

- c) Cal acceptar el fet que la formació inicial dels mestres no pot tenir un caràcter exhaustiu donades les tasques que ha d'assumir i les situacions que haurà d'afrontar. S'ha d'acceptar la necessitat de la seva formació permanent i del reciclatge.

Els autors de l'informe donen a aquest punt la màxima importància per a la reforma de l'ensenyament i la millora de la seva qualitat. Demanen per als mestres el dret i el deure de continuar la seva formació inicial durant la seva vida professional o formació permanent. Per fer aquests cursos suggereixen un trimestre sabàtic cada cinc o cada set anys per participar en cursos d'una duració mínima de quatre setmanes. A més els mestres han de tenir tota mena de facilitats per participar en jornades d'estudis, seminaris, i altres activitats periòdiques.

La formació permanent dels mestres no sols ha de ser un dret sinó també un deure i proposen introduir progressivament la seva obligatorietat i que comenci a figurar en els contractes nous que es facin als mestres.

El reciclatge hauria d'oferir als mestres moltes possibilitats:

- Aprofundir els seus coneixements pedagògics tèòrics i pràctics.
- Informar-se dels resultats de les investigacions en matèries educatives.
- Iniciar-se en la utilització dels materials nous.
- Actualitzar els coneixements dels mestres, sobretot dels especialistes.
- Poder reciclar-se per canviar d'especialitat.
- Rebre una preparació adequada per fer-se responsables de càrrecs administratius.

Els autors tenen molt clars els costos de la formació

permanent, però consideren la tasca prioritària si es vol garantir la necessària competència del personal.

- d) Reorganització administrativa del sistema de formació de mestres.

Els autors de l'informe proposen la divisió del país en 15 regions. Cada una tindrà dues o tres universitats i una desena d'escoles de mestres. Aquesta organització permetria comptar amb recursos suficients i establiria contactes enriquidors entre les diferents institucions.

Cada regió comptaria amb un "Regional Council for colleges and Departments of Education" finançat pel Ministeri d'Educació amb personal administratiu permanent. El consell estaria format per representants de la universitat, dels centres de formació de mestres, autoritats locals d'educació, altres centres escolars i un nombre d'experts nomenats pel ministeri. El consell faria una doble funció:

- Tasca administrativa: repartir els recursos entre els diferents centres de formació de mestres.
- Tasca pedagògica: treballar en estreta relació amb els centres per discutir i racionalitzar els programes dels diferents cicles, principalment els dos primers.

A nivell nacional proposen la creació del "National Council for Teacher Education and Training" amb una tasca de planificació, de coordinació i control.

- Avaluació de nombre de mestres necessari segons les regions i especialitats.
- Determinació dels nivells dels exàmens.
- Control dels programes, principalment els de 3r cicle.

Aquest consell nacional estaria format per vint membres nomenats pel Ministeri. Entre els membres hi podrien figurar persones que fossin als consells regionals.

Abans de posar en marxa el nou sistema, recomanen la reestructuració de les escoles de mestres per adequar la oferta la demanda i reduir la seva capacitat, donada la baixa de la taxa de natalitat. L'objectiu serà passar de 114.000 places a 70.000 l'any 1981.

A nivell local els autors de l'informe recomanen la creació de centres professionals, "professional centres", que són com casals dels mestres on es fa possible la reunió de professionals, la discussió dels seus problemes, l'intercanvi d'experiències i el reciclatge. Aquests centres són importants per a l'organització de les activitats de 3r cicle i també per a la formació inicial dels mestres, sobretot en el 2n cicle.

6.3. La reforma de la formació dels mestres.

El "llibre blanc", la publicació de "Education; a Framework of Expansion" i la circular del DES 7/73 marquen les directrius de la reforma que es va anar aplicant d'una manera gradual però decidida.

A nivell nacional el poder queda en mans del Ministre, actual Secretari d'Estat per a l'educació, que exerceix uns poders que són essencialment:

- El reconeixement de les institucions de formació d'ensenyants.
- La determinació del nombre de mestres en formació de cada institució i les qualificacions que s'han de demanar per a l'ingrés.
- El poder de tancar o clausurar certes institucions.

- Concedeix als estudiants, a proposta dels comitès regionals, el títol d'ensenyant qualificat provisional que es fa definitiu després de l'any d'inducció.

A partir de juliol de 1973 va entrar en funcions un comitè consultiu per assistir el Ministre o Secretari d'Estat; aquest consell és el "Advisory committee on the Supply and Training of Teachers" (ACSTT) que ja va treballar amb projeccions estadístiques que indicaven una disminució important en el nombre d'alumnes i de mestres necessaris.

A nivell regional les titulacions han quedat per una part en mans de les universitats respecte als col·legis associats, per altra el CNAA dóna les titulacions a les institucions no integrades a la universitat. El CNAA també controla o valida la qualitat dels centres associats.

Les funcions de coordinació estan a càrrec dels comitès regionals per a la formació de mestres "Regional Committee for teacher Education and Training" (RCTET).

El finançament està assegurat per la via ordinària de les universitats i per al sector no universitari de l'ensenyament superior està a càrrec del LEA.

La reforma de la formació d'ensenyants va comportar la desaparició dels "teacher training colleges" i totes les institucions que entenien en la formació de mestres es consideraven "Colleges of Education", passaven a ser de nivell superior i quedaven integrades en una universitat o en el sector públic d'educació superior. Aquesta integració comportava una dignificació de la professió i donava més possibilitats de recursos materials i humans adaptats a les noves necessitats. La reestructuració es va fer amb problemes però sense dramàtisme i seguint el

critèri anglès que allò simple no és sempre el millor, es van admetre diverses solucions:

- Algunes escoles de mestres (6) es van integrar en els departaments d'educació de les universitats.
- Altres escoles (unes 40) es van integrar en una escola politècnica o en una escola d'educació superior ("Further Education") (unes 35).
- Un nombre d'escoles (30) es va federar entre si per formar centres amb més capacitat i diversificació.
- Unes quantes escoles es mantenen independents i corren el risc de ser clausurades.
- Es van suprimir les escoles més petites, més mal localitzades o menys eficaces. Però a causa de la baixa de la taxa de natalitat, de la reducció de la demanda de mestres i de les necessitats econòmiques derivades de la crisi, aquesta mesura s'ha aplicat a molts centres seguint una política de reducció dràstica que crea moltes inquietuds, perquè té com a objectiu reduir el nombre d'escoles de manera que les 153 existents l'any 1971, passin a unes 70.

6.4. La formació inicial dels ensenyants avui.

Les dades estadístiques sobre la formació del professorat al Regne Unit són molt significatives. Els departaments d'educació de la universitat formen preferentment llicenciats per a secundària o per a cursos de master i doctorat. El nombre d'estudiants d'educació en aquestes institucions és poc nombrós però augmenta lleugerament. A les institucions superiors de formació de mestres que no són universitàries els cursos per a graduats que es preparen generalment per a secundària es manté més o menys estable, però els cursos per a no gra-

duats han baixat dramàticament de manera que el nombre d'ingressos que l'any 1971 era de 456.000 alumnes s'ha reduït a 91.000 l'any 1981, i el nombre d'estudiants total que es preparen en aquestes institucions que l'any 1971 era de 129.100 s'ha convertit en 32.700 l'any 1981; tot això explica la profunda inquietud del professorat d'aquests centres per mantenir els seus llocs de treball.

Taula núm. 1

FORMACIÓ INICIAL DEL PROFESSORAT DE PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA AL REGNE UNIT
SEGONS TIPUS DE CURS I NOMBRE D'ESTUDIANTS.

(en milers)

	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981
Admissió als cursos de formació											
Departaments d'educació de la universitat											
Cursos per a graduats	5,2	5,3	5,0	4,8	5,0	5,0	5,2	5,2	5,1	5,7	5,7
Cursos per a no graduats	0,2	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,3	0,7	0,6	0,6	0,5
Total	5,4	5,6	5,3	5,2	5,5	5,6	5,5	5,9	5,7	6,2	6,2
Altres institucions											
Cursos per a graduats	6,7	8,1	8,0	7,1	7,8	6,9	5,6	6,1	6,4	7,0	6,8
Cursos per a no graduats	45,6	44,9	42,0	37,7	34,4	23,5	16,7	13,1	11,2	8,7	9,1
Total	52,2	53,0	49,9	44,8	42,2	30,4	22,4	19,2	17,6	15,7	15,9
Estudiants en cursos de formació inicial											
Departaments d'educació de la universitat											
Cursos per a graduats	5,2	5,4	5,1	4,9	5,0	5,0	5,3	5,1	5,1	5,7	5,7
Cursos per a no graduats	0,4	0,5	0,5	0,7	0,9	1,1	1,2	2,0	1,9	2,0	2,2
Total	5,6	5,8	5,6	5,5	6,0	6,1	6,5	7,1	7,0	7,7	7,9
Altres institucions											
Cursos per a graduats	6,7	8,1	8,0	7,1	7,9	6,9	5,9	5,2	6,5	7,0	6,8
Cursos per a no graduats	122,4	122,3	120,0	113,4	105,3	88,2	64,3	45,6	35,1	28,0	25,9
Total	129,1	130,4	127,9	120,5	113,2	95,0	70,2	50,8	41,6	35,1	32,7
Estudiants que han acabat els estudis de formació inicial											
Departaments d'educació de la universitat											
Cursos per a graduats	4,9	5,0	5,1	4,8	4,5	4,8	4,9	4,7	4,9	4,8	5,4
Cursos per a no graduats	0,2	0,1	0,2	0,2	0,3	0,4	0,2	0,4	0,8	0,6	0,6
Total	5,0	5,1	5,3	5,0	4,8	5,1	5,1	5,0	5,7	5,5	6,0
Altres institucions											
Cursos per a graduats	4,1	6,2	7,4	7,3	6,5	7,2	5,8	5,7	6,2	6,2	6,6
Cursos per a no graduats	37,4	37,7	36,4	36,5	35,8	34,-	27,8	27,5	19,8	13,1	9,6
Total	41,5	43,9	43,8	43,7	42,2	41,2	33,5	33,2	26,0	19,4	16,2

La formació de mestres en el moment actual és d'una certa complexitat a causa del sincretisme del sistema, que manté estructures caducades, introdueix experiències noves, diversifica els camins i acaba donant rellevància a una modalitat que és la que sembla més adequada en un estadi determinat. (veure fig. núm. 2)

La figura mostra cinc camins per arribar a l'ensenyament. D'aquests cinc, el primer, que comporta el certificat d'educació ("cert. ed."), s'ha mantingut fins al curs 1980, curs en què ha acabat la darrera promoció d'estudiants d'aquesta modalitat.

Totes les altres vies exigeixen als candidats les mateixes condicions d'entrada que la universitat. És a dir, la qualificació de "A" "level" en dues matèries al final de la secundària. Ara es parla de canviar aquesta exigència però en tot cas el fet interessant és que per a les carreres que porten a l'ensenyament s'exigeixen les mateixes condicions que per a qualsevol altre estudi superior, sigui o no universitari.

La segona via comporta tres anys d'estudi per a l'obtenció del "B. Ed." o "Batchelor of education" o quatre anys d'estudi que acaben en l'obtenció d'un "Batchelor of Education Honours" ("B. Ed. Hons") amb la particularitat que l'organització d'aquests quatre anys, en contra d'allò establert per l'informe "James", admet tota mena de combinacions en la distribució de la formació acadèmica i professional.

La tercera via comporta fer el primer cicle proposat per l'informe "James" per tenir un diploma d'educació superior ("HE") que comporta uns crèdits per seguir estudis de tot tipus i per tant també per a l'ensenyament; aleshores els alumnes s'integren en el model segon o en el quart.

La quarta via consisteix a fer una llicenciatura en qualsevol centre d'estudis superiors més un any de formació professional per a l'obtenció de PGCE ("Post Graduate Certificate of Education").

La cinquena via, més que una nova modalitat, representa una excepció a la 4a, la segueixen els professors d'algunes matèries que poden ensenyar sense cap preparació específica prèvia, a causa de la manca de candidats, com és ara les matemàtiques, la física, etc. Aquesta excepció aixeca moltes crítiques.

Vist el panorama general, aquest quadre, en principi complex, es redueix a dos camins essencials, el 2n i el 4t, que estudiarem en els capítols següents.

C. VII. LA FORMACIÓ DELS MESTRES PER A UN "B.ED." O VIA 2
=====

Aquests estudis assumeixen que l'alumne porta uns coneixements amplis de secundària i es proposa dos objectius: donar a l'alumne una educació liberal i una preparació professional apropiada. L'educació liberal suposa que desenvoluparà les capacitats mentals de l'estudiant i li donarà uns coneixements aprofundits en una o diverses disciplines. La formació professional convertirà l'alumne en un mestre capaç de fer-se càrrec d'una classe i formar part d'un equip.

7.1. La selectivitat d'entrada.

Per poder ingressar en un "college of education" es necessita tenir el "general certificate of Education, GCE" que es dóna al final de la secundària i els alumnes han de tenir les mateixes qualificacions que per entrar a qualsevol facultat o centre d'estudis superiors:

- haver passat dues matèries a nivell avançat o "A level" i tres matèries a nivell ordinari "O level" o bé
- tres matèries a nivell avançat "A level" i una a nivell ordinari "O level".

Alguns "colleges" demanen únicament aquestes qualificacions, altres exigeixen que els candidats demostrin tenir un nivell satisfactori d'anglès. Aquest nivell el poden demostrar a través dels resultats del "GCE" o/i fent un test d'anglès. Altres centres també fan una entrevista a cada candidat.

Al "Didsbury College of Education" de Manchester, per exemple, fan una entrevista a cada candidat. En aquesta entrevista el tutor comenta amb l'alumne la seva sol·licitud i les seves aspiracions professionals i el candi-

dat ha de demostrar la seva idoneïtat. Després de l'entrevista passen un test d'anglès que és una prova per demostrar la capacitat de comunicar-se per escrit de forma correcta. Els candidats aprovats reben una notificació en un termini de quinze dies i si volen poden formalitzar la matrícula.

Aquests últims anys els "colleges" d'educació procuren atreure el màxim d'alumnes per justificar els seus programes i pressupostos i evitar el tancament del centre; la selectivitat hi és més laxa del que havia estat abans de la crisi.

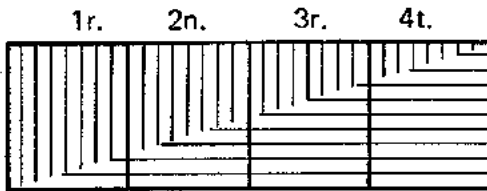
7.2. Pla d'estudis. Consideracions generals.

Totes les escoles de mestres tenen els tres cicles proposats per l'informe "James", però pocs centres fan una proposta de pla d'estudis conforme als cicles successius plantejats per l'esmentat informe i en la majoria dels casos es fa una preparació acadèmica i una formació professional simultània, tot i que la seva organització presenta moltes diferències entre els diversos centres. Els models més aplicats són els següents:

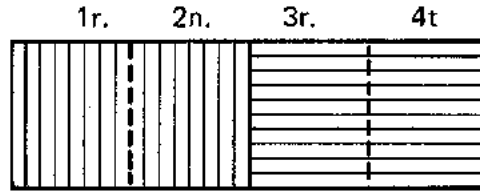
Fig. núm. 1

MODELS DE PLA D'ESTUDIS

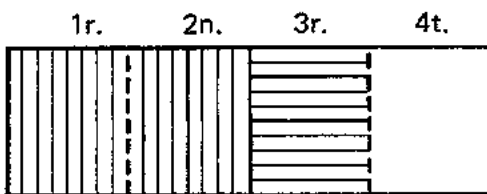
Model progressiu i simultani



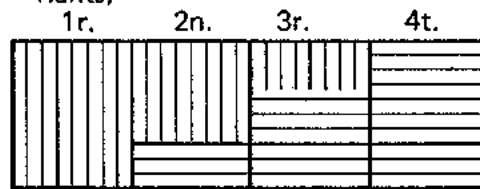
Model dividit en dos blocs



Aconsellat per l'informe "Jame's"



Model que introdueix la formació professional progressivament a partir del 2n. curs (admet moltes variants)



Model generalitzat a Anglaterra i Gal·les

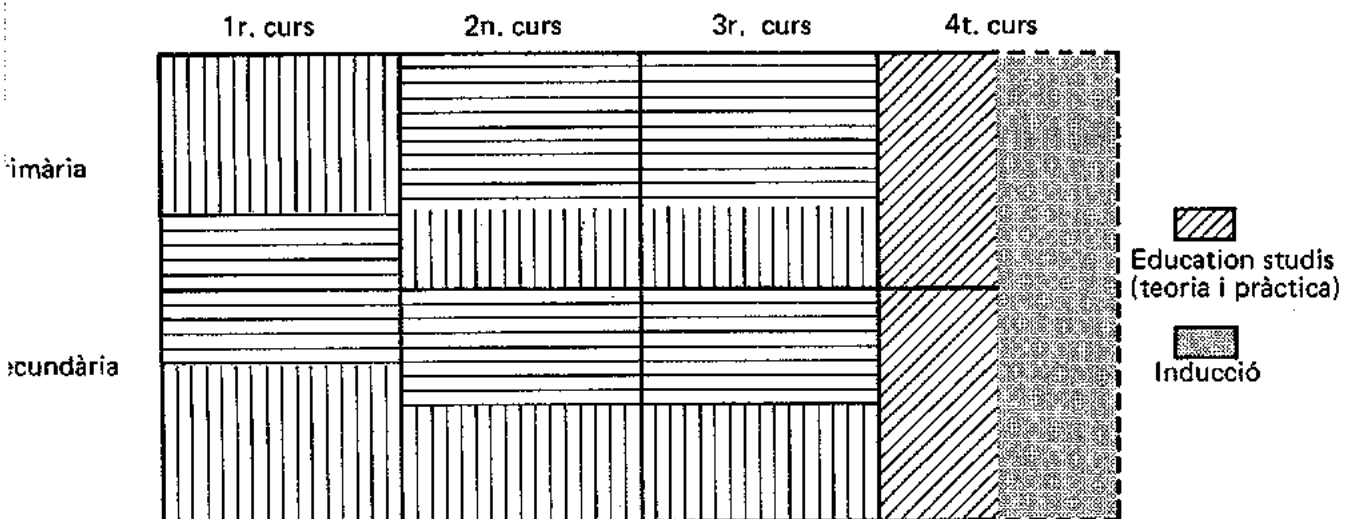
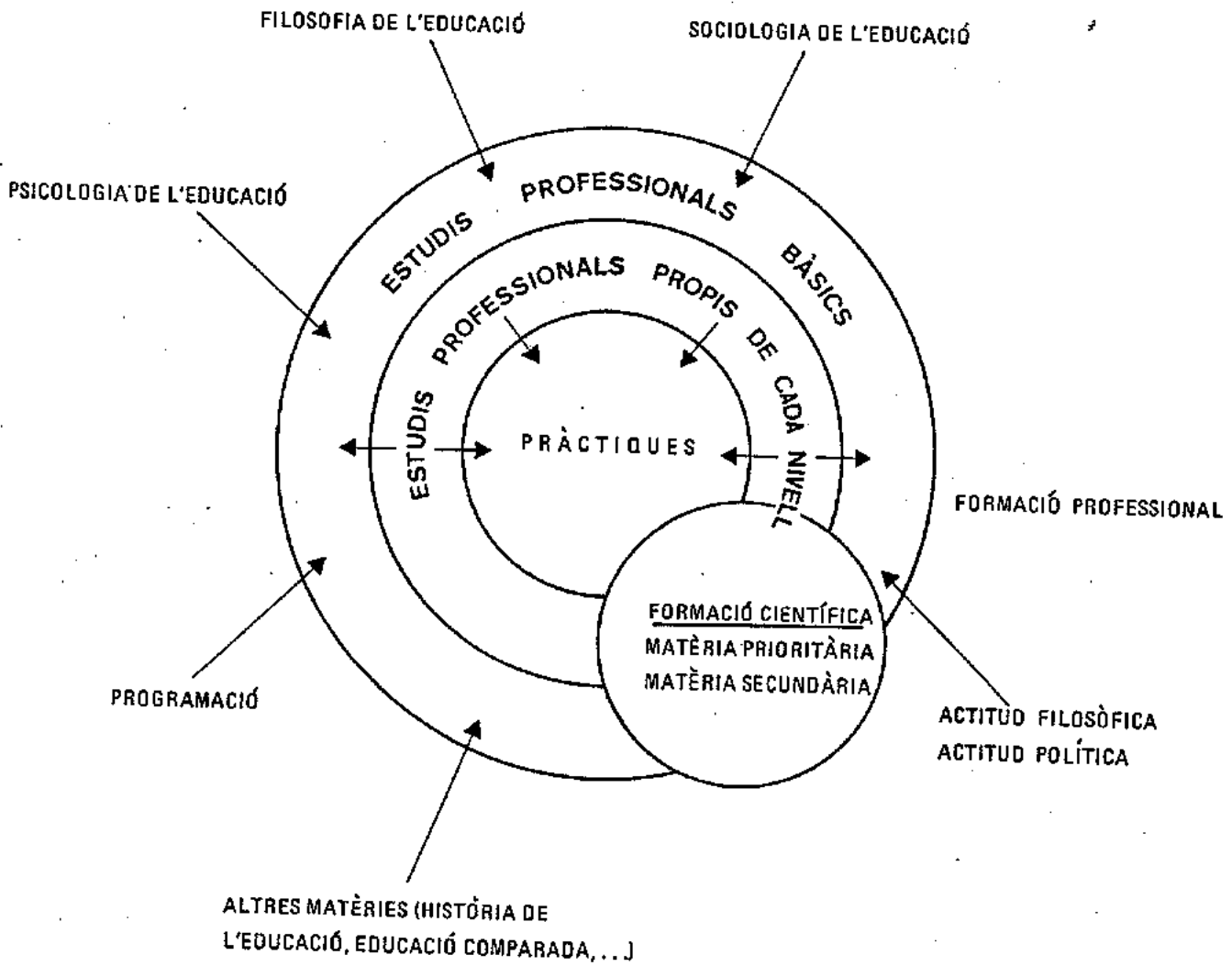


Fig. núm. 2

PLA D'ESTUDIS . . .

NEWMAN COLLEGE
BIRMINGHAM 1981



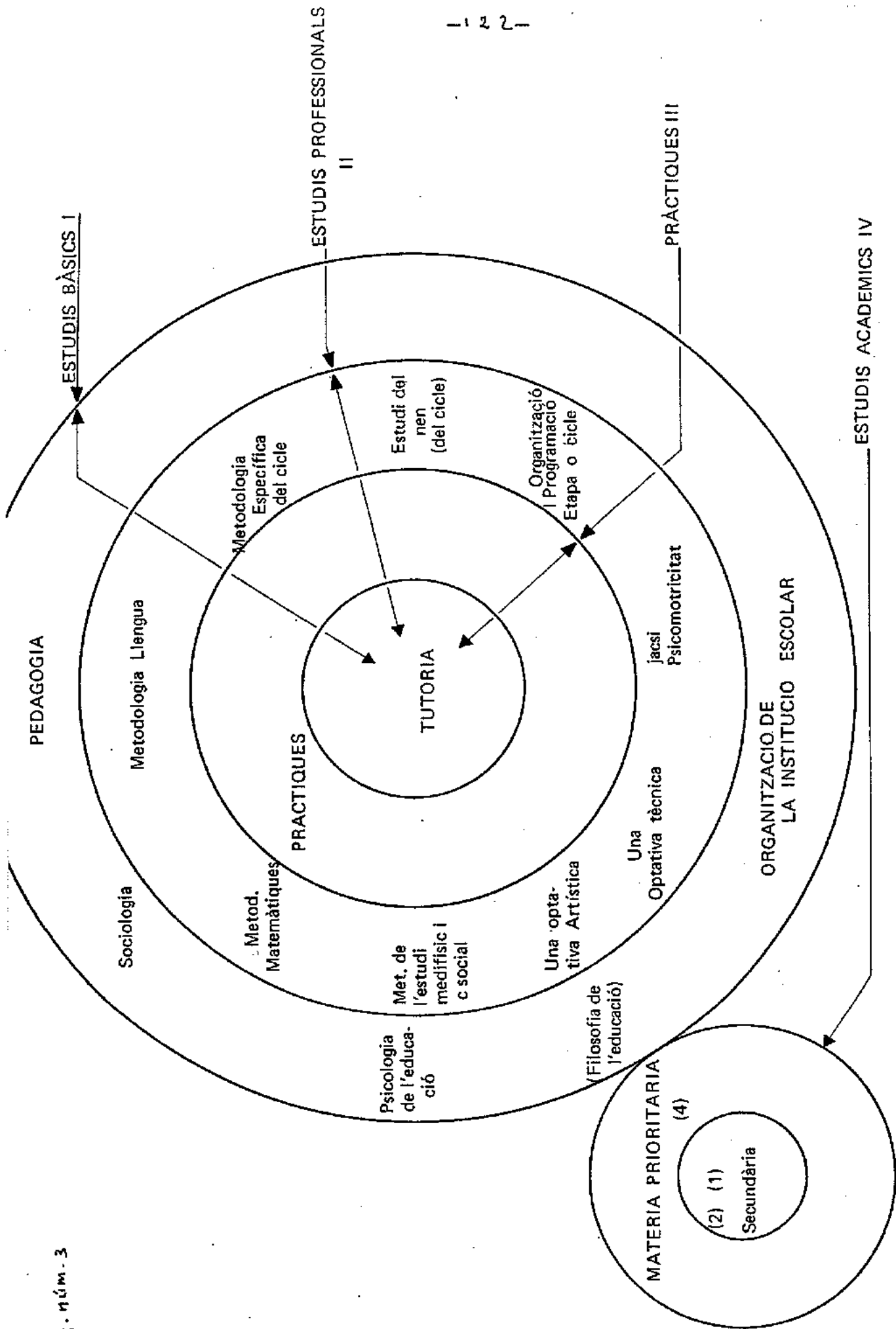


Fig. núm. 3

El pla d'estudis que es segueix consta generalment dels blocs d'estudis següents (veure figura núm. 2i3)

- a) Estudis acadèmics per a la formació personal o aprofundiment a nivell universitari d'una matèria principal i a vegades d'una o dues de secundàries. Aquestes matèries solen tenir relació amb el que ensenyarà el futur mestre però no necessàriament. No estan pensades amb cap finalitat professional sinó per donar al mestre les capacitats i hàbits mentals propis de la persona que ha aprofundit en un camp del coneixement.
- b) Estudis bàsics d'educació o àrea de teoria de l'educació, comuna a tots els mestres, en la qual hi cap la filosofia de l'educació, la sociologia, la psicologia, de l'educació, etc. Les matèries i la seva importància depenen del criteri de cada centre.
- c) Estudis professionals centrats en el projecte de treball de l'estudiant. Metodologia i didàctica de la matèria o matèries en les quals es vol especialitzar, pedagogia i psicologia de l'etapa a què es vol dedicar, etc.
- d) Finalment hi ha un bloc de pràctiques generalment repartit de manera progressiva durant els primers tres anys. El primer any generalment l'alumne fa d'observador, el segon actua com a mestre ajudant i treballa en grups reduïts, el tercer es fa càrrec de la classe. L'organització de les pràctiques i el seu pes dins el pla d'estudis canvia molt segons el criteri de cada centre.

La programació concreta d'aquests blocs per cursos, les opcions a elegir dintre de cada bloc, el volum, l'organització i distribució de les pràctiques, etc, es decideix a nivell de cada centre, que té el dret d'organitzar els estudis com creu més convenient segons les

seves disponibilitats econòmiques i humanes i segons els seus criteris pedagògics. Les especialitats són bàsicament per etapa però dins de cada etapa hi cap tota una colla de modalitats degudes a les opcions elegides. Aquesta opcionalitat és avalada per l'aprovació del tutor que guia l'estudiant i en controla la coherència dels estudis.

Aquests quatre blocs generalment es donen diferenciats però altres vegades queden englobats en combinatòries molt diversificades. Per veure un exemple d'aquest tipus de programació oferim com a annex núm. 1 el cas del "Didsbury College of Education" de Manchester.

El paper de tutor és bàsic en el sistema educatiu anglès. No sols guia l'alumne dintre de la complexitat del sistema i li aconsella les opcions sinó que assegura la relació personal entre el centre i l'alumne de manera que els problemes són atesos i les relacions es fan fàcils i directes. El tutor assegura a més la relació entre els estudiants, a nivell de cada alumne, amb la resta dels seus companys, gràcies que integra un petit grup de treball en què es reflexiona i discuteix sobre el que s'ha après o sobre qüestions d'ensenyament. Les sessions de seminari basades en el diàleg són una part capital de la formació de l'estudiant.

El tutor negocia amb les escoles les pràctiques que ha de fer l'alumne; això li permet de tenir en compte les necessitats específiques de cada estudiant i proporcionar-li experiències adequades. El tutor dirigeix les pràctiques i visita el practicant i l'aconsella.

Molts centres assignen a cada alumne dos tutors: un guia la seva formació pedagògica professional, mentre el segon guia el seu progrés en la matèria bàsica o principal. Ambdós tutors visiten l'alumne durant les pràctiques.

Els tutors estableixen una relació entre les diverses parts del pla d'estudis que es donen en general d'una manera molt fragmentada i faciliten que l'alumne pugui veure la seva formació com un tot coherent. Aquesta visió de conjunt permet a l'alumne completar aspectes i salvar deficiències.

Els inspectors a vegades critiquen el paper dels tutors i assenyalen que acostumen a ser massa suficients i que convindria que demanessin ajuda i col.laboració a altres professors que tracten el noi o noia.

7.3. Els estudis d'una o diverses matèries. "Subject studies" o estudis acadèmics.

Els futurs mestres generalment han d'aprofundir el coneixement d'una o diverses matèries. Alguns alumnes opten per aprofundir matèries que ja han fet a secundària per a l'examen de GCS, altres prefereixen ampliar el camp dels seus coneixements i diversificar les matèries, altres elegeixen assignatures molt vinculades al seu interès professional. En qualsevol cas el que es pretén és que l'alumne adquireixi una metodologia i un rigor, un estímul per al treball intel.lectual i que descobreixi un camp del seu interès.

Alguns "colleges" deixen una opcionalitat molt àmplia de manera que alguns alumnes s'especialitzen en una matèria, altres en dues o bé prefereixen un ventall ampli d'assignatures per tenir una formació més general. Altres "colleges", en canvi, sols donen opció a una matèria prioritària o "major" i a una de secundària o "minor", a fi que els alumnes aprofundeixin un camp del coneixement. Aquestes dues matèries poden ser complementàries i també poden ser molt diverses.

El temps dedicat a l'estudi d'aquesta matèria o matèries varia molt; entre el 22 i el 50% del total, però

la mitjana es mou al voltant del 50% per als alumnes de secundària i és menys important per als de primària.

Els alumnes que estudien a "colleges" integrats a la universitat o a politècniques acostumen a fer les matèries acadèmiques a les facultats corresponents. Els alumnes que estudien a "colleges" resultats de la federació de diverses escoles de mestres tenen departaments importants de cada matèria perquè són centres grans que integren estudiants que es preparen per a altres carreres i fan moltes activitats de formació permanent. Els "colleges" que es mantenen independents, ofereixen menys opcions i tenen dificultats per mantenir els departaments necessaris.

Es dona una gran diversitat en el contingut dels cursos, en la seva importància i duració però sembla que mantenen un bon nivell científic atesa la importància que tenen aquestes matèries a l'hora de validar els centres i els cursos.

Un problema molt generalitzat és com assegurar la coherència i la interacció entre estudiants que han fet matèries diferents, que tenen preparacions i capacitats dispars i que estudien junts les matèries educatives i professionals. Un grup de pràctiques pot reunir deu estudiants amb especialitzacions diferents però al temps que aquest fet presenta problemes també pot ser motiu d'estímul i enriquiment, sobretot si en aquestes matèries s'ha treballat el procés del coneixement més que l'acumulació de fets i dades.

7.4. Principis d'educació o teoria de l'educació "Education Studis".

Són estudis relatius a les bases teòriques de l'educació. El temps que es dedica a aquests estudis varia

molt segons els centres, però és corrent que sigui el 25% del temps durant els tres primers anys encara que varia entre el 20 i el 40%. En el quart any, per als "honours year", es situa entre 1/3 i 1/2. En general aquests cursos són comuns per a tots els estudiants tant de primària com de secundària.

És difícil generalitzar perquè els "colleges" segueixen polítiques molt diferents a l'hora de programar aquesta àrea dels estudis:

- Uns divideixen la matèria en diverses assignatures que cursen els primers anys per donar als estudiants recursos per considerar els problemes educatius. Molts "colleges" ofereixen cursos de filosofia, sociologia, o psicologia ("Bulmershe College of Education"). Aquests estudis es reforcen ara en el 4t curs.
- Proposar l'estudi d'un problema o grups de problemes i treballar-los de forma multidisciplinar des del punt de vista de les diverses matèries, de manera que l'alumne elabori una resposta coherent, ben argumentada i integrada sobre aquest problema ("Newman College of Education", 1r i 2n curs, veure annexos 1 i 2).
- Fer una introducció als problemes de l'educació obligatòria i que serveixi de base perquè després l'estudiant pugui escollir entre un ventall ampli d'assignatures opcionals. És interessant veure les opcions que ofereix el pla del "Froebel College of Education" (Annex núm. 7).
- Alguns "colleges" en aquest curs introductorí tracten la psicologia evolutiva del nen per afavorir l'opció sobre nivells. Gairebé tots els "colleges" ofereixen optatives que poden ser història de l'educació, organització i administració escolar, educació comparada, educació especial, educació multicultural, etc.

Alguns "colleges" intenten vincular aquestes matèries a l'escola, ja sigui aprofitant les estades a les escoles de pràctiques, portant grups de nens al "college", utilitzant vídeo o enviant els alumnes a fer observacions a les escoles. Però, generalment, són matèries que es donen en conferències i classes, es treballen en grups de seminari, fent treballs, comentant un programa de lectures o presentant uns apunts per comentar. (Veure programa de la matèria "alumnes amb necessitats especials" annex núm. 4).

Tot i que en alguns casos aquesta part del pla d'estudis es fa bé i els alumnes en treuen profit, en general els alumnes critiquen aquests cursos perquè els troben excessivament teòrics i no veuen que els resolguin cap problema immediat. Evidentment el fet d'haver d'aprendre en poc temps molta informació sobre problemes que no els són coneguts ni tenen plantejats no afavoreix el seu interès.

L'avaluació acostuma a fer-se sobre un treball o sobre un examen escrit de cada unitat de treball. En l'examen final s'acostuma a considerar el treball fet durant el curs però es dóna a l'examen la màxima importància, i rarament es considera la contribució de l'estudiant a la discussió que s'ha fet a classe. Per altra part l'avaluació d'aquestes matèries es presta a un grau elevat de subjectivitat.

L'informe del HMI considera que hi ha tres qüestions importants a tenir en compte: (1)

- Si els cursos estan constituïts de manera que quedin relacionats amb la pràctica.
- Si alguns coneixements teòrics no serien més adequats per a mestres en exercici que compten amb una experiència escolar en la qual basar la seva reflexió.

(1) DES. Developments in the B. Ed. Degree Course. A study based on fifteen institutions. HMSO 1979

- Cal veure si s'han elegit bé els continguts perquè siguin capaços d'animar l'alumne a participar en lloc de descoratjar-lo i aclaparar-lo.

Un exemple

Al "Newman College", per exemple, (veure annex núm. 2) en l'àrea d'estudis bàsics d'educació o "educational studies" es fa un curs multidisciplinari. Aquest curs està dividit en quatre temps que s'interrelacionen i es centren sobre el problema de l'ensenyament i l'aprenentatge. Hi ha una colla de qüestions importants que planteja aquest curs i que l'alumne ha de contestar tenint en compte els diversos punts de vista que es treballen a cada tema. Aquests problemes a nivell de 2n són:

- ¿quines capacitats té l'infant i com les utilitza?
- ¿com aprenen els infants?
- ¿per què fracassen els nens?
- ¿coneix el mestre les habilitats de cada infant de la classe?
- ¿com ensenyen els mestres?
- ¿com podem saber si aconseguim els resultats desitjats?
- ¿per què ensenyem el que ensenyem?
- ¿en quin contexte actua el mestre?
- ¿quines són les pressions actuals sobre els plans d'estudi?
- ¿quina és la funció del mestre?

Els quatre temes que formen aquest curs són:

- les bases psicològiques de l'ensenyament i de l'aprenentatge
- les bases sociològiques de l'ensenyament i de l'aprenentatge.
- les bases filosòfiques de l'ensenyament i de l'aprenentatge
- el pla d'estudis, el contexte per ensenyar i aprendre.

El tercer curs (veure annex núm. 3) els alumnes escullen dintre dels estudis bàsics d'educació dues opcions o matèries prioritàries ("major") i una de secundària ("minor"). Les opcions prioritàries tenen quatre hores setmanals en dues sessions de dues hores cada una mentre l'opció secundària té una sola sessió.

El trimestre de primavera i estiu s'ofereixen les següents opcions com a "major" (1981):

- Primavera o fase I
- Pla d'estudis (per a estudiants de secundària)
 - Educació i filosofia del pensament
 - Psicologia de l'educació
 - Sociologia de l'educació
- Estiu o fase II
- Pla d'estudis (per a estudiants de primària)
 - Filosofia social i Ideologies en educació
 - Psicologia de l'educació
 - Sociologia de l'educació

Entre les optatives secundàries o "minor" ofereixen:

- Objectius de l'educació primària-seminari.
- L'orientació dels alumnes a les escoles secundàries
- L'escola intermèdia.
- L'organització dels recursos, mitjans i materials per a l'escola.
- La renovació del pla d'estudis.
- Economia i serveis educatius.
- Evolució de l'escola.
- Educació en una societat multicultural.
- L'educació i la dona.

L'organització d'alguns d'aquests cursos és interessant (veure annex núm. 4). Es fa una part introductòria comuna per a tots els estudiants però separant en

algun aspecte els alumnes de primària o de secundària; una altra part consisteix en cursos opcionals curts, dirigits per un tutor amb qui discuteixen un tòpic específic. És freqüent que les classes teòriques les facin conferenciants convidats. Vegem l'exemple d'una setmana del curs opcional, "Nens amb necessitats especials", del trimestre de tardor de 1980.

2a. setmana

- Dilluns 24-11-80 Seminari: Discussió sobre el material repartit a la sessió del 17-11-80.
hora 10.45
- Dimarts 25-11-80 Classe: L'educació dels infants superdotats. Conferenciant: Dr. D. Congdon, cap del servei de psicòlegs del Consell del "County de Warwicks".
hora 2.00
- Dijous 27-11-80 Grup de primària: Les dificultats que tenen els infants a l'escola primària. Conferenciant: Mrs. J. Reeve, conseller del comitè d'educació de la ciutat de Birmingham.
hora 10.45 Grup de secundària: Necessitats especials a l'escola secundària.
Conferenciant: Sra. J. Bulpitt, directora de l'escola "Bartley Green".

7.5. Estudis professionals.

Comprenen aquells estudis específicament relacionats amb la capacitat d'ensenyar. Les pràctiques estan evidentment connectades amb aquesta àrea d'estudis, però a causa de la seva importància mereixen un capítol a part. L'estudiant elegeix una especialització segons l'edat dels nois que vol ensenyar i en fer aquesta opció es divideixen en dos grans grups: primària i secundària.

Els de primària es subdivideixen per a algunes matèries segons escullin "Nursery"/infant - Primària - "Junior"/secundària (inclou la "middle school")- secundària.

Es dóna una gran diversitat (en aquest tipus de cursos i en els de secundària) segons el criteri de cada institució i l'etapa en la qual es vol especialitzar l'alumne; així per a un estudiant que vol dedicar-se a primària aquests cursos representen 1/3 del seu examen final, mentre que tenen menys pes per a un estudiant de secundària.

En aquestes matèries es presenta el problema entre la relació teoria-pràctica donat que els alumnes han de plantejar-se les idees que informen una bona pràctica a les escoles i al mateix temps s'han de familiaritzar amb els materials, activitats, capacitats i tècniques que són aplicables al nivell en el qual volen exercir.

Sovint hi ha una separació entre el plantejament dels problemes i les activitats immediates enfocades a resoldre un problema concret a classe. En altres casos l'equilibri entre els principis i la pràctica està més ben resolt.

Alguns "colleges" segueixen un model seqüencial de manera que es dóna la formació professional al final i a partir del tercer curs i una vegada començats, passen a ser bàsics i dominants i generalment estan molt centrats en el cicle que l'alumne ha escollit ("Bulmershe College"). Aquesta organització diuen que afavoreix una certa maduresa a l'hora de plantejar-se les qüestions, permet una dedicació total dels alumnes i afavoreix la coherència d'aquestes matèries en poder-se fer simultàniament o paral·lelament i molt vinculades a les pràctiques.

És més corrent el model recurrent en el qual les matèries professionals es reparteixen al llarg de la carrera. En general no es fa cap curs d'aquest bloc durant

el primer trimestre o semestre o bé es fa un curs general sense distinció de cicles. Posteriorment aquests cursos ja es diferencien per cicles i és molt difícil ajustar la transferència d'alumnes d'un cicle a l'altre.

Hi ha un consens general sobre el contingut de les matèries professionals. Sembla que d'alguna manera haurien d'incloure:

- Consideracions sobre la relació humana, particularment la que s'estableix a l'escola i a la classe.
- Factors que fan que els nois siguin diferents i com tenir en compte aquestes peculiaritats.
- Problemes relatius a les formes de comunicació, especialment el llenguatge.
- Estudi del medi com a motiu d'aprenentatge.
- La classe, el grup i el treball individual.
- Planificació de les classe.
- Elecció i preparació dels materials.
- Maneres i tècniques per donar la classe.
- Mètodes d'avaluació.

a) Els estudis professionals i l'educació primària.

El problema més gran és, com ha estat sempre, ajudar els estudiants a treballar considerant un ventall ampli de matèries. Tot i que hi ha opcions molt diferents sembla que hi ha força unanimitat en considerar algunes prioritats; el llenguatge es considera l'aspecte més fonamental. Pràcticament tots els "colleges" tenen cursos obligatoris en aquesta àrea i s'hi dedica el màxim de temps (una mitjana de 90 hores de contacte professor-alumne).

Una segona matèria obligatòria és la matemàtica, encara que s'hi dedica menys temps (una mitjana de 60 hores). Segueix a les matemàtiques la psicomotricitat i les arts expressives i creatives que tenen un temps sem-

blant al de les matemàtiques però que cobreixen aspectes molt diferents. A vegades s'inclou com a obligatori algun curs sobre humanitats o bé l'estudi del medi o tots dos.

Les optatives permeten aprofundir algunes matèries obligatòries o bé completar la preparació fent cursos com música, drama, història, geografia, educació de la salut, ciències o educació religiosa, una llengua estrangera, etc.

b) Els estudis professionals per als mestres de les escoles mitjanes i secundàries.

Els alumnes que volen dedicar-se a la "middle school" reben en general una formació molt semblant a la dels mestres de primària, però a vegades hi ha "colleges" que ofereixen camins alternatius de manera que tenen opció a seguir una preparació general o bé a especialitzar-se més en una matèria o en una àrea.

Els alumnes de secundària dediquen menys temps a la preparació professional. Es treballa la metodologia de la matèria prioritària (de 60 a 100 hores) i a vegades la metodologia de la matèria secundària.

Dintre dels estudis professionals es tracta el tema del llenguatge aplicat a la matèria de la seva especialitat, encara que segons els HMI no és suficient ni en quantitat ni en qualitat. Les matemàtiques i els estudis globalitzats no són freqüents en els plans d'estudi. Els alumnes a vegades escullen com a optatives el treball amb alumnes retardats, el batxillerat superior o "sixth-form", l'anglès com a segona llengua, els problemes de l'adolescència, etc.

A nivell del pla d'estudis de secundària és important tenir en compte el paper del tutor professional. Cada "college" escull un nombre de professors que es fa càrrec d'una dotzena d'alumnes que s'interessen per un mateix cicle. La seva funció és la de donar coherència i completar els cursos. El tutor a més de donar la seva classe reuneix regularment el seu grup per parlar i discutir aspectes del curs. El tutor organitza visites a les escoles, ajuda en la preparació de les pràctiques, les supervisa, les segueix i procura que els alumnes puguin sortir ben preparats com a mestres.

Un exemple

Vegem un exemple del programa professional per als alumnes que s'especialitzen en escoles Junior/middel a "Bulmershe College" (veure annex núm. 11).

Cursos bàsics obligatoris

Ensenyament de l'anglès en el cicle mitjà	-30 hores - 15 sessions
Ensenyament de la lectura	-ídem
" de la matemàtica	-60 hores - 30 sessions
" de l'educació física	-36 hores - 18 sessions

Escollir una optativa entre aquestes

Humanitats en el cicle mitjà	-60 hores
Estudi del medi	-60 hores
Ciències integrades	-60 hores
El medi local i estudis biològics	-60 hores

Escolliu una optativa entre aquestes

- L'ensenyament de l'art
- L'ensenyament del drama
- L'ensenyament del francès
- L'ensenyament de la música
- L'ensenyament de l'educació religiosa

Com que la majoria de les escoles suposa que els alumnes ensenyaran totes les matèries, es fan unes sessions introductòries en les matèries no elegides. És interessant veure l'acurada programació de cada ítem del programa; està previst sessió, hora, tema i professor de cada dia, la discussió i l'espontaneïtat es deixa per a les sessions de seminari (veure annex núm. 2).

Preparació per ensenyar a les escoles "Junior - middle"

L'ensenyament a les escoles de cicle intermedi	30 hores
Preparació per a les pràctiques a l'escola	1 setmana
Pràctiques a les escoles (3 períodes)	
-tardor	3 setmanes
-primavera	4 setmanes
-estiu	7 setmanes

Un segon exemple

Les matèries que s'estudien en els estudis professionals al "Newman College" són:

Primària	{	Llenguatge i aprenentatge de la lectura Organització escolar de l'escola primària Matemàtiques Educació religiosa Educació física Música Art i dibuix	
Secundària	{	Llenguatge i desenvolupament de la lectura Metodologia de la religió Ciències Història Geografia Francès Art i dibuix Educació física	{ Una o dues d'aquestes matèries

7.6. El programa de 4t curs o "B. Ed. Honours".

Aquest programa representa allargar els estudis durant un quart any que és optatiu. Inclou un estudi o tesi que demana un treball de recerca basat en l'escola i a vegades comporta sumar una experiència en educació multicultural o amb nois que necessiten una atenció especial.

El programa que es fa en aquest curs respon a criteris molt diferents. Algunes vegades en aquest 4t any s'amplia la teoria educativa i en canvi altres es dedica en gran part a pràctiques. En alguns cursos ben programats el tutor té temps de relacionar els coneixements de les matèries amb el desenvolupament del nen i amb la pràctica.

L'organització i els programes que es preparen durant aquest curs són tan diversos que resulta impossible generalitzar amb un mínim de fiabilitat. Un dels proble-

mes consisteix a definir els objectius d'aquest curs i què s'ha de deixar per al curs d'inducció i per a la formació permanent.

Vegem tanmateix l'exemple del pla d'estudis per al "B. Ed. Honours" del "Didsbury College of Education" de Manchester. (veure annex núm.16)

Matèries optatives. Elegir-ne una entre les següents:

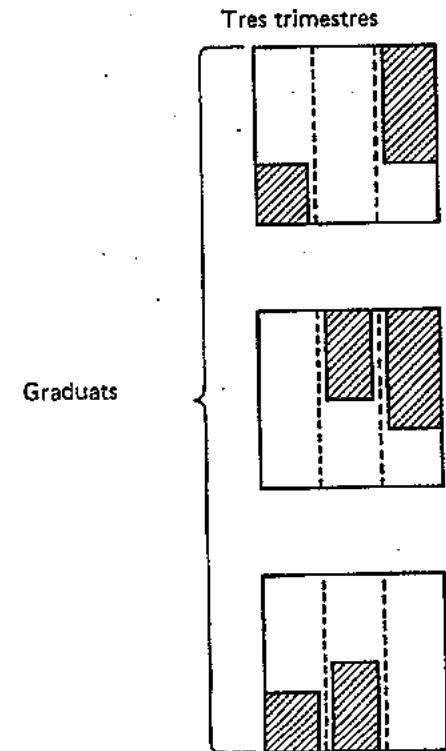
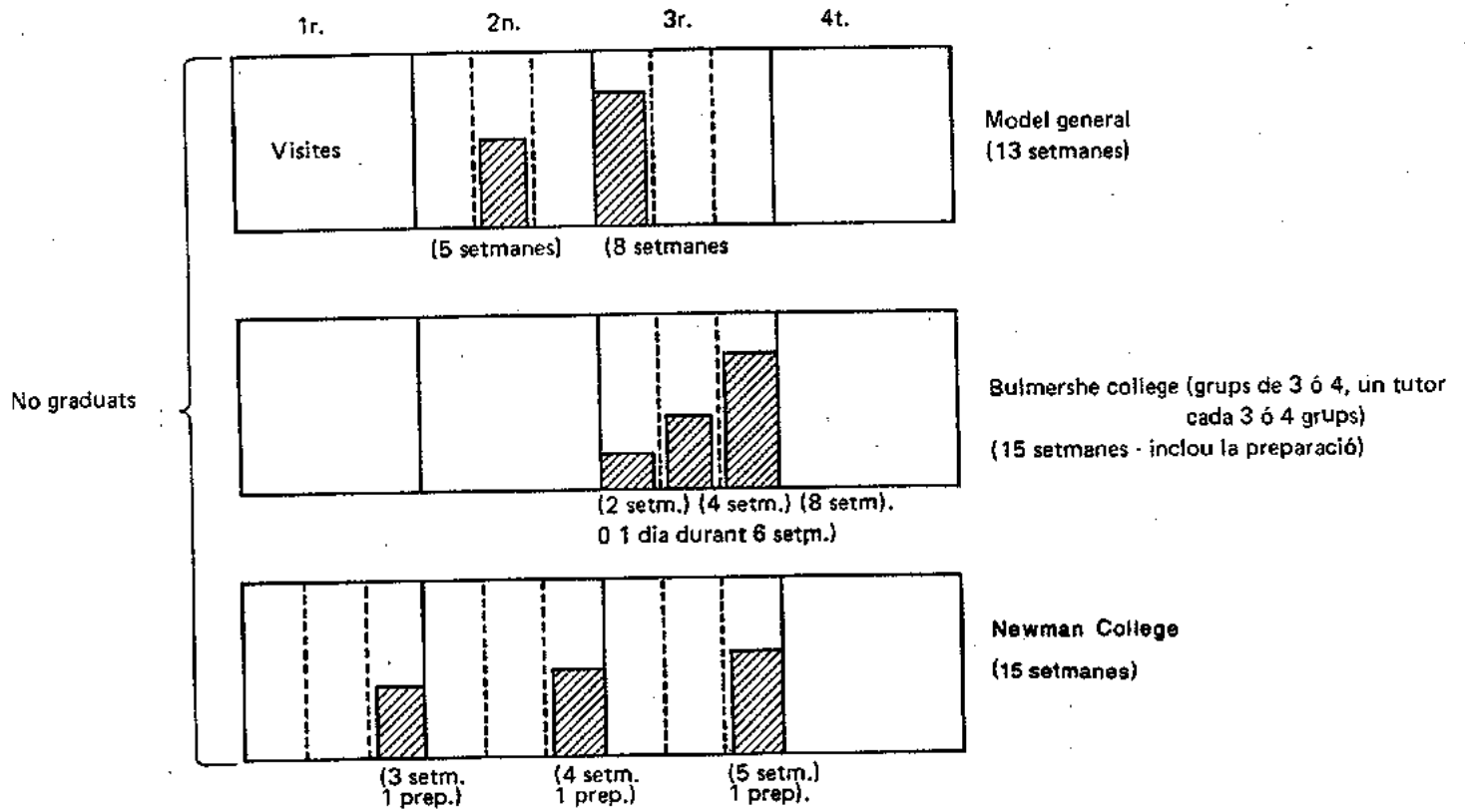
- Psicologia del nen excepcional.
- Perspectives sociològiques de l'educació i el coneixement.
- Estudis culturals en educació.
- Llenguatge, pensament i percepció.
- Psicologia social.
- Història de l'educació (Anglaterra) i del pensament educatiu.
- Modernisme i arts, expressionisme.
- Matemàtiques.
- Estudis avançats en arts visuals.
- Estudis americans.
- La Gran Bretanya en l'època de les revolucions (c.1740-1850).
- Filosofia i educació.
- Geografia.
- Art durant el Renaixement i la Reforma (c. 1400-1570).
- Ciències.

Estudis professionals. Elegir-ne una de cada bloc.

Bloc 1.A. El nen de 4 a 9 anys.
El nen de 7 a 13 anys.
L'adolescent.
Els nens amb dificultats greus.

Bloc 1.B. Diferències culturals.
Adquisició del llenguatge.

**PRÀCTIQUES A L'ESCOLA
ANGLATERRA**



Educació urbana.
Educació multicultural.
Educació dels immigrants.
Retard escolar.
Nens superdotats.
Nens subnormals.

Bloc 2. Lectura, llenguatge i literatura.
Arts expressives.
Matemàtiques.
Educació física.
Educació social, moral i religiosa.
Ciències humanes.
Ciències naturals.
Pla d'estudis per a nens amb dificultats men
tals.

L'estudiant haurà de fer un treball aprofundit en les dues matèries elegides, cosa que comporta un estudi personal i un treball de recerca que presentarà i defensarà a final de curs. La investigació de caire professional obliga el candidat a passar temporades a l'escola per recollir dades i fer observacions.

7.7. Les pràctiques a l'escola.

a) Organització.

Les pràctiques a l'escola són obligatòries però com passa sempre que es parla del sistema educatiu anglès, l'organització, la duració i la programació canvien molt d'un lloc a l'altre, per la qual cosa resulta difícil generalitzar. (veure fig. núm. 4)

El cas més corrent és que no es facin pràctiques pròpiament dites fins al segon curs però alguns "colleges" organitzen un bloc de pràctiques en el tercer trimestre i un altre en el quart, però procuren preparar

els estudiants per a aquesta experiència prematura de manera que fan pràctiques de mitja jornada ("part-time"). El més freqüent és que durant el primer any es facin una colla de visites a les escoles que poden ser de mitja jornada fins a una setmana i, en general, s'hi va en grup a observar fets concrets. Aquestes visites són profitoses quan el director de l'escola i el mestre saben ben bé què és el que els alumnes volen fer.

Generalment els estudis professionals solen concentrar-se en els cursos 2n i 3r. El segon any acostumen a tenir un bloc de pràctiques de cinc setmanes durant el 5è trimestre, que ocupen el 50-60% de l'horari. L'altre bloc de pràctiques es sol fer el 7è o 8è trimestre i dura de cinc a vuit setmanes, i ocupen un 75-80% de l'horari.

L'acumulació de les pràctiques al segon curs i principi del tercer fa que el tercer curs sigui molt teòric i que la pràctica escolar no influeixi en la decisió sobre el nivell en el qual volen ensenyar perquè les pràctiques comencen massa tard i ja han fet l'opció corresponent. A alguns "colleges" programen períodes de pràctiques per al 4t curs però entre les pràctiques de segon i les de quart hi ha un període de temps massa llarg.

Vegem dos exemples ben diferenciats i que tanmateix no s'adeqüen al model més general:

- "Bulmershe College of Higher Education" (veure annex núm. 11 i 12). Concentra les pràctiques al 3r curs.

trimestre de tardor	- un bloc de dues
3 setmanes	- un dia a la setmana durant 6 setmanes.
trimestre de primavera	- 4 setmanes en un sol bloc
trimestre d'estiu	- 8 setmanes en un sol bloc

- "Newman College of Education" (veure annex núm. 9 i 10)

Primer any - 4 setmanes - 1 setmana de preparació
- 3 setmanes de pràctiques

Segon any - 5 setmanes - 1 setmana de preparació
- 4 setmanes de pràctiques

Tercer any - 6 setmanes - 1 setmana de preparació
- 5 setmanes de pràctiques

Generalment el "college" envia uns quants alumnes a cada centre per facilitar la feina del tutor però generalment es reparteixen en classes diferents. A "Bulmershe College", per exemple, cada estudiant és membre d'un grup de treball autònom que reuneix de tres a quatre estudiants i tres o quatre grups tenen un mateix tutor. Els estudiants de cada grup són d'especialitats o matèries diverses i això fa que a l'hora d'ensenyar aportin una gran varietat de recursos i coneixements que afavoreixen un treball en equip. Cada grup autònom fa pràctiques en una mateixa escola. Es grup es reuneix diverses vegades a la setmana; fan un seminari sobre l'ensenyament del nivell corresponent amb el seu tutor i preparen i revisen el treball per les pràctiques.

Els estudiants abans de començar les pràctiques visiten un o dos dies l'escola per tenir-hi un primer contacte, per planificar el treball que han de preparar, i per reunir la màxima informació possible sobre l'escola i el curs on ensenyaran. Abans d'anar a les pràctiques els estudiants preparen l'anada a l'escola; especifiquen per escrit els principis en què se basaran i preparen esquemes i guions amb l'ajuda i supervisió del tutor i dels professors especialistes de les matèries.

L'alumne ha de fer una memòria amb tot el material de pràctiques. En aquesta memòria hi ha d'haver:

- Una informació general sobre l'escola i la classe.
- La preparació prèvia feta a la normal abans d'anar a pràctiques on consten els objectius, continguts, mètodes, avaluació i recursos, llibres de text i de consulta, materials diversos i recursos utilitzats.
- La preparació de la feina de cada dia i de cada unitat amb un comentari per fer-ne l'avaluació.
- El pla de treball de cada dia on figuri el temps d'observació, realització, preparació, correcció, etc.
- Ordenar el material fet per un grup de nois per veure el progrés realitzat.
- Fer una avaluació final de les pràctiques revisant i reflexionant sobre la feina feta.

En general les pràctiques consten d'un període d'observació en què l'alumne es situa, després comencen a treballar amb grups reduïts d'alumnes i fan algunes classes i finalment es fan responsables d'una part important de la jornada escolar. Aquí trobem també moltes diferències.

Al "Newman College of Education", per exemple, no limiten el temps que l'alumne ha d'actuar com a observador perquè depèn de l'estudiant, del criteri de l'escola, del mestre i dels nens però el "college" recomana que l'estudiant comenci a treballar com més aviat millor i assumeixi gradualment les seves responsabilitats. Convé que els practicants mantinguin un equilibri entre ensenyar, ajudar, observar i preparar. En cap cas durant els primers anys no s'ha de deixar l'estudiant amb la responsabilitat de portar una classe durant tota la jornada laboral.

El "college" aconsella que durant les pràctiques que fan els alumnes el primer any dediquin 40-50% del temps a ensenyar i un 20% a ajudar activament en treballs en grup. Durant el segon bloc de pràctiques la càrrega do-

cent pot ser del 50-60% i 25% com a ajudant i a les pràctiques finals es pot ampliar el temps fins a ensenyar durant el 65-75% del temps fins a fer-se càrrec durant l'última setmana de la classe durant tota la jornada laboral.

b) Els objectius de les pràctiques.

- Els objectius de les pràctiques per als mestres de pre-escolar segons el "Newman College" són:

- Conèixer cada nen individualment i preparar activitats adequades per afavorir-ne el desenvolupament emocional, social i intel·lectual.
- Organitzar i dirigir una àmplia gamma d'activitats.
- Partir de les experiències familiars que el nen ja té.
- Agafar experiència en el treball incloent-hi les rutines de cada dia.
- Proposar jocs adequats i ajudar al desenvolupament del llenguatge.
- Adquirir experiència de com preparar activitats, jocs i organitzar treballs de grup.
- Acostumar-se a treballar en equip amb els mestres i puericultors.
- Començar a desenvolupar tècniques positives de disciplina.
- Començar a avaluar el treball dels nens en col·laboració amb els mestres i el tutor.
- Aprendre a controlar grups de nens en totes les situacions.

- Els objectius de les pràctiques per primària són:

- Demostrar un interès per descobrir la personalitat individual de cada noi i tenir-la en compte en la preparació del treball i en la marxa de la classe.
- Parlar clarament i amb autoritat i utilitzar tècniques efectives per fer preguntes.

- Preparar i donar classes de totes les àrees del pla d'estudis i fer-ho de manera interessant i complint els objectius proposats.
 - Demostrar capacitat per distribuir i analitzar la feina; exercicis i material.
 - Aprendre a organitzar i fer-se càrrec de totes les situacions i començar a desenvolupar tècniques positives de disciplina.
 - Corregir treballs i aprofitar-ho per ensenyar, donar ànims i motivar els alumnes.
 - Ordenar i classificar el material per poder veure el progrés d'un grup de nens i després de tota la classe.
 - Aprendre a avaluar.
- Objectius de les pràctiques per als estudiants de secundària.

Primer període de pràctiques (1r curs)

- Arribar a un cert coneixement dels nois d'aquest nivell referent a:
 - interessos dins i fora de l'escola
 - necessitats intel.lectuals i emocionals
 - Diferències individuals.
- Guanyar una certa confiança en la pròpia capacitat per ensenyar.
- Observar i aprendre de mestres amb experiència sense oblidar que el que serveix a un mestre no sempre va bé a un altre.
- Conèixer l'organització d'una escola.
- Aprendre el valor d'una bona preparació.
- Comprovar que realment està interessat per la professió d'ensenyant i pel nivell escollit.

Segon període de pràctiques

- Augmentar el coneixement i comprensió dels nois.
- Establir un bon ambient per a l'aprenentatge.
- Comprovar el seu interès per l'ensenyament i pel ni-

vell.

- Agafar habilitats per establir una relació positiva amb els alumnes i el personal de l'escola.
- Comprovar el coneixement de matèria, l'entusiasme per la matèria, aprendre a ensenyar cada vegada millor i adaptar els coneixements a alumnes de capacitats i necessitats diferents.
- Aprendre a aprofitar el "feed back" que dóna una classe i aprofitar-ho per actuar de manera adequada.
- Detectar signes d'indisciplina abans que esdevenguin un problema.
- Reconèixer signes no verbals per mesurar l'atenció.
- Reconèixer els punts d'interès i aprofitar-los per maximitzar l'atenció.
- Ser capaç de portar una classe.

Bloc principal de pràctiques.

- Demostrar competència en l'ensenyament.
- Demostrar un vertader interès per l'ensenyament.
- Demostrar una sensibilitat per percebre el "feed back" de la classe i per prendre les accions apropiades.
- Comprendre el que comporta la direcció d'una classe.
- Demostrar capacitat per treballar de forma efectiva a l'escola secundària.
- Demostrar una certa maduresa en les relacions socials.

c) La supervisió de les pràctiques.

El responsable de les pràctiques és el professor-tutor el qual visita els seus alumnes com a mínim una vegada per setmana. En alguns "colleges" el tutor especialista de la matèria també visita els alumnes quan són a pràctiques, sobretot els alumnes de secundària. El professor-tutor supervisa i avalua les pràctiques. La seva tasca consisteix a:

- Donar seguretat a l'alumne, particularment durant el primer període de pràctiques.
- Fer de nexa entre l'escola i la normal. El tutor visita l'escola un cop per setmana.
- Aconsellar l'alumne sobre les relacions amb l'escola i com aconseguir els materials didàctics.
- Instruir l'estudiant sempre que cal sobre mètodes i tècniques.
- Avaluar l'alumne tenint en compte:
 - com ensenya,
 - com aprèn,
 - com es relaciona amb els nens,
 - com ha realitzat els objectius de les pràctiques.

En l'avaluació final generalment es declara l'alumne apte o no apte. En aquesta decisió intervé el director de l'escola, el mestre associat i el mestre de la classe, però la responsabilitat final la té el tutor i en alguns casos els examinadors externs que observen com ensenya una mostra dels alumnes que són a pràctiques. Aquesta mostra no és inferior al 10%.

Per a l'avaluació es tenen en compte la memòria i diferents aspectes que acostumen a ser aquests:

Qualitats personals

aparença
com utilitza la veu
sentit de la responsabilitat professional
sensibilitat
participació

Preparació

qualitat de la preparació prèvia a les pràctiques
continguts: adequació als diferents grups
originalitat / iniciativa
preparació i atenció al material i equipament

qualitat del material
utilització de recursos

Actuació a classe

organització / direcció i supervisió
coneixement de la matèria
tècniques de fer preguntes
ambient i control
explicació, distribució del temps, flexibilitat
domini del llenguatge i dels nombres
com arxivar i ordenar el material (memòria)

Altres observacions

salut, viatges

d) Relació escola-normal.

A les escoles de mestres existeixen uns comitès que s'encarreguen, d'acord amb les autoritats locals, de connectar amb les escoles. Els directors de les escoles proposen uns noms o mestres associats, que a vegades és el mateix director, un diputat de l'escola o un mestre, que es fa responsable dels practicants, els informa, els dirigeix, els arregla l'horari de treball i les entrevistes i visites amb membres de l'escola, etc. Els mestres associats intervenen en l'avaluació mitjançant un informe. Es procura establir unes bones relacions entre les dues institucions i el tutor que visita l'escola cada setmana hi té un paper important.

e) El finançament de les pràctiques.

Quasi tots els "col·legues" procuren limitar el nombre de visites a les escoles i tendeixen aprofitar les escoles que són a prop del centre considerant a vegades l'economia més que l'adequació. L'escola de mestres paga el transport públic i el menjar dels alumnes de pràctiques.

f) Criteris per avaluar la qualitat de les pràctiques.

Els HMI han proposat criteris per avaluar les pràctiques i fan una colla de consideracions (1):

- El grau d'entesa entre el professorat, els estudiants i l'escola en compartir el seu objectiu i el seu significat.
- La mida en què les pràctiques s'han relacionat amb el conjunt dels estudis de la carrera.
- La seva influència amb l'interès dels estudiants per a un determinat nivell d'edat.
- La manera com progressivament han preparat l'estudiant per fer-se càrrec dels problemes que trobarà quan comenci a ensenyar.

Idealment la teoria s'hauria de construir des de la pràctica i la pràctica hauria d'estar informada per la teoria; per tant aquesta interacció faria revisar el temps de pràctiques i la programació de les matèries. Sembla que la millor solució seria aquella que oferiria unes pràctiques al llarg de la carrera per relacionar sempre la teoria i l'escola, i per tant això aniria contra el sistema de blocs consecutius.

Les pràctiques no afecten la decisió sobre el cicle al qual es vol dedicar l'alumne, perquè les pràctiques comencen massa tard, quan és difícil canviar d'opció i les visites prèvies no donen la possibilitat d'una orientació.

Quinze setmanes de pràctiques són poques per preparar un mestre per a qualsevol eventualitat; per exemple no es fa atenció a com ensenyar els nois que no segueixen o els superdotats, que són problemes importants a les escoles integrades o "comprehensive".

(1) DES. "Developments in the B. Ed. Degree Course". HMSO 1979 pàg. 42.

C. VIII. EL "POSTGRADUATE CERTIFICATE IN EDUCATION;
=====

PGCE". (Via 4)
=====

8.1. Conceptes generals.

La quarta via per a un ensenyament és la que segueixen els graduats o llicenciats que ja tenen una carrera universitària i volen preparar-se per a l'ensenyament. Aquests estudis professionals es poden cursar a la mateixa universitat, a un "college of education" o a les politècniques i duren un any. L'any 1979 hi havia 4947 estudiants que feien estudis per al "PGCE" als departaments d'educació de les universitats i 4514 estudiaven a "colleges" o a les politècniques.

Aquest curs ofereix diverses opcions per preparar els graduats per exercir de mestre en qualsevol nivell encara que els alumnes solen demostrar una preferència per l'escola secundària. L'any 1976 el 30% d'estudiants de "PGCE" es preparaven per primària o per escola intermèdia mentre la resta es preparava per secundària. Hi ha alguns centres, com per exemple la "London University King's college" que únicament ofereixen estudis per a escoles secundàries.

El problema que tenen els graduats per ensenyar a primària o a les escoles intermèdies és que la seva preparació no respon a les exigències de la feina que hauran de fer perquè la majoria de graduats són de lletres; solament un 12% són de ciències i alguns llicenciats estan especialitzats en matèries que no entren en el pla d'estudis d'aquests nivells. Aquestes persones generalment no tenen una preparació específica en les matèries bàsiques de primària, que són el llenguatge i les matemàtiques, i en canvi han de deixar de banda la matèria

que coneixen per tal que l'infant aprengui una gamma àmplia de coneixements.

Tot i reconeixent aquests inconvenients, el sistema considera que aquests mestres poden contribuir a la bona marxa de l'escola aportant la seva visió i capacitats d'especialistes i argumenten que si bé és cert que resulta difícil cobrir la preparació per a primària en un sol any, cal considerar que l'estudi aprofundit en una matèria els dóna unes capacitats que afavoreixen qualsevol altre aprenentatge. Per tant, el que necessiten per poder fer-se càrrec d'una classe és conèixer les característiques i capacitats dels nens d'aquestes edats i una bona orientació metodològica i didàctica.

Per als graduats que es preparen per ensenyar a nivell secundari el problema consisteix a veure com s'han d'ensenyar i com es poden aprendre uns coneixements a unes determinades edats i circumstàncies. També és important que entenguin que la seva àrea de coneixements pot contribuir d'una manera eficaç a l'educació del noi i per això cal situar-la dintre del conjunt del procés educatiu dels nois. La figura núm. 1 mostra que la distribució dels estudiants de secundària per especialitats no correspon a les necessitats de l'escola i que el nombre d'especialistes en matemàtiques i ciències és insuficient.

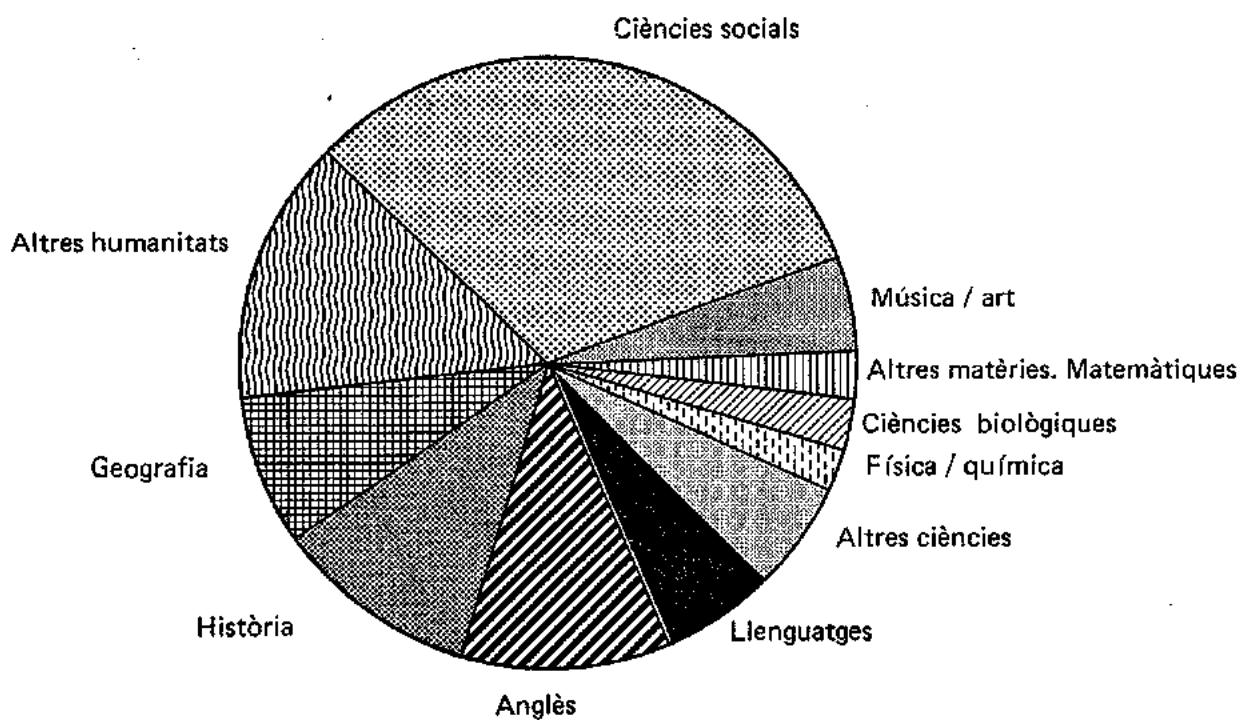
8.2. Pla d'estudis.

Per preparar els estudiants per entendre el procés d'ensenyar i d'aprendre i desenvolupar una actitud professional enfront de les tasques de l'escola, tots els cursos consten d'elements que poden ser considerat com estudis bàsics o fonamentals d'educació, estudis professionals i estudis "curriculars", tot i que no sempre queden clares aquestes denominacions.

Fig. núm. 1

DISTRIBUCIÓ PER MATÈRIES A PRIMÀRIA I INTERMÈDIES

329 estudiants considerats

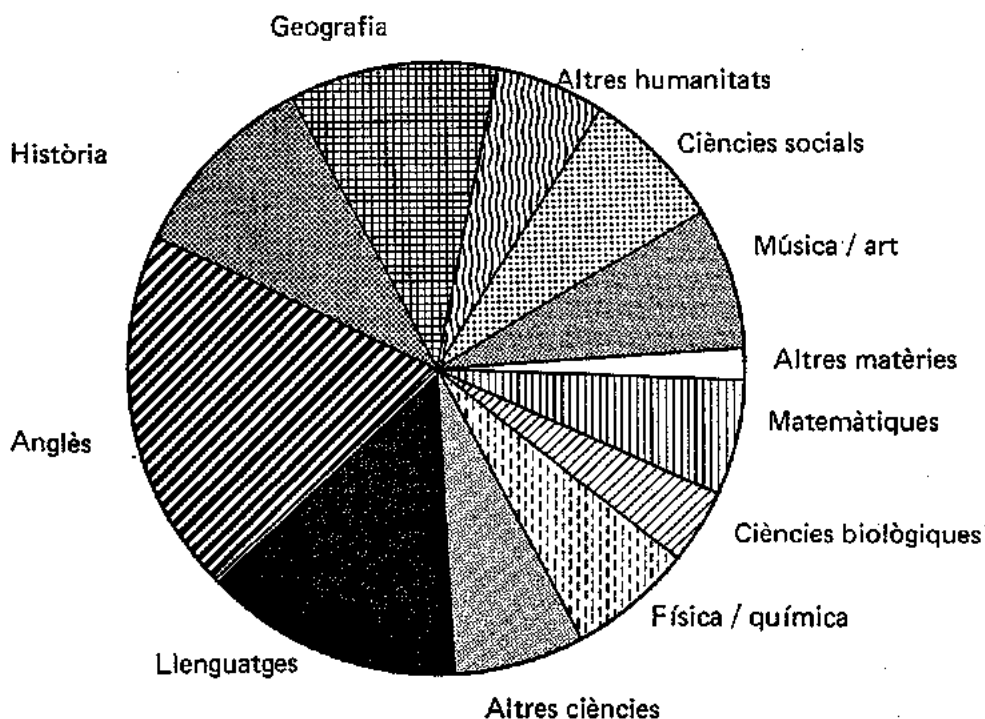


Les ciències socials inclouen psicologia, sociologia i economia. Altres humanitats inclou filosofia, teologia, humanitats, etc. Altres ciències: zoologia, botànica, ciències generals, coneixement del medi, etc.

Font: D. E. S; PGCE in the public sector. HMI discussion paper, 1980

Fig. núm. 2

DISTRIBUCIÓ PER ESPECIALITATS DE SECUNDÀRIA
791 estudiants considerats



Les ciències socials inclouen psicologia, sociologia i economia. Altres humanitats inclou filosofia, teologia, humanitats, etc. Altres ciències zoològia, botànica, ciències generals, coneixement del medi, etc.

Font: D. E. S. PGCE in the public sector. HMI discussion paper, 1980

Segons un estudi realitzat els anys 1976-77 i publicat l'any 1980 pels HMI i que es va basar en l'estudi de divuit institucions, els resultats serien els següents: (1) Els estudis bàsics o fonamentals d'educació, "Education Studies", comprenen generalment les matèries d'història, filosofia, psicologia, i sociologia de l'educació que també poden incloure alguns elements de teoria sobre programació. En les institucions estudiades en aquest treball la importància que tenien aquestes matèries variava de manera molt considerable. La tendència és tractar unes poques qüestions d'història de l'educació, que no es dona en alguns centres, i posar la màxima atenció en la psicologia, la sociologia, i la filosofia de l'educació en relació al procés de desenvolupament dels infants i els factors associats amb el procés d'aprenentatge.

Els estudis professionals pretenen donar a l'alumne una millor comprensió dels processos de l'ensenyament i l'aprenentatge i dels recursos, capacitats i habilitats que es necessiten per fer-se càrrec d'una classe.

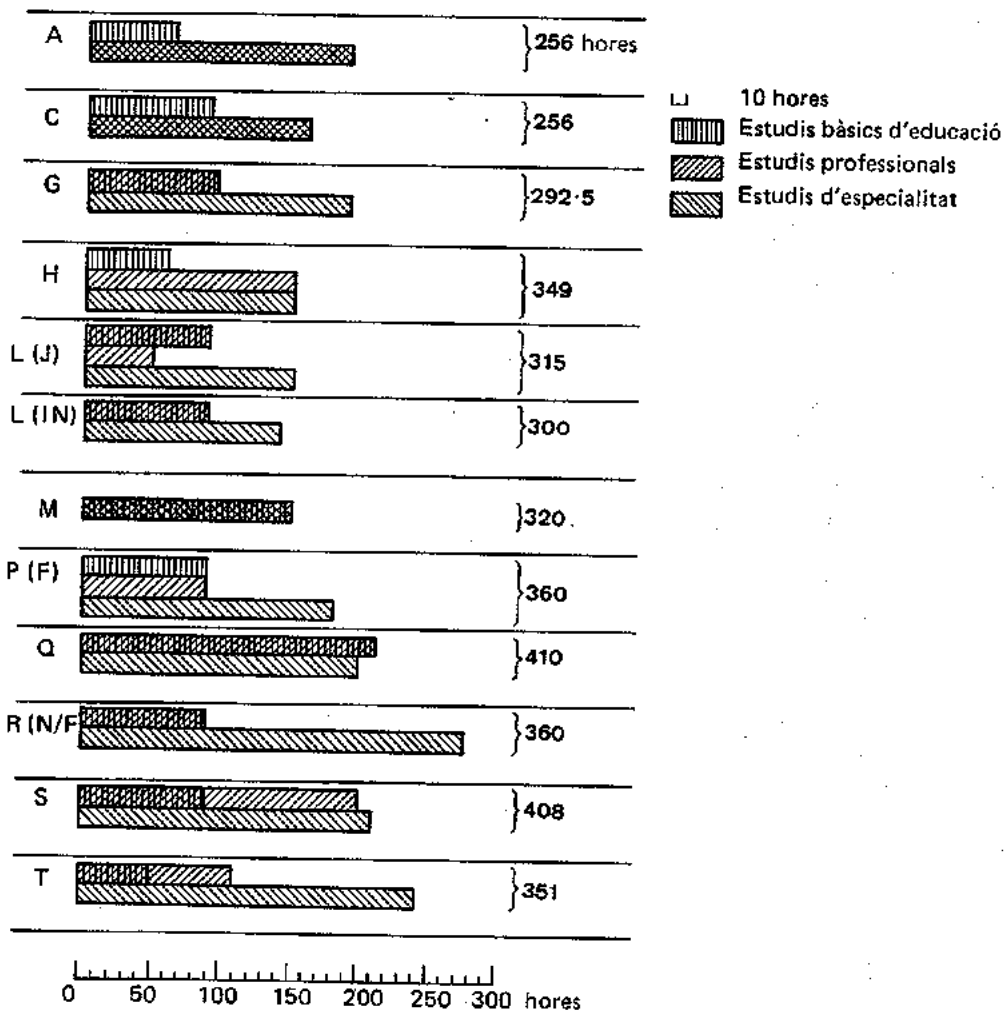
Els estudis "curriculars" cobreixen les matèries que els estudiants volen ensenyar a l'escola. En el cas dels alumnes que volen esdevenir professors d'una escola secundària, aquests estudis desenvolupen la metodologia i la didàctica en una o en dues matèries de la seva especialitat. En el cas dels futurs mestres de primària i d'escoles intermèdies cobreixen un ventall més ampli de matèries. El capítol més important d'aquest curs que cobreix 1/3 o més del temps total són les pràctiques, que comprenen un període d'observació i les pràctiques docents. Aquestes pràctiques duren de 10 a 14 setmanes i de mitjana 11-12 setmanes i generalment es divideixen en dos blocs. Les maneres d'organitzar aquestes pràctiques són tan variades que dels 18 centres estudiats com a màxim tres, segueixen el mateix model. (veure fig. núm. 2,3 i 4).

(1) "Department of Education and Science" PGCE in the Public Sector an HMI discussion paper. October 1980.

Fig. núm. 3

PLA D'ESTUDIS DELS ESTUDIANTS QUE ES PREPAREN PER A
PER A MESTRES DE PRIMARIA

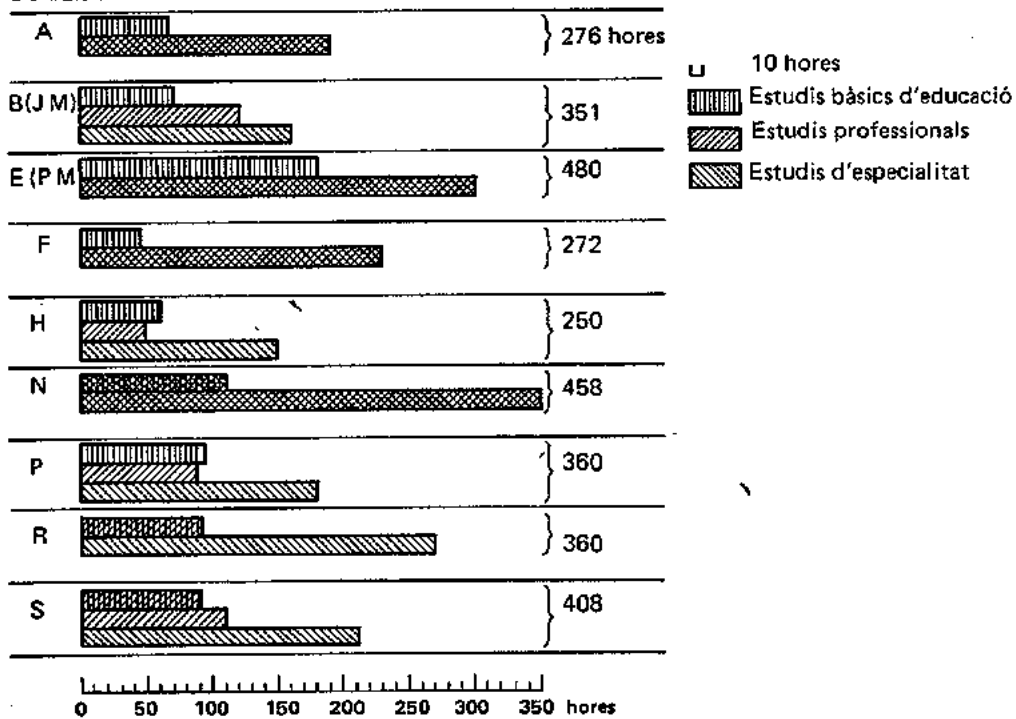
COLLEGE



Font: D.E.S. PGCE in the Public Sector. HMI, 1980

CURRICULUM DELS ESTUDIANTS QUE ES PREPAREN PER A MESTRES DE CURSOS INTERMEDIS

COLLEGE

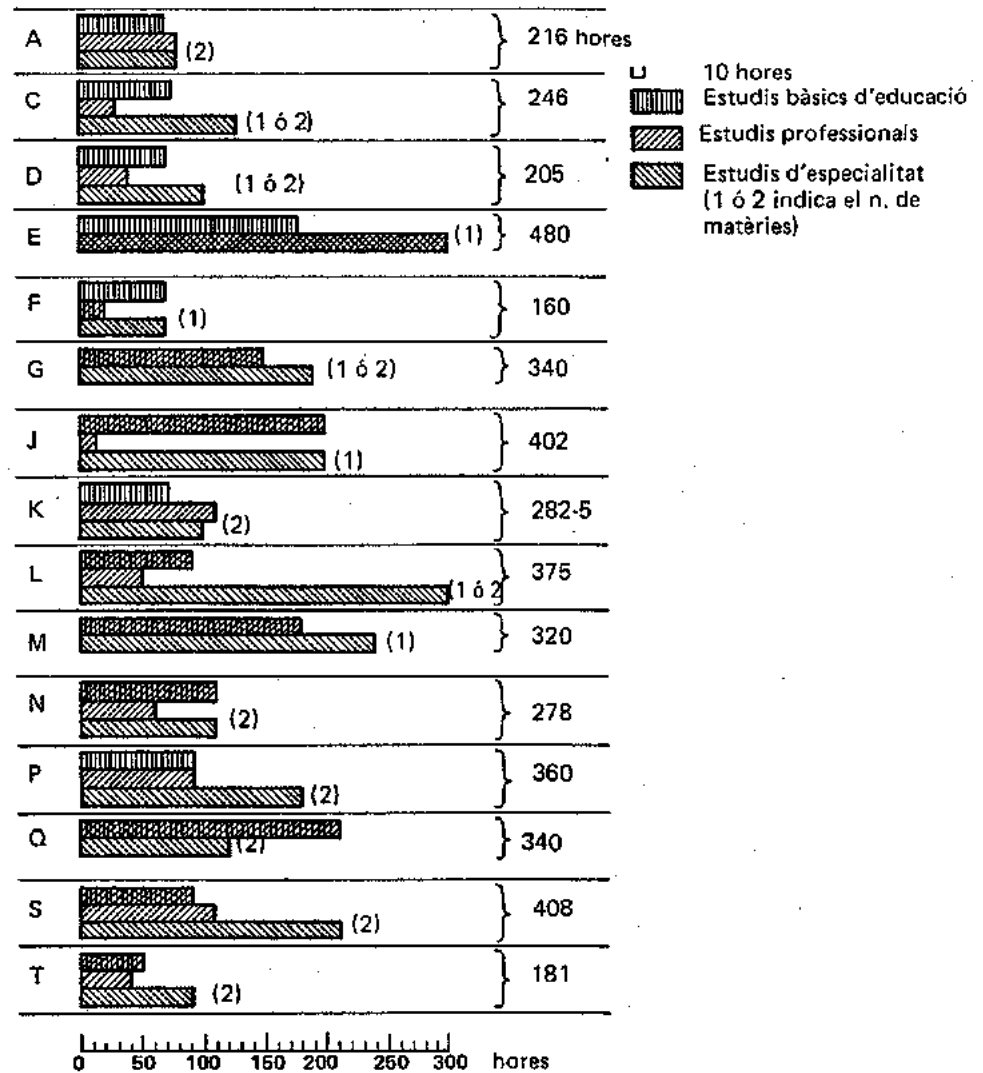


Font: D.E.S. PGCE in the Public Sector. HMI, 1980

Fig. núm. 5

PLA D'ESTUDIS DELS ESTUDIANTS QUE ES PREPAREN PER A SECUNDARIA

COLLEGE



Font: D.E.S. PGCE in the Public Sector. HMI, 1980

En general es pot dir que les pràctiques no es fan en un sol bloc i que procuren distribuir-les al llarg dels tres trimestres del curs. Hi ha blocs de pràctiques a les escoles i també hi ha la modalitat d'anar a l'escola uns dies a la setmana i simultanejar així la teoria i la pràctica. Algunes institucions demanen als estudiants experiència escolar prèvia abans de començar el curs, especialment per a primària. En molts casos el model de pràctiques és força semblant per a primària i per a secundària, però en altres les pràctiques tenen més pes a nivell de secundària que de primària i al revés. En general es pot dir que a nivell de primària i escoles intermèdies hi ha una tendència a retardar el bloc de pràctiques cap al tercer trimestre però resulta difícil generalitzar.

Les figures 5, 6 i 7 mostren una gran diversitat en l'estructura dels cursos, de manera que les diferències entre els cursos que preparen per a primària són tan grans com les diferències entre primària i intermèdia i per tant poden considerar-se en un sol bloc. El primer que sorprèn és la diferència en l'horari que varia de 256 a 410 per a primària i de 250 a 408 per a intermèdia. Hi ha una tendència a fusionar els estudis professionals i "curriculars" i a vegades fins i tot amb els estudis bàsics d'educació. Els estudis d'escola primària i intermèdia estan concebuts per preparar mestres per fer-se càrrec de totes les matèries d'una classe, però alguns centres permeten una certa opció als futurs mestres d'escoles intermèdies una vegada s'ha assegurat un coneixement de les dues àrees bàsiques de llenguatge i matemàtiques.

En els cursos de secundària el temps dedicat a la preparació dels estudiants varia entre 160 i 480 hores, cosa que és una diferència molt considerable. Els estudis d'educació i els estudis professionals es donen fusionats en tres institucions i estan fusionats parcialment en sis. En general els estudis "curriculars" consistents essencialment en estudis metodològics es donen a part, excepte en

un cas en què es donen conjuntament amb els estudis professionals. En la majoria de les institucions els estudiants es preparen per ensenyar dues matèries, en algunes institucions solament es preparen per a una i en altres la segona matèria és optativa.

És interessant destacar el cas d'alguns centres que organitza les pràctiques en grup, de manera que uns quants alumnes treballen junts a la mateixa escola sota la direcció d'un tutor que es fa càrrec d'un seminari de treball per discutir i per donar-li una base teòrica. En aquest seminari s'hi convida sovint el mestre de la classe o els professors dels centres de formació.

Aquesta organització s'ha demostrat interessant i eficaç per als alumnes i està en procés de generalització amb el suport del HMI. La tendència és doncs integrar els diferents aspectes de la formació dels futurs ensenyants i identificar la pràctica docent com a factor integrant. Les observacions i la marxa de la classe determinen en aquest cas el contingut i l'ordre de discussió i presentació dels problemes i materials.

El procés de preparació, observació i aplicació a les escoles seguit de la seva anàlisi i discussió demana més temps que el mètode formal i per tant presenta el problema de cobrir tot el programa. Tanmateix cal acceptar que amb un any sols hi ha temps d'iniciar un procés que ha de continuar en un programa d'inducció i ha de seguir amb una formació permanent.

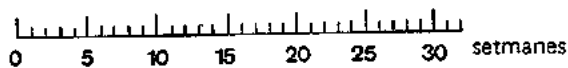
Els cursos basats en la pràctica demanen una estructura tan acurada o més que els cursos basats en una exposició ordenada i teòrica dels elements educatius. No és suficient posar els alumnes a l'escola per prepararlos amb més capacitats per observar, analitzar i interpretar la pràctica. Donat que les escoles són diverses, el vídeo pot ajudar a comprendre altres realitats i pro-

Fig. núm. 6

PRACTIQUES PER ALS ALUMNES DE L'ESPECIALITAT DE PRIMARIA

COLLEGE		TRIM.1	TRIM.2	TRIM.3
A		1111	1111111111	
C	XX	111111	1111111111	
G	XX	1111111111	111111	
H		1111111111		
L(J)	XX			
L(I N)	XX			
M	XX	1111	11111111	
P(F)	XX	111111	1111	
Q(I)		1111	G11111111	
(J)		1111	11111111	
R(N/F)		G G G G		
S		1111111111	44444	11
T	XX	111		...

- XX Seminari anterior al curs
- 1 setmana per-trimestre
- ▨ Seminari
- 1 Seminari: 1 dia per setmana
- 3 Seminari i pràctiques: 3 dies per setmana
- 4 Pràctiques: 4 dies per setmana
- G Grup de pràctiques
- ▩ Bloc de pràctiques
- ... Voluntari



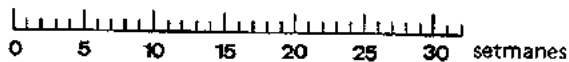
Font: D. E. S. PGCE in the Public Sector. HMI, 1980

Fig. núm. 7

PRACTIQUES ESCOLARS PER ALS ESTUDIANTS DE CURSOS INTERMEDIIS ("MIDDLE COURSES")

COLLEGE	TRIM. 1	TRIM. 2	TRIM. 3
A	11111	111111111	
B (J/M)	1111	1111111	
E (P/M)	11111111111	111111111	
F	11113333	11111	11111
H	11111111111		
N XX	11111111111		11111
P XX	111111	1111	1111
R	GGGG		
S	11111111111	444411111	11

- XX Seminari anterior al curs
- L 1 setmana per trimestre
- Seminari
- XXX Seminari sobre primària
- 1 Seminari: 1 dia per setmana
- 3 Seminari i pràctiques: 3 dies per setmana
- 4 Pràctiques 4 dies per setmana
- G Grup de pràctiques
- Bloc de pràctiques



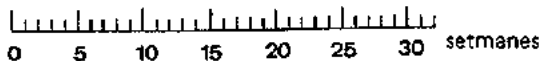
Font: D. E. S. PGCE in the Public Sector, HMI 1980

Fig. n.º 8

PRACTIQUES PER ALS ALUMNES DE L'ESPECIALITAT DE SECUNDARIA

COLLEGE	TRIM.1	TRIM.2	TRIM.3
A			
C XX			
D			
E			
F			
G XX			
J			
K			
L XX			
M XX			
N XX			
P			
Q			
S			
T XX			

- XX Seminari anterior al curs
- 1 setmana per trimestre
- Seminari
- XXX Seminari: sobre primària
- 1 Seminari: 1 dia per setmana
- 2 Seminari: 2 dies per setmana
- 3 Seminari i pràctiques 3 dies per setmana
- 4 Pràctiques 4 dies per setmana
- 5 Grup de pràctiques
- Bloc de pràctiques
- Voluntari



Font: D. E. S. PGCE in the Public Sector. HMI, 1980

bles com poden ser, per exemple, l'educació de minories o el problema que tenen algunes escoles de suburbi.

Aquest tipus de curs dóna un paper rellevant al tutor o grups de tutors. Segons els HMI caldrà formar aquests tutors perquè puguin complir un paper que per una banda demana la col.laboració amb el mestre de l'escola i per altra una relació constant amb els especialistes del "college" d'educació. També és fonamental la col.laboració de l'escola i sobretot la del mestre, perquè veu el treball que fa l'alumne cada dia, els seus progressos, i és qui manté un contacte més sostingut amb l'alumne. La manera i els mètodes que utilitza per ajudar-lo són fonamentals per a l'èxit de l'experiència.

Aquests cursos, basats en la pràctica, no descarten la importància de la teoria o la necessitat que l'estudiant tingui accés a qualsevol disciplina quan la necessiti. Els especialistes han d'ajudar i intervenir en el seminari quan s'assembli oportú i l'alumne pot fer consultes quan ho consideri necessari. Aquesta proposta tampoc no descarta el fet que puguin programar-se alguns cursos teòrics al "college".

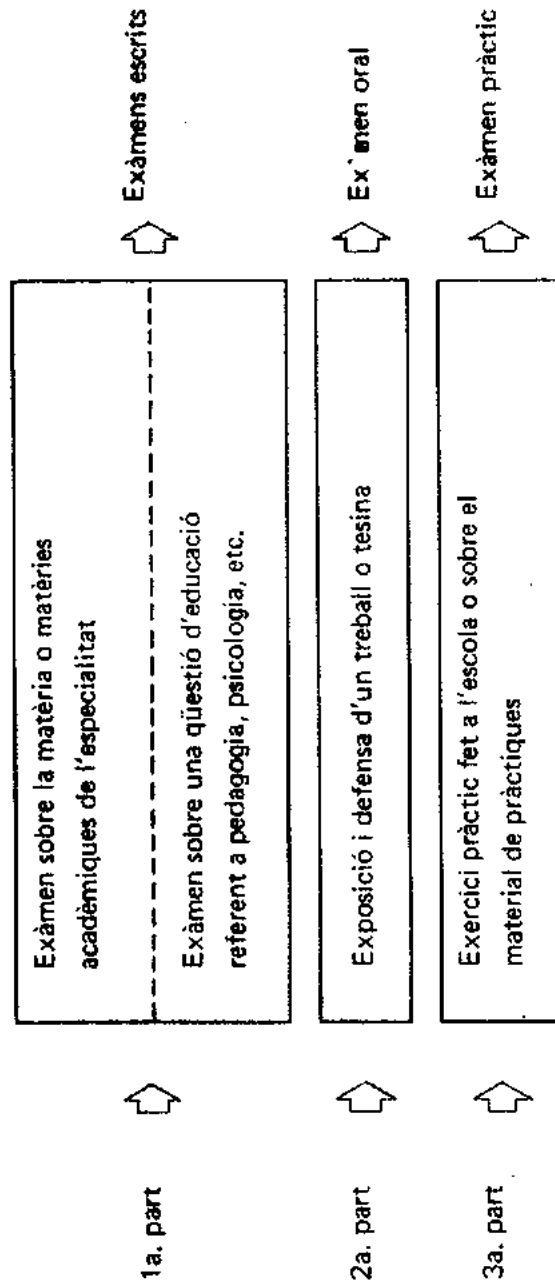
Els HMI diuen que és important tenir en compte aquesta proposta, que els alumnes de "PGCE" van a l'ensenyament amb unes capacitats, uns coneixements i una maduresa d'actituds que els permet progressos ràpids i discernir fàcilment quines són les seves mancances i demanar l'ajuda escaient en el moment precís.

8.3. Exàmens finals o de graduació.

Quan els mestres acaben els estudis han de passar un examen de graduació. Tant el títol de "Batchelor of Education" ordinari de tres anys d'estudis com el "Batchelor of Education honours" de quatre anys i el "post-graduate certificate in education" de quatre donen el títol de

Fig. núm. 9

ANGLATERRA (Exàmens de revàlida)



mestre i un mateix estatus professional d'entrada.

Els exàmens finals es fan amb la participació d'examinadors externs proposats pel "college" i acceptats pel "CNAAC" o "Council for National Academic Award" o bé per la universitat. Aquests examinadors juntament amb alguns professors de la institució formen el tribunal.

L'examen de graduació varia molt segons els centres. En general es fa un examen escrit sobre les matèries acadèmiques de l'especialitat i sobre alguna qüestió educativa. Es dona molta importància a l'examen oral, que sol consistir en l'exposició d'un treball o tesina sobre la qual el tribunal pot fer preguntes. També acostuma a haver-hi un exercici pràctic que es pot realitzar a l'escola de nens o pot consistir a comentar les pràctiques i el material de pràctiques.

C. IX. CONTROL DE QUALITAT ACADÈMICA DE LA FORMACIÓ

DE MESTRES.

Donat el grau d'autonomia dels centres, és necessari que d'alguna manera es garanteixi la qualitat de la formació i l'equivalència entre els centres que donen una mateixa titulació. Els cursos són programats, realitzats i avaluats pels "col·leges", però no tenen dret a donar la titulació; evidentment el qui dóna aquesta titulació pot controlar la qualitat.

A Anglaterra i el País de Gal·les hi ha dos sistemes de control de qualitat que exerceixen per una part el "CNSA" i per l'altra les universitats. Ambdues institucions tenen la responsabilitat de la meitat, aproximadament, dels centres de formació d'ensenyants i supervisen els estàndards del centre de tres maneres:

- Planifiquen o aproven els cursos de formació inicial.
- Fixen la qualificació i l'experiència que ha de tenir el personal docent que es fa càrrec d'un curs.
- Imposen un sistema de control i correcció extern al centre.

Cal fer notar, tanmateix, que hi ha dues institucions que també tenen un interès a fixar el nivell dels mestres: el "DES" o "Department of Education and Science" i les associacions de mestres, particularment el "NUT" o "National Union of Teachers".

El "DES" intervé en la fixació dels estàndards de manera indirecta; determinant les qualificacions mínimes d'entrada als "College of Education", fixa les qualificacions acadèmiques necessàries per entrar a la professió o nivell de sortida i participa a través de la inspecció, en la valoració de l'any de prova. El "DES" tam-

bé decideix el nombre de mestres que es necessiten cada any i les escales salarials, cosa que té una influència decisiva en la determinació de la qualitat dels candidats, donat que aquesta augmenta amb la selecció i les expectatives d'un sou digne.

Les associacions de mestres tenen una influència significativa per mitjà de les seves publicacions, dels cursos i conferències que organitzen, perquè formen part dels comitès dels "colleges", universitats i del "CNAA" i de les seves reivindicacions de caràcter sindical.

9.1. Què ha de ser controlat.

Els aspectes considerats com a significatius a l'hora d'avaluar la qualitat d'un centre són:

- a) El tipus de curs que donen: la seva demanda, objectius, continguts, programació, lectures obligatòries, etc. El rigor i la qualitat dels cursos es jutja, cada vegada més, per la manera com es relaciona la teoria i la pràctica i com aquesta interacció pot ésser demostrada. També en els exàmens s'ha passat de posar l'èmfasi en la teoria (anys 60) a buscar un model eficaç per educar els practicants d'una manera intel·ligent. (final dels 70). (1)

El cos acadèmic britànic és tan compacte i comparteix les seves tradicions de tal manera que els criteris per reconèixer la qualitat són comunament acceptats i coneguts. Això, evidentment, fa molt difícil la descripció per un no britànic.

En general a Anglaterra es té poca simpatia per les taxonomies de capacitats, aptituds i competències pel fet que per una part les consideren restrictives i massa tancades i per l'altra no són prou precises sobre alguns aspectes del saber fer.

(1) Informe de L. Wharte per al Ministeri d'Educació d'Indonèsia. Maig 1980.

Segueixen en general un sistema menys formal, basat en el "common understanding" i en el "common pool of Knowledge" i creuen que així poden arribar a un judici vàlid. Evidentment el sistema deixa part de l'avaluació al criteri del jutge però també dóna oportunitat que la part contrària es defensi i li dóna iniciativa i ocasió d'explicar i argumentar les seves raons. Aquest sistema sembla que funciona bé, almenys tan bé com altres, no tant pels seus criteris intrínsecs com per les deficiències d'altres sistemes que pretenen ser més objectius i són igualment parcials.

- b) Els estudiants. Les qualificacions d'entrada s'han elevat, ara demanen dos matèries a nivell "A" a l'examen de GCE i, pel cap baix, un nivell ordinari de matemàtiques i llenguatge. El nivell de sortida es mesura sempre amb la col.laboració d'examinadors externs al centre i es fa de moltes maneres. En general s'abandona progressivament l'examen escrit i es passa a un tipus d'examen més obert i directe (pràctiques, entrevista, sessions de treball, defensa d'una tesi, etc.)
- c) Els recursos. Els centres han de tenir el personal i l'equipament necessari com són les biblioteques. Ambdues coses solen estar ben resoltes i no acostumen a plantejar problemes. La qualitat del professorat es mesura en gran manera per la seva capacitat de participar en activitats relacionades amb la seva feina tant dintre com fora del "college" i en la seva capacitat d'iniciativa.
- d) L'organització institucional. Posen molt d'interès en la direcció i coordinació del centre i veuen si té sensibilitat per acollir i resoldre els problemes. També consideren l'organització per departaments i per cursos.

9.2. "The Council for National Academic Awards, CNAA".

Va ser creat per reial decret l'any 1964 per donar les titulacions i distincions acadèmiques als estudiants que completessin amb èxit els cursos que la institució hagués aprovat.

Les institucions que reben les titulacions del "CNAA" en educació (politécniques, "colleges" o instituts d'educació superior) estan distribuïts per tot el Regne Unit i els estudiants aspiren a dues titulacions: el "Batchelor Education, B.Ed." o el "PGCE, Post Graduate Certificate of Education"; les dues titulacions són equivalents en termes professionals.

El "CNAA" és essencialment una institució que garanteix que els títols de "B.Ed." i el "PGCE" es donen a tot arreu a un nivell comparable. Per acreditar el nivell dels centres i validar les titulacions controla:

- El nivell dels cursos.
- Aprova la llista d'examinadors externs que han d'avaluar els cursos.
- Porta un control de tota la informació.

El "CNAA" és un cos de validació que està format únicament per tècnics administratius dividits en diferents seccions. Una d'aquestes és la que entén en la formació dels ensenyants. Aquests tècnics organitzen un comitè voluntari que té diferents subcomitès. En la formació d'aquests comitès intervenen les institucions que reben la validació del "CNAA", les associacions professionals i l'administració central. Aquests comitès aproven les llistes d'examinadors externs que proposen els centres, reben els informes i estableixen les línies i directrius a seguir pels equips que visiten, avaluen el centre i fan criteris orientatius i qualitatis i els suggereixen als centres. La validació dels centres es fa per tres camins di-

ferents:

- a) Cada cinc anys un equip de professionals entre els quals figuren acadèmics, mestres i professors d'altres "colleges" d'educació visiten el "college" per analitzar i discutir el pla d'estudis i organització amb els professors del centre ("peer validation"). Cal observar que en aquest sistema les institucions són jutjades però al seu entorn formen part com a jutges d'altres comitès. El procés és molt rigorós i està basat en el diàleg i en l'aplicació dels criteris elaborats pel comitè del "CNAA" i en la increïble capacitat que tenen els anglesos per respectar les peculiaritats de cada centre mentre es demostrin raonables i convincents.

- b) Una de les peces fonamentals per al control de la qualitat dels centres són els examinadors externs, els quals formen part del tribunal dels exàmens de llicenciatura o graduació que passen, al final de la carrera. Els examinadors externs són proposats i pagats per cada "college" però la llista ha de ser aprovada pel "CNAA". Poden ser elegits per a aquesta tasca professors dels politècnics, universitats i "colleges" d'educació superior. Tenen un paper important en la decisió del tipus d'examen i en l'avaluació i en cas de desacord la seva decisió és la definitiva. Però el paper més important que tenen és jutjar la qualitat del treball i del seu resultat i si els nivells són comparables als dels altres centres. Són una prova i un estímul per al "college" i al mateix temps serveixen com a guies i consellers. Els examinadors externs escriuen un informe al centre i la transcendència d'aquest informe i la manera com respon el centre és una mesura del seu interès per millorar la seva qualitat.

- c) Existeix un procés intern d'avaluació que el "CNAA" ha proposat recentment, que consisteix que els profes

sors d'un curs fan l'autoavaluació de com s'han aconseguit els objectius i analitzen els seus èxits i els seus fracassos i fan propostes per millorar el curs i resoldre les dificultats. Aquesta pràctica produeix una auto-crítica franca i oberta i provoca un procés intern de renovació que es fa arribar al "CNAA" i que serveix per validar la feina que fan els centres.

9.3. El control que exerceix la universitat.

L'organització territorial universitària es va desenvolupar a partir de 1947 quan van ser creades les "Area Training Organizations, ATO". Avui, aquesta organització ja no existeix però ha perdurat el model d'una universitat central que controla i d'una colla de "colleges" inscrits en aquesta universitat que també mantenen relacions entre ells. A causa que cada universitat gaudeix d'un ampli marge d'autonomia no és fàcil dir quin tipus de cursos proposen ni establir els criteris d'actuació.

L'associació amb les universitats té per als "colleges" dos límits que cal tenir presents:

- Si bé el control acadèmic dels "colleges" associats el té la universitat, el control financer i polític està en mans dels "LEA" o autoritats educatives locals.
- La direcció acadèmica que exerceix la universitat està a mans d'un comitè on els professors i alumnes dels diferents "colleges" hi són representats ("delegacy"); les decisions que pren aquest comitè poden ser invalidades per la junta de govern de la universitat o "Senat".

Un professor de la facultat d'educació dirigeix com a delegat de la universitat la relació amb els "colleges" d'educació i és responsable de la qualitat dels seus cursos. Aquest professor és qui reuneix el comitè format per representants dels "colleges" d'educació i de la universitat que es troben per revisar els cursos, els seus ob-

jectius i evolució. Aquest comitè és local i formal. És freqüent que els representants de la universitat siguin gent de diverses facultats i departaments que no coneixen els problemes propis de l'ensenyament però sí les exigències de la seva matèria.

Generalment la relació entre els professionals de les facultats i dels "colleges of education" són cordials i s'estableixen relacions informals que afavoreixen l'intercanvi de punts de vista i que donen al professorat de les normals accés als recursos de la universitat.

La universitat controla la qualitat del "colleges" de diferents maneres:

- a) La universitat determina el tipus de cursos que es faran tenint en compte l'equilibri entre les diverses matèries, els controls que cal fer i la duració i localització de les pràctiques de manera que els "colleges" tenen poca autonomia en aquest aspecte i la universitat crea unes estructures que li permet comparar nivells. Una característica d'aquests cursos planificats des de la universitat és que posen tot l'èmfasi en els estudis acadèmics i en la teoria educativa i els exàmens finals solen basar-se en aquests principis.
- b) El control de la universitat s'exerceix també a través del sistema d'exàmens. La universitat designa examinadors externs per a cada matèria prioritària ("major") del curs, ja siguin de la mateixa universitat o d'altres universitats. El control és rigorós i positiu perquè a la universitat li interessa que els nivells siguin comparables als de les altres facultats.
- c) Fins a cert punt la universitat té influència en l'elecció del professorat perquè intervé en les comis-

sions de selecció. En alguns col·legis el professorat ha de ser reconegut o acceptat com a capaç de donar cursos que porten a l'obtenció de la titulació.

Aquest sistema de validació fet per la universitat és cada dia menys important en nombre perquè les universitats no volen fer-se càrrec de la validació dels col·legis d'educació.

C. X. LA INDUCCIÓ I LA FORMACIÓ PERMANENT.

10.1. La inducció.

S'entén per inducció un programa sistemàtic de preparació i d'estudi per als mestres que exerceixen per primera vegada a l'escola i fan un any de prova com a aprenents. La inducció no té com a finalitat substituir la formació inicial ni repetir-la, el seu objectiu és que el mestre no estigui preocupat únicament per la seva supervivència ni es senti aclaparat per la responsabilitat d'haver de dominar la feina des del primer moment, sinó que trobi a la classe ocasió d'aprendre i suport professional en la seva tasca, que pugui relacionar teoria i pràctica i guanyar una experiència personal que solament s'adquireix quan un té plena responsabilitat de la classe. La inducció és un treball de cooperació entre el mestre nou, l'escola que el rep, les autoritats locals i les normals i es considera com un any pont entre la formació inicial i la formació permanent.

La inducció es concreta en programes molt diversos però sembla que hi ha unanimitat a considerar el tutor com una peça clau. El tutor és la persona d'experiència de l'escola que assumeix una responsabilitat específica envers el mestre nou. La seva feina com a tutor consisteix a donar orientacions en matèries professionals i a animar-lo per resoldre els problemes que tingui. El tutor pot assistir a les classes del mestre o bé el pot rebre a la seva classe. El tutor també organitza entrevistes i discussions amb altres mestres del centre o de fora, prepara visites a altres escoles, etc. Per fer aquesta feina el tutor necessita un temps i cal alliberar-lo de part de la seva tasca docent. Alguns tutors reben una formació específica per fer la seva tasca; a vegades

s'organitzen cursos d'una o dues setmanes abans que comenci el curs i altres vegades els tutors assisteixen a un seminari que es fa al llarg del curs.

El mestre que ha de fer un programa d'inducció primer fa unes visites prèvies a l'escola per tenir-ne coneixement i preparar el material necessari. El mestre aprenent fa una jornada laboral reduïda de manera que li queden lliures algunes hores o bé disposa de mitja jornada o a vegades d'un dia lliure a la setmana. Aquest temps serveix per programar la feina amb el tutor, preparar les classes, anar a reunions o seminaris que fan jun^{tament} amb altres mestres o a la normal. L'organització d'aquestes activitats presenta problemes de finançament, desplaçament, organització i substitucions. Cal tenir en compte que els mestres de primer any tenen molts problemes personals concrets i immediats que són els que més els preocupen i cal donar el millor aprofitament possible a aquest temps lliure del mestre.

El concepte d'inducció ja era present en el James Report, on es recomanava donar al mestre una ajuda especial durant els primers anys d'exercici. Aquesta recomanació va ser recollida en el llibre blanc ("White paper") i es van començar unes experiències pilot a Liverpool i a una zona rural de Northumberland. L'experiència va començar l'any 1974 i va acabar l'any 1978 i a pesar de les crítiques que se li varen fer, l'experiència es va demostrar molt positiva de manera que l'any 1977 altres LEA van començar a aplicar-la.

Avui el concepte d'inducció està acceptat com una part important de la formació professional del mestre i si es consulten les estadístiques del DES es demostra que l'any 1978-79 el 90% de mestres nous tenien un tipus o altre d'inducció.

Taula núm. 1

MESTRES QUE SEGUEIXEN UN CURS D'INDUCCIÓ (Anglaterra i Gal·les)

Any acadèmic	Pre-escolar, primària, secundària i educació especial		
	Nombre de mestres en programa d'inducció	Nombre de mestres que exerceixen per primer any	Nombre de mestres a jornada completa que es necessiten per a substitucions de tutors i mestres
1.978-79	22.000	23.805	620
1.979-80	19.000	----	625

Font: D.E.S. Statistical Bulletin 9/80. August 1.980.

La inducció no s'ha generalitzat per manca de recursos, de manera que ha quedat a criteri de cada autoritat local si demana o no aquest requisit. En alguns casos el mestre aprenent rep un salari i en altres casos no. En el cas de que s'apliqui, el mestre que acaba abans de tenir un estatus professional de ple dret ha de treballar a una escola com a aprenent ("probationer") un o dos anys i la seva actuació ha de ser satisfactòria. L'organització d'aquestes pràctiques és molt diversa; a vegades es fa a temps parcial, altres els aprenents tenen la responsabilitat de la classe, és freqüent que l'aprenent tingui un tutor i que tingui un temps per continuar la seva formació.

a) Problemes i algunes crítiques a la inducció fetes pels interessats.

El primer any de treball a l'escola és un any difí-

cil i encara que la inducció pot ajudar el principiant, cal reconèixer que la majoria dels problemes són personals i per tant molt difícils de solucionar institucionalment.

En general sembla que l'ajuda del centre i particularment la del tutor és la més efectiva, perquè els mestres es troben físicament cansats per anar a cursos que segons ells, en molts casos, repeteixen conceptes que ja s'han donat a la formació inicial.

Els mestres nous a vegades diuen que es dóna poca interacció amb el tutor perquè, per respecte a l'autonomia del company, el tutor a vegades es reacci a assistir a les classes del seu pupil i en desconeix els problemes reals. Altres, al contrari, creuen que la intervenció del tutor, no els deixa fer les classes al seu aire i que es veuen una mica limitats en les seves activitats.

Un dels objectius de la inducció és l'avaluació de la feina, però molts practicants diuen que, a excepció del tutor, no hi ha persones que puguin valorar-la, donat que les visites dels inspectors són rares. En general, un dels problemes més grans que diuen que troben els practicants és treballar amb nens de diferents capacitats, i segons els directors, un dels problemes més greus dels mestres és el manteniment de la disciplina.

Al final de l'experiència, si el director de l'esc^ola, el tutor o el inspector (segons els casos) fan un bon informe, les autoritats locals demanen al Secretari d'Estat per a l'educació que concedeixi a l'aprenent el títol de mestre qualificat o "Qualified teacher", el qual li permet sol·licitar qualsevol plaça vacant de la seva especialitat en el sector públic. La titulació no comporta tenir un lloc de treball, que s'aconsegueix per contractació.

10.2. La formació permanent.

Per formació permanent s'entén la preparació dels mestres en exercici que no siguin objecte d'inducció. La formació permanent dels mestres és un dels camins més clars de renovació donat que hi ha molt poques places per a mestres nous. Cal que la formació permanent continui la formació inicial i cal relacionar-la estretament amb les necessitats professionals i educatives del mestre.

Col·laboren en aquesta tasca "the authority advisory service", els departaments d'educació de les universitats, els "colleges" de formació del professorat i els mateixos mestres amb el "teaching-centers", altres associacions de mestres o per mitjà de les escoles. S'embra que no els preocupa aquesta diversitat, més aviat creuen que han de promocionar-la, però fent un esforç de coordinació.

Aquests cursos ofereixen tota mena de possibilitats, des de cursos per a postgraduats fins al títol de "B.Ed." per als qui no el tenen o cursos basats en les demandes i necessitats d'un grup de mestres, d'una escola o d'un grup d'escoles tot i que hi ha veus que demanen una orientació clara i sistemàtica que justifiqui els esforços que s'esmercen en aquest camp. (taula núm. 2)

Sembra que és un criteri acceptat que els "Colleges" hi han d'intervenir activament i no únicament per la seva experiència en educació, sinó perquè d'aquests cursos obtindran un "feed back" que incidirà en la qualitat de formació inicial. Per altra banda els "colleges", com que baixa el nombre de la matrícula, han alliberat uns recursos humans i econòmics que poden invertir-se en educació permanent.

Un dels problemes més importants és que els LEA pocsin a disposició de la formació permanent els recursos

necessaris per alliberar els mestres de part de la seva feina i així la formació permanent es pugui fer pràcticament obligatòria. Els diners destinats per l'estat al "Rate Support Grant" s'han de poder aprofitar.

Com es pot comprovar a la taula estadística núm. 1, si comparem les columnes 1 i 6; 3/5 dels recursos i activitats de formació permanent es van fer sense alliberar els mestres de cap obligació o activitat docent, com si la formació permanent fos part de les seves obligacions professionals. Molts LEA paguen la matrícula, els desplaçaments i les dietes dels mestres que, aconsellats pel director o l'inspector, fan cursos a temps parcial. És freqüent que les autoritats locals paguin també la matrícula d'altres cursos.

Algunes autoritats locals donen preferència i prioritat a determinats tipus de cursos com per exemple els d'educació especial o cursets de matèries en què manca professorat, com és el cas de matemàtiques, ciències, aprenentatge de la lectura i escriptura, etc.

Els cursos de formació permanent poden ser d'una tarda o bé d'un o dos anys complets. Poden ser proposats de molt diverses maneres:

- Els consellers dels LEA organitzen reunions d'una tarda sobre un tema pràctic.
- Els centres de mestres o "Teacher's Centers" dels LEA organitzen cursos que duren uns quants dies o mig dia a la setmana durant un trimestre o dos per introduir un aspecte nou del pla d'estudis.
- Els Colleges o Instituts of Education dediquen a formació permanent fins el 20% del seu professorat. En general són cursos a temps parcial per fer un "Batchelor Education" per a mestres no graduats o cursos d'un any

NOMBRE DE MESTRES A CURSOS DE FORMACIÓ PERMANENT (Anglaterra i Gal·les)

Nivell d'ensenyament Any acadèmic	Fora horari escolar	Alliberat de classes durant un any	Alliberat per un tri- estre o menys d'un any	Alliberat per algun curset a jornada completa o temps parcial	Columnes		Equivalent en perso- nes a jor- nada com- pleta de la columna 5	Columna 7 com a per- centatge dels mes- tres en servei
					2 + 4	1 + 5		
	1	2	3	4	5	6	7	8
Pre-escolar, primària secundària i educació especial								
1978-79	469.300	1.930	870	267.900	270.700	739.900	5.110	1.07
1979-80 (estimació)	--	--	--	--	--	--	4.600	0.97
Educació post-secundària								
1978-79	11.400	440	420	12.100	12.900	24.300	1.130	1.48
1979-80 (estimació)	--	--	--	--	--	--	1.040	1.34

Taula núm. 3

DESPESES DELS L.E.A. EN INDUCCIÓ I FORMACIÓ PERMANENT (En exercici)

A Anglaterra i Gal·les

(en milions de £)

Nivell d'ensenyament	Salariis dels mestres alliberats	Pagament de les despeses dels mestres	Salariis dels tutors, professors, etc.	Total dels salaris i despeses (columnes 1-3)	Provisió d'ensenyament i altres costos	Total
	1	2	3	4	5	6
Pre-escolar, primària, secundària i educació especial						
1.978-79:						
Inducció	2,7	0,2	2,0	4,8	0,6	5,4
Formació permanent	27,7	5,2	9,3	42,2	11,4	53,6
Total	30,4	5,4	11,2	47,0	12,0	58,9
1.979-80 (estimació):						
Inducció	----	----	----	5,1	0,6	5,8
Formació permanent	----	----	----	44,3	12,8	57,0
Total	----	----	----	49,4	13,4	62,8
Educació post-secundària						
1.978-79:						
Inducció	0,7	----	0,1	0,8	0,2	1,0
Formació permanent	6,0	1,1	0,4	7,6	1,6	9,2
Total	6,8	1,1	0,5	8,4	1,8	10,2
1.979-80 (estimació):						
Inducció	----	----	----	1,1	0,3	1,4
Formació permanent	----	----	----	8,3	2,0	10,3
Total	----	----	----	9,4	2,3	11,7

Font: D.E.S. Statistical Bulletin. 9/80. August 1.980.

per tenir un diplòma en orientació professional o en alguna modalitat d'educació especial.

- Universitat que ofereixen cursos de tot el dia per treure un títol, un "Master of Education" o un Doctorat "D. Phil.", o bé cursos curts en temes concrets d'una o dues setmanes.
- Els inspectors (Her Majesty's Inspectorate) que contribueixen a cursos curts organitzats per altres o bé per ells mateixos.
- Cursos de perfeccionament centrats en l'escola. Un grup de mestres o tot el professorat rep ajut d'un tècnic del LEA o d'una altra institució per desenvolupar alguna capacitat o tècnica. L'ajut es pot donar a la mateixa classe o en sessions després de la jornada laboral i el programa es fa entre els mestres i els seus consultors.

Els costos d'aquests cursos corren a càrrec de l'institució que els organitza que en recobra part en les matrícules. Les matrícules dels mestres les paga el LEA. El Govern demana als LEA que afavoreixin les activitats d'educació permanent i que alliberin els mestres de la docència, i per això dóna un pressupost addicional que se suma al "Rate Support Grant". Les institucions que ofereixen cursos de formació permanent, es financen de la mateixa manera que els cursos de formació inicial.

La taula 1 demostra que molts mestres fan activitats de formació permanent sense reducció d'horari ni permisos especials. Quasi el 40% dels mestres que van tenir un permís (equivalent a 5.110 mestres a jornada completa) van fer cursos d'un any o més (1930) mentre 870 mestres (equivalent a 290 mestres a jornada completa), van fer cursos d'un trimestre i de menys d'un any. Per als altres permisos el temps, per terme mitjà va ser de dos dies. Més de 19.000 mestres (4.0% dels contractats)

feien cursos a jornada completa o a temps parcial per obtenir una titulació superior.

La taula 2 mostra que més de la meitat de la despesa de la inducció i de la formació permanent l'any 1978-79 van ser per pagar els salaris dels mestres que tenien un permís, un 10% per a despeses dels mestres i menys d'un 20% per pagar els tutors, conferenciants i personal encarregat d'organitzar i portar a terme les activitats de INIST.



PRIMERA PART (Continuació)

=====

V. ESTUDI DEL SISTEMA EDUCATIU I DE LA FORMACIÓ

=====

DELS MESTRES A LA REPÚBLICA FEDERAL D'ALEMANYA

=====



I N D E X

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

- C. I. Característiques del sistema educatiu de l'escola a la RFA.
 - 1.1. Característiques del sistema educatiu.
 - 1.2. Característiques de l'escola a la RFA.

- C. II. Consolidació del sistema educatiu a la RFA.
 - 2.1. El "Strukturplan" (1970).
 - 2.2. El "Bildungsgesamtplan" (1973).

- C. III. L'administració i el finançament del Sistema Edu-
tiu.
 - 3.1. Relació Land- Autoritats locals.
 - 3.2. Relació entre la Federació o "Bund" i els Länder.
 - 3.3. Finançament.

- C. IV. Estructura i organització del Sistema d'Instruc-
ció Pública. Escola pre-escolar i primària.
 - 4.1. El sistema educatiu a la RFA.
 - 4.2. Pre-escolar o parvulari. Problemes plantejats.
 - 4.3. L'escola primària o "Grundschule".
 - 4.4. La Grundschule Giessen-West a mode d'exemple d'organització escolar.
 - 4.5. Les escoles especials.

- C. V. L'Escola de nivell secundari.
 - 5.1. El pas de l'escola primària a l'escola secundària.
 - 5.2. Escola primària de segon cicle o secundària de primer cicle.
 - 5.3. La "Hauptschule".



- 5.4. L'escola secundària elemental o "Realschule".
 - 5.5. El "Gymnasium".
 - 5.6. El batxillerat superior.
 - 5.7. La reforma "Comprehensive" o "Gesamtschule"
 - 5.8. Les escoles professionals.
- C. VI. L'ensenyament post-secundari.
- 6.1. L'ensenyament superior.
 - 6.2. Les universitats tradicionals.
 - 6.3. Les universitats noves.
 - 6.4. El curs a la universitat.
 - 6.5. Les escoles pedagògiques i la universitat.
- C. VII. Els ensenyants a la RFA.
- 7.1. Nombre de mestres.
 - 7.2. Estatus del mestre. Salari.
 - 7.3. Participació en la gestió.
 - 7.4. Reformes pendents.
- C.VIII. La formació dels ensenyants.
- 8.1. Vers la reforma de la formació dels ensenyants.
 - 8.2. La formació dels mestres de pre-escolar.
 - 8.3. La formació dels ensenyants de primària i secundària. Conceptes generals.
 - 8.4. La selectivitat d'entrada en els programes d'educació.
 - 8.5. Principis generals respecte al pla d'estudis.
 - 8.6. Preparació dels mestres de primària.
 - a) 1a. fase de formació.
 - b) 2a. fase de formació, el "Referendariat".
 - 8.7. Preparació dels mestres de secundària.
 - a) 1a. fase de formació.
 - b) 2a. fase de formació.
 - 8.8. Estudi d'una experiència: El pla d'estudis pels mestres de primària i secundària de Kassel.

8.9. Mestres de disciplines artístiques i tècniques.

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

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

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

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

C. I. CARACTERÍSTIQUES DEL SISTEMA EDUCATIU I DE L'ESCOLA
=====

a) Un sistema descentralitzat però integrat

Alemanya és una superestructura formada per la voluntat integradora d'un conjunt d'estats federats defensors d'un aferrissat nacionalisme que es concreta en l'auto^unomia de cada Länder. Els Länder es regeixen per una constitució i un govern propis. Al mateix temps aquests estats consideren necessària la unió i mantenen un profund sentit d'unitat enfront del món no germànic.

La identitat i peculiaritat de cada estat avui pot ser qüestionada, donat que la pèrdua d'extensos territoris a l'est de l'Oder, la divisió d'Alemanya, les modificacions dels límits dels estats històrics, l'arribada de milions de refugiats, la mobilitat pròpia d'un país industrial i la immigració obrera han canviat profundament la societat alemanya. Tanmateix, molts alemanys i alguns partits com el CDU i el CSU de Baviera defensen un respecte escrupulós per les autonomies. Altres partits, com el SPD té una política poc definida en aquest punt i mentre ha governat aliat al FDP ha defensat un centra^ulisme liberal, potser per influència d'aquest partit que ha maldat sempre per la integració i pel reforçament de les estructures federals. Va ser Willy Brand qui va crear el ministeri federal d'educació i ciència, tot i que tè ben poc poder.

Les eleccions de 1983 que han donat la majoria als demò^ucrata-cristians (CDU) amb el suport del CSU de Baviera i del FDP fan preveure que hi haurà poques modificacions essencials en aquesta qüestió, a causa del poc pes dels liberals i de la intransigència del CSU.

El sistema polític condiciona el sistema educatiu el qual està descentralitzat, és estatal i manté diferències molt importants entre els diversos Länder, a més i dintre de cada estat, les universitats i escoles superiors gaudeixen d'un grau molt elevat de llibertat. Aquesta diversitat fa difícil l'estudi de la formació del professorat a la RFA i obliga a relativitzar i limitar l'abast de les afirmacions.

b) Un sistema selectiu i exigent que respecta la llibertat personal

El model educatiu clàssic alemany va estar profundament marcat pel model prussià donat que Prússia va fer abans que ningú un gran esforç sistematitzador en el camp de l'educació. La influència política de Prússia sobre els altres estats alemanys va estendre el seu model basat en la disciplina, l'exigència i la selecció dels millors, però que, al mateix temps, permet una gran llibertat a cada individu el qual pot organitzar els seus aprenentatges mentre demostrï que compleix les condicions establertes: Els camins es diversifiquen i el nivell d'exigència es manté.

El sistema educatiu alemany va ser concebut en gran part per Alexander Von Humboldt, el qual va proposar un model que considerava l'educació com un mitjà per estimular l'individu a arribar a la seva plena capacitat intel·lectual. La persona educada havia de tenir un coneixement profund del món clàssic i dedicar-se a la "Wissenschaft" o coneixement concebut com a activitat creadora, com un procés d'investigació sistemàtic de la veritat. Aquest model es basa en la profunda convicció de la necessitat de llibertat per aprendre i ensenyar. A la universitat, per exemple, els estudiants han tingut històricament la llibertat de regular el ritme i duració dels seus estudis, el dret a matricular-se a la facultat que volien, a

translladar-se d'universitat per estudiar certa matèria amb un professor determinat, etc. Per això a Alemanya alguns estudiants tenien el do de la ubiqüitat i de la perennitat. La Llei General d'Ensenyament Superior de 1976, que va intentar posar ordre i límits a aquesta llibertat, insostenible en un moment de massificació, va ser mal rebuda i els "numerus clausus" de certes facultats s'han acceptat temporalment, com a mal menor.

El sistema tradicional alemany, com la majoria dels sistemes europeus, reservava l'escola primària per als fills dels treballadors, els quals hi rebien una preparació en les tres "R"; religió, cant i gimnàstica. Els mètodes lliberals de Pestalozzi i Herbart van ser adoptats per moltes escoles i l'escola primària alemanya donava una bona educació bàsica general. Molts alumnes, quan acabaven l'escola, entraven d'aprenents i arribaven a ser bons artesans, respectats per la qualitat de la seva feina.

Les classes privilegiades educaven els seus fills al "Gymnasium", escola que donava una formació humanista, basada en les llengües i la cultura clàssiques, especialment el grec, les matemàtiques i la gimnàstica. Aquesta escola va perdre l'impuls creador de la ideologia de Humboldt i a poc a poc va derivar vers un sistema rígid i repetitiu que feia més atenció al llatí que al grec i que prenia com a model les formes autoritàries de Roma i oblidava l'ideal democràtic del món grec. El "Gymnasium" va acabar doncs sent una escola selectiva, acadèmica, amb programes molt carregats i uns exàmens quasi obsessius.

A Alemanya molts estats mantenen un sistema selectiu per a la secundària que força molts nens a elegir a deu anys un determinat tipus d'escola que influirà d'una manera molt determinant en la seva opció de futur. La democratització del sistema a partir dels anys seixanta ha consistit a trobar camins correctius, com poden ser els anys

d'orientació que marquen el pas d'un nivell a l'altre i permeten fins a cert punt rectificar l'elecció, la unificació progressiva dels plans d'estudi de les diverses escoles tot i que s'imparteixen a diferents nivells, cosa que permet certa flexibilitat, vies laterals com són els cursos nocturns o els camins que passen per l'exercici d'una professió. Actualment els pares poden decidir el tipus d'escola que volen per als seus fills i desestimar les recomanacions del professorat però, després d'un període de prova, els alumnes hauran de demostrar la seva idoneïtat. Totes aquestes vies ofereixen una igualtat d'oportunitats relativa a llarg termini, i això satisfà molta gent i explica el poc èxit que han tingut les "Gesamtschule" o escoles úniques i unificades.

Cal considerar tanmateix que a Alemanya el fet de no seguir una opció acadèmica no és tan dramàtic per als pares i per als infants com acostuma a ser-ho a molts altres països. Tradicionalment ha existit un sistema de formació professional i tècnica que té una gran consideració social, existeix una estima pel treball manual i tècnic perquè poden conduir a l'èxit en una societat essencialment industrial i altament tecnificada. Per a l'altra banda les opcions tècniques i professionals ofereixen sempre una formació bàsica àmplia que no redueix mai l'individu a una tècnica. A això cal afegir-hi que qualsevol ciutadà sap que té unes oportunitats quasi il·limitades de promoció sempre que estigui disposat a fer l'esforç necessari i pugui demostrar la seva capacitat.

c) Un sistema educatiu amb una ideologia en crisi

La cultura alemanya ha estat durant molts anys capdavantera a Europa Occidental i l'han estudiada i imitada àmpliament en altres països. Avui sembla que la seva es

trella s'ha esmorteït i l'alemany ha deixat de ser la llengua cultural per excel·lència per estudiar filosofia, poesia, art o ciència.

El pensament filosòfic alemany ha estat profundament metafísic, idealista i racional i ha buscat la veritat més enllà de les aparences, en l'esperit humà. El pensament de Kant, Fichte, Schelling i Hegel ha tingut una transcendència universal, però la tradició va trobar la seva culminació en Hegel i més enllà van quedar les ideologies nacionalistes que encarnaven en allò germànic l'expressió més perfecta de l'home, i per altra banda la desesperada afirmació dels existencialistes amb noms com Karl Jaspers i Martin Heidegger.

Els límits de l'existencialisme i l'anorreament del món germànic van desembocar finalment en un escepticisme generalitzats i una postura antiutòpica i materialista. Si el miracle alemany, resultat de la tenacitat del poble i dels interessos internacionals, va ajudar a reconstruir el país i a donar-li un lloc en el concert internacional, els alemanys no han recuperat l'estimació dels pobles que van traspalsar. Part de la joventut no es troba representada pels partits moderats, ni integrada en una societat poc creativa i bàsicament consumista, ni se sent bé dins una economia basada en el lliure mercat i la màxima competitivitat.

L'actual crisi ideològica aboca al consumisme, augmenta de manera alarmant la delinqüència, l'alcoholisme, la drogadicció i l'explotació del sexe mentre part de la joventut troba sortides en els moviments ecologistes i pacifistes. La desorientació ideològica alemanya no és exclusiva d'aquest país, però a Alemanya és particularment evident perquè és un país superpoblat, ric, perquè és un país urbà, consumista, envellit i humillat. Davant

d'aquesta crisi alguns acusen el sistema educatiu, com si l'escola pogués, d'ella sola, posar remei a aquesta desorientació i com si els mestres no fossin l'expressió del seu temps. Tanmateix potser té raó Spranger quan diu: "Por valioso que sea lo que se aprenda en una institución, recibe su título de nobleza como centro de educación sólo cuando aferra al adolescente a las raíces mismas de su sistema espiritual, sacando a la luz fuerzas e ideas éticas que resistan las tormentas de la vida, y cuando hace todo lo humanamente posible para formar un carácter íntegro" (1)

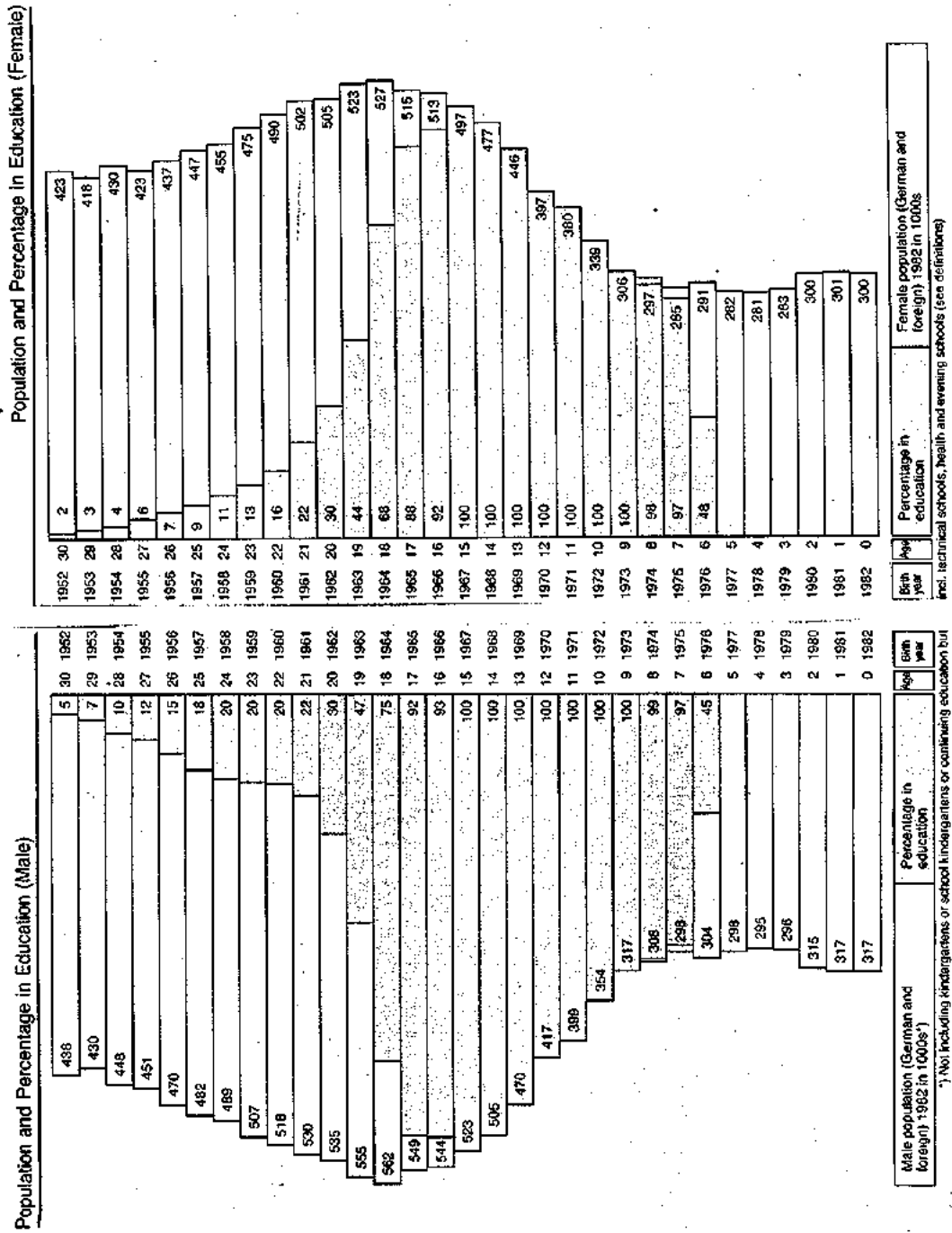
d) Un sistema educatiu preocupat per la demografia

Alemanya té la taxa de natalitat més baixa del món i, si la tendència no canvia, la població que l'any 1979 era de 61.439.300 disminuirà en tres milions abans de 1990. Aquest fet no implica un perill de despoblament perquè Alemanya té una densitat de població de 247 hab/km², una de les més elevades del món; i, si tenim en compte que hi ha regions poc poblades i grans extensions de bosc, les zones on es concentra la població registren densitats molt altes, com és el cas de la regió industrial del Ruhr amb 5500 hab/km². Tanmateix la baixa de naixements afectarà l'edat del conjunt de la població, que es veurà abocada a un procés d'envelliment perillós.

La disminució de la taxa de natalitat té molta transcendència en el camp de l'educació. A partir dels anys 80 s'ha registrat una notable disminució d'alumnes de pre-escolar i primària; a mitjans de la dècada aquesta reducció afectarà la secundària de primer cicle i, al final, la secundària de cicle superior, mentre la universitat continuarà patint un problema de massificació fins a començament de la dècada del 90.

(1) Spranger. "Espíritu de la educación europea" Kapelusz. Buenos Aires, 1961

Fig. núm. 1





Selected Aspects of Demographic Developments

Year	Live Births	Surplus of Births	Marriages	Live Births	Surplus of Births	Marriages	Per Thousand Inhabitants	
							Thousand	
German and Foreign								
1960	968,5	+325,7	521,4	17,4	+ 5,9	9,4		
1965	1044,3	+366,7	492,1	17,7	+ 6,2	8,0		
1966	1050,3	+384,0	484,6	17,0	+ 6,1	8,1		
1967	1016,5	+332,1	483,1	17,0	+ 5,5	8,1		
1968	988,8	+235,8	444,2	16,1	+ 5,3	7,4		
1969	904,5	+159,1	446,6	14,8	+ 5,5	7,3		
1970	810,8	+ 75,0	444,5	13,4	+ 3,3	7,3		
1971	778,5	+ 47,9	432,5	12,7	+ 3,8	7,0		
1972	701,2	- 30,1	415,1	11,7	+ 3,5	6,7		
1973	655,6	- 95,4	394,6	10,3	- 1,2	6,4		
1974	626,4	-101,1	377,3	10,1	- 1,8	6,1		
1975	600,5	-148,7	388,7	9,7	- 2,4	6,3		
1976	522,9	-190,3	358,7	8,8	- 2,1	5,9		
1977	502,3	-122,6	335,5	8,0	- 2,0	5,8		
1978	576,5	-140,8	328,2	8,4	- 2,4	5,4		
1979	582,0	-129,7	344,8	8,5	- 2,1	5,6		
1980	530,7	- 89,5	382,4	10,1	- 1,5	5,9		
1981	620,6	- 84,9	395,7	10,1	- 1,6	5,6		
1982	621,2	- 84,9	396,0	10,1	- 1,5	5,9		
1983	594,2	-124,2	370,0	9,7	- 2,0	6,0		
German								
1970	747,8	+ 21,0		12,8	+ 0,4			
1975	904,6	-235,6		8,7	- 4,1			
1976	915,9	-196,7		8,9	- 3,6			
1977	594,0	-213,7		8,9	- 3,4			
1978	501,5	-197,2		8,0	- 3,4			
1979	506,4	-185,6		8,4	- 2,9			
1980	540,0	-169,1		9,5	- 2,8			
1981	548,2	-177,8		9,6	- 2,8			
1982	532,7			9,4	- 3,1			
Foreign								
1970	63,0	+ 55,0		22,5	+ 19,8			
1975	95,9	+ 69,9		24,1	+21,9			
1976	117,0	+ 78,4		22,5	+20,3			
1977	71,0	+ 70,2		20,2	+18,1			
1978	71,0	+ 67,8		18,3	+16,5			
1979	76,8	+ 67,8		18,4	+16,4			
1980	80,7	+ 72,2		18,2	+16,3			
1981	90,0	+ 71,5		17,2	+15,4			
1982	91,0	+ 84,5		15,5	+13,7			
1983	61,5	+ 53,4		13,6	+11,8			

Selected Age-Groups of the Resident Population In 1000s

Year	Age-Groups 3 to under 6		6 to under 10		10 to under 16		16 to under 19		19 to under 26	
	Ger- man and For- eign	For- eign	Ger- man and For- eign	For- eign	Ger- man and For- eign	For- eign	Ger- man and For- eign	For- eign	Ger- man and For- eign	For- eign
1960	2447	•	3139	•	4660	•	2031	•	6735	•
1965	2915	•	3495	•	4718	•	2307	•	5797	•
1966	3003	•	3510	•	4766	•	2386	•	5403	•
1967	3034	•	3729	•	4854	•	2387	•	5243	•
1968	3081	•	3849	•	4962	•	2386	•	5322	•
1969	3081	•	3862	•	5134	•	2388	•	5482	•
1970	3028	•	3868	•	5185	•	2378	•	5149	•
1971	2962	•	4080	•	5478	•	2448	•	5671	•
1972	2842	•	4123	•	5653	•	2522	•	5846	•
1973	2851	198	4101	214	5839	247	2600	158	6019	725
1974	2471	236	4028	240	6070	277	2670	150	6003	655
1975	2259	254	3886	247	6097	288	2740	134	5953	560
1976	2075	268	3649	254	6163	302	2853	136	5976	508
1977	1508	274	3413	273	6173	323	2927	144	6075	490
1978	1806	272	3143	302	6451	355	3000	156	6217	488
1979	1788	272	2878	336	6041	404	3096	179	6429	529
1980	1769	263	2636	371	5823	457	3190	227	6857	580
1981	1760	253	2513	373	5570	495	3231	248	6885	594
1982	1737	238	2405	354	5206	503	3210	246	7014	572
1983	1747	247	2382	378	4786	535	3133	246	7165	618
1984	1770	247	2349	357	4435	554	3082	252	7311	631
1985	1795	246	2341	346	4118	584	2928	262	7393	646
1986	1824	247	2332	338	3910	595	2788	278	7412	651
1987	1855	247	2340	336	3718	591	2528	284	7372	670
1988	1887	248	2383	338	3518	583	2310	309	7269	699
1989	1917	251	2420	338	3346	592	2124	322	7032	732
1990	1944	253	2460	338	3569	579	1965	337	6749	766
1991	1955	256	2502	342	3581	569	1873	349	6399	796
1992	1880	261	2544	344	3583	564	1850	354	6989	830
1993	1984	264	2580	346	3628	558	1827	338	6383	864
1994	1977	269	2611	350	3678	558	1812	322	6210	894
1995	1860	275	2633	353	3732	555	1795	314	6802	897
1996	1932	280	2644	358	3789	555	1803	311	6875	898
1997	1937	285	2642	363	3845	558	1824	310	6476	887
1998	1845	269	2626	370	3898	559	1847	305	6373	883
1999	1790	262	2596	377	3838	563	1874	305	6342	873
2000	1731	285	2551	384	3869	569	1903	304	6327	851



El problema de l'ocupació dels alumnes que són a secundària i a la universitat i que van néixer durant l'expansió demogràfica dels anys 60 i no trobaran llocs de treball, preocupa els poders públics i ha fet pensar en la necessitat d'allargar l'escolaritat obligatòria a jornada completa un any més. Alguns Länder ja han legislat aquest desè any i altres estats s'ho estan plantejant.

El fet que baixi considerablement el nombre d'alumnes de primària brinda l'oportunitat d'emprendre una política de millora de la qualitat de l'ensenyament. La baixa de la ratio mestre-alumne fa possible un ensenyament més actiu i personalitzat, tenir un reforç en les àrees que ofereixen més dificultat, una atenció preferent per als nois que no segueixen, la integració a les classes normals de nois amb problemes mentre no siguin deficiències profundes, i possibilita l'assistència del professorat a activitats de formació permanent.

Actualment les escoles ofereixen cursos de matí sis dies a la setmana. Ara s'està pensant a allargar la jornada escolar a les primeres hores de la tarda i reduir a cinc els dies lectius. Aquesta ampliació de la jornada escolar permetrà pensar en una escola menys centrada en les matèries i que pot oferir altres activitats als alumnes.

El fet que les classes siguin menys nombroses i que es disposi de professionals permet plantejar-se el problema dels nois estrangers, fills d'immigrants. De fet en aquest moment el tema de l'educació multicultural era molt present a tots els centres que vaig visitar. Cal tenir en compte que el problema és important, donat que per la baixa de la taxa de natalitat entre la població alemanya i el manteniment de taxes més elevades entre la població immigrant fa que un de cada cinc nens que neixen a la RFA sigui estranger. El problema educatiu que presenten aquests nois i la seva situació social i

econòmica són motiu de preocupació. L'any 1979 i 80, d'un total de 9,5 milions de nens escolaritzats, 552.000 eren estrangers.

El problema de l'escassa demanda de places escolars afecta profundament el sector de la formació d'ensenyants perquè si bé a la RFA no han seguit una política de reducció del nombre de mestres és evident que tampoc no es creen places noves, i amb això pocs mestres poden accedir a nous llocs de treball. Aquest fet ha provocat una disminució dràstica del nombre d'estudiants de les escoles pedagògiques o dels departaments d'educació de les universitats. Aquesta manca d'alumnes obliga a facilitar l'entrada de candidats, però també fa possible una reforma sense gaire oposició.

1.2. Característiques de l'escola a la RFA

a) Escola estatal

Les posicions estatalistes i secularitzadores són molt antigues als estats alemanys. Luter ja va aconsellar les autoritats que organitzessin l'educació i l'alliberessin del poder de la jerarquia eclesiàstica. L'any 1717 Prússia reforçava la xarxa pública i fundava institucions laiques per preparar els mestres per a l'escola obligatòria. Des de final de segle XVIII i sobretot durant el XIX, l'estat ha considerat que correspon als pares el dret natural i l'obligació d'ocupar-se dels infants i educar-los, però és deure de l'Estat i de la comunitat vetllar pel compliment d'aquesta obligació. Aquesta actitud va obligar els estats alemanys a organitzar l'ensenyament públic molt abans que això passés en altres països europeus.

D'acord amb la "Llei Fonamental" de 1949 tot el sistema escolar està sotmès al control estatal; això es fa extensiu a les escoles privades (Article 7, secció 1).

L'ensenyament es considera per tant un servei públic i es dóna el fet curiós que els principis que regeixen el sistema educatiu alemany no són els característics d'una economia competitiva de lliure mercat, que domina tan clarament en aquest país.

L'Estat finança l'educació per mitjà de l'impost general, donat que a la RFA no hi ha cap impost específic per a l'ensenyament. L'educació com a servei públic entra en concurrència amb altres serveis (seguretat social, salut, defensa, etc...) i les decisions sobre educació són llargament debatudes als parlaments perquè les partides assignades a educació entren en competència amb altres necessitats.

El sistema educatiu estatal té una estructura complexa a l'hora de prendre decisions. L'estat o Land té el poder polític, jurídic i financer però deixa un colla de competències a les autoritats locals. Cal dir que aquestes competències són restringides i no impliquen cap decisió d'ordre financer.

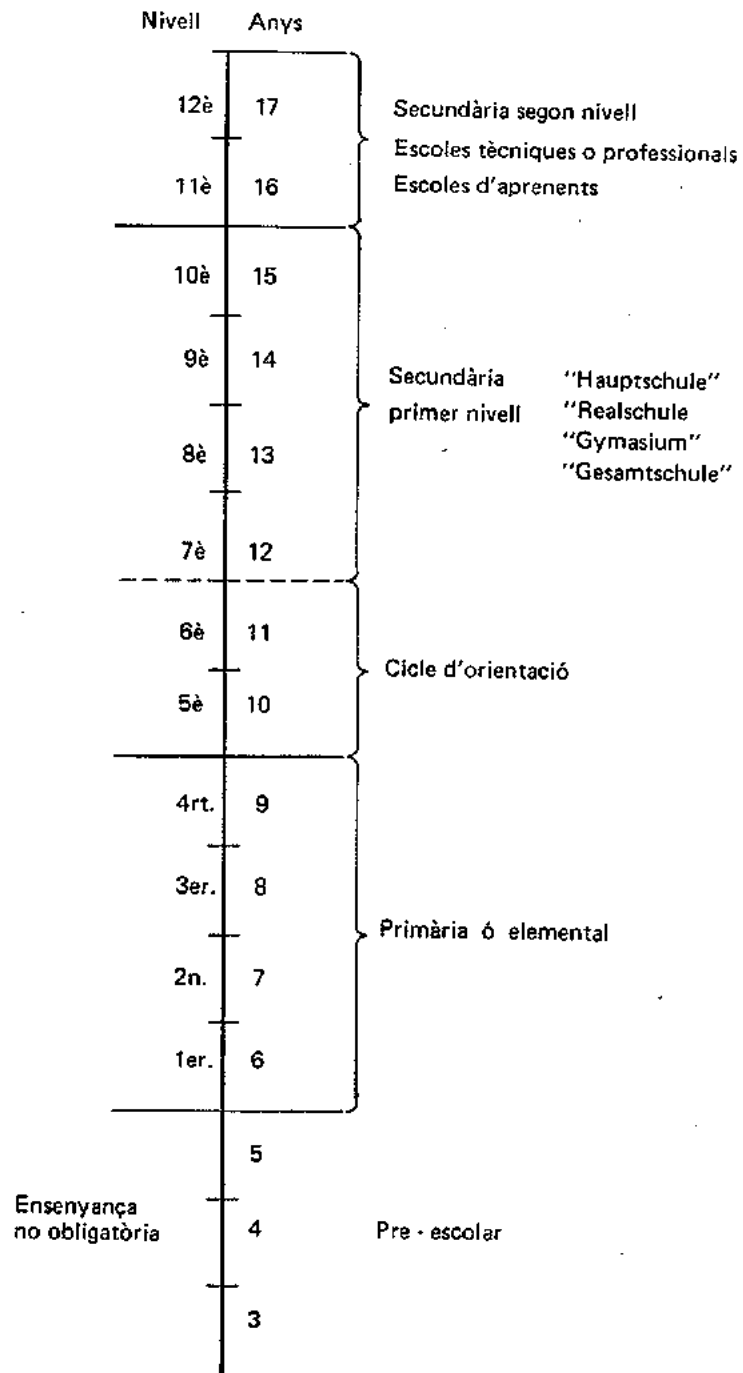
b) Escola obligatòria

Els estats alemanys són pioners en el fet de declarar l'ensenyament obligatori per a tothom. A Prússia l'obligatorietat de l'ensenyament es remunta al decret ja esmentat de 1717. Alguns autors veuen en aquest interès públic per l'educació el convenciment de la importància del paper de l'escola per als pobles germànics, com a aglutinador de la cultura i ferment de la nació alemanya, com més tard assenyalaria Fichte.

D'acord amb la "Llei Fonamental" tot el sistema escolar està sotmès al control del Land i l'escola és obligatòria des dels 6 anys complets fins als 18. L'escolaritat té una durada de 12 anys. D'aquests anys, nou són d'estudis en règim de jornada completa i la resta es poden fer

Fig. núm. 2

R F A



a temps parcial. En alguns Länder l'escola obligatòria a jornada completa és de deu anys.

El parvulari no és obligatori i no forma part del sistema escolar estatal. La majoria dels centres pertanyen a comunitats, esglésies, associacions, empreses o altres organitzacions privades.

L'escola obligatòria comença als 6 anys i és comuna per a tots els nens i nenes i dura, en general, 4 anys; en algun estat, com Berlín, 6 anys. Després de primària, a molts estats tenen un cicle d'orientació de dos anys (cursos 5è i 6è) i després entren als diversos tipus d'escola existents, on estudien fins al 9è o el 10è curs. Quan arriben a 15 o 16 anys acaba l'obligatorietat d'assistir a una escola a jornada completa i poden completar la seva formació fins als 18 anys, seguint modalitats molt diverses. (Veure fig. número 2)

c) Escola gratuïta

L'assistència a totes les escoles públiques és gratuïta. El material que necessiten per treballar com llibres, llapis, colors, etc. també és gratuït o quasi gratuït (depèn de cada estat). Els costos del transport escolar també són pagats pels fons públics a quasi tots els estats. Els alumnes dels últims cursos poden sol·licitar una beca per no representar una càrrega per a la família i per tenir una certa independència. Un 30% d'alumnes reben aquest tipus d'ajut.

Les formes com financien aquestes despeses varien molt d'un estat a l'altre; per exemple: el transport escolar en general el paguen les autoritats locals i el Land hi participa amb subvencions d'una importància variable. Alguns Länder, com Renània-Palatinat, paguen totes les despeses de transport escolar, mentre en altres, com

Nord-Westfàlia, ho paguen tot les autoritats locals. En alguns Länder es tendeix a utilitzar tant com es pot el transport públic, mentre a altres, al revés, s'acon-sella tenir vehicles específics per atendre aquest ser-vei de transport.

d) Escola religiosa

L'article núm. 7 de la Constitució Federal de 1949 diu a la secció 2a; "Els pares o tutors tenen el dret de de-cidir la participació dels infants en la instrucció reli-giosa". A la secció 3a continua; "A les escoles estatals la religió és una matèria a menys que l'escola sigui re-coneguda específicament com a laica. L'Estat té dret a supervisar tot l'ensenyament però la religió es dóna d'acord amb els principis de cada comunitat religiosa. Cap mestre no pot ésser obligat a impartir instrucció re-ligiosa en contra de la seva voluntat!"

La religió, doncs, és una matèria obligatòria, menys en el cas de desig exprés de la família. Quan el noi o noia arriba als 14 anys pot decidir, al marge dels pares, si vol o no participar en el curs de religió.

Les escoles confessionals han anat perdent importància i la polèmica sobre la seva existència que va ser tan forta al segle XIX, no té avui la virulència d'altres temps, si fem excepció d'alguns Länder com, per exemple, Baviera. La forma més freqüent d'escola és "l'escola comunitària cristiana" basada en els fonaments de la cultura cristia-na, on l'ensenyament de la religió s'imparteix separada-ment segons les diverses confessions.

e) Les escoles privades

Les escoles privades, com totes les escoles a Alemanya, estan sotmeses a l'Estat que paga el 65% de les seves des-peses i depenen de les autoritats locals corresponents.

En general el sector privat és important quant a pre-escolar, hi ha poques escoles primàries privades i, torna a tenir certa importància a nivell de liceu o "Gymnasium". Recentment hi ha un creixement del nombre d'escoles privades que s'ha accentuat a partir d'integrar la secundària dins les escoles dites "gesamtschule". Algunes famílies no accepten el principi que tothom vagi a la mateixa escola i porten el seu fill a una escola privada que garanteixi els valors en què creuen. El fet que l'estat subvencioni l'escola privada ha afavorit també aquesta revifalla.

La constitució de 1949 en el seu article 7, secció 4a diu: "Es garanteix el dret d'obrir escoles privades. Les escoles privades com a substitució de les estatals necessiten el vist-i-plau de les autoritats de l'Estat i han de ser conformes a les lleis de l'Estat. L'autorització s'ha de donar si l'escola privada no es troba per sota del nivell de l'escola estatal quant a objectius, equipaments i facilitats, així com en la qualificació acadèmica del seu professorat i si no afavoreix la segregació segons els mitjans de la família. L'autorització s'ha de negar si la situació legal i econòmica dels mestres no queda garantida.

A la secció 5a afegeix: "Es permet una escola primària privada si les autoritats reconeixen que té un interès pedagògic especial o si els pares la demanen perquè no existeix una escola estatal al servei d'aquella comunitat confessional o secular."

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. CONSOLIDACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU A LA REPÚBLICA

FEDERAL ALEMANYA

La característica més destacada del sistema educatiu alemany és el fet que cada estat o Land té plena sobirania en educació, per la qual cosa resulta extremadament difícil arribar a unes consideracions vàlides de conjunt. La història recent és un seguit de projectes per a la creació d'un règim educatiu més unificat, però aquests intents han quedat repetidament frustrats.

La idea de crear un organisme central responsable de coordinar l'educació a tot el país no va cristal·litzar fins a la república de Weimar, després de la primera guerra mundial. El departament cultural del ministeri de l'interior va promoure la creació d'una comissió amb representants de l'estat federal i de les administracions dels diferents estats o Länder, anomenada "Kulturminister-konference".

Aquesta comissió que reuneix els ministres dels diferents Länder va prendre decisions importants, com per exemple la de suprimir les escoles privades primàries. Aquesta reforma va ser important perquè, tot i que algunes escoles privades primàries van sobreviure, l'escola bàsica pública va ser la general per a tothom. La comissió també va intentar arribar a dibuixar una escola secundària estatal però els defensors de la idea eren socialistes i comunistes i advocaven per l'escola laica, i aquest punt era inacceptable per al partit de centre i el partit del poble bavarès molt vinculats a l'església catòlica. Davant la impossibilitat d'arribar a un acord, les decisions a prendre sobre l'escola secundària van quedar al criteri de cada Länder.

Es pot dir que, en general, va continuar el sistema dual entre el "gymnasium" o escola secundària acadèmica, elitista i amb un grau molt elevat d'exigència, d'on sortien els nois als 19-20 anys per anar a la universitat i l'escola popular o "volkschule", a on estudiaven els fills dels treballadors i que donava pas al món del treball.

A partir de 1933 la política nacional-socialista va maldar per unificar el sistema educatiu dels diferents Länder i més tard va crear un ministeri d'educació com a instrument per estendre la seva ideologia. Mesures concretes van ser la total supressió de les escoles elementals privades per tal d'assegurar per a tota la població una educació bàsica nacional-socialista. En educació secundària es va reduir la importància del "gymnasium" i es van promocionar les "Deutsche Oberschules", que donaven una formació específica en cultura germànica, i especialment els internats o escoles del partit que irradiaven la concepció ideològica nazi.

El record del sistema unificat no devia ser preat entre els alemanys perquè la reorganització que va seguir al final de la guerra mundial va tornar a donar el poder a cada Estat com a garantia de llibertat en educació i els Estats van continuar dividits, en les qüestions sobre educació, en dos blocs; els estats del nord amb una tradició evangèlica, típica de la societat tradicional alemanya, i els Estats del sud que segueixen el patró d'una moral catòlica estricta. Els ministres dels diferents Länder tanmateix es reunien per tal d'unificar criteris en la "kultur ministerkonferenz", o reunions de ministres d'educació ja esmentades.

La reforma educativa a l'Alemanya Federal és tardana perquè la desfeta del 1945 va comportar un llarg període de reconstrucció nacional que durant 10-15 anys va concentrar tots els esforços a superar les destrosses de la guerra. Cal considerar que van quedar destruïts del 60 al 70%

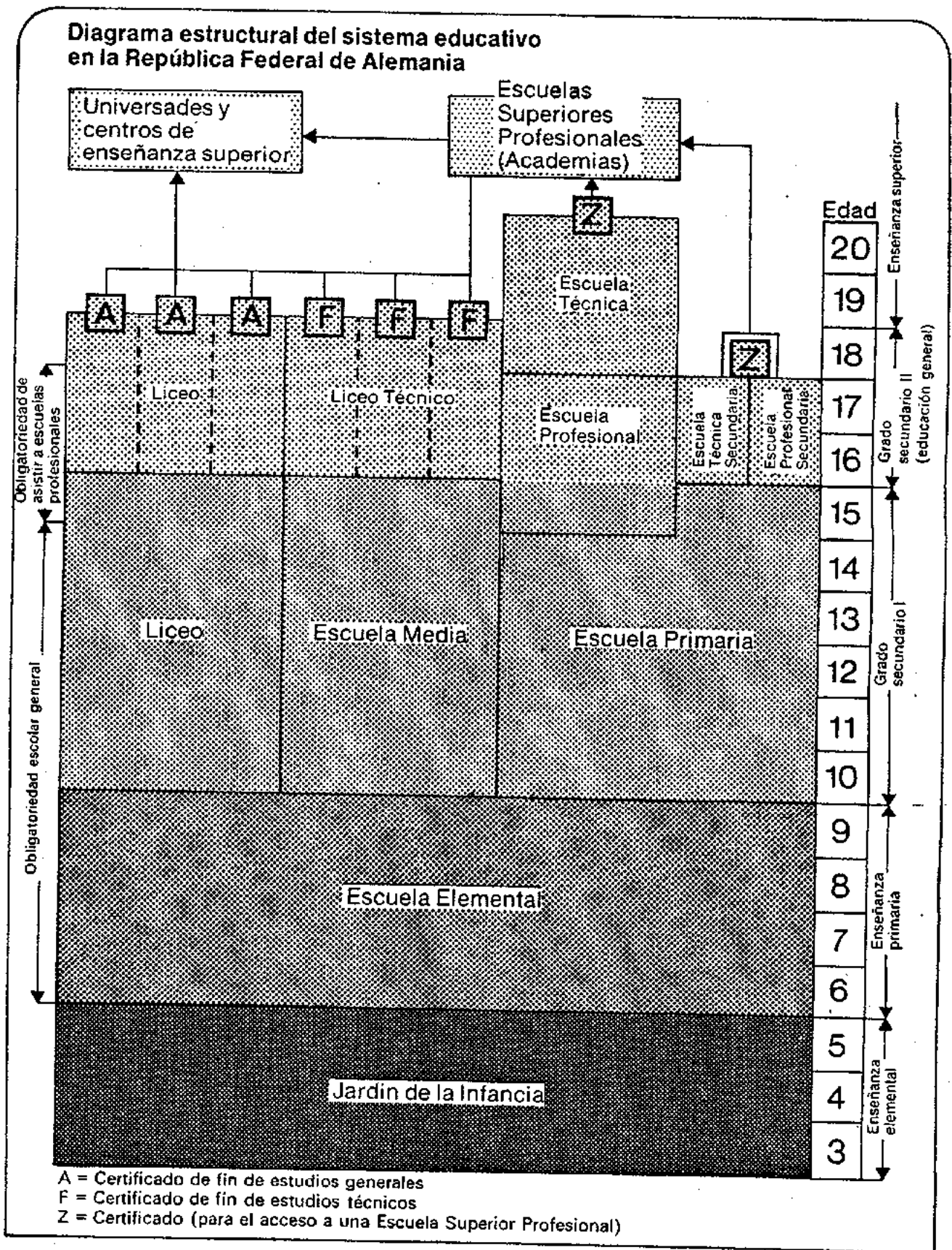
d'edificis escolars, que es van haver d'integrar milions de refugiats i que la manca de professionals de l'ensenyament es va sentir fins al 1970.

Durant els anys 50 es va donar una ràpida recuperació econòmica coneguda com el "miracle alemany", possible gràcies a les generoses aportacions del pla Marshall, a la competitivitat de les noves plantes industrials i a la forta demanda mundial de béns que va seguir a la guerra. A això cal sumar l'esforç del poble alemany que mantenia unes expectatives modestes i rebia salaris moderats, que afavorien l'estalvi i la inversió i l'arribada massiva de refugiats molts dels quals eren gent preparada i capaç.

Sembla que el miracle alemany té poc a veure amb l'ampliació de l'escolaritat obligatòria, però avui es considera important l'aportació d'una mà d'obra especialitzada que preparaven les "Berufsschule" o escoles d'aprenents. Els joves de 14 anys, quan acabaven l'escola, ingressaven en un lloc de treball com a aprenents fins als 18 anys. Dins l'horari laboral tenien programades unes hores per anar a l'escola d'aprenents de la mateixa empresa, on els preparaven per a una feina concreta que tenia un perfil o programació establert. Al final dels estudis els aprenents passaven uns exàmens que acreditaven la seva competència i qualificació per a un treball molt especialitzat. Els aprenents cobraven poc però rebien un títol que comportava ampliar les possibilitats de trobar un treball ben remunerat. Aquest sistema quadrava bé en un període de postguerra amb una economia de mercat al servei de l'empresa privada.

La prosperitat econòmica va comportar seguidament l'augment de la demanda de mà d'obra que va ser ocupada per immigrants italians, iugoslaus i turcs mentre els obrers alemanys es situaven a nivells superiors i trobaven bones oportunitats en el sector terciari que es desenvolupava ràpidament. Tanmateix, el progrés tècnic accelerat invalidava





Font: Bildung und wissenschaft. El sistema escolar en la República Federal de Alemania. Inter Nations.



ràpidament els coneixements adquirits a les escoles d'aprenents i demostrava la necessitat d'una preparació bàsica més àmplia i més flexible, al temps que evidenciava que les escoles del treball eren una manera de tenir mà d'obra barata.

La necessitat de tècnics de nivell mitjà va comportar que l'any 1955, els ministres reunits a Düsseldorf, decidis sin generalitzar les "mittelschule" o escoles intermèdies entre la primària superior i el "gymnasium". S'ingressa en aquestes escoles en acabar la primària i s'acaba el 10è curs, a quinze anys. Aquestes escoles donen una preparació menys acadèmica que el "gymnasium" i més aplicada, d'un nivell elevat, que prepara els alumnes per seguir carreres tècniques. (Veure fig. núm. 1)

Quan l'any 1959 l'escola secundària o "gymnasium" esdevé gratuïta, l'opinió pública comença a inquietar-se i critica l'elitisme de l'educació secundària i superior reservada quasi exclusivament a les classes privilegiades. Els anys 60 i 70 hi ha una forta sensibilització envers els problemes educatius. La polèmica es va generalitzar i va afectar profundament els ciutadans a través dels mitjans de comunicació, els violents debats polítics i la divulgació de les orientacions, ben oposades, dels experts.

La crítica al sistema existent va ser dura. El llibre de George Picht "Die Deutsche Bildungskatastrophe" va popularitzar la idea que la situació d'emergència educativa del país era una situació d'emergència nacional perquè portaria desastres de tipus econòmic. Polítics com Hildegard Hamm-Brücher van fer famoses consignes com "envieu els vostres fills per més temps a escoles millors", i teòrics com Friedrich Edding van influir sobre l'opinió pública parlant sobre les connexions entre el potencial educatiu i el creixement econòmic. Tots ells van tenir molta audiència popular.

La crítica i el debat públics es centraven en uns punts essencials:

- L'elitisme del "gymnasium", reservat a les classes socials privilegiades.
- Universitats acadèmiques, elitistes i amb poca capacitat per atendre el nombre i el tipus de llicenciats necessaris per a un país industrial.
- Falta de mestres i professors.
- Clara discriminació envers els obrers, les àrees rurals i les dones.

Els polítics i educadors reformistes, davant d'aquests problemes proposaven una sèrie de reformes fonamentades en tres punts essencials:

- Igualtat d'oportunitats en educació.
- Augment de la qualitat del sistema educatiu.
- Una uniformitat més gran en el sistema educatiu en l'àmbit de la RFA.

Durant aquests anys es donen un seguit d'esdeveniments que d'alguna manera responen a aquest estat d'opinió: L'any 1961 la conferència de l'OCDE a Washington recomana augmentar el nombre de diplomats i ampliar els estudis superiors, i l'any 1963 els ministres d'educació dels Länder de la RFA publiquen un document, "Comprovació de la demanda" per al 1961-70, que és una resposta que va en aquest sentit. L'any 1965 es crea el consell nacional d'educació, "Deutscher Bildungsrat", per assessorar sobre la política d'educació nacional. L'any 1969 es crea un ministeri d'educació nacional a escala federal. Aquesta política va donar aviat els seus fruits; l'any 1970 el consell d'educació publica el "Strukturplan" o pla estructural per al sistema educatiu alemany; el nou govern d'esquerres sòcio-liberal el fa seu en gran part a l'"Informe sobre la política educativa" i aquest mateix any crea una comissió Federació-Estats per planificar-ne l'aplicació. Aquesta comissió va presentar

l'any 1973 el "Pla general d'Educació" o "The Bildungsge-samtplan". Aquest és el moment culminant de la reforma que es reforça amb la recomanació del consell alemany d'educa-ció d'una política de participació activa de pares i alum-nes i de tota la comunitat educativa en els consells esco-lars.

2.1. El Strukturplan (1970)

Proposat pel consell d'educació, és el resultat de cinc anys d'esforços i estudis. Aquest pla va ser conside-rat pel ministre federal d'educació Hans Leussink com el més progressista, ampli i general que mai no s'havia fet. El pla respecta la sobirania dels Länder en educació i el dret dels pares, però també recorda el dret de tots els ciutadans a la igualtat d'oportunitats en educació. L'ob-jectiu de l'educació és la formació de l'home i ha de ser igual a totes les escoles i per a tots els nois... Aquest és el punt bàsic de la reforma del sistema alemany, per-què dir que l'educació ha de ser igual per a tots vol dir proposar una escola obligatòria unificada que integri de manera horitzontal tots els tipus d'escoles existents.

El document dóna gran importància al pre-escolar i pro-posa que el curs de 5-6 anys sigui obligatori com a prepa-ració per a la primària. Aquest caràcter de transició també l'ha de tenir el curs de 6-7 anys. Consideren que les edats de 10-11 anys són també de transició entre la primària i la secundària.

El consell proposa que l'escolaritat obligatòria per a tothom duri deu anys i que, en acabar, es doni un títol d'estudis de primer grau que pot ser l'"habitur I". El curriculum s'ha de basar en unes matèries obligatòries que són: l'alemany, una llengua estrangera, matemàtiques, cièn-cies, civisme, música, art, religió i educació física. En els darrers cursos es poden oferir algunes optatives per anar introduint una diferenciació gradual.

A la secundària superior proposen un programa amb matèries comunes i unes d'opcionals però no admeten la divisió tradicional entre preparació acadèmica i professional. L'"habitur II" es pot treure al "gymnasium" tradicional, als nous tipus de "gymnasium", a les escoles tècniques secundàries o a les escoles integrades, i afavoreixen una gran flexibilitat entre elles.

El "Strukturplan" tendeix a unificar la formació del professorat perquè certes tasques bàsiques són comunes a totes les branques de la professió docent. La preparació de les diverses especialitats i nivells ha de tenir molt en comú. També parla de la necessitat de la formació permanent com a bàsica en la formació dels mestres.

2.2. El "Bildungsgesamtplan" (1973)

Es la resposta oficial de la comissió Federació-Estats al "Strukturplan" i consisteix en la planificació de l'educació a llarg termini amb una base federal. Aquest pla afronta problemes bàsics i urgents:

- Millora de l'educació pre-escolar.
- Introducció de nivells d'orientació.
- Democratització de l'ensenyament secundari i integració de les escoles secundàries de primer cicle.
- Reforma de la formació dels mestres.
- Ampliació de la capacitat dels centres d'educació superior i diversificació de les carreres.

En educació pre-escolar es proposa ampliar la dotació de places per a nens de tres i quatre anys fins a cobrir el setanta per cent de nens d'aquesta edat i escolaritzar el cent per cent de nens de cinc anys. Respecte als nens de cinc a sis anys, dubten si és convenient integrar-los a primària i se'n reserven l'opinió mentre esperen que les investigacions en curs aconsellin prendre partit per una o altre solució.

Per a l'escola primària es planifiquen millores metodològiques, d'equipament i en la ratio mestre-alumnes que es situa entre 1:19-23.

En el nivell secundari I el pla dóna un suport total a la reforma de l'escola integrada o "gesamtschule", que a Anglaterra es coneix com "comprehensive" i que demana que totes les escoles de secundària de primr nivell s'unifiquin i siguin iguals per a tothom. En aquest punt es mostra en total acord amb la proposta feta en el "Strukturplan". Aquesta reforma va topa amb l'oposició d'alguns estats i mentre el govern federal i sis Länder volien aplicar la reforma immediatament, cinc Länder l'acceptaven amb reserves i únicament en pla experimental i proposaven, mentrestant, continuar amb el sistema diferenciat tradicional.

Tampoc no va ser possible arribar a un acord federal sobre els anys d'orientació perquè mentre uns Länder consideraven que eren cursos amb una entitat pròpia i ben diferenciada, altres estats creien que aquests cursos havien de quedar integrats dintre dels diversos tipus d'escoles existents.

La idea del "Strukturplan" que tots els alumnes tinguessin un certificat al final dels 10 anys d'estudis va ser ratificat. Els nois que deixen l'escolaritat als 14 anys també poden aspirar a aquest títol si fan un curs de preparació professional ("Berufsgrundbildungsjahr") amb el qual es procura diferir l'entrada prematura en aprenentatges especialitzats. Aquesta mesura va topa amb els interessos i l'oposició dels industrials de les escoles d'aprenents.

Respecte al nivell secundari superior, es proposa una estructura diferenciada però flexible. Els principis bàsics són els següents:

- Permet desenvolupar aptituds i habilitats.
- Paritat de valors entre orientació professional i general i promoció de la formació professional.
- Els currículums de les diferents opcions han d'estar relacionats i ser flexibles.
- La preparació teòrica dels batxillerats professionals s'ha de reforçar i variar sense abandonar les pràctiques.
- Cal desenvolupar centres estatals de pràctiques, perquè totes les empreses no poden fer-ho adequadament.
- Es recomana la màxima flexibilitat per passar d'una opció a l'altra.
- S'ha d'assegurar que els estudis secundaris vocacionals permetin arribar a la universitat.
- Es procura unificar estudis comuns de diverses especialitats.
- Sempre s'han d'oferir possibilitats d'ampliar qualsevol formació.
- Els nois amb dificultats poden anar a escoles especials ("Sonderschulen") o integrar-se en el sistema normal. Els dos sistemes han d'estar el màxim de coordinats possible.

El "Bildungsgesamtplan" va fer propostes sobre la formació de mestres i sobre l'educació superior que tractarem en els capítols corresponents.

Durant més de 10 anys el sistema educatiu alemany ha estat en canvi permanent, s'hi han introduït reformes importants i s'han fet moltes experiències. Aquests canvis han estat comentats amb passió pels mitjans d'informació i han tingut i tenen un paper important en les campanyes electorals.

Dissortadament, les conclusions de tot aquest període d'esfòrços i debats ha coincidit amb la crisi econòmica i amb governs de dreta que han fet encara més difícil la realització dels acords. L'any 1975 es va dissoldre el Consell alemany d'educació que tant havia maldat per la reforma.

Com a conseqüència de tot això la reforma del sistema educatiu alemany s'ha realitzat parcialment i de manera ben diferent a cada Estat, la qual cosa dificulta considerablement l'anàlisi de la situació actual.

C. III. L'ADMINISTRACIÓ I EL FINANÇAMENT DEL SISTEMA

EDUCATIU

Alemanya ha estat sempre integrada per un conjunt de territoris més o menys independents, de manera que l'estructura federal és fonamental a la seva història. No hi ha cap àmbit de la vida del país que no estigui condicionat pel federalisme però, indubtablement, l'àmbit que més ha resistit el centralisme és el de la cultura.

L'única experiència centralista en educació va ser els dotze anys de dictadura de Hitler, que va crear un ministeri d'educació l'any 1941, i aquesta experiència, per allò que va representar d'abús de poder i per la seva capacitat d'imposar a través de l'educació una determinada ideologia, va portar a una reacció descentralitzadora que exigia garantir la varietat i especificitat de les institucions.

La Llei Fonamental de 1949, implicada per aquestes exigències, confia la sobirania cultural a cada Land i per tant el sistema escolar dels Länder està determinat en la seva estructura i en els seus elements per les disposicions de la Llei Fonamental, les constitucions dels Länder i la legislació de cada Land. Els estats federats tenen una gran independència pel que fa al sistema escolar, de manera que s'hi donen grans diferències.

L'administració del sistema educatiu pertany a cada Land i no hi ha cap sistema federal de control ni cap inspecció federal. Cada Estat té el seu ministre d'educa*ci*ó que té dret a establir els plans d'estudis, a recoma*na*r programes i llibres de text i a organitzar les escoles i l'ensenyament. Els Estats també són responsables de la selecció, formació, contratació i promoció dels mestres.

3.1. Relació Land-autoritats locals

L'article 7 de la Llei Fonamental diu i estipula que el sistema d'ensenyament estarà sotmès a la vigilància del Land i li dóna la sobirania cultural, al parlament del Land el poder legislatiu i al seu govern i al ministre d'educació els poders administratius.

L'article 28 diu: "Les autoritats locals s'han d'habilitar per regular, segons la llei i sota la seva pròpia responsabilitat, totes les qüestions que interessin la col·lectivitat local". Aquesta disposició descentralitzada porta a vegades a desacords i tensions entre el Land i les autoritats locals que es concreten en normes molt diferents a cada Estat.

En general és competència dels municipis la creació i conservació de la majoria de les institucions escolars. Les autoritats locals s'ocupen de les qüestions dites "exterior" que consisteixen en la construcció i manteniment dels edificis escolars, els mobles, materials educatius i elecció i finançament del personal administratiu i personal no ensenyant com psicòlegs, metges, personal de neteja, etc...

Les autoritats locals, responsables de les instal·lacions i de tota la infraestructura, estableixen les necessitats i la planificació i assumeixen els costos de construcció. Tanmateix, les necessitats financeres locals i la importància d'una planificació a nivell del Land han portat a una participació de molts Länder en les inversions a canvi d'uns determinats controls. En tot cas, cal arribar a uns acords entre les autoritats locals i les del seu estat.

Les autoritats locals que entenen en educació poden ser molt diverses entre elles: varien segons el nombre d'habitants i també poden ser associacions d'un conjunt de

municipis, amb unes capacitats financeres i econòmiques molt variades. Per corregir aquests desequilibris els Land tenen un sistema o pla d'ajustament fiscal, de manera que hi pot haver un transvasament de recursos però aquests fons de compensació que reben les autoritats locals poden o no ser aplicats a les escoles, perquè la distribució segons les necessitats resta al seu criteri.

Avui els Länder financien totes les despeses del personal ensenyant de primària, secundària i escoles especials, i en assumir aquestes responsabilitats alleugeren la feina administrativa de les autoritats locals i al mateix temps asseguren un cert control sobre el personal i la introducció i extensió ràpida de qualsevol reforma. Garanteixen també un repartiment dels ensenyants igual en quantitat i qualitat per a totes les regions del Land.

En canvi les relacions entre els Länder i les seves autoritats locals en el domini del material i del finançament de les escoles és una estructura complexa, quasi intel·ligible, que té més a veure amb un conjunt de costums i tradicions que amb un sistema basat en principis racionals.

3.2. Relació entre la Federació o "Bund" i els Länder

La Llei Fonamental dona la sobirania als Länder en qüestió d'educació i no preveu cap principi unificador que coordini els diferents estats, perquè el govern federal no té competències en educació. Aquest fet comporta una diversitat i uns desequilibris molt significatius entre els Länder i creen problemes greus.

L'any 1969, per una esmena constitucional, es va crear un ministeri federal d'educació i ciències, però no se li ha conferit cap poder independent referent a l'estructura i l'administració del sistema escolar; per això ha dedicat una atenció preferent a universitats, a política d'investi-

gació i a estructures noves com pre-escolar, formació professional i ensenyament a distància, i dóna normes per a l'unificació del salari del professorat.

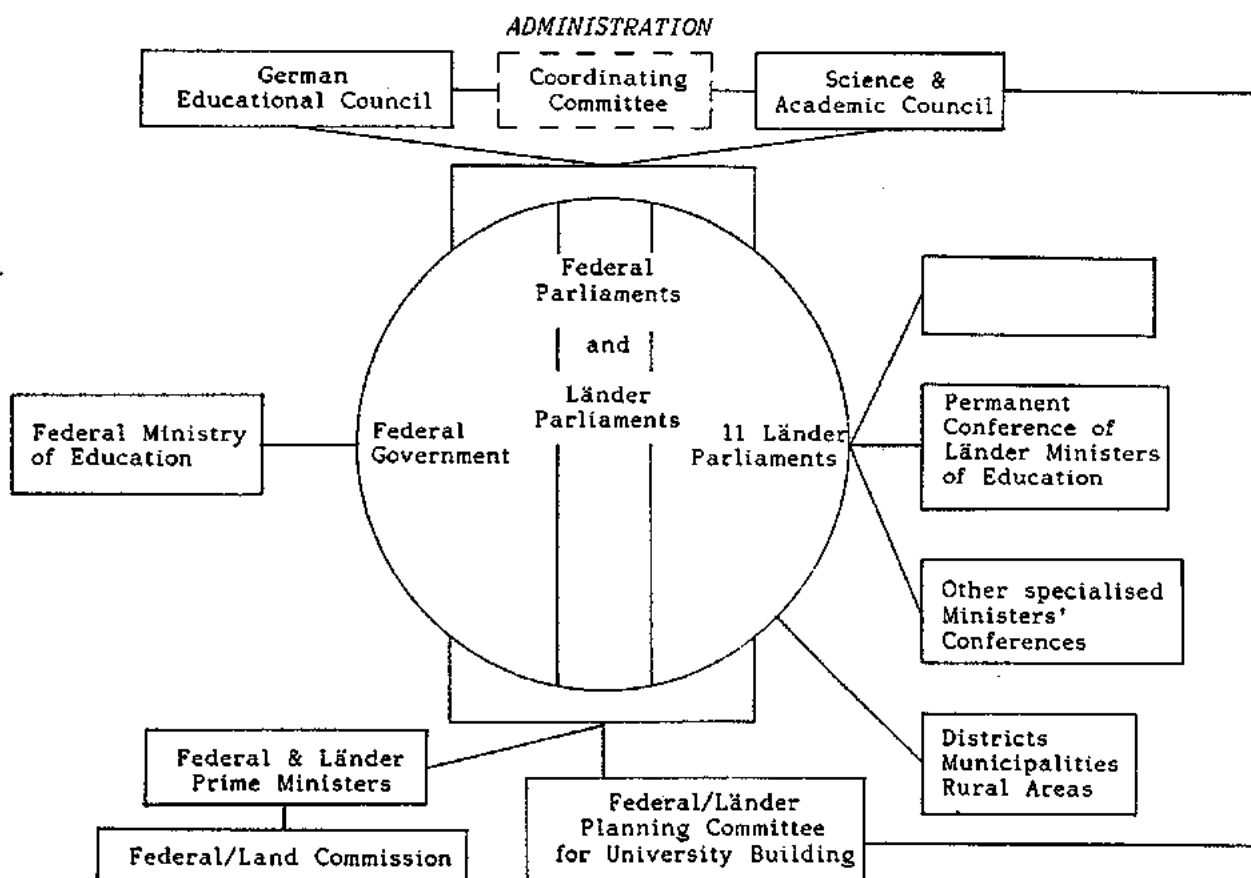
La tendència a la unificació del sistema educatiu va portar els Länder a crear l'any 1948 un consell científic que és un comitè consultiu comú, la "ständige konferenz der kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland", coneguda comunament per "kulturministerkonferenz". Com indica el seu nom, és una conferència permanent dels ministres d'educació o de cultura on poden proposar polítiques comunes i elaborar acords per unificar criteris. Sense menysprear el paper molt significatiu de la "kulturministerkonferenz", cal tenir en compte que les decisions s'han de prendre per unanimitat i políticament resulta difícil arribar a acords, donades les diferències existents entre la socialdemocràcia i el partit demòcrata-cristià.

Dintre d'aquesta política d'assegurar una coordinació necessària s'han creat diverses comissions conjuntes. "La Comissió Federació-Estats Federals de Planificació Educativa i Promoció de la investigació" va presentar l'any 1973 un pla conjunt a aplicar a llarg termini, el "Pla General d'Educació" ja esmentat, en el qual s'estudiava el sistema educatiu i es posava com a límit per a la renovació fins el 1985. Aquesta proposta va fracassar a causa de les dificultats de finançament i sobretot per les diferències en els criteris polítics i pedagògics entre els Länder.

Els esforços continuen i l'any 1978 el Govern Federal va aprovar i publicar un estudi sobre problemes estructurals, queixant-se de la manca d'unitat al temps que recomanava la conveniència de prendre decisions unificadores respecte als següents problemes:

- La duració de l'ensenyament obligatori.
- El pas del nivell primari al secundari.
- Reconeixement de qualificacions en acabar la secundària elemental.

Fig. núm. 1



Font: Holmes, B. (ed). International handbook of Education Systems
pp. 247.

- Qualificacions a donar en acabar la secundària superior per a tots els tipus d'estudis, i condicions d'admissió a altres nivells d'estudis.
- Equivalència i reconeixement de qualificacions finals d'estudis.
- Coordinació de l'organització i contingut de la formació professional.
- Formació de mestres.

Aquests problemes i el problema fonamental de trobar una forma de coordinació continuen en debat i no se'n preveu cap solució a curt termini. L'Alemanya Federal continua fortament vinculada a la seva estructura federal de manera que algun autor considera que la RFA pot ésser comparada a onze repúbliques franceses.

3.3. Finançament

Aproximadament un 70% dels costos d'educació són finançats pel govern del Land, el 20% per les autoritats dels districtes locals i un 8,5% pel govern federal. Una part molt important de les aportacions del Land cobreix el salari dels ensenyants.

En general pel que fa a les escoles, el Land contracta i paga els mestres i les autoritats locals paguen els costos administratius, incloent-hi el personal administratiu i domèstic, i atèn la conservació i l'equipament dels edificis.

Tanmateix quatre Länder no segueixen aquest sistema sinó que el Land té la responsabilitat d'unes escoles i altres depenen de les autoritats locals, segons l'estatus de l'escola. Aleshores cada organisme es fa càrrec dels costos de les escoles sobre les quals n'exerceix la jurisdicció.

A nivell primari i secundari, la contribució de l'Estat Federal és mínima però és més significativa a nivell d'universitat i aleshores representa aproximadament 1/3 del total. L'Estat Federal contribueix en un 50% als costos de les universitats noves, tot i que amb molt poques excepcions són institucions que estan sota la jurisdicció del Land.

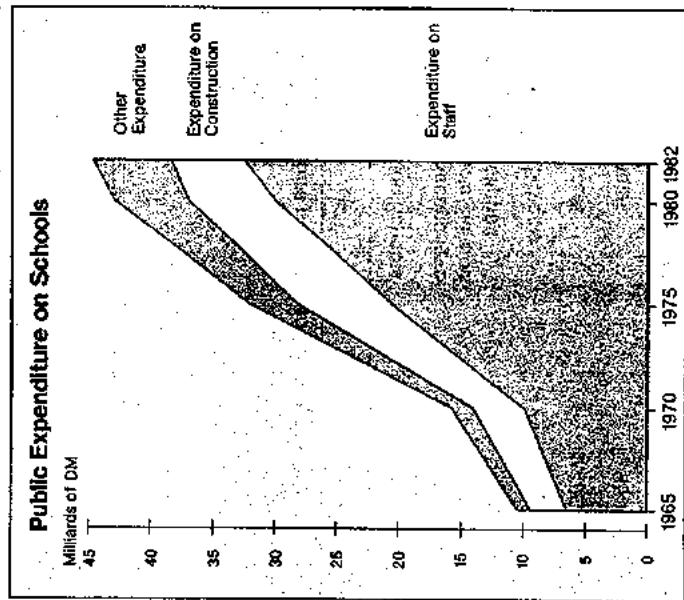
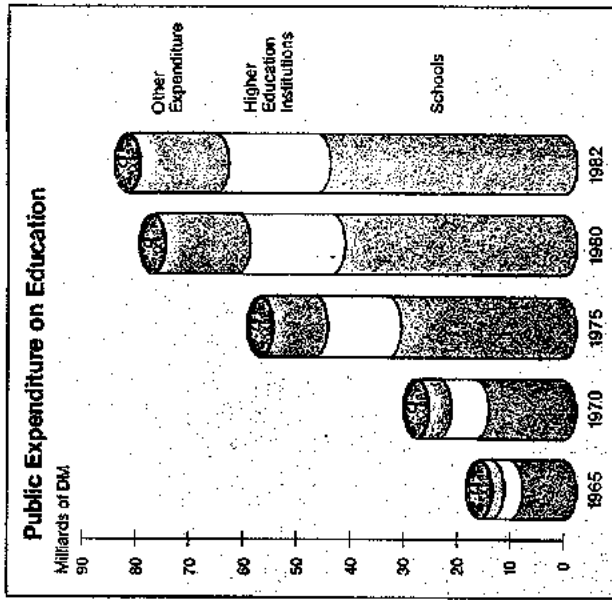
Des del 1971, les beques estan coordinades a escala federal. El govern federal paga el 65% i els Länder la resta. Les beques s'adjudiquen d'acord amb els recursos econòmics dels aspirants i cobreixen les matrícules i les despeses d'allotjament i manutenció dels alumnes que estudien a temps parcial o a jornada completa en un centre postobligatori. Les beques tenen una duració limitada i aquest fet ajuda a escurçar la carrera que els alumnes sempre tenen tendència a allargar.

Expenditure on Education as classified in the Education Budget in Billiards of DM

Key	1970	1975	1980	1982
Elementary Sector	0.9	2.4	3.8	4.0
Schools	16.6	33.0	43.6	46.2
Higher Education Institution	6.9	13.6	17.7	19.1
Continuing Education	0.6	1.1	2.1	2.3
Promotion Measures	1.5	4.2	6.2	6.2
of which:				
Training Assistance		2.6	3.6	3.6
Joint Research Promotion by the Federal and Länder Governments	1.2	2.6	3.6	4.0
Total	27.6	56.8	77.0	81.7

Percentage borne by the

Federal Government	6.7	9.7	8.7	8.6
Länder	69.1	63.6	72.5	72.8
Local Authorities	24.2	20.7	18.8	18.6
Expenditure on Staff	50.1	52.5	56.1	57.2
Expenditure on Material and Equipment	12.0	13.9	16.7	16.4
Expenditure on Material Capital Assets	24.7	18.9	12.9	10.9
Percentage of the Overall Public Budget	14.1	15.8	15.2	14.9
of which:				
Schools	8.4	9.2	8.6	8.4
Higher Education Institutions	3.5	3.8	3.5	3.5
Percentage of the Overall National Product	4.7	5.50	5.15	5.42
of which:				
Schools	2.44	3.19	2.91	2.95
Higher Education Institutions	1.01	1.32	1.18	1.20
DM per Inhabitant	453	922	1,249	1,325
of which:				
Schools	272	536	708	749
Higher Education Institutions	113	220	286	309



C. IV. ESTRUCTURA I ORGANITZACIÓ DEL SISTEMA D'INSTRUCCIÓ
=====

PÚBLICA. ESCOLA PRE-ESCOLAR I PRIMÀRIA
=====

El departament d'educació de cada Land publica els horaris i els programes que han de seguir totes les escoles. Aquests programes i els llibres de text corresponents són molt diferents en els diversos estats i també hi varia molt la rigidesa de les normes. En general, els estats del nord permeten un grau de participació i un marge ampli d'interpretació, mentre que els estats del sud, com Baviera, són molt rígids en el compliment dels programes, en els exàmens i tenen unes normes molt estrictes per a l'edició de llibres de text.

El curs escolar comença el setembre per als nens que han complert els sis anys i acaba el juliol. Les vacances d'estiu duren de sis a set setmanes i comencen esglaonadament en els diferents Länder, per tal de racionalitzar el turisme interior i no paralitzar l'activitat econòmica. Les vacances que es fan durant el curs són de dues setmanes a la tardor, dues per nadal i tres per Pasqua.

La setmana laboral és de sis matins, però es tendeix a allargar la jornada fins a mitja tarda i reduir els dies laborals a cinc. Algunes escoles tenen la modalitat de jornada completa i els nens que ho desitgen poden restar a l'escola fins que els pares poden anar-los a buscar.

Els mestres donen notes; aquestes notes no són gaire importants a primària, però esdevenen bàsiques per determinar el tipus d'escola secundària a la qual pot anar el nen o nena. Les notes oscil·len entre 1 i 6 i la millor nota és un 1.

L'organització i la problemàtica escolar canvia molt als diversos nivells i també la metodologia. Es difícil avançar criteris de conjunt, sense analitzar prèviament cada un dels nivells del sistema.

4.1. El sistema educatiu a la RFA

L'escolaritat obligatòria a la RFA comença als sis anys i acaba als divuit i està dividida en tres nivells: escola elemental o primària que comprèn del 1r curs fins a finals de 4t, la secundària de primer nivell de 5è a 9è-10è segons els estats. Alguns estats també diferencien els cursos 5è i 6è i els consideren anys d'orientació. La resta de l'escolaritat obligatòria fins a 18 anys es pot cursar en un liceu o "gymnasium", en una escola professional o tècnica o seguir estudis a temps parcial mentre es treballa com a aprenent en una empresa. (Veure fig. núm 1 i quadre núm. 1)

Quadre núm. 1

12è	17 anys	}	Secundària segon nivell	
			Escoles tècniques o professionals	
11è	16 anys		Escoles d'aprenents	
<hr/>				
10è	15 anys	}	Secundària primer nivell	{"Hamptschule" "Realschule" "Gymnasium" "Gesamtschule"}
9è	14 anys			
8è	13 anys			
7è	12 anys			
<hr/>				
6è	11 anys	}	Cicle d'orientació	
5è	10 anys			
<hr/>				
4t	9 anys	}	Primària o elemental	
3r	8 anys			
2n	7 anys			
1r	6 anys			
<hr/>				
	5 anys	}	Pre-escolar	Ensenyança no obligatòria
	4 anys			
	3 anys			

Taula núm. 1

Taxa d'escolarització a la RFA

<u>Any</u>	<u>Població de 6-18 anys</u>		<u>Població de 20-24 anys</u>	
1970	M F	78%	M F	13,4
	M	78%	M	19,2
	F	78%	F	7,4
1975	M F	80%	M F	24,5
	M	77%	M	29,8
	F	82%	F	19,0
1980	M F	79%	M F	27,6
	M	78%	M	31,7
	F	80%	F	23,3

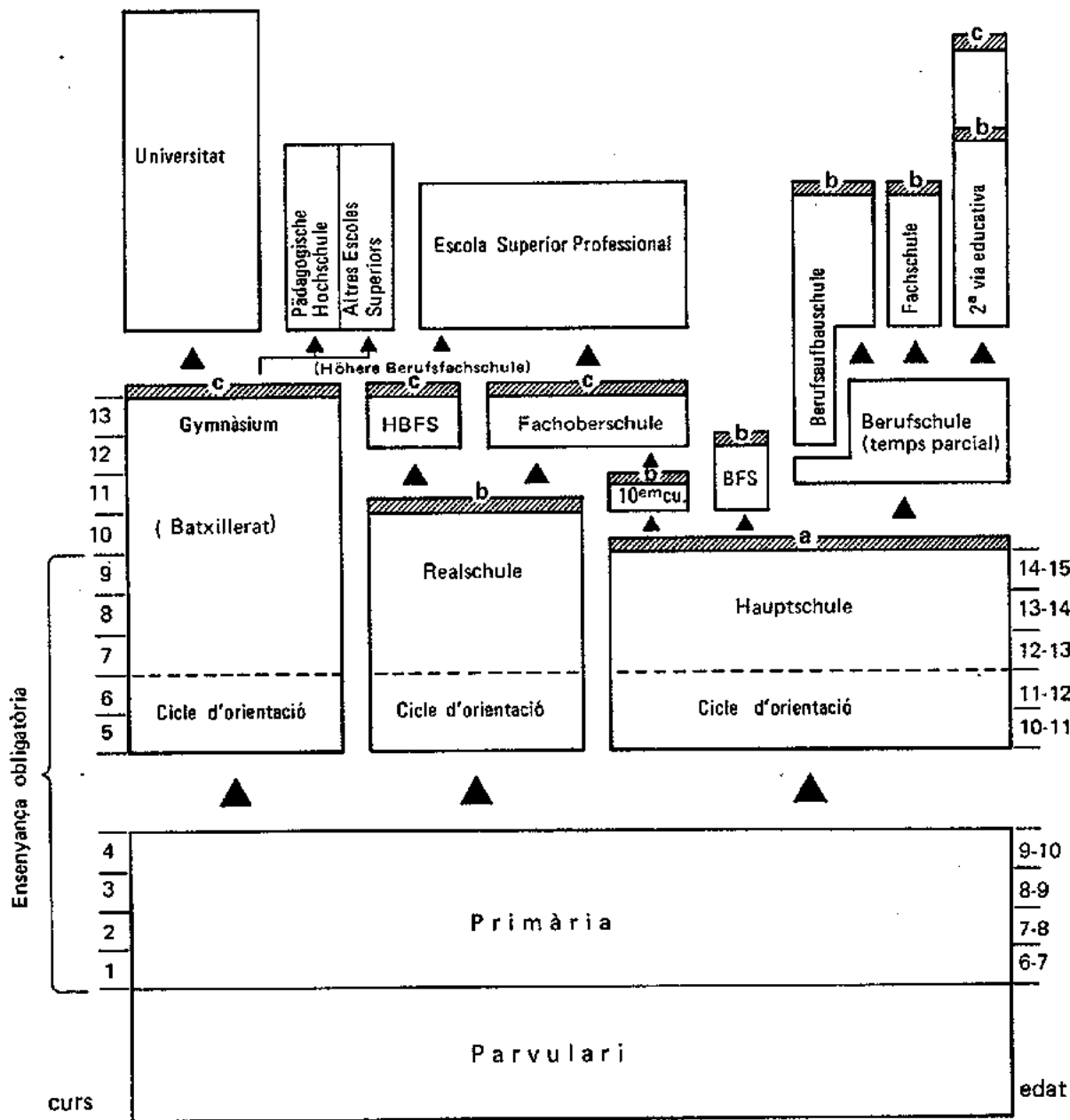
Font: Anuario Estadístico UNESCO pp III - 60 1983.

En el cas de la RFA les taxes d'escolarització de primària i secundària es donen juntes perquè existeixen diferències entre els estats en la duració dels estudis. Cal indicar que la taxa neta d'escolarització per a primària s'estima del 100%.

Les taxes d'escolarització entre els 20-24 anys és molt alta i té tendència a pujar a causa de l'augment del nombre d'universitaris i alumnes d'escoles tècniques o professionals.

Fig. núm. 1

ORGANITZACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU



a: acabament de l'escola primària superior
 b: acabament del cicle mig
 c: ingrès a una Escola Superior

Font: La realidad alemana
 Lexikontheke, Güterloh, 1979

4.2. Pre-escolar o Parvulari

L'ensenyament pre-escolar no és obligatori i una gran proporció d'aquestes escoles, 78% (1979), són privades i estan en mans d'associacions caritatives, sobretot de "caritas catòlica", d'associacions i d'empreses privades i també de les comunitats o autoritats locals. Però l'Estat va intervenint-hi cada vegada més.

L'Estat té pre-escolars anomenats "schul-kinderqärten" que acullen nens d'edat escolar (6 anys) que no tenen prou maduresa per començar l'escolaritat i fan un curs intensiu de preparació. A vegades, en aquestes classes s'admeten alguns nens de cinc anys. Aquestes aules solen estar situades a les escoles primàries estatals, perquè es consideren vinculades d'alguna manera a l'ensenyament obligatori.

Des de l'any 1960 la tendència va ser escolaritzar tots els nens de nivell pre-escolar o almenys disposar de places suficients. El nombre de places de pre-escola va augmentar ràpidament i l'any 1970 ja hi havia un nombre de places elevat, 1.191.434, que ha augmentat fins al 1979 amb 1.546.727 places, però que pràcticament s'ha estancat i fins i tot ha baixat en alguns indrets aquests darrers anys per la manca de matrícules. Val a dir, però, que la situació del parvulari varia molt segons el Land que s'estudif i mentre en regions industrials tenen escolaritat el 80% i fins i tot el 90% de la població infantil pre-escolar, en altres àrees més rurals tenen un índex que no arriba al 50%.

A Alemanya la preocupació pel pre-escolar és tradicional per la influència de pedagogs importants com Herbart o Froebel, de manera que els "kindergärten" van ser durant molt temps un model imitat per altres països.

L'Alemanya de Hitler va donar una importància preferent a aquest nivell tan decisiu en la formació de la personalitat.

tat de l'infant, però després de la guerra aquest nivell ha quedat, en un percentatge elevat, a càrrec d'institucions particulars.

A escala de tot l'Estat Federal el Pla global d'educació per a pre-escolar preveia que l'any 1980 hi hauria places creades per atendre el 70% dels nens i nenes de parvulari. Aquestes prediccions s'han complert plenament, de manera que avui es disposa de places suficients per a tots els fills dels pares que ho demanen i per tant, l'accés al parvulari ha deixat de ser un problema.

L'interès per l'escolarització dels nens de pre-escolar no és degut únicament a la necessitat d'atendre la demanda de les mares que treballen, sinó que també s'ha arribat a reconèixer la importància de la relació amb els altres per al desenvolupament dels nens de 3 a 6 anys i la necessitat d'aquest nivell com a preparació per a l'escola elemental.

El parvulari no és gratuït i els pares paguen quotes que s'emmarquen dins un marge molt ampli, des de ser quasi simbòliques a altres de considerables. Els centres tenen una subvenció estatal i hi ha reduccions i beques per a nens de famílies necessitades.

L'horari de la majoria de parvularis és de matí, donat que moltes mares fan mitja jornada, però també hi ha parvularis que estan oberts a la tarda per atendre els fills de pares que treballen a jornada completa.

La tasca educativa a parvulari es centra en el llenguatge, en l'educació social i en el joc, però sense cap preocupació per preparar-los per a l'escola de manera que no fa programes de pre-lectura ni de pre-escriptura. La seva preocupació capital és el desenvolupament de la personalitat del nen i de les seves capacitats a través de la paraula, de la convivència amb els altres nens i a través del joc.

Problemes plantejats

El pre-escolar a la RFA té plantejats problemes que encara no tenen solució. Val a dir que la crisi econòmica i el fet que hi ha places escolars sobrants han tret verí a la discussió que avui ha perdut interès per al públic, tot i que queden molts punts per plantejar i qüestions per resoldre. Entre aquestes en destacaria quatre:

- a) Problema de competències. Les competències sobre el parvulari estan repartides entre diversos ministeris: el de treball i ordre social, el de la família i de la joventut, i el ministeri d'educació. Sembla lògic que s'arribi a un acord sobre aquesta situació i les opinions tendeixen a demanar que passin a ser competència del ministeri d'educació.
- b) Els reformadors partien del supòsit que els anys d'infància són decisius per al desenvolupament de les capacitats d'aprenentatge, com és ara l'expressió oral, i per a l'educació de la imaginació creadora; per tant es demanava integrar el parvulari com a fase inicial de l'ensenyament estatal, obligatori i gratuït perquè era una necessitat peremptòria per arribar a una veritable igualtat d'oportunitats. Concretaven aquesta proposta demanant que l'ensenyament primari comencés als 5 anys (de 5 a 10 anys) amb un estadi preparatori de 2 anys (4-5 i 3-4). El problema d'integració del pre-escolar a la primària i la seva obligatorietat va provocar una polèmica important. L'any 1975 va acabar una experiència molt esperada per comprovar si convenia que els nens de 5 anys s'integressin a la primària, però aquests estudis no van aportar resultats definitius de manera que la reforma no va prosperar i avui sembla no preocupar massa a l'opinió pública.
- c) Un altre punt important no resolt és sobre els objectius del parvulari. Hi ha una tendència que vol oferir un en-

senyament més intel·lectual, que prepari els nens per a l'escolaritat i ofereixi una oportunitat de donar una educació compensatòria. Aquesta tendència de moment no ha prosperat i es continua enfocant l'educació pre-escolar al marge de l'escolaritat com un lloc d'aprenentatges so cials i com estimulació de la imaginació i la creativitat.

- d) La discriminació dels ensenyants en l'àmbit de parvulari que tenen una preparació i una consideració inferior als mestres. Molts sectors es queixen de la preparació dels mestres; diuen que una carrera de dos o tres anys no és suficient i pressionen per una formació més completa.

Entre 1970-1975 el nombre d'escoles i d'alumnes de pre-escolar va augmentar considerablement com a resultat de l'aplicació del "Bildungsgesamtplan" (1973). A partir de 1975 el nombre d'alumnes comença a baixar i ho fa lentament gràcies a l'escolarització progressiva dels més petits de tres i quatre anys.

Kindergartens

Places in Kindergartens and Day Care Centres according to Supporting Bodies and Länder

Year Land	Kindergarten Places		Day Care Centres		Public Church-Private*)
	Total	of which	Total	of which	
	Public Sector es¹)	Private²)	Public Sector es¹)	Church-Private³)	
	Thousand Per Cent		Thousand Per Cent		
Federal Republic in total					
1970	1160,7	20	77	3	4
1971	1228,9	21	76	3	3
1972	1319,1	23	75	2	3
1973	1388,1	24	73	3	3
1974	1435,9	*	*	*	*
1975	1478,9	27	71	2	3
1976	1463,0	28	70	2	3
1977	1441,0	28	70	2	3
1978	1396,9	28	70	2	3
1979	1390,7	29	70	1	2
1980	1393,7	29	70	1	2
1981	1396,5	29	70	1	1
Länder 1981					
BW	302,7	32	67	1	4
BA	220,8	25	73	0	2
HE	153,2	49	51	2	0
NS	118,0	27	72	1	0
NW	375,1	19	80	1	2
RP	103,5	29	71	0	0
SA	28,9	21	76	3	3
SH	35,9	21	67	12	9
BE	27,8	58	40	2	0
BR	11,1	58	40	2	0
HA	19,5	44	51	5	1

1) Churches and other religious communities incorporated under public law
2) Private commercially run institutions

Kindergartens

Places in Kindergartens, Day Care Centres and School Kindergartens per Institution, Tutor and 1000 Children of the Appropriate Age according to Länder

Year Land	Kindergarten and Special Kindergarten Places per 1000 Children¹)		Day Care Centre Places per 1000 Elementary Pupils		Children in School Kindergartens and pre-school classes¹) per 1000 Children²)		Tutor Institution
	Institution	Institution	Institution	Institution	Institution	Institution	
Federal Republic in total							
1960	328	67	22	46	2	23	*
1965	327	68	21	40	6	20	*
1970	384	66	18	36	16	25	20
1975	655	64	21	35	52	28	16
1976	705	62	23	34	53	28	16
1977	755	62	25	34	54	25	16
1978	773	60	31	33	54	23	15
1979	784	58	35	34	55	21	14
1980	788	58	38	35	55	21	13
1981	793	58	41	35	55	20	13
1982	*	*	*	*	55	20	13
1983	*	*	*	*	55	20	13
Länder 1981							
BW	1093	56	26	42	29	19	6
BA	687	54	42	45	22	19	4
HE	970	68	70	47	35	13	11
NS	584	61	20	24	89	22	28
NW	777	61	30	25	44	16	13
RP	994	62	14	34	13	11	9
SA	1013	69	15	33	14	13	8
SH	493	50	25	22	137	24	19
BE	572	30	25	39	276	36	17
BR	643	60	11	31	127	18	15
HA	528	40	18	38	233	31	59

1) For the handicapped as well
2) From the ages of 3 to under 6
3) From the ages of 5 to under 7

4.3. L'escola primària

A la RFA l'escola bàsica tradicional que formava el 80% de la població era la "Folkschule" o escola popular. La "Folkschule" es dividia en dues parts: la "Grundschule" i la "Hauptschule". Els nois sortien de l'escola als 13 anys i en alguns Länder s'allargava un any més, fins al 14.

	7è	13 anys	} Escola obligatòria "Folkschule" (escola popular)
"Hauptschule"	6è	12 anys	
	5è	11 anys	
	————— 10		
	4t	9 anys	
"Grundschule"	3r	8 anys	
	2n	7 anys	
	1r	6 anys	

Aquesta estructura bàsica es manté però ha canviat la nomenclatura i la duració de la "Hauptschule".

Escola elemental primària primer cicle, o "Grundschule"

L'escola primària és única, igual per a tots els nens i nenes i és obligatòria. Acaba als 10 anys d'edat i aleshores el noi decideix el tipus d'escola secundària de primer cicle a la qual vol ingressar. Aquesta decisió és tan important i definitiva per al futur noi o noia que alguns Länder han retardat aquest moment en un o dos anys, mitjançant un cicle d'orientació que comprèn els nens de 10 a 12 anys (cursos 5è i 6è)

6è	12 anys	} Graus d'orientació a	{ Hamburgo Bremen Berlín Hesse Baixa Saxònia etc.
5è	11 anys		
----- 10			
4t	9 anys	} "Grundschule"	
3r	8 anys		
2n	7 anys		
1r	6 anys		

Per fer aquests cursos d'orientació, a Berlín i Bremen han prolongat l'escola primària dos anys per tal de no fer cap discriminació prematura. Altres estats, com la Baixa Saxònia, han creat escoles específiques per atendre els infants durant aquests dos anys. La majoria d'estats accepten com a cursos d'orientació els dos primers anys de les escoles secundàries de primer nivell, de manera que els nens en acabar la primària es separen i uns van al "gymnasium" i altres a la "Realschule" o a la "Hauptschule", segons les seves capacitats; però al final dels dos anys hi pot haver una redistribució que, evidentment, és molt limitada i resulta més teòrica que real.

Les escoles integrades no tenen aquest problema perquè acullen tots els nois i noies sense cap discriminació; però aquestes escoles o "Gesamtschule" són poques, de manera que els estats que han portat aquesta reforma més lluny tenen integrada una part d'escoles: a Hesse representa el 25% i a Berlín el 30%.

L'objectiu de l'escola primària és essencialment el de millorar els resultats, i per millorar els resultats entenen fonamentalment dues coses:

- 1) Aprendre més i millor les matèries.
- 2) Donar una igualtat d'oportunitats als nois segons les capacitats de cada un.

L'escola elemental o primària és un cicle complet des del punt de vista del pla d'estudi. Tradicionalment a cada classe hi havia un mestre i el programa donava gran importància a la història d'Alemanya i a la geografia, juntament amb el coneixement del medi que tendia a crear un sentiment nacionalista. Aquest programa, poc ambiciós, era adequat en un temps en què pocs havien d'encarar el programa, molt més demandant, del "Gymnasium".

Actualment, l'escola elemental té un enfocament més sistemàtic i un nivell més elevat per garantir a tots els nens una igualtat d'oportunitats per passar al nivell següent. L'escola elemental, avui, dona una ensenyança diferenciada en assignatures i els nens tenen professors especialitzats en matemàtiques, llenguatge, música, art i educació física, però procuren que hi hagi un tutor encarregat de cada curs i que estigui amb el grup-classe un nombre d'hores important. Sovint, quan entra l'especialista a la classe el mestre s'hi queda i fan la classe junts. Quant a la metodologia no es tracta d'acumular coneixements sinó d'introduir models de reflexió que ajudin a descobrir les coses i els fets i a solucionar problemes. L'atmosfera de les escoles primàries és menys autoritària i formal. Es fan treballs en grup i l'ensenyament es basa en les necessitats dels infants.

Els programes de primària es centren en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, les matemàtiques i les ciències naturals. En general, a les escoles es segueix el mètode global de lectura i escriptura, però aquest mètode té moltes crítiques en el sentit que fomenta la legastènia encara que no hi ha prou evidència del fet. Tot i això, és el mètode més estès. També es dubta de l'encert de fer matemàtica moderna i es tendeix a buscar un equilibri entre la ma-

temàtica clàssica i la matemàtica nova, tornant a uns programes més clàssics.

Respecte a les ciències naturals i socials, els estats més progressistes han arraconat el "Heimatprinzip" o "Heimatkunde", que agafava com a punt de partida l'estudi del medi propi del nen de manera globalitzada i que tenia molts elements emocionals, i s'ha passat al criteri de la "Sachunterricht", que estudia els problemes separadament i de forma sistemàtica, aplicant els principis científics propis de les ciències biològiques, tècniques o socials a l'estudi del medi. El pas al principi de la "Sachunterricht" ha presentat un canvi i un esforç metodològic importants.

En alguns Länder han introduït l'estudi d'una llengua estrangera a tercer o a quart. Aquesta reforma es va aprovar l'any 1961, però la seva aplicació és molt desigual i minoritària. A Frankfurt feien aquesta experiència i tenien un servei de suport amb vint-i-cinc consellers per als mestres i 14 auxiliars estrangers repartits per les escoles, els quals eren quasi tots estudiants becats. A tercer curs es fan dues sessions setmanals i a quart tres. Les classes duren quaranta-cinc minuts, no posen feina i mantenen un diàleg constant amb els infants que escenifiquen, actuen, manipulen i es familiaritzen amb el llenguatge oral.

Els crítics de l'escola alemanya diuen que el nivell de coneixements que s'exigeix a les escoles és alt i que demana una capacitat d'abstracció que els nois no tenen, per la qual cosa s'exposa als nens massa aviat a una pressió excessiva pel que fa als rendiments, alhora que es deixen de banda matèries artístiques i recreatives importants. Aquesta és la crítica que es feia a les escoles alemanyes de tradició prussiana, amb una disciplina rigurosa i un alt grau d'exigència acadèmica basada en l'adquisició de coneixements. Avui els Länder que continuen aquesta línia de rigor i exigència són pocs; entre els més conservadors s'hi compta Baviera.

En general l'escola primària o elemental alemanya és com les que vaig veure a Hesse. Els nens hi treballen a gust i amb un grau elevat d'autonomia, i el nivell d'exigència no sembla excessiu. També fan molta atenció a la música, a tallers i a l'educació física. Tanmateix, sembla que tot això no es pot afirmar de manera general, donades les especificitats pròpies de cada Lander.

En la linia de procurar que els nois tinguin una igualtat d'oportunitats, es busca un equilibri entre integraci3 i diferenciaci3. A Hesse era molt viu l'interès per les minories d'immigrants i pel problema de l'educaci3 multiculturals. La qüestió consisteix a integrar els nens turcs (que a Hesse són la majoria dels immigrants) a les escoles públiques i al mateix temps respectar la cultura pr3pia d'aquests nens. Aquest respecte neix de la idea que molts retornaran al seu país d'origen i perquè es considera que la cultura de tots els pobles té uns valors que cal considerar i desenvolupar. Els nens immigrants tenen escoles especials que ofereixen a cada comunitat unes hores de classe setmanals addicionals (5 a Hesse) de llengua, geografia i hist3ria. Aquestes classes són optatives.

Alguns especialistes hi han fet un pas més i consideren que no solament cal respectar la cultura dels altres pobles sin3 que cal aprofitar-ne els valors que té per ensenyar els nois a viure en una societat multicultural. S'ha fet l'experiència de muntar classes mixtes biculturals en alemany i turc a 4t, però l'assaig ha resultat difícil perquè manca personal professional preparat i perquè les famílies alemanyes en general no accepten l'experiència i treuen els nens de l'escola.

També es d3na una tendència a considerar que els primers anys d'escolaritat són molt importants per detectar els problemes d'aprenentatge i és aquí on s'ha de bolcar l'educaci3 compensat3ria i les classes de recuperaci3, de manera

que el màxim de nens i nenes resolguin en aquesta etapa els problemes de lectura i escriptura.

Des de 1973 hi ha una tendència a integrar els nois amb algunes dificultats a les escoles, evitant en allò possible enviar-los a les escoles especials. Aquesta integració requereix modificacions de personal, espais, materials, etc, i evidentment no es fa a tots els Länder ni amb la mateixa intensitat.

L'escola primària elemental alemanya es pot permetre fer aquestes experiències perquè, donada la baixa de natalitat, disposa de personal. La ratio d'alumnes-professor era de 20 nens per mestre l'any 1979, amb tendència a baixar.

4.4. La "Grundschule Giessen-west" a mode d'exemple d'organització escolar

L'escola "Giessen West" és una escola de suburbi amb nois fills d'immigrants i d'obriers en atur. Es una escola primària de primer cicle amb 320 alumnes i 18 mestres. El director fa classe i dedica a direcció dotze hores setmanals. Compten també amb una secretària que treballa mitja jornada, tres cuiners també a mitja jornada i un mecànic que té cura de les bicicletes, dotze hores a la setmana.

Els grups són de 22-25 nens amb un màxim de 30 i per a algunes matèries, per exemple llenguatge, el grup compta amb dues mestres. Hi ha una mestra especialitzada en música i una segona en tallers.

L'horari de les escoles és de 8 a 12,30, fan a primer 20 h. a la setmana i van augmentant fins a fer-ne 27 a quart; però la peculiaritat d'aquesta escola és que experimenten la modalitat de jornada prolongada, per la qual cosa es necessita un personal especialitzat que sàpiga tenir cura i atendre els nens de manera personalitzada.

Els nens que s'acullen en aquesta modalitat paguen 250 marcs per dinar però la resta és gratuït. Dinen a les 12,30 i tenen lliure per fer jocs fins a les 14 h. De 14 a 15,30 fan repàs o fan els deures amb l'ajuda de les mestres i a partir d'aquesta hora tenen lliure fins que marxen.

Com totes les escoles que vaig visitar, disposen de molt espai i cada classe té uns racons separats per envans o mobles, on pot treballar un grup amb certa independència, i un espai on guarden els materials. L'escola té un bon gimnàs, un menjador espaiós, un taller de plàstica, un de ciències naturals i un pati gran per jugar. En tractar-se d'una escola primària de primer cicle, no té biblioteca general perquè els mestres en disposen d'una de petita a cada classe.

4.5. Les escoles especials

A Alemanya les escoles que acullen els infants que presenten problemes especials, ja siguin físics o psíquics, són modèliques. Aquestes escoles són ateses per mestres especialitzats, però en allò possible es tendeix a integrar els nens a les escoles generals i a proporcionar-los classes de reforç o a organitzar-los activitats complementàries.

Els mestres d'educació especial consideren que aquesta especialitat hauria de fer-se al final de la carrera de mestre i quan el candidat tingués alguns anys d'experiència, és a dir, com una postespecialització. En canvi les escoles pedagògiques i les universitats consideren aquesta preparació com una especialitat més dintre de la formació dels mestres; en aquesta postura influeixen, possiblement, interessos corporativistes i la defensa de molts llocs de treball.

Taula núm. 3

EDUCACIÓ ELEMENTAL O PRIMÀRIA A LA RFA

(Grund und Hauptschulen)

Anys	N. d'escoles	Personal doc.	% F	Alum. matric.	% F	alumnes/mestre
1970	21.501	248.499	56	6.344.774	49	26
1975	18.107	273.041	60	6.425.217	48	24
1978	17.816	275.860	62	5.721.864	48	21
1979	17.701	272.624	62	5.353.992	48	20
1980	18.411	273.556	62	5.044.424	48	18
1981	--	--	-	4.776.000	47	17

Font: Anuario Estadístico UNESCO, 1983



Schools

Pupils in General Education Schools according to Levels and Type of School in 1000s

Year	Pupils in General Education Schools				Evening Schools and Colleges
	Total	Primary Level I	Secondary Level II	Schools for the handicapped	
1960	8655,1	3096,9	2122,4	430,7	641,7
1965	7301,8	3453,2	2112,5	570,9	760,7
1970	8937,6	3977,3	2370,2	863,5	1062,1
1971	9288,3	4147,6	2329,2	912,5	1105,5
1972	9537,7	4159,4	2350,3	981,2	1205,9
1973	9750,3	4117,2	2392,4	1043,6	1253,7
1974	9918,8	4047,5	2433,6	1100,3	1351,6
1975	10086,0	3912,3	2512,8	1179,9	1394,8
1976	10061,4	3739,5	2544,0	1248,7	1456,2
1977	9940,1	3512,8	2506,3	1316,7	1505,6
1978	9712,7	3282,8	2455,0	1350,7	1519,3
1979	9430,2	2992,6	2361,4	1366,2	1522,7
1980	9127,2	2817,7	2226,5	1351,1	1543,9
1981	8909,8	2588,1	2187,0	1446,1	1656,3
1982	8417,2	2437,6	2083,4	1276,1	1376,3
1983	7989,9	2351,8	1894,9	1288,1	1289,1

Estimates by the Standing Conference of the Ministers of Education (OMK) (Documentation 89)

1984	7724,8	2398,1	1770,0	1118,4	1208,7
1985	7410,3	2384,7	1665,6	1033,4	1115,9
1986	7185,9	2395,9	1587,0	964,1	1046,6
1987	6982,8	2426,0	1529,9	910,2	994,1
1988	6869,5	2472,4	1495,6	871,4	955,3
1989	6528,8	2427,1	1479,5	853,6	933,2
1990	6227,2	2572,1	1483,1	847,3	965,3
1991	6585,7	2604,4	1480,9	849,6	939,4
1992	6321,9	2645,5	1516,8	858,6	950,0
1993	7007,2	2684,7	1541,3	867,8	992,7
1994	7104,9	2721,7	1566,2	883,8	977,7
1995	7201,3	2750,8	1594,4	901,3	996,3

Schools

Teachers¹⁾ according to Type of School and Länder in 1000s

Year/Länder	General Education Schools							Vocational Schools ²⁾
	Total	Primary and Main Schools	Intermediate Schools	Grammar Schools	Comprehensive Schools	Evening Schools	Secondary Education Colleges	
1960	224,1	148,1	7,3	19,3	48,9	-	0,5	39,4
1965	257,7	168,1	10,6	24,3	53,8	-	0,9	44,2
1970	338,7	201,5	21,0	37,8	76,9	-	1,5	50,5
1975	431,0	294,3	33,4	51,8	84,3	11,3	2,1	64,1
1976	446,2	298,3	35,7	54,5	88,1	13,0	2,1	65,9
1977	456,7	296,9	37,5	57,9	92,0	14,4	2,1	68,7
1978	464,6	295,7	39,0	60,3	93,9	15,1	2,2	72,4
1979	472,8	294,6	40,2	61,7	94,1	16,1	2,2	75,9
1980	478,1	292,9	41,0	62,7	93,5	16,4	2,3	79,2
1981	480,9	290,8	41,4	63,1	93,6	17,2	2,4	83,7
1982	474,3	286,0	40,9	62,2	91,5	17,3	2,5	85,9
1983	467,6	280,9	40,3	61,3	89,8	17,8	2,6	87,3

Länder 1983

BW	75,5	33,0	7,8	12,5	13,0	7,2	1,8	0,2	16,7
BA	60,7	43,9	6,2	9,9	11,9	8,2	0,4	0,2	14,2
HE	37,4	15,1	2,7	4,5	5,5	5,4	4,1	0,4	7,3
NS	57,4	29,7	4,3	8,4	6,4	6,6	1,8	0,2	5,1
NW	130,1	60,4	12,0	14,9	20,1	17,0	4,6	1,1	21,3
RP	26,8	14,4	2,1	3,0	4,0	3,0	0,2	0,1	4,8
SA	7,5	3,8	0,6	1,0	1,1	0,8	0,2	0,0	1,8
SH	19,1	7,9	1,9	3,8	3,0	2,1	0,3	0,1	3,2
BE	15,2	6,5	1,2	1,2	1,9	1,9	2,3	0,3	2,2
BR	6,0	2,7	0,5	0,7	0,7	1,0	0,3	0,1	1,3
HA	11,6	3,3	0,9	1,3	2,3	1,9	1,8	0,1	3,3

¹⁾ Full-time teachers and part-time teachers calculated on full-time basis
²⁾ Not including health schools
 Source: KMK

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

Schools

Girls in Total Number of Pupils in General Education Schools according to Level and Type of School

Year	Girls in General Education Schools								
	Total of which								
	Primary Level	Secondary Level I	Secondary Level II	Schools for the Handicapped	Schools Comprehensive	Schools capped	Evening Schools and Secondary Education Colleges		
	Primary Schools	Main Secondary Schools	Intermediate Schools	Grammar Schools	Handicapped Schools	Primary Schools	Evening Schools and Secondary Education Colleges		
1960	48,0	48,7	50,2	52,0	41,1	36,5	39,9	-	15,9
1965	48,0	48,7	50,0	51,5	42,2	37,8	40,4	-	18,9
1970	48,2	48,9	49,2	52,9	44,7	41,4	40,3	-	25,1
1971	48,3	48,9	49,2	53,3	45,2	42,6	40,2	48,1	29,0
1972	48,4	48,8	48,9	53,7	46,2	44,0	40,1	48,0	35,2
1973	48,5	48,7	48,5	53,9	47,0	45,3	40,1	48,2	39,5
1974	48,5	48,9	47,8	54,1	47,8	45,9	40,1	48,2	42,3
1975	48,4	48,9	47,5	52,5	48,4	46,4	39,9	48,3	43,7
1976	48,7	48,8	47,4	54,2	49,1	46,3	39,9	48,3	44,9
1977	48,7	48,8	47,1	54,1	49,5	46,8	39,7	48,4	46,0
1978	48,8	48,8	46,9	53,9	49,9	47,8	39,7	48,3	46,2
1979	48,8	48,8	46,6	53,7	50,1	48,9	39,5	48,4	46,4
1980	48,8	48,7	46,4	53,6	50,4	49,2	39,4	48,2	47,5
1981	48,8	48,8	45,9	53,6	50,7	49,7	39,2	48,0	48,2
1982	48,8	48,8	45,7	53,5	50,9	50,0	39,1	47,8	48,7
1983	48,8	48,9	45,7	53,4	51,0	50,1	38,9	47,7	47,6

Schools

Foreign Pupils in General Education Schools according to Type of School and Länder

Year	Foreign Pupils										
	Total of which										
Land	Primary and Main Secondary Schools	Schools for the Handicapped	Intermediate Schools	Grammar Schools	Comprehensive Schools	Schools capped	Evening Schools and Secondary Education Colleges				
Federal Republic in total											
1970	159,0	137,7	3,9	4,8	12,5	4,8	12,5	4,8	12,5	4,8	0,2
1971	214,1	186,7	5,2	6,0	14,3	6,0	14,3	6,0	14,3	6,0	0,3
1972	256,7	222,2	6,5	7,5	16,8	7,5	16,8	7,5	16,8	7,5	0,4
1973	304,7	263,9	8,2	9,3	19,9	9,3	19,9	9,3	19,9	9,3	0,6
1974	354,3	303,8	10,4	11,7	23,9	11,7	23,9	11,7	23,9	11,7	0,7
1975	386,9	329,0	12,6	13,8	28,1	13,8	28,1	13,8	28,1	13,8	0,8
1976	405,3	339,2	15,0	16,3	28,6	16,3	28,6	16,3	28,6	16,3	0,8
1977	435,4	361,7	18,1	18,4	30,5	18,4	30,5	18,4	30,5	18,4	0,8
1978	487,0	404,3	21,1	21,2	32,6	21,2	32,6	21,2	32,6	21,2	0,9
1979	551,6	458,2	23,9	24,5	35,8	24,5	35,8	24,5	35,8	24,5	1,0
1980	635,1	526,6	27,7	29,0	40,1	29,0	40,1	29,0	40,1	29,0	1,2
1981	695,1	569,7	31,9	34,4	44,5	34,4	44,5	34,4	44,5	34,4	1,3
1982	720,7	579,2	36,1	39,5	48,4	39,5	48,4	39,5	48,4	39,5	1,5
1983	710,7	554,8	39,3	44,4	52,0	44,4	52,0	44,4	52,0	44,4	1,7
Länder 1983											
BW	140,6	107,2	11,7	10,9	9,2	10,9	9,2	10,9	9,2	10,9	0,3
BA	92,3	74,6	3,4	4,3	9,6	4,3	9,6	4,3	9,6	4,3	0,1
HE	70,0	51,4	3,6	5,5	6,1	5,5	6,1	5,5	6,1	5,5	0,2
NS	45,1	36,0	2,7	2,8	2,5	2,8	2,5	2,8	2,5	2,8	0,0
NW	246,3	197,9	12,2	13,6	16,2	13,6	16,2	13,6	16,2	13,6	0,7
RP	23,1	19,7	0,9	1,1	1,4	1,1	1,4	1,1	1,4	1,1	0,0
SA	6,2	4,9	0,3	0,4	0,5	0,4	0,5	0,4	0,5	0,4	0,0
SH	12,9	9,5	1,0	1,2	1,0	1,2	1,0	1,2	1,0	1,2	0,0
BE	41,0	29,8	1,9	2,1	2,5	2,1	2,5	2,1	2,5	2,1	0,2
BR	9,5	7,2	0,4	1,0	0,6	1,0	0,6	1,0	0,6	1,0	0,0
HA	23,7 ¹⁾	16,6 ¹⁾	1,2 ¹⁾	1,6	2,3	1,6	2,3	1,6	2,3	1,6	0,0

¹⁾ Including school kindergartens



Taula núm. 8

Schools

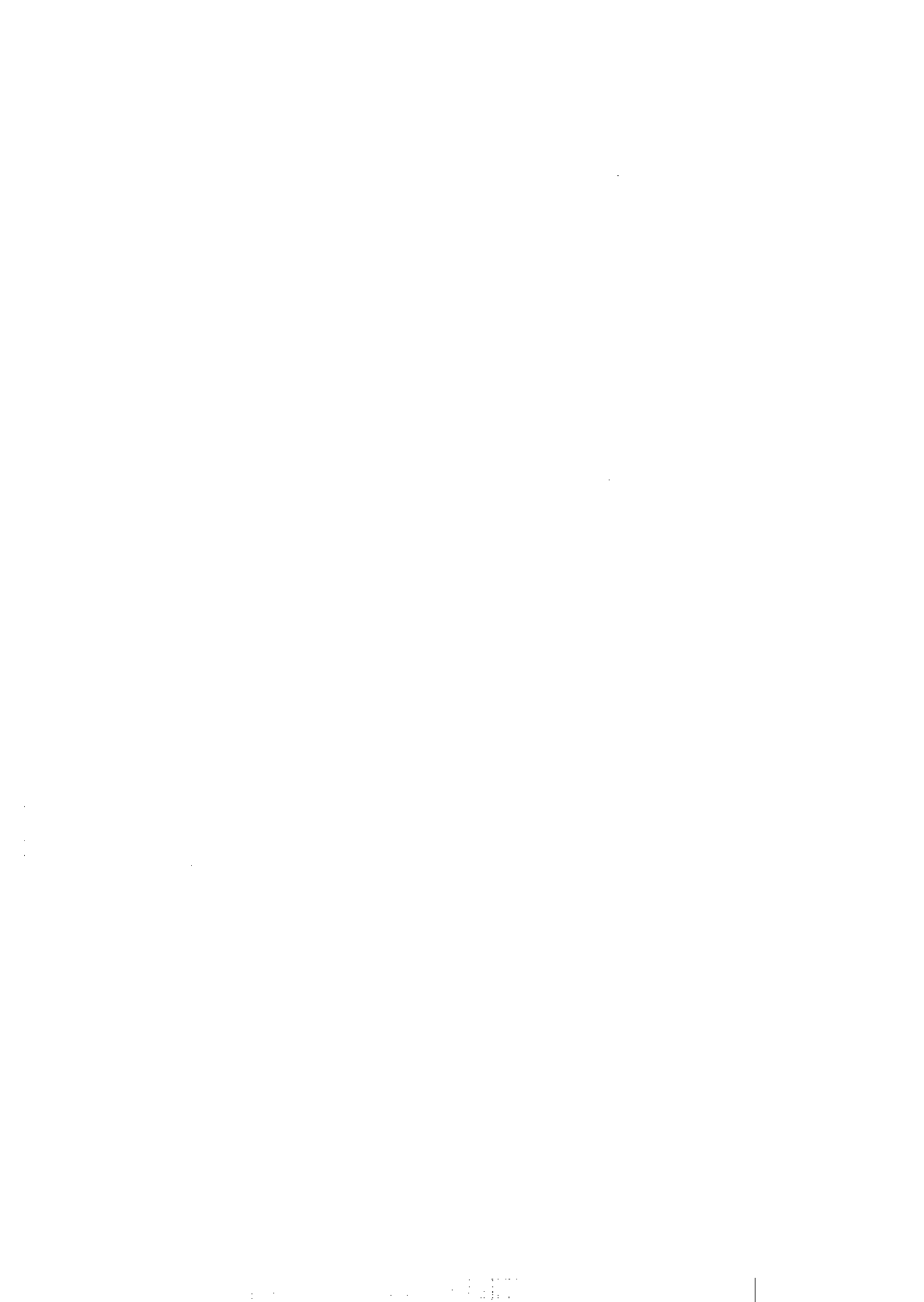
Pupils per Teacher¹⁾ according to Type of School and Länder

Year Land	Pupils per Teacher ¹⁾ in								
	General Education Schools								Voca- tional Schools ²⁾
	Total	of which							
	Primary and Main Secondary Schools	Schools for the Handi- capped	Inter- mediates Schools	Grammar Schools	Compre- hensive Schools	Evening Schools, Second- ary Edu- cation Colleges			
	Federal Republic in total								
1960	30,7	36,7	20,5	23,0	17,7	-	22,5	42,6	
1965	28,3	33,1	17,7	23,5	17,9	-	16,3	47,4	
1970	26,7	31,6	15,3	23,1	18,8	-	15,9	39,6	
1975	23,3	27,3	11,8	22,7	21,7	13,5	16,3	33,8	
1976	22,5	26,2	11,2	22,9	21,4	13,2	15,8	32,4	
1977	21,8	25,5	10,7	22,7	20,9	13,0	15,5	31,9	
1978	20,9	24,3	10,0	22,4	20,6	12,8	15,4	32,2	
1979	20,3	22,8	9,3	22,1	20,8	12,8	15,6	32,4	
1980	18,5	21,6	8,7	21,5	20,4	12,9	15,4	32,0	
1981	18,3	20,5	8,3	20,9	19,7	12,5	14,8	30,9	
1982	17,7	19,8	7,9	20,5	19,3	12,4	14,6	30,1	
1983	17,0	19,1	7,8	19,8	18,5	12,2	14,1	29,8	
	Länder 1983								
BW	16,9	18,4	6,4	18,5	16,5	13,0	13,3	25,8	
BA	16,7	18,2	6,7	19,4	18,7	10,9	14,6	32,2	
HE	18,5	21,7	8,5	21,3	20,2	12,8	16,1	30,0	
NS	17,4	19,8	8,1	18,6	17,6	12,6	13,1	28,9	
NW	17,7	19,7	8,4	21,8	19,6	12,5	13,9	32,1	
RP	16,9	17,6	7,2	21,0	19,9	12,6	15,0	32,3	
SA	15,9	17,8	7,4	16,2	17,3	11,5	14,8	28,7	
SH	18,1	21,1	8,9	19,7	18,5	11,9	14,5	36,4	
BE	14,3	16,5	6,9	17,0	16,4	10,2	11,9	25,3	
BR	14,6	16,2	6,7	17,7	17,0	11,3	12,5	26,9	
HA	16,3	21,0	8,1	17,5	17,2	11,4	14,2	23,0	

¹⁾ Full-time teachers and part-time teachers calculated on full-time basis
²⁾ Not including health schools

Source: KMK

Font: Federal Ministry of Education and Science. Basic and Structural Data. 1984/85.



C. V. L'ESCOLA DE NIVELL SECUNDARI

=====

5.1. El pas de l'escola primària a l'escola secundària

Tradicionalment, els nois i noies d'Alemanya feien un examen a deu anys que decidia a quina escola secundària havien d'estudiar, de manera que aquest examen era tan rigorós que pocs alumnes podien entrar en els liceus o "gymnasiums", on es preparaven per anar a la universitat.

Avui aquesta selectivitat prematura s'ha retardat a quasi tots els Länder i s'han programat dos cursos d'orientació que en alguns estats es fan a l'escola primària, a escoles específiques o bé a les diverses escoles secundàries. Sembla que l'experiència demostra que aquests cursos d'orientació permeten fer un criteri més ajustat per decidir a quina escola secundària ha d'anar cada alumne, però si els nois i noies fan aquests cursos en escoles ja discriminades la mobilitat és bastant escassa. Avui a Alemanya tendeixen a considerar que quan el noi ha estat jutjat com d'un determinat nivell, aquest fet crea unes expectatives i unes frustracions que són difícilment superables.

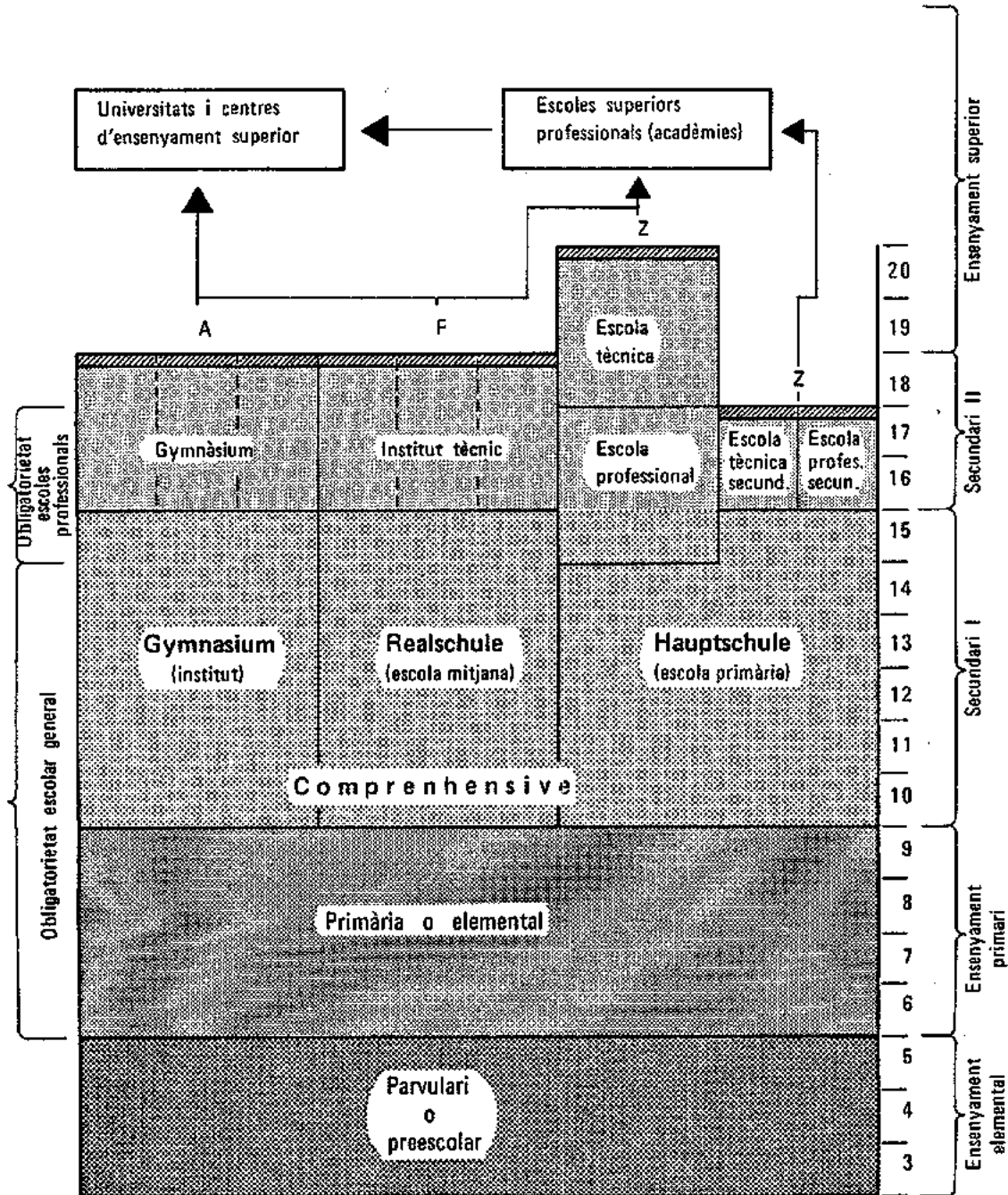
Actualment els pares poden elegir el tipus d'escola secundària que desitgen per al seu fill en contra del consell de l'escola, però en aquest cas el noi o noia, després d'un període breu d'orientació ha de passar un examen per demostrar el seu nivell i, si no el demostra, és transferit al tipus d'escola més adequat a les seves capacitats i coneixements.

5.2. Escola primària segon cicle i secundària primer cicle

A la RFA se'n diu grau secundari I i comprèn tres tipus d'escoles ben diferenciades, de manera que a 10 anys

Fig. núm. 1

**DIAGRAMA ESTRUCTURAL DEL SISTEMA EDUCATIU
A LA REPÚBLICA FEDERAL D'ALEMANYA**



- A certificat d'estudis generals
- F certificat d'estudis tècnics
- Z certificat per l'accés a una Escola superior professional

s'ha de fer una selectivitat i decidir a quina escola anirà el nen o nena. Com hem dit abans, alguns Länder retarden aquesta decisió fins als 12 anys gràcies a un cicle d'orientació. Els nois i noies poden continuar els seus estudis a la "Hauptschule" o escola primària superior, a la "Realschule" o escola mitjana o al "Gymnasium" o bé, en alguns Länder, ingressar en una escola unificada del tipus "comprehensive". (Veure fig. núm. 1)

5.3. La "Hauptschule"

És l'antiga escola primària superior on estudiava el 80% de la població escolar. Era l'escola més elemental que arribava fins a 9è; els nois en sortien quan complien els 15 anys per anar a treballar o ingressar en una escola professional.

La convenció del 3 de juliol de 1969, preocupada per racionalitzar el sistema i aconseguir una igualtat d'oportunitats més gran, va prendre una colla d'acords tendents a unificar les escoles de primària de segon cicle, i per això va intentar dignificar la "Hauptschule". Primer van ampliar els estudis amb la possibilitat de fer un 10è curs per convertir-la en una escola de nivell secundari com les altres i per tant, amb opció per als alumnes o a continuar el batxillerat o nivell secundari superior o bé a ingressar en una escola professional secundària.

També es van fer reformes importants en el pla d'estudis i a partir de 5è s'hi va introduir un idioma estranger (anglès) i cursos de física, química, història i sociologia. També tenen una matèria d'orientació professional i a 8è es fan pràctiques a diverses empreses. Dintre d'aquest paquet cal assenyalar que es va revisar i intensificar el programa de matemàtiques.

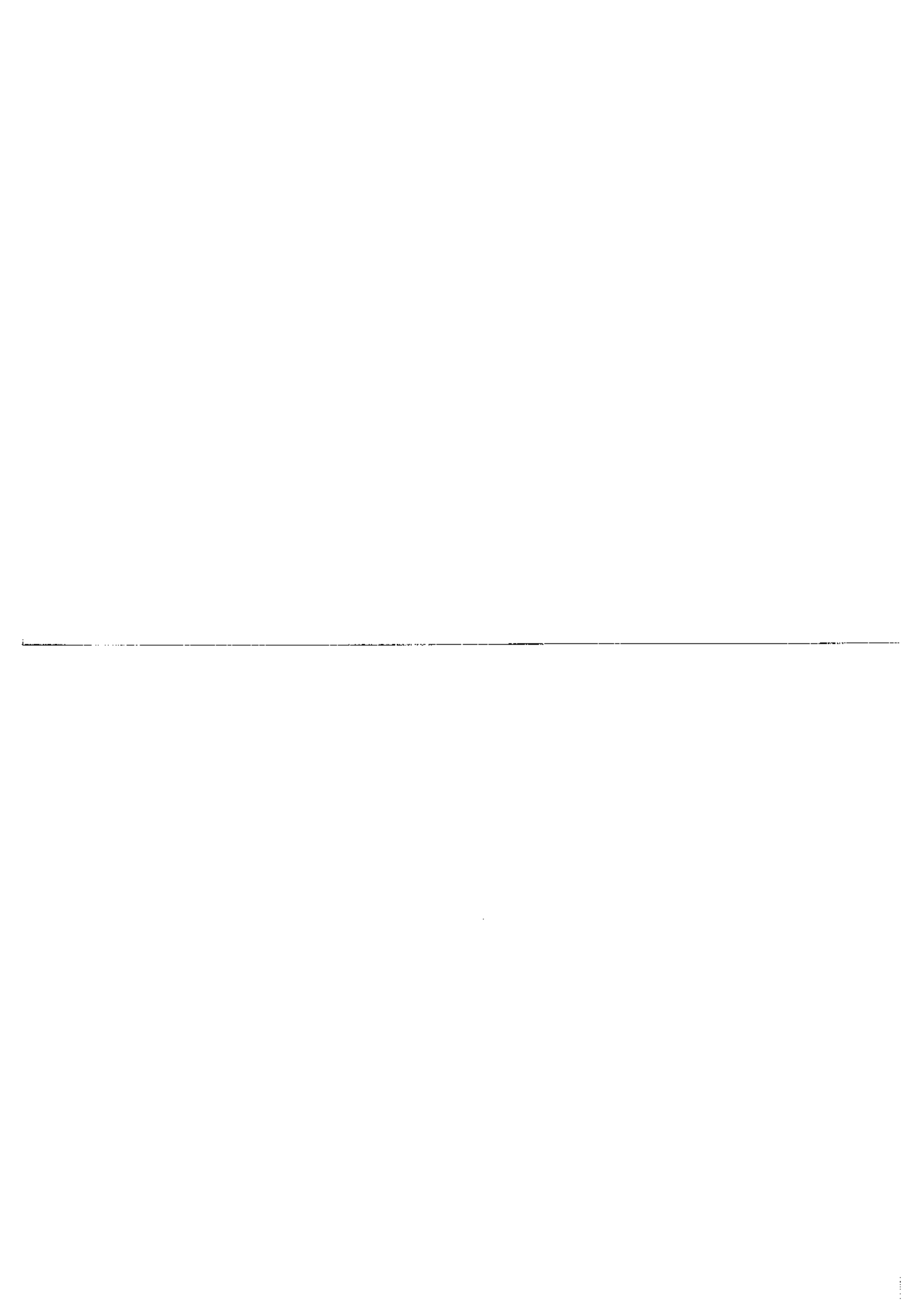
El fet d'augmentar la categoria d'aquestes escoles va comportar un procés de concentració escolar per tal de poder



ALUMNES DELS DIVERSOS TIPUS D'ESCOLES
(en milers)

Tipus d'escola	1.970	1.980	1.981
Kindergärten (pre-escolar)	1.161	1.394	1.397
Schul-Kindergärten (grans de pre-escolar a l'escola)	33	66	65
Grundschulen (primària)	3.977	2.818	2.588
Hauptschulen	2.370	2.227	2.187
Sonderschulen	322	354	337
Realschulen	864	1.351	1.323
Gymnasien insgesamt	1.379	2.118	2.106
dels quals			
classes 5-10	1.062	1.544	1.448
classes 11-13	317	574	658
Gesamtchulen (escoles integrades)	-----	221	226
Total	8.912	9.089	8.767
Abendschulen und kollegs	25	39	42
Berufsschulen	1.600	1.863	1.824
Berufsgrundbildungsjahr	-----	107	123
Berufsaufbauschulen	40	22	23
Berufsfachschulen	205	352	371
Fachoberschulen	59	137	150
Fachschulen	168	192	204
Total	2.072	2.673	2.695
Alumnes	12.203	13.261	12.966

Font: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.
Zahlen-Barometer 1.983



Taula núm. 2

16.3 Schulen, Schüler und Lehrer im allgemeinen Schulwesen 1982*)

Land	Schulen der allgemeinen Ausbildung						Schulen der allgemeinen Fortbildung			
	insgesamt	Grund- und Hauptschulen	Sonderschulen	Realschulen	Gymnasien	Gesamtschulen	insgesamt	Abendreal-schulen	Abend-gymnasien	Kollegs
Schulen escoles										
Schleswig-Holstein	1 493	1 003	209	178	98	5	8	5	3	—
Hamburg	636	300	64	154	90	28	6	2	3	1
Niedersachsen	4 005	3 012	304	408	260	21	9	—	5	4
Bremen	360	206	28	50	70	6	4	2	2	—
Nordrhein-Westfalen	6 746	4 730	749	556	646	65	54	24	15	15
Hessen	2 853	1 991	247	271	268	76	22	5	10	7
Rheinland-Pfalz	1 597	1 192	156	106	138	5	3	—	—	3
Baden-Württemberg	3 984	2 563	542	435	412	32	91	59	15	17
Bayern	4 042	2 828	405	398	400	11	36	5	4	27
Saarland	465	333	53	38	37	4	3	—	2	1
Berlin (West)	520	310	63	45	70	32	15	11	3	1
Bundesgebiet	26 701	18 468	2 820	2 637	2 489	288	251	113	62	76
Schüler alumnes										
insgesamt										
Schleswig-Holstein	363 646	177 104	17 531	80 548	84 574	3 889	1 064	576	488	—
Hamburg	198 907	80 637	8 361	25 850	64 585	19 474	1 166	169	812	185
Niedersachsen	1 053 277	622 566	37 570	163 410	205 551	24 180	1 781	—	1 053	728
Bremen	94 290	47 132	3 900	13 993	25 232	4 033	794	267	527	—
Nordrhein-Westfalen	2 403 160	1 266 883	101 768	343 010	632 122	59 377	15 981	3 738	7 222	5 021
Hessen	730 263	366 031	24 315	101 023	188 854	50 040	4 575	614	3 067	894
Rheinland-Pfalz	476 245	269 189	16 031	65 758	121 691	3 576	835	—	—	835
Baden-Württemberg	1 286 151	642 181	52 779	243 380	324 303	23 508	6 138	2 498	1 830	1 810
Bayern	1 417 386	842 790	43 662	201 414	322 658	6 862	6 354	655	977	4 722
Saarland	127 451	71 558	4 647	18 165	30 491	2 590	403	—	279	124
Berlin (West)	224 330	114 920	8 690	21 541	50 405	28 774	2 965	752	1 419	794
Bundesgebiet	8 375 106	4 500 991	319 254	1 278 092	2 050 466	226 303	42 056	9 269	17 674	15 113
männlich nois										
Schleswig-Holstein	186 794	93 995	10 941	38 456	41 402	2 000	578	319	259	—
Hamburg	102 238	42 035	5 285	12 944	31 732	10 242	498	99	318	81
Niedersachsen	537 339	326 324	23 081	77 347	97 960	12 627	853	—	488	365
Bremen	48 371	24 564	2 405	7 082	12 286	2 034	410	146	264	—
Nordrhein-Westfalen	1 232 235	668 342	61 609	161 996	308 779	31 509	8 238	2 107	3 597	2 534
Hessen	373 304	191 005	14 816	48 452	93 294	25 737	1 983	306	1 271	406
Rheinland-Pfalz	243 129	142 100	9 688	30 132	59 377	1 832	474	—	—	474
Baden-Württemberg	658 540	338 890	32 041	112 733	162 931	11 945	3 460	1 373	793	1 294
Bayern	724 832	442 404	26 607	87 041	165 272	3 508	3 764	377	431	2 956
Saarland	65 174	37 252	2 827	8 132	15 545	1 418	189	—	127	62
Berlin (West)	114 844	59 587	5 302	10 507	24 193	15 255	1 126	356	539	231
Bundesgebiet	4 286 800	2 366 498	194 682	594 822	1 012 771	118 107	21 573	5 083	8 087	8 403
weiblich noies										
Schleswig-Holstein	176 852	83 109	6 590	42 092	43 172	1 889	486	257	229	—
Hamburg	96 669	38 602	3 076	12 906	32 853	9 232	668	70	494	104
Niedersachsen	515 938	296 242	14 489	86 063	107 591	11 553	928	—	565	363
Bremen	45 919	22 568	1 495	6 911	12 946	1 999	384	121	263	—
Nordrhein-Westfalen	1 170 925	598 541	40 159	181 014	323 343	27 868	7 743	1 631	3 625	2 487
Hessen	356 959	175 026	9 499	52 571	95 560	24 303	2 592	308	1 796	488
Rheinland-Pfalz	233 116	127 089	6 343	35 626	62 314	1 744	361	—	—	361
Baden-Württemberg	627 611	303 291	20 738	130 647	161 372	11 563	2 678	1 125	1 037	516
Bayern	692 554	400 386	17 055	114 373	157 386	3 354	2 590	278	546	1 766
Saarland	62 277	34 306	1 820	10 033	14 946	1 172	214	—	152	62
Berlin (West)	109 486	55 333	3 388	11 034	26 212	13 519	1 839	396	880	563
Bundesgebiet	4 088 306	2 134 493	124 652	683 270	1 037 695	108 196	20 483	4 186	9 587	6 710

*) Schuljahr (Beginn: Herbst).



Taula núm. 3

16.3 Schulen, Schüler und Lehrer im allgemeinen Schulwesen 1982*)

Land	Schulen der allgemeinen Ausbildung						Schulen der allgemeinen Fortbildung			
	insgesamt	Grund- und Hauptschulen	Sonderschulen	Realschulen	Gymnasien	Gesamtschulen	insgesamt	Abendreal-schulen	Abend-gymnasien	Kollegs
Schüler										
Deutsche										
alemanys										
Schleswig-Holstein	350 514	166 981	16 660	79 455	83 641	3 777	1 031	550	481	—
Hamburg	175 089	63 204	7 171	24 386	62 399	17 929	1 131	156	790	185
Niedersachsen	1 007 770	585 261	35 092	161 039	203 175	23 203	1 763	—	1 036	727
Bremen	84 784	39 659	3 515	13 111	24 682	3 817	759	245	514	—
Nordrhein-Westfalen	2 154 657	1 060 183	91 052	331 163	617 263	54 996	15 338	3 357	7 030	4 951
Hessen	659 542	312 234	21 018	96 221	183 093	46 976	4 385	546	2 955	884
Rheinland-Pfalz	452 680	248 775	15 230	64 780	120 402	3 493	831	—	—	831
Baden-Württemberg	1 143 411	530 411	41 563	233 594	315 587	22 256	5 881	2 337	1 754	1 790
Bayern	1 323 407	765 247	40 547	197 373	313 681	6 559	6 241	627	940	4 674
Saarland	121 149	66 526	4 340	17 802	30 007	2 474	397	—	276	121
Berlin (West)	182 801	83 269	6 923	19 678	48 111	24 820	2 792	671	1 343	778
Bundesgebiet	7 455 804	3 921 758	283 111	1 238 602	2 082 041	210 300	40 549	8 489	17 119	14 941
Ausländer										
estrangers										
Schleswig-Holstein	13 132	10 123	871	1 093	933	112	33	26	7	—
Hamburg	23 818	17 433	1 190	1 464	2 186	1 545	35	13	22	—
Niedersachsen	45 507	37 305	2 478	2 371	2 376	977	18	—	17	1
Bremen	9 506	7 473	385	882	550	216	35	22	13	—
Nordrhein-Westfalen	248 503	206 700	10 716	11 847	14 859	4 381	643	381	192	70
Hessen	70 721	53 797	3 297	4 802	5 761	3 064	190	68	112	10
Rheinland-Pfalz	23 565	20 414	801	978	1 289	83	4	—	—	4
Baden-Württemberg	142 740	111 770	11 216	9 786	8 716	1 252	257	161	76	20
Bayern	93 979	77 543	3 115	4 041	8 977	303	113	28	37	48
Saarland	6 302	5 032	307	363	484	116	6	—	3	3
Berlin (West)	41 529	31 651	1 767	1 863	2 294	3 954	173	81	76	16
Bundesgebiet	719 302	579 241	36 143	39 490	48 425	16 803	1 507	780	555	172
Hauptberufliche Lehrer¹⁾										
Ensenyants										
insgesamt										
Schleswig-Holstein	20 490	8 876	1 899	4 201	5 216	298	43	29	14	—
Hamburg	13 217	4 715	1 204	1 584	4 308	1 406	74	11	45	18
Niedersachsen	62 554	34 400 ²⁾	4 584 ²⁾	7 047	13 051	3 472 ²⁾	155	—	73	82
Bremen	6 619	1 684	594	2 682	1 202	457	48	5	43	—
Nordrhein-Westfalen	142 086	69 748	12 409	16 784	38 857	4 288	903	98	371	434
Hessen	39 692	14 214	2 833	2 776	8 613	11 254 ³⁾	372	39	243	90
Rheinland-Pfalz	28 579	15 577	2 695	3 198	6 871	238	65	—	—	65
Baden-Württemberg	80 263	35 819	8 176	13 677	20 660	1 931	96	—	—	96
Bayern	81 402	46 571	5 181	9 995	19 181	474	379	24	37	318
Saarland	7 891	4 013	597	1 133	1 985 ⁴⁾	163	11	—	11	— ⁵⁾
Berlin (West)	16 452	7 474	1 257	1 337	3 810	2 574	245	14	147	84
Bundesgebiet	499 245	243 093	41 429	64 414	123 754	26 555	2 391	220	984	1 187
weiblich										
dones										
Schleswig-Holstein	11 399	6 105	1 265	2 204	1 699	126	9	8	3	—
Hamburg	7 611	3 523	812	803	1 727	746	20	5	12	3
Niedersachsen	34 745	22 359 ²⁾	2 783 ²⁾	3 407	4 614	1 582 ²⁾	52	—	26	26
Bremen	3 627	1 206	392	1 411	395	223	15	2	13	—
Nordrhein-Westfalen	83 172	47 102	8 425	9 925	15 650	2 070	271	44	109	118
Hessen	21 277	9 978	1 784	1 266	3 137	5 112 ³⁾	136	23	94	19
Rheinland-Pfalz	15 246	9 374	1 715	1 735	2 316	106	13	—	—	13
Baden-Württemberg	42 025	21 704	5 143	6 650	7 577	951	19	—	—	19
Bayern	40 409	26 866	2 783	4 784	5 726	250	107	7	11	89
Saarland	3 552	2 022	306	575	578 ⁴⁾	71	2	—	2	— ⁵⁾
Berlin (West)	9 847	5 314	868	753	1 698	1 214	131	5	77	49
Bundesgebiet	272 910	155 553	26 276	33 513	48 117	12 451	775	94	345	336

*) Schuljahr (Beginn: Herbst).
¹⁾ Voll- und Teilbeschäftigt.
²⁾ Einschl. Schulkindergärten.

³⁾ Einschl. kooperativer Gesamtschulen.
⁴⁾ Einschl. Kollegs.
⁵⁾ Bei Gymnasien nachgewiesen.

Ibidem, pp. 359.



donar a totes les escoles el nivell apropiat, dotar-les convenientment; això va representar un programa de transports escolars per traslladar els nois de zones rurals fins en aquestes escoles.

Tot i els esforços esmerçats per dignificar la "Hauptschule", es considera que és l'escola més elemental i cada vegada hi van menys alumnes, 50% durant 1975 i durant 1981 aproximadament el 35%, perquè els pares busquen per als seus fills escoles més prestigioses i el cotxe ha possibilitat els desplaçaments necessaris. La realitat és que la "Hauptschule" no és equivalent a les altres escoles mitjanes i tendeix a convertir-se en "escola residual" per als alumnes més fluixos. La situació d'aquestes escoles canvia molt segons els diversos estats. A Hesse es tendeix a dignificar-les i a donar-los una categoria semblant a la de les altres escoles, mentre que a Baviera, per exemple, són escoles d'un nivell clarament inferior.

Pel fet que aquest tipus d'escola rep els alumnes menys dotats, pocs poden passar a la secundària de segon cicle o superior i molts ni tan sols treuen el certificat del 9è any que es dóna sense examen. 1/5 part dels alumnes surten amb un certificat d'assistència que es dóna al final de l'escola ritat obligatòria a jornada completa; són aquells que han suspès un o més cursos i que són considerats com fracassats escolars. A Baviera, els alumnes que ho desitgen poden fer un exàmen final per millorar la titulació.

N. alumnes que no tenen certificat de primària

1970-72	135.000
1980-73	112.000
1981-75	102.000
1983	91.000

Els alumnes de la "Hauptschule" són poc considerats socialment; actualment tenen certes dificultats per trobar un lloc a les empreses com a aprenents i continuar els estudis a temps parcial. Les empreses donen preferència a les sol.li

cituds dels alumnes de les altres escoles secundàries, que es consideren més ben preparats.

Els alumnes de la "Hauptschule" que no continuen l'escolaritat, poden començar, si volen, la vida laboral com a aprenents però, obligatòriament, han de continuar la seva formació fins als 18 anys. Els que continuen i fan el 10è curs acaben als 16 anys amb el certificat d'estudis secundaris elemental i tenen opció a ingressar en una escola tècnica i professional secundària on poden estudiar dos anys més, fins als 18, per acabar amb un certificat professional de nivell mitjà que els permet entrar a treballar o ingressar en una escola superior especialitzada.

5.4. L'escola secundària elemental o "Realschule"

Aquesta escola es deia "Mittelschool" perquè es considerava una opció intermèdia entre la "Hauptschule" i el "Gymnasium". Els estudis duren 6 anys (5è a 10è) i en alguns Länder que tenen el grau d'orientació, en dura 4 (7è a 10è).

A la "Realschule" estudien molts nois i noies de classe mitjana perquè donen un tipus d'instrucció que prepara per estudiar un bon nombre de professions i carreres tècniques industrials, comercials, administratives i agrícoles de grau mitjà. Aquestes escoles han augmentat molt el nombre d'alumnes perquè representen una escola millor per a les classes treballadores que volen per als seus fills una educació superior a la de la "Hauptschule".

<u>Any</u>	<u>N. alumnes</u>
1950	238.000
1971	915.000
1975	1.260.000
1982	1.278.000

En el curriculum figuren matèries generals pròpies del nivell de secundària elemental, com són l'alemany, la història, la geografia, el civisme, la religió, la matemàtica, la física, la química, la biologia, l'art i la música i un idioma voluntari que acostuma a ser l'anglès. Dintre del curriculum es dóna preferència a la matemàtica i a les ciències, i en els últims cursos s'escullen matèries professionals com la mecanografia, taquigrafia, economia, comptabilitat, dibuix tècnic, taller, etc. Algunes escoles mitjanes permeten una lleugera especialització segons les afeccions i aptituds dels nois i fan grups d'orientació: a) matemàtica i tècnica, b) de preferència artística o pedagògica; o c) una opció centrada en qüestions econòmiques.

Els programes de la "Realschule" exigeixen un estudi sostingut i demanen una certa capacitat d'iniciativa. El grau d'exigència és elevat i explica que un bon nombre de nois i noies no puguin seguir aquests estudis.

Quan els nois i noies acaben la "Realschule" amb el certificat d'estudis secundaris elemental poden passar al grau superior del "Gymnasium"; aleshores els que han tret molt bones notes tenen accés directe i els altres han de passar un examen. La majoria, tanmateix, escull opcions vocacionals i passen a escoles professionals secundàries de nivell II, on amb dos o tres anys d'estudis treuen el certificat d'estudis secundaris superior; aquest els permet entrar en el món del treball amb un certificat d'estudis tècnics o professionals de grau mitjà. Una part continua estudis i va a una escola superior especialitzada.

5.5. El "Gymnasium"

Es l'escola secundària clàssica i acadèmica; prepara-va els nois de batxillerat que després anaven a la universitat. Aquesta escola és l'única que té el grau secundari I

Taula núm. 4

Schools

School-leavers according to Type of Qualification obtained in 1000s (cont.)

Leavers with Entrance Qualification for institutions of Tertiary Education							Leavers who have completed training in			Year
Total	of which from						Vocational Schools (including for the Handicapped)	Other Vocational Schools		
	General Schools			Vocational Schools				without Certificates ¹⁾	without Certificates ¹⁾	
	Total	of which		Total	of which					
	Univer- sity and hoch- College schule	Fach- En- trance Qualif.		Univer- sity and hoch- College schule	Fach- En- trance Qualif.					
56,7	56,7	56,7	-	-	-	-	•	•	•	1960
50,5	50,5	50,5	-	-	-	-	•	•	•	1965
91,5	83,5	83,5	-	8,0	3,7	4,3	523,2	85,9	•	1970
175,0	119,7	115,4	4,3	55,3	10,8	44,5	911,7	103,6	•	1975
199,7	135,8	133,2	2,6	63,9	12,3	51,7	545,8	100,1	•	1976
212,0	149,1	146,0	3,1	62,9	12,7	50,2	543,6	97,3	•	1977
224,1	164,2	156,6	7,6	59,9	13,5	46,4	538,3	124,0	29,5	1978
193,3 ²⁾	135,0	129,2	5,8	58,3	13,4	44,9	582,0	144,1	33,8	1979
221,7	159,6	155,1	4,5	62,1	13,4	48,7	612,8	163,2	39,9	1980
258,4	186,7	181,6	5,1	71,7	16,4	56,3	642,8	167,0	53,7	1981
286,3	202,6	196,7	5,9	83,7	18,1	65,6	660,1	195,4	67,4	1982
305,3	214,1	207,6	6,5	91,2	17,9	73,3	662,7	217,2	50,2	1983
Estimate by the Standing Conference of Ministers of Education of the Länder (KMK) (Documentation 85)										
307,3	220,6	214,9	5,7	86,7	19,1	67,6	621,5	226,4	55,3	1984
308,8	221,2	215,4	5,8	87,4	19,3	68,1	619,5	235,6	54,5	1985
308,4	224,1	218,3	5,8	84,3	19,2	65,1	600,8	235,5	53,3	1986
307,7	225,1	219,3	5,8	82,6	18,5	64,1	573,4	237,9	51,6	1987
297,4	218,2	212,6	5,6	79,2	17,4	61,8	538,3	237,2	49,1	1988
275,1	199,9	194,7	5,2	75,2	16,3	58,9	502,6	235,8	46,9	1989
259,7	189,7	184,7	5,0	70,0	15,0	55,0	468,0	235,7	44,2	1990
242,4	177,0	172,5	4,5	65,4	13,8	51,6	435,0	230,9	43,1	1991
222,6	161,0	156,7	4,3	61,5	12,8	48,7	408,4	228,2	42,5	1992
211,1	151,8	147,7	4,1	58,3	12,2	47,1	392,1	225,8	42,4	1993
205,7	147,7	143,8	3,9	58,0	11,8	46,2	385,0	225,3	42,2	1994
203,6	146,6	142,9	3,9	57,0	11,5	45,5	381,7	227,2	42,4	1995

¹⁾ Not including schools in the health services

²⁾ Decline due to the "short school year" 1965/67 caused by beginning of school year from Easter to Autumn

Font: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft
Grund und Struktur Daten 1984/1985.

seguit del gran secundari II; aquest últim o "oberstufe" ofereix una preparació de nivell molt alt.

Els nois i noies del "Gymnasium" responien a una forta demanda intel·lectual que obligava a cobrir un programa molt ampli i acadèmic i a la vegada molt especialitzat en un grup de matèries. L'alumne que aconseguia superar l'examen final o "Habitur" podia ingressar en qualsevol facultat. El "Gymnasium" era molt elitista i restrictiu, de manera que quedava reservat a les classes socials econòmicament més poderoses i als nois més capaços i era freqüent repetir curs. L'any 1968, per exemple, van aprovar l'"habitur" el 9% dels joves alemanys de 18 anys.

Tradicionalment hi havia tres tipus de "Gymnasium": el clàssic, el de llengües modernes i el de matemàtica i ciències naturals. Aquestes tres modalitats es diferenciaven en l'èmfasi que posaven en algunes matèries.

El batxillerat clàssic tenia llatí i grec i matèries de cultura grega i llatina; també hi era obligatòria una llengua moderna i a vegades era permès canviar el grec pel francès.

El batxillerat de llengües modernes tenia en el seu pla d'estudis l'anglès, el francès, la cultura d'aquests dos països i una tercera llengua a escollir entre diverses com el castellà, l'italià o el rus. Es permetia substituir el francès pel llatí.

El batxillerat científic també tenia dues llengües modernes, l'anglès i generalment el francès, que es podia substituir pel llatí. Aquesta opció ampliava l'horrari i les matèries de ciències.

Durant els anys 60 i 70 els tipus bàsics de "Gymnasium" es van anar diversificant per exigències de la societat in-

dustrial i la pressió social que demanava ampliar l'accés, diversificar opcions i modernitzar els plans d'estudi. Els tipus més corrents d'escoles secundàries que es varen anar creant eren:

- Les escoles secundàries d'economia i comerç.
- Les escoles d'estudis socials en les quals figuraven matèries sobre economia, legislació, assistència social i administració. També es feien pràctiques de treball social.
- Escoles secundàries tècniques que combinaven l'estudi pràctic i teòric de la tècnica.
- Escoles secundàries d'art en què tots els alumnes estudiaven música o arts plàstiques, l'una com matèria prioritària i l'altra com a secundària. En aquestes escoles es trobaven facilitats per al cant coral, o per tocar un instrument o formar part d'una orquestra.
- Escoles secundàries d'esports que dedicaven 7 o 8 hores setmanals als esports, que substituïen l'aprenentatge de la tercera llengua.
- Escoles secundàries d'estudis educatius que tenien un règim semblant a l'anterior, però que dedicaven el temps alliberat per una tercera llengua a estudiar educació.
- Escoles secundàries d'agricultura.
- Escoles de ciències domèstiques, opció dirigida especialment a noies.

El conveni bàsic de Sarrebruck l'any 1969 va fer una reforma que va afectar el "Gymnasium". Les reformes van anar, a partir d'aquesta data, a afavorir una homogeneïtat més gran entre els tres tipus d'escola de nivell secundari I. Una de les primeres mesures va ser procurar retardar el moment de selecció amb dos cursos d'orientació (5è-6è), cosa que va comportar unificar els programes d'aquests dos cursos per als tres tipus d'escoles. La segona reforma va consistir a procurar que fins a 10è curs tots els nois del "Gymnasium" tinguessin un currículum comú per tal d'assegurar una formació bàsica general. Les matèries generals o bàsiques

són en aquest nivell: alemany, religió, civisme, història, geografia, matemàtiques, ciències naturals, música art i educació física. A nivell de 7è s'introdueix la segona llengua estrangera i es pot dir que als tres tipus tradicionals de "Gymnasium" es fa un programa molt semblant durant els quatre primers anys.

5.6. El batxillerat superior

La reforma del batxillerat superior no es va proposar fins a la reunió de la "Kulturministerkonferenz" de 1973, que va fer una proposta de reforma per solucionar el descontentament general i les crítiques referents al nivell de l'"habitur".

La reforma va consistir que a partir del curs 12è i durant els dos cursos de batxillerat superior, el nombre de matèries es redueix i s'assegura a tots els alumnes una cultura bàsica o general per evitar una especialització prematura; però, al mateix temps, dona opció per aprofundir en un o més camps del saber, amb la qual cosa preparen l'alumne per ingressar en centres superiors. Els estudis secundaris de nivell II es divideixen en cinc àrees:

- Les matèries de llengües, literatura i art. Entre elles l'alemany, llengües estrangeres, cursos de literatura, música, arts gràfiques, etc.
- Ciències Socials. Es fan estudis de temes multidisciplinaris per entendre matèries històriques, polítiques, socials, geogràfiques, econòmiques i legals, i, especialment, el canvi social en l'època industrial i les relacions internacionals.
- Matemàtiques, ciències naturals i tecnologia. L'estudi del mètode científic, el desenvolupament de models i la seva aplicació a estructures orgàniques i inorgàniques, l'estudi de teories aplicades a les ciències naturals, etc.
- Educació religiosa. Fonaments religiosos, estudi del significat dels valors, estudi comparat d'altres reli

gions, ideologies i filosofies. Ètica i moral social, etc.
- Educació física.

Totes aquestes àrees estan presents en el programa comú per a tots, en el qual figuren sempre tres hores d'alemany, matemàtiques i llengua estrangera. En total representen 2/3 del currículum. El terç restant es pot cobrir amb matèries optatives en les quals l'alumne es vol especialitzar. Aquestes matèries optatives poden ser les que ofereixen les diverses àrees a nivell d'aprofondiment, o poden ser matèries noves com educació, psicologia, sociologia, geologia, astronomia, tecnologia, estadística, informàtica, etc., així es cobreix una àmplia gamma de coneixements relativament nous.

Els cursos de cada matèria duren un semestre i això permet a l'alumne d'aquests últims cursos de fer-se un programa a la mida de les seves possibilitats, de manera que pot completar aquests dos cursos en dos, tres o quatre anys. Aquesta estructura trenca el clàssic any escolar i la idea del professor de curs, figura que és substituïda per la del tutor que coneix l'alumne i el guia per elegir l'opció més apropiada.

El "Habitur"

Al final dels estudis del liceu els alumnes passen un examen conegut generalment pel nom de "Habitur". Aquest examen és difícil i representa una preparació important. Per tenir el "Habitur" s'han de fer exàmens de quatre matèries, dues de bàsiques o de rendiment en les quals es demana un nivell elevat, i dues matèries complementàries a un nivell més ordinari. Les quatre matèries d'examen no poden ser d'una mateixa especialitat sinó que entre les quatre han de cobrir les àrees bàsiques de:

- llengua - art
- matemàtiques - ciències naturals
- història - ciències socials

La nota final és el resultat dels 4 exàmens, però les notes poden fer mitjana. En alguns llocs també es considera les notes obtingudes durant els dos últims anys d'estudis. Aquests exàmens es realitzen en l'àmbit local; els fan i els corregeixen els mateixos professors del "Gymnasium" sota la supervisió del personal de l'administració educativa del Land.

L'alumne que aprova el "Habitur" pot demanar l'ingrés a la universitat o en un centre d'ensenyament superior. Abans, tots els alumnes trobaven plaça a les universitats però avui el "Gymnasium" ja no és tan selectiu i ja no té el valor que tenia abans; de manera que, a causa de la manca de places, les universitats admeten solament els alumnes amb notes molt altes i actualment s'està discutint l'oportunitat de posar proves d'accés. La resta d'alumnes ha d'esperar uns anys que hi hagi plaça i fer, mentrestant, algun mèrit com viatjar a l'estranger o ocupar un lloc de treball, fer cursos complementaris, etc.

5.7. La reforma "Gesantschulen "

El sistema escolar tradicional de la República Federal Alemanya va ser molt criticat dintre del país i aquesta crítica que ja apuntava els anys 50 es va fer general i pública els anys 60; el debat va conèixer el seu moment àlgid el 1969.

Una de les crítiques més importants es centrava en la selectivitat que es fa a deu anys per decidir a quina escola ha d'ingressar el noi o noia per cursar el grau secundari I (o escola elemental superior). Semblava i sembla evident a molts que 10 anys és una edat poc adequada per prendre una decisió tan important, car el noi o noia fa un procés de maduració que pot tenir un ritme molt diferent d'un nen a l'altre i que la possibilitat de cometre errors és elevada. Aquests errors són difícils d'esmenar perquè, en-

cara suposant una certa flexibilitat del sistema, el noi perd les expectatives i ja no es creu capaç de superar les dificultats.

Aquesta selectivitat crea una discriminació social perquè va clarament orientada a afavorir les classes socials privilegiades, ja que han pogut donar als seus fills les condicions més favorables per desenvolupar les seves capacitats, i per tant la selecció dels nois respon més a l'estructura de classes socials que a les vertaderes capacitats dels nois.

La reforma dels progressistes proposa substituir l'estructura tradicional per un sistema horitzontal dels nivells d'ensenyament. Segons aquesta proposta, el nivell primari, que comprèn la "Grundschule" i les escoles especials corresponents, en seria un primer esglaó. L'ensenyament secundari de I nivell (elemental superior) seria l'esglaó 2 i integraria en una escola única la "Hauptschule", la "Realschule" i el "Gymnasium" fins al 10è curs. El tercer esglaó seria l'ensenyament secundari de II nivell de 2 a 3 anys, que comprendria les classes superiors del "Gymnasium" o Liceu i les escoles professionals. Totes elles acabarien amb un certificat d'estudis que donaria accés al nivell superior del sistema escolar.

Aquesta proposta troba les majors dificultats en el nivell secundari I (elemental superior), donat que acaba amb la diversificació dels tres tipus d'escola existents per oferir a tots els escolars un sol tipus d'ensenyament general i al mateix temps professional. Aquesta escola unificada a vegades s'anomena "Comprehensive", seguint la nomenclatura de l'experiència que començava també a Anglaterra i Suècia. La proposta d'una reforma en la línia d'una escola unificada i polivalent va aixecar una gran polèmica que es va expressar en diaris, llibres, debats, informes i contrapropostes; tanmateix, es dibuixen clarament dues alternatives que corresponen a dues ideologies.

La postura conservadora considera que els nois tenen unes aptituds en gran part heretades, i que cal partir de la base que sempre hi haurà nois més capaços que altres, per la qual cosa l'escola igualitària no és possible ni tampoc desitjable. El problema ètic dels reformistes conservadors consisteix a aconseguir una distribució justa de les oportunitats mitjançant una escola gratuïta que fa una selecció basada en criteris de capacitats intel·lectuals. Seguint aquesta idea, cal diversificar l'ensenyament secundari oferint un batxillerat tècnic que permeti l'accés a carreres curtes.

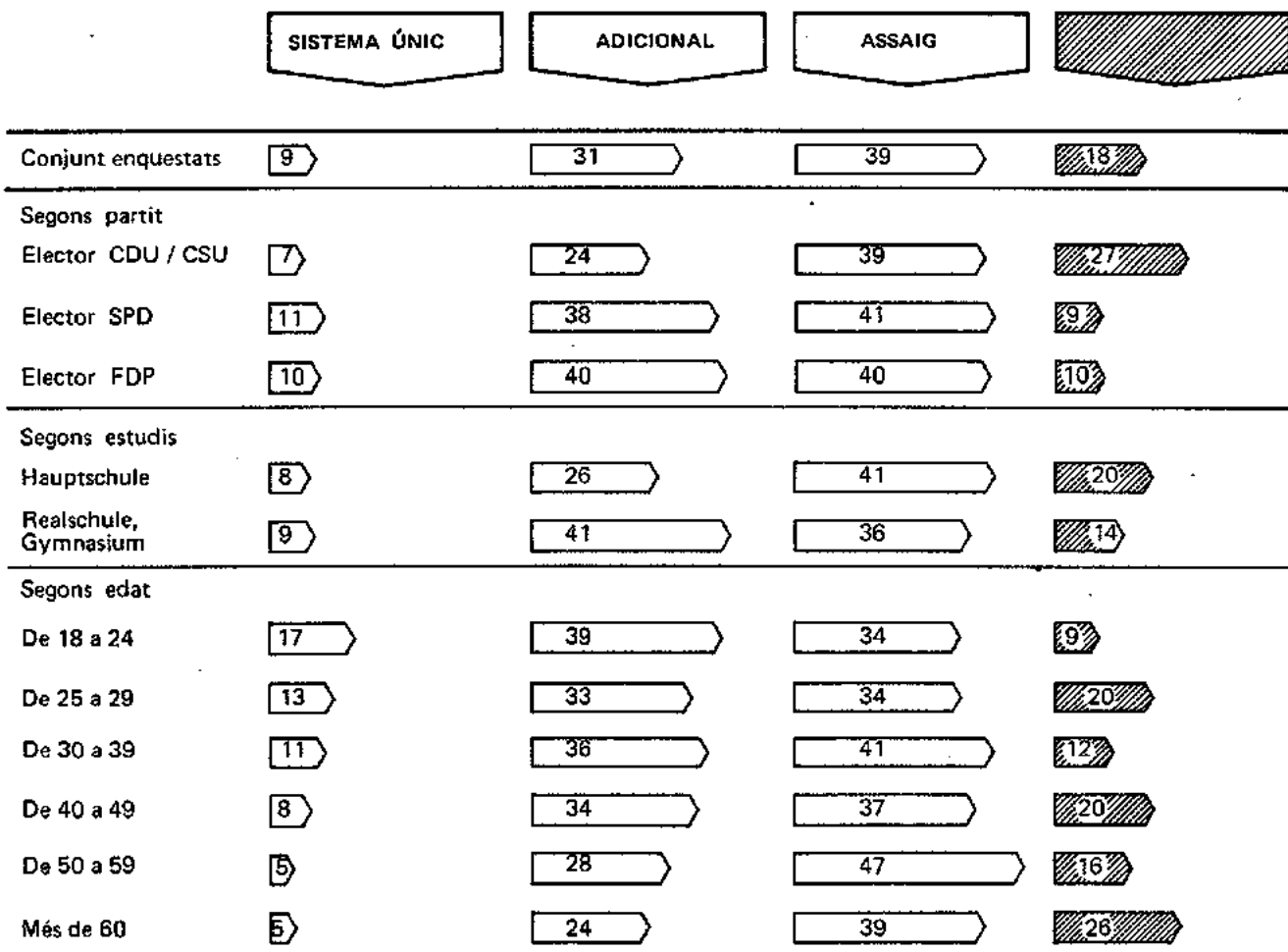
L'opció d'esquerres, en canvi, dóna poc pes als factors hereditaris i als coeficients mentals i considera que les capacitats dels alumnes depenen en gran part dels estímuls que han rebut del medi i de la societat, de manera que la selecció a l'escola respon més a les estructures de classes que a les capacitats reals dels nens. Aquesta postura ofereix com a alternativa una educació unificada i polivalent per a tots els menors. Tanmateix, l'esquerra és conscient que l'escola d'ella sola no pot crear una vertadera igualtat d'oportunitats, però creu que pot contribuir a canviar unes pràctiques que no l'afavoreixen.

Enmig d'aquesta problemàtica van començar les primeres experiències patrocinades pels estats més progressistes. L'any 1963 hi havia 4 escoles integrades a Hesse i l'any 1968 van començar altres experiències a Berlín. L'any 1976 hi havia 156 escoles integrades a Alemanya i l'any 1980 eren 178. A Hesse, 65 escoles són integrades; hi ha 32 al Nord Rin Westfàlia i 28 a Berlín; també són importants a Hamburg. La reforma "Comprehensive" va ser acceptada de manera molt diversa segons els Länder. Els estats amb govern socialdemòcrata, a vegades amb el suport dels liberals, van acceptar la proposta i la van ajudar, mentre que els estats

OPINIÓ PÚBLICA SOBRE LA REFORMA
DE L'ESCOLA ÚNICA

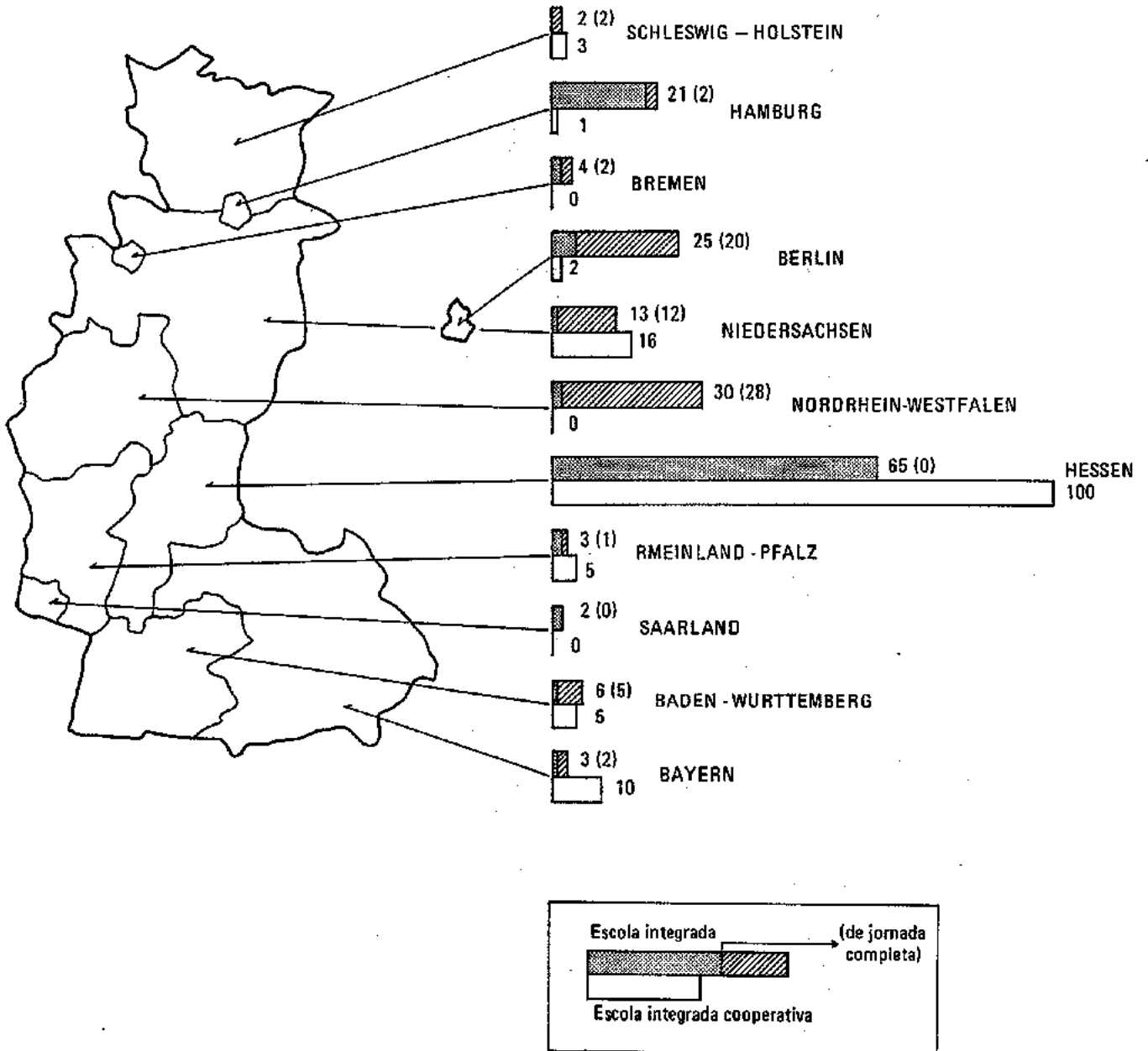
A FAVOR

EN CONTRA



Font: Der Spiegel 7/4/1980

L'ESCOLA INTEGRADA ALS
DIVERSOS ESTATS



demòcrata-cristians hi posaven dificultats i expressaven moltes reserves de manera que, com a màxim, van permetre que s'apliqués a tall experimental.

Com es veu, la reforma "Comprehensive" va ser parcial i no ha estat aplicada de manera total a cap estat. La coexistència del sistema tradicional i del renovat fa que sigui molt difícil jutjar sobre l'èxit de l'escola unificada, perquè el que passa en general és que els nois i noies més capaços ingressen a la "Realschule" o al "Gymnasium" i això desvirtua la proposta.

Avui funcionen bàsicament dos tipus d'escoles integrades: la "Integrierte Gesamtschule" ofereix un ensenyament comú per a tots els nois i noies en una escola única i es fan grups diferenciats per nivells per a les matèries bàsiques. A Hesse, per exemple, per a algunes assignatures la classe es divideix en tres nivells, A, B i C, que recorden els tres tipus d'escola secundària tradicional però que procuren integrar els nois i noies en totes les activitats possibles. El segon tipus d'escola unificada és la coneguda com "Additive or kooperative Gesamtschule", que reuneix en un sol local i a vegades sota la mateixa direcció els tres tipus d'escola secundària tradicional. Els nois s'agrupen en un mateix espai però es mantenen en programes totalment diferents. Les escoles que tenen la secundària superior no es diferencien gaire dels "Gymnasiums".

Avui la polèmica sobre les escoles unificades, com tota la línia progressista en educació, ha perdut força davant d'altres problemes com són la crisi econòmica, el fet de la forta baixada de la taxa de natalitat i el revifament de corrents conservadores en educació que semblen dominar a gran part de l'Europa Occidental.

A Alemanya, l'expansió de la "Realschule", el dret dels pares a elegir l'escola, les classes de recuperació per als nois que tenen dificultat i les escoles a

jornada completa per corregir mancances familiars, tranquil·litzen la consciència de l'àmplia classe benestant alemanya, que considera la selectivitat i la competitivitat bàsica dintre del seu sistema.

Després d'anys d'intensa revisió i de reformes, a vegades precipitades, altres parcials i algunes massa joves, se sent el desengany pels resultats que no han satisfet les expectatives que havien aixecat. La situació actual de la reforma "Comprehensive" està avui a l'Alemanya Federal en període de revisió i caldria veure'n els encerts i les mancances. No cal oblidar, tanmateix, les moltes dificultats que han hagut d'afrontar. Les crítiques més importants es centren en uns quants punts:

Alguns crítics diuen que l'escola integrada no garanteix la justícia social ni la igualtat d'oportunitats, donat que el rendiment dels fills d'immigrants o de famílies humils continua en general en els nivells més baixos i que no s'ofereix un ajut addicional i compensatori suficient. Al mateix temps, els nois més intel·ligents no troben en aquest tipus d'escola la promoció i l'estímul que necessiten.

Alguns professionals de l'ensenyament han abandonat la professió en sentir-se incapaços de controlar la nova situació, ja que el fet de tenir en una mateixa aula alumnes de capacitats i habilitats diferents exigeix utilitzar una metodologia i uns recursos i tenir uns materials que els mestres no tenen, perquè no han estat formats per fer front a aquestes dificultats.

Les escoles integrades resulten cares perquè són escoles de tot el dia i demanen més personal i més recursos per fer front a les dificultats i al grau de conflictivitat que aquest fet nou representa. En general,

són escoles noves amb pocs alumnes per classe, com si fossin experimentals.

Els defensors del sistema responen argumentant que l'escola integrada és una institució social i d'ella sola no pot garantir la igualtat d'oportunitats ni resoldre els conflictes que crea una societat capitalista i competitiva. El que cal veure és si ha augmentat el grau de mobilitat i si s'ha avançat més envers aquesta igualtat. També convé considerar que el fet de la convivència i del treball plegats és quelcom positiu de cara al desenvolupament d'actituds de solidaritat, col·laboració i comprensió.

Sembla, segons els estudis publicats, que l'actitud dels alumnes a les escoles integrades és més positiu envers l'escola i que hi ha un clima de confiança perquè no es veuen tan pressionats pels resultats i les avaluacions.

L'escola integrada es troba amb molts problemes. Potser el més immediat i urgent és el que plantegen els nens que no segueixen el ritme general de la classe. Per resoldre aquest problema s'han seguit molts criteris i s'han fet experiències: Algunes escoles separen els nens basant-se en algunes matèries com matemàtiques i anglès i altres també en llengua. Unes altres escoles mantenen el grup unit però interrompen el curs cada dos mesos per fer un temps de recuperació i d'aprofundiment i aleshores separen els nois segons capacitats. Es evident que els nois que no segueixen plantegen un problema greu però l'interès per resoldre'l és d'ell mateix positiu i ha fet parar esment en la importància del pre-escolar i en la necessitat d'una educació compensatòria en els primers nivells.

L'escola integrada combina la formació acadèmica i la professional però potser per la seva vida curta encara no ha aconseguit la mateixa estima i consideració per les matèries tradicionals que per les tècniques i

pels tallers. Aquest és un punt important a considerar perquè possiblement la seva solució aportaria raons de seguretat i de progrés a molts dels nois que avui es considera que no segueixen i que potser tenen molta habilitat o sentit pràctic.

Les escoles integrades tenen problemes de professorat perquè la formació dels mestres és la clau del problema de la reforma de l'escola i els mestres es formen per a l'escola selectiva, de manera que s'han de preparar si de cas fent cursos de formació permanent. Sola^{ment} a Berlín s'ofereixen cursos de llarga durada per als mestres abans de fer-se càrrec d'un lloc de treball a l'escola "Comprehensive" i, segons l'opinió dels experts, els resultats són molt satisfactoris.

Un altre problema és que les escoles integrades han d'adaptar-se a les regulacions del Land respecte a les matèries per curs, horaris, programes, etc., i si aquest fet ajuda en el sentit de donar molts problemes resolts, a vegades dificulta la realització perquè les escoles es troben amb situacions noves en les quals calen noves respostes.

El problema del pas del final de la "Comprehensive" a la secundària II presenta també la necessitat d'adaptar-se a uns nivells oficials per tal de poder entrar al "Gymnasium" o a l'escola professional secundària.

Tanmateix, sembla que a escala de l'Estat Federal ha baixat el grau d'entusiasme i convenciment per aquestes escoles, tot i que els estudis realitzats en donen opinions favorables. Segons el criteri d'Annegret Körner (1) les escoles "Comprehensive" a Alemanya continuaran existint i augmentaran encara que lentament, ja

(1) "Comprehensive Schooling an evaluation-west germany"
Comparative Education vol. 17 nº 1. March 1981
pp 15-22

que seran les escoles que més s'adaptaran a la manca d'alumnes i s'afegeix que, amb tots els seus defectes, la "Comprehensive" és un pas vers la igualtat d'oportunitats i la cooperació entre tots els ciutadans i, si no és un pas definitiu, almenys representa avançar en la direcció correcta.

Si comparem les escoles "Comprehensive" alemanyes amb les angleses, les primeres tenen unes avantatges comparatius, però l'experiència n'ha estat molt més parcial:

- Tenen una millor situació de partida perquè en general són escoles noves, ben equipades, amb pocs alumnes per classe, com si fossin escoles experimentals o pilot.
- Són escoles més uniformes perquè cada Land regula els grups d'edat, les matèries per curs, els horaris, les assignatures obligatòries i optatives, els controls i els informes.
- Treballen en grups petits de deu a vint alumnes i generalment són escoles que no fan la secundària superior.
- La majoria de matèries són comuns i tenen menys optatives que a Anglaterra; l'organització, a més, és molt més senzilla.
- No divideixen els nens per nivells encara que a vegades els separen basant-se en algunes matèries, però tendeixen a integrar-los al màxim possible.

5.8. Les escoles professionals

A la RFA es brinden variadíssimes opcions per a la formació professional; unes són necessàries per donar als alumnes que deixen l'escola la formació que s'exigeix fins a 18 anys; altres opcions ofereixen tota classe de promoció de manera que des de qualsevol àmbit es pot, amb treball i a força d'anys, arribar sempre a un nivell d'estudis superiors. Tanmateix, el panorama que ofereix la formació professional és d'una complexitat

extrema i segons els experts caldria una clarificació i una simplificació del sistema.

Aquests tipus d'escola estan molt influïts per les idees de Kerschensteiner en el sentit que l'adquisició d'uns coneixements tècnics no ha d'excloure una educació general de la persona i una formació cívica per tal d'entendre els problemes d'una democràcia industrial i moderna.

Dels alumnes que acaben la "Hauptschule", als 15 o 16 anys, 1/4 continua estudiant a les escoles secundàries, 1/4 part ingressa a la vida laboral però, la gran majoria, la meitat, inicia una formació professional per a la qual té diverses opcions.

a) La "Berufschule" (Escola professional a temps parcial)

La majoria dels nois i noies (uns dos milions) segueixen una modalitat de formació professional dual. Això significa que combinen la formació pràctica en una fàbrica o taller amb la formació teòrica en una escola professional o "Berufschule". L'estat i l'empresa privada comparteixen en aquest cas la responsabilitat en la formació professional. El "Bund" o federació és responsable de les disposicions legals que regeixen la formació professional però les escoles professionals són competència dels diferents Länder.

La formació pràctica a l'empresa o taller dura, segons la professió, de dos a tres anys i mig, però tres anys és el més general. L'aprenent rep uns diners de l'empresa com una beca de formació professional que augmenta cada any. Quan acaba el període d'aprenentatge passa un examen.

Les empreses grans tenen tallers per a alumnes als quals permeten un bon aprenentatge, però molts apre-

nents van a empreses petites on això no és possible perquè estan massa especialitzades per donar una preparació àmplia. Per aquesta raó i a partir de 1973, s'han començat a crear tallers que no estan vinculats a una sola empresa i que poden oferir un saber professional més ampli i diferenciat. A més de la formació en el taller, l'aprenent ha d'assistir a l'escola professional on té de 8 a 10 hores de classe setmanals. Cursa matèries com alemany, economia, sociologia, religió, història de la cultura i aprèn els coneixements teòrics propis de la professió que ha escollit.

Hi ha moltes professions, abans se n'arribaven a diferenciar a la vora de 470, avui tendeixen a agrupar-les en denominacions més àmplies. Les formacions professionals més freqüents l'any 1977 eren, per ordre de preferència:

- 1 mecànic
- 2 electricista
- 3 mecànic de màquines
- 4 pintor i pintor a la laca
- 5 fuster
- 6 comerciant majorista i exterior
- 7 paleta
- 8 instal.lador d'aigua i de gas
- 9 venedor de productes industrials
- 10 fabricant d'eines
- 11 forner
- 12 carnisser
- 13 agricultor
- 14 serraller
- 15 empleat de banca
- 16 constructor de parallamps
- 17 venedor
- 18 empleat de comerç majorista
- 19 instal.lador de plantes elèctriques
- 20 cuiner

- b) La "Berufsaufbauschule" (Escola professional complementària).

Amplia la formació professional de la "Berufschule" i ofereix cursos a jornada completa o a temps parcial en diverses opcions: a) estudis generals i industrials, b) industrials i tècnics; c) comercials; d) economia domèstica, assistència social, infermer; e) agricultura.

El curriculum inclou obligatòriament l'alemany, una llengua estrangera, història, civisme, matemàtiques, ciències naturals i les matèries pròpies de l'especialitat. L'examen final dona una qualificació que permet una promoció en la indústria o l'equivalent al certificat secundari elemental de final de la "Realschule". També poden entrar en un "Kolleg" o en un "Gymnasium" especialitzat, o en una escola professional com la "Fachoberschule".

- c) La "Berufsfachschule" (Escola professional a jornada completa).

Són escoles que ofereixen moltes oportunitats. Per una part, donen una formació general i professional equivalent a les "Berufschule", però sense necessitat de treballar d'aprenent en una empresa i es pot fer a jornada completa. Per altra banda, es fan cursos per preparar el batxillerat elemental nocturn o a temps parcial, però els cursos més característics d'aquestes escoles són els d'infermera auxiliar, laborant de laboratori, carreteres comercials de grau mitjà i treballs d'oficina. Uns 400.000 alumnes estudien cursos que duren entre un i tres anys.

- d) La Fachschule" (Escola professional especialitzada)

Acabada la "Berufsschule" i quan es té més de 18 anys, es pot fer el batxillerat elemental o superior

seguint cursos diürns o nocturns a jornada completa o a temps parcial. Per ingressar-hi es demana, generalment, pràctica laboral. Els alumnes reben una formació mitjana general i professional de manera que poden arribar a tenir la qualificació necessària per ingressar en una escola professional superior o "Fachhochschule", tot i que aquests estudis demanen molt esforç (2ª via educativa)

e) La "Fachoberschule" (Escola tècnica secundària)
"Fos" o Escola superior especialitzada

Aquest tipus d'escola secundària es va projectar l'any 1968, no es va obrir fins el 1970 però ha conegut una expansió ràpida de manera que el curs 1975/76 tenia ja 86.500 alumnes. Les "Fachoberschule" representen un pas important vers la unificació de l'ensenyament general i professional en la direcció de donar una mateixa categoria a les matèries de tipus acadèmic i a les de tipus professional.

En aquestes escoles admeten alumnes que han acabat l'ensenyament secundari de 1r cicle i també els alumnes de l'escola primària ("Hauptschule") que han acabat amb èxit el 10è any. La majoria dels alumnes, tanmateix, vénen de la "Realschule". Els estudis duren dos anys, 11è i 12è curs, i acaben en complir els 18 anys. Durant aquest temps fan un currículum que comprèn matèries obligatòries pròpies dels estudis secundaris de 2n cicle com són, alemany, sociologia, matemàtiques, ciències naturals, una llengua estrangera i educació física, i al mateix temps cursen disciplines d'orientació professional en la seva vessant teòrica i pràctica, segons l'especialitat que escullen. Aquesta especialitat pot ser tècnica, de tipus científic o econòmic o bé relacionada amb les ciències socials. Les pràctiques hi són molt importants i les fan en part als tallers de l'escola i en part a les empreses. Quan acaben el segon curs, passen un examen que els dóna entrada a les escoles superiors especialitzades.

L'objectiu d'aquestes escoles és que, a llarg termini, tots els joves tinguin la possibilitat d'obtenir una primera qualificació professional després de 12 o 13 anys d'escolaritat i, al mateix temps, amb una preparació addicional, un certificat que els permeti l'accés a un nivell superior d'estudis.

f) La "Höhere Berufsfachschule" (Escola professional secundària a temps complet) o Escola superior professional especialitzada.

Aquestes escoles són com la "Berufsfachschule" ja esmentada, però ofereixen una formació a un nivell més elevat. Poden ingressar-hi els alumnes que han acabat la "Realschule". Aquests estudis permeten accedir al treball amb una qualificació millor o entrar a les escoles superiors especialitzades.

g) Els "Kolleg"

Els "Kolleg" admeten els alumnes que han acabat la "Berufsaufbauschule" o la "Realschule" per fer estudis secundaris de segon cicle i preparar-los per a l'ingrés a l'ensenyament superior. En general els "Kolleg" ofereixen cursos de cinc semestres com a mínim, que s'han de fer a jornada completa i a vegades en règim d'internat. Són cursos pensats per a persones que tenen una formació professional i per fer aquests estudis tenen beques. L'examen final que passen és el mateix que es fa a nivell del "Gymnasium".

h) Altres escoles i cursos

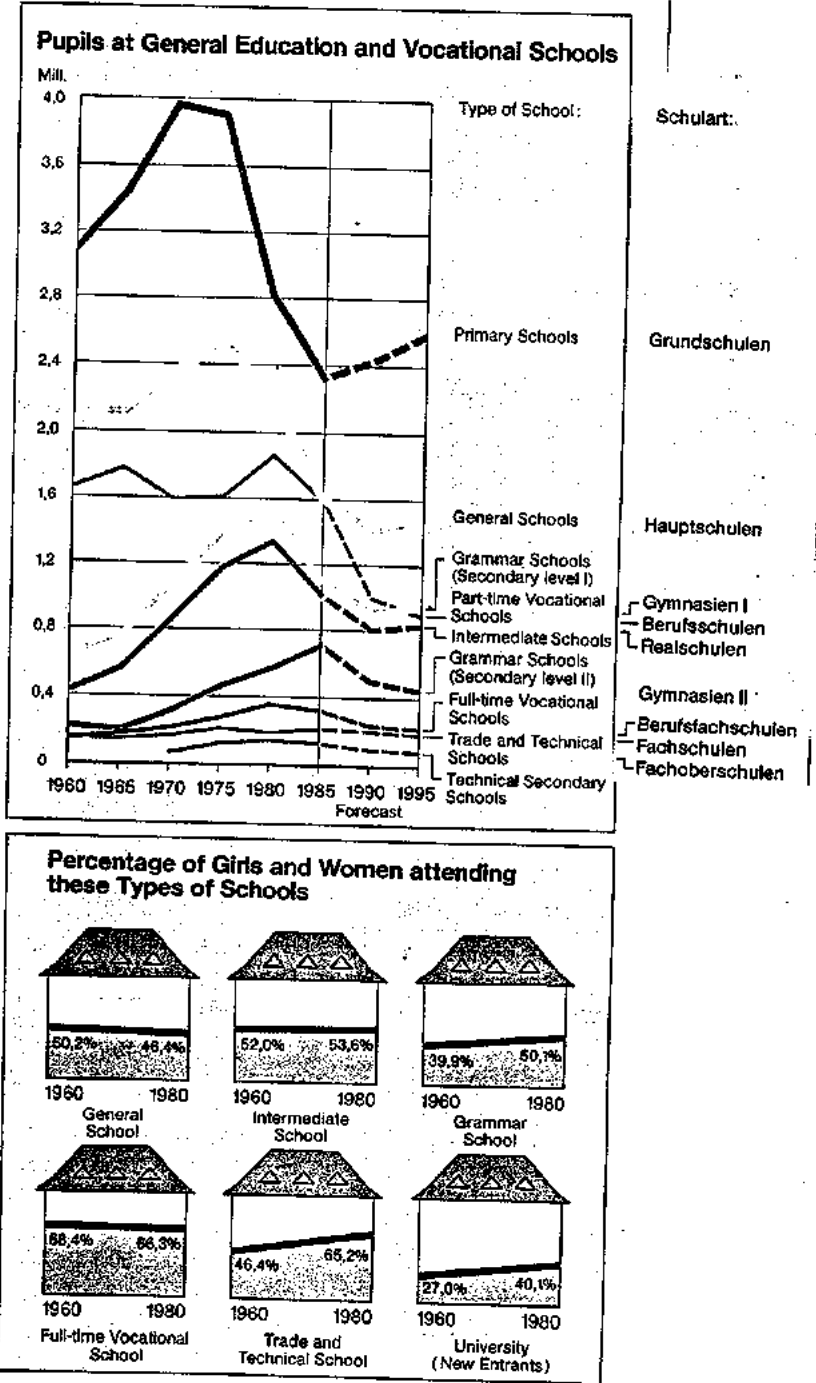
A més dels centres esmentats, hi ha tota classe d'escoles nocturnes com les "Abendschule", "Abendrealschule", "Abendgymnasium", etc. Cal esmentar els cursos de vint-i-cinc anys, la xarxa coneguda com "Volkshochschule" o escola popular superior, que és com un centre cultural que ofereix conferències, cursets, exposicions, etc. per a tots els públics i a tots els nivells.

Segons les dades estadístiques, l'ensenyament secundari ha conegut un gran increment tant de professorat com d'alumnes durant els anys setanta. Aquest augment va ser especialment notable entre 1970 i 1978 i els darrers anys s'ha accelerat. Les estimacions estadístiques de l'any 1981 mostren un canvi de tendència i una lleugera disminució.

La taula de la distribució dels alumnes per cursos mostra un augment del percentatge dels alumnes en els cursos de batxillerat superior, tot i que el percentatge d'alumnes continua sent baix donat el nivell d'exigència de la secundària superior.

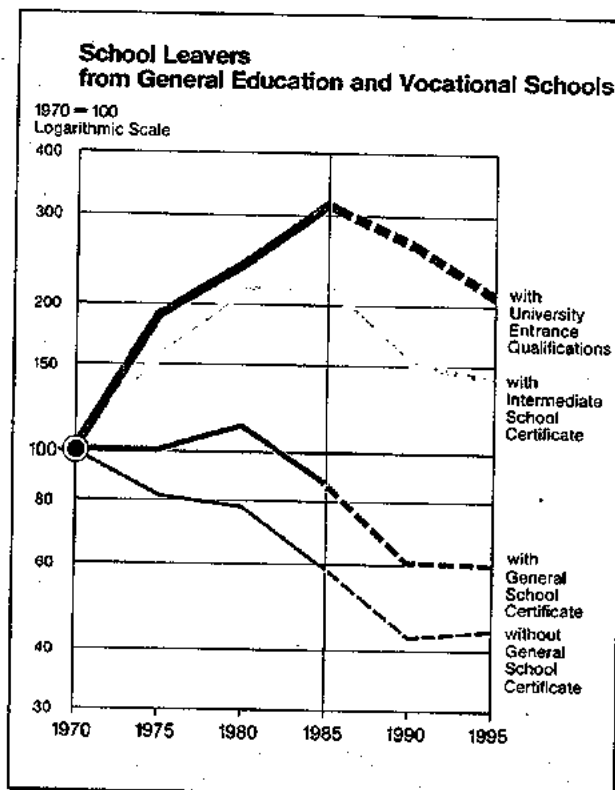
Al mateix temps que es democratitza l'ensenyament secundari, es tendeix a reduir el nombre de repetidors especialment en els cursos superiors, on repetir era una pràctica corrent.

Fig. núm. 4



Font: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.
Zahlen. Barometer. 1983.

Fig. núm. 5



Tau la núm. 4

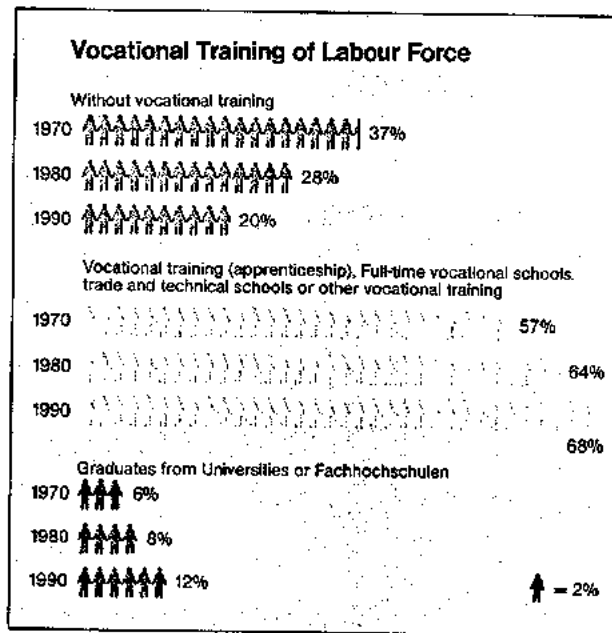
School Leavers from General and Vocational Schools in Thousands

Key		1970	1980	1981
with General School Certificate	Number	349	391	353
	Percentage ¹⁾	43.2	37.8	39.6
without General School Certificate	Number	140	109	101
	Percentage ¹⁾	17.4	10.6	9.6
with Intermediate School Certificate	Number	200	427	435
	Percentage ¹⁾	24.8	41.0	41.4
with University and Fachhochschule Entrance Qualification	Number	92	221	258
	Percentage ¹⁾	11.3	22.0	23.8

¹⁾ Percentage of the population of the same age

t: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.
Zahlen. Barometer. 1983.

Fig. n.º. 6



Taula n.º. 5

Percentage in 1980 of Labour Force classified according to General Education School Qualifications and Age-Groups

Age-groups from ... to under ... years	Labour Force with		
	Volksschule or Second level General school Quali-fications	Intermediate School Certificate or Equivalent Quali-fications	Fachhochschule or University Entrance Quali-fications
15-20	69.0	27.2	2.2
20-25	61.9	27.5	10.5
25-30	63.8	19.7	16.5
30-40	68.4	16.7	14.7
40-50	77.9	12.3	9.6
50-60	77.2	12.4	10.4
60-65	71.9	14.2	14.0
65-	71.8	12.6	15.6
Total	71.2	17.3	11.3

Font: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.
Zahlen. Barometer. 1983.

Taula núm. 6

Tertiary Education

Duration of Studies of German Students at Successful Completion of Final Examination according to Type of Institution of Tertiary Education, Sex and Age

Type of Institution of Tertiary Education	Feature	Duration of Studies in Years (Average) at Completion of Examination in Study Year					Age (in Years) at Examination Time
		1977	1979	1980	1981	1982	
Universities	a)	6,9	7,0	7,1	7,2	7,3	28,0
	b)	6,1	6,3	6,4	6,5	6,6	
	c)	5,4	5,5	5,6	5,7	5,7	
Comprehensive Universities	a)	4,4	4,9	5,3	5,5	5,7	26,9
	b)	4,1	4,7	5,0	5,1	5,1	
	c)	3,6	4,2	4,4	4,5	4,5	
of which Short Courses of Study	a)	4,3	4,3	4,1	4,1	4,6	28,1
	b)	4,3	4,3	4,0	4,0	4,5	
	c)	3,8	4,0	3,6	3,6	4,2	
Colleges of Education	a)	4,7	5,2	5,2	5,3	5,4	26,2
	b)	4,2	4,7	4,7	4,7	4,8	
	c)	3,6	3,9	4,0	3,7	4,0	
Colleges of Art and Music	a)	5,9	5,8	5,9	6,3	6,1	26,5
	b)	5,5	5,7	5,7	6,0	5,9	
	c)	4,5	4,6	4,6	4,7	4,7	
Fachhochschulen	a)	3,8	4,0	4,1	4,2	4,4	26,0
	b)	3,7	4,0	4,1	4,1	4,4	
	c)	3,5	3,7	3,8	3,8	4,0	
Total - Male	a)	6,0	6,2	6,3	6,4	6,5	27,9
	b)	5,4	5,6	5,8	5,9	6,0	
	c)	4,8	4,9	5,1	5,1	5,2	
- Female	a)	5,0	5,4	5,7	5,8	5,8	26,4
	b)	4,6	5,0	5,3	5,4	5,4	
	c)	4,1	4,6	4,8	4,8	4,8	
- Total	a)	5,6	5,9	6,1	6,2	6,3	27,3
	b)	5,1	5,4	5,6	5,7	5,7	
	c)	4,5	4,8	5,0	5,0	5,1	

- a) = Duration of studies from first registration at a university or other institution of tertiary education to completed final examinations
 b) = Duration of studies according to semesters in tertiary education
 c) = Duration of studies according to subject - related semesters

Taula núm. 7

Tertiary Education

Students aiming at Qualification for the Teaching Profession at Universities and Colleges of Art and Music according to Areas of Study and Sex

Year ¹⁾	Students (German and Foreign)				
	Total	of which			
		Lan- guages, Arts, Sports	Commer- ce, Economics, Social Sciences	Mathe- matics, Science	
Students aiming at a Teaching Qualification					
Number					
1975	Total	243918	144142	13486	58481
	Female	130143	85109	4315	27005
1980	Total	213977 ²⁾	127577	14091	47517
	Female	120501 ²⁾	78041	5658	23621
1981	Total	213816 ²⁾	129310	14367	45323
	Female	123936 ²⁾	81066	6158	23240
1982	Total	201808 ²⁾	123538	12646	40883
	Female	119399 ²⁾	76250	5663	21443
1983	Total	179647 ²⁾	111776	11164	33959
	Female	107548 ²⁾	71018	5156	18061
Per Cent ³⁾					
1975	Total	35,1	64,8	9,3	43,0
	Female	52,1	69,2	12,3	61,3
1980	Total	25,4 ²⁾	49,8	7,5	30,9
	Female	37,2 ²⁾	53,8	10,2	45,2
1981	Total	23,8 ²⁾	47,3	7,1	27,9
	Female	35,0 ²⁾	51,4	9,7	41,3
1982	Total	21,2 ²⁾	43,2	5,8	23,6
	Female	31,2 ²⁾	48,8	7,9	35,7
1983	Total	18,0 ²⁾	38,4	4,8	18,7
	Female	28,2 ²⁾	41,5	6,5	29,4

¹⁾ Winter semester

²⁾ Including those where no data are available

³⁾ In percent of the total number of students at Universities and Colleges of Art and Music

Tertiary Education

Examinations according to Type of Examination In 1000s

Year ¹⁾	Examinations Passed		Total	of which		Qualifications for Teaching Professions ²⁾	Doctoral Degrees	Qualifications at Fachhochschulen ³⁾
	German and Foreigners Total	Foreigners		Diplomas, 1st State Examinations ⁴⁾	Foreign females			
1960	47,8	20,3	6,2	9,5	11,8			
1965	66,5	25,5	7,7	17,1	16,2			
1970	87,0	30,1	11,3	25,8	19,8			
1971	85,9	27,9	11,4	26,2	20,4			
1972	88,1	29,9	10,1	27,1	21,0			
1973	101,6	32,3	10,1	30,0	28,2			
1974	107,6	33,6	10,7	33,2	30,1			
1975	117,3	33,7	11,4	40,4	31,9			
1976	119,8	36,5	11,5	42,5	29,3			
1977	124,9	37,5	11,4	42,6	33,3			
1978	123,0	39,8	11,8	40,7	30,8			
1979	123,8	42,8	11,9	35,0	34,1			
1980	123,7	46,3	12,2	30,5	34,7			
1981	121,9	46,9	12,3	27,4	35,4			
1982	131,1	50,6	13,0	27,8	39,7			
1980		0,9	0,4	0,0	0,4			
1970		3,6	0,7	0,07	0,9			
1975		4,3	0,9	0,22	1,3			
1976		4,3	0,9	0,18	1,1			
1977		4,6	0,9	0,27	1,4			
1978		4,7	1,0	0,24	1,2			
1979		4,5	0,9	0,14	1,2			
1980		4,8	0,9	0,23	1,2			
1981		4,5	0,9	0,15	1,2			
1982		4,9	0,9	0,17	1,3			

1) Winter and following summer semester, 1965 and 1970 estimate for SH
 2) Not incl. teaching qualifications
 3) 1st state examination not incl. additional supplementary or extension examinations
 4) Diploma examinations (in some cases graduations) incl. the appropriate examinations at comprehensive universities

Font: Ibidem pp. 76 i 78

Tertiary Education

Examinations according to Type of Examination In 1000s (cont.)

Year ¹⁾	Examinations Passed		Total	of which		Qualifications for Teaching Professions ²⁾	Doctoral Degrees	Qualifications at Fachhochschulen ³⁾
	German and Foreign females	Foreign females		Diplomas, 1st State Examinations ⁴⁾	Foreign females			
1960	10,1	3,1	0,9	6,0	0,1			
1965	16,4	3,7	1,0	11,5	0,2			
1970	18,7	4,6	1,7	12,2	0,2			
1971	20,4	4,3	1,6	12,9	1,6			
1972	23,6	5,0	1,6	14,1	2,9			
1973	27,7	5,9	1,6	16,3	3,8			
1974	30,7	5,8	1,6	18,2	5,1			
1975	37,6	6,2	1,8	22,8	6,8			
1976	39,4	7,5	1,8	23,3	6,9			
1977	41,6	8,5	1,8	23,1	8,3			
1978	42,0	9,8	1,9	23,0	7,3			
1979	42,6	11,4	2,2	20,2	8,8			
1980	42,1	13,1	2,4	17,4	9,2			
1981	41,9	13,3	2,5	15,3	10,5			
1982	46,8	15,2	2,7	16,2	12,7			
1960		0,6	0,1	0,15	0,10			
1970		0,6	0,1	0,15	0,10			
1975		0,8	0,1	0,14	0,15			
1976		0,8	0,1	0,11	0,12			
1977		0,9	0,1	0,15	0,16			
1978		1,0	0,1	0,13	0,15			
1979		1,0	0,1	0,09	0,14			
1980		1,1	0,1	0,15	0,13			
1981		1,0	0,2	0,09	0,13			
1982		1,2	0,2	0,11	0,20			

C. VI. L'ENSENYAMENT POSTSECUNDARI

6.1. L'ensenyament superior

Segons la Llei General d'Educació Superior de 1976 i la legislació de 1980 a Alemanya Federal les universitats són institucions oficials dels Länder, els quals en financien el 80% de les despeses. L'estat federal regula els principis bàsics de l'organització universitària i de la investigació i participa en el finançament de les construccions i en els projectes d'investigació amb un 17,5%. Les autoritats locals també hi contribueixen amb algunes partides. Tanmateix, i tot i que les universitats són estatals, gaudeixen d'un grau molt elevat d'autonomia. El rector n'és una figura important que té molta responsabilitat. La participació dels diferents estaments en el claustre i en els òrgans de govern té formes variades i a partir dels anys 60, s'ha fet més flexible i participativa.

Les universitats alemanyes són gratuïtes i ofereixen a més de la meitat dels estudiants beques-salari, beques d'ajut o préstecs que els permeten suportar econòmicament una carrera que dura una mitjana d'onze semestres (cinc anys i mig). Si es té en compte que molts estudiants allarguen els estudis un any, s'entén que el 28% dels estudiants tinguin més de vint-i-cinc anys.

La democratització de la secundària va portar com a conseqüència la demanda de places a la universitat, donat que el "Habitur" sempre havia estat la clau d'entrada a qualsevol facultat. Ja l'any 1960 un consell format per acadèmics i destacades personalitats va fer un informe que evidenciava la manca de capacitat de les universitats alemanyes per fer front a la demanda privada que resultaria si incrementaven el nombre d'alumnes que aprovaven el

"Habilitur" i per cobrir les necessitats de persones altament qualificades que demanava l'economia. Aquest informe va donar la força per construir una colla de noves universitats i va començar un procés d'expansió que va requerir noves instal·lacions però, sobretot, nou professorat. En poc temps el professorat va augmentar considerablement amb gent jove o "mittelbau", amb contracte temporal, que no reunien les condicions dels acadèmics de les universitats tradicionals i que ràpidament van posar en qüestió l'estructura oligàrquica i els plans d'estudi de la universitat i van ser, juntament amb els estudiants, protagonistes de la crisi que va afectar la universitat al final dels anys 60. Davant aquesta crisi, algunes universitats van reestructurar els departaments i altres no, algunes van canviar cursos i graus per donar una orientació més professional als estudis i algunes altres van deixar de considerar necessària la "venia legendi" (dissertació científica al nivell més alt i posterior al doctorat) per poder tenir un treball estable com a professor. Aquestes reformes van fer-se de manera desigual; avui hi ha moltes diferències entre les universitats i el panorama general és una barreja de tradició i modernitat.

6.2. Les universitats tradicionals

Segueixen el model proposat per Humboldt, que considerava la universitat com un centre d'investigació al més alt nivell. Els professors eren seleccionats entre els millors investigadors, el que feia suposar que també serien bons professors perquè no es tractava de transmetre coneixements sinó de descobrir els fonaments de les ciències i fer un procés d'inducció en les tècniques de la recerca.

El professorat de la universitat tradicional gaudia d'una llibertat total respecte al treball i al programa que exigia als seus alumnes. Els alumnes es presentaven a examen quan es consideraven preparats i a vegades la

carrera durava molts anys. Cal recordar que hi estudiaven pocs alumnes i que la universitat era reservada quasi exclusivament a fills de famílies riques.

Aquests tipus d'universitats van ser durament atacades a final dels anys 60, les crítiques més fortes van anar dirigides a la concepció de la universitat, al professorat i al tipus de curs. La concepció elitista i acadèmica de la universitat feia l'efecte d'establir un divorci entre la vida acadèmica i la societat exterior, de manera que no formava els especialistes que la societat necessitava. El professorat, davant el nombre creixent d'alumnes, ja no podia ensenyar el que volia perquè hi ha via una pressió per aprendre determinades especialitats; el gran catedràtic quedava antiquat i la seva autoritat i omnipotència eren públicament discutides. Les matèries que ensenyava la universitat clàssica tampoc no semblaven les més adequades per donar resposta a les demandes més variades i professionals que exigien els alumnes que ara entraven a la universitat.

6.3. Universitats tècniques "Technischer Hochschulen"

La universitat de Humboldt no era el lloc adequat per respondre a les demandes de la indústria i la tècnica; per això, en el s. XIX, es van crear escoles politècniques que formaven experts al més alt nivell per fer feines específiques. En aquestes escoles es desenvolupava també la investigació i aplicació dels coneixements a la màquina, a la química, als instruments de precisió, a l'electricitat, a la fabricació de l'acer, etc. Aquestes escoles politècniques avui són universitats amb facultats com matemàtiques, física, química, biologia, geologia, lletres i ciències socials, arquitectura, enginyeria, cibernètica, economia, etc. Cada una d'aquestes facultats té una colla de departaments i d'instituts.

6.4. Les universitats noves

Es van crear els anys 50 i 60 per fer front a la demanda creixent de places i oferir programes més flexibles que fossin més apropiats a les necessitats d'una clientela més heterogènia. Aquestes universitats van haver de mantenir un difícil equilibri entre la massificació i la innovació, perquè l'una no permetia l'altra. Aleshores es van fer opcions diferents i mentre unes institucions es van diversificar i massificar, altres han mantingut pocs departaments i han acceptat un nombre limitat d'alumnes, cosa que els ha permès fer un treball de docència combinat amb activitats de recerca.

La creació d'universitats noves tampoc no va poder fer front a l'augment dels candidats i es va establir el "numerus clausus" per adequar la demanda a la capacitat de les institucions. Respecte a aquest problema, queden en peu dues postures: la que considera que l'expansió de la secundària superior ha estat un error perquè crearà un proletariat acadèmic amb una educació superior però sense possibilitat de trobar un treball adequat a la seva qualificació, i els qui consideren que la universitat s'ha d'obrir a tothom perquè els valors humans de l'educació són molt més importants que el fet de trobar o no trobar un lloc de treball.

Tot i això, la pressió de la demanda ha obligat a establir el "numerus clausus" per entrar a certes facultats com medicina, farmàcia o veterinària. Per acord dels Länder avui funciona una oficina central per col·locar els aspirants. Aproximadament un 60% de les places es donen prenent com a base les notes escolars del "Habitur". L'ingrés del 40% restant depèn del temps que fa que esperen una plaça, de la casuística específica de cada cas i de la necessitat pública de determinats especialistes.

L'educació superior a Alemanya comprèn un nombre variat d'institucions capaces de donar títols que es designen amb la paraula "Hochschulen". A part dels diversos tipus d'universitats, dintre d'aquest grup hi ha les escoles superiors especialitzades, les escoles superiors integrades (universitats a distància) i les escoles superiors de pedagogia o "Pedagogische Hochschulen", on es formen els mestres.

A partir de la recomanació feta l'any 1970, s'ha creat un nou tipus de centre superior o universitat global anomenada "Gesamthochschule", que combina en una sola institució i generalment en un únic campus, institucions universitàries i de nivell superior molt diverses, com per exemple facultats i escoles i col·legis tècnics superiors. La intenció d'aquestes institucions és promoure una major flexibilitat i oferir tota classe d'oportunitats en educació superior. Avui existeixen a Alemanya onze institucions d'aquest tipus; una de les més conegudes és la que vaig visitar a Kassel, dotada de magnífiques instal·lacions i de molts recursos tècnics.

6.5. El curs a la universitat

El curs a la universitat generalment es divideix en semestres que acostumen a durar d'octubre a març i d'abril a setembre. La universitat té cinc mesos de vacances a l'any. Els estudiants segueixen els cursos i es presenten a examen quan es consideren preparats; el primer examen sobre matèries bàsiques s'acostuma a fer al final del quart o del sisè semestre i l'examen sobre l'especialitat es fa com a mínim en acabar el vuitè semestre, però és freqüent que els estudiants es presentin després de deu o dotze semestres d'estudis.

6.6. Les escoles pedagògiques i la universitat

Les escoles pedagògiques després de la guerra formaven exclusivament els mestres de l'escola elemental i

eren institucions petites i autònomes poc viables. La tendència a fer unes unitats més capaces i diversificades va trobar diverses solucions. En alguns Länder com a Rin del nord-Westfàlia, les escoles pedagògiques es van agrupar per formar institucions més capaces. Altres estats van seguir l'exemple de Hamburg i van integrar les escoles pedagògiques a la universitat, com és el cas de Giessen a Hesse. En alguns casos, l'existència d'una escola va ser el nucli per a la formació d'una nova universitat; el cas d'Oldenburg i Osnabrück, a la Baixa Saxònia, en són dos exemples. En qualsevol cas, els centres de formació de mestres estan molt vinculats a les universitats.

núm. 1

Nombre d'estudiants de 3r grau per cada 100.000 habitants					
	1970	1975	1979	1980	1981
U.S.A.	4148	5238	5225	5419	5492
FRANÇA	1581	1970	1990	2012	--
F.R.G.	830	1684	1266	--	--
ESPANYA	666	1618	1803	1822	--
U.K.	1084	1308	1429	1489	--
U.R.S.S.	1895	1916	1976	1972	1975

Font: Anuario Estadístico de la UNESCO pp III 240-246, 1983

El nombre d'estudiants de nivell superior que hi havia a Alemanya l'any 1970 era sensiblement baix si el comparem amb altres països. La reforma que es va fer entre 1970 i 1975, la creació de noves universitats i la democratització de la secundària van comportar un creixement important del nombre d'estudiants de nivell superior que es va doblar en cinc anys. Tot i així, la duració i la dificultat dels estudis en aquest nivell mantenen el nombre d'estudiants d'aquest país per sota de les xifres de França o d'Anglaterra.

Tertiary Education

Students according to Type of Institution of Tertiary Education

Year ¹⁾	Students		of which		Fachhochschulen		of which Colleges of Public Adminis- tration
	Total	Thousand	Per Cent ²⁾	Thousand	Total	Total	
1960	291,1	238,4	4,3		8,5	44,2	-
1965	394,4	299,7	6,6		6,7	76,0	-
1970	510,5	410,1	8,5		10,9	88,5	-
1971	587,8	466,2	10,5		12,3	110,8	-
1972	651,5	536,4	11,3		14,2	110,8	0,4
1973	729,0	591,2	12,1		14,9	122,9	2,2
1974	790,5	641,8	13,2		15,2	133,4	2,6
1975	840,8	680,2	14,1		15,4	145,2	2,9
1976	877,3	705,0	14,7		15,3	157,1	5,1
1977	913,3	732,7	15,0		15,4	165,4	10,2
1978	945,9	766,9	15,2		16,2	172,8	13,4
1979	983,6	784,2	15,3		17,0	182,4	16,2
1980	1044,2	823,9	16,9		18,3	202,0	27,0
1981	1121,5	877,9	18,1		19,1	224,7	32,3
1982	1203,1	931,9	17,1		19,9	251,4	35,2
1983	1273,2	976,6	16,2		20,4	276,1	34,5
1960	269,3	218,6		7,7		43,0	-
1965	357,8	276,9		7,6		73,3	-
1970	482,1	386,8		8,4		85,9	-
1971	524,8	438,9		10,6		115,3	-
1972	622,9	505,6		12,2		105,1	0,4
1973	686,2	556,8	13,0		12,8	118,5	2,2
1974	746,0	605,4	13,9		13,0	126,6	2,6
1975	792,1	640,9	14,7		13,1	138,0	2,9
1976	827,4	685,1	15,1		13,1	149,2	5,1
1977	861,4	691,4	15,4		13,2	157,4	10,2
1978	893,7	715,5	15,6		14,0	164,2	13,4
1979	927,0	739,1	15,7		14,7	173,2	18,2
1980	986,3	777,7	16,2		16,0	192,6	27,0
1981	1059,6	828,7	16,9		16,8	214,1	32,3
1982	1136,9	878,4	17,6		17,5	240,0	35,2
1983	1203,6	921,9	16,2		18,1	263,6	34,5

¹⁾ Winter semester
²⁾ In percent of the population aged 19 to under 26

Tertiary Education

New Entrants according to Type of Institution of Tertiary Education

Year ¹⁾	New Entrants		of which		Fachhochschulen		of which Colleges of Public Adminis- tration
	Total	Thousand	Per Cent ²⁾	Thousand	Total	Total	
1960	79,4	60,0	7,9		2,6	16,8	-
1965	85,7	61,3	13,3		2,5	21,9	-
1970	125,7	91,6	15,4		3,4	30,5	-
1971	143,5	104,1	17,5		3,4	36,0	-
1972	155,5	116,3	18,8		3,2	36,1	0,2
1973	164,7	120,6	19,5		2,7	41,3	1,2
1974	168,9	123,0	19,8		2,6	42,5	1,1
1975	165,6	119,9	19,5		2,8	43,8	1,4
1976	168,1	119,0	19,1		2,6	46,5	9,0
1977	165,5	118,2	18,3		2,7	44,5	3,6
1978	172,8	126,3	18,4		3,3	43,9	4,3
1979	177,7	126,2	18,2		3,0	49,6	7,8
1980	195,0	135,6	19,1		3,1	56,3	11,5
1981	216,6	151,5	20,9		3,0	62,1	11,1
1982	225,1	155,2	21,3		3,1	66,8	10,5
1983	233,0	160,1	21,6		2,9	69,9	9,7
1960	74,2	55,6		2,3		16,3	-
1965	80,3	57,4		2,1		20,8	-
1970	119,8	87,5		2,9		29,4	-
1971	136,9	99,3		2,9		34,7	-
1972	144,0	107,0		2,6		34,4	0,2
1973	153,7	112,1	20,0		2,2	39,5	1,2
1974	158,2	115,2	20,2		2,2	40,7	1,1
1975	155,9	111,8	19,6		2,3	41,8	1,4
1976	157,4	110,8	19,0		2,1	44,5	3,0
1977	154,7	109,8	18,2		2,2	42,6	3,6
1978	161,4	116,9	18,3		2,6	41,9	4,3
1979	166,3	115,6	18,1		2,5	47,3	7,8
1980	183,2	126,3	19,5		2,6	54,2	11,5
1981	208,7	141,5	21,2		2,6	59,5	11,1
1982	211,9	146,0	21,6		2,8	64,3	10,9
1983	219,7	149,9	21,9		2,5	67,3	9,7

¹⁾ Summer and following winter semester
²⁾ In percent of the average year in the population aged 19 to under 21



Tertiary Education

Staff according to Rank and Type of Institution of Tertiary Education

Year	Staff	General of which	Full-time Staff	Total	Academic and Creative Arts Staff	Students per Person	Pro-fessors	Academic and Assistants	Teachers with Special Assignment
1972	199679	180269	57378	14060	40350	9	14060	3568	
1973	227181	183387	62577	9	43686	9	16696	2205	
1974	237117	193446	65516	10	46437	10	16726	2353	
1975	249329	201838	69003	10	47718	10	17251	2536	
1976	254297	203511	69201	11	47503	11	18077	2591	
1977	270215	206925	70285	11	48828	11	19488	2019	
1978	284463	218396	72670	11	50648	11	20108	1914	
1979	288481	226512	76013	11	53112	11	20311	2590	
1980	296229	236925	78212	11	54384	11	20725	3102	
1981	286229	236925	78212	11	54384	11	20725	3102	
1982	281684	246650	79641	12	55821	12	20898	2825	
1972	18748	19549	7925	14	706	14	6711	408	
1973	18472	12652	7083	17	649	17	6097	337	
1974	20515	14165	7976	17	6971	17	6971	370	
1975	20883	14419	8147	18	695	18	7171	381	
1976	22212	15908	8492	18	545	18	7448	498	
1977	24479	18505	8918	19	568	19	7939	421	
1978	25086	18842	8968	20	490	20	7979	517	
1979	26986	17903	9221	22	490	22	7909	822	
1980	28825	18209	9652	23	463	23	8279	1020	
1981	29778	19215	10093	25	341	25	8433	1290	
1982									

Universities and Colleges of Art and Music

1972	3568	40350	14060	9	3568
1973	2205	43686	16696	9	2205
1974	2353	46437	16726	10	2353
1975	2536	47718	17251	10	2536
1976	2591	47503	18077	11	2591
1977	2019	48828	19488	11	2019
1978	1914	50648	20108	11	1914
1979	2590	53112	20311	11	2590
1980	3102	54384	20725	11	3102
1981	2825	55821	20898	12	2825
1972	408	706	6711	14	408
1973	337	649	6097	17	337
1974	370	695	6971	17	370
1975	381	695	7171	18	381
1976	498	545	7448	18	498
1977	421	568	7939	19	421
1978	517	490	7979	20	517
1979	822	490	7909	22	822
1980	1020	463	8279	23	1020
1981	1290	341	8433	25	1290
1982					

Fachhochschulen

1972	3568	40350	14060	9	3568
1973	2205	43686	16696	9	2205
1974	2353	46437	16726	10	2353
1975	2536	47718	17251	10	2536
1976	2591	47503	18077	11	2591
1977	2019	48828	19488	11	2019
1978	1914	50648	20108	11	1914
1979	2590	53112	20311	11	2590
1980	3102	54384	20725	11	3102
1981	2825	55821	20898	12	2825
1972	408	706	6711	14	408
1973	337	649	6097	17	337
1974	370	695	6971	17	370
1975	381	695	7171	18	381
1976	498	545	7448	18	498
1977	421	568	7939	19	421
1978	517	490	7979	20	517
1979	822	490	7909	22	822
1980	1020	463	8279	23	1020
1981	1290	341	8433	25	1290
1982					

All Institutions of Tertiary Education

1972	218425	173818	65903	10	20771	41056	9976
1973	245853	198009	69780	10	22763	44335	2632
1974	257632	207611	73492	11	23697	47072	2723
1975	270212	218257	76150	11	24922	48311	2917
1976	276509	218819	76883	11	25526	48078	3089
1977	294694	223450	79233	12	27377	49386	2440
1978	308549	235238	81656	12	28087	51138	2431
1979	315437	245815	85234	12	28220	53602	3412
1980	325052	257033	87864	13	29004	54738	4122
1981	311460	265863	89603	13	29331	56160	4114
1982							

Tertiary Education

Staff according to Rank and Type of Institution of Tertiary Education (cont.)

Staff of which	Year
Administrative, Technical and other Staff	
Part-time Staff	
Total	
Academic and Creative Arts Staff	
Pro-fessors	
Academic Assistants	
Staff with Teaching Commission	
Administrative, Technical and other Staff	

102290	39412	17309	2220	6140	8949	22103	1972
127011	43798	22957	2337	8755	11865	20640	1973
129531	43675	19802	2158	6012	11632	23872	1974
133835	47484	21641	2645	6165	12841	25853	1975
133310	50787	23737	3538	7082	13107	27050	1976
136640	52932	26335	4042	7621	14672	28957	1977
145727	66067	27286	3983	9437	15976	38771	1978
152499	69939	39885	4856	13761	15068	26254	1979
160813	57405	32250	4361	12786	15102	25165	1980
167109	35034	30737	4297	11240	15200	4297	1981
							1982

5725	5198	5048	3	26	5019	150	1972
5988	5820	5575	5	6	5564	246	1973
6188	6350	6061	1	55	6035	260	1974
6272	6465	6157	3	52	6102	308	1975
6816	6904	6324	2	33	6269	580	1976
7587	7974	6738	7	23	6768	1176	1977
7855	8245	7128	19	40	7070	1116	1978
8082	8683	8464	39	36	8369	1219	1979
8557	10616	9688	159	413	9103	948	1980
9152	10563	10402	95	458	9849	161	1981
							1982

108015	44610	22357	2293	6186	13668	22253	1972
126279	48818	25632	2342	8761	17429	21086	1973
134118	50025	25883	2155	6067	17667	24132	1974
140107	53959	27798	2648	6207	18943	26161	1975
142125	57831	30051	3549	7125	18396	27630	1976
144227	71266	33133	4049	7544	21440	38135	1977
153582	74312	34425	3902	9477	21046	39887	1978
160581	86522	42149	4895	13797	23457	27473	1979
169169	68020	41917	4514	13199	24204	25103	1980
178260	45587	41139	4392	11699	25049	4488	1981
							1982

All Institutions of Tertiary Education

108015	44610	22357	2293	6186	13668	22253	1972
126279	48818	25632	2342	8761	17429	21086	1973
134118	50025	25883	2155	6067	17667	24132	1974
140107	53959	27798	2648	6207	18943	26161	1975
142125	57831	30051	3549	7125	18396	27630	1976
144227	71266	33133	4049	7544	21440	38135	1977
153582	74312	34425	3902	9477	21046	39887	1978
160581	86522	42149	4895	13797	23457	27473	1979
169169	68020	41917	4514	13199	24204	25103	1980
178260	45587	41139	4392	11699	25049	4488	1981
							1982



C. VII. ELS ENSENYANTS A LA RFA

7.1. Nombre de mestres

La notable disminució del nombre d'alumnes a primària no ha implicat una disminució del professorat, la qual cosa ha representat una millora de la ratio professor/alumnes i ha permès atendre millor l'educació dels nens que presenten problemes i reforçar algunes matèries bàsiques. Tanmateix, el nombre augmenta molt poc, per la qual cosa l'expectativa de obrir nous llocs de treball és remota i això ha fet disminuir dràsticament el nombre d'alumnes de les escoles pedagògiques i les facultats d'educació, les quals han vist disminuir el nombre d'alumnes i veuen en perill la seva supervivència.

<u>Alumnes a ciències de l'educació i formació d'ensenyants</u>			
1977	1978	1979	1980
278.297	85.924	86.633	87.089

El fet que entri poc personal nou a les escoles provoca un procés d'envelliment del conjunt del professorat que a Alemanya no té un grau gaire elevat de feminització, tot i que hi ha majoria de dones, especialment a primària.

<u>% dones a primària i secundària</u>	
Any	
1970	56%
1979	62%

7.2. Estatus del mestre: salari

El barem salarial del mestre està en funció del seu nivell de formació inicial, de manera que els mestres de primària no guanyen igual que els de secundària i dintre de la secundària depèn de la graduació de cada professional.

La figura del mestre i el seu paper és considerat important, de manera que els sous dels mestres s'han elevat molt últimament. Val a dir que aquest augment substancial s'ha fet en un moment en què, donada la baixada de la taxa de natalitat, es necessiten pocs mestres nous i es preveu un estancament i àdhuc una restricció del nombre d'ensenyants. L'any 1983 a l'estat de Hesse un mestre de primària guanyava un sou que es xifrava al voltant del 3000 marcs, el que representava al mes de maig unes 168.000 pts. mensuals.

Els augments salarials es fan per temps d'exercici en la professió i són independents de qualsevol altre mèrit, com pot ser la competència pedagògica o la dedicació al centre. L'única manera de millorar el sou és fer els estudis que permetin ensenyar en un nivell superior. Aquest sistema fa difícil valorar l'escola primària, i el pre-escolar i no ajuda a motivar els ensenyants.

Els salaris dels ensenyants s'han establert en un acord a escala federal i així tots els mestres del mateix nivell i graduació tenen la mateixa retribució i no es dóna un transvasament de mestres per qüestions financeres. També es va acordar no primar els professors de les matèries en les quals manquen ensenyants per considerar-lo una discriminació inacceptable.

Es dóna una diferència important entre el nombre d'hores de treball setmanals que per al mestre és de 40,

mentre que per als ensenyants de "Gymnasium" és de 20. La jornada escolar és de matins, sis dies setmanals, tot i que algunes escoles tendeixen a prolongar la jornada fins a les primeres hores de la tarda i treballar cinc dies setmanals.

7.3. Participació en la gestió

El director dirigeix l'escola segons les ordenances jurídiques i administratives, les ordres de les autoritats d'inspecció escolar, així com les resolucions de la junta d'escola. El director i la junta col·laboren en l'execució de les funcions educatives. La junta d'escola està formada per mestres, pares i en alguns casos alumnes dels graus superiors, designats per elecció dins del seu estament. Del manteniment de l'ordre a l'escola en són responsables el director i els mestres. El director representa l'escola enfront de la societat i té la responsabilitat de les organitzacions, classes i promoció.

7.4. Reformes pendents

Durant els anys 60 i 70 es van fer propostes sobre l'estatus de l'ensenyant molt progressistes. L'any 1970 el Consell d'Educació alemany en el seu "Strukturplan" recomanava que la formació dels mestres fos igual per a tots i que l'única diferència fos el nivell d'edat a què cada mestre volgués dedicar-se. Tots els nivells havien de tenir, però, una importància, una dignitat i una remuneració equivalent.

Aquesta mesura comportava que tots els ensenyants tinguessin la mateixa qualificació, les mateixes condicions de treball, sous, horaris, nombre d'alumnes per professor, etc. La tendència a igualar els mestres era clara a principis del 70 però avui sembla que s'ha oblidat. La raó que es dona és que la crisi econòmica fa impossible portar aquesta reforma a la pràctica, però cal

considerar també altres raons polítiques i corporativistes que fan ben problemàtica la possible consideració d'aquesta mesura.

El mestre, per arribar a ser funcionari de l'Estat, ha de passar una colla de controls acadèmics i ideològics; però una vegada esdevé funcionari, la legislació el protegeix de manera que resulta molt difícil aplicar sancions en cas d'incumpliments o de desídia.

Quan un mestre falta a les seves obligacions pot ser advertit pel director de l'escola el qual, en casos greus, en pot enviar un informe a la inspecció. En aquest cas, el mestre rep la visita de la inspecció i pot ser amonestat ja sigui de paraula o, en casos de reincidències, mitjançant un expedient. En els casos més greus es poden aplicar mesures disciplinàries com suspensió de sou durant un temps i fins i tot expulsió del cos. Aquestes mesures s'apliquen molt rarament.

Cal recordar també que la llei prohibeix la militància en el partit comunista a tots els funcionaris, de manera que l'incompliment d'aquest punt comporta l'expulsió del cos.

Taula núm. 1

Tutors at Kindergartens and teachers at General Education Schools and Vocational Schools in Thousands

Schulart	Type of School	1970	1980	1981
Kindergärten	Kindergartens			
Schul-Kindergärten	School Kindergartens	1.7	3.1	3.0
Grund- und Hauptschulen	Primary and General Schools	201.5	232.9	232.8
Sonderschulen	Schools for the Handicapped	21.0	41.0	41.4
Realschulen	Intermediate Schools	37.3	62.7	63.1
Gymnasien	Grammar Schools	76.9	121.8	126.1
Gesamtschulen	Comprehensive Schools	-	16.4	17.2
Zusammen	Total	338.9	477.9	483.6
Abendschulen und Kollegs	Evening Schools and			
Berufliche Schulen	Secondary Education Colleges	1.5	3.3	2.4
	Vocational Schools	50.5	79.2	82.4
	General Total	390.9	560.4	568.4

Pupil/Teacher Ratio at General Education and Vocational Schools

Schulart	Type of School	1970	1980	1981
Kindergärten	Kindergartens			
Schul-Kindergärten	School Kindergartens	20.0	11.0	10.7
Grund- und Hauptschulen	Primary and General Schools	31.6	21.6	20.5
Sonderschulen	Schools for the Handicapped	15.3	8.7	8.3
Realschulen	Intermediate Schools	23.1	21.5	20.9
Gymnasien	Grammar Schools	18.8	17.4	16.7
Gesamtschulen	Comprehensive Schools	-	15.4	14.8
Abendschulen und Kollegs	Evening Schools and			
Berufliche Schulen	Secondary Education Colleges	15.9	17.1	16.4
	Vocational Schools	39.6	32.0	31.0

Font: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.
Zahlen-Barometer. 1983.



Demanda de mestres a l'Estat de Rin del Nord-Westfàlia

Lehrerbedarf (Stellenbedarf) 1960-1995 nach Schulformen

1	1960		1965		1970		1975		1977		1980		1985		1990		1995		
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
Grundschule	(20 234)	(24 183)	30 235	35 454	32 837	32 900	34 500	36 600	38 900										
Hauptschule	(17 470)	(18 880)	25 007	28 310	30 444	31 700	25 400	21 700	23 200										
Grund- und Hauptschule (Sonderschulen ¹⁾)	37 704	42 783	55 242	63 764	63 281	64 600	59 900	58 300	62 100										
Sonderschulen ¹⁾	2 680	4 196	6 603	12 427	13 232	12 900	11 500	11 200	11 900										
Realschule	4 941	6 849	11 043	14 011	15 798	16 100	14 300	11 800	12 500										
Gymnasium	12 894	15 578	22 709	32 683	34 429	37 600	34 800	25 800	25 200										
Gesamtschule	-	-	309	1 731	2 620	3 900	4 100	3 400	3 400										
Berufsgrundschuljahr	-	-	-	387	411	800	2 100	1 400	1 400										
Berufsvorbereitungsjahr	-	-	-	138	833	2 000	2 400	1 600	1 700										
Berufsschule	8 561	9 419	8 511	9 793	8 565	11 200	11 700	7 800	7 000										
Berufsfachschule	1 821	2 522	3 452	5 976	6 299	8 300	13 400	8 800	8 200										
Fachoberschule ²⁾	719	739	1 451	2 169	1 613	1 700	2 700	2 000	1 800										
Fachschule	1 346	1 137	1 304	1 426	577	600	800	800	800										
Berufliche Schulen	12 447	13 817	14 718	19 889	18 298	24 600	33 100	22 400	20 900										
Schulen insgesamt	70 666	83 203	112 624	144 505	147 558	159 400	157 700	132 900	136 000										

¹⁾ Ab 1977 einschließlich Sonderschulen im Bildungsbereich der Realschule und der Beruflichen Schulen

²⁾ 1960 und 1965 Berufsausbildungsstellen ab 1930 einschließlich Berufsausbildungsstellen

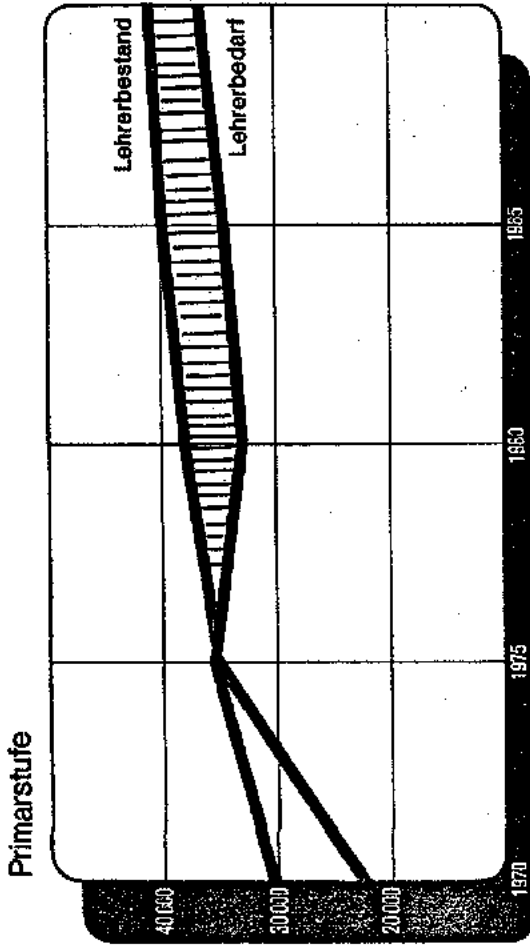
Font: Strukturderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen
 Lehrerbedarf und Lehrerbstand an den schulen des Landes Nordrhein-Westfalen 1960-1990.
 September 1978.



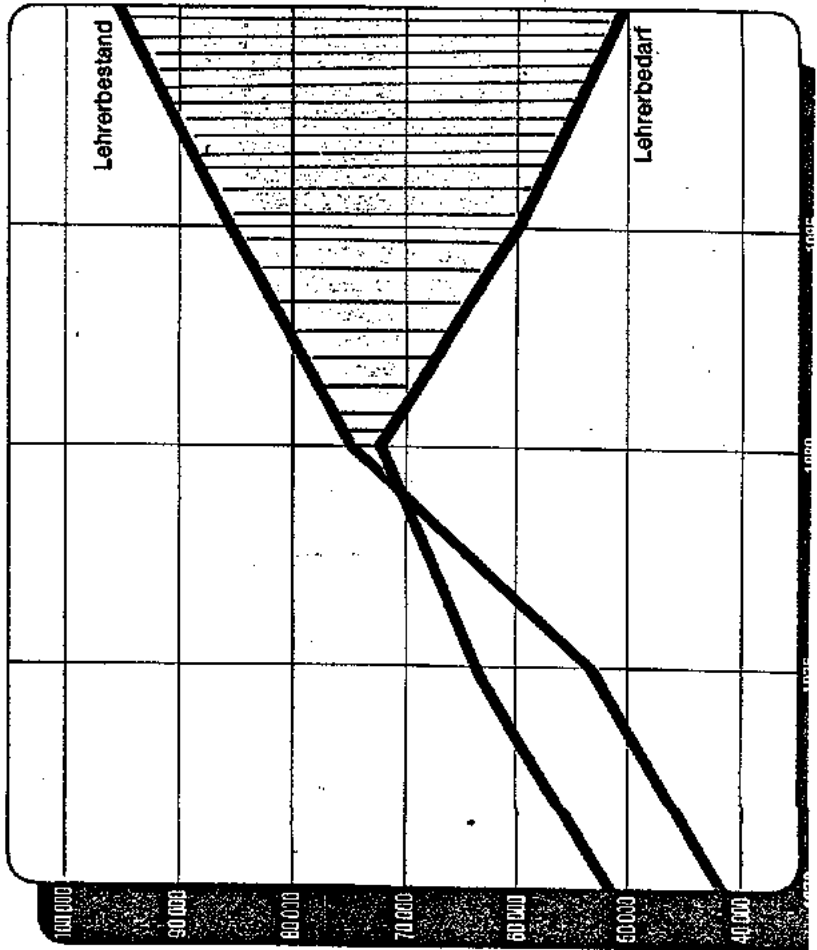
Fig. núm. 1

L'oferta i la demanda de mestres
a Rin del Nord-Westfàlia i problemes
d'excedents

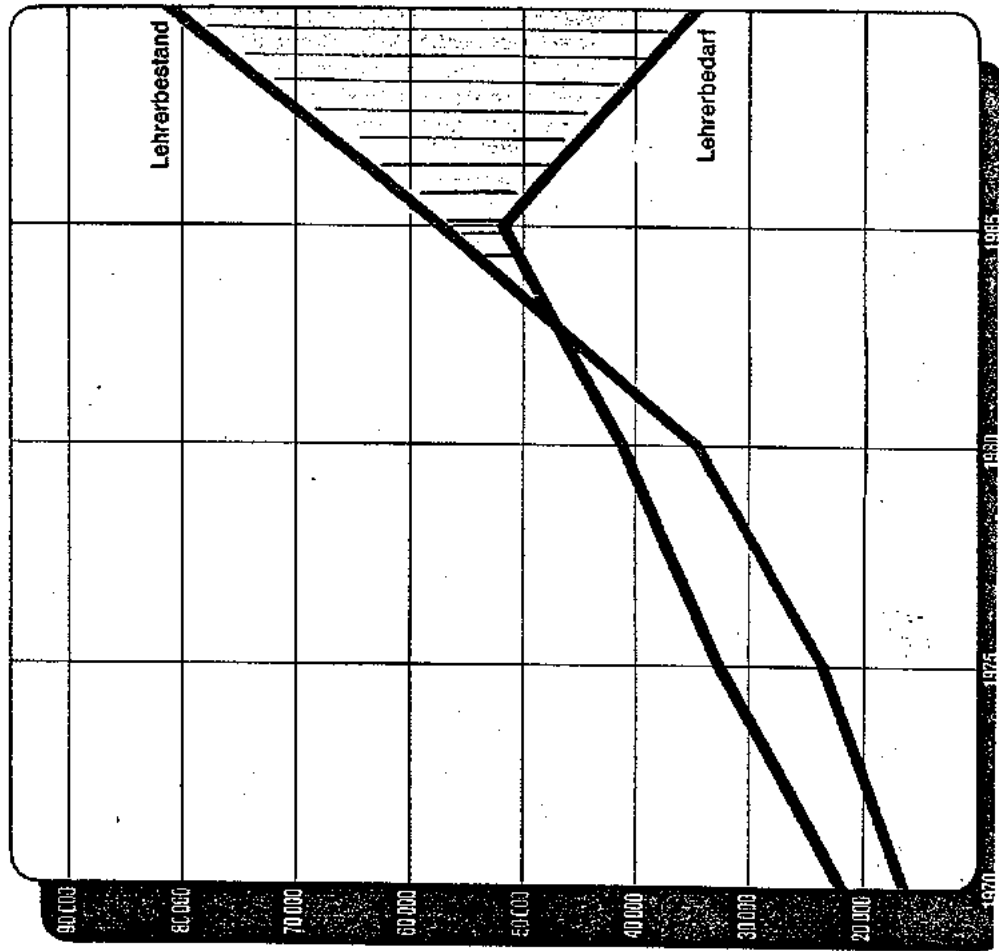
Lehrerbestand (oferta)
Lehrerbedarf (demanda)

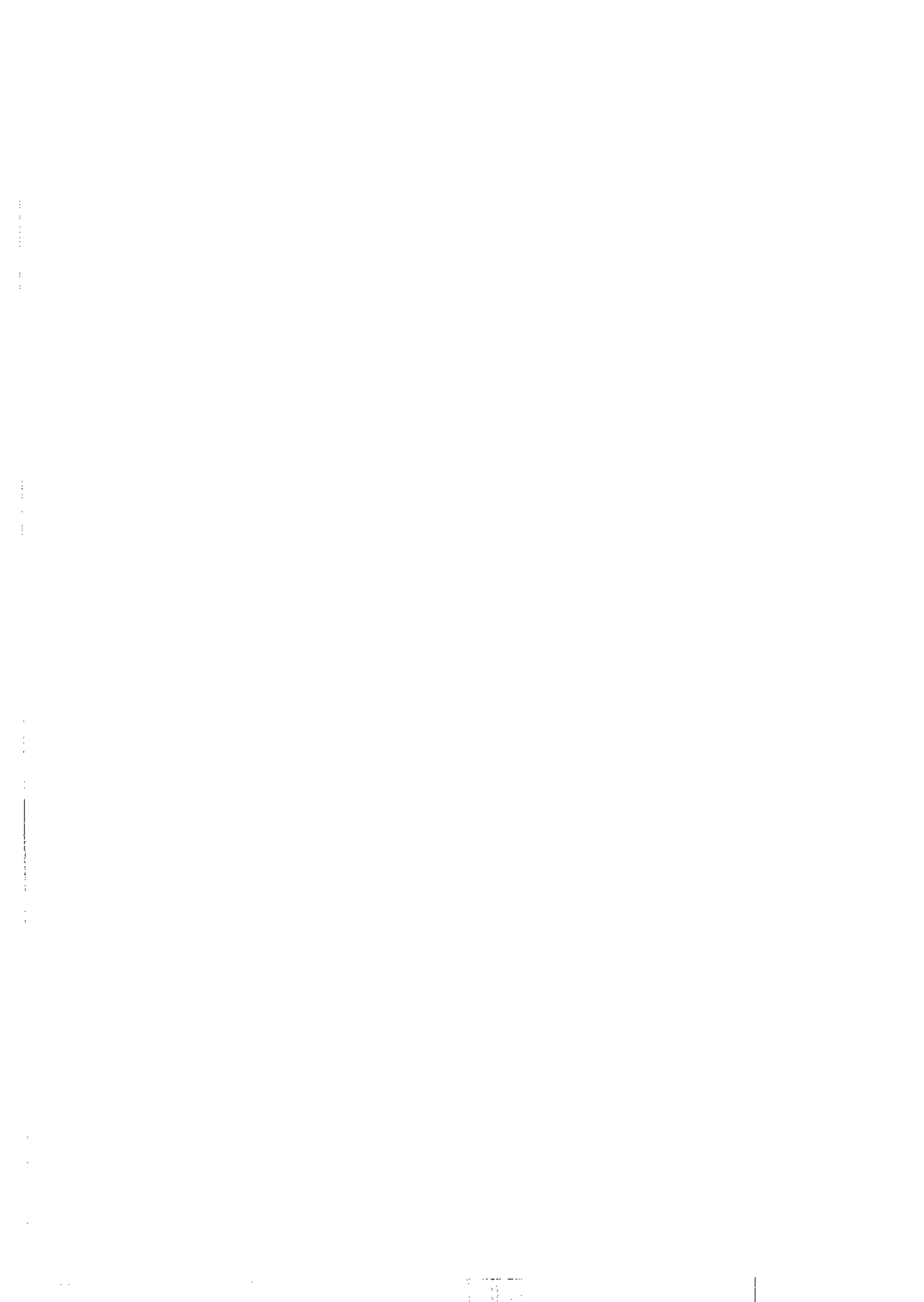


Sekundarstufe I



Sekundarstufe II





Els ensenyants de les escoles de l'Estat Rin del Nord-Westfàlia classificats per edat i sexe segons tipus d'escola

Homes

Dones

Lehrer an Grundschulen

60 u. alter	459	487
55-60	863	1833
50-55	1233	2553
45-50	856	2189
40-45	1101	2889
35-40	1361	5263
30-35	1044	5151
25-30	588	6245
25 u. jünger	48	1282

Stand: 15.10.1977

Lehrer an Hauptschulen

60 u. alter	314	156
55-60	756	283
50-55	1113	891
45-50	874	743
40-45	1049	1635
35-40	2077	3200
30-35	8374	3140
25-30	3486	6434
25 u. jünger	214	1614

Stand: 15.10.1977

Lehrer an Sonderschulen

60 u. alter	104	124
55-60	284	348
50-55	423	691
45-50	419	587
40-45	598	737
35-40	824	1188
30-35	570	1393
25-30	372	1796
25 u. jünger	136	1034

Lehrer an Realschulen

60 u. alter	173	70
55-60	229	477
50-55	464	784
45-50	427	557
40-45	601	814
35-40	1243	1314
30-35	1108	1937
25-30	725	2890
25 u. jünger	122	272

Stand: 15.10.1977

Lehrer an Gymnasien

60 u. alter	433	223
55-60	682	652
50-55	1024	1379
45-50	1110	1866
40-45	1227	2701
35-40	1787	3922
30-35	2032	3788
25-30	2624	2810
25 u. jünger	136	265



C. VIII. LA FORMACIÓ DELS ENSENYANTS

=====

8.1. Vers la reforma de la formació dels ensenyants

Els esforços realitzats els anys 60 i 70 per millorar l'educació van portar necessàriament a plantejar-se la formació dels ensenyants. Els principis renovadors anaven en dues direccions; a) assegurar a tots els mestres una educació acadèmica de nivell universitari. b) assegurar al mateix temps, a tots els ensenyants una formació professional com a garantia de la seva competència. Això volia dir dignificar i elevar la formació científica dels mestres de la "Grundschule" i de la "Hauptschule" i allargar per tant la carrera. Comportava també donar una formació professional més aprofundida als professors dels "Gymnasium". Aquestes reformes portarien a una progressiva igualació fins a arribar al tronc comú d'ensenyants.

Aquestes propostes van encendre un debat apassionat pel fet que els professors del "Gymnasium" i els mestres tenien tradicionalment una categoria molt diferent. El professor del "Gymnasium" per arribar a l'examen d'estat o "Staatsexamen" estudiava una mitjana de sis anys a la universitat i després feia una preparació professional pràctica de dos anys en una escola o "Refendariat" que també exigia uns coneixements pedagògics i metodològics. En canvi, el mestre estudiava en una escola pedagògica tres anys i després feia unes pràctiques d'un o dos anys. La carrera del mestre era curta, la consideració social que tenia era molt inferior a la del professor del "Gymnasium" i el salari que rebia també era més baix.

La mateixa universitat no veia gaire clar la integració de les escoles pedagògiques perquè considerava

que els mestres tenien poca capacitat per tenir una preparació universitària i creia que estaven poc motivats per fer estudis acadèmics superiors. La universitat en tot cas volia donar a les matèries acadèmiques un pes determinat mentre que les escoles pedagògiques insistien en la importància de la formació professional.

L'any 1970 el Consell alemany d'Educació va fer públic el "Strukturplan" o pla per a la futura estructura del sistema escolar. Per a la formació d'ensenyants proposava una estructura horitzontal integrada, de manera que no hi hagués diferència entre els ensenyants dels diversos tipus d'escola, "Grundschule", "Hauptschule", "Realschule" i "Gymnasium", més que en el nivell en què ensenyaven. Proposaven per tant un nivell primari, un nivell secundari I i un nivell secundari II. Afegien que si la formació havia de ser diferent a cada nivell per adequar-se a l'edat dels infants, en canvi, tots els nivells s'havien de considerar de la mateixa importància i dignitat. La proposta del Consell d'Educació va ser molt important i renovadora però no va comportar canvis importants.

Els dies 8 i 9 d'octubre de 1973 els ministres d'educació i de cultura dels Länder es van reunir per discutir un nou pla per a la formació dels ensenyants i van prendre uns acords que seguien d'aprop les recomanacions del Consell d'Educació. Segons aquests acords hi hauria una formació diferenciada per nivells i la duració dels estudis i l'estatus dels ensenyants tendirien a igualar-se progressivament. La importància d'aquest acord està fora de dubte; tanmateix, a l'hora de concretar la formació i les qualificacions i remuneració dels professionals dels diferents nivells es van donar posicions irreconciliables de manera que cada Länder, a la pràctica, ho va interpretar d'una manera diferent, tot i que es pot parlar d'uns trets essencials generals.

Tots els Länder van subscriure que la formació dels ensenyants requereix uns estudis de nivell universitari dividits en dos blocs o fases; el primer, teòric i pràctic, de tres a quatre anys de duració, acaba amb un examen d'estat o primer "Staatsexamen"; el segon és pràctic, es fa a l'escola ("Refendariat") i acaba amb un segon examen d'estat. Tots els ensenyants durant la primera fase de formació teòrico-pràctica fan estudis acadèmics i estudis professionals; l'acord més general va ser:

Professor de secundària 2n nivell: estudis de quatre anys. Dediquen 1/2 del curriculum a l'estudi d'una matèria acadèmica prioritària, 1/4 a la matèria subsidiària i 1/4 a estudis professionals. El model seria doncs 2.1.1. (veure figura 4)

Mestres de secundària primer nivell: estudis quatre anys. Dediquen 1/3 de la seva formació a estudis professionals, 1/3 a la matèria prioritària i 1/3 a una segona matèria acadèmica. El model seria 1.1.1.

Mestres de primària: estudis de tres a quatre anys (segons els Länder). Dediquen 1/3 dels estudis a formació professional general, 1/3 a formació professional pròpia del nivell i 1/3 a una matèria acadèmica. El model seria 1.1.1.

La proposta específica és que durant la segona fase de formació a les escoles els mestres de primària faran un any de pràctiques i els dels altres nivells, 18 mesos.

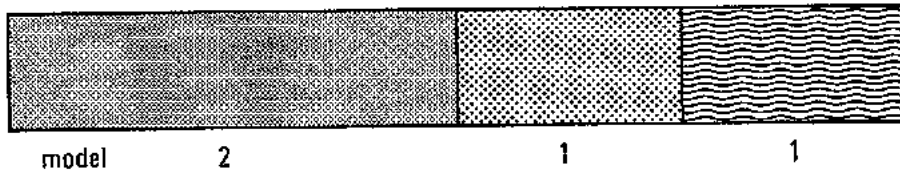
Respecte a la formació dels mestres a la universitat, la solució pràctica es va deixar al criteri de cada Länder però la tendència general va ser integrar d'alguna manera la "Pädagogische Hochschulen" a les universitats.

A Hamburg, Bremen, Hessen i Oldenburg la formació de mestres és una especialitat del departament d'educa-

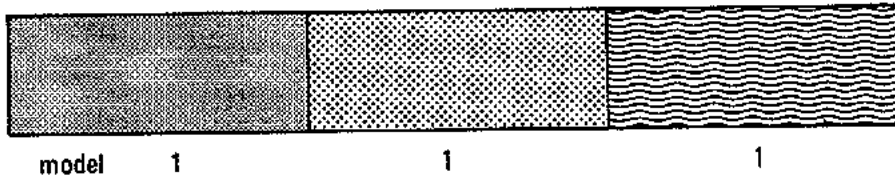
Fig. núm. 1

PLA D'ESTUDIS PER LA FORMACIÓ DELS
ENSENYANTS A LA REPÚBLICA FEDERAL
D'ALEMANYA

Secundària nivell II (4 anys)







Secundària nivell I (4 anys)



Primària (3 anys)



-  matèria acadèmica prioritària
-  matèria acadèmica subsidiària
-  formació professional bàsica o general
-  formació professional específica del nivell o especialitat

ció i la integració a la universitat és total. A altres Länder i universitats les escoles de mestres s'han assimilat com escoles universitàries diferenciades, però les relacions interfacultatives són cada dia més estretes com passa, per exemple, a Baviera. La tendència a la integració total sembla clara i ja no es discuteix, però cada estat la posa en pràctica a ritmes diferents.

8.2. La formació dels mestres de pre-escolar

La formació del mestre de pre-escolar o parvulari a l'Alemanya Federal no entra dintre d'aquestes línies de promoció establertes per les altres categories de mestre. El fet que l'educació de pàrvuls no sigui obligatòria ni estatal i que es concebeixi com una etapa al marge de l'escolaritat fa que la consideració dels professionals d'aquesta etapa no estigui al mateix nivell que la dels altres ensenyants. La discriminació hi és total i ben evident.

Els centres d'ensenyament pre-escolar o "Kindergarten" atenen els nens entre tres i sis anys. El professor d'aquests centres es prepara en les escoles tècniques secundàries per a la formació de mestres de "Kindergarten", "Fachschulen für kindergartnerinnen und Hortnerinnen", i no depenen directament del ministeri d'educació. Els alumnes ingressen en aquests centres amb un nivell de formació secundària elemental, generalment en acabar la "Realschule", als 16 anys. Els estudis duren dos anys i el currículum comprèn:

- ciències de l'educació i pedagogia, psicologia, etc.
- matèries culturals com higiene, literatura infantil, etc.
- activitats dirigides al "Kindergarten", música, dibuix, gimnàs, modelatge, etc.

Al final dels dos anys d'estudis, que són en part

teòrics i en part pràctics, hi ha un examen. Els alumnes que passen aquest examen poden començar un any de pràctiques vigilades i dirigides en una escola de parvulari. En acabar aquesta pràctica i després d'un segon examen, poden obtenir el títol professional.

Dintre del programa de promoció de l'escolaritat pre-obligatòria, les autoritats educatives van obrir classes de pre-escolar a moltes escoles primàries. En aquestes classes admeten nens de cinc a sis anys i a infants de sis anys que no tenen la maduresa necessària per començar l'escolaritat obligatòria. Aquestes classes són ateses per mestres de primària.

8.3. La formació dels ensenyants de primària i secundària

Com a la resta d'Europa, a la RFA el nombre de mestres es va multiplicar els anys 60 i 70 per atendre els alumnes que ingressaven a les escoles, com a resultat de l'augment de la natalitat que va seguir a la guerra i a les reformes educatives democratitzadores que ampliaven i allargaven l'escolaritat obligatòria.

En l'actualitat el signe ha canviat. La baixa de la taxa de natalitat i la manca de fons públics ha obligat a practicar una política restrictiva de manera que es creen pocs llocs de treball a les escoles i els mestres s'hi col.loquen amb molta dificultat, tot i que no es segueix una política de^{no} reduir les places ja existents.

Els estudis de formació d'ensenyants són de nivell superior i els centres de formació de mestres són centres universitaris o estan integrats d'alguna manera a una universitat; tot i això, donada la diversitat dels Länder, hi ha algunes diferències en el grau d'integració.

La fórmula més general és que els mestres de les

"Grundschulen" i de les "Hauptschulen" facin els seus estudis a les escoles pedagògiques o "Pädagogische Hochschulen", que tenen quasi sempre estatus universitari i on poden continuar els estudis i arribar a fer un doctorat. Els mestres de la "realschule", del "Gymnasium" i de la formació professional es formen a les facultats de la universitat. Tot i que aquesta és la situació més generalitzada es donen variants molt significatives als diferents estats.

En els estats de Hamburg, Baixa Saxònia, Hesse i Bremen, s'han seguit les recomanacions del "Strukturplan" la formació dels mestres es fa a la universitat i és molt semblant per a tots els ensenyants, mentre que a Baviera les "Pädagogische Hochschulen" preparen els mestres de primària i els de secundària tenen una formació, ben diferenciada, a les diverses facultats. Cal remarcar que en els estats on els mestres es formen a les escoles pedagògiques existeix una cooperació estreta amb les diverses facultats de la universitat.

8.4. La selectivitat d'entrada

A la RFA no es fa cap mena de selectivitat per entrar als programes de formació del professorat. De fet, el nivell dels estudis secundaris superiors i la dificultat de l'examen final o "Habitur" donen una garantia que es considera suficient sobre les capacitats dels candidats. Tots els alumnes que han acabat la secundària completa i han aprovat el "Habitur" poden sol·licitar una plaça per estudiar de mestre o de professor, encara que tothom sap que la selectivitat es farà a la sortida i que pocs mestres podran accedir a un lloc de treball.

L'argumentació que donen a les normals per justificar aquesta obertura d'entrada es basa en el principi, tradicional a Alemanya, de la llibertat d'aprendre i en la idea que tothom ha de tenir l'oportunitat d'estudiar

el que desitja i que la selectivitat que es practica en algunes facultats, com medicina o veterinària, es fa per manca de mitjans i de manera temporal però no per principi o per convenciment.

En realitat aquesta facilitat per a l'entrada s'explica també si considerem l'interès que tenen les escoles de mestres i els departaments d'educació a atreure un nombre d'alumnes suficient que justifiqui la seva pròpia supervivència, perquè molt pocs estudiants escullen una carrera que saben que no té sortides, sobretot a nivell de primària, i ben aviat el problema afectarà també els primers graus de secundària.

la núm. 1

	<u>1970</u>	<u>1980</u>
<u>Primària</u>		
n. escoles	21.501	18.411
n. mestres	248.499	273.556
n. alumnes	6,3 milions	4,7 milions
<u>Secundària</u>		
n. professors	438.000	595.000
n. alumnes	5,2 milions	8,5 milions

Font: Anuario estadístico UNESCO, 1983

Estudiants de magisteri segons tipus d'escola o nivells
a l'Estat Rin del Nord-Westfàlia

Lehramtsstudenten - schulformbezogene Lehrämter

	Grundschule und Hauptschule			Sonderschulen			Realschule			Gymnasium			Berufliche Schulen			Insgesamt		
	männlich	weiblich	zusammen	männlich	weiblich	zusammen	männlich	weiblich	zusammen	männlich	weiblich	zusammen	männlich	weiblich	zusammen	männlich	weiblich	zusammen
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1966	4 422	10 952	15 374	163	120	283	1 130	3 190	4 320	5 968	2 844	8 812	978	200	1 178	12 661	17 306	29 967
1967	4 971	11 949	16 920	235	215	450	1 454	3 905	5 359	6 287	3 225	9 512	962	182	1 144	13 909	19 476	33 385
1968	5 271	12 255	17 526	358	320	678	1 655	4 540	6 195	7 375	3 612	10 987	1 029	181	1 210	15 688	20 908	36 596
1969	6 776	12 991	19 767	393	343	736	1 818	4 822	6 640	8 912	4 377	13 289	1 116	175	1 291	19 015	22 708	41 723
1970	6 836	13 401	20 237	390	421	811	1 799	4 872	6 671	0 053	5 476	15 529	1 490	300	1 790	20 568	24 470	45 038
1971	7 055	14 052	21 107	661	1 041	1 702	1 898	4 889	6 787	11 061	6 692	17 753	1 893	328	2 221	22 568	27 002	49 570
1972	7 485	15 351	22 836	718	1 432	2 150	1 830	4 652	6 482	12 620	8 502	21 122	2 237	394	2 631	24 890	30 331	55 221
1973	7 932	16 684	24 616	761	1 786	2 547	2 022	4 534	6 556	14 671	10 916	25 587	2 781	487	3 268	28 167	34 407	62 574
1974	7 619	16 932	24 551	1 069	2 764	3 833	2 513	5 412	7 925	16 294	13 384	29 678	4 911	723	5 634	32 406	39 215	71 621

Lehramtsstudenten - Stufenlehrämter

	Primarstufe			Sekundarstufe I			Sekundarstufe II			Sonderpädagogik			Insgesamt		
	männlich	weiblich	zusammen	männlich	weiblich	zusammen	männlich	weiblich	zusammen	männlich	weiblich	zusammen	männlich	weiblich	zusammen
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1975	1 483	8 885	10 368	8 357	13 820	22 177	23 158	15 915	39 073	1 437	3 079	4 516	34 435	41 699	76 134
1976	1 114	7 040	8 154	8 020	14 595	22 615	23 949	17 474	41 423	1 494	2 910	4 404	34 577	42 019	76 596
1977	775	5 650	6 425	7 750	15 230	22 980	23 157	18 366	41 523	1 382	2 779	4 161	33 064	42 025	75 089
1978	710	4 860	5 570	7 410	15 180	22 590	22 760	19 800	42 560	1 160	2 430	3 590	32 040	42 270	74 310
1979	660	4 530	5 190	7 080	14 520	21 600	22 320	19 680	42 000	920	1 930	2 850	30 980	40 660	71 640
1980	660	4 610	5 170	6 900	14 150	21 050	21 640	19 320	40 960	830	1 740	2 570	30 030	39 720	69 750
1981	710	4 820	5 530	7 270	14 900	22 170	22 860	20 620	43 480	880	1 850	2 730	31 720	42 190	73 910
1982	780	5 350	6 130	7 950	16 290	24 240	24 030	21 670	45 700	970	2 020	2 990	33 730	45 330	79 060
1983	860	5 880	6 740	8 690	17 810	26 500	25 870	23 320	49 190	1 030	2 160	3 190	36 450	49 170	85 620
1984	920	6 230	7 150	9 220	18 880	28 100	26 580	23 910	50 490	1 100	2 300	3 400	37 820	51 320	89 140
1985	930	6 370	7 300	9 510	19 470	28 980	28 080	25 270	53 350	1 160	2 420	3 580	39 680	53 530	93 210
1986	950	6 450	7 400	9 740	19 970	29 710	29 990	27 040	57 030	1 190	2 500	3 690	41 870	55 960	97 830
1987	940	6 440	7 380	9 760	19 990	29 750	30 800	27 800	58 600	1 200	2 500	3 700	42 700	56 730	99 430
1988	920	6 300	7 220	9 590	19 650	29 240	30 450	27 470	57 920	1 180	2 460	3 640	42 140	55 880	98 020
1989	880	5 990	6 870	9 190	18 820	28 010	29 690	26 790	56 480	1 130	2 380	3 510	40 890	53 980	94 870
1990	820	5 560	6 380	8 620	17 650	26 270	28 520	25 760	54 280	1 080	2 250	3 330	39 040	51 220	90 260

Font: Strukturförderung in Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen.
Lehrerbedarf und Lehrerbstand. September 1978.

8.5. Principis generals respecte al Pla d'estudis

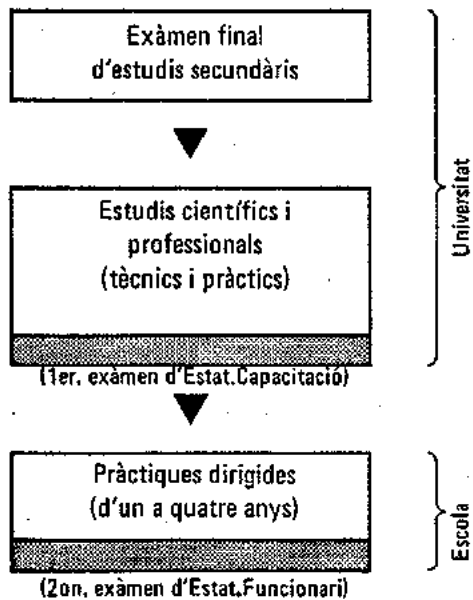
La idea revolucionària o almenys renovadora del Consell de Pedagogia, que considerava que els mestres havien de tenir una mateixa preparació diferenciada únicament segons el nivell d'edat en el qual havien d'ensenyar, no s'ha aplicat més que parcialment en alguns estats; tanmateix, es donen uns trets comuns en la formació de tots els ensenyants.

- a) Si fem excepció de Baviera, tots els ensenyants, qualsevol que sigui el nivell en el qual desitgen ensenyar, fan estudis acadèmics en un camp del coneixement i s'especialitzen en una o en dues matèries. Aquestes matèries tenen relació amb el que han d'ensenyar tot i que els professors de primària no cobreixen més que una petita part del camp de coneixements que imparteixen. Aquests estudis responen a la idea que els professionals de l'ensenyament han de conèixer alguna matèria en profunditat, no solament per ensenyar-la, sinó per exercir una disciplina mental que els capaciti per plantejar-se qualsevol coneixement. Les matèries acadèmiques es cursen a les escoles pedagògiques o a les facultats corresponents, segons el criteri de cada universitat.
- b) Tots els ensenyants de tots els nivells tenen una formació professional general que comprèn uns coneixements teòrics i pràctics. El pes d'aquesta àrea de formació professional pot variar segons els criteris de cada estat però cap ensenyant no pot arribar a les aules sense una preparació específica seriosa.
- c) Tots els professionals de l'ensenyament tenen un coneixement directe de l'escola, el qual adquireixen primer a les pràctiques que fan durant els seus estudis i després durant el "Refendariat" o període de pràctiques

guiades que fan en acabar la carrera; aquest període oscil·la entre un mínim de tres semestres a cinc semestres i s'allarga fins un màxim de quatre anys. Aquestes pràctiques es fan amb un grau elevat de responsabilitat, però són supervisades i el practicant assisteix a un seminari de reforç.

Fig. núm. 2

PLA D'ESTUDIS ESTAT D'HESSÉ (1983)



8.6. Preparació dels mestres de primària

La preparació dels ensenyants té dues fases ben diferenciades: la formació que es fa a les escoles pedagògiques o als departaments de la universitat, i les pràctiques de final de carrera o de prova que depenen de les autoritats educatives del Land.

Els mestres que han d'exercir a l'escola primària, tant a la "Grundschule" com a la "Hauptschule", es formen generalment a les escoles pedagògiques i també a les universitats i la duració dels estudis és de tres o quatre anys, segons el criteri de cada Länder. El model més generalitzat és el de quatre anys. Entre la diversitat de models existents, els més progressistes són els de Berlín, Bremen, Hambrug i Hesse.

a) 1a fase de Formació

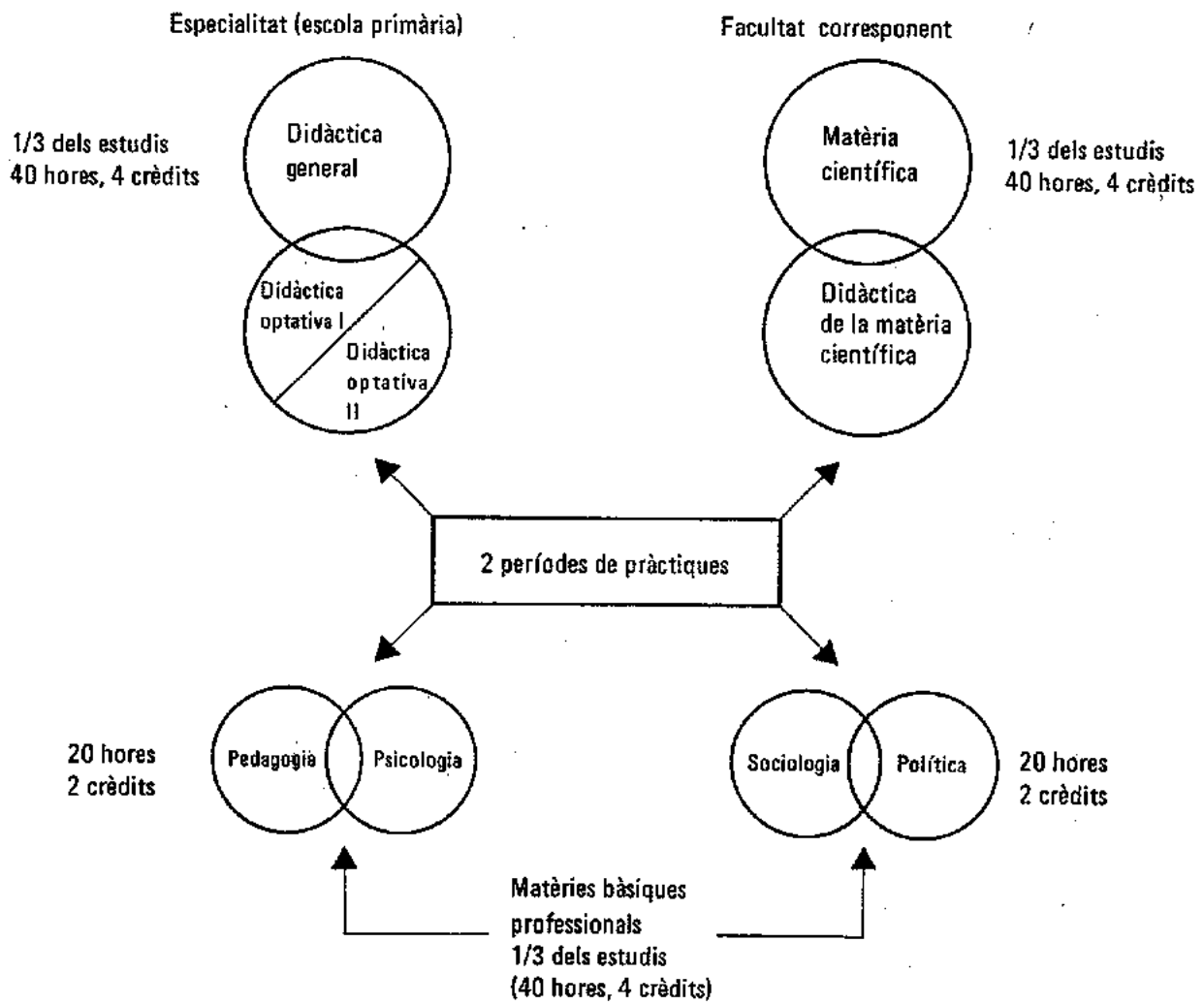
A Hesse els estudis de mestre de primària estan integrats a la universitat i formen part del departament de ciències de l'educació, però els alumnes van a fer les matèries acadèmiques a les facultats corresponents. El pla d'estudis es divideix en quatre blocs ben diferenciats:

- Estudi d'una matèria acadèmica.

La matèria acadèmica es fa a la facultat corresponent i els futurs mestres de primària poden escollir entre matemàtiques i llenguatge a Giessen i entre matemàtica, llenguatge o ciències naturals-socials a Kassel. Cada una d'aquestes matèries està profundament vinculada a la seva didàctica de manera que en el mateix departament fan la matemàtica i la didàctica de la matemàtica, i l'assignatura és comuna per a tots els estudiants dels diferents nivells. Aquesta preparació conjunta amb els professors de secundària permet una equivalència a nivell teòric entre tots els ensenyants, una mobilitat del professorat al moment d'impartir una ciència i una comprensió del que passa a la matèria al llarg de tota l'escolaritat.

Fig. núm. 3

FACULTAT D'EDUCACIÓ
ESPECIALITAT PRIMÀRIA
ESTAT D'HESSÉ (1983)



- La formació professional general o bàsica que necessita tot ensenyant i que consisteix en estudis de pedagogia, psicologia, sociologia i política. Aquestes matèries es fan a la facultat d'educació.
- La formació professional específica per al nivell primari també es fa a la facultat d'educació i consisteix en una didàctica general per a primària i dues didàctiques especials, d'un semestre cada una, a elegir entre diverses opcions possibles. En qualsevol cas, tots els mestres de primària han d'haver fet una didàctica de les matemàtiques i una didàctica de l'alemany, ja sigui en una facultat qualsevol o a la facultat d'educació.
- Les pràctiques es divideixen en dos blocs de cinc setmanes i es realitzen quan els nens tenen classe i la universitat fa vacances. El primer bloc, coordinat pel departament de pedagogia, es fa al final del tercer semestre i l'alumne pot escollir qualsevol curs. El segon bloc es fa al final del cinquè semestre i el coordinen les didàctiques específiques del cicle. Aquestes pràctiques es fan obligatòriament a nivell de primària. Abans d'anar a les pràctiques es fa una acurada preparació a la qual es dediquen tres hores setmanals durant un semestre. Aquestes sessions es fan amb els professors tutors. Durant les pràctiques cada grup de vint-i-cinc alumnes té tres tutors que els visiten almenys dos cops mentre són a l'escola. Quan acaben les pràctiques es fan també unes sessions de comentari i discussió que ocupen tres hores setmanals durant un trimestre i serveixen per valorar i aprofitar l'experiència realitzada.

Al marge dels dos blocs de pràctiques, els estudiants van a l'escola quan els professors creuen oportú fer una observació puntual. Algunes facultats d'educació tenen programat un dia de pràctiques a l'escola durant tot el curs i això substitueix generalment el segon bloc de pràctiques.

La formació del mestre elemental i primari pretèn centrar l'objectiu de la seva actuació en tres principis: la socialització dels infants, el seu desenvolupament individual i el de les seves capacitats d'aprenentatge. Al llarg de la carrera es tracten temes com la motivació, el comportament del noi, les relacions de cooperació i de competència que s'estableixen, les condicions i condicionaments de l'aprenentatge, el desenvolupament social, lingüístic i cognitiu i la importància del medi social en el diagnòstic de les dificultats d'aprenentatge.

b) 2a fase de formació, el "Referendariat"

En acabar el cicle d'estudis els alumnes fan un examen d'estat i els que el superen passen a la segona fase de formació que consisteix a fer unes pràctiques pedagògiques que ja no depenen totalment de la universitat, sinó que les autoritats educatives del Land i les escoles que reben els practicants hi tenen una participació important.

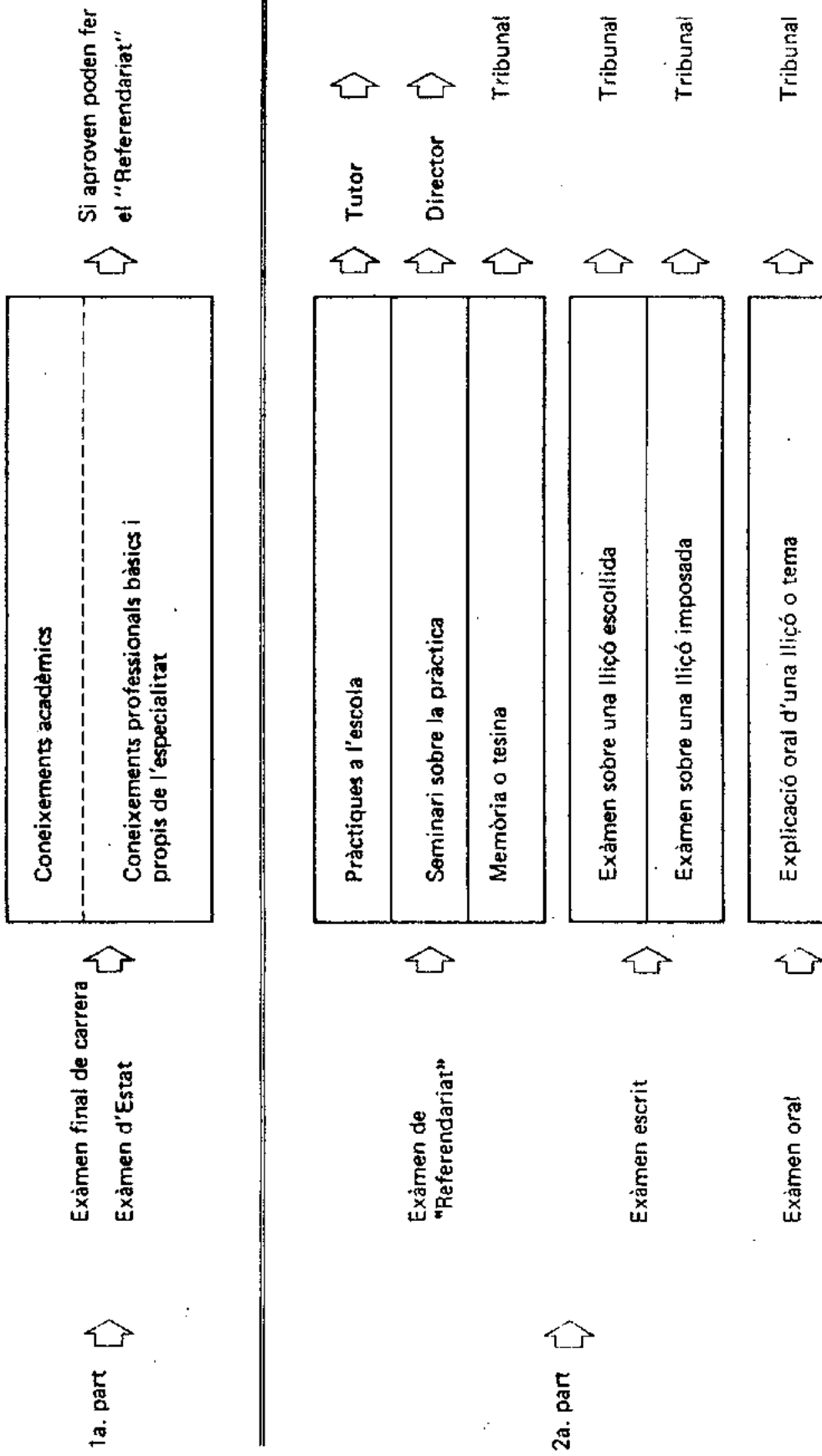
A Hesse aquestes pràctiques es poden fer en 4 semestres, és a dir, en dos anys, però hi ha alumnes que les allarguen fins a 4 anys. Els alumnes que fan aquestes pràctiques guiades o "Referendariat" reben una remuneració equivalent al nivell d'entrada d'un mestre.

Durant el "Referendariat" els estudiants de Hesse tenen la plena responsabilitat d'una classe però són ajudats pel mestre o mestres tutors. Una vegada al mes, deixen l'escola i assisteixen a un seminari que dura un dia i que es fa a l'Escola de Mestres o a la Universitat per tal de reflexionar sobre la pràctica i ampliar la base teòrica de l'experiència. També assisteixen a les classes d'altres mestres amb experiència d'estudis i preparen un treball original d'unes vuitanta pàgines que han de presentar i defensar a l'examen final.

El treball durant el "Referendariat" canvia molt d'un

Fig. núm 3 (b)

R F A (Els dos exàmens de revalida)



estat a l'altre. A molts estats els estudiants fan únicament dotze hores setmanals de pràctiques; comencen fent observació i acaben donant classe sota la supervisió del mestre tutor. En aquests casos, el treball de seminari és més fort de manera que assisteixen a un seminari setmanal on rebran lliçons de pedagogia, psicologia, educació comparada, etc. També fan uns seminaris setmanals en grups petits de cinc a quinze alumnes, dirigit per un tutor, on es treballa la metodologia específica de l'especialitat i es fa aprenentatge i avaluació en grup.

Quan l'alumne considera acabat el seu període de formació inicial, es presenta al segon examen d'estat per obtenir el títol definitiu o qualificació per exercir com a funcionari a les escoles, tant públiques com privades. L'examen, que exigeix una preparació seriosa, consisteix en els passos següents:

Ia fase. Sobre el "Referendariat"

Director del seminari ... 1 nota	} 1a avalua.
Tutor de l'escola de pràctiques... 1-1-1- notes	
Tesi o memòria de les pràctiques realitzades...	2a avalua.

IIa fase. Examen escrit

Examen escrit sobre una lliçó escollida del programa.	3a avalua.
Examen escrit sobre una lliçó imposada pel tribunal.	4a avaula.

IIIa fase. Examen oral

Explicació oral d'una lliçó o tema	5a avalua.
------------------------------------	------------

Formen part del tribunal un funcionari de l'administració del Land, el director de l'escola on s'ha fet el "Referendariat", el director del seminari que s'ha fet a

l'Escola de Mestres o a la Universitat, dos mestres, i un tutor o defensor escollit pel qui s'examina. El director del seminari és qui, en acabar l'examen, reuneix totes les qualificacions i proposa una nota final.

El candidat que passa aquest examen té el certificat o qualificació que li permet sol·licitar una plaça a l'ensenyament públic o privat, però el fet de tenir el títol no comporta tenir assegurat un lloc de treball. Les places disponibles s'adjudiquen segons la puntuació i segons les especialitats en les quals hi ha demanda i cal que el candidat tingui el vist-i-plau de les autoritats locals o del director de l'escola afectada.

Aquests mestres poden ensenyar a les escoles primàries, i després d'uns anys d'experiència, es poden presentar a un concurs que els capacita per ensenyar a les escoles de grau secundari I o "Realschule".

8.7. Preparació dels mestres de secundària

Els professors de secundària de 1r nivell i de 2n nivell i escoles tècniques es formen a la universitat com qualsevol altre alumne de les facultats de filosofia i lletres o ciències. Les matèries optatives que tenen a la carrera els permet fer l'especialització en ensenyament a la facultat d'educació. L'accent de la seva formació es posa doncs, en les matèries acadèmiques que han d'ensenyar. Els estudis duren vuit semestres i no és estrany que s'allarguin fins a deu.

a) 1a. Fase de formació

Hi ha molts models diferents. En la majoria dels Länder els mestres de secundària s'especialitzen en dues disciplines, mentre que en pocs estats els de secundària de segon nivell ho fan en una. En altres estats s'estableixen diferències entre els professors de secundària i els de secundària professional.

A l'estat de Hesse, Berlín, Bremen i Baixa Saxònia segueixen aquest model:

Matèria I	Formació Professional	Matèria II
--------------	--------------------------	---------------

- Els estudis acadèmics ocupen 2/3 del pla d'estudis. Estudien, doncs, dues matèries en les quals aprofondeixen i que són les matèries que després ensenyaran a l'escola. Aquestes matèries estan molt diversificades de manera que no fan ciències socials, posem per cas, sinó geografia, història o economia. Aquestes matèries poden ser complementàries com geografia i història o poden ser ben diferenciades com geografia i ciències naturals. Les didàctiques de les matèries generalment es fan a la mateixa facultat però també en alguns casos es fan a la facultat d'educació.
- Les matèries professionals ocupen 1/3 del currículum i comprenen sociologia, psicologia, pedagogia i política. A Kassel en aquest moment (maig 1983) fan una experiència per integrar totes aquestes assignatures.
- Les pràctiques. Els alumnes fan cinc setmanes de pràctiques a l'escola. Aquestes pràctiques es preparen durant el tercer semestre a raó de tres hores setmanals, es fan entre el tercer i el quart semestre quan els nens tenen classe i la universitat fa vacances, i durant el quart semestre es fa un curs de reflexió i crítica de l'experiència i s'hi dediquen tres hores setmanals. El segon bloc de pràctiques es pot fer de la mateixa manera o bé anant a l'escola un dia a la setmana durant un semestre. Per realitzar les pràctiques els alumnes es divideixen en grups d'uns vint-i-cinc i tenen tres tutors, el professor de la universitat, l'encarregat de pràctiques de l'escola i el mestre tutor que els rep a la seva classe.

Els tutors visiten el practicant i el veuen actuar almenys dues vegades durant les pràctiques.

A més d'aquestes pràctiques obligatòries els professors poden organitzar visites i observacions més o menys sis temàtiques a les escoles.

Hores/setmana L'horari a Kassel es distribueix de la manera següent:

- 8 - Matèries professionals
- 6 - 1a. matèria acadèmica
- 6 - 2a matèria acadèmica
- 6 - Pràctiques + optatives

b) 2a Fase de formació

Quan els alumnes acaben la carrera que dura sis semestres per als mestres de primària i vuit semestres per als de secundària, fan un "Referendariat" o període de pràctiques vigilades de divuit mesos a tres semestres. Durant aquest temps l'estudiant té la responsabilitat compartida d'una classe i té lliure un dia al mes per assistir a un seminari que dura tota la jornada. El practicant rep un sou mínim bàsic. El "Referendariat" acaba amb un segon examen d'estat que té una estructura igual a la que hem explicat per als mestres d'escola primària o elemental.

Hi ha experiències molt variades i algunes interessants com per exemple la de Berlín, on tots els mestres dels cursos 5è a 10è tenen la mateixa formació, o el pla de Bremen, amb un semestre comú per a tots els ensenyants i després es diversifiquen en nivells, etc. Estudiarem amb més detall l'experiència de Kassel.

8.8. Estudi d'una experiència: El pla d'estudis pels mestres de primària i secundària de Kassel

La universitat de Kassel és jove i agrupa moltes especialitats i algunes carreres noves i és una de les poques universitats "totals" conegudes com "Gesamthochschule".

A Kassel fan l'experiència de impartir la formació professional globalitzada en un "nucli". S'entén per l'estudi de nucli la formació bàsica dels futurs mestres en les ciències educatives i socials (pedagogia, psicologia, sociologia, política i d'altres) d'una forma integrada. Aquests estudis representen 1/3 dels estudis totals dels mestres i són comuns per a tots els ensenyants, sense distinció d'especialitats i deixen de banda qüestions específiques de nivell primari o secundari.

L'estudi del nucli

Té com a finalitat proporcionar als futurs mestres la necessària capacitat per exercir la seva professió en el àmbit de les ciències educatives (pedagogia, psicologia, sociologia, etc.) per aquesta experiència es parteix dels següents supòsits:

- El mestre ha de tenir en compte els coneixements més actualitzats en les ciències educatives.

- Al futur mestre li fa poc servei acumular molts coneixements puntuals i teòrics de la seva especialitat educativa o social si no conecta aquestes disciplines entre si, amb llurs significats pràctics i en l'aplicació a la pràxis escolar.

L'estudi del nucli no està ordenat segons les especialitats científiques puntuals sinó segons quatre punts temàtics essencials els quals tenen com a tema un aspecte central del treball pràctic del mestre. (Veure fig. núm.)

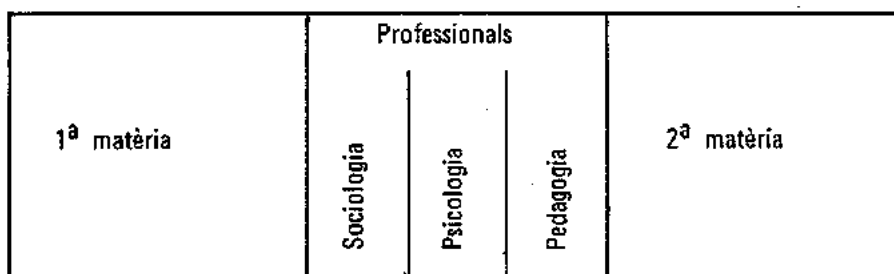
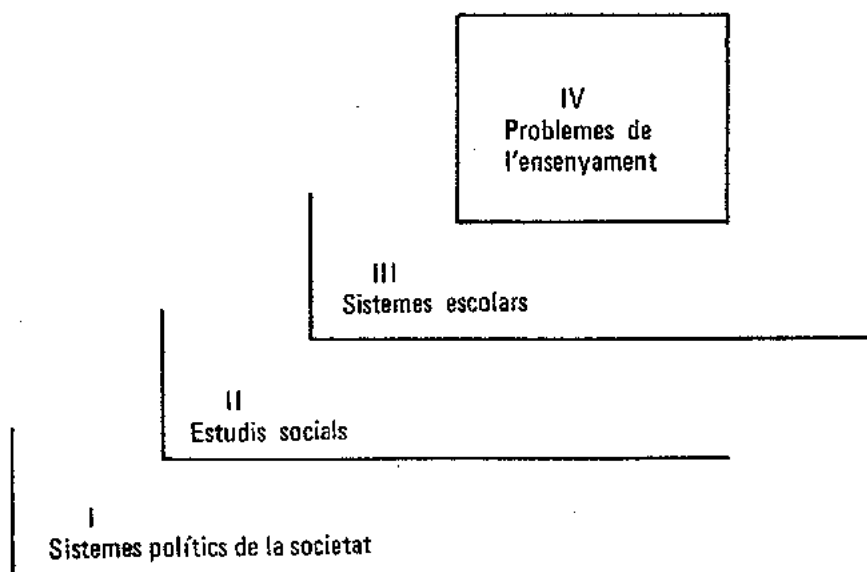


Fig. núm. 5

/ ESTUDI DEL NUCLI



Punt I Sistema polític i social	Punt II Socialització, Aprenentatge social	Punt III Escola i organització	Punt IV Pla d'estudis i ensenyament
Condicions aparències i política de les desigualtats socials	Relació entre socialització i estructura social	Organització educativa i lloc d'aprenentatge	Ensenyament, educació i societat
Formes ideològiques de la consciència social	Socialització com a procés de desenvolupament psico-social	Planificació educativa i economia educativa	L'ensenyament i l'aprenentatge a la classe
Democràcia en un estat social i la societat real	Crítica ideològica de normes socials dins del procés de la socialització	Estructura social en l'àmbit de l'escola i l'empresa	Comunicació i interacció a la classe
Procés econòmic i interessos de la societat			Diagnosi i avaluació dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge

Tema marc 1)

Tema marc 2

Tema marc 3

Tema marc 4

En l'estudi del nucli s'han de cobrir 36 hores setmanals durant un semestre, a ser possible repartides en sis semestres com a mínim. Entre el primer i segon semestre cada estudiant ha de prendre part com a mínim d'un seminari de cada punt temàtic essencial. Això representa vuit hores setmanals en sessions de dos hores per cada un dels punts.

A partir del tercer semestre, cada estudiant ha d'escollir dos dels quatre punts per profunditzar-hi, i de cada un dels punts escollits ha de prendre part com a mínim en quatre seminaris (16 hores setmanals de les 36 del total). Quan acaben els seminaris corresponents a cada un dels punts hi ha un examen de mitja hora i per a un dels dos punts escollits en lloc de l'examen es presenta un treball científic escrit. Per escollir els dos punts entre els quatre oferts solament hi caben les combinatòries següents: 1/2, 1/4, 2/3 i 2/4. Les dotze hores restants fins a cobrir les 36 hores reglamentàries poden ser escollides lliurement però s'aconsella fer algun seminari que faci referència al nivell d'edat per al qual l'alumne s'està preparant.

Pla d'estudis general

Si la carrera és de sis semestres (primària) generalment dediquen al nucli sis hores setmanals de classe, cosa que ve a representar tres unitats, de dues hores cada una a la setmana. Es possible cursar més hores, fins a vuit, i també menys, per exemple quatre al 1^{er} mestre.

Si els estudis duren vuit semestres (secundària) és convenient repartir les 36 hores de manera que els estudis del nucli es distribueixin durant els sis primers semestres i que els restants es dediquin a preparar l'examen i el treball d'investigació.

Un mateix tipus d'horari acostuma a regir respecte a

les matèries acadèmiques prioritària i secundària, de manera que les divuit unitats setmanals durant el trimestre es poden repartir de manera que sis siguin emprades en l'estudi del nucli, sis per a la primera matèria i sis per a la segona matèria. En aquesta càrrega docent cal afegir-hi optatives de tot tipus i les didàctiques.

Les pràctiques tenen dos blocs i cada un implica: un seminari de preparació de tres hores setmanals durant un semestre, el bloc de pràctiques de cinc setmanes seguides que es fa a l'estiu, quan la universitat fa vacances i els infants tenen classe, i un seminari per comentar i aprofundir les observacions fetes durant les pràctiques, i que representa tres hores de classe setmanals durant el semestre següent a les pràctiques.

També cal afegir tres hores setmanals per a cada una de les dues didàctiques de l'especialitat escollida. Aquestes didàctiques a vegades es fan a la facultat de la matèria corresponent i altres es cursen a la facultat d'educació.

Taula núm. 2

Exigències de la carrera

Estudi de nucli 36 h. setmanals durant 1 semestre	Estudi d'una matèria 36 h. setmanals durant 1 semestre	Estudi de la segona matèria 36 h. setmanals durant 1 semestre	3 h. setmanals 1 semestre
	+ 26 hores segons especialitats	+ 10 h. segons especialitats	bloc pràctiques
			3 h. setmanals 1 semestre

8.9. Mestres de disciplines artístiques i tècniques

Els mestres integrats en aquest bloc segueixen una formació idèntica a la dels altres mestres però, a vegades, reben la seva formació a les "Fachinstitute", que són escoles que no tenen estatus universitari. En aquestes escoles reben una preparació que dura entre dos i quatre anys, segons les especialitats i segons el Land. Les especialitats que poden elegir són moltes, entre elles: treball de fusta i metall, economia domèstica, costura, educació física, dibuix, mecanografia, etc...

L'examen final en aquests estudis dóna dret a fer un "Referendariat" d'un any en una escola per poder-se presentar a un segon examen que capacita per entrar a la funció pública.

Alguns professors d'aquestes disciplines no tenen cap titulació específica per exercir l'ensenyament, però poden demostrar una provada experiència i un prestigi professional. Aquests candidats passen un període de prova per demostrar que tenen capacitat per ensenyar i per adquirir una certa pràctica didàctica. Aquests professors abans o durant la carrera fan una estada a la indústria o al comerç; aquest "statge", organitzat per la universitat, dura uns divuit mesos.

8.10. Mestres d'educació especial

Els estudis duren vuit semestres, igual que per als mestres que es preparen per a secundària. En general no hi ha unanimitat sobre com s'han de preparar aquests mestres. Els ensenyants i els experts consideren que la preparació per exercir en educació especial hauria de considerar-se com una post-especialització, de manera que els candidats fossin mestres amb alguns anys d'experiència.

Aquesta proposta troba la decidida oposició dels centres de formació que avui no es poden permetre reduir el nombre d'especialitats, perquè representaria perdre llocs de treball en un moment en què les facultats i escoles d'educació perden molts alumnes.

C. IX. LES PRÀCTIQUES DE LA 1a FASE DE FORMACIÓ
=====

9.1. Organització

Les pràctiques escolars són coordinades i organitzades materialment pel negociat de pràctiques, que rep les directrius del comitè general per a les pràctiques i s'ocupa de tenir una plaça per a cada candidat i establir les relacions necessàries entre l'administració, les escoles i els estudiants.

Per regla general les pràctiques estan distribuïdes en dos blocs d'una durada de cinc setmanes cada bloc. S'organitzen de la manera següent:

- Alumnes que es preparen per primària:
Fan el primer bloc de pràctiques en acabar el tercer semestre i el segon bloc de pràctiques el cinquè semestre. Durant el primer bloc, fan classe a un nivell bàsic i general i durant el segon bloc fan pràctiques de l'especialitat escollida a nivell de primària o de secundària de primer cicle. Alguns centres proposen l'estudi de la didàctica al mateix temps que es fan les pràctiques per tal de relacionar-les estretament.
- Alumnes que es preparen per l'escola intermèdia:
Fan el primer període de pràctiques al final del cinquè semestre a l'especialitat escollida en el nivell secundari I o bé a l'escola general bàsica. El segon període de pràctiques el fan en el nivell secundari I i els futurs mestres s'exerceixen en la segona matèria de la seva especialitat. El segon bloc de pràctiques té lloc entre el setè i el vuitè semestre.
- Els alumnes que es preparen per l'escola secundària:
Tenen les pràctiques organitzades de la mateixa manera

Fig. núm. 1

PRÁCTIQUES A L'ESCOLA
(HESSE, R. F. A.)

Semestres

1r.	2n.	3r.	4t.	5è,	6è.	
		Semi-nari preparació 3/4 set.	Semi-nari preparació 3/4 set.	Semi-nari preparació 3/4 set.	Semi-nari preparació 3/4 set.	Inducció

Primària

↓

Primer bloc pràctiques durant les vacances (5 setmanes)

↓

Segon bloc pràctiques durant les vacances (5 setmanes)

1r.	2n.	3r.	4t.	5è.	6è.	7è.	8è.	
				Semi-nari preparació 3/4 set.	Semi-nari preparació 3/4 set.	Semi-nari preparació 3/4 set.	Semi-nari preparació 3/4 set.	Inducció

↓

Primer bloc Pràctiques durant les vacances (5 setmanes)

↓

Segon bloc Pràctiques durant les vacances (5 setmanes)

Escola intermèdia i secundària (Hesse)

						Pràctiques l'especialitat 3 h. setman.	Pràctiques l'especialitat 3 h. setman.	Inducció
--	--	--	--	--	--	--	--	----------

↓

Primer bloc

que els alumnes de l'escola intermèdia però fan el primer bloc de pràctiques en el nivell secundari I o II i treballen la primera matèria de la seva especialitat; durant el segon període de pràctiques s'exerciten en la segona matèria de la seva especialitat.

L'organització de cada bloc de pràctiques es divideix en tres moments:

- Durant el semestre anterior a les pràctiques els candidats fan un curs preparatori de tres hores setmanals.
- Els blocs de pràctiques que es fan durant cinc setmanes seguides sempre es situen en temps no lectiu en la universitat o escola pedagògica.
- Durant el semestre posterior a les pràctiques es fa un seminari per recollir i comentar les experiències. Aquest seminari representa tres hores setmanals durant un semestre.

L'organització de les pràctiques admet moltes variants. A Kassel, per exemple, substitueixen el segon bloc de pràctiques a l'escola per tres hores setmanals de pràctiques durant el cinquè i sisè semestre per als estudiants de secundària. Aquesta modalitat obliga els alumnes a anar a l'escola un dia a la setmana.

9.2. Assessors, tutors i encarregats de pràctiques

La responsabilitat del primer bloc de pràctiques recau en el departament de matèries professionals bàsiques i especialment en el departament de Pedagogia, però els alumnes poden acudir al professorat de les matèries quan tenen alguna consulta a fer, donat que cada departament té nomenats professors encarregats de pràctiques. La responsabilitat del segon bloc de pràctiques recau en els de partaments corresponents de les diverses especialitats, especialment en les didàctiques.

Cada seminari designa la persona o persones que assessoraran cada grup de pràctiques entre el seu professorat. Els assessors porten la direcció del seminari preparatori i del que segueix a la realització de les pràctiques. Els assessors visiten els alumnes a l'escola durant les pràctiques almenys dos o tres cops, i finalment avaluen la memòria o el treball sobre les pràctiques. Els assessors mantenen una estreta relació amb els mestres encarregats de pràctiques i els mestres tutors, els quals poden participar també en els seminaris. En general, cada assessor o coordinador de pràctiques té assignat un grup d'alumnes no superior a dotze.

El mestre tutor és el que rep l'alumne a la seva classe i fa les funcions següents: dóna als estudiants informació sobre la classe, el nivell i l'escola. Explica el seu propi treball docent, els objectius, com programa el curs, com prepara les lliçons, la seva realització i la seva avaluació i comenta tots aquests punts amb els futurs mestres. Assessora els practicants en els seus treballs pedagògics, en la preparació i en l'avaluació. Finalment el mestre tutor té una reunió amb el practicant per avaluar les pràctiques. Els mestres tutors reben com a màxim tres alumnes durant el seu primer bloc de pràctiques, i fins a set quan fan el segon bloc.

A les escoles que reben molts alumnes practicants hi acostuma a haver un encarregat de pràctiques, que és qui fa la relació entre el centre de formació i l'escola, introdueix els practicants a l'escola, coordina els tutors que han de rebre'ls a classe, i fa el pla de pràctiques per a cada alumne. A vegades el director de l'escola fa aquesta funció però si l'escola és gran el director nomena per a aquest càrrec un mestre.

9.3. Objectius de les pràctiques

A la Universitat Justus-Liebig de Giessen els estudis pràctics a l'escola ("Schulpraktischen Studien") han de contribuir a preparar els futurs professionals de l'ensenyament per desenvolupar una acció pedagògica científicament argumentada i pedagògicament responsable; per fer això és indispensable que l'estudiant de magisteri adquireixi una experiència a través de la praxi i dels seus propis intents de fer docència.

Durant la primera fase de formació, les pràctiques són necessàries per adquirir una experiència però també per poder fer una confrontació entre la teoria i els aspectes concrets que tenen a veure amb l'escola i l'ensenyament. Durant aquestes pràctiques els estudiants han de fer el següent:

- Relacionar el contingut de la matèria d'estudi i la seva aplicació en el camp professional de l'ensenyament.
- Desenvolupar la pràctica professional amb una orientació científica i fer de la pràctica objecte de reflexió, el que suposa una estreta relació entre la normal i l'escola.
- Els practicants han de conèixer la situació laboral específica del professor o mestre.
- Han de desenvolupar competències addicionals i considerar problemes previs a la classe.

- Comprovar amb bases científiques el que passa a les pràctiques.
- Ésser conscient de les relacions que s'estableixen amb els infants, amb el mestre tutor, amb el professorat i la seva relació amb la institució escolar.
- Tenir en compte i controlar la seva pròpia conducta a classe i a l'escola.
- Aprendre a treballar en equip juntament amb els altres.
- Analitzar les motivacions i orientacions dels seus estudis en funció de les experiències pràctiques.

9.4. Preparació de les pràctiques

A la universitat de Kassel aconsellen que en el seminari de preparació de les pràctiques es tractin temes com els següents:

- Introducció a la teoria i praxi de la planificació, preparació, execució i observació de la classe amb exemples, a ser possible tenint en compte diferents concepcions i escoles.
- Introducció a consideracions sobre l'anàlisi de les condicions socials, institucionals i individuals de la classe.
- Primera aproximació de les condicions en les quals es farà la pràctica.
- Treball previ de contingut i organització d'aquests continguts en vistes a les pràctiques docents.
- Fer algun assaig en condicions prèviament establertes i escollides.
- Fer l'autoanàlisi del propi comportament a l'escola i a la classe.

9.5. Realització de les pràctiques

Durant el període de pràctiques els practicants van a l'escola cada dia lectiu i fan un mínim de vint hores setmanals. En aquest temps els estudiants fan una feina d'observació, participen i ajuden com a col.laboradors en

les feines generals i donen algunes classes. La seva tasca com a oients consisteix a observar i han d'assistir com a mínim sis hores setmanals a la classe de l'assignatura de la seva especialitat. El practicant dóna dues hores de classe setmanals de l'especialitat escollida. Aquestes classes han de ser treballades abans i comentades després amb el tutor.

Durant les pràctiques també tenen lloc seminaris per assessorar els practicants ja sigui en grup o individualment. A cada bloc de pràctiques l'alumne treballa un tema escollit conjuntament amb el professor assessor i el mestre tutor. El practicant també ha de redactar un informe sobre les pràctiques aportant i comentant les seves experiències.

9.6. Deures del practicant

- Durant la seva activitat a l'escola, els practicants estan subjectes a la normativa vigent per a tots els ensenyants com, per exemple, discreció professional, reglament del servei i ordenances, prohibició de càstig corporal, etc.
- Els practicants s'abstindran d'impartir classes pel seu compte, així com de desenvolupar altres activitats escolars no convingudes, en absència del mestre-tutor.
- Els practicants estan obligats a assistir a les activitats escolars com conferències, assemblees de pares, festes, viatges, etc. dintre de les seves possibilitats.
- L'estudiant ha d'assistir obligatòriament a les sessions preparatòries de pràctiques i al seminari d'avaluació i comentari.
- L'alumne ha de fer les pràctiques previstes amb aprofitament i sense faltes no justificades.
- El practicant ha d'assistir a la sessió d'avaluació de les seves pràctiques a l'escola.
- Durant les pràctiques els futurs mestres han de fer un informe escrit o memòria constatant les seves experiències i reflexions.

9.7. La memòria

L'informe de les pràctiques o memòria que ha de fer l'estudiant comprèn la descripció de l'experiència viscuda. Aquesta descripció cal que sigui detallada, que hi figurin la descripció de les classes, temes tractats, converses, etc.

La memòria ha de reflectir dues preparacions de classe, complementades amb la descripció de com s'ha realitzat, l'avaluació i el material preparat i resultant.

La memòria ha d'incloure l'observació, l'anàlisi, l'estudi i interpretació d'un problema puntual sobre el qual l'alumne fa un estudi original que a vegades es permet de fer en petit grup. El tema del treball pot ser qualsevol mentre sigui acceptat pel coordinador de les pràctiques i pel mestre tutor. Alguns d'aquests temes poden ser, per exemple; anàlisi dels deures, quin treball es fa a la pissarra, els medis àudio-visuals, relació entre la participació oral a classe i el rendiment escrit, etc.

L'informe o memòria s'ha de lliurar al professor assessor de les pràctiques per a la seva avaluació i comentari.

9.8. Avaluació de les pràctiques

L'estudiant obté el certificat de pràctiques quan ha completat les assistències a l'escola i als seminaris corresponents, i el rendiment es considera satisfactori. Les pràctiques rarament es suspenen, però si es dóna el cas el candidat pot repetir-les una sola vegada. En acabar el primer bloc de pràctiques, l'estudiant rep tres certificats:

- Un certificat d'assistència a les sessions preparatòries.
- Un certificat d'assistència a les sessions de comentari.
- Un certificat d'haver realitzat amb aprofitament el bloc de pràctiques.

Les sessions de seminari són avaluades pels coordinadors corresponents. La memòria la corregeix el professor coordinador i les pràctiques, a l'escola, són avaluades mitjançant una entrevista final entre el mestre tutor i el practicant, a la qual a vegades assisteix el professor coordinador.

C. X. ACCÉS A LA DOCÈNCIA I FORMACIÓ PERMANENT

10.1. El personal de les escoles. Contractació.

Els mestres, després d'aprovar l'examen final de la carrera, sol·liciten una plaça vacant al ministeri.

Els reglaments de contractació que fixen la quantitat i la qualitat dels ensenyants i els criteris que els han d'informar és una tasca essencial de les autoritats estatals. Per aplicar-los cal tenir en compte la legislació de cada Land, les decisions del Consell Federal de ministres ("Kulturministerkonferenz"), les decisions de cada parlament, les associacions d'ensenyants i a vegades la intervenció de l'església en virtut de determinats concordats. Tot això fa que els ministres d'educació rebin moltes pressions a l'hora d'establir una política sobre aquest punt. En general es pot dir que tot i que la contractació la fan les autoritats del Land, la tendència és que les autoritats locals i a vegades les escoles hi participin en consideració a la necessària cohesió de l'equip, i acceptant el principi que per a aquesta tasca calen el major nombre possible de criteris i punts de vista. Alguns estats no creuen en aquesta participació argumentant que l'equip no es renova i que potser no es tenen en compte els interessos generals de l'Estat.

Aquesta participació presenta una gran varietat de formes i depèn de cada Land. Alguns Länder deixen que les autoritats locals i a vegades les escoles proposin el nom del mestre candidat o del possible director. Altres, en canvi, elegeixen entre els candidats prèviament seleccionats per les autoritats del Land. També hi ha estats, com per exemple Baviera, on totes les decisions sobre contractació es prenen a nivell de les autoritats del Land sense cap tipus de participació.

A Baden-Württemberg, a Hesse i Renània-Palatinat, al Sarre i Schleswig-Holstein la participació es dóna per l'elecció de director. Per a l'elecció dels mestres, a Renània-Palatinat es demana l'acceptació de les autoritats escolars, mentre que al Sarre l'escola també ha de ser informada i pot presentar les seves propostes.

A Baden-Württemberg i a Hesse les autoritats escolars tenen dret a escollir entre els candidats proposats pel Land, mentre a Schleswig-Holstein es forma un comitè de selecció que reuneix les autoritats escolars, els ensenyants i els pares i escullen entre els diversos candidats proposats pel consell d'escola.

A Renània del Nord-Westfàlia les autoritats de les escoles primàries i especials tenen el dret, segons la importància de l'escola, de proposar o de seleccionar els candidats per al 75% dels llocs a cobrir.

A la Baixa Saxònia, les autoritats escolars poden proposar candidats per a totes les places però les propostes per a director no es poden fer sense la participació de les escoles afectades.

Quan el mestre vol ensenyar en un altre Land, a vegades li convaliden el títol, però el més freqüent és que hagi de passar un examen de convalidació davant d'un tribunal. Aquest examen cada dia és més difícil a causa de la manca de llocs de treball.

10.2. El nomenament del Director (a Hesse)

L'Estat edita el butlletí on figuren les places vacants i els possibles candidats sol·liciten la plaça. Per escollir entre els candidats es fan diferents exercicis. A l'estat de Hesse són els següents:

1. Lliçó amb els nens davant de tres mestres durant dues hores de classe.
2. Escriure un informe sobre una hora de classe donada per un mestre.
3. Entrevista amb una comissió pedagògica integrada per una persona del ministeri del Land, un inspector i un president o delegat d'educació.

10.3. El nomenament dels mestres al Rin del Nord-Westfàlia

La carrera de mestre no garanteix l'accés a una plaça; per això els candidats que desitgen un lloc de treball a l'ensenyament públic han de sol·licitar-ho i especificar els seus mèrits, com ara notes, qualificacions en els dos exàmens d'estat i preferències pel tipus i localització de l'escola. Tota aquesta informació es processa i queda a disposició del ministeri.

Cada any, quan l'administració decideix les necessitats docents, després del vist-i-plau del Consell d'Estat i de tenir les dotacions necessàries, el Ministeri d'Educació consulta la informació que té registrada per tractar d'adequar l'oferta a la demanda. Generalment, l'elecció es fa seguint criteris d'idoneïtat i de mèrits del candidat per a la plaça. Actualment també s'apliquen criteris socials, com ara la situació familiar, nombre de fills i anys que espera l'adjudicació d'una plaça.

En el cas de l'Estat del Rin del Nord-Westfàlia, les autoritats locals i escolars tenen el dret de poder seleccionar el candidat entre els que l'Estat proposa i de tenir-los un any a prova.

10.4. Formació dels mestres en exercici

La formació permanent dels mestres en exercici es fa en uns centres especials establerts pel Ministeri d'Educació de cada "Land". Els objectius d'aquests cursos són:

- Actualitzar els continguts
- Actualitzar, confrontar o criticar aspectes pedagògics
- Renovació o perfeccionament personal o professional
- Ampliar estudis per tenir una millor qualificació.

Els cursos són nombrosos i varien molt en contingut, nivell i durada. Per donar-los a conèixer, cada centre de formació pública periòdicament el seu programa i li dona difusió per tal que els professionals de l'ensenyament puguin estar ben informats.

Algunes sessions s'organitzen a escala local, fora de l'horari laborat, però la majoria de cursos són de durada més llarga i es fan als instituts de formació de mestres en exercici. Els mestres que acudeixen a aquests centres són alliberats de la docència i tenen totes les despeses cobertes per l'Estat.

Quan un mestre desitja assistir a un curs, ho sol·licita a través del director a la inspecció, la qual dóna a cada mestre un màxim anual d'una setmana. Hi ha permisos més llargs per ampliació d'estudis o per cursos promociionats pel ministeri.

En general els cursos estan a càrrec d'inspectors, directors o professors seleccionats per l'Estat, però qualsevol institució pot organitzar cursos o activitats sempre que compti amb el vist-i-plau del ministeri d'educació.

La formació permanent és opcional, però es va fent obligatòria, de manera que en alguns estats es demana que tot el professorat faci un mínim d'un curs general i un d'especialitat cada quatre anys.

PRIMERA PART (Continuació)

=====

VI. ESTUDI DEL SISTEMA EDUCATIU I DE LA FORMACIÓ

=====

DELS MESTRES A L'URSS

=====



ÍNDEX: 1'URSS
=====

Introducció

- C.I Fases de consolidació del sistema educatiu de l'URSS
 - 1.1. Fase inicial 1917-29
 - 1.2. L'època de Stalin
 - 1.3. Fase politècnica

- C.II. El sistema soviètic d'instrucció. Principis fonamentals
 - 2.1. Igualtat d'oportunitats
 - 2.2. Relació educació-política
 - 2.3. Educació moral i humanista
 - 2.4. Importància capital de la cultura
 - 2.5. Educació pel treball

- C.III. L'Administració de la Instrucció Pública i l'educació a l'URSS. Finançament
 - 3.1. Competències dels organismes suprems de poder estatal i de direcció de l'URSS
 - 3.2. Competències de cada república federada
 - 3.3. La secció regional d'Instrucció Pública
 - 3.4. La secció local o de districte
 - 3.5. Participació dels mestres
 - 3.6. El finançament

- C.IV. Estructura i organització del sistema d'instrucció pública obligatòria
 - 4.1. L'educació pre-escolar o pre-primària
 - 4.2. Escoles secundàries d'ensenyament general i politènic
 - Any escolar i horari
 - Organització de les classes



-Plans d'estudi i programes

-Pla d'estudis de l'escola elemental (7-10 anys)

-Pla d'estudis de l'escola secundària (11-17 anys)

4.3. Escoles especials

C.V. Ensenyament Postsecundari

5.1. L'administració de l'ensenyament superior

5.2. Ingrés als centres superiors

5.3. Els programes d'estudi

C.VI. Associacions juvenils i activitats extraescolars

6.1. Associacions juvenils, octubristes, pioners i Komsomol

6.2. Educació extraescolar

C.VII. Els mestres a l'URSS

7.1. El model de mestre a l'URSS

7.2. El mestre a l'URSS. Estatus

C.VIII. La formació dels mestres

8.1. Administració i organització dels centres de formació del professorat

8.2. Evolució del sistema de formació dels mestres

8.3. La selectivitat

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

9.1. L'ingrés a les escoles de mestres

9.2. Pla d'estudis per als alumnes amb 8 anys d'escolaritat

9.3. Pràctiques a les escoles

9.4. Pla d'estudis per als alumnes amb 10 anys d'escolaritat

9.5. Exàmens finals de carrera



- C.X. Instituts Pedagògics. "Pedagogischeskie Instituty"
- 10.1 Els Instituts Pedagògics
 - 10.2 Ingress i selectivitat
 - 10.3 Preparació dels mestres de primària als Instituts Pedagògics
 - 10.4 La preparació dels mestres de 4t a 10è, als Instituts Pedagògics
 - 10.5 Pràctiques a les escoles
 - 10.6 Exàmens finals de carrera
 - 10.7 Cursos nocturns i a distància
- C.XI. Formació de mestres a les universitats. Investigació en educació
- 11.1 Mestres amb estudis universitaris
 - 11.2 Investigació sobre educació
- C.XII. La formació permanent dels ensenyants

INTRODUCCIÓ

Segons les estadístiques de 1984 la població de l'URSS és de 273,8 milions d'habitants, agrupats en 15 repúbliques federades, 20 repúbliques autònomes i 8 regions autònomes. En el seu immens territori que comprèn 21,75 milions de quilòmetres quadrats (aproximadament 1/6 de les terres) nois i noies de les escoles aprenen en 180 llengües i s'eduquen per construir una societat comunista.

taula núm. 1

Nombre de persones que han rebut la instrucció general i especialitzada durant els anys de poder soviètic (en milers de persones).

Anys	Nombre total	Mitjana per any
1918-1928	738	67,1
1929-1932	577	144,3
1933-1937	1109	221,8
1938-1940	1405	468,4
1941-1945	1320	264,0
1946-1950	2332	466,4
1951-1955	5097	1019,3
1956-1960	8641	1728,1
1961-1965	6710	1342,0
1966-1970	16143	3228,7
1971-1975	18994	3799,0
1976-1979	20107	5026,7

Font: L'URSS en chiffres 1979. Moscou. Edit. Statistika 1980

NIVELL D'INSTRUCCIÓ DE LA POBLACIÓ

	Nombre de persones sobre 1000 hab. que tenen estudis superiors o secund. (complets o incomplets)	Superiors	Secundaris (complets o incomplets)
Tota la població de 10 anys i més			
1939	108	8	100
1959	361	23	338
1970	438	42	441
1979	638	68	570
Població ocupada a l'economia nacional			
1939	123	13	110
1959	433	33	400
1970	653	65	588
1979	805	100	705

Font: L'URSS en xifres 1979. Moscou, Edít. Statistika 1980

1981	E U A	França	R F A	Espanya	Regne Unit	U R S S
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. EL SISTEMA SOVIÈTIC D'INSTRUCCIÓ PÚBLICA. PRIN-
=====

CIPIS FONAMENTALS
=====

2.1. Igualtat d'oportunitats.

Tots els ciutadans soviètics tenen el mateix dret a l'educació, independetment de la seva raça, nacionalitat, religió, sexe i situació social o material. L'escolaritat de deu anys és obligatòria, de manera que tot ciutadà va a una escola unificada, pública, laica, mixta i gratuïta, on no es fa cap mena de selecció o diferenciació per nivells. Es una escola totalment unificada o "comprehensive" i de forta tradició igualitària.

Com diu H.Y. Noah, la Unió Soviètica aconsegueix uns resultats científics i tècnics excel.lents abocant diners no en canals específics i altament especialitzats, sinó invertint en educació bàsica. Així estableix una sòlida plataforma que permet un nivell elevat sobre el qual és possible un ràpid creixement posterior. (1)

La igualtat d'oportunitats comporta reduir al ~~m~~íxim les diferències entre les diverses repúbliques i territoris, de manera que a tota l'URSS es dóna una gran uniformitat en els nivells d'exigència, en els programes, mètodes d'en senyament, equipament, etc. (Veure taula nº 1)

Constitueix una preocupació constant oferir a les zones rurals oportunitats educatives equivalents a les urbanes i és un motiu d'orgull dir que han aconseguit reduir d'una manera molt significativa la diferència entre els sexes. (Veure taula nº 2)

(2) Noah, H.Y. Financing Soviet Schools. New York. Columbia University. Teacher's College Press 1966

Per cada mil persones ocupades a l'URSS, 805 tenen estudis superiors o secundaris complets o incomplets, 100 tenen diplomes d'estudis superiors i 705 una instrucció secundària. L'analfabetisme és pràcticament inexistent.

Es pot discutir si les estadístiques s'han elaborat seguint criteris propagandístics, però en qualsevol cas, ningú no posa en dubte que el progrés en educació a l'URSS ha estat espectacular i encara resulta més significatiu si es recorda que abans de la Revolució (1917) les 4/5 parts dels nens de Rússia no estaven escolaritzats i que l'índex d'analfabetisme era un dels més grans d'Europa.

Aquest salt qualitatiu endavant, realitzat en un poc més d'una generació i en unes circumstàncies polítiques i econòmiques extremadament desfavorables, representa un es forç, que es considera un dels èxits del sistema.

El sistema educatiu de l'URSS respon a la lògica de la filosofia que l'anima, i com a realització té trets ben originals. Alguns especialistes han buscat les arrels del sistema endinsant-se en la història de Rússia i creuen trobar-ne antecedents significatius en la tradició utilitària i en la preocupació científica de Pere el Gran o en la tendència democràtica de la intelligencija russa del temps de Caterina la Gran o d'Alexandre I.

Molt més evident sembla la relació que té la filosofia de l'educació de l'URSS amb el pensament social, el radicalisme revolucionari i el populisme de finals de segle i s'hi reconeix la influència de pensadors com Belinsky, Hertsen, Pisarev, Chernyshevsky, Plekhanov, Pirogov, Dobrolynbov, Ushinsky, etc.

C. I. FASES DE CONSOLIDACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU DE L'URSS =====

La Revolució d'Octubre de 1917 va significar la ruptura revolucionària del sistema capitalista burgès i l'obertura d'un procés de canvi radical. La consolidació de la dictadura del proletariat es va fer al llarg d'uns anys difícils de guerra civil, crisi econòmica, guerres exteriors i tensions polítiques internes. En podem distingir fins ara i a grans trets tres fases, la fase inicial revolucionària, l'època de Stalin i l'època de consolidació o fase politècnica.

1.1. Fase inicial 1917-29

Fins a finals de la dècada dels 20, la revolució va posar el seu èmfasi en la destrucció de l'aparell d'estat burgès i la consolidació de l'estat que respongués a les exigències del proletariat. La ruptura, l'emancipació i la superació de les estructures anteriors van ser idees dominants que es reflectiren en el camp de l'educació, a la vida familiar, a les relacions sexuals, a l'organització de l'exèrcit i a tots els camps.

Les directrius ideològiques en el camp de l'educació van ser elaborades per Lenin, la seva dona, Nadežda Krupskaja, i el comissari d'educació, Lunatčarskij. Hi van influir bàsicament els escrits de Marx, les idees sobre educació de Tolstoi i el treball de pedagogs com Makarenco, Pavel Blonsky, Stanislav Shatsky i Victor Shulgin. En aquest primer període va ser evident la influència de la pedagogia activa i experimental coneguda a l'exili pels bolxevics i es sentia una gran admiració per Dewey. També van interessar els treballs de l'alemany Kerchenstenier.

Aquestes directrius es van concretar en el reglament del 16 d'octubre de 1918 sobre educació, que va ser radical.

Trencava el model d'escola estratificada tradicional i es tablia els principis generals per una escola única i del treball que havia de tenir per centre les necessitats i interessos dels infants. Aquesta declaració obria una etapa experimental que plantejava la col.laboració i discussió oberta societat-mestre-alumne per tractar els objectius, mètodes, programes, horaris, etc. Al mateix temps quedaven prohibits els exàmens, els càstigs corporals i els deures. Per atendre l'abast d'aquesta declaració cal tenir en compte que els mestres eren pocs i que s'havien format en una ideologia capitalista, calia doncs, per evitar un retrocès vers la situació anterior, la participació de les bases per assegurar una concepció socialista i uns hàbits de solidaritat i cooperació col.lectiva.

L'objectiu de l'escola el resumia Lenin en la seva coneguda consigna: "aprendre, aprendre, aprendre", plena de sentit l'any 1917 quan més de 2/3 parts de la població era analfabeta i l'educació es considerava bàsica per realitzar la revolució cultural i arribar a la socialització política.

En aquesta etapa el sistema educatiu tenia una gran debilitat d'infraestructures que es caracteritzava per la no correspondència entre la ideologia i les realitzacions de manera que era més utòpica i entusiasta que realista. L'administració de l'educació estava descentralitzada i a càrrec de cada república. El que es feia depenia dels recursos i de les necessitats locals i en general hi havia una gran desorientació. L'escola no era gratuïta i ni el nombre ni la qualitat no eren ni suficients ni satisfactoris. Dintre de la diversitat de situacions el vincle que donava cohesió al sistema era la solidaritat amb el partit i amb les seves directrius.

La realització més important d'aquest període és la política decidida de liquidació de l'analfabetisme entre

la població. El decret del 26 de desembre de 1919 va obligar a tots els analfabets de 8 a 50 anys a aprendre a llegir i escriure ja fos en rus o en la seva llengua vernacle. Aquesta campanya va assolir un èxit sense precedents.

En canvi, els resultats obtinguts a les escoles no van satisfer les expectatives i van provocar dures crítiques i la revisió de la política educativa seguida fins aleshores. Tanmateix, aquesta època de transició i experimentació va aportar canvis importants com la creació de l'escola única, laica i mixta, l'estreta vinculació de l'educació a la política, l'interès de l'escola pel món del treball i el respecte per les llengües i cultures nacionals.

1.2. L'època de Stalin

Stalin va transformar la revolució mundial marxista, que es va demostrar impossible, en revolució nacional i va substituir la societat comunista per la dictadura del proletariat.

A partir del primer pla quinquennal de Stalin (1928-1933) augmentà el control de l'educació i la centralització. Es consideren negativament els resultats de l'etapa precedent, la influència metodològica americana i el "learning by doing", i es torna a una tradició més clàssica i acadèmica dintre d'uns principis i un plantejament socialista.

Els objectius dels plans quinquennals en educació s'assoleixen a partir d'un control de l'educació i de posar-la al servei de les necessitats del partit. L'època d'experimentació s'ha acabat: Stalin estructura l'educació, els anys 1929-35 els esforços es centren en l'organització i la consolidació de l'escola elemental de 4

anys, l'any 1934 l'escola dels 8 anys alç 11 es fa obligatòria per a tothom i a partir de 1936 esdevé gratuïta. Els anys 1935-1941 s'estructura l'educació secundària i superior, però l'esforç es veu interromput per la guerra. Amb aquest esforç es posen les bases dels èxits tecnològics soviètics, però el preu és renunciar a la democràcia, la llibertat i l'autonomia de l'ensenyament, condemnar els corrents educatius americans que Lenin havia admirat tant, i consolidar una jerarquia eficient en la indústria i en la política gràcies a un ensenyament que avui no es dubta de qualificar com a classista.

No és aquí el lloc, ni jo sóc la persona adequada per jutjar el paper històric de Stalin. Entre els entesos queda obert el debat de si l'URSS hagués pogut consolidar-se per un altre camí igualment efectiu i menys dolorós.

1.3. Fase politècnica

A la mort de Stalin, Krusçov (1957-64) començà la desestalinització del sistema criticat ara com dogmàtic, pedant, escolàstic, formalista i estèril. Els programes es considren excessivament carregats, però superficials i poc creatius, es condemna l'excès de deures, la absurda dificultat dels exàmens, etc. Ara es proposa tornar als principis expressats per Marx i oferir un ensenyament que doni una educació intel.lectual, corporal i politècnica.

Els polítics consideren que l'ensenyament s'ha de relacionar estretament amb el món del treball, per convertir tots els membres de la societat en treballadors i destruir qualsevol diferència que porti a la creació de classes socials i a l'explotació dels homes. La relació entre educació i treball és el "leif motif" de la reforma, i per això alguns l'han anomenada fase politècnica. Cal acabar amb la "classe" intel.lectual que ja no cap a la universitat i incorporar-la al món del treball, i tornar a do-

nar al treball tota la dignitat i valoració, alhora que es cobreixen les exigències de l'economia que reclama mà d'obra i obrers especialitzats, i tècnics de tots els nivells i també, és clar, intel·lectuals i investigadors.

Dintre d'aquesta línia hi ha la reforma de 1958, que proposa que els estudiants de secundària facin treballs pràctics a les indústries o al camp i que els candidats que demanin ingressar a la universitat facin dos anys de treball manual previ. Aquesta proposta va resultar molt difícil d'aplicar i a partir de 1964 es va revisar. Avui es manté l'interès per la formació politècnica i les escoles tenen tallers o envien els alumnes a fer pràctiques a algunes empreses, o bé acudeixen a centres de treball que organitzen tallers on van els alumnes de diverses escoles.

L'interès del sistema comunista per l'escola i l'ensenyament continuen sent prioritaris. L'any 1959 l'escolaritat obligatòria s'amplia de 4 a 8 graus, l'escolaritat comença a 7 anys, es fan 4 cursos de primària i 4 cursos de secundària, primer cicle. Aquest procés s'ha considerat acabat i generalitzat a tota l'URSS, l'any 1961. Finalment, l'any 1977 va ser possible implantar l'ensenyament mitjà complet de 10 anys per tota la unió, fet que situa l'URSS entre els països avançats en educació i que assegura a tots els joves una escolarització fins als 17 anys. Avui el sistema educatiu a l'URSS comença obligatòriament als 7 anys, té tres anys de primària i set de secundària com indica el quadre nº 3.

NOMBRE D'ALUMNES A LES REPÚBLIQUES FEDERADES DE L'URSS

(a principis de l'any escolar, en milers de persones)

	Escoles d'ensenyament general		Escoles secundàries professionals	Escoles secundàries especialitzades		Escoles superiors	
	1914/15	1979/80		1914/15	1979/80	1914/15	1979/80
U R S S	9656	44.412	2.069	54,3	4.646,5	127,4	5.185,1
R S F S R	5684	20.401	1.075	35,4	2.688,4	86,5	3.024,3
R S S D'Ucraïna	2607	7.567	355	12,5	802,9	35,2	876,2
R S S de Bielorússia	489	1.544	79	1,4	163,5	---	173,8
R S S d'Uzbekistan	18	3.950	142	0,1	226,6	---	273,3
R S S de Kazakistan	105	3.269	139	0,3	260,2	---	251,1
R S S de Geòrgia	157	963	35	0,5	53,9	0,3	85,5
R S S d'Azerbaidjan	73	1.583	57	0,5	79,8	---	105,2
R S S de Lituània	118	608	35	1,5	69,1	---	70,--
R S S de Moldàvia	92	743	28	0,5	59,4	---	50,5
R S S de Letònia	172	348	20	1,3	42,7	2,1	47,7
R S S de Kirguizistan	7	867	30	---	48,3	---	55,1
R S S de Tadjikistan	0,4	1.033	19	---	40,1	---	55,--
R S S d'Armènia	35	607	28	0,1	54,1	---	57,6
R S S de Turkmenistan	7	712	18	---	33,--	---	34,4
R S S d'Estònia	92	217	9	0,2	24,5	3,3	25,4

Font: L'URSS en xifres 1979. Moscou. Edit. Statistika, 1980

Taula núm. 2

NIVELL D'INSTRUCCIÓ PER SEXES

	Sobre 1000 persones del sexe corresponent amb instrucció superior o secundària (completa o incompleta)		Superior		Secundària (completa o incompleta)	
	sexe masculí	sexe femení	sexe masculí	sexe femení	sexe masculí	sexe femení
Tota la població de 10 anys i més						
1939	127	90	11	5	116	85
1959	392	338	27	20	365	318
1970	522	452	48	37	474	415
1979	685	597	75	62	610	535
Població ocupada a l'economia nacional						
1939	136	104	16	9	120	95
1959	434	431	34	32	400	399
1970	654	651	68	62	586	589
1979	810	801	102	98	708	703

Font: L'URSS en xifres 1979. Moscou. Edit. Statistika, 1980

2.2. Relació educació-política

L'objectiu essencial de l'educació a l'URSS és ajudar a la construcció d'una societat comunista, l'estreta vinculació entre política i educació ha estat manifestada ben explícitament.

Lenin considerava que sense la lluita revolucionària contra l'autocràcia i sense acabar primer amb el poder dels terratenents i els burgesos era impossible un canvi radical en l'àmbit de la instrucció pública, i en això concretava la doctrina de Marx i Engels sobre el caràcter classista de l'educació en una societat burgesa. La revolució social era doncs indispensable per a la revolució cultural.

La participació de les masses populars en l'activitat revolucionària era considerada educativa perquè formava una consciència avançada i socialista. Així, diu Lenin: "... La nostra tasca en el terreny de l'ensenyament és la mateixa lluita per acabar amb la burgesia; declarem públicament que l'escola al marge de la política és false^d dat i hipocresia" (3)

..."La moralitat al marge de la societat humana no existeix... Per a un comunista tota la moralitat resideix en aquesta disciplina solidària i unànime i en aquesta lluita conscient de les masses contra el explotadors... La base de la moralitat comunista està en la lluita per afermar i culminar el comunisme. Aquesta és la base de l'educació, la instrucció i l'ensenyament comunista... Ser membre de les Joventuts comunistes significa posar el treball i les energies al servei de la causa comuna" (4)

(3) Discurs pronunciat al I Congrés Nacional d'Instrucció Pública. 1918.

(4) Discurs pronunciat en el III Congrés Nacional de la Unió de Joventuts comunistes de Rússia. 2 d'octubre 1920. Lenin, La Instrucción Pública, Edit. Progreso.

Queda ben explícit que la tasca primordial de l'educació és la formació d'un constructor actiu i convençut del comunisme, i ser comunista implica una moral que demana posar les energies i valors individuals al servei de la comunitat. El col·lectiu es converteix en el punt focal del desenvolupament humà, perquè la victòria sobre la gurgesia és per a ells una lluita tenaç, serena, desesperada, a mort i una guerra que exigeix disciplina, ferma, inflexibilitat i una voluntat única. (5)

L'escola soviètica és doncs una institució socialitzant, és un pilar que manté l'estructura política de l'URSS i assegura una ideologia monolítica. La socialització dels nens i nenes es basa en assimilar els principis comunistes mitjançant la instrucció, la disciplina, la utilització de premis i càstigs i la influència que exerceix el grup.

2.3. Educació moral i humanista

L'essència del marxisme radica en el fet de creure que el futur és científicament controlable a través de la comprensió i la manipulació de les lleis del progrés econòmic. La societat socialista treballa doncs solidàriament per un futur que es preveu pròsper i per una societat comunista justa; i treballen junts per aquest futur que construeixen per a la posteritat, encara que no pugui ser per a ells.

Aquesta contribució individual a la tasca comuna dóna a la joventut un paper actiu, un sentit de realització personal dintre del col·lectiu i la satisfacció personal del que creu que té raó. Es una actitud que alguns autors comparen a un sentiment de tipus religiós.

(5) Lenin, La enfermedad infantil del "izquierdismo" en el comunismo. Obras escogidas. T.III pp 359

La fidelitat a la causa comunista no comporta tanmateix la negació de la personalitat, sacrificada pels interessos de la comunitat.

"El món espiritual del col·lectiu i el món de l'individual estan formats per una recíproca interacció. L'home aprèn molt del col·lectiu i no hi ha col·lectiu si la gent que el forma no és diversa, no està espiritualment enriquida" (6)

Totes les activitats de l'escola i les extraescolars, com les organitzacions de pioners o el Komsomol tenen com a finalitat educar en els nois i noies el sentiment del col·lectiu, l'amistat i la solidaritat basades en la ideologia socialista i humanisme socialista.

Aquesta formació justifica que l'educació moral ocupi un lloc preeminent en la programació de les escoles, amb un deg apassionat per creure i convèncer de la bondat del sistema que té una base científica i un comportament afectiu que porta a una interiorització d'uns ideals i d'un comportament. La socialització del noi i la noia demana l'educació del comportament i de la vida interior, que es tradueix en unes actituds personals i socials. Les normes morals que es fan vivència a l'escola es poden resumir en les següents:

(6) Sukhomlinsky, V.A. Mudraga Vlast Kollektiva, Moscú 1975, pp 6 Citat per Zajda, pp 159

- Lleialtat al règim comunista.
- Acceptació dels ideals marxistes-leninistes.
- Comprensió i domini del medi.
- Acceptació de l'autoritat.
- Amor a la pàtria socialista.
- Col·lectivisme.
- Gust pel treball en bé de la societat.
- Alt sentit del deure públic.
- Formació ètica envers la gent.
- Formació de valors morals dins la pròpia família.
- Solidaritat amb el proletariat de tot el món.
- Defensa de la pau.

La formació del caràcter, l'esforç i dedicació que comporten aquests valors dóna a l'atmosfera escolar una austeritat puritana que, com diuen alguns observadors, recorda la d'un convent.

L'educació soviètica treballa per a una nova civilització que els educadors anomenen "una societat comunista" basada en una filosofia i en una interpretació més profunda de la humanitat. Els soviètics creuen que són més civilitzats perquè es preocupen més per la comunitat que els països capitalistes i estan convençuts que arribaran a un estadi intel·lectual, estètic i de perfecció moral més elevat.

La construcció d'aquesta civilització es fa en una gran mesura a través de la cultura i de l'escola. Els resultats són innegables; mestres i alumnes treballen profundament motivats i la disciplina que aquesta moral demana es acceptada i practicada per una gran majoria, perquè disciplina, dins els esquemes soviètics vol dir auto. disciplina, una manera permanent de fer i pensar que es converteix en educació moral.

"La nostra nació comunista pot i ha de considerar l'educació com la tasca primordial, perquè hem d'aconseguir... constructors de la nova societat, gent amb un gran coratge i altíssims ideals, servidors voluntaris del seu poble que seran l'avantguarda de la humanitat més progressista..." (7)

2.4. Importància capital de la cultura

El record de l'època de Stalin i la premsa estrangera poc seriosa han configurat la idea que el triomf de l'educació a l'URSS s'assoleix al preu de la conformitat amagada sota l'aparença d'un patriotisme militant. La doctrina leninista i el coneixement directe de l'escola ho desmenteixen. A l'escola soviètica hi ha molt convenciment i molt entusiasme i un gran respecte pel coneixement.

..."El comunista que s'enorgulleix del seu comunisme, simplement per haver rebut unes conclusions ja establertes, sense haver fet un treball molt seriós, molt difícil i molt gran, sense haver analitzat els fets davant els quals cal que prengui una actitud crítica, seria un comunista molt lamentable. Semblant actitud superficial seria funnestíssima. ..."Si un home diu que és comunista i que no té cap necessitat de tenir coneixements sòlids, mai no sortirà d'ell res que pugui assemblar-se a un comunista..." (8)

Insistim en aquesta idea que ens sembla cabdal per demostrar que l'escola soviètica no busca la conformitat, sinó formar un individu que vulgui interioritzar la ideologia comunista i vulgui seguir, convençut intel·lectualment, la moral d'un constructor del comunisme.

(7) Discurs al 20è congrés del Partit Comunista 1956
Krusçov, 1956, pp 82-3

(8) Discurs pronunciat per Lenin en el III Congrés Nacional de la Unió de Joventuts Comunistes de Rússia. 2 d'octubre 1920. Publicat a: Lenin, La Instrucción Pública, edit. Progreso, Moscou, 1981 p 95

... "L'escola vella era llibresca, obligava a emmagatzemar una massa de coneixements inútils, superflus, morts, que atapefen el cap i transformaven la generació jove en funcionaris tallats tots pel mateix patró. Però cauríem en un error greu si intentéssim deduir d'això que es pot ser comunista sense haver assimilat els coneixements acumulats per la humanitat. Seria equivocat pensar que basta amb aprendre les consignes comunistes, les conclusions de la ciència comunista, sense assimilar la suma de coneixements dels quals és conseqüència el mateix comunisme. El marxisme és un exemple de com el comunisme va aparèixer com el resultat de la suma dels coneixements adquirits per la humanitat" (9)

... "Cal pregonar contínuament la idea que l'educació política requereix elevar, costi el que costi, el nivell cultural" (10)

A les escoles soviètiques crida l'atenció el respecte que es té a la ciència, entenent per ciència el conjunt de coneixements de qualsevol tipus que tinguin una bases científica. L'escola soviètica creu que el paper de la ciència, en la preparació dels joves per a la vida i per a la formació d'una concepció comunista del món.

Com assenyala Edmund Y. King, a l'URSS hi ha una passió pública per l'educació i el saber (11). Molts aspectes de la vida són educatius; diaris, llibres, teatres, ballet, música, discs. El nombre d'edicions, de representacions i programes evidencien aquesta finalitat educativa.

(9) "Discrus en el III Congrés Nacional de la Unió de Joves Comunistes de Rússia 2 d'octubre, 1920. Lenin, Obra citada, pàg. 93

(10) II Congrés Nacional dels Comitès d'Educació Política, 17 d'octubre 1921. Lenin, Obra citada, pàg. 132

(11) Edmund Y. King, Other schools and ouers, Holt, Rinehart and winston, 1979

Joves i adults fan tota mena de cursos complementaris, nocturns, a temps parcial, per correspondència, etc. L'educació és determinant per millorar l'estatus, i sense formació la promoció es fa difícil.

2.5. Educació pel treball

En una societat comunista l'educació no pot comportar la creació de classes socials, de manera que el fet que uns ciutadans segueixin estudiant i altres facin feina és conseqüència de la necessària divisió del treball que no comporta diferenciació social, donat que totes les tasques mereixen igualtat de consideració i totes responen a l'objectiu de cobrir les necessitats de l'Estat. Tota l'educació està, doncs, íntimament relacionada amb la planificació econòmica a curt i a llarg termini, perquè la seva funció és preparar la joventut per a un treball social útil, sigui el que sigui.

Lenin va insistir repetidament en l'educació política i tècnica i aquest ha estat un camp ben desenvolupat per autors com Pavel, Blonsky, Stanislav Shatsky, Victor Shulgin, Makarenko, etc... La idea que tot individu ha de fer un treball productiu i ha de tenir una educació intel·lectual és clarament marxista".

"...Un dels defectes cardinals que pateix l'ordenació de l'ensenyament i la instrucció a la societat capitalista consisteix en el fet que aquestes estaven apartades de la tasca fonamental de l'organització del treball i l'ensenyament". (12)

(12) III Conferència Nacional de Dirigents de les subseccions d'instrucció extraescolars dels departaments provincials d'instrucció Pública. 25 de febrer 1920. Lenin. Obra citada, pàg. 86

Cal especificar que s'entén per educació politècnica els principis generals científics de tots els processos de producció i, al mateix temps, una iniciació en la utilització pràctica de les eines bàsiques de la indústria, però no implica una preparació professional per a una feina concreta.

L'època de Stalin va marcar un parèntesi dintre d'aquesta política, donat que en aquest moment l'URSS estava massa preocupada o potser massa obligada a mantenir un creixement industrial i tecnològic accelerat i va donar un tractament privilegiat a certes ocupacions -fet que contradiu clarament els principis marxistes-leninistes-, i va crear una ansietat per arribar als nivells més alts de l'educació, cosa que equivalia a tenir unes possibilitats polítiques, econòmiques i socials preferents.

A la mort de Stalin va seguir una reacció per retornar al gust pel treball productiu i al convenciment que hom ha de treballar segons les seves habilitats per al bé general, i veure en això l'objectiu de la seva vida, la seva alegria i la seva felicitat. El respecte per la feina es va demostrar en l'intent de combinar el treball intel·lectual i el manual, en el desenvolupament dels tallers a les escoles i en la protecció a les escoles tècniques i professionals, així com en la remuneració dels treballadors i la seva participació a tots els nivells de la vida política i social.

L'escola, des de parvulari, dóna una visió positiva, conscient i creadora respecte del treball i dedica unes hores a l'educació politècnica; fins a 3r grau dues hores a la setmana i fins a 10è grau, quatre. Cal destacar igualment que les institucions escolars resolen molts dels seus problemes amb l'àmplia participació de les organitzacions socials; les empreses i kolkhozos que apadrinen l'escola ofereixen llocs per a pràctiques de treball, ajuden mate-

rialment amb diners o treballs de reparació, ampliació, etc. i els obrers formen part de la comissió d'ajuda a la família i a l'escola per a l'educació dels nens i de l'organització dels comitès de pares. També acudeixen a les escoles científics, enginyers, tècnics, escriptors, músics i altres persones actives que treballen en diversos camps.

L'experiència de l'URSS en l'educació pel treball, la importància dels tallers, les pràctiques a les empreses, l'estada a camps de treball durant les vacances i la creació d'actituds positives envers el treball han estat molt rellevants i han causat molta impressió a nivell internacional. (13)

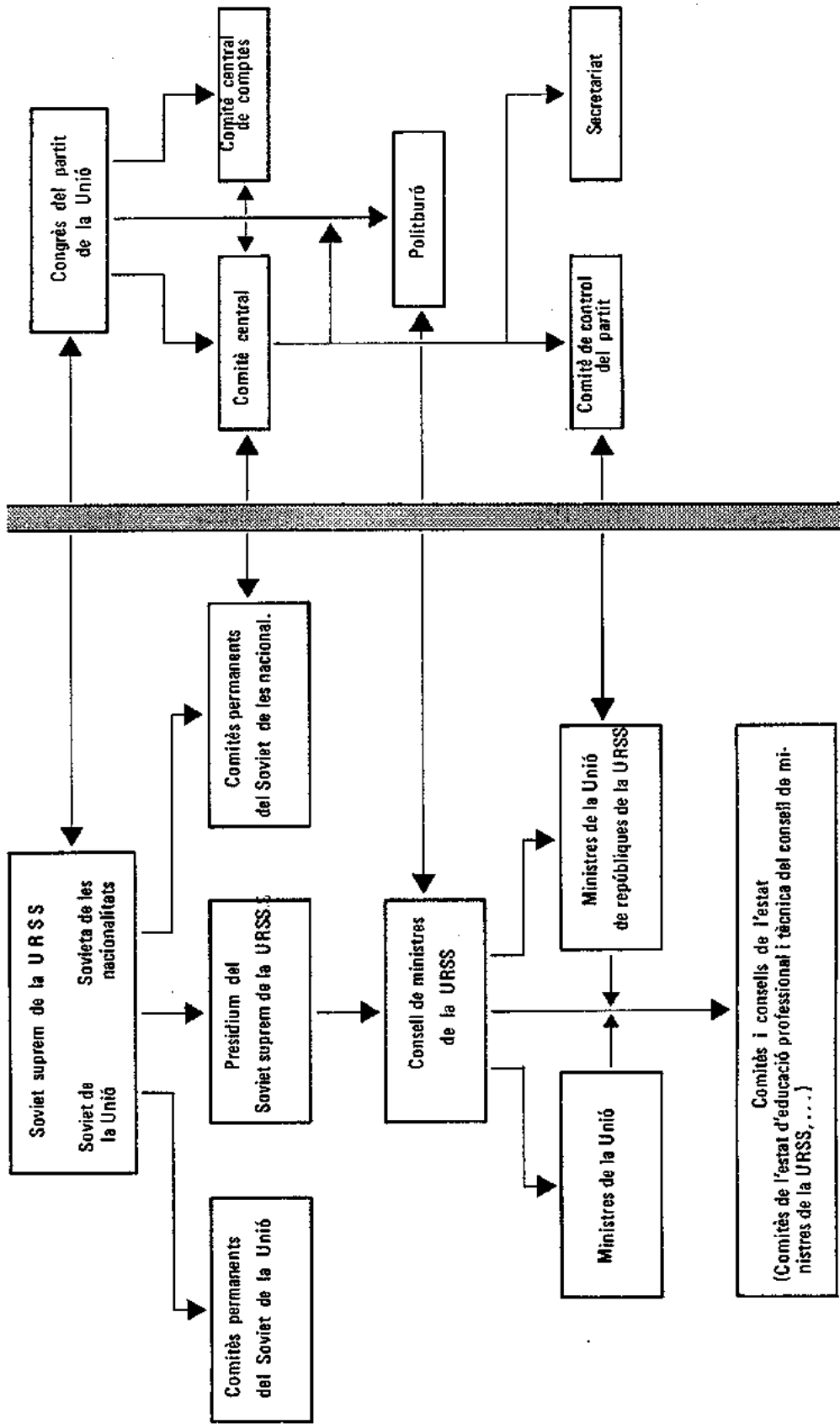
(13) 34 Conferència Internacional a Ginebra, organitzada per la UNESCO, Setembre 1973, va tractar sobre l'educació pel treball. L'URSS hi va tenir una aportació significativa. Una de les seves conclusions va ser que ningú no deixés el sistema educatiu sense una preparació per al treball.

C. III. L'ADMINISTRACIÓ DE LA INSTRUCCIÓ PÚBLICA I
=====

L'EDUCACIÓ A L'URSS. FINANÇAMENT.
=====

El sistema d'instrucció pública a l'URSS té una estructura piramidal. En última instància el poder el té el partit i en particular el Politburó i el Comitè Central del CPSU, els quals juntament amb el Soviet Suprem de l'URSS i el Consell de Ministres són els responsables de decidir la política educativa. Hi ha els dos ministres d'Educació de l'URSS i els ministres d'Educació de les 15 repúbliques federals, amb poders legislatius i de gestió, i finalment es fa una gestió a nivell regional i local.

ESTRUCTURA DEL GOVERN DEL SOVIET I DEL PARTIT COMUNISTA



Donat el caràcter multinacional de l'URSS cal determinar amb precisió quines són les competències en educació dels organismes estatals i quines les competències de cada república federal. Per determinar aquestes competències cal tenir en compte les "Bases de la legislació de l'URSS sobre la instrucció pública".

3.1. Són competència dels organismes suprems de poder estatal i de direcció de l'URSS:

- a) Donar les directrius generals de la direcció i del sistema de gestió de la instrucció pública de l'URSS.
- b) Elaborar plans nacionals per al foment de la instrucció pública i la formació dels obrers qualificats i dels especialistes que necessita l'economia del país.
- c) La direcció dels organismes encarregats de la instrucció pública a l'URSS.
- d) La gestió dels centres d'ensenyament i d'educació, i dels centres d'investigació i dels centres dependents del sistema d'instrucció pública de l'URSS.
- e) Aprovar els diferents tipus d'escoles i altres centres d'ensenyament, els estatuts que regeixen el seu funcionament, l'edat d'ingrés i la duració dels estudis.
- f) L'organització, la reorganització i la supressió dels centres d'educació superior i d'ensenyament secundari especialitzat, de les escoles tècniques i professionals i de les escoles secundàries d'ensenyament general de l'URSS.
- g) La determinació del nombre d'ensenyants pedagògics i metodològics de tots els centres d'ensenyament i d'educació; l'aprovació dels programes d'estudi.
- i) L'elaboració dels plans de desenvolupament de la base material dels centres escolars i dels altres establiments del sistema d'instrucció pública.
- j) La reglamentació de les formes i de les normes d'ajuda material als alumnes dels centres d'ensenyament i educació.

- k) El control i la definició de les formes i mètodes de la instrucció pública.
- l) El funcionament d'un sistema únic de càlcul estadístic i de comptabilitat per a la instrucció pública.
- m) La solució de qualsevol problema referent a la instrucció pública que sigui competència de l'URSS segons la Constitució de l'URSS i segons les "Bases de la legislació de l'URSS i de les repúbliques federades sobre la instrucció pública".

Aquestes funcions es reparteixen entre tres centres de poder: el ministeri d'Instrucció Pública de l'URSS, que controla l'educació pre-escolar, primària i secundària, el ministeri d'Ensenyament Superior i de Secundària Especialitzada i el Comitè d'Estat del Consell de Ministres de l'URSS que té competències en l'aprenentatge tècnic i professional.

3.2. Són competència de cada república federada en la persona dels seus organismes superiors de poder, de gestió en el camp de la instrucció pública:

- a) L'elaboració dels plans de desenvolupament de la instrucció pública i dels plans de formació dels obrers qualificats i dels especialistes a nivell de la república (elaboren, aproven, editen manuals i programes d'estudi per a primària i els programes de llengua i literatura russa i llengua i literatura vernacle, història i geografia de la república i el material metodològic i didàctic corresponent).
- b) La direcció dels organismes de la instrucció pública de la república federada, l'administració de les escoles, dels centres d'ensenyament i dels centres d'investigació científica dependents del sistema d'instrucció pública de la república.
- c) L'organització, la reorganització i la supressió de les escoles d'ensenyament general, de les escoles tècniques

- i professionals així com dels centres d'ensenyament secundari especialitzat dependents, segons la legislació, del sistema d'instrucció pública de la república.
- d) Portar a la pràctica, seguint l'ordre establert, l'orientació metodològica dels centres d'ensenyament i d'educació dependents de la república o de les institucions locals afectades.
 - e) El control de les escoles i dels altres establiments d'ensenyament que funcionen en el territori de la república federada.
 - f) La solució de qualsevol problema referent a l'ensenyament i que sigui competència de la república, segons la constitució de l'URSS, i de la república federada i segons les "Bases de la legislació de l'URSS i de les repúbliques federades per a la instrucció pública".

La direcció d'aquestes competències està assegurada pel Ministre d'Educació de cada república i el Comitè d'Estat corresponent. Aquesta descentralització permet tenir en consideració les peculiaritats nacionals, els costums, hàbits, tradicions i psicologia dels habitants i crear les condicions més propícies per al desenvolupament de la cultura socialista nacional.

Els ministres d'Instrucció Pública de cada república dirigeixen els centres docents mitjançant les seccions regionals o territorials i aquestes es divideixen en seccions locals, ja siguin urbanes o de districte.

3.3. La secció regional d'Instrucció Pública té un cap nomenat pel ministre d'instrucció Pública de la república federada, inspectors i personal administratiu, i està sota la direcció del soviet regional.

De la secció regional d'instrucció pública depenen directament l'Institut de capacitació dels mestres, la ba-

se de subministrament de material didàctic i d'equip de laboratori per a les escoles, les estacions de joves naturalistes i de joves tècnics, el centre d'excursionisme i turisme i altres establiments extraescolars. Entre les funcions de les seccions regionals figuren:

- a) El compliment dels decrets del Soviet Suprem de l'URSS i del Soviet Suprem de la república federada i dels acords i disposicions del govern i de les organitzacions superiors referents al treball didàctic i educatiu, les activitats docents i econòmico-administratives dels centres d'ensenyament.
- b) L'estudi, selecció, distribució i formació dels quadres dirigents i dels mestres.
- c) El control del treball de les seccions d'instrucció pública locals o de districte, les escoles, els mestres i altres establiments educatius infantils.
- d) Les instruccions pedagògiques i metodològiques.
- e) Les activitats de redacció i edició.
- f) L'estudi, síntesi i divulgació de les experiències de les millors escoles, dels millors mestres i centres d'instrucció pública.

La inspecció és un element important que combina activitats de control amb ajuda concreta i pràctica per preveure i corregir defectes de funcionament, també animen a utilitzar experiències i coneixements nous i són els divulgadors dels millors treballs i exemples. Controlen tots els aspectes de la vida escolar i en comproven el compliment de les normes.

Durant l'any escolar la inspecció visita cada escola almenys una vegada i es fa una segona inspecció si n'hi ha necessitat. S'incorporen a la inspecció mestres competents, directors d'escoles i professors dels instituts de capacitació dels mestres i de les seccions de pedagogia.

3.4. L'aparell administratiu de la secció local o de districte en les ciutats grans és el graó inferior, bàsic i directe, i consta d'un cap, inspectors escolars, inspectors d'altres centres docents, i educatius i personal auxiliar. Es un comitè executiu sota la direcció dels soviets locals i dependent de les seccions regionals i del ministre d'Instrucció Pública de la república.

- a) Dirigeixen els centres d'ensenyament i educació de la seva competència.
- b) Prenen les mesures oportunes per a l'ampliació de la xarxa de centres.
- c) Atenen l'emplaçament de les escoles i centres.
- d) Reforcen la base material dels centres.
- e) Asseguren l'escolarització general i obligatòria.
- f) Dirigeixen l'educació pre-escolar i extraescolar.
- g) Assisteixen i ajuden les escoles tècniques i professionals, els centres secundaris especialitzats i superiors.

3.5. Participació dels mestres

Tots els ensenyants i educadors d'un centre són membres del seu consell pedagògic, organisme que pren les decisions relatives al bon funcionament del centre seguint el "Reglament sobre el Consell Pedagògic" i els estatuts del centre.

Els problemes més immediats es discuteixen a les trobades del mes d'agost que tradicionalment reuneixen els ensenyants i els quadres administratius de la instrucció pública.

Per tractar els problemes més importants de la instrucció pública els ensenyants es reuneixen en congressos a nivell regional, a nivell de la república i finalment a nivell de tot l'estat. L'any 1978 es va celebrar el III Congrés d'ensenyants de l'URSS per discutir el perfeccio-

nament de l'educació, la preparació politècnica dels alumnes i les vies de la millora de l'escola soviètica en el marc d'un socialisme avançat.

Els documents i decrets més importants que afecten el sistema i els seus principis com per exemple: "L'Estatut de l'escola secundària general" o "Criteris per a l'avaluació de l'activitat de les escoles" són publicats primerament en forma de projectes i són objecte de discussió pública a tots els nivells. Es recullen les observacions i suggeriments i crítiques, i finalment són aprovades segons l'ordre establert per la llei.

Autors com Joseph Zajda diuen que el sistema administratiu es caracteritza per una burocràcia altament centralitzada i un control total del partit. Els mestres amb qui vaig parlar no admeten que es qualifiqui el seu sistema d'altament centralitzat i creuen que la seva estructura correspon a un centralisme democràtic que permet a tots la participació però que demana la responsabilitat i la col.laboració. Opinen també que la burocràcia tendeix a fer-se més flexible i que hi ha un procés de descentralització. Sembla que en el cas de les persones amb qui vaig tractar, no seria just pensar que desconeixien altres sistemes. En canvi, sí que admeten i creuen coherent i lògic, que el sistema estigui controlat pel partit.

Es pot discutir si el grau d'autonomia educativa de les repúbliques és o no satisfactori, però, com diu Edmund King, no seríem sincers si no reconeguéssim que la majoria de la gent que pertanyen a les minories lingüístiques, racials i culturals estan orgullosos de identificar-se amb la Unió Soviètica i consideren que la seva cultura és nacional en la forma i socialista en els seus principis.

3.6. El finançament

Els crèdits de l'Estat per a la instrucció pública augmenten cada any, però les partides més importants procedeixen de les repúbliques i administracions locals que cobreixen el 90% del pressupost. Altres partides són els ingressos en concepte de les quotes dels pares que paguen la llar d'infants, el pre-escolar, camps de pioners, internats, etc. les aportacions dels ministeris industrials, de cooperatives, sindicats i altres organismes socials, com els kolkhozos i els sovkozos que ajuden d'una manera considerable i paguen construccions, mobiliari, material didàctic, fan reparacions, etc. Algunes famílies o empreses apadrinen una escola o un grup d'escoles i el seu suport material i moral és fonamental.

La despesa pública destinada a educació és considerable i prova la prioritat que es dona a les qüestions d'ensenyament. La distribució de les despeses per nivells educatius demostra l'interès per l'ensenyament pre-escolar o pre-primari i pel primer grau o escola elemental.

DISTRIBUCIÓ DE LES DESPESES ESTATALS PER GRAUS D'ENSENYAMENT (repartiment percentual)

	Pre - primària		1er. nivell		2n. nivell		3er. nivell		Altres		TOTAL *	
	1970	1979	1970	1979	1970	1979	1970	1979	1970	1979	1970	1979
E U A	-	-	70,5	63,7	-	-	29,5	36,-	0,4	0,3	56.000	158.149
França	5,9	6,8	23,8	17,1	43,9	51,2	9,8	18,9	3,9	8,-	24.598.921	93.534.000
R F A	3,-	3,7	18,3	16,6	50,6	53,1	22,8	20,2	5,7	7,1	18.028.200	56.298.600
Espanya	2,5	3,5	52,3	58,9	23,4	19,3	18,2	14,-	1,3	1,7	35.420	295.443
Regne Unit	0,3	0,4	26,4	26,9	36,2	40,-	23,-	21,8	1,7	1,8	2.334	9.886
U R S S	15,6	23,8	43,7	33,8	15,2	16,2	12,8	13,6	12,3	12,6	16.528.000	28.679.500

Font: Anuario Estadístico UNESCO, 1983

* Cal multiplicar les xifres per 1000 i per la cotització anual mitjana de la moneda corresponent.

C. IV. ESTRUCTURA I ORGANITZACIÓ DEL SISTEMA D'INSTRUC-
 =====
 CIÓ PÚBLICA OBLIGATÒRIA.
 =====

El sistema soviètic d'instrucció pública comprèn l'educació pre-escolar, l'ensenyament secundari general, l'ensenyament secundari especialitzat, l'educació extra-escolar, l'aprenentatge tècnic i professional i l'ensenyament superior.

4.1. L'educació pre-escolar o pre-primària

Comprèn les guarderies que admeten els nens de 1 a 3 anys i el parvulari, amb grups de 3-4 anys, de 4-5, de 5-6 i el curs preparatori per a l'escola, de 6-7 anys. A més d'aquests centres funcionen guarderies rurals durant el període dels treballs agrícoles, i centres per als nens que tenen algun tipus de problemes, ja siguin mental o físics. Els nens delicats de salut tenen la possibilitat de passar una temporada a llars per a infants tipus sanatori.

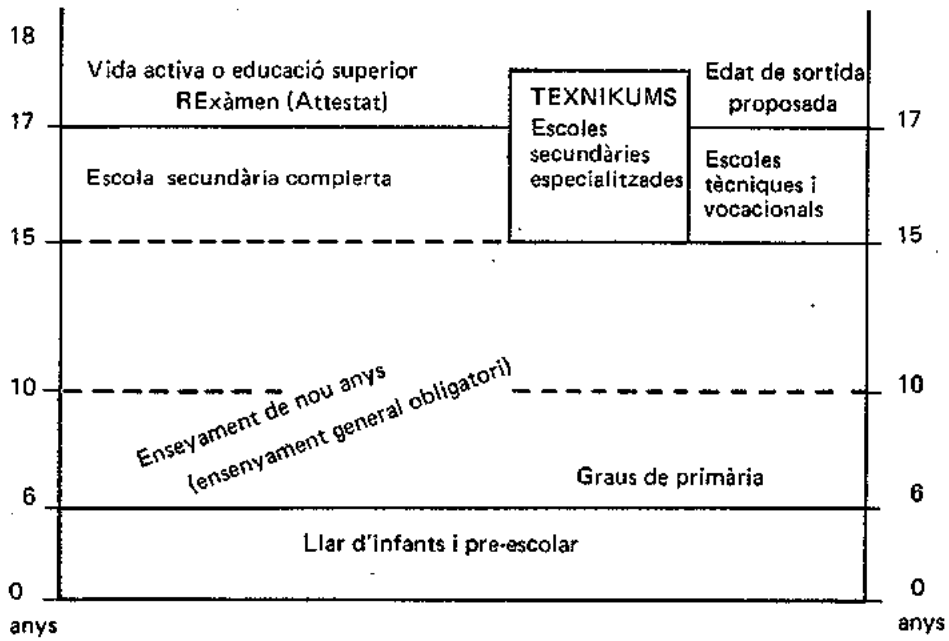
Programa vospitaniya v detskom sadu, Moscou, 1976

Taula núm. 1

		Edat	Activitats / Hlçons
Nivell 1	1r. grup	0 - 1	Jocs, etc., 10 min. de durada
	2n. grup		
} Bebès			
Nivell 2	1r. grup	2 - 3	Jocs, etc., 10 sessions setmanals
	2n. grup		
} Grup més jove de pre-escolar			
Nivell 3	1r. grup	3 - 4	de 10 - 20 min. de durada
	2n. grup		
} Grup mitjà de pre-escolar			
Nivell 4	1r. grup	4 - 5	Jocs, etc., 10 sessions setmanals de 10 - 20 min. de durada
	2n. grup		
} Grup superior de pre-escolar			
Nivell 4	1r. grup	5 - 6	Jocs, etc. 13 sessions setmanals de 15 - 20 min. de durada
	2n. grup		
} Grup escolar			
		6 - 7	14 sessions setmanals de 20 - 30 min. de durada

Fig. núm. 1

URSS. Sistema educatiu



L'educació pre-escolar no és obligatòria ni gratuïta, però l'objectiu de l'Estat és que hi ha d'haver places suficients per a tots els nens si els seus pares ho sol·liciten. Tot i que molts nens queden a casa perquè hi viuen els avis i l'avia o "babushka" acostuma a criar els nens, aquesta política ha comportat una forta inversió en centres de pre-escolar i una multiplicació de centres. Avui no hi ha cap ciutat, districte, fàbrica, kolkhoz o sovkhoz important que no tingui centres pre-escolars propis. Està legislat que el 5% de la superfície edificable sigui per a centres pre-escolars i que totes les empreses amb més de 500 treballadors tinguin centres pre-escolars. Tot i això manquen moltes places de pre-escolar especialment a les zones rurals.

Tots els centres pre-escolars són estatals i l'estat en finança la construcció i equipament; també en paga la major part de les despeses, amb l'alimentació inclosa, i l'assistència mèdica. Els pares paguen una part mòdica proporcional al sou, però mai no és més de 15-20% del cost real i del 2-3% del seu salari.

Nens de lr. que han anat a pre-escolar

1967	1979
20%	55%

Nens de lr. que han anat a pre-escolar a les grans ciutats

1979
80 - 90 %

Taula
nº 2

1979

Escoles pedagògiques que formen mestres pre-escolar	229
Estudiants	153200

Instituts pedagògics que formen mestres pre-escolar	39
Estudiants	27000

Font: Public Education in the URSS (1979-80) and its prospects. 38th. session of the international conference of education UNESCO.

Les funcions dels centres pre-escolars són essencialment tres:

- a) Començar l'educació social i moral del nou home comunista a una edat en què es fa un profund canvi físic i intel·lectual que molts psicòlegs i pedagogs consideren bàsic. Makarencó, per exemple, considerava que el 90% del procés educatiu té lloc abans dels 5 anys. Es procura treballar conjuntament amb la família per assegurar la continuïtat del model educatiu. Els nens aprenen a conèixer, a ajudar-se, a formar el sentiment col·lectiu i la responsabilitat de petites tasques com parar taula, fer-se el llit, rentar-se les mans, endreçar el material, etc. Se'ls forma en el respecte a l'altre, el treball i l'amor a l'escola, a la comunitat i a la pàtria socialista.
- b) Iniciació del treball intel·lectual i preparació per a l'escola. Els pedagogs soviètics creuen que el nen s'estima més treballar que jugar i treballar en grup que individualment, sempre que l'activitat programada sigui adequada a cada edat. En aquest punt de vista ha influït molt la ideologia de Vigockij.
- c) L'educació pre-escolar allibera la dona, i li permet fer un treball responsable, de manera que els horaris dels centres s'adaptin a les necessitats de la família i els nens es poden recollir a diverses hores i si convé quedar-se a dormir de dilluns a divendres.

L'horari comença entre 7 i 8'15 que és l'hora que arriben els nens i els rep la infermera, que comprova que estan en condicions d'entrar a classe. L'hora de sortida és generalment les 7 del vespre per als qui no queden interns.

El parvulari nº 652 de Moscou, que vaig visitar, tenia 145 nens de 3 a 7 anys dividits en 6 grups de 20 nens de tres anys i de 25 la resta de grups. Cada grup té dos mestres i una mainadera, i a l'escola treballa una infermera. Hi ha dos subdirectors: la subdirectora

docent o pedagògica i la subdirectora administrativa, i una directora.

Cada grup-classe forma una unitat de convivència, té una classe i el seu dormitori, una petita cuina, el lavabo i una habitació per guardar el vestuari, cada nen té un petit armari. Vaig poder observar l'ordre de les classes, l'atenció i la cura del material, la polidesa de tot l'edifici i el tracte deferent i amable entre mestres i nens.

El programa de pre-escolar (grup de 4-5 anys) (1976)	
Admissió i inspecció, educació física	7,00-8,25
Esmorzar	8,25-8,55
Jocs	8,55-9,20
Activitats en el pati	9,20-9,40
Jocs, observació, educació física	9,40-11,35
Tornar al parvulari, Jocs	11,35-12,00
Dinar	12,00-12,35
Migdiada	12,35-15,10
Llevar-se. Jocs	15,10-15,25
Berenar	15,25-15,50
Un passeig. Jocs	15,50-18,00
Tornar al parvulari	18,00-18,15
Sopar	18,15-18,45
Jocs. Sortida	18,45-19,00
a casa	
Anar a passejar amb els pares	19,00-20,30
Tornar a casa. Jocs de taula, preparar-se per anar al llit	20,30-21,00
Dormir	21,00-7,00

Taula nº 3

Font: Programa vigent des de 1976.

Les sessions de treball són curtes (veure taula nº 8) i el desenvolupament intel·lectual té com a base el llenguatge, que vigilen i formen a través de totes les activitats. A 3-4 anys tracten l'expressió oral mitjançant jocs, representacions, etc. Els nens de 4-5 anys inicien la llengua amb exercicis de pre-lectura i escriptura; a 5-6 anys comencen a treballar amb lletres i a ajuntar-les i a 6-7 anys formen paraules, escriuen lletres i fan frases senzilles.

4.2. Escoles secundàries d'ensenyament general i polític.

Acull tots els nens des de 7 anys i la duració obligatòria dels estudis és de 10 anys. A les escoles on l'ensenyament de la llengua no es fa en rus, l'escolaritat obligatòria es pot allargar 1 any més, amb l'autorització del Consell de Ministres de l'URSS.

La reforma de l'educació general mínima, de 10 anys, va ser iniciada per kosygin en el 23 congrés del partit, el 1967, i es va acabar el 1972, quan la reforma es va fer obligatòria per a tota la Unió. Aquesta reforma no va ser fàcil a causa de la manca de nivell de les escoles de les zones rurals, de la resistència dels alumnes a estudiar fins a 17 anys, especialment les noies de les repúbliques de tradició musulmana, i de l'oposició d'alguns mestres dels graus superiors.

Avui l'escola d'ensenyament general o les escoles politècniques amb tots els graus de 1r. a 10è. són les institucions bàsiques escolars, de manera que a l'URSS no es dona la dicotomia entre primària i secundària, tan típica del món occidental.

A causa de condicionaments de tipus geogràfic i a conveniències per raó de nombre d'habitants o de distàncies hi ha escoles incompletes que tenen solament alguns graus:

Els nens s'acostumen a valdre's per ells mateixos i a tenir fortalesa; fan llargues passejades, mantenen un capteniment adequat, aguanten molèsties com és que els rentin els peus amb aigua calenta i després amb aigua freda, per activar la circulació de la sang i evitar refredaments.

Alguns autors diuen, i jo ho he comprovat, que els nens de pre-escolar a l'URSS fa coses que els nostres nens no fan i que considerem precoces. Ho realitzen d'una manera no gens forçada i amb l'alegria de saber-se útils.

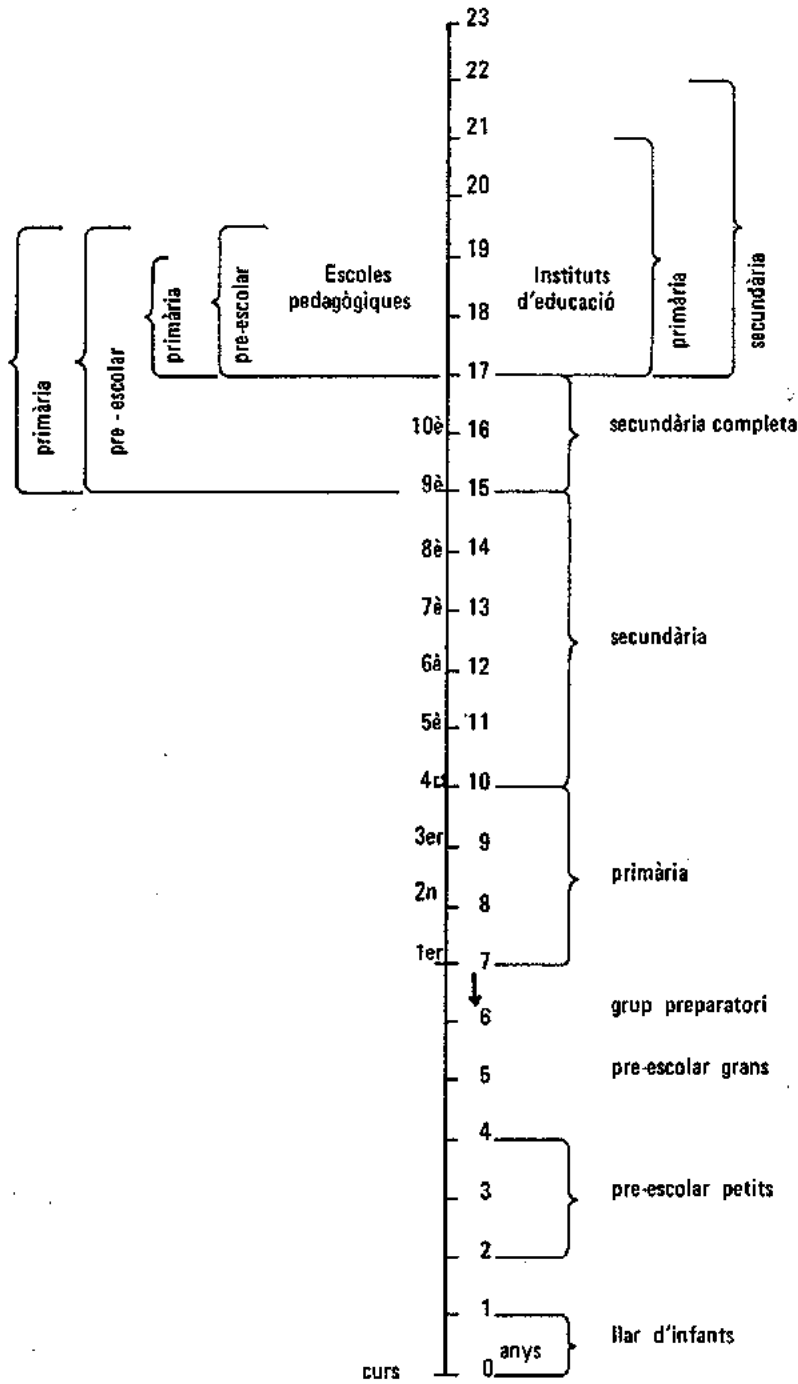
El programa es basa en el desenvolupament físic, intel.lectual, moral i estètic que es va fent no solament a classe sinó en el tracte amb els adults, en el medi que rodeja el nen, en el material que utilitza, etc...

<u>Programa de Pre-escolar (1976)</u>			
Activitats	3-4 anys	4-5 anys	5-6 anys
Introducció a la natura i desen- volupament de la parla	2	2	3
Introducció a la matemàtica	1	1	1
Jocs i treballs creatius	2	2	3
Art	1	1	2
Educació física	2	2	2
Música	2	2	2

Taula nº 4

Font: Programa vigent des de 1976.

SISTEMA EDUCATIU A LA U. R. S. S.



Escoles de nivell primari de 1r. a 3r grau
Escoles secundàries incompletes de 1r. a 8è grau
Escoles secundàries completes de 1r. a 10è.-11è. g.

En qualsevol cas la continuïtat d'un nivell a l'altre i del programa estan sempre assegurats. Actualment es tendeix a reduir el nombre d'escoles primàries de manera que entre 1970-1977 s'han tancat uns 30.000 centres i els alumnes s'han integrat a escoles on podien rebre un ensenyament fins a 8è-10è. grau. Això ha comportat desenvolupar el transport escolar i crear internats a les zones de poblament molt dispers o escàs.

Totes les escoles són estatals i gratuïtes. Els pares paguen el material escolar i l'uniforme a partir de 4t. curs. Els pares tenen el dret a sol·licitar una plaça per al seu fill a l'escola que vulguin, sempre que hi hagi places lliures i tenen una plaça escolar garantida a una escola del seu barri o districte.

Les escoles admeten tots els nens sense cap discriminació o selectivitat, tampoc no es fan grups per nivells intel·lectuals, sinó que els agrupen per ordre alfabètic o geogràfic.

Any escolar i horari

L'any escolar comença el 1r. de setembre amb una celebració nacional en què els nens de 7 anys, que comencen a anar a l'escola, regalen flor al seu mestre i són rebuts pels nois més grans, que els faran de tutor o guia. En l'acte solemne d'obertura de curs el director del centre fa un discurs i assisteixen a l'acte els patrons de l'escola (comité d'una fàbrica, d'un kolkhoz, etc.)

L'any escolar s'organitza en 4 trimestres. El 1r. trimestre va de 1r. de setembre al 4 de novembre, les

vacances són del 5 al 9 de novembre, són les vacances de tardor i coincideixen amb les festes de la revolució. El segon trimestre comprèn del 10 de novembre al 29 de desembre, les vacances d'hivern són del 30 de desembre al 10 de gener i s'hi celebra la festa de l'arbre. El tercer trimestre comença l'11 de gener i dura fins al 23 de març, del 24 al 31 són les vacances de primavera i la festa de llibre. El quart trimestre comença el 1r. d'abril, fins que acaba el curs escolar amb les vacances d'estiu.

El curs acaba després dels exàmens i ho fan escalonadament segons els graus. Els certificats d'estudis, medalles i diplomes es lliuren en actes solemnes de graduació als quals assisteixen els pares i organismes socials.

De 1r. a 7è. el 30 de maig
8è. el 10 de juny
de 9è-10è-11è. el 25 de juny

En conjunt el curs escolar dura 35 setmanes de 6 dies laborables, cosa que representa de 210 a 230 dies lectius (180 a França, 175 a EUA).

Les classes comencen a les 8 i acaben a primeres hores de la tarda, després de dinar. Els alumnes que ho necessiten poden acollir-se a la modalitat de jornada perllongada. El nombre d'hores lectives canvia segons el grau, com s'indica a continuació:

1r. a 3r.	- no més de 24 hores setmanals
4r.	- 27 hores setmanals
5è. a 7è.	- 29 hores setmanals
8è	- 30 hores setmanals
9è. a 10è-11è.	- 32 hores setmanals.

Les classes duren 45 minuts amb 10 minuts entremig. Hi ha un esbarjo de 30 minuts, al matí.

Organització de les classes

Fins a tercer o primària els nens tenen un mestre per a totes les matèries tot i que sovint intervé un especialista per a música o per a gimnàstica. La mateixa mestra segueix els nens durant els tres primers cursos de la seva escolaritat, per la qual cosa la relació o coneixement mestre-alumne és considerable. El pas de primària al grau mig no representa cap salt bruscat.

A partir de 4t. els mestres s'especialitzen per matèries i encara que a vegades hi ha mestres que donen més d'una matèria tendeixen a especialitzar-se perquè els programes exigeixen molta dedicació.

A partir de 7è hi ha alguns cursos electius.

7è. - 2 hores setmanals
8è. - 3 hores "
9è-10è. - 4 hores "

Aquests cursos facultatius es poden dedicar a ampliar coneixements generals i, particularment, a la formació politècnica, la qual cosa permet desenvolupar les capacitats i interessos relacionats amb el món del treball. Les escoles que vaig visitar mantenien relació amb centres tècnics i professionals, on anaven grups d'alumnes a aprendre certes tècniques, i una sèrie d'oficines on feien pràctiques. En una de les escoles tenien un centre de so i gravació, que estava en relació amb ràdio Moscou, un centre de tècniques de laboratori i un taller de disseny.

Els nens de primària tenen la seva classe, mentre que a partir de 4t. les classes estan organitzades per matèries perquè s'hi guarda material, treballs, etc. To-tes les escoles tenen laboratoris, gimnàs, sala de m̀usi-

ca, menjadors i algunes piscines i bons camps d'esports. Tots els centres escolars disposen d'un local per a les reunions de les organitzacions infantils (pioners) i juvenils (kommosol) i instructors que animen i orienten aquestes organitzacions.

Els mestres porten un control estricte de cada alumne en una llibreta d'escolaritat, on avaluen el noi sobre base 5. L'avaluació és contínua i cada setmana el tutor i els pares han de firmar el butlletí; també fan exàmens trimestrals i finals.

En acabar 8è. es passa un examen que dóna el certificat de secundària i a partir d'aquí poden escollir diverses opcions per acabar l'escolaritat. Uns segueixen els estudis de secundària general, altres van a escoles d'aprenentatge tècnic o professional i altres a l'ensenyament secundari especialitzat. L'elecció es fa segons capacitats i preferències i acaba amb un altre examen a 10è. que dóna el certificat de final d'estudis de la modalitat elegida. Cal assenyalar que els estudis secundaris superiors són molt polivalents i permeten un grau considerable de permeabilitat entre ells.

Els mestres també posen una nota de conducta. Es suposa que l'alumne ha de ser diligent, puntual, obedient, atent, modest, respectuós amb els pares i lleial a l'escola. Una mala conducta pot comportar, en els casos més greus, l'expulsió i l'ingrés en una escola especialitzada en aquest tipus de problemes.

Taula nº 5

<u>Escoles d'ensenyament general</u> (en començar l'any escolar)						
	14/15	40/41	65/66	70/71	75/76	79/80
Nombre total d'escoles d'ensenyament general, en milers	124	199	214	190	164	147
Nombre d'alumnes en milions	9,7	35,6	48,3	49,2	47,6	44,4
dels quals:						
de 1r. a 3r.	8,1	16,1	15,4	15,3	12,7	13,4
de 4t. a 8è.	1,5	18,2	24,9	26,3	24,1	20,8
de 8è.	0,1	1,3	4,7	5,1	5,4	4,4
de 9è. a 10è.	0,1	1,3	8,0	7,6	10,8	10,2
Nombre de mestres, en milers	280	1238	2497	2618	2703	2625

Font- L'URSS en chiffres 1979. Moscou. Ed. Statistika, 1980

Plans d'estudi i programes

Els documents de base que determinen el contingut de l'ensenyament són els plans d'estudi. Els plans d'estudi són documents oficials que delimiten la llista de matèries que s'han d'ensenyar a cada escola, la distribució de matèries per cursos escolars i per classes, les hores de classe fixades per a cada disciplina, per setmana i any.

Els programes d'estudi estableixen l'amplitud i els continguts dels coneixements teòrics pràctics per a cada disciplina, indicant el contingut de cada tema i l'any

que s'ha de treballar. Els programes estan elaborats i redactats per investigadors i especialistes en la matèria, en col.laboració amb els millors ensenyants. Abans d'aprovar un programa es fa un projecte que es discuteix públicament entre els ensenyants i se'n fa una verificació experimental en algunes escoles i centres d'estudi. Quan un programa és acceptat i ratificat esdevé obligatori per a totes les escoles i s'ha de complir de manera ineludible.

Els plans i programes d'estudi són ratificats pel ministeri d'Instrucció Pública de l'URSS. A partir d'aquests programes federals cada Ministeri d'Instrucció Pública de cada república estableix els plans que regeixen en el seu territori a primària i en les matèries de llengua vernacle i rus, literatura de les llengües estrangeres, geografia i història, arts plàstiques i música.

Tot i l'autonomia de les repúbliques, els plans d'estudi i programes tenen una gran semblança a tota la Unió Soviètica, de manera que les repúbliques més allunyades i tradicionalment més endarrerides tenen una escola molt semblant i quasi idèntica a les de les repúbliques europees.

Els plans d'estudi de l'URSS exigeixen un treball sostingut i molt estudi, perquè hi ha moltes matèries i els programes, com comentarem més endavant, són d'un nivell elevat, (una hora de deures a l'escola elemental, dos a la secundària i fins a quatre diàries en els cursos superiors).

PROGRAMA DE LES ESCOLES ELEMENTALS I SECUNDÀRIES (1975 versus 1965)

Matèries	Hores per setmana de classes									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
cursos	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17
anys	12/6	11/7	12/7	6/6	6/5	4/3	3/3	2/4	0/2	1/2
1 Llengua russa	-	-	-	2/3	2/3	2/3	2/3	3/3	4/3	3/3
2 Literatura russa	6/6	6/6	6/6	6/6	6/6	6/6	6/6	6/6	6/6	6/5
3 Matemàtiques	-	-	-	2/2	2/2	2/2	2/2	3/3	4/4	3/3
4 Història	-	-	-	-	-	-	-	0/1	-	2/2
5 Ciències Socials	0/2	1/2	2/2	2/2	-	-	-	-	-	-
6 Ciències Naturals	-	-	-	-	2/2	3/3	2/2	2/2	2/2	-
7 Geografia	-	-	-	-	2/2	2/2	2/2	2/2	1/0	2/2
8 Biologia	-	-	-	-	-	2/2	2/2	3/2	4/5	5/5
9 Física	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1/1
10 Astronomia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11 Dibuix tècnic	-	-	-	-	-	0/1	1/1	1/1	-	-
12 Química	-	-	-	-	-	-	2/2	2/2	3/3	3/3
13 Llengua estrangera	-	-	-	-	4/4	3/3	2/2	2/2	2/2	2/2
14 Art	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	0/1	-	-	-
15 Música	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	0/1	-	-
16 Educació Física	2/1	2/1	2/1	2/1	2/1	2/1	2/1	2/1	2/2	2/2
17 Educació politècnica *	4/2/1	4/2/1	4/2/1	4/2/2	4/2/2	4/2/2	4/2/2	4/2/2	4/2/3	4/2/3
18 Entrenament militar	-	-	-	-	-	-	-	-	2/0	2/0
19 Dies de treball pràctic	-	-	-	-	5/6	5/6	5/12	-	22/24	-
20 Cursos optatius	-	-	-	-	-	0/2	2/2	4/2	4/4	4/4

* 1977/1975/1965

Font: "Sbornik prikazov i instruktsii Ministerstva Prosvetsheniya" RSFSR, n. 8, març 1974, p. 29

Taula núm. 7

PRIMER NIVELL**PERCENTATGE DE REPETIDORS PER CURS (1970/80)**

	Nº de cursos							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
EUA	-	-	-	-	-	-	-	-
França	13/9	17/13	11/8	11/7	12/8	15/11	12/10	12/10
RFA	3/2	4/2	4/3	2/2	2/1	-	-	-
Espanya*	6	6	6	6	7	8	-	-
Regne Unit	-	-	-	-	-	-	-	-
URSS	2/0	2/1	1/0	1/0	2/0	2/0	0/0	-

* Dades del 1980

Font: Anuario Estadístico UNESCO, 1983

Taula núm. 8

SECUNDÀRIA**PERCENTATGE DE REPETIDORS PER CURS (1970/80)**

	Nº de cursos								
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
EUA	-	-	-	-	-	-	-	-	-
França	10/9	7/10	9/7	8/8	11/15	7/13	18/26	-	-
RFA	4/1	4/2	5/3	5/4	5/4	7/3	11/3	8/1	3/1
Espanya*	11	13	9	11	13	11	12	12	-
Regne Unit	-	-	-	-	-	-	-	-	-
URSS	2/0	3/0	2/0	2/0	2/1	0/0	0/0	-	-

* Dades del 1980

Font: Anuario Estadístico UNESCO, 1983

El control del treball ja hem esmentat que és molt estricte. Cada alumne té un diari o llibre de notes on s'apunta el seu aprofitament i on figuren comentaris del professor. En general els nois i noies arriben al nivell mínim exigít perquè mestres i pares ofereixen tota mena d'ajut al noi o noia que ho necessita i els nois poc treballadors reben moltes pressions per part del mestre, dels pares, del cap dels pioners, dels companys i de tota la societat en general, de manera que hi ha pocs alumnes desinteressats. La manera de motivar el noi es basa més en l'exhortació que en el càstig i no es fomenta la competència sinó la col.laboració.

El noi que treu males notes i no fa l'esforç necessari és amonestat privadament i públicament, es crida els pares per fer-los avinets les seves obligacions; i també hi intervenen el comitè de pares i fins i tot el comitè del lloc on treballa el pare. Si el noi no aconsegueix superar un nivell, repeteix el curs fins a aconseguir superar les dificultats.

Si un alumne suspèn alguna matèria (nota mitjana < 3) pot estudiar durant l'estiu i examinar-se el setembrè. L'escola ofereix cursos d'estiu especials. Si suspèn el setembre, encara que sigui una sola matèria, cal repetir curs. El nombre de repetidors és el més baix dels països estudiats (veure taula 7 i 8).

L'escola soviètica parteix del principi que l'alumne progressa amb treball i voluntat. No admeten factors hereditaris ni coeficients mentals d'entrada. Si el noi o noia està sa pot aprendre i el fracàs escolar ha de ser culpa del mestre, de la família o de la manca d'esforç per part del nen. Val a dir que l'esforç per salvar i fer progressar els alumnes és tan gran que el nombre de fracassos no arriba a l'1 %.

Pla d'estudis de l'escola elemental. (7-10 anys)

A partir de 1970 l'escola elemental de 4 anys es va reduir a 3 i l'any 1973 es va comprovar que, després d'aplicar el nou pla, els nens i nenes estaven preparats per passar a secundària i per començar un estudi sistemàtic per matèries amb professors especialistes. Es evident que si es comença un estudi per matèries després de 3r. i continuen durant 7 anys, al final de l'escolaritat han de tenir un grau més elevat de coneixements.

El pla d'estudis de l'escola elemental es basa en l'aprenentatge de la llengua materna i en l'aritmètica.

En les escoles no russes s'introdueix el rus a partir del 2n. semestre del primer curs o el 2n. curs, amb caràcter voluntari. El pla de 1975 dóna més importància a l'educació física i a partir de 1977 s'amplia molt l'horari dedicat a tallers on treballen paper, fang, jardineria, costura, etc. L'escola primària dóna importància a la música i a l'art, tot i que hi dedica poques hores.

Des de la reforma de 1970, l'escola elemental demana un nivell de coneixements més elevat i posa les bases per a una assimilació més profunda, conscient i sistemàtica dels fonaments de les ciències. L'objectiu prioritari és aconseguir que es desenvolupi el pensament lògic i que arribi al més alt grau possible de complexitat i abstracció en consonància amb les capacitats dels nois d'aquesta edat. Els educadors soviètics consideren que el que s'ha d'aprendre cal aprendre-ho aviat.

Aquest tres anys es consideren bàsics per al sistema educatiu i sembla que els educadors estan convençuts i satisfets dels resultats. Aquesta escola primària de tres anys, tan exigent i que ja a 1r. programa 1 hora de deures diaris, planteja a molts especialistes occidentals dubtes i problemes, perquè si el ritme sembla excessivament accelerat, el seu èxit fa pensar en les possibilitats reals dels nens i nenes d'aquesta edat.

Pla d'estudis de l'escola secundària. (11-17 anys)

L'ampliació de l'escola secundària de 8 a 10 anys és una de les reformes més importants i significatives. Representa augmentar el nivell cultural de tota la nació i suposa un treballador més preparat, tot seguint el principi que el futur del comunisme depèn de l'educació del poble.

L'ampliació de l'escolaritat obligatòria no implica

per a l'URSS greus problemes de selectivitat: trobar feina i guanyar un sou digne no suposa una societat classista. Evidentment l'educació obligatòria fins als 17 anys comporta una diversificació de l'ensenyament segons les habilitats, capacitats i afeccions dels alumnes a partir d'una determinada edat que a l'URSS es situa a final de 8è., és a dir, a 15 anys.

El problema d'obligar els alumnes a continuar la seva educació tampoc no ha representat una dificultat greu ja que els joves saben que hi ha una clara relació entre el grau de preparació i el ventall professional on podran escollir.

El pla d'estudis per a l'escola secundària és ampli i el nivell de coneixements elevat, la qual cosa demana moltes hores d'estudi i de deures. Tot i que és cert que el pes de les matemàtiques i de les ciències és molt considerable, també és fa atenció a les ciències humanes. Cal recordar en aquest punt que l'educació ètica, moral i política no es fa únicament a través de les classes i programes escolars, sinó que informa totes les activitats escolars i extraescolars. Dintre de les ciències humanes cal destacar a més de la història, el paper informatiu que es dona a la literatura.

A partir de 1977 la formació politècnica ha rebut un tractament preferent. Els nois i noies treballen a tallers amb ferro, fusta, a la jardineria, amb maquinària, eines, a l'agricultura, en el manteniment, disseny, visiten granges, indústries, etc. i veuen com la ciència s'aplica en el treball. La formació artística es redueix molt i desapareix els darrers cursos i l'educació física també té un horari molt limitat. Cal recordar que molts alumnes fan activitats d'aquest tipus a les organitzacions juvenils extraescolars.

Els programes de l'escola secundària són molt clàssics, acadèmics i exhaustius amb la pretensió que els jo-

ves coneguin les bases fonamentals de totes les matèries del pla d'estudis. (14) La metodologia és tradicional, verbal i memorística, generalment el professor fa una explicació i després es realitzen els exercicis o la experiència que assenyala el llibre de text. Les innovacions didàctiques consisteixen a disposar de més material i fer-lo utilitzar: làmines, aparells de laboratori, mapes, maquetes, etc...

A finals de 8è. els alumnes passen uns exàmens que no són difícils i que donen el certificat de l'escola secundària incompleta. En aquest moment poden escollir diferents opcions: a) continuar a les escoles d'ensenyament general fins al 10è curs, b) ingressar a una escola tècnica o professional c) anar a una escola secundària especialitzada. Tots aquests estudis es poden fer a jornada completa o en cursos nocturns.

(14) Zajda, J. obra citada pàg. 82 "L'escola soviètica de 10 anys sembla el gimnàsium alemany amb les tres opcions; humanitats, llengües modernes i ciències, reunides en una sola".

ALUMNES EN ELS DIFERENTS NIVELLS D'ENSENYAMENT

(al principi de l'any escolar en milions de persones)

	1914/15	1940/41	1965/66	1970/71	1975/76	1976/77	1977/78	1978/79	1979/80
Nombre total d'alumnes	10,6	47,6	71,9	79,6	92,6	93,7	94,9	98,1	98,3
a les escoles d'ensenyament general	9,7	35,6	48,3	49,2	47,6	46,5	45,4	44,7	44,4
a les escoles professionals i tècniques i a les escoles professionals de les fàbriques	0,11	0,7	1,7	2,6	3,4	3,5	3,7	3,8	3,9
a les escoles secundàries especialitzades	0,05	1,-	3,7	4,4	4,5	4,6	4,7	4,7	4,6
a les escoles superiors	0,13	0,8	3,9	4,6	4,9	5,-	5,-	5,1	5,2
alumnes que han fet un reciclatge, han perfeccionat la seva qualificació a les empreses, institucions, organitzacions i als kolkhozes, i altres formes d'ensenyament (la formació política exclosa).	0,6	9,5	14,3	18,8	32,2	34,1	36,1	39,8	40,2

Font: L'URSS en xifres. Moscou. Edif. Statistika, 1980

Taula núm. 10

**PROMOCIO DELS ALUMNES DE LES ESCOLES
D'ENSENYAMENT GENERAL**
(en milers de persones)

Any	Els qui han acabat l'escola secundària incompleta			Els qui han acabat l'escola secundària completa		
	Total	a escoles diurnes	a escoles nocturnes	Total	a escoles diurnes	a escoles nocturnes
1940	1860	1794	66	303	277	26
1950	1491	1360	131	284	228	56
1955	3582	3332	250	1247	1068	179
1960	2383	2124	259	1055	709	346
1965	4270	3682	588	1340	913	427
1970	4661	4251	410	2581	1968	613
1975	5201	4951	250	3564	2716	818
1976	5213	4991	222	3873	2900	973
1977	4874	4698	176	4101	3009	1092
1978	4735	4585	150	4161	3008	1153
1979	4536	4400	136	4030	2837	1193

Font: L'URSS en xifres 1979. Edit. Statistika. Moscou 1980

a) Una part dels alumnes continuen l'escola secundària fent els cursos 9è., 10è. i si convé 11è. Els estudiants són molt acadèmics i d'un nivell alt, amb una preparació equivalent al "ordinary level certificate" britànic, però el programa és més ampli a l'URSS, evitant una especialització prematura que consideren improcedent. Els exàmens finals o attestat són difícils i es fan de totes les matèries. Els nois que no aproven l'attestat reben un certificat d'educació secundària.

Els nois que aproven l'examen final poden aspirar a ingressar a la universitat. La nota de l'examen és important, perquè fa més o menys probable la possibilitat de seguir estudiant, influeix en l'adjudicació de beques i determina, juntament amb altres consideracions, el temps que caldrà esperar per entrar a la universitat i, per tant, si han d'anar a treballar o no abans de poder continuar els estudis.

Els alumnes que no volen o no poden aspirar a la universitat o que desitgen fer una carrera curta, passen a 8è. un examen per entrar a unes escoles secundàries diferents, que poden ser escoles secundàries especialitzades o escoles tècniques.

- b) Per entrar a les escoles secundàries especialitzades passen un examen, i els estudis duren de tres a quatre anys. Durant aquest temps es completen els estudis de cultura general i reben una formació professional o semiprofessional. Una de les carreres que es poden cursar en aquestes escoles és la de mestre.

Quan acaben els estudis reben un certificat d'educació secundària (equivalent al GCE britànic) i un diploma de l'especialitat. Els estudiants que ho desitgen poden continuar estudiant en un centre superior, però una majoria van a treballar.

c) Les escoles tècniques (PTU) estan molt protegides pel govern perquè formen obrers qualificats i personal tècnic per a totes les branques de l'economia com mecànics, electricistes, tècnics en computadores, tractoristes, etc. Aquestes escoles estan sota la jurisdicció directa del Comitè de l'Estat del Consell de Ministres de l'URSS i el seu nombre s'ha doblat en els darrers deu anys.

Els cursos a les escoles PTU duren entre 6 mesos i tres anys i els estudiants reben una formació general per completar la secundària que ocupa el 20% del pla d'estudis i una formació professional, que representa el 80% del temps lectiu. Quan acaben els estudis reben un diploma que els acredita en la seva especialitat.

El nivell d'exigència d'aquestes escoles PTU i les titulacions que donen es consideren de nivell inferior als de les escoles secundàries especials i als estudiants els resulta difícil continuar els estudis en un centre d'educació superior.

Taula nº 12

<u>Escoles secundàries professionals i tècniques</u>						
(a principis de curs)						
	70/71	75/76	76/77	77/78	78/79	79/80
Nombre d'escoles secundàries professionals i tècniques	615	2734	3087	3418	3733	4026
Nombre d'alumnes en milers de persones ...	180	1216	1479	1703	1920	2069

Font: L'URSS en chiffres 1979. Moscou Edit. Statistika 1980 pàg. 214.

4.3. Escoles especials

Hi ha unes escoles que no segueixen el model general com són les escoles per a nens o nenes especialment dotats per a la dansa, la música, les matemàtiques, la física, alguna llengua estrangera, l'esport, etc.

Aquest tipus d'escola segueix el programa general però ofereix uns programes propis en la seva especialització. S'entra en aquestes escoles per concurs a nivell local, de la república i fins i tot a nivell d'estat. Aquestes escoles són obertes en el sentit que sempre s'obren noves oportunitats de concursar i entrar i també és factible que un alumne no respongui a les expectatives i torni a incorporar-se a una escola normal.

El nivell d'aquestes escoles en la branca de la seva especialitat és molt elevat. Vaig visitar una escola especial on es preparava els nois i noies en castellà. El nivell de 10è. era sorprenent. El grup classe parlava amb una gran correcció i tenien una riquesa de vocabulari que superava en molt algunes de les nostres escoles. El coneixement de la literatura espanyola i sud-americana era igualment notable.

Sembla que aquest tipus d'escola contradiu el principi d'una escola única per a tots, però la justifiquen dient que segueix la lògica d'oferir a tots oportunitats il·limitades per desenvolupar les seves capacitats en bé de la comunitat i que responen a un interès per al progrés.

Entre les escoles especials podríem esmentar també les escoles militars, les de recuperació de nois difícils i els centres correctius.

A les escoles especials per a infants amb problemes es procura seguir el programa normal fins on és possible.

sible. L'objectiu d'aquestes escoles no és compensar el defecte sinó arribar a corregir-lo, i per això esgoten tots els recursos al seu abast. L'educador soviètic posa en el nen moltes expectatives i el suposa més mal.leable que no a les escoles d'occident.

C. V. ENSENYAMENT POSTSECUNDARI.

=====

L'ensenyament terciari o superior s'imparteix a les universitats, als instituts, a les acadèmies i en altres institucions de grau superior. Els estudiants poden fer aquests estudis en sessions diürnes, nocturnes o per corresponsència.

Segons la legislació de l'URSS els objectius que es proposen aquests centres són:

- a) Formar especialistes altament qualificats que coneixin la teoria marxista-leninista, que tinguin profunds coneixements teòrics, la competència pràctica necessària en l'exercici de la seva professió, que siguin capaços d'organitzar les activitats polítiques de masses i de portar un treball d'educació.
- b) Formar en els estudiants altes qualitats morals, una consciència comunista, una elevada cultura, inculcar-los l'esperit de l'internacionalisme socialista i el patriotisme soviètic, de manera que estiguin disposats a defensar la pàtria socialista; assegurar l'educació física dels estudiants.
- c) Millorar constantment la formació dels especialistes tenint en compte les exigències de la producció, de la ciència, de la tècnica moderna, de la cultura, així com les perspectives del seu desenvolupament.
- d) Fer treballs d'investigació orientats a millorar la formació dels especialistes, afavorint el progrés social, científic i tècnic.
- e) Fer manuals i llibres d'estudi.

- f) Formar els quadres dirigits per a la investigació i l'ensenyament.
- g) Assegurar el reciclatge dels ensenyants de les escoles superiors i secundàries, així com dels especialistes diplomats ocupats en les diverses branques de l'economia nacional.

Resumint:

El futur llicenciat rep una formació adequada a la seva professió, estudia o aprofundeix les teories marxistes-leninistes i té uns estudis i una pràctica social important.

5.1. L'administració de l'ensenyament superior

Es troba sota jurisdicció del ministre d'Ensenyament Superior i d'Educació Secundària Especialitzada, que controla tots els assumptes relatius a aquest cicle, com són exàmens d'ingrés, plans d'estudis, programes, textos, beques, inspecció i es coordina amb altres ministeris implicats. També poden estar subordinades al ministre de la república corresponent i a la Unió de Ministres.

Hi ha també una comissió permanent o Consell de la Unió per a l'Educació Superior que estudia els problemes, la promoció i la reforma de les institucions.

A nivell local hi ha el Consell de Rectors que reuneix els rectors de les institucions terciàries d'una ciutat (82 ciutats grans) i que coordinen l'educació superior de la seva àrea geogràfica.

5.2. Ingrés als centres superiors

Abans d'entrar en un centre d'estudis superiors s'exi

gia el certificat d'estudis secundaris (attestat), però avui la demanda de places és tan gran que les universitats han arribat al punt de saturació i ha calgut fer una selecció d'entrada. L'examen d'ingrés té quatre parts i el contingut depèn de la facultat o institut en què es vol ingressar. En tot cas és obligatori passar un examen en llengua i literatura russa i a les repúbliques un examen en llengua i literatura vernacle. Per a l'ingrés també es consideren les notes del llibre d'escolaritat, però tenen poc pes a l'hora de l'avaluació final, si fem excepció dels alumnes que tenen una mitjana d'excel.lent i medalla d'or. Aquests alumnes reben un tracte preferencial i passen solament un examen.

Una de les preocupacions lògiques de les autoritats polítiques és assegurar la igualtat d'oportunitats a tots els ciutadans, i s'ha fet un esforç considerable per afavorir l'entrada dels fills dels obrers i dels pagesos. Una primera solució va ser assegurar un tant de places a fills de treballadors i agricultors, que va arribar a un percentatge del 70%, però els resultats d'aquesta política van ser una notable baixada del nivell acadèmic dels primers cursos. Actualment s'ha canviat de política i per entrar es demana un nivell acadèmic elevat sense considerar l'origen social del sol.licitant, però s'han creat facultats preparatòries per ajudar els estudiants a tenir la qualificació necessària per a l'ingrés, ja sigui ajudant a resoldre problemes concrets o reforçant alguna matèria. Els cursos en aquestes facultats preparatòries duren de 8 a 10 mesos i els alumnes que superen els exàmens finals tenen accés directe. Sembla que aproven el 87% dels estudiants que es presenten, cosa que equival al 50% dels matriculats.

Alguns autors consideren que el model soviètic s'assembla força als models burgesos, si considerem l'origen social dels estudiants universitaris, però comparant

aquestes dades amb les corresponents d'alguns països europeus com França o Gran Bretanya, trobarem algunes diferències significatives.

Ofici del pare

Empleats terciaris considerats de <u>coll blanc</u>	- 53,1%
Treballadors industrials	- 36,2%
Pagesos	- 10,7%

Les carreres acostumen a durar de 4 a 5 anys. L'ensenyament és gratuït i molts alumnes tenen beques perquè són considerats com treballadors de l'estat. A canvi d'aquestes beques els estudiants es comprometen a treballar 3 anys quan acabin els estudis en el lloc on l'Estat els envia. El volum de les beques permet cobrir únicament les necessitats bàsiques, de manera que molts estudiants prefereixen treballar i estudiar a temps parcial en cursos nocturns o per correspondència, per a la qual cosa troben tot tipus de facilitats.

ENSENYAMENT SUPERIOR

CENTRES D'ENSENYAMENT SUPERIOR (a principi de l'any escolar)		PROMOCIONS D'ESPECIALISTES DE LES DIVERSES BRANQUES DE L'ENSENYAMENT SUPERIOR (en milers de persones)									
	1914/15	1940/41	1965/66	1970/71	1975/76	1979/80	1940	1955	1970	1975	1979
Nombre de centres	105	817	756	805	856	870	126,1	403,9	630,8	713,4	790,-
Nombre d'estudiants (en milers)	127	812	3861	4581	4854	5185					
--- a jornada completa	127	558	1584	2241	2628	2931	24,2	139,9	214,2	260,-	292,3
--- cursos nocturns	---	27	569	658	644	654	5,9	19,3	28,2	33,3	39,-
--- per correspondència	---	227	1708	1682	1582	1600	10,3	36,-	68,7	62,6	70,4
Nombre d'estudiants admesos a escoles superiors (en milers)	-	263	854	911	994	1043	5,7	32,1	50,9	60,5	63,6
--- a jornada completa	-	155	378	500	594	638	17,4	30,6	42,9	53,9	58,3
							61,6	142,1	219,2	235,3	268,1
							1,-	3,9	6,7	7,8	8,3

Fent: L'URSS en xifres 1979. Moscou Edit. Statistika 1980

5.3. Els programes d'estudi

Els estudiants tenen uns programes difícils i molt carregats. A la universitat, per exemple, en 5 anys de carrera tenen de 4500 a 5500 hores de classe i estudien de 30 a 35 matèries o unitats. Cada semestre fan 5 ó 6 matèries i passen els exàmens corresponents.

Els estudiants de carreres científiques i tècniques fan obligatòriament algunes matèries a la facultat de filosofia i lletres i al revés. També tenen una colla d'as-signatures bàsiques i obligatòries per a tothom que són: una llengua estrangera, política, preparació militar, educació física, preparació per al treball, materialis-me dialèctic, materialisme històric, història del partit comunista de l'URSS, comunisme i pedagogia.

En acabar la carrera els estudiants fan un examen de llicenciatura. S'examinen de tres o quatre matèries i defensen una tesi. L'èxit en aquest examen comporta tenir assegurat un lloc de treball en algun indret de l'Estat. Abans, acabar els estudis superior comportava auto-màticament accedir a un estatus elevat. Avui ja no sig-nifica una mobilitat social i és freqüent que un obrer qualificat guanyi més que un llicenciat.

Els millors estudiants poden continuar els estudis fins arribar al doctorat. Les facultats estan organitza-des en departaments, o "kafedres". A cada kafedra hi ha un catedràtic que té molta influència i poder. A més del catedràtic o professor hi ha els agregats i els ajudants o lectors que són el graó inferior de l'escala acadèmica i fan la tesi doctoral.

C. VI. ASSOCIACIONS JUVENILS I ACTIVITATS EXTRAESCOLARS
=====

6.1. Associacions juvenils, octubristes, pioners i komsomol

L'educació i ensenyament estan profundament vinculats i encara que moltes vegades tenen com a escenari l'escola i l'aula no es limiten a la classe. A l'escola funcionen clubs i grups diversos, seccions i organitzacions esportives, etc.; però les organitzacions més massives, més importants i que influeixen poderosament en l'educació moral, ètica i política són les organitzacions de les joventuts comunistes que formen els octubristes, els pioners i el komsomol, i que organitzen els nois i noies de 7 a 28 anys.

Les organitzacions juvenils són el mitjà més efectiu per a la formació, que s'aconsegueix amb una estricta disciplina, una política de premis i càstigs, i amb la decisiva pressió del grup; tenen un codi de conducta clarament establert que delimita el que és bo i convenient.

Les organitzacions juvenils donen una gran força a l'ideal comunista i promouen valors com la lleialtat, la solidaritat i els sentiments del col·lectiu. Es curiós veure que a l'URSS les joventuts són un pilar ferm del comunisme, perquè reforcen la moral dels adults, mentre les joventuts d'EUA, per exemple, són crítics i destructius respecte als valors de la societat dels adults.

La influència d'aquestes organitzacions és tan gran que podem afirmar que després de la família és el grup primari més important i fan d'enllaç efectiu i eficaç entre l'escola i el món exterior.

Els octubristes organitzen els nens de 7 a 10 anys, es divideixen per classes, cada una té la seva bandera i cada classe es divideix en grups de 6. Cada grup forma una estrella. Els octubristes es reuneixen en assemblea, canten cançons patriòtiques, estudien algun tema relacionat amb Lénin o amb algun esdeveniment patriòtic, fan sortides, etc. En el seu comportament segueixen uns rituals i un simbolisme acceptats i compartits. Tenen una cerimònia molt important en la qual reben la insígnia (una estrella vermella amb la fotografia de Lenin quan era un nen). Tenen festes i celebracions pròpies, com el dia de la mare, el dia de les forces armades i la setmana dels octubristes (16-22 abril). S'ajuden en el treball de classe, es visiten a casa, celebren els aniversaris, fan treballs com per exemple la conservació dels llibres de la biblioteca, netejar el pati, preparar conferències, fer entrevistes a persones del món del treball, ajudar a les mares i fan campanyes sobre algun tema o lema com "sempre a punt".

Les regles principals dels octubristes es redueixen a cinc:

- a) L'octubriste és un futur pioner.
- b) Els octubristes són nois diligents; els agrada l'escola i respecten els adults.
- c) Sols mereix el nom d'octubrista el noi que treballa.
- d) Els octubristes són honestos, valents, capaços i traçuts.
- e) Els octubristes són bons amics, són persones que llegeixen i dibuixen, juguen, canten i viuen contents.

Autors com Zajda comparen obertament aquesta moral amb la moral catòlica i amb la dels escoltes (15)

(15) Zajda, J.I. obra citada pàg. 149 "They are very close to the teaching of christianity: love thy neighbour, work hard and be happy"...

Els pioners formen una organització voluntària, però tots els nois desitgen prendre-hi part. L'entrada dels nois i noies a l'organització és gradual perquè han de fer quelcom que mereixi l'ingrés. Pot ser una cosa petita, però que sigui important per a la seva formació moral.

L'organització de pioners és bàsica per a la formació dels nois i noies, i té funcions molt diverses i socials, polítiques, morals, educatives i recreatives i està molt vinculada a l'escola. Estan organitzats per classes que es divideixen en grups. Totes les classes d'una escola formen un regiment de pioners. Els pioners tenen com a símbols la bandera, l'emblema i un mocador vermell que porten al coll. La corbata vermella significa la unió indestructible amb les tres generacions comunistes i és el símbol de l'honor, també es considera part de la bandera. L'estrella vermella significa la solidaritat amb els treballadors dels 5 continents, la salutació dels pioners demostra l'amistat.

Les normes i preceptes que regeixen la vida dels pioners són a gran trets els següents:

- a) El pioner estima la pàtria i el partit comunista de l'URSS.
- b) El pioner es prepara per poder ser membre del komsomol.
- c) Respecta i honora la memòria dels qui han donat la seva vida o el seu esforç per la llibertat i la prosperitat de la pàtria.
- d) És amic de tots els nens de totes les nacions del món.
- e) És aplicat en els estudis, disciplinat i educat.
- f) Estima un bon company, col·labora amb els mestres i els ajuda.
- g) Es preocupa pels nens més petits i ajuda els més grans.
- h) Ha de ser valent i no ha de témer les dificultats.
- i) Diu la veritat i estima l'honor del seu grup.
- j) Es fa fort i practica exercicis físics cada dia.

k) Estima la natura, protegeix les plantes, els ocells i altres animals.

l) Un pioner és un exemple per als altres nois.

Vistes les normes i principis és evident que l'organització és d'una gran ajuda per al mestre, perquè reforça el que ell els ensenya i tot ho fan com si fos un problema seu.

L'organització dels pioners presenta evidentment problemes, perquè demana al noi una conducta contrària a vegades als seus interessos i conveniències individuals. La conducta de cada individu es contínuament avaluada pels companys i el fet de jutjar i també ser jutge, a vegades crea conflictes entre l'amistat i el deure.

L'elecció de càrrecs per raó dels mèrits i els premis i càstigs que fan destacar els millors comporta una competitivitat molt forta, que si bé és per fer les coses millor, a vegades és difícil determinar on acaba l'egoisme i l'hedonisme i on comença l'altruisme i el patriotisme. Tanmateix el mestre i els encarregats dels grups de pioners poden intervenir per corregir conductes i tallar actuacions perilloses.

Aquesta competència entre grups i el fet que el grup és responsable com a col·lectiu afavoreix la col·laboració amb els companys que tenen dificultats i al mateix temps obliguen moralment el noi apàtic o indiferent.

El komsomol o Lliga de la Joventut de tota la Unió és una organització juvenil massiva que té una relació estreta amb el partit. "El komsomol aprèn del partit comunista com viure, treballar, lluitar i triomfar, seguint les directrius de Lenin" (16)

(16) Soviet Education. Març 1975, pàg. 3

Formen part del komsomol més de 35 milions de membres entre 14-28 anys, reclutats entre estudiants secundaris, universitaris i d'escoles tècniques i professionals, les forces armades, treballadors, etc. A les escoles del komsomol es proposa la formació dels estudiants en els valors i normes de la ideologia comunista, en la visió marxista-leninista del món, en el patriotisme militant, en l'humanisme i en la solidaritat internacional.

Els membres del komsomol tenen un codi moral que defineix clarament la seva orientació:

- a) Lleialtat a la causa del comunisme i amor a la pàtria socialista i a tots els països socialistes.
- b) Treball conscient per al benestar de la societat.
- c) Amistat i germanor entre tots els pobles de l'URSS i intolerància per a l'odi ètnic i racial.
- d) Col·lectivisme i ajuda mútua fraternal, seguint el principi: "tots per un nen i un per tots".
- e) Alta consideració del deure social i intolerància davant de la violació dels interessos socials.
- f) Honestat i sinceritat, puresa moral, simplicitat i modèstia en la vida social i personal.
- g) Relacions humanes i respecte envers la gent, segons el principi: "l'home és un amic, un company i un germà per als altres homes".
- h) Intolerància davant la injustícia, el parasitisme, els actes poc honestos, l'egoisme i l'interès pels diners.
- i) Solidaritat fraternal amb els treballadors de tots els països.
- j) Compromís per a la conservació i multiplicació de la propietat pública.
- k) Respecte mutu dintre de la família, interès per l'educació dels nens.
- l) No hi ha perdó per als enemics del comunisme i per als qui dificulten la pau i l'amistat entre les nacions.

- m) Ser un exemple per a la joventut i per als pioners en particular (17)

Pertànyer al komsomol comporta seriositat en les obligacions i una vida activa i dedicada a la causa. Igual que les altres organitzacions esmentades els membres del komsomol col.laboren, s'ajuden i es critiquen per tal de mantenir una moral alta i exigent.

El komsomol està sempre preparat i disposat a respondre a les demandes del partit, quan es busquen obrers voluntaris per treballar en una feina important per a la nació, com pot ser la construcció d'una nova ciutat (Magnitogorsk), una nova línia de ferrocarril, una presa d'un pantà, per a campanyes de sensibilització per a programes de defensa preventiva, etc.

Els membres del komsomol tenen alguns avantatges perquè la seva tasca social i política és té en compte a l'hora d'entrar a la universitat o a l'hora de buscar treball. Gran part dels membres del komsomol seran després acceptats com a membres del partit.

6.2. Educació extraescolar

Els centres extraescolars tenen un paper molt important en l'educació de la joventut. Formen part del sistema d'instrucció pública, tenen com a objectiu organitzar de forma intel.ligent el temps lliure dels nens i dels joves i són una ajuda complementària preciosa per a l'escola.

(17) Regles i regulacions de la lliga leninista-comunista de la joventut de tota la Unió. Soviet Education Febrer 1975. pp. 93-94

La xarxa d'establiments o centres extraescolars depèn del Ministeri d'Instrucció Pública de l'URSS i comprèn els palaus i llars dels joves pioners, centres per a joves tècnics, per a naturalistes joves, clubs d'excursions i camping, escoles d'esports per a nens i adolescents etc.

Hi ha altres centres per als joves que depenen d'altres ministeris: són biblioteques per a infants i adolescents (unes 7.000), teatres per a espectadors joves, etc. La xarxa de parcs públics destinats als infants és molt extensa i moltes vegades s'hi troben trens i vaixells en miniatura, perquè aprenguin a guiar-los. També hi ha seccions per a infants en els clubs, sindicats, palaus de cultura, museus, associacions esportives, etc.

Els palaus de pioners funcionen tot l'any de 9 del matí a 9 del vespre i sobretot durant les vacances, que és quan organitzen competicions, sortides, acampades, etc. La relació d'aquests centres amb l'escola és estreta. Els nois i noies que acaben les classes, deprés de dinar troben oberts aquests centres on poden treballar en les seves aficions en un ambient menys exigent que a les escoles i on poden participar activament en un treball creatiu i lliure sota la guia de personal especialitzat. Algunes escoles properes als centres de pioners fan en el palau la jornada prolongada.

L'atenció preferent per a la joventut i la importància de les activitats extraescolars se'm va fer evident durant la visita al Palau de Pioners de Moscou, creat l'any 1962 com un regal del komsomol als nens de la ciutat. Val a dir que entre el centre urbà i rodalies n'hi ha 36. Segons la directora del centre les tasques que es proposen són essencialment tres:

- a) Ocupar el temps lliure dels nens i nenes.
- b) Ajudar al progrés escolar dels nens, no a base de repetir els programes escolars, sinó amb aspectes que els complementin, els reforcin o els amplifin.
- c) Ajudar a trobar l'afecció de cada nen i nena provant capacitats i descobrint interessos de cara a escollir l'especialitat per al futur.

Els palaus dels pioners accepten tots els nens i nenes de 6 a 16 anys sense cap mena de selecció o concurs. Hi ha un examen per apuntar-se a dansa i a la coral, que consisteix a demostrar unes capacitats mínimes.

En aquest palau de pioners s'oferien 167 grups de treball diferents; costura, brodat, cuina, bioquímica, astrologia, cristal·lografia, disseny aeronàutic, dansa popular, ballet clàssic, correspondència amb nens d'altres països, fotografia, piano, i un llarg etc. Tenien matriculats 15.000 nens que es repartien en grups de 15-20. Cada grup es reuneix dos cops per setmana i treballen aproximadament una hora i mitja, però l'organització és molt flexible i respon a les possibilitats i acords dels grups.

Treballen al centre 400 pedagogs i metodòlegs de plantilla, però compten amb la col·laboració de mestres, estudiants i treballadors, etc. Aquesta ajuda de fora a vegades es fa com a prestació voluntària i d'altres es cobra un sou. Les activitats les planifica l'equip directiu, però acullen les demandes dels alumnes i atenen les directrius del partit per respondre a les necessitats de l'economia nacional.

Els professors del Palau de Pioners mantenen relacions amb els pares amb els quals tenen reunions al principi i al final del curs i també visiten les escoles dels nens per conèixer millor les seves necessitats.

Els centres i les seves instal·lacions; sales de joc, biblioteca, sales d'exposició i festes estan obertes a tots els infants de la ciutat. Les festes més importants que reuneixen fins a 2.000 nens i nenes són les de l'avet, la joguina i el llibre infantil.

L'educació intel·lectual, política, moral, ètica i estètica són presents a totes les activitats, el sentit comunitari es tradueix en el treball en grup i s'expressa en la consigna: "El que aprens ensenya-ho al teu company".

C. VII. EL MESTRE A L'URSS
=====

7.1. El model de mestre a l'URSS

"El mestre ha d'estar situat en el nostre país a una altura com no ha estat mai, ni ho està, ni ho pot estar en una societat burgesa. Aquesta és una veritat que no demana cap demostració. Vers aquest objectiu hem d'encaminar-nos amb una feina metòdica, constant, obstinada, a fi de promocionar el mestre en l'aspecte espiritual i preparar-lo en tots els altres per a la seva feina sublim i, la més important, tres vegades prioritària, a fi de millorar la seva situació econòmica". (18)

Seguint les directrius de Lenin i en lògica correspondència amb la importància que té l'educació en el sistema soviètic, la professió de mestre és respectada per la societat que considera els mestres com a models i líders intel·lectuals de la comunitat. Aquest aspecte es manifesta en un tracte preferent en els actes públics i dins del partit i en la relació del mestre amb els pares i els nens. Resulta significatiu, per exemple, que els alumnes els regalin flors, els felicitin, els visitin ja acabada l'escolaritat, els recordin en escrits i els mencionin en els seus curriculum.

Prokofiev, ministre d'educació de l'URSS, al discurs pronunciat en el congrés general de mestres de tota la Unió, el juny de 1978, va dibuixar clarament el model de mestre que volia:

(18) Lenin, Páginas del diario, Pravda nº 2, 4 de gener 1923

La formació del mestre és una nova utopia, indiscutiblement atractiva, en què l'estudiant es prepara per poder instruir els seus alumnes de la manera més completa i exhaustiva possible (obrazovanie) i per educar-los (vospitanie) fins a aconseguir un nou home convençut i conseqüent amb els principis del comunisme. El futur mestre creu que aquests objectius no són únicament possibles, sinó que són absolutament probables si hi posa l'esforç necessari.

7.2. El mestre a l'URSS. Estatus.

Les regulacions de l'escola general secundària adoptades pel consell de ministres de l'URSS el setembre 1970 assenyalen els deures bàsics dels mestres que són els següents: (19)

- a) Facilitar en els infants els coneixements dels fonaments de les ciències.
- b) Desenvolupar els interessos i capacitats intel·lectuals dels nois.
- c) Imbuir en els alumnes l'esperit de la moralitat comunista.
- d) Protegir la salut dels infants.
- e) Estudiar les característiques individuals i les condicions de vida de cada un dels alumnes.
- f) Mantenir relacions amb els pares o tutors dels alumnes i amb la comunitat per tal de donar-los informació i ajuda pedagògica.
- g) Millorar en tot moment la seva pròpia preparació ideològica i professional.
- h) El mestre és responsable de la qualitat de la instrucció dels alumnes, del nivell dels seus coneixements i de la seva educació.

(19) Soviet Education XIII 3-4 1971, pp 110-111

D'aquestes consideracions es dedueix que al mestre se li demana que es lliuri absolutament a la professió i a la causa comunista perquè les obligacions i la dedicació que exigeix el treball és considerable. Paral·lelament el sistema considera bàsic l'ensenyament, dóna als mestres un tracte preferent (20% dels mestres són del partit quan la mitjana en altres professions és de 4,5%) i distingeix els millors mestres amb honors, medalles i mencions especials.

La càrrega docent dels mestres de 1r. i 3r. és de 24 hores setmanals i per als mestres de 4t. a 10è.-11è. és de 18 hores setmanals. Generalment els mestres de secundària donen més hores de les estipulades i les cobren a part; sovint fan 20-25 hores setmanals i a les àrees rurals fins i tot 30. A la càrrega docent cal sumar la preparació, la correcció, les visites obligades als pares, les reunions molt freqüents, els comitès, l'organització de festes i de feines extraescolars, sortides, etc. Per tant, tot i que la jornada escolar acaba a primeres hores de la tarda, els mestres es queixen sovint d'un excés de feina.

La ratio professor alumne a l'URSS es mou al voltant de 17/1 i els grups classe solen ser de 30, però aquestes xifres són poc fiables perquè varien molt d'un lloc a l'altre.

Els salaris dels ensenyants a partir de 1965 es diferencien segons el nivell d'estudis i l'antiguitat, de manera que el sou dels mestres formats a una escola pedagògica és més baix que el sou dels mestres que han estudiat a un institut pedagògic. L'increment per antiguitat pot arribar a ser 1,5 vegades el sou inicial, però augmenta lentament (5 - 10 - 25 anys).

Resulta difícil dir què guanya un mestre a l'URSS perquè el cost de la vida i l'estructura salarial és molt diferent de la nostra i qualsevol comparació en pot falsejar fàcilment els resultats. El cost dels productes bàsics com lloguer, calefacció, llum, transports, i el menjar que es pot trobar és molt baix, i també són barats els llibres, escoles, teatres, discs, etc. però els articles de luxe són extremadament cars i escassos. Per tenir una idea aproximada podem dir que els mestres reben un sou semblant al d'un treballador especialitzat i els llicenciats una mica més. El salari més alt, com per exemple el d'un director amb molts anys de servei, pot arribar a ser com quatre vegades el salari mínim. Els mestres que van a àrees rurals i allunyades o a llocs de clima molt rigorós tenen diversos avantatges i un 20% més de sou.

L'edat de jubilació se situa per a les dones als 55 anys i per als homes als 60. Si quan tenen la jubilació volen continuar treballant, guanyen la paga corresponent i la jubilació completa.

És molt notable la manca d'homes a la professió. La participació masculina és quasi nul·la a pre-escolar i primària i baixa en la secundària. Aquesta exclusivitat femenina en un principi va ésser afavorida per l'administració, que necessitava els homes en altres llocs de treball. Avui aquesta situació és valorada negativament pel ministeri i es fa un esforç per atreure homes vers el magisteri, val a dir que amb poc èxit, car la manca de tradició i el nivell de sous fan poc atractiva la professió.

Escola pre-escolar i elemental	89% són dones
A les repúbliques de tradició musulmana	40% són homes

Es possible que el fet que l'ensenyament es convertís en un ofici essencialment femení en un moment en què la dona entrava plenament en el món del treball amb ganes de demostrar les seves capacitats, va atreure cap al magisteri dones de molta vàlua i això explica, en part, l'entusiasme i l'esforç que s'ha esmerçat en el camp de l'ensenyament.

Ja hem comentat com els mestres participen en el sistema educatiu, ara cal esmentar el fet de que tots els ensenyants pertanyen obligatòriament al sindicat d'educació, que té com a objectiu defensar i protegir els drets dels seus membres i donar a conèixer la seva opinió. Publica "la Gazeta" que és un mitjà eficaç de comunicació i d'expressió. El sindicat cuida de les assegurances, organitza clubs, activitats, vacances i defensa els mestres en cas que siguin objecte d'una injustícia.

El director de les escoles és elegit per les autoritats. També té càrrega docent, màxima de 12 hores, per tal de no perdre el contacte amb els alumnes. La feina del director és complexa; ajudar, animar i controlar els mestres, atendre entrevistes, seminaris, reunions, assistir a comitès, etc. a les zones rurals el director acostuma a ser una autoritat política amb molta influència, però també amb moltes obligacions. El paper del director a les escoles de l'URSS no és tan decisiu com a molts altres països d'occident, perquè el seu poder està limitat pel partit i els comitès. Un director guanya aproximadament el doble que un mestre principiant.

El sistema té tanmateix les seves contradiccions. Segons el testimoni recollit a les visites que vaig fer a les escoles pedagògiques, un dels problemes més grans que tenen és el d'atreure estudiants ben qualificats, donat que prefereixen altres professions, perquè les escoles pedagògiques són de nivell secundari, el sou dels

mestres és baix i les obligacions i la dedicació que exigeix el treball, considerables. Aquest fet explica l'interès del ministeri per traspasar la formació de mestres als instituts pedagògics.

Taula nº 1:

Nombre de mestres que treballen a les escoles secundàries d'ensenyament general (de 1r a 10è curs) (en milers)					
1914-15	1940-41	1965-66	1970-71	1975-76	1979-80
280	1.238	2.494	2.618	2.703	2.625

Font: L'URSS en chiffres 1979. Moscou. Ed. Statistika 1980

L'estadística demostra el gran esforç realitzat per l'URSS en la formació de mestres, primer per cobrir l'escolaritat mínima de quatre anys, després de vuit i finalment de deu. Una vegada escolaritzada tota la població, el nombre de mestres creix a un ritme més pausat perquè es manté una demanda per part de les zones rurals i les repúbliques de l'est, però les repúbliques europees, que són les més poblades, acusen una baixa de natalitat notable. La baixa de la demanda permet un respir i fa possible pensar no solament en com es poden cobrir les places vacants, sinó a millorar la qualitat de la preparació dels ensenyants. Les dades referents a l'any 1979-80 són molt significatives i per primera vegada baixa el nombre absolut de mestres a la Unió.

C. VIII. LA FORMACIÓ DE MESTRES

=====

8.1. Administració i organització dels centres de formació del professorat

Els centres de formació d'ensenyants estan sota la jurisdicció del ministre d'Educació Superior i de Secundària Especialitzada de l'URSS qui, ajudat pel ministre d'Educació de cada república, és qui controla, autoritza i millora els plans d'estudis, prescriu els llibres de text i aprova els exàmens. També determina el nombre d'al·lunnes que poden ingressar cada any d'acord amb les necessitats de l'economia soviètica.

El Ministre d'Educació de cada república administra els centres de formació dels mestres d'acord amb les directrius del ministeri central i controla la xarxa dels seus establiments pedagògics a través de les seccions regionals i locals.

La centralització del sistema porta a un grau molt considerable d'uniformitat, de manera que les escoles de mestres són quasi idèntiques a tota la Unió i això permet assegurar uns nivells comparables i treballar per la igualtat d'oportunitats entre totes les repúbliques.

Els futurs mestres poden estudiar a diferents centres. Aquesta diversitat respon a unes necessitats històriques i a la coexistència del sistema antic i de les noves tendències en la formació d'ensenyants. El sistema antic es basa en uns estudis secundaris complets o incomplets i en una formació professional de grau mitjà. Les noves tendències van cap a la formació superior dels mestres en centres universitaris. Aquesta tendència, expli

citada pel ministre, semblava (1983) que no podria fer-se realitat en un futur immediat per motius econòmics però Yuri Andropov, l'any 1984 n'anunciava la reforma.

8.2. Evolució del sistema de formació dels mestres

En els primers anys de la revolució la manca de mestres va plantejar problemes greus, sobretot a les repúbliques culturalment endarrerides de la Rússia tsarista, i es va habilitar com a mestre tot el personal que podia ensenyar com a mínim a llegir, escriure i comptar. La manca de mestres va continuar per mor de les guerres, de manera que es necessitaven molts ensenyants i la carrera del mestre era curta; els estudiants de magisteri ingressaven a les escoles de mestres als 14 anys, amb el batxillerat incomplet, i feien una carrera de tres anys. Els mestres de secundària es formaven al insitituts pedagògics (3 anys) o a les facultats (4 anys).

Les reformes dels anys 60 va ampliar la carrera de mestre a 4 anys i van fixar l'edat d'ingrés en els 15 anys, alhora que intentaven pal·liar la falta de mestres. Entre els anys 1968-78 es van formar 2,3 milions de mestres, cosa que explica que hi hagi una majoria de mestres joves. Per facilitar l'atenció a les escoles es va legislar a favor de l'entrada de llicenciats de les universitats i d'escoles superiors a l'ensenyament, política que responia també a la necessitat de personal per atendre l'ensenyament secundari obligatori fins a 8è. i després fins a 10è. curs.

En el moment actual, i a causa de la reducció de les taxes de natalitat a les repúbliques europees, el problema de cobrir les places de mestre ha deixat de ser prioritari i es pot començar a pensar en la reestructuració del sector i en la necessitat de formar els mestres en

centres superiors i donar-los la preparació que exigeix la seva funció social. Dintre d'aquesta línia es pretén que els mestres puguin formar-se a instituts pedagògics. Avui sols hi estudien el 25% de mestres de primària.

<u>Centres</u>	<u>Formació</u>	<u>Anys carrera</u>
Escoles pedagògiques (Pedagogicheskie uchilishscha)	{ mestre pre-escolar mestres primària	4 anys 4 anys
Instituts pedagògics (Pedagogicheskie Instituty)	{ mestre primària i pre-escolar mestre secundària	4 anys 5 anys
Universitats	mestre secundària	5 anys

8.3. La selectivitat

L'ingrés a les escoles pedagògiques i als instituts és selectiu i s'admet un nombre limitat d'alumnes: "numerus clausus". També es garanteix a tots els alumnes un lloc de treball en acabar la carrera.

Les condicions per a l'ingrés s'estableixen cada any d'acord amb el pla econòmic nacional i en relació amb la planificació a llarg termini del foment de la instrucció i la cultura, que determina el nombre d'ensenyants, calculat amb una antelació de 10 anys. L'any 1980 van entrar a primer curs una mitjana de 280.000 estudiants que estudia ven a 63 universitats, 201 instituts pedagògics i 408 escoles pedagògiques.

El 60% dels estudiants de 1r. curs dels centres pedagògics són de famílies obreres o de famílies que treballen al camp. Per facilitar l'entrada d'aquests alumnes, abans

se'ls reservava un nombre de places; avui ja no es practica aquest sistema, però s'afavoreix que ingressin a les facultats preparatòries que ajuden els alumnes a millorar el seu nivell o a resoldre algun problema concret, de manera que puguin tenir les mateixes oportunitats que els alumnes que han gaudit de millors condicions culturals. L'any 1978 el 10% dels alumnes que van ingressar havien fet cursos en aquestes facultats preparatòries.

Per afavorir els estudiants que vénen de zones rurals allunyades i que han tingut condicions més desfavorables, des de 1973 hi ha l'accés directe sense exàmens per a aquells aspirants que tenen millors notes de secundària. Aquest grup representa el 30% de tots els matriculats a 1r. curs.

L'any 1980, segons dades facilitades pel ministeri, hi havia a primer curs:

415 Escoles Pedagògiques	105.000 estudiants -1r. curs
199 Instituts Pedagògics	175.000 estudiants -1r. curs
	40% a temps parcial.

D'aquests, 17.000 venien de zones rurals i havien entrat sense examen d'ingrés.

Durant la carrera la gran majoria d'estudiants tenen una beca i plaça a les residències d'estudiants. La quantia de la beca depèn dels ingressos familiars i de les notes, però en general permet cobrir les necessitats bàsiques. Alguns estudiants prefereixen treballar i estudiar a temps parcial. Aquesta modalitat troba tota mena de facilitats.

Quan els estudiants acaben la carrera han de treballar 3 anys a l'indret i en el lloc de treball que els assigna l'Estat, dintre de la seva especialitat. L'any

1978 més del 80% dels mestres que van acabar la carrera van ser enviats a àrees rurals. Per atreure els ensenyants vers zones agràries o allunyades els oferien avantatges com casa, llum, i calefacció gratuïta més un petit hort familiar. Els membres del sovkhos abasteixen els mestres de verdures i fruites, també gratuïtament. Aquest sistema portava sovint problemes entre el mestre i la comunitat i avui es prefereix donar a aquests mestres un augment de sou (20%). Tot i així alguns mestres aconseguen quedar a places més properes a la residència familiar.

C. IX. ESCOLES DE MESTRES O ESCOLES PEDAGÒGIQUES.

=====
"PEDAGOGICHESKIE UCHILISHCHA"
=====

Són centres docents de nivell mitjà especialitzat que preparen els mestres per a l'escola pre-escolar i primària. Els estudis nocturns sols són possibles per als alumnes de pre-escolar perquè hi ha guarderies i parvulari que fan horaris nocturns. Els estudiants reben una beca i han de dedicar als estudis la jornada completa.

Els alumnes de les escoles pedagògiques poden optar entre fer l'ingrés en acabar el 8è. grau de l'escola secundària o bé quan tenen la secundària de 10 graus complets. En el primer cas la carrera és de 3 anys i 10 mesos i el pla d'estudis comprèn matèries de coneixements generals i altres de formació professional. En el segon cas la carrera dura 2 anys i 6 mesos per a pre-escolar i un any i 10 mesos per primària, i és essencialment professional. En ambdós casos reben un títol que els dóna la mateixa categoria i els mateixos drets professionals.

9.1. L'ingrés a les escoles de mestres

L'ingrés és selectiu perquè el nombre de places és limitat. Els que han tingut les millors notes de secundària ingressen directament sense examen. L'accés directe es justifica per el fet de facilitar l'ingrés de nois i noies d'àrees rurals que tenen a vegades un nivell comparativament més baix que els alumnes de les àrees urbanes. Amb l'accés directe també es pretén atreure alumnes qualificats per a l'ensenyament primari i pre-escolar. En general n'entra un 30% per accés directe i el 70% passa la selectivitat.

Taula nº 1

Nombre d'alumnes de les escoles pedagògiques		
<u>any</u>	<u>alumnes</u>	<u>% de dones</u>
1970	340.100	92%
1979	421.500	92%

Font: Anuario Estadístico Unesco, 1982

Tot i que hi ha més candidats que places disponibles el problema segons la directora Tatiana Finogueva, consisteix a atreure els alumnes més qualificats i motivats, donat que estudiar magisteri a les escoles pedagògiques ha perdut prestigi per diversos motius; per la responsabilitat que comporta, per les condicions econòmiques i pel fet que els nois no s'hi senten atrets perquè durant molts anys s'ha considerat una feina femenina. Cal tenir en compte que un obrer qualificat a l'URSS ha acabat el batxillerat i ha fet una preparació professional i té un sou igual o més elevat que el del mestre. Per atreure candidats, les escoles pedagògiques fan campanyes de sensibilització a la secundària.

Les proves d'ingrés consisteixen en una entrevista i dos exàmens; un de llengua escrita i un d'oral de matemàtiques. Els aspirants que tenen 8 anys d'escolaritat, a l'examen de llengua escrita fan un dictat, mentre que els aspirants que tenen el batxillerat complet fan una redacció. En la valoració de l'examen també es consideren les qualificacions obtingudes durant l'escolaritat.

Hem de distingir entre el pla d'estudis dels estudiants que ingressen amb el batxillerat inacabat i els que han cursat els 10 anys o batxillerat complet. Els dos

grups fan una carrera totalment diferenciada i no s'ajunten ni quan les matèries professionals són les mateixes i tenen un horari semblant.

9.2. Pla d'estudis per als alumnes amb 8 anys d'escolaritat

En els plans d'estudi es pot comprovar que la formació dels alumnes que han ingressat amb 8 anys d'escolaritat és molt semblant per a pre-escolar i per a primària. Podem considerar els estudis dividits en cinc gran blocs:(1)

a) Estudis de tipus sòcio-econòmic i polític que representen el 9% del total d'hores i comprenen: història, ciències socials, dret soviètic, geografia econòmica dels països estrangers, ètica i estètica, ateisme científic.

D'aquestes matèries, la més important és la Història que representa una mica més de la meitat de les hores (53%) del total del grup.

b) Matèries d'ensenyament secundari que serveixen per completar el batxillerat. Aquestes matèries també són comuns per a pre-escolar i primària tot i que l'horari és lleugerament diferent. Aquests estudis representen el 22% del horari de pre-escolar i el 23% de primària. Comprenen:

literatura, matemàtica, física (pre-escolar) i física i astronomia (primària), química, biologia, llengua estrangera.

Dintre d'aquest grup es posa l'accent en la matemàtica, la física i la literatura. Aquestes assignatures es cursen durant els 4 primers semestres, és a dir, els primers dos anys.

(1) Veure documentació sobre pla d'estudi que figura a l'annex nº 1.

- c) El tercer bloc de matèries és les que corresponen a l'especialitat. Les assignatures que es donen a pre-escolar i a primera etapa són molt semblants, però cada bloc fa referència a la seva especialitat. Aquestes matèries formen el grup més important, tant pel nombre com pel temps que s'hi dedica. Representen el 49% per a pre-escolar i el 50% per a primària. Estan repartides al llarg de tota l'escolaritat. A primària destaquen també les matemàtiques, la música, la pedagogia i la plàstica.
- d) Aquest bloc es refereix a un conjunt de matèries pràctiques com l'educació física per als mestres, en el gimnàs, la preparació militar inicial, els tallers i les pràctiques a les escoles. Als tallers treballen diferents materials com roba, fusta, ferro, etc. Hi ha tallers de la natura i d'agricultura i també per preparar el treball d'estudi amb els nens de les escoles.
- e) Finalment hi ha un grup de matèries facultatives u optatives que comprenen educació física, rus i aquelles matèries que queden per determinar segons el criteri de cada república.
- El pla d'estudis, tant per a pre-escolar com per a primària, té 27 matèries obligatòries més les corresponents als blocs d i e. Les matèries acadèmiques tenen una part teòrica que es fa a classe i una part pràctica que es realitza als laboratoris, seminaris i tallers. Les pràctiques de totes les matèries, incloent les pràctiques a les escoles, representen el 23% de l'horari. Les matèries són semestrals i cada semestre fan 12 assignatures obligatòries, la qual cosa representa 36 hores de classe setmanals.

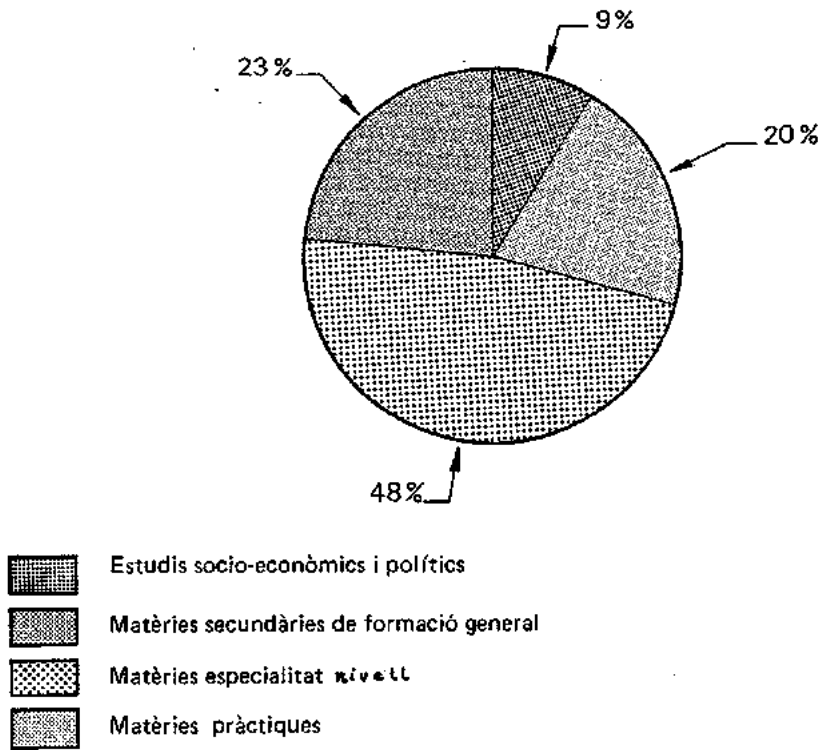
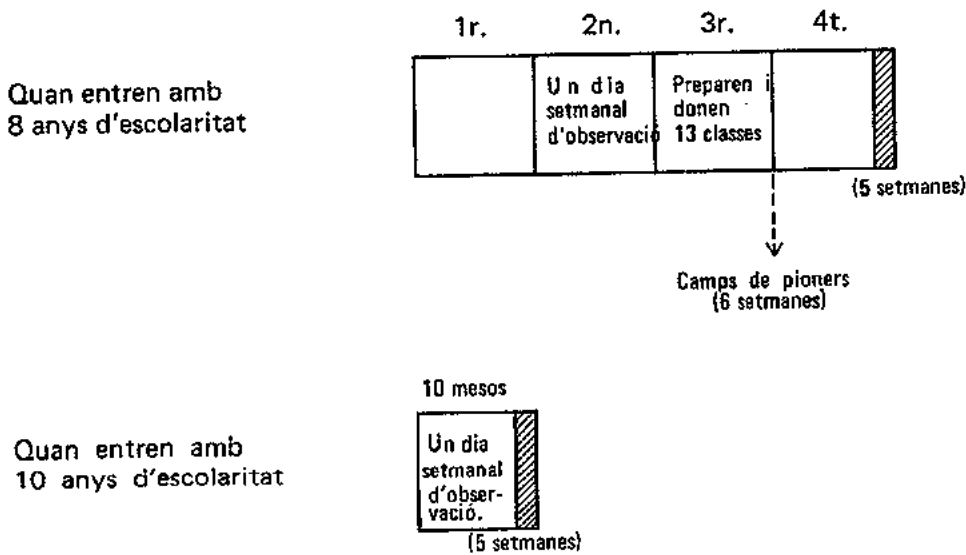


Fig. núm. 2

**PRÀCTIQUES A L'ESCOLA
 ESCOLES PEDAGÒGIQUES (URSS)**



Pla d'estudis dels mestres de Pre-escolar i Primària
(ingrés a 8è.) (matèries de l'especialitat)

Pre-escolar

Primària (7 a 10 anys)

- | | |
|--|---|
| - Anatomia, fisiologia i higiene dels nens. | - Anatomia, fisiologia, higiene escolar. |
| - Psicologia infantil. | - Psicologia. |
| - Ètica i psicologia de la vida familiar. | - Idem. |
| - Pedagogia escolar. | - Pedagogia. |
| | - Metodologia de l'educació. |
| - Llengua natal i russa. Metodologia de l'aprenentatge. | - Rus i metodologia de la llengua. |
| - Literatura infantil i declamació. | - Idem. |
| - Metodologia de l'estudi de la natura. Pràctiques de c. naturals. | - Estudi de la natura i metodologia. Bases d'agricultura. |
| - Metodologia de la formació d'hàbits matemàtics elementals. | - Bases teòriques i metodologia del curs inicial de matemàtiques. |
| - Dibuix, modelatge i metodologia de les arts plàstiques. | - Belles arts i metodologia. |
| - Música i metodologia de l'educació musical. | - Música i metodologia. |
| - Metodologia de l'educació física. | - Teoria i metodologia de l'educació física. |
| - Bases de medicina. | |
| - Recursos tècnics per a l'ensenyament. | - Idem. |
| - Protecció en el treball. | - Idem. |
| - Matèria d'especialització | - Idem. |

Tant a pre-escolar com a primària té molta importància la llengua que, juntament amb la literatura infantil, representen el 25% d'hores dedicades a l'especialitat.

A pre-escolar són importants, a més de la llengua, la pedagogia, la plàstica i la música.

9.3. Pràctiques a les escoles

Les pràctiques escolars que es fan en centres d'ensenyament pre-escolar o de primària poden dividir-se en 4 blocs:

a) Pràctiques d'observació guiades per pedagogia, psicologia i metodologies.

Ingrés amb 8 anys	1 dia setmana	2n. curs
Ingrés amb 10 anys	1 dia setmana	2n. trimestre

b) Pràctiques de prova. Els alumnes fan classe (13). El mestre proposa el tema, els professors ajuden a preparar-lo, el mestre l'aprova i l'alumne el fa. Els temes es donen amb 15 dies d'antelació.

Ingrés amb 8 anys	13 classes	3r. curs
Ingrés amb 10 anys	13 classes	2n. curs

c) Pràctiques en els campaments de pioners. Hi fan 6 setmanes de vacances ajudant en tot i ocupant-se d'un grup.

Ingrés amb 8 anys	6 setmanes	final de 3r. curs
Ingrés amb 10 anys	6 setmanes	final de 1r. curs

d) Pràctiques amb plena responsabilitat. Pràctiques de (5) setmanes ininterrompudes en les quals participen a la classe i porten la responsabilitat de tots els treballs que el mestre els dóna. Les fan abans dels exàmens finals i són supervisades pel director de l'escola.

Les pràctiques representen una mica més del 8% del total dels estudis calculat en hores per a pre-escolar i entre el 3 i el 4% per a primària.

9.4. Pla d'estudis per als alumnes amb 10 anys d'escolaritat

Els estudiants que tenen el batxillerat complet i volen fer l'especialitat de pre-escolar fan una carrera de dos anys i 6 mesos de durada. Els que volen treure el títol de primària fan una carrera d'un any i 10 mesos.

Els blocs o grups de matèries són semblants als considerats anteriorment però al 1r. grup de matèries s'hi dediquen menys hores i les assignatures tenen altres denominacions; tot i així la formació socio-econòmica i política representa el 9% dels estudis. Comprèn les matèries: història del PCUS, ètica i estètica, ateisme científic, dret soviètic. La història del PCUS és, de bon tros, la matèria més important i es treballa al llarg de tota la carrera.

El bloc dos desapareix perquè els estudiants han fet aquestes assignatures durant el batxillerat. El bloc tres és el mateix però l'horari és més reduït, de manera que l'estudi és més intensiu. Els blocs 4t. i 5è. es mantenen, però també se'n redueix l'horari, com es pot veure a les taules corresponents. (Annex nº 1)

9.5. Exàmens finals de carrera

Consten de dos parts: a la primera passen uns exàmens.

Pre-escolar (8 anys)	{ Ciències socials Pedagogia i metodologia de l'especialitat Llengua vernacla i rus per als no russos
Primària (8 anys)	{ Ciències socials Pedagogia Rus i metodologia Bases teòriques i metodologia de matemàtica

Pre-escolar (10 anys)	{ Història del PCUS Pedagogia i metodologia de l'especialitat Llengua vernaclea i rus per als no russos
Primària (10 anys)	{ Història del PCUS Pedagogia Rus i la seva metodologia Bases teòriques i metodologia de matemàtica

Com es pot comprovar fàcilment, els exàmens per a pre-escolar o per a primària són iguals per a tots els alumnes de 8 i 10 graus, el que canvia és únicament la matèria ciències socials - història del PCUS.

La segona part de l'examen consisteix a defensar un treball de curs sobre un tema d'educació. Aquest tema demana parlar a un professor a principis de curs per tal d'eleger-lo i comporta consultar bibliografia i fer alguna petita experiència.

Els alumnes que passen els exàmens reben un diploma que els dóna dret a ingressar a la professió docent i a tenir un lloc de treball. Els alumnes que no passen els exàmens, que són molt pocs, reben un certificat d'estudis, però no el títol. Aquest certificat els permet treballar a l'escola i si el seu treball és satisfactori, poden examinar-se altre cop dos anys més tard.

Els alumnes que tenen les millors qualificacions poden, si ho desitgen, ampliar els estudis a un nivell superior, aleshores ingressen en un Institut Pedagògic on tenen un nombre de places reservades. Tots els mestres de Primària poden, si volen, continuar i completar els seus estudis després d'exercir 3 anys. L'Estat dóna totes les facilitats per fer-ho.

La música i l'educació física reben una atenció preferent a les escoles pedagògiques, però molts professors d'aquestes matèries es formen en escoles pedagògiques especials de música i d'educació física. Aquestes escoles preparen especialistes que poden ensenyar fins a 8è. Les condicions d'ingrés i de graduació en aquestes escoles són les mateixes que per a les escoles pedagògiques.

Part dels graduats de les escoles d'art i de música dependents del ministeri de Cultura de l'URSS i part dels alumnes de les escoles d'educació física i esports dependents del Consell de Ministres de l'URSS van a treballar a les escoles ja sigui a nivell primari o secundari.

C. X. INSTITUTS PEDAGÒGICS PEDAGOGISCHESKIE INSTITUTY
=====

10.1. Els Instituts pedagògics

Els instituts pedagògics són centres d'ensenyament superior que abans formaven professors de batxillerat superior. A partir de 1952 van absorbir la formació de tots els professors de secundària que es formaven a instituts de magisteri i ara estan en procés d'assimilar les escoles pedagògiques tot i que el procés és lent i desigual. A les repúbliques més avançades com Georgia, Armenia, Estònia i Letònia aquesta integració està pràcticament acabada, a Rússia n'està integrat aproximadament un 25%. Avui els instituts pedagògics preparen fonamentalment per atendre totes les matèries que s'estudien a l'escola general secundària. Els instituts, són també centres d'investigació pedagògica que tenen alumnes de doctorat i també preparen especialistes com metodòlegs, inspectors, etc.

Els instituts pedagògics són centres grans, donat que com que ofereixen diferents especialitats estan dividits en facultats. L'Institut Lenin de Moscou té 12.000 alumnes i té 15 facultats: ciències naturals, física, matemàtiques, clínica, geografia, biologia, química, història, literatura i rus, formació dels mestres de primària, preteconologia, belles arts, música, educació especial i llengües estrangeres. Hi ha 82 càtedres i més de 1.200 professors(1983)

Davant de l'institut hi ha un rector i les facultats estan regides per un degà. El Consell Científic és l'òrgan consultiu i decisiu suprem i el formen el rector, el vicerector, els degans, els catedràtics, representats del personal docent i de les organitzacions socials de l'Institut (organització de base del partit comunista, la Unió de Joves Comunistes i el sindicat). El consell examina les

qüestions relatives a l'ensenyament i a l'educació en el centre, elegeix els degans, examina els resultats dels concursos que es fan per contractar els professors, etc. Les decisions es prenen per votació secreta. Cada facultat té també el seu consell. Les facultats es divideixen en departaments o càtedres (kafedres) i tenen com a funció l'ensenyament, la recerca i el desenvolupament de la matèria a tots els nivells.

Els instituts pedagògics realitzen una tasca de recerca científica important en el camp de les ciències socials i les lletres en general, en les ciències naturals i les matemàtiques i compten amb laboratoris per investigar determinats problemes. El treball a les càtedres de pedagogia, psicologia i metodologia s'orienta a resoldre problemes sobre l'ensenyament, la preparació dels alumnes, les experiències pedagògiques d'avanguardia, etc.

També tenen assignada la feina de sintetitzar els coneixements referents a educació i divulgar-los, per això es suposa i demana la seva participació a congressos i la publicació de llibres, articles, texts, etc.

Els instituts pedagògics també col·laboren en el reciclatge i en la formació permanent dels mestres. Els ensenyants poden fer els cursos de formació permanent que els demanen cada 5 anys en un Institut, a centres de metodologia o a la Universitat.

Un mestre amb dos o tres anys d'experiència professional pot sol·licitar l'ingrés en un institut pedagògic, ja sigui per millorar la seva formació a nivell superior o, si ja ha fet estudis a un institut, per tal de fer la tesi doctoral. La selecció per fer estudis d'investigació és molt estricta, de manera que entren un 3% dels graduats. Els estudis duren tres anys, durant els quals els mestres cobren tot el seu salari. Quan presenten la tesi doctoral tenen el títol de candidat de ciències pedagògiques, cosa

que significa molt prestigi i un augment important de sou. Aquests cursos de postgraduat també poden fer-se per correspondència i aleshores estudien quatre anys, més un cinquè curs que han de fer forçosament a l'institut per tal d'acabar la tesi.

Els catedràtics d'un institut pedagògic tenen diverses procedències. Els qui donen matèries acadèmiques han fet la tesi doctoral a diversos centres d'investigació de la seva especialitat científica. Els qui donen matèries professionals han estudiat a l'Acadèmia de Ciències Pedagògiques de l'URSS o a les seccions corresponents de les universitats. Els professors dels Instituts que fan tesi són nomenats col.laboradors científics i no tenen càrrega docent durant uns anys. Als Instituts també treballen mes tres de provada experiència docent.

10.2. Ingrés i selectivitat

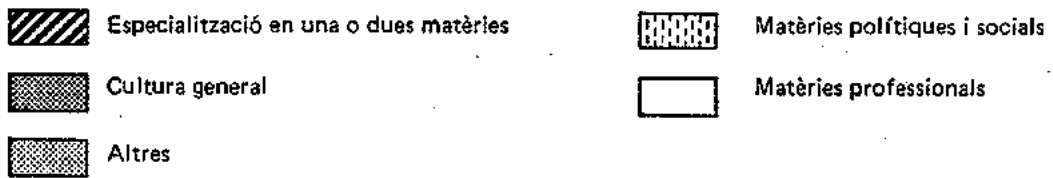
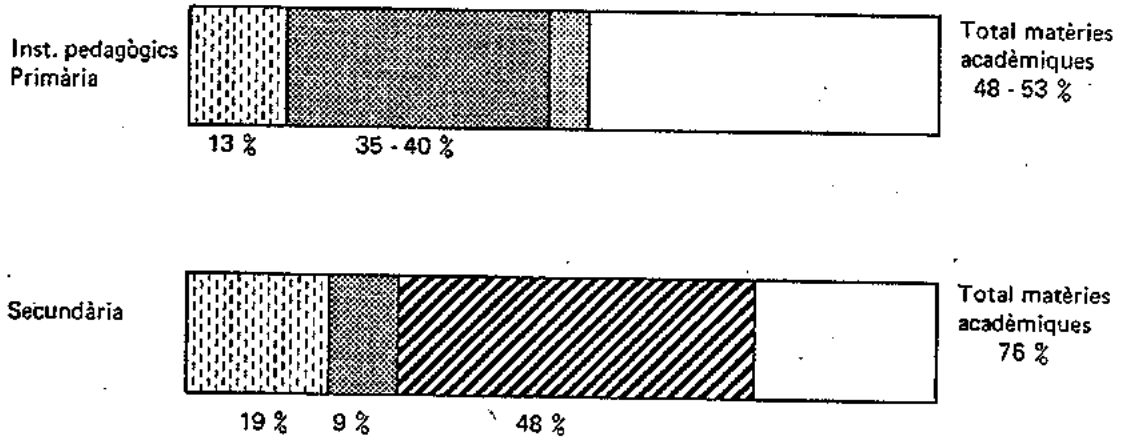
L'ingrés als instituts és selectiu i competitiu perquè el nombre de places és limitat. Per aspirar a tenir una plaça cal acreditar que es té el batxillerat complet de 10 anys. Per seleccionar els candidats es fan entrevistes, es considera el curriculum escolar i cada facultat posa un examen d'entrada que respon a les seves peculiaritats. En tots els casos i a totes les facultats es fa un examen de llengua. Entrar resulta difícil per manca de places i tot i havent aprovat cal posar-se a la llista i esperar uns quants anys.

10.3. Preparació dels mestres de Primària als Instituts Pedagògics

La facultat de primària als instituts és experimental, donat que el 75% de mestres de primària es preparen a les Escoles Pedagògiques. Tanmateix, és voluntat de l'Estat seguir un procés de reforma per tancar progressivament les

Fig. nº 2

URSS



escoles pedagògiques de nivell secundari i fer que els mestres estudiïn en instituts, per elevar així la formació dels mestres de primària a nivell superior. Aquesta és la línia que proposa la reforma anunciada per Yuri Andropov el 1984.

Els mestres de primària fan una carrera de 4 anys (8 semestres) durant els quals fan 25 matèries obligatòries, més les facultatives i les pràctiques. Aquestes matèries obligatòries representen 30 hores setmanals i les podriem agrupar de la manera següent:

- a) Matèries polítiques i filosòfiques orientades a la formació marxista-leninista. Aquestes matèries representen el 13% del temps dedicat a les matèries obligatòries. Dintre d'aquest grup destaquen la història del PCUS, la filosofia i l'economia política (veure pla d'estudis, annex 1)
- b) Estudi de matèries considerades fonamentals a nivell d'aprofundiment acadèmic. En aquest grup incloem la llengua estrangera, matemàtica, rus, introducció a la lingüística, estudi del medi pròxim, bases de les ciències naturals.
- c) Un tercer grup, a vegades difícil de separar de l'anterior, el formen les matèries bàsiques professionals com: pedagogia, psicologia, anatomia i fisiologia infantil, bases de la higiene escolar, bases de la teoria de la literatura i literatura infantil, bases de defectologia, introducció a l'especialitat.

Dintre d'aquest grup hi ha un subgrup format per les metodologies: del rus i de la declamació, de matemàtiques, de l'estudi de la naturalesa, de plàstica i la seva pràctica, de l'educació laboral i la seva pràctica, de l'educació musical i la teoria de la música, de l'educació física.

- d) Dintre de les classes pràctiques hi ha taller d'estudi de la natura, educació física al gimnàs, i les pràctiques a l'escola són semblants a les que realitzen els alumnes a les Escoles Pedagògiques.
- e) Finalment hi ha unes matèries optatives ja sigui en cursos o en seminaris i unes matèries facultatives de cada república.

El pla d'estudis és molt complet perquè pretén que els futurs mestres coneguin totes les matèries dels 3 cursos de primària i insisteixen en la llengua, que consideren la matèria prioritària. També donen importància a la matemàtica, a la pedagogia i a la llengua estrangera que en el pla d'estudis de l'especialitat de primària de les escoles pedagògiques té poca importància.

L'examen de final de carrera és igual que el que passen els mestres de primària de les Escoles Pedagògiques, però el nivell de coneixements i d'exigència és molt més elevat. (1)

10.4. La preparació dels mestres de 4t. a 10è. als instituts pedagògics

Els futurs mestres de segon cicle (4t.-10è.) poden preparar-se per impartir una o dues matèries. Si es preparen per donar-ne una la carrera és de 4 anys i si es preparen per a dues, els estudis s'allarguen fins a 5 anys; aquesta és l'opció més generalitzada, perquè dona més garanties de trobar treball, és necessari per ensenyar a les zones rurals on no hi pot haver un mestre per a cada matèria i dona una certa polivalència.

(1) Veure qüestionari d'examen de didàctica de la matemàtica. Annex nº 2.

Els alumnes poden escollir les dues matèries en què desitgen fer l'especialització dintre d'un ventall d'opcions possibles. Per exemple, un estudiant de biologia pot fer les combinacions següents:

- Biologia - 4 anys
- Biologia-educació - 5 anys
- Biologia-agricultura - 5 anys
- Biologia-geografia - 5 anys

El pla d'estudis comprèn moltes matèries que podem agrupar de la manera següent: (1)

- a) Matèries polítiques i filosòfiques orientades a la formació marxista-leninista. Ocupen del 9 al 10% del pla d'estudis.
- b) Matèries subsidiàries i no específiques de l'àrea de l'especialitat. Aquestes matèries generalment són: llengua estrangera (a la qual dediquen 240 hores), higiene, gimnàstica, i a vegades literatura russa.
- c) Matèries subsidiàries i específiques de l'àrea escollida. Per a la carrera de biologia i química cal fer assignatures de física, estadística, i geologia. Per a la carrera d'història i dret soviètic demanen arqueologia, matèries històriques auxiliars, com és ara la paleografia, cronologia, etc.
- d) Matèries bàsiques i fonamentals. Per a història i dret soviètic fan cursos teòrics i pràctics d'història antiga, història mitjana, història de l'URSS, història moderna i contemporània, història moderna i contemporània d'Europa i Amèrica, història moderna i contemporània d'Àfrica i Àsia, historiografia de la història de l'URSS,

(1) Veure pla d'estudi annex nº 1

historiografia de la història contemporània, història local, estat soviètic i dret i matèries a escollir dintre de l'especialitat. (2)

- e) Matèries professionals. Com són la pedagogia, psicologia, la metodologia de les matèries bàsiques, economia i direcció de la instrucció pública, etc.
- f) Pràctiques d'estudi. Per a l'exemple de l'especialitat d'història i dret soviètic es tracta de pràctiques en els museus, pràctiques d'arqueologia i pràctiques de dret. Un altre bloc important de pràctiques són les pedagògiques, que es fan a les escoles de nens, als campaments i colònies d'estiu.
- g) Matèries facultatives i matèries impartides segons els criteris i les peculiaritats de cada república federada.

El nombre de matèries és elevat i el d'hores lectives, sense comptar les pràctiques ni les matèries facultatives, és de 4.560 cosa que representa unes 36 hores setmanals de classe.

Els plans d'estudi demostren una vegada més la preocupació per donar als alumnes una formació política i social profunda juntament amb l'interès per evitar una sobreespecialització, de manera que els plans d'estudi comprenen un camp ampli de coneixements que no es limiten a les dues àrees escollides.

La formació professional i la formació acadèmica són simultànies perquè es considera que l'interès per l'ensenyament conforma ja una manera d'entendre les matèries i que els coneixements en una ciència afavoreixen la cientificitat de l'ensenyament, de manera que ambdues parts en surten afavorides.

(2) Veure programa desenvolupament de geografia física per a l'especialitat de geografia-biologia annex nº 3.

Les classes poden ser teòriques i aleshores es donen a grups nombrosos, o poden ser pràctiques de laboratori o seminaris i s'imparteixen a grups de 10-12 alumnes. Aquests grups reduïts es mantenen per a les pràctiques de treball i per a les pràctiques a les escoles de nens.

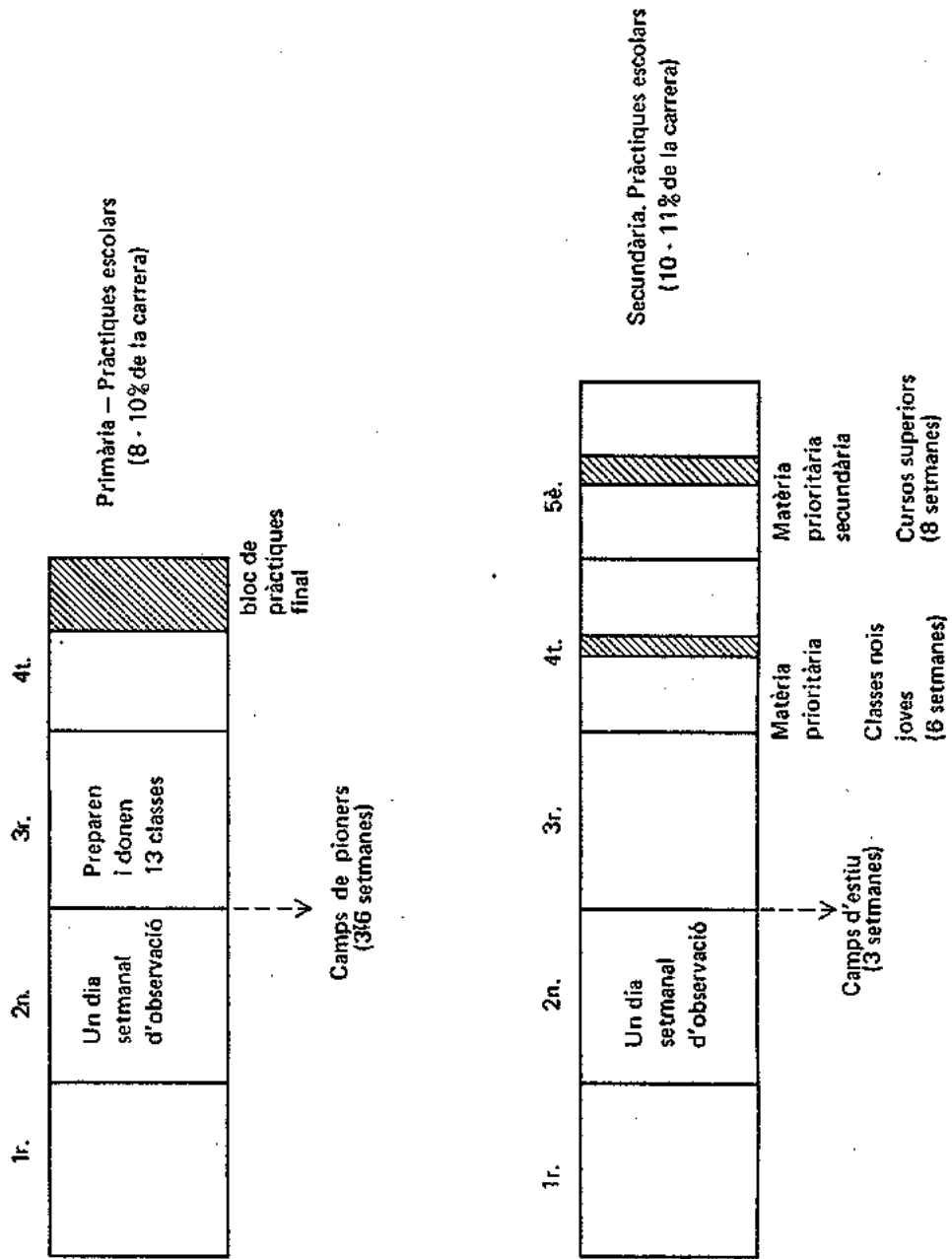
10.5. Pràctiques a les escoles

En general els professionals que vaig entrevistar creuen que els estudis teòrics són d'un nivell elevat i que els alumnes fan unes bones pràctiques, però consideren greu el baix grau d'integració que es dona en els instituts entre la teoria i la pràctica escolar, llevat d'algunes branques de la psicologia. Aquest defecte, també comentat en el Ministeri, centra avui l'atenció dels investigadors del ram que tracten de trobar solucions més adequades i viables.

L'organització de les pràctiques varia una mica a cada institut, sobretot per als primers anys, però tots aquests centres tenen 14 setmanes de pràctiques obligatòries repartides entre els cursos 4t. i 5è.

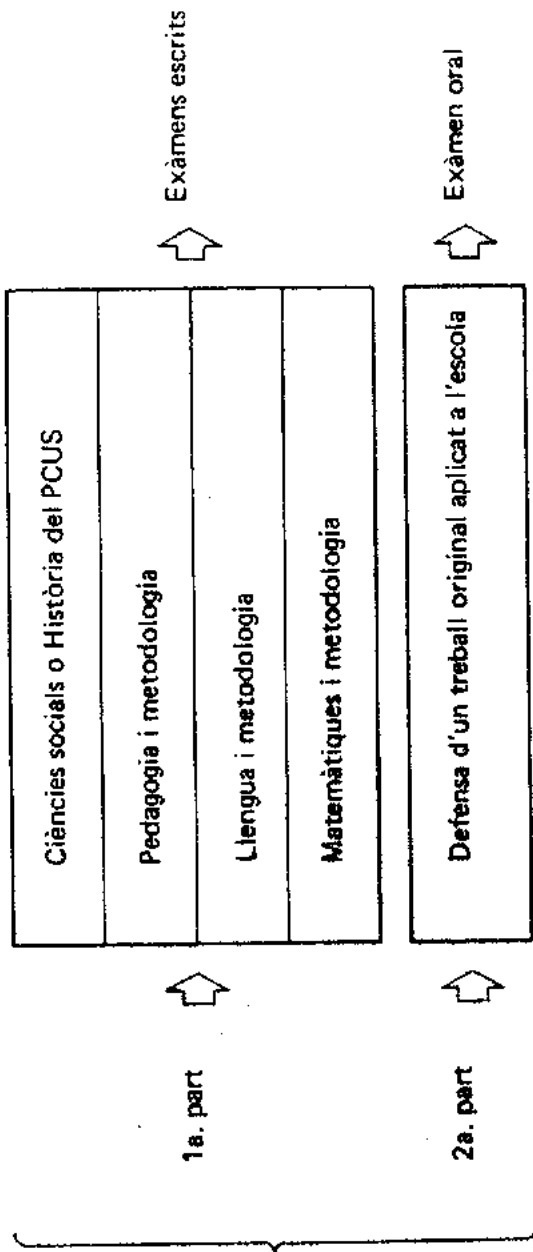
A l'Institut Lenin de Moscou, els alumnes, a partir del segon trimestre, van un dia a la setmana a l'escola a fer observació. Assisteixen a totes les classes del grup al marge de la seva especialització. En acabar el tercer curs els estudiants van com a monitors a les colònies d'estiu (3 setmanes). Durant el 4t. curs fan pràctiques 6 setmanes completes als cursos més joves de secundària, on ensenyen la matèria bàsica de la seva especialitat. Per donar aquestes classes preparen una pla amb l'ajuda del professor de metodologia i del mestre tutor. A nivell de 5è. curs fan 8 setmanes de pràctiques en els cursos superiors de secundària, on ensenyen les dues matèries de la seva especialitat: la principal i la secundària.

PRÀCTIQUES A L'ESCOLA
INSTITUTS PEDAGOGICS (URSS)

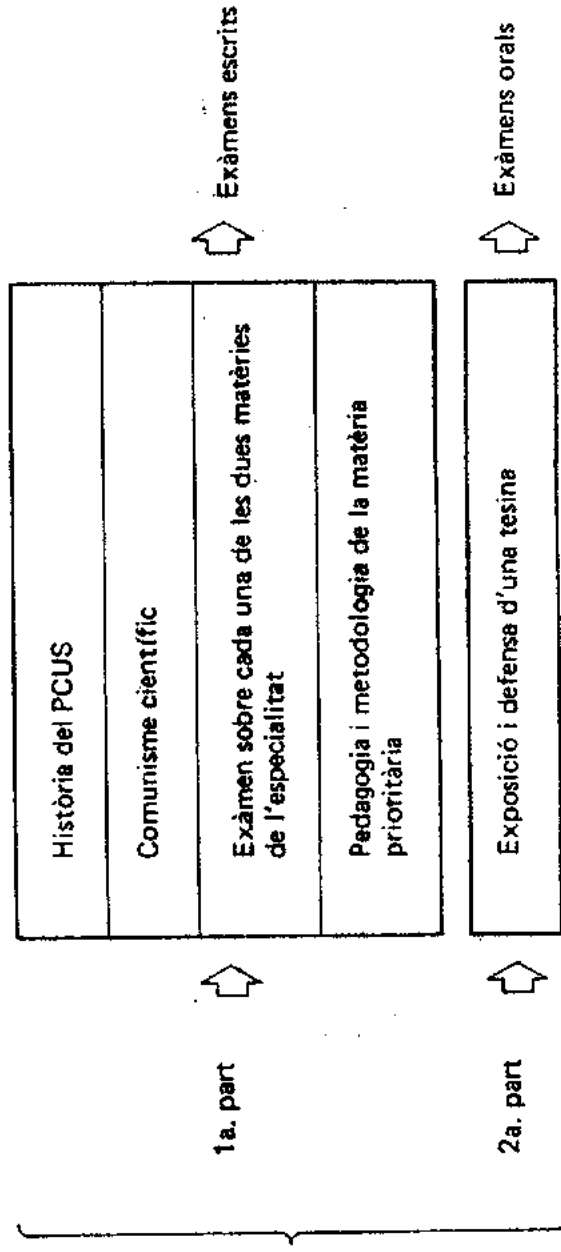


U R S S (Exàmens de revàlida)

Exàmens per a
mestres de primària
(1r. a 4t)



Exàmens per a
mestres de secundària



- a) Pràctiques d'observació d'una classe.
- b) Pràctiques com a monitors a les colònies d'estiu.
- Pràctiques c) Pràctiques en la matèria prioritària als cursos de secundària, primer cicle.
- d) Pràctiques de les dues matèries de l'especialitat als cursos superiors de secundària.

Per preparar les pràctiques fan un seminari previ i també van seguides d'unes sessions d'avaluació i comentari.

El temps total dedicat a pràctiques està al voltant del 10-11% del total de la carrera. La preparació professional, incloent-hi les pràctiques, ocupa el 30-40% del temps, la formació acadèmica es mou al voltant del 60% i la formació social i política en té assignat el 9-10%.

10.6. Exàmens finals de carrera

Els exàmens finals comprenen dues parts:

- a) La defensa d'una tesi de graduació que equivaldria aproximadament a la nostra tesina.
- b) Exàmens de les següents matèries: història del PCUS, comunisme científic, un examen sobre cada una de les dues matèries de l'especialitat, un examen de pedagogia i metodologia de l'ensenyament de la matèria prioritària. (1) L'èxit en aquestes proves comporta l'accés directe en el magisteri i l'assignació d'un lloc de treball.

10.7. Cursos nocturns i a distància

Els instituts pedagògics ofereixen cursos nocturns i a distància que tenen molta acceptació i s'han generalitzat per a mestres en exercici i que van estudiar a les Es-

(1) Veure qüestionari sobre l'examen de didàctica de les arts figuratives a l'annex nº 4

coles Pedagògiques. La matrícula en aquests cursos és gratuïta, els mestres tenen permisos i reben diners per pagar els viatges quan es fan necessaris. L'Estat té molt interès a promocionar la qualificació dels ensenyants.

Els cursos nocturns funcionen dos o tres dies a la setmana i la carrera, per a aquests alumnes i per als que fan estudis a distància, s'allarga un any o més.

C. XI. FORMACIÓ DE MESTRES A LES UNIVERSITATS. INVESTIGACIÓ
=====

EN EDUCACIÓ
=====

11.1. Mestres amb estudis universitaris

A la universitat els estudiants se centren en una matèria que els demana 5 anys de treball. Aquesta formació ve complementada obligatòriament per unes matèries de formació política, per aprofundir les teories marxistes-leninistes i també fan obligatòriament uns cursos sobre educació dels quals solament estan exempts els estudiants de teoria científica o matemàtica avançada.

El fet que tots els estudiants universitaris facin assignatures d'educació respon a un doble criteri: consideren que tothom necessita coneixements pedagògics per relacionar-se amb els altres i dirigir-los en el treball ja sigui a la fàbrica, en un centre d'investigació o en un laboratori. La segona respon a la manca de professorat que va ser greu durant els anys 60 i 70.

Els llicenciats universitaris poden demanar una plaça a l'ensenyament secundari tot i que tenen una preparació pedagògica insuficient, poca pràctica escolar (2 mesos) i un curs breu de metodologia. En canvi poden enriquir la secundària aportant els seus coneixements. Els estudiants universitaris que volen dedicar-se a l'educació tenen facilitats per fer estudis de postgraduat sense haver d'exercir prèviament.

Entre els professors d'ensenyament mitjà el 80% s'han format als Instituts Pedagògics i el 20% vénen de la Universitat. Els mestres universitaris solen agafar l'ensenyament com a últim recurs i una proporció elevada abandona

la professió per dedicar-se a feines específiques de la seva especialitat. Per altra banda el salari del mestre no ajuda a fer atractiu el magisteri i si és cert que els mestres acaben tenint un sou important perquè augmenta el salari per antiguitat, aquest augment demana temps.

11.2. Investigació sobre educació

La necessitat de millorar i modernitzar constantment el contingut de l'educació, la recerca d'una major cientificitat en l'ensenyament i d'una millor adequació a les necessitats dels alumnes es materialitzen en nous plans i programes materials que surten dels centres d'investigació pedagògica.

A l'URSS hi ha centres d'investigació de nivell estat tal que serveixen a tota la Unió, però a més, cada república té els seus propis centres d'investigació pedagògica escolar dependents del ministre d'Educació. Cal recordar que als instituts pedagògics i a les universitats es fa també una investigació important.

Un dels centres de més prestigi que treballa en investigació pedagògica és "l'Acadèmia de Ciències Pedagògiques de l'URSS". Consta de 14 instituts d'investigació equipats amb el millor personal i amb les tècniques més modernes. Hi treballen 1.600 investigadors.

Vaig visitar "l'Institut d'Investigació sobre el lenguatge" de l'Acadèmia de Ciències Pedagògiques. Actualment estan treballant sobre l'aprenentatge de la lectura i ho fan en dues direccions: per una part, destrien els textos que tracten coneixements i estudien el vocabulari científic a introduir i el nivell de comprensió segons les edats. Per altra banda estudien els textos literaris o formatius en els quals s'expressen valors, per redistribuir-los al llarg de l'escolaritat segons els nivells del llenguatge i

les capacitats de cada edat per descobrir i entendre aquests valors. Un dels textos en revisió era "El Quijote" que fins ara es llegia a nivell de 4t. curs.

C. XII. LA FORMACIÓ PERMANENT DELS ENSENYANTS

=====

Cada cinc anys és obligatori fer uns cursos de formació permanent en marxisme-leninisme, en la matèria i en la metodologia. Aquests cursos es poden fer als instituts pedagògics i a les universitats. També hi ha 187 instituts de perfeccionament i 4.500 centres de metodologia que serveixen una regió, una ciutat o un districte.

El primer institut de perfeccionament es va obrir a Moscou l'any 1938, avui té 65 professors de plantilla i un bon nombre de professors col.laboradors, estan organitzats en vint departaments i tenen un centre subsidiari a cada districte de Moscou. Aquests centres, a més de la formació permanent dels mestres, organitzen cursos mensuals per directors i per inspectors, ofereixen a tots els ensenyants cursos, seminaris i conferències durant tot l'any i tenen serveis com biblioteca, centre de recursos, laboratoris i equips d'assessorament.

Les modalitats de reciclatge del professorat i de formació permanent són molt diverses i s'adapten a les possibilitats. Els centres de reciclatge de les ciutats ofereixen cursos de dos dies setmanals. Primer aquests cursos eren voluntaris per a aquells mestres i escoles que podien organitzar les oportunes substitucions, però a mesura que el nombre de mestres ho permet, aquests cursos esdevenen obligatoris cada cinc anys. Quan aquests cursos no són possibles, s'ofereixen cursos intensius d'estiu, quan els nois estan de vacances i els mestres ja les han acabades. Per abastar els mestres de les zones rurals es munten cursos per correspondència amb algun seminari, altres vegades s'organitzen per a aquests mestres cursos intensius d'un mes a la ciutat més propera i altres vegades els equips de professors es desplacen un dia a la setmana. Les solucions

adoptades són moltes, però el cas es assegurar que tots els mestres fan formació permanent perquè, tal com diuen ells, el mestre que no aprèn, deixa de ser mestre.

Tal com hem dit, els instituts pedagògics i les universitats col·laboren en aquesta tasca de formació. A l'institut pedagògic de Moscou, per exemple, feien uns cursos per reciclar els mestres que impartien llengües estrangeres. Aquests cursos podien durar sis mesos o dos anys, en aquest temps els mestres cobraven tot el seu salari.

A l'URSS hi havia l'any 1980, 2,5 milions de mestres, cada any uns 500.000 ó 600.000 fan cursos de perfeccionament o de reciclatge. L'any 1979 aquest nombre va arribar a 700.000. Molts d'aquests cursos es fan durant l'estiu. Durant el curs escolar hi ha sessions de perfeccionament de durada més curta i cursos per a inspectors i directors.



TERCERA PART

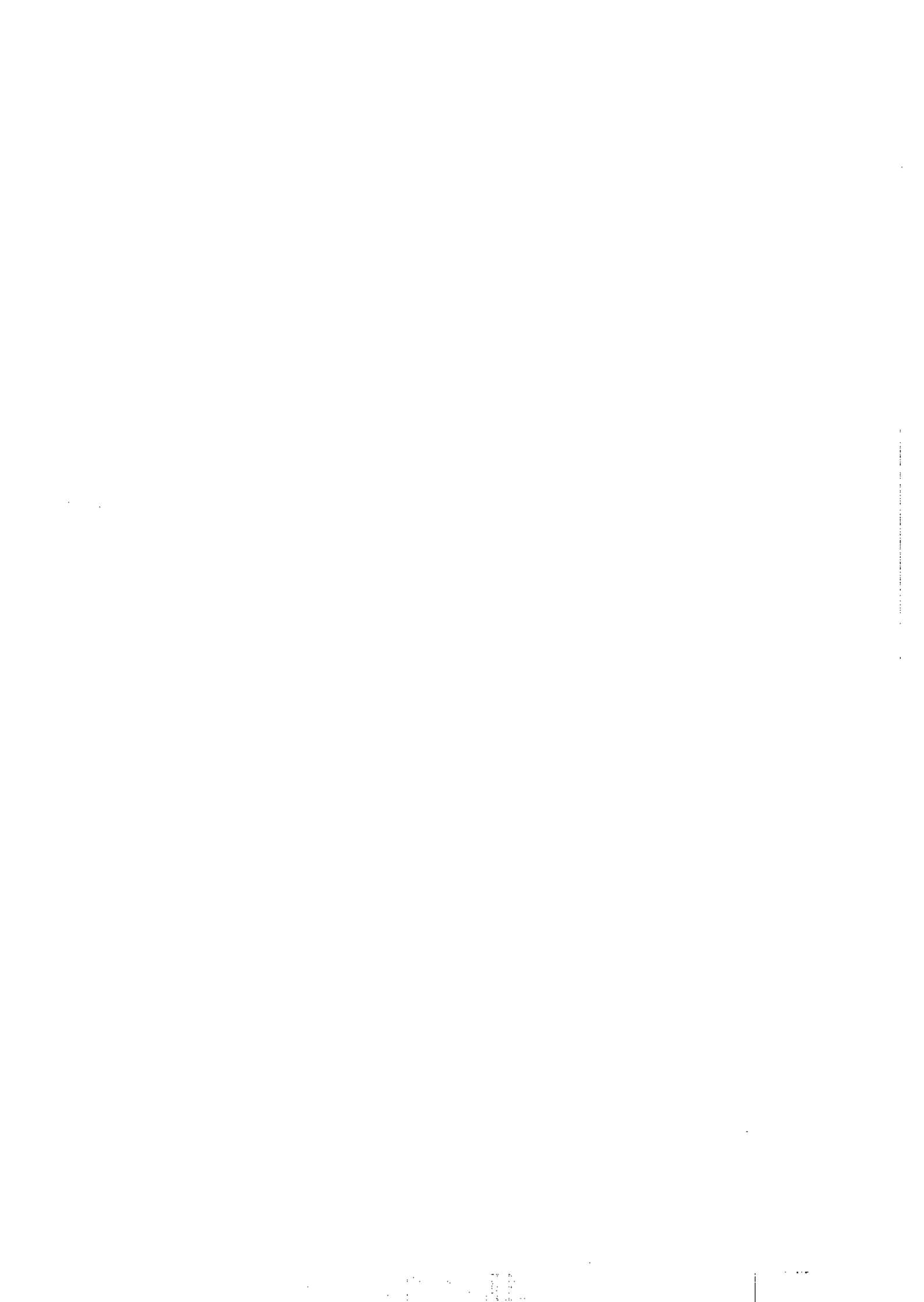
=====

PROPOSTA D'UNA ALTERNATIVA PER A LA FORMACIÓ DEL

=====

PROFESSORAT A CURT I A LLARG TERME

=====



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

LLARG TERME
=====

C.I. A modus d'introducció

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

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

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

C.III. Selectivitat d'entrada

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

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

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

- 4.3. Proposta a curt terme.
 - Avantatges i inconvenients del model.
- 4.4. Proposta a llarg terme.
 - Avantatges i inconvenients del model que proposem.

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

- 5.1. Principis generals.
- 5.2. Proposta a curt terme.
 - Avantatges del model.
- 5.3. Proposta a llarg terme.
 - El coneixement professional bàsic i útil.
 - Un model que dóna una importància essencial a la pràctica.
 - La formació de la personalitat del mestre.
 - La formació ètica del mestre.
- 5.4. Avantatges i inconvenients del model

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

- 6.1. Principis fonamentals.
- 6.2. Proposta a curt terme.
 - Examen que proposem a curt terme i com avaluar-lo.
 - Avantatges i inconvenients del model.
 - Les oposicions lliures a curt terme (per entrar al curs d'inducció).
- 6.3. Proposta a llarg terme.
 - Avantatges i inconvenients del model.
- 6.4. La inducció.

C.VII. La formació en exercici

C.VIII. El professorat de les normals

C.I. A MODUS D'INTRODUCCIÓ

=====

1.1. Principis o postulats bàsics de la proposta de reforma

És la base sobre la qual es construeix la nostra proposta a llarg termini per a una reforma de la formació dels ensenyants, cosa que, com es veurà, comporta abundants i inevitables canvis. També cal considerar una proposta a curt terme amb modificacions perfectament realitzables, sense canviar, de moment, ni les estructures institucionals ni la legislació vigent en les seves línies fonamentals però que pot conduir, més tard, a la renovació en profunditat per la qual advoquem.

En cap moment es pretén haver arribat a una solució única ni definitiva, perquè el tema és ampli, complex, d'una enorme dificultat i n'hi ha evidències concloents que un sistema de formació de mestres sigui millor que un altre. Tanmateix, creiem que cal intentar formular propostes per iniciar un debat, perquè és en la concreció on es fan clares les discrepàncies i perquè cal facilitar el diàleg per a la millora radical de l'ensenyament a Catalunya, segurs que el debat modificarà i enriquirà necessàriament el projecte.

Abans de fer la proposta cal enunciar les bases o postulats en què es fonamenta, les quals responen no solament a les nostres conviccions, sinó que troben fonament i argumentació en els capítols anteriors. La formació de professorat que proposem té com a base els següents principis:

a.- Considerem que totes les persones haurien de te
nir accés a una escolarització que durés aprox
imadament fins als 18 anys d'edat i que compren-
gués, en línies generals, el que avui es consi-
dera ensenyament primari i ensenyament secunda-
ri (en els seus dos cicles: elemental i supe-
rior), la qual hauria d'incloure proporcions ade
quades de formació professional (teòrica, artís-
tica, etc.), de formació humana (física, social,
moral, etc.) i de formació científico-cultural.

Rebutgem qualsevol determinisme social, ge
nètic i cultural que pugui discriminar i des-
truir les expectatives dels alumnes de manera
prematura i considerem que tot infant ha de po-
der arribar a un nivell cultural bàsic mínim.

b.- D'acord amb el principi anterior, entenem que
totes les persones que es dediquen professional-
ment a qualsevol dels graus o nivells d'enseny-
ament abans esmentats són igualment importants,
que han de tenir un nivell socio-professional
anàleg i que haurien d'haver rebut una formació
professional equivalent.

Més concretament, pensem que en l'educació
de la persona humana tenen igual importància
els anys de parvulari que els d'adolescència i
que, per tant, la consideració i preparació dels
professionals dedicats a les diferents edats no
té per què continuar essent discriminatòria en
l'aspecte econòmic, ni en el social ni en l'aca-
dèmic o científic.

c.- Res del que ara s'ha dit s'oposa que en la for-
mació dels docents es tinguin en compte les es-
pecialitzacions que estan lògicament exigides,
bé en funció de les edats, bé en funció de les

activitats educatives específiques o dels camps especialitzats del saber o de l'actuar. Hauria d'estudiar-se, tanmateix, que en els centres de formació del professorat aquestes especialitats fossin realment equivalents quant a llur dificultat, anys necessaris de preparació, etc.

- d.-Considerem que el docent professional, per dur a terme adequadament la important funció que la societat li exigeix, necessita conquerir cotes de prestigi personal i professional molt més altes que les assolides fins avui, i en cap cas inferiors a les dels altres professionals com metges, enginyers, advocats, etc. Som conscients que per operar aquest canvi no bastaran assignacions econòmiques anàlogues -cosa que, en qualsevol cas, resultaria imprescindible- sinó sobretot un nivell de formació i d'exigència professional notablement superior al que avui és habitual.

Avui l'ensenyament ha de tenir uns coneixements acadèmics de nivell universitari i una acurada preparació professional teòrica i pràctica.

- e.-Nombroses investigacions han demostrat que s'està produint un lent, però ostensible, canvi en els rols tradicionals del docent professional, i que és previsible que el canvi sigui més profund i ràpid en els anys venidors.

Ens sembla que els professors han d'estar cada vegada més preparats per ajustar-se a unes funcions professionals específiques i diferenciades. L'ensenyant és un especialista en aprenentatge i, a través de l'interacció que crea el fet d'ensenyar perquè el noi vulgui aprendre, participa en la tasca comú de l'educació o procés de formació de la personalitat de l'alumne. Quan parlem d'aprenentatge no ens referim restrictiva-

ment a l'aprenentatge instructiu. Per nosaltres un coneixement significatiu comporta una conscienciació i una conducta. A l'escola el professional educa ensenyant a aprendre i això no és exclusiu però és l'específic de la professió.

El no directivisme no implica el deixar fer ni la dimissió, allò que cal revisar és la modalitat de l'ajut educatiu, no el seu principi ni les raons d'una acurada preparació per a la professió, perquè els nois solament saben allò que volen quan parteixen d'una estructura que els dóna la necessària seguretat.

f.- De totes aquestes consideracions neix un altre dels nostres principis -o postulats si es prefereix- bàsics: el convenciment que no tothom serveix per a professor o per a educador; sinó que, ben al contrari, la societat hauria d'exigir amb molta més seriositat una més gran selecció, que cal no confondre amb selectivitat discriminatòria, dels aspirants al professorat. Per ser professor cal tenir unes clares aptituds i actituds que no tothom ha de compartir. Cal evitar d'una vegada per totes que, sobretot en les èpoques de crisi econòmica, l'estament docent s'ompli de persones que només busquen en l'ensenyament un impensat refugi, una manera de guanyar-se la vida sempre oberta a frustrats o indecisos.

g.- Pensem que cal una aplicació rigorosa dels principis continguts en els conceptes de formació permanent i carrera docent perquè, degudament aplicats, seran la clau de la formació professional del futur.

1.2. La funció dels mestres i els objectius de la seva formació

Per saber com hem de formar el mestre ens cal saber abans què ha de fer el mestre, quina tasca ha de dur a terme a les escoles. Nosaltres creiem que: (1)

a.- Els nois i noies, en acabar l'escolaritat, han de saber unes tècniques i tenir uns coneixements elementals sense els quals és difícil anar pel món.

- . Han de saber llegir i escriure, parlar i comptar.
- . Resoldre problemes pràctics, quotidians.
- . Saber preservar i conservar la seva salut física i mental.

Això, tan evident, avui no ho trobem resolt, en molts casos, ni tan sols a nivell d'ingrés a la universitat.

b.- Els nois han de saber pensar de la manera més lògica i abstracta possible. El noi o noia que sap moltes coses, però que no les sap ordenar, no podrà enfrontar-se amb criteri als problemes de cada dia i, per tant, no podrà ser un home o una dona lliure.

c.- Els nois han d'arribar a intuir la complexitat i la relativitat del coneixement. Potser així s'aconseguirà que en acabar l'escolaritat hom sàpiga que els estudis duren tota la vida. Amb aquesta formació crítica intentem de fer un home o dona capaç de voler millorar la societat on viu i de fer-ho de manera que sigui possible el diàleg, el dubte, perquè si hom creu que la veritat és difícil i relativa no pot ser un fanàtic.

(1) Benejam, P. "Fer de mestre" Perspectiva escolar núm. 41, gener 1980, pp. 6-9.

- d.- L'escola ha d'afavorir actituds de compromís. Els problemes que tenim plantejats són molt greus i l'esforç de tothom és indispensable. Participar vol dir capacitat d'elegir; vol dir coneixement dels límits propis i acceptar èxits i fracassos; tenir la valentia de rectificar i tornar a començar.
- e.- Els nois han de sortir de l'escola arrelats al seu medi. Han de conèixer i estimar el seu país i saber que la fidelitat a tot allò propi i l'esforç per donar-li consistència és el que dóna sentit a la col·laboració amb els altres pobles i cultures.
- f.- Finalment, l'escola ha de contribuir a fer un ciutadà que sigui sensible a les coses bones i boniques que hi ha a la vida. Sensible a la bellesa del color, de les formes i a través de la lluita en comú, de l'amistat i de l'amor; a la satisfacció del treball ben fet, conscients de la fortalesa que dóna l'autocontrol i de la satisfacció profunda de viure d'acord amb les pròpies conviccions.

Com diu Dewey, ensenyar a viure humanament dintre d'un món tecnificat.

Conseqüentment amb el que acabem de dir, creiem amb Landsheere que el mestre té una funció essencial que és crear situacions adequades a fi que el noi faci actuar els mecanismes de l'aprenentatge. L'aprenentatge demana una participació activa de l'alumne la qual porta a una presa de consciència i que es tradueix en una actitud.

Aquesta funció és complexa, perquè hi intervenen molts factors, de manera que per afavorir i possibilitar els aprenentatges el mestre s'ha de preocupar pel desenvolupament de la personalitat de l'infant, per tal que sigui emocionalment equilibrada, intel·lectualment de-

senvolupada i ben integrada socialment. Aquesta adaptació a les necessitats dels infants demana una formació psicològica, pedagògica i sociològica.

La literatura existent sobre les qualitats, capacitats i habilitats que ha de tenir el mestre i els objectius de la seva formació és molt extensa, els treballs consultats, que són molts, figuren a la bibliografia. Ens identifiquen amb Margaret Lindsey i en transcrivim aquest paràgraf, tantes vegades citat a la literatura americana sobre el tema, i traduím seguidament el document editat l'any 1980 per el "Program Coordinating Committee" de la "Kansas School of Education" per assenyalar quines són a criteri nostre les competències bàsiques generals que ha de tenir un mestre: (1 i 2)

"I am committed to the notion that there are generic competencies essential to teaching any age group in any curriculum area in any place... These generic competencies I see as persistent situations in teaching and believe that the professional preparation of teachers ought to be designed around them"

- a.- Un mestre professional ha de tenir un coneixement de si mateix.
- b.- Un professional de l'ensenyament ha de tenir un coneixement del desenvolupament de la persona i saber aplicar-lo quan tracta amb infants o preadolescents.
- c.- L'ensenyant ha de saber i poder establir relacions personals.

(1) Lindsey, M. "Teacher Education: Some Reflections". Journal of Teachers Education, July-Aug. 29 (4), 1978, pp 5-9.

(2) Scannell, D.P. (Dean) Progress Report on TE Program Review. School of Education University of Kansas, Jun. 9, 1980.

- d.- El professional ha de saber planificar el pla d'estudis i estar preparat per elegir i adoptar diverses estratègies per portar-lo a la pràctica.
- e.- L'ensenyant professional ha de poder controlar la classe d'una manera efectiva.
- f.- El professional ha de saber avaluar els aprenentatges dels alumnes i utilitzar els resultats de la investigació per millorar la instrucció i l'aprenentatge.
- g.- El professional de l'ensenyament ha de ser conscient de la naturalesa de la seva professió i de l'escola com una organització social i política.
- h.- L'ensenyant és una persona que té una educació liberal.
- i.- L'ensenyant té un coneixement adequat d'una o més matèries de les que figuren en els programes escolars.

1.3. La reforma i la possibilitat del canvi

Les reformes generals coincideixen amb grans commocions socials generalment dramàtiques. Quan no es dona aquest cas, els canvis en ensenyament acostumen a ser d'una lentitud que posa a prova la fermesa humana.

Com afirma A. Morrison i D. MacIntyre si en educació, contràriament al que succeeix en el camp de la tècnica i de la medicina, persisteix amb tanta obstinació la discordança entre investigació i aplicació, potser és degut al fet que el problema es situa a un altre nivell, al dels objectius profunds de la societat que crea l'es-

cola. Potser aquesta societat no té interès a desenvolupar totes les potencialitats dels seus ciutadans. En aquest cas es comprendria millor la capacitat amb què es suporten les contradiccions i els immensos malgastaments que es considerarien intolerables en qualsevol altre sector (1).

La reforma profunda de l'ensenyament i de la formació dels mestres es fa amb dificultat i potser tenen raó els que diuen que inspira temor, perquè posa en perill l'estabilitat i continuïtat de l'organització social vigent (2). L'ensenyament és potencialment massa poderós, donat que l'accés al coneixement crític per part de tot el poble crearia un risc de conseqüències imprevisibles (3).

Tanmateix, lentament, l'educació va fent les seves conquestes, a mesura que les fa la societat, i els mestres han passat de ser gent que sabia de lletra i coneixia els principis de la doctrina cristiana a integrar-se com estudiants de primer cicle a la universitat. El procés ha durat dos-cents anys i això és molt o poc, depèn com es consideri. Hi ha hagut passos importants endavant, altres de dolorosos endarrera, però les noves idees que en un primer moment són tan durament atacades, si aconsegueixen vincular-se a l'interès d'algun grup de pressió, creen llavor de canvi i comença un procés de difusió que finalment les fa possibles.

(1) Morrison, A i McIntyre, D. Profession: Enseignant. Une Psychosociologie de l'enseignement. Cilin. Paris, 1975.

(2) Legrand, L. Por una política democrática de la educación. Península, 1981.

(3) Jerosme, P. Bilan Scolaire, Reponse a René Haby. Centre d'Études et des Recherches Marxistes, 1975.

Quan es planteja la possibilitat del canvi sorgeixen, com diu B.O. Smith (1) dues qüestions importants:

- . ¿Quins canvis són bàsics per millorar l'educació pedagògica?
- . ¿Avançarem canviant els individus o canviant les circumstàncies objectives?

El primer punt serà desenvolupat en els capítols que segueixen; sobre el segon creiem interessant fer algunes consideracions prèvies:

a.- Els canvis interns es basen en el fet de canviar les actituds, pràctiques i idees dels ensenyants i de comprometre prou individus per forçar el canvi.

Podem suposar que la persona ordena la seva vida segons la raó i que, per tant, pot ser convençut per canviar d'idees mitjançant arguments i fets. Aquesta és la base dels sistemes parlamentaris que assumeixen que els individus s'atenen a raons i estan sotmesos al poder de la llògica i de la informació. També es pot canviar la gent a través de les tècniques derivades de les ciències del comportament; tenint en compte el poder d'inducció del líder i la força dels nexes que uneixen la font del coneixement i els interessats potencials que han d'assumir el canvi.

Les persones que han de fer el canvi necessiten una concepció clara, identificar el problema, tenir informació, fer les necessàries interaccions; i el canvi demana un pla sistemàtic i el consell i direcció apropiats, sense això la innovació és molt probable que no es faci. També cal tenir present que el canvi individual, quan no canvien les circumstàncies, és arriscat perquè

(1) Smith, B.O. A design for a School of Pedagogy U.S. Department of Education, 1980, pp. 107-114.

és fàcilment reversible quan el nombre d'individus convençuts canvia d'opinió per diverses raons i interessos; de manera que és un camí llarg, esforçat i insegur.

L'actual comunitat educativa, en el seu conjunt, sembla incapaç de dur a terme una transformació profunda, perquè l'heterogeneïtat del cos d'ensenyants, dividit en múltiples categories, comporta reflexos corporatius i competitius poc favorables a adoptar solucions acceptades unànimement. En general les persones tendeixen a considerar com a bon mestre a aquell que s'assembla a ells mateixos i ofereixen una resistència mental forta a les solucions funcionals i a les innovacions, perquè representen la ruptura d'hàbits molt arrelats. En general les persones demanen que tot canviï menys les pròpies coses i l'ensenyant s'autodefensa centrant la crítica i el canvi en la manca de recursos que es posen a la seva disposició i en les condicions de funcionament del sistema.

b.- Els canvis en les circumstàncies externes es proposen modificar les estructures en les quals actua l'individu. Aquest punt de vista es basa en la suposició que si les circumstàncies canvien el comportament de les persones també canviarà i s'induiran noves idees i actituds. Per tant, l'objectiu és canviar les circumstàncies que afecten la col·lectivitat. Tot i que les conviccions i les actituds no poden ser legislades, sembla evident que les modificacions que tenen lloc en un sector de la societat afecten d'alguna manera les altres, perquè l'escola és un sistema de variables interdependents. La qüestió resideix a detectar quina és la variable que pot ser més significativa.

El problema del canvi exterior és que modifica les circumstàncies objectives sense canviar immediatament el comportament i l'orientació dels individus, els quals es

resisteixen al canvi i creen una situació de conflicte que pot ser persistent i destructiva i que comporta a vegades el recurs a la força. Avui les circumstàncies externes no són gaire favorables a propiciar un canvi en profunditat de la formació dels mestres. La crisi econòmica frena la reforma anunciada el 1984 i la universitat refusa establir un diàleg real i una participació seriosa en el problema de la formació dels ensenyants.

Vista la situació, no sembla que el problema de la reforma de la formació dels ensenyants tingui una concreció ràpida ni senzilla però, en qualsevol cas, cal reconèixer que el mètode col·lectiu ha de ser induït per uns individus, i al mètode individual li cal un suport institucional, perquè si és veritat el que diu Torsten Husén que la reforma de l'educació és massa important per deixar-la en mans dels educadors, també és cert que sense que els educadors assumeixin la reforma de manera efectiva i autònoma no hi ha reforma educativa possible.

Mentre refem cada dia la nostra esperança, haurem d'aprendre tan aviat com puguem a utilitzar amb imaginació el marge de maniobra que deixa tot sistema per evitar el conformisme i també la contestació paralitzant, i anar avançant, pas a pas, ampliant el marge possible d'acció. Tanmateix, per seguir aquesta política cal tenir clar quin és el projecte a llarg terme, per tal que no moguem els peons a poc a poc i a més en la direcció oposada.

C.II. LA INTEGRACIÓ DE LES NORMALS A LA UNIVERSITAT =====

La integració de les escoles de mestres a la universitat en el cas d'Espanya es va fer de la mà d'experts estrangers que varen tenir en compte la tendència a elevar l'estatus de les normals per integrar-les a l'ensenyament superior, i com a conseqüència eventual l'exigència d'una millor qualificació d'entrada i la prolongació de la durada dels estudis.

En el nostre cas, el canvi d'estatus va comportar exigir als candidats el curs de COU, però no va representar la prolongació de la durada dels estudis ni la reestructuració interna de les normals, perquè el problema essencial que aleshores tenien les normals era la graduació dels mestres necessaris per escolaritzar tots els nens, de manera que la integració a la universitat va representar principalment un canvi administratiu.

A partir dels anys vuitanta comença a baixar la pressió escolar a EGB, l'oferta de mestres és molt superior a la demanda i el fracàs escolar és escandalós. L'entrada al mercat comú fa urgent la reforma de secundària i l'ampliació de l'escolaritat obligatòria. Aquesta conjuntura, favorable per a una reforma real de la formació dels ensenyants, es dona al mateix temps que una aguda crisi econòmica, la qual paralitza un govern progressista perquè no disposa dels recursos necessaris per fer reformes en educació i perquè la crisi provoca actituds conservadores en tots els sectors.

Al nostre criteri i com a resultat de l'estudi realitzat en els capítols anteriors, qualsevol reforma hauria de considerar, respecte en aquest punt, els següents principis:

2.1. Principis generals sobre la integració de la formació d'ensenyants a la universitat

- a.- La formació dels mestres s'ha de fer a l'institució que tingui el màxim nivell cultural, científic i professional del sistema educatiu.
- b.- El professorat que forma els ensenyants ha de tenir una qualificació acadèmica al més alt nivell o una excel·lència en l'exercici de la professió per a la qual prepara.
- c.- Cal coordinar i racionalitzar els esforços de totes les institucions orientades a la formació dels ensenyants. Això implica l'ICE, els departaments de ciències de l'educació i les escoles de formació del professorat d'EGB. Cal crear facultats d'educació on es formin els ensenyants de tots els nivells en col·laboració amb els departaments competents per a la didàctica de les diverses disciplines.
- d.- Els futurs ensenyants han de fer un cicle complet d'estudis superiors a les respectives facultats, juntament amb els alumnes que es preparen per a altres especialitats i carreres.
- e.- Els futurs ensenyants han de fer un cicle de formació professional teòric i pràctic al centre de formació d'ensenyants o facultats d'educació d'igual durada per a tots els futurs professionals.
- f.- Els centres de formació d'ensenyants han d'ésser essencialment professionals i han de tenir una activitat docent i investigadora.
- g.- La formació dels ensenyants ha d'oferir una continuïtat, de manera que permeti el pas d'un nivell a

l'altre fins al doctorat.

- h.- La formació del professorat ha de permetre una diversificació de les funcions per atendre totes les tasques escolars i extraescolars relacionades amb l'educació.
- i.- Els ensenyants han de formar un cos únic d'igual categoria i remuneració.
- j.- Els ensenyants han de tenir una certa polivalència, per matèries i per cicles.

2.2. Proposta de reforma a curt terme (Taules 1 i 2)

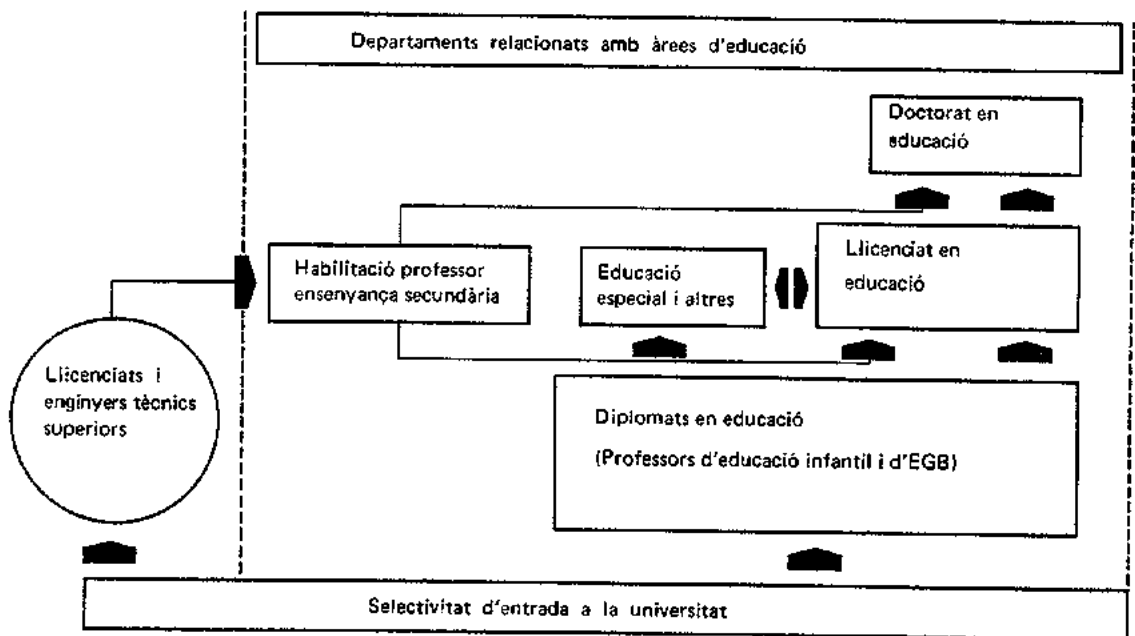
El projecte de reforma de la formació del professorat publicat l'abril de 1984, representa un pas endavant en la línia de realitzar una vertadera integració de la formació dels mestres a la universitat. Les propostes essencials són dues:

- Les normals i els estudis de ciències de l'educació s'integraran en un departament o en una facultat d'educació, en el qual també es formaran els ensenyants de secundària i on es faran altres estudis i graduacions posteriors en educació.
- El professorat de les escoles de mestres quedarà vinculat als departaments corresponents de la universitat.

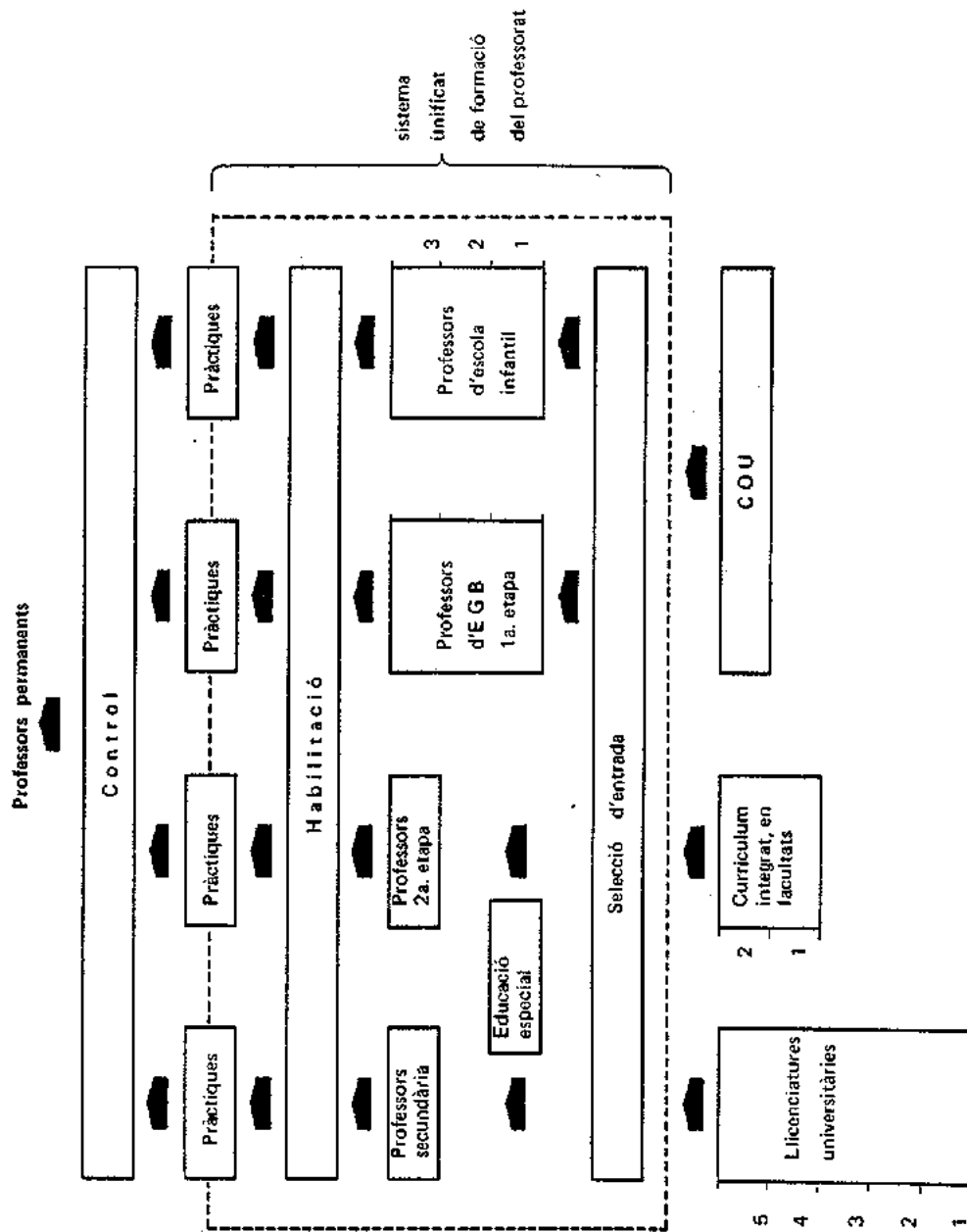
Aquestes propostes representen un pas important, però les forces immobiliàries són tantes i tan poderoses i el moment econòmic tan compromès, que la reforma sembla que ha quedat solament anunciada.

Taula núm. 1

PROPOSTA DE REFORMA DEL MEC (1984)



TAULA núm. 2



Avantatges de la reforma publicada el 1984

La reforma proposada pel ministeri s'hauria d'acceptar a curt terme perquè:

- a.- Fa una integració real de la formació dels mestres en l'engranatge de la universitat i situa la formació dels mestres en la institució que representa el màxim nivell cultural, científic i professional del sistema educatiu.
- b.- Fa possible coordinar i racionalitzar els esforços d'institucions orientades a la formació d'ensenyants fins ara disperss i que atenen aspectes parcials d'un mateix problema.
- c.- Relaciona els estudis de magisteri amb ciències de l'educació, recuperant el disseny de la segona república i de la Generalitat del 31.
- d.- Agrupa en una mateixa institució l'activitat docent i la investigadora i tots els nivells de formació, i els dóna una possible continuïtat.
- e.- Fa possible la formació de departaments que tinguin recursos humans i econòmics suficients.
- f.- Diversifica carreres i dóna opció a especialitzacions de postgraduat.
- g.- Declara el centre de formació del professorat com essencialment professional.
- h.- Afirmar que la formació científica i cultural correspon als diversos departaments universitaris cosa que, al meu criteri, comporta a mig terme trencar amb la

tradició "culturalista" del magisteri i derivar cap una reducció progressiva de l'atomització del pla d'estudis i a una especialització creixent en unes poques matèries.

Inconvenients de la proposta de reforma

- a.- La carrera de mestre, reduïda a una durada de tres anys, manté la pretensió de preparar mestres que poden exercir a primària i que alhora poden ensenyar en una àrea de secundària de primer cicle. Ja hem vist en el capítol anterior que aquesta pretensió no és possible.
- b.- La reforma no resol la necessària reestructuració dels cicles educatius, de forma que primària tingui una entitat pròpia i que contempli una etapa de secundària de primer cicle, que en bona lògica hauria de comprendre els alumnes de 12 a 15 anys, cosa que equival a 7è, 8è, 1r i 2n de BUP. És clar que aquesta reforma presenta dificultats greus.
- c.- Els coneixements acadèmics necessaris per a totes les persones que han d'ajudar a posar els infants en contacte amb el saber exigiran dintre de poc temps concentrar-se en unes poques matèries i fer, almenys, uns estudis de graduat. La reforma inclou dintre del graduat la formació acadèmica i la formació professional dels mestres, i això suposa una excessiva atomització dels programes i una disminució del nivell, tan en el camp acadèmic com en el professional.
- d.- No és possible integrar-se en una facultat professorat de diferents categories sense que això vagi en detriment del professorat dels nivells inferiors. És absurd pretendre integrar un professorat al qual no

se li exigeix la tesina, amb un professorat al qual se li demana el doctorat, i pretendre que ambdós exerceixin a un primer cicle universitari, perquè els cicles mai no es consideraran equivalents.

e.- No sembla possible concebre una facultat d'educació estructurada únicament en departaments organitzats segons àrees del coneixement, i que mantenen una vocació d'illa. És necessari un tipus de departament en funció de l'especialitat pròpia de cada cicle; pre-escolar, primària, secundària de primer cicle, secundària de segon cicle, formació professional, etc, perquè cada cas representa una problemàtica pròpia i específica que exigeix esforços conjuminats i constitueix per si mateix una àrea de coneixement que demana molta recerca. L'organització proposada per a les facultats no respon a les necessitats d'una facultat d'educació que demana la constitució de departaments interfacultatius i interdepartamentals.

Línies d'actuació

a.- La legislació vigent obliga a acceptar la proposta com a solució a curt terme, perquè segons la llei el professorat de les escoles és de categoria diferent i inferior al de les facultats. Tanmateix, per preparar una reforma a llarg terme, la universitat hauria de promocionar el professorat de les escoles facilitant tots els medis perquè part d'aquest professorat faci tesi doctoral. En aquest cas cal reconèixer, sense cap mena de restriccions, que les tesis poden i haurien de ser sobre ensenyament per omplir de sentit crític i de rigor universitari les escoles de mestres.

La facultat d'educació cal que consideri una excel·lència docent (1) equivalent a un doctorat i tan necessària com el doctorat en la tasca de la formació dels ensenyants. Per afavorir aquesta especialització el professorat ha de trobar totes les facilitats per fer part de la seva dedicació a les escoles d'EGB.

- b.- Els concursos de selecció del professorat s'haurien d'adequar a un model que pugui facilitar la integració, valorant per una part la tesi doctoral i per l'altra l'excel·lència docent.

Els tribunals que hauran de jutjar sobre la idoneïtat dels futurs professors de matèries acadèmiques de les escoles del professorat haurien de tenir present que a llarg terme, el candidat haurà d'exercir en un primer cicle de la respectiva facultat.

- c.- El professorat que impartirà les matèries acadèmiques als futurs mestres hauria de fer-ho a un nivell realment universitari i sembla convenient que, sempre que sigui possible, els alumnes de les escoles cursin aquestes matèries a les facultats corresponents juntament amb els estudiants de les respectives facultats i no a classes dissenyades exclusivament per a mestres.
- d.- Fóra important afavorir l'intercanvi de professorat, de manera que els professors de les facultats donin classes a magisteri i que professors d'escoles ho facin a les facultats. Aquestes experiències ja es

(1) Proposta de B. Othanel Smith: A Design for a School of Pedagogy, i Proposta de la Universitat d'Ohio.

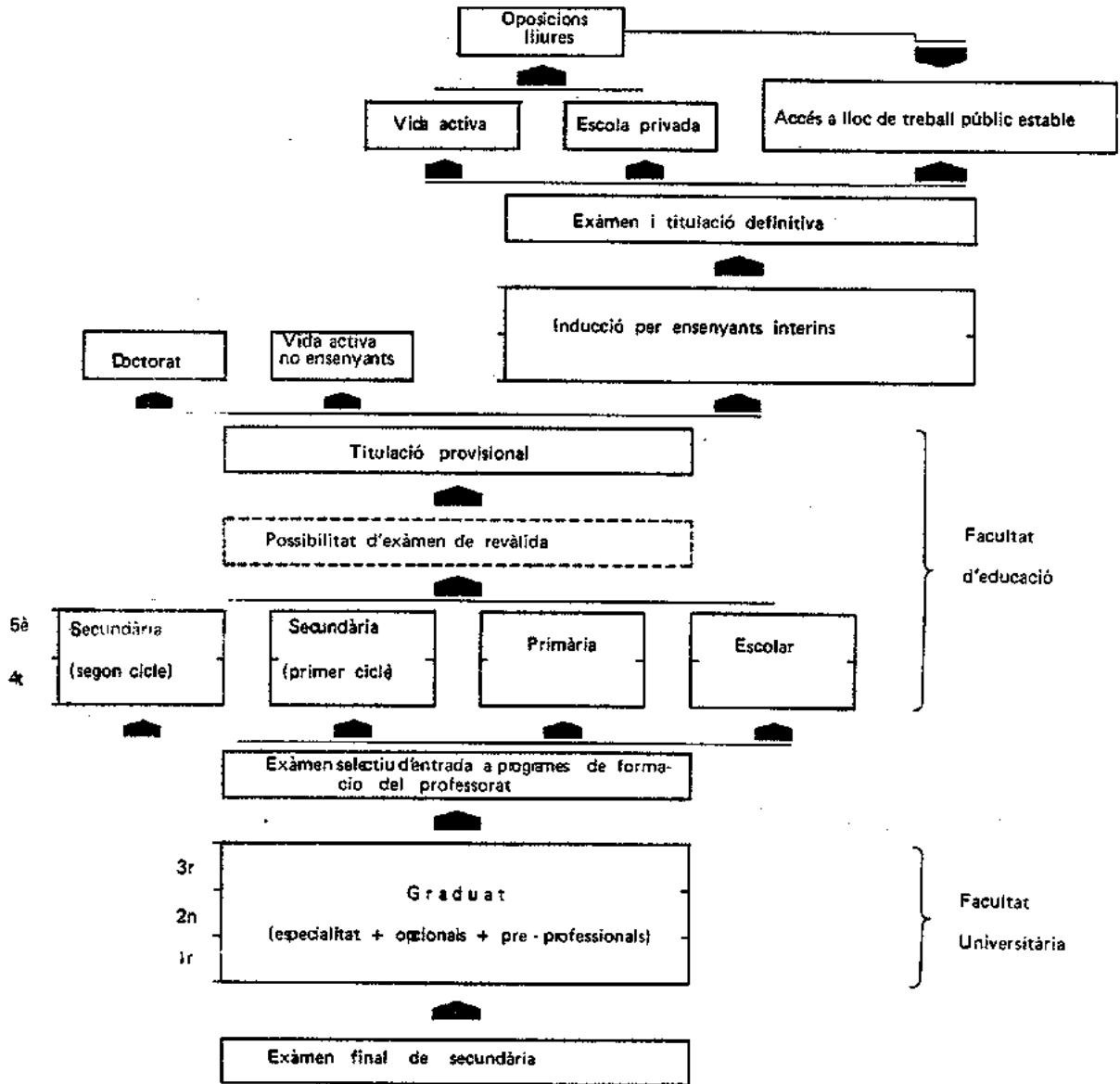
fan a Sant Cugat i a Girona, caldria que fos un principi més generalitzat i afavorit.

- e.- El professorat que es farà càrrec de les matèries professionals dels alumnes que es prepararan per exercir a nivell secundari hauria de sumar a una formació teòrica una acurada i sostinguda pràctica docent, perquè resultarà difícil donar en aquestes matèries, tradicionalment menystingudes i oblidades, una categoria dintre de la Universitat.
- f.- Caldria fer un esforç per vincular més estretament les escoles de mestres i les seccions de ciències de l'educació, per tal d'emprendre treballs comuns i unificar criteris per afavorir la seva progressiva integració en una única facultat o departament plurifuncional.
- g.- Potser seria convenient donar suport a la proposta, feta pel Dr. Arturo de la Orden, de constituir un consell universitari presidit per un vice-rector, encarregat de promoure, articular i posar en marxa una política universitària de formació del professorat a tots els nivells. En aquest consell hi hauria representades les escoles, l'ICE, la secció de ciències de l'educació i les facultats relacionades amb la formació del professorat.

2.3. Proposta a llarg terme

Assenyalo que, des del meu punt de vista, compartit per un bon nombre d'organitzacions, a llarg terme s'adoptarà la fórmula següent: Creació en el si de les universitats d'instituts de formació inicial i permanent dels ensenyants on s'iniciïn en comú tots els futurs ensenyants en les ciències de l'educació i, en co-

Taula núm. 3



laboració amb els diversos departaments que formen la Universitat en la didàctica de les diverses disciplines, i on tots els ensenyants en actiu puguin venir a reciclar-se (1).

Considero essencials i rellevants els postulats formulats per la reforma Langevin-Wallon a França, el James Report a Anglaterra, el Strukturplan a Alemanya, la proposta d'Othanel Smith i del grup Proteach a EUA, i tants altres autors, tots ells coincideixen en que:

a.- Els futurs ensenyants faran un cicle complet d'estudis superiors abans de rebre una formació professional. El seu objectiu és la formació personal del candidat. Es proposa l'especialització en una o en dues matèries i una possibilitat d'opció. La finalitat d'aquests estudis és donar a l'ensenyant les capacitats i hàbits mentals propis de la persona que ha aprofundit en el camp del coneixement i està capacitada per aprendre, perquè adquireix:

- Capacitat de reflexió i abstracció
- Preocupació metodològica
- Sentit crític
- Descobreix la complexitat i l'amplitud del coneixement
- Adquireix prudència i rigor en el judici
- Desenvolupa la capacitat de diàleg
- Té un estímul per al treball intel·lectual.
- Sent la necessitat de formació permanent.

(1) Natanson, J.J. Le Recyclage des enseignants en France. Comunicació en el seminari sobre la innovació en el reciclatge dels ensenyants, Milà, 1973, pp. 5. Citat i acceptat per Landsheere, G. De La formación inicial de los enseñantes, pp. 50.

OCDE L'Interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités. Paris, 1972. Abunda en la mateixa idea.

- b.- Tots els ensenyants rebran una preparació professional, teòrica i pràctica, de la mateixa durada, que els capaciti per fer-se càrrec d'una classe i formar part d'un equip de mestres.

Si som fidels en aquests dos postulats, la formació dels ensenyants podrà seguir un model semblant al que es proposa a la figura núm.3. En aquest sentit s'orienta la proposta de reforma a França, el 1986, per als mestres de primària i de Collège; aquesta és l'opció del PGCE i del HE a Anglaterra; la proposta d'Othanel Smith i de l'Operation Proteach. Les comparacions internacionals suggereixen que l'evolució general de les reformes en curs o en preparació van en aquest sentit, amb una integració progressiva de les diferents institucions de formació a les universitats i paral·lelament a una reducció de les desigualtats en la formació acadèmica i professional dels ensenyants.

Avantatges del model

- a.- És una proposta coherent amb els principis generals anunciats i que no cal repetir.
- b.- Dóna a l'ensenyament de pre-escolar i d'EGB la categoria que mereix la complexitat de la tasca i la importància social de la seva funció perquè, com diu Piaget (1), formar professors de l'escola primària separadament, en escoles normals, té el perill de crear un sentiment d'inferioritat col·lectiu que suposa un fre per al desenvolupament de l'escola.
- c.- Dóna als ensenyants de secundària la formació professional que necessiten per atendre els alumnes, quan l'escolaritat obligatòria tendeix a allargar-se fins als 16-18 anys.

(1) Piaget, J. Psicología y Pedagogía. Ariel. Barcelona, 1969, pp. 144.

d.- És un model que no únicament recull les tendències internacionals avui, sinó que entronca amb la nostra millor tradició; amb les propostes de "La Institución Libre de Enseñanza" i amb les propostes més progressistes de la segona república, que ja demanaven per als mestres una formació plenament universitària i vinculaven estretament la formació dels mestres i els seminaris de pedagogia, com va passar a l'escola de mestres de Barcelona.

L'any 1905 Manuel B. de Cossío deia a Bilbao: "... Mientras no dignifiquemos la profesión y desaparezcan las categorías del profesorado, que imponen al maestro de primaria una "capitis diminutio" y lo condenan a servidumbre de cuerpo y espíritu, no tendremos verdaderas escuelas ni conoceremos el país ni la humanidad que todos anhelamos" (1).

e.- El model pretén aconseguir una escola unificada, trencar la tradicional separació de nivells, de manera que l'educació sigui un tot únic amb homogeneïtat i continuïtat i no un edifici de tres pisos separat per ruptures, sempre crítiques i que registren taxes de fracàs escolar particularment elevades. El model permet la superposició de cicles i una certa polivalència per part del professorat.

f.- El model pretén acabar amb la jerarquitització en el si del cos d'ensenyants, que impossibilita i frena els intents de treball en equip i la gestió coordinada.

g.- Aquesta proposta fa possible racionalitzar els cicles d'ensenyament, perquè en unificar els ensenyants ja no existirien problemes corporativistes. Alesh-

(1) Cossío, Manuel B. Conferència donada a Bilbao, 1905.

res seria possible l'existència de la secundària de primer cicle, per als nois des de 7è fins a 2n de BUP.

- h.- En un moment de contracció de la demanda universitària, que es preveu pels anys noranta, permetria un aprofitament de les estructures creades i dels recursos existents.
- i.- No representa un augment d'anys de la formació professional del professorat de primària, cosa que permetria aprofitar la disminució del nombre d'alumnes per reestructurar les pràctiques, crear seminaris, fer tutories i preparar el personal que ha de seguir l'experiència de la inducció.

Inconvenients del model

- a.- El problema més gran amb què toparà una reforma en el sentit que nosaltres proposem és l'oposició de les facultats de ciències i lletres, que no voldran perdre els alumnes de segon cicle que facin l'opció de preparar-se per ensenyar a secundària. Aquesta reforma no es podrà fer sense una acció decidida de l'Administració en favor de la formació dels ensenyants.
 - Potser fóra convenient no fer una oposició frontal i, en un primer moment, diversificar les opcions com és el cas d'Anglaterra:
 - . Graduat universitari 3 anys + 2 anys de formació professional
 - . Llicenciat universitari 5 anys + 1 any de formació professional.
 - Per a aquesta reforma serà necessari negociar amb les facultats la programació de matèries introductò-

ries a nivell universitari, en contra de la tendència de les facultats i departaments vers una excessiva especialització.

b.- Trobarà l'oposició del professorat de secundària, que no reconeix la necessitat de la formació professional i que considera que reduir la preparació acadèmica equival a una degradació.

- Tanmateix la democratització de l'ensenyament secundari treballarà a favor de la reforma i portarà a reconèixer la necessitat i la importància de la formació professional.

- Si el sistema d'accés a un lloc de treball docent valora la preparació professional els candidats també tendiran a donar-li una importància creixent.

c.- Aquesta reforma es trobarà amb l'oposició d'un ampli sector del professorat de les escoles del professorat d'EGB, que no desitja portar aquesta integració fins a les últimes conseqüències, que es resistirà a desaparèixer i a integrar-se en una facultat d'educació, on haurà de compartir el poder i a on se li exigirà un important esforç de reciclatge.

- Caldrà garantir la identitat de la secció de formació de mestres de pre-escolar i de primària, perquè tenen una tasca específica i pròpia, i també caldrà defensar la importància de la formació essencialment professional i superar el concepte tradicional segons el qual allò que dóna el prestigi a una institució universitària és únicament la qualitat de les publicacions científiques. La facultat d'educació també ha de reivindicar l'excel·lència de les competències pròpiament pedagògiques i docents.

d.- Una reforma d'aquest tipus es trobarà amb el problema que la distribució geogràfica de les normals és més àmplia que la dels col·legis universitaris, però és clar que aquests també s'hauran de multiplicar si es pretén estar a nivell europeu.

C.III. SELECTIVITAT D'ENTRADA

=====

La dignificació de la carrera de magisteri i la necessitat d'atreure vers la professió persones capacitades i motivades ha fet necessària la selectivitat d'entrada en els programes d'educació. La baixa del nombre de mestres necessaris permet ara posar unes condicions més discriminatòries que haurien estat difícils d'introduir en el passat més immediat. Avui sembla una incongruència fer una oferta irreflexiva d'entrada a les normals, perquè comporta una selectivitat incontrolada frustrant i un atur molt gran a la sortida. L'entrada indiscriminada al magisteri atreu persones escassament motivades i mal preparades i això incideix greument en la qualitat de la preparació dels ensenyants.

Per fer una proposta sobre la selecció d'entrada hem tingut en compte diverses qüestions:

- Quines són les competències, qualitats, característiques que cal demanar als candidats per passar el control.
- Quines d'aquestes competències, qualitats o característiques han pogut ser desenvolupades o potenciades, considerant el temps i els recursos disponibles.
- Quines coses es tenen preferentment en compte quan s'exerceix un control de qualitat:
 - . Les necessitats professionals.
 - . Les exigències de la comunitat
 - . Les demandes institucionals.
 - . Les circumstàncies de l'oferta i la demanda.
 - . Els recursos disponibles.

- . L'adequació de la informació i les dades.
- . Les exigències legals.

- Qui té la responsabilitat de l'avaluació i per tant ha d'estar involucrat en el procés.

- Quins processos, mecanismes o instruments s'han d'utilitzar.

- En quins principis basem aquesta selecció.

3.1. Principis generals

- a.- Totes les persones no estan igualment capacitades per ensenyar. L'admissió d'un candidat no és un dret de l'estudiant, sinó una decisió professional.
- b.- Un dels moments en què cal fer una selecció és a l'entrada dels estudis professionals, perquè la formació exigeix una metodologia basada en l'ajuda i la col.laboració i és difícilment selectiva.
- c.- Els candidats han de demostrar que tenen uns coneixements suficients. El control d'aquests coneixements és responsabilitat del centre acadèmic que els imparteix.
- d.- Es considera que la capacitat de comunicació és un indicador significatiu, i per això es proposa que els candidats demostrin un nivell adequat d'expressió oral, escrita, plàstica, musical i dinàmica.
- e.- Els candidats han de demostrar unes capacitats i actituds personals que, bàsicament, són les següents: un grau suficient d'equilibri personal, una certa autonomia, capacitat d'empatia, una actitud flexible, oberta i activa.

- f.- Els criteris de selecció han d'ésser eminentment professionals i, donada la dificultat actual d'avaluació i l'escàs valor predictiu de les proves existents, cal que siguin criteris múltiples.
- g.- El candidat ha de saber què comporta una professió centrada en la relació d'ajuda i per això cal una experiència prèvia que pot ser amb infants o amb adolescents, en colònies d'estiu, en centres d'esplai, estatges de natura, o en altres activitats socials. Aquestes activitats ajuden als candidats a autoavaluar-se, a fer-se conscients de les demandes de la professió i donen la mesura del seu interès.
- h.- La selecció dels candidats ha de ser un procés i no un acte puntual.
- i.- La selecció dels alumnes ha de fer-se en equip. Aquest equip ha d'incloure professionals que no pertanyin al centre de formació inicial.
- j.- La selecció externa ha d'anar acompanyada d'un procés d'autoselecció. S'ha de facilitar els mitjans perquè l'alumne tingui una percepció correcta del que desitja trobar en la seva professió.
- k.- El nombre de candidats ha d'estar en funció de la capacitat del centre i dels seus equipaments i recursos. En cap cas es pot sacrificar la qualitat a la quantitat.
- l.- El nombre de candidats ha de respondre a les necessitats socials, i les directrius i orientacions són una opció política que han de prendre les forces que representen la voluntat del poble.

- m.- Respectant els punts anteriors, entraran en el programa d'educació tots els candidats que es considerin preparats. El fet que l'examen d'entrada no doni prou garanties sobre la qualitat professional dels aspirants no fa possible aplicar el "numerus clausus" si ens atenem exclusivament a criteris acadèmics o professionals.
- n.- Cal donar opció als alumnes perquè puguin superar les seves dificultats i perquè puguin sol·licitar l'admissió tantes vegades com vulguin.
- o.- La selecció dels candidats és de gran transcendència per a la professió, per a la societat i per als aspirants, i cal dedicar-hi tot el temps i l'esforç que sigui necessari.
- p.- La selectivitat d'entrada està orientada a detectar els candidats que tenen mancances que no els fan idonis per a l'ensenyament, però no garanteix que els candidats que no les tenen puguin ser bons professionals; això demana controls posteriors.

3.2. Proposta a curt terme

Donat que les escoles de mestres estan autoritzades a fer un examen d'entrada, que no està regulat, es pot pensar a proposar un tipus de prova per aplicar a curt terme. Aquesta és la nostra proposta:

Prova d'accés. Recuisits previs

- un d'aquests
- Haver superat les proves de final de secundària o d'entrada a la universitat o fer una prova específica equivalent.
 - Superar la prova per a majors de vint-i-cinc anys.
 - Altres titulacions

- un d'aquests
- Acreditar una experiència prèvia amb infants o adolescents (Colònies d'estiu, esplai, etc.)
 - Acreditar experiència en una activitat d'ajuda (serveis socials, cases d'avis, hospitals, etc.)
 - Estada per raó d'estudis o treball en un país estranger d'una durada superior o igual a tres mesos.
 - Experiència en un treball. Durada igual o superior a un any.

Parts de la prova específica

- a.- Capacitat d'expressió en els diversos llenguatges
- | | | |
|--------------------|--------------------------------------|----------|
| { | Examen escrit sobre un tema cultural | |
| | - nota - | |
| | Defensa oral del tema escrit | - nota - |
| | Expressió plàstica | { |
| | Expressió musical | |
| Expressió dinàmica | | |
| Tallers | | |
- nota -

b.- Altres mèrits a tenir en compte

- . Qualificacions acadèmiques anteriors
 - . Resultats de tests psicotècnics
 - . Cartes de referència
 - . Estadades a l'estranger
 - . Idiomes que parla o entén
 - . Experiències prèvies amb nens o serveis socials
 - . Experiència en altres treballs
 - . Altres mèrits
- nota -

- c.- Entrevista personal (si s'escau)
- | | | |
|---|------------------------------|----------|
| { | Explicar curriculum personal | |
| | Expectatives professionals | |
| | Motivacions | |
| | Afeccions | - nota - |
| | Preguntes diverses | |

Nota final: mitjana de les notes de cada bloc. Cap bloc no pot tenir una qualificació inferior a 5.

a.- Capacitat d'expressió en els diversos llenguatges

- Examen escrit sobre un tema cultural que podria ser, per exemple, "la crisi de l'energia". Els candidats han de treballar aquest tema. Disposen d'un dossier amb diversos articles i dades, d'un matí de temps i d'un màxim de quatre pàgines per fer-ne la redacció.

L'avaluació de l'escrit tindrà en compte els aspectes següents: (1)

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| x | x | . Comprensió de lectura | x | } | x | |
| | | . Organització del treball | } | | | x |
| | | . Rigor en el raonament | | | | |
| | | . Claredat i ordre en l'exposició | | | | |
| | | . Capacitat per convertir les dades estadístiques en instruments apropiats (gràfiques, taules, diagrames, etc.) | } | | | x |
| | | . Interpretació de les dades quantificades | | | | |
| | | . Correcció ortogràfica i puntuació | | | | |
| | | . Correcció sintàctica | | | | |
| | | . Riquesa de vocabulari | | | | |
| | | . Presentació (polidesa, lletra, marges, subratllats, cites, etc.) | | | | |

x = a un màxim de 10 punts. La mitjana ha de ser superior o igual a sis i cap nota no pot ser inferior a quatre.

(1) Aquesta proposta ha estat revisada per la secció de Filològiques de l'escola de Sant Cugat.

- Examen oral. El candidat llegirà el tema escrit i contestarà a les preguntes del tribunal. Se'n poden avaluar els aspectes següents: (1)

x	{	. Dicció, entonació i correcció de lectura	}	x
		. Expressivitat		
		. Claredat	}	x
		. Comprensió de les preguntes		
		. Construcció lògica de les respostes		
		. Valor del contingut de les respostes	}	x
		. Riquesa de vocabulari		
		. Correcció en la construcció de les frases		
. Facilitat d'expressió				

x = màxim de 10 punts. Cap nota no pot ser inferior a quatre. La mitjana ha de ser superior o igual a sis.

- Els candidats faran diversos exercicis relacionats amb la plàctica, la música, els tallers i l'expressió dinàmica. Mentre el batxillerat no faci més atenció en aquestes àrees la prova demanarà aptituds mínimes i coneixements instrumentals bàsics. Tanmateix, cal començar a insistir en la importància que tenen aquestes àrees en el desenvolupament i l'educació de la persona en la seva globalitat. No deixarem de fer un ensenyament acadèmicista fins que no aconseguim alliberar-nos d'una concepció limitada a les capacitats intel·lectuals.

Esperem que la reforma de la secundària doni realment una preparació polivalent. En qualsevol cas, hi siguin o no presents aquestes àrees, cal, per principi, posar-les entre els requisits d'entrada a un programa de formació de mestres. Es poden considerar els ítems següents:

(1) Aquesta proposta ha estat revisada pel departament de Filològiques de l'escola de Sant Cugat.

X (1)	Plàstica	Saber dibuixar del natural una cosa senzilla (comprensió de l'espai i saber representar-lo en un pla) } x
		Coneixement i pràctica de la teoria del color (primaris, secundaris, terciaris i complemen- taris) } x
		Manejar les pintures tèmpera amb un mínim de destresa }
		Coneixement bàsic del treball de modelatge i en volum. Fer una figura geomètrica plena amb fang (pastar, enganxar, treballar un pla i fer una aresta) }
	Música	Distingir les qualitats dels sons { Timbre Altura Intensitat } x Durada
		Entonar o afinar una cançó senzilla x
		Expressar amb el cos i amb regularitat la pul- sació i el ritme d'una melodia } x Ballar una dansa popular infantil }
	Tallers	Capacitat de solucionar un problema concret disposant de materials diversos (fer una pan- talla d'un llum, una disfressa, etc.) } x
		Habilitat } x
		Precisió } Polidesa x
	Expressió dinàmica	Resistència a l'esforç x
		Agilitat } Flexibilitat } x
Equilibri }		
Natació } x Un altre esport }		

(1) Aquestes propostes han estat revisades pels departaments corresponents de l'escola de mestres de Sant Cugat.

b.- Altres mèrits a tenir en compte

Donada la transcendència de la decisió i la imperfeció dels instruments de mesura, cal tenir en compte tota classe de dades que puguin ajudar a una avaluació correcta dels candidats. Entre les dades que semblen significatives podríem considerar les següents:

- | | | | | | | |
|---|---|--|---|--|---|---|
| X | { | Informacions d'altres centres o persones | { | Qualificacions anteriors | } | x |
| | | | | Cartes de recomanació | | |
| | | | | Tests psicotècnics | | |
| X | { | Experiències anteriors | { | Estades a l'estranger | } | x |
| | | | | Experiència en un treball | | |
| | | | | Experiència en alguna activitat social o d'ajuda | | |
| X | { | Titulacions | { | Idiomes que parla | } | x |
| | | | | Altres titulacions | | |
| | { | Altres mèrits | | | | |

c.- Entrevista amb el candidat

L'entrevista personal és important per conèixer la personalitat del candidat. Tot i que sabem les limitacions i inconvenients que té, ens sembla important.

Si el nombre de candidats fes difícil entrevistarlos a tots, sembla imprescindible fer l'entrevista en el cas dels aspirants sobre els quals no hi ha un judici clar o unànim.

L'entrevista la pot conduir un membre del tribunal amb la presència i la col.laboració dels altres i pot consistir en:

- . Qüestions diverses sobre les quals cal tenir més informació.
- . Explicar i comentar el curriculum personal.
- . Expectatives professionals.
- . Motivacions per als estudis.
- . Afeccions i mancances.

Avaluació final. Si el nombre de candidats és molt elevat es formaran diversos tribunals. La selecció no es farà fins acabades totes les proves.

Formaran cada tribunal tres professors, entre els quals n'hi haurà almenys un de matèries professionals. En la correcció intervindran, a més, un professor de filològiques, un professor de música, de plàstica, d'expressió dinàmica i de tallers.

3.3. Proposta a llarg terme

Si el que importa no és únicament les capacitats intel·lectuals, sinó que l'ensenyant tingui una personalitat equilibrada, una aptitud per al diàleg, que estigui obert al context socio-cultural del medi i tingui una maduresa personal, l'experiència més interessant per procedir amb el màxim de garanties possibles en la selecció dels candidats és considerar criteris múltiples aplicats preferentment al llarg d'un curs de selecció, seguint les experiències realitzades per la Mancomunitat i la Generalitat en temps de la Segona República.

En aquest curs, d'una durada mínima de quinze dies, es pot recollir la informació sobre les competències, qualitats o característiques que cal demanar als candidats.

Taula 1.

EXEMPLE D'UNA POSSIBLE ORGANITZACIO DEL CURSET

Tema: El Fracàs escolar

	1a. sessió matí	2a. sessió matí	sessió tarda
Dilluns	Presentació del curs	Els candidats redacten la seva biografia i acompanyen documentac.	Visita a l'escola de pràct. Entrevista amb el tutor Presentació escola i classe
Dimarts	Primera conferència sobre el tema	Seminari (dels tutors)	Tests psicotècnics
Dimecres	Pràctiques de situació i observació amb dossier (grups de 5) Seminari amb els mestres i un tutor (grups de 10)		
Dijous	Seminari	Escrit sobre el primer tema	Taller de plàstica
Divendres	Taula rodona – conferència sobre la carrera i la professió		Tallers

Dilluns	Segona conferència sobre el tema	Seminari	Treball personal Biblioteca materials entrega d'un escrit
Dimarts	Pràctiques d'observació amb dossier (grup de 5) Seminari amb el mestre i un tutor (grups de 10)		
Dimecres	Taula rodona sobre el tema		Taller de música
Dijous	Pràctiques d'observació amb dossier (grups de 5) Seminari amb els mestres i el tutor (grups de 10)		
Divendres	Expressió dinàmica		Seminari i crítica del curs

- Les capacitats dels candidats.
- El nivell de comunicació.
- Les actituds.
- Les aptituds.
- Les preferències personals dels alumnes.

Sense modificar les condicions prèvies generals per participar en aquest curs, caldria considerar amb especial atenció aquelles persones que sense reunir les condicions acadèmiques tinguin una experiència útil de caràcter tècnic o professional equivalent a una graduació de primer cicle. Una selecció atenta d'aquests candidats podria portar al sistema d'ensenyament persones d'una gran qualitat. Vet aquí els requisits previs:

- Una d'aquestes
- Haver fet estudis de primer cicle a la Universitat o a un centre superior i els crèdits pre-professionals
 - Altres titulacions
 - Una excel·lència o una llarga experiència en un treball.

- Una d'aquestes
- Acreditar una experiència prèvia amb infants o adolescents.
 - Acreditar una experiència amb una activitat d'ajuda.

Aquest curs ha de comportar l'estudi d'un tema relacionat amb l'educació que es desenvoluparà a través de conferències, seminaris, pràctiques d'observació a l'escola, tallers, debats i escrits sobre el tema.

L'equip d'animació i de seguiment del curs estarà format per professors de la facultat d'educació, professors convidats, mestres i inspectors. Els grups no seran superiors a vint, per a les sessions de seminari, i a

cinc a les pràctiques, i els grups podran ajuntar-se per assistir a les conferències o a les taules rodones.

L'avaluació tindrà en compte:

- Nota mitjana de graduació o d'altres mèrits. Crèdits pre-professional. x
- Nota del tutor del seminari i del mestre de pràctiques. x
- Nota d'expressió oral
escrita
plàstica, musical, i dinàmica i ta-
llers } x
- Altres mèrits. x

Avantatges del model

- a.- La selecció es fa al llarg d'un procés.
- b.- Es poden repetir les observacions.
- c.- Es poden tenir en compte moltes variables.
- d.- Es una manera d'intentar veure les actituds del candidat tant al centre de formació com a l'escola.
- e.- L'avaluació és molt diversificada.
- f.- S'anima a l'alumne a fer una autoevaluació.
- g.- S'apliquen criteris essencialment professionals.
- h.- Es dóna a la selecció tota l'atenció que mereix una decisió tan important.
- i.- El curset també aporta una experiència valuosa als candidats que no són seleccionats.

j.- És una proposta coherent amb els principis generals esmentats.

Inconvenients o dificultats de la proposta

- a.- El plantejament suposa un canvi en la concepció del magisteri i un reconeixement de la transcendència de la correcta selecció dels candidats.
- b.- Demana un equip que organitzi la selecció, n'elabore els plans, materials i activitats i se'n faci responsable. Cal reconèixer que hi ha poques persones preparades per organitzar i orientar aquest tipus de curs.
- c.- El nombre de candidats actuals és excessiu, però si Espanya i Catalunya segueixen la tendència europea, el nombre de candidats disminuirà dràsticament a finals dels anys vuitanta.

C.IV. LA FORMACIÓ DEL MESTRE. LA FORMACIÓ ACADÈMICA

=====

4.1. Introducció

El projecte educatiu de l'escola i del mestre es tradueix no solament en allò que ensenya i com ho ensenya sinó també en perquè ho ensenya; de manera que el coneixement pot servir d'element crític o d'element de conformisme. Pot armar els infants per ajudar-los a esdevenir un home o una dona lliure, sensible i socialment responsable o limitar-se a integrar-los en el sistema amb les màximes probabilitats d'èxit. Tant un projecte com l'altre recorren als aprenentatges perquè, tant per inserir-se en el sistema com per intentar canviar-lo, cal conèixer les seves estructures i mecanismes. El mestre ha de saber que "què" ensenya, "quan" i "com" han d'anar acompanyats del "perquè", per tenir la comprensió del model que vehicula.

El mestre adquireix els coneixements acadèmics necessaris a les facultats corresponents, la formació professional a les escoles pedagògiques o als centres de formació professional i la resposta al perquè li dóna l'opció que cada persona fa a la vida.

Les escoles de formació de mestres, per definició, es suposa que són escoles professionals que preparen per fer de mestre i ensenyen pedagogia, és a dir: l'art i la ciència d'ensenyar. Tota activitat pedagògica està orientada a la consecució d'objectius generals i operacionals i per això estableix una estratègia definida, com una sèrie de mitjans, i prepara un dispositiu d'avaluació per apreciar la validesa d'aquests mitjans, el grau de

Per dignificar la pràctica docent i la formació professional comença aleshores a propagar-se la idea que a l'escola s'investiga, cosa que no provoca una major consideració sinó la burla sorneguera dels companys d'altres facultats i la crítica dels alumnes que quan es posen a treballar descobreixen que l'escola de mestres no els ha preparat ni per investigar ni per ensenyar.

Nosaltres afirmem (1) que la funció específica del mestre és ensenyar. Evidentment el mestre pot fer investigació, però aleshores no ensenya. Un metge es pot dedicar a investigar o a curar, però quan cura no investiga perquè les activitats d'ajuda no permeten prendre distància de la pròpia subjectivitat i perquè l'interès prioritari està a aplicar tots els coneixements per resoldre el cas del malalt o de l'infant i no a fer progressar els mètodes i procediments que es segueixen per elaborar el saber. Ensenyar és posar els alumnes en condicions de donar coherència als seus coneixements i aplicar mètodes d'acció i de pensament.

Potser caldria diferenciar entre innovació, experimentació i investigació i dir que un bon mestre sempre està en actitud de recerca per posar a punt innovacions i experimentar-les de manera concreta i fiable, i que el mestre s'implica totalment en l'experiència viscuda de recerca-acció. El mestre està amatent a la necessitat de canvi i busca en la investigació dels altres les respostes per prendre decisions, les quals tenen sempre com a centre les necessitats i l'interès per l'alumne. No vull entrar en el problema de la investigació en l'ensenyament, però cal ser conscient de l'ambigüitat amb què generalment és utilitzat aquest concep-

(1) Aquest principi està magistralment defensat per B.O. Smith a Design for a school of Pedagogy.

te, de manera que acaba, com diu Travers (1), per no tenir cap significat. Per nosaltres investigar no és equivalent a aplicar el mètode científic. No ens cansarem de repetir que el mestre pot descobrir coses però no preparem els mestres per garantir la seva habilitat de descobrir i crear novetats, sinó per fer la feina professional d'ensenyar.

Ensenyar, igual que curar, no degrada, és una feina diferent que cal omplir de sentit, contingut i rigor, que demana molta investigació i que solament dignificarem si defensem la seva especificitat i científicitat. La preparació específica del mestre és saber observar l'alumne, analitzar l'acte educatiu, diagnosticar, planificar, aplicar, avaluar, rectificar i col.laborar, i cada un d'aquests passos requereix no únicament una tècnica, sinó un art i una filosofia, perquè cal aplicar els coneixements a una realitat canviant i irrepetible i es fa seguint uns criteris; per això hi ha mestres bons i mestres mediocres, igual que hi ha metges, advocats o fusters més bons que els altres; però tots ells tenen uns coneixements específics de la seva professió.

En parlar de la preparació del mestre considerarem essencialment dos apartats:

- La preparació acadèmica del mestre.
- La preparació professional que comporta uns coneixements i unes capacitats específiques que demanen un aprenentatge, el coneixement i acceptació d'un codi ètic professional implícit o explícit, i unes determinades capacitats i actituds personals.

(1) Travers, R.M.V. Introducción a la Investigación Educativa. Paidós, Buenos Aires, 1979.

4.2. La formació acadèmica. Principis bàsics

- a.- Els centres de formació d'ensenyants són centres professionals. La cultura general i la preparació acadèmica que necessiten els mestres l'han d'adquirir a les institucions encarregades de fer aquesta funció.
- b.- El fet que els mestres diversifiquin els seus coneixements estudiant una mica de tot, avui és equivalent a no poder aprendre mai res.
- c.- La formació acadèmica dels mestres ha d'estar orientada a adquirir la capacitat d'aprendre, per tal d'omplir de contingut i rigor metodològic l'ensenyament.
- d.- Els mestres han de tenir una preparació acadèmica de nivell universitari, la qual cosa implica:
 - . Adquirir capacitats cognoscitives, recursos i estratègies per resoldre problemes
 - . Tenir rigor metodològic
 - . Tenir capacitat crítica
 - . Descobrir la complexitat i relativitat del coneixement i la necessitat de diàleg
 - . Tenir consciència de la necessitat de la formació permanent.
- e.- Per adquirir la formació acadèmica anterior, els mestres han de fer un cicle complet d'estudis superiors.
- f.- La formació acadèmica dels mestres s'ha de fer als centres superiors corresponents, amb el professorat i els alumnes que treballen altres camps del coneixement i tenen altres interessos professionals.
- g.- Ens sembla convenient fer aquest cicle de formació acadèmica abans de començar la formació professional.

4.3. Proposta a curt terme

La LRU estructura la universitat en departaments que treballen àrees de coneixement i integra el professorat de les escoles normals que imparteixen matèries acadèmiques als departaments universitaris corresponents. Aquesta proposta representa un pas important, pel que significa d'obertura de les normals i perquè fa preveure a la llarga una renovació dels coneixements i una millora dels nivells.

Els professors dels departaments poden anar a fer classes a les escoles de magisteri, però, com contempla la proposta de reforma, també es pot pensar en la possibilitat que els estudiants facin aquestes matèries a les facultats, on trobaran les infraestructures i els equipaments necessaris i on treballaran amb estudiants que tenen diverses orientacions i interessos. Aquest fet fóra enriquidor i ajudaria a corregir l'aïllament tradicional del professorat i dels estudiants de magisteri.

En qualsevol cas, aquesta integració del professorat de les normals en els respectius departaments demostrarà aviat que els futurs mestres no poden preparar-se per tantes coses en tan poc temps i més si pretenen fer-ho a un nivell universitari; per això es pot preveure una reducció del nombre d'assignatures i una tendència a l'aprofundiment en les matèries.

Quan els mestres centrin la seva formació acadèmica en unes poques assignatures, aquests estudis s'hauran de fer necessàriament als respectius departaments universitaris, cosa que comportarà la plena integració del professorat que imparteix matèries acadèmiques en els respectius departaments universitaris, amb les necessàries readequacions.

Taula n. 1
Model I

FORMACIÓ DEL PROFESSORAT D'E. G. B. I
PLA PROFESSIONAL DEL PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA

MATERIES ACADÈMIQUES			MATERIES PROFESSIONALS				
Matèries prioritàries (3) Matèria secundària Optativa Educació física i esports o psicomotricitat -EM-	Matèria prioritària Matèria secundària o optativa Música, plàstica o tallers -EM-	Matèria optativa Expressió oral -EM-	Didàctica matèria prioritària -EM,PS- Sociologia -EM,PS- Pedagogia -EM,PS- Pràctiques -EM-(4 setmanes)	Psicologia específica dels infants de cada cicle -EM,PS- Didàctica de la matèria secundària -EM,PS- Metodologia específica i organització i programació de cada cicle -EM,PS- Pràctiques (1 trimestre) -EM,PS-	Psicologia evolutiva		
Ingrés Universitat	Tutoria -EM-	Colònies Ingrés programa educació -EM-	Tutoria -EM-	Treball anual	Tutoria -EM,PS-	Exàmen final -EM-	

EM Escola de mestres
PS Profess. secundària

Taula núm 2

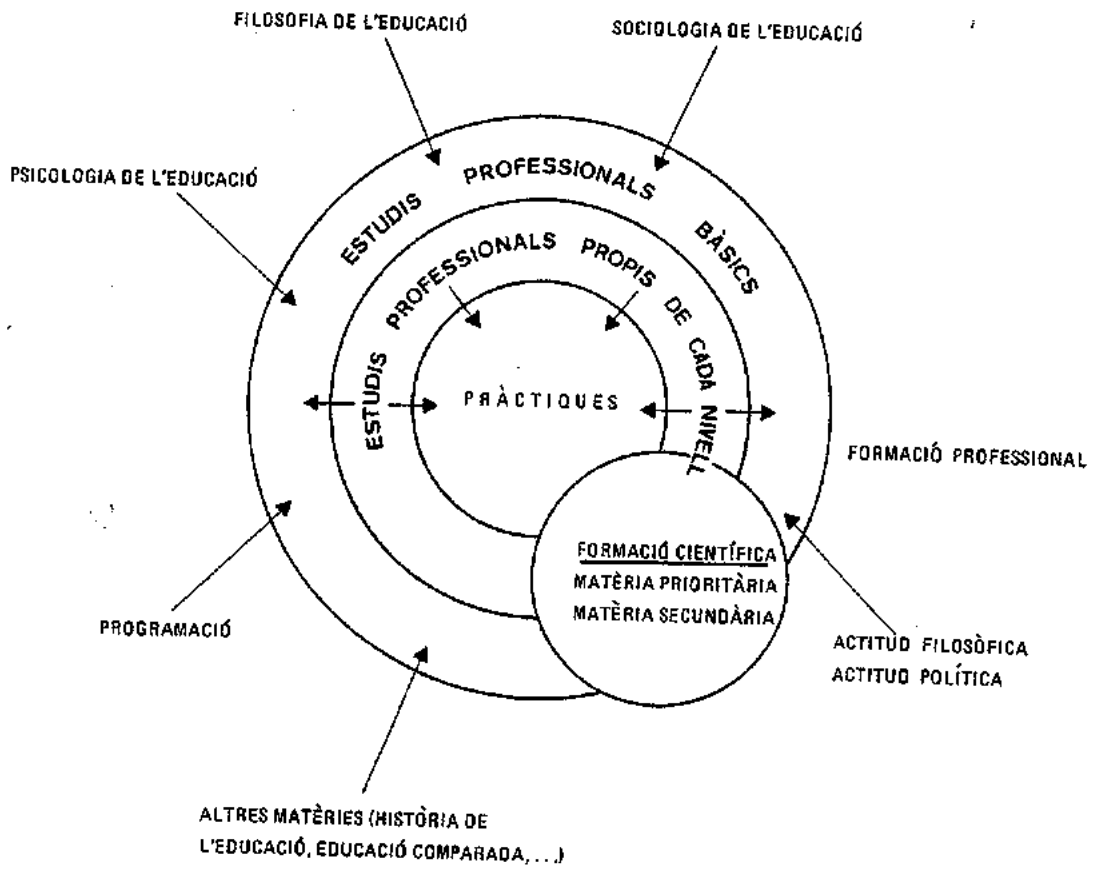
FORMACIÓ DEL PROFESSORAT DE PRIMÀRIA
(exemplificat)

MATERIES ACADÈMIQUES			MATERIES PROFESSIONALS				
Llengua catalana I Llengua castellana Literatura s. XX Matemàtiques Biologia Educació física i psicomotricitat	Llengua catalana II Estudi del medi físic i social Plàstica	Llengua catalana III Expressió oral	Psicologia dels infants de primària Didàctica de la matemàtica Metodologia específica de primària i organització i programació a primària Pràctiques (1 trimestre)	Aparenentatge de la lectura i escriptura Sociologia de l'educació Pedagogia Pràctiques (4 setmanes)	Psicologia evolutiva		
Exàmen ingrés	Tutoria	Colònies de vacances	Tutoria	Treball	Tutoria	Exàmen final	

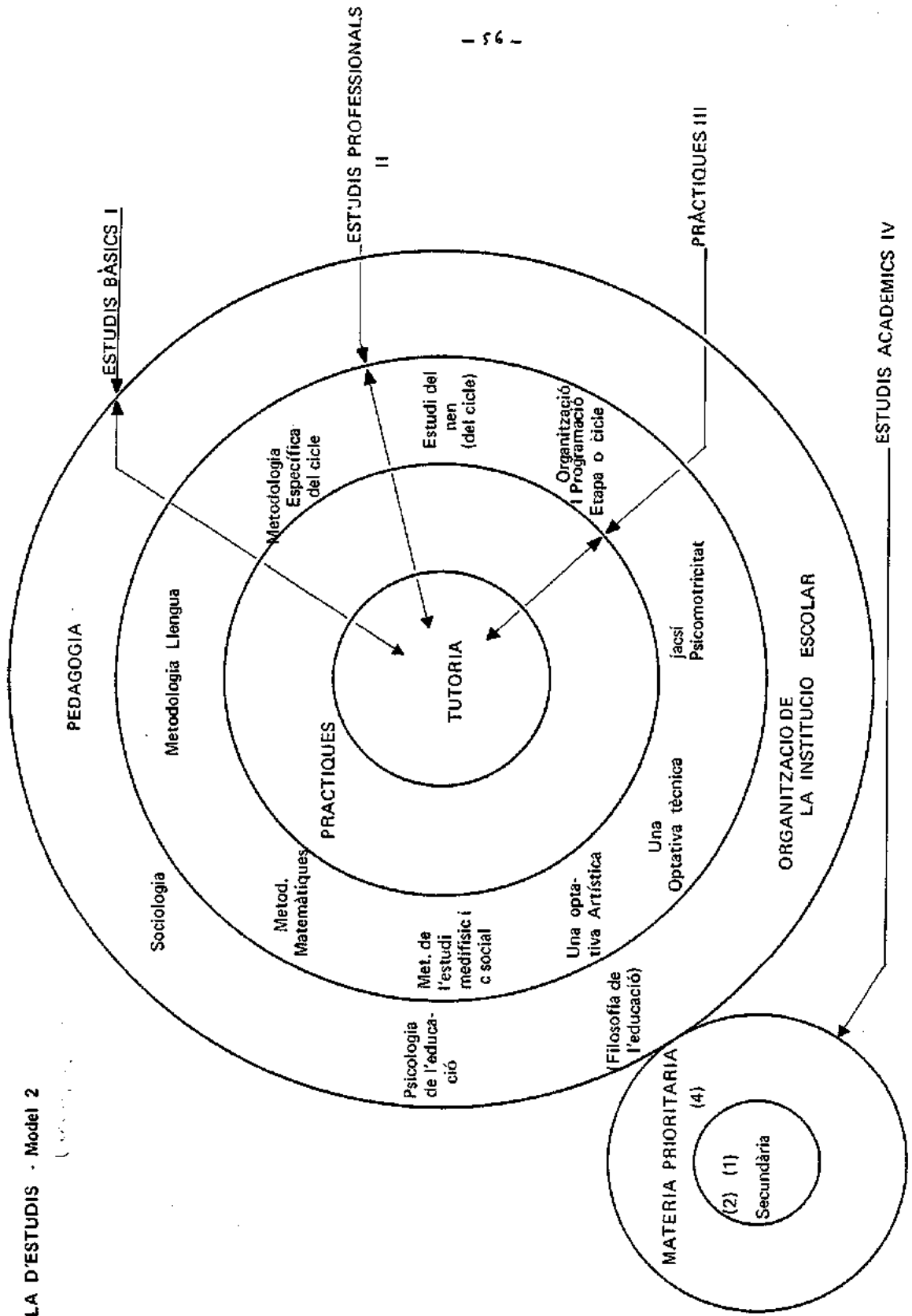
Taula núm. 3

PLA D'ESTUDIS . Model II

NEWMAN COLLEGE
BIRMINGHAM 1981



PLA D'ESTUDIS - Model 2



Aquest procés no és nou, ja s'ha fet a altres països, i per tant aquesta primera integració que proposa la llei i el projecte de reforma és un primer pas que al nostre criteri ens sembla molt positiu.

Hem treballat dos models possibles per enriquir el debat. El primer ofereix una formació acadèmica i una formació professional simultànies, el segon model proposa una formació acadèmica ben diferenciada i facilita que es faci durant un curs a la facultat. No hem d'ocultar la nostra preferència pel segon model però reconeixem que n'hi ha molts de possibles i que cada centre ha de trobar el que millor respon a les seves necessitats i possibilitats. (Taules 1 a 4).

Avantatges i inconvenients del model

a.- Proponem a curt terme una formació acadèmica diferenciada de la formació professional i advoquem per reduir el màxim el nombre de matèries, a fi d'insistir en una major especialització.

- Potser serà possible en un termini relativament breu que algunes normals concentrin la formació acadèmica dels mestres en una matèria prioritària i en una o dues matèries secundàries, però aquesta idea encara sembla ser poc acceptada.

- El model també permet diversificar la formació en el cas que les normals ho considerin preferent i s'oposin frontalment a aquest projecte.

b.- El fet que la preparació acadèmica sigui una unitat separada de la formació professional possibilita moltes combinatòries, de manera que pot constituir un primer curs de carrera i els alumnes poden cursar-lo a la facultat corresponent i estudiar amb

companys que tinguin altres interessos.

- En el cas que no s'accepti aquesta solució les matèries es poden cursar a la normal prèviament o simultàniament a la formació professional.

- L'inconvenient d'un model consecutiu és que durant el primer curs de carrera els estudiants no tenen cap matèria que els orienti vers la formació professional. En el cas de considerar important aquest argument, es pot pensar en un crèdit pre-professional que posi els alumnes en contacte amb el centre de formació.

c.- En el cas de la formació del professorat de secundària ens sembla convenient apressar la seva preparació professional que es podria fer durant els cursos quart i cinquè, aprofitant el joc que donen les optatives. No creiem oportú allargar la carrera un sisé curs, perquè faria més difícil la formació d'un cos únic d'ensenyants.

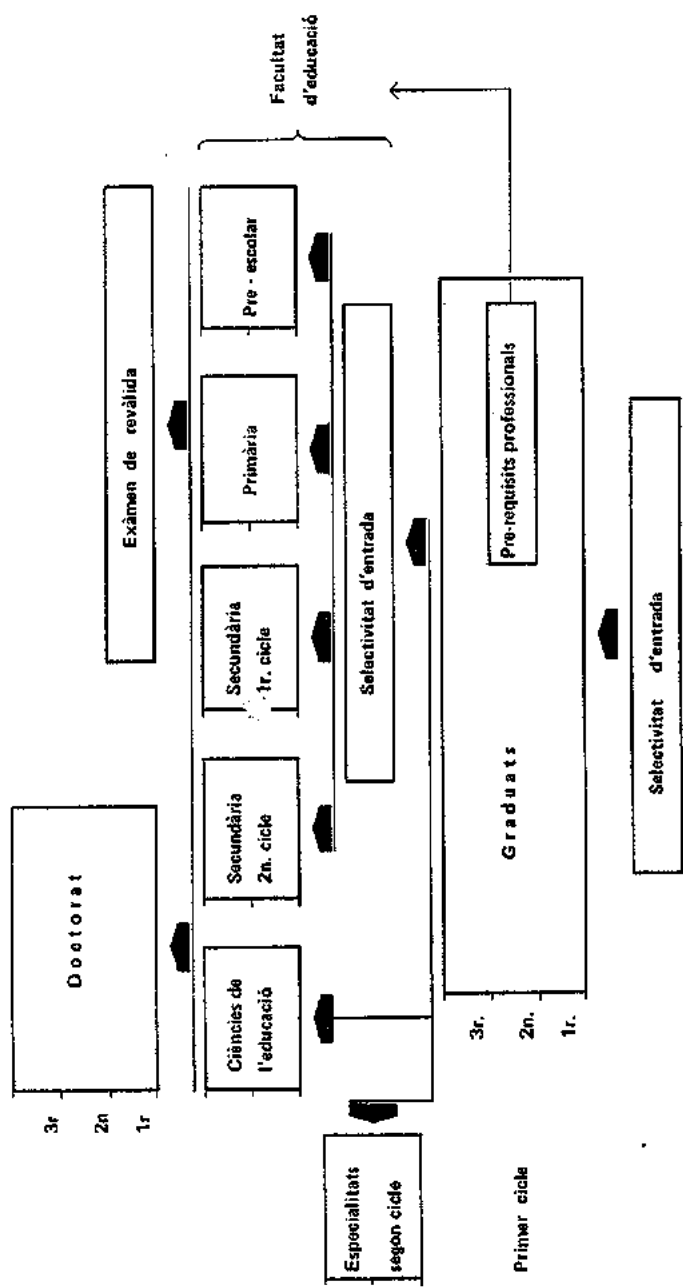
4.4. Proposta a llarg terme

A llarg terme es farà evident que el mestre no pot abastar tants llenguatges científics en tan poc temps, i per això sembla que ens aproparem progressivament a un model que demani al mestre una especialització creixent en una àrea del coneixement i una lleugera diversificació en una o dues matèries secundàries i s'abandonarà progressivament el model diversificat tradicional.

Tot i que el model de Hesse és interessant per a primària, perquè dóna una forta especialització en una matèria i alhora posa l'èmfasi en la formació professional del mestre, crec que serà més factible, donada la nostra tradició universitària, derivar vers un model

semblant al que es proposa la reforma per a França, al model anglès o al que defensen tants experts americans, que consisteix a demanar als candidats que volen ingressar en un programa d'educació una graduació prèvia, i així deixen la responsabilitat d'aquests estudis a les facultats respectives, exigint únicament uns crèdits determinats segons cada especialitat i, en alguns casos, uns crèdits pre-professionals que assegurin una formació humanística adequada. (Veure taules núm. 5 i 6)

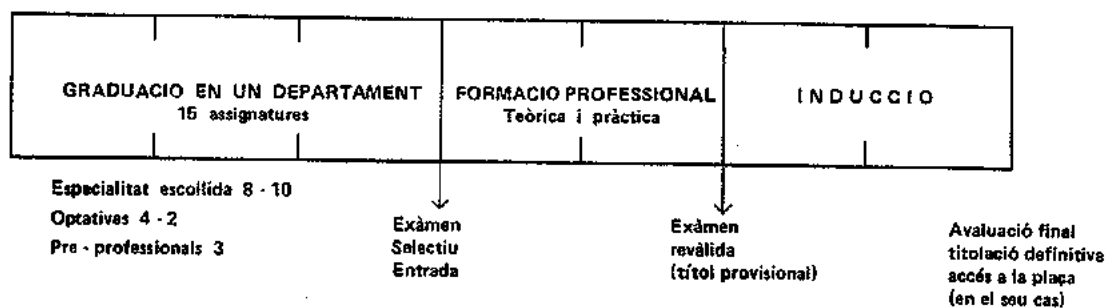
Taule núm. 5



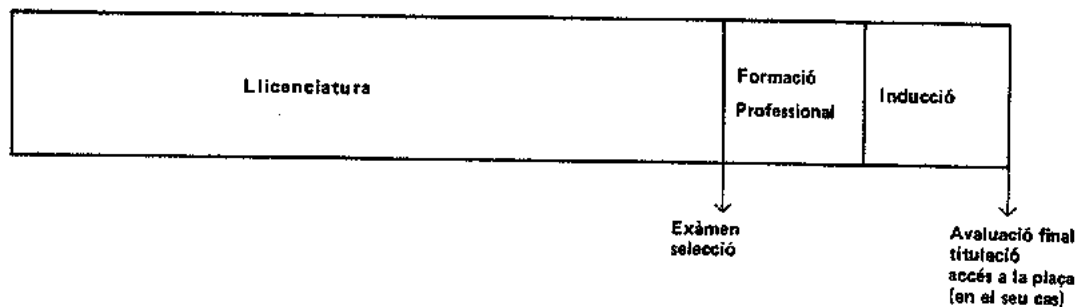
Taula núm. 6

**FORMACIÓ DELS ENSENYANTS DE PRE-ESCOLAR,
PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA**

VIA ORDINÀRIA



VIA EXTRAORDINÀRIA



Crèdits per entrar a Pre - escolar

- Llenguatge I
- Biologia 1
- Pre - professionals 3

Crèdits per entrar a Primària

- Llenguatge I
- Matemàtica 1
- Pre - professionals 3

Crèdits per entrar a secundària de 1r. cicle

- Llenguatge I
- Pre - professionals 3

Crèdits per entrar a secundària de 2n. cicle

- Pre - professionals 3

Exemple de pla d'estudis acadèmic per un mestre que ele-
geix una especialització en Geografia

Obligatòries	{ Geografia física Geografia humana	Mínim d'aquest bloc: 6 obligatòries i 2 opcio- nals Màxim d'aquest bloc: 10
obligatori una	{ Geografia de Catalunya Geografia regional d'Espanya Geografia regional del món	
obligatori una	{ Geografia urbana Geografia agrària Demografia	
obligatori una	{ Estadística Economia Cartografia	
obligatori una	{ Geologia Ecologia Antropologia Sociologia Climatologia	
Recomanades	{ Qualsevol de les anteriors Història de la ciència Història de la cultura Introducció a la història Història moderna Història contemporània Història de l'art	Mínim d'aquest bloc: 2 Màxim d'aquest bloc: 4
Possibles	{ Llengua catalana Literatura catalana Llengua castellana Literatura castellana Matemàtiques Geometria Biologia Botànica Física Química Música Gimnàstica Belles Arts	

Matèries pre-professionals	(Introducció a la psicologia Teoria del coneixement Antropologia Sociologia Iniciació a la Filosofia Introducció a la Història)	elegir-ne 3
----------------------------	--	----------------

Avantatges i inconvenients del model que proposem

a.- La proposta és coherent amb tots els principis anunciats anteriorment.

b.- Aquesta proposta dedica més temps a la formació acadèmica que a la professional.

- És cert que el model dóna a la formació acadèmica una duració preferent, però cal pensar que el candidat, quan fa la preparació professional, té més coneixements, experiència i edat cosa que fa esperar que s'aprofiti millor.

- Creiem que potser fóra més convenient el model que proposa França, amb dos anys de formació acadèmica i dos anys de formació professional, però tant en el cas d'Anglaterra com d'Espanya la graduació mínima és de tres anys. Tanmateix, es pot comptar amb el joc que donen les optatives per proposar unes matèries pre-professionals que són interessants de considerar per moltes raons, entre elles assegurar una formació humanística adequada.

c.- Aquest model formarà mestres preocupats essencialment per la seva matèria i que dominen únicament un llenguatge científic.

- La proposta dóna opció a una especialització secundària per diversificar el llenguatge científic però també per donar als ensenyants una certa poli-

valència, vistes les necessàries reconversions que imposa la reducció del nombre d'alumnes.

- La preparació acadèmica que proposem, evidentment, afavorirà certs coneixements, però cal recordar que té com a finalitat prioritària la formació personal del candidat.

- El fet que els futurs mestres tendeixin a interpretar la realitat i el món des d'una perspectiva determinada no és gaire greu i potser avui no es pot fer d'altra manera. Més greu és no tenir capacitat ni mitjans d'interpretació.

- És responsabilitat del centre professional donar al candidat una dimensió pedagògica adequada, per posar les necessitats del nen per davant de les seves preferències personals.

d.- La proposta allarga molt la carrera.

- Situem els estudis de magisteri a nivell de segon cicle, d'acord amb la formació d'un cos únic d'ensenyants, i aquesta sembla ser la tendència general.

- Es planteja de manera que no representa uns costos excessius, perquè en el cas que algun dia es realitzi, pot utilitzar els recursos existents en el moment en què començarà a disminuir la demanda de places per estudiar a la universitat, que es preveu a les darreries de segle.

- De fet, avui, un nombre considerable de mestres cursa voluntàriament una llicenciatura, cosa que representa 3-5 anys o bé 3-1-2 anys si es fa el curs pont. Si considerem els anys de preparació d'un mestre fins que no aprova les oposicions, no sembla

que la proposta sigui exagerada.

e.- Si s'adoptés aquest model, no hi hauria candidats que volguessin dedicar-se a pre-escolar o a primària.

- Si la preparació per exercir a pre-escolar i a primària és una carrera d'igual duració i equivalent a la del professorat de secundària de primer cicle i de segon cicle, i tots els ensenyants tenen la mateixa categoria i estatus, a poc a poc es superarà l'absurd de considerar que la categoria està en funció de l'edat dels alumnes.

- L'examen selectiu d'ingrés en els programes d'educació i el fet de fixar un límit de places per accedir a la docència a la sortida de la formació inicial, regularan l'oferta i la demanda. Evidentment la proposta fa necessari un bon servei d'orientació i de tutoria.

f.- Els plans d'estudi de la universitat no són adequats a la formació dels mestres.

- En realitat no són adequats per la formació dels ensenyants de cap cicle. Tanmateix cal pensar que si la formació dels ensenyants esdevé prioritària, serà perquè hauran canviat moltes coses i es pot pensar que també la Universitat.

g.- Considerem convenient fer aquest cicle de formació acadèmica abans de començar la formació professional, per tal que els candidats tinguin la preparació intel·lectual i la maduresa personal necessària i retardin la seva decissió professional.

C.V. LA FORMACIÓ DEL MESTRE. LA FORMACIÓ PROFESSIONAL
=====

INICIAL
=====

5.1. Principis generals

- a.- Els coneixements bàsics o fonamentals d'educació corresponen als continguts de la pedagogia, la sociologia, la psicologia i la filosofia de l'educació, i serveixen per basar i justificar la política educativa, els programes i la pràctica. La part més teòrica d'aquestes matèries no s'imparteix en el moment de la formació professional inicial. Les matèries pre-professionals estan pensades com una introducció-marc.
- b.- Els futurs mestres han d'entendre els processos i tècniques de la recerca pedagògica, com interpretar-la i com aplicar els resultats en un desig de rigor i de millora.
- c.- Els coneixements teòrics professionals donen el suport conceptual comú a tots els mestres per fer els judicis pràctics i operatius, i d'aquí que la bona teoria sigui la forma més pràctica de coneixement. El futur mestre ha de saber justificar i raonar les seves accions d'acord amb uns principis teòrics dels quals cal fer una definició precisa i rigorosa i tenir una terminologia clara. L'interès de la teoria resideix en la seva aptitud per transformar i canviar la pràctica.
- d.- L'objectiu d'un centre professional de formació

d'ensenyants és formar mestres que sàpiguen ensenyar i està orientat a la capacitació docent científicament fonamentada. Els coneixements pràctics formen doncs una part essencial del programa.

- e.- La formació dels mestres és una operació conjunta dels centres de formació i de les escoles. El futur mestre aprendrà a ensenyar ensenyant, perquè per saber ensenyar calen unes destreses i habilitats que comporten una aplicació constant de la intel·ligència i dels recursos pedagògics i dels principis pedagògics que impliquen una estreta connexió entre teoria i pràctica.
- f.- No esperem una relació causal entre la capacitat del mestre i l'aprenentatge de l'alumne, perquè ni la classe ni l'escola són un medi tancat i els factors externs no poden ser totalment controlats. La pràctica professional es basa en probabilitats que tenen un alt grau de significació.
- g.- La personalitat del mestre té una importància essencial en una activitat basada en la comunicació, i més encara en un moment en què l'infant aprèn més el que veu i viu que el que li manen.
- h.- Tot professional té un codi ètic i es sent responsable de la seva acció. El mestre ha d'aconseguir el mínim per a tothom i el màxim per a cada infant.

5.2. Proposta a curt terme

A curt terme no es pot pensar en canvis espectaculars, perquè el primer que cal canviar és la mentalitat dels implicats i aquesta és una feina lenta basada en el convenciment, resultat de l'evidència o del diàleg. Una reforma seriosa no serà mai possible si no es comença

una acció preparatòria decidida. A parer meu el podria incidir en els punts següents:

- a.- Donar una importància decisiva a la pràctica docent i als coneixements professionals en les proves d'accés o de promoció del professorat de les escoles normals i dels mestres. Atesa la devoció per les oposicions, aquesta fora una mesura important i segurament més decisiva que moltes lleis.

- b.- Tendir a ampliar per tots els mitjans les pràctiques a l'escola, tant per a professors com per a alumnes.
 - Afavorir, facilitar i divulgar les experiències orientades a fer que els professors de les escoles normals exerceixin part de la seva docència a centres d'EGB, tant si hi porten els seus alumnes com si no.

 - Preparar les pràctiques mitjançant un seminari previ, organitzar bé la feina del professor tutor durant les pràctiques i recollir i aprofitar l'experiència en un seminari posterior a les pràctiques.

- c.- Afavorir la participació del professorat dels centres de formació en activitats de formació permanent dels mestres, perquè en coneguin les necessitats reals i això reverteixi en el pantejament de la formació inicial.

- d.- Atesa la importància essencial de les pràctiques és urgent demanar que els mestres que atenen i formen els estudiants quedin vinculats d'alguna manera a l'escola de formació, per tal de poder exigir una determinada preparació i actuació i afavorir-hi la col.laboració.

- Donar una capacitació als mestres que vulguin i puguin atendre els practicants com a mestres-tutors. La capacitació no pot implicar la selecció automàtica. Cada any s'haurà de seleccionar els mestres segons les necessitats i els resultats anteriors. La selecció anual ha d'anar acompanyada d'un incentiu o compensació econòmica i acadèmica i d'una reducció d'horari.

e.- Afavorir per tots els mitjans la relació dels mestres amb les escoles de formació. Afavorir que els mestres facin sessions, seminaris i cursets als alumnes de la normal.

- Afavorir la participació del mestre en projectes d'investigació.

- Demanar la participació dels mestres en la discussió de programes i en l'elaboració i concreció de criteris, en els tribunals d'accés, de revàlida i d'entrada a la professió docent.

f.- Demanar la participació de l'Administració a tots els nivells, sobretot dels inspectors que coneixen els mestres i els seus problemes i han de participar en l'organització de les pràctiques i dels cursos d'inducció.

g.- Tendir cap a l'especialització del professorat, que farà falta i que avui no existeix, capaç de portar laboratoris, cursos essencialment pràctics, animar seminaris, fer tutories i aquells professors de noves especialitats com preparació de didàctiques per secundària de segon cicle, professors per a les especialitats de gimnàstica, tallers, activitats pre-professionals, etc.

- h.- Anar erosionant el concepte hora-classe i insistir en projectes, experiències, pràctiques, seminaris i tutories.
- i.- Afavorir per tots els mitjans un debat educatiu a totes les instàncies socials, perquè en una època de crisi de valors com la nostra el debat és essencial, és un mitjà d'adequació constant i és, per si mateix, essencialment educatiu. El debat ha de considerar una nova estructuració dels cicles entre molts altres problemes.

Mentre s'avança en aquesta direcció crec que es pot arribar a un projecte semblant al que proposem, que té l'avantatge de respectar en gran part l'existent, redueix el nombre de matèries i permet una gran flexibilitat per organitzar els diversos elements segons les capacitats, possibilitats i voluntats de cada centre.

Avantatges del model (veure taules 1 a 4 del C.IV).

- a.- Tots els ensenyants tenen uns coneixements bàsics fonamentals de pedagogia, psicologia, sociologia i organització escolar.
- b.- Tots els membres tenen coneixements bàsics de la metodologia de les matèries instrumentals: matemàtiques i llenguatge.
- c.- Tots els mestres tenen uns coneixements metodològics per a l'estudi del medi natural i social, per tal de poder basar l'ensenyament en la realitat en què el nen està inserit.
- d.- Tots els mestres tenen uns coneixements artístics, La sensibilització del nen pel color, la llum, la forma, el so o el ritme és tan important com qualsevol altra matèria.

- e.- Tots els mestres tenen coneixements en alguna tècnica. És evident que la tecnologia és important en el món d'avui.
- f.- Tots els ensenyants tenen una preparació específica per exercir en un cicle determinat.
- g.- El model permet organitzar les pràctiques segons les possibilitats de cada centre.
- h.- El model dóna molta importància a la tutoria.

5.3. Proposta a llarg terme

Els coneixements específics dels mestres avui són quasi els mateixos que els del gran públic, per això tot-hom creu que té dret a opinar en el camp de l'ensenyament. Proponem una formació que prepari el mestre per la seva funció específica. Sembla que aquesta formació hauria de considerar:

- Uns coneixements professionals bàsics.
- Una capacitació pràctica.
- Una formació personal.
- Una formació ètica.

El coneixement professional bàsic, útil

Pel que fa a la formació professional teòrica bàsica es dóna un moviment vers la integració de les matèries per trobar temes dels quals deriven altres, perquè tenen més poder d'explicació i més valor. Aquesta tendència que hem trobat formulada a moltes normals visitades es presenta com innovadora tot i que podem trobar les seves arrels en Demòcrit.

Abans de determinar quins coneixements han de donar els centres de formació en els futurs ensenyants caldria definir què entenem per coneixement, quin tipus de coneixement creiem pertinent i quines característiques ha de tenir el coneixement que serveixi de base a la formació dels mestres, perquè coneixement no és únicament informació (1).

Entenem com coneixement l'acumulació de conceptes i principis i altres formes d'informació que compleixin

(1) Sherman, R, Bengston, J.K. Curran, R.L. Lawrence, G.D. i Webb, R.B. "How do you know? A Reply from Task Force I. Proteach" Conference on Operation PROTEACH. Report n. II, Octubre 7, 1980.

les condicions següents:

- a.- El coneixement té un objectiu. Serveix per complir una finalitat, és a dir, té un context. Intentar preparar els mestres a través del coneixement és el que entenem per "tenir un objectiu".
- b.- El coneixement és contextual o situacional, vol dir que s'aplica diversament segons les circumstàncies. Aquesta informació activa que tendeix a complir un objectiu canvia d'acord amb el context.
- c.- El coneixement ha de ser compartit o social. No vol dir que no hi hagin experiències individuals, sinó que l'objectiu de la normal és arribar a més d'un individu. El coneixement ha de ser compartit i això implica que té moltes fonts i diverses expressions.
- d.- El coneixement ha de ser públic. Obert a inspecció i verificació, i ha de poder ser criticat i ser útil per als altres.
- e.- El coneixement ha de ser raonat i persuasiu. El raonament i la persuasió demanen que el coneixement sigui evident, lògic, que tingui consens i que sigui decisiu. El consens és un acord general dels qui estan igualment informats en una matèria. No es demana un consens general ni infal·lible, sinó que el judici sigui el millor en aquell moment i en aquelles circumstàncies.
- f.- Experimental. Si el coneixement és producte del consens i és decisiu, més que final és provisional i hipotètic; però pot ser utilitzat per realitzar els objectius que ens hem proposat.
- g.- Creixent. Una de les raons que el coneixement sigui

experimental és que creix. Els objectius i les circumstàncies canvien, s'hi afegeix més informació i més correccions i se formulen noves relacions i conclusions. La autocorrecció vol dir que el coneixement es desenvolupa i es modifica.

- h.- Actiu i en transformació. El coneixement no és inert ni passiu, ni és una col·lecció de dades. És la utilització de les dades en la realització d'un objectiu i serveix per transformar l'estat actual de les coses.
- i.- Té credibilitat. Els ensenyants necessiten el suport d'alguna cosa en què puguin creure i en què puguin trobar justificació.

Considerem, d'acord amb l'anterior, que els coneixements teòrics que no són especulatius i doctrinals, que procuren coneixements per formular polítiques i decisions i que d'alguna manera estan relacionats amb la pràctica són útils i necessaris.

- a.- Com un pou del que sorgeixen els elements del pensament, que formen la substància dels nostres principis.
- b.- Com a ingredients que entren i donen forma a les nostres decisions conscients i programades.
- c.- Com a ressorts que es reclamen i actuen en la determinació del pensament per començar l'acció quan s'ha de decidir en un context canviant i amb una informació indicativa i parcial. Aquest tipus de decisió no és vertadera o falsa sinó encertada o desencertada.

La formació inicial ha d'atendre i donar resposta a

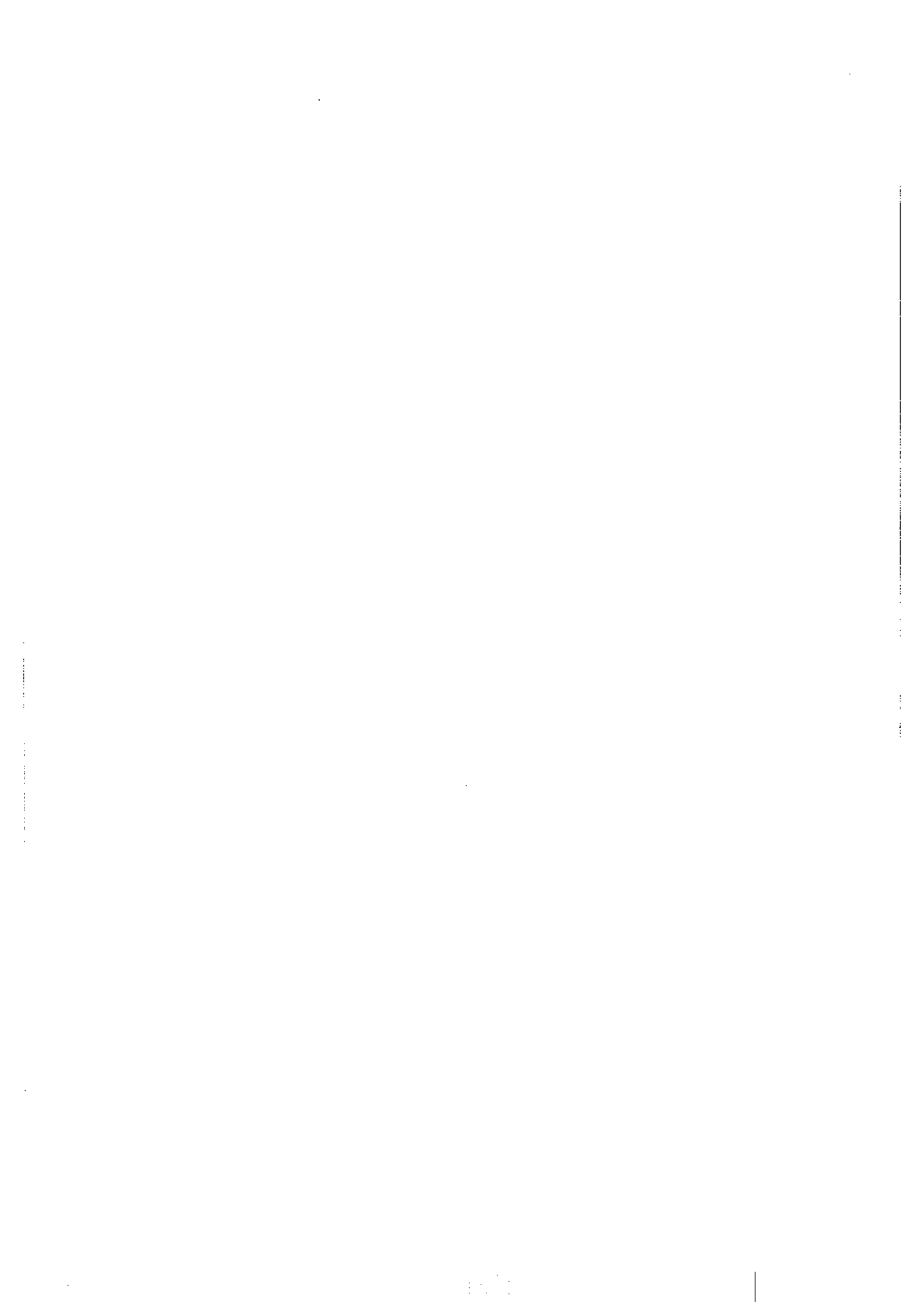
les demandes dels alumnes i cal evitar plantejar problemes que no tenen. Generalment les demandes d'un mestre novell es redueixen a receptes, tècniques i fórmules que li permetin de sobreviure professionalment, vèncer l'angoixa d'afrontar situacions desconegudes, resoldre problemes reals en situacions reals i ser capaç de generar processos d'aprenentatge. Tanmateix el professorat ha de saber aprofitar aquest tipus de demandes concretes i formals i veure la seva potencialitat formadora ampliant, aprofundint i reformulant la demanda.

Proposem que la preparació bàsica sigui simultània a la pràctica, perquè en treurà motivacions i retornarà a la pràctica per omplir-la d'intencions i sentit. El pla que proposem, a manera d'exemple, també recorre a la classe magistral, al seminari, al treball de laboratori, perquè l'alternança admet pràctiques molt variades que responen a objectius diversos i permet tenir en compte el millor de cada model i vincular-se a diferents enfocaments.

El model que oferim treballa poques matèries, pedagogia, sociologia, psicologia i metodologies. Les conferències poden ser per a tots els alumnes mentre que els seminaris, les pràctiques de laboratori i les pràctiques a l'escola es fan en petits grups i per cicles. La proposta fa possible una estreta relació entre les matèries i un plantejament comú de determinats problemes (1).

Les metodologies específiques asseguren els aprenentatges instrumentals en les matèries específiques de l'especialitat i ofereixen una certa opcionalitat per sa-

(1) Existeixen diversos i variats models de curriculum entre ells caldria considerar amb atenció el que proposen el Dr. Gimeno Sacristán i el Dr. Fernández Pérez a La Formación del Profesorado de EGB, MUI, 1980, pp. 138-142.



Taula núm. 1

PRIMER CURS

	Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous	Divendres	Dissabte
Pre - escolar	9 Conferència pedagogia	Aprenentatge		Seminari : pràctiques (tutor + mestre)	Conferència psicologia	Esports
	10 1/2 Seminari	Lectura i escriptura	Pràctiques escola		Seminari	
	12 Assemblea - biblioteca	Pràctiques		Activitats diverses	Activitats diverses	
	13 1/2 Pràctiques laboratoris (psico - socio - peda)	Conferències - tutpria		Conferència Sociologia	Metodologia expressió plàstica	
	15 Preparació pràctiques escola (tutor)		(mestre visites tutor)	Seminari	Metodologia música	

Primària	Conferència pedagogia	Metodologia llengua	Pràctiques escola	Seminari pràctiques (tutor + mestre)	Conferència psicologia	Esports
	Seminari	Pràctiques			Seminari	
	Assemblea - biblioteca	Conferències - tutoria		Activitats diverses	Activitats diverses	
	Pràctiques laboratoris (psico - socio - peda)	Preparació pràctiques escola (tutor cicle)		Conferència sociologia	Metodologia de les matemàtiques	
			Seminari	Pràctiques		

Secundària primer cicle	Conferència pedagogia	Metodologia matèries àrea prioritària	Pràctiques escola	Seminari pràctiques (tutor + mestre)	Conferència psicologia	Esports
	Seminari				Seminari	
	Assemblea - biblioteca	Conferències - tutoria		Activitats diverses	Activitats diverses	
	Pràctiques laboratoris (psico - socio - peda)	Preparació pràctiques escola (tutor - cicle)		Conferència sociologia	Metodologia àrea secundària	
			Seminari			

SEGON CURS

Pre - escolar	Metodologia llenguatge	Pràctiques escola (visita setmanal de tutors)	Seminari pràctiques (tutor + mestre)	Esports
	Metodologia expressió dinàmica			
	Seminari preparació pràctiques tutors			

2 tutors (1 seminari psico - peda - socio, 1 cicle corresponent)

Primària	Didàctica ciències observació	Pràctiques escola (visita setmanal de tutors)	Seminari pràctiques (tutor + mestre)	Esports
	Pràctiques			
	Assemblea - Conferències			
	Seminari preparació pràctiques (tutors)		Activitats diverses	
			Dues optatives (1 semestral)	

2 tutors (1 seminari psico - peda - socio, 1 cicle corresponent)

Secundària primer cicle	Metodologia àrea prioritària	Pràctiques escola (visita setmanal de tutors)	Seminari pràctiques (tutor + mestre)	Esports
	Seminari preparació pràctiques			
			Dues optatives (1 semestral)	

2 tutors (1 psico - peda - socio, 1 matèria àrea)

comú

tisfer mancances, diversificar la formació, afavorir col·laboracions i polivalències.

A primer curs els alumnes reben una informació bàsica per fer possible i profitosa la pràctica. El centre de l'activitat és el seminari i es fa referència i es recorre a l'experiència. En el segon curs l'aprenentatge té com a centre l'escola i com a lloc de reflexió el seminari i el laboratori.

Proposta de matèries optatives per a 2n curs

- Legislació escolar
- Salut, nutrició i primers auxilis
- Nois excepcionals
- Educació cívica
- Educació sexual
- Expressió dramàtica
- Música i dansa
- Informàtica a l'escola
- Educació a àrees urbanes
- Escola rural
- Educació multicultural
- Didàctiques especials { Matemàtiques
Llenguatge
Estudi del medi
Geometria
Física
Química
- Tallers { Jardineria
Economia domèstica i cuina
Plàstica
Fusteria
Ferro
Fotografia i cinema

Un model que dóna una importància essencial a la pràctica

La capacitat professional depèn en gran part de la capacitat d'integrar coneixements i principis de diverses procedències i aplicar-los integradament a situacions pràctiques a la classe. El saber del professor com a professional desemboca en l'acció.

Si els coneixements i principis que es donen als futurs ensenyants són essencialment verbals i no van vinculats a la pràctica, hi ha un grau elevat de probabilitats que el mestre ensenyi als seus alumnes de la mateixa manera que li van ensenyar a ell, perquè els mecanismes d'actuació són actituds i predisposicions ben instal·lades, ja que s'han après vivencialment. No basta pensar que el futur mestre té una escola "patida", perquè les condicions escolars canvien i a més l'experiència del subjecte pot haver estat bona o dolenta. Creiem a Freinet quan diu: "c'est en forgeant qu'on devient forgeron".

La superació del paradigma acadèmic i l'alternança del model analític positivista i del humanista o gestaltista donen un paper rellevant a la pràctica i a l'experiència. És difícil preveure com es podria concretar

aquesta pràctica i aquesta experiència, perquè els camins i les formes poden ser diversos i a la vegada correctes i les decisions difícilment seran coincidents.

Tenim ben present que la pràctica i l'experiència no consisteixen simplement a fer actuar els estudiants o a enviar els alumnes a una classe a observar, a menys que tinguin els conceptes necessaris per saber què desitgen fer i veure perquè sense conceptes és difícil identificar res. B.O. Smith ho compara a mirar per un microscopi; si hom no sap què vol veure, no serà capaç d'identificar res.

La pràctica de laboratori permet separar i treballar conceptes fins que s'entenen clarament, també permeten adquirir un repertori de capacitats i habilitats que es poden utilitzar en una gran varietat de situacions. Aquest aprenentatge creiem que és necessari, igual que cal que el músic faci escales, el metge disseccions i l'arquitecte càlculs, això no és tot, potser tampoc és el més important, però és convenient.

La pràctica a l'escola, on es dóna tota la complexitat de l'acte educatiu, és essencial si creiem que la feina d'un mestre o professor és crear situacions favorables perquè l'alumne faci actuar els mecanismes de l'aprenentatge. Per crear aquestes situacions es necessita, a més de coneixements i tècniques, un art subtil fet d'empaties, d'intuïcions, de mecanismes psíquics, del sentit de la realitat i dels seus límits.

El model que proposem permet combinar la pràctica de tipus analític, tècnica i científica promocionada pel pragmatisme anglosaxó, en la qual el procés d'estímul i de resposta estan intel·ligentment ordenats respecte a un objectiu, i la pràctica com experiència viscuda de tipus gestaltià que redescobreix el subjecte

global. Cal que l'alumne vegi que la pràctica científica no és tota l'experiència, però que dóna recursos, habilitats, capacitats, seguretats, solucions i, al mateix temps cal fer-lo conscient que li queda la llibertat per a una actuació creativa, aleatòria i imprevisible.

L'experiència viscuda és un acte intencional que té un sentit i presenta una sèrie ordenada d'interrogants que reclamen una resposta. Aquests interrogants i aquestes intencions han de ser sotmeses a una anàlisi reflexiva i a una interpretació crítica, que en últim terme portarà a una crítica de les ideologies que s'exerceixen sobre els instruments conceptuals.

Proposem les experiències en grup atenent les dues dimensions de l'experiència viscuda; l'acumulació d'experiències personals i la capacitat de comunicar aquestes experiències. Veiem el grup com un medi de formació que té una doble funció:

- Torna real la presència dels altres i crea relacions de transferència, contratransferència, identificació i projecció, de manera que l'altre és el mirall d'un mateix que enriqueix, canvia i recompon l'experiència viscuda.
- Té un paper d'objectivació i de validació de l'experiència.

Les experiències són importants per a la formació d'educadors, perquè la persona amb experiència sap aplicar a una situació particular els coneixements i els hàbits adquirits a les situacions anteriors, i per aquesta raó la idea de transferència de conductes, sabers i organitzacions és essencial en l'aprenentatge professional. Sabem que la similitud o els isomorfismes d'una si-

tuació amb una altra d'anterior en provoquen una reproducció, però tampoc no cal oblidar que la realitat és sempre diferent i això demana un ajustament que estableix una dialèctica entre processos de repetició i d'innovació i que afegeix a la resposta una creació i una inspiració, essencial en l'acte pedagògic.

Per afavorir la transferència entre la teoria basada en el coneixement i la pràctica basada en l'experiència considerem essencial reduir al màxim la relació temporal i proposem una formació simultània. Proposem que durant el primer curs els alumnes, a les pràctiques, se sensibilitzin i facin un aprenentatge de mètodes i tècniques. A partir del segon trimestre potser poden ajudar un alumne o un grup reduït d'alumnes, de manera que cal evitar expectatives poc realistes sobre les capacitats professionals dels alumnes de primer curs. Durant el segon curs, els futurs mestres han de col·laborar amb els mestres i preparar conjuntament les sessions. Els alumnes poden començar fent intervencions curtes i acabar fent-se responsables d'una sessió. Sembla important que els alumnes canviïn d'escola cada curs i coneguin diferents classes, per evitar la fixació d'un sol model.

La formació de la personalitat del mestre

La personalitat del mestre i la seva dimensió com a model que s'imita i del qual s'infereixen aprenentatges (creences, actituds, valors) sempre s'ha considerat important. Tradicionalment es tractava que els ensenyants fessin seves unes normes culturals i socials que havien d'encarnar davant de les noves generacions. Als anys seixanta, la crítica de l'escola, feta des de l'anàlisi marxista, com a instrument de reproducció de les relacions socials de producció i com a perpetuadora de l'a-

parell ideològic, van acabar amb la imatge del bon ensenyant que responia a les exigències de la societat representada per les autoritats acadèmiques i els pares i que representava d'una manera irreprotxable un model de societat. La vocació que justificava tantes coses es considera un concepte sospitós i confús.

Les noves concepcions van tendir a un plantejament més realista basat en l'exploració del camp socio-econòmic i institucional i en la capacitació tècnica i científica del mestre a través de la suma de competències. Tanmateix, els treballs d'anàlisi factorial dirigits a elaborar una tipologia dels ensenyants i a establir una correlació entre els comportaments del professor i els resultats dels alumnes no han fet possible dissenyar un model exclusiu del bon mestre.

El paradigma humanista i gestaltià insisteix en l'antic adagi que diu que "no s'ensenyà allò que un sap sinó allò que un és" i parla de nou de la importància de la formació de la personalitat del mestre. Alguns autors analitzen com i quan es manifesta i transcendeix la personalitat del professor; entre ells ens sembla interessant resumir el següent: (1)

- a.- El professor selecciona i organitza el contingut i ofereix instruments per avaluar la realitat i resoldre problemes i necessitats.
- b.- El professor actua d'emissor i també codifica i selecciona els canals. El missatge arriba a l'alumne "a través" del professor, des de la seva òptica, codis, etc.

(1) Castillejo Brull, J.L. "Las actitudes educativas del profesor". Actas del Congreso Nacional de Pedagogía. Año 1980, pp. 45-46.

- c.- El professor s'expressa com a personalitat de manera que d'alguna forma es projecta en el missatge.
- d.- Com a organitzador genera i possibilita un clima que influeix en l'aprenentatge dels alumnes tant en els continguts com en les conductes.
- e.- El professor possibilita i condiciona aprenentatges, aplicacions i resultats.
- f.- El mestre és un orientador de la conducta. Els modes de fer, d'aprendre, de superar dificultats, etc. són conductes que es reintegren.
- g.- El professor exerceix també d'avaluador i és evident que per molt que objectivitzï els indicadors, aplica conscientment o inconscientment la seva escala de valors.
- h.- El professor és un model integral. Totes les seves manifestacions, conductes, voluntàries o involuntàries, actuen com un model, susceptible de ser imitat.

Per totes aquestes raons cada professor serà en principi un conformador, un interventor del procés de formació de la personalitat de l'alumne i per això la personalitat del mestre esdevé fonamental.

Un dels objectius de la formació del mestre pot ser, doncs, ajudar-lo a desenvolupar la personalitat a través d'experiències valuoses i significatives. Això no es pot fer sense la participació activa i responsable de l'alumne en la seva pròpia formació perquè és el futur mestre com a persona qui ha de fer un projecte personal i qui ha de prendre decisions importants.

Els professors dels mestres formen un equip de persones enteses, consellers, tutors, animadors que tracten d'organitzar la formació i facilitar les accions, que intenten establir una relació adequada amb els alumnes com a individus i com a grup i que ajuden a analitzar les actituds, comportaments i situacions de manera que la formació està concebuda com un canvi personal en funció de la presa de consciència. Aquesta consciència pot ser crítica i arribar a qüestionar el mateix sistema perceptiu i axiològic. L'experiència i l'anàlisi crítica semblen, doncs, fonamentals en la formació personal del futur ensenyant.

Al nostre parer hi ha unes qualitats de la personalitat del mestre que s'han d'analitzar i ser motiu de reflexió:

- a.- Capacitat d'autoacceptació o presa de consciència de les pròpies capacitats i mancances per tal d'evitar frustracions, projeccions i evitar mecanismes de defensa com és l'autocompassió, i tendir a construir una imatge positiva d'ell mateix perquè la construcció de la personalitat depèn en gran mesura de la forma en què un es creu percebut pels altres i es percep a ell mateix.
- b.- Capacitat d'empatia o d'establir una relació i una comunicació amb l'altre a través de l'expressió d'un mateix, de l'emoció i de l'interès per la personalitat de l'altre.
- c.- Autonomia o capacitat de mantenir les conviccions en circumstàncies adverses i tolerar les reaccions agressives o negatives, així com ser capaç de canviar quan les condicions internes i externes aporten suficients evidències o probabilitats.

- d.- Actitud activa i dinàmica o disposició participativa que implica el subjecte en l'acció i que generalment es coneix com interès i voluntat, que duu a experiències riques i variades amb una orientació funcional, creativa i positiva.
- e.- Actitud oberta, flexible i tolerant pròpia de la persona que comprèn la complexitat, està obert al diàleg i accepta el risc de viure la dialèctica entre la realitat i el canvi.
- f.- Un sistema axiològic positiu envers l'educació tot i ser conscient dels seus límits i assumir el compromís social que comporten aquests valors.

El model que proposem, basat en la pràctica de laboratori, en l'experiència a la classe, en la reflexió sobre la pràctica i l'experiència, que proposa seminaris i tutories, que posa l'aprenent al costat de professionals, i que afavoreix la participació a tots els nivells, està orientat en el sentit de facilitar la comunicació, la interacció i la reflexió crítica i també permet avaluar d'alguna manera els trets i l'evolució de la personalitat dels alumnes.

Tanmateix, la formació de la personalitat del mestre és una tasca que dura tota la vida i que sobrepassa de molt les possibilitats i capacitats de la formació inicial.

Formació ètica del mestre

L'ensenyament és una professió que fa un servei públic. Aquesta professió exigeix uns coneixements específics, unes competències i unes qualitats humanes i també un sentit de les responsabilitats individuals i col·lectives.

El professional és responsable dels resultats de la seva acció. Un mestre té l'obligació d'aconseguir uns aprenentatges mínims per a tots els nois i màxims per a cada individu. El fracàs escolar és també el fracàs del professional, perquè la seva tasca és fer progressar tots els alumnes i no és la de suspendre ni la de crear frustracions prematures, ni la de destruir expectatives que fan dels infants uns fracassats.

Quan els infants no progressen és que tenen algun problema i és feina específica de l'ensenyant ajudar a resoldre les dificultats de l'aprenentatge. El mestre no serà realment un professional si no es responsabilitza plenament dels seus èxits i dels seus fracassos. No es tracta de cercar culpes; el metge que no resol un cas, no té pas la culpa de no guarir un malalt de càncer, però, sens dubte, ho considera un fracàs.

No creiem que l'ètica professional sigui una assignatura, és una manera d'entendre i viure la professió i demana un canvi de mentalitat que trobarà en contra tota classe de mecanismes d'autodefensa.

5.4. Avantatges i inconvenients del model

- a.- El model és coherent amb els principis anunciats.
- b.- Aquest model demana renunciar a fer-ho tot. Dóna al candidat una formació inicial i no final, i pressuposa un procés d'aprenentatge permanent.
- c.- És una proposta que permet reconversions ràpides, perquè tots els mestres tenen una capacitació intel·lectual que els permet ensenyar una o diverses disciplines a nivell diferent i al mateix temps té una

preparació professional suficient i comuna per fer en un curs o en uns quants cursets una ràpida readaptació per ensenyar a un nivell diferent al de la seva especialitat.

- d.- Resol la dicotomia entre teoria i pràctica. Les pràctiques de laboratori i de classe han de ser incorporades virtualment a tots els aspectes del programa professional, però demanen grups reduïts d'alumnes i això exigeix un finançament adequat.
- e.- Supera l'atomització de les matèries i de la formació.
- f.- Suposa un treball en equip per part del professorat. Demana personal especialitzat per planificar, orientar, assessorar i avaluar.
- g.- Demana la participació dels mestres.
- h.- Suposa una estreta relació del centre de formació i de l'escola.
- i.- Programa temps per a reunions, assemblees, treballs en petit grup, tutories, i possibles activitats diverses com teatre, titelles, danses, corals, esports, etc. Dóna importància a l'educació de l'oci i l'atén convenientment.
- j.- Aquest model suposa una concepció molt diferent del magisteri, representa un canvi profund i sembla que la seva realització és difícil i llunyana.
- k.- El model presuposa que les escoles d'EGB tenen mestres especialitzats per impartir el llenguatge musical, la plàstica, els tallers i l'educació física.

És evident que el mestre ha de tenir una sensibilitat artística i tècnica, però aquesta és pròpia de tota persona culta i si el batxillerat es converteix realment en unificat i polivalent, els centres de formació de mestres no hauran d'alfabetitzar els seus estudiants en aquestes àrees culturals.

El llenguatge musical, la formació física o la preparació tècnica no són fàcils i una cosa és tenir una sensibilització i una altra és posar les bases del coneixement d'aquestes àrees, per a la qual cosa els mestres han de tenir una preparació específica, perquè si no, en lloc d'educar sovint es deforma.

La prova d'aquesta necessitat és que, a quasi tots els països estudiats, quan les escoles poden contractar o tenir especialistes, exerceixen preferentment en aquestes àrees.

La formació artística tècnica o física entraran en la formació dels ensenyants que s'especialitzin en aquestes àrees. Per als altres ensenyants i per a tots els ciutadans són matèries de formació bàsica general.

- l.- El model insisteix en la importància de l'educació física i la salut per als mestres i programa un matí d'esports.
- m.- Aquest model insisteix en l'experiència crítica orientada a la formació de la personalitat del mestre.
- n.- Aquest model demana la professionalització del mestre i això exigeix necessàriament una ètica professional.

C.VI. LA SELECTIVITAT DE SORTIDA I ACCÉS A LA DOCÈNCIA
=====

6.1. Principis fonamentals

Les solucions proposades es basen en els criteris següents:

- a.- L'examen de revàlida que proposa la majoria dels països estudiats sembla necessari perquè l'examen d'ingrés no dóna cap garantia sobre la idoneïtat dels candidats per a la funció de mestres. El fet d'aprovar les diverses assignatures de la carrera tampoc no n'assegura una formació integrada.
- b.- L'examen de revàlida ha de garantir que s'han assolit els objectius de la formació inicial.
- c.- Donada l'escassa fiabilitat dels instruments d'avaluació i les inevitables interferències personals per part de l'avaluador es tendeix a diversificar les proves i a fer l'avaluació en equip.
- d.- La proposta d'examen per avaluar els coneixements pedagògics professionals i pràctics l'ha de fer el centre de formació inicial, que és el responsable d'aquesta fase de formació.
- e.- Per unificar criteris i regular nivells es considera interessant la presència d'examinadors externs.
- f.- Si aquest examen implica adquirir uns drets que afecten l'administració pública, aquesta té el dret d'intervenir-hi.

- g.- El saber fer i la realització i expressió de la personalitat del mestre solament es poden avaluar després d'un temps d'exercici o d'una pràctica sostinguda, i per això es proposa una fase d'inducció com a pont entre la formació inicial i la formació en exercici.
- h.- L'avaluació del curs d'inducció és essencial per a l'avaluació final.
- i.- Els candidats haurien de fer, pel cap baix, un any d'inducció, sota la responsabilitat compartida de l'Administració, de l'escola i del centre de formació.
- j.- L'avaluació de la inducció donarà al candidat el títol definitiu i l'accés a la funció docent.
- k.- L'avaluació del mestre, igual que la seva formació, ha de ser un procés permanent.

6.2. Proposta a curt terme

Els plans d'estudi de les normals de l'estat espanyol són experimentals i s'espera una proposta oficial sobre els mínims. Quant a les normals de Catalunya es fan reunions regulars per arribar a acords sobre el pla d'estudis.

Potser les propostes que esperem aniran orientades a exigir un examen final per garantir la preparació dels candidats amb el màxim rigor. Tanmateix, no sembla que es segueixi aquest camí i les propostes van en el sentit de passar un examen d'entrada, però no mencionen l'examen de sortida.

Si partim del fet que l'examen d'entrada no pot garantir la capacitat dels candidats com a mestres, si la formació és difícilment selectiva, si els plans d'estudi estan fragmentats en matèries no integrades, si els professors no treballen en equip, sembla correcte seguir el model dels països que posen un control de sortida i considerem que s'hauria de donar suport a qualsevol proposta que anés en aquest sentit.

La proposta de la reforma que va publicar el Ministeri s'assembla molt al model alemany i preveu un examen que a Alemanya és de revàlida i que en el cas espanyol es presenta com una primera fase de les oposicions. Aquest examen donaria pas a un any d'inducció i a un examen final per accedir definitivament a la funció pública.

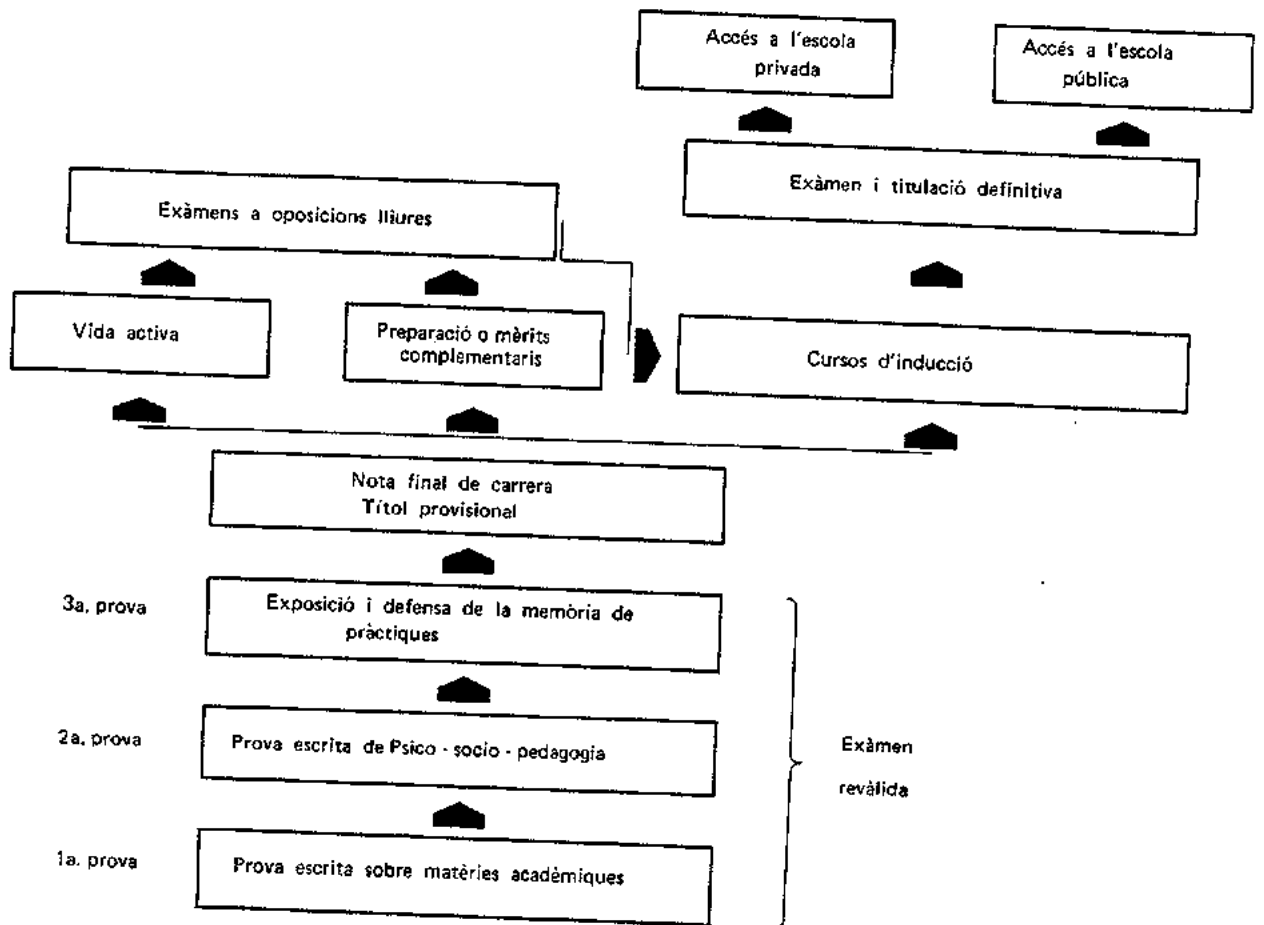
Una proposta possible fóra considerar l'examen de revàlida com a equivalent a aquesta primera prova, i si l'administració vol que entrin en el curs d'inducció un nombre limitat d'alumnes, potser seria més adequat elegir-los d'acord amb els resultats d'aquest examen que mesura allò que els alumnes han fet durant la formació inicial, que tractar d'inventar una prova al marge.

Si els exàmens de revàlida són equivalents a una primera fase de les oposicions, el tribunal que jutgi els mèrits dels candidats haurà d'estar format per professors de la normal, examinadors externs d'altres normals, mestres i representants de l'Administració.

Els candidats poden ser avaluats tenint en compte les qualificacions obtingudes durant la carrera i els resultats de l'examen. Les persones que superin l'examen, però no tinguin prou nota per entrar al curs d'inducció, poden concursar més endavant a les places que surtin a oposició lliure.

Taula núm. 1

EXÀMEN DE SORTIDA I ACCÉS A LA DOCÈNCIA
Proposta a curt termini



Examen que proposem a curt terme i com avaluar-lo (taula 1)

Aquest projecte assegura un control de la formació inicial del candidat i s'aplica sobre el futur mestre com a professional. El model s'inspira en l'exemple de Hesse, de França i d'Anglaterra.

1^a prova.- L'examen de les matèries que el mestre haurà d'ensenyar, permet comprovar que el candidat està en situació de fer-se càrrec d'un determinat programa. Donat que a la nostra proposta hi ha una certa optativitat, l'examen haurà de ser conseqüent amb els programes.

Aquest examen pot consistir a preparar i exposar per escrit un tema del programa i adaptar-lo seguidament als infants del cicle de la pròpia especialitat.

2^a prova.- Examen escrit sobre un tema de psico-sòcio-pedagogia. Pot consistir en un comentari d'un text, un treball sobre un cas, un treball sobre dossier, etc.

3^a prova.- Exposició oral i defensa de la preparació d'una unitat didàctica, preparada i aplicada a l'escola en el nivell o cicle de la seva especialitat durant les pràctiques. (Treball original)

Es pot considerar la conveniència de fer l'avaluació de la manera següent:

Nota mitjana de la carrera	x
Nota de les pràctiques escolars	x
Nota de l'examen escrit de les matèries de psico-sòcio-pedagogia	x
Nota de l'examen oral sobre el treball original	x
Nota resultant=	$\frac{x-x-x-x}{4}$

Nota: Cap d'aquestes cinc notes pot ser inferior a quatre.

Avantatges i inconvenients del model

- a.- Respecta els resultats de la formació inicial i el treball que han fet els alumnes durant la carrera.
- b.- Dóna una importància rellevant a la nota de pràctiques, cosa que pot revertir en una major atenció per com es fan i com s'avaluen.
- c.- Si aquest examen serveix per a l'accés a la funció docent, l'Administració, que és qui contracta els mestres i els paga, i el cos professional de mestres que admeten el candidat en el seu gremi, tenen dret a demanar modificacions a la proposta d'examen i a formar part del tribunal.
- d.- El centre de formació proposarà l'examen, donat que és el qui respon de la formació inicial. El fet que participin en el tribunal examinadors externs d'altres normals o de la Facultat de ciències de l'educació, mestres i representants de l'Administració pot ajudar a revisar els programes i l'actuació de les normals, i contribuir a homogeneïtzar els nivells.
- e.- El fet que els examinadors siguin escollits pels centres respectius entre els més idonis fa preveure una preparació específica per a aquesta funció.
- f.- L'avaluació final permet que l'Administració doni accés als cursos d'inducció a aquells candidats que l'escola de formació, els mestres i l'Administració consideren més preparats per fer de mestres.
- g.- Els candidats que superen l'examen, però no tenen plaça per fer els cursos d'inducció, poden fer mèrits complementaris i tornar-se a presentar a les

places que surten a oposició lliure.

- h.- Alguns candidats poden ingressar a la vida activa amb un títol d'educació que no els permet la docència, però poden exercir a editorials, centres d'esplai, centres socials i en altres treballs que demanin uns coneixements sobre els escolars i sobre educació.
- i.- El model dóna suport al concepte de carrera docent. El fet de tenir accés als cursos d'inducció no dóna dret a una plaça ni al títol definitiu.
- j.- El nombre de places que anualment surten per inducció i a oposicions lliures serà determinat per l'Administració, d'acord amb la decisió de les forces polítiques que representen la voluntat democràtica del poble.
- k.- Aquesta proposta supera la dicotomia i la proverbial separació entre formació inicial i selecció dels mestres.
- l.- Aquesta proposta estableix unes mateixes demandes per als mestres que han d'exercir a l'escola pública i a l'escola privada, donat que tant uns com els altres han d'ensenyar als futurs ciutadans.

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

Donen opció als candidats no seleccionats a fer mèrits o a una preparació addicional i permeten als mestres titulats refer les seves opcions anteriors.

Tot i que el camí normal d'accés a la carrera do-

cent ha de ser prioritàriament l'esmentat, cal deixar altres opcions obertes, perquè la casuística pot ser infinita i cal contemplar i tenir en compte totes les possibles situacions, circumstàncies i rectificacions.

La proposta d'oposicions que ha fet el Ministeri per a 1985 ens sembla interessant a curt terme:

- a.- Les proves són essencialment professionals.
- b.- Els primers exercicis eliminatoris són els professionals basats en el coneixement teòric i pràctic.

Però, tanmateix, tenen alguns inconvenients greus:

- a.- Mantenen el nomenament dels tribunals de forma aleatòria sense que els examinadors tinguin cap preparació específica sobre la tasca a fer, la qual no és la de fer classe, i requereix uns coneixements i capacitats diferents.
- b.- La selecció es fa per mitjà d'un examen escrit i oral, però sense tenir en compte com el candidat es comporta i actua a classe, i tanmateix, els qui aproven les oposicions esdevenen funcionaris.
- c.- Són exàmens puntuals que no permeten observacions múltiples.
- d.- Són exàmens en massa, en què el tribunal no coneix el candidat.
- e.- Mantenen el criteri que tots els mestres han d'estar preparats per exercir a primària i a una especialitat.
- f.- Considerem que s'hauria d'insistir que aquestes

oposicions no donessin pas al funcionariat, sinó als cursos d'inducció, cosa que permetria un estudi més acurat de les capacitats i actituds dels candidats com a professionals i, faria possible, en alguns casos, una rectificació.

Proves d'accés al cos de professors d'EGB (proposta del Ministeri, 1985)

Prova de maduresa professional	Prova de coneixements específics	Prova de maduresa cultural
Primera	Segona	Tercera
a.- Elaboració escrita, amb dossier, durant quatre hores, d'un projecte pedagògic i didàctic de caràcter curricular sobre les EEMM dels cicles inicial i mitjà, tenint en compte àrees, característiques dels alumnes i del centre proposat. b.- Debat durant trenta minuts amb el tribunal del projecte anterior.	Exercici escrit que englobi: domini conceptual de l'especialitat, domini metodològic, fundamentació psicopedagògica, aplicació didàctica, adequació a l'entorn socio-cultural. Entre 20-25 temes per especialitat (s'inclou els d'educació pre-escolar i educació especial).	Exercici escrit sobre un temari d'uns 10 temes sobre legislació, organització i administració educativa.

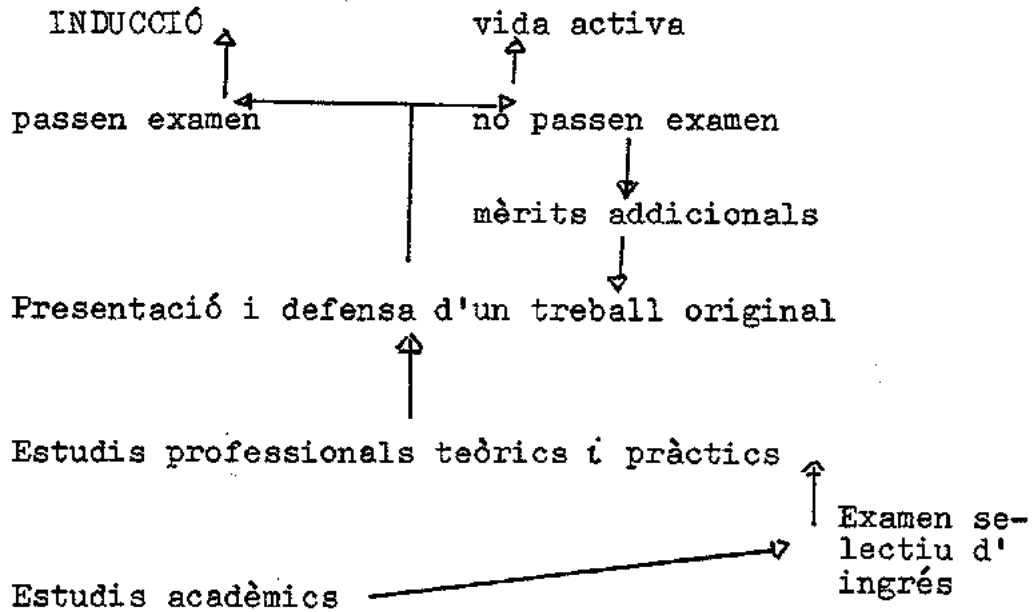
6.3. Proposta a llarg terme

La proposta a llarg terme manté el plantejament anterior però considerem que el tipus d'examen ha de ser diferent.

- a.- La capacitat per adquirir els coneixements acadèmics necessaris queda avalada per un títol universitari.
- b.- Perquè els candidats han superat un examen selectiu d'entrada que ha tingut en compte molts aspectes.
- c.- Perquè el tipus de pla d'estudis és més integrat i el centre de formació inicial pot respondre de la preparació del candidat a través del tutor.
- d.- Considerem que els mestres i l'Administració han de participar en el procés de selecció per mitjà de:
 - . La comissió d'educació que ha d'aprovar els plans d'estudi del centre d'educació.
 - . La inspecció dels centres d'educació.
 - . Els tribunals de selecció d'entrada.
 - . Els tribunals de selecció dels candidats per a la inducció.
- e.- Proponem com a examen final la presentació i defensa d'un treball original teòric i pràctic aplicat o experimentat a l'escola sobre un tema o problema educatiu.

Taula núm. 2

Model



Avaluació de revàlida o final de la primera fase de formació

- Nota final del seminari de psico-sòcio-pedagogia x
- Metodologies i formació específica per a una especialitat o cicle x
- Tutor centre de formació i tutor de pràctiques x
- Presentació d'un treball final original x

$$\text{Nota final} = \frac{x-x-x-x}{4}$$

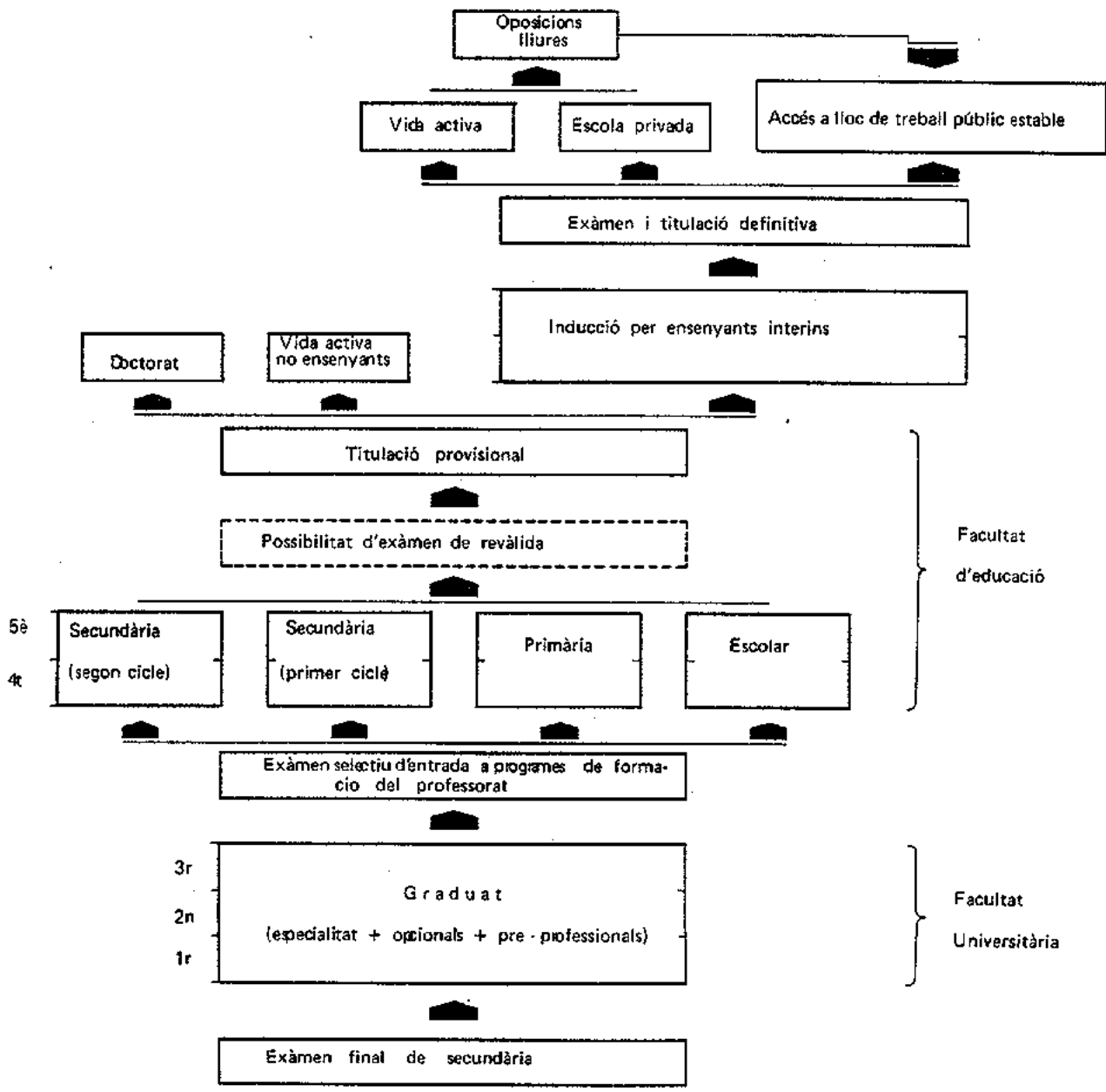
Tribunal per jutjar el treball original

- Representant del seminari de psico-sòcio-pedagogia
- Representant de l'especialitat o cicle
- Tutor centre de formació
- Tutor de pràctiques
- Examinadors extern (Administració o professor d'un altre centre de formació delegat per l'Administració).

Avantatges i inconvenients del model

- a.- Manté els avantatges de la proposta a curt terme.
- b.- És coherent amb els principis enunciats.
- c.- Està més d'acord amb el tipus de formació que proposem.
- d.- La selecció té en compte l'evolució i l'avaluació del candidat durant la formació.
- e.- Es dóna un paper rellevant als seminaris i als tutors, els quals han seguit d'aprop el progrés personal dels alumnes que tenen al seu càrrec.
- f.- La nota és final i global, en cada qualificació intervenen diverses persones i no permet el regateig amb cada professor ni la competitivitat entre els alumnes.
- g.- L'examen final avalua un treball integrat per mitjà del qual es pot veure el grau de maduresa de l'alumne.
- h.- La superació de l'examen final de revàlida dóna dret al títol provisional i comporta que tots els alumnes puguin passar al curs d'inducció.
- i.- La proposta no contempla cap prova pràctica a l'escola davant del tribunal perquè aquest control es deixa per al període d'inducció. El fet que un candidat faci una experiència puntual a l'escola davant del tribunal crea una situació artificialiosa que difícilment pot mesurar res.

Taula núm. 3





6.4. La inducció

El fet que els mestres aprenguin a base de fracassos és una mala solució, resultat de la indiferència de l'Administració, del fet que els mestres avesats creuen que el mestre novell ha de passar el calvari que ells van patir i de les expectatives desproporcionades i excessives dels mestres nous que sobrevaloren les seves possibilitats. Avui a tots els països estudiats es plantegen una iniciació progressiva i una ajuda especial per al mestre que s'inicia i que es coneix amb el nom d'inducció.

La inducció és un període de prova i de formació que fa de nexa entre la formació inicial i la formació en exercici dintre del procés de formació permanent del mestre. L'experiència en altres camps, com és ara el camp de la indústria, ha demostrat que les orientacions intensives i extensives poden reduir el fracàs i millorar les actituds i efectivitat del candidat. Pel que fa a la inducció convé especificar els punts següents:

- a.- El mestre es fa càrrec d'una classe o d'una assignatura a l'escola i rep un salari. Els primers anys d'exercici són guiats i els mestres-aprenents tenen un tutor a l'escola, gaudeixen d'un horari reduït i continuen la seva formació.
- b.- A curt terme la proposta del ministeri contempla un any d'inducció però a Alemanya l'allarguen perquè consideren que el primer curs és sempre molt difícil pel fet que els candidats tenen molts problemes personals i estan essencialment preocupats per sobreviure professionalment; per això prolonguen aquest aprenentatge en exercici almenys dos cursos abans de donar el títol definitiu.

taule núm. 4

CURSOS D'INDUCCIÓ

PRIMER CURS

9									
10									
11	Assistència a la classe del tutor								
12		Assistència a la classe d'altres mestres							
13									
14									
15									
16						Reunió amb el mestre - tutor			
17							Reunió amb el director o el mestre tutor		

Visita trimestral del professor-tutor juntament amb l'inspector

9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17							Reunió amb el mestre - tutor		

hores dilluns dimarts dimecres dijous divendres

El tema de la inducció no és nou per a nosaltres; el pla professional i el pla del 67 contemplaven un any de pràctiques guiades i remunerades, i de la seva adequació són testimonis els mestres que varen seguir aquests plans.

Tot i que les experiències d'inducció estan força generalitzades i n'hi ha diversos exemples, potser el model alemany és, al nostre criteri, el més estructurat i el més decidit. Tota la informació detallada sobre aquesta fase de formació figura a l'annex corresponent al capítol dedicat a aquest país.

- c.- El mestre aprenent és ajudat per un mestre-tutor que observa alguna de les seves classes, l'ajuda a programar i a preparar la feina, l'orienta per resoldre problemes que se li presenten, el convida a assistir a algunes de les seves classes i prepara visites a altres grups o escoles.
- d.- El mestre-tutor hauria de tenir una preparació específica prèvia com tenen els mestres-tutors de pràctiques a França, gaudir d'un horari reduït i d'una compensació econòmica i merèixer un reconeixement professional. Els mestres-tutors haurien de reunir-se mensualment amb el professor-tutor de l'escola de formació i amb l'inspector per parlar dels problemes referents a la inducció i als candidats.
- e.- Cada grup de mestres principiants tenen un professor-tutor el qual anima i coordina un seminari setmanal per ampliar la base teòrica i reflexionar sobre la pràctica i on es parlen i es discuteixen els problemes en grup. A través de la tutoria s'orienta l'alumne per a la redacció de la memòria.
- f.- Proponem unes conferències que en part poden ser

programades per l'escola de formació i per l'Administració i en part poden respondre a les demandes concretes dels mestres en formació i dels tutors, quan es consideri convenient ampliar un tema o tractar un problema. Alguns autors, com és el cas dels professors que integren el grup PROTEACH, creuen que aquest és el moment oportú per plantejar alguns punts de filosofia de l'educació i diversos enfocaments educatius perquè els alumnes estan interessats a justificar el model que vehiculen.

- g.- El professor-tutor i l'inspector visitaran conjuntament el mestre principiant a l'escola almenys un cop al trimestre, faran una observació de la classe i mantindran una entrevista amb el candidat i el mestre-tutor.
- h.- El seminari setmanal del primer curs d'inducció i el quinzenal de segon curs en alguns països com Anglaterra, es fan al casal dels mestres o centres comarcals de professors perquè evita desplaçaments, familiaritza els futurs mestres amb aquestes organitzacions i les conferències i debats poden quedar obertes a tots els mestres, cosa que afavoreix la relació dels estudiants amb els mestres en exercici.
- i.- El mestre principiant, quan acaba el període d'inducció, passa un control i, si el supera, té dret al títol definitiu.
- j.- L'examen que es fa al final de la inducció pot consistir en la presentació i defensa de la memòria d'aquests cursos de pràctiques guiades. Sembla convenient centrar l'examen en allò que els candidats han fet perquè els primers anys d'exercici no per-

meten gaires distraccions i el mestre convé que estigui centrat en la seva tasca.

k.- Els candidats que passin l'examen poden ensenyar a l'escola privada. Els que aspirin a una plaça a l'escola pública ho hauran de sol.licitar. Les places vacants es poden donar segons un barem de mèrits i d'acord amb les vacants existents (aquest aspecte està molt treballat a Alemanya).

l.- Els candidats a qui l'Administració assigna una plaça, d'acord amb l'elecció del candidat, han de tenir el vist-i-plau de les autoritats locals i de l'escola. Aquest vist-i-plau s'ha de revisar al final del primer any d'exercici.

Composició del tribunal i avaluació dels cursos d'inducció

Tutor de l'escola o director	xx
Tutor del seminari	x
Inspector	x
Un mestre d'una altra escola	x
Un professor extern	x

C.VII. LA FORMACIÓ EN EXERCICI

=====

La formació en exercici queda fora del tema de la tesi i no volem entrar en la seva problemàtica que constituiria d'ella sola tema per a una segona tesi. Tanmateix cal fer menció d'alguns postulats que afecten la formació permanent.

- a.- La necessitat de la formació contínua i en exercici no implica en cap cas descuidar la formació inicial. Gran part de la formació en exercici es fa per suplir les mancances de la formació inicial. Aquest cercle viciós no es trencarà fins que els mestres que ingressin a la professió estiguin prou preparats per convertir els reciclatges en perfeccionament. És cert que a causa de la baixa de la demanda entraran pocs mestres nous però també és cert que seran els més joves, que la formació inicial per a una professió és la millor oportunitat per assentar les bases de la comprensió real d'un treball, que és més fàcil formar que reformar i que si hi ha pocs diners, de manera que no basten per formar els joves, no es pot pretendre arribar a tota la massa de professionals en exercici i per tant la formació dels mestres en exercici serà forçosament relativa i limitada.
- b.- La preocupació per la formació permanent respon a un tipus de formació inicial que fa indispensable la continuïtat perquè presenta la formació com un procés d'autoformació que dura tant com la vida.
- c.- Sembla que a escala internacional guanya terreny la

idea de "carrera docent" de manera que l'estabilitat d'un mestre en el treball i la seva promoció hauria d'estar relacionada d'alguna manera amb el seu perfeccionament i el seu rendiment, perquè en cas contrari hi ha una manca d'estímul i una forta tendència a la rutina. El nostre sistema de funcionariat fa difícil aplicar els tipus de mesures que es proposen; però potser és possible exigir certes condicions o requisits per a la promoció i per als triennis. Cal trobar el sistema perquè els mestres acceptin aquest control periòdic oferint un gran ventall de possibilitats i avantatges.

Seguint l'exemple de França, i d'alguns estats d'Alemanya, potser es pot exigir als mestres uns mèrits per a la promoció triennial. Aquests mèrits poden ser molt diversos i acceptar una àmplia gamma de possibilitats:

- Memòria sobre una experiència docent innovadora.
- Proposta de treball i la seva aplicació.
- Cursos de perfeccionament.
- Haver fet una contribució positiva a l'escola o a la professió com: formar part de comissions, equips de treball, equips d'experimentació, etc.
- Publicacions.
- Estudis de postgraduat.
- Altres mèrits que puguin ser equivalents.

d.- Pel que fa a les modalitats d'organització, entenem que els centres de formació d'ensenyants estan encarregats de la formació inicial però la formació permanent no els correspon. És evident que aquests centres poden oferir i proposar serveis i fóra bo que participessin en accions de formació de mestres en exercici, perquè això ajudaria a una

revisió i a una readequació constant de la formació inicial; però els mestres són professionals i adults i poden, o no, acceptar aquestes propostes.

No estem d'acord amb les conclusions de les jornades de Segòvia ni amb cap altra manifestació corporativista que considera les normals com a centres de formació inicial i en exercici. Abans de formular projectes tan ambiciosos i exclusivistes haurien de ser capaços de procurar als futurs mestres una formació inicial digna, més adequada i sistemàtica. A ningú no se li acudiria enviar els metges o els advocats a fer la seva formació a les respectives facultats; per això tenen els seus col·legis i escullen els seus cursets i conferenciants.

- e.- Respectant la proposta del Ministeri sobre els centres de professors, volem deixar senzillament anunciat que no compartim la idea que el sistema educatiu hagi de tenir una unitat, i que sense menystenir la necessitat del sistema vertical, considerem infinitament més efectiu i econòmic el sistema perifèric.

C.VIII. EL PROFESSORAT DE LES NORMALS

=====

Un dels problemes més importants que té plantejada la reforma de les escoles de mestres és el del seu professorat. Aquest és un problema general, comú a tots els països, perquè els plans i les lleis evolucionen però el professorat continua i la seva resistència al canvi és proverbial i dramàtica.

La selecció del professorat a tots els països s'ha fet per criteris acadèmics. Solament als països anglosaxons, amb el seu proverbial sentit comú, hi és molt freqüent que el professorat hagi fet la carrera docent que passa per l'escola però tampoc no ha estat una condició indispensable. Els criteris de selecció per a una formació professional han estat, doncs, essencialment acadèmics i no és estrany que la crítica més dura es faci al professorat perquè ensenyen per a una professió que desconeixen i moltes vegades menysvaloren.

L'accés a una plaça de professor de les escoles normals a Espanya, a través de les proves d'idoneïtat, ha estat, al meu criteri, un desastre nacional perquè hi havia molt poc professorat numerari i era un moment adequat per fer un canvi significatiu. Reconec que era urgent trobar una sortida per al professorat no numerari, però les places no es podien donar de manera definitiva sense exigir una professionalització o una millor qualificació acadèmica, encara que hagués estat a posteriori. No solament no s'han seguit criteris professionals sinó que s'ha mantingut l'exigència d'una qualificació inferior a la de llicenciat amb tesina.

Aquesta forma d'accés, tan improcedent de cara a una reforma de la formació d'ensenyants i a una dignificació de la professió, ha permès entrar com a funcionari vitalici un professorat que farà enormement difícil una reforma posterior, com ja s'està demostrant.

Propostes

- a.- Per a la contractació del professorat de les normals, no es pot fixar una normativa simplista i única perquè les demandes que es facin als candidats han de respondre a la funció que s'espera que realitzin, i en aquest moment a les normals hi ha tipus de funcions diverses. La normativa que és encertada potser per a altres facultats no ho és per a carreres professionals com la d'ensenyant. El fet que una normativa sigui senzilla no sempre és una virtut.

- b.- El professorat de les normals que s'ha d'integrar als diversos departaments de les facultats i que dona matèries acadèmiques, ha de tenir la mateixa qualificació que la que té la resta del professorat del departament corresponent. Tots els professors poden exercir en un primer cicle i per tant han de tenir les mateixes condicions i no creiem que la ciència que s'imparteix als mestres tingui cap especificitat.

- c.- El professorat que ha de formar professionalment 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. Aquest professorat, a criteri de la OCDE i que comparteixo plenament, ha de reunir dues condicions (1):

(1) OCDE La profession Enseignants, 1979

- . Tenir uns coneixements de la seva matèria al més alt nivell.
- . Tenir una acurada, llarga i sostinguda pràctica docent.

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. En aquest sentit existeixen experiències interessants; a algunes normals, entre elles "Sant Cugat", el professorat de didàctica dóna part de la matèria a l'escola i té la responsabilitat d'una assignatura; els alumnes hi assisteixen en petits grups i fan observació o ajuden en treballs en grup i a la classe segueix un seminari. La "Comission on Public School Personnel" de Ohio exigeix al professorat dels "colleges" d'educació que cada quatre o cinc anys tinguin responsabilitats en una escola per tal d'actualitzar la seva pràctica i adequar-se a la realitat escolar; a l'estat d'Oklahoma el professorat ha de passar un semestre a l'escola d'EGB cada cinc anys.

- d.- Donada la importància de les pràctiques escolars, el paper del mestre és essencial en la formació dels futurs ensenyants. És important recalcar que el paper del mestre és important com a mestre, quan deixa de fer de mestre i passa únicament a fer de professor perd tot el seu sentit i raó de ser; establir un vincle estret entre la normal i l'escola.

Els mestres col.laboradors sembla que s'haurien de seleccionar entre aquells que ho sollicitin. Sembla important que els mestres col.laboradors rebin una preparació específica per a la seva funció de mestres-tutors, com passa a França. Tanmateix, és essencial donar una gran flexibilitat a

les pràctiques i per tant seria nefast crear un nou cos de professors. Els mestres-tutors haurien de ser elegits entre els mestres capacitats cada curs, segons les necessitats de les normals i l'adequació i el rendiment dels mestres en aquesta funció.

e.- Insistim, tot i que çom conscients que aquesta no és una proposta molt compartida, en el fet que cal reconèixer per al professorat professional una excel·lència docent. Igual que és important tenir una capacitat investigadora, hi ha també una capacitat docent que no és de rang inferior sinó diferent. El fet que la universitat tradicional, tan acadèmica, no l'hagi reconeguda i que per tant no estigui reglamentada, ni s'hagi pensat com aplicar-la ni avaluar-la, no vol dir que no es pugui considerar en un futur i que no sigui important, i fins i tot essencial, quan parlem d'una facultat d'educació.

Pel que fa a la selecció del professorat i als criteris que es poden aplicar en els concursos, ens sembla molt interessant considerar les variables que es tenen en compte en algunes universitats americanes i que no reproduïm perquè figuren en el capítol sobre el professorat d'aquest país.

T. III

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

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

ÍNDEX GENERAL

BIBLIOGRAFIA



SEGONA PART
=====

ESTUDI DELS PROBLEMES REFERENTS A LA FORMACIÓ
=====

DEL PROFESSORAT EN ELS SIS PAISOS DE LA MOSTRA
=====

MODELS RESULTANTS
=====

TENDÈNCIES MÉS SIGNIFICATIVES
=====

ESTUDI COMPARATIU

=====

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

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

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

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

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

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

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

C.VII. Els plans d'estudi. La formació acadèmica

- 7.1. Consideracions prèvies.
- 7.2. La formació acadèmica en els plans d'estudi; la cultura general i l'especialització.
- 7.3. Conclusions sobre la formació acadèmica.
- 7.4. Tendències actuals respecte a la preparació acadèmica dels mestres.
- 7.5. Tendències actuals respecte a la preparació acadèmica dels professors de secundària.

C.VIII. Els plans d'estudi. La formació professional

- 8.1. Les matèries professionals bàsiques d'educació.
- 8.2. Les tendències actuals.
- 8.3. Matèries professionals específiques del nivell de l'especialitat. Models a considerar.
- 8.4. Tendències actuals.
- 8.5. La professionalització del professorat de secundària.
- 8.6. Les tendències actuals a secundària.

C.IX. Els plans d'estudi. La formació professional; les pràctiques escolars

- 9.1. L'organització de les pràctiques. Models a considerar.
- 9.2. Objectius de les pràctiques.
- 9.3. Orientació i supervisió de les pràctiques.
- 9.4. Realització de les pràctiques.
- 9.5. Avaluació.
- 9.6. Tendències actuals.