

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.»³⁸

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.

ques que poden ajudar a tipificar-lo, com ara el fet que, a diferència de l'ensenyament primari, l'alumne es troba en aquest nivell amb més professors que imparteixen àrees de coneixement diverses. Els mateixos professors tenen una qualificació, i una consideració socioeconòmica, també diferent dels seus companys de primària. En la pràctica, el currículum s'organitza per matèries amb un tractament no tant interdisciplinari com a l'educació primària, amb horaris específics i avaluacions fraccionades.

Què és l'ensenyament secundari?

Generalment, hom parla de dos cicles d'ensenyament secundari: un primer o inferior, la durada del qual arriba fins a cobrir tot l'ensenyament obligatori, i un segon o superior, que arriba més enllà generalment de l'edat que clou el període d'escolaritat obligatòria, com a màxim fins a l'edat en què es pot accedir a la universitat. Quan diem que hi ha models diferents d'ensenyament secundari ens estem referint al fet que hi ha fórmules diverses d'organitzar ambdós cicles.

Com veurem més endavant, la tendència majoritària als països europeus consisteix a fer el primer cicle de forma comprensiva o integrada, és a dir, amb el propòsit que tots els alumnes assoleixin els mateixos objectius, sota currículums equivalents amb dosis importants de diversificació didàctica, en una única institució que atorga un únic certificat o títol de final d'estudis, que no demana cap procés de selecció per accedir-hi —perquè és comuna i obligatòria— i que té un caràcter fortament orientador. Aquest primer cicle aboca a un segon que, per contraposició, és extremadament diversificat, àdhuc institucionalment, i és a cops selectiu pel que fa al posterior accés a la universitat. I si no és així, són les universitats mateixes que disposen d'un sistema acurat de selecció, que es fa efectiu en el moment de l'ingrés o bé en el decurs dels primers anys d'estudis. Per a entendre com és possible aquesta duplicitat (orientació i selecció) en un únic nivell educatiu convé recórrer a la història.

Els orígens de l'ensenyament secundari

Sense ànim de caure en la caricatura, hom pot dir que la famosa piràmide educativa va començar, històricament, pel sostre. Efectivament, els primers ensenyaments institucionalitzats corresponen al que avui considerariem ensenyament superior i, de fet, l'ensenyament primari generalitzat és una realitat ben tardana que arribà pràcticament de bracet amb la revolució industrial. La gènesi de l'ensenyament secundari és, en aquest context, complexa, atès que de bon principi ja coexistien diferents opcions:

- D'una banda, un ensenyament secundari que apareix com a necessària avantcambra d'un ensenyament universitari que com més va més exigent és pel que fa als coneixements mínims que cal per a accedir-hi i que, en bona mesura, obeeix als cànons de l'ensenyament clàssic, hereu del trívium i del quadrívium, fet de llengües clàssiques i de matemàtiques.

Aquesta mena d'ensenyament secundari és l'antecedent remot del que avui anomenem acadèmic i s'imparteix encara, totalment o en part, en institucions que conserven noms que evocuen el classicisme: *Gymnasium*, *Lycée*, *Grammar schools*, *Licei*, etc.

- D'altra banda, força més tardanament en el temps, apareixen arreu d'Europa fórmules noves basades en l'estructura clàssica però que tendeixen a incorporar les llengües modernes i les ciències naturals. Aquest darrer tipus és l'antecedent de l'actual ensenyament secundari tècnic, que prepara per a l'ensenyament superior no universitari, i de determinats estadis de la formació professional, i s'imparteix en centres la denominació dels quals es contraposa a les que evocuen el classicisme: *Realschulen*, *Modern schools*, *Atheneum* són denominacions en aquesta línia força freqüents a Europa.
- Finalment, es genera un darrer tipus d'ensenyament secundari que no és altra cosa que la prolongació natural d'una escola primària que comença a esdevenir insuficient per a qualificar els obrers que demana la indústria. Per l'edat dels alumnes competeix amb les altres dues fórmules, però el sentit que evocuen les seves denominacions les fa ben diferents: *petites écoles*, *Volksschulen*, *Common Schools*, etc. Aquest altre ensenyament donarà lloc amb el temps al que avui coneixem com a formació professional i aprenentatge.

Aquesta breu caricatura de la gènesi de l'ensenyament secundari, divers per naturalesa, divers per clientela i divers per propòsit, ens permet d'arribar a entendre què volem dir quan ens referim a un ensenyament secundari integrat o bé diferenciat. La integració és la reunió de tots tres tipus o, més ben dit, de totes tres finalitats (la preparació acadèmica, la preparació tècnica i la formació professional) en una sola institució i amb un mateix currículum per a un mateix grup d'edat. Avui dia, aquesta mena de model d'ensenyament secundari és el que es troba a països com ara Suècia o el Regne Unit. Paradoxalment, l'èxit dels sistemes integrats depèn del grau de diferenciació curricular que són capaços d'assumir sense que es trenqui la perspectiva integradora, la qual cosa explica per què no hi ha cap sistema educatiu europeu on l'ensenyament secundari sigui integrat en tots dos cicles: la integració és una característica reservada al primer cicle i es contraposa amb la màxima diferenciació que caracteritza el segon cicle.

Ara bé, a Europa també hi ha sistemes completament diferenciats, en els quals els alumnes es reparteixen entre dos o més tipus d'institucions d'ensenyament secundari a partir dels 10-12 anys, generalment sobre la base del criteri del rendiment acadèmic a l'ensenyament primari, i que obeeixen a propòsits diferents. Lògicament, aquí l'èxit depèn del grau d'integració curricular i, per tant, de les possibilitats de transvassaments i de ponts que siguin capaços d'assumir aquests sistemes. Actualment aquest és el model propi de països com ara la RFA, Luxemburg i els Països Baixos, fins a un cert punt.

La comprensivitat

Des d'una perspectiva històrica, els primers antecedents d'un ensenyament integrat per a tots els alumnes probablement es troben en el Rapport que Condorcet realitzà el 1792 per tal de dotar la França revolucionària d'un sistema educatiu fidel al lema de llibertat, igualtat

i fraternitat. Ara bé, Condorcet no pensava pas, de cap manera, en un ensenyament secundari per a tothom. En la pràctica, les primeres realitzacions en la línia de la integració de l'ensenyament secundari no arribaren fins després de la I Guerra Mundial i de manera gairebé simultània als Estats Units i a l'URSS.

El 1918 l'Oficina Federal d'Educació dels EUA publicà un document intítulat *Principis cardinals de l'educació secundària*, que era un veritable programa de reforma d'aquest nivell educatiu i que abocà a la creació de les anomenades junior high schools. El sistema que instauraven aquestes noves institucions corresponia al model 6+3+3, en contraposició al 8+4 radical que imperava llavors. La finalitat era oferir un ensenyament secundari intermedi de tres anys de durada al qual tinguessin accés tots els ciutadans, independentment del destí acadèmic o laboral final. Aquest ensenyament es pretenia més d'acord amb l'ideal democratitzador i igualitarista que predominava al panorama pedagògic dels EUA d'entreguerres: el moviment progressista, el Pla Dalton, el learning by doing de Dewey, l'Escola Nova europea. L'experiència començà a l'Estat d'Ohio, amb un 7% del total d'alumnes del país; el 1950 el 80% dels alumnes nord-americans ja seguia aquesta nova fórmula.

Justament un any després de la Revolució d'Octubre es feien públics a l'URSS els *Principis bàsics de l'Escola Unitària del Treball*. Les semblances d'intencions amb el document nord-americà, fefaents, s'explicaven arran de l'admiració que a la primeria de la Revolució Russa es tenia per l'Escola Nova i, més precisament, pel moviment progressista nord-americà. Tant és així que el mateix Dewey visità l'URSS per tal d'explicar en persona les seves doctrines pedagògiques. Aquest altre document justificava un ensenyament integrat per a tots, sota la fórmula 5+4 i amb caràcter polítècnic i polivalent. A partir, però, de 1929 l'Escola Unitària del Treball derivaria cap a l'academicisme que encara es faria més evident després de la II Guerra Mundial.

A països com ara França i Alemanya el debat sobre l'escola secundària integrada aviat quedà impregnat del debat, més polític encara, sobre l'escola única. Els Compagnons de l'Université Nouvelle, que s'havien conegut a les trinxeres de la I Guerra Mundial, aviat esdevindrien pedagogs de renom internacional que propugnaven un sistema educatiu democratitzador, sense cap mena de selecció a la fi de l'escola primària, i integrat, obligatori i gratuït fins al 14 anys. Es tractava, doncs, de trencar el concepte meritocràtic de sistema educatiu que imperava i impera a França d'ençà de Napoleó. Les idees dels Compagnons foren en part recollides al Projecte Buisson de 1920, que propugnava la gratuïtat de l'ensenyament secundari, i foren adoptades també pel Front Popular el 1936.

Pel que fa a Alemanya, l'endemà de la I Guerra Mundial ja es planejà l'abolició de les antigues Volksschulen i Vorklassen en favor d'una nova escola bàsica per al tram 6-10, anomenada Grundschule. El debat, però, de l'escola única com a mitjà a l'abast per a desterrar el militarisme i reforçar la democràcia no arribà a tenir força en el nivell secundari.

De l'expansió dels models integrats a l'avui present

L'embranzida dels models integrats d'ensenyament secundari arriba un cop acabada la II Guerra Mundial i ho fa per dues vies: la política internacional i la política nacional. No hem

d'oblidar que un dels primers objectius de les Ffrces aliades d'ocupació tant a Alemanya com al Japó fou combatre les ideologies que havien fet possible el conflicte: el feixisme, el militarisme, els valors tradicionals i conservadors, els valors d'arrel ètnica, etc. S'havia d'emprendre una campanya de desintoxicació que, per força, preveia la substitució dels antics valors per altres de nous, els dels vencedors. Aquesta substitució fou especialment dura al Japó: la nova Llei fonamental d'educació de 1947 proclamava com a qualitats la independència d'esperit, la coeducació i la igualtat sense distinció de sexe, estatus o origen familiar; era evident que aquesta proclamació contradia obertament valors tradicionals com ara l'obediència, la segregació i, en general, els valors fonamentals de la societat japonesa i de l'Imperi. Amb el temps, i com es diu que acostuma a passar amb els japonesos, aviat la còpia superà l'original: el Japó ha dépassat de llarg els EUA pel que fa al model d'ensenyament secundari de masses.

L'èxit d'aquesta mena d'operació no trobà, però, equivalent a Alemanya. Els soviètics, per la seva banda, imposaren el seu model d'escola unificada de 10 anys de durada al territori on després apareixeria la RDA, model que compartirien tots els països de l'òrbita soviètica. Per una altra banda, els EUA, França i el Regne Unit imposaren el 1947 el model nord-americà (6+3+3) als territoris sota la seva supervisió. Ara bé, un cop constituïda la RFA i organitzada en Länder no es trigà gaire a tornar al tradicional sistema tripartit que encara avui caracteritza Alemanya i fa d'aquest país el més emblemàtic quan es tracta d'exemplificar un model diversificat d'ensenyament secundari. No deixa de ser significatiu que els successius assaigs d'introducció d'un sistema integrat d'ensenyament secundari hagin estat sempre fracassos. Tant és així que, de fet, avui dia són quatre, i no tres, les diferents escoles a les quals es pot accedir després de l'escola primària: el Gymnasium, de tarannà acadèmic, que prepara per a la universitat la Realschule, que prepara per a la formació professional superior (tècnics de grau mitjà) i en alguns casos permet l'accés a la universitat; la Hauptschule, que prepara per a la formació professional inferior i per a l'aprenentatge (sistema dual), i, en darrer terme i d'ençà dels anys seixanta, la Gesamtschule o escola integrada que, o bé acull les tres altres possibilitats al si d'un únic edifici escolar —la qual cosa és una manera atípica d'entendre la integració de l'ensenyament secundari—, o bé ofereix un currículum amb un tronc comú per a tots els alumnes d'una mateixa edat.

La veritable expansió del model integrat arribà a Europa, però, arran de les reformes introduïdes al sistema suec i al sistema britànic, a partir dels anys seixanta, i com a conseqüència de la puixança de la ideologia socialdemòcrata en un moment de creixement econòmic, de l'anomenat Welfare State o Estat del Benestar. La reforma de l'escola secundària sueca comenà, de fet, el 1946 amb la creació d'una Comissió Parlamentària que havia d'abocar, entre 1950 i 1962, a la generalització de la Grundskola, una escola general bàsica de nou anys de durada que reunia al mateix temps l'escola primària i la secundària inferior, obligatòria i comuna per a tots els alumnes. El curs novè s'oferien ja nou diferents opcions propèdèutiques que, a partir del curs desè, esdevenien camins diferenciats: preparació per a la universitat, formació professional o bé escola de continuació. El 1963 es creà una nova comissió que introduiria reformes considerables al segon cicle de l'ensenyament secundari a partir de 1971, ja que el feia molt més diversificat: fins a 26 línies diferents que aboquen a

fins a 70 possibles especialitats relativament permeables. El model suec, adoptat totalment o en part posteriorment per la Folkeskole danesa i les equivalents noruega i islandesa, trigà en conjunt vint-i-cinc anys a desenvolupar-se (1945-1971), una dada que ens ha de fer reflexionar.

El model anglès instaurat per l'Education Act de 1944 exemplificava, fins a la introducció de l'escola comprensiva els anys setanta, el prototipus d'un model d'ensenyament secundari diferenciat a l'estil alemany que, en aquells moments, era també el propi de França i de l'Estat espanyol (abans de la Llei general d'educació): en acabar l'escola primària, amb onze anys, els alumnes se sotmetien a un examen acadèmic (l'anomenat eleven plus), dels resultats del qual depenia la ulterior adscripció a un dels tres possibles tipus d'escola secundària: l'acadèmica (grammar school), la tècnica (technical school) i la moderna (modern school). Diversos estudis realitzats al llarg de la dècada dels anys seixanta mostraven que aquesta darrera opció, que abocava a la formació professional, era la bústia on anaven a parar els alumnes menys capacitats acadèmicament parlant i que majoritàriament eren fills de famílies treballadores, en proporció de tres a u respecte dels que no ho eren. En un sistema administrat a escala local, ben aviat algunes Local Education Authorities governades per laboristes decidiren de començar l'experiment, primer, de reunir sota un mateix sostre tots tres tipus d'escola i, més tard, d'introduir una única escola secundària per a tots els alumnes, amb un tronc comú i una progressiva diferenciació, que anomenarien comprehensive school. L'experiència, iniciada a Leicestershire, va estar recolzada i fomentada amb la promulgació de la Llei Callaghan de 1976 que permetia i àdhuc recomanava a les autoritats educatives locals la reorganització de l'ensenyament secundari seguint el model comprensiu amb la finalitat de promoure la igualtat d'oportunitats. Quan el 1979 els conservadors arribaren al govern i decidiren de derogar la Llei del 76, ja més del 90% dels alumnes d'ensenyament secundari d'Anglaterra i Gal·les estaven escolaritzats en centres comprensius. Una reforma, doncs, d'ampli abast realitzada sense una intervenció forçada de l'Estat central.

El debat pedagògic a l'entorn de l'escola secundària integrada, un debat ideològic?

Evidentment que sí: al darrere de l'opció per un model integrat o diferenciat d'escola secundària hi ha sempre una opció per un model de relacions entre sistema educatiu i societat i una visió determinada de les potencialitats reals de l'educació en la promoció de la llibertat i la igualtat, els dos pilars bàsics de les democràcies europees. Hi ha qui pensa que un sistema integrat és el més adient per a preservar la igualtat d'oportunitats i afavorir-la; el problema és que també hi ha qui creu justament el contrari: que només un sistema desigual i diferenciat pot aconseguir que els alumnes arribin a superar situacions de desigualtat atribuïbles a la posició social i econòmica de la família.

Però també cal tenir molt present que no hi ha una resposta única vàlida arreu i que la resposta té molt a veure no tant amb l'estat de salut de l'educació de tarannà acadèmic —més o menys saludable arreu—, sinó, més aviat, amb la salut de la formació professional. Així,

hom pot comprovar que la majoria de països europeus s'ha esforçat els darrers anys a atreure un nombre elevat de joves cap a la formació professional i, en alguns casos, s'ha arribat fins i tot a canviar el balanç existent entre l'ensenyament general i la formació professional, a favor d'aquesta darrera. Això ha generat sovint problemes d'adequació entre l'oferta i la demanda, especialment a l'Europa central i del nord. Perquè en aquests llocs, especialment on impera el sistema dual, l'èxit de la formació professional depèn en bona mesura de l'existència d'un nombre de places en règim d'aprenentatge suficient, el qual en un context de recessió econòmica, es redueix notablement, tant perquè les empreses redueixen l'oferta de places com, alhora, perquè alumnes més dotats acadèmicament que en principi tindrien plaça a la universitat opten per la via de la formació professional en una època de recessió econòmica. El problema s'ha agreujat més quan ha coincidit aquesta recessió amb l'augment total dels efectius de joves que han acabat l'escolaritat obligatòria, conseqüència de l'evolució demogràfica.

Però és sobretot a l'Europa meridional (Grècia, l'Estat espanyol, Portugal, Turquia) on continua existint el conegut cercle viciós: feble prestigi social de la formació professional, una matriculació sovint dependent de determinades característiques socials i acadèmiques, manca de recursos i qualitat inferior, feble vàlua educativa i professional, feble demanda, etc. En aquests casos, n'hi ha molts que opinen que o bé canvia aquest panorama o es corre el risc que l'expansió de la formació professional esdevingui un reforç de la segregació social, en lloc de fer augmentar el nivell o la vàlua real d'aquesta formació i la seva posició jeràrquica en relació amb l'ensenyament general o acadèmic.

La qüestió de fons, veritablement, és que als països on funciona un sistema dual, que són precisament aquells en què la posició econòmica i social dels tècnics i dels obrers qualificats és més favorable, la divisió entre formació professional i ensenyament general o acadèmic té unes conseqüències socials menys greus, gràcies al fet que la formació professional té una imatge educativa i social menys desfavorable precisament perquè condueix a una carrera professional socialment i econòmicament reconeguda i valorada. Tenint això present és possible d'entendre per què allò que en un indret sembla absolutament inacceptable en un altre lloc pot ser fins i tot convenient. Així, per exemple, la integració de l'ensenyament secundari, més enllà de la integració curricular aconseguida i del cicle d'orientació (10-12 anys), no és avui una alternativa amb futur a la RFA.

Certament, una societat democràtica i que vulgui afavorir la igualtat d'oportunitats educatives no pot permetre's el luxe de prescindir d'un període d'escolaritat obligatòria mitjançant el qual es garanteixi una correcta socialització en tots els ordres: polític, social, cultural i laboral. L'augment de la durada d'aquest període arreu del món, fins al màxim dels divuit anys que acostuma a marcar la majoria legal d'edat, s'explica perquè els requeriments que demana aquesta correcta socialització són com més va més elevats. D'aquesta escolaritat obligatòria a Europa, en forma part sempre el primer cicle de l'ensenyament secundari. Aquest fet ja demana que tots els alumnes d'aquest cicle arribin a assolir els mateixos objectius, altrament el caràcter obligatori del període deixa de tenir sentit. Si existeix l'obligatorietat és per fer possible que tots els ciutadans assoleixin un mínim considerat bàsic, irre-

nunciable i imprescindible per a una correcta inserció política, social, cultural i laboral. Això pot traduir-se en una certa convergència curricular, però demana sobretot una gran diversificació didàctica i metodològica que només és possible si el professorat disposa d'una correcta formació professional (inicial i permanent), psicopedagògica i didàctica. Aquest és el millor argument en favor del model integrat d'ensenyament secundari que inclogui una dosi progressiva de diversificació curricular. Aquesta paradoxa —integració que inclou diversificació— en fa també el pitjor argument possible: és el model més exigent amb el professorat.

A banda d'aquests arguments, n'hi ha d'altres de pedagògics basats en els resultats de la recerca comparativa internacional. Aquests altres arguments han de ser tinguts en consideració en vista de les pròpies tradicions pedagògiques i d'allò que és políticament factible en un país concret. A títol concloent, val a dir que hom considera que la integració del primer cicle de l'ensenyament secundari és recomanable als països que disposen de sistemes escolars (no duals) de formació professional per raons com ara les següents:

- Afavoreix els alumnes desfavorits des d'un punt de vista sociocultural i econòmic.
- No exclou, sinó que exigeix, la diferenciació interna —diferents camins per a assolir objectius equivalents. Però rebutja requisits d'accés (exàmens selectius) o titulacions diferenciades en acabar el cicle.
- Si s'acompanya d'un procés de concentració escolar, permet de respondre millor a diferents capacitats, interessos i necessitats dels alumnes.
- Afavoreix actituds socials i de participació.
- En la pràctica, els estudis internacionals sobre rendiment acadèmic no revelen diferències significatives en els resultats obtinguts per alumnes de països amb sistemes diferenciats o bé integrats. La diferència fonamental rau en el fet que als sistemes diferenciats l'excel·lència sobresurt amb més facilitat i, en canvi, als sistemes integrats és més reduït el nombre de peixos que queda fora de la xarxa.

Les polítiques de renovació curricular

El currículum, com acabem de veure, és la qüestió central en l'educació secundària. La majoria dels sistemes educatius europeus es fan les mateixes preguntes: quina mena de coneixements cal transmetre?, quin pot ser l'equilibri òptim entre les diferents àrees de coneixement?, com es reparteix el temps entre ciència, tecnologia i humanitats, entre un coneixement liberal i professional, general i especialista, acadèmic i de la vida quotidiana, entre programes diferenciats i comuns, matèries comunes i opcionals? La reforma del currículum d'educació secundària encara ha de continuar fins que no s'hagin superat la fragmentació, l'academicisme i la manca d'interès respecte als alumnes de rendiment acadèmic més baix. A aquesta etapa sembla que li falti massa sovint una identitat real, en contrast amb la proposta «fundacional» dels graus secundaris superiors a l'escola primària i en l'especialització i orientació d'adults.

Els docents generalment han estat lents a l'hora d'introduir novetats que no es basessin en els principis de substitució de continguts antics per altres de bastant nous i d'introducció d'una reforma limitada per tal de donar sortida, si més no parcialment, a les necessitats d'una població escolar que es diversificava i s'expandia.

Els canvis radicals promulgats per a l'ensenyament secundari americà, en canvi, van cap a una direcció una mica diferent que la d'altres països. Les autoritats federals, ara amb un gran suport en l'àmbit estatal, han declarat la necessitat d'unes reformes més àmplies en l'escola secundària. El consens que es va impulsar al voltant del famós informe Conant de 1959 —amb la defensa d'una diversitat d'ofertes de matèries, de la unitat horària Carnegie (el crèdit), de l'agrupament per aptituds i dels currículums tan ambiciosos— ha fracassat.

Les propostes que al seu dia va formular el secretari d'educació dels EUA, Bennett, s'avançaven a les necessitats que avui tenen bona part de les escoles secundàries europees:

- Enfortir el currículum acadèmic perquè augmenti el nivell en matemàtiques, ciència, llengua i humanitats.
- Reduir la presència en el currículum d'altres elements com ara economia domèstica i arts industrials.
- Definir unes competències mínimes en les matèries bàsiques, per edats i nivells.
- Augmentar l'ús d'uns indicadors del rendiment educacional, publicats anualment a *The Condition of Education* del Departament d'Educació dels EUA.

Si no s'avança en la reforma curricular en el sentit d'atendre adequadament la diversitat dels alumnes, hi ha el risc que, malgrat el compromís polític en contra, l'escola secundària es divideixi d'aquesta manera: una minoria d'escoles superiors d'orientació acadèmica per als sectors més privilegiats de la societat o amb més avantatges i un gran grup d'escoles mitjanes per a la resta.³⁹

La generació actual de reformadors també ha adoptat una perspectiva optimista en aquest sentit: creuen fermament que les condicions que cal complir perquè la reforma de l'escola secundària pugui arrelar han estat aïllades per la investigació i la pràctica, que hi ha hagut un progrés com a resultat dels canvis legislatius pel que fa a exigències del curs i mesures de responsabilitat, una acció a escala estatal quant a l'execució de les proves, una varietat d'esquemes incentius, un lideratge sòlid en els àmbits locals, regionals i estatals, i projectes dirigits a grups d'alumnes especials —persones que no desenvolupen el seu potencial o que parteixen de greus desavantatges comparatius. A la Gran Bretanya, per exemple, la Llei de reforma educativa de 1988 està basada en la necessitat declarada d'un rigor en els requisits acadèmics en el grau mitjà (i inicial) de l'ensenyament secundari —nous exàmens als setze anys i proves d'àmbit nacional als catorze anys.

39. La pregunta que es fan els docents de secundària queda palesa en el títol de l'excel·lent llibre de John Gardner, *Excellence: Can Be Equal and Excellent Too?* Segons Gardner, la resposta ha de ser afirmativa, tal com ho consideraven també Harry Broudy i els seus col·laboradors l'any 1964 en relació amb el currículum. Més recentment, ha aparegut una nova obra del políticòleg Benjamin R. Barber que tracta de la mateixa qüestió amb un títol semblant, *Excellence and Equality. On Education in America*. Nova York: Ballantine Books, 1992.

Arreu, sembla que hi ha l'opinió que els requisits més evidents relatius al currículum de l'ensenyament secundari són el rigor acadèmic, la concentració dels estudis, la millora de la disciplina escolar i una forta vinculació de l'escola a l'ensenyament postsecundari i a la vida laboral. Aquests quatre punts són l'essència dels textos de la reforma curricular i pedagògica dels països europeus.

Una gran part de les reformes dels anys setanta van ser ideades per tal de resoldre necessitats i problemes especials (per exemple, desavantatges socials, manca de motivació de l'alumne en l'aprenentatge, etc.) o per a experimentar amb nous models d'organització curricular (interdisciplinarietat, plans estructurats al voltant de centres d'interès) o amb nous estils d'aprenentatge (estudi independent i individualitzat, aprenentatge basat en l'assignació de treballs, etc.), però sembla que molt poques han aconseguit una acceptació prou àmplia perquè puguin ser generalitzades arreu d'Europa o, fins i tot, en un sol país. Si aquestes innovacions haguessin tingut més èxit, potser hi hauria hagut menys insatisfacció en els resultats de l'ensenyament en aquells països on els debats han fet més rebombori. És difícil de dir si la insatisfacció és resultat dels canvis que s'han produït o dels que no s'han fet.

Quin abast han tingut realment els canvis produïts en el currículum? El currículum de l'escola secundària obligatòria encara està organitzat per mòduls i seqüències de temes específics que formaven part originàriament del currículum de les escoles secundàries selectives i que, amb el temps, foren modificats i suavitzats progressivament davant l'evidència d'una població escolar canviant i, no cal dir-ho, no tan selecta com abans. La jornada i el curs escolars, generalment, són superiors als que hi havia anys enrere.

El Japó actualment tendeix a adoptar la setmana escolar de cinc dies per tal d'ajustar-la a la setmana laboral també de cinc dies, cada cop més promoguda per les empreses japoneses —com a resposta a la crítica forana que pensa que els japonesos treballen massa. Bo i així, encara falten uns quants anys per tal que el Japó adopti la setmana laboral de quaranta hores. Els escolars de secundària japonesos són, de tot el món, els que més hores de classe per any tenen, si afegim a les que reben a l'escola les que, després, han de fer als *ikku*, una mena d'acadèmies privades de reforç.

Encara que els exàmens formals als estils de les revàlides no són universals, els patrons d'examen escrit i oral han constituït tradicionalment els rituals de pas de l'escola secundària a la feina o a l'educació superior, i encara prevalen malgrat les innovacions a l'hora d'aplicar aquests exàmens. Entre els pocs països en els quals hi ha un procés important de canvi en l'escola secundària es detecta una tendència a la rigidesa —o a la coherència— quant a estructura i organització curriculars, i cada vegada es posa més èmfasi en un aprenentatge molt estructurat amb professors molt estrictes. Això no prové, lògicament, dels últims estudis sobre les necessitats sociopedagògiques dels adolescents, sinó del criteri molt estès que, davant la crisi econòmica, hi ha una impossibilitat real de posar en pràctica la diferenciació curricular interna i, per tant, la flexibilitat que el problema de la diversitat dels alumnes a l'escola secundària demana.

En alguns països com ara Alemanya i Suïssa, el públic no s'involucra en els debats sobre el contingut i l'estructura del currículum de l'ensenyament secundari, però sí que reclama

més educació i amb més qualitat. El centre d'atenció recau en unes solucions que funcionin: augmentar la participació, optimitzar les possibilitats d'èxit i relacionar cada cop més els estudis amb les oportunitats del mercat laboral o de l'educació superior, i dirigir millor els recursos per tal d'obtenir uns resultats prioritaris.

En un context d'escola secundària obligatòria no comprensiva i diversificada, com és ara el cas de l'alemanya, aquestes tendències es reflecteixen en el poder de convocatòria del *Gymnasium* i de la *Realschule*. En comparació, la *Hauptschule* està en franca decadència: l'èxit en l'educació i a la vida no s'associen a aquesta última escola sinó a l'ensenyament acadèmic del *Gymnasium* i a l'educació «centrada en la realitat» o «orientada envers la vida» que proporciona la *Realschule*.

A l'epicentre de la majoria de debats europeus sobre l'ensenyament secundari hi ha la lluita històrica de dues tradicions i de dues cultures: l'ensenyament general, liberal, humanístic *versus* la formació professional, tècnica i tecnològica. Aquí ens trobem amb rasons de la coneguda tesi de les dues cultures de C. P. Snow. Molt discutida en la dècada dels seixanta, aquella tesi es va introduir en la tradició històrica europea. A Alemanya, les línies d'aquest debat provenen de l'èxit del projecte de Humboldt i Goethe al segle XVIII, que distingia perfectament les dues cultures. Des d'aleshores, el *Gymnasium* ha donat —i ha exigít— uns estàndards acadèmics en un grup de matèries que comprèn estudis matemàtics, científics i literaris. I al contrari del Regne Unit i de França, la tradició alemanya ha sabut trobar un lloc segur i de prestigi per a la formació professional, que, des de l'últim reformador del segle XIX, Georg Kerschersteiner, ha gaudit d'una gran categoria com a alternativa a l'ensenyament secundari de tipus acadèmic. Trobar un equilibri entre aquestes dues cultures, ja sigui dins d'una mateixa institució —que és el cas de l'escola comprensiva— o en institucions diferents —que es el cas de l'escola segregada— continuarà essent font de debats recurrents en l'ensenyament secundari europeu.

A la dècada dels anys setanta, molts educadors i promotors de l'escola integrada pensaven que el rellotge de la història social s'aturaria en el moment en què s'aconseguís la generalització i la consagració del principi de la comprensivitat. Però el que temps enrere eren arguments amb força en un context social i econòmic que abonava l'escola integrada, avui dia han esdevingut arguments a la defensiva: el context dels anys noranta és ben diferent.

De primer, es demana més qualitat i eficàcia a l'ensenyament. Les famílies es queixen d'alguna manera del fet que els fills no aprenen prou o bé que no aprenen allò que els convé. Això s'ha traduït en un moviment en pro de l'establiment de nivells estrictes de rendiment escolar i de mecanismes severs d'avaluació, dels alumnes, dels professors i dels centres. Aquesta actitud posa de relleu quin ha estat i és el repte fonamental de l'escola secundària integrada: ser capaç de respondre adequadament a necessitats, interessos i aptituds diversificades d'uns alumnes que provenen de medis socioculturals i econòmics nogensmenys diferents. La culpa del fracàs dels alumnes ja no és del sistema, es diu d'alguna manera, sinó dels professors perquè són incapaços d'adaptar-se a les noves exigències professionals.

El context econòmic, caracteritzat per la fe en les forces del mercat, en la recerca de l'eficàcia d'uns recursos que, per naturalesa, són sempre escassos, en la privatització, la des-

centralització i la competitivitat, no és gaire favorable a la pretensió de l'escola integrada. D'ençà dels anys vuitanta, aquesta mena de nou credo de l'àmbit econòmic ha penetrat també altres esferes de la vida, entre les quals la política educativa. La traducció d'aquest credo en termes de política educativa —deixar que les escoles tinguin llibertat per a escollir els propis professors, programes i alumnes, que puguin administrar-se de manera autònoma i que competeixin entre elles—, no posa en crisi el concepte d'integració?

La mateixa evolució dels sistemes educatius també contribueix a aquesta crisi. Les taxes de permanència i de matriculació augmenten a l'ensenyament secundari de segon cicle, més enllà dels 16 anys. La pretensió de l'escola integrada d'aconseguir proporcionar a tothom els mínims per a una correcta socialització es complica ara en la mesura que se li demana que, a més, prepari correctament per a les diferents opcions d'ensenyament secundari de segon cicle, acadèmica, tècnica o professional.

En darrer terme, l'èmfasi actual en l'individu i l'èxit individual en un context competitiu va en contra de les aspiracions igualitaristes de l'escola comprensiva. Com s'ha dit, si el 1968 el clam era «fes el que vulguis», que pedagògicament equivalia a «aprèn el que t'agradi», a la dècada dels noranta el clam ha de ser «aprèn el que hakis d'aprendre tan de pressa com puguis per aconseguir abans l'èxit». En aquestes circumstàncies, hom pot demanar i aconseguir, segurament, mesures de discriminació positiva per als qui tenen un rendiment acadèmic més baix, però difícilment es podrà anar més enllà en la implementació de principis igualitaris.

Si examinem l'evolució dels models que ens són més propers, veurem les implicacions pràctiques d'aquesta filosofia. Així, a Anglaterra, la Llei de 1988 atorga al govern central un poder sense precedents en la història anglesa sobre el currículum, la qual cosa es tradueix en una certa reducció de la diversitat que fins ara caracteritzava el panorama pedagògic, però, alhora, i això és més important, atorga també més poder als consells escolars dels centres i fomenta la competitivitat entre ells. A França, la tendència a la descentralització també es tradueix en un reforçament de les competències dels òrgans de govern dels centres i, per tant, de la diversitat. Alhora, també s'introdueixen mesures per a una formació professional de caire remedial per a joves de 15 i 16 anys de baix rendiment acadèmic. La mateixa tendència es retroba a Dinamarca i, en general, als països nòrdics: augment de les competències dels òrgans de govern dels centres, autonomia financera, llibertat d'elecció de centre. A la RFA fins i tot als Länder governats per la socialdemocràcia les escoles comprensives segueixen essent marginals i l'èmfasi es posa en la necessitat de selecció i no pas tant en la de promoció. Els nous Länder —territoris que corresponen a l'antiga RDA— ja han fet les primeres passes per abandonar l'escola unitària i adoptar el sistema tripartit, diversificat i tradicional. Arreu, doncs, les queixes dels advocats de l'escola comprensiva apunten a un canvi en l'ètica social en favor de la meritocràcia, la competitivitat i la racionalitat de l'economia de mercat.

La qüestió és: quin és el límit de la descentralització que porta a la diversitat i a la competitivitat entre escoles?, no hi ha el risc d'escoles de gueto? És difícil de preveure el futur, però és ben clar que l'èxit de l'escola secundària integrada dependrà de la capacitat dels sis-

temes educatius de dotar-se de mecanismes que protegeixin i discriminin positivament els menys afavorits.⁴⁰

La formació professional

Normalment se sol fer la distinció entre qualificacions professionals i qualificacions generals, tot i que aquesta distinció és, al capdavant, arbitrària i ambdues categories signifiquen coses molt diferents segons els països i les circumstàncies històriques, econòmiques i polítiques. Així, per exemple, el que hom entén avui per formació professional especialitzada pot esdevenir part integrant de l'educació general bàsica durant la dècada vinent. Aquests conceptes estan determinats, doncs, tant per motius culturals com geogràfics i s'han de tractar amb molt de compte.

Gairebé tothom està d'acord que les qualificacions ocupacionals només es poden adquirir després d'una educació general bàsica, encara que els continguts i la durada d'aquests estudis generals variïn considerablement. A mitjan anys seixanta, la majoria de països industrialitzats va posar en marxa grans reformes que ampliaven la formació general (obligatòria) i posposaven la formació professional durant uns quants anys. L'objectiu era establir un tronc comú de coneixements a l'ensenyament primari i al primer cicle del secundari, el qual hauria de formar les bases de les branques progressives subsegüents de formació, professional o acadèmica. Per tant, ens trobem davant d'una diversitat d'estructures de formació.

Els models estructurals de formació professional

Després d'aquest període de formació bàsica (i d'escolaritat obligatòria) que acostuma a durar nou o deu anys, per a l'adquisició de formació professional s'ofereixen diferents tipus de sistemes:

- Formació professional/tècnica escolar. L'aprenentatge, en aquest cas, té lloc en centres escolars de formació professional o tècnica en règim de temps complet. Els diferents trams progressius de l'ensenyament s'estructuren en anys, com a l'escola secundària acadèmica. A la fi dels estudis, s'atorga un títol tècnic o professional que normalment és diferent del títol general acadèmic.
- Sistemes mixtos de treball i aprenentatge. Aquest model combina l'ensenyament que s'imparteix en centres de formació dependents d'empreses amb el que s'imparteix en

40. Per a tenir una visió àmplia sobre les reformes de l'ensenyament secundari obligatori. Vegeu M. Fernández Enguita, *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona: Laia, 1986 i, més recentment, J. M. Leclercq, *L'enseignement secondaire obligatoire en Europe*. París: La Documentation Française, 1993. Una visió més sintètica es pot obtenir al capítol corresponent de l'obra de J. L. García Garrido, F. Pedró i A. Velloso, *La educación en Europa: reformas y perspectivas de futuro*. Madrid: Cincel, 1989. Pel que fa al grup d'edat corresponent a l'ensenyament secundari no obligatori, l'estudi més recent és també de J. M. Leclercq i Ch. Rault, *Quelle formation pour les 16-19 ans d'ici et d'ailleurs*. París: L'Harmattan, 1992.