

PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Diego Sevilla Merino
Noviembre de 2001

-
1. La Educación Secundaria en Europa
 2. Problemática de la Educación Secundaria en España
 3. Problemática relacionada con su alumnado
 4. Problemática relacionada con su profesorado
 5. Orientaciones finales
-

1. La Educación Secundaria en Europa

Una de las primeras características de la ES deriva de su situación *central* en el sistema educativo. A veces los problemas que se manifiestan en la ES se han iniciado en la Primaria (dificultades en disciplinas básicas e instrumentales, actitudes frente al estudio, la disciplina o el centro, comportamientos sociales...) y, por otra parte, está condicionada por el hecho de que, si a su término, parte de sus alumnos irán a la universidad, se ha de preocupar para que lleguen con los requisitos que ésta pretende al margen de cómo hayan accedido a la Secundaria y de las dificultades con las que se haya tenido que enfrentar.

A este rasgo hay que añadir que tradicionalmente ha poseído una fisonomía menos nítida que la Educación Primaria o la Educación Superior Universitaria. Parece que todo el mundo tiene clara cuál es la función de estos dos niveles pero cuando llega el momento de definir la ES resulta más difícil lograr los acuerdos. De ahí que, en referencia a ella, se haya señalado (Pedró, 1996):

- *Su indefinición* que hace que se recurra a escasos elementos formales a la hora de definirla:
"En todos los países desarrollados probablemente no exista un nivel educativo con mayor complejidad institucional y curricular que el de la educación secundaria, hasta el punto de que es dudoso que su entidad – vista la variedad que presenta– se base en otra cosa que en el abanico de edades que abarca".
- Sus escasos *elementos comunes* cuando contemplamos su desarrollo en Europa:
 - ✓ de los 12 a los 18 años, entre la primaria y la superior, en parte obligatorios y en parte no;
 - ✓ dividida, por lo general, en dos ciclos: el primero o inferior siempre obligatorio y, a veces, el segundo. Las formas de organizarlos son diversas;
 - ✓ impartida por licenciados con algún tipo de formación psicopedagógica complementaria;
 - ✓ el currículo no tiene una organización tan interdisciplinar como en primaria.

Si nos preguntamos por la razón de estas características, podemos apuntar hacia:

- su ambivalencia: En unos países o épocas, como luego veremos, se ha considerado la ES como una mera preparación para la universidad; por el

- contrario, en otros se ha querido que fuese prolongación, desarrollo, ampliación de la Educación Primaria;
- su orientación. directamente relacionada con lo anterior, se ha pretendido que sirviera para seleccionar a una minoría destinada a realizar estudios superiores o, por el contrario, para generalizar la educación y favorecer la movilidad social;
 - y sus *contenidos*: de carácter propedeútico, académico, literario o, por el contrario, vinculados a necesidades directas y prácticas de la mayor parte de la población.

En un cuadro lo podríamos resumir así:

AMBIVALENCIA	Primaria: continuidad	Universidad:Preparación para ella
ORIENTACIÓN	Generalizadora	Elitista
CONTENIDOS	Prácticos	Propedeúticos, académicos, literarios

Concretamente, en Europa encontramos que ha dado lugar a los siguientes tipos de centros de acuerdo con la función buscada:

1. ⇒ UNIVERSIDAD: Necesaria antesala de la universidad donde se recibe una formación académica: Gymnasium, Lycée, Grammar School, Liceo.
2. ⇒ ENSEÑANZA SUPERIOR NO UNIVERSITARIA: Una estructura similar pero con contenidos más prácticos para formar a quienes no irán a la universidad pero necesitarían una formación mayor que la recibida en Primaria a fin de desempeñar profesiones de tipo medio: lenguas, ciencias naturales.. Se trataría de una Secundaria *técnica o moderna* como preparación a la enseñanza superior no universitaria o a una formación profesional de alta cualificación: Realschulen, Modern School, Lycée Technique.
3. ⇒ PREPARACIÓN PARA LA VIDA EN SOCIEDAD Y EL TRABAJO: Prolongación de la escuela primaria para dar una mayor formación humana a los ciudadanos y una mayor cualificación a los trabajadores: Volksschulen, Common School, petites écoles.

Pero, especialmente a partir de los años 50, se empieza a plantear en Europa, hasta qué punto los alumnos eligen libremente y según su capacidad personal la duración y el tipo de su formación escolar y hasta qué punto es el resultado de unas circunstancias culturales, sociales o económicas que, salvo excepciones, tienen un mayor peso en su formación que su libertad o capacidad. Dando un paso más, algunos investigadores cuestionan el sistema educativo y lo ven como un mecanismo que, bajo *aparencia* de que se trata de una selección *natural* y acorde con los méritos y las capacidades de las personas, es en realidad un *instrumento para frenar la movilidad social* y mantener a las nuevas generaciones en la misma situación social que ocuparon sus padres.

En este sentido, los grupos sociales y políticos más preocupados por la igualdad buscan fórmulas para evitar que la escolarización se convierta en un medio de diferenciación social, cultural o económica y, por lo tanto, antidemocrático. A partir de estas preocupaciones, algunos partidos socialdemócratas ponen en marcha reformas educativas para implantar una *escolarización comprensiva*. Con ella se buscaría los tres tipos de finalidades y formas de escolarización en una *única institución*, con un mismo marco

curricular para el alumnado de una edad equivalente. Los países donde este modelo se ha llevado a la práctica con más convicción y coherencia han sido los nórdicos (Suecia, Noruega, Finlandia y Dinamarca) donde la escolarización obligatoria dura 9 o 10 años en forma comprensiva.

Quizás sea bueno destacar la importancia de los aspectos políticos o ideológicos en la escolarización comprensiva como han puesto de manifiesto diversos autores:

Para empezar, las escuelas deben ser comprensivas, esto es, los alumnos de diferentes contextos socio-económicos y de distintos niveles de rendimiento escolar deben ser educados en las mismas clases... Poner a todos los alumnos en las mismas escuelas supone admitir que:

- a) todos esos alumnos tienen el mismo valor como seres humanos;*
- b) todos tienen amplias capacidades innatas con el mismo abanico de ellas dentro de cada grupo socioeconómico;*
- y c) todos ellos pueden beneficiarse más o menos de una educación similar, siendo capaces de vivir una "vida buena". (C. Beck (1990, 17),*

Pronto surgió el debate sobre las ventajas e inconvenientes de esta fórmula entre partidarios de mantener la escolarización *diferenciada* o introducir la *comprensiva* mezclándose los argumentos técnicos con los ideológicos y políticos. Y no dejó de subrayarse la dificultad que entrañaba el intento:

"Permanecer obligatoriamente en la escuela durante cinco o seis años es una cosa; permanecer en ella nueve o diez es otra bien distinta, especialmente cuando los tres o cuatro años de más se corresponden casi exactamente con el turbulento período de la adolescencia y cuando la pubertad se alcanza a una edad cada vez más temprana.

Con esto no se está abogando por una reducción de la escolarización obligatoria; simplemente se pretende enfatizar el hecho de que cuanto más se alarga su duración, más cambia su naturaleza y puede agriarse el pretendido éxito de los reformadores ilustrados." (OCDE, 1983, 11)

Por lo tanto estamos ante dos modelos de escolarización diferentes que donde más frontalmente chocan es en la ES pues hay un consenso generalizado en que la Educación Primaria ha de acoger a toda la población mientras que, por el contrario, la Universidad lleva implícita una selección, mayor o menor. Esquemáticamente podríamos presentar los dos modelos en la siguiente tabla:

Modelo	Prioridad	Objetivo	Funcionamiento
Diversificado	Lo académico	Conseguir altos resultados académicos	Competitivo
Comprensivo	La equidad	Igualdad de oportunidades, desarrollo de todo el alumnado	Aceptación de las diferencias y adaptación a ellas

Pasado casi medio siglo desde que se iniciase al implantación de la escolarización comprensiva, en Europa encontramos diferentes respuestas ante esta problemática, si bien casi todos los países han tratado de mitigar el peso de

los condicionamientos culturales, sociales y económicos y para ello se evita una *clasificación-selección* del alumnado demasiado temprana en la que la escolarización apenas haya podido mitigar el peso de factores no imputables al alumnado. Al mismo tiempo, nadie se lleva a engaño en relación a las dificultades que entraña una escolarización comprensiva y a su eficacia limitada por otros factores que ajenos al sistema educativo influyen decisivamente en él.

2. Problemática de la Educación Secundaria en España

Si nos fijamos en España, encontramos una gran diferencia entre los planteamientos que se daban en la ES hasta los años setenta del siglo XX y los que se implantaron en la década de los noventa. En éste, como en otros campos, nuestro país ha recorrido de forma relativamente apresurada y ambiciosa el trayecto que otros países europeos han realizado de forma más pausada y limitada.

Para reseñar lo que ha sido la ES en España traeremos una cita que, a pesar de su antigüedad, mantuvo su vigencia prácticamente hasta la Ley General de Educación de 1970:

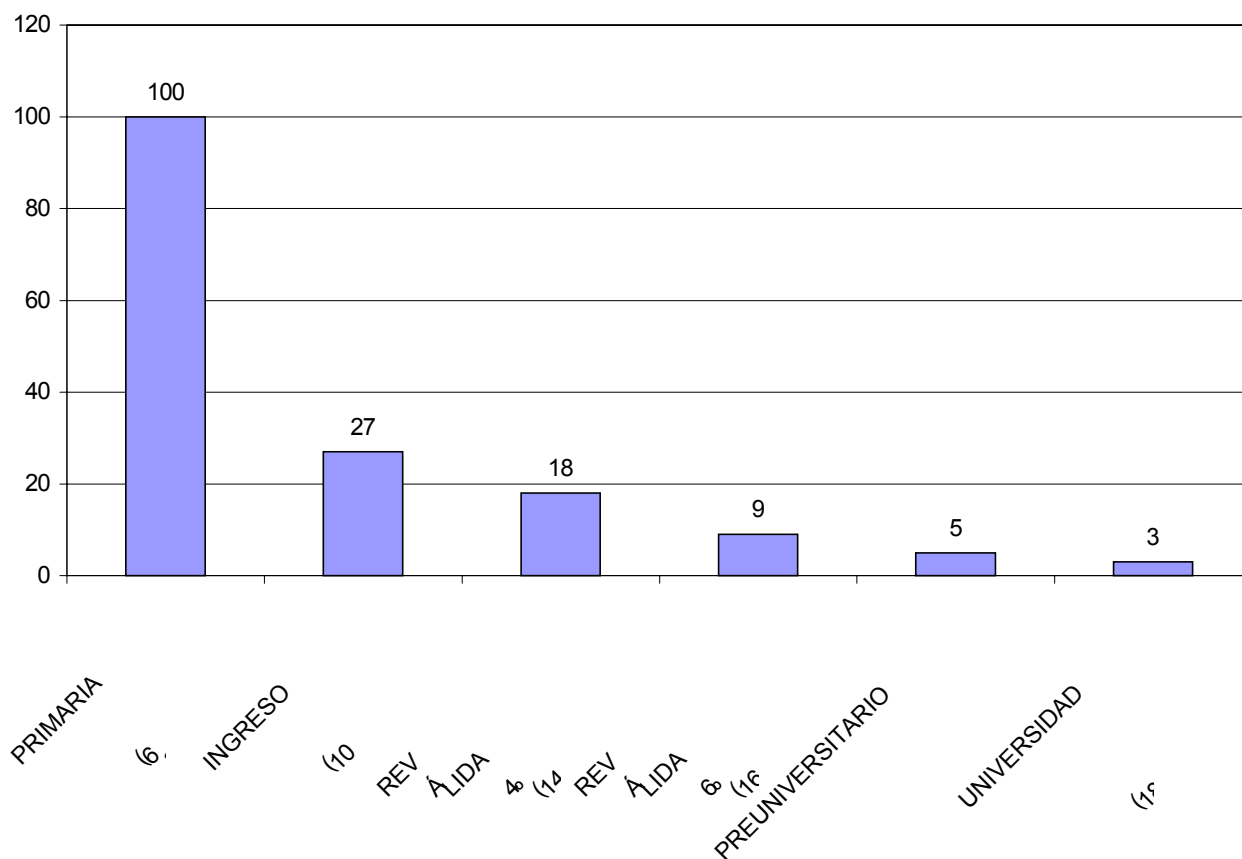
“En el sistema reinante, la segunda enseñanza, no sólo se halla separada de la primera bruscamente, sino que, por su origen, como un desprendimiento de la antigua Facultad de Artes (...), ha conservado su filiación esencialmente universitaria, en su sentido, su estructura, su organización pedagógica, sus métodos, y, hasta muchas veces (entre nosotros, por ejemplo) en la formación de su profesorado. La escuela primaria es una preparación general y común para la vida, y tiene en todas partes, por tanto, propia finalidad; la secundaria constituye una preparación especial de ciertas clases, de un grupo social restringido, para las llamadas ‘carreras universitarias’. ¿Quién, por ejemplo, a no mediar circunstancias muy excepcionales, busca para sus hijos el diploma de bachillerato en España sin la mira ulterior de aprovecharlo en dichas carreras?” (Francisco Giner de los Ríos, 1897)

Esta impresión del fundador de la Institución Libre de Enseñanza, de que estábamos ante una etapa pensada para una minoría, aquella que podía aspirar a estudios universitarios, se correspondía con las estadísticas de escolarización y con la fuerte selectividad que el sistema educativo mantuvo hasta la mencionada Ley General de Educación.

TASAS DE ESCOLARIZACIÓN

AÑOS	1951-52	1966-67
6-13	50	84
14-15		56
16-17		21
18-20		10

SELECTIVIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL
(Resultados anteriores a la LGE de 1970)



Semejantes tasas de escolarización y de selectividad podían ser acordes con una sociedad en la que predominase el sector primario (agricultura, ganadería y pesca) y tuviese escasa movilidad social. Pero el desarrollo económico y los cambios que experimenta la sociedad española a partir de la segunda mitad de los años cincuenta exigirían la transformación del sistema educativo. Era necesario incrementar la escolarización, la formación de capas más amplias de la población para que se incorporasen a las actividades relacionadas con la industria y los servicios; por otra parte, esos mismos cambios impulsaban a que los padres desearan dar a sus hijos una mayor formación que ellos no tuvieron con la esperanza de que les permitiese disfrutar de una posición económica y social mejor.

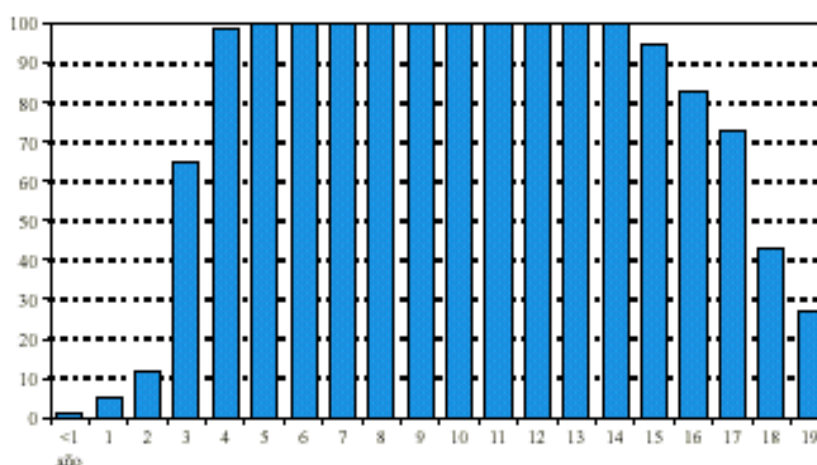
Evolución de la sociedad española: 1950-1970

	1950	1960	1970
Renta Nacional	100	178	388
Sector. Agrario	48	41	24
Sector Industrial	26	31	38
Sect. Servicios	26	28	38
Turistas	½ Millón	6 Mill.	32 Mill.
Escolarización de 6 a 17 años	51 %	60%	89%

A todo ello trató de responder la *Ley General de Educación* de 1970. Introducía la escolarización comprensiva de los 6 a los 14 años, a la que seguía un *Bachillerato Unificado y Polivalente* (BUP) y un *Curso de Orientación Universitaria* (COU) que permitiría el acceso a la universidad (la Prueba de Selectividad no estaba en la Ley y se puso en 1973); para quienes no accediesen al BUP estaba la *Formación Profesional* cuyas ramas conectaban con las correspondientes carreras universitarias y se contemplaba el acceso a la universidad de los mayores de 25 años que no hubiesen podido realizarlo a su edad y por el procedimiento ordinario.

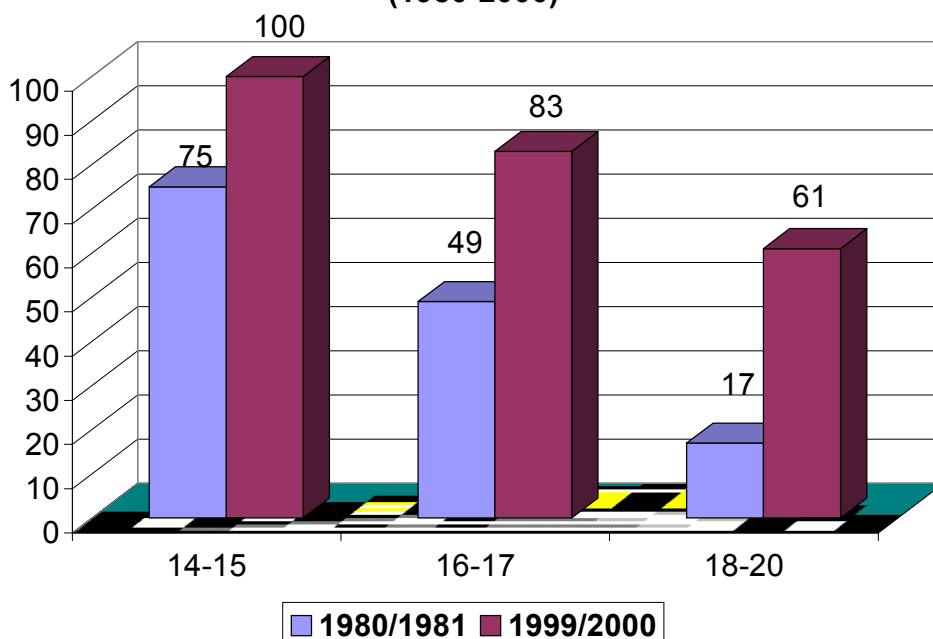
Posteriormente, en 1990, el PSOE ha querido incrementar la comprensividad por medio de la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) que derogaba la Ley de 1970. El período comprensivo dura 10 años (de los 6 a los 16) y su aplicación se ha llevado a cabo coincidiendo con las mayores tasas de escolarización que ha tenido España y en un período marcado a nivel mundial por políticas de contención del gasto público. Para su adecuada valoración hay que tener en cuenta que, en primer lugar, estos cambios se han producido, como ya hemos indicado anteriormente, a un ritmo mucho más acelerado que en otros países europeos, lo que ha dificultado su asimilación; y, en segundo lugar, que se ha implantado en España una comprensividad similar a la de los países nórdicos, países que durante décadas –y en la actualidad- vienen invirtiendo cantidades de dinero en educación muy superiores a las de España a partir de destinar un porcentaje más alto de un *Producto Interior Bruto* también muy superior por habitante al español.

**TASAS NETAS DE ESCOLARIDAD
EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS
POR EDAD. CURSO 1996/97**



Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos de la Oficina de Estadística (MECD).

**INCREMENTO DE LA MATRICULA DE 14 A 20 AÑOS
(1980-2000)**



**EVOLUCIÓN DEL GASTO TOTAL EN EDUCACIÓN EN ESPAÑA EN
PORCENTAJE SOBRE EL PIB (1964-1996)**

1964	1970	1975	1980	1985	1990	1996
2.2	2.9	3.1	3.8	4.8	5.4	5.8

**GASTO EN EDUCACIÓN (1997)
PORCENTAJE DEL PRODUCTO INTERIOR BRUTO**

	Suecia	Dinamarca	Finlandia	España	Media OCDE
Público	6.8	6.5	6.3	4.7	5.0
Total	6.9	6.8	6.3	5.7	5.8

**GASTO MEDIO POR ALUMNO DE SECUNDARIA
EN PESETAS (1997)**

	Media OCDE	España	España/OCDE
Infantil	648.966	472.248	0.73
Primaria	721.677	595.932	0.82
Secundaria	988.160	800.947	0.81
Sup. no Univ.	1.367.083	806.007	0.59
Universitaria	1.580.532	977.666	0.55

Aunque tendremos que volver sobre algunos puntos en los apartados siguientes, quedémonos con algunos rasgos llamativos del sistema educativo español con especial incidencia en la ES: rápida evolución que ha supuesto cambiar en tres décadas de un modelo fuertemente selectivo a otro que se encuentra entre los más comprensivos de Europa; fuerte incremento de las

tasas de escolarización en un período relativamente breve; y escasa financiación pública para un sistema que ha de hacer frente a gastos de infraestructura para acoger al incremento del alumnado y a la complejidad de una escolarización comprensiva que requiere atención especial a los alumnos que presenten algún tipo de problemática.

3. Problemática relacionada con su alumnado

Parece evidente que, si quitamos los filtros selectivos de un sistema educativo y ampliamos las tasas de escolarización hasta llegar en algunos casos al 100% de la población, el alumnado y su problemática cambiarán.

“Escolarizar al ciento por ciento de los niños españoles supone meter dentro de la escuela el ciento por ciento de los problemas sociales pendientes. El ciento por ciento de las diversidades culturales y lingüísticas. El ciento por ciento de los niños más torpes, más difíciles, más marginados, más conflictivos” (Esteve, 1991).

¿Es excesivo el número de alumnos que estudian hasta los 16 años en España? ¿Debería disminuir? ¿Afecta necesariamente el porcentaje de población que estudia a la calidad? ¿No es necesario empezar antes a *diversificar*, es decir, dejar la comprensividad, para no perjudicar a los mejores? Este sería un primer tema: incremento de la escolarización-comprensividad-calidad. Un segundo tema, no desligado del anterior, sería la problemática que presentan quienes no desean permanecer en el sistema educativo, los llamados *objetoires escolares*. Finalmente habría que hablar de unos adolescentes con una socialización muy diferente a la que se daba hasta hace poco y que se traduce en tensión en las clases y violencia escolar.

a) Escolarización-comprensividad-calidad

Se diría que hay una continuidad en el fracaso de un porcentaje importante de alumnos en la adolescencia. Antes de los años 70, la selectividad del sistema los excluía por lo que el sistema educativo no tenía que preocuparse de ellos: “no han demostrado capacidad para poder continuar y, por lo tanto, deben salir.” Pero al implantarse la EGB hubo que hablar de fracaso escolar y preguntarse si fracasaba el sistema o el alumno. Los datos, tanto a los diez años de implantarse la Ley General de Educación como a los 20, indicaban que un porcentaje demasiado elevado de alumnos no superaban los objetivos de la educación que se definía como *básica* y, por lo tanto, necesaria para toda persona que quisiera desenvolverse adecuadamente en una sociedad como la actual y que, en consecuencia, correspondería al *derecho a la educación* recogido en la Constitución de 1978:

- ✓ Curso 1980-81: hay un 8% de repetidores en la 2ª etapa de la EGB (un 11% en la pública frente a un 4% en la privada); un 38% finalizan sin lograr el título de Graduado Escolar; menos de la mitad de quienes inician la FP 1 no la superan; uno de cada 7 de los que salían de la EGB “desaparecían” (por su edad no podían empezar a trabajar pero no estaban matriculados en ningún centro).
- ✓ Curso 1990-91: logran el Graduado Escolar el 78% pero sólo el 60% lo hace sin haber repetido algún curso; sólo el 49% supera la FP 1.

De hecho, estos índices de fracaso se utilizaron para apoyar la implantación de la LOGSE y su *Educación Secundaria Obligatoria* (ESO) que, en principio, contribuiría a resolver. Pero los diversos informes del INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación Educativa) siguen constatando la existencia del fracaso escolar.

- ✓ En 1995, la Inspección informaba que el 30% no superaba la ESO, que sólo el 45% no lo hacían sin ningún suspenso y que en el Bachillerato el 42% repetía el 2º curso y más del 50% superaba el 1º con suspensos. El INCE informaba que a los 12 años el 51% obtenía resultados *ACEPTABLES* en matemáticas y el 64% en Lengua; a los 14 años, el 25% obtenía resultados claramente *insatisfactorios*; a los 16 años, el 33% resultados estaban muy alejados de los *mínimos aceptables*.
- ✓ En 2000, el INCE constataba que, a los 15 años, un 25% abandonaba el sistema escolar, un 40% no estaba en el curso que le correspondía por su edad; y que mientras el 89% de alumnos con padre universitario tenía intención de ir a la universidad, sólo era un 27% los de padre analfabeto.

¿Es demasiado elevado el porcentaje de jóvenes que cursan estudios hasta los 18 años en España? Si tenemos en cuenta los datos de la Unión Europea no lo parece:

PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 22 AÑOS QUE HA SUPERADO LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR

UE	B	DK	D	GR	E	FR	IRL	IT	LU	NL	A	P	FIN	SV	UK
71.2	81.2	80.0	78.5	77.8	63.7	75.1	76.9	65.5	57.8	73.2	82.6	51.6	90.1	90.2	66.7

b) Objetores escolares

En un informe elaborado por un profesor de secundaria se dice que hay profesores que piensan que el currículo de la ESO parte, implícitamente, de que el alumno tiene interés por aprender y conseguir metas educativas, o de que, al menos, esta motivación se puede alcanzar trabajando adecuadamente en el medio escolar. Pero un porcentaje significativo del alumnado de la ESO, conocido coloquialmente como "objetores escolares", no encuentra acomodo en dicho currículo ni en el sistema de evaluación que éste contempla. Esos alumnos, han sido arrastrados a lo largo de la ESO por un sistema de promoción automática que tiene como fundamento un currículo que no atiende sus expectativas. Hacer coincidir en la misma aula a estos alumnos con el resto, no sólo no suele beneficiar a los primeros, sino que, por lo general, perjudica a todos porque ellos abandonarán el sistema educativo a los 16 años sin el título de Graduado en Educación Secundaria pero después de haber planteado no pocos problemas (indisciplina, absentismo, etc.). (Antonio Jimeno Fernández, IES "La Sedeta", Barcelona, ponencia presentada en "La Educación Secundaria Obligatoria a debate: Situación actual y perspectivas", Madrid, 11 de diciembre de 1999)

c) Violencia escolar

Un tercer problema es el caso de los alumnos muy conflictivos que pueden desestabilizar el buen funcionamiento de todo un centro. En la práctica el derecho del alumno a estar escolarizado hasta los 18 años y las normativas de convivencia vigentes en los centros, dificultan en exceso, salvo en casos muy extremos, la capacidad de los Consejos Escolares de expulsar a dichos alumnos.

La importancia del problema se revela en los numerosos investigadores que ofrecen sus estudios en Internet (M^a José Díaz Aguado, Javier Esperanza, Rocío Lleó Fernández, Juan Manuel Moreno Olmedilla, Rosario Ortega, Francisco Romero, Rafael Villanueva...), o los portales que existen sobre el temade la "violencia escolar" tanto en España como en el extranjero, o las campañas de instituciones educativas (por ejemplo el reciente *Plan Andaluz de*

Educación para la Cultura de Paz y No violencia de la Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía).

Es fácil, por lo tanto, encontrar abundante información respecto a lo que se está manifestando como un fenómeno con fuerte presencia en los centros educativos con adolescentes. Si hasta hace poco parecía que era un problema que se daba en otros países, hoy también en España los brotes de violencia escolar son cada día más abundantes. Los profesores de la ESO hablan de un *clima de ingobernabilidad* en muchas clases. Lo que durante muchos años han sido bromas pesadas entre alumnos y pequeños actos de indisciplina hacia los profesores ha dado paso a lo que hoy se describe como violencia escolar, un fenómeno relativamente nuevo en España y que preocupa a los expertos. Un informe reciente del Defensor del Pueblo concluye que la situación en la enseñanza secundaria obligatoria (ESO) 'no es alarmante, aunque dista mucho de ser aceptable'. Otros estudios y los testimonios de profesores y alumnos ratifican dicha opinión.

La realidad es que algo más de dos millones de españoles pisan cada día las aulas de un instituto. Tienen entre 12 y 16 años, y las investigaciones señalan que son en estas edades cuando se producen los mayores episodios de violencia escolar. Un tercio de estos alumnos insultan o son insultados, sufren motes o se los ponen a los compañeros, ignoran a los demás o son ignorados. Un 14% echa a faltar sus pertenencias algunas veces o las esconde (12%); casi un 9% es amenazado, un 6,4% ha sido víctima de alguna agresión física. Los medios de comunicación difunden con cierta frecuencia casos de violencia en institutos. Y el profesorado manifiesta en todas las encuestas un clima de malestar generalizado como si las aulas fueran un foco de indisciplinados que amenazan la salud psicológica de los docentes. El cóctel tiene una apariencia explosiva. ¿Es preocupante lo que sucede en la secundaria? La respuesta de los expertos es afirmativa.

4. Problemática relacionada con su profesorado

El profesorado es el elemento clave de un sistema educativo. "*Ningún sistema educativo es mejor que sus profesores*", decía un informe de la Fundación Rockefeller hace ya algunos años. Sin embargo nos encontramos con numerosos profesores de secundaria desorientados, desmotivados, sin preparación para afrontar los cambios que se han producido en los centros...

Muchos de ellos entraron en el sistema educativo cuando el Bachillerato o el BUP funcionaba con criterios selectivos. Su trabajo consistía en programar la asignatura, preparar las clases, exponer adecuadamente los temas, corregir los ejercicios... Eran docentes que tenían que impartir los conocimientos necesarios para entrar en la universidad. El sistema podía ser contundente con los casos de indisciplina y expulsar a los alumnos que no aceptasen funcionar de acuerdo con sus exigencias.

La comprensividad de la ESO ha cambiado totalmente el panorama. Ahora hay que mantener a un alumnado que está obligado a permanecer dentro del sistema educativo hasta, por lo menos, los 16 años. Al profesorado se le enfrenta a tareas (educación más que docencia de adolescentes problemáticos, motivación de alumnos que no quieren seguir en el sistema educativo, manejo de situaciones de tensión o incluso de violencia) para las que no ha recibido ninguna formación.

Los problemas más graves provienen de la tensión y la violencia. Los profesores tienen la sensación de que los conflictos han aumentado. Destacan que hay alumnos que no permiten que se imparta clase, las agresiones de estudiantes ante docentes, además del 'vandalismo' y el 'absentismo'. Una encuesta efectuada por Comisiones Obreras manifiesta que un 6% del profesorado español sufriría el denominado *síndrome del profesor quemado* y el

80% de los profesores de enseñanza pública señala que los trastornos psicológicos son su mayor riesgo. En Andalucía, el avance de una encuesta, también elaborada por este sindicato, apunta a un incremento de la sensación de *quebrantamiento del modelo de autoridad* y del *clima de agresividad*.

Este malestar se manifiesta tanto en las encuestas como en la práctica diaria. Los profesores hablan de una 'violencia soterrada' en el aula, de una tensión que les agota, de un escenario para el que no se sienten preparados en muchos casos. El profesor, sobre todo el de secundaria, tiene añoranza del anterior sistema, porque se quedaba con un alumnado muy seleccionado. El de matemáticas era un profesor dispuesto sólo para dar clase de matemáticas. Y ahora sufren dificultades con un alumnado tan diverso, con los llamados insumisos escolares. Crecen los estados de malestar, ansiedad, depresión, frustración y los casos de malos tratos.

En esta cuestión ocupa especial relevancia las consecuencias de lo podríamos denominar una *socialización totalmente diferente respecto a la autoridad y el comportamiento en clase*. Muchos de los actuales profesores, cuando eran alumnos, la autoridad del profesor se veía como necesaria y, pro lo tanto, contaba en su ejercicio con el respaldo de toda la sociedad. Se consideraba que era legítimo aceptarla sin discutir sus posibles errores o salidas de tono ocasionales pues había que garantizar por encima de todo su función directiva y de mando dentro del sistema escolar. En la actualidad la situación ha cambiado radicalmente. Con bastante frecuencia se cuestiona el contenido y las formas de su actuación y se considera que, mientras la libertad y los derechos de los alumnos deben ser respetados al máximo, al profesor se le debe pedir cuentas por cualquier error o extralimitación.

Añadamos a todo lo anterior que, tradicionalmente, el profesorado de secundaria, por formación -licenciaturas de ciencias o letras pero sin contenido o preocupación pedagógica- y por la tendencia mayoritaria a identificarse con el modelo de profesor de universidad o del antiguo bachillerato elitista, ha tendido a inclinarse en el ejercicio de su profesión hacia un carácter academicista, la preocupación por los contenidos, los métodos basados en la lección magistral, la reducción del papel del profesor a la exposición y la evaluación de los contenidos. Pero, prácticamente de forma unánime, constata que es inviable el modelo de profesor que vivió cuando era alumno en el antiguo bachillerato o la universidad; que los objetivos y la metodología que imperaban entonces están fuera de lugar ahora. De ahí que se dé una actitud ambivalente en la mayoría del profesorado. Existe una conciencia bastante generalizada de la necesidad de introducir profundos cambios. Pero es raro el reconocimiento de que este cambio educativo exige un cambio profesional personal, un cambio conceptual y un cambio metodológico. Entre los profesores hay quienes los apoyan pero son mayoritarias las actitudes de inhibición entre quienes por ansiedad o miedo ante lo desconocido, por inseguridad o por comodidad desearían no tener que funcionar de acuerdo con los cambios que ha traído la LOGSE; incluso, a veces preferirían pasar a desempeñar tareas burocráticas o incluso adelantar su jubilación; actitudes contradictorias en las que se mezcla la aceptación y el desencanto y en las que si no hay miedo al cambio, sí que lo hay al modo cómo se pueda hacer; y actitudes de rechazo entre quienes pondrán todo lo que esté a su alcance para desprestigiar y detener la aplicación de la LOGSE, especialmente en forma de resistencia pasiva (Esteve, 1991).

La educación comprensiva requiere, en relación con el bachillerato tradicional, un cambio de mentalidad y de metodología, más esfuerzo y energía, una formación y un apoyo específico, un horario de clases más reducido, una motivación profesional más satisfactoria. Es, en definitiva, más cara para la sociedad y más exigente para el profesorado (Viñao, 1997). Añadiríamos que afrontar la problemática de los adolescentes, en especial en algunos centros,

requiere no sólo profesores sino un equipo multiprofesional en el que se integren trabajadores sociales, psicólogos, pedagogos, médicos... Para ello será necesario que el profesorado reconozca que su situación mayoritaria en el centro no le exime de considerarse un miembro más de este equipo y de pasar de una responsabilidad académica a otra plenamente formativa.

5. Orientaciones finales

a) Generalización de la educación

La sociedad de la información, del conocimiento, los niveles de desarrollo económico y la escasez de puestos de trabajo para personas poco formadas coinciden en señalar la necesidad de formar mejor y durante mayor tiempo a la inmensa mayoría de los jóvenes. Es una tarea compleja y difícil, pero parece que es incuestionable su pertinencia y necesidad.

b) ¿Debe cambiar el sistema o debe cambiar el alumnado?

Ya en 1963 escribía Adolfo Maíllo: "...cuando amplios contingentes de muchachos que poseen una *nueva mentalidad* (...) llaman a las puertas de los Centros de Enseñanza Media, no son ellos los que han de cambiar sino éstos. Pues ellos son *de su tiempo*, mientras que los Centros corresponden a necesidades de épocas fenecidas." Y recientemente, Díaz-Aguado ha escrito: "Sin cambiar el modelo tradicional es imposible atajar el problema porque la sociedad ha cambiado y los chicos de ahora son distintos a los de otras generaciones, disponen de más información, tienen sus propios guiones establecidos ante conflictos frente a la autoridad. Hay que adaptar a la época actual algunas materias y algunas herramientas que deben utilizar los profesores. La escuela antigua no funciona, y si no se cambia, los problemas no van a cambiar. Es lógico que el profesor sienta nostalgia de esa escuela donde su autoridad estaba respaldada, por eso es necesario formarle para los nuevos tiempos. El profesor quizá no debe ser ni una persona distante ni amenazadora, los estudiantes quieren ser tratados de alguna manera como adultos. Cuando se les pregunta a los alumnos a quién pedirían ayuda hablan de los amigos y de los padres. No de los profesores".

Parece lógico, por lo tanto, que el sistema y los profesionales se adapten a las nuevas circunstancias y a las nuevas generaciones y no pretender que sea a la inversa.

c) ¿Equidad o excelencia?

Se diría que son dos objetivos incompatibles. ¿Cómo renunciar a conseguir un sistema educativo abierto a todos, que no excluya a nadie, que no cierre prematuramente las puertas de futuras opciones a jóvenes que pasan por momentos difíciles debidos a los trastornos de la adolescencia o a sus circunstancias socio-familiares? ¿Cómo lograr que los más capaces obtengan la mejor preparación a fin de que su país no quede descabezado? Parece que una sociedad no debería renunciar a ninguno de los dos objetivos. Pero, en todo caso, en las edades más tempranas habrá que dar prioridad a la consecución por parte de todos de los objetivos básicos.

d) No se puede exigir lo imposible

El peor enemigo de los ideales es pretender que se consigan sin los medios adecuados. Las tasas actuales de escolarización y la prolongación de su obligatoriedad en dos años, con respecto a la ordenación del anterior sistema educativo, es un éxito del que la sociedad española debe estar orgullosa. Pero no se puede ignorar que plantea nuevas exigencias vinculadas a la heterogeneidad. Se requiere ahora la atención a los alumnos con diferentes aptitudes, necesidades, intereses y expectativas en una etapa educativa que

coincide, en el tiempo, con la adolescencia y se ve, por ello, afectada por las dificultades e inestabilidades personales que le son propias. Por lo tanto, hay que dotar a profesorado y centros de los recursos humanos y materiales necesarios para hacer frente a los problemas que conlleva la comprensividad. Y eso supone incrementar los presupuestos. Es de necios o de estafadores pretender mejorar el sistema educativo a base de cambios legislativos pero sin preocuparse de la mentalidad y actitudes de quienes deben llevar a cabo esos cambios y sin querer enterarse de los costos económicos de una reforma educativa de esa envergadura.

e) Posibles cambios compatibles con la LOGSE

Sin cambiar la LOGSE, se podrían introducir medidas que ayudasen a afrontar los problemas que actualmente existen en los centros. Algunos proponen, en el segundo ciclo de la ESO, la implantación de itinerarios educativos diferenciados con conexiones que permitan no cerrar caminos de forma definitiva. Piensan que integrar no es obligar a compartir aula y currículo a alumnos con capacidades e intereses diferentes, sino impedir que nadie quede al margen del sistema educativo y que se faciliten los medios para que todos los alumnos desarrollen al máximo sus potencialidades. De hecho, el Parlamento catalán ya ha aprobado la existencia de agrupaciones homogéneas y flexibles, itinerarios diferenciados en el Segundo Ciclo, Aulas-taller en ese mismo Ciclo e incluso Aulas Externas de Escolarización, con auxiliares docentes, en centros especiales orientados hacia aquellos alumnos cuyo comportamiento precisa un grado de corrección especial que difícilmente puede proporcionarle un centro educativo corriente. ¿Son verdaderas soluciones? ¿Males menores? ¿Modos de que los profesores se quiten un problema de encima que no saben resolver? ¿Formas disimuladas de traicionar la LOGSE?

f) No renunciar a conseguir los objetivos más valiosos para un sistema educativo democrático

Entre ellos estarían:

- ✓ La más amplia generalización de la educación y durante el mayor período de tiempo.
- ✓ La lucha para impedir que la diversificación, inevitable a medida que aumenta la edad y se avanza en el sistema educativo, no suponga una segregación definitiva.
- ✓ La difuminación de diferencias entre Primaria y secundaria, por un lado, y formación general y formación profesional, por otro, pues en definitiva son partes y caminos de un mismo sistema educativo.
- ✓ La preferencia a la función formadora frente a la meramente instructiva.
- ✓ La reconsideración del concepto de fracaso escolar.
- ✓ La adaptación permanente a las nuevas necesidades sociales en una sociedad en constante y acelerada evolución.

BIBLIOGRAFÍA

- BECK, C. (1990) *Better Schools. A Values Perspective*, Bristol, The Falmer
- BOSCH, Francisco y DIAZ, Javier (1988) *La educación en España. Una perspectiva económica*, Barcelona, Ariel
- BOURDIEU, P. (1979) *La distinción. Crítica social del juicio*, Madrid, Taurus, 1984
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.-C. (1964) *Los estudiantes y la cultura*, Barcelona, Labor, 1964
- CALERO, J. y BONAL, X. (1999) *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*, Barcelona, Pomares-Corredor
- CARABAÑA, J. (1999) *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional*, Madrid, Fundación Argentaria – Visor

- CIDE (CENTRO DE EVALUACION, DOCUMENTACION Y EVALUACION) (1992), *Evaluación externa de la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*, (Varios años) Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- CONFEDERACION ESPAÑOLA DE CAJAS DE AHORRO (1975) *Estadísticas básicas de España, 1900-1970*, Madrid, Confederación Española de Cajas de Ahorro
- ENGUIITA, M. F. (1987) *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional. La enseñanza secundaria en España*, Barcelona, Laia.
- ENGUIITA, M. F. y LEVIN, H. M. (1989) "Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa", *Revista de Educación*, 289, 49-64
- "Enseñanza comprensiva y sus reformas, La", (1989) *Revista de Educación*, nº 289, (monográfico)
- ESTEVE, J. M. (1991) "Los profesores ante la reforma", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 190, pp. 54-58.
- EURYDICE (1997) *Una década de reformas en la educación obligatoria de la UE (1984-1994)*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas
- EURYDICE (2001) *Las cifras clave de la educación en Europa*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas
- FUNDACIÓN HOGAR DEL EMPLEADO (2000) *Informe educativo 2000. Evaluación de la LOGSE*, Madrid, Santillana
- INCE (INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN) (2000), *Sistema Estatal de Indicadores de Educación 2000*, Madrid, MEC-INCE
- Maíllo, A. (1963) "La escuela media, necesidad nacional", *Páginas de la Revista de Educación*, Madrid, pp. 24-25
- MARAVALL, J. M^a (1984) *La reforma de la enseñanza*, Barcelona, Laia.
- MORGENSTEIN DE FINKEL, S. (1984) "Formación del profesorado en España: una reforma aplazada", en POPKEWITZ, T. S. (Comp.) *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Barcelona, Pomares-Corredor, pp. 129-160
- MEC (1989) *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- OCDE (2000) *Education at Glance: OECD Indicators*, París, OCDE
- PEDRÓ, F. (1996) "La educación secundaria en Europa", en PUELLES, M. de (Coord.) (1996), pp. 87-102
- PÉREZ DÍAZ, V.; CHULIÁ, E. y ÁLVAREZ, B. (1998) *Familia y sistema de bienestar. La experiencia española con el paro, las pensiones y la educación*, Madrid, Fundación Argentaria – Visor
- POPKEWITZ, T. S. y PEREYRA, M. A. (1994) "Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparada", en POPKEWITZ, T. S. (Comp.) *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*, Barcelona, Pomares-Corredor, pp. 15-91
- PUELLES, M. de (Coord.) (1996) *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria*, Barcelona, ICE-Horsori
- PUELLES, M. de (1999) *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor, 4^a ed.
- VIÑAO, A. (1992) "Del Bachillerato a la Enseñanza Secundaria (1938-1990)", *Revista Española de Pedagogía*, nº 192, mayo-agosto 1992, pp. 321-339
- VIÑAO, A. (1997) "Educación comprensiva. Experimento con la utopía", *Cuadernos de Pedagogía*, 260, 10-18