

A propósito de lo bien que dicen que está ahora la Educación Primaria

Ángel Ignacio Lledó Becerra
Asesor de Educación Primaria
CEP "Cornisa del Aljarafe"⁽¹⁾



RESUMEN

El presente artículo constituye una toma de posición ante el actual proceso de generalización de la reforma en la etapa de Educación Primaria, comparando lo que se planteó y desarrolló en la experimentación de la reforma andaluza con lo que hoy se está aplicando en los centros. La reforma de la Educación Primaria en Andalucía llevó a cabo un conjunto de propuestas innovadoras que configuraban una etapa bien distinta a como la LOGSE y más tarde su generalización terminó definiendo. Como consecuencia de ello, y lejos de haber resuelto las deficiencias que aconsejaron su reforma, la Educación Primaria se enfrenta hoy además a nuevos problemas que vienen a complicar aún más su situación: la descapitalización humana, la incoherencia curricular y el desaguisado organizativo.

En el recuerdo de
Pepe Rodríguez Galán

La experimentación de la reforma de la Educación Primaria

Pocos podían adivinar entonces lo que años después vendría a acabar con la identidad de una etapa. Me refiero a aquellos que participamos en el proceso de experimentación de la reforma educativa aquí, en Andalucía, y a los pocos que también asistimos a los debates y conversaciones allí, en Madrid. En aquellos días, de los ciclos inicial y medio de la EGB nacía una nueva etapa que trataba de encontrar un lugar en el nuevo sistema educativo. No presentaba especiales problemas ni de profesorado ni de alumnado como ocurría

con el Ciclo Superior de la EGB y los primeros años de las enseñanzas medias. Sólo un curriculum en gran medida obsoleto y la inercia de un sistema educativo, que hacía de estos primeros ciclos un corredor de paso hacia niveles posteriores, ensombrecían lo que podía convertirse en una etapa con identidad y sentido propios.

Por ello, el proyecto de configurar una etapa con un curriculum pensado para niños y niñas de entre 6 a 12 años, no sujeta a titulación y con una organización escolar propia, constituía una medida acertada que respondía a las necesidades de la reforma educativa planteada en Andalucía y a buena parte de las expectativas y experiencias desarrolladas por el profesorado. Ese fue el proyecto que en nuestra Comunidad Autónoma y en otras comunidades del Estado español se empezó a desarrollar y ex-

(1) CEP "Cornisa del Aljarafe"
C/ Príncipe de Asturias, 26
41950 Castilleja de la Cuesta (Sevilla)



perimentar durante varios años (1986-1990) en un número limitado de centros.

La sensación que uno tiene después de casi diez años es que buena parte de ese conjunto de esfuerzos e ilusiones invertidos por muchos se nos escapa hoy como agua entre los dedos. Decisiones de distinto tipo han desvirtuado lo esencial de aquel proyecto y la etapa de Educación Primaria va camino de perder las características que la definieron inicialmente. La tradicional falta de interés -tanto de los sectores sociales como de los poderes públicos- sobre la educación de las primeras edades, la frecuente ocupación de los puestos de decisión en la administración educativa por personas procedentes de los niveles universitarios, escasamente sensibilizados -cuando no ignorantes- con respecto a las peculiaridades y problemas de las primeras etapas educativas, y la poca consideración -también social y administrativa- que recibe su profesorado y alumnado, no son más que el caldo de cultivo donde se han venido cocinando decisiones equivocadas y donde se han torcido irremediablemente ideas y proyectos. La distancia entre lo que pudo ser y lo que hoy está siendo la Educación Primaria es demasiado grande como para sentirse mínimamente satisfecho de lo realizado.

La experimentación de la reforma educativa en Andalucía, en lo que hoy se denomina *Educación Primaria* -antiguos ciclos Inicial y Medio de la EGB-, fue posterior y dependiente en sus inicios de la reforma del Ciclo Superior, pero pronto adquirió un carácter singular en dos aspectos básicos: *la necesidad de avanzar hacia un proyecto curricular propio para la etapa y la puesta en marcha de un modelo de formación* del profesorado basado en dos pilares que hoy se consideran básicos: *la*

formación en el propio centro y la existencia de un asesoramiento llevado a cabo por profesorado de clara trayectoria renovadora y desarrollado desde una perspectiva esencialmente dinamizadora⁽²⁾ de los procesos formativos.

De ese modo, y en el marco de las actividades generales del *Programa de Reforma de la Consejería de Educación y Ciencia* (1986/90), se publicó en 1988 un documento para debate interno de la experimentación denominado *Anteproyecto Curricular para la etapa de Educación Primaria* que, al año siguiente, una vez introducidas algunas modificaciones, configuró el primer volumen del *Diseño Curricular de la Reforma para la Educación Primaria en Andalucía* (Lledó, A.I./Cano, M.I. y col., 1989). Este volumen, que fijó los aspectos generales del currículum para dicha etapa desde la Comunidad andaluza, constituyó en ese momento el documento curricular más completo de las posiciones de la reforma educativa en Andalucía, recogiendo algunas de las principales aportaciones del documento para la *Reforma del Ciclo Superior* (Varios autores, 1987) y desarrollando otras nuevas, que dieron como resultado la configuración de una propuesta curricular que, en forma y fondo, rompía definitivamente con el tipo de documentos *oficiales* y normativos que la administración educativa había publicado en años y reformas anteriores para la etapa de Educación Primaria.

Los aspectos que hoy merece la pena destacar de aquella primera propuesta de la reforma andaluza podemos sintetizarlos en los siguientes:

a) *En cuanto al currículum*, se optaba por un currículum tipificado como *abierto y fundamentado*, dirigido a la recuperación de la profesionalidad docente en la

(2) Por lo tanto alejada de visiones del asesoramiento concebido como mera "gestión formativa" o, peor, como "gestión de venta".

toma de decisiones curriculares y a la creación de un campo propio de conocimientos y debate profesional sostenido, desarrollado, por los propios docentes y sustentado en el ejercicio responsable de una necesaria autonomía pedagógica. Es por esta razón por lo que dicho documento dedicaba buena parte del mismo a la enumeración de las posiciones fundamentales -históricas, psicológicas, sociológicas, epistemológicas e ideológicas-, que trataban de justificar, más adelante, las decisiones tomadas en cada uno de los elementos curriculares definidos en el modelo didáctico adoptado, a la vez que se configuraba como un instrumento *orientativo y sujeto a experimentación* para el profesorado.

b) *En cuanto a la estructura* de la etapa, se optaba por una estructura dividida en dos ciclos, *Primer Ciclo* (6-9 años) y *Segundo Ciclo* (9-12 años). Una estructura que, a nuestro juicio, resolvía mejor que la actual de tres ciclos los siguientes problemas:

- *Potenciación de la estructura organizativa "ciclo" sobre la de "nivel"*: procurando así mayor amplitud temporal para el desarrollo de determinadas capacidades básicas, muy importante para "relajar" la obsesión instrumental del Primer Ciclo de la EGB; una mayor estabilidad del profesorado con su grupo de alumnos; una mayor capacidad de articular propuestas verdaderamente globalizadoras; y más posibilidades de articular modalidades organizativas distintas a lo largo de cada ciclo (agrupamientos flexibles, utilización de espacios y materiales, distribución del tiempo, tipo de tareas, colaboración entre el profesorado, etc...).

- Evitar lo que desgraciadamente ya está ocurriendo ahora: que una estructura de

tres ciclos convirtiera a la Educación Primaria en una mini-EGB⁽³⁾ en realidad, desposeyendo a la etapa de sentido propio y reproduciendo los mismos esquemas organizativos obsoletos (disciplinariedad, profesorado por áreas, devaluación de la acción tutorial...) del Ciclo Superior de la EGB; esquemas organizativos que si ya no resultaban adecuados entonces para ese tramo de edad menos aún lo son para la Educación Primaria ahora.

Un año después, en 1990, se completaba este primer volumen con otros dos: *los Diseños Curriculares de Áreas y Ámbitos de Conocimiento y Experiencia* (Cano, M.I./Lledó, A.I. y col., 1990), que desarrollaban, específicamente, la propuesta de organización de contenidos sólo apuntada en el primero. Una propuesta que contemplaba tres niveles de organización de los mismos, tratando de superar la concepción tradicional de un *currículum* que identificaba la organización académica de los contenidos con la de la formación inicial del profesorado y con la de las actividades en el aula. Si bien estos tres volúmenes no llegaron a completarse totalmente, sí que realizaron un desarrollo extenso de los dos primeros niveles definidos en la propuesta de 1989: las *Áreas de Conocimiento y los Ámbitos de Conocimiento y Experiencia*; quedando por realizar el correspondiente al tercer nivel, las *Modalidades de trabajo globalizado en el aula*.

Esta propuesta alternativa de organización de los contenidos escolares debatida en la experimentación andaluza, trataba de resolver dos problemas planteados en la etapa y que eran de difícil solución. Por un lado, facilitar *de verdad* una práctica globalizada de la enseñanza en estas edades, tratando de resolver las dificultades que encontraba el profesorado en su práctica do-

(3) Incluso el propio MEC en su primer documento sobre la reforma de la etapa denominaba a los tres ciclos de la Ed. Primaria como Inicial, Medio y Superior.

cente al tener que partir de un curriculum organizado por áreas (como venía siendo hasta el momento⁽⁴⁾) y, por otro lado, la consideración de contenidos no recogidos en dichas áreas por provenir de nuevas exigencias sociales y educativas, no sólo académicas⁽⁵⁾. Se desarrolló así una propuesta de organización de contenidos definida por tres niveles (*ver figura 1*):

1. Las *Áreas de Conocimiento*, entendidas como cuerpos del saber culturalmente organizado que van dirigidos a los especialistas y al profesorado inmerso en procesos de formación permanente e investigación educativa, permitiendo establecer un cauce de comunicación continuo entre los avances producidos en el campo del saber científico y didáctico y los correspondientes del saber escolar. Lo que suponía que estas áreas de conocimiento contribuyeran, por ejemplo, a informar la secuencia y selección de los contenidos propios del área o a facilitar un marco de referencia y de reflexión crítica para la toma de decisiones por parte de los equipos docentes, pero sin tener por qué establecer una correspondencia directa ni con la programación docente ni, por supuesto, con la organización del trabajo en el aula.

2. Los *Ámbitos de Conocimiento y Experiencia* trataban de superar la dificultad, frecuentemente vivida por el profesorado, de tener que reorganizar los contenidos de la etapa pasando de un criterio centrado en la estructura cuasi disciplinar de cada área a otro más centrado en la significatividad psicológica del saber o en la actividad de aula. Estos *ámbitos* iban dirigidos, pues, a facilitar al profesorado sus tareas

de programación o planificación didáctica y pretendían ser un espacio de reflexión y decisión que tuviera en cuenta, de una forma integrada, aquellos contenidos que merecían la pena enseñarse en estas edades. Cada *ámbito* recogía, así, contenidos de diversas áreas del Nivel I junto con otros procedentes de nuevas perspectivas sociales y educativas bajo un epígrafe con sentido propio y con una proyección didáctica clara en consonancia con la singularidad de la etapa (*ver fig.1*).

3. Las *Modalidades de trabajo globalizado en el aula*, finalmente, constituían distintas estrategias didácticas, complementarias entre sí, que articulaban la práctica en el aula. Tenían como destinatario al profesorado que trataba de conjugar sus intenciones didácticas y su experiencia docente con la elección de realidades significativas para los niños/as, configurando de este modo una serie de tareas-tipo, unidades didácticas u objetos de estudio determinados.

Estos tres niveles se encontraban mutuamente relacionados, horizontal y verticalmente, sin estar jerarquizados, proponiéndosele al profesorado un "*vaiivén*" continuo y enriquecedor que fuera desde el saber práctico al saber científico y viceversa, gracias al cual el mismo profesorado pudiera construir y reflexionar acerca de sus propias opciones didácticas.

Ni en lo relativo al curriculum, ni en lo referente a la estructura de la etapa estos aspectos fueron tenidos en cuenta. La LOGSE optó por un curriculum "abierto"⁽⁶⁾, pero prescribió el establecimiento de unas enseñanzas *mínimas*⁽⁷⁾ que cuando

(4) Y como por desgracia sigue siendo en la actualidad después de la "reforma".

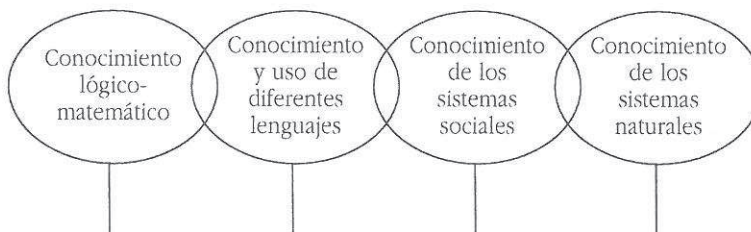
(5) Lo que ahora denominan áreas *transversales*.

(6) A la postre, más bien "semi-abierto" o "semi-cerrado" según la experiencia y el ánimo de cada profesor.

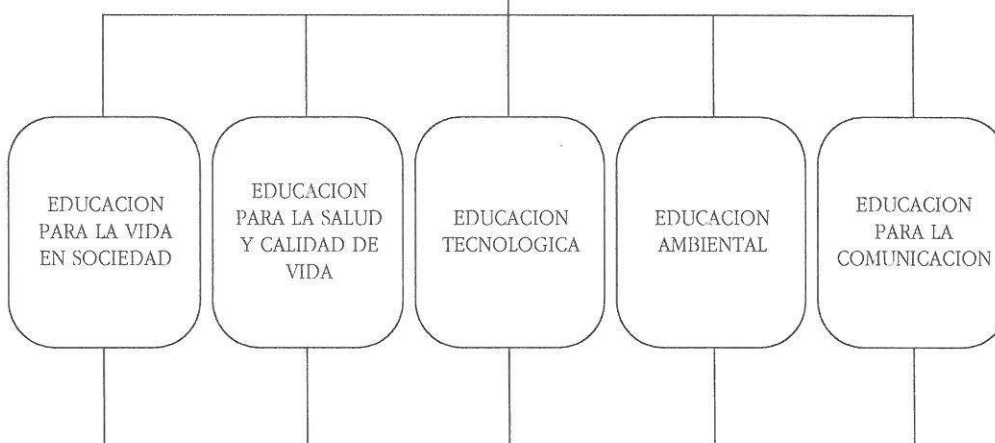
(7) Reales Decretos por los que se establecen las enseñanzas mínimas en las distintas etapas educativas.

ORGANIZACION DE LOS CONTENIDOS EN LA EDUCACION PRIMARIA

NIVEL I: *Áreas de conocimiento*



NIVEL II: *Los Ambitos de Conocimiento y Experiencia*



NIVEL III: *Modalidades de trabajo globalizado*

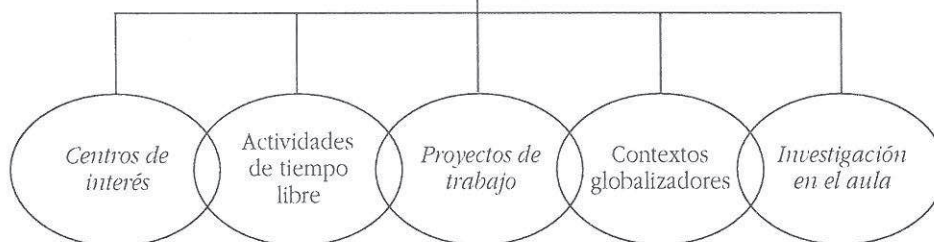


Fig. 1. Una triple organización de los contenidos para la Educación Primaria. (Experimentación de la reforma educativa en Andalucía 1988)

se desarrollaron más bien se convirtieron en unos niveles *máximos*, que luego las comunidades autónomas se encargaron de engordar aún más; definió unos fines generales para la etapa más propios del siglo XIX; impuso una organización por áreas de marcado corte clásico y tradicional, con una clara inspiración disciplinar; estableció una estructura para la etapa de tres ciclos de dos años cada uno y creó nuevas especialidades para el profesorado. Se configuró así la Educación Primaria como una pseudoEGB, pero esta vez de seis años en vez de ocho.

¡Lo bien que dicen que estamos!

Decía *Churchill* que sólo se fiaba de las estadísticas que él mismo manipulaba, quizás por eso tengamos tantas reservas como pudiera tener él sobre el estudio recientemente publicado por el INCE/MEC en distintos medios de comunicación (TVE, prensa diaria, prensa educativa...) en el que parece dibujarse un paisaje casi idílico de la situación actual de la Educación Primaria en nuestro país (estado de los centros, rendimiento escolar del alumnado, satisfacción del profesorado y de las familias, etc...). Mi apreciación de la realidad no coincide prácticamente con ninguno de los datos expuestos en dicho informe, lo cual no tiene mayor importancia en sí, salvo para obligarme a ser más riguroso y dedicar algún tiempo a reflexionar "a propósito de lo bien que está la Educación Primaria" después de estos años transcurridos.

La verdad es que resultaría casi increíble que un estudio estadístico encargado y/o realizado por la administración educativa de turno evidenciase problemas graves en este tramo del sistema educativo. Y es que esta etapa no ha sido, ni es, ni será seguramente, una etapa *problemática*. Tie-

ne una capacidad infinita de soportar errores y decisiones torpes, provengan de quien provengan. La cuestión estriba en saber que la reforma de esta etapa educativa no venía exigida por el grado de fracaso detectado o por el alarmante grado de abandono escolar que se producía en etapas posteriores; ni tampoco por la existencia de un profesorado o alumnado conflictivos. La Educación Primaria es una etapa muy agradecida en este sentido y, quizás por ello, se la suele despreciar desde las políticas educativas. Ello se hace patente si atendemos a algunas cuestiones como: ¿cuánto se ha invertido en la mejora de los centros de Primaria en el actual proceso de generalización de la reforma?: edificaciones, personal de apoyo, material didáctico, organización..., ¿qué atención se ha tenido con su profesorado?: condiciones laborales y salariales, formación permanente, proceso de adscripción, formación inicial..., ¿qué participación han tenido familias y alumnado en su configuración?, etc.; preguntas cuyas respuestas la relegan sin duda a seguir desempeñando un papel secundario en el sistema educativo.

Sin embargo, a pesar de lo anterior, muchos profesores y profesoras seguimos creyendo que constituye una etapa crucial en el desarrollo de los ciudadanos de nuestro país, cuyos efectos -beneficiosos o perjudiciales- se evidenciarán inevitablemente en edades posteriores. Por ello, la Educación Primaria era, y sigue siendo hoy, una etapa necesitada de mejoras importantes que deberían afectar a múltiples aspectos poco o mal resueltos después de seis años a partir de la promulgación de la LOGSE: edificaciones anticuadas de los centros, espacios y tiempos inadecuados para una nueva manera de entender la enseñanza, curriculum mediocre o academista, profesorado mal remunerado y poco reconocido socialmente, escasa y deficien-

te formación inicial, condiciones laborales inapropiadas al nuevo perfil docente, poca participación efectiva de las familias y de los alumnos en la vida cotidiana del centro, etc...

Creemos, por todo ello, que la Educación Primaria, lejos de estar bien, no sólo va camino de no resolver estos problemas ya antiguos sino que, además, vienen a añadirse otros nuevos para acabar de enterrar lo que pudo ser una etapa con sentido propio. En mi opinión, y sintiendo discrepar del "mundo feliz" que se nos presenta a veces, tres problemas ensombrecen en la actualidad este panorama *idílico*. A saber, la descapitalización y *fuga* del material humano, la incongruencia curricular y el desajustado organizativo.

Uno: la descapitalización humana de la Primaria

Con el desgraciado establecimiento de una carrera docente sustentada en la meritocracia y el *ascenso* a través de las distintas etapas y ámbitos del sistema educativo, se reconoce, *de facto*, lo que ya no puede defenderse con un mínimo de rigor, ni de pudor, en los ámbitos científicos psicopedagógicos: la menor cualificación profesional exigible para desarrollar la enseñanza en las primeras edades. Los más cautos ya sólo argumentan cuestiones presupuestarias para no haber llevado a cabo una verdadera reforma del profesorado que condujese progresivamente hacia un cuerpo único, bien formado y prestigiado socialmente.

Una de las consecuencias de esta medida viene siendo, en los últimos años, la

huida de todos aquellos que, aún deseando permanecer en la etapa (más cohesionada y exenta de dificultades que la futura E.S.O.), deseen legítimamente poder ganar más, disponer de menos horas lectivas o adquirir un mayor grado de prestigio profesional y social. Los que tengan posibilidades se verán tentados fuertemente a abandonar la etapa y muchos de los que no puedan hacerlo se verán envueltos en una situación que hará tambalear su autoestima profesional y mermará su ya deficiente prestigio social. La Educación Primaria perderá en pocos años una gran parte del capital humano y profesional que se ha venido formando y trabajando en ella, y buena parte de aquél que permanezca en la etapa se verá abocado al riesgo de verse afectado por un alto grado de desmotivación profesional⁽⁸⁾.

Una *carrera* docente apoyada en el desprestigio profesional de los primeros niveles no puede ser un instrumento más contrario a la mejora de la calidad educativa del sistema en su conjunto. La pretendida incentivación de la mejora laboral y profesional del profesorado se ha supeditado en gran medida a saber moverse *hacia arriba* (?) en el sistema, bien en el organigrama del centro, cada vez más piramidal y menos horizontal⁽⁹⁾, bien a lo largo de un sistema concebido como escalera ascendente hacia el *olimpio* universitario.

De esta forma, con un mínimo coste económico, la administración educativa se encuentra con un profesorado *motivado* al que se le ofrece la oportunidad (?) de engrosar las filas de un cuerpo nuevo. ¿A cambio de qué? De mejoras salariales y laborales. También de *futuro* prestigio social

(8) Debería realizarse, por cierto, un estudio sobre la influencia que este problema producirá en el posible aumento de las bajas por enfermedad -depresiones y otras- y sobre el grado de absentismo laboral del profesorado en los próximos años en esta etapa.

(9) Ver lo que está pasando con la nueva regulación de los Equipos Directivos de los centros.

y profesional que ya veremos en qué queda. Pero, sobre todo, a cambio de afrontar los problemas de la puesta en marcha de la Educación Secundaria Obligatoria⁽¹⁰⁾. La pregunta que podría hacerse entonces es si mucho de este profesorado decidiría afrontar esta nueva tarea si las condiciones salariales y laborales de su etapa de procedencia fueran similares. Y en el caso que no fuera así, si el actual profesorado de enseñanzas medias asumiría entonces sin grandes exigencias y por el mismo precio el cambio de papel profesional que se le propone⁽¹¹⁾.

Lo peor con todo esto es que se relega definitivamente a las etapas de Educación Infantil y Primaria a un menor grado de cualificación profesional, perdiendo así una oportunidad única para haber acometido una reforma en profundidad de la formación inicial (licenciatura específica), de las condiciones socio-laborales (cuerpo único, organización de la dedicación horaria, facilitación del trabajo en equipo...), de la organización y equipamiento de los centros (nuevas edificaciones y dotaciones de material, proyección comunitaria, organigramas que potencien la corresponsabilidad horizontal, etc...) y de la configuración de un curriculum adecuado a estas etapas educativas (no una adaptación paradisciplinar del de la EGB). Por el contrario, se ha optado por un modelo que sin duda abarata la reforma, pero que se manifiesta profundamente injusto y erróneo desde el punto de vista laboral y educativo respectivamente.

Dos: la incoherencia curricular

Tanto la regulación normativa del MEC como la de la Junta de Andalucía en relación al curriculum oficial establecido para la Educación Primaria no parece tener problemas al afirmar, al mismo tiempo, que la organización de contenidos será por áreas - Lengua castellana, Matemáticas, Conocimiento del Medio, etc...- y que la globalización deberá ser un principio básico a tener en cuenta. Y es posible que hasta desde un despacho, o desde fuera de la escuela, o incluso desde algún departamento universitario constituya una afirmación brillante y posible. Lo malo es que desde dentro, desde la escuela, no lo es: ni brillante, ni posible.

Desde luego reclamar a estas alturas que la organización disciplinar de los contenidos no tenga por qué ser la norma en la educación obligatoria sigue siendo para algunos una temeridad por más que a otros nos parezca razonable. Si la venimos arrastrando desde hace décadas sin apenas modificaciones ¿por qué habría que cambiarla? Quizás, pensamos, porque no tenga sentido alguno. En la actualidad hasta la propia Ciencia -con mayúscula- tiene mayor capacidad de dinamismo que el conocimiento que se pone en juego en la escuela. Algo tiene que pasar para que resulte tan difícil aceptar que un buen número de capacidades, de conocimientos y de actitudes que hoy reconocemos como básicos para la educación del futuro ciudadano y que no proceden de la "academia" encuentren su sitio en el curriculum de una forma *honest*a.⁽¹²⁾

(10) Mucho me temo que agudizados en el primer ciclo de la etapa a cargo del profesorado recién adscrito procedente de la EGB.

(11) Atención a la diversidad, heterogeneidad del alumnado, proceso de integración escolar, programas de diversificación curricular y de Garantía Social, etc...

(12) Parafraseando a *Bruner*.

La selección y organización de los contenidos es sin lugar a dudas uno de los aspectos más *duros* del currículum, cuyas decisiones reflejan la posición que se mantiene acerca de qué debe saberse, cómo debe aprenderse, qué cultura poner en juego, a dónde queremos ir, etc. En este campo la reforma andaluza planteó, como ya hemos visto, una alternativa que se juzgó inviable por el Estado, a lo mejor con razón, pero el intento era cuando menos interesante: resituarse el papel de las disciplinas y proponer un tratamiento pre-disciplinar, ni siquiera interdisciplinar, para la organización de los contenidos en la Educación Primaria. Paralelamente, y para resolver el mismo problema, el MEC introduce el concepto de *transversalidad* para conjugar⁽¹³⁾ aquellos contenidos que no se encontraban en la clásica estructura vertical de un currículum organizado por áreas. Se opta así por una solución posibilista sobre el papel, pero inviable en la realidad, como se está demostrando seis años después. La Educación Ambiental, la Educación para la Salud y otros temas bien conocidos, se relegan de este modo a un papel lo bastante ambiguo como para *trasladar* al profesorado un problema que no se había sabido o querido solucionar adecuadamente en el currículum oficial. Parece pensarse, entonces, que ha de ser el profesorado el que debe articular estos temas *transversales* en el seno de un *currículum vertical por áreas* de obligado cumplimiento que, por otra parte, se encontraban ya bastante saturadas de contenidos de distin-

to tipo⁽¹⁴⁾. Se enfrenta al profesorado, en mi opinión, a un problema que no puede ser resuelto *honestamente en la práctica educativa* sin acabar sustancialmente con el predominio de la estructura vertical de áreas clásicas establecida por la LOGSE; es decir, se le enfrenta a un problema insoluble⁽¹⁵⁾. Un problema insoluble que conducirá con bastante probabilidad a la aceptación acrítica de los desarrollos curriculares conservadores propuestos por la editoriales del libro de texto.

La resultante de todo esto es que la organización curricular que se prescribe al profesorado de áreas *verticales y transversales* comienza a partir de aquí a configurar un discurso tan irreal como aquel otro de que el profesorado pase ahora a diseñar, desarrollar y evaluar sus proyectos curriculares y sus materiales didácticos sin por ello obligarse a modificar consecuentemente las condiciones de su puesto de trabajo. Es por estas razones por las que en la propuesta andaluza de la reforma de la Educación Primaria no se incluía el concepto de transversalidad, simplemente porque se apostaba por una solución que pasaba por modificar sensiblemente la organización académica tradicional de los contenidos escolares⁽¹⁶⁾. La cuestión estaba bien planteada desde el comienzo y no se le presentaba al resto del profesorado un problema insoluble sino una propuesta de cambio educativo coherente, nacida de un proceso de experimentación curricular.

A la postre, cualquier decisión curricular es deudora de una determinada opción

(13) O "jugar con".

(14) Véase la regulación de las enseñanzas mínimas establecida por el MEC para esta etapa educativa.

(15) O lo que es peor, a un interesado discurso de apariencias que evita tomar decisiones consecuentes en la organización de los contenidos escolares: extrema importancia de la transversalidad, de los valores, de la educación para la solidaridad, etc., etc., etc.

(16) Lo que en un artículo denominamos con la expresión "darle la vuelta al currículum", transversalizando las áreas clásicas y verticalizando las transversales y todo ello argumentándolo con el mismo discurso del MEC (Revista Educación Primaria núm. 1, 38-40. 1990)

política e ideológica -moral si se quiere-; y en este sentido desde la experimentación de la reforma en Andalucía⁽¹⁷⁾ se apostaba más por promover la colaboración e implicación del profesorado en la renovación de la enseñanza y de su práctica docente que por construir un curriculum oficial *blindado, a prueba de profesores*. Por eso, para los que participamos en ella no era tan importante hallar una solución brillante al problema de la organización de los contenidos como el hecho de plantear ese problema al profesorado para que lo abordara y le diera una respuesta desde su propia experiencia. Esa opción constituía no sólo una elección más acertada desde el punto de vista curricular, sino que además hubiera facilitado en mayor medida una renovación profunda de los programas educativos que se desarrollan en nuestros colegios de Educación Primaria - una verdadera reforma- y la presencia de un nítido enfoque globalizador en el trabajo del aula, tantas veces demandado.

Y tres: el desaguisado organizativo

La LOGSE creó una serie de nuevas especialidades para el profesorado de la Educación Primaria que tal y como se diseñaron y, sobre todo, como se están aplicando son, en mi opinión, un auténtico despropósito. No existe medida que introduzca un mayor nivel de distorsión organizativa que la de crear nuevos cuerpos docentes que imparten clase a una misma población de alumnado. Por ello sólo debería adoptarse cuando estuviera absolutamente justificada. Nos enfrentamos aquí a la polémica entre maestros/as "generalis-

tas" *versus* "especialistas"; una polémica que lejos de estar resuelta en la profesión docente, la LOGSE ha cerrado en falso.

Los ciclos inicial y medio de la EGB eran impartidos por un profesorado-tutor que pasaba prácticamente toda su jornada lectiva con un mismo grupo de alumnos/as. Esta asignación tutor-aula posibilitaba una considerable autonomía organizativa para desarrollar el curriculum: flexibilidad de tareas, de tiempos, de utilización de espacios y materiales, de agrupamiento de alumnos, de acción tutorial, de atención individualizada, de salidas extraescolares, etc... Ciertamente es que su mejor o peor rentabilidad dependía de la calidad profesional del maestro/a, pero suponiéndola adecuada, esta clara correspondencia entre tutor y clase facilitaba un alto grado de coherencia y continuidad en la labor docente así como una efectiva acción tutorial, tan importante en esta etapa educativa.

Si aceptamos que una significativa contribución a los problemas del Ciclo Superior de la EGB, sobre todo en la enseñanza pública, la constituían los diversos *reinos de taifas*⁽¹⁸⁾ que cada profesor-especialista configuraba con su horario de clase y, en consecuencia, de la dificultad de desarrollar una adecuada acción tutorial, así como de encontrar un mínimo grado de coherencia curricular en el proyecto educativo del centro, habremos de reconocer que introducir este factor distorsionante en una etapa que no lo necesitaba es una enorme torpeza. Si a esto añadimos además la *extraña* determinación de las nuevas especialidades, lo que obtenemos es un *desaguisado organizativo* absolutamente gratuito. No recuerdo que durante la experimentación de la reforma el profesorado de la Educación Primaria reivindi-

(17) Sobre todo en la primera época -hasta 1990-.

(18) O balcanización como dicen ahora algunos importando así un término extranjero cuando disponemos de tantos propios.

cara la imposibilidad de llevar a cabo una adecuada Educación Física que justificara la aparición de los especialistas; por otra parte, no tiene sentido crear una especialidad de Educación Musical que ni siquiera se corresponde con el área establecida por la LOGSE, ya que ésta es la de Educación Artística y todos los planteamientos curriculares que se barajaron entonces apostaban por una presentación integrada de los lenguajes artísticos: plásticos, visuales, musicales, corporales, etc... Con la misma lógica (?) podría haberse pensando en un especialista de Educación Plástica o de Expresión corporal o en todos ellos a la vez. Quizás sólo la enseñanza de una lengua extranjera podría plantearse de este modo y no siempre tendría sentido en según qué contexto escolar.

En cualquier caso, lo que parece claro es que en vez de invertir en la mejora de la formación inicial y permanente del profesorado *generalista* se apuesta por la creación de *especialistas* que sin duda dificultarán una organización singular y un grado de coherencia que antes estaban prácticamente asegurados. Por todo ello, la Educación Primaria se va asemejando cada vez más a una mini-EGB, lo que quizás se pretendía. De esta forma, ojalá me equivoque, el tercer ciclo de la Educación Primaria no tardará en ser un sucedáneo del antiguo Ciclo Superior de la EGB, al añadirse a los especialistas ya nombrados las "especialidades" que el profesorado aún tiene y que reproducirá -de matemáticas, de lengua, etc...- con el clásico argumento de facilitar la mejor preparación para la ESO.

La Educación Primaria se va alejando así, poco a poco, de lo que muchos había-

mos imaginado: una etapa atractiva y prestigiada, con sentido propio, con currículum propio, con características espaciales y temporales propias, con centros y profesorado propios, abierta a la comunidad y a la participación de todos...; todo ello, en función de las características absolutamente singulares que poseen los alumnos y alumnas de estas edades y del respeto y dedicación profesional que se merecen.

REFERENCIAS

- VARIOS AUTORES (1987) *"La Reforma del Ciclo Superior de EGB en Andalucía"*. Ed. Junta de Andalucía. Sevilla.
- LLEDO, A.I., CANO, M.I. Y COLAB. (1989) *"Diseño Curricular de la Reforma para la Educación Primaria en Andalucía"*. Ed. Junta de Andalucía. Sevilla.
- CANO, M.I., LLEDO, A.I. Y COLAB. (1990) *"Diseños Curriculares de Áreas y Ámbitos de Conocimiento y Experiencia"*. (Vol. I y II). Ed. Junta de Andalucía. Sevilla.
- CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA (1992). *Decretos 105 y 107/92, de 9 de junio, por los que se establecen las enseñanzas correspondientes a las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria en Andalucía*. (BOJA de 20.06.92)
- LEY ORGANICA 1/1990, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo*. (LOGSE)
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1991) *Real Decreto 1330/91, de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículum correspondiente a la Educación Infantil*.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1991). *Real Decreto 1006/91, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria*.

SUMMARY

This paper takes a position on the current generalization process of the reform in the primary education, comparing what was outlined and developed in the experiment of the Andalusian reform with what it is being applied in the schools today.

RÉSUMÉ

Cet article fait une analyse sur l'actuel processus de generalization de la réforme dans l'éducation primaire, en confrontant ce qui est projeté et développé dans l'experimentation de la réforme a l'Andalousie avec ce qu'aujourd'hui est réel dans les écoles.