

# Democracia y Educación: III. Enseñanza pública y compromiso social del docente

Por Xosé Manuel Souto González.

Catedrático de IES y coordinador del proyecto educativo Gea-Clío.

La conquista del derecho ciudadano a una educación obligatoria y gratuita es un logro que se convierte en realidad a lo largo de un proceso que se inicia con la Revolución Francesa y la constitución de los estados liberales del siglo XIX. Pero en España este derecho no se desarrolló hasta la segunda mitad de ese siglo, pues por una parte la gratuidad sólo se reservaba a aquellas “familias menesterosas” que carecían de medios y la obligatoriedad era diferente según la clase social, pues los conocimientos de Primaria Superior “no eran indispensables para las clases pobres”.

**La dictadura del general Franco nos condujo a una educación moral conservadora, arcaica en los contenidos y métodos pedagógicos y represiva**

En consecuencia, en sus inicios la alfabetización lo único que perseguía era incorporar a los alumnos, y a sus familias, a un contexto social que necesitaba de ellos como consumidores y productores de un mercado que se estaba generando en las fronteras del Estado. Poco se hablaba de la autonomía de los individuos para adoptar sus propias decisiones. Eso llegará con los postulados de la Escuela Nueva de inicios del siglo XX, cuya eclosión coincide con el período republicano. Todos tenemos memoria histórica para recordar que la dictadura del general Franco nos condujo a una educación moral conservadora, arcaica en los contenidos y métodos pedagógicos y represiva con las libertades ideológicas. Por eso los inicios de los movimientos de renovación pedagógica tuvieron lugar, muchas veces, en la clandestinidad.

## **1. El cambio del contexto educativo: de una escuela secundaria para minorías a una enseñanza para todos**

En los años sesenta, la sociedad española todavía reclamaba mayores tasas de escolarización, para vencer al analfabetismo, pues una de cada diez personas no sabía leer ni escribir, sobre todo entre los agricultores mayores de 55 años. De esta manera los cambios en la escolarización se hacen evidentes: en 1960 sólo dos tercios de la población de 13 años estaba escolarizada, mientras que en 1974 un porcentaje semejante ya coincidía con los 14 años (el 62% de la población de 14 años estaba escolarizada). En 1960 no llegaba a una quinta parte de la población de 16 años la que estaba escolarizada, que aumentaba al 43% en 1974, a más del sesenta en el curso 1987/88, mientras que en el 1996/97 se superaban las cuatro quintas partes (el 83,8%). Como sabemos a la altura del año 2000 el cien por cien de la población de 16 años está *obligatoriamente* escolarizada, mientras que la cohorte de los 17 años se sitúa en estos primeros años del siglo XXI en una tasa de escolarización que ya supera el 80%.

Por su parte en las edades más pequeñas, lo que indica una liberación del trabajo femenino de custodia, la población de 3 años estaba escolarizada en una tercera parte de la cohorte en 1974, mientras que en la actualidad se superan las tres cuartas partes del total de esta misma cohorte (según datos del Ministerio de Educación se alcanzaría el 86% de la cohorte de 3 años en el curso 2000/2001). Sin embargo, en estas edades existen graves carencias para poder escolarizar a toda la población en centros públicos y gratuitos, lo que conlleva diferencias en el momento preciso de acceder al sistema escolar, pues puede suceder que sólo accedan al sistema escolar los que puedan o los que quieran, lo que seguramente supondrá una marginación para los niños de familias con escaso caudal cultural y que no se preocupen de la escolarización de sus hijos, pues esta etapa no es obligatoria. Un peligro que se agrava por el carácter asistencial (guarderías) que prevé la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE) para las edades de 0 a 3 años.

Además era una escuela donde no todos aprobaban; es decir, era para las minorías y era selectiva. Con el tiempo se fue suavizando el rigor de los suspensos y las segundas oportunidades de septiembre maquillaban los resultados negativos de junio.

Los datos suministrados por el Consejo Escolar del Estado indicaban que en los años noventa, en BUP sólo aprobaban todo en junio el 48,6% y en el Curso de Orientación Universitario (COU) el 54,2%; sin embargo promocionaban el 85,6%. Ello quiere decir que, entre la evaluación de septiembre y las pendientes, el número de alumnos que promocionaba (automáticamente) era muy superior al que aprobaba. Algo que se repite en la actual ESO, pero sin septiembre y sin pendientes. En el caso de Formación Profesional de Primer Grado (14-16 años de edad) sólo tenían una evaluación positiva en junio en todas las asignaturas el 29,2% y en Formación Profesional Segundo Grado (16-19 años de edad) el 50,6% pero a su vez promocionaban el 74,2 y el 73,5%. Es decir, el debate sobre la promoción automática o no del alumnado en los centros de ESO ya estaba planteado en el BUP y en FP, pero no legislado, sino que se derivaba de las decisiones del profesorado.

Igualmente, cuando consultamos las estadísticas del ciclo superior de EGB en el mismo decenio observamos que la calificación global positiva sólo abarcaba a la mitad del alumnado, pese a que se tendía a “abrir la mano” en el último curso para que más alumnos pudieran obtener el graduado escolar.

Así, el Informe sobre el estado de la situación del sistema escolar educativo en el curso 1992/93 (MEC, 1994; 189-192) nos indicaba que en 7º obtenía resultados satisfactorios en junio el 52,9%, mientras que en 8º el índice aumentaba a casi el 58%; sin embargo, ello daba lugar a que promocionara el 65,3% y el 78,6% respectivamente una vez que se tenían en cuenta los exámenes de septiembre.

¿Cuál sería, pues, la cifra del fracaso? Si dos de cada tres alumnos no podía pasar de séptimo a octavo era un fracaso escandaloso. Tiene el mismo significado que tres de cada cuatro alumnos matriculados en octavo obtengan el Graduado, pese a que la mitad de ellos no hayan sido capaces de obtener unos resultados positivos después de toda una evaluación continua. Acaso un profesor o cualquier lector atento a las actitudes del alumnado y a la evolución de su aprendizaje puede entender coherentemente el cambio producido desde junio a septiembre. Por todo ello creemos que es preciso dejar a un lado las falacias de los números y olvidarnos del fracaso cuantificado en un 30% de alumnos que no obtienen el Graduado en Secundaria. Pues ¿qué porcentajes se manejaban en los años noventa, cuando los alumnos seleccionados de BUP no alcanzaban un índice ni de la mitad de los que aprobaban todo en junio? ¿Cómo es posible hablar de éxito del anterior sistema escolar cuando, según el Informe del Consejo Escolar del Estado del curso 1992/93, sólo aprobaban todo en junio una cantidad que oscilaba entre el 55 y 56% para los cursos que iban de primero a tercero de BUP? Recordemos que las tasas de escolarización estimadas en el

curso 1992/93 eran de poco más del 72% para las edades de 16 y 17 años y que la proporción de BUP sobre el total de ese porcentaje equivalía al 60%. En consecuencia aprobaba todo en junio la mitad del 60% del 72% escolarizado. Ello supone unos porcentajes realmente ridículos, pues nos moveríamos entre un 30 y un 40% de la población de esas edades. Y hoy fracasa, según las estadísticas de obtención del Graduado Escolar un 30% del total, o sea del 100% de los alumnos de 16-17 años.

Ello quiere decir que el éxito escolar no sólo se puede comparar sobre los porcentajes de aprobados/ suspensos, sino también con las otras funciones educativas que posee la escuela en una sociedad democrática: la emancipación social de las personas (en este caso de las madres, que tienen ellas solas la custodia), la función social de desarrollar personas tolerantes, solidarias, fundamentalmente democráticas y potenciar las capacidades intelectuales que les permitan tomar decisiones de una forma autónoma. Y en este aspecto hay que reconocer que se ha avanzado poco en una mejor formación democrática en el conjunto de la población. Y sobre ello es necesario reflexionar.

## **Uno de los retos fundamentales de la educación obligatoria en los países de Europa consiste en precisar el carácter de sus contenidos**

### **2. El compromiso educativo de los profesores en la enseñanza obligatoria**

Uno de los retos fundamentales de la educación obligatoria en los países de Europa consiste en precisar el carácter de sus contenidos, así como definir el papel de las disciplinas en las propuestas de aprendizaje para los alumnos comprendidos en las etapas de educación básica. La clave de este asunto reside en definir con claridad qué se entiende por cultura escolar y qué conceptos e informaciones son básicos para desarrollar las habilidades y procedimientos que son básicos en una sociedad del conocimiento y multinacional. Una cultura escolar que potencie una actitud positiva respecto al saber racional, a la tolerancia entre culturas y la solidaridad entre las personas y pueblos; una cultura escolar que propicie la autonomía intelectual en la toma de decisiones. Y todo ello no se logra con una cultura escolar estanca, obsoleta y académica como la que aparece en los reales decretos de contenidos mínimos que se publican en el Boletín Oficial del Estado de 14 de enero de 2001.

Esta cultura escolar no surge en abstracto, sino en un contexto social y en un marco histórico que la propicie. Sin duda, la hegemonía del liberalismo doctrinario que vivimos y la superficialidad cultural que se difunde por los medios de comunicación no son los adecuados para la propuesta que formulamos. Igualmente, la desregulación de las relaciones sociales, con el declive del aparato del Estado y el auge de los poderes empresariales privados, favorecen a los que poseen más patrimonio económico y cultural. Pero todo ello no puede ser un elemento que nos invite al desánimo y a la inanidad. Parece necesario, hoy como siempre, un compromiso personal.

Una cuestión que parece fundamental para poder delimitar el compromiso de los docentes en el contexto social del cambio de milenio reside en definir el carácter de empleo que supone el ser profesor. Los estudios que hemos consultado desde la sociología nos indican que el profesorado no cumple con todas las condiciones para ser definido como profesión, en especial en los escalones de la Educación Primaria. Unas veces es la ausencia de una subcultura profesional, dado que se ha considerado a menudo la enseñanza como un arte y no como un conjunto de ideas sistematizadas; otras veces es la escasa capacidad de organización colectiva para la defensa de posturas comunes y, por último, la ausencia de una autonomía de criterio para definir sus propias tareas, en tanto que se espera que se

regule desde otras instancias (Inspección educativa, editoriales, temarios oficiales) qué y cómo enseñar.

A nuestro entender el sector docente ha experimentado una pérdida de su capacidad profesional que es proporcional al menor peso social que tiene el profesor. Sirva como ejemplo la relevancia que tenían los profesores en el siglo XIX, de tal manera que en los momentos de sufragio censitario podían votar aquéllos que tuvieran un poder económico cuantificable (más de 200 o 400 reales de contribución) o bien “capacidades”, o sea que desempeñaran una profesión “para cuyo ejercicio ecsijan las leyes estudios y ecsámenes preliminares. Los profesores probarán su renta con certificados de los ayuntamientos de los pueblos donde residan...” (11). Esta relevancia social que tenía el profesor en la vida decimonónica es coherente con el papel que desempeñaba el sistema escolar como medio de socialización de los ciudadanos, en especial de las elites del Estado liberal y dentro de la educación a la geografía e historia se le encomendaba la labor de legitimar los valores de la patria, de ahí que se promovieran historias y geografías nacionales y de las divisiones administrativas (p.e. provincias) del Estado.

Nuestra alternativa consiste básicamente en profesionalizar el profesorado de Educación Primaria y Secundaria desde los ámbitos de la cultura escolar. Procuramos abrir caminos racionales que orienten a los profesores en su reflexión sobre la práctica del aula. En este sentido, creemos que la mejor opción estriba en la organización de proyectos curriculares de áreas y etapas, como venimos mostrando a través del proyecto Gea-Clío desde hace más de diez años. A ello puede contribuir la geografía y la historia, así como otras ciencias sociales y ambientales, dado que el contexto escolar al que nos referimos se corresponde con las áreas de Conocimiento del medio en Primaria y Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Secundaria Obligatoria.

Un segundo aspecto que debemos reflejar en el compromiso docente se refiere al papel de la enseñanza de las humanidades, sobre todo como consecuencia del debate que existe en el seno de la sociedad. Las diferentes posiciones partidistas, en especial cuando éstas alcanzan el poder administrativo, así como los intereses de los medios de comunicación y de las empresas editoriales, son las que más se dejan oír en las disputas sobre la organización de estas materias en el curriculum. Nuestra posición pretende hacerse eco de lo que entendemos debe ser una postura progresista en educación; o sea, la que defienda una enseñanza de las humanidades (y por ello desde la geografía e historia) desde los principios democráticos de convivencia, desde el respeto a las diferentes culturas que existen en España y en el mundo, desde el rigor en una teoría de aprendizaje que contemple la personalidad del alumnado y desde las propias reglas que comportan las disciplinas científicas, de tal manera que la propuesta pueda ser asumida éticamente en la formación socializadora de los alumnos.

Una asunción ética que es resultado de la posibilidad de dialogar sobre los fines racionales que se proponen desde las diferentes instituciones académicas. La escuela, el centro escolar, deben presentarse como lugares en los cuales sea posible realizar una acción emancipadora cultural, para lo cual es preciso una comunicación libre. Pero para ello es preciso que exista una democracia escolar, o sea que la participación de los alumnos, sus familias, las asociaciones vecinales donde se ubica el centro escolar, así como partidos políticos y sindicatos, pueda ser efectiva (12). Los seminarios didácticos, como el que se celebró en Valencia, que relacionan la teoría con la práctica, en este caso con el estudio de la figura de J. Dewey, son una buena estrategia para profundizar en la democracia educativa.

**(10)** Utilizamos los datos de diferentes Informes del Consejo Escolar editados por el Ministerio de Educación; en este caso concreto el del curso 1997/98. Más adelante utilizaremos el del año 1992/93. Con ello queremos dejar constancia de la posibilidad de hacer un seguimiento de las cifras del fracaso escolar en una serie histórica y no circunscribir el fracaso a un período concreto.

**(11)** Agradecemos al catedrático de instituto de Lugo, Antonio Prado, la documentación que nos ha enviado en relación a las leyes electorales del siglo XIX. En concreto hemos utilizado el Boletín Oficial de la provincia de Lugo del día 2 de agosto de 1837, así como los libros de BAHAMONDE, Angel y MARTÍNEZ, Jesús A. Historia de España, siglo XIX, Madrid, Cátedra, 1994, pp. 257-261 y MARICHAL, Carlos. La revolución liberal y los primeros partidos políticos en España: 1834-1844, Madrid, Cátedra, 1980, páginas 140-150.

**(12)** Las relaciones entre el profesorado y las asociaciones de padres y madres de alumnos nos parecen un buen procedimiento para construir una cultura democrática en la escuela. Fruto de la colaboración de la Federación de Asociación de Padres y Madres de alumnos de la provincia de Valencia con un grupo de profesores, entre los que se encuentran los mencionados en el Seminario sobre J. Dewey, ha sido la publicación de un libro crítico sobre la calidad educativa en los inicios de este milenio: BELTRÁN, José; HERNÁNDEZ, J; SOUTO, Xosé M. (coordinadores). Re-inventar la escuela. La calidad educativa vista desde las familias, Valencia: Nau Llibres, 2003.