

SOBRE POSIBLES PROBLEMAS EMOCIONALES DEL PROFESORADO

POTENTIAL EMOTIONAL PROBLEMS OF TEACHER

Martín Sánchez Franco

*Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social
Universidad de Sevilla*

Resumen

En mi opinión, el mundo de la educación vive en la actualidad circunstancias muy graves y muy difíciles de soportar con el equilibrio emocional necesario para integridad personal de los docentes y para el desarrollo de su función. Me parece que en ningún otro momento histórico las circunstancias educativas han sido tan graves.

Entiendo que mi argumentación no puede rebasar el nivel de hipótesis más o menos fundamentadas. Los estudios de las épocas los suele hacer la Historia, cuando ya no pueden corregirse los errores y cuando sus gestores –los historiadores– pueden interpretar impunemente porque no se les pueden rebelar, no les pueden pedir cuentas los gestores de los hechos.

Hablar del presente ha sido función de profetas y éstos concitan el rechazo social. Teóricamente sería función de sociólogos, pero no parece que a la Sociología le interese abordar las problemáticas a las que nos pretendemos referir. Parece que a la Sociología oficial sólo le motiva la confirmación de las hipótesis que le interesan.

La educación se encuentra en la encrucijada del principio de realidad y del principio de placer a los que se refiere Sigmund Freud. El principio de placer se manifiesta en la hipótesis de que la educación más favorecedora de las personas con menos recursos es la que se puede obtener sin grandes esfuerzos por parte de ellas, a la que llamamos “igualitaria”.

No parece aceptable por el discurso común decir que lo más progresista, lo que cambia la realidad de privilegios de los pocos en otra de oportunidades para los más desfavorecidos, es una educación exigente en la que éstos puedan demostrar y ejercer su valía.

También hemos de negar que la orientación hacia la formación profesional a los 14 años, como hacen, de manera mejorable, los actuales programas de cualificación profesional inicial, pueda condicionar negativamente el futuro de unos alumnos, cuando, por el contrario, para éstos puede establecer una vía de desarrollo de la capacidad de abstracción, que les bloquea la mayor teorización de la educación general, abriéndoles, pues, con la formación profesional un buen camino hacia las ingenierías.

La educación, desde mi punto de vista vive, por una parte, en tensión; por otra, para evitarla, se convierte en teatro de simulaciones en el que se producen situaciones esquizoides que llevan al profesorado a posibles problemas emocionales.

Palabras clave: comprensividad (escuela comprensiva), experiencia, esfuerzo, profesor, alumno.

Abstract

In my opinion, the world of education is undergoing very serious and difficult circumstances, which we must bear with the necessary emotional balance for the personal integrity of teachers and for the development of their role. I think that this hasn't been any other historical moment in which educational circumstances have been so severe.

I believe that my arguments cannot exceed the level of more or less substantiated hypothesis. History usually makes studies of times when mistakes cannot be corrected any more and when historians can interpret them with impunity because the people who made those facts cannot rebel against them or inquire them.

Prophets' role has been talking about present and this incites social rejection. Theoretically it would be sociologists' role, but it doesn't seem Sociology to be interested in facing those problems we are referring to. It seems that official Sociology is only motivated to confirm the hypothesis they are interested in.

Education is at a crossroads between the principle of reality and the principle of pleasure, to which Sigmund Freud refers. The principle of pleasure can be seen in the hypothesis that education more in favour of people with less resource is that one which can be obtained without great efforts by those people. An education which we call 'egalitarian'.

It doesn't seem acceptable by common discourse to say that the most progressive thing, what changes the reality of privileges of a minority into another one of opportunities for the least favoured people, is a demanding education in which the latter can show and exercise their skills.

We also have to deny that the orientation towards professional formation at the age of 14, as it is done in an improvable way by present programmes of initial professional qualification, can determine the future of some students negatively, when on the contrary, it can establish a way of development of their capacity of abstraction, which obstructs a better theorization of general education; opening them a good path towards engineer studies thanks to professional formation.

From my point of view, education lives in tension on the one hand; but on the other hand, to avoid it, it turns into a theatre of simulations in which we produce schizoid situations that lead teachers into possible emotional problems.

Keywords: comprehensiveness (comprehensive school), experience, effort, teacher, student.

1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación sólo puede ser un breve resumen de vivencias personales que su autor pretende presentar de la manera más objetiva y generalizable que le pueda ser posible. Están referidas principalmente a su último año –cuadragésimo tercero de su vida profesional, toda en el ámbito educativo– como docente tanto en un instituto de Educación Secundaria en el que ha ejercido como profesor-orientador, aunque con parte del horario en las guardias con las que se cubren las ausencias de otros profesores (lo que le ha ofrecido observaciones sobre funcionamiento que le han

resultado de interés), como también como profesor asociado en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla.

Quien está muy motivado por la educación, aunque, se vea parcialmente limitado, por razones personales y sociales, en su aplicación práctica, no puede dejar de reflexionar sobre el concepto, las posibilidades y las limitaciones de la educación y, más concretamente, de su labor educadora.

En primer lugar se cuestiona a sí mismo y al sistema educativo, en cuanto le facilita o le impide la aplicación de sus ideales. Como todo sujeto humano, con mayor o menor acierto, con mayor o menor error, mide sus posibilidades personales en una acción social colectiva. A esto se refieren ampliamente Max Weber (1979) y Alfred Schütz (1993) con su concepto de acción social y la capacidad para interpretar las acciones de los demás. También recordamos a George H. Mead (1999) respecto a su concepto de *mí* y sobre las posibilidades del trabajo en equipo, para lo que hay que ponerse en el lugar de cada uno de los demás, mediante el *mí*, y comprender su participación en el logro de objetivos comunes; a Herbert Blumer (1982) sobre cómo se producen las interacciones humanas de acuerdo con los significados predominantes en el colectivo; a Norbert Elias (1982: 13ss) que nos muestra que, si bien la sociedad es la interacción de todos sus miembros, no todos participan con la misma fuerza en la elaboración de estos significados, sino con que les otorga su posición en la estructura de aquélla; a López Ibor (1975) sobre la dificultad que tiene cada sujeto de llegar a conocer sus propios significados más fundamentales, los que le constituyen como persona, descubriéndose sólo parcialmente en su propia interacción social, en la que únicamente puede manifestar su personalidad, su exteriorización; a Berger y Luckmann (1968 [1991]) que podrían haber titulado su obra *La construcción social de la realidad social* porque la sociedad es un constructo simbólico en constante transformación, como también nos indica el *interaccionismo simbólico* de Blumer, ya citado, aunque reproduciéndose los privilegios de clases, a los que se refieren Bourdieu y Passeron (1981) y Basil Bernstein (1977), sin que logren impedirlo los sistemas educativos, a los que incluso se les tacha de reproducirlos.

El profesor, como cualquier miembro de un grupo, se convierte en actor y en espectador. Quizá esta duplicidad en cualquier medio social, cuando llega a cierto nivel, sea nociva para el sujeto. Parece conveniente sentirse tan integrado en el trabajo de equipo, como actor, que no lo vea simultáneamente desde fuera, como espectador. El espectador se ve impotente para cambiar la realidad en la que participa, y, sin embargo, siente vivos deseos de hacerlo, pero sin encontrar la forma. Concibe la educación de una manera diferente a la que establece el sistema educativo, sobre todo cuando él mismo ha logrado su promoción personal por un determinado camino que, como es lógico, considera correcto y cuando se ha hecho educador con la pretensión de lograr esa misma promoción personal para los menos privilegiados por su origen social, para que no se cumplan las teorías sobre la reproducción social.

Hoy la sociedad acepta como dogmas de fe que son avances sociales la escolarización de toda la población menor de 18 años –obligatoria hasta los 16– para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria; que los contenidos de ésta sean comunes para todos; que el Estado u otros poderes públicos, como las Comunidades Autónomas, que forman parte del Estado, asuman plenas competencias en materia educativa. Pero no todo esto, real y teóricamente, constituye, de manera

evidente para todos, el mejor modelo para la promoción personal y socio-económica de los menos favorecidos.

En este texto su autor suele hablar en primera persona del singular cuando expresa ideas propias en las que no pretende involucrar al lector. Cuando escribe en plural lo hace porque quiere referirse a actitudes o ideas que cree que todos o la mayoría asumen.

Pido disculpas a los que no compartan las ideas fundamentales que aquí se exponen, pero me creo en el deber de hacerlo.

2. ESCOLARIDAD OBLIGATORIA Y COMPRENSIVIDAD

Parece un gravísimo pecado el hecho de cuestionar el incremento de los años de escolaridad obligatoria y la comprensividad o enseñanza con los mismos programas y objetivos para todos.

Es un error común considerar que tanto el incremento de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años como la comprensividad son frutos exclusivos de la LOGSE, como hace, por ejemplo, Alicia Delibes en artículo de 10 de mayo de 2013 respecto al segundo de estos conceptos, cuando en sus procesos de establecimiento puso bastante más la Ley General de Educación de 1970. Tampoco todo el mérito ha de atribuírsele a ésta. El proceso es más largo.

La Ley de 17 de julio de 1945 de Educación Primaria sólo llegó a decir en su artículo 12: “El Estado, en cumplimiento de sus deberes en orden al bien común, declara obligatorio un mínimo de educación primaria para todos los españoles” A continuación se refería a la protección para aquellos escolares que, por su pobreza, no pudieran asistir a las Escuelas sin asistencia de alimentos y vestido y a la prohibición de cualquier actividad que impidiera a los escolares su educación, pero se dejaba para otra disposición especial la regulación de la obligatoriedad de la enseñanza y las sanciones a padres y tutores por su incumplimiento. La gratuidad se establecía en el artículo 13 sólo en los centros oficiales, si bien se refiere también a la Ley de Protección escolar respecto a los centros privados en beneficio de los alumnos de familias que no pudieran pagar los costes de la escolarización.

En el artículo 18 establecía para la Educación Primaria cuatro periodos:

1. De iniciación (escuelas maternas –hasta los 4 años– y escuelas de párvulos –de los 4 a los 6 años–).
2. De enseñanza elemental (desde los 6 a los 10 años).
3. De perfeccionamiento (desde los 10 a los 12 años).
4. De iniciación profesional (desde los 12 a los 15 años)

Pero sólo se declaraban “estrictamente obligatorios” los periodos segundo y tercero, aunque éste sólo para los que no pasaran a Bachillerato.

El desarrollo económico permitió y exigió la ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años mediante la Ley 27/1964. En ella también se establece la graduación de la Educación Primaria en ocho cursos escolares y que, superados éstos, los alumnos con su Certificado de Estudios Primarios podrían incorporarse al tercer curso del Bachillerato General o Laboral, previa aprobación de un examen en el Centro oficial correspondiente o en el Colegio reconocido en que continuara sus estudios.

En el momento de la aprobación de esta Ley todavía se consideraba que hacía falta acelerar la construcción de centros escolares para su cumplimiento. Por ello, en disposición final de la misma, se estableció que la obligatoriedad sólo afectaba a los escolares nacidos en 1954 o después, quedando, pues, exentos los que en 1964 cumplían 11 o más años de edad, que sólo tendrían que permanecer escolarizados hasta los 12 años.

Ya en 1967 se estableció una nueva Ley de Enseñanza Primaria cuyo texto refundido (de la Ley 169/1965) fue aprobado por Decreto 193/1967 Esta Ley supuso una importante modificación de la de 1945 y la implantación definitiva de la graduación en ocho cursos, si bien los cuatro últimos eran sustituibles por los cuatro primeros del Bachillerato, que constituían el llamado Bachillerato Elemental.

Para la aplicación de la Ley 169/1965 se estableció un nuevo plan de estudios para el Magisterio, a partir del Bachillerato Superior, mediante la Orden de 1 de junio de 1967, y la especialización en Ciencias y en Letras, según recuerdo, de los/las maestros/as para los cursos séptimo y octavo de Educación Primaria, mediante licencias por estudios (con la percepción íntegra de sus sueldos), durante un curso escolar. A la formación continua del Magisterio se refiere Beas Miranda (2010: 403) con las siguientes palabras:

“Se concedieron licencias para estudios universitarios, pero sobre todo se impartieron cursos de especialización, que capacitaban para concursar a puestos docentes con perfiles específicos e incentivaron la formación continua del magisterio en campos tan diversos como la Educación Especial, maestras de Escuelas Maternales y de Párvulos, maestros de 7º y 8º de Primaria, directores escolares, maestros de Escuelas Anejas, maestros nacionales de poblaciones de más de 10.000 habitantes, de alfabetización de adultos, maestros de prisiones, etc. Estos cursos demuestran que los planes de estudios de magisterio suelen ir por detrás de las necesidades profesionales”.

La Ley General de Educación de 1970 aglutinó la Educación Primaria y el Bachillerato Elemental en la Educación General Básica. Dio con ello el salto histórico más significativo en comprensividad, pasándola de cuatro a ocho años de un solo golpe. Lógicamente la Educación General Básica se declaraba obligatoria y gratuita.

Este salto en comprensividad fue compensado con el incremento de un año en la escolarización, ya que los tres cursos anteriores que suponían quinto y sexto de Bachillerato y el curso preuniversitario fueron sustituidos por cuatro: tres de Bachillerato Unificado y Polivalente y el curso de orientación universitaria.

Los cuatro primeros cursos de la Educación General Básica sustituyeron a los cuatro primeros de Educación Primaria en 1970-71, precisamente en el primer año de ejercicio profesional del que esto escribe, aunque a él le tocaron los alumnos varones que seguían en Educación Primaria en Manzanilla (de quinto, sexto y séptimo, porque en el pueblo no había ninguno de octavo). Desde 1971-72 a 1974-75 se sustituyeron progresivamente los cursos del Bachillerato Elemental por los correspondientes de Educación General Básica (primero por quinto, segundo por sexto, tercero por séptimo, cuarto por octavo).

Los profesores que se hicieron cargo por primera vez de quinto, a los que correspondían en exclusiva todas las materias, se prepararon mediante un curso de iniciación. En todo caso para quinto, que era el último de la primera etapa de la EGB, teóricamente no hacía falta especialización. Ésta se inició en sexto, haciéndose cargo del mismo dos profesores, uno para las materias socio-lingüísticas y otro para las matemático-científicas, teniendo necesidad normalmente en 1972-73, por ello, de

aplicar la misma especialización al quinto de EGB o a séptimo u octavo de Educación Primaria para el reparto en los horarios, si sólo había un sexto en el Colegio.

Con la EGB también empezó la coeducación, que era imprescindible en los Colegios que sólo tuviera una línea (ocho unidades), incluso en los que tuvieran más líneas (normalmente dos: dieciséis unidades). La Ley General de Educación, a diferencia de las anteriores, no establecía la diferenciación de género.

El autor de estas líneas ha vivido y vivenciado todo el proceso educativo desde 1954, en que, con seis años, inició su escolaridad en Chucena, un pueblo que, aunque probablemente se aproximara a los 2.000 habitantes, sólo contaba entonces con cuatro escuelas unitarias (dos de varones y dos de niñas), cuando, según la Ley, correspondía una por cada 250 habitantes.

Parece que ya son muchos los que olvidan que el paso más grande en comprensividad no lo ha dado la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 octubre de 1990), de 20 años y dos meses posterior a la Ley General de Educación, sino ésta. El proceso de elaboración de la LOGSE duró 8 años, un largo recorrido que no parece que se debiera a la búsqueda de consensos, sino a las dudas que planteaba. Al profesorado de EGB se le volvía a su antigua condición de maestros; los que no estuvieran especializados en asignaturas de la segunda etapa se quedaban necesariamente en Educación Primaria; los especializados, también como maestros, podían optar al primer ciclo (los dos primeros cursos) de la Educación Secundaria Obligatoria, correspondientes con los anteriores séptimo y octavo de EGB, o incorporarse a la Educación Primaria. Se creaban graves problemas profesionales por supresiones de unidades. Los problemas se paliaban con la jubilación anticipada a los 60 años.

La ampliación de la escolarización obligatoria y gratuita hasta los 16 años tampoco es enteramente obra de la LOGSE, ya que los artículos 2.2 y 42.2a de la Ley General de Educación establecían la obligatoriedad y la gratuidad no sólo de la EGB, sino también la de la Formación Profesional de primer grado, que se cursaba no antes del periodo de 14 a 16 años, pretendiéndose también en el futuro la gratuidad del Bachillerato (de 14 a 17 años).

Bien es cierto que no se llegó a cumplir la exigencia, como establecía la Ley, sobre todos los que no cursaran Bachillerato de que lo hicieran en Formación Profesional de primer grado. Pero la solución del problema no venía a ser la LOGSE, sino que, por el contrario, según parece al que esto escribe, el incremento y quizá también el disimulo del problema.

Analicemos el problema tal como lo vivía/vivenciaba el autor de esta reflexión. Pretende ser objetivo, pero en todo caso el artículo viene referido a las vivencias docentes, a las vivencias personales como docente. ¿Cuál era el motivo principal de que no todos los que no cursaban Bachillerato hicieran Formación Profesional de primer grado? No era la falta de centros docentes, sino que muchos de los alumnos que no se iban a Bachillerato tampoco tenían un nivel de académico adecuado para la Formación Profesional de primer grado y, si la iniciaban, pronto la abandonaba.

También se estableció, por Orden de 25 de abril de 1975 sobre promoción de curso en la Educación General Básica y obtención del título de Graduado Escolar, la prolongación de la escolarización en los colegios de EGB hasta los 16 años.

Un error grave de la Ley General de Educación, en el que profundizan aún más la LOGSE y la LOE (Ley Orgánica 2/2006 de Educación que ha venido a sustituirla) fue la

permisividad respecto a los que menos se esfuerzan por los objetivos de su educación. Al término de la EGB se podía obtener el título de Graduado Escolar, si se llegaba a los objetivos, aprobándose todas las asignaturas de los ocho cursos, o el certificado de Escolaridad, si sólo se había cumplido con la obligatoriedad de la asistencia, dándole acceso este certificado a la Formación Profesional de primer grado. Debiera haberse establecido una prueba de acceso a ésta, como la LOGSE ha hecho para la Formación Profesional de grado medio para los que, habiendo repetido, no llegan a obtener el título de Graduado en Educación Secundaria, aunque dudamos de la eficacia real de esta prueba, que superan muchos a los que en su instituto se les conocen con poco nivel para poder iniciar con rendimiento suficiente el nivel académico para el que acceden.

Lamento muchísimo que no se publiquen estadísticas del fracaso escolar, quedándose todo en publicidad: ¿Cuántos inician Formación Profesional en ambos grados con prueba de acceso y cuántos de ellos la finalizan? Estoy a favor de la prueba de acceso, pero no deben ser “meros coladeros”. Pudieran ser, sin embargo, muchos los que, con pruebas de acceso finalizan con éxito la Formación Profesional, pero eso sólo es posible porque sólo accedan los que obtienen mayores calificaciones. En ese caso estas pruebas, en lugar de ser “coladeros”, serían engañosas. Los alumnos se conforman con aprobarlas, sin pensar que no les servirán en la práctica.

Los alumnos no suelen prever el futuro (muchas veces tampoco sus padres), siempre se creen con posibilidades de superar lo que les viene después, aunque no superen lo de su presente. Se agarran al futuro, como al que les puede salvar, cuando no pueden con el curso que llevan. Si no se les exige inmediatamente, se relajan.

Hay alumnos que no parecen entender que la mejor preparación para su prueba de acceso es continuar esforzándose en el aprendizaje de las asignaturas de su curso de la ESO, sea cuarto o tercero. Creen que es mejor abandonarlos para practicar con los modelos de exámenes de acceso anteriores. Lo mismo hacen muchos de los que, por cumplir 18 años en un año natural determinado, tienen también derecho a realizar las pruebas externas para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria, desde el momento en que, a principios de febrero, se matriculan para ella.

Observo que tanto los alumnos como sus padres y como la sociedad en general carecen de la capacidad para prever el futuro real, amprándose en un futuro idílico. Por ello la publicidad política que lo promete tiene excesivo éxito.

Estaba bien que existiera un certificado de Escolaridad en la Ley General de Educación, para justificar su cumplimiento, pero éste hubiera debido expresar el nivel alcanzado en cada caso y que sólo desde un nivel considerado como mínimo permitiera el acceso directo a la Formación Profesional de primer grado, para que los alumnos se esforzaran en llegar a él.

El *Proyecto para la reforma de la enseñanza... Propuesta para debate*, que publicó el Ministerio de Educación y Ciencia en 1987 para preparar a la opinión pública para la aceptación de la LOGSE, criticaba la doble titulación de la EGB, pero los sucesores de sus autores después han debido de comprender su error cuando se han hecho intentos de restablecer un certificado de escolaridad para la ESO.

La explicación principal que le encontraba en su momento al fracaso en la EGB era que a muchos alumnos, por razones intelectuales o de voluntad, les llegan a hastiar las materias de contenido teórico. Siempre he pensado que muchos de ellos podrían desarrollar su capacidad de abstracción a través de lo más concreto, de la práctica, y

que, siguiendo el camino de la Formación Profesional, podrían llegar a la capacidad para los estudios de las ingenierías. Me sorprende que se llegue a entender como prematura la Formación Profesional Básica que el proyecto de la LOMCE tiene prevista como voluntaria para los alumnos de tercero de la ESO (con 14 o más años de edad).

3. COMPRESIVIDAD VERSUS EDUCACIÓN MEDIANTE LA EXPERIENCIA

Apelar a las teorías de la que fue llamada *Escuela Nueva* puede parecer algo trasnochado, pero sigo encontrando válidas sus ideas fundamentales. Sigo creyendo que la experiencia, *hacer las cosas*, es el factor principal para el aprendizaje. Pienso que muchos alumnos, quizá por su educación o socialización primaria o por sus vivencias o por sus centros de interés (una de las teorías de la *Escuela Nueva*), no pueden con los aprendizajes abstractos. Necesitan palpar la realidad.

Cuando existía la Educación General Básica creía que era necesario el ofrecimiento a los alumnos de una diversificación en sus dos últimos cursos como preparación a la Formación Profesional. Sólo le veía a esto la dificultad económica: la Formación Profesional o la preparación a ella requiere máquinas, instrumentales, que suelen ser caros.

Cuando la EGB fue absorbida por la ESO me sentí profundamente triste. No entendía cómo los políticos incrementaban los años de conocimientos abstractos cuando muchos alumnos fracasaban a causa de la excesiva abstracción.

La diversificación efectivamente atenta contra la comprensividad, pero ésta atenta contra la educación posible para muchos alumnos. Estoy convencido de que muchos de los que necesitan el camino de la experiencia, de la actividad práctica de una Formación Profesional, pueden llegar, a través de ella, a encontrar su propio camino hacia la abstracción. Lo abstracto siempre se da después de lo concreto. Se abstrae aglutinando en unas ideas las referencias concretas que encontramos en nuestra vida.

Cuando queremos que los alumnos sigan aprendiendo abstracciones que no entienden, éstos llegan al hastío. Estoy seguro que nadie quiere que los alumnos lleguen al hastío, pero eso es lo que estamos consiguiendo en muchos de ellos.

El problema, como he dicho, de la educación mediante la experiencia, mediante la Formación Profesional, es su excesiva cuantía económica y quizá también su escasa valoración política por parte del pueblo en relación al partido que la promueva.

Me parece un despropósito que a la proyectada Ley de mejora de la calidad de la educación se le critique porque con ella se pretenda establecer un itinerario hacia la Formación Profesional en los últimos cursos de la ESO (una Formación Profesional Básica), cuando quizá debiera establecerse desde el primero y cuando el partido de la oposición ya, con otros nombres, lo ha establecido tanto en la LOGSE (con los Programas de Garantía Social) como en la LOE (con los Programas de Cualificación Profesional Inicial).

Considero muy errónea la teoría de la orientación temprana, que se emplea como instrumento para criticar a la proyectada LOMCE, porque pretenda incluir en la ESO esa Formación Profesional Básica, por las razones que estimo haber expuesto de manera suficiente a favor de la educación mediante la experiencia. Para Paul Robin (1837-1912), pedagogo anarquista francés (del comunismo libertario), amigo de

Bakunin, que presentó una moción en el congreso de la AIT de 1868 (Cuevas Noa, 2003: 114) a favor de la enseñanza integral,

“los trabajos manuales eran obligatorios para los niños y niñas porque se trataba de la iniciación a la enseñanza productiva, era el primer paso para el aprendizaje posterior de los oficios. A los doce años comenzaban los niños a recorrer los diversos talleres industriales del centro para empezar a familiarizarse y escoger uno definitivo” (<http://amorlocoamorprohibido.blogspot.com.es/2010/12/la-experiencia-de-educacion-integral-en.html>).

Francisco José Cuevas Noa, nos dice:

“La educación integral consiste en educar a la persona sin separar el trabajo manual del trabajo intelectual, así como educar para la vida social” (2003: 84-85)

“Junto a la formación intelectual y moral se realizan también juegos para los más pequeños y actividades artesanas para los mayores, encaminadas hacia la preparación profesional.

Los trabajos manuales eran obligatorios, siendo su finalidad la de lograr la destreza de la mano y la seguridad de la vista, siguiendo el método de Frobel. Asimismo se enseña la danza y el canto. Toda la metodología se impregna de los procedimientos renovadores de la pedagogía activa” (ibídem, 116).

Podríamos citar a muchísimos más pedagogos socialistas, comunistas y anarquistas, citados o no citados por Cuevas Noa, Freinet entre ellos, como defensores de las mismas ideas que aquí propugnamos.

También considero desafortunada la teoría de la orientación temprana porque me parece contradictoria con la de educación en competencias. ¿Qué se obtiene si a un alumno se le inicia en una profesión?:

- Desarrolla unas habilidades manuales.
- Conoce mejor el mundo del trabajo y el mundo en general.
- Desarrolla su mente para la resolución de problemas.
- Comprende mejor la relación entre causa y efecto.

Probablemente podríamos relacionar más objetivos competenciales que puedan lograrse en la iniciación profesional. Estos, que también tienen como consecuencia el desarrollo de la capacidad de abstracción, sirven igualmente para cualquier actividad profesional.

Parece obvia la relación entre la iniciación profesional y el desarrollo competencial. Aún se puede entender menos cómo se pueda rechazar la iniciación profesional desde ideologías que han propugnado la educación mediante el trabajo o desde las que pueden tender puentes hacia ellas.

¿Por qué entonces hablar de orientación temprana? La realmente negativa es la orientación tardía, la que pretenda hacerse cuando el alumno haya llegado al hastío. Me llamó mucho la atención lo que se dice en el citado *Proyecto para la reforma de la enseñanza* de 1987 de que la Formación Profesional ha de retrasarse a los 16 años, en lugar de los 14 de la Ley General de Educación, para hacerla coincidir con la edad en que el alumno pueda trabajar. Parece, por el contrario, que la preparación para el trabajo debe ser anterior a la edad laboral.

4. CIENCIA Y CONCIENCIA DEL EDUCADOR

Quizás a muchos estas condiciones en que han de vivir los profesores, sin entender cómo con la legislación imperante puedan hacer la labor educativa que conciben, les pueda parecer un mal menor. A mí me parece, sin embargo, que han de

soportar vivencias muy contradictorias, muy difíciles de soportar con el equilibrio emocional necesario para su integridad personal y para el desarrollo de su función.

La educación está sujeta a las decisiones políticas de quienes legítimamente las han de tomar, de quienes representan al pueblo, pero, contrariamente a lo que le dicen para adularlo, el pueblo no es sabio. No sé hasta qué punto el pueblo pueda ser manipulable, fácilmente sugestionable, como sostuvo en su día, en las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX la psicología de las masas, con Gustavo Le Bon (1841-1931) como teórico y práctico más destacado; de la que también se hizo eco Sigmund Freud (1856-1939); pero parece evidente que se puede equivocar muchas veces, que lo forman muchos que se dejan llevar más por los sentimientos que por la razón, que fácilmente se deja encantar por promesas de mundos idílicos y por palabras que suenan bien al oído, huyendo de la realidad inmediata. Esto, que también le sucedió a Ulises con los cantos de sirenas, no nos puede sorprender que sea un problema general, sobre todo para los que, a diferencia del héroe griego, no tienen tan claro su objetivo ni la decisión, con el esfuerzo correspondiente, de sacrificarlo todo al cumplimiento del mismo.

El arma de los políticos es la palabra, que, con evidentes ventajas sobre las bélicas, también tienen sus limitaciones, a las ya que nos hemos referido. Por la palabra se nos impone, sin la oportuna crítica, las ideas de la mayoría, convirtiéndose ésta cada vez en mayor mayoría. Sus criterios pasan a ser verdaderos dogmas de fe de los que muy pocos se atreven a discrepar en público. Una de estas ideas es la de que el Estado tiene, no sólo la obligación de garantizar el derecho de los ciudadanos a la educación, sino también derecho a educar. Este peligro ya lo intuyó, entre otros, un anarquista británico, William Godwin (1756-1836), “que fue uno de los primeros críticos de la educación que denunció el poder político que el Estado obtendría gracias a su capacidad de difundir su propia ideología en las escuelas” (Spring, 1987: 16) en su *Investigación sobre la justicia política* (publicada en 1793, en los momentos más convulsos de la Revolución Francesa).

El poder político de un Estado que se manifiesta como omniprotector invade todo lo que puede, todo aquello en que los errores no pueden demostrarse a corto plazo, por lo que los métodos se asumen como discutibles y se imponen los de aquellos que tienen más fuerza, como nos diría Nobert Elias, ya mencionado.

No nos figuramos al Estado actuando contra la ciencia y la conciencia médica. Podría actuar quizá contra la conciencia médica, imponiendo la moral mayoritaria, pero nunca contra la ciencia, ya que los errores se le mostrarían de manera inmediata. Los errores en educación no se muestran hasta pasada/s alguna/s generación/es y además siempre serían achacables a otros factores. Por ello el Estado puede imponer sus criterios o los de la mayoría, sobre la que previamente ha actuado en las campañas políticas, sobre los de los propios educadores que le están sometidos.

Christian Baudelot y Roger Establet (1976) afirman que el nivel educativo general de la población ha aumentado porque son más los que acceden a las escuelas, a los institutos y a las universidades, aunque haya disminuido el nivel medio. Probablemente lleven razón, pero, si se exigieran mayores esfuerzos a los alumnos y si la educación se adaptara a las posibilidades reales de los mismos, alejándose de la comprensividad, el nivel educativo sería mayor y sobre todo abrirían mayores posibilidades socio-económicas y formativas para los ciudadanos. Parece que muchos

creen que los niveles educativos se incrementan por el mero paso por los centros docentes.

Creo que con muy buen criterio, aunque no lo compartamos, Ivan Illich (1926-2002), otro famoso libertario, se muestra crítico sobre que la educación pueda llegar a ser un verdadero instrumento de liberación de los más desfavorecidos. Sus ideas las encontramos, además de en sus propias publicaciones, en el libro de Everett Reimer (1973) *La Escuela ha muerto*. Se nos dice que, por mucho que se gaste en educación, los más privilegiados siempre aventajarán a los más desfavorecidos y que éstos sólo permanecerán en el sistema educativo el tiempo en que puedan soportar el sufrimiento que les cause la percepción de su incapacidad para el mismo. A este abandono también se refiere Paul Willis (1988), crítico igualmente del capitalismo.

Hemos de procurar que no se cumplan estas profecías, pero la escuela comprensiva viene a ser el mejor medio para que se sigan cumpliendo. Creo que nunca se ha debido de sobrepasar el límite de ocho años de comprensividad que, dando un salto vertiginoso (de cuatro a ocho), con la compensación del incremento de un año en la escolarización en el Bachillerato, estableció la Ley General de Educación. Quizás ocho años comunes sean demasiados años, quizá todo el periodo de la Educación Secundaria Obligatoria debiera ser diversificado según las aptitudes y actitudes de los alumnos, pero, al menos, que lo sea su segundo ciclo (tercero y cuarto). Siempre serán muchos los que se arriesguen en el camino teórico, como también son muchos ahora los que, contra las recomendaciones de los orientadores, acceden al Bachillerato, en lugar de hacerlo a la Formación Profesional de grado medio. A ello también induce que no se haya establecido un acceso reglado entre los dos grados de la Formación Profesional ni en la LOGSE ni en la LOE.

Todavía en el siglo XXI hacen falta profetas como Fray Benito Jerónimo Feijoo (1676-1764) que clamaba por la formación científica y tecnológica en una sociedad a la que le interesaba más la teología, la filosofía y la filología. Para el desarrollo intelectual (desarrollo de la capacidad de abstracción) de muchos y para el desarrollo económico necesitamos mayor formación profesional y que ésta se convierta en el medio de acceso ordinario a los grados universitarios de carácter tecnológico.

5. LA EDUCACIÓN EN LA ENCRUCIJADA DEL PRINCIPIO DE REALIDAD Y DEL PRINCIPIO DE PLACER

Fundamentalmente ya nos hemos referido a lo que sería objeto de este epígrafe, pero lo recapitulamos aquí para la mejor expresión de una de nuestras ideas principales.

Obviamente la educación ha de conducirse por el camino que nos marca el principio de realidad. Parece que el primer objetivo de la educación es que cada persona llegue al máximo en la comprensión de sí mismo y del mundo que le rodea, del mundo en el que vive y en el que participa formando su sociedad. No es tan fácil esta comprensión como bien nos muestra, entre otros, López Ibor.

El segundo objetivo de la educación que podríamos señalar y que también consideramos legítimo sería el de hacer útil a cada persona para sí misma y para la sociedad, preparándola para una participación eficaz: como persona colaboradora con los demás tanto en el ámbito del ocio como del trabajo.

Para estos objetivos educativos hace falta el esfuerzo. El primer paso para el que necesitamos el esfuerzo es el de la salida de nosotros mismos, de nuestros propios egos reforzando nuestros respectivos *mí*s, nuestra capacidad para comprender a los demás, para comprender los problemas sociales.

El estudio de los conocimientos que establece el sistema educativo es una parte importante de esa salida de nosotros mismos, de esa concepción de un mundo en el que todos participamos.

Quizá nada nos cueste mayor esfuerzo que salir de nosotros mismos, que ponernos en el lugar de los demás, pero éste, como vemos, parece ser objetivo *sine qua* no podemos empezar a considerar a una actividad como educativa.

Todos tenemos tendencia a guiarnos por el principio del placer en muchos de nuestros comportamientos, como a creernos aquellas ideas que nos sacan de la siempre dura realidad y nos prometen un mundo en que las cosas se nos puedan dar regaladas.

Muchas veces se piensa que en la enseñanza sólo ha de esforzarse el docente, que, si éste lograra presentar los contenidos de manera adecuada, los alumnos aprenderían con gusto y sin esfuerzo. Éste puede ser casi un dogma de nuestra sociedad, pero hemos de entenderlo como muy erróneo.

No cabe duda de que es una de las fuentes de sufrimiento de muchos profesores porque se ven incapacitados para el mejor cumplimiento de lo que consideran su deber.

Pero tampoco hemos de obviar la importancia que tiene el esfuerzo de los educadores. Hemos relacionado el *ego* o el *yo*, aunque sólo cuando se identifica con el *ello* freudiano, con el principio de placer y el *mí* con el principio de realidad, porque entendemos que la educación es fundamentalmente el proceso de encuentro con los demás, el proceso del *mí*. En educación la capacidad de ponernos en el lugar de las otras personas es tanto medio como objetivo de la educación y para ello hemos de esforzarnos, ya que en la comodidad está situado el narcisismo. La actitud que consideramos básica en el educador es la de encaminarse hacia el encuentro de sus alumnos, hacia la comprensión de las vivencias de éstos.

Observamos con pena que no todos los profesores se interesan por este encuentro, por esta comprensión.

6. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR “ELITISMO”?

A la educación exigente se le suele calificar de “elitista”. Se dice que con ella se les ponen trabas en su proceso educativo a los más desfavorecidos. Creo que esto es totalmente erróneo y que lo verdaderamente “elitista” es proporcionar a los pobres una educación de escaso futuro mientras que a los ricos no se les puede impedir su asistencia a colegios privados con otros niveles de exigencias.

También se dice que los centros privados “engordan” las calificaciones de sus alumnos para que puedan obtener mejores resultados tras sus pruebas de acceso a la Universidad. El estudio que esto demostrara o refutara sería fácil con pruebas estadística. El autor de estas líneas ha pretendido hacerlo y para ello ha solicitado los datos al organismo que los tiene, pero se le han negado porque no conviene la difusión de los resultados que puedan obtenerse.

Lo más importante que quizá pueda y deba decirse sobre el “elitismo” es que éste es de lo más social que pueda haber en nuestro mundo. Las élites son las que investigan, las que crean empresas que dan trabajo y propician el desarrollo económico. Habría que recordar a Ortega y Gasset que nos muestra con mayor erudición, con mayor claridad y con estilo más elegante el papel de las élites como motores de la sociedad en sus obras fundamentales, como *España invertebrada* y *La rebelión de las masas*.

7. ÉTICA Y ESTÉTICA EN NUESTRA SOCIEDAD Y EN LA EDUCACIÓN

Todos actuamos en este teatro que es el mundo. Actuamos con mayor o menor sinceridad, actuamos con mayor o menor hipocresía. Actuamos según nuestras más profundas convicciones, según nuestra ética, y también según nuestros intereses y según creamos que esperan los demás, para obtener su aprobación, según la estética.

Respecto al sistema educativo parece que a muchos políticos les interesa más, como a las sirenas de la Odisea, hechizar al pueblo con promesas de un mundo mejor al que se llega por el camino de una fácil educación que sólo se mejora con incrementos presupuestarios.

Hay que advertir de otro grave error: la concepción de la proporcionalidad entre calidad educativa y gastos en educación. No cabe duda de que para la educación hacen falta fondos económicos, pero en ocasiones la calidad se degrada con incrementos económicos para actividades que hacen olvidar los objetivos fundamentales.

Se habla mucho de los problemas de los becarios. Personalmente me siento muy vinculado a ellos porque yo también he sido becario (1966-1970) y he sufrido la angustia por el temor a no obtener las calificaciones necesarias para el mantenimiento de la beca.

Respecto a las becas también parece observarse que muchos las obtienen gracias a economías familiares en las que se ocultan datos a la Hacienda Pública. Con ello se estaría impidiendo mayor equidad.

8. CONCLUSIONES

Hemos reflexionado sobre el sistema educativo denunciando los que nos parecen graves errores con el objetivo de contribuir, si ello fuera posible, a que se lleguen a corregir para mejorarlo. Consideramos que el sistema educativo, en gran parte por estos mismos errores, es el marco en el que se producen los sufrimientos de discentes y docentes, donde éstos, por estética, muchas veces intentan disimularlos.

Cuando al marco político en que se inserta el de la educación parece interesarle más la estética que la ética, no nos podrá extrañar que los educadores se sientan confusos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Althusser, L. (1974). *La filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI.
- Baudelot, C. y ESTABLET, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1968 [1991]). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorortu editores. Se trata de la décima reimpresión de la obra editada por primera vez en castellano en 1968.
- Bernstein, B. (1977). *Clases, códigos y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método*. Barcelona: Hora, S. A.
- Bourdieu, P., y Passeron, J-C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Bowles, S., y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Elias, N. (1982). *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.
- Freud, S. (1986). *Psicología de las masas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental: una introducción a la filosofía fenomenológica*. Barcelona: Crítica.
- Lewin, K. (1965). *El niño y su ambiente*. Buenos Aires: Paidós.
- López Ibor, J. J. (1975). *El descubrimiento de la intimidad y otros ensayos*. Madrid: Espasa-Calpe, S.A., colección Austral.
- Lora-Tamayo, M. (1974). *Política educacional de una etapa (1962-1968)* Madrid: Editora Nacional.
- Mead, G. H. (1999). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1987) *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, secundaria y profesional. Propuesta para debate*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ortega y Gasset, J. (1959). *España invertebrada*. Madrid: Ediciones de la Revista de Occidente, S.A. Colección "El Arquero".
- Ortega y Gasset, J. (1969). *La rebelión de las masas*. Madrid: Espasa-Calpe, S.A., colección Austral, nº 1.
- Reimer, E. (1973). *Le escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona: Labor/Punto Omega.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Spring, Joel (1987). *Introducción a la educación radical*. Madrid: Ediciones Akal.
- Weber, M. (1979). *Economía y Sociedad. Esbozo de una sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

WEBGRAFÍA

- Beas Miranda, M. (2010). Formación del Magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 14 (1), 397-441. En <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141COL3.pdf>. Consultada el 7 de octubre de 2013.
- Cuevas Noa, F. J. (2003) - *Anarquismo y Educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo. Consultado el 4 de octubre de 2013 en <http://periodicohumanidad.files.wordpress.com/2009/01/francisco-cuevas-noa-anarquismo-y-educacion.pdf>
- Delibes, A. (2013). Comprensividad. *Libertad Digital 10 de mayo de 2013*. En <http://www.libertaddigital.com/opinion/ideas/comprendividad-619.html>
- DURKHEIM, Émile (2009). *Educación y Sociología*. Madrid: Editorial Popular, S.A. Primera edición (1922). *Éducation et Sociologie*. En http://www.ugac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html. Consultada el 25 de septiembre de 2013.
- El Orfanato de Cempuis de Paul Robin. Experiencias en la Historia 2. *Pedagogía libertaria. Las culturas de la libertad en el anarquismo ibérico*. En <http://www.memorialibertaria.org/pedagogias-libertarias> Y En <http://www.memorialibertaria.org/spip.php?article1006>. Consultadas el 7 de octubre de 2013.
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio de placer*. Santiago de Chile: Escuela de Filosofía de la Universidad ARCIS. En www.philosophia.cl/. <http://www.philosophia.cl/biblioteca/freud/1920M%E1s%20all%E1%20del%20principio%20del%20placer.pdf>. Consultada el 7 de octubre de 2013.
- Kant, I.: *Pedagogía*. Escuela de Filosofía. Santiago de Chile: Universidad ARCIS. En www.philosophia.cl/. En <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Kant/Pedagogia.pdf>. Consultada el 25 de septiembre de 2013.
- La experiencia de educación integral en el orfanato Cempuis: Paul Robin*. En <http://amorlocoamorprohibido.blogspot.com.es/2010/12/la-experiencia-de-educacion-integral-en.html>
- Le Bon, Gustave (1895 [2004]). *Psicología de las masas. Estudio sobre la psicología de las multitudes*. Buenos Aires: La Editorial Virtual: http://www.laeditorialvirtual.com.ar/pages/LeBon/LeBon_PsicologiaDeLasMasas.htm. Consultado en formato pdf el 3 de octubre de 2013.
- Marcotegui Ros, J. J.: EL Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria: Comprensividad y Diversificación. *Tutores al borde de un ataque de ESO*. En <http://perso.wanadoo.es/angel.saez/>. En [http://perso.wanadoo.es/angel.saez/c-001_e_s_o_comprendividad_y_diversificacion_\(marcotegui_navarra\).htm](http://perso.wanadoo.es/angel.saez/c-001_e_s_o_comprendividad_y_diversificacion_(marcotegui_navarra).htm). <http://perso.wanadoo.es/angel.saez/index.htm>. Consultada el 7 de octubre de 2013.
- Métraux, A. (1982) *La psicología de las masas en Francia. El Seminario*. Buenos Aires. En www.elseminario.com.ar/. En

[http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Metraux Psicología masas Francia.htm](http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Metraux_Psicologia_masas_Francia.htm). Consultado el 3 de octubre de 2013.

LEGISLACIÓN (POR ORDEN CRONOLÓGICO)

Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. BOE de 18 de julio de 1945.

Ley 27/1964, de 29 de abril, sobre ampliación del periodo de escolaridad obligatoria hasta los catorce años. BOE de 4 de mayo de 1964.

Decreto 193/1967, de 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria 169/1965. BOE de 13 de febrero de 1967.

Orden de 1 de junio de 1967 por la que se fija el Plan de Estudios en las Escuelas Normales. BOE de 8 de junio de 1967.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE de 6 de agosto de 1970. Correcciones de errores en BOE de 7 de agosto de 1970 y de 10 de mayo de 1974. Modificación por la Ley 30/1976, de 2 de agosto, respecto a las que en cada curso escolar hubiera dos pruebas de suficiencia (junio y septiembre) en el Bachillerato.

Orden de 25 de abril de 1975 sobre promoción de curso en la Educación General Básica y obtención del título de Graduado Escolar. BOE de 30 de abril de 1975.

Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE de 4 de octubre de 1990.

Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE de 24 de diciembre de 2002.

Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE de 4 de mayo de 2006.