

A EDUCACIÓN PRIMARIA: UNHA VISIÓN COMPARADA DESDE ESPAÑA

José Luis García Garrido
 Universidade Nacional
 de Educación a Distancia
 Madrid

Entre 1970 e 1990 houbo certa discusión en España acerca do que era e do que non era educación (ou ensino) primaria. O motivo dérao a Lei xeral de educación de 1970, ó instaura-la chamada educación xeral básica (EXB) como primeiro nivel de escolaridade propiamente dita. Nel quedaban fundidos dous períodos que antes funcionaran como niveis relativamente independentes: o do ensino primario propiamente dito e do ensino secundario inferior, tanto de carácter académico (o 'bacharelato elemental', segundo a terminoloxía empregada ata entón) como de carácter profesional. Segundo a interpretación de moitos, sostida incluso por algúns políticos en foros internacionais, isto supoñía de feito a ampliación do ensino primario a oito anos de duración, entre os 6 e os 14 anos de idade e, conseguintemente, a redución do nivel posterior (o secundario) a catro anos. Para outros, máis sensibles ós criterios internacionais (e particularmente á clasificación de niveis proposta pola UNESCO), a nova EXB continuaba en efecto, malia o seu carácter unitario, portando no seu seo os niveis primario e secundario

inferior, mediante a súa división en dúas etapas diferenciadas. En realidade, o que fixera a EXB —segundo a interpretación destes últimos— fora unifica-la duración e prolongar un ano máis o anterior ensino primario, que era en xeral de catro anos (dos 6 ós 10 anos de idade), e que antes fora de tres (empezaba ós 7 anos de idade), aínda que non obrigatoriamente para tódolos alumnos, pois algúns podían proseguir a por riba dese tope.

En 1990 chegou a Lei de organización xeral do sistema educativo (LOXSE) e, polo menos neste punto, pechou de vez a discusión. A educación primaria ía reaparecer como nivel con nome propio e cunha duración algo máis prolongada, de seis anos, entre os 6 e os 12 anos de idade.

O ocorrido en España ilustra adecuadamente a mobilidade que o concepto de educación primaria (ou ensino primario) tivo en todo o mundo ó longo do século XX. Mobilidade que estivo, polo demais, moi unida á súa universalización, nos dous sentidos máis comúns da palabra: o de abranguer a tódolos nenos da idade

correspondente e a de facerse unha realidade tanxible en todo o universo mundo.

Isto último non significa, ende mal, que desapareceran do mapa os nenos que, a esas idades, están aínda desescolarizados. Incluso países cunha positiva tradición neste sentido, como poden ser algúns latinoamericanos, padecen aínda en proporcións nada desprezables os efectos da deserción escolar temperá ou do absentismo prolongado.

Non é este o caso dos países desenvolvidos. Neles, a preocupación prioritaria polo nivel que nos concirne desapareceu hai varias décadas. Xa que a obrigatoriedade escolar afectou a este nivel, en todos estes países, desde hai polo menos un século, a asistencia dos alumnos ás aulas converteuse certamente nun hábito social, e a provisión de profesorado e dos medios materiais necesarios veu sendo asegurada convenientemente —ou ó menos suficientemente— pola lexislación. Isto non significa que non existan problemas. A universalización levou a case tódolos países ricos, por exemplo, a unha uniformización excesiva do nivel primario, que choca con realidades tan

perentorias como a necesidade de atender nas mesmas aulas nenos procedentes de ámbitos familiares, sociais e mesmo culturais ben distintos.

Vou tentar nas seguintes páxinas repasar, dun xeito por forza elemental, o desenvolvemento operado por este nivel ó longo do noso século. Como se explicita no título, voume situar máis no ángulo das comparacións horizontais ou xeográficas, ca no das verticais ou propiamente históricas. Polo demais, será imposible descender a demasiados detalles. Para quen desexe un maior afondamento meu en aspectos ou zonas xeográficas que aquí só podo esbozar, debo remitilo ó estudio que me encomendou hai anos a UNESCO e que foi publicado en español en 1988¹. Polo demais, tratei o tema baixo distintos aspectos en diferentes ocasións². O lector conta, ademais e sobre todo, con obras relevantes sobre o ensino primario ó longo do noso século³.

PRECISIONS TERMINOLÓXICAS

Como xa se pode ir observando, tendo a empregar de modo indistinto

1 *La enseñanza primaria en el umbral del siglo XXI*, Madrid, Santillana, 1988. A versión primeira apareceu un ano antes en inglés e francés.

2 Algúns dos meus libros conteñen capítulos ou apartados dedicados especificamente á educación primaria: *Sistemas educativos de hoy*, Madrid, Dykinson, 3ª ed., 1993; *La educación en Europa: problemas y perspectivas* (en colaboración con F. Pedró e A. Velloso), Madrid, Editorial Cincel, 1989; *Diccionario Europeo de la Educación*, Madrid, Dykinson, 1996. Polo que se refire a artigos, cfr. especialmente "La enseñanza primaria en Europa", *Revista Española de Pedagogía*, 204, 1996, páxs. 142-161.

3 Para os efectos que aquí importan, segue resultando de grande interese o segundo volume da serie *L'éducation dans le monde*, dedicado ó ensino primario e publicado pola UNESCO en 1958. Tamén o son as enciclopedias internacionais máis coñecidas: T. N. Postlethwaite (ed.), *The Encyclopedia of Comparative Education*

os substantivos 'educación' e 'ensino' ó me referir ó nivel primario (como faría con calquera outro). Está claro que, ó facelo, refírome sinxelamente ó primeiro nivel de escolaridade formal, e non vou entrar agora na cuestión de qué denominación resulta ser máis adecuada. Como é ben sabido, o emprego de 'educación' en vez de 'ensino' é algo que, no noso país coma noutros, foi propiciándose cada vez máis ó longo deste século. Nas súas raíces, a tendencia ten moito que ver coa adopción dun simple e puro anglicismo, provocado pola súa vez polo influxo cada volta máis determinante dos modelos anglosaxóns (particularmente o norteamericano) sobre os sistemas educativos doutros países. Sen embargo, moitos aproveitaron este tránsito lingüístico para argumentar que falar de 'educación' dignifica máis os obxectivos escolares que falar simplemente de 'ensino' ou 'instrucción'. Non vou entrar no tema. Simplemente desexo lembrar que, particularmente nos idiomas latinos, a utilización deses últimos vocábulos segue sendo moi frecunete (*enseignement primaire*, *istruzione primaria*, *enseñanza primaria*, etc.).

Tamén resulta moi frecuente a substitución do termo 'primario' polo de 'elemental'. De feito, a escola primaria francesa denomínase oficialmente *école élémentaire*, pois o chamado *enseignement primaire* inclúe tanto a *école*



Nas escolas do pasado esixíasilles ós alumnos un esforzo moi grande na atención e na memorización dos coñecementos.

maternelle (é dicir, o ensino preescolar ou infantil) como a *école élémentaire* (é dicir, primaria). En Italia, a lexislación vixente chámalle desde hai moitos anos *scuola elementare* á escola primaria, aínda que na actual proposta de reforma parece rexurdir con forza a denominación de ciclo primario, referido ós seis anos correspondentes (agora cinco). Non pensemos, sen embargo, que esta denominación de 'elemental' ten particular raizame só nos países latinos. Nos Estados Unidos, a denominación máis tradicional e estendida do nivel que nos ocupa é a de *elementary school*, aínda que se empregue tamén a de *primary school*. Doutra parte, algúns dos termos preferentemente empregados nos países centroeuropeos e nórdicos suxiren máis esta idea de 'ensino

and National Systems of Education, Oxford, Pergamon Press, 2ª ed., 1995; e G. T. Kurian, *World Education Encyclopedia*, 3 vols., Nova York, Facts on File Publications, 1988. Propostas máis delimitadas poden atoparse en obras como a de L. Puscì (ed.), *L'enseignement primaire en Europa*, Roma, CEDE, 1990, e noutras.

elemental' (ou 'xeral', se se prefire), có de 'ensino primario'.

A propósito do caso español, aludín xa ás diferencias entre 'educación primaria' e 'educación básica' que en ocasións se utilizan coma se se tratase de sinónimos, e non o son. Na linguaxe internacional, a 'educación básica' alude polo xeral a todo ou a case todo o período de escolaridade obrigatoria, e inclúe habitualmente tanto o ensino primario como a primeira etapa do secundario. Existen zonas xeográficas onde a utilización desta expresión é moi común, como é o caso de América Latina. Noutros lugares utilízase pouco. En Europa, algunhas institucións nórdicas (a *Grundskola* sueca ou a *Folkeskole* danesa, por exemplo) tradúcese ás veces como 'escolas básicas', xa que inclúen os dous niveis antes aludidos. En España, malia a eliminación da EXB, a LOXSE conserva aínda a denominación de 'educación básica' ó se referir ó conxunto da escolaridade obrigatoria (artigos 5 e 6). A situación de Portugal seméllase máis, neste sentido, á establecida pola lei española de 1970. En efecto, a lei portuguesa de 1986 inclúe dentro do denominado 'ensino básico' tres ciclos diferentes, respectivamente, de catro, dous e tres anos, ningún dos cales leva certamente o nome de *ensino primário*, como tampouco o de *ensino secundário* (este é en realidade o nivel seguinte, é dicir, o ensino secundario superior, a partir dos 15 anos de idade). Non obstante, a utilización do nome de *ensino primário* segue a ser moi frecuente en Portugal,

referido sobre todo ó primeiro ciclo do ensino básico.

Unha clarificación terminolóxica máis completa esixiría outras consideracións, relativas a termos próximos ou dalgún xeito implicados. Por exemplo, as *infant schools* ou as *infant classes* do Reino Unido son institucións comprendidas dentro das *primary schools* (para nenos entre 5 e 7 anos) e non fóra delas. Alí mesmo, ou nos Estados Unidos, as denominadas *middle schools* están destinadas a nenos que na maioría dos países son aínda alumnos de primaria. Pero xa teremos ocasión de aludir máis adiante a peculiaridades deste tipo.

AS ORIXES

En sentido amplo, a escola primaria é unha das institucións máis vellas da humanidade. A súa existencia está intimamente ligada, en tódalas partes e en tódolos tempos, á aparición da linguaxe escrita. Polo que se refire ás concretas orixes da nosa cultura occidental, o *didaskaleion* grego ou a posterior escola do *primus magister*, sobre a que tan atinadamente escribiu Quintiliano, posuían numerosos trazos que están aínda presentes nas institucións de hoxe, a pesar da proximidade do século XXI e da revolución informática que se avexiña. Se un grego ou un romano de hai dous mil anos irrompese no noso tempo, é probable que, estupefacto e temeroso diante do inquietante espectáculo da nosa sociedade, elixira

unha escola primaria como medio de refuxiarse nun lugar coñecido.

Emporiso, se nos atemos a unha revisión máis estricta da súa evolución histórica, a escola primaria non constituíu de feito o primeiro elo no establecemento dos sistemas escolares modernos, por máis que influíra moito no nacemento destes a defensa da 'ilustración universal'. Como tal ensino primario ou, se se prefire, como primeiro banzo dun proceso escolar diferenciado en niveis, foi máis ben a última en aparecer.

Teño lembrado xa en diversas ocasións que, por estraño que poida resultar, o aparello escolar co que contan hoxe as sociedades modernas comezou a edificarse desde arriba, desde o tellado, por dicilo dalgún xeito. Foi a universidade a que serviu como elemento ordenador do que logo habían se-los niveis tradicionais de ensino. Como preparación a ela xurdiu o que posteriormente catalogamos como ensino secundario. Pola contra, as primeiras versións do ensino primario non foron previstas, en principio, como iniciación do percorrido ou como preparación para ese segundo banzo, senón máis ben con absoluta independencia deste, e incluso como a máis común e xeneralizada alternativa. As denominacións que antigamente recibían as súas institucións, e ás que en parte xa me referín, reflicten bastante ben cáles eran os seus obxectivos.

En case tódalas linguas europeas, a denominación máis estendida foi a de 'escola elemental' (usada aínda, como vimos, en Francia, Italia, Estados Unidos, etc.) ou ben a de 'escola popular' (aínda visible en Austria, Dinamarca e outros países). Nalgúns lugares —gracias a outro dos principios básicos que alimentaron a creación dos sistemas escolares: o nacionalismo— chegou a ser coñecida como 'escola nacional'. Esta última terminoloxía segue viva en Irlanda; no noso país, foi amplamente utilizada para designa-las escolas primarias públicas, en contraposición ós colexios privados, nos que polo xeral podía cursarse tanto o ensino primario como o secundario.

En tódolos casos analizados, trátase en definitiva de leva-lo principio da 'ilustración' ó pobo común, xustamente ás xentes que non ían realizar estudos superiores nin a recibir tampouco unha educación humanística e científica de carácter intermedio. Certamente, o desexo de crear desde o Estado este tipo de institucións e de estendelo a toda a cidadanía foi o núcleo principal arredor do cal foron construíndose os primeiros sistemas escolares estatais. Como é sabido, foi o rei Federico Guillermo I de Prusia o primeiro que, no xa remoto 1717, estableceu que "los padres deben ser obligados, bajo riguroso castigo, a enviar a sus hijos" a estas escolas primarias⁴. Outros países europeos fixeron algo

⁴ Recollo a cita literal de L. Luzuriaga, *Historia de la educación y de la pedagogía*, Bos Aires, Losada, 1969, páx. 154.

parecido anos despois. Á decretada obrigatoriedade desa instrucción elemental foi respondendo o Estado con maior ou menor présa e, en numerosas ocasións, con visible indolencia. De feito, tanto na maioría dos países europeos como nos de América, o peso fundamental da acción neste sentido seguirono levando institucións da Igrexa, particularmente algunhas congregacións e asociacións creadas para ese mester, malia a persecución á que o Estado as someteu en non poucos lugares.

Debe recoñecerse, con todo, que ó longo de todo o século XIX os estados prodigaron os seus esforzos para que a obrigatoriedade esixida sobre o papel puidera facerse realidade. Nos Estados Unidos, por exemplo, as chamadas *common schools* ('escolas comúns', outro nome que convén rexistrar) foron as institucións básicas sobre as que os estados (especialmente os do norte e o oeste; no sur a cousa resultou máis problemática) montaron os seus primitivos sistemas públicos de ensino. Inglaterra foi un dos países occidentais nos que máis serodiamente fraguou unha atención do Estado á instrucción primaria pública, e cando o fixo, xa a finais do século (gracias sobre todo á *Foster Elementary Education Act* de 1870 e a outras disposicións que apareceron a partir de entón), foi sobre todo coa intención de proporcionar un apoio económico ás asociacións benéfico-docentes (*voluntary bodies*) que se ocupaban dese nivel de ensino, así como coa intención de que, para cumprir coa

obrigatoriedade escolar (decretada só en 1876, moito máis tarde ca na maioría dos países occidentais), existisen de feito institucións abundas.

EVOLUCIÓN Ó LONGO DO SÉCULO XX

Non me é posible acometer aquí, en tan poucas páxinas, un estudio medianamente aceptable sobre a evolución experimentada polo ensino primario ó longo do século XX. Ante esa imposibilidade, limitareime a sinalar, primeiro, a importancia radical desta etapa histórica, na que se fixo posible a real universalización do nivel desde un punto de partida certamente modesto; e a mencionar, a seguir, os principais aspectos sobre os que incidiu o devandito proceso evolutivo.

O primeiro deses aspectos, sen dúbida clave, é o da gratuidade. Ó longo do século XX tódolos sistemas educativos do mundo foron permitíndolles ós cidadáns o acceso gratuíto dos seus fillos ás institucións de ensino primario. Hoxe pénsase que, en termos legais, o que é obrigatorio ha ser necesariamente gratuíto; pero hai que lembrar que non sempre se considerou isto así. O decreto do prusiano Federico Guillermo I, aludido máis arriba, obrigaba os pais a envia-los seus fillos "mediante el pago de dos *dreier* como retribución escolar a la semana", o que de feito supuña, á vez, a imposición dunha carga fiscal por ese concepto, aínda que fora ben pequena. Deixando esta cuestión á parte, o certo é que a



A calidade do ensino repousa na calidade do profesorado. E este profesorado ten que adaptarse ós novos plans do ensino.

extensión da gratuidade foi implantándose en tódalas partes, comezando sen dúbida polos países máis ricos, pero chegando tamén ós máis pobres. Non existe hoxe ningún país no mundo que non recoñeza e que non practique en boa medida o carácter gratuíto deste nivel, maila o considerable peso económico que supón tal esforzo en determinados casos. Neste tema, coma noutros, a evolución foi moi desigual

segundo os países, tanto baixo o punto de vista legal como na práctica.

O segundo aspecto que encontrou no século XX un pulo esencial é o relativo á xeneralización do ensino primario, é dicir, a súa extensión a toda a poboación infantil. Aínda que non se pode descoñecer-lo feito de que seguen hoxe desescolarizados unha alta porcentaxe de nenos, sobre todo nos países

5 Véxase a este respecto os datos ofrecidos no Informe mundial de la educación, publicado pola UNESCO en 1998, Madrid, Santillana/UNESCO, 1998, páxs 132-135.

máis pobres⁵, a realidade mudou radicalmente desde os comezos do século. As principais bolsas de inasistencia á escola atópanse en África, Asia e algúns países de Iberoamérica; en numerosos casos, o fenómeno débese, sen dúbida, á insolvencia financeira dos correspondentes estados, pero noutros moitos trátase máis ben da pervivencia de vellos hábitos e mesmo prexuízos, que levan, por exemplo, a reduci-lo ingreso das nenas no ámbito da escolaridade. Por suposto, moita da inasistencia e da deserción escolar que persiste encontra a súa razón de ser na insuficiente calidade e atractivo das escolas. Tendo en conta todo isto, hoxe pode dicirse, sen embargo, contrariamente ó que ocorría poucas décadas atrás, que a gran maioría das familias do mundo poderían, se o quixeran, escolariza-los seus fillos no nivel que nos ocupa.

Máis aínda: a xeneralización non afecta xa só o ensino primario, senón que, nestes últimos anos, está producíndose igualmente no nivel inmediatamente posterior, ou polo menos en parte del. Este aspecto podería ser definido como ampliación da escolaridade obrigatoria por riba do ensino primario. Aínda que é certo que, particularmente en África e Asia, existen aínda numerosos países nos que a etapa de obrigatoriedade coincide exactamente cos anos de primaria, a relación acúrta-se progresivamente. En Iberoamérica, a frecuente confusión conceptual entre 'educación primaria' e 'educación básica' fai que, a primeira vista, algúns

países parezan dedica-los mesmos anos (arredor de oito) a unha e a outra; xa advertín liñas arriba que esta confusión non ten hoxe demasiada acollida na terminoloxía internacional maiormente aceptada. O que está claro, tamén no caso destes países, é que a escolaridade obrigatoria foi ampliándose en anos.

Os desexos de xeneralización levaron en tódalas partes ó desenvolvemento doutro importante aspecto: o da unificación de plans de estudos, programas e metodoloxías. O ensino primario foise facendo máis uniforme no interior de cada país, eliminándose polo xeral as diferencias de planificación que existían antes entre institucións dedicadas ó mesmo nivel (confesionais e non confesionais, públicas e privadas, municipais e estatais, masculinas e femininas, etc.). Pero, ó tempo, foise facendo tamén máis uniforme dentro das grandes rexións xeográficas mundiais e, se se apura o argumento, dentro de todo o mundo. O influxo dos organismos internacionais foi, neste sentido, fundamental. Por poñermos só un exemplo, as Recomendacións emitidas durante décadas pola Conferencia Internacional de Educación, organizada (ata hai pouco bianualmente) pola UNESCO, versaron moi a miúdo sobre ensino primario, poñendo en circulación ideas programáticas e metodolóxicas estudadas e aprobadas por un considerable número de países.

Estes trazos programáticos comúns converteron o ensino primario no primeiro banzo do ensino formal,

tal como o coñecemos hoxe. Ó se converter en primeiro elo dunha cadea, o ensino primario adquire un matiz de 'etapa preparatoria para estudos posteriores' que certamente non tiña; pero sen renunciar, non obstante, á súa primitiva vocación de deparar ós cidadáns unha formación xeral válida en por si. Ó meu modo de ver, é este o dilema principal no que de contino se debaten os programas educativos e instructivos propios deste nivel. A adopción, na teoría ou na práctica, do concepto de 'educación básica' ou 'ensino básico', non axudou tampouco a resolvelo. Pola contra, ó se incorporar dentro do enteiro período 'básico' a que en tódolos países europeos vén conceputada como 'escola media' (o primeiro ciclo de secundaria), o ensino primario parece seguir reforzando arreo a súa condición de mera escola preparatoria; pero non preparatoria para a vida, senón para seguir estudando.

Por último, outro aspecto de grande importancia que foi desenvolvéndose progresivamente ó longo do século XX é o relativo á natureza fundamentalmente pública do ensino primario. Non significa isto que non perduren aínda, revitalizándose incluso nalgúns lugares, as institucións primarias de carácter privado. Significa que, ante o reto da gratuidade e da xeneralización, foi o Estado o que se viu na obriga de ir creando máis e máis escolas para cubri-la demanda. Nalgúns casos, o Estado procurou así, de modo directo, eliminarlo predominante influxo que neste sector exercían antes institucións de

carácter confesional; certamente, sobre todo a principios de século, o ton laicista de moitas políticas educativas sobra nesa dirección. Pero máis tarde, co paso do tempo, a crecente actuación estatal neste ámbito debeuse máis ás presións da demanda que a principios ideolóxicos. Por outro lado, non pode descoñecerse o que tamén ocorreu en países onde o ensino confesional tiña antano un forte predicamento: o proceso tamén crecente de secularización operado no seo de numerosas congregacións e asociacións relixiosas e a permanente mingua dos seus propios efectivos fixeron imposible, de feito, que puidesen elas erixirse en alternativa á acción estatal; de aí a tendencia destas institucións a orientárense en preferencia cara ó ámbito do ensino secundario.

O título destas páxinas obrígame a facer algunha reflexión, mesmo que sexa sucinta, sobre a concreta evolución experimentada en España polo nivel que nos ocupa. Malia as espléndidas intencións manifestadas xa a principios do século XIX por políticos e mandatarios —e das que quizais constitúe un exemplo cabal o famoso *Informe* elaborado por Quintana en 1813, informe que trata xa sen ambages a xeneralización e gratuidade do ensino primario—, a evolución deste nivel no noso país foi enormemente dificultosa e en permanente estado de atraso con relación ós países occidentais. Paga a pena rele-las apreciacións que, xa no limiar do século, facía Macías Picavea, sen dúbida cargadas de acritude, pero

realistas, cando afirmaba que as 30.000 escolas primarias existentes daquela eran “cuadras destartalladas”, con “maestros sin pagar”, ás que asistían “con muy mala asistencia millón y medio de alumnos”, dos que “llega a aprender a leer y a escribir poco más de una cuarta parte de la población”⁶. El mesmo non se resistiu á tentación de facer algún comentario comparativo, anotando, por exemplo, que en Francia a taxa de analfabetos era practicamente a inversa á española (aquí tiñamos un setenta por cento de analfabetos, en números redondos, e alí un trinta por cento)⁷. Pola mesma época, Manuel Bartolomé Cossío falaba da “excepción vergonzosa que España representa con los pueblos superiores”⁸.

Un século despois, ás portas do XXI, a situación do ensino primario español mudou radicalmente, e é paragonable tanto en cantidade coma en calidade á deses “pueblos superiores” dos que falaba Cossío. ¿Cando se produciu o cambio de tendencia? É moi difícil marcar datas concretas, porque mesmo algúns datos netamente identificables no tempo son producto de decisións e de accións tomadas moitos anos atrás. Non hai que menosprezar, polo tanto, esforzos considerables que non se traduciron en medidas rápi-

das, como puideron se-los realizados durante as etapas ministeriais de Romanones ou, máis tarde, de Callejo, na dictadura de Primo de Rivera. A realidade é que, xa a finais da mencionada dictadura, a taxa de analfabetismo en España descendera sen dúbida, pero aínda era elevadísima (preto do trinta e cinco por cento), e a situación das nosas escolas elementais bastante arredada da habitual na Europa de entón.

Durante os anos iniciais da Segunda República, Rodolfo Llopis, director xeral do primeiro ensino durante os ministerios de Marcelino Domingo e Fernando de los Ríos, acomete un plan de reformas que será sen dúbida decisivo, xa que gracias a el se construíron numerosos edificios escolares, aumentouse considerablemente o cadro de mestres e mellorouse igualmente a formación deste e o apoio dunha inspección renovada. Con todo, a nosa situación seguiu sendo claramente deficitaria ata a última parte da dictadura de Franco. Noutro lugar⁹ analiceí con certo detalle a evolución do sistema educativo español durante esta época, aludindo de modo especial á situación do ensino primario e ás reformas que se lle dedicaron. Tamén o fai amplamente Manuel Puelles na obra citada, mais insistindo dun xeito

⁶ R. Macías Picavea, *El problema social. Hechos, causas, remedios*, Madrid, 1989, páx. 122.7 *Ibid.*, páx. 154.

⁸ Tomeí a cita do libro de M. de Puelles: *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid, Labor, 1991, páx. 243, pero será sumamente útil follear M. B. Cossío: *La enseñanza primaria en España*, Madrid, Fontanet, 1987.

⁹ “La acción educadora”, *La época de Franco*, vol. XIX-1 da *Historia General de España y América*, Madrid, Rialp, especialmente páxs. 502-506.

especial nos aspectos ideolóxicos¹⁰. No que aquí nos importa, semella claro que o déficit de escolas e de mestres persiste durante toda a primeira etapa do franquismo, e que só tras algunhas disposicións legais de finais dos corenta e, sobre todo, de mediados dos sesenta, comeza a albiscarse un cambio decisivo de rumbo, que non se ultimarán, sen embargo, ata a aparición da Lei xeral de educación, en 1970. A partir de entón, e non sen dificultades, España conseguirá ter ó cabo unha escola primaria universal, gratuíta, unificada, en bos edificios e con profesores mellor formados. A tendencia non só perdurou, senón que medrou trala Constitución democrática de 1978 e as distintas disposicións legais que máis tarde foron arbitrándose. Hoxe en día, os problemas que poida carrexalo noso nivel primario, por importantes que sexan, non son dispares ós que poida carrexar noutros países desenvolvidos. Polo menos neste punto, o noso sistema escolar conseguiu, finalmente, pórse ó día.

A ESCOLA PRIMARIA DE FINAIS DE SÉCULO

A derradeira parte deste traballo intentará ofrecer unha visión xeral de cál é a situación do ensino primario cando remata o século que tanto lle debe. Animado polo título co que encabecei as páxinas, coido que é útil

articulala arredor de dúas preguntas fundamentais:

1ª) ¿Difire moito o ensino primario español, nas súas estruturas, organización e contidos, do existente noutros países, particularmente os do noso ámbito cultural?

2ª) ¿Que principais problemas afectan hoxe este nivel de escolaridade, dentro e fóra das nosas fronteiras?

ESTRUCTURAS, ORGANIZACIÓN E CONTIDOS

Comezarei aludindo ó noso máis inmediato contorno, é dicir, a Unión Europea. Como termo medio, o ensino primario abrangue hoxe, na maior parte dos seus países integrantes, unha duración de seis anos. Por baixo desa cifra áchanse só Alemaña, Austria e Francia, os dous primeiros cun ensino primario de só catro anos (entre os 6 e os 10) e o segundo, con outro de cinco (entre os 6 e os 11). Italia tamén ten, hoxe en día, unha *scuola elementare* de cinco anos, pero a reforma prevista elevaráos a seis. Polo que se refire ós países nórdicos, a adopción deles de modelos integrados ou comprensivos de 'escola básica' ou 'escola xeral' fai difícil precisar con exactitude os límites entre ensino primario e ensino secundario inferior. Na *Grundskola* sueca, por exemplo, este límite situábase antes do termo do sexto ano, pero agora, tralas últimas reformas, sitúase máis ben ó remate do quinto.

¹⁰ M. de Puellas, *Educación e ideoloxía en la España contemporánea*, Madrid, Labor, 1991, cfr. especialmente páxs. 380-384.

Aínda fóra da Unión Europea, os países do Leste europeo conservan habitualmente a súa anterior estrutura de 'ensino básico' de oito anos, agrupando tamén primaria e secundaria inferior con límites máis ou menos precisos e sometidos aínda a certos movementos reformadores. En ocasións faise difícil definir cándo remata de feito a escola primaria, como ocorre agora en Hungría, onde, logo das últimas reformas pode abandonarse a escola básica tras seis anos e mesmo tras catro anos de escolaridade para ingresar entón no ensino secundario de tipo académico (*Gimnázium*). ¿Significa isto que, en realidade, o ensino primario dura alí só catro anos, ou máis ben que ten unha duración variable segundo os casos? Romanía optou, despois do cambio, por unha escola primaria de catro anos (que en determinadas circunstancias poden ser cinco), como primeira parte da escolaridade obrigatoria. Rusia admite agora ter unha escola primaria que dura, segundo os casos, tres ou catro anos (en realidade, xa a tiña durante o réxime comunista).

Polo que se refire á idade en que comeza e remata o nivel, o acordo é maior no primeiro ca no segundo. O inicio concéntrase maioritariamente nos seis anos. As excepcións máis importantes son os países nórdicos, nos que a norma xeral segue a se-la de ingresar ós 7 anos, e o Reino Unido, onde pola contra se optou hai xa tempo por adiantalo ingreso ós 5. En Holanda, a escolaridade obrigatoria iníciase tamén a esa idade, pero ordina-

riamente considérase que o primeiro ano obrigatorio pertence máis ben á etapa de educación preescolar, mesmo a pesar de que, de ordinario, ese ano vén sendo ofrecido polas propias escolas primarias. A maioría dos países do Leste comezan tamén agora o nivel ós seis anos (antes facíano ós sete). Polo que se refire á idade de finalización, só dentro da Unión Europea se producen xa variacións importantes, que van desde os temperáns 10 anos, que é cando finaliza a escola primaria alemana, ata os 13 nos que remata a danesa.

Estas estruturas tipicamente europeas non difiren excesivamente das imperantes noutros lugares do mundo. Nos Estados Unidos, a duración máis habitual da *elementary school* é de seis anos, aínda que segue a haber numerosas escolas, sobre todo no leste do país, que conservan a vella estrutura de oito anos. Xapón, que adoptou desde finais da Segunda Guerra Mundial a estrutura formal norteamericana (non, desde logo, o seu carácter), mantén así mesmo unha duración de seis anos. Os países iberoamericanos, tan próximos igualmente a nós, oscilan entre os cinco (Colombia) e os oito anos de duración (Bolivia, Brasil e Chile), se ben hai que lembra-la identificación que estes últimos fan entre 'educación primaria' e 'educación básica'; a tendencia maioritaria entre eles é tamén a de seis anos aínda que, ademais dos aludidos, algún deles (Arxentina) mantén unha duración de sete.

Entrando agora en aspectos organizativos, xa mencionei antes a

tendencia universal a considera-lo nivel primario como un nivel de responsabilidade fundamentalmente pública. O que implica tanto a administración dos fondos como a xestión das operacións está habitualmente en mans de organismos de pública titularidade. Na Europa comunitaria, a participación máis forte da iniciativa non estatal ou privada atópase en Irlanda; as súas *national schools* (as escolas primarias) están xestionadas case totalmente polas autoridades eclesiásticas. En Holanda e Bélxica hai tamén unha forte porcentaxe (ó pé do sesenta por cento) de 'escolas libres' de nivel primario, case todas elas de carácter confesional (católico maioritariamente, pero tamén doutras confesións). No Reino Unido prodúcense certas variacións segundo se trate dunha ou doutra rexión: en Escocia, a porcentaxe de escolas primarias xestionadas por entidades públicas é maior ca en Inglaterra e Gales; nestas últimas, as escolas primarias 'voluntarias' (é dicir, de xestión non pública, case sempre confesional anglicana ou católica) reúnen case un trinta por cento do alumnado; hai tamén un reducido número de escolas primarias 'independentes', é dicir, sen financiamento público (as chamadas *prep schools*), pero son poucas. En España, a porcentaxe de secundarios concertados (con primaria e secundaria inferior) ofrece cifras parecidas. Pero sacando estes casos mais algún outro, pode dicirse que a participación da iniciativa privada no nivel primario resulta máis ben escasa no continente europeo. En Alemaña e nos países nórdicos é en

xeral moi reducida (se ben en aumento), como o é tamén en Italia, Portugal ou Grecia.

Fóra da Europa comunitaria, e en referencia particular ós países do Leste, é certo que as disposicións legais tenden, como contraste ó estatalismo monopolizador da etapa comunista, a abrírense cada vez máis á colaboración da iniciativa social. Pero isto incide pouco ou nada no nivel concreto que nos ocupa. Pola contra, nos países iberoamericanos a presenza do sector privado neste nivel é aínda considerable; con todo, persiste a tendencia a diminuír. Nos Estados Unidos é moi baixa, sobre todo se se compara cos niveis posteriores onde é moito maior. En Xapón é practicamente inexistente.

Que predomine a xestión pública non significa que, en tódolos casos, se trate dunha xestión centralizada ou estatalizada. En Europa (bardante casos como os de Italia ou Grecia, onde segue imperando un mercado centralismo de xestión, ou como os habituais nos países do Leste, malia o cambio), a xestión das escolas primarias cae a miúdo en mans das autoridades locais, incluíndo entre elas, segundo os casos, entidades de tipo provincial, de distrito ou municipal. Hai países nos que o Estado central a penas entra no asunto; o caso máis paradigmático é o do Reino Unido, onde as *Local Education Authorities*, a pesar do recorte de competencias que sufriron, seguen gobernando maioritariamente o sector. A xestión de tipo municipal goza de gran tradición en tódolos países nórdicos.

Mesmo os países do Leste (Hungría e Polonia, por poñer dous exemplos) están conferíndolles cada vez máis competencias ás autoridades municipais en materia de ensino primario. Nos Estados Unidos, aínda que a competencia legal pertence ós estados, son de feito os distritos os que en verdade se encargan de organizar e de xestionar as redes, máis ou menos grandes, que corresponden a este nivel. En Iberoamérica, as circunstancias cambian dun país a outro, pero a tónica predominante segue sendo, mesmo no ensino primario, a tendencia ó centralismo.

Non é posible entrar a fondo en materia de plans de estudos e contidos. Abondarán dúas pinceladas. A primeira desexa facer fincapé en que, en case tódolos países, se produciu estes últimos anos un movemento a prol de primeiras habilidades básicas (*basic skills*: lectura, escritura, cálculo) e recorta-lo tempo que antes se dedicaba a actividades de libre desenvolvemento. A causa deriva das frecuentes críticas que algúns sectores sociais (incluíndo os profesores de niveis sucesivos, secundario e superior) viñeron espallando, e o seu efecto máis evidente foi o de acentuar-lo carácter 'preparatorio' deste nivel de ensino. Hoxe máis ca nunca, o ensino primario converteuse nun nivel 'preparatorio' de estudos posteriores, e non tanto nunha institución que procure ós seus alumnos unha formación xeral para a súa vida cotiá, cultural, moral, etc.

O segundo trazo que desexo incluír refírese ós exames. A tónica xeral en todo o mundo foi, ata hai pouco, evita-los exames ó remate do ensino primario, como fórmula de acceso á secundaria de primeiro grao. No Reino Unido, por exemplo, foi duro cabalo de batalla durante moito tempo a eliminación do famoso exame chamado *eleven-plus* (*11-plus*), que determinaba mediante a súa aprobación o ingreso ou non nas *grammar schools*. O exame foi suprimido. Sen embargo, estes últimos anos, cunha finalidade distinta (a de comprobar que a escola cumpre os obxectivos de ensinanza marcados), establecéronse exames nacionais en varios momentos, entre eles o correspondente ó final do ensino primario. En Suecia, onde as autoridades educativas se mostraban antes bastante adversas a ideas deste tipo, instaurouse un exame global ó remate do quinto ano de escolaridade obrigatoria (coincidente tamén, como vimos máis arriba, co fin do ensino primario). Todo este movemento parece caer dentro dun ambiente xeral de 'rendición de contas' (*accountability*) e de 'avaliación' (*assessment*) ó que case ningún país occidental escapa.

ALGÚNS PROBLEMAS DA FIN DE SÉCULO

Como é obvio, os problemas non son os mesmos en tódalas partes. En numerosos países do mundo o problema capital segue sendo, por desgracia, conseguir que o ensino primario chegue de feito a toda a poboación infantil, e nunhas condicións de

mínima decencia. Noutros, conseguir unha maior sensibilización das familias cara ós beneficios da escolarización, de tal xeito que favorezan a asistencia real dos fillos (e moi especialmente das fillas) ás escolas primarias.

Pero tanto nos países desenvolvidos coma en non poucos países en desenvolvemento, o problema que mormente vén a defini-las inquietudes deste final de século é o problema da calidade. En Europa constitúe hoxe, e en tódolos niveis da escolaridade formal, a preocupación número un. É interesante anotar que, da maneira en que hoxe vén presentado, o problema adoece dun profundo cheiro economicista. O que fundamentalmente preocupa é saber se os investimentos que se fan en educación se traducen despois en resultados claros, avaliados, satisfactorios. No ensino primario, case tódolos países europeos non teñen que afrontar hoxe problemas de expansión cuantitativa. Lonxe de aumentar, o número de alumnos tende máis ben a diminuír, nalgúns casos moi ostensiblemente. Non é necesario prever, polo tanto, grandes investimentos en infraestruturas nin en profesorado, que son os dous capítulos que máis orzamento viñeron consumindo desde o principio. Os edificios e as aulas quedan grandes para o número de alumnos que albergan, o que comporta a súa adaptación para que cumpran os seus obxectivos con maior comodidade, de tal maneira que un espazo máis abundante contribúa tamén á maior calidade do servizo prestado. Pero isto encerra dificultades.

Cómpre proceder, en moitos lugares, á reparación de edificios que quedaron vellos, tanto no sector público coma no privado. O estado das escolas deixa moito que desexar en países de tan alto desenvolvemento como, por exemplo, Francia. Por suposto, tamén hai países europeos que padecen este problema en proporcións ben maiores. Ese é o caso de case tódolos do Leste, incluída a propia ex Alemaña Oriental. Dada a penuria económica que sofren todos eles, o estado físico das escolas non só non mellora senón que empeora cada ano. Neste punto, o feito de que diminúa o número de alumnos non alivia as cousas demasiado; máis ben as dificulta.

Outro tema distinto é o que concirne ó profesorado. No nivel do ensino primario, toda Europa padece hoxe unha saturación de prazas docentes. Aínda que se seguiu normalmente a política de redistribuí-lo profesorado, de tal xeito que poidan os mestres asumir outras ocupacións e atender mellor os alumnos, a realidade é que se prevé en tódalas partes unha paulatina diminución de efectivos, ben mediante a conxelación e minoración posterior das prazas existentes, ben mediante a reconversión dos docentes primarios en docentes secundarios, educadores preescolares, educadores de adultos, etc. De feito, o descenso de alumnos nos centros de formación do profesorado de ensino primario é un fenómeno visible en tódolos países desenvolvidos. O desexo común é que esta abundancia de profesores

contribúa a mellora-la calidade das escolas; pero esquecese que tal calidade repousa pola súa vez noutra: a calidade (e non tanto a sobreabundancia) do profesorado dispoñible.

Dentro da consideración economicista da calidade á que me referín, tan frecuente hoxe, alúdese particularmente á necesidade de eficiencia, entendida como capacidade real de conseguí-los obxectivos propostos. Unha boa parte dos actuais movementos a prol da calidade móvese dentro desta liña¹¹. Parece así que o que fundamentalmente se lles esixe ós obxectivos da educación (primaria, no noso caso) é que sexan avaliábles. Só sendo avaliábles se converten, ó parecer, en obxectivos de calidade. Pero, curiosamente, esta preocupación polos obxectivos de calidade fai que case non se fale da calidade dos obxectivos. Sorprende que, no medio de tanta preocupación pola calidade, se fale e se escriba tan pouco acerca deste punto, que seguramente é o punto clave¹². As reformas escolares en uso parecen contentarse coa “volta ás destrezas básicas” e con reforza-lo papel preparatorio para estudos posteriores, en calquera das súas posibles versións.

En conexión con estas concepcións da calidade, bastante febles baixo o punto de vista teórico, fórmulanse tamén algúns problemas de tipo políti-

co e administrativo. Por exemplo, é nesta orde de cousas na que actualmente se sitúa a contraposición entre escola pública e escola privada, que perdeu hoxe o seu vello ton de polémica ideolóxica para se converter nun argumento fundamentalmente económico. Aínda que no ensino primario incide sen dúbida menos ca noutros niveis, tamén o fai. Non se está chegando ó novo enfoque sobre a posibilidade dunha maior participación da iniciativa privada en educación gracias a consideracións filosóficas ou pedagóxicas, senón por consideracións meramente económicas. O que está por tras deste tema é o mesmo que está por tras da crise da saúde pública ou do réxime de pensións: a imposibilidade de que o Estado siga asumindo en solitario o seu tremendo custo.

En relación con isto mesmo atópase o problema da descentralización administrativa en materia de ensino primario. É verdade que, neste nivel, a participación das municipalidades foi norma xeneralizada nalgunhas zonas europeas, como é tamén o caso nórdico. Nos países nórdicos as escolas primarias son, de feito, escolas municipais (pensemos, por exemplo, na *folkeskole* danesa). Pero hai moitos outros países onde non ocorre así; neles, é o Estado quen asumiu por completo as competencias de xestión. E tamén é nestes

¹¹ Así, por exemplo, os coñecidos como *School Improvement* e *Effective Schools*. Véxase, respectivamente, W. Van Velzen et al., *Making School Improvement Work*, Leuven, ACCO, 1985; e D. Hopkins (ed.), *Inservice Training and Educational Development: An International Survey*, London, Croom Helm, 1987.

¹² Aínda que sen insistir abondo, si o fai Samuel Gento Palacios na súa espléndida e recente obra *Instituciones educativas para la calidad total*, Madrid, La Muralla, 1995.

últimos onde resultan máis visibles as tendencias descentralizadoras que, desde hai xa anos, veñen rexistrándose. Como no relativo á iniciativa privada, detrás destas cesións descentralizadas dos estados europeos atópase a economía. Parece certo que o concepto mesmo de gratuidade do ensino primario (dentro do conxunto do ensino obrigatorio) vai sufrir certas correccións nos vindeiros anos. A fórmula do cofinanciamento (por parte ó menos do Estado, os municipios e os propios usuarios) encontra cada día máis eco entre os que escriben sobre o tema.

Naturalmente, de aí han deducirse tamén novas fórmulas relativas ó control político e social das institucións de ensino primario. Case tódalas reformas lexislativas ocorridas nestes últimos anos veñen a reforza-lo papel dos pais dos alumnos na xestión das escolas. A reforma inglesa de 1988 non é máis que un botón de mostra, co indiscutible mérito de ser unha das primeiras. O que parece claro é que as escolas primarias van ser, cada vez menos, "escolas do Estado".

Entre os problemas organizativos máis de fondo que se formula hoxe o ensino primario en moitos países desenvolvidos, e particularmente en Europa, está o relativo á integración escolar de dous importantes colectivos de alumnos: os nenos inmigrantes e os nenos con minusvalías mentais ou físicas. Trátase de desafíos de sumo relevo que a escola primaria de hai a penas tres décadas non tiña que afrontar, e para os que a escola de hoxe



A atención ós minusválidos non é xa un problema alleo ó ensino en España.

non está sempre debidamente preparada.

Con respecto ós inmigrantes, as situacións de conflito que se producen en moitos países chegan a miúdo á opinión pública, e son, desde logo, obxecto de preocupación permanente para pais e educadores. Debido ó descenso de natalidade e ó aumento da inmigración laboral, as escolas francesas, belgas, inglesas, alemanas, danesas, etc., sobre todo nos grandes núcleos de poboación, deixaron de mostrar desde hai anos o panorama étnico relativamente uniforme que antes ofrecían. Nin os pais nin o profesorado desas escolas están aínda mentalizados abondo para afrontar a nova situación. O multiculturalismo e o interculturalismo, en canto tendencias teóricas, gañan cada día novos adeptos, pero os obstáculos que lles depara a práctica escolar diaria están lonxe de desaparecer, e as reformas educativas en curso

seguen sen lle dedicar á cuestión a atención que obxectivamente merece¹³. Algo semellante ocorre co problema dos minusválidos.

Ningún destes problemas son xa alleos ó ensino primario español. Tampouco o son outros ós que a penas me vou poder referir nas escasas liñas que restan. Por exemplo, o tan de moda agora nalgúns países como Francia, Italia, España, incluso Alemaña: é o dos chamados 'ritmos escolares' ou 'tempo escolar'. Nalgúns lugares (Alemaña e Italia, por exemplo), as escolas primarias funcionaron tradicionalmente só en horario de mañá, é dicir, durante aproximadamente cinco horas, que van das oito á unha ou das nove ás dúas do mediodía, e durante seis días á semana (sábados incluídos). Noutros (Francia, por exemplo), o habitual foi un horario un pouco máis extenso, de seis ou seis horas e media, incluíndo o tempo dun lixeiro xantar, pero só durante catro días e medio á semana. En España, o horario habitual adoita ser de tres horas pola mañá e dúas pola tarde, e déixanse xeralmente dúas horas no medio para o xantar (nada lixeiro, segundo os hábitos do país). O problema está en que, segundo se trate duns colectivos ou outros, todas estas solucións horarias deixan moito que desexar. En Italia, por exemplo, insistiuse moito en que o horario matinal das escolas pon numerosos nenos literalmente na rúa; e ideáronse algúns

procedementos para paliar as dificultades (experiencias de *doposcuola*, *tempo prolungato*, *tempo pieno*, etc.). En Francia, estase experimentando nalgúns zonas a semana de catro días (libres mércores e sábados), mentres que noutras máis ben se aumenta o horario lectivo. Os alemáns resoven tradicionalmente o tema de dúas maneiras: mediante a creación de institucións que atenden os nenos pola tarde (*kinderhorten*, clubs e clases de arte, música, idiomas, etc.) e tamén mediante a imposición ós nenos de abundantes deberes para realizaren na casa (o que é adoito motivo de queixa entre moitos pais). En España, realizáronse experiencias de xornada continuada en Andalucía e noutras zonas do país, pero a opinión pública e mailos pais ofrecen bastante resistencia (sobre todo as nais que non traballan fóra da casa). Trátase, en definitiva, dun problema hoxe fortemente debatido, e que seguirá seguramente sen se resolver ó gusto de todos.

No fondo, o que está verdadeiramente en xogo é qué servicios ten de ofrecer, de feito, unha escola primaria. Por exemplo, segundo se adopte un horario ou outro, a necesidade de comedor escolar resulta máis ou menos perentoria. En países como Alemaña ou Italia, a resistencia a que as escolas conten con comedor escolar foi a miúdo numantina, non só pola parte dos profesores, senón tamén pola de

¹³ A revista *Vela Mayor* dedicou o seu número 5, en 1995, a este problema, número que se abre cun artigo meu titulado "Interculturalismo: el reto de la educación europea".

moitos pais. En España, en cambio, con frecuencia semella que o máis importante que ten que facer unha escola é montar un comedor e a correspondente cociña, con capacidade para a elaboración de complicados guisos, ós que cheira todo o edificio. Segundo se adopte un horario ou outro, a escola poderá dedicarlle maior ou menor atención a actividades deportivas, artísticas, sociais, etc. Mentres ás veces se proclama que, en prol da formación integral, a escola primaria ten que se ocupar de todo iso, outras sostense que faría mellor se se limitase a cumprir ben coa súa función de fornecer ós nenos unha boa formación básica no terreo intelectual e mais no moral, deixando para outras institucións os demais aspectos formativos. En definitiva, detrás destes problemas organizativos, aparentemente de carácter menor, áchase sempre o gran problema dos obxectivos da escola primaria, ó que aludín máis arriba.

Unha alusión ós principais problemas con que se enfrenta a educación primaria do noso tempo non ten máis remedio que facer parada na calidade do profesorado. Non considero necesario lembrar que, segundo testemuñan numerosas investigacións, o factor fundamental de eficacia nos centros docentes é o profesor. E aínda que cómpre recoñece-lo moito que se leva feito ó longo do século que remata por mellora-la preparación e a situación socioprofesional dos mestres

primarios, tamén hai que recoñece-lo moito que aínda queda por facer. Basta levar a cabo unha observación mínima nos países que compoñen o noso continente para decatármonos de que, en liñas xerais, a imaxe do profesor de primaria sufriu unha forte deterioración nos últimos tempos, a pesar de que aumentaron en termos absolutos a súa capacidade económica adquisitiva e a pesar incluso de que aumentou tamén o seu nivel de formación académica inicial. Malia a estes aumentos, os profesores de ensino primario teñen aínda en tódolos países desenvolvidos (non falemos xa dos países en desenvolvemento) salarios netamente máis baixos cós que reciben profesionais ós que se lles esixe parecida formación, e por veces son tamén máis baixos cós obtidos por obreiros e persoas que só cursaron a escolaridade obrigatoria¹⁴. Nunha sociedade consumista como a nosa, é indubidable que este feito pesa considerablemente na opinión xeral. Algo semellante habería que dicir desde o punto de vista dos estudos recibidos. A excepción duns poucos casos, a maior parte dos docentes primarios europeos reciben hoxe unha formación de nivel universitario. En poucas décadas aumentaron considerablemente, traducidos en anos de estudos e de prácticas e en exames profesionais, os requisitos que se lles esixen. Pero parece claro que tampouco este feito —a elevación da súa formación universitaria e a ampliación dos

¹⁴ Seguen resultando válidos, en termos xerais, os datos subministrados en *La educación en Europa*, citada máis arriba, páxs. 164-167.

anos de estudio— contribuíu a eleva-lo seu aprecio social.

En calquera caso, obsérvase ultimamente unha certa indeterminación das políticas educativas con respecto a tan importante tema. Séguese facendo continua referencia a que a mellora do profesorado é imprescindible para a mellora da educación, pero non se toman medidas que contribúan claramente a acadala. Faise pouco por fomenta-las vocacións á docencia. Pola contra, o habitual é que acudan a esta profesión, cada vez en maior número, os que non poden acceder a outras profesións universitarias. A tendencia a esixirlles ós candidatos uns estudos universitarios de primeiro grao de carácter aberto, comporta sen dúbida aspectos positivos, pero tamén provoca unha perda de identidade profesional entre os docentes, identidade profesional que antes estaba mellor asegurada polas institucións de formación especificamente docente nas que debían inscribirse.

Mesmo se se adopta unha visión *eficientista* e utilitaria do ensino primario, favorable a enfoca-la actividade docente como un exercicio destinado a conseguila eclosión, no alumno, de determinadas habilidades básicas avaliáveis, parece claro que o mestre de ensino primario non pode conformarse con ser un simple 'ensinante', nin só un 'facilitador da aprendizaxe'. Para nenos que están entre os 6 e os 12, a figura do mestre non se limita a iso, é moito máis. Tanto se o quere coma se non, o mestre ha deixar no alumno unha pegada ben máis profunda na súa maneira de ser e de enfoca-las cousas que a que poida deixar en relación á aprendizaxe de nocións lingüísticas ou matemáticas (que tamén son importantes). É isto o que, ó meu xuízo, non acaba de ficar claro nas abundantes reformas educativas que nos depararon as últimas décadas do século XX. ¿Cambiarán as cousas no novo século?

