

La formació de mestres al Quebec: context històric i situació actual

Una aproximació històrica del sistema escolar

Yves Lenoir*

Mario Laforest*

Introducció

La formació, tant inicial com continuada, del professorat ha esdevingut actualment una gran preocupació per a les societats occidentals, que han entrat de ple en una era postindustrial. Tant a Europa com a Amèrica del Nord, ho testimonien les nombroses reformes de les estructures i dels currículums de formació a l'ensenyament iniciades pels governs dels diferents estats, el creixement de l'interès per part dels universitaris i dels centres de recerca, l'augment de nombre de monografies i d'articles a les revistes sobre la professionalització de la tasca docent, sobre la condició dels mestres, sobre l'entrada en la professió, sobre l'avaluació curricular, sobre la formació pràctica, sobre els sabers que s'ensenyen, així com la multiplicació de congressos, col·loquis, seminaris o simposis i l'aparició d'associacions, com l'Association for Teacher Education in Europe (ATEE) o l'Asso-

*Yves Lenoir, doctor en Sociologia, és professor titular i vicedegà de recerca de la Facultat d'Educació de la Universitat de Sherbrooke, així com professor associat de les Universitats de Laval i Montreal. Les seves línies de recerca són la interdisciplinarietat escolar a primària, la didàctica de les ciències humanes i l'epistemologia dels coneixements escolars. Actualment està dirigint diversos projectes subvencionats de recerca sobre la interdisciplinarietat i les relacions entre didàctica i formació de formadors. Autor de nombrosos articles, ha publicat amb Ph. Jonnaert «Didactique du sens et sens des didactiques»; amb M. Laforest «L'enseignement des sciences humaines au primaire et la bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales: constats, impacts et conséquences».

*Mario Laforest, doctor en Sociologia, es profesor titular i degà de la Facultat d'Educació de la Universitat de Sherbrooke. La seva recerca se centra en la didàctica de les ciències humanes, diagnòstic educatiu i la formació del professorat. Autor de diferents articles, ha publicat també un llibre de presentació de les ciències humanes a primària i una col·lecció de llibres referents a aquest àmbit. Amb Yves Lenoir ha codirigit la publicació d'un estudi sobre el mateix tema i la burocratització de la recerca educativa.

Adreça professional: Faculté d'Education. Université de Sherbrooke. Sherbrooke (Québec). Canada J1K 2R1

ciation Universitaire Québécoise en Formations des Maitres (AQUFOM) o l'Association for Teacher Education in America (ATEA).

Tot i que la formació del professorat està a l'ordre del dia a tot Occident, també existeixen profundes diferències pel que fa a les respostes que cada societat ofereix per resoldre els seus problemes de formació dels i de les mestres, però també de l'ensenyament mateix. El pes de la història i de la cultura deixa una empremta profunda en les estructures socials i en el pensament col·lectiu i influeix de ben segur en els modes institucionals de resoldre l'educació. A més, cada sistema està marcat en les seves diverses dimensions per altres factors com l'econòmic, el polític, el geogràfic, el demogràfic i fins i tot per factors climàtics.

Tenint en compte aquestes breus consideracions, sembla important presentar el sistema de formació del professorat del Quebec considerant a la vegada la dimensió històrica i el context social. Gràcies a aquesta aproximació, tot i ser molt resumida, esperem aconseguir vincular l'estat actual de la situació amb l'estudi per a la seva reinserció en el camí diacrònic específic i dinàmic, i fer renéixer amb més acuitat i sentit un cert nombre de reptes als quals la formació del professorat s'enfronta en aquest país. Des d'aquesta perspectiva, després d'haver fet un retrat ràpid de la societat quebequesa a partir d'alguns paràmetres generals, apuntarem l'evolució del seu sistema educatiu ressituant-lo en una perspectiva històrica més àmplia. Aquestes dues primeres parts constituïran l'objecte d'aquest article. L'objectiu no és fer una anàlisi d'aquest sistema, doncs l'espai de què disposem no seria suficient, sinó, sobretot, presentar als col·legues europeus, poc o gens familiaritzats amb el nostre sistema educatiu, una visió de conjunt de l'educació quebequesa i del seu model de formació del professorat, la qual cosa no exclou que s'aprofiti l'avinentesa per donar una visió crítica sobre tots dos aspectes. Al final de l'article el lector interessat trobarà una breu bibliografia selectiva (Per saber més¹) per aprofundir en el coneixement de la realitat quebequesa i del seu sistema d'ensenyament i de formació.

(1) La incorporació d'aquestes referències bibliogràfiques ens ha portat a reduir al màxim la introducció de referències en el text.

Context general

El Quebec és una de les deu províncies canadenques. Constitueix un immens territori de 1.540.680 quilòmetres quadrats (tres vegades França) i té una població de prop de set milions d'habitants, que viuen essencialment al sud i sobre tot a la Vall de Saint-Laurent, entre els paral·lels 45 i 50, és a dir, aproximadament a la mateixa latitud que França. A diferència d'aquesta, però, es tracta d'un país nòrdic de clima continental humit, molt més dur, amb hiverns llargs, de gairebé sis mesos de durada, amb fred i neu, i tres mesos d'un estiu marcat per les fortes calors.

El Quebec és força diferent, en molts aspectes, de la resta del Canadà i de Nordamèrica. Així, per exemple, la majoria de població (més del 80%) és francòfona, mentre que a la resta del Canadà i de Nordamèrica la població és majoritàriament anglòfona. Els quebequesos no són ni francesos, ni americans, ni canadencs, sinó que constitueixen un grup ètnic particular, la identitat col·lectiva del qual s'ha anat formant al llarg dels quatre darrers segles i l'especificitat del qual neix de les diferents aportacions francesa, anglesa i americana, però també ameríndia i, cada vegada més, multiètnica; aquestes diverses aportacions s'integren en un conjunt sociocultural únic. Tot i que la pràctica religiosa està perdent força considerablement, la religió catòlica romana continua essent l'oficial per a la majoria de quebequesos, mentre que a la resta del país, la religió dominant és el protestantisme en totes les seves variants. El Quebec té un sistema judicial civil influït pel dret francès, diferent del de les altres províncies que pertanyen a la *Common law* d'Anglaterra, i també un sistema educatiu únic a Amèrica. En aquest punt, és important remarcar que el sistema escolar públic quebequès avui és encara confessional. Més endavant tornarem a parlar d'aquest aspecte.

En el terreny polític, la província del Quebec disposa d'un parlament provincial que té competència exclusiva en certes àrees com educació, per exemple, mentre que la jurisdicció en altres terrenys és compartida amb el poder federal -en temes d'immigració, per exemple- o encara depèn de les institucions federals, com és el cas de la defensa i seguretat nacionals. Al llarg de la història del Canadà, els quebequesos francòfons han marcat les seves diferències i han volgut ser reconeguts com a distints dels altres canadencs. El nacionalisme quebequès no és, doncs, un fenomen recent; però sí que s'ha anat modificant i evolucionant al llarg de la història del Quebec i del Canadà. Aquest nacionalisme es va canalitzar primer sota forma clerical i fou portaveu d'una ideologia de conservació que pretenia aconseguir la supervivència de la llengua francesa, de la religió catòlica i

de les tradicions rurals heretades dels avantpassats. Aquesta forma de nacionalisme clerical és típic de final del segle XIX i es perpetuarà fins a principi dels anys seixanta, marcant profundament l'educació quebequesa de l'època. De fet, encara trobem senyals en el sistema educatiu actual, com veurem més endavant. A continuació, amb l'impacte de les dues guerres mundials i una transformació ràpida de les estructures econòmiques de la societat quebequesa per respondre a les exigències del mercat, el nacionalisme quebequès es veié tenyit de l'anomenada ideologia de la *recuperació* (*rattrapage*) que predominà durant els anys seixanta. Aquesta pretenia fer entrar la societat quebequesa en la modernitat d'una societat industrial, tot i que encara es mantenien unes estructures profundament rurals (excepte a Montreal i als seus voltants, clarament menys homogenis en els terrenys ideològic i cultural i ja amb un fort caràcter multiètnic, perquè s'hi va implantar fortament la industrialització en mans del capitalisme anglòfon). Finalment la ideologia del desenvolupament i de la participació vingué a alimentar els corrents independentistes quebequesos que esdevingueren dominants durant la segona meitat dels anys 70. Així, apenes en tres generacions, els francòfons del Quebec recorreran a discursos ideologicopolítics diferents per afirmar una identitat oposada a la de la majoria anglòfona canadenca.

Certament, l'autoafirmació del poble quebequès sempre s'ha basat, almenys fins fa ben poc, en una diferenciació negativa que maximitzava, com ho remarca Rioux, (1975), la separació entre un i els demés. Durant el règim francès (1608-1760), els colons nascuts en terres americanes, per la seva millor adaptació al clima, a l'espai geogràfic i als amerindis, es van afirmar com a canadencs, per oposició als metropolitans de França. Durant el règim britànic que va seguir, mentre els nous arribats anglòfons es caracteritzaven a poc a poc com els *Canadians*, els francòfons foren anomenats *French-canadians* i després «canacs». A principi del segle, els francòfons del Quebec es reconeixen com a «canadencs», per oposició als «anglesos» del Canadà; més tard, durant els anys 20 i 30, es van afirmar com a «canadencs francesos» per diferenciar-se dels «canadencs anglesos», mentre que els nascuts entre els anys 50-60 es van qualificar de «quebequesos», per contraposició a tota la resta de canadencs, d'origen anglòfon o no, i identificant-se amb un espai geogràfic i polític determinat. Aquestes transformacions d'identitat en el llenguatge popular revelen la ràpida mutació social que el Quebec ha viscut en mig segle.

La societat quebequesa, com moltes altres societats, es va transformar profundament entre el 1960 i el 1970. L'efecte del llançament a l'espai d'un primer *Sputnik* soviètic el 1957 tingué una repercussió considerable en tots els sistemes educatius occidentals, sobretot a Nordamèrica. El replantejament total del sistema educatiu que va venir a continuació, tant als Estats Units com al Canadà, prengué diferents

formes. Al Quebec, el «retard» de l'educació escolar -proclamada durant tant de temps com la millor del món per part del poder conservador- respecte de l'avenç tecnològic de la Unió Soviètica va reforçar la ideologia de la recuperació, i permeté al Partit Liberal arribar al poder a principi dels anys 60.

Aquesta dècada, en el transcurs de la qual tingueren lloc canvis importants, fou anomenada la «Revolució tranquil·la» i va marcar profundament el sistema escolar quebequès. Com ho destaquen, entre d'altres, els autors del programa d'estudis primaris de 1959, «l'escola s'inscriu en una societat i en un període històric donat; i pateix la influència» (Govern del Quebec, 1959, p.3). Com destaca Reboul, «l'educació és inseparable de la política, és a dir, de la vida de la ciutat, de les relacions econòmiques i socials que la constitueixen, del seu govern (...), d'una banda, tota educació depèn d'una opció política, (...) i, de l'altra, l'educació en si mateixa no és 'neutra'» (Reboul, 1971, p. 79), sinó que està directament influïda pel context social i ideològic en què s'inscriu i és en el conjunt del sistema escolar² que es fa notar la influència de la ideologia dominant: «La ideologia, particularment la del grup dominant o la ideologia oficial, té un impacte directe sobre l'educació, especialment l'escolar, en els aspectes següents:

1. Modela les polítiques educatives, les expectatives, els objectius i els resultats.
2. A través del medi escolar condueix i reforça les actituds i els valors.
3. Emfasitza i aprova les habilitats i el coneixement a través del currículum, que és el programa explícit i formal de l'escola» (Gutek, 1988, p. 160).

Visió històrica de l'evolució del sistema educatiu quebequès

Seguirem el model d'Audet (1969), que identifica cinc etapes ben diferenciades:

-
- (2) En el sistema escolar, distingim entre el sistema concebut i el viscut. El sistema concebut és aquell que s'explica en la documentació oficial; en aquest sentit és, per dir-ho així, un producte ideològic gairebé pur. El sistema viscut és el de l'acció pedagògica actualitzada a les comissions escolars, a les escoles, a les aules; aquest darrer pot diferir del sistema concebut; constitueix principalment el sistema de les accions i pot ser portador tant de la ideologia del sistema concebut com d'altres ideologies de tipus educatiu eventualment en conflicte amb certs elements de la ideologia global.

1. De 1608 a 1760: l'organització escolar sota el règim francès.
2. De 1760 a 1840: promoció dels intents de creació d'un sistema públic d'ensenyament.
3. De 1840 a 1875: adopció de les lleis i estructures fonamentals del sistema educatiu.
4. De 1875 a 1959: establiment d'un sistema escolar públic i biconfessional i extensió dels serveis d'ensenyament.
5. De 1959 fins a l'actualitat, una etapa de canvis continus, o gairebé de revolució escolar, intentant adaptar-se a profunds canvis socials i estructurals.

Per a cada un d'aquests períodes, els aspectes considerats per a presentar el sistema educatiu estan relacionats amb els ordres primari i secundari i amb la formació del professorat, per descomptat. A partir d'aquí -bé calia escollir- els mals majors de la història del sistema escolar són definitivament deixats de banda, vinculats, entre d'altres, amb l'ensenyament postsecundari i superior, amb l'ensenyament professional i especialitzat.

L'organització escolar durant el règim francès (1608-1760)

El 1534, diuen els manuals d'història, Jacques Cartier descobreix el Canadà i en pren «possessió» en nom de Francesc I, rei de França. Evidentment, abans que ell, un bon nombre de persones van fer la mateixa descoberta. Primer, els amerindis, arribats d'Àsia uns trenta mil anys abans, que ocuparen l'actual territori del Quebec a final del darrer període de glaciació fa aproximadament set mil anys! Però potser s'oblidaren de prendre'n possessió?... Després, els vikings, que s'hi van instal·lar cap a l'any mil i, durant dos segles, a Groenlàndia i al llarg de la costa est d'Amèrica del Nord; i, de seguida, els portuguesos, els bascos i els anglesos que hi anaren a pescar la foca i intercanviar les pells amb els amerindis des de la Baixa Edat Mitjana.

La «presa de possessió» per part de Jacques Cartier no va començar immediatament amb una ocupació de terra «canadenca»³ per part dels francesos. De fet, no fou fins al segle següent que no començà -lentament i després del gairebé fracàs de l'establiment francès a Port-

(3) El mot *Canadà* seria un terme de la família lingüística huron-iroquesa que significa *poble*, mentre que *Quebec* provindria de l'algonquí i designaria un pas estret, com és el cas del riu Saint-Laurent quan s'estreny al peu de la ciutat de Quebec.

Royal, a l'Acàdia i d'altres fracassos al Brasil, a Florida i a l'illa de Sables- l'ocupació de la vall de Saint-Laurent per part de colons francesos. Aquesta arrencà de veritat amb la fundació del Quebec per Champlain el 1608. En els seus orígens, aquesta ocupació fou causada realment per dos factors primordials: per una banda, el mercadeig de pells amb els amerindis, que conduirà a la formació d'un grup social de comerciants, exploradors i aventurers; per l'altra, la conquesta de les seves ànimes per part dels missioners d'ordes diversos i de llurs exèrcits d'exaltats religiosos sota la batuta, entre d'altres, de la Societat Notre-Dame de Montreal per a la Conversió dels Salvatges de Nova França, creada el 1639 i dissolta el 1663. Aquesta fou la instigadora de la fundació de Montreal el 1642 (que, durant els primers anys, fou anomenada Ville-Marie). Aquesta societat fou creada per la Companyia del Sant Sagrament, fundada el 1630 a París i dissolta el 1665 pel rei Lluís xiv a causa del seu excés de zel.

Lentament, a glopades i fent front als nombrosos obstacles es va anar implantant un embrió de política de poblament per part de la metròpoli francesa. Si bé els colons francesos foren grans exploradors que recorregueren tot el continent americà d'est a oest fins a les Rocallones i de nord a sud, des de la Badia de Hudson fins a Louisiana (que rebé aquest nom en honor del rei Lluís) i fundaren molts llogarrets dels quals encara avui trobem la pista en nombrosos topònims a Ontario (Sault-Sainte Marie...), a l'oest del Canadà (Saint Boniface...) i als Estats Units (Detroit, St.-Louis, Nova Orleans...) i, tot i que França posseïa un immens territori durant els segles xvii i xviii, de fet mai no manifestà un interès continuat per assegurar un desenvolupament real d'aquest territori; més aviat fou entès com un lloc de subministrament de matèries primeres per part d'un poder centralitzat, no com un país per construir.

Per contra, durant aquest temps les colònies britàniques es van desenvolupar ràpidament més al sud, tant a nivell demogràfic com econòmic, en un territori que posteriorment es convertí en els estats de Massachussets, Maine, New Hampshire, Connecticut i l'Estat de Nova York. Tot i les prohibicions reials, es van establir algunes relacions comercials entre els exploradors canadencs i els comerciants britànics. El 1760, després de cinquanta anys de presència quasi exclusivament francesa i de gairebé els mateixos anys de conflicte entre França i Anglaterra, el Canadà caigué en mans dels britànics. La Proclamació reial del 1763, sorgida del Tractat de París, que havia posat punt i final a la guerra dels Set Anys, confirmà aquesta conquesta que marcà la fi del règim francès i l'esfondrament del seu imperi colonial a Amèrica del Nord.

Al llarg del període francès, el sistema escolar de la colònia fou copiat del de França: era un sistema de tipus feudal que oferia un

ensenyament primari rudimentari en unes 30 «escoles petites» (el 1760) que es van anar fundant, dirigides per religioses i religiosos i basades en una estructura de parròquia. Per a l'ensenyament secundari, els jesuïtes fundaren el 1762 un col·legi al Quebec on «l'ensenyament d'humanitats era calcat dels millors col·legis de França» (Audet, 1971). Tot i que hi hagué un inici d'ensenyament superior, només en restà la formació i el recrutament d'una èlit clerical i laica necessària per al bon funcionament de les institucions colonials i la formació de la població es preparava des de França. La instrucció formal era bastant rudimentària i la seva funció era promoure la religió, la llengua - la qualitat de la qual era bastant elevada segons els observadors de l'època- i l'ordre reial, els senyors de la qual eren els mandataris. A la colònia, tenia igualment un caràcter utilitari, doncs anava adreçada als joves «salvatges» que eren educats per convertir-los en indis catòlics respectuosos amb els poders reial i religiós. L'educació perseguia aleshores una política clara d'assimilació.

Els intents d'elaboració d'un sistema escolar públic (1760-1840)

En el moment de la conquesta, la població francòfona del Canadà era molt més nombrosa (tenia uns 75.000 habitants) i estava dispersa per un territori massa ampli perquè un exèrcit d'ocupació pogués pensar en assimilar-la. Es va intentar, a través de les institucions, fer que els canadencs francesos «pensessin en anglès», o «fer-los anglosaxons» en el seu pensament o, almenys, en les seves pràctiques. Així doncs, si bé els canadencs francesos van intentar mantenir la seva llengua i la seva religió, gràcies a un clergat que s'enfrontà al poder britànic, sí que foren sotmesos, pel que fa a l'administració militar, civil i política, a les directives de Londres i als seus nous mestres sobre el terreny, els anglòfons. Aquest canvi de signe dugué a la fi de la immigració francesa i a l'inici d'una immigració creixent de colons escocesos, irlandesos, anglesos i americans que vingueren a establir-se al Canadà, a la província anomenada, en un principi, el Baix Canadà (per oposició a l'Alt Canadà que, *grosso modo*, correspon a l'actual Ontario i que fou colonitzat essencialment per anglòfons), després al Canadà-Est i, finalment, al Quebec.

Un altre factor que també va contribuir a la pervivència dels francòfons del Canadà fou la revolta dels colons britànics del sud que conduí a la proclamació d'independència dels Estats Units d'Amèrica el 1776. La llengua i la religió d'aquests nous súbdits de Sa Majestat britànica al Canadà constituïen una bona base per a la propagació de

la revolució al nord i va fer que la corona britànica donés protecció als canadencs francesos, que sí que li havien estat fidels. La revolució americana provocà l'arribada al Quebec, sobretot a Estrie⁴ i a Beauce, d'uns 7.000 lleialistes i soldats desertors de l'exèrcit americà que volien mantenir la seva fidelitat a la Gran Bretanya. En definitiva, la revolució francesa i la laïcització de l'Estat van afectar profundament els vincles existents entre els descendents francesos, realistes i catòlics, i els revolucionaris ateu i regicides de la mare pàtria. Així doncs, encara als anys 30, s'aprenia a les escoles del Quebec (Closse, 1936) que els avantpassats quebequesos de «pura raça» són els francesos des del regnat de Francesc I fins al de Lluís XVI i no els de després de 1792...

En aquest context, es produí un cert acord, pràcticament una unió, entre els poders religiós i civil, l'Església catòlica i el govern britànic. Efectivament, després d'un règim militar (1760-1764) i d'un règim absolutista (1764-1774) i onze anys després de la proclamació reial que establia el govern anglès, la corona britànica reconegué el 1774, mitjançant l'Acta del Quebec, una certa especificitat de la societat canadenca-francesa, de les estructures tradicionals de la colònia i suprimí l'obligació de prestar el Jurament del Test, que refutava els dogmes de l'Església catòlica romana, rebutjats per l'Església anglicana. Disset anys més tard, tot permetent als canadencs francesos el lliure exercici de la seva religió i de les lleis civils franceses, l'Acta constitucional del 1791 dividí el Canadà en dues províncies, l'Alt i el Baix Canadà, introduí el règim parlamentari i dotà cadascuna de les províncies d'un consell executiu, un consell legislatiu, una assemblea, etc.

En aquesta època, a finals del segle XVIII, es produí un primer intent de bastir un sistema escolar coherent per combatre l'analfabetisme gairebé generalitzat de la població en el curs dels trenta primers anys del règim britànic. Això no obstant, no fou fins al 1824 que es posà en marxa un inici de veritable sistema escolar, malgrat tot, poc estruc-

(4) L'Estrie, on es troba la ciutat de Sherbrooke (batejada el 1818 pel nom del governador general del Canadà de l'època), anomenada fins aquests darrers anys els Cantons de l'Est (de l'anglès *Eastern Townships*), fou colonitzada pels lleialistes des dels anys 1780 i va conservar una distribució espacial (el cantó més que el rang senyorial francès) i traces netament angleses en el paisatge (per exemple, l'habitatge apartat del camí i envoltat d'arbres, d'un tancat de cedres) (Rioux, 1975). Finalment, no fou fins a finals del segle XIX, sota l'impuls de la industrialització de la regió, que vingueren els francòfons a establir-s'hi. Avui, la regió és majoritàriament francòfona.

turat pel fet que coexistien en el seu si institucions sorgides de diferents poders. Paral·lelament a les escoles reals creades el 1801 i a les quals s'oposà el clergat catòlic, es mantingueren les escoles privades de les comunitats religioses i es crearen escoles independents impulsades per educadors de parla anglesa. L'Església catòlica fou autoritzada a fundar les «escoles de fàbriques» sota l'autoritat parroquial, escoles que promogueren el respecte pels poders vigents, la llengua francesa, la religió catòlica i la protecció d'una cultura de valors tradicionals. La llei de les escoles sindicals de 1829, adoptada el 1832, donà al Parlament del Baix Canadà la responsabilitat de la instrucció pública i contribuï a multiplicar les «escoles d'assemblea» a les campanyes. Finalment, el 1836, una primera llei de les escoles normals instituï els establiments per a la formació de mestres. La seva existència, però, fou efímera pel seu caràcter no confessional, perquè es deixà a mans de mestres europeus poc adaptats a les realitats canadenques i pels conflictes de 1837-1838.

El 1837 i 1838, un conjunt de problemes econòmics i de greuges acumulats des del principi de segle portaren conflictes polítics greus a tot el Baix Canadà. Els patriotes canadencs francesos foren finalment vençuts per les tropes angleses. Els caps van ser condemnats a mort, penjats o deportats. Un cop sufocada la revolta, el govern imperial instaurà la unió dels dos Canadàs, creant la nova província del Canadà. Assegurava així la tutela dels canadencs francesos i explicava la voluntat renovada de llur anglicanització, que l'Acte constitucional de 1791 no va poder permetre.

L'adopció de les lleis i estructures fonamentals del sistema escolar (1849-1875)

L'Acta d'Unió de 1840 posa fi a l'esperança d'una emancipació nacional per part dels canadencs francesos. Després del fracàs de la revolució de 1837-1838, ja no es tractava, en efecte, que la petita burgesia francòfona reivindicés la independència, sinó de lluitar contra l'assimilació anglesa, l'inici de la qual ja va anunciar el governador Durham en el seu informe del febrer de 1839 i que calia accentuar per reduir aquesta raça rebel i recalitrant. La lluita per la supervivència succeí així a les vel·leïtats d'independència.

Amb la llei escolar de 1841 i moltes altres que segueixen es van crear les funcions dels supervisors, els comissaris d'escoles i els inspectors. Confiaven la gestió del sistema escolar a nivell local a les

comissions escolars⁵; homologaven l'existència d'escoles separades (confessionals); instauraven el Consell d'instrucció pública, etc. Des d'aleshores, la supremacia clerical es va anar instal·lant progressivament i durà cent anys i, amb l'arribada de nous efectius clericals, no féu sinó reforçar-se. Entre 1840 i 1867 s'operà un gran canvi ideològic a partir del qual nasqué el que s'anomenà la «societat tradicional» quebequesa: «El republicanisme, el laïcisme, el liberalisme i el nacionalisme emancipador de la petita burgesia, cedeixen lloc al clericalisme, a l'ultramuntanisme, a l'agriculturisme i al nacionalisme defensor de la supervivència, que són els principals temes ideològics de l'èlit clerical» (Monière, 1977, p. 184). S'oferirà un instrument poderós a nivell educatiu: el neotomisme! Aquesta ideologia intel·lectual es presentà al poble com l'única racionalització possible de l'estructura social que s'instaurà al Quebec durant de la segona meitat del segle XIX.

En una important obra, Thibault recorda el pes que el neotomisme tingué, més que en altres àmbits, sobre la formació de la joventut quebequesa, de la segona meitat del segle XIX fins pràcticament mitjans dels anys seixanta. Citem-lo: «Els nostres esprits estaven subjectes al motlle des de l'ingrés a l'escola. Durant anys, un catecisme peripatètic marcava les nostres categories fins a tal punt que, més tard, a classe de filosofia, teníem la impressió d'un *déjà vu* quan tractàrem el tomisme. L'ensenyament de secundària dels petits seminaris i dels col·legis culminava amb dos anys de filosofia on es consagraven unes deu hores per setmana a l'exegesi d'un manual tomista. Hi apreníem el que ja estàvem disposats a admetre com una evidència, que els filòsofs no tomistes no podien ser sinó uns dèbils o uns perversos. Els manuals "racionalistes", en general, mantenien el primer diagnòstic. L'índex s'encarregava d'acreditar el segon: comptant des de Descartes, pocs filòsofs n'havien pogut escapar. Inamoviblement instal·lats en el sentit comú i en el catecisme, consagrat per la triple infalibilitat magistral, sacerdotal i pontifical, l'univers aristotelotomista fou per a moltes generacions de quebequesos l'univers "natural i evident"» (Thibault, 1972, p.21).

De fet, els historiadors i els sociòlegs quebequesos coincideixen almenys en aquest punt quan se'l considera de manera general: l'Església catòlica, que governava culturalment el Quebec, des de la con-

(5) Les comissions escolars són entitats jurídiques que detenen per llei la responsabilitat d'assegurar un ensenyament a nivell preescolar, primari i secundari en un territori donat; d'organitzar i d'administrar escoles públiques, amb aquest fi. Llur poder és estès: recrutament i perfeccionament dels ensenyants; responsabilitat d'aplicació dels règims pedagògics i dels programes d'estudis; poder de taxació per finalitats escolars; construcció d'escoles i gestió dels recursos immobiliaris; etc. Cada comissió escolar era dirigida per comissaris electes. Avui, més de 200 comissions esco-

questa anglesa de 1760, havia de garantir aquest delicat equilibri entre obediència a un poder estranger -herètic, per altra banda- i el manteniment de la llengua francesa, la guardiana més segura de la tradició religiosa, per assegurar la «supervivència» canadenca-francesa o més aviat la seva pròpia supervivència. Però també del «monopoli cultural sobre les masses que permetia justament al clergat de mantenir el respecte del poder civil» (Ibid. p. 28). El saber neotomista esdevingué una benedicció per a l'Església catòlica quebequesa: apareixia com un discurs de legitimació ideològica. Una vegada erigit com a ortodòxia oficial el 1879 per Lleó XIII, i després d'haver desacreditat totes les oposicions internes i externes al si de la institució catòlica, aleshores aquest discurs podia servir com a fonament teològic i filosòfic de l'ultramuntanisme polític, importat d'Europa, que al Quebec va adoptar la forma de poder indirecte, si no paral·lel.

Així, s'instaurà una ideologia de conservació, ideologia monolítica, els tres components principals de la qual foren l'agriculturalisme, el messianisme i l'antiestatisme. Al seu si, antiestatisme, nacionalisme i clericalisme anaven de bracet. Es desenvoluparen a través de l'*ultramuntanisme* pel qual «l'acció de l'Estat havia d'estar subordinada a l'Església, única mandatària que podia interpretar la llei de Déu» (Monière, 1977, p. 187). L'Església actuà com a partit polític sense posseir-ne les estructures; actuà indirectament influint en els electors i, segons les seves conveniències, en els representants polítics. Monière resumeix així el programa ideològic ultramuntà: «res no ha de canviar» (Ibid., p.223), o encara més: «Fora de l'Església no hi ha res sa» (Ibid., p. 224). Totes les respostes a les qüestions de la vida individual i social ja es trobaven formulades en el dogma i en la societat quebequesa, poble escollit, que no podia ser guiat sinó per la divina providència, és a dir, per l'Església i pels seus mandataris que eren, il·luminats per la gràcia...

L'ensenyament secundari i superior, com el primari, estaven totalment en mans del clergat catòlic o protestant. En aquest marc ideològic, es crearen diversos col·legis clàssics durant aquest període i el 1852 es fundà la Universitat Laval, la primera universitat francòfona del Quebec. El 1876, per por que l'Estat establís una universitat laica, es creà a Montreal -després d'una llarga polèmica- una sucursal de la Universitat Laval, que posteriorment esdevingué la Universitat de Montreal. Pel que fa a la formació de mestres suprimí l'exclusivitat de les comunitats religioses docents. Entre les més actives hi havia els germans de les escoles cristianes, els sacerdots de Saint-Viateur i d'altres comunitats religioses que van arribar al Quebec entre 1840 i 1875 cridades pels bisbes quebequesos o acollides arrel de la seva expulsió de França, quan les lleis republicanes prohibiren l'ensenyament congregacional, o bé fundades al Quebec durant aquest mateix període i que formaven un total de 20 comunitats. Paral·lelament a la

formació del noviciat, el 1856 es fundaren dues escoles normals confessionals francòfones (escoles normals Jacques Cartier, a Montreal i Laval, al Quebec) i una d'anglòfona (Escola Normal McGill, a Montreal). La formació de mestres de l'ensenyament primari generalment durava dos anys. Per ser admesos, els candidats havien de tenir 16 anys com a mínim, haver passat l'examen d'ingrés, presentar un certificat de moralitat lliurat pel capellà de la seva parròquia i estar obligats a ensenyar, almenys durant tres anys, en una escola ordinària.

L'establiment d'un sistema escolar públic i biconfessional i l'extensió dels serveis d'ensenyament (1875-1959)

La inestabilitat política, vinculada als seriosos problemes econòmics, ressorgí el 1860. El 1867, per l'Acta de l'Amèrica del Nord Britànica (AANB) s'establia la Confederació canadenc que agrupava les províncies de Nova Escòcia, Nou-Brunswick, el Quebec i Ontario, a les quals s'unirien posteriorment els territoris del Nord-Oest, inclòs el Yukon, que foren comprats a la Companyia de la Badia de Hudson el 1868, el Manitoba, el 1870 i la Colúmbia Britànica, el 1871 amb la promesa de la construcció d'una línia de ferrocarril transcontinental, l'Illa del Príncep Eduard, el 1873 i Alberta i Saskatchewan, el 1905 i Terranova el 1949.

L'article 93 de l'AANB parla d'educació. Entre d'altres, «confia a cada província la jurisdicció exclusiva en matèria d'educació i garanteix els drets i privilegis reconeguts per les lleis existents pel que fa a les escoles confessionals» (Audet, 1971, II, p. 82). Els angloprotestants, entenen que esdevindrien una minoria en un Quebec ara separat d'Ontario, obtingueren el reconeixement de l'autonomia de les seves escoles, a la vegada que els polítics canadencs francesos, d'una manera més o menys conscient, deixaren en mans de l'Església catòlica la responsabilitat de l'ensenyament, permetent-li reforçar la dimensió confessional, de manera que quedés contrarrestada qualsevol vell-leïtat de l'Estat de gestionar els destins del sistema escolar.

Posarem un exemple que il·lustra bé aquesta influència del clergat sobre les decisions polítiques en matèria educativa: El 1867 (any de la fundació de la Confederació canadenc) es creà un ministeri d'Instrucció pública, malgrat les inquietuds i les fortes reserves dels bisbes, sens dubte per reforçar enfront del nou govern canadenc la idea que l'educació era un àmbit depenent de la competència provincial; però aquest ministeri fou abolit vuit anys més tard, el 1875, per una

lleï redactada després d'haver consultat als bisbes del Quebec. A més, aquesta llei introduïa *ex officio* tots els bisbes del Quebec en el Consell d'Instrucció Pública, creat el 1856. L'intent de restablir aquest ministeri per part del Partit Liberal, el 1897, fou un fracàs doncs l'Església, el Papa inclòs, s'erigí en contra d'aquesta mesura. Un altre exemple el constitueix el fet que el Consell d'Instrucció Pública, responsable de l'educació escolar, no es reunís durant 52 anys, des del 1908 fins al 1960, deixant tota la iniciativa en mans dels dos comitès, catòlic i protestant.

Cal destacar que el nacionalisme quebequès, del caràcter polític que tenia abans del 1840, degenerà i es limità, a partir d'aquest moment, a actuar només en la dimensió cultural, com a defensor de la llengua i de la fe. Aquest és el motiu pel qual, al Quebec, l'ultramuntanisme va fer bons tractes amb aquest nacionalisme inofensiu. Fins i tot es permeteren d'incorporar-lo, tenint en compte la seva utilitat estratègica, mentre que a fora el combatien, per exemple a França, a Itàlia, on el nacionalisme italià en particular atacà el poder polític del Papat. Comptant, a més, amb la dimensió agriculturalista i el paper messiànic atribuït a la «raça canadenc francesa», amb la ideologia de conservació, la ideologia global segons l'expressió de Rioux (1968) es mantingué al si d'una societat immòbil gràcies a l'aliança politicoeclesiàstica, i el Partit de la Unió Nacional (16 anys de regnat) rellevà al partit conservador que dirigí el Quebec durant el segle XIX (25 anys de regnat). Això no obstant, el Partit Liberal detentà el poder entre ambdós períodes durant 44 anys però realment no va qüestionar el paper de l'Església perquè ja havia deixat de banda el liberalisme integral i el radicalisme «roig», doctrinari i anticlerical amb els quals havia entrat al segle XIX. La ideologia de conservació va influir de manera constant i preponderant en totes les esferes de la vida quebequesa fins a principi dels anys cinquanta, i en l'ensenyament també, és clar.

El Departament d'Instrucció Pública, instaurat el 1876, era un òrgan administratiu que depenia de l'autoritat del Consell, però de fet (i com que aquest esdevingué ràpidament una entitat fictícia) foren els comitès catòlic i protestant, creats el 1869, els qui tingueren el poder real. La llei escolar del 1875 –que consagrava l'autonomia dels sectors confessionals i que feia de cada bisbe del Quebec un membre de ple dret del comitè catòlic, el qual, al seu torn, tenia plens poders– establí unes estructures que romangueren pràcticament sense tocar fins ben bé el 1964. A causa d'aquestes decisions, conclou Audet,

«generacions i generacions d'estudiants, producte d'aquest doble sistema d'educació conviuran els uns amb els altres durant gairebé un segle, pràcticament ignorant-se i cultivant un nacionalisme estret i ple de prejudicis racials» (AUDET, 1971, II, p. 32-33).

En aquest context, l'ensenyament no podia ser sinó simple, esquemàtic i fatalment allunyat de la complexitat de la realitat. Se sumí en un tradicionalisme totalment sobredeterminat per la dimensió religiosa: confessional, acrític, sinó anticrític i antireflexiu, que engendrà un obscurantisme filosòfic, un estancament pel que fa al coneixement i el desenvolupament d'actituds anticientífiques, entre d'altres, per l'exclusió de tota perspectiva hermenèutica i crítica, recurrent a la veritat divina revelada i al «seny» i per la transmissió de resultats preestablerts d'acord amb els principis ideològics. Igualment es va afavorir la mirada vers un passat mitificat i el refugi en l'«enciclopedisme». Totes aquestes característiques van determinar la concepció dels programes d'estudis i l'aprenentatge, fonamentat sobretot en l'exercitació i en la memorització de coneixements.

El darrer programa d'estudis (en el sentit d'un currículum) d'aquest tipus per a primària, el del 1959, s'inscriu en aquesta línia però, en canvi, fou presentat pel sotsinspector del Departament d'Ensenyament Públic en termes de «canvis de detalls» (Govern del Quebec, 1959, p.3), en una perspectiva de continuïtat respecte dels precedents:

«No s'ha de pensar que es tracta d'un nou programa. En efecte, com es podrà constatar, els principis directors continuen essent els mateixos, igual que els objectius i les directives metodològiques de cadascuna de les matèries» (Ibid. p. 3).

L'objectiu central d'un currículum així, en un sistema escolar de primària i secundària, l'organigrama del qual pràcticament no varia des de mitjans del segle XIX fins al 1964 i que s'adreça a una clientela bona part de la qual deixarà l'escola definitivament a finals d'aquest cicle d'estudis, no és sinó "incloure", durant els primers anys, només les matèries essencials de la formació de l'home, del ciutadà, del cristià: la religió, la llengua materna, l'aritmètica; una mica d'història i de geografia, a les quals s'afegeixen coneixements pràctics sobre altres matèries que s'aniran introduint a mesura que ho permeti el desenvolupament de l'infant» (Ibid, p. 6).

En total consonància amb les orientacions de la societat, l'ensenyament de les matèries escolars no sembla sinó la perllongació i el reforçament de la formació religiosa. La crida a les «facultats», en relació amb l'innatisme, és constant. Centrada en la memorització d'una quantitat innumerable de coneixements, neix d'aquesta concepció acumulativa i additiva que caracteritza una visió empobrida de la cultura general, aquella del «cap ben ple» i de la retenció de «veritats absolutes» preseleccionades. Una concepció bancària, com diria P. Freire! Aleshores, l'ensenyament ja no té com a primer objectiu instruir, sinó més aviat inculcar, convèncer, transmetre un sistema dogmàtic de valors. Es tracta d'una il·lustració del que Ansart anomena «situació

d'ortodòxia», és a dir, d'una situació

«en la que un poder simbòlic s'afirma com a sol detentor dels béns ideològics i imposa a la població el discurs legítim. La repetició i, per tant, la llei general del sistema: tota reacció que s'escapi de l'autoritat és proscrita i el poder es referma com a guardià d'una veritat que ell s'encarrega d'encarnar i de posar en marxa. (...) Simultàniament, la ideologia es caracteritza per la fixesa i pel dogmatisme, i ningú no podrà contestar la ideologia dominant sense risc d'excloure's perillosament de l'unanimitat proclamada» (Ansart, 1974, p. 57-58).

En el pla de les estructures organitzatives del sistema escolar, el període 1875-1959 es caracteritza per la introducció d'un ensenyament prescolar facultatiu, un increment de la durada dels estudis primaris (de quatre a set anys), un ensenyament secundari públic confessional de cinc anys format per diferents classificacions (general, comercial, científic, agrícola, etc.), així com un ensenyament privat (els col·legis i seminaris), també confessional evidentment, de vuit anys de durada (incloent els dos anys de filosofia), orientat a un cert desenvolupament cultural, les «humanitats» i a la preparació per a l'ensenyament superior. La Universitat de Montreal neix el 1920 i la Universitat de Sherbrooke el 1954. Pel que fa a la formació de mestres, assistim, del 1907 al 1967, a un augment espectacular del nombre d'escoles normals primàries catòliques. Per als nois, passen de 2 a 11; per a les noies, de 4 a 63! A aquestes escoles normals, cal afegir-hi ben bé una cinquantena d'escolasticats de germanes i germans ensenyants.

Fins al 1953, no existeix cap lligam entre la formació universitària i la formació de mestres. Aquest any, en el marc d'una reforma important de la formació de mestres, s'obligà a les escoles normals de noies a elevar els criteris d'admissió i exigir un onzè any d'escolaritat, mentre que aquesta obligació per als nois ja era vigent des del 1939. La introducció d'un nou diploma, el *diploma A*, que només s'adreçava als futurs ensenyants de secundària o de les escoles normals, féu que s'allargués dos anys la formació inicial, mentre que encara es podien obtenir d'altres diplomatures en només dos o tres anys d'escolaritat a l'escola normal (diplomes B i C); per altra banda, els diplomes D i E, que requerien molts menys anys d'estudis, veieren reduïda la seva validesa. Les modificacions dels programes d'estudis i l'augment de les exigències dugué, el 1957, a la signatura d'una entesa d'equivalència entre el diploma A i el Batxillerat en Pedagogia lliurat per les institucions universitàries o per les escoles d'ensenyament superior, la qual cosa obria les portes dels estudis universitaris per als ensenyants i, a l'inrevés, les de l'ensenyament per als diplomats universitaris. Per altra banda, la reforma de 1953 definí clarament que l'escola normal fos un establiment de formació professional (Mellouki, 1989) centrat en la preparació per a l'ofici d'ensenyant, mentre que fins ara havia tingut un

paper més aviat de formació general. Però aquesta reforma es veié compromesa per nombroses febleses, entre les quals cal destacar la diversitat d'escoles normals, les seves dimensions i el reduït nombre d'alumnes, la feblesa de la formació que no arribava a complir les normes d'una formació d'avantguarda, la manca de recursos humans i materials, la manca de qualificació dels formadors, la concepció artesanal de la formació i de l'ensenyament. Aquesta conclusió fou la que dugué la Comissió Parent (Govern del Quebec, 1963-1965) a intervenir en la formació de mestres i sobretot la societat quebequesa a iniciar una profunda mutació... perquè les escoles normals no podien resistir-se gaire temps més a una voluntat generalitzada de canvi!

Una reforma escolar permanent (1959-1995)

La situació esmentada continuà fins a finals dels anys cinquanta, tot i que la societat quebequesa visqué seriosos canvis des de la fi del segle XIX amb profunds canvis socials (creixement de la classe obrera, urbanització, sindicalització, etc.) que acompanyaren un desenvolupament econòmic brusc, com el que es produí entre el 1896 i el 1918, i profundes recessions, com les de 1921-1922 i la que hi hagué a partir del 1929. Des de mitjans dels anys quaranta, es desenvolupà una ideologia de contestació i de revenja, que Rioux qualifica de «versió moderna de la ideologia de conservació» (Rioux, 1968, p. 122) en la qual van participar «sindicalistes, intel·lectuals, periodistes, artistes, estudiants i alguns membres de professions liberals» (Ibid., p.112). Però caldria esperar a l'arribada al poder per part del Partit Liberal, el 1960, perquè la situació evolucionés a nivell escolar segons l'orientació concebuda per un tercer corrent ideològic, de desenvolupament i de participació, que s'imposà ràpidament en aquesta època, sense fer desaparèixer, de tota manera, les dues precedents, la de la conservació i la de contestació o revenja. Ambdues ideologies toparen al si del partit liberal i lluitaren per l'hegemonia, sobretot després del 1964, és a dir, durant el declivi de l'anomenada «revolució tranquil·la», els darrers espeternecs de la qual encara duraren fins al 1966. A una fracció neocapitalista, satisfeta de la modernització realitzada i desitjosa de mantenir d'ara endavant un cert *statu quo* ideològic, s'oposà una fracció tecnocràtica, les reivindicacions nacionalistes de la qual eren més decidides i vigoroses. Aquest conflicte intern conduí a l'escisió del partit liberal i a la formació del Moviment Sobirania-Associació, transformat, més tard, en el Partit Quebequès que esdevindria campió de la ideologia del desenvolupament i de la participació durant els anys setanta.

Des dels anys seixanta, el nou govern liberal adoptà una desena de lleis conegudes de seguida amb el pompós nom de *Gran carta de l'educació*. Així s'inicià la reforma escolar al Quebec, una de les «banderes» de la revolució tranquil·la, el principal resultat de la qual, segons Bourque i Laurin-Frenette (1970), fou l'apropiació per part de la petita burgesia francòfona neoliberal dels aparells de l'Estat, el qual volia actuar de manera intervencionista, afirmar el seu paper econòmic i posar en marxa mecanismes per assegurar la protecció dels seus interessos. En aquest sentit de «modernització» cal interpretar, sempre segons l'opinió d'aquests dos autors, les altres reformes que acompanyaren la fusió del sistema escolar: la repatriació de certs poders i capitals des del poder federal al poder provincial, la creació de la Societat General de Finançament, els intents de distribució racional del territori a nivell regional, la nacionalització de l'electricitat, etc.

Entre les diferents lleis que integraven la *Gran carta de l'educació*, una decretava la gratuïtat escolar i perllongava l'escolaritat fins als quinze anys i, a la vegada, imposava unes comissions escolars locals per assegurar l'ensenyament secundari. Una altra instituïa una comissió reial d'enquesta sobre l'ensenyament, més coneguda amb el nom de «Comissió Parent» (Govern del Quebec, 1963-1965). Aquesta darrera edità, l'abril de 1963, el primer volum del seu informe sobre les estructures del sistema escolar i proposà, entre les recomanacions enfocades a la racionalització i a la modernització d'aquest sistema, la creació d'un Ministeri d'Educació que esdevingué una realitat a partir de 1964. Es tractava, per tant, que l'Estat es responsabilitzés del sistema escolar, però aquest traspàs del poder de l'Església a les institucions laiques encara era lluny de ser tan real com semblava, doncs el clergat havia marcat àmpliament les estructures governamentals i vigilava de reüll el comitè catòlic del Consell Superior d'Educació, creat al mateix temps que el ministeri, i que fou el successor del Consell d'Instrucció Pública.

L'informe Parent estava directament vinculat a la pujada al poder dels liberals, el juny de 1960, els quals foren portadors de la ideologia de la revenja. Aquest canvi de govern va marcar un capgirament: mentre la ideologia de conservació s'identificava essencialment amb el passat, la ideologia de la revenja s'encarava més aviat cap al futur. Ara calia trencar els marcs restringits en els quals la ideologia de conservació va anar tancant la societat quebequesa per integrar-la en un Estat modern enriquint alhora la seva pròpia cultura. És,

«sobretot, un moviment de contestació contra l'antiga ideologia de conservació, és a dir, que la seva part negativa, la que l'oposa a l'antiga, és la més desenvolupada; (...) la part positiva queda per sota de la línia de flotació i (...) està gairebé tota implícita» (Rioux, 1968, p. 112).

El rebuig de l'antiga ideologia educativa de la revelació i la seva pedagogia, associades a la ideologia de conservació, així com la concepció i l'endegament d'una nova estructura educativa afavoriren el naixement de noves pràctiques. La societat quebequesa inicià aleshores un període revisionista en el pla ideològic, en el sentit que Ansart dóna a aquest terme: «Anomenem revisionista (tot i que aquest terme corre el risc de ser relacionat amb altres associacions) a tota situació (per exemple, als països capitalistes actualment) en què les ideologies són objecte de debat, de crítica, de rescriptura permanent, on el camp es divideix en xarxes rivals de creació, de difusió i d'inculcació. (...) Les ideologies són aleshores poc fixades i les lluites no paren de perseguir el somni d'una ortodòxia que el sistema fa inaccessible» (Ansart, 1974, p. 58). Aquesta situació s'accentuà pel fet que la ideologia dominant, que s'inscrigué en fals en relació amb el conservadurisme, no va definir, en conseqüència, unes vies privilegiades per «recuperar» aquest retard en el camp de l'educació. Així, el Ministeri d'Educació del Quebec inicià, durant la segona meitat dels anys seixanta, la publicació de nous programes, anomenats «programes-marc».

Aquests programes-marc, que havien de corregir «els abusos de l'ensenyament "de llibre" i estereotipat que vam conèixer» (Govern del Quebec, 1963-1965, II, núm. 170) trobaren la seva legitimació pedagògica en l'informe anual del Consell Superior d'Educació del 1969, explícitament titulat *L'activitat educativa*, aparegut el 1971. Aquest informe proporcionà al Quebec les orientacions teòriques d'un model d'intervenció educativa basat en una concepció anomenada orgànica (per oposició a una concepció mecanicista) de l'activitat educativa i que estava fortament influïda pels corrents americans que preconitzaven les vies no-directives.

Aquests programes donaren indicacions de treball molt generals per a les diferents àrees educatives. Cadascú podia interpretar aquestes línies directives a partir de les seves pròpies opcions... Es constata igualment que certs programes no foren abolits; encara hi havia programes d'història del Canadà i de geografia a primària. L'única tendència que semblava ser volguda, a nivell metodològic, era la de l'escola activa. Això no obstant, no es donà cap definició clara d'aquesta escola, de la mateixa manera que no es donaren orientacions netes quant al material que podria sostenir aquest tipus de pedagogia. En nom d'un humanisme renovat, es volia fer un canvi, s'encoratjà la gent en aquest sentit, s'iniciaren estades per aprendre els mètodes de l'escola activa (SEMEA), però, en realitat, no se'n desprengué cap posició clara. De fet, en el camp educatiu, en contraposició a una exasperació creixent i a unes crítiques cada vegada més virulentes envers el sistema escolar, se sabia que calia un canvi. S'identificaren aleshores estructures, quadres d'acció, però eren possibles totes les lectures i totes les pràctiques permeses a partir de

nous paràmetres. Sembla que la gent reaccionà contra la rigidesa de l'antic sistema, se'l rebutjà de manera clara, però es refusà d'identificar explícitament les orientacions i els reptes del nou règim.

El pluralisme cultural, observat per la Comissió Parent, es traduí en termes de pluralisme humanista que constituí la base pedagògica de la reforma. En efecte, de l'Informe Parent, que constatà una crisi de la cultura i de l'ensenyament, se'n desprenia un humanisme modern per oposició a l'humanisme tradicional, «massa unívoc i exclusivament literari» (Govern del Quebec, 1963-1965, II, núm. 18). Per això afavorí un ensenyament especialitzat que substituís l'ensenyament general basant-se en la cultura general, definida ara com a pluralista (les humanitats, la formació científica, la formació tècnica i la cultura de masses). Aquest ensenyament s'inscriuria, però, en una perspectiva humanista de visió àmplia i enriquida per la ciència i la tècnica, fent una síntesi entre l'humanisme literari i la cultura científica.

Aquesta visió es recolzà en un corrent nord-americà, anomenat precisament de «pedagogia humanista», especialment posat en marxa al Quebec per Pierre Angers. Trobem en el seu origen un grup de psicòlegs que no tenien en comú sinó la seva repulsió pel behaviorisme i pel pensament educatiu skinnerià. Com destaca Piveteau (1976),

«amb aquest rerafons de behaviorisme imperialista i intransigent i de psicoanàlisi barrejada amb una infinitat de moviments i d'escoles de teràpia diferents (...) s'ha volgut definir la tercera força en psicologia, després d'A. Maslow els anys 60, trànsfuga ell també del behaviorisme i de l'anàlisi» (p. 474).

Molt més centrats en la pràctica que en la teorització de llurs pràctiques, aquests psicòlegs pretenien crear amb els seus esforços educatius unes condicions que permetessin a cada ésser humà d'expandir-se com a persona:

«Reconeixem aquí el concepte "d'individualitat" de Jung, o el de *self-actualization* (autoactualització) llançat per Maslow, o bé el de *fully-functioning person* (persona de ple funcionament) al qual té tanta afició Rogers» (Ibid., p.474).

La pedagogia humanista projectà així

«una visió que es podia qualificar d'optimista, per la seva tendència a aplegar les oposicions entre el fet social i l'individual o a creure que la resolució d'aquests conflictes se situa al si de la persona. És una visió més aviat anti-institucional que fa que l'individu sigui el motor del canvi, en lloc de ser-ho les estructures» (Ibid., p.474-475).

És interessant destacar aquesta referència a l'humanisme. Torna de manera constant, com un *leitmotiv* o com a «etiqueta de qualitat», en nombrosos documents oficials del govern, inclòs el present. Així, el lligam amb el passat cultural quebequès, francòfon, catòlic i, per tant, únic i exemplar, es veu sempre afirmat i lligat..., màgicament, és cert! El significat i el contingut d'aquest humanisme, esdevingut transhistòric, poden variar profundament, el que no és necessàriament admès, doncs s'utilitza com a garantia de la unitat de cada ésser humà i de la continuïtat cultural, però abans que res demostra l'especificitat quebequesa⁶ i el valor excepcional i particular de la formació escolar en un món nord-americà anglosaxó, basat en una cultura molt més material, d'ordre específic, gairebé pragmàtic. Si l'Alemanya té la seva *kultur*, França la seva civilització, el Quebec tindria el seu «humanisme»!... El Quebec no podia abandonar aquesta crida a l'humanisme tradicional sense evitar veure qüestionades les seves particularitats en un món nord-americà anglòfon. Li calia, doncs, afirmar una (re)conciliació de totes les tendències culturals i ideològiques i llur fusió en un nou humanisme, contemporani, només definit com a univers polivalent de coneixements i d'actituds» que s'integrava en «la totalitat de la persona», enfocada al «desenvolupament integral», holístic (Govern del Quebec, 1981, p. 20), que cedeix la direcció (però no el lideratge) i la gestió del sistema escolar a l'Estat i li permet actuar, segons les circumstàncies i els interlocutors, recolzant-se ara en l'humanisme, ara en la cultura científica, ara en la necessitat tècnica o fins i tot en la cultura vivent, popular. Per tant, siguin quins siguin els esforços per orientar l'educació en funció de llurs propis interessos i criteris, els partits polítics al poder es trobaren contínuament confrontats amb els altres components d'aquest univers cultural tal com estava definit.

La ideologia educativa que esdevé hegemònica és la ideologia de la descoberta. S'actualitzarà en diverses pedagogies pedocèntriques. Aquestes es fonamentaran en l'avenç de l'alumnat i menysprearan els objectius d'ensenyament i, en gran mesura, els continguts disciplinaris d'ensenyament. L'expansió de l'individu, la realització d'ell mateix, l'escola com a mitjà de vida, l'aprenentatge experimental de la vida esdevenen paraules d'ordre, algunes de les quals són vehiculades explícitament pel Ministeri d'Educació. Des d'aleshores creix el nombre de les anomenades «pedagogies lliures», obertes, que deixen sovint la gestió dels aprenentatges a l'atzar dels camins individuals dels escolars.

(6) El Consell Superior d'Educació (1981) indica, en aquest sentit, que «La societat quebequesa (...) vehicula un humanisme tradicional que pren forma en una cultura centrada en l'home i en la vida interior. Aquesta cultura sosté el culte a la història i al passat mitjançant la reflexió i l'estudi de les raons de viure de la societat» (p.21).

Així, en un termini de temps realment curt, foren proposats diversos models educatius; s'inicià entre ells una relació competitiva. Cada un dels documents publicats on s'exposaven aquestes ideologies analitzava l'educació escolar sota punts de vista diferents (els estudis pedagògics, els models d'escoles, els paradigmes educatius, els pensaments contraris, etc.) i confrontava diverses concepcions referides a l'educació, a l'ensenyament, a l'aprenentatge, a l'infant, a la seva relació amb el món i, per tant, amb la cultura, al model que s'espera d'un ésser humà educat i socialitzat. La majoria privilegiaven explícitament algun dels models estudiats. Cal subratllar simplement que tots aquests models educatius, tot i estar en competència entre ells, participen d'un model pedagògic més ampli que Not (1979) va qualificar d'«autoestructuració cognitiva». Veurem pedagogies lliures, pedagogies obertes, pedagogies experimentals, etc. que, més enllà de llur denominació, sovint deixen la definició dels aprenentatges a l'atzar dels camins individuals dels escolars. Com destaquen Bélanger i Rocher (1970), la Comissió Parent va intentar proposar un sistema educatiu que pogués correspondre a allò que, de fet, el Quebec havia anat esdevenint progressivament.

El Quebec entrà aleshores en un període agitat en el transcurs del qual les diferents ideologies en curs varen fracassar públicament a través de nombrosos conflictes socials, de vegades fins i tot violents, així com diverses vagues i manifestacions en defensa de la llengua francesa, o bé a través de les activitats revolucionàries del Front d'Alliberament Quebequès que culminaren amb la vinguda del General de Gaulle el 1968 i la *Llei de les mesures de guerra* imposada al Quebec amb motiu dels aleshores anomenats púdicament «els esdeveniments d'octubre de 1970».

Acomodant-se a la ideologia de la revenja centrada en el present, aquesta ideologia educativa se centrà sobretot en l'«ara i aquí» de l'alumnat. L'evolució d'aquest és el centre del procés educatiu i constitueix el punt de partida, la justificació i la meta de l'esmentat procés. Es refusa qualsevol noció de programa escolar únic: el programa és el camí específic de cadascun dins del procés continuat de desenvolupament personal de l'individu. El docent només pot ser un interventor potencial en els camins particulars que els alumnes decideixen seguir o, fins i tot, un «aprenent» d'ells. La seva tasca essencial és crear un entorn ric en el qual l'estudiant exercirà la seva capacitat plena d'escollir. Els ideòlegs de la descoberta plantegen una educació divergent, oposada a l'educació massa convergent de la ideologia educativa de la revelació, en harmonia amb la ideologia global de la conservació: contraposen als continguts únics i unívocs de la ideologia de la revelació una pedagogia de l'avenç de l'alumnat.

Per altra banda, la posada en pràctica d'aquesta reforma i d'aquest

canvi ideològic coincideixen amb l'arribada dels infants de la postguerra, els del *baby-boom*, a les escoles primàries i secundàries. Aleshores es produeix una necessitat creixent de mestres que posa de manifest amb més acuitat els problemes de la formació del professorat. El 1969 el Govern funda la Universitat del Quebec, formada per una xarxa de diferents branques disperses pel territori quebequès, entre les quals hi ha la Universitat de Montreal que esdevindrà la universitat francòfona més important quant al nombre d'estudiants, amb la funció primordial de formar el professorat. Recuperarà una part dels professors de les escoles normals, la majoria dels quals hauran de reciclar-se progressivament i cursar estudis de segon i tercer cicle. Les altres universitats obren també les seves portes a la formació del professorat.

Ara, per tant, el professorat de preescolar, d'educació primària i de secundària es formarà a la Universitat. Aquesta formació universitària serà la continuació d'una formació escolar de dos anys. Tindrà una durada de tres anys i conduirà a un batxillerat d'ensenyament (primer cicle universitari). Així, tot el professorat tindrà un mínim de setze anys d'escolaritat a la fi de la seva formació. Per altra banda, a aquells i aquelles que no tinguin aquests anys d'escolaritat se'ls encoratjarà a tornar a la universitat per a perfeccionar-se. Les remuneracions previstes en els convenis col·lectius tindran un impacte real sobre la motivació per inscriure's en un procés de formació continuada en un marc universitari, doncs només seran comptabilitzades amb finalitat salarial les activitats acreditades com de nivell universitari.

El 1971, el Quebec acabava de sortir de deu anys de transformacions estructurals molt importants, tant a nivell escolar com social. Després d'haver conegut una estabilitat relativa i una ortodòxia educativa en un període de més d'un segle que durà, *grosso modo*, del 1840 al 1960, en només deu anys, totes les estructures i mecanismes de l'educació foren qüestionats. La ruptura amb l'antic règim es dugué a terme de manera draconiana i ràpida. La ideologia de la revenja del poder permeté a la societat quebequesa considerar-se com una societat encara per construir i no pas com una còpia de la societat dels seus avantpassats. El Quebec va invertir deu anys en estigmatitzar els valors vehiculats per l'antic règim i tanmateix no sempre els ha pogut substituir per altres. Des d'aleshores, el revisionisme ha arribat al seu màxim apogeu. S'encoratja la crítica del passat i el debat ideològic sobre les noves orientacions del sistema escolar pot arribar a ser molt encès.

Durant la primera meitat dels anys 70, la ideologia educativa de la descoberta es troba en plena eufòria en el medi escolar. Aquesta ideologia, per l'obertura que dona a l'acció pedagògica i per la llibertat que deixa tant a l'alumnat com al professorat, permet diverses inter-

pretacions. Dóna peu a lluites d'influència per l'orientació de l'ensenyament i, per altra banda, el Ministeri d'Educació pren una posició molt prudent i refusa sistemàticament prendre una posició clara sobre les qüestions pedagògiques. Així, durant aquest període, retrobem tot un encavalcament d'ideologies educatives divergents pel que fa al material pedagògic aprovat pel Ministeri d'Educació.

El 1976 el Partit Quebequès (PQ) arribà al poder. Defensor d'una ideologia diferent i conflictiva respecte de la que va vehicular el govern liberal anterior, volgué deixar la seva empremta en el sistema escolar per transmetre la seva concepció de la societat quebequesa, associant-se amb els defensors de la ideologia educativa sistèmica que plantejaven el problema de la gestió pedagògica al medi escolar. La ideologia educativa sistèmica, parlant amb propietat, no està directament relacionada amb la ideologia global de desenvolupament i de participació dels «pequistes». De fet no vehicula els valors d'aquesta darrera, però, malgrat tot, la graella d'anàlisi que proposa no s'oposa al contingut d'aquesta ideologia sinó que fins i tot li proporciona una justificació d'aparença científica. Així, en la lluita per la influència, coincideixen els interessos de dues ideologies paral·leles: una de global i l'altra més específica del món de l'educació.

El 1977, el govern del Quebec publicà un «llibre verd» titulat *L'ensenyament primari i secundari al Quebec* per fer una àmplia consulta sobre les polítiques que pretenia adoptar en el terreny escolar. En aquest document, donà el seu diagnòstic sobre la reforma iniciada uns quinze anys abans. En justificà la necessitat entre d'altres de la diversitat de models presents en el medi escolar:

«L'escola pública ja es presentava segons un model pedagògic i una concepció de la formació prou homogenis d'una regió a una altra i d'una escola a una altra perquè els pares hi confiessin de manera espontània sense haver de fer verificacions addicionals (...). Però les coses han canviat. Ja no es pot continuar així, per moltes millores que hagi aportat a l'escola. La gran varietat de mètodes pedagògics, la llibertat de què gaudeixen els mestres, les diverses concepcions de l'educació són factors que afavoreixen l'existència d'escoles molt diferents les unes de les altres. Si aquesta situació pot ser considerada favorable, només seria per la flexibilitat i per la capacitat d'adaptació que demostra però ni tan sols invoca -donada la seva novetat- una avaluació rigorosa» (Govern del Quebec, 1977, p. 139).

El «llibre verd» subratlla la necessitat d'acabar amb aquesta reforma corregint els errors i les desviacions que ha produït i retornant sobretot al rigor i a una certa ortodòxia escolar fonamentada en les bases tradicionals.

A partir del diagnòstic merament funcional d'aquest document, portador de les prescripcions que el govern volia introduir i fins i tot abans, doncs la majoria d'equips van iniciar les activitats des d'abans de la fase de consulta, es començà una àmplia operació de revisió dels programes d'estudis. El 1979, el Ministeri d'Educació publicà l'enunciat de la seva política (Govern del Quebec, 1979) que confirmava plenament les propostes anteriors i que obria les portes a la seva aplicació. En nom d'un retorn als coneixements de base i als valors fonamentals, reivindicat des de mitjans dels anys 70⁷, la producció d'aquests nous programes es basà en una concepció netament behaviorista de la relació ensenyament-aprenentatge, que implicava processos d'inculcació.

Com assenyala Guigou,

«Racionalitzant la formació igual com la direcció racionalitza la realitat contradictòria de l'empresa, l'avaluació per objectius limita el projecte educatiu a un mecanisme inserit en un univers unidimensional, el de l'eficàcia pedagògica, en la qual els únics resultats vàlids són els que estaven previstos en els objectius. Així, un avenç d'aquest tipus tendeix a fer passar la racionalitat que institueix per la realitat de l'acció educativa» (Guigou, 1972, p. 106-107).

Una orientació així prioritza els criteris de rendibilitat i de judici pels resultats (és a dir, l'èxit) que es donen en el món de l'empresa. I la separació entre especialistes concebedors i professors executadors, a partir d'una descomposició de tasques, mena a un ensenyament parcel·lat, amb un «caràcter pretesament científic del treball i, per tant, universal i neutre» (Grootaers i Tilman, 1986, p. 39-40). És més, el model predominant, les diferents expressions del qual va recollir Not (1979) i que va qualificar de mètodes coactius -forma modernitzada dels mètodes tradicionals d'heteroestructuració cognitiva- requereix una estructura jerarquitzada d'objectius comportamentals prescrits, observables i mesurables que l'alumne, subjecte «subjectat», ha d'aconseguir progressivament seguint les unitats d'aprenentatge seqüenciat ordenades i sistemàticament avaluades.

Aquests nous programes concebuts així anaven acompanyats de diversos documents que els fonamentaven. Es començaren a implan-

(7) En efecte, des del 1975, el ministre d'educació de l'època, Raymond Garneau, declarava: «A l'escola elemental, són els coneixements de base els que cal inculcar als infants: llegir, escriure i comptar; també cal ensenyar-los els valors fonamentals: valors religiosos i valors morals» (Govern del Quebec, 1975, p.13). Heus aquí, anunciada de manera clara, aquesta voluntat de retorn a una concepció més tradicional, revisionista, pels nens i nenes de 6 a 12 anys! Els dos pols de la formació primària són expressats explícitament: els aprenentatges de base, aquí reduïts al saber-fer usual i la inculcació ideològica.

tar des de principis dels anys 80 i continuaren pràcticament al llarg d'aquest decenni. S'introduí un nou règim pedagògic que es va anar aplicant progressivament durant aquests anys. En definitiva, a principis dels anys 80, la documentació ministerial era abundant i els reglaments també! La seva aplicació, però, ja era una altra qüestió... Aquesta responsabilitat s'atorgà a les comissions escolars que, mancades de preparació, i amb uns recursos financers i humans insuficients i inadequats, aviat foren superades pels esdeveniments que, d'altra banda, eren incapaces de comprendre, doncs els quadres no van estar prou preparats per planificar, orientar, suportar i supervisar uns canvis tan profunds a nivell pedagògic. La imatge que circulà entre els professionals del Ministeri d'Educació a finals dels anys 70 mostrava com el projecte inicial preveia la producció d'un Rolls Royce, que fou reduït, al principi de la seva realització, a un Cadillac i que va acabar sent un Volkswagen i que les comissions escolars disposaven només d'un motor de ciclomotor per fer-lo avançar. I a més sense prou benzina! L'empresa, posada en marxa a principis dels anys 70, abans de la primera crisi internacional del petroli, entrà en fase d'implantació quan Occident vivia una crisi econòmica severa «que es perllongà en una crisi social global» l'impacte de la qual, en el terreny escolar, «passà primer per la crisi fiscal i pel qüestionament de l'Estat-Providència» (Dandurand i Ollivier, 1987, p.94).

El material didàctic i els manuals escolars promesos, que havien estat reconeguts com a indispensables pel Ministeri d'Educació i que havien de fonamentar directament l'ensenyament dels programes, es feren esperar de manera cruel. La seva absència durant molts anys - en molts casos i en determinats cursos- quan els reglaments imposaven l'aplicació de programes d'estudis, en dates preestablertes fou motiu de profunds descontents i de serioses resistències en el medi escolar. Als ensenyants se'ls deixà fer, segons el seu criteri. Només disposaven de les quasi tres mil pàgines o el mig metre d'alçada que feien els programes d'estudi, les guies pedagògiques corresponents, les guies d'avaluació i els altres documents adreçats específicament a ells! I la concepció predominant per part dels responsables pedagògics durant els primers anys d'implantació d'aquests programes fou que ja n'hi havia prou amb què cada professor o professora rebés un programa i algunes hores d'informació per poder ensenyar-lo. Al cap i a la fi, eren pedagogs o pedagogues formats i experimentats...!

Sens dubte, experimentats ho eren. Formats, la majoria, entre els anys 50 i 60, segons el model pedagògic, que a partir d'ara seria condemnat, els ensenyants dels anys 80 van viure vint anys d'agitació escolar i en van sortir una mica desenganyats. Van envellir molt i una bona part ja estaven a punt de jubilar-se. Van acollir els nous programes amb poc entusiasme. El perfeccionament en el qual es veieren embarcats -al principi per força- segons el model clàssic descendent

i normatiu de la consulta privada en el qual no tenien on agafar-se i en el que tenien l'estatus de *clientela*, fou percebut com una rebaixa de llurs competències i una desconfiança en la seva anterior manera de fer.

Des d'aquesta perspectiva, una enquesta que es féu als escolars de primària al Quebec, a França, a Suïssa i a Bèlgica a principis dels anys 80 revelà que els infants quebequesos ocupaven el darrer lloc en l'aprenentatge del francès i de les matemàtiques. La publicitat que es donà als resultats de l'enquesta va fer molt de mal al medi escolar. El fet que els escolars quebequesos fossin els primers en matèria de creativitat i d'autonomia ni tan sols s'interpretà com un aspecte positiu quan, de fet, aquestes dimensions foren les que marcaren precisament les finalitats de l'ensenyament primari dels anys 70 i que el pla d'acció governamental encara manté avui.

Tant per a primària com per a secundària, almenys hauria calgut reconèixer que els objectius determinats pel Ministeri d'Educació s'havien aconseguit, que l'acció dels mestres havia fet que tingués èxit el model anomenat orgànic, tot i que ells no s'hi adherissin -les enquestes ho mostraven-. El professorat estava encara més amargat pel fet que el govern els havia imposat per decret enormes retalls de sou (de l'ordre del 20%) quan el Partit Quebequès havia aconseguit el poder gràcies al recolzament massiu del cos d'ensenyants, tot i el fracàs del referèndum del 1980 sobre el projecte d'independència.

De tota manera, a l'ensenyament secundari s'introduí la noció de polivalència a principi dels anys 70, després de la posada en marxa d'una infraestructura immobiliària que cobria tot el territori del Quebec. Es construïren escoles secundàries, precisament anomenades escoles polivalents, per respondre a les necessitats creades per la democratització de l'ensenyament i basades en el principi d'accessibilitat de tota la població a l'educació escolar. Iniciada als Estats Units, la noció de polivalència, que «constitueix l'essència de la renovació del nostre ensenyament secundari» (Consell Superior d'Educació, 1972, p. 68) i que es fonamentava en l'afirmació individualista de l'originalitat i de la singularitat de cadascun dels alumnes, posà de manifest la doble necessitat de reconèixer la unitat de cada ésser humà i d'instaurar una individualització de l'ensenyament, la qual cosa requeria la lliure elecció de continguts d'aprenentatge, establerts a partir de les necessitats individuals. Es tractava d'un ensenyament que oferia, al mateix centre, nombroses opcions tant de formació professional com de formació general. L'objectiu era assegurar el desenvolupament d'una cultura polivalent, és a dir, que donava a la vegada una formació de base que atenia les quatre dimensions del currículum: les llengües, les ciències, l'art i la tècnica, i una especialització progressiva, establerta en funció de les capacitats i dels interessos de cadascú. D'aquest enfo-

cament, que intentava bandejar el problema de la formació fonamental deixant per a l'estudiant la responsabilitat de triar enmig d'un ampli ventall d'activitats opcionals, ja en parlava l'informe Parent (Govern del Quebec, II, 1963-1965, núm. 207, 209, 214, 216). En realitat, però, les opcions basades en «menús a la carta» no van poder ser ateses per motius econòmics i administratius i quan es van poder exercir, sovint van patir per excés. A més, les opcions professionals van estar reservades i retingudes gairebé exclusivament per l'alumnat de l'ensenyament professional, mentre que les opcions adreçades a l'ensenyament general quedaren arreconades als cursos literaris i científics i les opcions en matemàtiques i ciències es caracteritzaren per diferents graus de dificultat en els continguts. Hom s'adonà doncs que la polivalència, que en principi pretenia aconseguir un equilibri delicat entre la formació general de base comuna i una formació individualitzada, en principi basada en la preparació per a un ofici, es va transformar en un procés de selecció, reforçat per les limitacions d'admissió a certes opcions (salut, ciències) imposades per l'ensenyament col·legial. Això no obstant, no hi ha cap dubte que, a més d'un important problema de despersionització degut al gegantisme i a les estructures organitzatives dels centres (entre 1.000 i 5.000 alumnes), la idea de polivalència permeté la promoció

«en nom de l'interès nacional i de la democratització (de) la noció liberal, en el sentit fort del terme, d'igualtat d'oportunitats i el funcionament (per part dels estudiants) de la idea d'igualtat social» (Bélanger, 1970, p.383).

Les implicacions del pas d'una pedagogia centrada, segons els casos, en la matèria i el seu ensenyament o en l'infant i la responsabilització per part del mateix alumne del seu propi creixement personal, a una pedagogia centrada en l'aprenentatge, establert segons una estructura d'objectius de comportament observables (en teoria!) amb la qual els ensenyants estaven molt lluny de trobar-se familiaritzats, segurament no havien estat avaluades de manera seriosa. Llur pedagogia es mantingué tradicional, cosa que constatà el Consell Superior d'Educació (1988). Els manuals que van sortir al mercat reflectien, en conseqüència, aquest pensament tradicional, encara que llur representació visual fos estimulante i diversificada. D'ara endavant tots els programes d'estudis foren prescriptius oficialment i tots havien de ser impartits segons les modalitats regides per un nou règim pedagògic, molt més restrictiu. Progressivament s'adoptaren diferents mesures per avaluar, sumativament i formativa a la vegada, els aprenentatges realitzats pels escolars i pels propis programes d'estudis. També s'introduí la noció de supervisió pedagògica per caracteritzar l'avaluació formativa de l'acció dels mestres, és a dir, les operacions d'observació, d'anàlisi i d'interpretació per a les quals les comissions escolars, per indicació de la direcció, verificaven la coherència entre les pràc-

tiques i les polítiques educatives i decidien accions de regulació que calia emprendre per a mantenir, corregir o millorar la situació observada. La perspectiva avaluativa adquirí una importància més gran sobre els tres plans de l'avaluació dels aprenentatges, de l'avaluació de la intervenció educativa i de l'avaluació dels objectes d'aprenentatge (els programes d'estudi).

L'avaluació dels mestres, després de les reformes dels anys 60 i del pas de la formació inicial i continuada a nivell universitari, esdevingué el camp d'estudis quantitativament més important de la formació de primer cicle a la universitat: s'impartiren més de 200 programes, dels quals el 74% de les diplomatures i el 94% de les llicenciatures que preparaven els estudiants per a l'ensenyament o per al perfeccionament dels mestres en exercici, en 12 institucions universitàries (pàg. 18 de l'original). Al revés que als Estats Units on, destaca Perron (1990), s'observà una baixa inquietant de les matrícules, la professió docent encara era força atractiva al Quebec. Per exemple, el nombre de diplomats era de 2.716 el 1984 i de 3.388 el 1987, mentre que el nombre de noves places de mestre es mantenia molt baix, en front d'una disminució notable del nombre d'estudiants i d'un excés de mestres amb experiència, com a conseqüència d'una caiguda important de la taxa de natalitat. Això no obstant, el mercat s'obriria durant els anys 80. La formació de mestres fou cada vegada més qüestionada al llarg dels anys 80, ho testimonien nombrosos informes, i actualment pateix profundes reorganitzacions estructurals, administratives, curriculars i pedagògiques.

Conclusió: cap a la situació actual

A finals dels anys 80, l'obstrucció suscitada per la nova reforma i les esperances posades en una restructuració més rigorosa dels programes es va anar esvant a poc a poc. Al mateix temps, cada vegada es féu més evident que les mesures adoptades no duien enlloc i calia admetre, a més, que els programes s'aplicaven poc o malament. Fins i tot es qüestionà llur aplicabilitat. El factor instrumental i comportamental que els caracteritzà es desestimà per ser massa restrictiva i la dimensió impositiva, sostinguda per procediments de control complicat, provocaren en els mestres un sentiment de desposseïció i de negació de llur autonomia. A la vegada es començaren a sentir discursos sobre la urgència d'una reprofessionalització, sinó d'una professionalització de l'ofici d'ensenyar. El Consell d'Educació mateix declarà que «la retallada dels programes en objectius nombrosos i precisos,

adreçats a comportaments observables, semblaven més compatibles amb una concepció 'mecanicista' que no pas 'orgànica' de l'educació» (Consell d'Educació, 1988, p. 63) i ha conduït a una «comprensió 'tayloritzada' dels objectius educatius que ha pogut conduir a l'inici d'una pedagogia centrada en l'infant i respectuosa de la professionalitat dels ensenyants» (Ibid., p. 63). A més, els fonaments psicològics, epistemològics, didàctics i pedagògics en els quals es basava el concepte de la intervenció educativa foren durament qüestionats per part d'altres opcions del constructivistes desenvolupament que, d'altra banda, anaven guanyant terreny a tot Amèrica del Nord.

Amb tot, el procés d'implantació i de producció de materials didàctics i pedagògics es van anar succeint: manuals escolars, graelles d'avaluació, butlletins descriptius, planificacions intermediàries, definició del camp per a cada matèria, quadres d'especificacions, exàmens regionals i provincials, etc. Cal destacar igualment que la ideologia sistèmica funcionalista, en interessar-se essencialment només en la correcció de les disfuncions de l'aparell educatiu, permeté recórrer a les ideologies educatives anteriors pel que fa a les qüestions educatives fonamentals: la concepció de l'aprenentatge i dels aprenentatges escolars, del rol de l'escola, de la intervenció educativa, de les relacions epistemològiques, psicològiques o socials amb el saber o amb la societat, etc.

La crisi econòmica que mai no acabava, el refús per part dels mestres de qualsevol índex de nous canvis a nivell curricular, la pressió dels pares i mares més o menys satisfets de les qualificacions acadèmiques dels seus fills i filles, el gairebé fracàs de la implantació dels programes d'estudis, de noves orientacions educatives, els problemes lligats amb una pobresa en expansió i a un caràcter cada cop més multiètnic de la societat quebequesa, la globalització mundial dels intercanvis econòmics que requereix una competitivitat exacerbada... són els factors que portaren el govern a adoptar mesures pal·liatives.

Per afrontar aquesta munió de pressions, el Ministeri d'Educació, per una banda, sosté la teoria de la integració de les matèries com a mètode de gestió amb la creença que aquesta podria resoldre nombrosos problemes d'ensenyament. Aquí direm només que aquesta idea, vigent al Quebec des de 1970, va ser utilitzada sobretot de manera apologetica i com a coartada, però mai no fou objecte de recerques serioses i sistemàtiques abans de 1991. Per altra banda, el Ministeri va sostenir el concepte d'educació fonamental, és a dir, un retorn a una formació de base, els límits i els continguts de la qual restaren, però, bastant obscurs. Això no obstant, aquest retorn es pot considerar com un dels més tradicionalistes. En aquest sentit, un ministre d'educació va declarar:

«Hem de reforçar i millorar la qualitat dels aprenentatges en les matèries de base, particularment en els sectors en els que s'han detectat les febleses més importants, per exemple, el francès escrit i oral, les matemàtiques, les ciències, l'anglès i el francès com a segones llengües, els coneixements generals» (Ryan, 1986, p. 6).

Descrits així, aquests aprenentatges de base afecten, de fet, tots els programes d'estudis de l'ensenyament primari: aprenentatges de base i matèries obligatòries esdevenen, per tant, sinònims. Però en la realitat quotidiana, aquest moviment anomenat *Back to basics* (Retorn a les bases), objecte de debats públics en diversos països occidentals, entre d'altres al país veí del sud, significa essencialment un retorn als programes de francès i de matemàtiques. Per altra banda, les preocupacions i els recursos relacionats amb la implantació i posterior aplicació i avaluació dels aprenentatges condueixen principalment a dos programes d'estudis. La majoria d'inversions els afectaven. Així, la posició dels ensenyants era sempre incòmoda doncs es trobaven dividits entre els objectius de formació integral, d'una banda, (les orientacions educatives endegades per l'enunciat de política de 1979) i el fet d'haver-se de centrar en els aprenentatges de base (les orientacions polítiques reals), entesos al capdavant com la tria entre dues matèries⁸ a les quals, i en funció de les pressions del moment, es vinculaven a un programa o a l'altre (religió, educació física, ciències, etc.). De manera pragmàtica, els ensenyants s'inclinen majoritàriament cap a un ensenyament de les matèries reconegudes com a importants i perquè, a més, aquesta actuació coincideix amb les pràctiques tradicionals (Lenoir, 1992).

El fet que, en el terreny polític el Partit Liberal tornés al poder el 1985, en detriment del Partit Quebequès, no canvià gaire la situació. En el terreny educatiu, a manca d'alternatives reals, aquest continuà la reforma iniciada pel Partit Quebequès sense modificar-la. En educació, com en altres esferes, els anys 80, després del fracàs de la ideologia de desenvolupament i de participació, marcaren una època de recerca d'una nova via. Aquest període es caracteritzà per un període de lluita entre els partidaris d'ideologies rivals pel control del sistema educatiu i per imposar al conjunt de la societat quebequesa el seu punt de vista sobre el que haurien de ser l'escola i l'ensenyament que aquesta impartia. Després d'haver intentat la unió amb una certa ortodòxia durant el govern del Partit Quebequès (que intentava que el seu projecte de societat independent fos acceptat), el Quebec entrà en un període revisionista.

(8) Pensem que el que importa és distingir entre els «aprenentatges de base», que provenen de tries socioeducatives, i les «matèries de base», que són «coneixements de base», «sabers-instrument», «coneixements que són l'instrument de les altres adquisicions», com les defineix Landsheere (1979, p.170).

En resum, durant els darrers quaranta anys, el Quebec patí profundes transformacions. Es van modernitzar les estructures, es va democratitzar el sistema escolar i s'inicià un procés de reformes que encara són vigents avui. Durant aquest període hi hagué tres ideologies globals que lluitaren per l'hegemonia de les orientacions i el control de la societat quebequesa. Els partidaris de la ideologia de conservació, els de la ideologia de la recuperació i els de la ideologia del desenvolupament i participació varen detentar el poder polític per torns i varen marcar el sistema educatiu amb llurs diferents concepcions de la societat quebequesa. De la mateixa manera, en el terreny educatiu, tres ideologies molt vinculades a les tres ideologies globals, van dominar successivament durant el mateix període: la ideologia de la revelació durant els anys 60, la de la descoberta durant els 70 i la ideologia sistèmica funcionalista durant els 80. Cadascuna s'actualitzà a través dels models curriculars, dels models de relació amb el saber, d'intervenció educativa, etc. Actualment, totes tres actuen en el model escolar i, de fet, es constata l'existència d'una confusió seriosa en les orientacions i en les pràctiques, tant si aquestes surten del Ministeri d'Educació, dels medis escolars, dels establiments universitaris com si són actualitzades pels ensenyants. Els canvis continus, els encavalcaments de direccions i la superposició de directives, els discursos contradictoris, les limitacions de terreny o, pitjor, l'oposició entre les esferes oficials explícites i les demandes oficioses implícites -però amb tot imperioses- tingueren com a conseqüència un eclectisme que casava posicions teòriques i pràctiques empíriques incompatibles. ¿En aquest context, com es posicionaren les universitats encarregades de vetllar per la formació dels futurs mestres i d'assegurar la formació continuada acreditada dels mestres en exercici? I en quin sentit es podria enfocar llur evolució durant aquest decenni? Intentarem respondre aquestes preguntes en un altre treball, per bé que abans caldrà descriure l'actual organització de la formació de mestres al Quebec.

Referències bibliogràfiques

- ANSART, P. (1974): *Les ideologies politiques*. París: Presses Universitaires de France.
- AUDET, L.Ph. (1969): *Le système scolaire du Quebec*. Montreal: Bedauchemin.
- AUDET, L.Ph. (1971): *Histoire de l'enseignement au Quebec (Tom 1-1608-1840; Tom 2-1971)*. Montreal: HRW.
- BÉLANGER, P.W. (1970): «L'école polyvalente: ses incidences sociales», a BÉLANGER, P.W.; ROCHER, G. (dir.): *Ecole et société au Quebec*.

- Éléments d'une sociologie de l'éducation*. Montreal: HRW.
- BOURQUE, G.; LAURIN-FRENETTE, N. (1970): «Classes sociales et idéologie nationalistes au Québec, 1760-1970», a *Socialisme québécois*, 20, 13-55.
- CLOSSE, A. (1936): *La réponse de la race*. Montreal: Thérien Frères.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1971): *L'activité éducative. Rapport annuel 1969-70*. Québec: Conseil Supérieur de l'Éducation.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1972): «Étude sur la polyvalence», a *Rapport annuel 1970-1971*. Québec: Conseil Supérieur de l'Éducation.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1981): «La fonction sociale de l'institution scolaire», a *Rapport annuel 1980-1981*. Québec: Conseil Supérieur de l'Éducation.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1988): «L'état et les besoins de l'éducation», a *Rapport annuel 1987-1988*. Québec: Publications du Québec.
- DANDURAND, P.; Ollivier, E. (1987): «Les paradigmes perdus. Essai sur la sociologie de l'éducation et son objet», a *Sociologie et sociétés*, XIX (2), p. 87-101.
- DE LANDSHEERE, G. (1979): *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- GOVERN DEL QUEBEC (1959): *Programme d'études des écoles élémentaires, 1959*. Québec: Ministère d'Educació.
- GOVERN DEL QUEBEC (1963-1965): *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province du Québec (Rapport Parent)*. Québec: Govern de Quebec.
- GOVERN DEL QUEBEC (1975): Une école pour nos enfants (conferència del Sr. Raymond Garneau, ministre d'educació al Congrès de la Federació de Comissions Escolars Catòliques del Québec). Québec: Govern del Québec.
- GOVERN DEL QUEBEC (1977): *L'enseignement primaire et secondaire au Québec (Livre vert)*. Québec: Ministère d'Educació.
- GOVERN DEL QUEBEC (1979): *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Ministère d'Educació.
- GROOTAERS, D.; TILMAN, T. (1986): «Conduire une action, construire un savoir», a *Éducation permanente*, 85, p. 39-49.
- GUIGOU, J. (1972): *Critique des systèmes de formation. Analyse institutionnelle de diverses pratiques d'éducation des adultes*. Paris: Anthropos.
- GUTEK, G.L. (1988): «Les représentations des titulaires du primaire sur la conception et la pratique de l'interdisciplinarité et l'intégration de matières: résultats d'une recherche exploratoire», a DELISLE, R.; BÉGIN, P. (dir.): *L'interdisciplinarité au primaire, une voie d'avenir?* Sherbrooke: Éditions du CRP.
- MELLOUKI, M. (1989): *Savoir enseignant et idéologie réformiste. La formation des maitres (1930-1964)*. Québec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture.

- MONIÈRE, D. (1977): *Le développement des idéologies au Québec, des origines à nos jours*. Montreal: Québec Amérique.
- NOT, L. (1979): *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse: Privat.
- PERRON, M. (1990): "La formation des maitres", a DUMONT, F.; MARTIN, Y. (dir.): *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?* Quebec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture.
- PIVETEAU, D.J. (1976): "Les infiltrations de la psychologie humaniste en éducation", a MIALARET, G.; ARDOINO, J.; MARMOZ, L. (dir.): *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*. Paris: EPI.
- REBOUL, O. (1971): *La philosophie de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- RIOUX, M. (1968): «Sur l'évolution des idéologies au Québec», a *Revue de l'Institut de Sociologie*, 1, p. 95-124.
- RIOUX, M. (1975): *Les Québécois*. Paris: Seuil.
- THIBAUT, P. (1972): *Savoir et pouvoir. Philosophie thomiste et politique cléricale au XIXe siècle*. Québec. Presses de l'Université Laval.

Per saber més

Economia

- FRÉCHETTE, P.; JOUANDET-BERNADAT, R.; VÉZINA, J.P. (1975): *L'économie du Québec*. Montreal: HRW.
- SAINT-GERMAIN, M. (1973): *Une économie à libérer. Le Québec analysé dans ses structures économiques*. Montreal. Presses de l'Université de Montréal.
- TREMBLAY, R. (1976): *L'économie québécoise. Histoire, développement, politiques*. Quebec: Presses de l'Université du Québec.

Geografia

- BEAUREGARD, L. (dir.) (1968): *Le Canada, un interprétation géographique*. Toronto: Methuen.
- COMEAU, R. (dir.): *Économie québécoise*. Montreal: Presses de l'Université du Québec.
- GIROUX, G.; JOYAL, G. (1984): *Géographie du Québec et du Canada, 3e secondaire*. Montreal: Lidec.

Història

- BILODEAU, R.; COMEAU, R.; GOSSELIN, A.; JULIEN, D. (1971): *Histoire des Canadas*. Montreal: Hurtubise HMH.
- Brown, C. (dir.) (1988): *Histoire générale du Canada*. Montreal: Boréal.
- BRUNET, M. (1969): *Québec, Canada anglais; deux itinéraires, un affrontement*. Montréal: Hurtubise HMH.
- CASANOVA, J.D. (1975): *Una Amérique française*. Paris-Quebec: La Documentation française/Éditeur officiel du Québec.
- CHARPENTIER, L.; DUROCHER, R.; LAVILLE, C.; LINTEAU, P.A. (1985): *Nouvelle histoire du Québec et du Canada (4e secondaire)*. Montreal: Boréal.
- FINDLEY, T.; HUMPHREYS, D.C.; ISRAËL, C.E.; MUNRO, A.; RYGA, G. (1979): *Les arrivants. Habitants d'un nouveau monde*. Montreal: Éditions de l'homme.
- HAMELIN, J. (dir.) (1977): *Histoire du Québec*. Montreal: France-Amérique.
- WADE, M. (1966): *Les canadiens français de 1760 à nos jours*. Ottawa: Le Cercle du Livre de France.

Ideologies

- BOURQUE, G.; LAURIN-FRENETTE, N. (1970): «Classes sociales et idéologies nationalistes au Québec, 1760-1970», a *Socialisme québécois*, 20, p. 13-55.
- DUMONT, F. (1965): «La représentation idéologique des classes au Canada français», a *Recherches sociographiques*, 61, p. 8-22.
- MONIÈRE, D. (1977): *Le développement des idéologies au Québec, des origines à nos jours*. Montreal: Québec Amérique.
- RIOUX, M. (1965): «Conscience ethnique et conscience de classe au Québec», a *Recherches sociographiques*, 6 (1), p. 95-124.
- RIOUX, M. (1968): «Sur l'évolution des idéologies au Québec», a *Revue de l'Institut de Sociologie*, 1, p. 95-124.
- THIBAUT, P. (1972): *Savoir et pouvoir. Philosophie thomiste et politique cléricale au XIXe siècle*. Quebec: Presses de l'Université Laval.

Realitats socials

- DD.AA. (1967): *Les Québécois*. Montreal-Paris: Fr. Maspéro/Revue Parti Pris.
- RIOUX, M. (1975): *Les Québécois*. Paris: Seuil.
- RIOUX, M.; MARTIN, Y. (dir.) (1971): *La société canadienne française*.

Montreal: Hurtubise. HMH.

VALLIÈRES, P. (1969): *Nègres blancs d'Amérique*. Paris: Fr. Maspéro.

L'evolució històrica del sistema escolar quebequès

ADAMS, H. (1968): *The education of Canadians, 1800-1867. The roots of separatism*. Montreal: Harvest House.

AUDET, L.-Ph. (1951-1961): *Le système scolaire de la province de Québec* (6 toms). Québec: Éditions de l'érable.

AUDET, L.-Ph. (1971): *Histoire de l'enseignement au Québec*. Montreal: HRW.

BÉLANGER, P.W.; ROCHER, G. (dir.) (1970): *École et société au Québec. Éléments d'une sociologie de l'éducatif*. Montreal: HMH.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1988): «L'état et les besoins de l'éducatif. La Rapport Parent vingt-cinq après», a *Rapport annuel 1987-1988*. Québec: Publications du Québec.

DUMONT, F.; MARTIN, Y. (1990): *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?* Québec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture.

GOVERN DEL QUEBEC 1963-1965): *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'éducation dans la province de Québec (Rapport Parent)* (5 vol.). Québec: Govern del Quebec.

GRÉGOIRE, R. (1987): *L'évolution des politiques relatives aux programmes d'études du primaire et du secondaire public du secteur catholique francophone du Québec*. Sainte Foy: École Nationale d'Administration Publique.

LAJEUNESSE, M. (dir.) (1971): *L'éducation au Québec (19e-20e siècles)*. Montreal: Boréal.

Paraules clau

Història de l'educació

Sistema educatiu

Context social

Formació de professorat

Organització educativa

Abstracts

La formación de maestros en el Quebec se encuentra en pleno proceso de cambio. Numerosos cambios de diferente orden en los terrenos político, de organización, curricular, etc. se encuentran en vías de actualización o bien está previsto que se realicen por parte del Ministerio de Educación y de las Facultades Universitarias y Escuelas de Formación del Profesorado. Este artículo ofrece, después de un breve retrato de la realidad quebequesa, una perspectiva histórica que explica un panorama resumido de la evolución de la formación del profesorado, enmarcada en un contexto diacrónico más amplio: el de la ubicación y de las transformaciones del sistema escolar, teniendo en cuenta las dimensiones socio-cultural, política, jurídica, económica e ideológica.

La formation des enseignants et des enseignants au Québec est en profonde mutation. De nombreux changements de divers ordres sur les plans politique, organisationnel, curriculaire, sont en voie d'actualisation ou sont prévus au niveau du ministère de l'Éducation et à celui des facultés universitaires de formation des maîtres. Les auteurs présentent, dans un premier article, à la suite d'un bref portrait de la réalité québécoise, une perspective historique qui dresse un panorama sommaire de l'évolution de la formation des maîtres en l'insérant dans un contexte diachronique plus large, celui de la mise en place et des transformations du système scolaire, qui doivent tenir compte de diverses dimensions, socioculturelles, politiques, juridiques, économiques, idéologiques.

Teachers' training in Quebec is suffering a global change process. Numerous changes of different kind in fields like politics, organization, curriculum, etc. are taking place or they are programmed by the Ministry of Education, Faculties and Teachers' Training Schools. In this article, after a brief portrait of the Quebec reality, it is presented an historical perspective offering a summarized view of the teachers' training evolution, in a wider diachronic context: the placement and transformations of school system, considering social, cultural, political, legal, economical and ideological dimensions.