

L'Educació Primària que hauríem pogut tenir

Julio Rogero Anaya*

Va ser la situació de deteriorament, la descoordinació entre les etapes, la insatisfacció del professorat, la incapacitat de donar respostes a les demandes de la societat de final dels anys vuitanta, juntament amb l'exigència de la incorporació d'Espanya a les estructures europees, el que va fer que es comencessin a abandonar les reformes experimentals i parcials en diferents àmbits del sistema educatiu i que es plantegés revisar-lo en profunditat. Comença llavors la preparació d'una llei que culminarà als anys noranta amb l'aprovació de la LOGSE. S'inicien els debats entorn del Llibre Blanc per a la Reforma del Sistema Educatiu i s'obren expectatives molt diverses entre els membres de la comunitat educativa i de diversos sectors socials. L'estructura queda modificada amb una

clara opció per la comprensivitat, es promou l'educació obligatòria fins a 16 anys basada en un tronc comú per a tots i una diversificació progressiva a partir del primer any de l'Educació Secundària, que s'avança a 12 anys i es fa obligatòria fins als 16. Arribem així al final del mil·lenni, i sembla com si l'educació obligatòria ho fos des de tota l'eternitat i com si el sistema educatiu vigent restés inamovible al llarg dels segles. Tanmateix, el sistema educatiu i l'educació obligatòria de tota la població fins a 16 anys encara són una conquesta no aconseguida per a molts i el poder ja vol fer-ne trossos.

I arribem al final del mil·lenni

Abans de continuar, em sembla important aturar-nos breument a observar allò que caracteritza la societat actual, ja que es tracta de tot un elenc de configuracions que la fan realment nova i apassionant, i això fa que les hàgim de tenir en compte a l'hora de considerar l'etapa d'Educació Primària, tot i que a primera vista no sembla necessari. Ens trobem en el trànsit cap a una nova societat. Les denominacions que li otorguen els experts en l'anàlisi social ens en donen les característiques i ens indiquen el que està passant actualment. És un escenari que ens mostra els decorats següents: la societat del coneixement i de la informació, dels mitjans de comuni-

* Julio Rogero Anaya és mestre d'Educació Primària. Durant aquest curs ha estat professor de Formació Bàsica en el Programa d'Aula Taller i Garantia Social de la Comunitat de Madrid, amb alumnes de 15 anys segregats dels IES de Secundària de la zona o absentistes i desescolaritzats. El número de novembre de 1999 de *Cuadernos de Pedagogía* publicava una àmplia entrevista amb l'autor.

Adreça personal: C/ Blenda 9. Sector III. 28905 Getafe (Madrid). Adreça electrònica: jrogero@roble.pntic.mec.es

cació i de les xarxes, de la mundialització de l'economia, de les noves estructures supranacionals, del redescobriment de les noves identitats, de l'aparició dels fonamentalismes, de la crisi dels estats nacionals, de la buidor de la democràcia, de les tensions internacionals, del qüestionament de l'estat del benestar, de refermament de l'individualisme i del que és privat enfront del que és col·lectiu i públic, de la crisi de la política, del ressorgiment de la societat civil i les organitzacions mal anomenades no governamentals, de la fi de l'industrialisme i els serveis, del naixement del tercer sector, de la crisi de l'ocupació a temps complet i per a tota la vida, de la postmodernitat, del postindustrialisme, del postcapitalisme, de la fi de la història, de l'imperi del que és efímer i de les modes, de la societat de l'oci, de la societat del buit, del crepuscle del deure, de la refermança de l'estètica, del ressorgiment de la nova ètica; la societat de l'hedonisme, de l'«auto» (autoestima, autoajuda, autorealització...), de la solidaritat amb el que ens és llunyà, de la comunicació i el desconeixement del que ens és proper (proïsme); la societat de la imatge, de la virtualitat, de l'irreal, de la velocitat de la llum... Alhora es donen elements centrals en la recerca del subjecte capaç de construir noves significacions que donin sentit i caràcter humanitzador als canvis profunds que s'entreveuen en la nova societat: es proposen nous paradigmes, es realitzen diàlegs interdisciplinaris i transdisciplinaris, es plantegen noves sensibili-

tats de proximitat, es donen nous arrelaments en el compromís amb els problemes locals emmarcats en l'enteniment dels problemes i compromisos globals, les propostes de control col·lectiu dels processos i resultats de les aplicacions tecnològiques dels descobriments científics...

Són tantes i tan diverses les caracteritzacions de la societat actual, que ens envolten en el vertigen del que passa entorn nostre, i no podem digerir-ho ni podem percebre'n els missatges profunds. Això ens omple d'incertesa per la incapacitat d'aproximar-nos a una mínima predictibilitat dels successos locals i globals. La inseguretat s'instaura dins nostre i la impredictibilitat ens omple de perplexitats que pretenem dominar agafant-nos al present i a les seguretats pretèrites, sense cap mena de significació actual. El risc esdevé, per bé i per mal, una característica central del que ens ha tocat viure.

La impredictibilitat, la incertesa, la inseguretat, el risc i la complexitat són alguns dels trets que, de la mateixa manera que en la societat actual, ens acompanyen com a educadors.

L'etapa silenciosa i silenciada

Amb els canvis realitzats per la Reforma de l'any 1990, l'Educació Primària:

- Deixa de ser el centre de gravetat de tota l'educació reglada, ja que perd el caràcter terminal, i deixa de ser l'única etapa en què s'opta per la comprensivitat.

- Se situa entre l'Educació Infantil, que adquireix identitat pròpia com a etapa educativa, i l'Educació Secundària Obligatòria, que juntament amb la no obligatòria centren la major part de les expectatives explícites de la Reforma.

- Facilita que l'Educació Primària tingui identitat pròpia lligada a les característiques de l'alumnat i també pel fet de ser el començament de l'ensenyament obligatori.

La implantació de l'Educació Primària va comportar novetats importants respecte de l'etapa anterior:

- Els objectius proposats es plantegen en termes de desenvolupament de les capacitats dels alumnes.

- Els nous currícula incorporen una concepció diferent dels continguts, pel fet que els expliciten en fets i conceptes, procediments i actituds. Això implica una perspectiva més integral de la construcció del coneixement humà.

- Hi ha una manera diferent d'entendre i organitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge: es proposa un enfocament globalitzador enfront d'un enfocament disciplinari.

- S'hi incorporen determinades especialitats i especialistes, amb

una certa arbitrarietat, ja que l'única que, en part, està justificada és l'idioma.¹

Les etapes d'Infantil i Primària s'implanten a tot l'Estat seguint el calendari previst. En el moment de la implantació van sorgir determinats problemes que es van centrar en els recursos, en els suports, en l'adaptació dels especialistes, la generalització de la integració... No va transcendir gaire, ja que la mirada estava posada en l'anticipació de la Secundària. Al cap d'un temps tot això es va desenvolupar amb normalitat i es va entendre que aquestes etapes havien estat reformades segons el que estava previst.

Des de fa temps l'Educació Primària no se cita ni per lloar-la ni per criticar-la. Com a molt s'arriba a presentar experiències d'innovació que s'hi porten a terme. Es diria que la resta es dona per bona. Quan es parla de problemes de convivència a l'escola, l'Educació Primària generalment no en té.² Es

(1) Sobre el tema dels canvis en l'Educació Primària, vaig escriure un article en el número (22) de la revista *Signos*: «Cambios y resistencias al cambio en la Educación Primaria», octubre-desembre de 1997, pp. 34-43.

(2) En els dos darrers anys comencen a aparèixer trets de violència en les relacions entre els alumnes de Primària, que abans no s'havien percebut amb tanta intensitat: grups organitzats que fan xantatge a d'altres en espais fora de l'aula, agressivitat, insults, baralles, alumnes que no respecten les normes del centre... Això és, almenys, el que es comença a percebre i a viure en els centres d'Educació Primària.

parla de dificultats d'atenció a la diversitat, i a Primària no existeixen. Es parla de currículum comprensiu, i a Primària es desenvolupa sense qüestionament. No sol haver-hi debat públic sobre aquesta etapa ni tan sols en el seu si. Hi ha molts centres en què s'està realitzant una tasca model·lica en les dimensions que comentem, però aquests centres no surten a la llum. També n'hi ha d'altres en què la monotonia i la rutina s'hi han instal·lat, i funcionen igual des de temps immemorial. Sembla, però, a pesar de tot, que en aquesta etapa tot està bé, tot és perfecte. No cal revisar res, no cal qüestionar res, no cal millorar res. Tanmateix, quan es revisa el que s'està fent, costa d'entendre que tot això succeeixi, ja que hi ha una realitat molt viva en la quotidianitat de les aules i els centres d'aquesta etapa educativa.

Des d'una altra perspectiva, l'etapa de l'Educació Primària està aïllada de la resta d'etapes. No vol dir res que es trobi dins el mateix centre l'Educació Infantil. A la pràctica no tenen res a veure. Fins i tot en les escoles més coherents, les metodologies canvien notablement: el joc desapareix, les aules no tenen res en comú, els professors tenen una altra imatge assumida, els espais i els temps s'estructuren d'una altra manera, es parcel·la el coneixement, s'abandonen moltes operacions cognitives bàsiques per centrar-se en el que és conceptual, es deixa de mirar el nen per mirar el programa i els llibres de text, en molts casos, aberrants... És una etapa aïllada

per la ruptura amb la Infantil i per la frustració de la imitació inconscient que fa de la Secundària.

La mirada posada en l'etapa Secundària

L'etapa de Primària s'organitza sovint amb el model que empra la Secundària. Adquireix els mateixos «tics» segregadors, i estigmatitza els que són diferents: avui dia hi ha molts centres que es treuen de sobre els nens que destorben, són conflictius o tenen dificultats d'aprenentatge. Això es fa amb absoluta normalitat en els centres privats, però comença a fer-se també en els de titularitat pública. Així cerquen la pau, la serenitat i el clima de treball que, per la psicologia dels alumnes en aquesta edat, diuen, caracteritza l'etapa. A més a més, es donen les mateixes dificultats de treball en equip i sorgeixen els mateixos problemes de balcanització que trobem, amb més intensitat, a Secundària. De la incomunicació anterior entre les aules es passa a l'actual incomunicació entre els cicles, els especialistes i els professors de suport. El currículum comença a perdre el caràcter comprensiu, ja que no té en compte les capacitats i les necessitats de cada alumne.

Les propostes de reforma de la Reforma només tenen com a objectiu l'Educació Secundària, perquè se suposa que tots els problemes es donen en aquesta etapa. S'hi cen-

tren els atacs a la comprensivitat³ i també les propostes segregadores.

L'Educació Secundària és l'espai del qüestionament de la comprensivitat i de la contrareforma, de la lluita oberta en què el neoliberalisme vol estendre la seva visió (competitiva i neodarwinista) claustrista de l'educació. En l'Educació Primària no gosen proposar-ho de manera tan descarada, però sí que s'hi promouen aquestes pràctiques amb el reclam de mantenir els «nivells» i de la qualitat total.

Faig aquesta referència no perquè la Primària hagi de competir en qüestions que tenen molt poca cosa a veure amb la seva identitat, sinó perquè és en aquesta etapa on es donen les condicions ideals perquè els aprenentatges bàsics siguin alhora individuals i comunitaris. I només una comunitat d'investigació, aprenentatge i convivència pot garantir-los.

El germen dels problemes

Els problemes dels alumnes en l'Educació Secundària no sorgeixen

(3) Cada inici de curs, o bé quan canvien els alts càrrecs ministerials s'amenaça de reformar l'Educació Secundària, com a causant del fracàs del sistema educatiu. Vegeu les declaracions a la premsa del Sr. Mariano Rajoy, essent ministre d'Educació, en la Comissió d'Educació del Congrés dels Diputats i a començament de curs. Vegeu la revista *Escuela Española*, els diferents números del mes de setembre d'aquest curs 1999-2000. Podem recordar també el discurs de l'anterior ministra d'Educació al Club Siglo XXI, el 26 de maig de 1997.

per generació espontània. En molts casos hi arriben amb un retard escolar clar, amb una forta agressivitat i rebuig al que significa l'escola, amb una desestructuració mental forta sobre els aprenentatges bàsics instrumentals, no saben el que és bàsic i fonamental per poder continuar en l'etapa següent... Certament és en la Secundària on aquestes circumstàncies afloren i s'aprofundeixen, perquè no se sol tenir resposta per a ells. Però, on es gesten i es consoliden molts d'aquests problemes? Què ha passat durant els sis anys que els nens han estat en l'etapa d'Educació Primària? Quina tasca de comprensivitat i atenció a la diversitat s'hi ha desenvolupat? Quins plans s'han realitzat de compensació de les desigualtats i de treball per fer impossible el fracàs escolar? Quina coordinació dels equips de cicle i entre els nivells s'ha mantingut al llarg de l'etapa? Quin currículum comprensiu s'ha portat a terme per fer eficaç l'aprenentatge de coneixements que són base i fonament de coneixements posteriors? Quina connexió i coordinació s'ha desplegat amb l'etapa prèvia i amb la posterior? Quina coherència s'ha mantingut amb els principis educatius del centre entre els professors i amb les famílies? Massa preguntes, les respostes de les quals, en la vida diària dels centres, posen les bases per a problemes posteriors.

L'Educació Primària, el currículum comprensiu i l'enfocament globalitzador

L'espai i el temps de l'Educació Primària han esdevingut l'espai de

la imitació acrítica a l'Educació Secundària. S'hi reproduïen els mateixos esquemes, sobretot a partir del segon cicle. Hi ha una secundarització de la Primària per la imitació que es fa d'un currículum enciclopèdic i erudit que és el que avui domina l'etapa següent. Aquesta mena de currículum està dominat per la disjunció entre les disciplines, el volum de coneixements i els forts desajustaments entre la pràctica escolar i els objectius generals de les etapes.

S'aprofita tot el significat que té una etapa que ha deixat de ser terminal i de posicionar-se amb sentit ple en si mateixa. La identitat pròpia d'aquesta es troba al cor dels objectius que es proposen. Però aquesta identitat es perd des del moment en què es perd l'enfocament que la caracteritza: el d'un currículum plenament comprensiu i un enfocament globalitzador en el tractament que se'n fa.

Cal resituar el paper de l'escola en la societat del coneixement, i en això l'Educació Primària hi hauria de tenir una importància fonamental, deixant els plantejaments caducs de la vella racionalitat, dominants en el passat i encara en el present dins els continguts que imparteix el sistema educatiu. Cal situar-se en perspectives diferents, que qüestionin la ciència clàssica i que ens treguin de les falses veritats amb què ens han lligat. «Es tracta d'un procés continu, al llarg de les diferents etapes de l'ensenyament, en què s'hauran de mobilitzar la cultura científica i la cultura de les humanitats. Una educació per a un cap ben fet posarà fi a la separació entre les dues cultures,

serà apta per respondre als formidables desafiaments de la globalitat i de la complexitat en la vida quotidiana, social, política, nacional i mundial» (Morin, 1999, 37). Es tracta de posar les bases d'un cap ben fet i no d'un cap ple. I això es pot iniciar en l'etapa d'Educació Primària, ja que és una etapa que se situa en un procés continu en què l'enfocament globalitzador fonamenta la unitat del coneixement humà.

En la relació diària amb l'educació dins el sistema educatiu, la complexitat es fa patent i la manca d'imaginació per afrontar els problemes que genera aquesta complexitat, també. Es continuen donant respostes amb coneixements simples i propostes simplificadores. L'Educació Primària hauria de redefinir la seva pròpia identitat retrobant-se amb l'enfocament del diàleg disciplinari i transdisciplinari (Villar, 1997) que li permeti donar sentit al desafiament d'oferir respostes imaginatives des del nou paradigma de la complexitat i de l'ecologia profunda (Capra, 1998).

Entre els problemes que es perceben en la praxi educativa dels centres de Primària hi ha els forts desajustaments entre la praxi escolar i els objectius generals de les etapes:

— És una relació dèbil, ambigua i confusa en molts casos.

— Les activitats d'ensenyament i aprenentatge estan dirigides cap a la transmissió i assimilació d'informació, i queda en un segon pla l'entrenament en les activitats procedimentals i el conreu d'actituds.

— No se solen tenir gaire en compte els objectius generals d'etapes posteriors per poder garantir aquells aprenentatges que són base i fonament dels aprenentatges posteriors.

— L'avaluació no sol tenir en compte els objectius generals de l'etapa definits en termes de capacitats en la LOGSE (Dominguez, 1999).

Hi ha d'altres aspectes en què es percep un retrocés notable. En altres moments s'ha fet l'esforç de creació de materials curriculars adaptats a la realitat concreta del centre i del medi. S'utilitzaven materials curriculars molt diversos. La biblioteca d'aula i del centre desenvolupaven un paper central juntament amb molts d'altres espais. Ara es percep que els materials didàctics tornen a ser molt monolítics, ja que s'imposa gairebé exclusivament el llibre de text. S'està generalitzant la consciència que el professor ha de complir les directrius que li manen i complimentar els llibres que elaboren les editorials. La diversitat de materials curriculars es veu limitada per l'escassa cultura existent de treball en equip, per la dificultat d'horaris tan carregats i per la poca coordinació del temps que no es dedica a l'activitat educativa directament. Espais que podrien ser ampliat i aprofitats per a la creació de materials didàctics en la perspectiva globalitzadora. És un tema molt lligat a les condicions de treball en l'Educació Primària i a l'organització dels centres.

Una Educació Primària en consonància amb la dinàmica viva de

les aules i dels nens d'aquesta edat està en contra de la rigidesa amb què s'està plantejant l'organització dels centres i l'activitat a l'aula. Els horaris es constreixen amb la presència dels especialistes i la demanda de temps de cada una de les àrees. La perspectiva globalitzadora té grans dificultats per poder-se fer real. El treball a l'aula i al centre per projectes és una dinàmica que exigeix una visió de l'educació radicalment diferent de la que s'està imposant i de la que es desprèn de les concrecions curriculars que es fan generalment.

El professorat d'Educació Primària

Des del seu naixement, els sistemes educatius moderns s'organitzen com a sistemes de producció de la reproducció social, donen lloc al caràcter professional del mestre i assumeixen el paper que havia realitzat la família fins a aquell moment.

Al mestre se li atribueix la capacitat de socialitzar el nen i de transmetre-li la cultura dominant a canvi d'un salari, cosa que l'aproxima a la posició del treballador en el sistema productiu. «Els ensenyants queden com a subjectes assalariats encarregats de transmetre i interioritzar en els seus alumnes els continguts i les habilitats que decideix el sistema» (Sánchez Martín, 1992, 3). «El mestre actual és aquell que ense-

nya els altres en una posició subordinada a altres, i rep d'altres per aquesta activitat un salari perquè es reproduïxi socialment mitjançant un consum condicionat per la quantia d'un salari que fixen d'altres... El mestre com a professional assalariat es defineix en l'alteritat dels altres que l'envolten i buiden el contingut egocèntric del seu ésser» (Elejabeitia, 1983, 164).

Des d'aquesta perspectiva, el mestre és enunciat per altres i significat pel poder per tal que perdi la seva capacitat de ser subjecte en mans d'aquest. Només prenent consciència de la seva alienació com a professional assalariat pot trencar la cadena d'atribució, per esdevenir subjecte de l'enunciació i donar un significat nou al seu propi ésser-subjecte, i construir amb els altres el «nosaltres» que el convertirà en subjecte en procés, capaç de donar respostes als processos de socialització i culturització des de posicions autònomes, crítiques, creatives, personalitzadores...

Posteriorment es passa a una concepció del professor com a «executor tècnic». Aquest concepte s'ha consolidat des del moment en què es referma una concepció parcialitzada del coneixement humà en què al professor se li assigna el desenvolupament d'unes seqüències d'aquest coneixement.

L'activitat de coneixement humà és la mateixa que Marx defineix com a *treball humà*, ja que el coneixement, per ser 'humà' —una cosa específica i exclusiva dels éssers humans i identificable amb el ple

desenvolupament de la personalitat—, cal que no se separi de la pràctica, igual que el treball, per ser humà, no s'ha de separar de l'activitat prèvia de la ment, una activitat que es defineix com a *coneixement*. I una persona adquireix la condició d'"humana" quan la seva pràctica comprèn el coneixement i quan el coneixement comprèn la seva pràctica.

El coneixement es genera dins el coneixement humà unificat. Restituir al professor la capacitat del desenvolupament unificat, en el seu ésser subjecte, dels passos en què se seqüencia el coneixement humà, és una de les tasques centrals de qualsevol perspectiva que es proposi fer una educació emancipadora del professorat perquè aquest pugui realitzar la mateixa tasca amb els alumnes.

En la formació inicial i permanent del professorat s'ha consolidat la pèrdua de la capacitat de posseir el coneixement humà. Així es perpetua en la formació permanent amb el fraccionament del procés del coneixement humà, que implica unes seqüències que han d'anar indissolublement unides:

1. «La *representació* simbòlica en la ment del coneixedor de l'objecte que cal conèixer.
2. La *significació* que té per al coneixedor la representació realitzada de l'objecte que cal conèixer amb vista a utilitzar-lo.
3. El *projecte* de modificació de l'objecte que cal conèixer.

4. El *pla de treball* per realitzar la modificació de l'objecte que es coneix.
5. L'*execució* del pla de treball.
6. La modificació de l'objecte o *registre* del projecte en l'objecte o la incidència en aquest del coneixement que en té el subjecte de l'activitat cognitiva.
7. La *reflexió crítica o avaluació* del procés com a nova representació simbòlica que inicia la segona volta de l'espiral sense fi que suposa el procés de coneixement/treball dels éssers humans.» (Equipo de Estudios, 1994)

Es constata que el procés de coneixement ha estat històricament parcel·lat pel poder social i atribuït a grups de població diferents per controlar-ne tant l'organització com els resultats. Així, el poder social ha separat les seqüències del procés:

— La representació (1), la significació (2) i la reflexió-avaluació (3) han estat atribuïdes als intel·lectuals, als experts, als investigadors, a l'acadèmia universitària i, fins i tot, a empreses privades que treballen per al mercat, tal com ocorre en l'ensenyament amb les editorials de text o les empreses dedicades a l'avaluació de centres. La ruptura de la seqüència ha comportat una separació de la teoria i la pràctica, amb efectes sobre el control d'ambdues activitats que, juntes, són l'activitat del subjecte humà.

— Les seqüències de projecte (3) i producció del pla de treball (4) han estat identificades com de gestió i control, i s'han atribuït als gestors públics i privats, que ocupen, així, una posició clau entre la teoria i la pràctica en el control de tot el procés de coneixement humà.

— Les seqüències d'execució (5) i registre (6) s'identifiquen amb la pràctica i són atribuïdes a tots aquells expropiats de la teorització de la gestió i del control que executen el que els teòrics han descobert i els gestors han decidit que es faci. Això, en el sistema d'ensenyament, s'encomana als "pràctics", als professors i als alumnes.

Aquesta distribució de seqüències comporta que cada grup expropiï els que el segueixen de les activitats que realitzen.

En la formació del professorat —i aquest, en la seva pràctica diària, així ho aplica al treball amb l'alumne—, el "fraccionament" del coneixement es produeix en la separació de la teoria i la pràctica, en la divisió entre experts i pràctics, entre pensadors i executors, entre disseminadors del coneixement que posseeixen i receptors del coneixement disseminat, de l'avantguarda posseïdora de la veritat (sempre inexistent) i de la massa que ha de ser catequitzada i dirigida al paradís de les respostes correctes a les necessitats dels professors (poqués vegades dels alumnes). Tot plegat produeix la pèrdua de la identitat del professor i de la seva capacitat de ser subjecte del procés de coneixe-

ment i treball.⁴ A més a més, s'ha donat un procés de desprestigi progressiu del mestre, que s'ha limitat a simple executor del que els seus experts li proposen en una dependència permanent d'aquells que tenen a les seves mans la formació.⁵

Em sembla necessari parlar d'algunes opcions que podrien portar a la reconstrucció del professor com a subjecte en l'Educació Primària, i que es mouen dins el dubte i la incertesa com a característica central que s'incorpora a la manera de ser i de veure de moltes persones en el món d'avui:

— Un model d'escola pública en què ningú no pot ser exclòs de l'educació que s'ofereix per al desenvolupament ple de la personalitat, perquè és per a tothom i perquè la institució que l'ofereix és de tots. El poble com a referent del que és públic és el significat d'aquest «tots».

-
- (4) Tot el que s'ha tractat sobre el coneixement humà, el procés d'expropiació de les seqüències que el formen i el necessari procés de reconstruir-lo és una síntesi del capítol 11, titulat «La escuela pública y la reconstrucción social de un pueblo», que forma part d'un llibre sobre l'escola pública, que apareixerà properament, escrit per Ignacio Fernández de Castro i Julio Rogero.
- (5) La formació permanent del professorat durant els darrers 15 anys no sembla haver anat en la línia de potenciar la figura del professor com a protagonista central dels seus propis processos de formació, sinó més aviat en la línia de debilitar aquesta proposta. Ho presenta molt bé Jaume M. Bonafé a «¿Enseñar a los maestros?», a *Jameos*, abril, 1999.

— Hem d'avançar des de la igualtat d'oportunitats i de l'accés de tots a l'educació, al reconeixement de les capacitats i sabers ja adquirits: tothom sap alguna cosa.

— Accés al saber concebut com a accés de tots al saber de tots: intercanvi de sabers com a nova forma de relació social.

— L'activitat de conèixer i les seves seqüències formen una unitat tal que l'expropiació o apropiació indeguda d'una o altres per part d'alguns trenca el procés del coneixement humà en els expropiats i en els que se n'apropien: l'Administració educativa expropia la gestió i el control del projecte i del pla de treball, pel que fa a la representació i la significació se n'encarrega la universitat, l'execució del pla és desenvolupada pels ensenyants i els alumnes es limiten a aprendre la representació amb el significat que hi dona el professorat (tal com li han donat a ell).

— La intel·ligència es nodreix de diversitat.

— La incertesa i el risc com a forma de viure i ser, perquè és el que avui cal afrontar i en aquestes circumstàncies és com cal aprendre a viure.

No podem oblidar que el context de l'aprenentatge, de tot aprenentatge, i també el que trobem en la formació permanent del professorat i en les dinàmiques vives de l'aula, és la societat de la informació i del coneixement, i en aquest context s'ha de donar la tasca imprescindible de la construcció de la intel·ligència col·lectiva i de la unitat del coneixement humà.

Comprendre el centre educatiu com a «comunitat d'aprenentatge i investigació» comporta concebre'l com el lloc on tots saben alguna cosa, aprenen, es formen, creixen, construeixen el coneixement humà, desenvolupen totes les seves potencialitats, incloent-hi els professors, que alhora que eduquen són educats, alhora que formen són formats (no oblidem Freire). Comprendre això requereix comprendre la societat i, sobretot, el sistema educatiu, com una xarxa d'aprenentatge en què es construeix la intel·ligència col·lectiva i es garanteix a tothom l'accés al saber.

La intel·ligència col·lectiva es basa en un principi: tothom sap alguna cosa. El projecte de la intel·ligència col·lectiva vol promoure a les escoles, als barris i a les empreses, el reconeixement de les capacitats i sabers ja adquirits. Es tracta d'oposar a la desqualificació (en la qual s'ha basat una part important de la formació permanent del professorat) una nova dinàmica d'escoltar, de l'expressió i de la requalificació. Allò més interessant és que ningú no ho sap tot. El moviment de les xarxes d'intercanvi de sabers il·lustra molt bé l'ètica i la pràctica de l'aprenentatge cooperatiu que podria il·lustrar les noves vies en la formació permanent del professorat i en l'escola.

L'accés a la formació (al saber) es concep com a accés de tots al saber de tots: intercanvi de formació (de sabers) com a nova forma de relació social entre el professorat i en el si de la comunitat edu-

cativa. Així, cada professor, cada alumne, cada ésser humà és per als altres una font de coneixements.

La intel·ligència col·lectiva és, per tant, la valoració i l'impuls de les particularitats de cadascun. Un professorat i un alumnat «intel·ligents», que posseeixen, coneixen i intercanvien els processos del coneixement humà unificat, seran sempre més eficaços, vigorosos i col·laboradors que un professorat, un alumnat, un sistema educatiu i una societat intel·ligentment dirigides (Levy, 1998).

La formació del professor d'Educació Primària ha d'estar inserida en una única carrera docent en què es trobin els futurs professors d'Infantil, Primària, Secundària i Universitat. És una formació lligada al marc de la proposta de cos únic. Per tant, l'exigència de titulació de partida ha de ser la màxima, ja que la tasca educativa dels ciutadans del segle XXI ho exigeix.

L'especialització en Educació Primària exigeix, entre d'altres aspectes ja consolidats, una formació:

— En diàleg profund i constant amb els paradigmes emergents en la cultura de la societat de la informació i el coneixement.

— Un coneixement profund de l'enfocament globalitzador en què les diverses ciències mostren la seva unió enfront dels paradigmes de la ciència clàssica que ens han portat a la separació del coneixement en disciplines aïllades en si mateixes.

— Un treball especialment dedicat al desenvolupament dels aspectes instrumentals bàsics que formen part del currículum comprensiu i dels aprenentatges que es consideren bàsics i fonamentals en el sentit estricte que són base i fonament d'aprenentatges posteriors.

Els trets que defineixen actualment el professorat de Primària estan lligats al paper que es vol donar a aquesta etapa. Es tracta d'un professorat gris, sense referents propis, sumit en la monotonia d'una edat tranquil·la, silenciada i silenciosa, preocupat per les reivindicacions corporatives (jornada continuada, major reconeixement social i econòmic, jubilació...) i sumit en la cultura de la queixa, aclaparada... Amb la Reforma, en certa manera, les condicions de treball en Educació Primària no han millorat, ja que es percep que es requereix un major esforç per concretar el currículum, fer les adaptacions curriculars, el tractament de la diversitat, realitzar un enfocament globalitzador, continuar-se formant, i participar en projectes d'innovació i investigació. Es fa un horari carregat, amb poc temps per al treball en equip, per a la planificació i el seguiment dels alumnes, per a l'elaboració de materials i per conèixer en profunditat l'alumnat. Continua la pressió dels continguts mínims que han esdevingut màxims. En les condicions de treball, hi influeix de manera important la consideració social del mestre; i tot i que la consideració social dels mestres és, en realitat, bastant

alta,⁶ els mateixos docents la perceben de manera negativa, i s'infravaloren ells mateixos. Aquesta situació està arribant a posicions perilloses i d'una certa generalització, de manera que «la temptació de la innocència» per explicar el que passa en el sistema educatiu és l'altra cara de la mateixa moneda: tots em culpen dels problemes que té el sistema educatiu i jo responc dient que tots (l'administració; els pares que no saben educar i no assumeixen el seu paper; la societat, a la qual no interessa el que passa a l'escola; els polítics que passen de l'educació...) són els culpables menys jo (Bruckner, 1996). Aquesta queixa és una visió degradada de la sublevació i una discreta demanda d'auxili (*idem*, 37), alhora que és la manifestació de l'estat preocupant en què es

(6) Són molt diversos els estudis sociològics en què es percep que, socialment, la professió de mestre és una de les que gaudeixen de major consideració social. Tanmateix, el mestre es veu a si mateix poc valorat. L'Equipo de Estudios ha elaborat una anàlisi extensa d'aquestes investigacions (EDE, 1995, 47-102). La «cultura de la queixa» continua fent estralls en aquest sentit, ja que les perspectives endogàmiques del mateix mestre el porten al victimisme i a la queixa permanent. És hora de reivindicar una nova cultura del gaudi i del goig d'una tasca tan gratificant com l'educativa. Entenc que aquesta «cultura de la queixa» en la societat i entre el professorat pot servir de justificació d'un desenteniment progressiu d'allò que comportaria caminar cap a la creació d'una nova cultura professional molt més implicativa en tots els sentits. Requeriria una anàlisi profunda que, entre altres perspectives, pot anar lligada al clima cultural generat pel que es coneix com a postmodernitat.

troba el mestre, en el qual la queixa es converteix en una manera de viure, i només se sent capaç d'intercanviar amb els altres penes i laments. Quan deplora la pròpia vida professional i la difama, contribueix a la millor manera de no fer res per canviar-la.

Només es pot sortir d'aquesta situació si hi ha una redefinició de l'etapa com una etapa amb identitat pròpia, que té clars els seus objectius i els de la resta d'etapes, que assumeix un currículum comprensiu amb totes les conseqüències de lluita radical contra el fracàs escolar i amb un profund sentit d'atenció a la diversitat en el marc de la lluita per la igualtat i la justícia.

En aquesta línia, hi ha altres aspectes que no se solen manifestar i que donen una perspectiva nova a la feina del mestre de Primària: en els centres s'ha creat un clima de treball més favorable en reduir dos cursos bastant conflictius i passar-los a Secundària. Hi ha més possibilitats de treball en col·laboració. Es dona una coordinació major dins el cicle i un cert distanciament en la coordinació amb altres cicles, que la Comissió de Coordinació Pedagògica intenta evitar. Hi ha una major i millor dotació de recursos materials i humans, tot i que encara no és suficient.

Quant a la formació inicial del professorat, continua caracteritzant-se per un currículum que té poc a veure amb la pràctica docent, ja que és eminentment teòrica. Quan els alumnes realitzen les pràctiques descobreixen un món que només té relació amb el record

del seu pas per l'escola. No hi ha cap coherència amb els currícula establerts que promouen una implicació directa dels alumnes en els seus propis aprenentatges a través de la construcció d'aquests aprenentatges. Tanmateix, la immensa majoria de les aules universitàries continuen sent espais on es reproduïxen els esquemes d'aprenentatge més ancorats en els models més transmissors i magistrals, acrítics i servils.

La perspectiva curricular plantejada a la LOGSE té molt poca relació amb la que es proposa en la formació inicial dels mestres de Primària. És excessivament academicista, teòrica, poc actualitzada i aliena al lloc de treball per al qual diu que prepara.

S'ha perdut una oportunitat única d'establir la llicenciatura per a tots els docents amb diverses especialitats. Alguns eminents politicopedagogs actuals continuen pensant que per educar nens petits no es necessita gaire formació i que el mestre no necessita temps de preparació, reflexió, estudi, elaboració de materials curriculars, reformulació de projectes, investigació, seguiment de cada alumne... Això només ho necessiten els professors d'ensenyaments mitjans i, fonamentalment, els professors d'universitat. S'entén que amb dosis d'afecte es resol el problema. Aquest tema està íntimament relacionat amb el diferent nombre d'hores de docència en cada nivell.

La formació permanent s'està quedant des de fa molt temps a la perifèria del que realment s'hauria

de canviar en el professorat. Es continua basant en experts, considerant el professor com un tècnic, un practicant. La teoria i la base del saber és en d'altres, els de fora... S'ha limitat a intentar canviar determinades pràctiques, a que s'informin sobre les noves directrius curriculars, les noves exigències organitzatives dels centres... No es comprèn que el mestre també és un «aprenent» social i que la manera que té d'ensenyar «té les arrels més profundes en la mena de persones que han arribat a ser. Canviar el mestre és canviar la persona que és el mateix mestre» (A. Hargreaves, 1994). Per poder comptar amb un mestre que tingui el perfil que requereixen els currícula plantejats en la Reforma i els que cal desenvolupar en el món actual, es necessita un canvi profund en la formació permanent. Aquesta ha fallat fonamentalment a l'hora de saber connectar el professorat amb la problemàtica que se li planteja en un món en radical transformació, del qual ja en són característiques centrals la incertesa, la complexitat, la impredictibilitat i la inseguretat. El compromís ètic i sociopolític amb la societat en altres esferes del quefer humà enriqueixen el compromís del mestre amb un model educatiu lligat a la construcció de l'escola pública tal com el concep el moviment de la renovació. L'acció formativa s'ha centrat excessivament en la formació en les disciplines, en el vessant curricular, en el vessant tècnic, en el vessant psicopedagògic descentrat de les transformacions socials, polítiques, econòmiques i culturals que es donen en el món actual. Considero que ha estat

una formació poc crítica, poc centrada en el nen, fundada en la separació i en l'especialització i no tant en l'encontre col·laboratiu i en la globalització. Per poder donar resposta a aquests plantejaments es requereix un tipus de professorat que sigui sensible al que ocorre en la societat actual per poder descobrir les oportunitats que se'ns ofereixen, ja que molts d'aquests plantejaments i aquest enfocament no són el resultat d'un grup d'il·luminats, sinó el camí pel qual s'ha desenvolupat l'aportació dels nous paradigmes científics i humanístics.

La Primària i l'escola pública

En els darrers anys s'ha accentuat la contundència del poder neoliberal i el desprestigi del que és públic arriba a les cotes més altes. En educació, aquest fet pren carta de naturalització amb la LOPEGCE, en què es fa un mal plantejament de l'autonomia dels centres, es reforça la jerarquització del sistema educatiu i s'introdueixen els primers elements de competitivitat en el mercat de la qualitat total. Tot això adquireix trets preocupants i escandalosos amb la nova administració, ja que té per objectiu principal introduir en el sistema educatiu els criteris del mercat, per a la qual cosa es val de dos elements: la privatització pura i dura, i la consolidació dels criteris del mercat a través del model de la qualitat total.

La pèrdua de sensibilitat cap al que és públic i la destrucció sistemàtica del model d'escola pública tenen una incidència especial en l'etapa de Primària. És l'etapa en què la comprensivitat es pot donar amb major plenitud, en què l'atenció a la diversitat es pot fer més efectiva, en què pot ser major el desenvolupament de les capacitats dels alumnes, en què els processos d'ensenyament-aprenentatge es poden situar en la perspectiva globalitzadora, en què es poden posar les bases per fer possible l'aprenentatge durant tota la vida en la comprensió del que és el coneixement humà i, finalment, és l'etapa en què es fa possible la comunitat convivencial. És l'espai en el qual el currículum no té la pressió de la quantitat de «territoris de coneixement» (*nootópos*)⁷ amb què estan pressionades, també absurdament, etapes posteriors. En aquesta etapa es poden concentrar els esforços en els «territoris de coneixement» fonamentals, que no són altres que els que serveixen de base i fonament de la construcció de tota la resta. Tot plegat fa que sigui, juntament amb l'Educació Secundària Obligatòria, l'etapa en què es pot fer realment pública l'escola pública. Tant perquè es dona resposta a «tot-hom» en el servei que s'ofereix i no es margina ningú, perquè es reconeixen i es desenvolupen les seves capacitats, com perquè sent de «tot-hom» es desenvolupa la democrà-

cia (que és on apareix la contradicció fonamental entre el que és públic i el que és privat) i es genera una autèntica comunitat d'aprenentatge, investigació i convivència.

Quan el professorat de l'etapa d'Educació Primària ha abandonat de manera bastant generalitzada l'esperit innovador que va caracteritzar aquesta etapa en els primers anys de la democràcia, quan s'ha deixat de treballar la participació real de pares, professors i alumnes, quan l'escola s'ha tancat en si mateixa trencant molts llaços d'arrelament al medi, quan la incertesa i la por als conflictes fan que s'expulsi els que provoquen aquestes sensacions en lloc d'afrontar-s'hi i aprendre a fer-les generadores de vida, quan prevalen els interessos privats de pares i professors...⁸ s'està eliminant de l'Educació Primària la possibilitat de ser un referent en la construcció del model d'escola pública pel qual estem treballant.

El poder de la identitat: recuperar el sentit

En el món actual és central, enmig de la globalització, el poder de la identitat com a element essencial

(7) És molt il·lustratiu, en aquest sentit, el diàleg mantingut entre J. A. Marina i F. Sáez Vacas sobre «Máquinas, espíritus y el efecto 2000» en El Cultural del diari *El Mundo*. 21-27 de novembre de 1999, pp. 77-80.

(8) És un model de defensa dels interessos privats en el terreny públic el debat que es manté sobre la jornada continua a la Comunitat de Madrid, en el fòrum creat per la Conselleria d'Educació amb aquesta finalitat.

caracteritzador de les singularitats i de les diferències en què hem de construir una societat convivencialment rica i satisfactòria.

L'espai i el temps propicis per fer una viva comunitat d'aprenentatge amb una connexió estreta amb l'entorn i posant tot el centre en el cor del medi, de l'entorn, i l'entorn en el cor del centre. Establir relacions reals per fer realitat el pensament complex en els alumnes.

L'Educació Primària podria ser l'espai ideal per promoure una etapa en què es generi un currículum comprensiu, en què la convivencialitat es visqui en la dinàmica diària de l'aula... podria ser un espai que sap generar en l'interior de cadascú i de tots els alumnes predictibilitat, certesa, seguretat i senzillesa per poder mantenir viva l'esperança d'una societat i d'un sistema educatiu que respongui a les necessitats més genuïnament humanes avui i en el futur. L'Educació Primària podria ser un espai d'experiència viva dels instruments amb què el ciutadà ha de ser capaç d'afrontar els canvis i viure amb certa seguretat la societat del risc i de la incertesa en què vivim. És l'espai propici per aprendre vivencialment la «noció de subjecte».⁹ I no voldrí-

em que aquesta oportunitat es perdés una altra vegada.

Referències bibliogràfiques

- AGANZO, A.: «El horizonte de la izquierda», a *Frontera*, 7, juliol-setembre, 1998.
- AGUIRRE, E.: «Educación y cultura: calidad y libertad». Conferència pronunciada al Club Siglo XXI, el 26 de maig de 1997.
- HOSKIN, K. «Foucault a examen. El criptoteórico de la educación desenmascarado», a BALL, S. J. I ALTRES: *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata, 1993.
- BARQUÍN, J.; MELERO M.: «Feminización y profesión docente. Internalización sexista del trabajo», a *Investigación en la Escuela*, 22, 1994, pp. 25-34.
- BRUCKNER, P.: *La tentación de la inocencia*. Madrid: Anagrama, 1996.
- CAPRA, F.: *La trama de la vida*. Madrid: Anagrama, 1998.
- CASTELLS, M.: *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1 (1996); *La sociedad red*. Vol. 2 (1997); *El poder de la identidad*. Vol. 3 (1998); *Fin de milenio*. Madrid: Alianza Editorial.
- CASCANTE, C.: «Neoliberalismo y educación», a *Utopías*, 172. Vol. 2. 1997.
- CASTORIADIS, C.: «Contra el conformismo generalizado», a *Le Mon-*

(9) Edgar Morin: «La noción de sujeto», a *La cabeza bien hecha. Pensar la reforma, reformar el pensamiento*. París: Ed. du Seuil, 1999. El tema del subjecte està molt ben treballat a les obres de Ibáñez, J.: *Más allá de la sociología* (1979), *Del algoritmo al sujeto* (1985) i *El regreso del sujeto* (1991). També la revista *Archipiélago* dedica el número 23 a aquest tema («Al borde del sujeto»).

- de *Diplomatique*, 33-34, agost-setembre, 1998, p. 34.
- Conclusiones del III Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Torremolinos, 1997.
- CRESPO, J.: «Los contenidos disciplinares en el actual proceso de reforma educativa», a *Tarbiya*, 10, 1995.
- DD.AA.: *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.
- DOMÍNGUEZ, J.: «Teoría y praxis escolar». Ponència multicopiada presentada a la XIX Escuela de Verano de Getafe. 1999.
- EDE: «El maestro se mira al espejo. Análisis sectorial de las expectativas de los profesores de EGB ante la imagen de la profesión docente que ofrece la Reforma», a CIDE. Sense publicar. 1995.
- ELEJABEITIA, C. DE, I ALTRES: *El maestro. Análisis de las Escuelas de Verano*. Madrid: EDE, 1983.
- El profesorado: su trabajo y la renovación de la escuela*. Conclusiones del XVI Encuentro de MRP. Conca, 1993.
- Evaluación de la Educación Primaria. Informe preliminar*. Madrid: MEC. Secretaría de Estado de Educación.
- GENTILI, P.: «El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina», a *Archipiélago*, 29, 1997, pp. 56-66.
- GENTILI, P. I ALTRES: *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada, 1997.
- HARGREAVES, A.: «La reforma curricular y el maestro», a *Cuadernos de Pedagogía*, 211, 1994, pp. 50-54.
- LLEDÓ, 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.
- LEVY, P.: «Construir la inteligencia colectiva», a *Internet, el mundo que llega. Los nuevos caminos de la comunicación*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J.: «¿Enseñar a los maestros?», a *Jameos*, abril, 1999.
- MORIN, E.: *El método. Las ideas. Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización*. Madrid: Cátedra, 1992.
- MORIN, E.: *La tête bien faite. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. París: Sevil, 1999.
- NAREDO, J. M.: «Sobre el pensamiento único», a *Archipiélago*, 29, 1997, pp. 11-25.
- PÉREZ ESTEVE, P.: «Organización de los contenidos», a *Cuadernos de Pedagogía*, 231, 1994, pp. 55-59.
- RODRÍGUEZ, M.^a M.: «La labor de asesoramiento en la enseñanza», a *Signos*, 7., 1992.
- SÁNCHEZ INIESTA, T.: *El enfoque globalizador*. Madrid: MEC, 1994.
- SÁNCHEZ MARTÍN, E. I ALTRES: Informe sobre el treball «Evaluación del CEP de Getafe-Parla a través del estudio de sus ofertas y de las demandas de los profesores y centros educativos de su competencia». Realitzat per al CIDE. Multicopiat. Madrid, 1992.
- VILAR, S.: *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Kairós, 1997.

Paraules clau

Educació Primària

Globalització

Rol del professor

Cultura de la responsabilitat

Identitat

Complexitat

Coneixement humà

Epistemologia

Intel·ligència col·lectiva

Abstracts

Después de nueve años en los que se puso en marcha la reforma educativa, la Educación Primaria ha pasado a «mejor vida». Nos encontramos con una etapa educativa «bocadillo» entre la Educación Infantil, que ha adquirido una nueva relevancia como etapa educativa, y la Educación Secundaria, auténtico lugar donde la reforma educativa adquiere todo su sentido. La Primaria se encuentra en ese lugar «limbo» donde se permanece en situación de espera para llegar al espacio educativo importante, la Secundaria, donde el alumno ha de dar muestras de su valía para poder pasar después al «auténtico» mundo del saber que es la Universidad. Todavía estamos a tiempo de hacer de la Primaria la etapa que quiso y debiera ser: una etapa con identidad propia donde se desarrolla un currículo comprensivo, se da respuesta a la atención a la diversidad, se trabaja en la reconstrucción del conocimiento humano, tiene el juego como elemento educativo central y el enfoque globalizador como motor didáctico.

Au bout de neuf ans durant lesquels la réforme éducative a été mise en application, l'Éducation Primaire a obtenu une «meilleure vie». Nous obtenons une étape éducative «sandwich» qui se situe entre celle de l'Éducation maternelle qui a acquis une nouvelle importance en tant qu'étape éducative et celle de l'Éducation Secondaire, lieu authentique où la réforme éducative acquiert tout son sens. L'Éducation Primaire se trouve dans une situation intermédiaire où les élèves sont en attente avant d'atteindre un espace éducatif important, l'Éducation Secondaire, étape à laquelle l'élève se doit de faire preuve de son courage pour pouvoir ensuite passer au «véritable» monde de la connaissance que représente l'Université. Nous avons encore le temps de faire de l'Éducation Primaire l'étape qu'elle voudrait et devrait être: une étape qui bénéficie d'une identité propre où se développe un programme scolaire compréhensif, où l'on apporte des réponses à l'attention à la diversité, où l'on travaille à la reconstruction de la connaissance humaine, où le jeu est l'élément éducatif central et où une optique globalisatrice est le moteur didactique.

Nine years after the implementation of the educational reform, Primary Education has «passed on». We have a «sandwich» educational stage between Nursery Education, which has attained a new importance as an educational phase, and Secondary Education, the place where the educational reform really comes into its own. Primary is left in this «limbo» where the student waits to arrive at the important educational phase, Secondary, where the pupil has to prove his/her worth to be able to move on to the «real» world of knowledge at University. We are not too late to make Primary the stage which it wanted to be and should become. This is a phase with its own identity where a comprehensive curriculum is developed, attention is paid to diversity, the reconstruction of human knowledge is attempted, and has play as its core educational feature and the globalising focus as its didactic dynamo.