

## PRIMARIA

***En este artículo se parte de la hipótesis de que la educación primaria es una etapa de continuación de la educación infantil, un espacio liberado de las trabas academicistas y homogeneizadoras que configuran - aún***

*después de la LOGSE - la educación secundaria. Es en la educación primaria donde se dan las condiciones idóneas para dar respuesta al sujeto de la educación que es el niño desde sus necesidades de construirse como protagonista de su vida. Cabe concebir también la educación primaria como la etapa que pudo ser y que, por los derroteros que se va desarrollando, nunca llegará a ser. Hay quien la percibe como una reproducción acortada de la EGB gracias a los planteamientos que se están haciendo, tanto desde el currículum como por la especificidad que van adquiriendo el segundo y tercer ciclo de la etapa. Su desarrollo metodológico más próximo a la disciplinariedad que a la modalidad de trabajo globalizador, unido al lento cambio en los modelos educativos, lleva a considerar la educación primaria como una etapa sin identidad, que quizás acabe cumpliendo una labor de pasadizo hacia lo importante, hacia las etapas posteriores a las que se pretende imitar. El análisis que se ofrece en este artículo está claramente condicionado por la ambigüedad de las percepciones de quien hace el análisis y por la complejidad de la realidad percibida<sup>1</sup> desde una pequeña parcela de esa realidad.*

# CAMBIOS Y RESISTENCIAS AL CAMBIO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

JULIO ROGERO ANAYA \*

**C**ada ley de educación mejora determinados aspectos del sistema educativo anterior a la misma. La Ley General de Educación (1970) significó el final de un sistema educativo que condenaba a la mayoría al semianalfabetismo. Era necesaria una ley que cerrara una etapa excesivamente larga y negra para la mayoría de los españoles.

### 1.- Los años ochenta

Tras el paso a una sociedad democrática se vio que la ley existente seguía dejando a muchos ciudadanos en condición de inferioridad. Tuvo que llegar un pacto de Estado para afrontar diversos aspectos sociales que adecuaran la sociedad española a la nueva realidad que comenzaba a vivir el país. La educación fue uno de los ámbitos del acuerdo.

La Educación General Básica había sido uno de los ámbitos en los que se percibían más claramente las carencias del sistema educativo anterior ya que su carácter terminal hacia de la misma el espacio en el que se situaba el elevadísimo fracaso escolar y donde se realizaba la criba fundamental en un sistema educativo profundamente clasista. Ya en 1975 se hace una fuerte crítica a la Ley General de Educación y a los "Nuevos Programas Renovados" que pretendían adecuar al momento la indefinición de la propia ley en cuanto a la Segunda Etapa de la EGB (EDE, 1975).

El balance de la primera década en la implantación de la "ley Villar" se perfila como desastroso ya que la pretensión de la misma era el cambio futuro a una sociedad democrática y los profundos cambios que se producirían en la estructura social y política sin prever lo que realmente sucedió con la transición (Fernández de Castro, 1.980). Las expectativas sociales y profesionales en torno al sistema educativo estaban bastante agotadas y todos reconocían la necesidad de una nueva e imposible reforma en esos momentos. Comienzan las reformas parciales con la reordenación de la EGB (Real Decreto 69/1981) en tres ciclos como unidades básicas de organización pedagógica. El tutor y el equipo de cada ciclo adquieren un papel importante en la programación de la enseñanza. Se promulgan los "programas renovados" para el ciclo inicial y medio, fijando unos niveles básicos de referencia que todos los alumnos deben alcanzar. En el 84-85 se inicia un proceso experimental de reforma del ciclo superior intentando dar respuesta a los gravísimos problemas de fracaso escolar y de adecuación de los currículos a las necesidades e intereses de los alumnos de ese ciclo. Ese "experimento" en el ciclo superior, junto a otros aspectos, pusieron en evidencia la necesidad de una transformación profunda de todo el sistema educativo.

Durante todo este período juegan un papel central, en la crítica a la política educativa del tardo-franquismo y de la transición política hasta 1982, los Movimientos

de Renovación Pedagógica y el movimiento sindical. La alternativa de escuela pública que defienden ha pasado a formar parte del patrimonio de la izquierda y de una parte importante de la comunidad educativa. Ellos empujan para que se den cambios profundos y globales en la política educativa y ahondan la brecha abierta entre los esfuerzos adaptadores de una ley promulgada en plena dictadura y la necesidad de reformas profundas que den respuesta a una sociedad totalmente diferente diez o doce años después. Es en los centros de EGB donde tiene mayor incidencia el movimiento de la renovación de la escuela y donde se están realizando acciones educativas y organizativas que tienen como referencia a los más significativos pedagogos renovadores del siglo (Ferrer i Guardia, Freinet, Freire, Milani, ...).

La situación de deterioro y descoordinación entre las etapas, la insatisfacción del profesorado, la incapacidad para dar respuestas a las demandas de la sociedad, unido a la exigencia de la incorporación de España a las estructuras europeas, hacen que se comience a abandonar las reformas experimentales y parciales en distintos ámbitos del sistema educativo y que se plantee su revisión en profundidad. Comienza entonces la preparación de una ley que culminará en el años 90 con la aprobación de la LOGSE. Se inician los debates en torno al Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo y se abren expectativas muy diversas entre los miembros de la comunidad educativa y de los distintos sectores sociales. La estructura queda modificada con una clara opción por la comprensividad promoviendo la educación obligatoria hasta los 16 años basada en un tronco común de conocimientos para todos y una diversificación progresiva a partir del primer año de la Educación Secundaria que se adelanta a los 12 años y extiende su obligatoriedad hasta los 16.

La publicación de los Diseños Curriculares Base (MEC, 1989) y la apertura de un debate público sobre los mismos es la primera llamada de atención sobre los cambios curriculares que se proponen y se generan ya las primeras reacciones negativas por parte del profesorado. La realidad es que participa en el debate un sector muy pequeño ya que la mayoría no quiere darse por enterada de las propuestas que se están gestando y de los cambios que se avecinan. La huelga del profesorado en el curso 87-88 significó una drástica ruptura entre la Administración educativa y el profesorado que está en el trasfondo de ciertas actitudes de rechazo en el momento actual y durante todo el proceso de anticipación e implantación de la reforma. La baja participación en el debate muestra la oposición de quienes presenten que las decisiones ya están tomadas y que poco se puede hacer.

El cambio de estructura de las etapas educativas afecta a la educación primaria de la siguiente forma:

\* Deja de ser el centro de gravedad de toda la educación reglada al perder su carácter terminal y la única etapa en que se opta por la comprensividad.

\* Se sitúa entre la Educación Infantil, que adquiere identidad propia como etapa educativa, y entre la Educación Secundaria Obligatoria, que junto a la no obligatoria centran la mayor parte de las expectativas explícitas de la reforma.

\* La propuesta inicial de dos ciclos de tres años acaba concretándose en tres ciclos de dos años cada uno.

## 2.- Los años noventa

La implantación de la Educación Primaria supone importantes novedades sobre la etapa anterior:

\* Los nuevos currículos incorporan una nueva concepción de contenidos al distinguir entre conceptos, procedimientos y actitudes. Implica una perspectiva más integral de la construcción del conocimiento humano.

\* Hay una forma diferente de entender y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje: se propone un enfoque globalizador frente a un enfoque disciplinar.

\* Se incorporan determinadas especialidades con una cierta arbitrariedad ya que la única que está, en parte, justificada es la de idiomas.

Entre el profesorado las propuestas curriculares fueron insuficientemente debatidas y conocidas. En muchos ámbitos no se facilitó este debate y después se ha generado cierto desconocimiento que ha ido afectando al profesorado de forma particular al implantarse progresivamente. El lenguaje que incorpora la reforma y las concepciones eran desconocidas para una mayoría del profesorado de educación primaria.

La formación permanente ha jugado un papel importante en el conocimiento de los nuevos contenidos curriculares y en la necesaria implicación para hacer efectiva la apertura de currículum, su adaptación al medio y al centro concreto a través de los proyectos educativos y curriculares de centro. Concluida la implantación de la educación primaria parece que hay un estancamiento o retroceso en la aplicación de la reforma ya que tiende a reproducir la EGB en sus aspectos más criticados: el aislamiento de la etapa y su poca coordinación con la educación infantil y, en menor medida, con la educación secundaria. La acentuación de las áreas y las especialidades, junto a la rigidez en los horarios, está llevando a una compartmentación del trabajo en el aula y contradiciendo radicalmente el

**"Para que haya cambios es necesario que el sistema educativo sea una organización inteligente capaz de aprender y por consiguiente de cambiar. Ante la reforma las actitudes posibles son de compromiso, alistamiento, acatamiento genuino, acatamiento formal, acatamiento a regañadientes, desobediencia y apatía"**

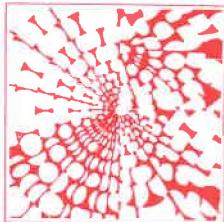
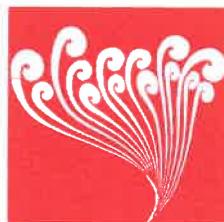
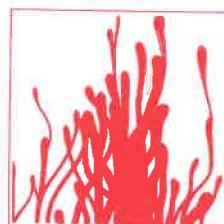
enfoque globalizador. La presencia de especialistas, en lugar de enriquecer la coherencia del currículum, acentúa la descoordinación y la falta de coherencia del mismo.

Por ello, se detecta una falta de comprensión por parte del profesorado con respecto a las innovaciones didácticas ya que percibe que los cambios son puramente formales al volver a reproducir la dinámica que se criticaba en la EGB. También implican un cambio de mentalidad en la que no se ha incidido convenientemente ni parece que se hayan puesto los medios suficientes para hacerlo.

## 3.- La generalización de la LOGSE y el oficio de enseñar

Para que se produzca el cambio en cualquier situación es necesario que se den una serie de condiciones. La primera es que el sistema educativo sea una organización inteligente capaz de aprender y por consiguiente de cambiar. "En la mayoría de las organizaciones contemporáneas, hay relativamente pocas personas alistadas, y aun menos comprometidas: la mayoría se encuentra en estado de acatamiento" (Senge, P. 1.995). Ante la reforma las actitudes posibles son de compromiso, alistamiento, acatamiento genuino, acatamiento formal, acatamiento a regañadientes, desobediencia y apatía. Hay un grupo importante, y cada vez menos numeroso, de maestros que mantienen un compromiso sostenido desde hace muchos años que va más allá de cualquier reforma, a los que esta reforma ha venido a respaldar en sus posiciones y prácticas en el aula con la (cada vez más) triste experiencia de que la concreción de la Reforma en sus siguientes desarrollos ha comenzado a constreñir su capacidad innovadora. La mayoría sin embargo se encuentra en una posición de acatamiento formal manteniendo en el fondo los enfoques más tradicionales. Aumenta el número de los apáticos que dejan su trabajo en manos de las editoriales y les da igual lo que se plantea. Ellos cumplen con lo que les mandan y basta. Una minoría, que se siente respaldada por las pautas propuestas por la actual ministra de Educación, está pasando de forma activa a la desobediencia explícita a los postulados centrales de la actual reforma: comprensividad, atención a la diversidad y enfoque globalizador entre otros.

La implantación progresiva es válida si se dan las condiciones que pueden hacer efí-



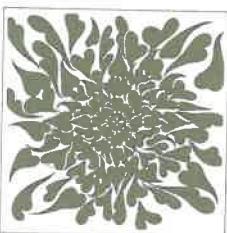
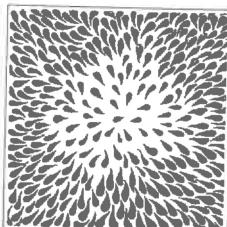
© WUCIUS WONG

caz esa progresividad: la formación del profesorado, la adecuación de los centros en sus aspectos físicos y organizativos, la dotación de recursos suficientes... En este caso hay dos hechos que no han facilitado esta implantación la falta de una ley de financiación que garantizase los recursos humanos y materiales suficientes y una planificación deficiente de los procesos que la implantación pone en marcha entre el profesorado, en la organización del aula y del centro.

Aquellos centros en los que se daba una situación de trabajo colaborativo, con proyecto educativo elaborado antes de los años noventa y con proyectos curriculares innovadores, se han incorporado con naturalidad a los planteamientos curriculares de la reforma y han dado consistencia teórica y práctica a sus actuaciones en el centro y en el aula. En un número importante de centros, que se mueven entre la perspectiva tecnológica y espontánea, se ha asumido la terminología de la reforma en los aspectos documentales de la vida del centro y del aula pero las prácticas se sitúan en una perspectiva tradicional. En el resto de los centros parece no haber sucedido nada desde tiempos inmemoriales ya que lo importante son los contenidos academicistas y encyclopédicos, ordenados y secuenciados por la editorial de turno, sin cuestionarse otros aspectos ni dar respuesta a las demandas formales que la ley exige.

Al analizar la condición del docente y su situación en la nueva configuración de la Primaria nos remontamos al origen de la profesión docente, con la consolidación del Estado moderno y el nacimiento de los sistemas educativos que pone en marcha. El sistema educativo se organiza como sistema de producción de la reproducción social, que había residido en la familia hasta ese momento, dando lugar al carácter profesional del maestro.

El maestro y la maestra son unas personas a las que se les expropia su capacidad de ser sujetos y se les atribuye la capacidad de socializar al niño y de transmitir la cultura dominante, y por ello reciben un salario. Esto les aproxima a la posición del trabajador en el sistema productivo. Por ello, "los enseñantes quedan como sujetos asalariados encargados de transmitir e interiorizar en sus alumnos los contenidos y habilidades que decide el sistema" (Sánchez Martín, 1992:3). De esta manera "El maestro actual es aquel que enseña a otros en una posición subordinada a otros, recibiendo de otros por esta actividad un sa-



© WUCIUS WONG

**"La del profesorado mayoría sin embargo se encuentra en una posición de acatamiento formal, manteniendo en el fondo los enfoques más tradicionales. Aumenta el número de los apáticos que dejan su trabajo en manos de las editoriales y les da igual lo que se plantee"**

lario para que se reproduzca socialmente mediante un consumo condicionado por la cuantía de un salario que fijan otros... El maestro como profesional asalariado se define en la alteridad de los otros que le entornan y le vacían el contenido egocéntrico de su ser" (Elejabeitia, 1.983, 164).

El maestro es enunciado por otros y significado por el poder para ser sujeto "sujetado" en manos del mismo. Sólo tomando conciencia de su alienación como profesional asalariado puede romper la cadena de atribución convirtiéndose en sujeto de la enunciación y dando nuevo significado a su propio ser-sujeto, construyendo con los demás el "nosotros" que le va a convertir en sujeto en proceso, capaz de dar respuestas a los procesos de socialización y culturización desde posiciones autónomas, críticas y creativas, personalizadoras... Como miembro de la sociedad entra en contradicción con el sistema social en que se encuentra y como maestro entra en contradicción con el sistema educativo, que es una expresión del poder, para poder construirse a sí mismo como sujeto, modificando el entorno, a la vez que pone los medios para que sus compañeros de profesión y sus alumnos también lo sean.

Según los Movimientos de Renovación Pedagógica la Ley General del 70 es el inicio de la concepción del profesor como "ejecutor técnico" que alcanza su punto culminante con la propuesta de reforma y con la LOGSE: "La socialdemocracia no sólo no ha combatido esa imagen de técnico acrítico y despolitizado, sino que ha incrementado los mecanismos - aunque de un modo más sutil - de intensificación del trabajo y pérdida de autonomía" (MRP, 1993:7). Se han ido desarrollando procesos de especialización y jerarquización que imponen determinados modelos en los que los expertos juegan un papel central en lugar de apoyar y potenciar el trabajo propio del profesor. Esto también está provocando dentro del profesorado un "creciente rechazo hacia el debate curricular pues siente que no controla las claves del discurso y como consecuencia espera que le vengan dadas desde más arriba por equipos de expertos que son los que realmente saben lo que se debe hacer y para qué; en último término, por las propuestas editoriales." (MRPs, 1993:8).

En mi opinión, los MRPs se aproximan a una de las causas profundas de la situación de frustración y de queja que vive el profesorado. Frustración por verse sustituidos por la normativización que les impone algo que

*"Hay un grupo importante, y cada vez menos numeroso, de maestros que mantienen un compromiso que va más allá de cualquier reforma, a los que esta reforma ha venido a respaldar en sus posiciones y prácticas en el aula con la (cada vez más) triste experiencia de que la concreción de la Reforma en sus siguientes desarrollos ha comenzado a constreñir su capacidad innovadora"*

ellos reconocen deberían hacer por propia iniciativa desde una perspectiva de desarrollo de su profesionalidad. Cuando en los preámbulos legislativos se recoge la profunda aspiración que siente el profesorado de realizar su proyecto de desarrollo de las potencialidades humanas, éste percibe que se le ha expropiado algo genuinamente suyo y de todos los seres humanos que tiene que socializar, para atribuísello desde el poder e imponérselo a través de leyes como la LOGSE. La queja surge, también, porque, una vez que se les ha atribuido la renovación de la escuela desde la perspectiva del poder, no se les apoya suficientemente para que hagan bien su tarea de ejecutores.

Con la Reforma, las condiciones de trabajo en Educación Primaria no han mejorado en cierto sentido, ya que se percibe que es necesario un trabajo mayor para concretar el currículo, hacer las adaptaciones curriculares, el tratamiento de la diversidad, realizar un enfoque globalizador, seguir formándose, participar en proyectos de innovación e investigación... Se sigue con un horario cargado, con escaso tiempo para el trabajo en equipo, para la planificación y el seguimiento de los alumnos, la elaboración de materiales y el conocimiento en profundidad al alumnado. Sigue el agobio de los contenidos mínimos que se han convertido en máximos. En las condiciones de trabajo influye de manera importante la consideración social del maestro que, siendo en realidad bastante alta<sup>2</sup>, es percibida de forma negativa por los propios docentes, que se infravaloran a sí mismos. Esta situación está llevando a posiciones peligrosas y de cierta gene-

ralización en la que "la tentación de la inocencia" para explicar lo que sucede en el sistema educativo es la otra parte de la misma moneda: todos me culpan de los problemas que tiene el sistema educativo y yo respondo diciendo que todos (la administración, los padres que no saben educar y no asumen su papel, la sociedad a la que no le interesa lo que pasa en la escuela, los políticos que pasan de la educación..) son los culpables menos yo (Bruckner, 1.996). Esta queja es una visión degradada de la sublevación y una discreta *llamada de socorro*, a la vez que es la manifestación del preocupante estado en que se encuentra el maestro, en el que la queja se convierte en un modo de vida y ya sólo se siente capaz de intercambiar con los demás pesares y lamentos, y cuando deplo la propia vida profesional y la difama está creando el mejor medio de no hacer nada para cambiarla.

Sin embargo hay otros aspectos, que no suelen manifestar y que dan una perspectiva nueva al trabajo del maestro: en los centros se ha creado un clima de trabajo más favorable al reducirse dos cursos bastante conflictivos y pasar éstos a la educación secundaria. Se da una coordinación mayor dentro del ciclo y cierto distanciamiento en la coordinación con otros ciclos que la Comisión de Coordinación Pedagógica intenta evitar.

Los materiales didácticos vuelven a ser muy monótonos al imponerse casi con exclusividad el libro de texto. Se está generalizando la conciencia de que el profesor debe cumplir las directrices que le mandan y cumplimentar los libros que elaboran las editoriales. La diversidad de materiales curriculares se ve limitada por la escasa cultura de trabajo en equipo, la dificultad de horarios tan cargados y la poca coordinación de los tiempos en que no se está en la actividad educativa directamente.

Hacer una educación primaria en consonancia con la vida misma está en contra de la rigidez con que se está planteando la organización de los centros y la actividad en el aula. Los horarios se construyen con la presencia de los especialistas y la demanda de tiempo de cada una de las áreas. La perspectiva globalizadora tiene grandes dificultades para poderse hacer real. El trabajo en el aula y en el centro por proyectos es una dinámica que exige una visión de la educación radicalmente diferente de la que se está imponiendo y la que se desprende de las concreciones curriculares que se hacen generalmente.



© WUCIUS WONG

#### 4.- La formación inicial, la formación permanente y la práctica docente

La formación inicial es una de las cuestiones que la política educativa de los diferentes ministerios no ha querido plantearse con una mínima coherencia y seriedad. La formación inicial sigue estando caracterizada por un currículo que tiene poco que ver con la práctica docente por ser eminentemente teórica. Cuando los alumnos realizan las prácticas descubren un mundo que sólo tiene que ver con el recuerdo de su paso por la escuela. No hay ninguna coherencia con los currículos establecidos que promueven una implicación directa de los alumnos en sus propios aprendizajes a través de la construcción de los mismos. Sin embargo, las aulas universitarias, en su inmensa mayoría, siguen siendo espacios donde se reproducen los esquemas de aprendizaje más anclados con los modelos transmisivos y magistrales, acríticos y serviles. La perspectiva curricular planteada en la LOGSE tiene muy poco que ver con la que se propone en la formación inicial de los maestros de educación primaria. Es excesivamente academicista, teórica, poco actualizada y ajena al lugar de trabajo para el que dice preparar.

En cuanto a la necesaria reforma estructural de la formación inicial de los maestros se ha perdido una oportunidad única de establecer la licenciatura para todos los docentes con diferentes especialidades. Algunos eminentes político-pedagogos actuales siguen creyendo que para educar a niños pequeños no se necesita mucha formación y que el profesor no necesita tiempo de preparación, reflexión, estudio, elaboración de materiales curriculares, reformulación de proyectos, investigación, seguimiento de cada alumno... Esto sólo lo necesitan los profesores de enseñanzas medias y fundamentalmente los profesores de universidad. Se piensa que con dosis de afecto se soluciona el problema. Esta posición conlleva una postura profundamente paternalista y de desprecio a la tarea del maestro/a. Es una valoración que explica la creciente presencia de mujeres (Barquín, J. y Melero M., 1.994) en las etapas de Infantil y Primaria y la huida hacia la educación secundaria de una parte importante de maestros con fuerte atracción por el "ideal del BUP".

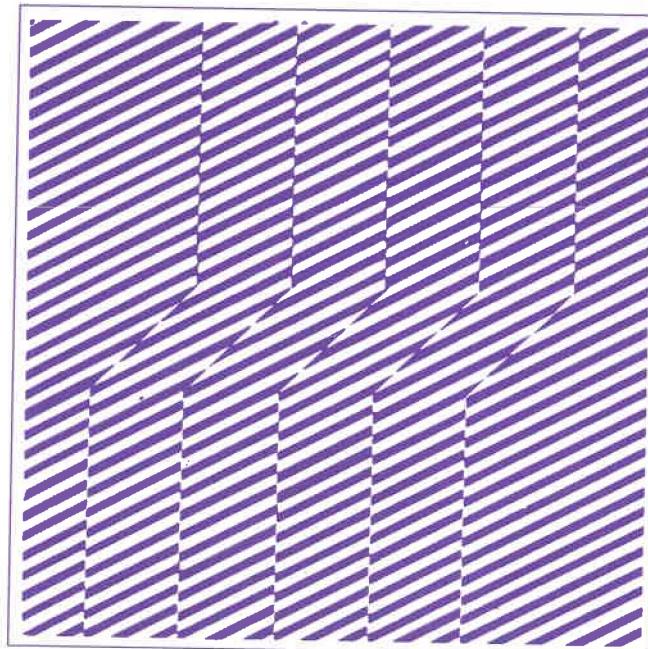
La formación permanente, tal como se ha planteado y se sigue planteando, ha quedado en la periferia de

lo que realmente habría que cambiar en el profesorado. Se ha seguido basando en expertos y considerando al profesor como un mero técnico. La teoría y la base del saber estaba en otros, en los de fuera.... Se ha limitado a intentar cambiar determinadas prácticas, a que se informen sobre las nuevas directrices... No se ha entendido muy bien que el maestro es también un "aprendiz" social y que el modo en que enseña "tiene sus raíces más profundas en el tipo de personas que han llegado a ser. Cambiar al maestro es cambiar a la persona que es el propio maestro" (Hargreaves, 1.994). Para poder contar con un maestro que tenga el perfil que requieren los currículos planteados en la reforma se necesita un cambio profundo en la formación permanente. Se requiere tiempo en la escuela y fuera de ella, paciencia para permitir a los maestros jugar con las posibilidades que ofrece el nuevo currículo, reconocimiento del sentido común y de la experiencia, colaboración y apoyo práctico en el aula para que los maestros estén motivados y animados al enfrentarse a nuevas reformas.

En este período han jugado un papel muy importante los Centros de Profesores. A pesar de las razonables críticas que se les ha hecho, han venido a consolidar, en muchos

casos, la cultura, iniciada por el movimiento de la renovación pedagógica, de que la formación permanente es parte intrínseca de una profesionalidad docente mínimamente desarrollada. Su actual burocratización ha venido más desde fuera que de los equipos que forman parte de ellos. El mercadeo generado en torno a la acreditación viene más de unas negociaciones laborales, mediatisadas por el clientelismo, que no han sabido defender una profesionalización del docente más ligada a la colaboración y al cuerpo único de enseñantes que a la jerarquización y a

la carrera docente. La formación en centros se ha desvirtuado al presentarse como la panacea cuando no hay un modelo transformador de formación ni un proyecto claro para desarrollarlo. Hoy se están realizando multitud de proyectos de este tipo que sólo sirven para consolidar líneas de acción educativa conservadoras y autoritarias. Lo importante es tener claro qué se quiere con la formación y quien suele tenerlo más claro son los propios maestros cuando no son sustituidos por nadie y se les deja ser ellos mismos. La formación permanente ha fallado fundamentalmente en saber conectar al profesorado con los problemas de un mundo en radical transformación



© WUCIUS WONG

donde la incertidumbre, la complejidad, la impredecibilidad y la inseguridad son ya características centrales. El compromiso ético y sociopolítico con la sociedad en otras esferas del hacer humano, enriquecen el compromiso del maestro con un modelo educativo ligado a la construcción de la Escuela Pública tal como lo concibe el movimiento de la renovación. La acción formativa se ha centrado a menudo en la formación en las disciplinas, en lo técnico, en lo psicopedagógico desligado de las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que se están dando en el mundo actual. Ha sido en ocasiones una formación poco crítica, poco centrada en el niño, fundada en la separación y en la especialización y no tanto en la colaboración y en la globalización.

#### 5.- El momento actual

La actual revolución conservadora pone las bases teóricas y prácticas del neoliberalismo y del neoconservadurismo. Este universo liberal defiende una escolástica idéntica: lo económico dominará siempre sobre lo político: más mercado y menos Estado, el mercado lo resuelve todo del mejor modo posible, pasó ya la época de las ideologías, las privatizaciones y lo privado son la panacea, “no se pretende atacar a los débiles sino las pretensiones más débilmente justificadas”, lo importante es la globalización de la economía y el nacionalismo económico no tiene sentido... (Estefanía, 1996:36). En la economía del final de la historia, del triunfo del capitalismo, lo privado vuelve al centro de la sociedad con toda su fuerza. Las ideas del “pensamiento único” (Ramonet, 1997; Cascante, 1.997; Naredo, 1997) se han propagado hasta convertirse en aplastantes, llegando a identificar lo privado con lo bueno y de calidad y lo público con mala calidad y mal servicio. La crisis de la izquierda y su actual desorientación, a partir de la caída de las sociedades del socialismo real, se mueve dentro de la incapacidad de defender lo público como el espacio donde encuentra defensa y justificación la construcción de una sociedad de todos y para todos, sin exclusión de ningún tipo. Esa valoración de lo privado se hace a costa de quitar valor a lo público y, en concreto, a los servicios sociales públicos que dependen directamente del Estado como la sanidad, la educación, las pensiones...

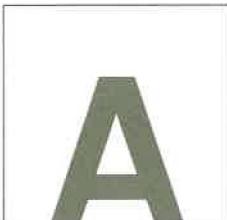
**“Hacer una educación primaria en consonancia con la vida misma está en contra de la rigidez con que se está planteando la organización de los centros y la actividad en el aula. La perspectiva globalizadora tiene grandes dificultades para ser real porque es una visión de la educación radicalmente diferente de la que se cita imponiendo”**

La educación ha sido y es un instrumento básico de la estrategia del neoliberalismo (Gentili, 1997) en sus diferentes versiones y a nosotros nunca se nos ha presentado con tanta crudeza como actualmente en nuestro país. Las consecuencias del cambio de política están afectando a toda la escuela pública por las propuestas de privatización progresiva del MEC. En los últimos años se había mantenido lo privado como subsidiario de la función del Estado de dar respuesta al derecho que todos los ciudadanos tienen a recibir una educación de calidad, pública y gratuita. La LODE había consagrado ese principio dejando a la enseñanza privada el papel de la subsidiariedad. Ahora se pretende que sea la escuela pública la subsidiaria de la privada en nombre del mercado y de la *libertad de elección* (más bien de la libertad de selección). Uno de los grandes logros de la LOGSE fue concebir el sistema educativo como un sistema integrador (opuesto a segregador selectivo y competitivo) en el sentido de favorecer la igualdad de oportunidades y de compensar las desigualdades sociales. Un sistema educativo así concebido debe ser, necesariamente, un sistema educativo público y asumido por los poderes públicos. Sin embargo, hoy se vuelve a propugnar un sistema educativo segregador, que seleccione y garantice el acceso al saber y al poder a una minoría de privilegiados.

Los maestros deberíamos ser conscientes de lo que nos jugamos en estos momentos como ciudadanos y como funcionarios<sup>3</sup> del servicio público de la educación<sup>4</sup>.

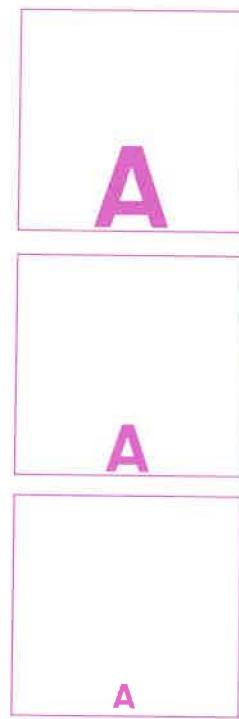
El gran ataque de la actual administración a la LOGSE viene por su carácter comprensivo ya que éste es una afrenta a la sociedad neoliberal que necesita encumbrar a los mejores para que la gestionen y marginar a los demás para convertirlos en sus lacayos. Se quiere hacer de la educación primaria la etapa en la que finalice la comprensividad y que sea el espacio en el que se preparen las actuaciones segregadoras de la educación secundaria. Con *el fin de la historia* se ha llegado al final de cualquier propuesta igualitaria y por tanto al fin de la comprensividad (Aguirre, 1997).

La proclamación de la autonomía de los centros para organizarse y realizar las adaptaciones curriculares que requiere un currículum abierto fue una puerta abierta a la esperanza de una educación más acorde con las necesidades de los alumnos y más adaptada al medio. Posteriormente la regulación que se ha hecho a través de los reglamentos



© EMIL RUDER

orgánicos de los centros ha llevado a acentuar más la contradicción: por una parte, se habla de autonomía y de currículo abierto y por otra se normativizan todos los aspectos de la vida del centro. Para los que quieren cumplir el espíritu de la reforma en sus aspectos más innovadores se ha levantado un muro que hace muy difícil cualquier planteamiento renovador. Si a esto añadimos la cerrazón le-guleya y antirreforma de gran parte de los miembros del Servicio de Inspección la dificultad es ya casi insalvable. La actuación de la Inspección en la educación primaria nunca ha abandonado su carácter eminentemente burocrático y de control, aun cuando se pretendió que adquiriera una dimensión más pedagógica y un nuevo talante en los años precedentes a la publicación de la LO-PEGCE. Con la aparición de esta Ley y sus desarrollos actuales los pasos atrás en la concepción de una Inspección útil al sistema educativo y a la sociedad actual son tan evidentes que no se concibe cómo puede haber una agresión tan patente a la racionalidad democrática. Hay un alejamiento y, en muchos casos, un desconocimiento cada vez más clamoroso de la acción educativa y de sus protagonistas. Ello viene respaldado por la escasa presencia de inspectores en la vida de las aulas. Esta realidad acarrea consigo un desconocimiento cada vez mayor del profesorado y de los retos que debe plantearse la profesión docente. La Inspección es entendida así como una institución que está dentro del sistema educativo pero que no tiene nada que ver con lo que sucede en los centros educativos ya que se limita a hacer que todo parezca que funciona. No conoce ni comparte las incertidumbres, las dudas, las expectativas... que vive el profesorado en los centros educativos. Su presencia, cuando se da, se limita a que todo esté formalmente en orden, dentro del orden y de las órdenes: cada aula con su profesor y con sus niños, cada centro con su equipo directivo formalmente constituido y sus órganos unipersonales y colectivos bien designados y elegidos, que las faltas estén bien justificadas, que los documentos cumplan todos los requisitos, que no haya conflictos y, si los hay, que los resuelva re-catadamente el equipo directivo, y no le lleguen a la inspección (Uruñuela Nájera, 1997). Así, la función inspectora, con su presencia ausente, es sentida y vivida por el profesorado como la amenaza permanente ante la posible transgresión o incumplimiento de la ley. Esta amenaza permanente forma parte del currículo



© EMIL RUDER

**“Ahora se pretende que sea la escuela pública la subsidiaria de la privada en nombre del mercado y de la libertad de elección (más bien de la libertad de selección). Hoy se vuelve a propugnar un sistema educativo segregador, que seleccione y garantice el acceso al saber y al poder a una minoría de privilegiados”**

oculto en el que se desenvuelve la práctica docente de la mayoría de los maestros y de los centros. Así, las prácticas educativas en las escuelas no se desarrollan en un clima de libertad donde lo central sea la capacidad de innovar e investigar, la atención a la diversidad y el desarrollo de ciudadanos bien formados, críticos, autónomos, creativos, solidarios, participativos... sino que lo esencial es el cumplimiento de los programas, la no alteración del orden programado, la falta de flexibilidad para organizar los espacios y los tiempos en función de las necesidades de los alumnos/as y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se cierne sobre los centros la amenaza por la transgresión de los límites de la censura interna que se ha ido asentando, con la colaboración inestimable de la Inspección, como un muro que nos incapacita para saltarlo y hacer lo que sin duda se puede y debe hacer (Hoskin, 1.993, 33-55).

En lo anteriormente descrito también juegan un papel importante los equipos directivos diseñados en la LOPEGCE. La pérdida de la dimensión democrática de la función directiva y su progresiva profesionalización no está ayudando excesivamente a la dinamización de los centros como comunidades vivas sino más bien como espacios legalmente constituidos donde lo importante no es la vida que se genera dentro sino la formalidad de todo lo que la rodea. Pero parece que no debemos preocuparnos mucho porque la actual Administración ha encontrado la fórmula para solucionar los problemas del sistema educativo introduciéndole en las dinámicas del mercado y de la oferta y la demanda. Para ello es importante formar a los directivos para que transformen la educación a través de la gestión de la “calidad total”( López Rupérez 1994; Schargel, 1996). Se trata, en definitiva, de formar a los equipos directivos y a todos los apoyos externos a los centros para que asuman que hoy se trata de transferir la educación de la esfera de la política a la del mercado con todas sus consecuencias: la competitividad entre los mismos centros.

## 6.- La educación primaria que pudo ser y no es

El proyecto inicial de configurar una etapa libre de titulación y con una organización e identidad propias, con un currículo pensado para niños y niñas de 6:12 años, parecía dar respuesta a las necesidades de la

*"La actual Administración ha encontrado la fórmula para solucionar los problemas del sistema educativo introduciéndole en las dinámicas del mercado y de la oferta y la demanda. Para ello es importante formar a los directivos para que transformen la educación a través de la gestión de la "calidad total" con todas sus consecuencias: la competitividad entre los mismos centros"*

reforma educativa planteadas en el Libro Blanco y en los demás documentos curriculares. Posteriormente, las mentes universitarias que ocuparon puestos de decisión en el MEC mostraron su falta de sensibilidad y conocimiento de las peculiaridades de esta etapa. El propio ser del niño en la edad (6-12 años) sigue exigiendo el tratamiento globalizado del conocimiento a pesar de la tendencia del currículo oficial a la configuración del mismo por áreas de marcado corte disciplinar que "ha configurado en la práctica una educación primaria como una pseudoEGB, pero de seis años" (Lledó, 1.997:12).

Nos encontramos en un momento en que todo el esfuerzo de la reforma se centra en la educación secundaria. Pareciera que la educación primaria ha pasado al limbo, ese mundo en el que se está bien porque hay un estado de "tranquilidad" por la paz que emanan los que forman parte del mismo. No están las edades más conflictivas y se han quedado los niños y niñas de una edad concebida como espacio en el que el niño crece serenamente en todos los aspectos de su personalidad.

A veces parece que no existiera. En

multitud de foros oficiales y extraoficiales se habla de la reforma, sobre todo, referida a la educación secundaria. Cuando se mira con frialdad parece que es verdad porque es la gran olvidada e ignorada de la Reforma. Sin embargo, en educación primaria debería ser el espacio propicio para la socialización del alumnado reproduciendo en ella la vida que niños y niñas desarrollan sin componendas ficticias.

El profesorado de educación primaria debe recuperar el protagonismo de convertirse en sujeto-investigador-aprendiz-artista que saborea con los niños el descubrimiento cotidiano de la complejidad del ser y de la vida misma, con asombro y con una capacidad de disfrute y de placer por lo que vive, capaz de llenar una vida profesional y humanamente vivida en un alto grado de plenitud. Desde la educación primaria (y desde la infantil) es hora de reivindicar a los maestros y maestras más competentes de todas las etapas educativas. Con una profunda preparación científica, cultural y humanista. Seguimos apostando por un maestro bien formado, que hace y sabe hacer, en proceso de formación permanente porque se sabe parte de "un sujeto colectivo en proceso" junto a los que educan y se educan con él.

Los apoyos externos deben ser apoyos y refuerzos para una tarea educativa innovadora y creativa. De ahí que todo servicio de apoyo debería, ir encaminado a producir en el enseñante "la capacidad de ser sujeto en el proceso de enseñar, sujeto del análisis y de la significación, sujeto de la planificación de su quehacer, sujeto de este que hace que él mismo ha planificado..." (Sánchez Martín, 1.992). Una vez logrado este objetivo dará respuesta a las demandas de desarrollo profesional del profesorado y de los equipos pedagógicos cuando así lo requieran. En este sentido los servicios de apoyo tendrán sentido pleno cuando se conviertan en una red instrumental de asistencia y

apoyo a las demandas de un profesorado plenamente capacitado y no dependiente de cualquier tipo de "expertos".

La educación primaria tiene el riesgo de alejarse definitivamente de lo que en un principio se quiso de ella como una etapa con identidad propia, con un currículum específico y coherente, con un profesorado competente y centros organizados en función de las características singulares de los alumnos de esas edades, una etapa abierta a la comunidad y a la participación de todos. No sucederá así si se recupera la capacidad de resistir a la dinámica impuesta y si se retoma el carácter crítico y transformador que la profesión docente tuvo en otros momentos.

### Notas

(1) Hago referencia a mi incapacidad para reflejar toda la complejidad que implica el análisis de la educación primaria, más cuando se está implicado como observador de la propia observación. Esto no puede ser más que un acercamiento precario desde un punto de vista determinado y desde lo que hemos aprendido que, en la búsqueda de la verdad ya que las actividades auto-observadoras deben ser inseparables de las actividades observadoras, las autocriticas inseparables de las actividades críticas, los procesos reflexivos inseparables de los procesos de objetivación (Morin 92:251)

(2) Son muy diversos los estudios sociológicos en los que se percibe que socialmente la profesión de maestro es una de las que gozan de mayor consideración social. Sin embargo el maestro se ve a sí mismo como poco valorado. Equipo de Estudios ha hecho un extenso análisis de estas investigaciones (EDE 1995:47-102) La "cultura de la queja" sigue haciendo estragos en este sentido ya que las perspectivas endogámicas del propio maestro le llevan al victimismo y a la queja permanente. Es hora de reivindicar una nueva cultura del disfrute y el gozo de un trabajo tan gratificante como el educativo. Entiendo que esta "cultura de la queja" en la sociedad y entre el profesorado puede servir de justificador de un desentendimiento progresivo de lo que implicaría caminar en la creación de una nueva cultura profesional mucho más implicativa en todos los sentidos. Requeriría un análisis profundo que, entre otras perspectivas, puede ir ligado al clima cultural generado por lo que se conoce como postmodernidad.

(3) Funcionario entendido como una persona liberada por la sociedad (por el pueblo) para realizar el proyecto de una educación para todos en condiciones de igualdad. Quiero agradecer, desde aquí, a Ignacio Fernández de Castro y a Equipo de Estudios, las reflexiones compartidas en torno a lo público ligado al ser y a la construcción del sujeto en proceso y de lo privado ligado al tener y al sujeto sujetado. La escuela pública ligada al ser persona libre, crítica, protagonista con competencia, al sujeto significador de la realidad y la escuela privada ligada al tener títulos, status, distinción, poder, competitividad como pretensión. Las investigaciones del equipo son ilustrativas de todo esto (EDE, 1995,1996).

(4) La situación de atonía entre el profesorado es dramática ya que no se es consciente de que está en juego la concepción de Escuela Pública como el espacio propicio de construcción de un sistema educativo igualitario y de calidad para todos. La falta de un compromiso generalizado del profesorado con la escuela pública y con la búsqueda de una sociedad más humana es tan preocupante que cuestiona los aportes de la escuela a la sociedad de hoy.

(\*) **Julio Rogero Anaya** es maestro de Educación Primaria en el C. P. Miguel Hernández de Getafe (Madrid). Teléfono de contacto: 91-6812400.

### Referencias bibliográficas

- AGUIRRE, E. (1.997): "Educación y cultura: calidad y libertad". Conferencia pronunciada en el Club Siglo XXI el 26 de mayo.
- HOSKIN, K. (1.993): "Foucault a examen. El criptoteórico de la educación desenmascarado", en BALL, S.J. y otros, *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata. Madrid.
- BARQUÍN, J. y MELERO, M. (1.994): "Feminización y profesión docente. Internalización sexista del trabajo", en *Investigación en la Escuela*, nº 22.
- BRUCKNER, PASCAL (1.996): La tentación de la inocencia. Anagrama. Madrid
- CASCANTE, C. (1.997): "Neoliberalismo y educación", en *Utopías*, nº 172, vol.2
- CRESPO, J. (1.995): "Los contenidos disciplinares en el actual proceso de reforma educativa", en *Tarbiya*, nº 10.
- EDE (1975): "Panorama de la educación desde la Guerra Civil: período de 1970 a 1975". Suplemento nº 1 de *Cuadernos de Pedagogía*, septiembre de 1975
- EDE (1995): *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*. CIDE. Sin publicar.
- EDE (1996): *Teoría y práctica en la investigación educativa. Trabajo que analiza la tarea investigadora del Equipo de Estudios (EDE) sobre el Sistema Educativo español y sus sucesivas reformas durante el período 1980-1995*. CIDE. Sin publicar.
- ELEJABEITIA, C. de y otros (1.983): *El maestro. Análisis de las Escuelas de Verano*. Ed. EDE. Madrid.
- ESTEFANÍA, J. (1.996): *La nueva economía. La globalización*. Debate. Madrid
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I (1.980): "La vieja Ley de Educación", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 62
- GENTILI, P. (1.997): "El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. En *Archipiélago*, nº 29, pp. 56-66.
- HARGREAVES, A. (1.994): "La reforma curricular y el maestro", en *Cuadernos de pedagogía*, nº 211.
- LOPEZ RUPÉREZ, F. (1.994): *La gestión de calidad en educación*. La Muralla. Madrid.
- LLEDÓ, A. I. (1.997): "A propósito de lo bien que dicen que está ahora la Educación Primaria", en *Investigación en la Escuela*, nº 31, pp. 5-16.
- MORIN, E. (1.992): *El método. Las ideas. Su hábitat, su vida, sus costumbres, su organización*. Cátedra. Madrid.
- NAREDO, J.M. (1.997): "Sobre el pensamiento único". En *Archipiélago*, nº 29.
- PÉREZ ESTEVE, P. (1.994): "Organización de los contenidos". En *Cuadernos de pedagogía*, nº 231.
- RAMONET, I. (1.997): *Un mundo sin rumbo (Crisis de fin de siglo)*. Debate. Madrid.
- SÁNCHEZ INIESTA, T. (1.994): *El enfoque globalizador*. MEC. Madrid.
- SÁNCHEZ MARTÍN E. y otros (1.992): *Informe sobre el trabajo. 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*. Realizado para el CIDE. Multicopiado. Madrid.
- SENGE, P. (1.996): *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Granica. Barcelona.
- SCHARGEL, F.P. (1.996): *Cómo transformar la educación a través de la gestión de la calidad total. Guía práctica*. Díaz de Santos. Madrid.
- URUÑUELA NÁJERA, P. (1.997): "El Servicio de Inspección Técnica de Educación: historia, organización y funciones (Una aproximación crítica)". Fotocopiado.