

## L'EVOLUCIÓ DELS NIVELLS EDUCATIUS

Fins aquí hem tingut oportunitat d'examinar el context i els paradigmes que han marcat les polítiques educatives europees. En aquest apartat, ens centrarem en les principals reformes que s'han introduït els darrers anys en les escoles europees de tres nivells educatius diferents: el primari, el secundari i la formació professional.

### L'ensenyament primari

#### *L'evolució recent de l'escola primària*

Les últimes dècades del segle XX no semblen gaire inclinades a la implantació de reformes estructurals de fons en l'ensenyament primari. De fet, només cal fer una ullada a les principals reformes educatives que hi ha hagut durant aquests darrers anys per adonar-se que efectivament passa d'aquesta manera. Fins i tot les reformes aparentment més ambicioses deixen entreveure un clar desig de no voler retocar gaire les estructures. Ho veurem tot seguit.

La majoria de països desenvolupats sembla que han acabat les reformes d'estructura de l'ensenyament obligatori cap al final dels anys setanta. Una gran part d'aquests països ha adoptat l'escola polivalent, que comprèn l'ensenyament primari i el primer cicle del secundari, com a únic tipus d'escola o, si més no, com a tipus predominant. Alguns països han conservat un sistema paral·lel a nivell de primer cicle secundari, i pel que sembla no l'abandonaran. Es nota, per tant, que els països desenvolupats han entrat en un període durant el qual hi haurà pocs canvis estructurals en l'escolaritat obligatòria.<sup>32</sup>

La primera reforma important que convindria analitzar és la belga de 1983, que va allargar considerablement l'escolaritat obligatòria. Tanmateix, aquesta llei no va comportar cap tipus de canvi en l'estructura de nivell primari, que va continuar essent de sis anys, dividits en cicles de dos anys. Certament, sí que hi va haver intenció de continuar la millora qualitativa —de la qual parlarem més endavant— dels plans d'estudi. Des del punt de vista estructural, la reforma holandesa de 1985, introduïda per la Llei d'educació primària d'aquell mateix any, té més importància. L'eix fonamental de la reforma era la fusió de l'etapa preescolar, en els seus últims anys, i més concretament en l'últim any, amb l'etapa anterior d'ensenyament primari, de manera que aquesta última, i amb aquesta el període de l'escolaritat obligatòria, s'iniciaria a partir d'aleshores als cinc anys. Els objectius d'aquesta fusió eren diversos, des dels de la conveniència estrictament pedagògica fins als de més gran aprofitament de les escoles. Com podem llegir en un document oficial holandès, «el descens del nombre d'alumnes a conseqüència del descens del nombre de naixements és també un factor que s'ha tingut en compte

32. *Tendances de l'enseignement dans les années 70: une analyse quantitative*. París: OCDE, 1984, p. 16.

a l'hora de fusionar l'etapa pre-escolar amb l'escola primària, de manera que, al mateix temps, s'està duent a terme un reacoblament de les places escolars.»<sup>33</sup>

L'únic canvi estructural important, tot i que potser no tan important com sembla a primer cop d'ull, va ser el que es va fer a Portugal mitjançant la Llei de bases del sistema educatiu promulgada el 1986. En efecte, l'ensenyament primari va tenir aleshores, legalment, un canvi força substancial, ja que fins i tot va perdre la seva denominació tradicional i es va convertir en «ensenyament bàsic», semblantment a l'EGB espanyola. El nou ensenyament bàsic té ara una durada de nou anys, dels 6 als 15 anys, i és dividit en tres períodes iguals de tres anys cadascun. Fixem-nos, tanmateix, que els dos primers períodes es corresponen amb els sis anys que fins aleshores tenia l'ensenyament primari —en realitat, la unió dels cicles «primari» i «preparatori»— com, de fet, ja estava organitzat a la majoria de les escoles portugueses. Comptat i debatut, Portugal, amb aquesta llei, s'ha afegit a les tendències que ja des de fa molts anys existien entre els països europeus, en el sentit d'augmentar l'obligatorietat escolar i d'abraçar d'una manera polivalent o comprensiva el primer nivell d'ensenyament secundari. És per això que s'ha retocat tan poc com s'ha pogut l'estructura anterior.

Un altre document legal d'una gran importància i repercussió arreu d'Europa ha estat l'Education Reform Act anglesa de 1988. Tot i que les reformes pel que fa a la concepció del sistema educatiu són considerables, no n'hi ha cap que afecti veritablement l'estructura institucional del sistema, i per descomptat tampoc no afecta la seva Primary school. Això sí, la Llei ha influït notablement en l'estructura administrativa de l'educació britànica, ja que retallarà d'una manera molt important el poder de les autoritats locals d'educació (les Local Education Authorities) i reforçarà el poder de les autoritats centrals. Pel que fa a l'aspecte curricular, té, sens dubte, una gran importància la determinació d'un core curriculum, d'uns continguts mínims que hauran d'estar presents en totes les institucions escolars d'aquest nivell. Però, com veurem, una vegada més hom s'ha decantat per no innovar gaire en matèria d'estructura institucional interna.

### *Les polítiques de renovació curricular*

Com ja s'ha deixat entreveure, el centre comú de preocupacions innovadores, pel que fa al nivell d'ensenyament primari, ha estat constituït —i ho continua essent— per la millora de la qualitat i de l'eficiència de les institucions escolars. Hi ha uns quants països de la Unió Europea que, d'una manera més o menys solemne segons els casos, han dut a terme una reforma dels plans d'estudi que tenen com a fita l'obtenció de millors resultats en la preparació i en l'èxit dels alumnes.

En termes generals, hom diria que durant l'educació primària hi ha quatre factors, per damunt de la resta, que tenen una influència significativa en les reformes curriculars dels països europeus:

33. *Educational Development in the Netherlands, 1984-1986*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1986, p. 18. De tota manera, l'estructura interior prèvia de l'ensenyament primari holandès no va ser gaire retocada arran d'aquest fet. Una vegada més, el que es va produir va ser sobretot una revitalització dels programes.

1. El ritme a què progressa la revolució científica i tecnològica.
2. Un consens generalitzat a favor que durant tot el currículum es cultivin totes les habilitats cognitives.
3. La creixent consciència pública de la precarietat de la vida humana sobre el planeta i la necessitat d'una escolaritat que fomenti el coneixement de valors i la sensibilitat estètica i ambiental, entre altres valors referents al desenvolupament personal i col·lectiu.
4. El camí envers un currículum més estructurat i coherent, amb unes avaluacions més rigoroses, amb responsabilitat pel que fa als resultats i amb uns procediments més formals en l'ensenyament.

En alguns països l'ensenyament primari ha estat reformat darrerament d'una manera global, tot i que això és lluny de ser la norma europea. Potser el cas més sorprenent és Itàlia, on el govern va demanar consell a un grup molt variat de destacats personatges públics i del món cultural. La proposta resultant subratllava la necessitat d'una alfabetització cultural universal que s'ha d'aconseguir mitjançant una experiència curricular organitzada sistemàticament en «formes estructurades de coneixements», com ara el lingüístic, el matemàtic, l'espacial, el musical i el gràfic. Aquestes formes estructurades es presenten com «un repertori de jerarquies culturals i de referències». La reforma italiana proposà d'introduir en el sistema escolar un nucli que compregués nou àrees de coneixement equivalents durant els cinc cursos. El centre és el nen com a individu amb capacitat activa de coneixement, coneixement que ell ha de construir.

Itàlia, doncs, va conèixer l'any 1986 la publicació d'un nou pla d'estudis per a l'escola primària o elemental. No es tractava en aquest cas, evidentment, de la rectificació d'un recent pla anterior; al contrari, feia molts anys que a Itàlia no hi havia hagut innovacions en l'àmbit de l'escola primària. El nou pla —o «els nous programes», com acostuma a dir-se en el país— va trigar força anys a assolir una elaboració definitiva ja que, com és normal a Itàlia, va caldre el treball i el consens d'una comissió composta per experts d'ideologia i mentalitat diverses. Pel seu caràcter tòpic, hi ha autors que han caracteritzat la reforma curricular italiana d'aquesta manera: «Pel que fa a l'estructura, la paraula clau, la bandera pedagògica és la d'una escola oberta; pel que fa als continguts, és una escola culturalment a l'alçada dels temps; pel que fa a la metodologia, la bandera pedagògica és la d'una escola dels treballadors, l'escola de la investigació.»<sup>34</sup>

Un cas semblant és l'irlandès, un país en el qual els intents de reforma curricular a l'ensenyament primari han estat molt contestats des de les escoles i des d'alguns grups de professors.

Efectivament, s'hi poden observar importants característiques de flexibilitat horària, d'atenció als interessos i a les característiques psicològiques dels alumnes i, alhora, un rigor més gran pel que fa als coneixements i a les habilitats que s'exigeixen. Es podria dir que a causa de les especials característiques de lloc i de temps que han acompanyat la seva aparició, el pla participa alhora d'un cert «activisme» propi d'èpoques anteriors i de la preocupació

34. F. Costabile (ed.), *Scuola elementare e nuovi programmi*. Cosenza: Laboratorio, 1986, p. 39-47.

pels «coneixements i habilitats bàsics» que caracteritza majoritàriament l'escola actual. Preocupació que, certament, s'ha anat fent cada cop més palesa els darrers anys. L'interès dels polítics de l'educació s'ha centrat en la naturalesa i el lloc que han d'ocupar en el currículum les anomenades matèries bàsiques. En efecte, arreu d'Europa hi ha un gran interès per saber quines han de ser aquestes matèries bàsiques i què haurien d'incloure. En general, la balança es decanta cap a la llengua, les matemàtiques, la ciència i la informàtica. Així, a Dinamarca, per exemple, les autoritats educatives nacionals van llançar des de mitjan anys vuitanta un gran debat sobre «què són els coneixements bàsics.»<sup>35</sup>

Naturalment, aquesta nova orientació també és visible en altres països de la Unió Europea com ara Bèlgica, Holanda, l'Alemanya Federal, Grècia, Portugal, etc. Per sota d'aquesta concepció hi ha una consciència d'«ineficàcia» de l'escola primària. Tot i que és cert que als països europeus no hi ha gaires problemes pel que fa a la deserció escolar a aquest nivell —amb l'excepció, potser, de Grècia i Portugal, on hi ha encara un nombre relativament alt d'abandonament al final del període—, també ho és que, en canvi, sí que hi ha abundants repeticions de curs i la sensació de fracàs, de no poder assolir uns objectius mínims de preparació. França presenta encara, pel que fa als repetidors durant l'ensenyament primari, un percentatge lleugerament superior al 10%, tot i que es pot considerar no gaire excessiu. Hi ha uns percentatges més grans que són clarament visibles a Bèlgica, Espanya i Portugal, etc. Fins no fa gaire, la tendència era «facilitar» l'aprenentatge escolar per tal d'evitar un augment d'aquests percentatges, però avui s'ha vist que actuar d'aquesta manera era contraproduent. Per contra, sembla que a tot arreu es demana un esperit d'exigència més gran, acompanyat, això sí, d'una atenció més gran envers els casos particulars d'endarreriment.

Es va parlar molt del nou currículum publicat a França durant el mandat del ministre socialista Chévènement. Aquest currículum, en realitat, contradeia algunes mesures de «lliure desenvolupament de la personalitat infantil» que s'havien pres durant l'etapa socialista anterior. La preocupació fonamental del nou pla d'estudis de 1985 era, com en altres països, assegurar que els alumnes assolissin realment uns «coneixements i habilitats bàsiques», com també el restabliment d'un major clima de disciplina a les aules. Les anomenades activitats d'éveil, que havien suscitat tant d'interès, van quedar dominades altre cop per la idea de matèries o assignatures separades. En resum, doncs, el pla incloïa set assignatures fonamentals: francès, matemàtiques, ciències i tecnologia, història i geografia, educació física, educació artística i educació cívica. Les novetats més importants, a banda d'aquesta «reaparició» de les matèries separades, són la inclusió de la tecnologia i la recuperació de l'educació cívica, els continguts de la qual abans havien estat unificats amb els d'altres estudis socials.

35. «Hi ha moltes raons que justifiquen la urgència d'un debat sobre els coneixements bàsics. Una d'aquestes raons és que anem cap a una societat de la informació, en la qual l'home serà bombardejat amb un de vessall d'informació sense importància i del més simple entreteniment. Si l'individu ha d'estar capacitats per trobar la seva pròpia orientació i per distingir el que és essencial del que és accessori, cal que conegui a fons "un marc de referència", quelcom que pugui servir per comparar la informació que rep. No n'hi ha prou d'"aprendre a aprendre". No podem acontentar-nos creant el procés de treball. Avui cal unes veritables informació i educació». *Development of Education 1990-92. National Report*. Copenhagen: Ministry of Education, 1992, p. 3.

Tots aquests casos, deixant de banda com acabin els projectes de reforma, demostren que els coneixements mínims van molt més enllà de les matemàtiques bàsiques, de l'habilitat en el llenguatge i dels estrets límits de les assignatures comunes del currículum. Per tant, hem de concloure que a Europa s'ha passat d'una formulació molt instrumental del currículum de l'escola primària a una formulació que, necessàriament, ha de tenir en compte la creixent complexitat epistemològica —i tecnològica— del nostre món i el fet que l'etapa posterior (l'ensenyament secundari) també s'ha universalitzat i, per tant, que l'educació primària ja no té caràcter terminal per a ningú. Perquè no s'ha d'oblidar que hi ha una clara «cultura» pròpia i específica de l'educació elemental o primària, contraposada a la secundària, que reflecteix els orígens històricament diferents de les escoles primàries i secundàries. Aquesta diferenciació és reforçada mitjançant la formació i la selecció del professorat —que continua essent diferenciat— i, més subtilment, per l'impacte dels darrers corrents de la psicologia evolutiva i del desenvolupament i llur interès en els models i les estratègies cognitives que sovint es tradueixen en models de disseny curricular també diferenciats.

La majoria de les polítiques curriculars actuals van en contra de les tendències que defensen un currículum vertebrat a l'entorn de les disciplines, que les fan l'epicentre del desenvolupament curricular. La gamma més àmplia de capacitats, aptituds i interessos que trobem actualment dins cada escola o cada classe de primària planteja un repte molt real als professors: com respectar les diferències individuals i ajudar a construir l'aprenentatge sobre aquestes diferències, adoptant una organització de la classe i un currículum comuns. Les noves tendències fomenten un nou interès en la individualitat del nen i en la distinció de necessitats i processos individuals d'aprenentatge. Però també és veritat que arreu es troba un sentiment general entre els professors en el sentit que els canvis han estat massa sobtats, hi ha hagut massa poca formació i un suport extern inadequat.

Així, doncs, el vell debat que gira al voltant de si els processos d'ensenyament i aprenentatge s'han de basar en la matèria o en el nen continua i continuarà en el futur. Sembla un exercici sense sentit, ja que en els cercles educatius —a diferència del que diuen els mitjans de comunicació— el «debat» s'ha convertit en una dialèctica i s'ha encasellat dins unes extensíssimes propostes curriculars que s'escarrassen a fer desenvolupar totes les facetes del nen. Hi ha un interès renovat per les relacions entre l'estructura del coneixement i les estratègies cognitives dels qui aprenen, en el domini moral i també intel·lectual. Països com ara la Gran Bretanya, Itàlia, els Països Baixos i Irlanda són exemples d'aquestes tendències.

També rep molta atenció la qüestió de l'agrupament dels alumnes. Tot els països europeus estan convençuts que la diferenciació per trets (intel·ligència, aptitud) s'hauria de reduir al mínim, si més no en l'etapa primària. Actualment es fomenta la individualització per edats. A França, per exemple, reconeixen el problema de l'agrupació i combinen i diferencien els nens en l'etapa elemental amb vista a objectius diferents. L'heterogeneïtat dels alumnes significa necessàriament que cal aplicar un mètode pedagògic que els diferenciï i que confiï en una avaluació contínua (informes, anàlisis, regulació del mètode docent).

Cal, doncs, reconciliar la individualització de l'ensenyament i una pedagogia flexible que permeti un desenvolupament curricular que tingui en compte l'edat sense oblidar la necessi-

tat d'avaluar els resultats al més objectivament possible. És probable que aquesta tendència despertí debats i compliqui la qüestió de les matèries bàsiques, sobretot en països com la Gran Bretanya o França, on la valoració contínua d'alumnes es fa servir cada cop més amb una prova o revàlida a escala nacional.

El debat sobre l'educació primària és esporàdic i reposat en alguns països com ara Finlàndia, Suècia, Suïssa, Alemanya i Espanya. En d'altres, els Països Baixos per exemple, hi ha un elevat grau de conservadorisme i de satisfacció alhora pel que fa a l'educació primària en l'opinió pública, encara que si hem de fer cas als debats parlamentaris i a la premsa semblaria ben bé el contrari. Ara bé, hi ha un risc real i inevitable d'engrandir l'abisme entre les instruccions polítiques i la realitat de l'aula si aquestes propostes no es complementen amb una atenció equivalent als processos de reforma en les mateixes escoles. Això tampoc no vol dir que els únics avenços dignes de consideració vinguin de l'escola. No és aquest el cas, ni de bon tros. Però si els professors, pares, autoritats locals i estudiants no tenen un compromís actiu en el procés de la reforma, el canvi serà summament lent i molt desigual.

Al Japó, les autoritats proposen de reformar l'ensenyament primari, que ara té un caràcter molt competitiu, conformista i materialista, a fi de donar-li una orientació més humanista, on hi hagi espai per a un cert individualisme i per a l'internacionalisme. Es pretén revitalitzar l'educació moral com a eix vertebrador del currículum. S'afegeix un nou eix, *seikatsuka* (literalment «vida»), a les matèries comunes de l'escola primària, que combina la ciència i els estudis socials. Per al *seikatsuka* caldran menys hores que les que s'invertien en ciència i estudis socials per separat, i la llengua japonesa se'n beneficiarà durant els dos primers anys d'escolaritat. Es posa molt més èmfasi a ensenyar anglès i a integrar aquesta matèria en el currículum. Els canvis pedagògics proposats per a l'etapa primària comprenen més autoaprenentatge, el foment de la sociabilitat, de la creativitat i dels processos de reflexió i de presa de decisions individuals.<sup>36</sup>

En una època en què els pressupostos d'educació es mantenen generalment estables o bé baixen, en molts sistemes educatius es retiren els recursos de suport i de serveis de desenvolupament curricular i es retalla la formació del professor. Tant els recursos de suport com la formació no desapareixen, sinó que senzillament s'adrecen prioritàriament a l'educació secundària, on les administracions educatives els consideren més necessaris. Però això no vol dir que, paradoxalment, les exigències que aquestes mateixes administracions fan a l'educació primària no augmentin. Ara com ara, arreu d'Europa es demana a l'escola primària:

- Uns criteris d'avaluació ben establerts i uns models de rendiment educatiu definits curs per curs.
- Uns alumnes emprenedors, automotivats, actius, creatius, que siguin ben madurs, equilibrats, acceptats socialment, capaços de fer una transició sense problemes cap a l'ensenyament secundari. Evidentment, unes classes nombroses, un material escàs i un equipament limitat, per contrast, inviten els professors —si és que no els obliguen— a adoptar mètodes d'ensenyament centrats en l'ús de manuals escolars per a tot el grup.

36. Vegeu Agustín Velloso, *El sistema educativo en Japón*. Barcelona: Labor, 1994.

- Unes escoles que prestin atenció tant a elements del nou currículum com del clàssic, a més d'haver de crear àrees d'aprenentatge de llengua, matemàtiques, arts, educació física, etc., que prenguin en consideració una sèrie de preocupacions contemporànies com ara la salut, el medi ambient, la tecnologia de la informació, la pau, la igualtat dels sexes, la cultura nacional i les relacions internacionals. També és evident que els professors no sempre estan ben preparats per a dominar aquest reguitzell de temes. L'ur formació inicial es basa en les matèries tradicionals i presta poca atenció a aquests temes transversals. D'altra banda, els sous i les condicions de treball a les escoles primàries no sempre són atractius per a la gent emprenedora i més qualificada.

Al costat d'aquestes tendències generals, però, han aparegut en escena darrerament elements nous. Un és l'acolliment en centres ordinaris d'infants amb necessitats educatives especials. Des de fa uns anys, la majoria dels sistemes educatius han adoptat la teoria de la integració d'aquests nens a les aules normals. No hi ha, evidentment, un retrocés d'aquesta idea; però la pràctica ha demostrat que per fer-la més viable i positiva per al conjunt dels infants cal una atenció molt més individualitzada que la que s'ha fet fins ara. La caiguda de la demografia en la majoria dels països a la qual ja hem fet referència, facilita una ratio més adient de professor-alumnes, cosa que en part pot ajudar a resoldre el problema. Però demana alhora una renovada formació dels mestres, una formació que els faci més capaços de resoldre aquestes situacions individuals fins i tot enmig de l'acció grupal. És per això que l'entrada en vigor dels nous currículums ha estat acompanyada, la majoria de les vegades, d'innovacions en l'àmbit de la formació docent, com ha passat, de fet, a França i a Itàlia. Altres països (Portugal i Espanya, entre d'altres) estan també pendents de fer importants reformes en aquest àmbit. Aquestes reformes, sens dubte, són les que assegurarien la puja del nivell qualitatiu escolar que s'esmentava.

En una línia molt acostada a les consideracions que hem fet abans sobre «efectivitat» de l'acció escolar, cal situar les accions fetes en molts països comunitaris a favor de l'educació dels nens «immigrants», fills de famílies assentades recentment, per causes laborals i a vegades també polítiques, en un país determinat. Gairebé tots els països europeus coneixen aquest fenomen en alguna de les seves múltiples variacions. Un dels països que, per diverses raons —incloent-hi la dificultat idiomàtica— ha hagut d'afrontar una situació complexa i qüestionada ha estat l'Alemanya Federal.<sup>37</sup>

A França, on les escoles primàries acullen l'11% de nens immigrants respecte del total, s'assagen diverses innovacions i experiències que pretenen eliminar la discriminació i

37. «Hi ha un gran nombre de factors que fan difícil la integració en el sistema escolar alemany dels nens que tenen una llengua materna diferent. L'origen dels problemes està en l'entorn social i en la família per ella mateixa, que sovint practica fortes tendències a l'aïllament. A tot això s'afegeixen les dificultats del llenguatge o la incapacitat d'aquests pares per proporcionar ajuda en el treball escolar que els fills fan a casa, cosa que pot fer difícil aconseguir treure profit de l'ensenyament primari. Hi ha diverses iniciatives públiques o privades que tenen com a finalitat ajudar a superar aquestes dificultats (ajuda en els treballs escolars, grups de contacte, etc.). Tanmateix, aquestes iniciatives només són efectives en àrees específiques i limitades, i a curt termini no aconsegueixen alleujar o eliminar el problema.» *Universalization and Renewal of Primary Education*. Bonn: Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education, 1994, p. 5 i 6.

l'endarreriment escolar que sovint afecta aquests nens. A banda de donar-los ensenyaments suplementaris, s'assagen mesures de caràcter «intercultural», com s'intenta fer també a Bèlgica, Dinamarca, etc. Aquestes mesures exigeixen sovint la cooperació dels països d'on procedeixen les famílies immigrades, ja que es fan anar mestres o professors a aquests països durant un temps perquè puguin fer possible l'educació intercultural. Tanmateix, per circumstàncies diverses no sempre és fàcil o possible aconseguir aquesta cooperació. Es troben en aquest cas els nens d'aquelles famílies que van haver d'acollir-se al país de destinació per motius de descolonització o per causes polítiques. Anglaterra, França i Portugal han tingut i tenen moltes situacions d'aquesta mena.

En una relació de reformes i innovacions com la que aquí es pretén dur a terme no hi ha de faltar una referència, per petita que sigui, a la revolució tecnològica que té lloc a les acaballes del nostre segle.

Una pregunta que es repeteix contínuament és: fins a quin punt penetra aquesta revolució tecnològica les escoles? La resposta, una vegada més, ha de ser prudent. Com ben encertadament ha escrit King, «les conseqüències que sobre l'educació tenen les revolucions que hi ha en l'àmbit de la tecnologia i de la comunicació són transcendents i múltiples i també estan destinades a ser experimentals durant molt de temps.»<sup>38</sup>

De tota manera, hi ha una gran quantitat d'accions que tendeixen a l'acostament de la informàtica a l'escola. Gairebé a tot arreu es fan experiències d'aquesta mena. És el cas de França i el seu pla IPT (Informatique Pour Tous), o d'Espanya i el seu projecte Atenea. A Anglaterra, Bèlgica, Holanda, Dinamarca, Itàlia i l'Alemanya Federal s'han dut igualment a terme importants accions en aquest àmbit que no comentarem amb detall a causa de la manca d'espai. Amb tot, no es pot dir que s'hagi vençut del tot la tendència, gairebé proverbial, de l'escola a ser l'última a incorporar-se als avenços tecnològics del moment. Si això s'esdevé amb qualsevol mena d'escola, no cal ni dir que, quan es tracta de l'escola primària, el futur camina encara molt més a poc a poc.

Així, doncs, l'antiga concepció d'un currículum fet de coneixements i aptituds generals per a proporcionar una base sòlida per a continuar l'educació, la formació i, finalment, accedir a la vida laboral i formar part de la ciutadania no ha estat abandonada per cap país europeu. Però la convicció que es tracta d'una etapa de transició envers l'etapa educativa veritablement definitiva (l'educació secundària) ha afavorit l'aparició de nous èmfasis que giren al voltant de la necessària diferenciació i individualització de l'ensenyament primari.

### L'ensenyament secundari

No hi ha cap definició unívoca i comuna d'ensenyament secundari. La més estesa és la que afirma que aquest nivell no és altra cosa que el conjunt d'estudis, en part obligatoris, que hi ha entre l'ensenyament primari i el superior. Hi ha, però, un cert nombre de característi-

38. E. King, *Technological/Occupational Challenge, Social Transformation and Educational Response*. International Yearbook of Education, vol. XXXVII. París: UNESCO 1986, p. 198.