

La democratización de la enseñanza media

M^a Natividad Jiménez Serradilla 2004

Actualmente la situación de la educación de los jóvenes españoles está causando un profundo debate y generando una preocupación social, debido a que ha adquirido relevancia y se han evidenciado sus resultados a partir del Informe Pisa 2003 elaborado por la OCDE. Sin embargo los profesionales de la educación desde la implantación de la LOGSE han estado debatiendo sobre la evolución del nuevo sistema educativo. El debate se ha centrado especialmente en la educación secundaria al ser en ella donde se hace visible las consecuencias de la crisis del sistema educativo. Sin embargo, para calificar la situación de crisis se han de concretar los indicadores que así lo determinan. Estos indicadores podrían ser entre otros, el gran número de alumnos que no consiguen el título de graduado en ESO, el creciente malestar docente y el incumplimiento de las principales ideas u objetivos de la LOGSE. Todo ello se convierte en una problemática compleja y llena de interacciones entre fenómenos sociales y educativos que hace muy difícil el análisis aislado de cada uno de estos indicadores.

Los profesores que estamos en activo y vivimos la realidad de los centros escolares somos los primeros en advertir las dificultades de llevar a la práctica las principales ideas que refleja la LOGSE. Gemma Suñé (2001) califica de autoengaño la imposibilidad de convertir en realidades las disposiciones políticas redactadas y señala que los profesores somos los encargados de conducir la utopía a la realidad por lo que hemos de reconocer y analizar el autoengaño. Las ideas principales de la LOGSE que Suñé destaca son la democratización de la enseñanza media, la construcción del conocimiento y la actualización y adecuación a las transformaciones de la sociedad. Álvaro Marchesi (2001) añade la mejora de la calidad de la enseñanza y la transformación de la formación profesional.

Este estudio es un intento de análisis y reflexión sobre la evolución de una de estas ideas, la democratización de la enseñanza media, lo que también nos puede dar pistas sobre el llamado fracaso escolar y de vislumbrar unas perspectivas de futuro que contribuyan, al menos, a reducir la incertidumbre que pueda provocar éste análisis.

La democratización de la enseñanza media

La democratización de la enseñanza media, que según Suñé contempla la secundaria comprensiva y la adaptación al entorno, presenta como principal objetivo ofrecer respuesta a las necesidades educativas de cada alumno en particular y conseguir, a la vez, un modelo universal que abarque a la mayor cantidad de población.

La *comprensividad* ha sido uno de los pilares de la LOGSE como instrumento para la democratización de la educación, por lo que las principales críticas de la reforma educativa también se han dirigido hacia ella. Suñé le atribuye una devaluación del aprendizaje y le acusa de ser discriminatoria para los alumnos con mayores expectativas. Pérez Rubalcaba (1998) señala el incremento de la diversidad como

cuestión principal a tener en cuenta, Puelles (2001) y Carabaña (2001) destacan que hace más evidente las desigualdades y Julia Varela (1998) subraya que se haya acompañado de un modelo pedagógico psicologista.

Para Suñé la teoría de la *comprensividad* se trata de una utopía pedagógica que no puede dejar de fascinar a cualquier ser humano dotado de sensibilidad moral, pero cree que la realidad ha demostrado que ofrecer el mismo modelo de enseñanza a todos los jóvenes de entre 12 y 16 años ha comportado la devaluación del aprendizaje y muchos consideran su paso por la ESO como un simple trámite temporal. Esto se agudiza en los centros públicos porque los alumnos cuyos padres exigen al sistema instrucción se refugian en los centros privados, otros, que también exigen lo mismo, no pueden. Sin embargo, se insiste en el autoengaño de que el sistema es más igualitario cuando proliferan las ofertas en la educación privada mientras que muchos institutos públicos van transformándose en Centros de Atención Educativa Preferente (CAEP). La enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años es buena opción para Suñé, pero su objeción es que la enseñanza deba ser igual para todos e impartidas en las mismas aulas, ya que acaba siendo discriminatoria para los alumnos con mayores expectativas educativas y, en definitiva, no beneficia a ningún tipo de alumno.

Pérez Rubalcaba (1998) destaca la diversificación que conlleva la comprensividad afirmando que diversificación y comprensividad son las dos caras de la misma moneda. Por ello la mera extensión de la educación obligatoria no conduce por sí misma a alcanzar los objetivos que se pretenden, sino que hace falta una correcta organización de las enseñanzas, unos medios educativos suficientes y unos planes de estudio adecuados. El éxito de la educación comprensiva sólo se podrá garantizar si se reconoce adecuadamente la diversidad. Ésta es justamente la aproximación que contiene la LOGSE, en donde con flexibilidad se busca establecer en la educación obligatoria la igualdad de condiciones entre todos los alumnos, manteniendo unos objetivos comunes pero introduciendo en la ESO una creciente diversificación.

Otra objeción que se le realiza a la comprensividad es que además de incrementar la diversidad de alumnos, se hacen más evidentes las desigualdades sociales. “Con escuela comprensiva se ponen claramente de manifiesto las desigualdades sociales de origen: no todos los alumnos disponen *ab initio* del mismo capital cultural para acceder a la educación.” (Puelles Benítez, 2001)

Carabaña (2001) tampoco comparte la idea de que la escuela comprensiva iguala, objetivo por el cual se aplicó, y afirma que la aceptación de que la escuela única o comprensiva iguala suele venir unida a la confusión entre desigualdad debida a los recursos y desigualdad debida a las capacidades. Justifica su teoría explicando su concepto de igualdad de oportunidades en educación, según el cual, todos tienen derecho a llegar tan lejos cuanto puedan en igualdad de condiciones de salida con los demás. Así, en educación si se dispone de los recursos básicos la fuente principal de desigualdades educativas es con mucho la desigualdad de capacidades. La igualdad de oportunidades obliga a dar más recursos a los que tienen menos y sólo una vez igualadas las oportunidades en este sentido, las diferencias de resultados son fruto de las diferencias de capacidad y de trabajo, y deben, por tanto, considerarse legítimas no debiendo ser objeto de políticas de igualación. Por tanto, igualdad de oportunidades no significa uniformidad sino tratamiento adecuado y por ello desigual de las diferencias sean éstas físicas o sociales. La escuela única hasta los 16 años consigue desde luego la igualdad de oportunidades escolares, pero nadie se atreve a reconocer que ni en España ni en parte alguna ha sido la escuela comprensiva capaz de eliminar el clasismo. Así la

responsabilidad normalmente se le atribuye a los individuos: el gobierno que no apoya con los medios necesarios y los profesores que no aplican los métodos adecuados y que se sienten culpables de la desigualdad educativa y obligados a enseñar contra ella. Pero para los profesores de un centro o un aula no hay normalmente desigualdad social de resultados que corregir por lo que es muy difícil relacionar aptitud con origen social dentro de las aulas. Las causas del clasismo en la enseñanza son económicas, por lo tanto, sus remedios también lo han de ser.

Esta imposibilidad de los profesores de corregir las desigualdades es un elemento que alimenta el llamado malestar docente. Suñé afirma que la respuesta más socorrida de las modernas políticas educativas es que todo reside en la inadecuación de los docentes a la nueva realidad. Se dice que su alarmismo no es sino reaccionaria inadaptación a los cambios y se cuestiona si no será todo este lenguaje del cambio a toda costa síntoma de un profundo y preocupante vacío ideológico.

Julia Varela (1998) ve en la psicologización de la enseñanza un elemento fundamental que dificulta la consecución de los objetivos que se pretendían con la comprensividad. Argumenta que con la reforma educativa el partido socialista pretendía mejorar la enseñanza pública, democratizarla y hacerla más igualitaria. Para ello apostó por la enseñanza comprensiva, por el curriculum integrado, amplió la obligatoriedad hasta los dieciséis años y trató de integrar a los alumnos con discapacidades y problemas de integración, confundiendo, como la enseñanza comprensiva inglesa, la igualdad de oportunidades con la igualdad. Afirma que las fuerzas políticas situadas más a la izquierda del PSOE no se movilizaron en el momento de promulgar la LOGSE ni analizaron las repercusiones que podían derivarse de la implantación en la escuela pública de una enseñanza comprensiva fuertemente psicologizada muy alejada de la cultura y modos de vida de las clases trabajadoras, debido a que la reforma venía envuelta en una jerga técnica que parecía compatible con sus modelos educativos alternativos. Todo ello creó una situación en la que la Escuela pública con públicos más heterogéneos se vio obligada a responder a exigencias de competitividad, calidad y eficacia, definidas en gran medida siguiendo criterios economicistas y, a la vez, a criterios de igualdad y de democratización. Varela afirma que difícilmente la enseñanza comprensiva tal y como está planteada –un modelo de enseñanza que sin embargo no necesariamente tiene que basarse en pedagogías psicológicas- puede alcanzar las metas que se propone, porque la visión simplista de que la educación debe promover el aprender a aprender, conduce a una especie de ghetto recreativo para los niños y niñas de las clases populares, que verán así truncados sus derechos de promoción individual y social.

Otro elemento, señalado por Suñé, que dificulta que la comprensividad, anhelada panacea antidiscriminatoria, produzca los efectos perseguidos es quizás la falta de previsión de la no adhesión de algunos alumnos que rechazan el instituto y fracasan escolarmente. Es decir, que ante la fascinación de crear una ley educativa con ideas tan utópicas no se contempló la no adhesión de algunos alumnos al sistema educativo, siendo en estas circunstancias la obligatoriedad más un inconveniente que una ventaja. Estos alumnos constituyen el grupo de los denominados objetores escolares, alumnos que, además de formar parte de las altas cifras de fracaso escolar, se oponen a la escuela pero que permanecen en ella por obligación. Suñé cree que su actitud es una llamada de atención pero que su derecho a la educación no debe ejercerse a costa del derecho de sus compañeros.

Además de la comprensividad otro factor en el que se basa la democratización de la enseñanza media es la *adaptación al entorno*. Suñé destaca que, ahora, en contraposición al antiguo bachillerato, las expectativas de promoción laboral y social de los jóvenes varían en función de su entorno, porque esta adaptación al entorno, presentada como enorme progreso democratizador, ha provocado la desaparición de aulas de bachillerato en las zonas más humildes. Los itinerarios de la ESO, actualmente, trabajan en esta dirección, contraria al concepto de educación como un anti-destino, como apertura de oportunidades sociales y culturales al margen de sus lugares de proveniencia y/o pertenencia.

Propuestas

Suñé aboga por un debate crítico entre la teoría y la realidad y considera, que para superar la actual crisis de la educación secundaria, este debate se ha de emprender sin prejuicios. Un debate en el que se puedan cuestionar ideas utópicas como la comprensividad que, si bien, se han de seguir defendiendo, se ha de poder replantear para conseguir con ella lo que se pretendía sin prejuicios sociales. Una era que se quiere del conocimiento no puede ignorar el desajuste entre sus idearios y la realidad.

García Garrido (1998) afirma que pese a las deficiencias detectadas y a la necesidad de corregirlas, no hay necesidad de sustituir a la LOGSE, sino simplemente, de corregir esas deficiencias, encauzar debidamente algunas de sus ambigüedades y, en definitiva, hacer de ella un instrumento más apto para afrontar los problemas que padecemos y que previsiblemente padeceremos en los próximos años. Para ello Funes (2004) aboga por la necesidad de una ley marco que permita adaptaciones rápidas.

Puelles (2001) apunta que las soluciones a la actual situación educativa han de venir de un factor externo a la escuela. Afirma que la escuela no puede actuar simultáneamente como igualadora y como instrumento que establece, refuerza y legitima las distinciones derivadas de las diferentes competencias adquiridas en el sistema educativo. Por ello, la solución de este dilema tiene que proceder de un factor externo –el poder público– que adopte como tarea previa la de compensar el desigual capital cultural con que los niños y las niñas acceden a la escuela. La desmesurada fe en la educación como instrumento para erradicar las desigualdades sociales es el reflejo de una sociedad que pensaba en la educación como una fórmula mágica para resolver males que, en rigor, corresponde solucionar a la economía y a la política, no a la educación. Y otorga a la educación la responsabilidad de distribuir equitativamente el conocimiento, para lo que la igualdad de oportunidades debe ser, ante todo, igualdad de acceso a la educación, lo que supone compensar desigualdades en la educación infantil, igualar las condiciones en la educación básica con la educación comprensiva y favorecer el acceso a la educación postsecundaria mediante una amplia política de becas.

Funes (2004) basa la crisis del modelo LOGSE en querer compatibilizar la obligatoriedad y su propio carácter instructivo. Marchesi (2001) recuerda que el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, documento previo a la aprobación de la LOGSE, ya expuso los riesgos que puede tener la ampliación de la obligatoriedad si se reduce a una mera permanencia de los jóvenes en la escuela durante más tiempo y no está acompañada de un conjunto de medidas de renovación de los contenidos educativos, de la organización de la enseñanza y de la metodología didáctica.

Bibliografía

Carabaña, J.: *De por qué la didáctica no puede reducir la desigualdad social de resultados escolares*, en **Témpora**, Universidad de La Laguna, segunda época, nº 4, 2001, (pp 37 ss.)

Funes Artiaga, J. (2004) *Educación en la Secundaria es posible*, en **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona nº 340. noviembre 2004

Pérez Rubalcaba, A (1998) *Las razones de la ley*. en Álvarez-Uría, F: **Neoliberalismo versus democracia** Ed. La piqueta. Madrid

García Garrido, J.L. (1998) *La evaluación de la educación secundaria obligatoria*. en Álvarez-Uría, F: **Neoliberalismo versus democracia** Ed. La piqueta. Madrid

Puelles Benítez, M.; *Educación, igualdad, mercados y democracia*, en **Témpora**, Universidad de La Laguna, segunda época, nº 4, 2001, pp 63 a 87

Marchesi, A. (2001) *Reformas educativas: mitos y realidades* en **Revista Iberoamericana de Educación**. nº 27 Septiembre-Diciembre 2001

Lezcano, F (2000): *Debate enseñanza pública—enseñanza concertada* en AAVV. **Informe educativo 2000. Evaluación de la LOGSE**. Madrid, Fundación Hogar del Empleado.

Varela, J., (1998): *La escuela pública no tiene quien la escriba*. en Álvarez-Uría, F: **Neoliberalismo versus democracia** Ed. La piqueta. Madrid

Suñé Minguella, G.: *El lenguaje de las políticas educativas: ¿utopía o engaño?*, en **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, UNED, nº 7 (2001), pp. 229-252