



DE LO INEVITABLE A LO CONVENIENTE

NIEVES BLANCO GARCÍA (*)
M.^a JOSEFA CABELLO MARTÍNEZ (**)

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN. *La Transición a la Educación Secundaria*. Madrid, Morata, 1997. 183 pp.

*No hay nada irremediable
mientras exista la voluntad
de examinar lo que está sucediendo*
Neil Postman y Charles Weingartner ¹

Siendo, como somos, seres sociales e históricos, estamos sujetos a procesos de cambio que, en no pocas ocasiones, vienen impelidos/facilitados por el paso de unos contextos a otros, de unas instituciones a otras. Ese paso no siempre es secuencial. A veces, dejamos un contexto para insertarnos en otro (en algún momento hemos de abandonar la escuela para ingresar en el mundo del trabajo). En otras ocasiones vivimos simultáneamente en diferentes contextos (la familia, la pandilla, el trabajo, el sindicato...). Tales cambios son inevitables y, muchos de ellos, necesarios para el desarrollo personal y social de los sujetos humanos. Pero no siempre se producen en condiciones que lo favorecen; también pueden ser traumáticos y dificultar, e incluso impedir, tal desarrollo.

La escuela, o mejor, el sistema escolar, constituye uno de los lugares donde tales fenómenos se producen. Y lo hacen afectando cada vez a más individuos y durante un período temporal más extenso. La ampliación de la obligatoriedad de asistencia a ella, la necesidad de permanecer en su seno para lograr ascender en el sistema social y las dificultades de acceso al mercado de trabajo, son factores que explican ese hecho.

En términos estructurales, el sistema educativo es una complicada maquinaria que está compuesta por piezas diferenciadas que se articulan entre sí (niveles, centros, etapas, ciclos, cursos, áreas...). Miguel A. Santos (1990, 59) ² ha denominado bisagras a los «diferentes tipos de engranajes entre partes diferenciadas, pero evidente-

(*) Universidad de Málaga.

(**) Universidad Complutense de Madrid.

(1) N. POSTMAN y CH. WEINGARTNER: *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona, Fontanella, 1975, p. 23.

(2) M. A. SANTOS: «Las bisagras del sistema». Cuadernos de Pedagogía, 185, 1990, pp. 59-62.

mente relacionadas por su proximidad y naturaleza». Estas son de diferente tipo, repercuten de modos diversos en los individuos que se ven afectados por ellas, requieren formas diferenciadas de análisis y exigen medidas políticas, organizativas y didácticas diversificadas y complementarias. Porque, si bien su existencia es inevitable en una organización tan compleja como el sistema escolar, no es menos evidente la necesidad de garantizar que no constituya un obstáculo sino una ayuda para los individuos que se ven obligados a transitar por él.

Paradójicamente, un fenómeno tan conocido –por vivido– y tan extendido –porque afecta cada vez a un mayor número de individuos y en diferentes momentos y ámbitos– ha recibido escasa atención, de manera que la investigación disponible es prácticamente inexistente³. No disponemos de trabajos para comprender las dificultades que los estudiantes tienen en tales momentos de transición, para distinguir las que son *naturales* de aquellas que se producen por descoordinación o por perversión del sistema educativo. En consecuencia, tampoco podemos intervenir educativamente, previendo y resolviendo estos problemas a partir de su conocimiento y comprensión. La publicación de José Gimeno, *La transición a la Educación Secundaria*, es fruto de una investigación sobre el paso de la Educación General Básica al Bachillerato y viene a cubrir parte de ese vacío, propocionando información sobre el modo en que afecta a los estudiantes esa transición. Pero hace algo más: plantea hipótesis para explicar sus consecuencias y los motivos por los que éstas se producen,

interrogantes sobre la necesidad de los cambios y sugerencias sobre el modo de hacerlos menos traumáticos y más educativos.

La transición a la Educación Secundaria constituye la elaboración de un amplio volumen de datos que han recogido –a través de cuestionarios y narraciones libres– las descripciones, opiniones, percepciones y valoraciones de estudiantes que, en el curso 1994-95, terminaban sus estudios de EGB, y de otros que iniciaban los de BUP. Se ha contado también, en el caso de estos últimos, con sus historias académicas.

El paso de Primaria a Secundaria es una de las transiciones más universales dentro del sistema educativo. Algo que no tiene tanto que ver con el carácter legal de obligatoriedad de la primera –del que ha carecido la segunda–, sino con la realidad social –escaso empleo y extensión de la educación–, que ya desde hace décadas viene convirtiendo la Secundaria en lugar de paso inevitable para un número cada vez mayor de estudiantes. Ese es un motivo suficiente para justificar una especial atención a tal transición. Pero además el momento en que el trabajo de Gimeno aparece es particularmente oportuno, por cuanto coincide con la generalización de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Y eso tiene implicaciones importantes, tanto en el plano político como pedagógico. Si, como indica Gimeno, «un principio racional de la educación es buscar la continuidad, la coherencia y la graduación de la enseñanza para procurar que lo que se aprende tenga orden y que el estudiante perciba que todo tiene un sentido»⁴, cuando hablamos de dos tramos de la enseñan-

(3) En España, sólo contamos con el estudio de T. ESCUDERO y otros: *El paso de la EGB a las EE.MM. ¿Trauma o liberación?*, Zaragoza, ICE, 1987). En lengua inglesa es posible encontrar algunos referentes más precisos, que además abarcan tanto las repercusiones sobre los estudiantes (por ejemplo, M. GALTON y J. WILLCOCKS, (eds.): *Moving from the primary classroom*. London: Routledge & Kegan Paul, 1983) como las percepciones de los docentes y administradores (por ejemplo, A. STILLMAN, y K. MAYCHELL, *School to school. LEA and teacher involvement in educational continuity*. Windsor, NFER-Nelson 1986).

(4) De la entrevista publicada en *Comunidad Escolar*, 22 enero 1997, p. 11.

za obligatoria, ese principio ya no sólo hay que verlo en términos de racionalidad sino de exigencia. Sin embargo, hay que ser conscientes, como continúa el autor, de que «este sencillo principio encuentra obstáculos naturales y otros que se deben a la falta de coordinación en el sistema. Incluso se ponen trampas para causar tropezones. No debemos olvidar que el sistema educativo tiene una tradición selectiva, carácter que va perdiendo en los primeros niveles».

Lo que el autor va desgranando a lo largo del ensayo son las distintas dimensiones, discontinuidades, obstáculos y posibilidades de esa peculiar transición entre las enseñanzas *básicas-generales* y las *especializadas-selectivas*, tomando como eje la unidad que da el estudiante. Porque cada uno de ellos son los que marcan la continuidad y denuncian las discontinuidades, los que transitan por los diferentes niveles y planos del sistema educativo... los que, en definitiva, tienen la vivencia completa y compleja de ese paso. Pero para explicar y entender las repercusiones en los/as estudiantes, analizadas tanto en el plano individual como colectivo (alumnas y alumnos, procedentes de diferentes contextos socio-culturales, de diferentes centros...), es preciso recurrir a otros elementos: la cultura de los diferentes niveles y etapas, la socialización profesional de los docentes en cada uno de ellos, las finalidades –a menudo contradictorias– del propio sistema educativo, los mecanismos de organización de éste...

LAS TRANSICIONES EN EDUCACIÓN: INEVITABLES Y AMBIVALENTES

Los cambios son inevitables, fuera y dentro del sistema escolar. El término transición –que de modo exhaustivo y claro desarrolla Gimeno en el primer capítulo– hace referencia a un tipo de cambios que son percibidos como especialmente significativos para los sujetos que los viven. Y

esa significatividad tiene diferentes connotaciones, a veces restrictiva, a veces liberadora... y no siempre son excluyentes. En todo caso, «las transiciones señalan momentos de alumbramiento de nuevas realidades, etapas de crisis o de indefinición, en las que se sabe desde dónde se sale pero no se tiene claro adónde se va a llegar y en qué estado se quedará uno en la nueva situación. Es una experiencia personal y social destacable, no neutra, en la que nuestra identidad se ve alterada y hasta quizá sacudida» (p. 17).

Esta complejidad permite analizar esos momentos de cambio desde distintos puntos de vista, porque tienen consecuencias de diferente naturaleza: sociales, académicas, personales y educativas. Las transiciones siguen un proceso, marcan la historia de las personas, y son múltiples, además presentan diversos problemas tanto dentro como fuera del sistema escolar. Su trascendencia tiene que ver y depende de la brusquedad y cantidad de los cambios que confluyen en un momento dado. Pero también de su propia naturaleza, porque pueden ser reversibles o no.

Es muy interesante la exploración de las transiciones reversibles que hace el autor a través del concepto de mesosistema, entendido como el conjunto de relaciones recíprocas y simultáneas entre dos o más entornos (familia, escuela, grupos de iguales,...). Este concepto le permite identificar distintas formas de transición reversible: *a)* de ida y vuelta; el sujeto sale, entra y sale de nuevo de dos sistemas –familia y escuela– en períodos cortos; *b)* de vinculación indirecta; el sujeto vive las relaciones entre dos medios a través de un tercero –un hermano mayor–; *c)* comunicación espontánea entre entornos: escuela y familia; *d)* conocimiento recíproco entre entornos, gracias a la información intencional, planificada, entre ellos y/o la experiencia directa.

Cualquier estudiante medio mantiene transiciones reversibles con tres mesosistemas constituidos por: las comunicaciones

familia-centro escolar, familia-grupo de iguales, grupo de iguales-centro escolar. Sin embargo, si aplicamos este esquema al sistema escolar no hay apenas vinculaciones reversibles, puesto que no existen vínculos de ida y vuelta entre sus tramos, apenas hay comunicación y menos aún conocimiento recíproco entre entornos o niveles. El único mesosistema que permanece es de vinculación indirecta entre terceros, es decir, aquél en el que la participación del sistema escolar es prácticamente inexistente.

Gimeno explica cómo las transiciones educativas son ambivalentes. Por una parte, se dan en lo estructural y en lo personal y, además pueden ser progresivas y positivas, ayudando a avanzar y a crecer o, por el contrario, provocando crisis e incluso la exclusión. Así pues, la preocupación por las transiciones no obedece a que sean en sí mismas negativas, sino al hecho de que puedan ser poco graduales e incoherentes y, por ello, traumáticas. El interés, desde el principio de gradualidad educativa, reside en conocerlas para poder «gobernarlas con criterios de progresividad, eliminando los ritos que resaltan su presencia, evitando que ciertos sujetos puedan quedar excluidos en el paso de un ambiente a otro» (p. 23). En caso contrario, y ante cambios que afectan a toda la población escolar—como ocurre en este momento en el paso de la primaria a la secundaria— podemos estar asistiendo a algo más que a «simples desajustes psicológicos o de aprendizajes en los sujetos» (Gimeno, 1995, 16) ⁵; podemos tener ante nuestros ojos y en nuestras manos auténticos ritos de carácter darwinista que evidencian la capacidad y la potencia del sistema para seleccionar y jerarquizar a los estudiantes.

La continuidad graduada, la progresividad, es un principio pedagógico de actuación para garantizar la *governabilidad*

de las transiciones, sobre todo de aquéllas que están marcadas por ritos de paso en los que existe riesgo de exclusión. Y, sin duda, este es el caso de la transición a la enseñanza secundaria. La *sensibilidad pedagógica* ante tales momentos de cambio y la atención al principio de «graduación progresiva», se convierten en ejes de investigación y acción fundamentales ante la evidencia de que no todas las vinculaciones inter e intra entornos son coherentes y adecuadas.

En este sentido, Gimeno advierte que la vida escolar implica cambios no controlados ni controlables desde la escolarización, a no ser que se comprometa en ello «a los diferentes agentes de los distintos medios con los que los centros educativos se hallan relacionados» (p. 28). Y llama la atención sobre las transiciones internas del sistema, poco atendidas en la medida en que conllevan cambios menos drásticos que las transiciones familia-escuela o educación-mundo laboral. El autor atiende especialmente a la peculiaridad del paso de Primaria a Secundaria y considera que «una sensibilidad psicopedagógica tiene que detectar que entre la enseñanza Primaria y la Secundaria están implicados problemas psicológicos, pedagógicos, de jerarquización y selección social, de importante significación» (p. 29).

LA CONTINUIDAD CURRICULAR: NECESARIA PERO COMPLEJA

En cierto sentido, hablar de continuidad curricular tiene algo de tautológico. Precisamente, la institucionalización del término currículum—en un contexto británico, universitario y protestante— en el siglo XVII, se relaciona con la necesidad de

(5) J. GIMENO, (1995): «La transición de la Primaria a la Secundaria. Un rito de paso con poder selectivo». *Cuadernos de Pedagogía*, 238, pp. 14-20.

introducir coherencia estructural y orden (sentido de secuencia interna) a los estudios seguidos por los estudiantes, de manera que pudiera controlarse la eficacia de la enseñanza y del aprendizaje (Hamilton, 1991) ⁶. Sin embargo, la configuración histórica de los sistemas educativos no ha sido precisamente un modelo de coherencia. En última instancia, la continuidad curricular es más que una condición intrínseca, algo que hay que crear y articular. Para que haya continuidad y coherencia en la experiencia de las y los estudiantes y en las exigencias que se les formulan, resulta preciso analizar las transiciones del currículum y las dimensiones sobre las que hay que trabajar.

Tal como indica Gimeno, «la transición curricular señala el momento y los procesos que se desencadenan cuando se rompe la continuidad en el sistema educativo o en la experiencia de los estudiantes ante un cambio de centro, de curso, de profesores, de currículum o de estilo pedagógico» (p. 33). Su diversidad y complejidad invitan al uso del plural y previenen frente a la tentación de formalizar las transiciones en términos simples y concretos.

Hay transiciones universales –para todos los estudiantes– y las hay opcionales; algunas están ritualizadas e institucionalizadas (entre niveles y tipos de enseñanza y entre culturas: familiar, personal y social) mientras que otras no lo están (cambios entre materias, docentes o cursos del mismo nivel de enseñanza). Además, las transiciones tienen una significatividad idiosincrásica. Es decir, aunque son una condición propia de los sistemas educativos, el que tenga continuidad o discontinuidad en la experiencia de los sujetos, depende de las condiciones de cada uno de ellos: su personalidad, capacidad, género, grupo social... Ahora bien, conocer la

naturaleza y consecuencias de tales transiciones, no sólo es posible sino necesario para poder intervenir política, organizativa y pedagógicamente. Esta es la exigencia que se le plantea al sistema educativo.

¿En qué dimensiones es precisa la continuidad y, por lo tanto, en cuáles pueden alojarse las discontinuidades? Sin duda son múltiples. De una parte, las que surgen entre distintos elementos del currículum: finalidades, contenidos, metodología, evaluación, tiempos, espacios, tareas... De otra parte, las existentes en el interior de cada uno de esos elementos a lo largo de la escolaridad, en los diferentes tramos del sistema educativo.

En términos más globales, el autor indaga también sobre la necesidad de continuidad horizontal y vertical. La primera hace referencia a la coherencia que debe existir en el plano sincrónico: a lo largo de un curso, en los conocimientos, los estilos pedagógicos, las exigencias evaluadoras, las formas de relación, etc. y que sería fruto de una intensa y consciente labor de coordinación entre el profesorado que se ocupa de la educación de un estudiante o un grupo concreto.

La continuidad vertical se refiere a la búsqueda de coherencia entre tramos, y a la gradualidad de los cambios que se producen a lo largo de un curso, entre cursos, entre ciclos y niveles. Estamos frente a la dimensión diacrónica de la escolaridad que requiere prestar atención a aspectos tales como: las conexiones entre temáticas dentro de una materia o ámbito de conocimiento y el nivel de profundidad con que se abordan en distintos momentos; la coherencia en la valoración de aspectos sustantivos, de cualidades del conocimiento –procesos/productos, corrección gramatical/expresividad–; y la continuidad, coherencia y gradualidad en las finalidades

(6) D. HAMILTON, (1991): «Orígenes de los términos "clase" y "currículum"». *Revista de Educación*, 295, pp. 187-205.

generales de la educación que orientan la acción educativa (aunque lo hagan de modo diversificado) en los distintos ámbitos de conocimiento.

De la necesaria coherencia y continuidad vertical es de lo que el libro de Gimeno se ocupa preferentemente. Una continuidad que, además de la coordinación pedagógica en el interior de un centro o un equipo docente, requiere la de los diferentes centros por los que van a pasar los/as estudiantes, individual y colectivamente. Si garantizar la coherencia horizontal y vertical siempre es importante, lo es mucho más —y de modo paralelo y simultáneo— en momentos de transición tan peculiares y potencialmente trascendentes como es el paso de Primaria a Secundaria. Quizá por ello es también más complicado, porque intervienen muchos elementos de diferente naturaleza cuya complementariedad hay que buscar: la planificación del currículum, las culturas profesionales de los docentes, los procedimientos de evaluación-control, las estructuras organizativas, los mecanismos de participación de la comunidad educativa, las relaciones humanas y profesionales entre los distintos ambientes o mesosistemas que se ponen en contacto, etc.

No es de extrañar, por tanto, que se produzcan desajustes, discontinuidades y que lo hagan en distintos planos: en la organización de los centros y los ambientes de aprendizaje que proponen/imponen; en la secuencia de los contenidos con los que se trabaja y en las secuencias de aprendizaje que se ofrecen a los estudiantes. Las discontinuidades son, de algún modo, inevitables. La configuración histórica del sistema educativo, la política educativa, las concepciones sobre el conocimiento y la profesionalidad docente, las tradiciones prácticas en diferentes niveles educativos, la diferenciación en la formación, socialización y estatus del profesorado..., dan lugar a que en la planificación curricular y en la práctica se rompa la continuidad en con-

textos y momentos diversos. Como el propio autor indica, «las discontinuidades son inherentes a un sistema educativo complejo que escolariza a los sujetos durante largos periodos de sus vidas» (p. 38). Pero admitir este hecho no significa, en modo alguno, asumirlo como una fatalidad frente a la que no caben opciones y acciones. Investigar y analizar las fuentes de discontinuidad, articular discursos vertebradores y reclamar *prácticas consecuentes*, así como proponer medidas y alternativas concretas, es un modo más realista y más educativo de abordar problemas complejos en el marco de una variedad inevitable de situaciones y concepciones.

Y precisamente esto es lo que Gimeno hace en este libro, llama la atención acerca de la importancia de crear puentes para prevenir discontinuidades entre contextos diversos, no sólo dentro del sistema educativo. «La continuidad entre currícula, ambientes y niveles de exigencia es deseable para que el progreso por la escolaridad se realice de forma gradual con el fin de que la mayor cantidad de individuos pueda llegar cuanto más lejos mejor por los escalones del sistema educativo; unos escalones que a veces parecen pensados para dejar más marcadas a las minorías que ascienden con cierta pesadumbre en la escalada y se ven forzadas a abandonar la subida» (p. 166). Se trata, por tanto, de una exigencia de racionalidad pero también de justicia social.

Seguramente habrá pocas discrepancias respecto a este deseo. Pero no es tan claro el consenso cuando se trata de proponer/adoptar las medidas necesarias para materializar tal exigencia. Entre los diversos elementos y líneas argumentales que Gimeno desarrolla, hay dos que por su importancia y por el rigor con que están tratados y trabados merecen destacarse: un currículum y una cultura pedagógica comunes para la escolaridad obligatoria, ambos como recursos para ir dando respuesta a la urgente necesidad de continuidad entre sus ciclos y niveles.

UN CURRÍCULUM COMÚN

Argumentar sobre la necesidad de un currículum común como garantía para la continuidad curricular y la justicia social, es un asunto de trascendental importancia. Aunque en las políticas educativas ha sido polémico y continúa siéndolo, en España el debate sobre la necesidad de un currículum común ha sido mucho menos atendido que en países con tradiciones menos centralistas que las nuestras⁷. A pesar de la existencia de argumentaciones a favor y en contra⁸ de establecer un currículum común, las primeras han sido –de hecho– más poderosas. Las discusiones se han centrado, con frecuencia, en determinar qué tipo de currículum nacional es posible y deseable, más que en el hecho de su propia existencia. Hay distintas razones para entender este hecho. Quizá todo ello tenga que ver con la evidencia de la homogeneidad creciente de los currícula de la enseñanza obligatoria en países diversos a lo largo del presente siglo⁹, también con la progresiva implantación de currícula nacionales en países que, hasta hace muy poco, carecían de él y, aún con más claridad, con la dificultad de abogar por una escolaridad obligatoria y comprensiva sin

establecer un núcleo común de conocimientos que asegure el acceso de todos los estudiantes a la cultura¹⁰.

Entender la enseñanza como un servicio social, materializado en el derecho de todos los individuos a los «bienes culturales» de la sociedad, a los bienes que les permiten convertirse en ciudadanos de pleno derecho y que constituyen la base común sobre la que un grupo social puede fundamentar su cohesión, constituyen para Gimeno (1992)¹¹ las razones que justifican la necesidad de un currículum común. Pero también plantea con claridad las condiciones bajo las que sería defendible; condiciones que incluyen asumir la diversidad cultural y el pluralismo de la sociedad, garantizar la atención al desarrollo integral de los individuos, así como su capacidad para dar cabida a la diversidad de necesidades, intereses y perspectivas de los estudiantes y de los grupos culturales a los que pertenecen. Del mismo modo, introduce con especial énfasis la diferencia que existe –y que debería respetarse– entre la regulación del currículum y el control de la práctica de los docentes y del aprendizaje de los estudiantes. Lo uno no lleva a lo otro, aunque en España se ha tendido –y se tiende– a confundirlos.

(7) Quizá haya sido en Gran Bretaña donde se ha producido el mayor nivel de controversia y debate político y profesional respecto a la propia existencia de un currículum nacional. Aunque la literatura sobre este debate es amplísima, pueden consultarse: D. LAWTON y C. CHITTY: *The National Curriculum*, London, Institute of Education, 1988; C. EMERSON y I. GODDARD: *All about the National Curriculum*, Oxford, Heinemann Educational, 1989; A. KELLY: *The National Curriculum*, A critical review. London, Paul Chapman, 1990.

(8) La traducción del libro de GORDON KIRK: *El currículum básico*, Barcelona, Paidós/MEC, 1989, vino a cubrir un vacío en la literatura en castellano y constituyó la base de los argumentos que, en el contexto de preparación de la LOGSE, se esgrimieron para justificar la necesidad de un currículum nacional. Ver: MEC (1989) *Diseño Curricular Base*. Madrid, pp. 10-11; C. COLL, (1989): «Diseño curricular base y proyectos curriculares», *Cuadernos de Pedagogía*, 168, pp. 8-14.

(9) Es de sumo interés a este respecto el texto de J. MEYER et al.: *School knowledge for the masses. World models and national primary curricular categories in the twentieth century*. London, Falmer Press, 1992. Uno de sus capítulos se encuentra traducido al castellano: A. BENAVIDES et al.: «El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y currícula nacionales», *Revista de Educación*, 295 (1991), pp. 317-344.

(10) En estos términos se expresaba el Informe Internacional de la OCDE (*Escuelas y calidad de enseñanza*, Barcelona, Paidós/MEC, 1991).

(11) J. GIMENO y A. PÉREZ: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992, pp. 196 y ss.

Desde ese derecho de los/as estudiantes a la continuidad educativa y desde la responsabilidad de los poderes públicos para garantizarlo, un currículum común continúa siendo, para Gimeno, un instrumento valioso y deseable. Ahora bien, como en otras ocasiones ha planteado y en el texto que comentamos aparece repetidamente, su existencia constituye una condición necesaria, pero no suficiente. La práctica pedagógica es el lugar donde la continuidad ha de manifestarse y, en tal sentido, el currículum común puede actuar como «un regulador», pero nunca como determinante; como un mecanismo que posibilita la equidad y la coherencia de todo el sistema, pero que no puede ni debe homogeneizar la cultura ni las experiencias de los estudiantes, como tampoco predeterminar o uniformizar las prácticas pedagógicas de centros y docentes. La continuidad es un principio que no exige necesariamente el control de la práctica pedagógica y la poda de su creatividad. Se trata de que desde los poderes públicos democráticos se busquen los valores compartidos que justifican un currículum común como hilo conductor que admite distintas realizaciones.

Pero a la vez, Gimeno advierte y prevé los riesgos de la flexibilización y la autonomía como principios absolutos. La desregulación creciente del currículum y la práctica pedagógica¹², junto a la acometida neoliberal en favor de la libre elección

de centros, puede tener consecuencias no deseables y suponer graves riesgos, tanto para la igualdad de oportunidades de los estudiantes como para su derecho a una enseñanza coherente. Porque «cuando los centros difieren en el currículum real que imparten, se ve amenazada la igualdad de oportunidades y la conexión entre niveles educativos» (p. 40). Las medidas que, en política educativa, se están tomando y las que se anuncian para un futuro próximo, no hacen sino incrementar ese riesgo.

Los argumentos con que Gimeno defiende su propuesta son, sin duda, poderosos y merecen ser analizados con el mismo detalle y rigor con que él los utiliza. El riesgo de que, sin un currículum nacional, se incrementen no sólo las consecuencias negativas para la continuidad y la progresión graduada de los estudiantes sino, sobre todo, que puedan proliferar proyectos educativos diferenciados en un marco de centros compitiendo por clientela en el mercado, es real. Como real es la posibilidad de que, aquéllos que tienen menos oportunidades por su procedencia socioeconómica, queden apartados y olvidados en esta batalla mercantilista. El recelo con que la ministra de Educación mira la enseñanza comprensiva¹³, y su convicción sobre el papel subsidiario del Estado¹⁴ generan una inquietud que se acrecienta cuando todo ello se arguye para defender principios de calidad y libertad.

El currículum siempre ha sido y será un campo de lucha por el control ideológico-

(12) Esta temática fue desarrollada con amplitud en J. GIMENO: «Esquemas de racionalización en una práctica compartida», en AA.VV. *Volver a pensar la educación*, Vol. II. Madrid, Morata, 1995, pp. 13-44.

(13) A este respecto es ilustrativa la entrevista publicada en *Cuadernos de Pedagogía*, 255, pp. 8-14, 1997.

(14) En su intervención en los cursos de verano de la Universidad Complutense (El Escorial, 3 julio 1996) lo expresó con meridiana claridad: «El papel del Estado, por tanto, ha de ser subsidiario, dejando a una sociedad abierta y libre como la española que se desarrolle con pujanza y sin la presencia asfixiante del omnipresente aparato estatal (...) La libre iniciativa despliega más vivamente que el entramado burocrático la creatividad, el ingenio y la espontaneidad que se requieren para evitar caer en fórmulas anquilosadas o repetitivas». Una libertad de iniciativa que se rige por la ley de la oferta y la demanda; y aunque la ministra es consciente de que no todos están en igualdad de ejercer tal libertad, como ocurre con la elección de centros, eso no invalida el presupuesto. No caigamos en el sofisma de que porque una minoría no pueda elegir, impidamos elegir a la mayoría» (*Cuadernos de Pedagogía*, 55, 1997, p. 10).

co, político y económico de la sociedad. Como Michael Apple (1995, 166)¹⁵ indica, no debería olvidarse que «el currículum nacional es un mecanismo para el control político del saber»; y, en el contexto conservador y neoliberal de la sociedad actual, considera que apoyar un currículum nacional no puede suponer un freno, y menos aún impedir, «la privatización y la mercantilización completas» de la educación. «En las actuales circunstancias –dirá– no creo que merezca la pena correr el riesgo, no sólo por el amplio potencial destructivo a largo y corto plazo, sino también porque confunde y redifica las cuestiones relativas al currículum común y a la cultura común» (p. 170). Aunque el contexto norteamericano y el español difieren en muchos aspectos –en aquél por el momento no existe, oficialmente, un currículum común– los presupuestos ideológicos que dirigen la política educativa tienen suficientes paralelismos como para que, aquí y ahora, merezca la pena considerar análisis como el que Apple realiza.

¿Cabe pensar en alternativas que, desde la existencia de un currículum común –que es lo que tenemos– podamos garantizar no sólo continuidad sino, sobre todo, igualdad y justicia social para todas y todos los estudiantes? O dicho de otro modo, ¿cabe pensar en alternativas para que el currículum común sirva a la igualdad educativa en lugar de a la exclusión y al *etiquetado*? La propuesta de Robert Connell (1997)¹⁶ puede ser de utilidad al ofrecer vías para elaborar currícula contrahegemónicos; esto es, currícula que contemplan las perspectivas y los intereses de los menos favorecidos socialmente, lo que supone una

ampliación y un enriquecimiento de la cultura común.

LA CONFLUENCIA DE CULTURAS PEDAGÓGICAS: ¿ALGO MÁS QUE UN RETO?

Con independencia de cuál sea la posición que se adopte sobre la cuestión del currículum común, es indudable que la calidad y cualidad de la transición de la enseñanza Primaria a la Secundaria ha de jugarse en otros muchos frentes. Uno de los más importantes hace referencia a la continuidad que debe existir entre el estilo o modo de funcionar en los centros y entre las prácticas pedagógicas de los docentes que en ellos trabajan. En definitiva, a la continuidad entre las culturas profesionales y entre diferentes niveles de enseñanza.

El análisis detallado de los datos que constituyen la base empírica del estudio que recoge este libro, evidencia que se produce un auténtico cambio de cultura entre Primaria y Secundaria y que los estudiantes así lo vivencian. Tal cambio puede analizarse en dos planos: las culturas pedagógicas y profesionales de los niveles educativos y las culturas propias de cada centro.

Decía Carlos Lerena (1983, 35)¹⁷ que «la historia no es eso que pasa sino eso que pesa, sobre nuestras instituciones, sobre nuestros comportamientos, sobre nuestras conciencias...». Y ha sido la historia la que ha configurado culturas profesionales y pedagógicas diferenciadas en primaria y secundaria, en función del sentido social que cada una ha tenido, de las relaciones que se han establecido entre

(15) M. APPLE: «La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un currículum nacional?», en AA.VV. *Volver a pensar la educación*, Vol. I. Madrid, Morata, 1995, pp. 153-171. Un desarrollo más completo de sus concepciones al respecto puede encontrarse en *Política cultural y educación* (Madrid, Morata, 1996).

(16) R. CONNELL: *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata, 1997.

(17) C. LERENA: *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, Madrid, Akal, 1983.

ellas, de la propia configuración organizativa, de la formación y socialización profesional diferenciada,... Ello ha ido configurando «estilos de educación» o, por utilizar el término de Andy Hargreaves (1996) ¹⁸ «culturas de trabajo de la enseñanza», que constituyen un conjunto compartido de supuestos básicos –actitudes, creencias, valores– así como unas pautas de relación e interacción tanto entre los docentes como entre éstos y las condiciones contextuales de su trabajo.

Al análisis de las discontinuidades pedagógicas que tienen su origen en la existencia de tales culturas diferenciadas le dedica especial atención, porque significan rupturas en sí mismas y porque, dado el carácter *mestizo* de la Secundaria Obligatoria, es bastante probable que adquieran nuevas formas y nuevos significados. Y, en este sentido, ya no se trata sólo de alterar el carácter académico y elitista que han constituido históricamente las señas de identidad de la enseñanza Secundaria (y que ya hace tiempo que entraron en conflicto con otros valores, como la extensión del Bachillerato al mayor número posible de estudiantes); ni siquiera de cuestionar y modificar su estructura balcanizada ¹⁹ porque no se adapta a las necesidades post-modernas. Todo ello, con ser importante en sí mismo, adquiere relevancia en la medida en que constituyen fuentes de socialización y modos de entender y practicar la enseñanza que son inadecuados para una enseñanza obligatoria. Porque, en última instancia, todos esos rasgos –que de modo articulado y completo va desgranando Gimeno– corresponden a una tradición de selección y

jerarquización social que es incompatible con los principios de obligatoriedad y comprensividad de la enseñanza en general y de la secundaria en particular.

Uno de los grandes retos, sin duda, de la nueva educación secundaria está en la posibilidad de generar una cultura profesional y pedagógica coherente con tales principios. Para ello es necesaria la *fusión* de las subculturas existentes en primaria y secundaria, lo que implica la modificación de ambas para crear una cultura propia para este tramo educativo y que tendría que ser, necesariamente, fruto de recoger y cruzar filosofías, tradiciones profesionales, perspectivas curriculares y objetivos sociales de tres procedencias distintas: Primaria, Formación Profesional y Bachillerato. Esta tarea no resulta fácil porque, además, la tradición jerarquizadora no ha afectado sólo a los destinatarios de la enseñanza, sino también a la propia relación entre los profesionales que, ahora, pueden resistirse activamente a modificar su identidad y estatus ²⁰.

Pero la continuidad –y su reverso, la discontinuidad– no queda completamente preestablecida en función de las diferentes culturas que se definen para cada tramo del sistema educativo con sus correspondientes profesionales, sino que éstas adquieren características específicas en cada centro. Mientras que en cada etapa podemos encontrar una subcultura que explica las discontinuidades entre niveles, cada centro educativo representa una unidad organizativa y cultural diferenciada de los demás. Su singularidad deriva del: contexto social, alumnado, profesorado, pautas

(18) A. HARGREAVES: *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata; ver también: «La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza», *Kikiriki*, 35 (1996), pp. 49-61, 1994.

(19) Una estructura que tiene mucho que ver con la creación de diferentes identidades profesionales, como han argumentado Basil Bernstein y Andy Hargreaves desde diferentes perspectivas. Igualmente esclareedor es el texto de L. SISKIN: *Realms of knowledge. Academic departments in secondary schools*, London, Falmer Press, 1994.

(20) No sólo en la literatura especializada hay ejemplos, como documenta Gimeno. También en la prensa han aparecido y, a veces, con extraordinaria crudeza.

organizativas, tamaño, tradiciones, medios, expectativas de la población destinataria... De modo que, mientras en cada nivel se da una cultura relativamente estable, en cada centro se origina una cultura propia, idiosincrásica, local.

En el análisis de la organización de los centros resalta lo que William Tyler (1991)²¹ ha denominado «sistemas articulados de un modo impreciso». Esta forma de articulación permite a los centros interrelacionarse, como estructura organizativa, con la estructura del entorno físico próximo, generando ajustes a través de «engranajes interactivos»²².

Gimeno analiza sus datos aportando nuevas ideas para comprender cómo opera la organización concreta de cada centro en este sentido. Si bien, en general y para un mismo nivel, en los centros existen patrones de comportamiento semejantes en cuanto a pautas organizativas y actividades básicas, cuando éstos entran en acción se desarrolla aquella dimensión local-comunitaria y la variedad de la interacción humana, y los componentes estructurales de la organización toman una configuración singular, idiosincrásica²³. Esto permitirá explicar que cuando un docente o un estudiante cambian de centro (aunque permanezca en el nivel) tenga la vívida experiencia de transitar entre culturas diferentes. Y esta vivencia será más significativa si el cambio es, además, de nivel, de grupo de amigos, de barrio...

No obstante, el nivel educativo y la cultura profesional dentro de éste continúa siendo un elemento trascendental para definir la cultura de los centros; es decir, siguen siendo variables que permiten clasificarlos

aunque, al mismo tiempo, su cultura se ve afectada y se manifiesta en variables como las relaciones con el entorno, el estilo del profesorado, las relaciones interpersonales entre todos los estamentos del centro, las relaciones de poder, el liderazgo, el estilo de gestión... Es esto lo que lleva al autor a la afirmación de que «nivel escolar y tipo de centro son en muchos casos categorías muy estrechamente entrelazadas» (p. 55).

En la primera parte, el texto de Gimeno ha transitado por una densa red de análisis de la cultura de la educación secundaria que ha puesto de manifiesto la ruptura que ésta supone respecto de la primaria en múltiples dimensiones y planos que, además, se potencian unos a otros, marcando la discontinuidad en la transición. Todo ello ha culminado en unos instrumentos que constituyen una estructura para facilitar el análisis de modo que podamos indagar, averiguar y comprender cómo las interacciones entre los rasgos propios de cada tramo educativo generan climas distintos entre primaria y secundaria; y viceversa, cómo desde el análisis de los distintos climas se pueden descubrir los rasgos que conviene atender con más cuidado. Estamos, por tanto, en condiciones de entender qué aportan los resultados de la investigación realizada en el marco del antiguo sistema educativo, es decir en el paso de la EGB al Bachillerato.

No obstante, la plena comprensión de estas aportaciones requiere aún alguna matización que nos llega con el comentario del propio autor: «...No son simples recursos para los analistas de los fenómenos pedagógicos. Son dimensiones que propo-

(21) W. TYLER: *Organización escolar*. Madrid, Morata, 1991. Especialmente el capítulo II.

(22) E. GOFFMAN: «The interaction order», *American Sociological Review*, 48, 1983, pp. 1-17.

(23) La relación entre la organización estructural del centro y estas configuraciones singulares ha sido estudiada desde los enfoques micropolíticos de las instituciones educativas. En *La micropolítica de la escuela* (Barcelona, Paidós/MEC, 1989), Stephen Ball ha desvelado, a través de diversos estudios de casos, los mecanismos por los que estas peculiares identidades de los centros pueden constituirse en culturas estables y con capacidad de resistencia ante los cambios normativos externos.

nen analizar la experiencia escolar a partir de un concepto de calidad de la educación que va más allá de los efectos socialmente apreciados de forma más inmediata. Solemos caer, víctimas del eficientismo dominante y de la simplificación de información a que obliga el pensamiento superficial, en un reduccionismo alicorto a la hora de considerar el valor de los resultados escolares. La educación se defiende por criterios que van más allá de la obtención de unas notas escolares favorables, y los estilos educativos han de apreciarse por algo más que por la eficacia en facilitar el ascenso por el sistema escolar» (p. 66).

LA TRANSICIÓN COMO EXPERIENCIA PERSONAL Y SOCIAL

La densa red de análisis tejida en los primeros capítulos y, especialmente, los nudos de esta especie de malla en los que los puntos fuertes de la transición se interrelacionan y refuerzan unos a otros, nos sitúan en mejores condiciones de entender y dialogar con la información ofrecida por los/as estudiantes sobre su vivencia de la transición. Una información que puede articularse en torno a cuatro grandes ejes que mantienen fuertes conexiones entre sí: *a)* el cambio de centro; *b)* el cambio de ambiente educativo y relaciones pedagógicas; *c)* los efectos personales y en las relaciones sociales de tales cambios; y *d)* sus repercusiones en el rendimiento escolar. Tratando con exquisito rigor los datos, Gimeno nos va llevando desde la vivencia de la transición, a la búsqueda de explicaciones pedagógicas y de conexiones con aspectos políticos y sociales y a la comprensión de los múltiples matices implicados en esta peculiar *mudanza*.

Explorando los resultados de la investigación, el autor pone de manifiesto los efectos que la transición tiene sobre la percepción de la propia valía de las y los estu-

diantes –en lo que tiene gran importancia el rendimiento escolar–, así como los cambios que se producen en las relaciones pedagógicas, ya sean relaciones interpersonales, de poder y estatus y/o entre disciplinas. Cambios que son vividos de manera ambivalente por los/as estudiantes, pero que resultan evidentes y que, dicho de modo sintético, indican que «los profesores de secundaria desarrollan un tipo de profesionalidad menos englobante de la relación personal, más restringida, centrada más en la estricta función de transmitir conocimientos, por decirlo de alguna manera» (p. 95).

Detallado y esclarecedor es el análisis de lo que supone el cambio de centro, las razones por las que se opta por un centro público o privado, y las repercusiones pedagógicas y sociales que tienen aspectos como la composición de las redes de centros de primaria que nutren a los de secundaria. Aunque el análisis de las diferencias y semejanzas entre centros públicos y privados no ha sido objeto específico de investigación, el hecho de que los estudiantes procedieran de unos y otros, hace que esta cuestión aparezca de modo recurrente, permitiendo un análisis muy rico y esclarecedor sobre una temática de indudable relevancia y actualidad. Así, por ejemplo, se evidencia una mayor dispersión de la red de centros *nutrientes* en la enseñanza pública que en la privada. Esto significa, por un lado, que la coordinación entre los centros de primaria y de secundaria es más compleja y necesaria; por otro, que la red pública permite más movilidad a los estudiantes y, en este sentido, sería más abierta en términos sociales.

Con la indudable importancia que todos estos aspectos tienen, quizá sea el del rendimiento escolar el que evidencia con mayor claridad las dificultades de la transición desde una perspectiva social. Los datos que Gimeno aporta muestran el descenso generalizado en las calificaciones escolares al pasar a secundaria, y que esta bajada afecta a todas las materias escola-

res. Ese «frenazo» es una muestra evidente del cambio de cultura pedagógica al que se enfrentan los/as estudiantes, que se manifiesta con muy diversos matices en rasgos como: las pautas disciplinarias de control de la conducta, el aumento del control de movimientos en el aula, las tensiones en las relaciones de cooperación/competencia entre estudiantes, las vivencias de acogida/extrañamiento en el nuevo centro y el paso de la relación tutorial a la relación de autoridad académica. Este cambio de clima se traduce también en una modificación del nivel de exigencia y en un endurecimiento de la selectividad. Sorprende, en una primera lectura, que sean los centros públicos los más duros en este sentido. El hecho de que su clientela sea más heterogénea que la de los centros privados, así como la introducción del factor procedencia social de los/as estudiantes, nos sitúan en mejores condiciones para entender esta aparente paradoja.

Porque, si bien es cierto que hay un descenso generalizado en las calificaciones, también lo es que no afecta a todas y todos los estudiantes por igual. El género y «el capital extra-curricular», la procedencia socio-económica, son factores claramente diferenciadores. Así, las mujeres se ven menos afectadas que los hombres en esta transición; sus calificaciones son más altas –salvo en Educación Física– en Primaria y se devalúan menos en la Secundaria. El descenso en el rendimiento es mucho más acusado entre aquellos estudiantes cuyos padres tienen un menor nivel de estudios, quienes ya presentaban calificaciones más bajas también en la Primaria. Ambos facto-

res se muestran consistentes tanto en centros públicos como privados.

Estos datos vienen a confirmar el papel determinante que juegan las desigualdades sociales en las posibilidades educativas de los/as estudiantes, así como la dificultad y la importancia de tratar de mitigarlas –ya que no es posible eliminarlas– desde el sistema educativo. Pero también alertan frente a las prácticas selectivas, y a menudo contradictorias, del mismo. El temor –generalizado e infundado–²⁴ a la pérdida de nivel que traerá consigo la generalización de la Secundaria Obligatoria, se conecta así con el deterioro de la calidad, olvidando que también la justicia tiene que ver con esa calidad.

El principio de que la educación es un bien para la mayor justicia social se opone a la idea de que su extensión equivale a que el nivel baja y la calidad se deteriora. Desde este punto de vista es difícil sostener que un grupo social de menor poder adquisitivo merece menos educación; y viceversa. Resulta preciso afirmar con rotundidad, como lo hace Robert Connell (1997), que la idea de justicia curricular no coincide con la de diversificación selectiva y que, «si el sistema educativo trata injustamente a algunos de sus alumnos, no son éstos los únicos que lo padecen. La calidad de la educación de todos los demás se degrada (...) Una educación que privilegia a un niño sobre otro está dando al primero una educación corrupta, a la vez que le favorece social o económicamente (...) El tema de la justicia social no es un añadido. Es fundamental para lo que debe ser una educación digna» (pp. 22-23).

(24) La persistencia con que este temor se manifiesta es paralela a la inexistencia de pruebas para documentarlo. La ambigüedad del término «nivel», así como la prevalencia de las «reglas de la economía y no del conocimiento», como dijera Lerena, siguen abonando este fértil terreno que, no olvidemos, siempre ha sido la educación Secundaria, no la Primaria. La bibliografía sobre este asunto es abundantísima y, en castellano, hay algunos trabajos excelentes. Ver: CH. BAUDELLOT y R. ESTABLET: *El nivel educativo sube*. Madrid, Morata, 1990; A. WELCH, y P. FREEBODY: «¿Crisis de alfabetización o crisis del Estado? Explicaciones de la actual "crisis de alfabetización"». *Revista de Educación*, 293 (1990), pp. 255-279.

Entre los múltiples planos y dimensiones de las transiciones que se trabajan en el texto de Gimeno, cabe destacar dos puntos fuertes para comprender las consecuencias de las discontinuidades en la escalada a lo largo del sistema educativo. Ambos son exhaustiva y rigurosamente analizados por el autor. Por una parte, las consecuencias del cambio de centro; por otra, la necesidad de generar y desarrollar una cultura vertebrada en cada centro y entre varios centros. Una cultura que, como fruto de la acción de los profesionales de la educación en distintos planos, actuará como garantía para la consistencia del currículum y la continuidad y progresión de los currícula en un mismo nivel.

Si en la primera parte el libro presenta, desde un punto de vista teórico, los riesgos que un currículum desigual implica para la justicia social y la igualdad de oportunidades, en la segunda parte –tras explorar e interpretar los datos empíricos–, su autor insiste en las consecuencias de los cambios de centro con un currículum desregulado, agravadas con la libre elección de centro, más motivada por la diferenciación que por la libertad y la participación. Insiste, en este sentido, en que a mayor desregulación es preciso un mayor esfuerzo de coordinación y que, ante la problemática compleja de las transiciones, son necesarias tanto la acción profesional de los docentes, como las medidas generales de política educativa. El libro termina con un compendio, apretado y complejo pero, a la vez, sumamente rico y sugerente, de consecuencias y alternativas en las que el autor, con destreza, teje las dos partes del libro: fundamentación teórica y síntesis e interpretación de datos empíricos. De este modo consigue ofrecer un significativo re-

sumen de los rasgos esenciales de la transición a la Educación Secundaria, al tiempo que va dando ideas para abrir líneas alternativas de actuación y propuestas concretas de mejora en cada uno de los puntos cruciales. El que con evidente sentido común –y modestia– parta de la idea de que «mejorar la situación es relativamente fácil cuando se parte de lo que ahora no hacemos» (p. 170), no resta un ápice de valor a sus propuestas.

La información es poder, entre otras cosas porque no es posible mejorar algo que no sabemos cómo funciona, algo de lo que desconocemos sus raíces y consecuencias. Información y comprensión sobre la complejidad, la naturaleza, los factores que intervienen en las transiciones educativas, especialmente una tan delicada y tan importante como la que tiene lugar entre la enseñanza Primaria y la Secundaria, es lo que nos ofrece José Gimeno en este libro. Pero además, el modo en que está construido el texto nos permite dialogar con la información y los argumentos. En medio de tanto papel inútil, esto es una bendición. Para una lectora o un lector hay pocas cosas tan decepcionantes como no poder discutir, incluso discrepar, con un texto porque no aporta nada, no dice nada y, por tanto, no hay nada sobre lo que estar de acuerdo o con lo que mostrar desacuerdo. Un libro es rico no sólo porque ofrezca ideas que nos reafirman en lo que ya creíamos, sino fundamentalmente porque nos permita ir más allá de lo que ya sabíamos, cuestionar nuestras creencias y supuestos; en definitiva, porque nos genere interrogantes y deseos de seguir profundizando, de conocer más. La *transición a la Educación Secundaria* no nos dejará indiferentes. Y no es poco en los tiempos que corren.