

PROBLEMAS ESTRUCTURALES Y DISFUNCIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL EN PRIMERO Y SEGUNDO DE ESO

D. Tomás García Muñoz
Maestro y Lcdo. en Ciencias de la Educación. Orientador de IES.
Profesor Tutor del Centro Asociado de Mérida
(UNED)

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) equipara las etapas educativas de nuestro sistema escolar con las de la mayoría de los países de nuestro entorno. En todos ellos se contempla una Educación Infantil que abarca desde los 3 a los 6 años, con la excepción del Reino Unido en el que los alumnos ingresan en Educación Primaria a los 5 años, y la del sistema escolar de los países nórdicos, que retrasa la entrada hasta los 7 años (García Garrido, 2005). La Educación Primaria se extiende en la mayor parte de los países europeos hasta los 12 años, excepto Alemania que los separa en distintos itinerarios a partir de los diez.

La etapa de Educación Secundaria se extiende en bastantes países occidentales entre los 13 y los 18 años, con dos ciclos diferenciados: uno de 13 a 15 (ambos inclusive), con la excepción de Japón, Estados Unidos y algunos otros países (de 13 a 16); y un segundo ciclo -no obligatorio en algunos de ellos, entre los que se incluye

España- existente en la mayor parte de los países europeos y que abarca los 17 y 18 años.¹ Este segundo tramo de la Educación Secundaria se bifurca en nuestro país en el Bachillerato y en la Formación Profesional Específica de grado medio.

Muchos países europeos han seguido en su diseño de la educación secundaria obligatoria los principios de la *comprehensive school*, con itinerarios, centros y currículos únicos hasta los 16 años; no obstante, en otros países sigue coexistiendo una variedad de centros con modalidades de enseñanza y currículos diferenciados. Esto ocurre, por ejemplo, en el Reino Unido (*Grammar School, High school, Secondary School...*) y en Alemania² (*Hauptschule, Realschule y Gymnasium*). En algunos *länder* existe, además, la *Gesamtschule*, que en lugar de dividir a los estudiantes en escuelas distintas, los mantiene juntos en determinadas materias y los separa en otras.

1. La Etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España. Problemas estructurales y funcionales de los Institutos de Educación Secundaria (IES) derivados de la escolarización de los cursos de primero y segundo de ESO.

El paso de los alumnos de 1º y 2º de ESO a los centros de Educación Secundaria, en virtud de los presupuestos establecidos en la LOGSE, ha generado unos efectos no previstos que están incidiendo de forma negativa en el clima social y en la organización escolar de los IES, en el trabajo docente y en el rendimiento escolar y crecimiento personal de los alumnos de los dos primeros cursos de esta Etapa.

¹ En muchos países de Europa los itinerarios escolares son idénticos para todos los alumnos hasta que finaliza el nivel de Secundaria inferior, es decir hasta los 14 o 15 años de edad; a partir de aquí, hay países que optan por un bachillerato de tres años (16-19): Alemania, Estonia, Finlandia, Suecia, Letonia, Luxemburgo, Noruega o Rumanía. (EACEA, 2009, en García-Ajofrín, 2012, 30.)

² En algunos países europeos los padres tienen que elegir –o los centros determinar– una ruta o un tipo concreto de escolarización para los alumnos al comienzo de la Secundaria. Esto ocurre a partir de los 10 años en la mayoría de los *länder* alemanes y austriacos, a partir de los 11 en el Reino Unido o en Liechtenstein, a partir de los 11 o 12 años en los Países Bajos y desde los 12 en Luxemburgo. En la República Checa, Letonia, Hungría y Eslovaquia, la educación obligatoria se organiza en una estructura única hasta la edad de 14 o 15 años, pero a partir de los 10 o los 11 años los alumnos de estos países pueden, en determinados momentos de su trayectoria escolar, matricularse en centros independientes que ofrecen tanto educación secundaria inferior como superior. (García-Ajofrín, 2012, 30.)

Sin llegar a posicionarnos en análisis catastrofistas, realizados en su mayoría por profesores que ‘sufren’ graves dificultades en el desempeño diario de sus tareas docentes,³ pretendemos realizar un examen sistemático que nos permita identificar las disfunciones y problemas educativos, metodológicos, académicos y de convivencia que se viven en los Institutos de Educación Secundaria (IES) en los primeros cursos de la ESO. Basándonos en nuestro conocimiento de la estructura y funcionamiento de los Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y de los IES,⁴ y en los presupuestos teóricos de la Psicología social -en especial en la Teoría de Dinámica de Grupos-; analizaremos los principales problemas con que se encuentran los equipos directivos en los IES, y los profesores y alumnos en el aula. A partir de esa identificación señalaremos estrategias realistas de solución susceptibles de ser puestas en práctica por parte de las Administraciones educativas. Para ello, utilizaremos como eje de análisis cinco variables: el perfil del alumno preadolescente, las familias, el grupo-clase de primero/segundo de ESO, el profesorado y el Instituto de Enseñanza Secundaria.

1.1 El alumnado preadolescente. Su tránsito al instituto.

La psicología evolutiva considera que la preadolescencia es un momento de especial sensibilidad (‘de crisis’, para algunos autores) en los ámbitos cognitivo, social, y emocional, por cuanto el chico/a se halla en una fase de tránsito acelerado de la estabilidad de la niñez a la adolescencia-juventud. Sin pretender ser exhaustivo, porque no es el objetivo central de este trabajo, apuntamos algunas de las características que se viven de una forma especial en la preadolescencia y que tienen repercusiones en el espacio escolar multiplicando las dificultades en los ámbitos institucional, pedagógico, didáctico y convivencial: los preadolescentes ven las relaciones humanas de manera diferente (captan el lado imperfecto y humano de las figuras de autoridad, comienza la conciencia de su auto-identidad, con su correlato de sentimientos de independencia - especialmente de las figuras parentales- aferrándose, sin embargo, a la seguridad que le

³ Para Morales (2010) la *“mejor palabra que define lo que pasa es ‘desastre’, especialmente en dos aspectos: enorme fracaso escolar y enormes problemas de disciplina.”* (p. 39)

⁴ El autor ha desempeñado su labor profesional como maestro durante dieciocho años en Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria (CEIPs), catorce de ellos con responsabilidades en equipos directivos, y desde hace dieciséis cursos es Orientador en un IES.

producen los pares); se hallan en tránsito desde la heteronomía a la autonomía moral, a menudo comienzan a experimentar ‘el amor’, a preocuparse por su apariencia y por lo que están usando, y tienen una mayor exposición a la cultura popular (Internet, programas de televisión, películas, moda, tecnología, música, etc.). Todo ello, junto a los cambios físicos acelerados que se producen en su cuerpo como consecuencia del desarrollo hormonal, les convierte en chicos/as muy lábiles en el terreno emocional, experimentando frecuentes cambios de humor. Por otra parte, la Psicología Diferencial ha puesto de manifiesto que el cerebro masculino y el femenino no son iguales: “*los niños tienen más dotación geométrica y las niñas, para el lenguaje (...) [además hay diferencias] en las preferencias, emociones y deseos.*” (Marina, 2011, en Marqués, 2011, 34). Es también la pubertad el período en que comienza un desfase madurativo entre chicos y chicas (en los aspectos físico, cognitivo, emocional y moral), que en segundo de ESO alcanza aproximadamente un año de diferencia.⁵ Las anteriores consideraciones conforman un perfil sintético de la compleja realidad psico-sociológica preadolescente y nos exige una respuesta a nivel curricular y organizativo, por parte del centro de Secundaria.

El cambio de centro provoca en los preadolescentes algunos comportamientos característicos. En primer lugar, se observa un descenso de su autoconcepto debido a su encuentro con un ambiente nuevo y más exigente. Gimeno (1996, 84) cuantifica en un 45% el número de alumnos que suele ver mermado su autoconcepto en la transición. “*El cambio institucional que viven los alumnos significa pasar de cabeza de ratón a cola de león*” (San Fabián, 2004, 5). En segundo lugar, se producen cambios evidentes en las relaciones sociales: un alto porcentaje de alumnos de Secundaria “*justifica su asistencia al instituto por ser un lugar donde encontrarse con sus amigos, de aquí la importancia de facilitar los intercambios sociales a la llegada al nuevo centro, donde acceden a nuevas culturas juveniles*” (San Fabián, 2004, 5). Al mismo tiempo, la falsa concepción de ‘libertad’ que experimentan los chicos/as al llegar a un centro nuevo (‘de mayores’), habitualmente bastante más grande que su colegio de procedencia, suele generar en algunos/as de ellos/as el primer año de su incorporación, -en función de su personalidad y del tipo de centro-, una desorientación en ese hábitat desconocido que puede conducir

⁵ Estas consideraciones diferenciales han hecho que empiece a cuestionarse en varios países, por ejemplo en Francia, la enseñanza mixta, frente a la enseñanza separada. El punto de partida fue la publicación del controvertido libro *Les pièges de la mixité scolaire*, del sociólogo Michel Fize (2003).

a buscar la seguridad en modelos erróneos y a adoptar referentes comportamentales de alumnos mayores, especialmente de los repetidores. En esta misma dirección, un reciente trabajo investigador constata otra dificultad añadida, que resulta evidente a nivel de aula: la existencia de un importante incremento en varios tipos de conflictividad entre las aulas de 5º y 6º curso de Primaria y las de 1º y 2º de ESO, con diferencias notables entre chicos y chicas en la frecuencia de los diferentes tipos. (Álvarez-García, 2011)

Desde el punto de vista académico, el acceso al instituto conlleva un descenso en las calificaciones de los alumnos, lo que supone para Gimeno (1996) una prueba de la ruptura académica entre las dos etapas.⁶ A nivel organizativo, al poder repetirse curso sólo dos veces en la ESO, en la mayoría de los centros se opta por que se repita en 1º y 2º, habiéndose convertido ambos cursos “*en un denso filtro donde se concentran casi todos los alumnos repetidores del centro*” (Morales, 2010, 39). A esta situación contribuye, a veces, el hecho de que no se haya utilizado la repetición en el último curso de Primaria, con objeto de ‘quitarse de encima’ a determinados alumnos considerados ‘problemáticos’. En estrecha conexión con lo anterior, complicando aún más este panorama, nos encontramos con muchos alumnos que acceden al Instituto sin tener conseguidas las competencias básicas, especialmente en comunicación lingüística y matemática. A modo de síntesis de este apartado, exponemos la visión que tienen algunos profesores del alumnado que se incorpora al instituto (Morales, 2010, 39):

- *Falta de base de los alumnos que vienen de la misma. [Educación Primaria]*
- *Falta de unos básicos y mínimos hábitos de estudio y trabajo.*
- *Promoción automática del alumnado con grandes deficiencias que va pasando de curso hasta llegar al IES.*
- (...)
- *Inquieto, inmaduro, poco trabajador, desinteresado por casi todo, no acostumbrado al trabajo y al esfuerzo.*
- *Con malos hábitos de comportamiento.*
- *Que pasan de notas malas o de sanciones.*
- *Incapaz de mantener la atención”*

⁶ Sin embargo, como educadores hemos de aprovechar los últimos descubrimientos de la neurología, que han puesto de manifiesto que en la adolescencia hay una segunda edad de oro del aprendizaje, comparable a la de los primeros años de vida, debido a un aumento vertiginoso de conexiones sinápticas. Los psicopedagogos estiman conveniente que los adolescentes conozcan esta realidad, porque en este momento evolutivo están “*esculpiendo su propio cerebro, (...) nadie puede hacerlo por ellos y (...) pueden decidir seguir en el Ferrari, volver a la motocicleta o pegarse el tortazo.*” (Marina, 2009, 3)

1.2. Las familias de los preadolescentes de primero y segundo de ESO.

A nivel general las familias continúan una línea descendente de comunicación, colaboración y apoyo a la labor del centro escolar, a medida que sus hijos van siendo mayores. Este hecho, se hace patente en los primeros cursos de la ESO en dos indicadores observables del interés por la trayectoria académica y formativa de los hijos: la menor frecuencia de visitas al Centro y el interés demostrado por las familias para entrevistarse con el/la tutor/a de su hijo/a.⁷ Se constata, así mismo, que al llegar al instituto demasiados alumnos/as presentan una falta de hábitos de comportamiento cívico y de habilidades sociales, que evidentemente, no se les han ofrecido/exigido en su hogar;⁸ de hecho, muchas familias no han puesto límites a sus hijos y demuestran una falta de exigencia hacia ellos (Morales, 2010, 39). La causa de esta ‘abdicación de la patria potestad’ está, en parte, relacionada con el hecho de que en las últimas décadas, unas veces por interés político y otras por comodidad de las propias familias “*se han delegado en la escuela muchas de las funciones educativas que son específicas de la familia.*” (Gómez Trinidad, 2011, 36). En esta misma línea detectamos un hecho que va en aumento, y que nos preocupa sobremanera: las familias encubren, defienden y protegen a sus hijos a ultranza frente al centro de secundaria. Una encuesta sobre los hábitos de estudio de los niños españoles, realizada por la Fundación Antena 3 (VV.AA, 2010) refleja, por ejemplo, “*la capacidad de autoengaño que tienen los padres; cuando a ellos se les pregunta por el tiempo que dedican sus hijos [a estudiar], piensan que los hijos le dedican más tiempo al estudio que lo que responden los propios hijos*” (Gómez Trinidad, 2011, 36). En nuestra experiencia profesional hemos sido testigos directos del frecuente encubrimiento de los padres del absentismo escolar de sus hijos.

1.3. Los grupos de alumnos de 1º y 2º de ESO en el IES.

El grupo de alumnos de primer curso que se incorpora a un Centro de Secundaria presenta unas características singulares. En el CEIP de procedencia, desde la

⁷ Para San Fabián (2004) “*El ‘bajo nivel de comunicación entre centros y familias es una barrera que dificulta la transición de Primaria a Secundaria.*” [Esta realidad se asienta en una] “*concepción de la educación como un producto de consumo y de las familias como clientes.*” (p. 5)

⁸ Los tutores de los primeros cursos de ESO observan, con excesiva frecuencia, que los padres ya no estudian con sus hijos y que apenas controlan sus deberes porque ‘*ya son mayores*’; y una frase que se repite en boca de muchas familias es: “*no sé qué hacer con mi hijo.*”

etapa de Educación Infantil, se había conformado un grupo de alumnos cohesionado, que con muy pocas incorporaciones o salidas -motivadas básicamente por repetición de curso o cambio de centro- había permanecido unido durante nueve años, hasta la finalización de la etapa de Educación Primaria. Cuando los preadolescentes pasan al IES, en esta edad que sabemos especialmente compleja, el grupo se rompe totalmente y se configura con elementos nuevos procedentes de varios colegios diferentes.⁹ Esto implicará que el tutor tenga que dedicar una gran cantidad de tiempo y de esfuerzo -a través de procesos de interacción, comunicación, conocimiento, participación, etc.-, para conseguir cohesionar el grupo y contribuir a que satisfaga sus necesidades afectivas, prerequisites básicos para poder acceder a metas académicas (Cf. García Muñoz, 2000, 200). Este problema se agrava, porque lo habitual es que al curso siguiente el grupo vuelva a desintegrarse en función del número de repetidores que entran/salen del mismo, de las materias optativas elegidas por los alumnos o de otros criterios organizativos, a menudo ajenos a planteamientos psico-pedagógicos. En el caso de que el grupo quede conformado con un número apreciable de chicos/as del curso anterior, será muy difícil que el tutor/a siga siendo el mismo, por múltiples razones: movilidad de la plantilla del IES, disponibilidad de horas en los departamentos didácticos, voluntarismo del tutor, falta de obligatoriedad legal para finalizar ciclo el mismo tutor que lo comenzó, como ocurre en Primaria; etc.

Otra característica singular de estos grupos, de primer y segundo curso es el amplio abanico de niveles de competencia curricular que presentan. Esto es debido a varios factores: la diversidad étnica que ha impuesto la inmigración, los diferentes ritmos madurativos de los alumnos y alumnas, el desigual nivel de esfuerzo que desarrollan, la concentración de repetidores y la integración de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE). Los profesores de ESO suelen etiquetar a estos cursos como *“grupos masificados y con una heterogeneidad y diversidad imposibles de atender en la práctica.”* (Morales: 2010, 39)

⁹ En algunos IES puede ocurrir, que en determinados grupos de primer curso de ESO, apenas coincidan dos o tres alumnos del grupo del último año del Colegio de Primaria.

1.4. El profesor de secundaria. Carencias en su formación inicial específica.

Un problema estructural importante, quizás el más importante, del sistema educativo español es la carencia de formación profesional inicial del docente de Educación Secundaria (ESO, Bachillerato y ciclos formativos). No existe una titulación específica de profesor de Secundaria, su ‘formación inicial’ está dirigida a preparar ingenieros, físicos, matemáticos, biólogos, filólogos, historiadores, investigadores..., llegando muchos de estos titulados –al final- al mundo de la docencia; a un trabajo para el que no han sido formados, ni saben si les gusta o si tienen vocación para desempeñarlo. En España, a “*diferencia de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria (...), la elección de la opción docente se produce una vez que los candidatos han finalizado una licenciatura o actualmente un grado.*” (Marcelo, 2012, 5)

Durante muchos años, la formación inicial del profesor se intentó solucionar – sin conseguirlo- con el clásico y único curso de formación específico para el profesor de secundaria: el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP).¹⁰ El Máster Universitario de Formación del Profesorado de Secundaria, contemplado en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación* (LOE), sigue sin solucionar el problema de la formación inicial, a juzgar por las primeras evaluaciones realizadas por diferentes instituciones,¹¹ a la vista de la disparidad de currículos implantados por las diferentes universidades o del valor que conceden estos a las prácticas profesionales. Marcelo (2012) sintetiza este problema, así:

“La formación inicial que ofrece la universidad resulta insuficiente para asegurar la adquisición de competencias que requiere la compleja tarea de enseñar (...)

¹⁰ Santos Guerra (2009) lo denomina sarcásticamente “*curso de ‘capación’ pedagógica.*”(p. 15)

¹¹ El secretario de Estado de Educación y Formación Profesional, afirmó en el Senado (en el mes de abril de 2011) que el Ministerio de Educación está dispuesto a reformar el Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria si no cumple con los objetivos previstos. También señaló que el Ministerio de Educación, en colaboración con la ANECA y el Consejo General de Doctores y Licenciados, tenía en marcha un estudio para conocer los resultados antes del verano. Reconociendo que el máster debía ser “*la piedra angular del sistema educativo*”, aseguraba que su departamento ya trabajaba en un nuevo sistema de acceso más riguroso.

... hay una enorme descompensación entre los conocimientos disciplinares que han adquirido los futuros docentes frente a los conocimientos profesionales que necesitan para enseñar. Y esos conocimientos profesionales se reducen a un curso académico de 60 créditos, que incluye unas prácticas de enseñanza mínimas, así como una notable presencia de más conocimiento disciplinar.” (p. 5)

Con pequeñas diferencias entre los másteres ofertados por las diferentes universidades, podemos afirmar que son escasos los contenidos que inciden en el conocimiento de las características psicológicas de los alumnos preadolescentes, adolescentes y jóvenes, apenas se contempla la formación en competencias relacionadas con el uso de metodologías activas en el proceso de enseñanza y aprendizaje o en didácticas especiales de las materias que en un futuro podría impartir.¹² Insuficiente es también la formación para atender la creciente diversidad de alumnos que encontrarán en el aula (dificultades de aprendizaje, déficits cognitivos, déficits de atención, déficits sensoriales o motóricos, alumnos inmigrantes, etc.), etc. Estas lagunas las describe magistralmente, de forma sarcástica, Santos Guerra (1993, 50-54) en “*El currículum del nadador*.” De hecho, las prácticas profesionales suelen tener poco peso en el diseño global del Máster y ser poco funcionales; en muchos casos, se abordan como un simple apéndice final del mismo. Marcelo (2012), por su parte, pone serias objeciones a sus aspectos organizativos:

“El proceso de *acompañamiento* de los futuros docentes en los centros escolares queda en general a la buena voluntad de los docentes que acogen individualmente a los profesores en prácticas y con los que desarrollan procesos de tutorización que, a veces, conducen a aprendizajes motivadores y coherentes con los discursos conocimientos y competencias adquiridas en la universidad. Pero otras veces estas prácticas profesionales observadas entran en clara contradicción con lo que se espera de una enseñanza de calidad. Y la supervisión de las prácticas por parte del profesorado universitario generalmente es inconexa y poco estructurada...” (p. 5)

Hemos de concluir, por tanto, que no existe una elección vocacional en las personas que se forman como docentes en Secundaria, como ocurre con los alumnos de Magisterio, puesto que la mayor parte de los profesores comienzan sus estudios universitarios pensando en un ‘brillante’ camino profesional que en muchos casos no

¹² Son mayoría los profesores de Secundaria que trabajan en el aula con mucha ilusión, esfuerzo y dedicación, pero utilizando como bagaje metodológico básico los modelos didácticos que les ofrecieron alguno/s de sus profesores (a veces, no el de los mejores). Eso explica, a veces y en parte, la falta de una línea metodológica común dentro de un mismo Departamento Didáctico.

pasa por la docencia. Como consecuencia de su elección vocacional, el profesor de Educación Primaria se ‘siente tutor’, como condición intrínseca a su tarea educadora, no concibe su labor sin un grupo que tutorizar. Sin embargo, muchos profesores de Secundaria consideran una ‘carga’ la tutoría y, en muchos casos se consideran, *de facto*, ‘enseñantes’, proyectando la función educadora exclusivamente a los padres; a pesar de la insistencia de las últimas leyes educativas acerca de la función intrínsecamente educadora del profesor de ESO. Es representativo el texto que recoge una orientadora de un IES, como introducción de la web de su Departamento:

“Yo no quería ser tutor (...) Eso es lo que he oído decir a bastantes profesores cuando les asignaron una tutoría de la ESO: ‘Yo no quería ser tutor’ o ‘Yo no quería ser tutora’, para seguidamente afirmar: ‘¡Cielos!, ¿a quién ofendí para merecer tal tortura?’ Otros se afanan en decir: ‘no estoy preparado para esto’. O también: ‘en la carrera no me enseñaron a hacer de terapeuta familiar’. O en balbucear ‘no puedo, no puedo’...” (Ruz, Inmaculada, s.f.)

Todas las consideraciones señaladas respecto de la formación del profesor no son cuestiones triviales, puesto que el alumno que pasa a Secundaria se encuentra con un cambio significativo en la metodología didáctica implementada por sus profesores:

“En Secundaria tienen mayor peso las exposiciones del profesor, el libro de texto y el aprendizaje memorístico adquieren más importancia, predomina un sistema de trabajo donde el grupo realiza la misma actividad a la vez, los profesores se muestran más distantes (...) Sin embargo, la profesionalidad docente no estriba sólo en el dominio especializado de un campo curricular sino también en la habilidad para comunicarse con los adolescentes. (...)”

Se produce una intensificación de los contenidos: el horario de clase más extenso e intensivo, el mayor número de profesores y asignaturas, el aumento de los apuntes (...) conllevan una sobrecarga de trabajo. Los programas sobrecargados llevan al predominio de la ‘lógica de la actividad’ y la obsesión por calificar. Los cambios en el ritmo de trabajo afectan también a los hábitos de empleo del tiempo extraescolar: existe más tiempo libre pero con más presión académica.”

(San Fabián, 2004, 6)

1.5. La estructura y el funcionamiento de un IES.

Los centros de Secundaria, a medida que acogen un mayor número de alumnos comienzan a parecerse a organizaciones económicas de tipo fabril, tendiendo a desdibujarse el bagaje de relaciones humanas y su entidad educadora en la trama organizativa burocrática en que se apoyan.¹³ El cambio de clima institucional es uno de los principales cambios que sufre el alumno al pasar a Secundaria: “*edificio, régimen de disciplina, relaciones, mayor autonomía y, en consecuencia, mayor necesidad de autocontrol y de autorregulación*” (San Fabián, 2004, 6). A una edad tan frágil como difícil, con las disfunciones ya enumeradas, no parece adecuado que se apliquen esquemas sacados de las antiguas teorías de la racionalización del trabajo: un profesor entra una hora e imparte una clase de unos contenidos, con una metodología determinada, a la hora siguiente lo hace otro con otros contenidos y otra metodología diferente... Con este enfoque funcional-empresarial, muchos centros se encuentran más próximos a la teoría “X” de las organizaciones de Tylor (cuyo interés está centrado en el eficientismo productivo: los resultados), que a los planteamientos de McGregor, cuya teoría “Y” se basa en el interés por la persona, dando prioridad a los procesos y a las relaciones humanas en que se asientan.

Los IES suelen ser espacios muy amplios en los cuales les cuesta ubicarse a los alumnos que acaban de llegar, constituyendo para ellos un hábitat extraño que no facilita *a priori* el sentimiento de pertenencia al centro y al grupo, su control, ni la cercanía entre tutor y alumno. Además, en esos espacios llegan a coincidir con alumnos de más de 25 años (perfil del alumnado de ciclos formativos de grado superior), que –a través de la convivencia- pueden convertirse en referentes de su proceso de modelado social.

Algunos problemas estructurales se manifiestan en los institutos, pero tienen su origen en la política y en la planificación educativa implementada a través de los

¹³ Nos referimos fundamentalmente a los Institutos de Educación Secundaria, aunque algunas de las disfunciones observadas en este apartado pueden tener parecidas manifestaciones en algunos Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (IESOs) y en determinados Centros Concertados y/o Privados.

correspondientes desarrollos legislativos. A este nivel pertenece, por ejemplo, el diseño curricular. La organización de los contenidos de aprendizaje, divididos en compartimentos estancos (‘materias’),¹⁴ tiene como correlato que el grupo de alumnos preadolescentes -recién constituido- tenga una media de diez profesores diferentes. En el colegio de Primaria el grupo había sido atendido por un tutor entre el 75 y el 80% del horario lectivo del alumno, auxiliado por tres/cuatro maestros especialistas. En el instituto el alumno se encuentra habitualmente con diez profesores diferentes. Esto supone que cada uno de ellos sólo comparte una media de 3 horas con los alumnos de un grupo (10% del horario), porcentaje que puede ser menor si aquel impartiera una materia con una carga horaria semanal de dos horas (6.7%).¹⁵ En el caso del tutor, a esta dedicación sólo sumaría la hora semanal dedicada a tutoría. Desde el punto de vista psicopedagógico este planteamiento supone un verdadero despropósito, si pensamos en la importancia y responsabilidad que adquiere un tutor con los alumnos de esta edad, en pleno cambio de etapa educativa y de centro. De hecho, muchos tutores necesitan varios meses para llegar a conocer a sus alumnos (individual y grupalmente) al nivel mínimo deseable para poder desempeñar con garantías y eficacia su función tutorial; algunos no llegan a conocer a todos sus alumnos a lo largo del curso escolar. Los profesores de ESO consideran que hay un “*excesivo número de asignaturas, de especialización y de profesores de un mismo grupo (...) Contenidos academicistas y alejados del interés del alumnado (...) Equipos docentes demasiado grandes de once o doce profesores y por tanto poco operativos y difíciles de coordinar... Falta de coordinación del equipo docente.*” (Morales, 2010, 39).

¹⁴ La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. (LOE) se muestra regresiva en este punto, respecto de las anteriores. En la LOGSE el aprendizaje se organizaba por áreas de conocimiento y sólo se reservaba la denominación de ‘materias’ para los contenidos curriculares ofertados como optativas.

¹⁵ La LOE, en el punto 3 del artículo 26, es consciente de esta disfunción: “*Las Administraciones educativas establecerán las condiciones que permitan que, en los primeros cursos de la etapa, los profesores con la debida cualificación impartan más de una materia al mismo grupo de alumnos*”. No obstante, ninguna Administración Educativa ha legislado al respecto, puesto que este artículo entra en contradicción con legislación anterior acerca de las materias en las que puede impartir docencia un profesor, en función de la especialidad adquirida en el concurso-oposición por el que obtuvo la plaza, de su titulación o y de lo legislado sobre materias ‘afines’ a efectos de docencia. Consecuentemente, no se puede obligar a un profesor, por ejemplo, a impartir Música y Plástica o Idioma Moderno y Lengua Castellana, como se hacía en la II Etapa de EGB o durante el período transitorio de impartición del I Ciclo de Secundaria en los CEIPs.

Las características organizativas precedentes influyen en el cambio de relaciones profesor/alumno que se produce al pasar éste a Secundaria:

“El mayor número de especialistas por grupo y la departamentalización de la docencia conllevan relaciones más impersonales. En Secundaria el contenido es el criterio predominante para tomar decisiones, no el alumno y su contexto. Los alumnos son valorados en función de sus destrezas académicas. Se sienten menos orientados sobre lo que tienen que estudiar, con menos confianza para consultar dudas. (...) el sistema social que se establece en el aula evoluciona, en relación al control, de manera inversa a la lógica del desarrollo social. Los estudiantes perciben que en Secundaria se reduce su libertad de movimientos y autonomía dentro del aula (no así fuera de él).” (San Fabián, 2004, 6)

La organización interna de los Centros, sustentada en los respectivos Reglamentos Orgánicos publicados por cada una de las Administraciones educativas, no facilitan tiempos para la interacción entre profesores, más allá de los estrictamente regulados: Claustro, Comisión de Coordinación Pedagógica, reuniones de departamentos y de equipos docentes (reducido, en este caso, a las de las respectivas evaluaciones). Con ello se limita la posibilidad de cohesionar el grupo de profesores y de generar una auténtica cultura de centro, lo que hace que termine resintiéndose, además, el clima social de la sala de profesores (Cf. García Muñoz y Pérez Lázaro, 1997, 229). Donde esta carencia se hace más patente es en las reuniones de los equipos docentes. En Educación Primaria existe una hora de ‘dedicación *exclusiva* del profesorado’ (de coincidencia en el centro, sin docencia directa), que permite solucionar la práctica totalidad de los problemas aludidos en este apartado, posibilitando reuniones habituales de los equipos docentes, especialmente cuando se observa en el grupo esa necesidad (falta de cohesión en el mismo, bajo rendimiento académico, presencia de conflictos de convivencia...). En los Centros de Secundaria al tutor (o al Jefe de Estudios) le resulta difícil convocar una reunión del equipo docente de su grupo, aún cuando existan problemas urgentes que solucionar en el mismo. Ni la reunión apresurada en un recreo (práctica demasiado habitual) ni la utilización de la séptima hora de la mañana son las soluciones más adecuadas para diagnosticar y estudiar un problema, ni para tomar decisiones y/o implementar soluciones consensuadas de intervención en el grupo o con elementos particulares del mismo.¹⁶ Las propias

¹⁶ Variables como el cansancio, la necesidad de tener unos minutos de asueto entre clases, el hecho de que muchos profesores viajen, etc., generan una predisposición negativa y condenan al fracaso estas necesarias e importantes reuniones. La sensación de prisa se hace omnipresente y no permite ni un

directrices sobre reuniones de equipos docentes, previstas en algunas legislaciones autonómicas, no se cumplen en la mayoría de los centros, quedando las citadas reuniones reducidas a las sesiones de evaluación inicial, primera, segunda y final.¹⁷ La ausencia de tiempos compartidos también limita al tutor a la hora de intercambiar información con los profesores de su grupo con objeto de poder informar convenientemente a los padres, en el desarrollo de sus tareas tutoriales con la familia. Las soluciones implementadas por las Administraciones educativas y los propios centros adolecen de provisionalidad y de falta de comunicación personal: datos recogidos a través de una plataforma on-line (que no todos visitan con asiduidad), plantillas repartidas en los casilleros de los respectivos profesores del equipo docente, hoja de recogida de datos en un tablón de anuncios creado al efecto, ‘persecución’ del tutor a los diferentes profesores de su grupo, aprovechamiento del poco propicio momento del café, etc. A la falta de disponibilidad de tiempos que posibiliten el trabajo en equipo de los profesores dentro del centro y su intervención colegiada en los grupos, hay que sumar otro hándicap, de base: el trabajo en equipo no siempre está suficientemente enraizado o valorado en la praxis de los institutos; de hecho, en muchos de ellos no forma parte de su ‘cultura de centro’.

A todos estos problemas estructurales y funcionales se le añaden otros que se han venido generando en la evolución del sistema educativo, como consecuencia de la democratización de la educación y de la incorporación de los centros a programas específicos en aras de la mejora la calidad el sistema. Este es el caso de la implantación de Secciones Bilingües en algunos institutos, que ‘*de facto*’, se han convertido en una excusa legal para enmascarar agrupamientos homogéneos por niveles curriculares. De hecho, en no pocos centros se generan segregaciones encubiertas de grupos de alumnos con buen rendimiento académico y alumnos de bajo rendimiento académico, separación que había quedado felizmente superada hace años, a medida que calaba en el profesorado el principio de igualdad en el sistema educativo y que se abría paso la

diagnóstico sosegado de la situación ni una asunción real por parte de los profesores de las medidas educativas ‘acordadas’.

¹⁷ Algunas Administraciones educativas prevén en su legislación la obligatoriedad de una reunión vespertina de los equipos docentes de, al menos, una vez al trimestre además de las previstas para cada una de las sesiones de Evaluación. En el ámbito geográfico que conocemos, pocos centros cumplen esta normativa.

integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, normalizándose la atención a la diversidad. Como consecuencia de la segregación en alumnos “excelentes” y “de rendimiento normal-bajo”, las Secciones Bilingües plantean problemas añadidos, no previstos inicialmente; por ejemplo, el de los alumnos/as que siendo trabajadores, les cuesta mucho esfuerzo seguir al grupo de ‘excelentes’ y tienen que optar por seguir con ellos, con las consecuencias de sobreesfuerzo y estrés que esta decisión implica, o bajar un escalón y encontrarse en las aulas ‘B’, junto a los que tienen menor nivel curricular, con la práctica totalidad de los repetidores; en un nuevo grupo que incluye la totalidad de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) y a todos los ‘*objeto*res escolares’.¹⁸ A veces, esta discriminación se extiende también a las actividades complementarias y extraescolares que se les ofrecen a los grupos bilingües. Las características descritas para las aulas ‘B’ hacen que muchos de los problemas y disfunciones señaladas más arriba, se manifiesten en ellas con mayor intensidad.

Nuestro análisis concluye con la evidencia de que la cultura de Secundaria difiere significativamente de la que se vive en los CEIPs. Gimeno (1996) sintetiza de forma magistral las diferencias entre los climas y estilos pedagógicos de Primaria y de Secundaria, con la finalidad de comprender mejor el paso de una a otra etapa:

El clima en la enseñanza primaria	El clima de la enseñanza secundaria
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Currículum</i> más integrado • Modelo de organización comunitario • Tareas más circunscritas al Centro • Clima más englobante, personal • Sistema monodocente • Seguimiento más directo del estudiante • Mayor contacto con los padres • Círculo de amistades ligado al Centro 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Currículum</i> más especializado • Modelo de organización burocrática • Mayor desplazamiento de trabajo a casa • Clima más centrado en lo académico • Plan docente: varios estilos • Mayor autocontrol del alumno • Menor contacto con los padres • Círculos diferenciados de amigos <p style="text-align: right;">Gimeno (1996, 66)</p>

¹⁸ Con esta denominación se hace referencia a “*aquellos alumnos, que para desconuelo de sus profesores, rechazaban la permanencia obligada en una institución cuyos saberes y forma de transmitirlos podían ser todo lo elevado que se quisiera, pero que resultaban antitéticos con aquellos intereses, necesidades, mentalidades y formas de vida que la sociedad les había inculcado.*” (Viñao, 2004, 120).

Todos los problemas, dificultades y carencias que hemos analizado convergen finalmente en el clima social del aula y del centro, generándose graves disfunciones en el ámbito académico y en el de la convivencia de los cursos primero y segundo de ESO de demasiados institutos. La falta de preparación psico-pedagógica del profesorado y la acumulación de problemas disciplinares en determinados grupos hace que la mayor parte del control del clima social se ‘resuelva’ a través de procedimientos sancionadores del tipo de ‘*partes de incidencia*’, con la esperanza de que su acumulación desemboque en expulsiones temporales de alumnos, que aparten el problema del aula durante algunos días. Independientemente de su nulo valor pedagógico, muchos profesores reconocen su poca utilidad funcional:

“El comportarse mal, el no dejar dar clase, el no cumplir las normas no conlleva graves consecuencias, como mucho una expulsión que los mismos alumnos van buscando para no asistir al centro.

El alumnado que rechaza el IES, busca las expulsiones como alivio para dejar de asistir al suplicio que le supone el mismo, con lo que no sale de la espiral de mal comportamiento.” (Morales, 2010, 39)

1.6. Conclusiones.

La psicología evolutiva ha puesto de manifiesto la complejidad de la pubertad y adolescencia, etapas que coinciden en nuestro ordenamiento educativo con el paso de los alumnos del colegio al instituto. Este paso se produce en pleno desfase madurativo entre chicos y chicas y se complica con los cambios en sus relaciones sociales, la desorientación del alumno en un hábitat nuevo, la merma de su auto-concepto, la asunción de modelos y comportamientos de alumnos mayores, el descenso en las calificaciones y el incremento de la conflictividad que acompañan al cambio de centro. El ‘tapón’ de repetidores que se crea en los dos primeros cursos de ESO, las carencias (curriculares, de hábitos cívicos y de habilidades sociales) con que acceden muchos de los alumnos a los institutos, la creciente diversidad existente en las aulas, los diferentes niveles curriculares existentes dentro de un mismo grupo de alumnos, etc., se

constituyen en otros tantos hándicaps para los alumnos escolarizados en los IES, en esos cursos.

La entrada de los alumnos en el instituto coincide con un acentuado descenso de colaboración de las familias con el centro en las tareas académicas y educativas de sus hijos. El grupo cohesionado del CEIP se rompe, y los chicos se integran en otro nuevo grupo en primero de ESO, y se vuelve a deshacer con la entrada de demasiados elementos nuevos en el segundo curso, todo ello sin que el tutor les acompañe en el tránsito. La falta de elección vocacional del profesor de secundaria y la ‘carga’ que supone la tutoría para muchos profesores (ambos aspectos ligados a su carencia de formación inicial específica y profesionalizadora); así como el cambio de metodología con que se encuentra el adolescente al pasar a Secundaria, emergen como otros tantos problemas estructurales y funcionales ligados a la incorporación a los IES de los dos primeros cursos de la ESO.

El clima institucional de los centros grandes, la estructura de los contenidos de aprendizaje y el subsiguiente número de profesores que atiende a estos alumnos, el limitado contacto del alumno con el tutor –en muchos casos-, el cambio en las relaciones entre alumnos y profesores, la segregación por niveles curriculares y la falta de tiempos para el trabajo cooperativo de los profesores y para un funcionamiento eficaz de los equipos docentes, suponen otros graves déficits añadidos que condicionan la educación de estos alumnos, en edades tan sensibles.

Este análisis de la realidad escolar nos impele a demandar soluciones urgentes a estos problemas estructurales y de funcionamiento de nuestro sistema educativo, que persisten durante demasiados años y que repercuten negativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, en el clima social del aula y centro y en las dificultades con que se encuentra en su trabajo diario el profesor. Estas dificultades, a su vez, afectan a su calidad de vida profesional y al crecimiento personal de los alumnos. El indicador que mejor refleja esta problemática -de forma preocupante- es el alto porcentaje de fracaso escolar de los alumnos del primer y segundo curso de ESO, fracaso que es acumulativo y está en la base en las tasas de fracaso escolar de la Etapa, próximo al 30%:

“Todas estas causas juntas hacen que la ESO, en ambos cursos, esté abocada a ser un tremendo y desastroso fracaso estructural por mucha buena voluntad, esfuerzo y proyectos varios que le echen el profesorado y los equipos directivos.

¿Puede hacer el profesorado algo para remediar esto? Algo sí, para no caer totalmente en el pesimismo, pero muy poco. Sin cambios estructurales, de calado y en profundidad, será muy difícil remontar esta situación. El viento que sopla en contra es demasiado fuerte para que la nave llegue a buen puerto.

Si no se toman medidas serias, si desde la Administración se sigue mirando a otro lado, si sólo se busca la estadística, si no se admite la evidencia de la realidad y se sigue con la filosofía de la falsa equidad, que la cosa va bien y vamos por buen camino, no sólo no se arreglarán en el futuro los problemas sino que esta situación desastrosa irán a más”.

(Morales, 2010, 39)

Estrategias de solución.

Si no damos respuesta a cada uno de los problemas estructurales y funcionales señalados -con repercusiones en la formación de un perfil de edad tan sensible y en la tarea docente de un amplio colectivo profesional-, se harán necesarias soluciones radicales. De hecho, son muchos los teóricos de la educación, y más los profesionales de Secundaria, que se inclinan por estas soluciones: “*Devolvería el primer ciclo de la ESO a los centros de Primaria*” (Vega, 2011, 3). En esta misma línea proponemos otra solución alternativa, de tipo global: centros integrados de Primaria/Secundaria; solución vigente en muchos centros concertados o privados, así como en algunos países de Europa (Turquía, República Checa, Portugal, Eslovenia, Eslovaquia, Estonia y los países nórdicos).¹⁹ En las páginas precedentes hemos esgrimido suficientes argumentos, sustentados por la investigación científica, que apoyan que los alumnos de doce años no pasen a un centro diferente, aunque comiencen una etapa educativa nueva. Nos consta

¹⁹ En la República Checa, Letonia, Hungría y Eslovaquia, la educación obligatoria se organiza en una estructura única hasta la edad de 14 o 15 años, pero a partir de los 10 o los 11 años los alumnos de estos países pueden, en determinados momentos de su trayectoria escolar, matricularse en centros independientes que ofrecen tanto Educación Secundaria inferior como superior. (García-Ajofrín, 2012, 30)

que este procedimiento tiene un alto coste económico, social y político; por ello, ofrecemos, paralelamente, alternativas particulares -tan necesarias como realistas-, a cada uno de los problemas señalados:

- a. Rompiendo los tópicos ‘indiscutibles’ de lo ‘políticamente correcto’, ante las diferencias cognitivas y el desfase madurativo entre chicos y chicas, la enseñanza separada en los primeros cursos de ESO -en todas o en determinadas materias del currículo-, nos parece una estrategia plausible, máxime cuando nuestra praxis escolar se acerca más a la enseñanza mixta que a la concepción pedagógica de coeducación. Por otra parte, la enseñanza diferenciada es defendida hoy, tanto por grupos conservadores como por colectivos feministas. Así, por ejemplo, Fernández Enguita “*no ve ‘insensato’ el razonamiento de que, dado que niños y niñas aprenden de forma diferente, puede resultar beneficiosa la educación diferenciada*” (Marqués, 2011, 34). En Suecia se recomienda la educación diferenciada a raíz del informe *Todos somos diferentes* (Chris Heister, 2004), y en Francia, Canadá, Suecia, Reino Unido, Alemania, Australia, Japón y Estados Unidos, se propugna como moderno y progresista la instauración de los colegios públicos diferenciados. (Calvo Charro, 2009)

- b. Respecto a los débiles vínculos entre centros y familias, y a la ‘ausencia parental’ en la educación de los hijos – aspectos que se acentúan en Secundaria-, se hacen necesarias medidas pragmáticas para devolver a la familia el protagonismo que le corresponde en la educación de los hijos.²⁰

“... es fundamental conseguir la colaboración de las familias en la educación de sus hijos. La participación de los padres da continuidad a las etapas educativas. Los profesores necesitan conocer las ideas y hábitos de los padres sobre la disciplina y la convivencia, los aprendizajes, las normas y sistemas de relación con sus hijos, etc., para que su tarea sea eficaz.” (San Fabián, 2004, 7)

²⁰ Para Gómez Trinidad (2011) “*en todos los estudios empíricos se detecta que hay una estrecha relación entre el ambiente familiar y el éxito escolar.*” [Junto a un clima afectivo estable], “*la transmisión del sentido del deber, de resistencia al sufrimiento, el espíritu de sacrificio son valores que se han de inculcar en la familia y apoyar desde el Centro escolar.*” (p. 36)

Se impone buscar formas imaginativas –a los centros y a las Administraciones- para implicar más a las familias en el seguimiento académico y educativo de sus hijos: escuelas de padres organizadas desde el centro, potenciación de la tutoría con familias, intervención del educador social –en los centros donde existe-, diseño de estrategias de acercamiento entre Centro y familias, etc. En otro trabajo, ya propusimos algunas soluciones en esta dirección (Cf. García Muñoz, 1994). Al mismo tiempo, será necesario erradicar la extendida costumbre de muchos padres de cuestionar y criticar las decisiones de los docentes –especialmente si esto supone desautorización delante de los hijos-, así como concienciar a las familias de que es en su seno donde deben aprender sus hijos, sin autoritarismo: la disciplina, el respeto a las normas establecidas, *“el respeto a uno mismo, a los demás y al medio ambiente. La familia es el ámbito donde deben aprender a decir por favor, gracias o lo siento, palabras sin cuyo dominio difícilmente se puede enseñar nada en la escuela.”* (Gómez Trinidad, 2011, 36)

- c. Abordar, de una vez por todas, de raíz, la formación inicial del profesor de Secundaria nos parece una necesidad urgente e incuestionable, a la vista de la sensibilidad de la ‘materia prima’ que se le encomienda (adolescencia a juventud). El sistema debe replantearse para que, *“en función del nivel educativo que vaya a impartir, los profesores tengan una determinada formación tanto académica como pedagógica”* (Vega, 2011, 3). Esa formación debe pivotar sobre dos ideas clave: garantizar una formación profesionalizante desde el comienzo de su elección –hecho que aseguraría el componente vocacional- y una formación que conciencie al futuro profesor de su tarea educadora, como meta final de sus actividades docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje -componente tutorial-. Ha de comprender una sólida y completa formación que le capacite para que se sienta educador –no sólo ‘enseñante’- desde su materia, y más específicamente cuando deba ejercer de tutor: psicología evolutiva, pedagogía, conocimientos metodológicos, de didáctica de su materia, teoría y práctica de Dinámica de

Grupos, preparación específica en atención a la diversidad y en materia de convivencia, etc.²¹ Arias y Gentile (2011) consideran que para la mejora de la ESO es necesaria una reforma que se base en tres ejes principales: uno de ellos hace referencia a una clara apuesta por la formación inicial y permanente de los profesores, así como el refuerzo de la acción tutorial.²² La OCDE en su informe *Teachers Matters* (2004), sobre cómo el profesorado importa, alerta a los gobiernos sobre la necesidad de movilizar y retener a los mejores para la enseñanza. Por su parte, el Informe McKinsey²³ (2010) y varias investigaciones paralelas coinciden en que “*los mejores sistemas educativos seleccionan a los mejores para dedicarse a la docencia. Mientras tanto, en España el sistema de selección ha cambiado poco y no garantiza contar con los mejores. A su vez los cambios producidos en la formación inicial (...) no han sido lo satisfactorios que cabría esperar.*” (Bolívar, 2012, 3)

Otra solución alternativa eficaz, a la que están recurriendo algunas Administraciones educativas, con mayor o menor astucia y determinación, es la de continuar incorporando maestros -de forma provisional- para atender a los primeros cursos de ESO.

- d. De algunos de los problemas y disfunciones señalados pueden minimizarse sus efectos negativos mediante un plan de acción tutorial intenso que, dirigido desde el Dpto. de Orientación, implementará cada tutor en su grupo respectivo. Por eso es tan importante su labor y no se puede dejar al azar su formación inicial, con objeto de que se implique en esa tarea formadora que lleva implícito su quehacer docente. Habrá que desterrar –si hace falta, mediante preceptos legislativos- el planteamiento organizativo de los centros de Secundaria que posibilita el hecho de que el tutor de los primeros cursos de ESO sea el último profesor interino -sin

²¹ De forma transitoria, la reunión semanal del orientador con los tutores del centro podría contemplar entre sus objetivos, aspectos de formación permanente del tutor. De hecho, muchos orientadores han asumido esa responsabilidad como parte de su trabajo, aunque no siempre haya sido bien acogido.

²² Esa formación debería optimizar recursos, aprovechando “*la experiencia, el saber hacer de tantos maestros y profesores de Secundaria como formador de futuros formadores.*” (Gómez Trinidad, 2011.a., 36).

²³ La conclusión más extendida de este informe la resumen Bolívar (2012) así: “*La calidad del sistema escolar no puede exceder a la calidad de sus profesores.*” (p. 3)

experiencia- que llegue al centro; o que se haya de elegir tutor entre los departamentos didácticos a los que les sobren horas. Resulta, así mismo, imprescindible que el tutor imparta un mínimo de cinco o seis horas de docencia a su grupo, con objeto de que conozca a sus alumnos de forma óptima y en el menor tiempo posible. Por último, consideramos de todo punto necesario: a) que el tutor de primer curso lo siga siendo con el mismo grupo en segundo, b) que, en la medida de lo posible, los profesores de las diferentes materias de primero pasen con los alumnos a segundo; y c) que los grupos se mantengan con los mismos alumnos en primero y segundo curso, salvo circunstancias insuperables (salida del centro o repetición de curso).

- e. Consideramos también una prioridad, disminuir el número de profesores por grupo mediante la enseñanza por ámbitos de conocimiento, según el modelo del Programa de Diversificación Curricular. Para ello las Administraciones educativas deberían arbitrar medidas prescriptivas para que en ningún caso, un alumno de primero o segundo de ESO tenga un número superior a cuatro o cinco profesores; así mismo, se hace especialmente necesario bajar las ratios a un máximo de 25 alumnos por grupo, en estos cursos.

Para Arias y Gentile (2011), el primer eje sobre el que debe sustentarse una reforma de la ESO para alcanzar los objetivos de calidad deseados, es la adecuación de la escuela a la realidad de los tiempos, con la idea de reformular los contenidos curriculares de esta etapa, así como la metodología del sistema educativo. San Fabián (2004) ya había propuesto algunas soluciones concretas acerca de cómo construir esta nueva etapa, dándole continuidad con la etapa de Primaria, desde la integración curricular:

“**Horizontal/transversal**, que busca una coherencia entre profesores y asignaturas que se cursan simultáneamente, mediante coordinación de líneas metodológicas, componentes comunes, habilidades, capacidades transversales a diferentes áreas, exigencias parecidas, etc. Frente a la tradición disciplinar del currículo cabe promover enfoques más holísticos o integrados, donde las asignaturas sean consideradas herramientas para el análisis de la realidad...

Vertical o diacrónica, que persigue una continuidad entre objetivos, contenidos y exigencias que se plantean a lo largo de la escolaridad mediante: la interdependencia de temas dentro de una misma materia; la gradualidad en la profundidad en que se tratan; (...) la continuidad en los valores a transmitir.” (pp. 9-10)

- f. Es una necesidad urgente que las Administraciones educativas dicten instrucciones normativas que garanticen tiempos para la interacción y el trabajo colaborativo de los profesores, generando una cultura de trabajo en equipo en el centro. Consideramos que la única solución pasa por la asistencia de los profesores a los centros de Secundaria una tarde cada semana –del mismo modo que en los CEIPs-, sacando del horario de la mañana las reuniones de los órganos colegiados de gobierno y de coordinación didáctica.²⁴ La reunión de claustro, las reuniones de departamento, los grupos de trabajo y proyectos, la Comisión de Coordinación Pedagógica y las reuniones de equipos docentes se realizarían en esa tarde, así como la atención a padres con dificultades horarias para visitar al tutor por la mañana. Pero siempre se debería dar prioridad a las reuniones de los equipos docentes de primero y segundo curso, sobre las demás tareas. Es necesario crear “*verdaderos equipos de enseñanza, y no meros agregados de profesores en torno a una estructura burocrática. La colaboración profesional tiene como objetivo evitar el aislamiento y la sobrecarga de trabajo, así como mejorar la eficacia.*” (San Fabián, 2004, 7)
- g. Respecto de la atención a la diversidad, múltiples medidas han sido ya experimentadas:

“sistemas de tutoría doble, asignar la tutoría a profesores que imparten varias áreas o a profesores con experiencia en Primaria, hacer corresponder los tutores de los grupos de diversificación con los profesores de ámbito, desarrollo de tutorías individualizadas, tutorización didáctica

²⁴ Para paliar la dificultad que encuentra el tutor para recabar información del equipo docente, de sus alumnos, sugerimos –de forma provisional- el *protocolo de Inter-evaluación* que hemos implantado en el Dpto. de Orientación del Centro donde desempeñamos nuestra labor docente. Se puede utilizar a mediados de cada trimestre, y consiste en una tabla de doble entrada que incluye un listado de alumnos del grupo, con cuatro descriptores básicos a evaluar por los distintos profesores (rendimiento/esfuerzo, actitud ante el profesorado/compañeros, asistencia y observaciones). Posteriormente, el tutor hará una evaluación conjunta del grupo, como paso previo para informar a las familias e intervenir con padres y/o alumnos.

entre iguales, sistemas de agrupamientos flexibles (especialmente en áreas instrumentales), talleres, contratos didácticos...” (San Fabián, 2004, 9)

El ámbito de la convivencia, coordinado por la jefatura de estudios, con la coordinación del departamento de orientación:

“...debe ser asumido (...) como un campo curricular, es decir, debe ser objeto de reflexión e intervención profesional y responsabilidad de los equipos docentes, no de cada profesor individual. Es necesario trabajar las normas de convivencia, identificar comportamientos molestos (en clase y en el centro) y establecer normas y sus consecuencias (...) También se deben implementar procedimientos alternativos de resolución de conflictos, basados en sistemas de ayuda entre iguales, estrategias de mediación, etc.” (San Fabián, 2004, 9)

En relación con las segregaciones encubiertas de grupos de alumnos en función de su nivel curricular, existen muchas formas de atajarlas. La creatividad de los equipos directivos, con el apoyo del departamento de orientación respectivo, sabrá resolver el problema, si expresamente se prohíbe por las Administraciones educativas competentes esa segregación “*de facto*”.

Por último, en el momento de la entrada al nuevo centro de Secundaria es necesario el “acompañamiento al estudiante”. Para ello debería ser obligatorio la implementación de un *protocolo de traspaso de información* relevante de la estancia de los alumnos en Primaria, desarrollado por el CEIP y coordinado por el Equipo de Orientación que atiende el centro; así como el diseño y ejecución de un *Plan de Acogida* realista, elaborado por el centro de Secundaria –con el asesoramiento del Departamento de Orientación–, que debería ponerse en práctica cada vez que llegan al centro nuevos miembros, “*sean alumnos y sus familias como profesores; aunque este plan se intensifique a principios de curso con los que proceden de los Centros de Primaria (...) y a lo largo del todo el primer curso de tránsito, debe hacerse un seguimiento de la adaptación de los alumnos.*” San Fabián, 2004, 11).

Muchas de las anteriores propuestas implican directamente a las Administraciones educativas; no obstante, otras muchas estrategias de solución a aquellos problemas competen al centro de Secundaria. En estas últimas ha de jugar un

papel relevante de asesoramiento el Dpto. de Orientación; pero no siempre los equipos directivos comprenden o muestran suficiente sensibilidad con el amplio abanico de funciones, ámbitos de actuación y tareas en los que ha de intervenir este departamento. Este hecho puede ocasionar, a su vez, nuevas disfunciones, tales como sobrecargar al/a orientador/a con horas de docencia directa y complementarias –con independencia del tamaño del centro, del número de ACNEAES escolarizados en el mismo, de las etapas educativas que acoja, etc.-, con el consiguiente menoscabo de su dedicación a las funciones específicas que tiene encomendadas según la legislación vigente, en el desarrollo de su perfil orientador.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA) P9 Eurydice en colaboración con Eurostat (2009). *Cifras clave de la educación en Europa 2009*. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.
- ACEVEDO, J. A. (2000). Algunas creencias sobre el conocimiento científico de los profesores de Educación Secundaria en Formación Inicial. *Bordón*, 52, 1, 5-16.
- ÁLVAREZ-GARCÍA, D. (2011). La convivencia escolar en los centros educativos del Principado de Asturias. Comunicación presentada en el Congreso Estatal sobre Convivencia Escolar, Jaén, 15-17 diciembre, (paper).
- ARIAS APARICIO, FLOR y GENTILE, ALESSANDRO (2011). *Calidad y reforma de la Educación Secundaria Obligatoria en España*. Madrid: Fundación Alternativas. Nº: EP 67/2011
- ARNAL AGUSTÍN, JUSTO (2003). Educación separada/coeducación. Problema y actualidad de siempre, *Revista de Asuntos Educativos*, 13.
- BOLÍVAR, ANTONIO (2012). Presentación. *Monográficos Escuela*. Febrero, p. 3.
- CALVO CHARRO, MARÍA (2009, 29 de Enero). Educación mixta. Educación diferenciada. *Conoce y Comunica*. Obtenido el 15 Enero de 2012 en <http://www.conoze.com/doc.php?doc=8974>

- DOMÈNECH, M^a. Y CASTELLÀ, C. (2000). La acogida en la educación secundaria obligatoria, *Aula de Innovación Educativa*, 90, 68-72.
- FIZE, MICHEL (2003). *Les pièges de la mixité scolaire*. París: Presses de la Renaissance.
- GARCÍA-AJOFRÍN, L. (2012). Bachillerato de tres años, ¿como el alemán? *Escuela*, 3.928, 30.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (2005). *Sistemas educativos de hoy*. Madrid: Ediciones Académicas.
- GARCÍA MUÑOZ, TOMÁS (1994). Las relaciones profesores-padres como variable curricular de proceso. Propuesta de alteración, categorías e intervención 'a priori'. *Proserpina*, 11, 131-144.
 - (2000). Bases para la gestión de un centro docente moderno desde el equipo directivo. De la participación a la cultura de Centro. En Emilio López-Barajas Zayas (coord.), *La Educación y la construcción de la Unión Europea* (pp. 199-206). Madrid: UNED.
- GARCÍA MUÑOZ, TOMÁS Y PÉREZ LÁZARO, PEDRO (1997). La mejora de la calidad del proceso educativo en los Centros de Educación Primaria y Secundaria. *Campo Abierto*, 14, 214-240.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- GÓMEZ TRINIDAD, JUAN ANTONIO (2011). Educamos todos pero no del mismo modo. *Escuela*, 3923, 36.
- GÓMEZ TRINIDAD, J. A. (2011.a.). La educación, ese difícil término medio. *Escuela*, 3927, 36.
- HEISTER, CHRIS (2004). *Todos somos diferentes*. Informe encargado por el gobierno sueco a la presidenta de la Comisión de Educación. Paper.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo*. (L.O.G.S.E.)
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. (L.O.E.)
- MARCELO, CARLOS (2012). Empezar con buen pie. *Monográficos Escuela*. Febrero, pp. 4-5.
- MARINA, JOSÉ ANTONIO (2009). Adolescencia. *Escuela*, 3.848, 3.

- MARQUÉS, SARAY (2011). ¿Coeducación contra la discriminación? *Escuela*, 3901, 34.
- MCKINSEY (2010). *Cerrar la brecha del talento: Atraer al tercio superior de los graduados a la carrera docente y retenerlos en ella*. Resumen ejecutivo. Traducción del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, del Informe McKinsey: Closing the talent gap. Febrero, 2011. <http://www.consejoescolarmurcia.org/encuentrosn.php?otm=s>
- MORALES, RAIMUNDO (2010). ¿Qué está pasando en 1º y 2º de la ESO? *Revista profesional de Anpe. Sindicato Independiente de la Enseñanza*, 535, 39.
- OCDE (2004). *La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes*. Resumen en español del Informe de la OCDE: Teachers Matter. <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>
- RUZ, INMACULADA (s.f.). Yo no quería ser tutor (ni tutora). Obtenido el 15 de enero de 2012 en <http://yonoquieriasertutor.blogspot.com/>
- SAN FABIÁN MAROTO, JOSÉ LUIS (2004). *Coordinación entre Primaria y Secundaria ¡Ojo al escalón!* Obtenido el 18 de noviembre de 2010 en http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/jornada_transicio/article_jlsf.pdf
- SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (2011). ¿Es posible otra organización en los centros? *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 4, 16.
- SANTOS GUERRA, MIGUEL ÁNGEL (1993). El currículum del nadador. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 50-54.
- (2009, 21 de septiembre). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. *Federación de Enseñanza de CC.OO.*, 87, 14-15.
- VEGA GIL, LEONCIO (2005). Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia. *Revista de Educación*, 336, 169-187.
- VEGA GUILLÉN, HONORIO (2011). Devolvería el primer ciclo de la ESO a los centros de Primaria. *Magisterio*, 11.906, 3.
- VIÑAO, ANTONIO (2004). *Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, Ediciones de Historia.
- V.V.A.A. (2010). *En busca del éxito educativo. Realidades y soluciones*. Madrid: Fundación Antena 3.