

CONCIENCIA

The background of the cover is an abstract painting. It features a complex arrangement of geometric shapes, primarily triangles and rectangles, in shades of brown, grey, and yellow. A central figure, possibly a person or a stylized animal, is depicted in a dark, almost black silhouette, appearing to be in a dynamic, perhaps dancing or falling, pose. The overall style is reminiscent of Cubism or Abstract Expressionism.

Social

Anuario de didáctica de la geografía, la historia y otras ciencias sociales

2

En defensa de la Escuela Pública y contra el dogmatismo de que los niños y las niñas de 12-14 años deban abandonar las escuelas y escolarizarse necesariamente en los institutos*

José María Rozada Martínez

Antes de nada digamos para qué esta lectura de Gimeno Sacristán: *La transición a la educación secundaria*. Yo creo que es un texto interesantísimo para reconsiderar críticamente algunas de las tomas de posición más tópicas que se están dando en torno a ciertos aspectos de ese proceso que ha dado en llamarse genéricamente «la reforma». Y para reconsiderarlas desde una perspectiva de defensa rigurosa (no meramente propagandística) de la escuela pública. Pero veamos primero su contenido para volver al final de esta nota sobre el valor que el mismo tiene para esta finalidad que acabo de señalar.

En la introducción del libro el autor nos aclara que su obra viene a ser una especie de síntesis y a la vez reconstrucción, realizada con intención divulgadora, de un trabajo de investigación más amplio realizado por un equipo de personas sobre una muestra de casi cuatro mil estudiantes de primer curso de bachillerato y final de la extinta EGB, sobre un tema tan poco estudiado como las transiciones escolares, en concreto la que supone el paso de la primaria a la secundaria. De lo cual conviene retener ya el hecho de que este tema haya sido poco estudiado, porque contrasta con la ligereza con la que se lleva a cabo la reestructuración de niveles, etapas o ciclos en cada reforma, y con el dogmatismo con el que la administración y quienes en cada caso le apoyan, suelen defender dichos cambios.

En el capítulo primero se refiere el autor al significado del término transición, encontrando en él interesantes similitudes con el concepto antropológico de «rito de paso». En toda transición tienen mucha importancia la brusquedad o gradualidad con la que ésta se realice, la cantidad de cambios que suponga y la maduración de quienes se ven afectados por ella. Destaca también el carácter ambivalente que frecuentemente tiene toda transición dado que siempre supone alcanzar una nueva posición y perder otra. El balance entre lo positivo y lo negativo no es igual para todo el mundo. Es precisamente el hecho de que las transiciones contribuyan de manera decisiva a seleccionar o jerarquizar al alumnado, lo que, como muy bien señala el profesor Gimeno, las convierte en una cuestión política y social.

En el capítulo segundo analiza el autor los muy diferentes tipos de transiciones que se dan en la escolaridad puesto que a lo largo de la misma el alumnado se encuentra con cambios en el currículum, en los contenidos, en los estilos de enseñanza, entre centros, profesores, niveles, etc. Todos ellos suponen peligros de quiebra en una coherencia o continuidad que al autor le parece necesaria. Una continuidad que unos se proponen conseguir a través de la planificación, mientras que otros, de cuyo lado se situaría el autor, consideran que se trata más bien de un problema cultural, en el sentido que se utiliza este término para enfocar el estudio

* Una copia de este texto será remitida a las asociaciones de padres y a las organizaciones de profesores y estudiantes de la región asturiana, con el ofrecimiento desinteresado de su autor, como miembro de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica, para desarrollar con mayor amplitud el contenido del mismo y debatir estas ideas en cualquier foro que quieran organizar, invitándoles a leer previamente el libro del profesor Gimeno.

de las organizaciones, es decir, de modos de pensar y de hacer que se han venido asentando en los distintos niveles de la enseñanza, cuerpos de profesores, centros, etc.

Se comparan las transiciones existentes en el sistema escolar anterior a la LGE de 1970, las que se instauran con dicha ley y las que finalmente incorpora la LOGSE, advirtiendo, a mi modo de ver muy atinadamente, acerca de los problemas que puede plantear el que una reforma que instaura una nueva etapa (12-16), no se haya orientado a trabajar en los cambios culturales que ésta requiere. La evidencia histórica de que la enseñanza secundaria haya, de hecho, dejado de ser una enseñanza destinada a formar minorías para su acceso a una universidad elitista, no ha generado, según el autor, los cambios culturales correspondientes, necesarios para encontrar su propia coherencia. El peso de las distintas tradiciones de primaria y de secundaria es muy grande y se deja sentir con fuerza en la transición de una etapa a otra, al establecer una fuerte discontinuidad.

Al tratar estas cuestiones el autor hace referencia a ciertos aspectos como la ideología del nivel, ofreciendo informaciones interesantes contra ella, como por ejemplo el hecho de que según la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar, el rendimiento de «los mejores» alumnos no resulta afectado por el hecho de que la enseñanza secundaria se generalice a toda la población escolar.

Las discontinuidades se agudizan cuando varios cambios se acumulan, como ocurre entre la primaria y la secundaria en la que lo más frecuente es que se cambie de centro, de nivel, de compañeros, de profesorado, etc.

Termina el capítulo ofreciendo una rejilla en la que se cruzan lo que llama «las invariantes de las transiciones», con algunos de los cortes que se producen a lo largo de la escolarización, sintetizando finalmente lo que sería una comparación entre los «climas» de la enseñanza primaria y de la secundaria.

El más amplio de los capítulos, y estimado que también el que ofrece mayor número de aportaciones acerca de los problemas que plantea la transición de primaria a secundaria, es el tercero de ellos. Más que enumerar cada una de las consideraciones que realiza el autor a propósito de las condiciones en las que se realiza dicha transición y las consecuencias que ésta tiene, extraeré aquellas que

a mi modo de ver son más interesantes para pensar sobre la reforma y la escuela pública.

El autor introduce el concepto de estudiante en «zona de riesgo», lo que resulta muy interesante si se tiene en cuenta que ése es el grupo de alumnos que puede salir peor parado en el cambio de primaria a secundaria.

También queda apuntado que si bien no se puede establecer cuál sea la edad más adecuada para esa transición y a pesar de que en los distintos sistemas educativos suele estar situada entre los 10 y los 13 años, existen dudas acerca de si la temprana adolescencia es el mejor momento para abordar un paso en el que se congregan todos los cambios imaginables en el sistema escolar: el de centro, de estilo docente, de grupo de amigos, de relación con el conocimiento y un largo etcétera. Incluso algunos estudiosos del tema señalan que las consecuencias de la transición serían menos importantes si ésta tuviera lugar unos años más tarde.

Se ofrecen también numerosos datos e interpretaciones de gran ayuda para acercarse a lo que podríamos denominar la cultura organizativa y profesional de los centros y el profesorado de secundaria. El incremento de lo formal, la mayor distancia entre profesores y alumnos, el clima menos cálido y acogedor, la mayor independencia del alumnado fuera de las aulas, combinada contradictoriamente con un mayor sometimiento de los alumnos dentro de ellas, son algunos de los rasgos que una mayoría de los alumnos juzgan inicialmente como empeoramiento de la situación que tenían en primaria.

Aunque el propio autor señala el carácter no concluyente de su estudio y la necesidad de matizar mucho dada la gran variedad de causas y consecuencias que se entrecruzan, a veces contradictoriamente, el libro ofrece numerosas pistas para provocar la reflexión del profesorado de secundaria acerca de su papel en el sistema educativo. Al respecto es de destacar su mentalidad favorable al «filtrado» de los alumnos; y aún más interesante resulta la demoledora constatación de que el profesorado de secundaria pública es más duro académicamente con el alumnado que le llega que el de la privada con el suyo. Es cierto (y tampoco esto tiene desperdicio para los verdaderos defensores de la escuela pública) que la doble red pública-privada produce un efecto de encauzamiento de los alumnos según su capital cultural de origen, sus rendimientos, sus expectativas, y que además

esto se intensifica con la transición a secundaria dado que mientras que la secundaria privada capta algunos de «los mejores» alumnos de la primaria pública, la secundaria pública recoge algunos de «los peores» alumnos de la primaria privada; pero también es cierto el hecho de que el bachillerato de la pública tiene un 20,7 de repetidores frente a un 6,9 del privado. Como muy bien dice el autor:

«Paradójicamente, los centros de secundaria públicos parecen tener encomendada una doble función cruelmente contradictoria: favorecer con su oferta gratuita a los menos dotados desde un punto de vista económico y cultural, al tiempo que se encargan de realizar un mayor filtrado académico y social (menores calificaciones, más repeticiones, más descenso en la transición; todo ello en mayor medida en los estudiantes de origen cultural más bajo)» (136)

En el cuarto y último capítulo el autor realiza una síntesis del contenido del libro y formula una serie de recomendaciones tendentes a paliar en la medida de lo posible los aspectos traumáticos de la transición. Dichas medidas son de muy diverso grado de profundidad y concreción, yendo desde la necesidad de acercar las culturas y los perfiles profesionales del profesorado de primaria y secundaria, hasta la organización de visitas a los centros a los que se va a transitar.

Aunque el autor prácticamente no entra en las cuestiones que voy a plantear a continuación y seguramente no compartirá alguna de ellas, creo que sus aportaciones dan pie o al menos suponen un cierto respaldo a lo que voy a decir.

Quizás los dos aspectos de la reforma por los que los sectores y las organizaciones progresistas ponen hoy el grito en el cielo son: la que se refiere a la financiación por una parte, y, por otra, la exigencia de que la etapa 12-16 se imparta íntegramente en los institutos.

Me referiré aquí sólo al segundo de estos asuntos ya que es el más directamente relacionado con esta lectura que estoy recomendando. Sobre la demanda de una ley de financiación estoy completamente de acuerdo aunque estoy en desacuerdo con que las fuerzas progresistas toleren el cinismo del PSOE consistente en apoyarla hoy cuando todavía ayer, mientras estaba

en el gobierno, dejó bien claro que no la apoyaría si era presentada, razón por la cual el sindicato que había conseguido las firmas suficientes para llevar al Parlamento una iniciativa legislativa popular, optó por «no quemarla» dejándola para mejor ocasión.

Que se esté tomando el problema de la escolarización del alumnado de 12-14 años como banderín de enganche contra la política del equipo ministerial presidido por Esperanza Aguirre, pretendiendo vincular esa cuestión a la defensa de la escuela pública, me parece una barbaridad desgraciadamente poco inocente. Y creo que es así porque hacer de la escolarización del primer ciclo (12-14) de la secundaria obligatoria *casus belli*, está sirviendo para mantener una oposición que deja a salvo aquellos aspectos de la política educativa que son comunes a las dos fuerzas políticas que configuran el lamentable bipartidismo ya casi definitivamente instalado en nuestra precaria democracia; por ejemplo, la entrega del sistema educativo a la dinámica del mercado y el regreso de los tecnócratas de la organización, esta vez con mucha más fuerza que en 1970. Pero además es perversa esa batalla porque no responde a una auténtica defensa de la escuela pública dado que, según yo creo, ésta se verá gravemente perjudicada al incrementarse el trasvase de alumnos a la privada como consecuencia de la temprana transición al instituto, razón por la cual la administración actual va dejando de lado su propósito inicial de dejar a buena parte del alumnado de 12 a 14 años en las escuelas. Han descubierto que casi sólo con dejar operar los mecanismos puestos en marcha por la administración anterior, el favor a la privada está hecho, de modo que con un empujoncito tal como el de señalar que se sostendrán con fondos públicos aquellas unidades que tengan demanda, es más que suficiente.

El libro de Gimeno Sacristán está plagado de referencias a los problemas de una transición que, si no se está influido por el sectarismo y las actitudes dogmáticas, que provocan la reacción inmediata contra la más mínima referencia crítica a cualquier aspecto de la reforma por parcial que éste sea, resultan muy interesantes para relacionar algunos aspectos de dicha reforma con lo que puede ser el futuro previsible de la escuela pública.

El autor señala la escasa atención que se ha prestado al tema de la transición de pri-

maria a secundaria, lo cual, como ya he señalado al principio, contrasta con la ligereza con la que se defienden hoy las supuestas bondades de la escolarización del alumnado del ciclo 12-14 en los institutos. Este desprecio por las argumentaciones con un mínimo de fundamento es uno de los legados más lamentables del felipismo. Lo mismo que de la noche a la mañana se instauró en el sistema educativo el dogma de que un centro sin proyectos educativo y curricular, es poco menos que una organización imposible y desde luego sin calidad, de tal manera que nadie parece atreverse a cometer la osadía siquiera de dudarlo, así mismo se ha establecido que el ciclo 12-14 debe ser impartido en los institutos porque si no es así, al parecer, no tendrá calidad.

No cuestionaré que la obligatoriedad de la enseñanza se extienda hasta los 16 años, porque ideológicamente suscribo el alargamiento del periodo de escolarización y lo que en general se conoce como enseñanza comprensiva. Ahora bien, ello nada tiene que ver con la determinación de una etapa 12-16, con su supuesto carácter enterizo y mucho menos con el tipo de institución en el que deban escolarizarse los alumnos.

En los últimos años todos hemos asistido a los intentos de respaldar científicamente la integridad de una etapa 12-16. Ya se sabe que lo mismo que a los dogmas de la iglesia los respalda la teología, los sociales suelen apoyarse en el cientificismo. Este texto surge de mi participación en una mesa redonda organizada por la Federación de Asociaciones de Padres «Miguel Virgós», de Asturias, en la que un director de un instituto trató de convencer al auditorio, mayoritariamente remiso a que se llevaran a sus hijos a los institutos a la temprana edad de 12 años, de que los psicólogos habían demostrado que ése era el momento idóneo para la transición.

Pues no. Y hay que decirlo con rotundidad porque desde una perspectiva crítica si algo está expresamente prohibido es engañar a la gente con el señuelo de la ciencia, tratando de sustituir el debate democrático por la autoridad de los expertos.

Una etapa es un período que se acota convencionalmente por razones administrativas para darle cierta estructura al sistema educativo. A posteriori se recurre a la psicología para tratar de justificarla. Pero ocurre que acudiendo a esta disciplina es posible encontrar respaldos para cualquier subdivisión (niveles, etapas, ciclos) de la escolari-

dad. El mismo Piaget escribió en la introducción a un libro titulado «Los estadios en la psicología del niño»:

«La psicología genética se encuentra, en efecto, en una situación paradójica en lo que concierne a la delimitación de los estadios. Todos los autores que se ocupan del desarrollo del niño se sienten obligados a introducir un orden de sucesión, y cortes más o menos naturales o convencionales, en el proceso de las adquisiciones o de las transformaciones que describen [...] existen tantos sistemas de estadios como autores...» (OSTERRIETH, PIAGET y otros, 1977, págs. 10-11).

En ese mismo libro se recoge la intervención de Osterrieth en el debate sobre la cuestión de los estadios, en la que dice:

«Al preparar mi participación para esta reunión, me entretuve en ver qué sucede con los diferentes sistemas de estadios cuando se los compara entre sí. Se llega a cosas bastante inquietantes e, incluso, divertidas. Preparando esta exposición examiné dieciocho sistemas de estadios diferentes, europeos y americanos, haciendo abstracción de los estadios fisiológicos, psicoanalíticos y de los propuestos por Wallon y Piaget. Estos dieciocho sistemas de estadios hacen un total de sesenta y un *períodos cronológicos*, considerados como estadios por los autores. El comienzo de estos períodos se escalona entre cero y dieciocho años y su final entre dos semanas y veinticuatro años o más. Entre estos límites, cada edad está indicada por uno o varios autores como señal de comienzo o de final de estadio, existiendo unanimidad solamente para el nacimiento, el cual, para todo el mundo, señala el comienzo de un estadio. Expresado de otra manera: cada año puede indicar el comienzo o el final de un estadio, lo que permite demostrar que el desarrollo es continuo, si se quiere, y que no hay estadios» (pág. 60).

Cuando los expertos o los políticos que recurren a ellos hablan para que la gente se calle suelen ocultar estas referencias.

Otras veces se argumenta (así lo hacía el interlocutor que compartía mesa redonda conmigo en el acto anteriormente mencionado) que es imprescindible para la calidad de la enseñanza que la etapa 12-16 esté en

sus dos ciclos bajo el mismo techo porque ello garantiza la coordinación de las programaciones necesarias para que no haya rupturas dentro de la etapa.

Esto también es falaz. Primero porque ¿cuál es la razón por la que habría que evitar las rupturas entre los 12 y los 16 años y no entre los 11 y los 12 o entre los 6 y los 14 o entre cualesquiera otras edades? Sólo admitiendo dogmáticamente la existencia de una etapa 12-16, diferenciada del resto y con algún tipo de entidad específica, se puede llegar a pensar que la integración de las enseñanzas impartidas en ese período es más deseable que en cualquier otro tramo de la escolarización. Además esta pretendida justificación oculta a los padres que los proyectos y las programaciones como garantes de la continuidad sin fisuras son también otra mentira. No se dice algo que es bien conocido precisamente por los expertos de la organización, a saber: que los centros y, en general, el conjunto del sistema escolar tienen una estructura débil, poco articulada, imposible de programar como si de una cadena de producción se tratase. A muchos nos parece además que es incluso deseable que así sea. La planificación es un mito para dar cohesión al sistema, que opera sólo con que la gente, incluidos muchos profesores de buena fe, crean en ella.

Consideremos ahora el hecho de que buena parte de quienes argumentan en favor de la escolarización de los alumnos y alumnas de 12-14 años en los institutos se consideran defensores de la escuela pública.

La cuestión de la escuela pública plantea frecuentemente numerosas paradojas. Una de ellas es la de tratar de defenderla en competencia con la privada, lo que suele traer consigo (no se sabe muy bien si delante, es decir, como posición previa, o detrás, es decir, como consecuencia) un endurecimiento de las exigencias académicas reflejado en las calificaciones. Esto suele hacerse cuando por público se entiende lo estatal. Ahora bien, si conceptualizamos lo público por oposición a lo privado como aquello que en la tensión realmente existente entre el ideal de la igualdad y el de la libertad, pone el énfasis en lo primero; y también como aquello que se inclina por la democracia y la participación, frente a la competitividad y la meritocracia, entonces es obvio que la escuela pública no puede plantearse en competencia con la privada utilizando las mismas armas que ésta: la segregación de los menos aptos, la preparación para la

carrera académica, etc. Pero si por otro lado admitimos que en nuestra sociedad lo público ha de hacerse compatible con un cierto nivel de legítimas aspiraciones individuales de promoción social, resulta evidente entonces que la escuela pública en el genuino sentido de espacio social presidido por los ideales de igualdad y democracia, capaz de integrar verdaderamente a todos y de distribuir el conocimiento formativa y no bancaria o competitivamente, es inviable mientras haya de subsistir en competencia con la privada, es decir, con otra escuela dispuesta a dejarse de monsergas y responder con la mayor eficacia posible al interés privado de promocionarse socialmente en competencia académica o meritocrática con los demás.

De ahí que la lucha por la escuela pública exija hoy dos frentes indisolubles. Por un lado, la radical puesta en cuestión de la escuela privada, que al menos debiera alcanzar ya a la retirada de toda subvención a las unidades de los centros concertados cuyo alumnado disponga de una plaza en la red pública; y, por otro, el trabajo sistemáticamente orientado al cambio de la cultura dominante entre el profesorado (y también en buena medida entre el alumnado y los padres) de la escuela secundaria pública. Que los institutos públicos estén siendo más selectivos con sus alumnos y alumnas que los privados, quiere decir sencillamente que no existe una enseñanza secundaria pública, sino que es tan privada la que se imparte en los centros del estado como la que lleva a cabo los centros privados.

Con referencia a los conciertos se podría seguramente decir que lejos de hacer más pública la privada, están contribuyendo a privatizar (no en el sentido de quién financia o quién tiene la titularidad, sino en el de para qué se enseña) la escuela pública, incluso a impedir su posibilidad misma.

La política favorable a la escuela privada no es cosa de la neoliberal Esperanza Aguirre sino que viene de atrás, y ya la administración anterior la favoreció con los conciertos escolares, potenciándola posteriormente de manera definitiva cuando decidió suprimir unidades en las escuelas públicas mientras continuó concertándolas con la privada, y fue apuntalada definitivamente con la Ley Pertierra y otras medidas de los tecnócratas neoliberales del PSOE. Esperanza Aguirre no tiene más que tomar algunas medidas menores para encauzar las aguas por los canales que otros dejaron contruidos; por eso resul-

ta insoportable oírlos clamar cínicamente en favor de la escuela pública.

Con frecuencia las reticencias de los padres a enviar a sus hijos a los institutos públicos a los 12 años se basa no sólo en la cuestión de la distancia (Gimeno señala el peso que tiene en la pública la proximidad al domicilio a la hora de elegir centro), sino en la percepción de que en los institutos públicos existe menor control sobre los jóvenes que en los privados (aspecto éste también señalado en el libro que recensio-namos). El propio autor califica de conservadora la ideología de aquellos padres que hacen este tipo de valoraciones, coincidiendo así con una postura de muchos profesores progresistas que a mí me parece equivocada. Creo que seguramente entre las cuestiones que convendría replantearse está la de trasladar sin más al momento y la sociedad actual, los esquemas y valores con los que en el tardofranquismo hemos distinguido lo progresista de lo conservador respecto a estas cuestiones. Ni el consumo de tabaco, ni el de alcohol, ni el ambiente de muchas noches de muchos rincones de la ciudad, ni otras muchas cosas que entonces fueron expresiones de la lucha por las libertades y contra toda represión son hoy lo mismo. Los propios jóvenes no lo viven como entonces lo vivimos nosotros, sencillamente porque el contexto es tremendamente diferente, y lo progresista de entonces no es necesariamente progresista hoy. Si bien esto no quiere decir que haya que propugnar ahora lo contrario que ayer, sí significa que seguramente hay razones progresistas para comprender que muchos padres vean con reticencias el adelanto de la edad de incorporación al instituto, al sospechar que con ello puede estimularse un no deseable acceso precoz a la adolescencia, lo cual no puede ser despachado con la irresponsabilidad, que a mí me parece pseudo-progresista, de quitarles importancia a los instrumentos que el mercado tiene dispuestos para captar a tan frágil clientela. Creo que en los próximos años (ya está pasando) esta cuestión va a ser una vía de agua para la escuela pública y un canal de trasvase de alumnos a la privada, bastará un poco de apoyo de algunos medios aireando aquellos

casos que produzcan cierta alarma para estimular aún más a los padres a buscar mayor seguridad en el, por lo menos supuesto, mayor control de la privada.

Los alumnos y alumnas en situación de riesgo académico y personal, no son unos alumnos más para la escuela pública sino que son precisamente sus preferidos en tanto que hayamos de aproximarnos al ideal de que la escuela debe servir más a quien más la necesita. Por eso si el adelanto de la transición aumenta los riesgos del fracaso, tal como parece que ocurre, no sólo habría que abandonar el dogma de que el ciclo 12-14 no debe impartirse en las escuelas, sino que habrá que tomar medidas para que la transición al instituto, aun produciéndose a los 14 años, deje las menores secuelas en dichos alumnos. Expresado en términos muy generales, dichas medidas habrían de contribuir a acercar las culturas de la enseñanza primaria y de la secundaria. En ambas habrán de producirse cambios, lo cual, dicho sea de paso ya que no puedo extenderme más, exige corregir urgentemente el error y la injusticia que se comete con la enseñanza primaria cuando se le desprestigia ante la secundaria diciéndoles a los padres sin el menor escrúpulo, incluso por parte de algunos sindicalistas, que los alumnos de 12 a 14 años que cursan primer ciclo de secundaria en las escuelas, están en desventaja respecto a quienes acuden a los institutos. Yo creo que hay datos para argumentar que la calidad de vida y de escolarización, para los niños y niñas de 12 años, es mayor en los centros de primaria que en los de secundaria; es más, que la cultura de las escuelas, en términos generales, se aproxima más al ideal de la escuela pública que la que domina en los institutos. No entiendo, pues, que en defensa de la escuela pública se esté planteando nada menos que la exigencia de acelerar la transición a los centros de secundaria.

OBRA COMENTADA

GIMENO SACRISTÁN, J. (1996): *La transición a la educación secundaria*, Morata, Madrid, 303 págs.