

Los centros públicos integrados de enseñanza obligatoria: un territorio inexplorado

Fernando Andrés Rubia
Maestro y sociólogo

“¿Para qué repetir los errores antiguos habiendo tantos errores nuevos que cometer?”

Bertrand Russell

En la tradición del sistema educativo español se encuentra el origen de la configuración actual de los centros públicos, basada en la segregación por etapas educativas: por un lado, los colegios de primaria (o escuelas) y por otro, los centros de secundaria (institutos). Los primeros, se completan con aulas de educación infantil (llamada en otras épocas parvularios o educación pre-escolar) arrebatadas a las guarderías (*kindergarten*) para dotarlas de contenido y prestigio formativo; aunque no sea una etapa obligatoria, prácticamente el cien por cien de los niños de esas edades pasan por la escuela. Y los segundos han pasado por diferentes épocas, especializándose, unos, en enseñanzas como el bachillerato, y otros, en la formación profesional o agrupando toda la formación secundaria, obligatoria o no, en sus aulas.

Lo más destacado de esta segregación del alumnado, pero también del profesorado, por etapas o especialización limitada de los centros, es su permanencia en el tiempo y sobre todo su condición de modelo incuestionable. Sorprende porque en los centros privados precisamente nos encontramos con una tradición y una configuración bien diferente: la propuesta educativa de los centros tanto concertados como exclusivamente privados abarca generalmente las etapas obligatorias, a las que se añade de nuevo la etapa infantil. La oferta varía de un centro a otro, en la elección entre bachillerato o forma-

ción profesional, dependiendo de la población a la que se dirijan: si se trata de las clases acomodadas y medias, entonces estamos hablando del primer grupo y si se trata de una barriada urbana de clase trabajadora y media, entonces su opción principal suele ser la Formación Profesional.

Entiendo que las razones históricas tienen un peso esencial en este modelo, es decir, los argumentos basados en la tradición (“siempre se ha hecho así”) pero también intereses corporativos, ya que los grupos profesionales que imparten los diferentes niveles educativos se mantienen en agrupaciones administrativas diferentes (cuerpos) con unas condiciones económicas, laborales y de acceso diferenciadas y jerarquizadas. Hasta hace poco las cuidadoras con formación profesional eran las encargadas de los niños de infantil, maestros diplomados la primaria, profesores licenciados la secundaria y profesores doctores la universitaria. Estableciendo así una jerarquía de prestigio de los diferentes niveles educativos y de los credenciales necesarios para impartir docencia. A los grupos de profesionales les interesa que se mantenga esta separación, el statu quo, porque en paralelo, a lo largo de los años se han ido desarrollando culturas profesionales distantes que ponen el acento de su actividad e incluso de su función en aspectos diferentes, unos consideran que la pedagogía y el niño son el instrumento y centro de su tarea; mientras que para otros, la materia o área de conocimiento y el profesor sustituyen a los anteriores.

Lo más sorprendente en todo caso es que no haya ninguna experiencia en nuestro territorio aragonés

de agrupación en un centro educativo de las tres etapas iniciales, fuera de algunos centros rurales en los que para evitar los largos desplazamientos de los alumnos y el desarraigo prematuro de su localidad, los colegios de infantil y primaria se completan con el primer ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria. No sólo eso, en principio nadie parece proponer ni siquiera una vía de exploración en algún centro, quizá de nueva creación, con el fin de probar sus potencialidades y valorar con criterio las bondades de esta organización basada en la agrupación de las etapas educativas.

En primer lugar, vamos a ver qué criterios guían a las familias para elegir colegio y si entre ellos se encuentra la continuidad en el centro durante toda la escolaridad. Después veremos en qué centros se producen con más frecuencia los cambios y qué consecuencias tiene para el alumnado. A continuación veremos qué dificultades presenta la distribución de la escolaridad en diferentes centros, especialmente los derivados de los problemas de adaptación de los alumnos y del desarrollo de culturas profesionales diferentes. Así mismo, valoraremos algunas consecuencias desagradables del sistema, como son la inadaptación, el abandono escolar prematuro y el fracaso escolar.

Elección y cambios de centro

Contrariamente a lo que se dice, los padres y en general la sociedad hace uso de la escuela pero apenas participa en su configuración, en su organización o en su gestión. En los últimos años se ha producido una apropiación de la enseñanza por parte

del profesorado en el marco de un discurso basado en la profesionalización. Como dice Latapí (1995): “Los padres de familia [...] a quienes sí interesa la educación por su propia naturaleza, son fuerzas potenciales de renovación educativa; pero no pueden actuar si los poderes constituidos que se han apoderado del ámbito escolar les cierran todas las puertas. Hace tiempo que sabemos del mal funcionamiento de los Consejos Escolares, con una sobrerrepresentación del profesorado en relación al resto de los sectores de la comunidad educativa, habiendo siendo concebido como el principal órgano de gobierno ha acabado convirtiéndose en un mero espectador, burocratizado, en el que no se abordan debates sobre temas de relieve (recordemos las conclusiones del I Encuentro CEAPA-CONCAPA sobre la participación de las familias).

Por eso la decisión más importante que adoptan las familias en relación con la educación de sus hijos es la elección de centro a los tres años. Un interesante estudio realizado en la ciudad de Barcelona por Alegre et al. (2010) nos muestra que los principales criterios de los padres es la proximidad del centro y el proyecto educativo. La posibilidad de seguir estudios de secundaria es la quinta opción, señalada por un 22,4% de las familias aunque aumenta hasta el 24,2% si consideramos sólo a las familias de origen español. Es decir, que casi una de cada cuatro familias, en principio, no considera la escuela pública como opción por no ofrecer una oferta integrada. Más adelante apunta además que: “El motivo principal que se aduce a la hora de justificar la apuesta por la elección de escuelas concertadas remite a la valoración de la continuidad entre primaria y secundaria”. Señala también que los padres con un mayor nivel de instrucción priorizan en su discurso el hecho de que sus hijos puedan asistir a un mismo centro desde los 3 hasta los 18 años, desde infantil hasta bachillerato. Por último, el estudio destaca que: “la creencia de que los niños son demasiado pequeños e inmaduros para dejar la escuela

primaria e incorporarse a un instituto a los doce años comporta que algunos padres quieran asegurar una transición menos traumática y, por tanto, evitar ciertos cambios que, creen, pueden afectar el desarrollo escolar de su hijo”.

Según cuenta Pérez-Díaz (2001) los cambios de centro se producen especialmente en la enseñanza pública con el paso de la primaria a la secundaria; en los centros concertados son poco numerosos y los cambios motivados por desagrado con el centro anterior son muy escasos, de lo que se deduce que la mayoría de los cambios son forzados por el propio sistema ya que las familias se muestran razonablemente satisfechas con el funcionamiento del centro de sus hijos.

Parece entonces necesaria la colaboración entre colegios e institutos para evitar un cambio problemático. La realidad, sin embargo, nos muestra que esta coordinación es en todo caso restringida. En primer lugar en el tiempo, ya que básicamente maestros y profesores sólo se reúnen a final de curso, y en segundo lugar en su contenido, se limita habitualmente a un traspaso de información sobre el rendimiento de los alumnos. Todo ello se completa con una presentación, por parte de directores o jefes de estudios de los institutos, de las características y del funcionamiento de sus centros a los padres de los futuros alumnos. Pre-

sentación que se lleva a cabo porque los centros de primaria están adscritos a varios institutos y éstos se ven obligados a competir en el periodo de adscripción en una especie de mercado de oferta y demanda. No se plantea un proyecto educativo común o unas normas de convivencia compartidas, ni siquiera actividades paralelas.

No sorprende, entonces, que la movilidad escolar y el cambio de centro en los colegios privados y concertados sea mucho menor y no cabe duda que este factor de permanencia y estabilidad influya en la elección inicial de centro. ¿No resulta más atractivo un centro que sigue una línea o modelo educativo coherente, al menos, desde la educación infantil hasta el final de la secundaria obligatoria (desde los 3 hasta los 16 años) y que elimina algunos problemas escolares y educativos durante un largo periodo? Está claro que desde la escuela pública no escuchamos a las familias y no tenemos en cuenta ni sus criterios ni sus intereses y eso supone que una parte importante y cualificada nos dé la espalda. ¿Pero realmente es tan difícil atender estas peticiones? ¿Qué es lo que impide realmente adaptar la estructura de la escuela a los intereses de las familias?

Diferentes culturas profesionales

Para entender lo que sucede en





los centros y cómo se está desarrollando la secundaria obligatoria nos servirá el concepto de *cultura escolar* que nos permite distinguir entre dos culturas profesionales muy diferentes: la procedente de primaria y la de bachillerato para imponerse esta última. Antonio Viñao (2002) considera que la cultura escolar está constituida por “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas”. Existen rasgos culturales estables y persistentes que caracterizan y distinguen los centros de primaria de los de secundaria, es decir, la cultura profesional de los maestros de primaria es distinta a la de los profesores de secundaria. Estas diferencias se reflejan en su estructura académica y disciplinar, en su organización interna, en la forma de impartir las clases y en la metodología didáctica, también en la manera de relacionarse con los alumnos, con los compañeros y con las familias de los alumnos. Esto explica, en buena parte, las dificultades que se les plantean a los alumnos en el tránsito de una etapa a otra y los conflictos que surgen cuando se integran en un mismo centro profesores de uno y otro nivel.

¿En qué consisten las culturas profesionales de los maestros y de los profesores y qué las diferencia? En primer lugar, como hablamos de dos grupos funcionariales, nos en-

contramos con las diferencias propias de la administración, es decir, dos cuerpos distintos, una remuneración económica diferente, superior para los profesores de secundaria y unas condiciones laborales también más favora-

bles para el profesorado de secundaria (18 horas lectivas semanales frente a generalmente 25 de los maestros). Pero lo más desatascado ha sido el tradicional sistema de acceso y selección y la configuración interna de los centros, es decir, su organización.

A pesar de todas las medidas que puedan adoptar los institutos, y hay que reconocer un esfuerzo, los alumnos se enfrentan a un cambio sustancial caracterizado por: la dispersión de materias con un profesor por asignatura, una relajación de la acción tutorial pues el profesor tutor (la persona de referencia para el alumnado) apenas pasa unas horas semanales en el aula y en algunos casos ni siquiera considera esta tarea como relevante, un desplazamiento del protagonismo escolar del alumno a la materia, una mayor importancia de las normas y de la disciplina pero a la vez una mayor autonomía y exigencia de responsabilidad al alumno, a pesar de la inmadurez ya comentada. Todo ello hace que el cambio de centro se convierta en algo trascendental, en un cambio brusco que exige a los alumnos un complejo proceso de adaptación.

Fracaso y abandono escolar prematuro

Fernández Enguita et al. (2010) intentan explicar los motivos del fracaso y abandono escolar desde la vivencia de la escolaridad y son los propios afectados los que reconocen que los momentos de cambio de etapa resultan críticos. Muy especialmente si el cambio de etapa va acompañado de un cambio de centro. Por supuesto, el momento más

señalado es el paso de primaria a secundaria; en la escuela pública, el paso del colegio al instituto. Las razones que destacan es que supone un cambio importante en la relación entre profesores y alumnos, al compararlas señalan que en el colegio la relación era más cercana con un seguimiento individual de cada alumno. Al cambiar de centro y pasar al instituto se produce en primer lugar, un incremento en el número de alumnos por clase y sobre todo se multiplican los profesores por grupo, lo que explica, en parte, esa falta de seguimiento y acompañamiento personal.

Pero el argumento más repetido es que los profesores del instituto sólo prestan atención a los mejores alumnos mientras que del resto sólo esperan que no molesten en clase, y la exigencia del profesor se reduce al control de asistencia y la disciplina, el aprendizaje queda descartado. Otra razón, que parece más aludida por aquellos que proceden de pueblos pequeños y de barrios deprimidos, es que en el instituto aumenta la exigencia y la dificultad, y lo que es más importante pasan de entenderlo todo a no entender nada, además de manera inesperada. La previsible continuidad del sistema desaparece, hay un cambio de nivel para el que no se sienten preparados, para el que no reciben apoyo ni seguimiento suficiente. Muchos reconocen que este es el momento en el que desconectaron del sistema educativo.

Curiosamente quienes tienen hermanos mayores consideran un error el cambio de centro al pasar a secundaria, y recuerdan que con la EGB llegaban más lejos en sus estudios. Sin embargo, los alumnos que han ido a colegios concertados, en los que no se da este cambio, no notan una especial dificultad en este punto de su trayectoria escolar.

Señalan otros aspectos que remarcan la diferencia entre las culturas profesionales y la forma de concebir la enseñanza. Por ejemplo, reconocen que es práctica habitual en los institutos separar a los alum-

nos a partir del segundo año en clases buenas y malas, concentrando en un aula los problemas, lo que anima al alumnado a responder a las expectativas, es decir, a tener un comportamiento disruptivo. Con mayor frecuencia lo que se da es que los profesores hacen sus propias separaciones dentro del aula: los puestos de delante para los que obtienen mejores resultados y la parte de atrás para los demás.

Mientras que una parte importante del profesorado se ve poco reconocida socialmente, el trabajo de Enguita et al. muestra que los alumnos que han tenido unos malos resultados en el sistema educativo, sin embargo, tienen una imagen muy positiva de sus profesores y se han sentido ayudados y apoyados por ellos. Incluso señalan que cuando la relación se hace más cercana, los

contra la “egebeización” de la educación, lo que entendían había sido una bajada de niveles; impulsando el extremo contrario, la “bachillerización” (si se me permite el neologismo) de la secundaria, es decir, la desatención de las necesidades del alumno. Y esto se refleja en toda una serie de prácticas inadecuadas: el alumno pasa de estar atendido básicamente por su profesor tutor con el que mantenía una relación personalizada y afectiva, a depender de más de diez profesores, cada uno preocupado por su asignatura y con unos criterios propios. Es decir, se sustituye la unidad de criterio que representa el tutor por la dispersión y la inconsistencia, cada profesor establece un criterio que en muchas ocasiones choca con el establecido por su compañero, lo que para uno es grave para otra carece de impor-

mente, sólo pensando en los profesores, cuya jornada lectiva es mucho más reducida.

Un detalle más de esta *bachillerización* es el modelo tradicional de formación inicial del profesorado, con una inexistente preparación pedagógica, algunos piensan incluso que no es necesaria (Moreno, 2006), que además tienen una visión elitista, selectiva y meritocrática del sistema escolar, incluso en sus etapas obligatorias. En esta línea algunos profesores no consideran que forme parte de sus obligaciones el ocuparse de otra cosa que no sea su asignatura. De ahí que la mayoría de los conflictos que se producen en los institutos se produzcan en espacios y tiempos considerados no disciplinarios, como los pasillos, los patios, los descansos entre clases, las entradas o las salidas.



resultados de estos alumnos mejoran. Aunque también es verdad que casi todos insisten en la importancia que tuvo en su trayectoria un mal profesor (argumentan que éstos no explican, solo siguen el libro, descalifican pero no corrigen, y además les ignoran), piensan que unos pocos malos profesores destruyen el trabajo de muchos buenos.

Frente a la *egebeización*, la *bachillerización*

El cambio de centro siempre ha supuesto y supondrá por sí mismo un problema en la educación: lo saben bien los centros privados y las familias que los eligen, que ofrecen y buscan, respectivamente, evitarlo. En la época en que se produjo la reforma educativa, muchos profesores de secundaria argumentaban

tancia, lo que para una es imprescindible para otro es superfluo, etc. Esta inconsistencia, además, lleva emparejada el descrédito del adulto, que es mucho más de lo que podrían esperar muchos adolescentes para revolversse contra los profesores y contra la institución educativa.

Pero además, este modelo de *bachillerización* lleva consigo, casi de forma universal, la imposición de una jornada matinal que supone unos horarios interminables y concentrados en la mañana con una intensificación del trabajo y una reducción de los periodos descanso. Pensemos en un ejemplo extremo, los centros bilingües, en los que las jornadas concentradas en la mañana pueden suponer siete sesiones de clase con un único descanso de media hora. Estos horarios están diseñados, se argumente como se argu-

El profesorado de secundaria, hasta ahora, ha carecido de una formación pedagógica adecuada, en los últimos años simplemente se trataba de una parte marginal de su formación académica, los llamados Cursos de Adaptación Pedagógica que se impartían en los Institutos de Ciencias de la Educación. De ahí probablemente que este grupo profesional ponga el acento más en la asignatura o área de conocimiento que en la forma de enseñarla. Algunos cambios en la formación inicial del profesorado, puestos en marcha con la aplicación del llamado Plan Bolonia pueden contribuir a la superación de diferencias, concretamente la equiparación de los títulos o credenciales para impartir docencia en los tres niveles (infantil, primaria y secundaria): las nuevas titulaciones de grado y postgrado.

Y frente a ello ¿cuáles son las ventajas que pueden ofrecer los centros integrados? Corrige algunas de las consecuencias apuntadas: ahorra al alumnado y a las familias el cambio y el consiguiente proceso de adaptación y facilita el arraigo escolar, favorece la aproximación entre las culturas profesionales al convivir dentro del mismo ámbito organizativo, permite una coherencia educativa en las tres etapas de formación básica, favorece la continuidad en la implantación y uso de las TIC, facilita el clima escolar y permite el recurso a la responsabilización de los alumnos mayores frente a los más pequeños.

¿Y por qué no probar?

El actual sistema público fuerza el cambio de centro al acabar la primaria, precisamente en una edad considerada socialmente inmadura y en la que los niños pueden sufrir la pérdida de sus amistades si adoptan decisiones independientes. Esto puede tener como consecuencia un primer inconveniente, la desestabilización emocional. Pero quizá lo más importante es que se produce un cambio significativo de cultura escolar, de hecho los principales expertos señalan este cambio como uno de los más problemáticos en el proceso escolar y aconsejan una intensa coordinación entre centros de primaria y secundaria para suavizar al máximo las consecuencias no deseadas. Como ya hemos visto los centros no afrontan adecuadamente este reto y la principal consecuencia es que muchos alumnos con dificultades en primaria acaban fracasando en secundaria y lo que es peor acaban abandonando el sistema educativo sin ningún tipo de titulación ni de cualificación. El modelo integrado, como vemos en los centros privados, permite abordar estas dificultades de los alumnos como un proceso sin discontinuidades, el cambio de etapa forma parte de la normalidad del centro y no tiene porque contribuir a la desestabilización del alumno. Permite la integración de las dos culturas profesionales y hacer

frente a las graves consecuencias del modelo de enseñanza de los institutos, como son las altas tasas de fracaso escolar (un 26% del alumnado de 15 años de graduado en ESO) y de abandono escolar prematuro (alcanza al 25%) y evitar que una parte fundamental de nuestra sociedad, y en especial de nuestros jóvenes, no tengan ningún tipo de titulación o sólo tengan la de la etapa obligatoria.

Parece necesario que la administración se plantee la posibilidad, al menos, de desarrollar alguna experiencia de colaboración dentro del propio centro de dos colectivos de profesores tan distanciados. Quizá, como dice Enguita et al. (2010) cabría comenzar a probar por dos sectores de la población especialmente afectados por la situación actual: la población gitana y la población rural. Existen en nuestra comunidad autónoma varios centros urbanos en los que una parte significativa de su alumnado pertenece a esta minoría, llegando a convertirse en estos centros públicos en el grupo mayoritario. Para muchos expertos con la aplicación de la LOGSE se ha producido un retroceso en la escolarización de estos grupos ya que asistían hasta 8º de EGB mientras que ahora se muestran reacios a incorporarse a los institutos y las tasas de fracaso y abandono prematuro son muy altas. Una opción interesante hubiera sido haberlos transformado en centros integrados. En cuanto a las zonas rurales se trataría en algunos casos de prolongar al menos dos cursos más la escolarización de los centros que ya cuentan con el primer ciclo de la ESO.

También habría otra opción para la introducción de este modelo, sería a partir de los centros de nueva creación. En esta caso además cabría la posibilidad de ofertar las plazas del profesorado de forma voluntaria por medio de comisiones de servicio, buscando así la connivencia de los profesores.

Por último, no está de más mirar a otras comunidades para saber si hacen algo al respecto. De nuevo

Alegre et al. Nos recuerda que "...la iniciativa de reconocimiento de los llamados *instituto-escuela*, centros públicos integrados de educación primaria y secundaria contemplados ya en la Ley de Educación de Cataluña, se presenta como una apuesta interesante, se trate de centros de nueva creación o de centros surgidos de la fusión de colegios e institutos previamente existentes. De hecho, allí donde se han establecido, los institutos-escuela han tendido a recibir una buena acogida por parte de las familias, muchas de las cuales ven aligeradas buena parte de sus inquietudes relativas al futuro paso de sus hijos a la etapa secundaria. "

BIBLIOGRAFÍA

- Alegre, Miquel Àngel et al. (2010), *Les famílies davant l'elecció escolar. Dilemes i desigualtats en la tria de centre a la ciutat de Barcelona*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Fernández Enguita et al. (2010), *Fracaso y abandono escolar en España*, Barcelona, Fundación "La Caixa".
- Latapí, P. (1995), "La participación social en la educación" en *Comentarios a la Ley General de Educación*, México.
- Marchena, Rosa (2005), *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria*, Málaga, Aljibe.
- Moreno Castillo (2006), *Panfleto antipedagógico*, Barcelona, Leqtor.
- Pérez Díaz et al. (2001), *La familia española ante la educación de sus hijos*, Barcelona, Fundación "La Caixa".
- Viñao, Antonio (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata.