

Per sortir de la «calma blanca»¹ de l'escola primària

Fernando Hernández*

Observant la situació de l'escola primària des de la inquietud i la preocupació

Fa quasi un any, vaig tenir una trobada amb col·legues amb què periòdicament parlem de temes i situacions emergents en l'educació. Aquella nit el tema dominant va ser l'anàlisi del que estava passant a secundària. D'una manera informal vàrem dedicar el temps a analitzar les possibles interpretacions a l'entorn de les veus crítiques que s'estaven fent sentir respecte a l'educació secundària, a la desorientació de l'administració davant aquestes crítiques, a la inhibició dels que havien posat en marxa, sense mesurar i pre-

veure'n les conseqüències, un ensenyament secundari per a tothom sense les condicions —materials i humanes— necessàries i, sobretot, sense un projecte de canvi, que responia als intents de sortir del túnel d'alguns col·lectius docents i al soroll mediàtic produït a l'entorn d'aquest tema, al paper nostàlgic d'alguns intel·lectuals de gran presència als mitjans de comunicació que parlaven amb enyorança d'una escola inexistent i que, en realitat, mai no havia existit. Quasi al final de la conversa vaig plantejar que tot això era realment preocupant, però que la meua inquietud tenia a veure amb la situació en què es trobaven les etapes d'educació infantil i primària. De manera especial perquè ningú no prestava atenció al que estava passant, atès que tota l'atenció era reclamada per la situació de la secundària.

Tant a mi com als meus col·legues ens preocupa que l'educació

* Fernando Hernández és professor d'Història de l'Educació Artística i del curs de formació inicial del professorat de secundària de Visual i Plàstica a la secció d'Art i Educació de la Universitat de Barcelona. Treballa en temes de canvi i innovació en l'educació escolar, particularment des de la perspectiva dels projectes de treball. Els seus llibres recents són: *Transgressão e mudança na educação. Os projectos do trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998; *Curriculum, Culture and Art Education*. Abany, Ny: Suny Press, 1998, amb Kerry Freedman; *Cultura visual, mudança educativa e projectos do trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999; i *Educación y Cultura Visual*, Barcelona: Octaedro, 2000.

Adreça professional: Departament de Di- buix. Unitat d'Art i Educació. Divisió de Ciències Humanes i Socials. Universitat de Barcelona. C/ Pau Gargallo, 4. 08028 Barcelona. Tel.: 93 3333466 (ext. 3725). Fax: 93 3345112. Adreça electrònica: fhermand@trivium.gh.ub.es

(1) «Calma blanca» és el terme que fan servir els mariners del Maresme per definir el moment en què es troben enmig del mar, envoltats per una espessa boira i sense vent. Aquesta situació atmosfèrica té similituds amb la situació de l'escola primària: envoltada d'una boira d'auto-satisfacció i sense cap vent (d'innovació, de repensar l'escola, de qüestionament i de crítica per allò que (no) està passant), i sense adonar-se que els nens, les nenes i el món estan canviant.

i la situació de l'escola sigui un tema del qual tothom parli, i en digui la seva, però sense que s'aportin evidències en forma d'estudis o de recerques. Vaig plantejar, com a resposta inicial a aquesta situació, que considerava necessari d'engegar una recerca sobre el que estava passant a l'escola primària, i, atès que actualment comparteixen projecte educatiu i edifici, a l'escola infantil. Això volia dir poder indagar què té lloc a les classes, sota quina perspectiva d'ensenyament i d'aprenentatge els professors treballen, el sentit d'allò que es considera innovador, la mesura en què s'està connectant amb les preocupacions de l'alumnat per tal de comprendre el món en què viuen i a l'alumnat mateix, el paper dominant que estan jugant els llibres de text com a font primordial de coneixement, l'existència (o no) de relacions de cooperació entre el professorat, el paper de la recerca i la indagació a l'hora d'ensenyar i d'aprendre, l'enfocament curricular que predomina...

La necessitat de fer recerca sobre allò que està passant a l'escola primària

Explico aquesta història perquè no m'agradaria que aquest article fos un treball d'opinió o d'anàlisi en la línia que va obrir el monogràfic de la revista «Investigación en la Escuela» el 1997, o de l'agenda plantejada per autors com Ángel

Lledó (1997, 1999). Aquest article hauria de ser el resultat d'aquesta investigació necessària, i que sembla que ningú no té massa interès a portar a terme, sobre què està passant a les nostres escoles primàries. Aquesta manca d'interès pot ser deguda a diverses raons, entre les quals destaquen la manca de tradició avaluadora des d'una perspectiva independent de les nostres institucions i la por a sentir-se qüestionats tant per l'administració com pels docents.

Aquesta investigació podria ser semblant a la que es va realitzar al Regne Unit a finals dels anys 70 (Galton, Simon & Croll, 1980; Galton & Simon, 1980) i que tenia per títol, «Inside Primary Schools» (dins les escoles primàries) o al que hem realitzat sobre les escoles de la república de Geòrgia (Sancho i Hernández, 1999) o sobre les innovacions portades a terme per una sèrie d'escoles que realitzaven propostes innovadores als inicis de la reforma (Sancho, Hernández, Carbonell *et al.*, 1998). A falta d'aquest estudi, que caldria realitzar per comunitats autònomes, he fet servir una sèrie d'evidències procedents del meu treball com a formador, dels intercanvis amb formadors i docents, de les llistes de les demandes de formació fetes pels professors de primària de Catalunya, de les experiències que es publiquen a revistes com ara *Cuadernos de Pedagogía*, *Aula* o *Guix*, i de la documentació de premsa (articles, cartes al director...) que s'han anat publicant aquests últims mesos (en concret des de la controvèrsia que es va crear a partir de fer-se públic

l'estudi del MEC realitzat per la Comissió Nacional d'Avaluació). Però sobretot el contingut d'aquest article és el resultat de les observacions recollides amb les col·legues del grup Minerva (1994), des de la nostra activitat com a formador/formadores en relació amb la proposta educativa vinculada als projectes de treball (no al mètode de projectes, que no té res a veure amb la nostra perspectiva de repensar l'escola i l'educació).

Tot i que he tingut en compte aquestes evidències, considero que cal llegir aquest article com una hipòtesi de treball, o si es vol com una proposta per dur a terme una recerca en què es puguin comprovar o contrastar algunes de les evidències que s'aporten aquí, i sobretot, crear un estat d'opinió imaginatiu i lliure de lligams per poder pensar una altra escola. Aquesta hipòtesi de treball no tracta de cap manera de ser generalitzadora, de manera que es pugui inferir que allò de què es parla passa a totes les escoles. Res més allunyat de les meves intencions i de la realitat. Des del meu treball com a formador i com a company de processos de canvi, conec escoles, grups de docents, mestres solitaris enmig de centres cada vegada més burocratitzats, que tracten de lliurar-se de la càrrega limitadora que imposa la reforma, que tracten de resistir-se a la pressió de l'administració i de les famílies i que continuen explorant, indagant formes de donar sentit al seu treball i de connectar amb les preocupacions dels nens i les nenes per tal de valorar allò que està tenint lloc en el món en què viuen i

per tal de comprendre aquest món i a ells mateixos.

També voldria deixar clar que, a diferència d'altres treballs publicats darrerament (Fernández Anguita, 1999), no pretenc donar tota la responsabilitat del que està passant als docents. Sobretot perquè no van ser ells i elles els que van posar en marxa un discurs exclouent sobre el que és i el que no és ensenyar i aprendre, ni els que van dividir, reproduint l'antiga EGB, l'educació primària en cicles biennals, ni els que van establir una organització de matèries que permet molt poc la transdisciplinarietat, ni els que van divulgar un discurs de «doble vincle»,² un discurs en què se situen des d'aquells que parlaven del professor «d'abans i de després de la reforma» fins tota una sèrie d'escoles que seguien la pedagogia activa, que van considerar que la reforma no era per a elles, perquè es tractava que la resta de les escoles ensenyessin com elles.³

-
- (2) Aquesta noció té el seu origen en les explicacions comunicatives sobre l'esquizofrènia, i estableix que en els missatges ambivalents i contradictoris (testimo i et limito a l'hora; pots fer el que vulguis però em faràs patir si surts...) és una de les possibles explicacions d'aquest tipus de comportament. A l'educació, tant a la classe com als claustres, i sobretot en les relacions amb l'administració, hi ha moltes situacions de «doble vincle».
- (3) Això explica que aquestes institucions siguin de manera especial més defensives a l'hora d'introduir qualsevol canvi dins del seu treball i que, fins i tot, en alguns casos, siguin centres on el control de l'alumnat a base de deures i proves sigui el seu distintiu més rellevant.

Però el professorat no és l'únic responsable d'aquest fet, perquè no ha estat ell qui ha creat la situació d'abandonament i de delegació de funcions educadores de molts pares i mares. I, principalment, perquè no són ells i elles els responsables, com ens recorda Lledó (1997:10-11), que quasi deu anys després de l'aprovació de la LOGSE continuïn sense estar resolts aspectes com ara el fet de «edificaciones anticuadas de los centros, espacios y tiempos inadecuados para una nueva manera de entender la enseñanza, currículum mediocre o academicista, profesorado mal remunerado y poco reconocido socialmente, escasa y deficiente formación inicial, condiciones laborales inapropiadas al nuevo perfil docente, poca participación efectiva de las familias en la vida cotidiana del centro, etc.». Si aquest reconeixement redueix a diferents instàncies la responsabilitat del que està passant, també és cert que el que passa als claustres, les formes organitzatives immobilistes, la pràctica diària reproductora a l'aula i la manca de formació cultural, artística, tecnològica i científica sí que són responsabilitat no només professional sinó a més a més ètica dels educadors i dels seus formadors. Perquè, en definitiva, caldria que ells i elles s'adonessin, com ens recorden Stoll i Fink (1999) en la introducció del seu llibre sobre la necessitat de canvi als centres, que segurament les nostres escoles serien unes bones escoles i els nostres professors de primària uns bons professors si estiguéssim als anys setanta, però que en l'actualitat

segurament es necessiten altres escoles i altres maneres de gestionar l'espai, els temps i el coneixement.⁴

Hipòtesis de treball per a una recerca sobre l'estat de l'escola primària

Feta aquesta consideració i recuperant la plataforma de treball i d'intercanvi des de la qual parlo, voldria assenyalar com a símptomes del que està passant a l'escola primària un seguit d'evidències que tenen com a conseqüència la situació de «calma blanca» que dona títol a aquest treball.

Preeminència de la consideració d'alumne com a aprenent sobre la d'un subjecte amb biografia

La forta influència de la psicologia en l'educació primària, des de les propostes reguladores del cos de Montessori a començament de segle, passant per la conceptualització d'un subjecte epistemològic

(4) Desenvolupar aquesta idea i els camins per explorar-la pot donar peu a un altre article.

(no biogràfic) de Piaget, i acabant en la concepció constructivista que redueix la complexitat de la institució escolar a les relacions d'ensenyament i d'aprenentatge, ha anat privant al subjecte pedagògic de la seva identitat, encara que, en l'educació primària es digui el contrari, especialment quan es troben als projectes curriculars paraules sense significació real com ara «desenvolupar l'autonomia i la personalitat» del nen i la nena i que ens mostren la distància que es crea entre els documents i la realitat de les aules. De fet, el que sembla més cert és que el nen i la nena aprenen a l'escola primària tot el contrari: a amagar la seva personalitat i a no desplegar la seva autonomia enfront de la norma encarnada per la professora i que es presenta sempre en funció del ritme del grup. Si un nen o una nena tenen una iniciativa, com ara que volen investigar un tema pel seu compte, han de doblegar el seu interès al ritme de la classe i a la norma del grup. O quan un nen o una nena tenen necessitats d'aprenentatge (perquè avancen o necessiten alguna mena de suport addicional) han de situar-se en funció del ritme del grup o han d'aprendre «de mica en mica» i «a poc a poc».

La imatge que ofereix l'escola primària és la d'una institució en què els alumnes han de deixar els seus interessos i preocupacions, els seus dubtes i temors, les seves esperances o desigs a la porta de la classe. En convertir el nen i la nena en alumnes, l'escola primària ha oblidat que els individus no són «ment»

sinó biografia, que no són objectes que s'han d'ensinistrar en funció de competències, procediments o estratègies d'aprenentatge, sinó subjectes no només epistemològics sinó històrics i socials. Si l'escola primària no reflexiona sobre el paper que juga en la construcció de la identitat dels nens i de les nenes, si no comença a observar i a escoltar el subjecte i no l'alumne, acabarà per convertir-se en una institució-bombolla, aïllada de la realitat i dels desigs de comprensió del món i de si mateixos i dels altres, dels nens i les nenes. Acabarà creant una ficció de la realitat que res, o molt poc, té a veure amb els anhels i les inquietuds per interpretar i comprendre la realitat dels nens i les nenes. Aquesta preocupació, com també algunes possibilitats per afrontar-la, han quedat reflectides en els meus treballs sobre la construcció de la subjectivitat i la identitat (Hernández, 1998-1999) i sobre les possibilitats dels estudis culturals per afrontar les «identitats emergents» a l'educació (Hernández, 1999a).

La preeminència del llibre de text com a principal mediador d'aprenentatge

En segon lloc, constatem la preeminència que han adoptat a les classes de primària els llibres de text, com a font principal d'ensenyament, fins al punt que de la

mateixa manera que fa anys es podia visitar una classe i veure tots els alumnes en silenci exercitant el càlcul per mitjà de la solució de llistes interminables d'operacions escrites a la pissarra, ara ens trobem els alumnes, també en silenci, resolent la llista d'exercicis del llibre corresponent, que el professor de torn ha escrit, igualment, a la pissarra. Tot plegat està reduint l'educació primària a omplir, com es feia en la dècada dels setanta amb les fitxes que van sortir com a resultat de la reforma de la Llei General d'Educació, els exercicis que plantegen els autors dels llibres de text.

Aquesta preeminència té, com una de les seves principals conseqüències, el divorci entre allò que està passant, i el que els nens i les nenes reben a través de la televisió o d'altres mitjans de comunicació i a través de les converses entre ells i amb els adults, i els coneixements que troben a l'escola, presentats d'una manera universalista —i amb freqüència tendenciosa— als llibres de text. Aquesta situació consagra la separació entre la vida i l'escola, entre les preguntes que es fan els nens i les nenes (i que hem recollit en les nostres converses amb l'alumnat dins i fora de les escoles) sobre qüestions tan importants i d'actualitat com ara la clonació, l'exploració de l'espai, la reconstrucció de la vida, l'origen i els efectes de les guerres, la realitat virtual, la manipulació de la conducta humana, l'explicació de les catàstrofes naturals, els jocs de rol i de pressa de decisions, la vida en altres països i èpoques històriques, etc.

Posar límits a les possibilitats d'aprenentatge de l'alumnat

També ens trobem que novament es posen límits a l'aprenentatge dels nens i de les nenes amb l'excusa que no entenen, que no estan «madurs»,⁵ o que del que es tracta és que «siguin feliços i no complicar-los la vida»,⁶ ensenyant-los a donar sentit i a contextualitzar les experiències i les situacions amb què es troben. Com a il·lustració d'aquesta situació voldria recordar el cas d'una professora que em va increpar de manera airada durant una sessió de formació, després d'haver mostrat un projecte de treball realitzat amb nens i nenes de primer de primària, aprofitant la visita de la classe a una exposició de gravat de Rembrandt. En aquest projecte vam tractar d'explorar la relació entre l'obra d'una persona i la seva biografia i el temps en què havia viscut. Que pretenguéssim ensenyar a donar sentit a la informació va ser interpretat com que estaven fent monstres dels nens i les nenes [*sic*] i que el que calia era ensenyar el canvi de les estacions [*sic*].

(5) Sobre aquest últim aspecte el lector interessat pot compartir la història d'una nena que volia aprendre a llegir i a escriure, i a qui les seves mestres, d'una manera sistemàtica i durant tres anys, li ho van negar amb arguments diferents (Hernández, 1999).

(6) Aquesta és una frase que em va dir una professora quan treballàvem la possibilitat de desenvolupar un currículum a partir de problemes emergents.

Aquest fet ens porta a recordar que si es pensava que amb la reforma l'enfocament constructivista de l'aprenentatge i la idea que l'aprenent mai no parteix de «zero» havien de servir per esborrar la noció limitadora del desenvolupament, segons la qual les interpretacions derivades del pensament de Piaget i d'una visió lineal i cronològica havien fet arrelar entre els educadors, això no ha estat així. No s'ha modificat la idea que es tenia sobre el potencial d'aprenentatge dels nens i les nenes, en un món cada vegada amb més informació, més lletrat i visual alhora, amb més estímuls per establir relacions i obrir la possibilitat de fer recerca sobre allò que preocupa i és interessant per a l'alumnat.

Això fa que observem una concepció de l'ensenyament basada especialment en l'exercitació i la repetició, vinculada a tasques d'identificació i de definició, i allunyades del que seria el desenvolupament d'estratègies de comprensió (Elliot, 1990). Un ensenyament en què predomina, com s'ha dit, l'activitat centrada en els llibres de text o en un enfocament educatiu proper als centres d'interès, en els quals el protagonista de l'acció pedagògica està centrat en els materials o en el professor. El desenvolupament d'activitats que demanen una gran despesa d'energia dels docents, però que són, des de la perspectiva dels alumnes, propostes rutinàries que es repeteixen any rere any (la tardor, el carnestoltes...) i que els alumnes més grans acaben vivint com una imposició sense sentit, és una altra de les característiques d'aquest període educatiu. Aquesta situació es pot il·lustrar amb

l'exemple d'un nen d'una escola del CEPEPC que ens deia «als quatre anys la mestra ens va portar al parc a veure les fulles de la tardor; al cinc anys la mestra va tornar a portar-nos al parc a veure les fulles de la tardor; i ara que tinc sis anys i que faig primer, la meua mestra m'ha dit que anirem al parc a veure les fulles de la tardor».

Limitació de les alternatives organitzaves respecte al currículum per matèries disciplinàries

El quart aspecte pretén destacar el retrocés que s'ha produït respecte al que era una tendència en moltes escoles en relació amb el desenvolupament d'un currículum flexible i obert, no centrat en matèries, sinó en temes, a favor d'un currículum cada vegada més tancat i disciplinari (en la meua opinió, com a conseqüència directa del que he assenyalat a l'apartat anterior). Per això és important recordar el que ens diu Lledó (1997:7-8) en la seva revisió del que es va plantejar a Andalusia com un currículum afavoridor de la globalització,⁷ enlloc d'un

(7) Encara que no comparteixo la noció de globalització utilitzada per parlar sobre l'organització del currículum a l'escola primària i que prefereixo, per les raons enunciades a Hernández (1998), fer servir la de currículum integrat o transdisciplinari, sí que comparteixo la problemàtica enunciada per Lledó quan fa servir aquest terme.

currículum disciplinari per a l'educació primària. Lledó, que és un professor que ha estat vinculat a una de les propostes de reforma més interessants que s'han plantejat per a l'escola primària, ens recorda que si el que es pretenia era «facilitar de "verdad" una práctica globalizada de la enseñanza en estas edades, tratando de resolver las dificultades que encontraba el profesorado en su práctica docente al tener que partir de un currículum organizado por áreas y por otro lado, la consideración de contenidos no recogidos en dichas áreas por provenir de nuevas exigencias sociales y educativas, no sólo académicas», això no s'ha aconseguit amb la proposta d'àrees. Però, sobretot, perquè la visió de la globalització que van oferir els divulgadors de la reforma tractava de fer coincidir de totes maneres una determinada organització dels continguts, derivada de la teoria de l'elaboració proposada per Reigeluth i Merrill (1980), amb una idea de globalització basada, sobretot, en una solució tècnica, és a dir, fer coincidir sobre el paper les programacions i els continguts de les diferents matèries, amb la qual cosa es legitimava la mateixa proposta d'organització de continguts i no una nova pràctica educativa, alhora que s'evitava tota possibilitat d'elaborar un currículum per temes o problemes, es creava la dependència dels experts disciplinaris i s'afavoria el negoci dels llibres de text, fruit, en bona part, de la concepció «de dalt a baix» de la reforma, i de la poca confiança dels experts i de l'administració en les possibilitats innovadores dels docents.

Però la conseqüència principal d'aquesta decisió té a veure, novament, amb un discurs de doble vincle: d'una banda, es deia que es podia desenvolupar el projecte curricular de centre i d'aula (els famosos segon i tercer nivells de concreció) i, d'una altra, es controlava l'adequació als continguts i normativa curriculars, la distribució horària de matèries i s'oïria un procés avaluador extern que acabava per tancar el currículum en una direcció única i determinada. Davant aquesta situació, encara que no sigui justificable des d'una perspectiva professional i crítica, no resulta sorprenent que bona part dels ensenyants de primària pleguessin veles, deixessin de fer innovacions i esperessin temps millors.

El problema ha estat que el que podia haver estat una prudent estratègia d'hivernació ha acabat transformant-se en una experiència que, com ens recordava un editorial de *Cuadernos de Pedagogía* (1999:3), no convida a l'optimisme, atès que «a poco que se hurgue se verá que las prácticas escolares cotidianas están teñidas de la pedagogía tradicional más rancia, aunque con algunos toques de modernidad, porque ahora se usa el ordenador o se sale del aula (...) Las pedagogías progresistas (...) van retrocediendo, mientras que ganan terreno las ideologías tecnocráticas que no hacen más que burocratizar aún más la vida de los centros y vaciar de contenido objetivos y actividades.» Aquests fets que apunta *Cuadernos* es veuen exemplificats en la dificultat a pensar alternatives a l'actual situació de l'escola primària, tal com es reflecteix, per exemple, en les

respostes d'uns 400 docents a un qüestionari per a la prospecció de les necessitats de les escoles de primària (DD.AA., 1999).⁸ De manera especial, la supeditació a un currículum disciplinari ha comportat també la dificultat i la por a pensar i a explorar alternatives a l'organització del temps i de l'espai escolar, els quals responen —no ho oblidem— a una estructura derivada del sentit de l'individu i del treball del segle XIX, i que, té molt poc a veure amb la realitat social i amb els coneixements d'aquest final de segle.

Algunes propostes per iniciar un procés de canvi

Aquests quatre aspectes, en relació amb el subjecte pedagògic, amb els mitjans d'aprenentatge, amb els enfocaments per ensenyar i aprendre, i amb l'organització del currículum, podrien servir com a punt de partida per a una recerca que ens aportés evidències sobre què està passant a l'escola primària. Aquestes evidències podrien obrir un debat en què participi tota la comunitat educativa sobre aquesta important etapa de l'escolaritat i per reconduir el seu paper i l'actuació dels docents. Però

aquesta proposta troba en aquests moments algunes dificultats d'aplicació, entre les quals voldria destacar les següents:

1. La manca de tradició democràtica avaluadora de les administracions educatives, que continuen desenvolupant els seus estudis amb la finalitat de confirmar les seves pròpies propostes. Només cal recordar, a títol d'exemple, la imatge idíl·lica que l'estudi de la Comissió Avaluadora depenent del MEC va oferir de l'escola primària davant de les respostes dels alumnes a determinades preguntes sobre alguns continguts, o l'optimisme amb què el Departament d'Ensenyament de la Generalitat (1991) va mostrar els resultats de la seva avaluació dels plans d'experimentació per a la reforma de l'ensenyament secundari, fins al punt de presentar-la com a solució del fracàs escolar anterior. Si no s'afavoreixen estudis independents, difícilment sabrem què està passant realment a les escoles i encara es podran adoptar alternatives amb més dificultats.

2. Relacionat amb el punt anterior és el sentit patrimonialista que l'administració adopta sobre l'educació i les escoles, fins al punt que no permet realitzar investigacions que puguin qüestionar les seves decisions (o la seva mancança). L'administració desconfia que els professors del sistema obligatori i els de la universitat col·laborin a esbrinar què està passant a les escoles, com s'ensenyava i com s'aprèn. Si els centres no adopten un sentit de transparència i recuperen la seva funció pública, difícilment podrem parlar d'una societat de-

(8) Aquesta observació té un caràcter provisional mentre esperem la publicació de les conclusions dels diferents grups de treball que han participat en aquestes jornades.

mocràtica i d'una administració al servei dels ciutadans.

3. Una tradició de les nostres escoles i dels nostres professors de primària era la de participar en els moviments educatius internacionals i estar al dia dels debats i de les propostes que tenien lloc en altres contextos, que pretenien donar respostes a problemes, els quals, peculiaritats al marge, sempre han estat compartits per la major part dels països occidentals. Avui, per contra, s'observa un tancament respecte a aquest corrent, que era un element definidor dels nostres educadors. És com si el professorat s'hagués tancat en una crisàlide des de la qual es defensava, amb el seu aïllament, de l'allau de referències, termes i pressions que va rebre durant l'època de divulgació de la reforma. És possible que hagi arribat el moment de tornar a recuperar la veu i decidir, amb la companyia dels que vulguin refer aquesta trajectòria, de sentir i compartir les experiències i propostes que mostren com altres col·legues s'estan plantejant els mateixos problemes que nosaltres trobem a les nostres escoles i a la nostra pràctica educativa.

En un món en què l'accés a la informació és relativament senzill resulta paradoxal el tancament en què es troben molts docents i escoles a l'hora de desenvolupar propostes curriculars que interpretin l'entorn com l'univers en el qual es mouen els nens i les nenes, i aprofitin les tecnologies de la informació (que no són el mateix que els ordinadors o la xarxa Internet) i no només com allò que és proper, en un sentit restrictiu i localista.

4. En darrer lloc, és important recordar que el mateix professorat que va saber trobar alternatives a una situació tan repressora i controladora com la de la dictadura, té por, actualment, de mostrar-se diferent i d'explorar alternatives transgressores per poder respondre a les necessitats de desenvolupament de les identitats dels nens i les nenes i dels seus interessos per comprendre el món. Això és degut, entre altres raons, a la pressió i al control que exerceixen, els mateixos companys i l'administració, en els docents que tracten de ser coherents amb el seu interès per respondre els reptes que demana un món en procés de canvi constant, uns coneixements que ofereixen noves interpretacions sobre els fets científics, històrics i artístics i uns nens i nenes que cada dia han d'aprendre a interpretar l'univers visual i mediàtic que els envolta.

Aquesta situació ens condueix a preguntar-nos per què sempre s'han de justificar els docents que volen innovar i no els que es mantenen en les confortables platges del segon cicle del que s'ha fet sempre. O si deixarien els inspectors o les direccions generals corresponents que les escoles públiques desenvolupessin propostes, per exemple, en la línia de l'escoles del futur. ¿O caldria complir amb una normativa tan arbitrària com poc coherent amb els corrents d'innovació i canvi que avui es produeixen al món com les que ara estan presents en les normatives sobre l'enfocament educatiu i d'aprenentatge (continguts, matèries, agrupacions d'alumnes, organització del temps i de l'espai) que predominen entre nosaltres?

Una nota de conclusió

Respondre a aquestes i a altres qüestions i hipòtesis de treball plantejades en aquest article no és possible sense un corpus de recerca, fruit del treball en col·laboració entre els docents, els estudiants i altres agents educatius, que ens digui què és el que està passant a les escoles primàries, sense unes evidències que ajudin a revisar el que avui sembla que està passant a les aules. Aquesta revisió és imprescindible si es vol sortir de la «calma blanca» que envolta l'escola primària i es vol fer recuperar als docents el paper d'intel·lectuals del coneixement que mai no havien d'haver deixat, els que ho exercien, a favor del model de professor tecnòcrata que va dibuixar la reforma i la burocràcia que l'ha acompanyat. Unes evidències, per últim, que suposen una invitació a la transgressió i a tornar a repensar l'escola, per tal que aquesta esdevingui una institució del present i no dels anys setanta, com avui ho són la majoria de les nostres escoles.

Referències bibliogràfiques

- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA: «¿No pasa nada?», a *Cuadernos de Pedagogía*, 277, 1999, p. 3.
- DD.AA.: «Informe sobre les respostes al qüestionari: prospecció sobre les necessitats de les escoles 3-12», a *I Jornades Escoles 3-12. Temes de Renovació Pedagògica*, 21, 1999, pp. 15-18.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT: *Avaluar per innovar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1991.
- ELLIOT, J.: *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: «¿Es pública la escuela pública?», a *Cuadernos de Pedagogía*, 284, 1999, pp. 76-81.
- GALTON, M.; SIMON, B.; i CROLL, P.: *Inside the Primary Classroom*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1980.
- GALTON, M. i SIMON, B.: *Progress and Performance in the Primary Classroom*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1980.
- GRUPO MINERVA: «En contra del método de proyectos», a *Cuadernos de Pedagogía*. 221, 1994, pp. 74-77.
- HERNÁNDEZ, F.: *Transgressão e mudança a educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HERNÁNDEZ, F.: «Consideraciones sobre el sujeto y la identidad en la educación escolar», a *Kikiriki, Cooperación Educativa*, 51, 1998-1999, pp. 21-26.
- HERNÁNDEZ, F.: «Sobre prólogos, lectura y escritura y alguna historia», a CARVAJAL, F. i RAMOS, J. (coords.): *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?* Morón, Sevilla: Publicaciones del M.C.E.P., 1999.
- HERNÁNDEZ, F.: «Estudios culturales y lo emergente en la educación», a *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 1999a, pp. 40-44.
- LLEDÓ BECERRA, A. I.: «A propósito de lo bien que dicen que está

- ahora la Educación Primaria», a *Investigación en la escuela*, 31, 1997, pp. 5-16.
- LLEDÓ BECERRA, A. I.: «¿Qué pasa con la Educación Primaria?», a *Cuadernos de Pedagogía*, 280, 1999, pp. 83-89.
- REIGELUTH, CH. i MERRIL, M. D.: «The Elaboration Theory of Instruction: A Model for Sequencing and Syntetisizing Instruction», a *Instructional Science*, 9, 1980, pp. 195-219.
- SALGUEIRO, A. M.: *Saber docente y práctica cotidiana*. Barcelona: Octaedro, 1998.
- SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F.; CARBONELL, J. *et al.*: *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Barcelona: Octaedro, 1999.
- SANCHO, J. M. i HERNÁNDEZ, F.: *Geografía: Education Sector Work. Study of Teacher Practices and Assessment of Training Needs*. A report for The World Bank. (Mimeo), 1999.
- STOLL, L. i FINK, D.: *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro, 1999.

Paraules clau

Educació primària

Disseny curricular

Processos d'aprenentatge

Innovació educativa

Abstracts

En este artículo, al tiempo que se reclama la necesidad de llevar a cabo investigaciones que permitan conocer qué está pasando en la escuela primaria, se señalan y analizan cuatro aspectos que pueden servir como indicadores de una situación que se define como de «calma blanca», es decir, de tiempo de espera en el que casi nada sucede: (a) la preeminencia de la noción de aprendizaje frente a la de sujeto pedagógico; (b) el papel de los libros de texto como mediadores de aprendizaje; (c) las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y (d) la organización del currículum por materias. Estos cuatro aspectos se consideran como ejemplos de una situación en la educación primaria, frente a la que se proponen algunas vías para repensar el estado actual de cosas y salir de él.

Dans cet article, en même temps que l'on manifeste le besoin de mener des recherches qui permettent de connaître ce qui se passe au niveau de l'école primaire, on souligne et analyse quatre aspects qui peuvent servir en tant qu'indicateurs d'une situation qui se définit comme de «calme blanc», c'est-à-dire, de temps d'attente durant lequel presque rien ne se passe: (a) la prééminence de la notion d'apprenant face à celle de sujet pédagogique; (b) le rôle des livres de texte en tant que médiateurs d'apprentissage; (c) les conceptions sur l'enseignement et l'apprentissage et (d) l'organisation du programme scolaire par matières. Ces quatre aspects sont considérés comme exemples d'une situation au niveau de l'éducation primaire, face à laquelle on propose quelques chemins pour repenser l'état actuel des choses et en sortir.

In this article, at the same time as highlighting the need to carry out research into what is happening in primary schools, four aspects that may serve as indicators of a situation known as «white calm», i.e. the waiting time in which almost nothing happens, are highlighted and analysed. These are: (a) the pre-eminence of the idea of the learner as against that of the pedagogical subject; (b) the role of textbooks as a means of learning; (c) conceptions regarding teaching and learning and (d) the organisation of the curriculum by subjects. These four aspects are considered as examples of a situation in primary education, and ways of rethinking the current state of affairs in order to change it are proposed.