

Cara i creu de la reforma educativa: entre l'angoixa i l'esperança

**Roger Pons i Vidal i Josep
Vicent Bataller i Ferrando***

1. Anàlisi del context general de l'aplicació de la LOGSE a l'Estat espanyol i al País Valencià

Sens dubte, resulta difícil entendre la nostra realitat sociopolítica i educativa en l'àmbit de País Valencià sense tenir en compte el context general en què ens menegem a escala mundial. Ens trobem immersos en un món cada vegada més inter-

relacionat; l'anomenada societat de la informació i la revolució telemàtica està suposant unes possibilitats d'influència i manipulació mediàtica que, en mans de l'actual model neoliberal, ens du a un creixent procés de mundialització i internacionalització de les economies, amb una mitificació de l'economia lliure de mercat que, després del fracàs dels sistemes socialistes i comunistes, arriba a identificar-se amb la democràcia com a única via on aquesta és possible. D'aquesta manera, s'està imposant un procés de privatització i de triomf d'allò que és privat i privatiu davant d'allò que és comú i compartit. Al mateix temps, en l'anomenada aldea global van imposant-se importants processos d'homogeneïtzació cultural que vénen a retreure amb més força que mai l'eurocentrisme i la desqualificació i exclusió de les altres cultures. És així com assistim a un preocupant triomf de l'individualisme i de la cultura d'allò que és fàcil de fer com a generadors d'aïllament, conformisme i desmobilització social.

En l'àmbit de l'Estat espanyol, en l'anomenada etapa del postbenestar, el procés de convergència europea serveix de tapadora per enllestir una política de control de la inflació i del dèficit públic que justifiquen per si mateixos la retallada social, la culpabilització dels salaris i la reforma del mercat laboral cap a una flexibilitat i precarietat certament preocupants. En l'àmbit educatiu, es transmet la inqüestionable necessitat d'adaptar el sistema educatiu al sistema productiu, amb el qual comencem a entrar en paràmetres d'e-

* Roger Pons i Vidal és mestre del CP Rafael Comenge d'Alberic. Membre del MCEP i del MRP Col·lectiu de Mestres de la Ribera (CO.DE.RI).

Adreça personal: C/ Sèquia Reial del Xúquer, 1, 2n D. 46260 Alberic (València).

* Josep Vicent Bataller i Ferrando és mestre del CP Victor Oroval, recentment adscrit al 1r cicle d'ESO de l'IES Arabista Ribera, tots dos centres de Carcaixent. Membre del MRP Col·lectiu de Mestres de la Ribera (CO.DE.RI).

Adreça personal: C/ Colom, 26, 1r. 46740 Carcaixent (València). Adreça electrònica: co-deri.fmrppv@xarxaneta2.org

ficàcia, eficiència i rendibilitat com a criteris de qualitat, cosa que suposa un progressiu abandó dels objectius educatius i socials com la formació, inserció, compensació de les desigualtats, diversitat, interculturalitat, etc. Intencionadament se sobredimensiona el valor instructiu i selectiu de l'escola al mateix temps que se sostrau el debat sobre la funció social de l'escola i el seu paper democratitzador, amb la intenció de potenciar un model mercantilista que propicie el triomf del clientelisme i d'allò privatiu enfront d'allò que és col·lectiu. La retallada pressupostària i l'eficiència en clau econòmica ens estan portant a una reconversió emmascarada del sector públic i a un qüestionament permanent de la mateixa funció pública, amb una generalització del discurs ciutadà-client, que porta a una concepció de l'educació com a servei als interessos particulars per damunt dels interessos més generals i socials. Si a tot açò afegim la tendència a l'avaluació eficient dintre de l'Administració educativa (tal com vénen a demostrar lleis com la LOPEGCE), al costat de l'actual fracàs de la LOGSE, podem començar a entendre que ens trobem en un moment delicat d'abandó declarat de la filosofia que inspirà quan va ser el moment la LOGSE, i el progressiu abandó dels seus objectius inicials i dels més progressistes per part no sols de les administracions educatives, sinó també d'importants sectors progressistes incapaços de mantenir una anàlisi mínimament coherent entre els seus principis educatius i ideològics i les seves necessitats o els seus interessos més privatis i particulars.

La manca d'una llei de finançament de la LOGSE i les continuades retallades pressupostàries en educació estan suposant una major accentuació del desenvolupament degeneratiu de la LOGSE, perpetuant-se un doble discurs de declaració d'intencions en positiu d'una banda, i de concreció en negatiu, de l'altra, amb un abandó sistemàtic dels seus objectius més progressistes (cos únic, gestió democràtica, etc.) al costat d'incompliments sistemàtics que van generant un alt nivell de frustració i escepticisme.

Pel que fa a la qüestió socioeconòmica, els accelerats canvis i transformacions econòmiques estan portant un reajustament continu del sistema educatiu: així ens trobem amb noves concepcions educatives com ensenyament obert, comprensivitat i flexibilitat del currículum, creativitat, procediments, dificultats de selecció de la informació (revolució telemàtica), generalització i universalització de l'educació, aparició de nous agents educadors, redefinició del paper del professorat com a tècnic i vigilant, erosió social de l'escola i del professorat, etc., que generen una sensació d'inseguretat i desconfiança per part d'àmplies capes de la comunitat educativa per manca d'una adient informació i formació. D'aquesta manera, el nostre sistema educatiu es veu afectat per importants canvis qualitius i quantitius, que generen un cert nivell de confusió, desconfiança, frustració, dèficit vocacional entre el professorat, cosa que propicia un progressiu reforçament de l'individualisme al costat d'una preocupant negació del paper compensador de l'escola,

confonent igualtat d'oportunitats amb compensació de desigualtats. És així com va imposant-se un coneixement escolar que, sota l'etiqueta del científisme, selecciona uns continguts parcel·lats i descontextualitzats amb una quasi nul·la incidència i relació amb l'entorn més immediat. Paral·lelament, la progressiva colonització del temps del professorat mitjançant tasques burocràtiques alienes a la reflexió sobre la praxi d'aula, de centre o sobre el propi currículum o funció social de l'escola, faciliten la implantació de sistemes tecnocràtics i posicionaments dogmàtics davant de la LOGSE, fet que comporta que hi haja una manca d'anàlisi reflexiva, formativa i argumentativa que pugui fer front a les actuals tendències contrareformistes, que comencen a generalitzar-se no sols a nivell de l'ensenyament, sinó fins i tot entre àmplies capes socials.

Amb aquesta situació, no resulta estrany que en l'àmbit social ens trobem davant d'un accelerat canvi de valors en el si d'una societat dinàmica i canviant, on hom fa prevaler el pla emocional sobre l'intel·lectual, amb una preocupant mitificació de la cultura postmoderna, que ens porta a un exacerbat individualisme al costat d'un marcat conformisme social, on la llei del més fort s'imposa dintre d'una societat de guanyadors i perdedors. La manipulació informativa, mitjançant l'anomenada societat de la informació, suposa un mecanisme de legitimació d'aquesta acceptació de valors difícilment contestable des d'altres concepcions o escales de valors alternatives.

A hores d'ara, ens trobem davant d'una clara ofensiva de l'actual Administració contra l'ensenyament públic, la qual es concreta en un incompliment sistemàtic dels compromisos i obligacions que comporta la LOGSE. Ens trobem encara amb un 60% del 1r cicle de l'ESO a les escoles de primària, amb més de 100 instituts sense construir, i una manca d'infraestructures i construccions, que estan provocant el desencís d'importants sectors fins avui plenament identificats i compromesos amb una escola pública de qualitat, que desplega la quasi totalitat de projectes d'innovació i de renovació pedagògica que es duen endavant en el nostre sistema educatiu. Per contra, l'Administració tracta de tancar el dualisme públic-privat estenent els concerts de forma indiscriminada a tots els centres privats elitistes, fregant la il·legalitat i, el que és més greu, desviant uns recursos, ja notòriament insuficients per si mateixos, dels centres públics (necessitats d'inversions mínimes per presentar un aspecte i infraestructura LOGSE mínimament acceptable) cap als centres on acudeixen les classes benestants. D'aquesta manera, l'actual govern no sols no compensa les diferències entre centres públics i privats, sinó que consagra i augmenta aquestes diferències, apostant descaradament per la concepció d'un ensenyament públic de poca qualitat concebut per esdevenir subsidiari del privat.

Pel que fa a l'ensenyament en valencià, la cosa no és menys dolenta: des d'una concepció ideolò-

gica nacionalista espanyola de l'educació, no es fa cap esforç per a la normalització lingüística ni molt menys per respectar els drets de pares i alumnat que han triat aquest ensenyament. Així doncs, no és d'estranyar que dia a dia arriben a les línies d'ensenyament en valencià professorat no qualificat, fet que conculca els drets d'alumnat i pares que han triat lliurement i conscientment aquesta opció educativa.

Amb aquest panorama no resulta gens estrany pensar que l'actual govern incita i provoca deliberadament el deteriorament de l'ensenyament públic, en la mesura que no s'inverteix en l'ensenyament públic ni es legisla adientment per desplegar la LOGSE (amb una descarada manca de normativa coherent, que pugua garantir el bon funcionament dels centres públics), s'està creant intencionadament un substrat que no tardarà gaire a donar els seus fruits: el control ideològic mitjançant la xarxa privada concertada de les futures classes dominants i classes mitjanes, deixant els exclosos com a conillots d'índies o abandonats a la seva sort dintre d'un ensenyament públic desqualificat i subsidiari del privat.

2. L'actual qüestionament de l'escola: reformar la reforma educativa

Vivim temps difícils per a la Reforma. Sembla que els posicionaments contrareformistes comencen

a guanyar terreny de forma preocupant. Per entendre el punt en què ens trobem, cal tenir present que la LOGSE, malgrat totes les seves limitacions, fou aprovada al moment oportú amb la participació de tots els sectors socials i professionals que ho desitjaren (professorat, estudiants, MRP, sindicats, partits polítics, etc.). Així i tot, el govern del PSOE no pogué resistir la temptació de minimitzar els seus elements més dinàmics i progressistes, i, així, la filosofia de curriculum obert que inspirava el projecte original fou desbancada per un amplíssima llista de continguts mínims (el famós decret de continguts mínims), que suposà, a la pràctica, un fort entrebanc al canvi metodològic que preconitzava la Reforma i un atac frontal a la capacitat de cada comunitat o nacionalitat per realitzar un disseny curricular propi dintre d'un marc comú a nivell estatal. Però l'actual govern va encara més enllà, ni tan sols salva les formes i tracta d'imposar una contrareforma de «salvació» de l'actual deteriorament del sistema educatiu i baixada del nivell sobre la base d'un plantejament absolutament anacrònic i antipedagògic, que propicia la tornada a l'academicisme, la memorització i l'augment de continguts, dels objectius, dels criteris d'avaluació, etc. dintre de la línia d'eficientisme economicista que propugna el neoliberalisme, al mateix temps que es camina en la línia de la diversificació i segregació de l'alumnat dintre de l'ESO.

El debat social ja és obert, amb un plantejament més subtil del que pareix a simple vista. Es tracta de

veure si la majoria de la societat és partidària del fet que l'alumnat aprengui més continguts, domini més dades, més dates, més de la història d'Espanya, més autors, més obres, més poemes, etc. Òbviament, tothom estaria d'acord amb aquest plantejament, però la fal·làcia del plantejament resulta evident: no s'aprèn tot allò que es conta a l'aula o s'estudia als llibres. Una cosa és el que el professorat transmet i una altra, el que l'alumnat aprèn efectivament i significativament. Si fóra tan senzill, sols s'hauria d'augmentar la quantitat de coses que el professorat transmet a l'aula per augmentar la quantitat de coneixements de la població escolar, i això, evidentment, no és així. Efectivament, la moderna psicologia cognitiva ha demostrat que si hom vol arribar a un aprenentatge realment significatiu cal que faci una major selecció de continguts que possibiliti un aprenentatge constructiu de la realitat per part del mateix alumnat, partint de la creació de conflictes i la resolució de problemes mitjançant la indagació, contrast de les fonts, emissió d'hipòtesis explicatives, inducció, deducció, extrapolació, inferència, elaboració de conclusions, etc. Augmentar els continguts significa, a la pràctica, imposar a les aules una metodologia transmissiva, on el professorat narra la història i l'alumnat ho escolta i ho repeteix, per oblidar-ho més aviat prompte. Es tracta de discernir què és més important, si aprendre a fer, a estimar i a entendre els poemes, o més aviat saber recitar els poemes dels clàssics de memòria, si escriure i saber comunicar-se a partir d'un conte o

saber de memòria els títols dels contes que escrigué Clarín. De què i per a què serveix conèixer Shakespeare si no afonem en el contingut i missatge de la seva obra per tractar d'interioritzar noves perspectives, visions, sentiments, etc.?

L'altra fal·làcia que sosté les actuals tendències contrareformistes no és menys perillosa: es tracta de fer front al deteriorament del sistema escolar, al fet que l'alumnat avui aprèn i sap menys que abans. El fet no és en absolut nou, cada vegada que hi ha hagut una reforma educativa s'han alçat veus crítiques en contra, des de Balmaes criticant el Pla Pidal fins a les que rebé al moment oportú la Llei General d'Educació de Villar Palasi en el tardofranquisme. Això sí, l'única llei que no pogué ser criticada al seu moment fou la de Pedro Saínz Rodríguez, el 1938, en el primer govern franquista de Burgos.

Sols es pot deteriorar allò que funciona bé, per tant caldrà aclarir quan ha funcionat bé el nostre sistema educatiu i quan ha començat el seu deteriorament. El mite de la contínua baixada de nivell cal desmitificar-lo; ja a la Grècia clàssica trobem referències a la contínua baixada de nivell. Si això fóra així, en quin punt ens trobaríem ara? Amb dades a la mà, ningú no pot negar que avui hi ha més escolars que saben fer més coses i que coneixen més. A principis dels anys seixanta, a penes un 10 % de l'alumnat que començava l'ensenyament primari arribava a acabar el 6è de batxillerat i revàlida (16 anys). Actualment, aquest nivell és obligatori per al 100 % de la població.

Ningú no pot negar que actualment hi ha un 10 % de l'alumnat excel·lent. Òbviament, n'hi ha molts més. El que sí que està realment deteriorada és l'esperança dipositada al seu dia en la Reforma Educativa, gràcies a la manca de mitjans pressupostaris i de planificacions serioses tant per part de l'actual govern com de l'anterior.

3. Repercussions en el sistema educatiu i en la pràctica pedagògica

Així doncs, veiem com el nou context social i administratiu condiciona seriosament l'escola pública en la mesura que aquesta es veu obligada a mantenir la seva funció propedèutica i selectiva en contradicció amb una educació universal i de masses, igual per a tothom, amb una creixent burocràcia que limita seriosament la seva capacitat d'anàlisi i d'autoreflexió. Caldria no perdre de vista que el concepte «públic» ha d'implicar democràcia i compensació de desigualtats. L'actual apatia ciutadana cap a la participació, al costat d'un abandó generalitzat d'allò que és públic, que es confon pejorativament amb «estatal», impedeix avançar en la funció democratitzadora de l'escola i en la concepció d'aquesta com a eina de participació i, de transformació i millora de la societat en què vivim. Així doncs, no ens ha de resultar estrany que en aquests mo-

ments la LOGSE serveixi per perpetuar els mecanismes tradicionals de classificació i segregació (doble titulació a l'ESO, diversificació curricular, programes de garantia social, tractament de la diversitat com a legitimitació de la desigualtat, etc.). Així doncs, veiem com es planteegen seriosos interrogants sobre la capacitat del nostre sistema educatiu per compaginar la seva funció social i democratitzadora amb la selecció de l'alumnat amb millors actituds i aptituds per posar-los al servei de la comunitat. D'aquesta manera, s'originen fortes disfuncions, que estan qüestionant el mateix sistema educatiu i el marc educatiu que l'inspira. D'altra banda, cal tenir en compte l'alt grau de reproducció social pel que fa a grups i classes socials que es dona en el nostre sistema educatiu, fet que posa de relleu de forma diàfana que els processos de democratització de l'ensenyament sols han constituït un acomodament entre la demanda de treball per part del teixit productiu i l'oferta de mà d'obra provinent de l'escola.

Paral·lelament, es reforça el paper homogeneïtzador de l'escola des d'un currículum escassament descentralitzat i que destil·la els valors d'una cultura dominant que s'imposa a les altres sota l'eufemisme de la integració. Aquest aspecte, al costat del creixent deteriorament de la LOGSE, afavorit per una manca d'informació, formació i actualització (tant a nivell professional com social), està generant un nivell d'inseguretat i desconfiança que es tradueix en l'abandó de l'escola per part d'amplis sectors socials.

4. La vida als centres en negatiu: un llarg camí ple d'entrebancs

Des que un 3 d'octubre de l'any 90 el Parlament espanyol aprovara la LOGSE, s'ha recorregut un important camí, però sens dubte molt més curt del que hom pensava en aquell moment i sempre per carreteres secundàries. En el moment de la seva aprovació, l'optimisme era la nota predominant entre els sectors més progressistes de l'educació. Així i tot, les pressions dels sectors més conservadors al costat dels interessos editorials determinaren que aspectes irrenunciables com el cos únic d'ensenyants, o la filosofia de currículum obert que inspirava el projecte original anaren sent progressivament abandonats. La publicació del Decret d'Ensenyaments Mínims el 14 de juny de l'any 1991 suposà imposar un amplíssim llistat de continguts mínims que, a la pràctica, han esdevingut un fort entrebanc al canvi metodològic que preconitzava la Reforma i un atac frontal a la capacitat de cada comunitat o nacionalitat per realitzar un disseny curricular propi, dintre d'un marc comú d'àmbit estatal. Així, ens trobem amb una realitat editorial poc esperançadora, i que ha vingut a certificar el fracàs de la Reforma, si més no a nivell pedagògic i didàctic; els llibres de text continuen sent bàsicament els mateixos, s'ha dissenyat una hàbil operació de màrqueting i maquillatge que es tradueix en el fet que als llibres tan sols els han canviat les tapes, el disseny i poc més. Canviar

les aparences formals perquè res no canviï; per no posar en perill els fortíssims interessos del negoci editorial, en detriment dels plantejaments més coherents amb el que hom entén per aprenentatge significatiu, constructivisme i connexió dels nous coneixements amb la vida real i interessos de l'alumnat.

Des d'aquells moments podem dir que la LOGSE estava ferida de mort. Sense una llei de finançament que l'acompanyara, abandonant la important tasca que havien fet els equips de Reforma i els centres experimentals, sense una adequació i construcció de centres adient, sense una planificació mínimament seriosa del procés d'aplicació, sense centres d'ESO, amb un lamentable nivell de formació del professorat, etc. La Reforma camina erràtica i amb un rumb poc definit. El terreny per a les contrareformes està adobat.

Baixant un poc més i trepitjant la realitat del dia a dia dels centres, ens trobem amb una situació certament preocupant i que d'entrada no convida a l'optimisme, sinó ans al contrari, ens dibuixa unes perspectives de futur poc esperançadores.

El primer element de preocupació, i sens dubte el més important, és la doble línia d'actuació que manté l'actual Administració en un intent de desacreditar i enfonsar allò que és públic, en aquest cas l'ensenyament públic. Es tracta, sens dubte, d'una estratègia hàbilment dissenyada (afortunadament no tan hàbilment desenvolupada) per desprestigiar i desmobilitzar l'ensenyament públic.

D'una banda l'Administració s'esforça per presentar davant l'opinió pública una cara amable, negociadora, condescendent, preocupada per la millora de la qualitat de l'ensenyament. En aquesta línia, i malgrat els nombrosos incompliments en el desenvolupament de la LOGSE, es dona una imatge de compromís amb allò que és públic amb un acurat tractament de la informació i manipulació dels mitjans de comunicació, on apareixen constantment els projectes i les poques realitzacions, mentre que es silencien els grans incompliments i la deficient situació dels centres públics. Es «negocia» amb els sindicats sense negociar, però donant al final importants concessions com les plantilles de primària i secundària, homologació retributiva, etc. Es pretén deixar clar davant l'opinió pública que l'Administració no repara en despeses per millorar l'educació, i si malgrat tot els centres no funcionen, serà per culpa de la LOGSE i del mateix professorat, que no ha sabut o no ha volgut aplicar-la.

D'altra banda, es desregularitza (intencionadament o per manca de capacitat de gestió i planificació educativa?) el funcionament dels centres públics. Les diferents normatives i ordres de principi de curs contenen grans llacunes, contradiccions i indefinicions que dificulten el funcionament normal dels centres, sent especialment greu aquesta situació als IES i als centres de primària que encara tenen el 1r cicle de l'ESO. La majoria dels centres continuen sense tenir les seves instal·lacions adequades en allò que marca

la LOGSE, mentre que l'ensenyament concertat rep crèdits tous per adequar-les i els centres privats d'elit són concertats, moltes vegades ratllant la il·legalitat, desviant així uns diners dels centres públics (centres majoritàriament infradotats i amb necessitats urgents de mesures compensatòries en funció del seu context i alumnat) a uns centres amb població de classe mitjana i alta benestant. Aquests diners servirán, sens dubte, per seguir mercantilitzant l'educació i agreujar encara més la gran desigualtat entre centres. Aquesta desregularització té el seu màxim exponent en la manca de control i *laissez faire* que manté l'Administració i la Inspecció educativa, que deixa sense eines i recursos els equips directius, professorat i pares compromesos en el bon funcionament i millora de la qualitat. La colonització del temps del professorat, obligat a desenvolupar tasques burocràtiques inabombables que impossibiliten de fet l'existència d'espais i temps de reflexió i debat al voltant de les intencionalitats educatives, suport institucional i de la pràctica docent, al costat de la cooptació dels elements més dinàmics del professorat per part de la pròpia Administració i que acaben eixint de l'escola, està generant un sentiment de frustració i impotència, que deriva cap a un progressiu abandó de l'escola pública per part d'importants col·lectius, fet que sembla marcar un futur, no gaire llunyà, de subsidiarietat de l'escola pública respecte a la privada concertada. Així doncs, no ens ha de resultar estrany que en aquests moments les PGA dels centres hagen quedat reduïdes a sim-

ples xifres estadístiques, deixant la part filosòfica, organitzativa, pedagògica i didàctica a l'arbitri de cada centre, sense donar-li la importància i rellevància que caldria.

Amb aquest context escolar comença a detectar-se una important sensació de frustració i impotència entre el professorat, el qual veu com l'Administració els deixa abandonats a la seva sort, amb pocs mitjans, eines i interès per fer funcionar els centres i aconseguir una millora real de la qualitat de l'ensenyament. La manca de dotacions econòmiques suficients, la manca de professorat especialista de tecnologia i música en el primer cicle d'ESO i l'obligatorietat d'impartir optatives o classes en el primer cicle d'ESO per part dels mestres en els centres de primària, la insuficient dotació d'especialistes de PT i logopèdia, la manca de professorat i educadors per a la compensació de desigualtats en els centres públics, la manca de persones educadores a l'educació infantil davant de la generalització dels 3 anys... són alguns exemples de l'abandó i deixadesa de l'Administració envers l'escola pública i de la manca de compromís amb el desplegament i aplicació de la LOGSE.

La manca d'espais i temps per a la formació permanent i la renovació pedagògica, al costat d'un marc legal que limita la participació i implicació real de la comunitat educativa i social en la vida del centre i en la seva gestió democràtica, són d'altres elements distorsionadors que dificulten la modernització i redefinició de l'obsolet model escolar actual, al mateix temps que entre-

banca seriosament el futur d'una escola democràtica, participativa, arrelada al medi i compromesa amb la millora de la societat en què viu.

Un altre fet determinant a l'hora de fer la radiografia de l'actual aplicació de la LOGSE al País Valencià és la forma com s'ha fet l'adscripció del professorat en el primer cicle de l'ESO. L'Administració educativa, comptant amb la connivència i complicitat dels sindicats majoritaris, ha imposat un model d'adscripció absolutament incoherent des d'un punt de vista pedagògic, educatiu i didàctic. L'adscripció s'ha fet per antiguitat pura i dura, permetent que un important col·lectiu de professorat, que quan, al seu dia, s'adscrigué a primària per conveniència i comoditat, trencant equips educatius que venien actuant en els centres, i sense tenir cap vocació per l'educació primària, es pogués tornar a adscriure amb «preferència» per antiguitat a les places de primer cicle d'ESO. En no tenir en compte l'experiència de treball en aquests trams educatius i especialitats o el nivell d'implicació en tasques de formació permanent i renovació pedagògica, s'ha aconseguit omplir el primer cicle de l'ESO en els IES amb un important nombre de professores i professors que no tenen cap interès, vocació o experiència en aquesta etapa, i que fixen les seves expectatives en esdevenir professors d'institut per cobrar uns diners de més, treballar menys hores o adquirir un estatus social superior.

Així, i si res no ho impedeix, la batxillerització de l'ESO sembla que és un fet irreversible, cosa que suposa la negació de l'essència últi-

ma de la Reforma: aconseguir una educació igual i universal per a totes les persones fins als setze anys, preparant-les per accedir a la difícil aventura de la vida, bé siga continuant estudis o bé inserint-se en el món laboral. L'aplicació de models de diversificació curricular al segon cicle de l'ESO o els més agressius intents d'encetar programes de Garantia Social a partir dels 14 anys, significa carregar-se *de facto* el principi de la comprensivitat de l'etapa i, fins i tot, el seu caràcter obligatori i universal. La creació de centres específics d'ESO podria ser una eina de superació d'aquesta situació, ja que els models i pràctiques educatives es veurien més influïts per la pràctica de primària, amb tot allò que suposa pel que fa a millora organitzativa, de coordinació, acció tutorial, etc.

Hi ha una progressiva davallada de la consideració i valoració social del professorat, constantment utilitzat per l'Administració per llançar-lo com a carnassa a les urpes d'un important sector social, desclassat econòmicament i socialment, que troba en el professorat la víctima propiciatòria per descarregar les seves pròpies tensions i frustracions. Si no som capaços de frenar i recuperar aquesta infravaloració social de la tasca que desplega el professorat, la Reforma Educativa i el mateix model escolar estan condemnats al més cert i segur fracàs.

Des d'un punt de vista més conjuntural i aferrat a la realitat de l'aula, detectem alguns problemes que d'alguna manera dificulten i entrenbanquen el funcionament normal

dels centres dins del marc de la LOGSE. A títol d'exemplificació, i sense cap pretensió de ser exhaustius, podem remarcar el següent:

Pel que fa a l'educació infantil, no s'ha previst la dotació d'allò que recull la LOGSE sobre el fet de dotar els centres amb personal educador o de llar d'infants, així com tampoc s'ha dotat els centres més menuts d'una línia, d'una persona extra de plantilla d'educació infantil de suport per atendre les necessitats i problemàtiques específiques de l'etapa i les noves necessitats organitzatives i pedagògiques que comporta la incorporació de l'alumnat de tres anys. Aquesta situació està generant importants problemes als centres que comencen a provocar un cert desencís entre el professorat de l'etapa.

Si seguim pujant en els trams educatius, en la majoria dels centres, ens trobem amb un trenca ment metodològic important en el primer cicle d'educació primària, especialment en allò que concierneix al procés lectoescriptor, treball per projectes, racons, estructuració de l'aula, etc. La manca de coordinació entre cicles no sempre és assolida pels centres, que normalment es limiten a fer o seguir allò que marquen les ordres d'inici de curs i legislació vigent de forma prescriptiva. Resulta molt habitual trobar en els centres que l'educació infantil treballa sense llibres de text, mentre que aquests apareixen i es generalitzen en el primer nivell de primària. Fer especialistes adscrits de forma tancada a l'educació infantil ha impossibilitat el pas d'aquests especialistes al primer cicle

per poder tancar adientment el procés lectoescriptor de l'alumnat.

Dintre de l'educació primària, l'aparició del professorat especialista, tot i haver estat en conjunt positiva, ha vingut a trencar un poc la concepció globalitzadora de l'ensenyament, i ha fragmentat continguts, espais i temps. La coordinació amb aquests especialistes per part de tots els nivells i cicles és un problema encara no ben resolt en la majoria dels centres. D'altra banda, l'entrada d'especialistes a l'aula ha generat una certa secundarització de l'ensenyament primari, ja que el professorat tutor lliura moltes hores i es dóna una certa disputa per gaudir de les màximes hores «lliures» (sense docència directa) possibles, obviant aspectes tan importants com les necessitats de reforç, suport, proacció, compensació de desigualtats, agrupament flexibles, etc.

La realització dels PCC ha suposat, tanmateix, un parany per a la majoria dels centres. Sense una formació adient, el professorat hagué d'elaborar el PCC. Aquesta tasca es desenvolupa unes vegades de forma minimalista, limitant-se a copiar els projectes editorials o els PEC d'altres centres. D'altres vegades, les menys, es féu de forma conscient i maximalista, amb un llarg i dur procés de reflexió, debat, i concreció que suposa un nivell important de treball i desgast del professorat. En tots dos casos s'ha arribat a una situació semblant: el PCC s'ha convertit en quelcom mort i fossilitzat, que resulta difícil dur a la pràctica i que limita les possibilitats de desplegar una metodologia mínimament investigativa o constructivista. La conse-

qüència directa ha estat el recurs generalitzat a uns llibres de text que poc o res tenen a veure amb els plantejaments metodològics de la LOGSE. La permanència de l'obsessió per complir el currículum (temari) prescriptiu, amb uns DCB maximalistes, que encara accentuen més aquesta tendència. Paral·lelament a aquesta tendència, ens trobem amb una cultura avaluativa, que ha avançat molt poc i que no ha sabut beure de les fonts de la LOGSE. No sols no s'ha incorporat als centres l'avaluació per part del propi centre (incloent-hi alumnat i pares) del professorat, dels materials, de la metodologia, recursos, Administració, Inspecció etc., sinó que els controls i proves de repetició mecànica o memorística continuen sent per regla general els referents quasi únics i primordials de la pràctica avaluativa que, per altra part, continua utilitzant-se com a element coercitiu i no formatiu.

Pel que fa al primer cicle d'ESO que encara es troba als centres de primària, vivim, tanmateix, una situació de transitorietat i improvisació certament preocupant. La manca d'una plantilla adient i d'especialistes (particularment en tecnologia) fa que el professorat de primària es trobe «obligat» a impartir docència a l'ESO, al mateix temps que hom espera ansiosament la incorporació d'aquest alumnat als IES com a panacea i remei a totes les causes del fracàs escolar i remei als mals del centre. D'aquesta manera, es perd la possibilitat d'aprofundir en les causes últimes o de fons que poden ajudar a entendre i combatre un fracàs escolar que, indubtablement, naix bàsicament en l'educa-

ció infantil i primària, la major part de les vegades amb l'adob d'una situació sociofamiliar deprimida o de recursos limitats. La incorporació a l'IES es veu des del sector pares amb certa reticència perquè «es tracta de nens molt menuts encara». Per contra, des del professorat de primària hom valora de forma positiva i adient aquesta incorporació, ja que és més lògica la convivència d'aquest alumnat a l'IES amb d'altres de majors (12-18) que la que es dona als centres amb el primer cicle d'ESO (3-16). La dificultat per compaginar horaris de primària i ESO, així com les dificultats de coordinació amb l'IES de referència, són altres punts febles que estan perjudicant i entrebantant el bon funcionament dels centres. En tot cas, aquestes problemàtiques estan provocant una certa «deserció» de l'escola pública, ja que, a la privada, els pares i mares troben una major coherència (almenys de façana o aparença, ja que la seva participació és purament formal i simbòlica) amb la possibilitat de mantenir-hi els seus fills des dels 3 als 16 anys o més, sense haver d'enfrontar-se a possibles canvis traumàtics.

Pel que fa a l'organització i gestió de centre als centres de primària, tot i que l'eixida de l'ESO està suposant una certa simplificació i millora de la situació convivencial, no és menys cert que la manca de personal administratiu, al costat de l'incessant increment de tasques burocràtiques i educatives més enllà del treball a l'aula, estant posant molta pressió a la vida als centres. Aquesta colonització del temps del professorat im-

pedeix el desenvolupament d'un treball més cooperatiu i reflexiu, així com la realització de claustres pedagògics o desplegament de projectes innovadors. Lleis com la LOPEGCE han vingut a reforçar aquesta situació, potenciant l'adscripció de la gent més diligent i responsable, amb vocació de manar o dirigir, als càrrecs directius, creant un complement específic per a la funció directiva com a moneda de canvi per garantir la submissió i manca de crítica enfront de l'Administració educativa.

5. La vida als centres en positiu: fent camí amb il·lusió, treball i poc més

Tot i el preocupant panorama que hem apuntat, cal donar un vot de confiança i obrir una finestra a l'esperança que les coses poden evolucionar de forma diferent, si bé no a curt termini, sí almenys a un termini mitjà. Efectivament, tot i que l'ESO sembla ja un vell elefant signat i que camina lentament cap al seu cementiri, no és menys cert que als centres de primària les coses es veuen i se senten diferents. Sense el pesat llast que suposa el primer cicle de l'ESO, i malgrat els problemes que genera la generalització dels tres anys en no disposar d'infraestructura material i humana adient, els centres de primària veuen com l'organització interna se simplifica notablement, al mateix temps que les pos-

sibilitats d'encetar i desenvolupar projectes transversals i globals de centre augmenten espectacularment. Sembla com si es respirara un nou clima i un ambient diferent, amb una major predisposició per desenvolupar projectes comuns i experimentar noves propostes pedagògiques o didàctiques. Els centres públics continuen generant projectes innovadors, de renovació pedagògica i de formació del professorat quasi de forma exclusiva i amb increments percentuals any rere any, i aquest treball ha de donar, sens dubte, el seu fruit tard o d'hora. Tot i la deslleial competència de la privada concertada que, a més de seleccionar de forma anticonstitucional el seu alumnat, pot oferir a les famílies la coherència de desenvolupar la formació dels seus fills i filles des dels 3 (o 1 any) fins als 16 o més, sense haver de canviar de centre (tractant així de no arriscar-se que els seus fills i filles puguin patir possibles inadaptacions o puguin veure's condemnats a conèixer en aules on predomina un component d'alumnat desmotivats i problemàtics, que el que menys li interessa és la seva formació i estudis), els centres de primària es veuen amb il·lusió per reconvertir la seva praxi educativa i pedagògica, convertint el dia a dia al centre i a l'aula en espais reals i vivencials de motivació, implicació i formació de l'alumnat a la vida dels centres. El desplaçament de la conflictivitat de convivència cap als IES està ajudant molt en aquest sentit, tot i que als mateixos IES sembla que aquesta problemàtica està sent dura i comporta fortes actituds de

rebuig cap a l'ESO i la Reforma per part del professorat, que no dubta a llençar aquests fantasmes damunt dels pares, generant així una percepció esbiaixada i dolenta del que és o hauria de ser l'ESO.

Un altre element d'esperança és, sens dubte, la cada vegada major implicació i participació (si no quantitativa sí almenys qualitativa) dels diferents sectors de la comunitat escolar en la vida dels centres, especialment de les mares i pares. Cada vegada més, el professorat comença a acceptar la presència de mares i pares als centres en la mesura que prenen consciència que són, sens dubte, els seus millors aliats per dur endavant l'educació dels seus alumnes i desenvolupar un model comú d'escola pública. Els models i exemples d'escoles públiques que han desenvolupat projectes educatius comuns i compartits per tota la comunitat educativa, amb una implicació real en la gestió democràtica dels centres, són cada vegada més nombrosos. Tot i no ser encara un percentatge rellevant, aquestes experiències s'estan convertint en illes de llibertat, on l'escola viscuda i el desplegament de projectes comuns i compartits, fan possible el compromís i el treball compartit, més enllà dels límits legals, i que fa possible el reïlusió de l'actual model escolar. Aquests exemples comencen a ser difosos i imitats, cosa que ens convida a l'optimisme i a creure que encara és possible una redefinició de l'actual model escolar, convertint els centres en espais reals de formació i participació, des

d'on encara és possible incidir en la societat en què vivim per tal de millorar-la.

Finalment, volem tancar aquest article amb una reflexió en veu alta i en majúscules. Entenem que l'actual, i sembla que irreversible, tendència a configurar un sistema educatiu de doble línia, on la privada concertada està predestinada a formar i educar l'alumnat de les famílies més responsables o amb majors recursos, mentre que la pública es perfila com a xarxa subsidiària dedicada a atendre l'alumnat marginal i amb majors carències i descompensacions socioculturals, econòmiques, afectives, etc. és, sens dubte, l'atemptat més greu i flagrant que hom pot dissenyar contra una societat que aspira a ser democràtica, solidària i compromesa amb la millora de la qualitat de vida de tots els seus membres. La consolidació d'aquest sistema sols pot dur a l'exclusió i la intolerància. Si no som capaços de formar i educar a la futura ciutadania en el respecte i la tolerància, però no sols a nivell teoricoformal, sinó de forma real, compartint espais i temps amb tota classe de població, més enllà d'ètnies, cultures o situació econòmica, estem destruint els valors bàsics que sustenten les actuals democràcies dels que hom suposa pobles més desenvolupats. Sense conuiu i compartir no és possible aprendre a tolerar, respectar i ajudar. Amb la consagració d'aquest sistema educatiu excloent de doble xarxa estarem legitimant un món de guanyadors i perdedors condemnats a no en-

tendre's ni a acceptar-se, que posa en perill l'essència dels valors humans més elementals. Encara hi som a temps, totes i tots hi tenim la paraula.

Referències bibliogràfiques

- APPLE, M.: *Ideología y currículum*. Madrid: Akal, 1986.
- BATALLER FERRANDO, J. V. (MESA CONFEDERAL DE LOS MRPs): «Los retos de la ESO: pública frente a privada», a *Cuadernos de Pedagogía*, 266, febrer, 1998, pp. 83-85.
- CONFEDERACIÓN DE MRPs, XVII Encuentro estatal: «Por la calidad y la libertad». Mérida 1997. Barcelona: CMRP, 1998, pp. 23-53.
- CONFEDERACIÓN DE MRPs, *Conclusiones del III Congreso. Torremolinos 1996*. Vigo: 1997.
- ESTEVE, J. M.; FRANCO, S. i VERA, J.: *Los profesores ante el cambio social*. UPN. Edit. Anthropos.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: «El mercado de trabajo y el currículum», a *Cuadernos de Pedagogía*, 225, 1994, pp. 25-29.
- GIMENO SACRISTÁN, J.: «La educación pública: cómo lo necesario puede devenir desfasado», a *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Málaga: Aula Libre, 1997.
- GIROUX, H.: «La pedagogia fronterera en l'edat postmoderna», a GIROUX, H. i altres: *Crítica de la Pedagogia i pedagogia crítica*. València: Galaxia, 1992. (Col·lecció espais crítics)

IMBERNÓN, F.: «Amplitud y profundidad de la mirada. La educación de ayer, hoy y mañana.», a IMBERNÓN, F. i altres: *La educación en el s. xxi. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó, 1999, pp. 63-79 (Biblioteca de Aula núm. 136)

PÉREZ GÓMEZ, A.: «Las funciones sociales de la Escuela: de la reproducción a la construcción crítica del conocimiento», a GIMENO SACRISTÁN, J. i PÉREZ GÓMEZ, A.: *Comprender y transfor-*

mar la enseñanza. Madrid: Morata, 1992.

Paraules clau

Educació primària

Reforma educativa

Escola pública

Abstracts

Finalizar el análisis del proceso de aplicación de la LOGSE desde la perspectiva que nos ofrece el trabajo del día a día en un centro de primaria no deja de ser un reto importante y realmente entusiasta, en la medida que supone analizar los hechos desde el trabajo diario a pie de obra. Pero paralelamente corremos el riesgo de ofrecer una visión sesgada y parcial de una realidad ciertamente compleja, e influida por diversos aspectos y claves explicativas, muchas veces bastante alejadas del contexto escolar más inmediato. Así pues, partiendo de un análisis general del contexto socioeconómico y político nos acercamos a los aspectos administrativos más inmediatos que determinan directamente la realidad actual de la Reforma en el aula, interpretada en doble clave en función de las visiones más optimistas y posibilistas, frente a las más pesimistas y conformistas. Con todo, nuestra pretensión no es otra que apuntar algunas claves interpretativas que nos acerquen a una evaluación diagnóstica y formativa del punto donde se encuentran en el despliegue de la LOGSE para poder hacer una primera aproximación a un hipotético diseño de estrategias de enderezamiento de una realidad objetivamente decepcionante y preocupante.

Finaliser l'analyse du processus d'application de la Loi Organique Générale Sur l'Education (LOGSE) du point de vue que nous offre le travail quotidien dans un centre d'enseignement primaire ne cesse pas d'être un défi important et réellement enthousiaste, dans la mesure où cela suppose une analyse des faits à partir du travail quotidien sur le tas. Mais nous courons parallèlement le risque d'offrir une vision déformée et partielle d'une réalité sans aucun doute complexe et influencée par divers aspects et clés explicatives, dans de nombreux cas assez éloignés du contexte scolaire plus immédiat. Par conséquent, en partant d'une analyse générale du contexte socio-économique et politique nous considérons les aspects administratifs les plus immédiats qui déterminent directement la réalité actuelle de la Réforme dans la salle de classe, interprétée en double clé en fonction des visions plus optimistes et possibles face aux visions plus pessimistes et conformistes. Avec tout cela, notre prétention n'est autre que de cibler quelques clés interprétatives qui nous permettent de nous approcher d'une évaluation diagnostique et formative du point de rencontre de la LOGSE afin de pouvoir faire une première approche à une conception hypothétique des stratégies de redressement d'une réalité objectivement décevante et préoccupante.

Ending the analysis of the implementation of the LOGSE from the point of view of day to day work in a primary school is still an important and interesting challenge, in terms of analysing the facts from daily work at the front line. But parallel to this we run the risk of offering an oblique and partial vision of a truly complex reality, influenced by several aspects and explanations, that are often far removed from the immediate context of the school. As such, starting from a general analysis of the socio-economic and political context, the more immediate administrative features, which directly determine the current nature of the Reform in the classroom, are considered and interpreted in terms of both the most optimistic and possible scenarios against the most pessimistic and conservative. The intention is to highlight some key points that lead us to an interpretative and formative diagnosis of where they are found in the LOGSE. This is to be able to make a rough approximation of a hypothetical design for corrective strategies in a reality that is objectively disappointing and worrying.