

El professorat de primària va al paradís

Juan Yanes
i Juan Rodríguez*

«Qualsevol societat que aspiri a tenir la funció de l'educació i l'ensenyament organitzada de manera que respongui a les seves fites necessita, abans de res, assegurar als seus mestres com més facilitats millor, ja no tan sols per sostenir, sinó per elevar constantment la seva vida en tots els vessants: intel·lectual, moral, material, etc. Per exemple: pretendre que es pugui aconseguir un bon ensenyament primari abandonant els estudis científics és totalment absurd, ja que els progressos en aquest camp són l'origen primer i més fonamental de tots els de l'ensenyament, que cau rutinàriament abatut tan aviat com li falta l'aliment constant de les investigacions superiors. Com es pot culpar els mestres que no tinguin en consideració l'ensenyament de la geografia, o de la llengua, o de la física en un poble on

no hi ha geògrafs, ni lingüistes, ni físics?... i després demanem meravelles als mestres». Francisco Giner de los Ríos, 1884, *Educación y enseñanza*.¹

L'imaginari imaginat

Ho hem tornat a veure a la pantalla. El mestre de *La lengua de las mariposas*, de Manuel Rivas, convertit en un ésser de carn i ossos gràcies a Cuerda i Fernán-Gómez. Imatges, paraules i textos que ens porten flotent la gran quantitat de mestres de la II República: gloriosos apòstols del laïcisme, esforçats creients de l'escola nova, criatures sàvies pròpies de Machado. Ells conformen part de

- (1) La cita [per a nosaltres deliciosa] que encapçala aquest treball està triada dels *Ensayos del fundador de la Institución Libre de Enseñanza*, Francisco Giner de los Ríos (1839-1915), publicats a Alianza Editorial l'any 1969, concretament del que es titula «Educación y enseñanza» (pp.118-121), perquè mostra fins a quin punt el pensament i la cultura liberal democràtica espanyola van ser un pensament il·lustrat que va saber valorar la infamada figura del professorat sense culpabilitzar-lo (sobre aquest tema, vegeu *El secreto de España. Notas de historia intelectual y política*, del nostre paísà Juan Marichal, en què també mostra el vigor de l'ascendent de setembre de Giner). Pel que fa a la resta, hi veiem fins a quin punt el positivisme científic feia furor entre els intel·lectuals de l'època —asfixiats per l'ultramuntà catolicisme carpetanovetó— ja que establia una relació directa, diàfana i lluminosa entre investigació científica i docència en l'àmbit de les primeres lletres. Avui, és clar, pensem que la qüestió és una mica més complexa.

* Juan Yanes i Juan Rodríguez són professors del Centro Superior de Educación de la Universidad de La Laguna [<http://www.ull.es>]. El primer és membre del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, i el segon, del de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje.

Adreça professional: Centro Superior de Educación de la Universidad de La Laguna. Campus Central. 38204 San Cristóbal de La Laguna (Tenerife). Adreces electròniques: jyanes@ull.es / jrodriz@ull.es

la mitologia sobre la professió: el mestre és el primer ciutadà de la República repetia Marcelino Domingo. Però parlem d'aquest magisteri amb massa familiaritat, com si tots haguessin pertangut a l'avantguarda pedagògica de l'època. Hem construït una certa estètica sobre l'èpica del magisteri republicà més compromès: el que va optar pel martiri, la presó, l'exili; aquell magisteri que va preferir la depuració, l'exili interior, perdre-ho tot abans que renunciar a les seves conviccions. Segurament hi va haver mestres com el del conte de Rivas, però també n'hi deuria haver de moltes menes i amb tot tipus de valor per comprometre's políticament, socialment i educativament. La realitat desborda, sens dubte, qual-sevol mirada complaent o inquisitiva sobre el professorat d'aquella generació que es va immolar pels seus ideals democràtics.

És impossible que aquesta nissaga s'hagi extingit.² En descobrim el rastre pertot, perquè aquests mestres d'avui, embrancats en el noble art de les primeres lletres, continuen intentant imaginar el que és inimaginable, continuen construint mons so-

lidaris, i continuen explicant a les nostres filles i als nostres fills històries perquè s'hi puguin perdre per dins i perquè puguin viure en ciutats imaginades. Nosaltres hem vist un magisteri que crea espais insòlits de llibertat i justícia, d'imaginació i treball: «El treball dur no equival sense més ni més —deia Andy Hargreaves— a cedir a contracor a les pressions externes. Moltes demandes i expectatives de l'ensenyament provenen del professorat mateix i, amb freqüència, són ells qui s'impulsen, amb un entusiasme i un compromís gairebé despietats, per mirar d'aconseguir uns nivells pràcticament inassolibles de perfecció pedagògica que ells mateixos fixen» (A. Hargreaves, 1996). ¡Un compromís gairebé despietat!, ¡Nivells inassolibles de perfecció pedagògica! Això ho sabem perquè el professorat és allà i tots podem tafanejar a l'aula. També és allí, exposat a l'escarni, a la intempèrie. Moltes vegades està sol, incomprès, jutjat de manera implacable, i se sent poc apreciat socialment.

Avui sabem que els mestres de Primària són els treballadors més públics del que és públic.³ Gairebé tota la població té una experiència directa del que és l'escola i creu que coneix el que hi fa el professorat a dins. Això passa en poques professions. Sempre hi ha un paravent xinès, una

(2) Un grup de dones mestres es va encarregar que trepitgèssim de peus a terra, amb les quals vam tenir l'oportunitat de discutir parcialment el contingut d'aquest article: Lola Suárez, Carmen Roger, Mary Villarmín, Sofía Ariño i Charo Sánchez. A elles els devem l'intent de no caure en interpretacions més o menys celestials i mel·líflues. També volem agrair la col·laboració de Carmina Ganuza Artilles i de Marta Jiménez Jaén, que ens van facilitar dades i bibliografia sobre el procés de feminització, i a Manuel Area Moreira el fet d'atenuar l'ímpetu jacobi del llenguatge dels que signem l'article.

(3) El professorat d'Infantil-Primària a l'Estat espanyol, reduït després de l'última reforma, el constitueix un col·lectiu d'uns 155.831 professors en l'ensenyament públic, i de 55.982 en el privat, segons les xifres del MEC per a l'any 1998, que es poden trobar a: <<http://www.mec.es/estadistica/Avance98>>.

mampara que amaga el que hi ha al darrere i rere la qual s'empara una burocràcia embullada i opaca. I és que a les escoles, cada matí s'obren milers de portes i finestres i veiem el professorat com tragina enmig d'un guirigall eixordador. En el racó més inextricable de la serralada d'Anaga, a l'illa de Tenerife, vam conèixer un mestre que durant anys va tirar endavant un projecte que tenia el nom tan poètic de «Els violins de Chamorga». Aquest nom venia del nom del llogarret on hi havia l'escola, al bell mig d'un ombrívol bosc endèmic de les Illes anomenat *laurisilva* —reliquia vegetal de l'era terciària que subsisteix exclusivament en alguns llocs de la Macronèsia— en el qual es fa una prodigiosa combinació de llozers, *viñátigos*, *barbusanos*, *palo blanco*, til·lers, salzes i *mocanes* en una simbiosi perfecta i virolada. La vida de l'escola girava en torn als violins, que tocaven i ensenyaven a tocar els vells de l'indret convertits en mestres dels seus néts, i a la cria d'abelles i la fabricació de mel: ¡dues matèries que permetien abraçar la totalitat del currículum!; permetien rescatar la tradició; permetien no separar treball intel·lectual i manual; i sobretot, tenir ocupades aquestes criatures diminutes. Per descomptat, el poble entrava i sortia de l'escola sense cap mena de mirament. En aquesta serralada han fet classe mestres excepcionals. Però també ho han fet en miler de llogarrets, vilatges, poblets, barris, viles, suburbis o ciutats d'aquesta vella pell de brau, en condicions moltes vegades difícils d'imaginar. En aquests llocs neixen i creixen experiències riquíssimes en continguts crítics, experiències amb nens i nenes disminuïts, sords, cecs, paralítics

cerebrals; experiències de coeducació; experiències de vida democràtica i participació; projectes d'investigació de la realitat social, històrica, familiar; experiència d'animació lectora, creació de biblioteques; projectes amb nens i nenes gitanos i d'altres ètnies; prolongadíssimes experiències de gestió cooperativa d'aules i centres. I un sens fi d'exemples més.⁴ El vast món de les pràctiques.

- (4) Aquests projectes i experiències singulars formen part del patrimoni educatiu d'aquest país. Amb cada projecte que s'ignora, amb cada grup de mestres que no poden transmetre la seva experiència, es perd part d'aquest tresor cultural pedagògic. Són pèrdues irreparables, i el fet que no en quedi cap rastre representa un empobriment col·lectiu progressiu. Aquestes experiències són part de la «veu» del professorat, tan necessària, tan fonamental, que no pot suplantar la veu dels investigadors universitaris. També hauríem de recollir, en sentit literal, la veu del professorat actual i gran, reconstruir la història oral del magisteri —encara està viva l'última generació de mestres de la II República— però en aquest país no hi ha cap mena d'estima per aquest tipus de feina. Caldria crear una gran base de dades, degudament catalogada, que recollís i posés a disposició del professorat la gran varietat d'experiències i projectes que es desenvolupen o que s'han desenvolupat en la Primària i en altres nivells educatius. N'hi ha hagut intents parcials, però molt interessants, com ara els que han desenvolupat algunes federacions de Moviments de Renovació Pedagògica. El nou ordre tecnològic ja està fent que apareguin i creixin nous teixits socials, per crear no tan sols un planeta interconnectat, sinó solidari. Les xarxes tecnològiques de comunicació avui han de fer possible intercanviar tota mena de projectes educatius i socials. Ens han de permetre obtenir més informació, i la possibilitat de debatre, planificar, prendre decisions de manera mancomunada, passar a l'acció, coordinar esforços, il·lusions, perspectives i resultats.

Però també la reflexió educativa gira la mirada cap al professorat. Hi ha una gran quantitat d'investigacions sociològiques, psicològiques i pedagògiques que tenen per objecte estudiar-lo, des de diferents —i de vegades ben trobades— perspectives teòriques, metodològiques i ideològiques. Ja fa alguns anys que es va començar a marcar una nova sensibilitat en el terreny de la investigació educativa amb el naixement d'un discurs pedagògic centrat en el professorat. Tal com explica J. Contreras (1996), si la pedagogia era bàsicament un discurs dirigit als mestres per mostrar-los com eren els seus alumnes i les seves alumnes, com educar-los en el context de l'escola i a fora i per què, «una de les tendències amb més influència els darrers anys ha estat l'auge de les pedagogies que tenen per objecte d'anàlisi i d'acció no ja els educands, sinó el professorat. [...] La pedagogia en si ha canviat, i s'ha convertit en gran mesura en un discurs sobre el professorat, sobre el canvi que ha experimentat i sobre la seva formació» (J. Contreras, 1996: 92). Els professors mateixos no haurien de desconèixer aquests canvis provinents, gairebé sempre, de les universitats, i consegüentment, externs en molts casos al professorat. El discurs pedagògic sobre el professorat s'interessa per una gran diversitat de corrents teòrics i pràctics (J. Contreras, 1996; Angulo, Barquín i Pérez, 1999), que van des de l'estreta visió dels estudis sobre l'*eficàcia docent* i la seva prostració i replegament cap a diverses agències públiques i privades, fins a altres corrents que as-

sumeixen com a principi la complexitat i busquen l'emancipació del professorat.⁵

Parlar avui aquí del professorat de Primària en general, com si formés part d'una geografia uniforme i plana, ens sembla un excés i un error. Arrogar-nos la capacitat de diagnosticar la seva fisonomia, tan diversa, tan extremadament àmplia i plural, ens semblava una manera d'ingressar en la inòpia. Som molt a prop de tot aquest corrent filantròpic d'estima exquisida envers el professorat, però molt lluny de parlar des de la mateixa filosofia que va nodrir aquelles anàlisis carregades d'idealisme, des del qual van veure el ma-

-
- (5) Per fer una aproximació a l'estudi dels corrents d'investigació i per conèixer algun dels debats claus sobre el professorat, es pot consultar l'article de J. Contreras (1996) que citem a la bibliografia, i també les referències bibliogràfiques que s'hi fan. Una altra font fiable d'informació és el llibre recent d'Angulo, Barquín i Pérez (1999). El CIDE ha publicat alguns informes de la investigació sobre el professorat que es fa en el nostre context, potser des d'una perspectiva excessivament taxonomista. Nosaltres acostumem a diferenciar set grans corrents, interconnectats i amb diverses variants en el si de cada una —aspectes en els quals no ens és possible entrar—: estudis sobre l'eficàcia del professorat; estudis sobre el «pensament del professor», «la socialització professional del professorat» i «el pensament professional pràctic»; el professorat com a investigador de la seva pràctica; i el professorat com a agent social crític, com a corrents fonamentals. A aquests corrents s'hi hauria d'afegir un altre conjunt de tendències, menys consolidat, com ara: els estudis del professorat com a narrador i la investigació narrativa; el professorat en el si d'institucions complexes; el professorat com a professional.

gisteri gran part dels institucionalistes, republicans i tota mena de regeneracionistes: com un «agent de regeneració i de canvi moral, cultural i social» (J. Carbonell Sebarroja, 1996: 191). Ja fa alguns anys Carlos Lerena (1989) —l'enemiga del qual contra tota mena d'espiritualisme, essencialisme o psicologisme és ben coneguda—, va fer un intent lloable per indagar el paper, la posició i l'*ethos* del professorat de Primària a l'Estat espanyol. En el seu article lamenta que sigui una àrea d'investigació pràcticament desconeguda per a la sociologia espanyola, i afegeix: «l'obra del Pare Manjón no és l'obra de F. Ferrer. Els mestres de la postguerra no són els de la II República, ni tampoc són els de l'*Escuela d'Estiu* de Rosa Sensat. Amb tot, la sociologia de l'educació, i precisament per distingir el que hi ha d'específic en uns i altres, crec que s'ha d'ocupar del que els uneix. És a dir, s'ha d'ocupar de les determinacions socials que els imposa, a través de mil mecanismes psicossociològics, l'exercici d'una feina concreta —que pot tenir mil camins per actualitzar-se o renovar-se—, i que amb això els fixa, en tant que grup, una posició determinada en l'estructura social» (C. Lerena, 1989: 176). La resta és, tal com li agradava dir al malaguanyat mestre, alimentar la insaciable polèmica periodística.

Això és el que sembla que busca Mariano Fernández Enguita (1999), també sociòleg, en un article recent publicat a la revista *Cuadernos de Pedagogía*, en el qual responsabilitza el professorat de clausurar el servei públic de l'educació per sadollar els seus foscos interessos corpora-

tius, que té per títol «Es pública la enseñanza pública?». Ens agradaria aturar-nos una mica en els aspectes centrals d'aquest article, perquè reflecteix clarament la manera de pensar d'un sector de l'acadèmia i del professorat mateix, i també reflecteix el clima que es respira en certs ambients convencionalment progressistes. El que ens sorprèn més no és el tipus de comentaris que fa el professor Fernández Enguita sobre les misèries del professorat —que poden ser infinites—, sinó la perspectiva en què se situa. Ens inquieta que la conclusió immediata que en pugui treure la persona que el llegeixi sigui la de culpabilitzar el professorat per la situació de deteriorament de l'ensenyament públic. Tenim la impressió que l'autor es descuida o no tracta amb la generositat suficient el fet que el professorat i el sistema educatiu estiguin sotmesos a forces i contradiccions que no depenen necessàriament dels subjectes que les sofreixen. Atribuir al professorat i al seu poder corporatiu insaciable el fet que l'educació pública ho hagi deixat de ser, i que siguin les dones les capdavanteres d'aquest moviment, ens sembla que desvirtua radicalment la realitat. D'aquesta manera introdueix un tipus d'anàlisi perversa d'aquesta realitat, la corromp i desfigura, i justifica objectivament —tal com es deia abans— l'aplicació de les ferotges polítiques neoliberals de privatització a ultrança de tot allò que és públic i d'amagriments de l'Estat. Ens inquieta que en l'anàlisi del professor Fernández Enguita desaparegui per art d'encantament la política, les polítiques educatives, la posició hegemònica de l'Estat en els processos de canvi de la funció docent, les

condicions en què viuen els subjectes que sofreixen aquestes polítiques i que actuen de la manera que ell descriu tan parcialment. En la seva anàlisi només sembla que existeixi «la maquinació» d'uns éssers perversos. Tot l'escrit està amarat d'una mena de «concepció conspiradora» de la qual són culpables els *quintacolumnistes* de l'educació. Les conclusions a què arriba psicologitzen, descontextualitzen i simplifiquen la figura del professorat i les seves organitzacions, i les redueixen a un conjunt poc consistent d'estereotips vulgars.

Hi ha una dilatada tradició d'infamar i incriminar el professorat a ambdues bandes de l'Atlàntic, emparada en un aparell teòric i propagandístic, gens menyspreable. Tradició que fluctua des del que es coneix com a moviment de «retorn a allò que és bàsic», i les interpretacions basades en la «hipòtesi de causalitat docent», fins als estudis sobre «resistències del professorat a la innovació». Però aquí continuem abreviadament obstinats a descobrir el Mediterrani.⁶

Creiem que no es pot llançar sobre el professorat la responsabilitat última del que és. No tan sols perquè no sigui ètic, sinó perquè és fal·laç. Aquesta llarga tradició de culpabilitzar el professorat està instal·lada en la falta de rigor i en compromisos inconfessables amb instàncies de poder polític. Ens inquieta el tipus de conclusions que s'extreuen de posicions com les de l'article de Mariano Fernández Enguita, precisament perquè vénen de l'esquerra. Els neoliberals sense complexos argumenten de cara, sense gaires subtileses. Els termes vells i rejuvenits: eficàcia, eficiència, excel·lència, productivitat, objectius i avaluació de la qualitat («total»: horrorós epítet que hi afegeixen uns altres) i poca cosa més. Estem acostumats a la rotunditat esquemàtica dels seus textos:

«La trista realitat és que les escoles no estan organitzades de manera que resultin productives o eficients, ni tan sols segons les normes que imperen en les cadenes de muntatge i, per cert, tampoc no estan d'acord amb els patrons de les organitzacions modernes d'alt rendiment. L'observació ens condueix a una conclusió ineludible: les escoles estan organitzades per ser ineficients. Grollerament ineficients. Són organitzacions amb baixa tecnologia, de treball intensiu, amb fites mal articulades, normes també baixes i mesures de rendiment dèbils o inexistents. Si algú, per exemple, en un estudi fet en una escola d'administració d'empreses intentés dissenyar la més ineficient de les organitzacions concebibles, aquesta seria una escola pública moderna». (Louis V. Gerstner (Jr.), 1996: 197-198).

(6) Sobre el paper dels intel·lectuals universitaris i de l'acadèmia en general amb relació al discurs dels primers sobre el professorat no universitari, remetem la lectora o el lector a l'article de J. Contreras (1999) publicat a *Education Policy Analysis Archives*. En aquest article, entre d'altres coses, afirma que «s'ha d'entendre que els intel·lectuals, des de les seves posicions ideològiques, o des dels seus interessos de classe, estan sent la via d'expressió i legitimació de polítiques, així com els experts tècnics en el seu desenvolupament operatiu i en la seva justificació ideològica (emparada en recursos de legitimació dels quals disposa el món acadèmic)».

Nosaltres entenem que l'espai de pensament en què es legitimen les reflexions que apareixen a continuació respon a la necessitat de tornar sobre algunes de les claus en què es mou l'exercici de la docència des d'una altra perspectiva. Assenyalarem les que conformen, segons nosaltres, les pràctiques del professorat de Primària a l'Estat espanyol. Claus necessàriament genèriques que afecten, per tant, de manera desigual el professorat però que no s'escapen dels dissenys de la política dissenyada per la dreta en el poder. Ja ho vam dir en una altra ocasió:

«Des que el PP ha arribat al poder s'ha intensificat el discurs i la pràctica de polítiques neoliberals en educació. Discurs i pràctica que tindran profundes implicacions socials i educatives i que presenten tres arguments claus: la llibertat de tria de centres, l'establiment d'indicadors per a l'avaluació de l'ensenyament de tot l'Estat i la redistribució de la inversió pública en els centres escolars. Aquestes tres línies argumentals i d'actuació no estan desconnectades. Al contrari, cada una dóna suport i desenvolupa les altres» (J. Rodríguez, 1997: 47).

Avui, podríem augmentar i matissar el cabal d'aquesta política, potser no tan estrident quan estava en els inicis. No ho farem. Però sí entenem que una aproximació al professorat de Primària implica necessàriament arrencar del que ha estat el nostre passat educatiu immediat, per això parlarem de com el període reformador tan extens —que comença el 1983 i encara està inaca-

bat— marca el professorat d'aquest nivell educatiu.

Paisatge després d'una reforma

Aparentment, després de l'última reforma, el professorat de Primària hauria d'haver ingressat en un espai exempt, en un territori arcàdic, en un paradís. Semblava que havien canviat poques coses en la nova Educació Primària que instaurava la LOGSE pel que fa a l'antiga Educació General Bàsica de la Ley General de Educación, vigent durant dues dècades i que va fer entrar l'Estat espanyol en una modernitat educativa tardana. Si alguna cosa havia canviat, seria, en tot cas, per millorar: en la nova Primària continuaven pràcticament inalterades les àrees del currículum; l'estructura organitzativa, en els aspectes més visibles, òrgans unipersonals i col·legiats, funcions que duien a terme, etc., eren els mateixos; l'horari lectiu i de permanència al centre del professorat continuava sent el de sempre, el mateix que abans de la implantació de la Reforma. La promesa de l'arribada de professorat de música, educació física, idiomes moderns, llengua pròpia en el cas d'algunes nacionalitats històriques, logopedes; en fi, tota una multitud d'especialistes que havien de ser la salvació dels mestres —sobrevinguts *professors i professores generalistes*— i que convertirien l'antiga EGB en una referència exòtica. Si hi afegim la supressió dels

antics setens i vuitens i la consegüent «evaporació» dels preadolescents que poblaven l'antiga EGB —subjectes potencialment més conflictius que la tendra infantesa que ara restaria a la Primària—, podíem començar a pensar, certament, que els centres d'Infantil i Primària ingressaven en un edèn educatiu, i així ho van creure molts mestres, i així els ho van fer creure també les autoritats. L'escenografia de la posada en marxa d'aquest conjunt de mesures, doncs, va arribar a il·lusionar un sector gens menyspreable del professorat.

Però com a la pel·lícula d'Elio Petri del final dels anys setanta, *La classe operaia va in paradiso*, aquest paradís va resultar un desengany. L'entrada a aquest recinte idíl·lic va comportar l'efumament de les aparences i l'aparició sobtada d'objectes estranys i hostils. Sorpren, per exemple, l'absència d'un debat general sobre l'educació i l'absència d'un projecte global i públic, ja sigui una nova llei general d'educació o no. Aquesta absència va privar la societat d'una imatge de conjunt, que dibuixés un marc en el qual es poguessin ubicar els canvis parcials que fessin creïble la presa de decisions de diversos rangs. Aquesta situació de desorientació i les rectificacions consegüents van fer cometre greus errors, que es van detectar ben aviat: el canvi de «filosofia» de la reforma; el canvi de la proposta d'estructura del sistema educatiu; la segregació de la Llei de Reforma Universitària de la resta del sistema; les conseqüències imprevisibles de la Llei de Mesures per a la Reforma de la Funció Pública i un

seguit d'iniciatives que es van esmenar o simplement oblidar.

Per a molts mestres que venien d'una cultura de compromís amb l'escola pública, amb la renovació i el canvi, canviar l'escola era inventar una nova escola. Una mica d'invenció i d'invitació a la invenció va tenir la proposta experimental inicial de Maravall.⁷ Però en l'últim terç de la dècada dels vuitanta, es produeix un gir radical, i s'abandonen els pressupostos sobre els quals s'ha-

(7) Maravall tenia davant seu una missió impossible. Havia de tirar endavant la reforma de la universitat, intent en què van fracassar, un rere l'altre, els ministres d'UCD. Havia de reformar la resta del sistema educatiu i, lògicament, havia de convèncer uns moviments d'estudiants, PNNs d'universitat i EEMM, i un Moviment de Mestres que havien acumulat grans dosis de desconfiança. Aquests moviments, a més a més, amb el pas del temps, s'havien convertit en elements molt actius i ideologitzats. Les mobilitzacions dels sectors conservadors els primers anys de govern del PSOE i les dels anys 1987 i 1988, d'estudiants d'Ensenyament Secundari i del professorat no universitari van posar en evidència que les polítiques reformadores es movien en un marge de maniobra molt escàs. Francisco Bustelo —exrector de la Complutense i il·lustre diplomata del PSOE— a les seves memòries, *La izquierda imperfecta*, va dir de José María Maravall Terrero que «va arribar amb molta il·lusió al Govern. L'educació era una de les assignatures pendents, i es pensava que la bona manera de fer socialista i les ganes de canvi trobarien un terreny favorable. Inicialment, Maravall tenia un gran suport públic i, el més important, el del seu cap. González creia que havia trobat una joia, un ministre d'educació gairebé perfecte. Tenia bona fama, semblava una persona capaç, volia canviar les coses, era incondicionalment feliç i, a sobre, no demanava diners.» (F. Bustelo, 1996: 175).

via fonamentat l'experimentació. A partir d'aleshores canviar l'escola va ser acceptar un pla prefixat, que decidien uns especialistes al marge del professorat. Mai no s'havia parlat de dissenys curriculars base, ni de decret de mínims, ni de projectes curriculars de centre, ni de reestructuració del sistema educatiu. Tot això es va fer familiar del dia a la nit i ja no es va tornar a parlar de la reforma experimental, ni de la filosofia tan peculiar de la innovació que la va impregnar, ni del cúmul d'entusiasmes que es van generar i es van esfumar com un castell de cartes.⁸ Res d'això no s'oblida definitivament. Deu existir una llarga memòria col·lectiva del professorat on s'anota l'haver i el deure, els assoliments i els fracassos.

Des del Ministerio de Educación es va començar a estudiar la conveniència d'emprendre una reforma global del sistema educatiu a partir de la revisió de les diferents reformes parcials que s'havien començat els anys anteriors: la reforma experimental del Cicle Superior de l'EGB, la reforma dels Ensenyaments Mitjans, el pla experimental de l'Educació Infantil, i el Programa d'Integració d'Alumnes amb Ne-

cessitats Educatives Especials, entre d'altres. Aquest debat en el si del Ministerio de Educación y Ciencia va culminar amb la presentació el 1987 del *Proyecto per a la reforma de l'ensenyament. Educació Infantil, Primària, Secundària i Professional. Proposta per al debat*, que va ser l'antecedent immediat del *Llibre Blanc*. Tot això va comportar el replantejament de les reformes experimentals, al qual també degué contribuir l'informe de l'OCDE, *Examen de la política educativa espanyola*, publicat pel MEC el 1986. El 1987 C. Coll, pare intel·lectual del *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori*, desenvolupat a Catalunya, a instàncies de la Direcció General d'Ensenyament de la Generalitat, publicà *Psicologia i Currículum. Una aproximació psicopedagògica al currículum escolar*. Aquest llibre presenta un model curricular que abraça el conjunt de l'ensenyament no universitari, el conjunt de les nacionalitats, regions, comunitats amb transferències o no. La utilitat política de la seva proposta per implantar un currículum nacional era més que evident. La virtualitat de la proposta de C. Coll va consistir en el fet que dos anys després les seves concepcions es van plasmar en els *Dissenys Curriculars Base*, per a tot l'Estat. Això no obstant, les tesis de C. Coll han estat molt controvertides. Per a Escudero Muñoz (1990) els DCB són una versió neotytoriana del currículum que entén la reforma com una qüestió eminentment administrativa i tècnica que es prescriu a les escoles; Fernando Hernández, en una polèmica amb els autors d'un llibre de divulgació dels

(8) Tot aquest procés el van explicar posteriorment en diverses publicacions els professors José Gimeno i Àngel Pérez. A l'article que aquí citem, «El profesorado de la Reforma», i també més extensament a *Evaluación de un proceso de innovación educativa*, publicat a Sevilla per la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, l'any 1994. I A. Pérez a *Historia de una Reforma educativa*, publicada a l'editorial Díada Editora de Sevilla l'any 1997.

fonaments psicopedagògics dels dissenys curriculars, qualificava aquest tipus de literatura pedagògica com una contribució al procés de canonització dels textos de la Reforma que implicaria que es creés una casta d'exegetes especialitzats en la interpretació dels textos sagrats, i afegia en una de les contestacions successives: «el seu llibre és una contribució a la trama legitimadora [feta] des de posicions de poder i control» (F. Hernández, 1993: 74-75); F. Beltrán Llavador (1991) afirmava que el model de currículum de la Reforma continuava reproduint els suposats tecnocràtics del franquisme, i que es continuava vivint una mena de «desenvolupamentisme curricular» en detriment d'altres possibilitats que van quedar inèdites. Finalment, Jurjo Torres Santomé va criticar amb duresa la psicologització de la política educativa del MEC, manifestada en els DCB, i a propòsit dels oblidats ideològics, assenyalà:

«Un govern d'esquerres hauria d'insistir molt més en les dimensions sociològiques del currículum, a denunciar com funciona el currículum explícit i amagat per reforçar les desigualtats socials, com es legitimen certes formes culturals i se'n desqualifiquen o ignoren d'altres, com es genera el fracàs educatiu, quins col·lectius afecta i fins a quin punt és un fracàs vertader o un fracàs artificial que serveix per legitimar formes i grups culturals i econòmics, com es tergiversa la realitat, com es propaga el sexisme, el racisme i, en general, les falses expectatives i els prejudicis que acostumen a funcionar contra els grups socials més desfavorits» (Jurjo Torres, 1989: 23).

Aquest és un període contradictori, en què el professorat aconsegueix celebrar, per exemple, les primeres eleccions sindicals i implicar-se en un procés d'experimentació de canvis, també és el període en què es produeixen fets com ara l'airada protesta de l'alumnat d'EMM per les males condicions de l'escolarització i la desoladora imatge del «Cojo Manteca» destrossant el mobiliari urbà a Castellana 23, seu del MEC. Període contradictori que comença amb un «vosaltres els professors sou els protagonistes del canvi educatiu», i que conclou amb una vaga general del professorat per l'homologació i amb la defenestració simbòlica del ministre Maravall, que mostra la desolació progressiva en què es precipita la política del PSOE.

El caràcter de reforma estructural, el nou esquarterament del sistema educatiu i les conseqüències que ha tingut per al professorat de Primària, han convertit el que pretenia ser una reforma vastíssima per canviar profundament pràctiques, actituds, continguts i fites del sistema educatiu, en un procés costosíssim d'enfrontament d'interessos intra i intercorporatius, amb uns grans costos per al professorat. La transformació estructural ha eclipsat altres àmbits de millora qualitativa del sistema que calia abordar. La Reforma ha deixat a la Primària l'empremta de la mutilació, aquella que restitueix part de la Primària a un altre tram educatiu, la Secundària. Per al professorat ha significat fer front als processos d'habilitació i readscripció, encara que el cost d'aquest procés no ha estat uniforme en tot el territori de l'Estat. Hi ha llocs on tots aquests esdeveniments els ha

presidit la irracionalitat, un sentiment generalitzat de desmoralització i la desmobilització absoluta del professorat: adscripció primerenca feta amb criteris de prelación *sui generis*; procés prolongadíssim per elaborar els nous mapes escolars, secretisme, ocultació de dades i, per tant, màxim suspens a l'hora de saber-se quins centres són de Primària, Secundària, etc. i a quin centre va el professorat.⁹ Per a molta gent, l'únic que ha quedat clar de tot aquest procés han estat les altes cotes d'inèpcia tècnica i d'obscurantisme que han aconseguit les diferents administracions educati-

(9) A la gent que està fora de la professió els pot semblar estrany que un procés d'aquest tipus generi tantes tensions i conflictes. Aquesta situació resulta més comprensible si la comparem amb la mobilitat geogràfica que imposen les empreses a les seves plantilles i els traumes que genera. Doncs bé, el professorat de Primària normalment està una tercera part de la seva vida professional saltant d'un lloc a l'altre cada any, fins que aconsegueix una plaça fixa. Un cop l'ha obtinguda, pot estar una altra tercera part intentant acostar-se al lloc que vol, per poder tenir una certa estabilitat en l'últim tram. En la cultura del magisteri, l'antiguitat en el cos ha ocupat una lloc preminent —segurament sobredimensionat—, tot això se n'ha anat en orris amb la reforma: professors i professores amb molta antiguitat es converteixen en volants, se'ls suprimeix la plaça, de manera que queden, doncs, «desplaçats» i la inestabilitat passa a convertir-se en un element present en la vida quotidiana dels centres. Això ho ha estat vivint el professorat amb una mena de fatalisme paralitzant, quan són situacions generades per decisions polítiques que responen a un model de poder i a l'exercici de la regulació i el control social. Al contrari del que s'acostuma a creure, nosaltres pensem que avui el magisteri està més derrotat que mai.

ves, i l'absència de mecanismes de control democràtic: les supressions massives de places mentre es manté un exèrcit de personal interí, substituït i contractat fan augmentar la falta d'estabilitat del sistema; raquitisme dels concursos de trasllat i la consegüent inestabilitat de les plantilles, endemisme i fatalitat del nostre sistema educatiu.

El professorat de Primària ha contemplat indefens com molts dels seus millors xicots emigraven cap a la Secundària. Nosaltres hem detectat un cert sentiment d'orfenesa, i la profunda insatisfacció d'una gran quantitat de mestres que han quedat definitivament mal adscrits i que avui són a la Primària a contracor. Per a molts ha representat un cost personal altíssim. La reassignació del professorat dibuixa al llarg de la dècada dels vuitanta i part dels noranta un paisatge poc assossegat en el que ha resultat l'Educació Primària. És difícil de sospesar el conjunt de turbulències que tot el cúmul de canvis ha causat en la Primària. Molta gent interpreta la fugida d'un gran nombre de persones valuoses com un procés irreversible de depauperació de l'Educació Primària. Després de la commoció inicial de «La Reforma» i l'extenuant prolongació en el temps, totes les siluetes que es dibuixen a l'horitzó del professorat de Primària tenen com a rerefons els canvis estructurals que ella mateixa ha introduït. Les seves conseqüències encara són patents. També les Escoles Normals van viure com una pèrdua d'estatus el fet que se les hagi privades de ser formadores del professorat de Secundària.

Feia tota la impressió que el pro-

fessorat de Primària s'havia convertit en un professorat el·líptic, inexistent, del qual ningú no parlava. En tot cas, el fet que no tinguessin cap lloc en la Reforma es disculpava amb alguna referència arcàdica que la realitat s'ha encarregat de desmentir.¹⁰ Avui pensem que el professorat d'Infantil i Primària és en un període de recomposició i de cerca d'una nova identitat. Des d'aquest horitzó, una de les qüestions que s'han d'abordar és la complexa qüestió de la feminització.

**Tu no aniràs a l'amiga,
ni jo aniré a l'escola!
Misogínia i misèria
de la pedagogia**

«Germana Marica,/ demà, que és festa,/ tu no aniràs a l'amiga/ ni jo aniré a l'escola». Francisco Rico diu que Luis de Góngora, cap a l'any 1580, es va fer cèlebre «amb aquest rodolí amb un to una mica picaresc», on pensem que queda clar que *elles* anaven a l'«amiga», que era mestra i escola de nenes, mentre que *ells* anaven a l'escola-escola, que era cosa d'homes. La misogínia del dis-

curs i les pràctiques de la pedagogia espanyola tenen unes arrels tan enclavades que, avui, la història —sempre plena d'ironies— sembla que es revengi i multiplica exponencialment la presència de dones en el sistema educatiu, com si fos una floració.¹¹ S'ha acabat la «casa de nines», ara viuen a tot l'edifici, se n'han apoderat.

El procés de feminització de l'Educació Infantil i Primària, i l'increment progressiu de la presència de dones en altres nivells educatius no és ni un fenomen nou, ni exclusiu del nostre país, ni del conjunt de països postindustrials. És un fenomen de caràcter mundial imparabile que genera processos diferenciats segons els contextos. Pot resultar suggestiva, des d'aquesta perspectiva, la lectura d'alguns passatges de l'*Informe mundial sobre l'educació 1998. Els docents i l'ensenyament en un món en mutació*, de la UNESCO, en què es constata que el personal docent femení augmenta a tots els països del món. En els menys desenvolupats, gràcies als processos de fe-

(10) Un bon retrat de l'estat d'opinió del professorat de Primària durant el període d'implantació generalitzada dels nous cicles de l'Educació Primària (1992-1995) és el treball que han fet M. Area, P. Santana i D. Álvarez (1995), en el qual la major part de les opinions del professorat giren al voltant de la necessitat d'adequar l'estructura del lloc de treball a les necessitats de la reforma.

(11) Algunes perles: la primera escola de Magisteri la funda, com tothom sap, Pablo Montesino l'any 1839. Però no és fins al 1858, és a dir, dinou anys després, que es funda l'Escuela Normal Central de Maestras, jun petit retard! A les Canàries, per exemple, les dones van haver d'esperar cinquanta-tres anys, fins que el 1902 es va inaugurar l'Escuela Elemental de Maestras de Canàries. La d'homes és de l'any 1849 Per què cal parlar dels currícula? Els currícula de les dones i els homes mestres eren diferents. El d'elles només tractava matèries tan estimulants i sexistes com: doctrina i moral cristiana, labors i economia domèstica. El d'ells se centrava en l'estudi de les matèries anomenades instrumentals.

minització «l'escolarització de les nenes ha augmentat —diu l'*Informe* i continua—. En els països on la majoria dels docents són dones, de vegades s'ha argumentat que el fet que la docència sigui una «professió femenina» més que la generalitat, té conseqüències negatives en la situació del personal docent. Per descomptat, podria ser cert en la mesura en què la societat accepta la discriminació desfavorable a la dona. Però és probable que hi hagi molt pocs països (si és que n'hi ha algun) que apliquin escales salarials diferents al personal docent femení i masculí, almenys en el sector públic» (UNESCO, 1998: 42).

Les dones copen l'ensenyament en general, i de manera particularment ostensible, els nivells més baixos del sistema educatiu, de manera que se sol caracteritzar la professió en el tram Infantil-Primària com una «professió femenina», en el sentit que ocupa els trams que convencionalment tenen menys prestigi social, exigeixen menys titulació i tenen un salari inferior al professorat de Secundària i Universitat (C. Tolosana, 1990; C. Heredero, 1999). Ho va dir

rotundament Carolyn Steedman: «Tothom qui té alguna cosa a veure amb els nens té un estatus baix en la nostra cultura. Les mares i els professors són ocupants obvis d'aquesta posició, però també ho són les persones que treballen sobre la infància en els camps de la sociologia, la psicologia i la història» (C. Steedman, 1986: 193-194). Encara més, aquest tipus de consideracions negatives s'intensifica a causa del caràcter patriarcal d'aquesta cultura. Si considerem que vivim en una societat impregnada de sexisme, és negatiu per a les dones mateix que una professió estigui feminitzada. Això no té res a veure amb la capacitat personal de les dones, en aquest cas amb les mestres, sinó és per les condicions limitadores a què el col·lectiu femení està sotmès en una societat masculinista. A mesura que «ascendim» —les metàfores són terribles en el món de l'educació «ascendir», «baixar», «el primer», «l'últim», «nivells alts», «nivells baixos», tot està inevitablement carregat de connotacions—, des d'Infantil fins a la universitat, el percentatge de participació de la dona disminueix sensiblement, tal com podem observar a la *Taula* següent:

TAULA1: *Percentatge de professores i professors en cada un dels nivells del sistema educatiu espanyol l'any 1997*

Nivell educatiu	% Professores	% Professors
Ed. Infantil	95,81	4,19
Ed. Especial	81,03	18,97
Ed. Primària/EGB	65,95	34,05
Ed. Secundària/Ensenyament mitjà	48,75	51,25
Universitat	31,09	68,91
Total	57,48	42,52

FONT: Institut de la Dona, 1997.

Evidentment el fenomen de la feminització dels primers nivells del sistema educatiu i la presència massiva de la dona no és ni un problema genètic pel qual les dones estan compel·lides a estendre la maternitat, de l'àmbit familiar a l'escolar, ni una qüestió característica i intrínseca a la mateixa condició femenina, ni tan sols una qüestió vocacional. Ha estat, i ho continua sent, un problema de discriminació sexual a l'interior de les societats patriarcals, un problema de discriminació social i laboral. En gran mesura, i com a conseqüència del fet anterior, un problema cultural —espai en què continuen cridant l'atenció pels estereotips respectius de tota mena—: la Primària com a extensió de la funció matern-nutricia; la Primària com a reducte d'aprenentatge fortament impregnat d'afectivitat, para al qual la dona està dotada «de manera natural». En resum, continuen funcionant estereotips com ara: el sou femení com a ajuda; l'escàs prestigi social de la professió en aquells nivells; l'escassa valoració de la feina de la dona en general, etc. Es va creure que la feminització, en el nostre entorn, com a conseqüència de la darrera reforma educativa, tindria una incidència especial, i que propiciaria la fugida massiva dels homes, concentrats en el Cicle Superior de l'EGB, cap a la nova i flamant Secundària. Amb tot, el fet d'haver suprimit els dos últims cursos d'EGB i d'haver-los passat a la Secundària no ha representat un canvi substancial per a la relació percentual entre homes i dones de l'antiga EGB i de la nova Primà-

ria.¹² La Reforma, doncs, no ha incidit ostensiblement en el procés de feminització.

Així doncs, les valoracions sobre el procés de feminització acostumen a ser negatives genèricament. És a dir, sembla que hi ha un ampli consens que no és bo per a l'educació que només imparteixin docència en els primers nivells del sistema educatiu dones. La coeducació implica també la presència solidària d'homes i dones. Això sembla totalment obvi. Però «corregir» el procés de feminització és un problema no només educatiu, sinó un problema social complex. Té a veure amb el canvi d'actitud cap a la dona, té a veure amb polítiques de revalorització de la feina de la dona i de discriminació positiva, i també té a veure amb dinàmiques socials no menys complexes. El que ens sembla un error colossal és parlar negativament del resultat d'una discriminació de gènere —que en el fons és del que estem parlant eufemísticament quan parlem de feminització—, i culpabilitzem més o menys explícitament

(12) Carme Tolosana (1990) ofereix les dades de la distribució de professorat per sexes en cada un dels cicles d'EGB de l'any 1987, en què s'aprecia clarament la progressió de la presència masculina des del cicle inicial al superior. Les xifres globals de dones i d'homes mestres aquell any eren de 123.612 i 68.400, respectivament. Així doncs, a l'antiga EGB, el 36,7 % eren homes i el 64,3%, dones, proporció idèntica a l'actual. Si comparem aquestes dades amb les de la Taula 1, veiem que la previsió del desplaçament de professorat a Secundària ha estat proporcional en els dos sexes i no pas majoritàriament masculí, tal com es pensava.

les dones mateixes que estan immerses en aquest procés social. I encara ens sembla més rebutjable la posició contradictòria que defensa M. Fernández Enguita (1999), en el text al qual hem fet referència abans: són elles les que segresten el servei públic de l'ensenyament per l'acumulació de privilegis, entre els quals el més petit no és haver convertit una professió de jornada completa en una de mitja jornada, pagada com una feina de jornada completa. L'exacerbació de la feminització es fa sobre un reconeixement dels «privilegis» que acumulen les professores, amb la qual cosa ja no s'està parlant de feminització com un procés social a l'interior del qual es discrimina les dones, sinó tot al contrari. El professor M. Fernández Enguita manté així una postura realment pintoresca. El seu punt de vista no tan sols és increïblement dèbil, sinó perillós. Confon millores salarials i de condicions de treball de les professores, amb deteriorament, apropiació i desvirtuació del servei públic de l'educació i la feminització desapareix, per art d'encantament, com a discriminació. En aquest text sense precedents hi ha un problema greu de trastocament i perversió analítica, amb una finalitat política que desconeixem.

Què s'hauria de fer i dir, des d'una visió crítica del fenomen de la feminització? La nostra idea és que s'hauria de radicalitzar el procés de feminització. Si les professores han aconseguit, gràcies a la seva lluita, el seu grau d'organització i de consciència, tot un seguit de conquestes socials i laborals, el que haurien de fer les forces socials i po-

lítiques compromeses en el canvi social és estendre l'exemple de les dones mestres a altres contextos socials, professionals i laborals. I no censurar com a privilegi el que són assoliments arrancats al poder polític i patriarcal. Encara més, la presència massiva de les dones a l'escola s'hauria de veure de manera explícitament positiva com una aportació cultural riquíssima. Mai la presència de dones podrà ser una càrrega per al sistema educatiu. S'hauria de propiciar una mentalitat de *celebració de la feminitat*, pels valors humans que aporta. Sobre aquest punt ens agradaria recordar una puntualització d'A. Moncada (1986) que situa la configuració del que és femení al voltant de tres trets: una relació diferent i peculiar amb el cos; una cultura genuïna de gestió de l'escassetat; i una floració, una exaltació de la comunicació verbal. Del llenguatge com a comunicació en contra del llenguatge mercantilista i utilitari. No estar a la altura de les circumstàncies és aprofundir en la misogínia i en la misèria de la pedagogia, tasca en la qual sempre es pot baixar un graó més, com en el de la ignomínia.

El suplici de Tàntal o la persistència de la invenció vindicativa

Les teories educatives consensualistes tracten els conflictes, inherents a organitzacions com l'escola, amb més o menys vehemència, com a patologies que cal era-

dicar per tornar a l'equilibri social i a la no-conflictivitat, que és o ha de ser l'estat natural de les coses. En canvi, no sembla que la naturalesa de la vida escolar i social sigui aquesta. El conflicte se situa al cor mateix de qualsevol intent de vida institucional o comunitària. Encara més, sembla que la condició social postmoderna en què vivim i en què viu la nostra escola accentua aquests trets.¹³ No hi ha cap problema que tingui una solució definitiva. No hi ha cap problema educatiu que tingui una solució definitiva i universal, vàlida per a qualsevol moment i context. Com que l'educació és un procés dinàmic i no pas un fenomen estàtic, el canvi

passa a formar part constitutiva de l'educació mateixa i del conjunt de fenòmens que tenen lloc al voltant seu (Contreras, 1996). L'Educació Primària i el seu professorat no s'escapen d'aquesta lògica.

Des d'una perspectiva no consensualista de l'educació, un bon professor, una bona professora, és aquell o aquella capaç de problematitzar la realitat social, educativa, política... A més a més, és capaç de problematitzar la seva pròpia realitat quotidiana, la seva activitat com a ensenyant. És capaç de fer front i descobrir el caràcter conflictiu d'aquest conjunt de realitats i els riscos que això comporta. Tenir la capacitat de sospitar, de mirar sota la catifa i el llit. D'interrogar totes les coses que l'envolten. No podríem explicar-nos de cap altra manera el que hem anomenat «la persistència de la invenció vindicativa».

La trama argumental de les reivindicacions del professorat, el seu vessant vindicatiu sobre el propi ofici de viure l'escola s'il·lumina de nou des del que s'anomena *teories de la resistència*. Jaume Martínez Bonafé (1993) ens en diu que mostren «els diferents mecanismes que es posen en funcionament per fer front a la reproducció cultural i la desqualificació de la feina del professorat. O plantejat més àmpliament i genèricament, s'han estudiat els conflictes i les resistències que s'esdevenen a dins de les escoles com una manera de fer front als efectes d'hegemonia ideològica que es creen a l'interior d'aquestes institucions educatives en tant que aparells ideològics dels estats capitalistes, i l'estructura interna de les quals es correspon di-

-
- (13) Situació social postmoderna, és el terme feliç que utilitza Andy Hargreaves (1996) per denominar i caracteritzar el període històric que vivim o que comencem a viure i que no implica l'adhesió al credo postmodern. Això ho anomena postmodernisme. El postmodernisme és un efecte del fenomen més ampli que és la postmodernitat. Daniel Bell deia alguna cosa semblant a que la sensació de viure en un interregne queda simbolitzada amb l'ús generalitzat del prefix post. Així doncs, trobem denominacions com ara: societat de la informació, de la hiperinformació, societat de la comunicació generalitzada, hipermodernitat, radicalització de la modernitat, era postindustrial, societat supercomplexa, opaca, inabastable, aclaparadora, o simplement societat postmoderna o condició postmoderna. En el text parlàvem d'agudització dels conflictes: la flexibilització, per exemple, com a tret característic de la vida i l'organització social, implica crear elits hiperqualificades capaces de ser flexibles i grans masses d'exclusos; la mundialització o globalització ja és una nova forma d'imperialisme cultural i, sobretot, econòmic.

rectament amb les necessitats de la divisió social del treball» (J. Martínez Bonafé, 1993: 331). El sistema educatiu no és un mecanisme de rel·lotgeria, sincronitzat perfectament, sinó una institució social basada en l'establiment de relacions socials peculiars, necessàriament contradictòries i conflictives. La teoria de la resistència ens ajuda a comprendre la necessitat i les possibilitats de la lluita diària. Ens mostra el sentit de la lluita per la transformació cultural. Així doncs, una visió conflictivista de l'escola és aquella que mira d'explicar-nos l'existència simultània de dos fenòmens: els conflictes que es generen en la vida social com a resultat de la mateixa organització social travessada per interessos contraposats i la consciència de la gent que viu aquestes situacions conflictives i contradictòries (J. Gimeno Sacristán, 1990).

L'espai de temps que coincideix amb les reformes i les contrareformes educatives, des del començament de la dècada dels vuitanta fins avui, també és la travessa per un conjunt de transformacions socials, econòmiques i polítiques que ha afectat el conjunt de la societat i, per descomptat, el professorat. Insistir en això, una vegada més, no és repetir un tòpic mecànicament. El professorat de Primària i d'altres nivells educatius ha estat sotmès a una forta recomposició, ha estat sacsejat per «influències externes al col·lectiu, com ara la desmobilització ideològica i social, la crisi de l'esquerra, la despoltització del conjunt de la societat, el triomf de la filosofia postmoderna de l'individualisme renovat i l'èxit personal»

(J. Martínez Bonafé, 1998: 76). Aquest és un període d'intent de clausura de les grans narratives, en el qual apareix el «pensament únic» com a alternativa universal exclusiva. Amb tot, però, no hi ha res que s'aturi, ni que s'estigui quiet. Vegem, per exemple, algunes de les situacions potencialment conflictives en què està immers el professorat d'Educació Primària del nostre país. Alguna vegada deixarem de veure textos com el que reproduïm a continuació? És una «Taula reivindicativa», nom que potser a algú li sonarà a relíquia vinculada a l'exotisme dels Moviments de Mestres i PNNs de la transició i al seu irredemptisme radical. «Taula reivindicativa», és a dir, conjunt recarregat de desitjos i aspiracions, peces del trencaclosques de la infelicitat del magisteri... Reflex del seu sofriment, de la desídia del poder polític i signe del compromís del professorat per canviar la realitat —¡Tàntal, amb l'aigua tocant-li els llavis, sense poder beure, etern suplicant!—. Reflex, en tot cas, de la capacitat del professorat per resistir, per inventar-se la necessitat d'una escola millor, per atiar el foc de la reivindicació permanent. La seva veu:

Plataforma reivindicativa d'Infantil i Primària per la qualitat educativa a l'escola pública. *Jornada laboral i retribucions*: L'horari serà de 18 hores lectives; 24 hores de permanència al centre, 4 hores de reunions de periodicitat no fixa, 7 de preparació de classes = 35 hores de jornada laboral; jornada contínua generalitzada; equiparació retributiva amb el professorat del 1r

cicle d'ESO. *Jubilació*: Als 55 anys o als 30 de servei amb el 100 % dels havers; revisió de l'haver regulador que determina la quantitat de la jubilació. *Relació de llocs de treball*: que garanteixin que tot l'alumnat rep els ensenyaments que li corresponen, independentment del tipus de centre, zona o comarca on viu; que permetin l'atenció a la diversitat de l'alumnat, als projectes, als desdoblaments, etc.; que permetin l'atenció de professorat de suport en Educació Infantil, independentment del nombre d'unitats; que permetin que cada curs tingui un/una tutor/a generalista, més tots els/les especialistes; que permetin la reducció horària efectiva del professorat més gran de 60 anys; que permetin menys hores lectives per als càrrecs directius; que permetin atendre en horari lectiu a la formació del professorat, ja sigui fent projectes d'innovació o investigació educativa dels centres i les agrupacions, o ja sigui assistint a cursos de formació; que incloguin els serveis logopèdics, d'orientació, etc.; que permetin l'escolarització infantil de 0 a 3 anys. *Autonomia dels centres*: Negociació de la circular núm. 1 durant el curs escolar i no a les vacances, perquè el professorat pugui intervenir-hi amb les seves propostes; que qualsevol centre públic de les Canàries pugui presentar un «projecte d'autonomia, tant pedagògic, organitzatiu, com econòmic», i que l'avaluin tots els organismes competents. *Professorat interl*: Pagaments puntuals; negociació de les seves condicions de treball: oferta d'ocupació pública amb accés diferenciat, pacte, nomenaments, llistes, etc.; que es cobreixin les substitucions a partir del tercer dia de baixa laboral; creació de borses d'habitatges a illes no capitals o a zones allunyades. *Respon-*

sabilitat civil del professorat: assegurança de responsabilitat civil amb cobertura al 100 %; assistència presencial dels serveis jurídics de la conselleria en les denúncies a directors o directores i al professorat; normativa clara i precisa, en la circular núm. 1, sobre les responsabilitats que el professorat pot assumir en bona lògica. *Seguretat de l'alumnat i responsabilitat civil del professorat*: Sortides extraescolars amb la garantia per part de la conselleria que les empreses que els ofereixen serveis i les de transports compleixen les normatives de seguretat; disminució de la *ratio* a Infantil; nombre insuficient de professors i professores responsables de la seguretat en les sortides escolars; augment de plantilla de volants, suficients per cobrir les baixes del professorat; infraestructura dels centres adequada a l'edat, que garanteixin la seguretat; disminució de la *ratio* segons el nombre d'alumnes amb necessitats educatives especials. Atenció i suport d'educadors per a les aules d'Infantil; materials escolars adequats al nivell educatiu; atenció dels transports escolars per part de personal auxiliar; disminució de la *ratio* per vigilant en els menjadors; acabament de les obres del RAM abans del 31 d'agost; desdoblament i limitació del nombre d'alumnes en activitats que comportin un risc afegit pel tipus de material que es fa servir en laboratoris, tecnologies, etc.; obertura dels centres en horaris que corresponguin a la demanda social i amb personal responsable de la seguretat de l'alumnat; formació del professorat en primers auxilis; informació al professorat dels problemes mèdics i de salut que tingui l'alumnat. *Infraestructura i recursos*: adequació d'aules, mobiliari i serveis auxiliars a les característiques de l'alumnat de

cada cicle; acabament de les obres del RAM abans del 31 d'agost; compliment de l'acord entre la conselleria i els ajuntaments, pel qual aquests han d'atendre les necessitats dels centres en matèria d'infraestructura; potenciar les activitats extraescolars amb recursos humans i materials per part dels diferents organismes públics; augment de l'oferta de menjadors escolars i de places en aquests...¹⁴

-
- (14) Aquesta Taula reivindicativa l'hem agafada de la pàgina web d'un sindicat de treballadors de l'ensenyament de les Canàries, anomenat Sindicato de Enseñantes Asamblearios [<http://www.arrakis.es/~eacanari/>] [~ = ALT+126]. Aquesta plataforma també la subscriuen el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Canarias, la Unió General de Treballadors i Comissions Obreres. La resta de la plataforma es pot consultar en aquesta adreça d'Internet. La plataforma continua comentant punts al voltant dels temes de serveis de personal no docent als menjadors, el transport i l'administració; dotació econòmica dels centres; formació permanent del professorat; i d'altres com ara: contractació de pòlisses d'assegurança a tot risc per a tots els centres per part dels organismes competents; negociació d'habitatges per a mestres (revisió de la situació actual d'aquests, molts destinats a altres usos); implantació, de nou, del franquigeig de Correus; oficina comarcal d'educació per a tràmits burocràtics, no tan sols per al professorat, sinó per a qualsevol sector de la comunitat educativa; obertura de les oficines d'educació en horari compatible amb el del professorat; permanència quinzenal, d'un dia, de l'inspector o la inspectora de zona en els CEP per a qualsevol consulta o necessitat, demanat pel personal dels diferents sectors de la comunitat educativa; mesures que reparin el deteriorament de la imatge dels professionals de l'ensenyament sofert els últims anys.

Hem volgut fer una cita extensa, allunyada de tota mena de lirisme, tal com el professorat de Primària l'ha plasmada. Hem volgut deixar que flueixi aquesta riera desbordada i lletja de reivindicacions, precisament perquè és un fluid dolorós. Totes les frases estan pensades, totes les paraules, mesurades. Totes es claven com dards. Quan diuen, per exemple, «Professorat interí: pagaments puntuals». Aquestes quatre paraules no expressen un desig pietós, denuncien una realitat sagnant i és que aquí, l'any 2000, s'han estat sis mesos seguits sense cobrar ni un duro, ¡com abans de Romanones!¹⁵ Quan aquí es demanen mesures polítiques per pal·liar els efectes del problema vidriós de la responsabilitat civil del professorat, s'està parlant de la seguretat

-
- (15) Entre el vell professorat de Primària, Romanones era força apreciat, segurament de manera desproporcionada a l'estima que se li tenia com a polític i estadista. Això va ser perquè va acabar amb la dependència municipal en el cobrament d'havers, —romanalla, sens dubte, del passat gremialista de l'ofici d'ensenyar—, i va introduir el que avui anomenariem la nòmina centralitzada, coberta a càrrec del pressupost del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes i la funcionarització. La penúria econòmica del magisteri, la garreperia amb què va ser retribuit, el cobrament episòdic d'havers formen part de la llegenda negra d'una professió que només va acumular menyspreu social (J. Carbonell Sebarroja, 1996). La incapacitat de la burgesia espanyola per trencar amb l'Estat estamental i implantar un Estat modern és també una de les causes que es constituïen tan tard un sistema educatiu laic, obligatori i gratuït.

física de milions de nens i nenes que assisteixen als nostres centres públics. Centres construïts, molts, en espais inversemblants i que sostenen arquitectures no menys prodigioses: hi ha escoles edificades al costats d'abocadors, tocant refineries de petroli, a la llera de vells barrancs, a la vora de precipicis, a sota de fils elèctrics d'alta tensió... i allà hi ha els mestres jugant-s'hi la pell, on poca gent estaria disposada a córrer uns riscos tan grans tan permanentment.¹⁶ Els centres i el sistema educatiu en general fan una funció social evident de custòdia, però els centres s'han anat convertint a poc a poc en recintes emmurallats i inexpugnables per aixopugar-se de l'hostilitat i la degradació de la vida ciutadana. La pràctica d'un urbanisme salvatge, l'especulació immobiliària, la proliferació de milers de riscos que concorren a la

ciutat fan que el professorat es tanqui als centres. Fer de les ciutats laboratoris, llibres oberts per aprendre ciutadania, mil i un coneixements, la vida mateixa ha deixat de ser una possibilitat. En les sortides a fora dels centres, el professorat trasllada els nens i les nenes d'un recinte emmurallat a un altre, ja sigui un parc zoològic, una granja escola, un museu, una fàbrica, un jardí botànic o un jardí florit. ¡Ah, el mestre com a «àngel de la guarda», lligat a la funció social de guarderia que fa l'escola! El poder, mentre, mira cap a una altra banda.

Podríem aprofundir en cada una de les reivindicacions que avui hi ha sobre la taula per comprovar com han calat, com són de gruixudes, quina incidència peculiar han tingut en la vida del professorat, en la vida de les escoles i de la societat. Podríem verificar l'extensió del territori de la vindicació, la seva morfologia peculiar, la seva persistència, les seves continuïtats, absències i fractures. Però fer això segurament és perdre's en un bosc tan extremadament frondós que podríem oblidar la finalitat de la nostra recerca. Per això creiem que aquí cal reprendre una altra de les claus per comprendre adequadament les contradiccions a què està sotmesa la vida del professorat. És a dir, estudiar el conjunt de les seves reivindicacions com una manera d'inadequació entre l'estructura del lloc de treball i les funcions educatives que s'encomanen al professorat o que ells mateixos es proposen dur a terme, moltes de les quals servi-

(16) No coneixem cap sindicat o organització del professorat que defensi la supressió de la responsabilitat civil del Codi Civil. Ni tan sols que en aquest article s'hi introdueixin excepcions, tot i que és duríssim, per exemple, en el que fa referència a la inversió de la càrrega de la prova. L'exigència de responsabilitat civil es veu com una qüestió necessària en un Estat de dret. Una altra cosa són els aspectes administratius i el desemparament que sent el professorat, que en algunes ocasions ha d'assumir condemnes altíssimes i desproporcionades. En qualsevol moment es pot trencar la vida d'un nen, només cal que s'esdevingui el més petit infortuni perquè això tingui lloc, i té lloc. La responsabilitat civil cau sobre el professorat i, de vegades, la penal de forma implacable.

rien per requalificar-lo professionalment.¹⁷

Vegem-ho a través d'un exemple referit a l'exigència del professorat de Primària de reducció de l'horari lectiu. Aquesta petició aixeca tota mena de sospites a hipòcrites i metafòrics escandalitzats, tot i que el professorat d'aquest nivell fa ja 30 anys que no té ni una sola reducció de l'horari lectiu!¹⁸ Doncs bé, la disminució de la càrrega docent del professorat està directament relacionada amb la possibilitat o no de

guanyar espais reflexius i col·laboratius dins de les escoles. Sobre això, el professor Stenhouse deia:

«Resulta clar que si el professorat ha d'experimentar en el laboratori de la seva classe i estudiar curiosament el seu cas, se li haurà de deixar més temps per planificar i reflexionar. La gran barrera en front del perfeccionament de l'ensenyament és el pes inexorable que representa la càrrega d'hores de docència directa que actualment té el professor» (L. Stenhouse, 1987: 81).

Va ser precisament Stenhouse qui va crear un corrent que conceptualitzava el professorat com a investigador a l'aula, de manera que es va crear una de les metàfores més potents que es va començar a divulgar i acollir-se en la nostra cultura educativa durant la dècada dels vuitanta. Però abans de parlar de l'adequació o la inadequació de l'estructura del lloc de treball a les funcions que implica aquesta manera d'entendre la docència, examinem breument algunes de les característiques de la concepció del professorat com a investigador, ja

(17) Els moviments inconformistes ens estan dient que el professorat no se sent a gust amb l'espai, amb el temps, amb el contingut, amb la finalitat, amb les tasques que desenvolupa en la seva feina, amb les polítiques en què es basen. Tots aquests elements aïlladament constitueixen els punts visibles de l'encreuament de polítiques econòmiques, de polítiques educatives, de polítiques de formació en els docents, de la cultura patriarcal, de la cultura escolar, dels patrons de comportament possibles, dels desitjos i les peticions socials a l'escola, de la nostra història llunyana i propera. Aquest encreuament dona lloc a la configuració de l'estructura del lloc de treball del professorat; estructura que actua mitjançant cada una i cada un dels membres de la comunitat docent cada vegada que afronta la tasca heterogènia d'ensenyar: des d'apagar els llums de l'aula fins als esforços per clarificar això que s'anomena finalitats educatives; estructura que passa desapercebuda per a la majoria dels estudis educatius que tenen per objecte el professorat. Sense atrevir-nos a dubtar de la capacitat que té cada mestre i cada mestra i, per què no, el col·lectiu docent per transformar el seu entorn laboral, hem de considerar que hi ha uns altres agents i unes altres forces alienes a l'escola i que hi influeixen tenaçment. Aquestes instàncies no surten a la foto que ens mostra la realitat escolar.

(18) Des de la Ley General de Educación fins avui, el professorat d'EGB-Primària no ha tingut cap modificació substancial de l'horari lectiu. A mitjans dels setanta es va suprimir l'assistència dels dissabtes, les permanències, es va regular de manera diversa la dedicació exclusiva i l'horari de permanència al centre, però el professorat va continuar tenint 25 hores lectives setmanals. Actualment hi ha hagut reduccions mínimes en algunes comunitats autònomes on no s'han aplicat restriccions dràstiques de plantilla i no es fa servir el professorat especialista com a tutor.

que el fet que el professorat investigui apareix, fins i tot, com el tret professional que defineix totalment el que és: «el professor és un investigador crític de la seva pràctica».

Amb aquesta concepció es manifesta que el mestre no és un individu passiu, algú que actua per delegació, que executa el que se li ordena, sinó que és o ha de ser algú amb capacitat per decidir en funció dels seus criteris. «El professorat com a investigador» al·ludeix a la capacitat professional d'emetre judicis experts sobre l'educació, sobre la pràctica educativa. D'aquesta manera, es constitueix com una persona amb capacitat per interrogar, inquirir, crear, descobrir i fonamentar el que fa i el que diu. De manera similar a com opera el científic, planteja hipòtesis sobre la seva feina, les verifica i construeix, a partir d'aquest procés, un coneixement professional propi que el qualifica. El concepte del professor com a investigador també pretén trencar amb la divisió de papers tradicional que hi ha hagut en l'educació, en què els polítics i els administradors decideixen, els experts i els científics acadèmics elaboren propostes i investiguen, i el professorat aplica i executa el que aquests decideixen, investiguen i proposen. Per tant, no deixa de ser una manera d'entendre l'educació plena de possibilitats que projecta una imatge positiva i reconfortant del professorat.

Els documents de la reforma recullen aquesta idea sobre el paper que ha de dur a terme el professorat. La mateixa LOGSE, a l'Art. 2, f), consagra com a principi educatiu «l'activitat investigadora dels professors a partir de la seva pràctica docent».

Així doncs, on és la trampa si, tal com sembla, tots estem d'acord en les seves bondats? El perill radica no en els avantatges teòrics i pràctics d'aquesta concepció, sinó en la seva descontextualització, en l'ús maligne que se'n fa des d'instàncies de poder. No n'hi ha prou que aquesta qüestió es reconegui en els papers, en la retòrica oficial. Si vertaderament s'assumeix aquest principi, ha de quedar reflectit en un conjunt de mesures que el facin possible en la pràctica. És a dir, no n'hi ha prou de parlar del professorat com a investigador i, seguidament, oblidar-se de reestructurar i redefinir, per exemple, la seva jornada laboral, i més concretament la càrrega lectiva. Perquè si no es fa, de fet s'impedeix la possibilitat de desenvolupar les seves potencialitats. I això, ni més ni menys, és el que està passant: queda molt bé introduir un discurs aparentment professionalitzador, però en la pràctica, estar duent a terme mesures desprofessionalitzadores. El cas que posàvem del temps de treball és paradigmàtic, perquè potència o impedeix progressos en altres camps; per exemple, en el terreny del desenvolupament professional del professorat. Així, per exemple, quan el gruix de la formació institucional descansa en l'horari no lectiu del professorat. És a dir, es basa en l'extensió de l'horari laboral i no en la reforma de l'estructura del lloc de treball. S'intensifiquen els processos de sobreexplotació del professorat. En la lògica de la concepció del professorat com a investigador de la seva pràctica pedagògica, hem d'entendre que aquesta pràctica investigadora, reflexiva, aquest espai de reflexió individual i col·lectiu

és un espai privilegiat de formació i de millora escolar. En aquest espai els mestres es qualifiquen professionalment, intenten comprendre millor la complexitat de la seva pràctica diària, desenvolupen la seva capacitat de comunicació i intercanvi entre els seus col·legues. Però això només es pot fer si els poders públics s'impliquen realment en la transformació de les condicions de treball del professorat. Si no hi ha correspondència entre les concepcions teòriques que s'assumeixen aparentment i amb l'estructura del lloc de treball, s'està fent un simple «exercici de delinqüència estratègic» —tal com li agradava anomenar a Charles Handy (1988) el fet de tractar els objectius d'una organització de forma hiperbòlica—, o una estèril ostentació d'estètica.

En definitiva, que el professorat sigui un investigador crític de la seva pròpia realitat ha de ser una conquesta que s'ha d'incorporar a l'horitzó reivindicatiu del professorat mateix. Parafraçant Martínez Bonafé (1998), hem de lluitar per aconseguir: temps per a la reflexió i la cooperació, i temps per a la investigació i la formació. O sigui, temps per pensar el currículum, organitzar estratègies de planificació, desenvolupament i avaluació juntament amb col·legues, estudiants i pares; temps per recollir i sistematitzar amb rigor informacions sobre l'alumnat i sobre l'entorn; temps per conèixer i atendre la diversitat; temps per definir i planificar problemes i activitats de formació; temps per comunicar i intercanviar experiències; temps per buscar i organitzar materials... Hem de lluitar perquè aquests temps s'incorporin

com a funcions que cal desenvolupar en la nostra jornada laboral. Si no, la investigació com a tret que defineix el professorat, només serà una bonica entelèquia ornamental.

Hem d'anar acabant. Seria erroni, per part nostra, transmetre la imatge que darrere dels estendards reivindicatius camina tot el professorat de Primària, disposat a cremar les seves naus. Això no obstant, comencen a sovintejar els conflictes després d'un llarg període d'atonía. Es comença a entreveure un clima d'indignació i malestar progressius. En aquest sentit, el camp de l'acció i l'organització de l'acció política, sindical i pedagògica és fonamental per a la supervivència del professorat en general i per al professorat d'Infantil i Primària en particular. El grau d'organització, la radicalitat política de la seva acció i la qualitat i la quantitat del seu compromís social són els elements que poden jugar un paper decisiu en la transformació de l'escola i el seu professorat. Diguem-ho clarament: s'ha de tornar a la passió política, a la passió pedagògica,¹⁹ s'ha de tornar a omplir

(19) Tal com hem dit reiteradament en el text, la qüestió de la despoliització ideològica s'ha produït de manera general en tota la societat com a conseqüència de l'impacte de la ideologia del mercantilisme neoliberal, cada vegada més colonitzadora, i la suplantació de la consciència de ciutadania per la de consumidor. Aquesta despoliització està íntimament relacionada amb el credencialisme creixent de la professió docent i la desarticulació o reconversió d'algunes de les seves organitzacions en aparells gerencialistes.

de contingut els Moviments de Renovació Pedagògica, els sindicats de classe i s'ha de fer visible davant de la societat el compromís social del professorat. I si això no és possible a causa de les inèrcies històriques, que són un llast per a les organitzacions, cal que el professorat reinventi formes organitzatives i de lluita noves i genuïnes. No és un problema de voluntarisme militant, però tampoc no hi ha cap determinisme fatal que impedeixi revitalitzar la consciència i l'acció reivindicativa del professorat.

Referències bibliogràfiques

- ANGULO RASCO, F.; BARQUÍN RUIZ, J. i PÉREZ GÓMEZ, A. I.: *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 1999.
- AREA MOREIRA, M.; SANTANA BOLILLA, P. i ÁLVAREZ DURÁN, D.: *Implantación de la Educación Primaria en Canarias. Informe sobre el estado de opinión del Profesorado, la Inspección de Educación y los Asesores y Asesoras de CEPs*. Canàries: Gobiernos de Canarias. Consejería de Educación Cultura y Deportes, 1995.
- BELTRÁN LLAVADOR, F.: *Política y reformas curriculares*. València: Servei de Publicacions de la Universitat de València, 1991.
- CARBONELL SEBARROJA, J.: «El maestro y la maestra», a CARBONELL, J.: *La escuela entre la utopía y la realidad. Diez temas de sociología de la educación*. Barcelona: Eumo/Octaedro, 1996, pp. 189-219.
- BUSTELO, F.: *La izquierda imperfecta*. Barcelona: Planeta, 1996.
- COLL SALVADOR, C.: *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica al currículum escolar*. Barcelona: Laia, 1987.
- CONSEJO ESCOLAR DE ESTADO: *Informe sobre la situación del sistema educativo. Curso 1996-97*. Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Cultura, 1998.
- CONTRERAS DOMINGO, J.: «Teoría y práctica docente», a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 253, desembre, 1996, pp. 92-100.
- CONTRERAS DOMINGO, J.: «¿Autonomía por decreto? Paradojas en la redefinición del trabajo del profesorado», a *Education Policy Analysis Archives*, vol. 7, núm. 17, abril, 1999. [Revista electrònica: <<http://epaa.asu.edu>>].
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M.: «Dispone la Reforma de un modelo teórico?», a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 181, 1990, pp. 88-92.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: «¿Es pública la escuela pública?», a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 184, octubre, 1999, pp.76-81.
- GERSTNER, L. V. et al.: *Reinventar la educación. Nuevas formas de gestión educativa*. Barcelona: Paidós, 1996.
- GIMENO SACRISTÁN, J.: Presentación de libro de POPKEWITZ, T. S. (Ed.): *Formación del profesorado, tra-*

- dición, teoría y práctica*. València: Servei de Publicacions de la Universitat de València, 1990, IX-XVI.
- GIMENO SACRISTÁN, J. i PÉREZ GÓMEZ, J. A.: «El profesorado de la Reforma», a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 220, desembre, 1993, pp. 95-99.
- GINER DE LOS RÍOS, F.: *Ensayos*. Madrid: Alianza Editorial, 1969.
- HANDY, CH.: *Understanding Voluntary Organizations*. London: Penguin Books, 1988.
- HARGREAVES, A.: *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos cambian los profesores*. Madrid: Morata, 1996.
- HEREDERO, M. C.: «Feminización y prestigio social», a la pàgina web de la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras. Notes de premsa: <<http://www.fe.ccoo.es>>, 1999.
- HERNÁNDEZ, F.: «Para aprender del desacuerdo», a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 219, 1993, pp. 73-77.
- INSTITUTO DE LA MUJER: *Las mujeres en cifras, 1997*. Madrid: Ministerio de Trabajo, 1997.
- LERENA ALESÓN, C.: «El oficio de maestro. (Posición y papel del profesor de primera enseñanza en España)», a ORTEGA, F.; GONZÁLEZ GARCÍA, E. et al. (Comp.): *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Visor, 1989, pp.145-183.
- MARICHAL, J.: *El secreto de España. Notas de historia intelectual y política*. Madrid: Santillana/Taurus, 1995.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J.: «La estructura del puesto de trabajo del profesorado. Un esquema para la interpretación crítica», a Congreso Internacional de Didáctica, *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*. Madrid: Morata, 1993, pp. 312-338.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J.: *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila, 1998.
- MONCADA, A.: «La configuración de la femineidad. La aportación del sistema educativo a la configuración de lo femenino», a ENGUIETA, M. F.: *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal, 1986, pp. 479-483.
- RODRÍGUEZ, J.: «Catecismo neoliberal, fundamentalismo conservador y desmedro de la educación pública», a *Tahor*, núms. 25-26, 1997, pp. 47-49.
- STEEDMAN, C.: «'La madre concienciada': el desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela Primaria», a *Revista de Educación*, núm. 281, setembre-desembre, 1986, pp.193-211.
- STENHOUSE, L.: *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.
- TORRES SANTOMÉ, J.: «La propuesta de reforma del sistema educativo y los Diseños Curriculares Base: peligros, olvidos y... esperanzas», a Concejo Educativo (Coord.): *El currículum y la práctica. Un desarrollo comprometido del currículum*. Valladolid: Delegación Municipal de Enseñanza, 1989, pp.13-30.
- UNESCO: *Informe mundial sobre la educación, 1998. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO, 1998.

YANES GONZÁLEZ, J.: «Algunas especies domésticas del bestiaro pedagógico», a *La Gaveta, Revista del Centro de Profesorado de Santa Cruz de Tenerife*, Any II, núm. 2-3, 1996, pp. 11-17.

YANES GONZÁLEZ, J.: *La república del profesorado. Etnografía crítica de un movimiento de renovación pedagógica*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna, 1997.

YANES GONZÁLEZ, J.: «La formación del profesorado de Secundaria. Un espacio desolado», a *Revista de Educación*, núm. 117, 1998, pp. 65-80.

Paraules clau

Professorat

Professorat de Primària

Reformes educatives

Feminització

Estructura del lloc de treball docent

Professionalització

Desenvolupament professional del professorat

Conflictes

Abstracts

Este texto trata de reflejar alguna de las claves para interpretar el mundo en que vive y trabaja el profesorado de Primaria de nuestro país. Se enfatiza en él la necesidad de recuperar, o no perder, una mirada respetuosa hacia el profesorado, que sea capaz de analizar los factores que sobre él inciden de forma estructural y no culpabilizarlo en una suerte de ejercicio analítico cargado de frivolidad. Se hace un áspero recorrido por alguno de los hitos de la última reforma, vista como un conjunto de oportunidades perdidas que marcan el presente. Y se estudia esquemáticamente el proceso de feminización en la educación Primaria, para terminar haciendo un breve recorrido por otro conjunto de problemas que afectan al profesorado de este nivel educativo.

Ce texte tente de refléter certaines des clés utiles à l'interprétation du monde dans lequel les enseignants d'Education Primaire de notre pays vivent et travaillent. On y met l'accent sur le besoin de récupérer, ou de ne pas perdre, un regard respectueux envers le professeur qui soit capable d'analyser les facteurs qui agissent de façon structurelle sur celui-ci et de ne pas le restreindre à une espèce d'exercice analytique chargé de frivolidé. On y effectue un parcours acerbe de certains des jalons de la dernière réforme vue en tant qu'ensemble d'opportunités perdues qui marquent le présent. On y étudie aussi schématiquement le processus de féminisation de l'Education Primaire et l'on termine par faire un voyage au coeur d'un autre ensemble de problèmes qui affectent le corps des enseignants de ce niveau éducatif.

This text deals with some of the key points for understanding the world in which Spanish Primary school teachers work and live. The need to recover or not to lose respect for teachers is emphasised, as well as the ability to analyse structural factors and not to blame a kind of frivolous analytical exercise. There is a rough outline of some features of the latest reform, seen as a group of missed opportunities that are felt in the present. The feminisation of Primary education is also studied schematically, and the article concludes by briefly summarising other problems that affect teachers at this level.