

## INDIVIDUALIZACIÓN Y EXCLUSIÓN. LA TRANSICIÓN A LA SECUNDARIA EN EL CENTRO DE MADRID

*Pedro Abrantes*

Completando el sexto curso, con 12, 13 o 14 años de edad, los estudiantes en España transitan desde la enseñanza primaria hacia la secundaria, lo que para la gran mayoría implica también un cambio de centros educativos con actores, lenguajes y reglas distintas.

El presente texto explora algunas dimensiones de este fenómeno, basándose en una investigación desarrollada en cinco centros educativos (3 públicos y 2 privados) del distrito Centro de Madrid. Entre octubre de 2005 y enero de 2006, se llevaron a cabo docenas de entrevistas a profesores y alumnos de primer curso de la ESO, se aplicó un cuestionario a 228 estudiantes y se pusieron en marcha algunas actividades de observación directa.

Se ha de añadir que el distrito “Centro”, a pesar de que contiene una cantidad impresionante de palacios, sedes institucionales y espectáculos, es hoy una de las zonas más pobres de Madrid. El proceso de “gentrificación” fue compensado, en los últimos 15 años, por la llegada de un enorme número de inmigrantes de todas las partes del mundo, muchos de los cuales viven en condiciones muy precarias. Consecuentemente, se viene asistiendo a un cambio del ambiente social en los institutos de esta zona, donde otrora estudiaron muchas de las personalidades madrileñas, como Cervantes o Lope de Vega. La encuesta mostró que solamente el 52% de sus alumnos viven en familias nucleares originales (padre y madre biológicos, con o sin hermanos y sin otros parentes o huéspedes) y solo el 58% nació en España, porcentaje que baja al 43% en el caso de sus padres. Casi uno en cada tres alumnos de estas cinco escuelas nació en América Latina (sólo el 20%, en Ecuador).

La investigación fue orientada por teorías y debates sobre la construcción de las identidades y de las trayectorias de vida (Bourdieu, 1979; Giddens, 1991; Velho, 1994; Lahire, 1999; Beck e Beck, 2003), en particular, en la adolescencia (Erikson, 1972; Blos, 1979; Corsaro, 2005). Además, se tomaron como referencia algunos de los estudios específicos sobre las transiciones a la secundaria en España (Gimeno Sacristán, 1996) o a las “middle-schools” en los

Estados Unidos (San Antonio, 2004), así como estudios más generales sobre las culturas e experiencias en los diversos niveles de la enseñanza (Dubet y Martucelli, 1996; Power y otros, 2003).

### **Herencias primarias e equívocos docentes**

Una idea común en la actualidad es la de que como causa y consecuencia del descenso de los “niveles de exigencia”, en las etapas de enseñanza básica y obligatoria los suspensos se volvieron un fenómeno casi residual. Esta representación está incorporada incluso por una parte de los actores educativos, como muchos de los profesores entrevistados en el presente estudio, que se lamentan de las implicaciones del sistema de aprobados “semi-automáticos” a lo largo de la enseñanza primaria. Por ello, no dejamos de sorprendernos cuando vemos que, en 2005, el 21% de los alumnos que llegan a la enseñanza secundaria en el centro de Madrid registran ya (al menos) un suspenso en los primeros seis cursos de escolaridad; y más todavía cuando constatamos que sólo en este primero curso de ESO suspende el 22%. Desafortunadamente, no es un error estadístico ni una particularidad local. El fracaso escolar se mantiene como un fenómeno masivo, que, además, disminuyó muy poco en los últimos veinte años.

La encuesta confirmó también que sigue habiendo una conexión (demasiado) fuerte entre el fracaso escolar y la clase social de los alumnos (cuadro 1).

Por el contrario, no resultaron evidentes diferencias de calificaciones según el tipo de familia (nuclear, monoparental, recompuesta o compleja). El número de alumnos que presenta algún suspenso a lo largo de su (todavía corto) trayecto escolar se sitúa entre el 30% y el 40% para todas las modalidades familiares, siendo las repeticiones un poco menos frecuentes entre los alumnos que viven en familias recompuestas (33%) o en familias monoparentales (37%), en comparación con los jóvenes que viven en familias nucleares (38%).

El caso de la inmigración es más complejo. Es cierto que el 50% de los alumnos nacidos en el extranjero ya suspendió (al menos) un curso, en comparación con el 31% de sus compañeros nacidos en España. Sin embargo, cabe ponderar en qué medida eso resulta de contrastes culturales o de asimetrías sociales (Machado, 2004). Mientras que el 15% de los hijos de profesionales y empresarios cuenta ya con una repetición, ese porcentaje sube al 40% en el caso de los hijos de empleados y para el 56% en el caso de los hijos de subempleados. Si en la primera categoría hay cuatro españoles por cada inmigrante, en la última hay casi un español por cada cinco inmigrantes.

Considerando este factor, observamos que haber nacido en el extranjero aumenta la probabilidad de fracaso entre los hijos de profesionales y empleados, pero parece hacer poca diferencia en el caso de los hijos de subempleados, puesto que también los españoles registran tasas muy altas de repetición. El país de nacimiento de los padres tiene una influencia poco significativa en la explicación del fracaso (cuadro 1).

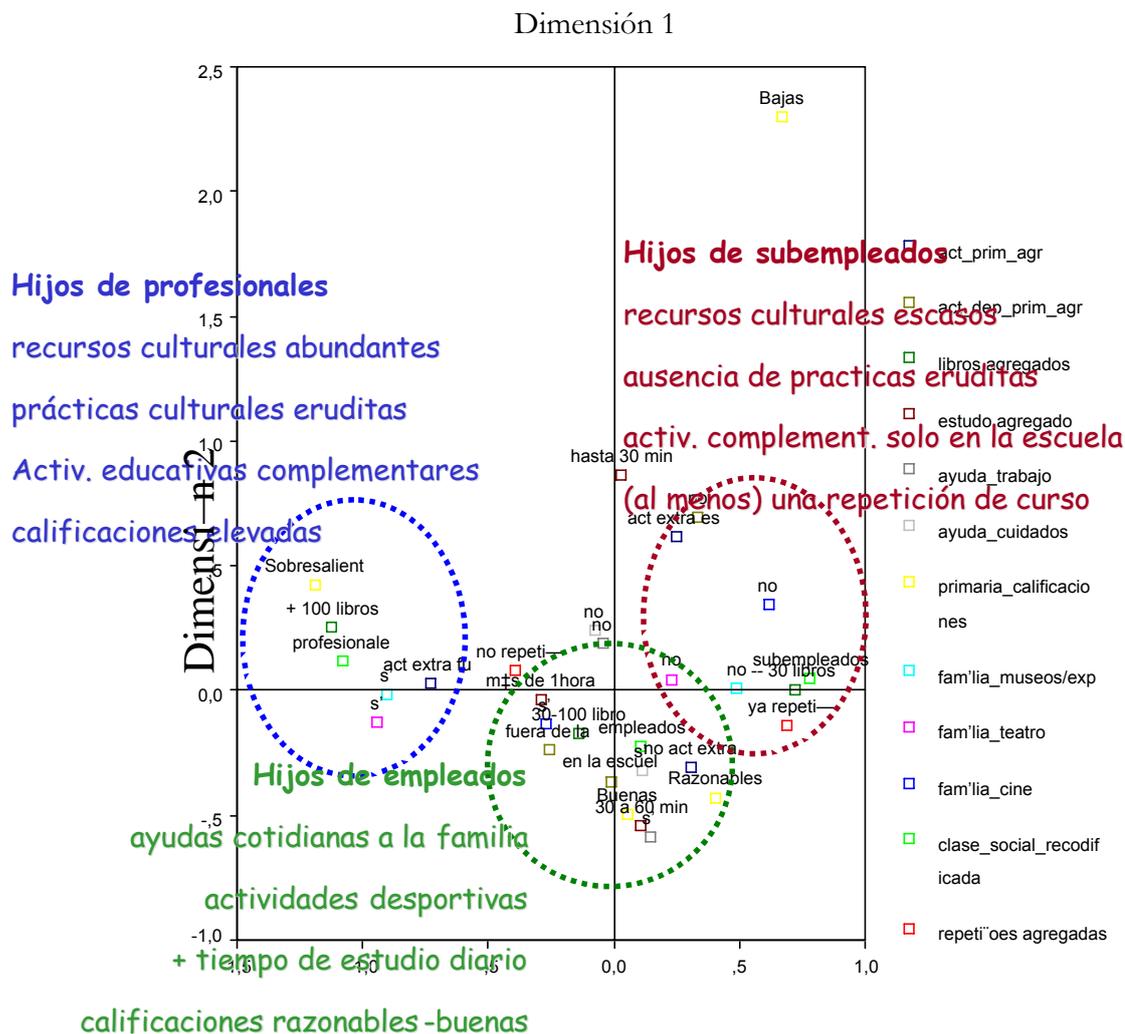
Cuadro 1. % de alumnos en primero de la ESO que ya repitieron

	Total	Local nac. de los alumnos		País de nac. de los padres	
		España	Otro	España	Otro
Profesionales	15%	13%	29%	14%	20%
Empleados	40%	33%	52%	43%	37%
Subempleados	56%	52%	57%	54%	56%

Por otro lado, existen variables sociales –como el nivel de escolaridad de los padres, el número de libros en casa o las idas familiares al teatro– con niveles de correlación muy altos con el éxito escolar y con las calificaciones obtenidas a lo largo del trayecto escolar. Al cruzar indicadores de la condición social de la familia, las prácticas culturales y los resultados escolares, a través de un análisis de correspondencias múltiples, es posible verificar la fuerte correlación existente entre estas tres dimensiones (cuadro 2).

Obtenemos así un panorama general de los jóvenes recién llegados a la enseñanza secundaria, en el que no deja de impresionar la claridad con que se observan ya tres perfiles con recursos, actividades cotidianas y trayectos bien desiguales: (1) un grupo de jóvenes que nunca repitió, con resultados escolares muy elevados a lo largo de la escolaridad primaria, comprometido con actividades intelectuales fuera de la escuela (como academias de idiomas y otras) y prácticas culturales eruditas (como salidas al teatro o a museos con la familia), cuyos padres son profesionales o empresarios, altamente escolarizados y con bienes culturales abundantes; (2) un grupo de alumnos bastante dedicados al estudio en la primaria que, en general, nunca repitió, con calificaciones intermedias, cuyas actividades cotidianas se dividen entre prácticas deportivas y el apoyo a la familia (trabajo, en casa o el cuidado de niños y mayores) y que viven en familias de empleados, con pocos estudios pero una situación profesional relativamente estable; y (3) un grupo de jóvenes con resultados escolares bajos, que ya repitió en la primaria, sin practicas o bienes culturales eruditos y cuyos padres son subempleados, o sea, tienen trabajos no cualificados y precarios.

Cuadro 2. Análisis de correspondencias múltiples entre indicadores de trayectoria escolar, de prácticas culturales y de categoría socio-profesional del agregado doméstico



Hay que hacer notar que esta tipología tripartida de las condiciones sociales fue un resultado (y no un punto de partida) de la investigación, reflejando el principal clivaje estructural en los grandes centros urbanos entre profesionales cualificados y empleados ejecutantes, apuntada por teóricos fundamentales de las clases sociales (Bourdieu 1979; Eder, 1993), pero añadiendo el aspecto de la precariedad de los vínculos laborales, elemento enfocado por muchos de los autores más recientes (Castells, 1996; Beck, 2000; Dahrendorf, 2003).

Además, a pesar de esta variante relacionada con las condiciones laborales, los conocedores de las obras de Bourdieu (c/ Passeron, 1970; 1979; 1992) no dejaron de notar las enormes afinidades del cuadro 2 con los planteamientos del campo de las practicas culturales, realizado por el autor francés en los años 70 y 80. En un momento en que se animan las críticas a la “teoría de la practica”, se trata de constatar que, en el Centro de Madrid, ya en el siglo XXI, los resultados y trayectos escolares de los jóvenes se mantienen en fuerte dependencia de los

capitales y consumos culturales de sus familias y éstos se dan en estrecha asociación con las condiciones socio-profesionales de sus elementos activos.

## Elecciones y elegidos

La transición de la enseñanza primaria a la secundaria representa, desde luego, un paso fundamental en los trayectos de escolaridad porque implica, para la gran mayoría de los alumnos, un cambio entre centros educativos. Este proceso complejo, en términos psicológicos y sociales, es hoy motivo de atención particular, por los logros recientes en el contexto educativos de la ideología de la “libre elección”, que defiende que las familias deben tener una libertad total en la selección de un centro para sus niños y adolescentes (Gewirtz y otros, 1995; Feito, 2002).

La presente investigación confirma, en primer lugar, la enorme circulación de estudiantes por la ciudad, estimando que solo cerca de mitad están ubicados en el centro más cercano a su hogar. Así, solamente el 64% de los alumnos inscritos en estos cinco centros vive en el *distrito* Centro, número que baja significativamente en el colegio laico, elegido más bien por motivos ideológicos y/o pedagógicos. Hay que añadir que el 25% de los jóvenes vive en los distritos cercanos, mientras que 11% vive en distritos distantes o en otros municipios, porcentaje que sube al 16% en el caso de los jóvenes pertenecientes al sub-proletariado.

Los datos colegidos sugieren además que la elección fundamental se realiza ya en la entrada a la primaria, tendiendo posteriormente a una cierta estabilidad en distintos “circuitos de escolarización” (Gewirtz y otros, 1995). El 92% de los alumnos en el colegio católico completaron la enseñanza primaria en colegios privados (el 54% en el mismo colegio, puesto que imparte las diferentes etapas), siendo el caso que ningún alumno viene directamente de colegios extranjeros. Por otro lado, el 86% del alumnado de los institutos públicos estudió la primaria en colegios públicos, siendo el caso que el 10% procede directamente de centros educativos extranjeros. La excepción, en este punto, es el colegio laico, pues el 67% de alumnado estudió en colegios primarios públicos.

No obstante, fue posible observar que la elección del centro ocurre en un entorno de desigualdad de oportunidades, ya que la posibilidad de concretarla no es homogénea entre los grupos sociales (Gewirtz y otros, 1995). En el caso de la elección del centro para cursar los estudios secundarios, mientras que un escaso 7% de los profesionales y empresarios no logró inscribir su hijo en la institución de su elección, esa pauta sube al 37% entre los empleados y al 24% entre los subempleados. La sorprendente diferencia entre estos dos últimos, a favor de los más desafortunados, tiene que ver con el hecho de que los primeros desarrollan estrategias más ambiciosas de busca de un centro que garantice el éxito escolar y la movilidad social, mientras que los segundos suelen conformarse con el instituto público de su área de residencia, indicada por sus profesores y compañeros de primaria.

Resultado de una orientación compleja entre las orientaciones culturales y las oportunidades estructurales, es posible confirmar que también en el centro de Madrid la “elección” está fuertemente estructurada por la condición social de las familias, generando una tendencia hacia la homogeneidad de los públicos de cada centro. Los profesionales suelen elegir al colegio laico, los empleados estables al colegio católico y los empleados precarios se orientan a los institutos públicos (cuadro 3). Se confirma, así, el actual miedo de las “clases medias” respecto de los centros públicos (Feito, 2002; Power y otros, 2003). Esta segmentación es más grave en sistemas como el español, en el que muchos colegios privados (como, por supuesto, los dos incluidos en éste estudio) están subvencionados por el presupuesto público.

Cuadro 3. % de alumnado de las distintas clases sociales en los 3 tipos de centros

	Profesionales	Empleados	Subempleados
Colegio Laico	46%	33%	21%
Colegio Católico	33%	42%	25%
Institutos Públicos (3)	19%	36%	45%

Más curiosa es la correlación con otras variables sociales. En términos de estructura familiar, el colegio católico es aquél adonde más jóvenes viven con su familia nuclear original (75%); sólo hay un 10% de alumnado que vive en familias monoparentales (en las restantes instituciones, la porcentaje es del 20%). Por otro lado, el colegio católico es también el centro donde más alumnos nacieron en España (81%), en contraste con los institutos públicos en que solamente el 45% nació el país. Estos resultados parecen apoyar los esfuerzos gubernamentales para una distribución equitativa del alumnado extranjeros por la totalidad de la red subvencionada por fondos del Estado.

### **Contra la tesis de la alienación: la reconstrucción de los lazos afectivos**

Un proceso que instintivamente asociamos a las dificultades en el paso a la secundaria es la ruptura de los lazos de vinculación con compañeros y profesores. Este fenómeno estaría exacerbado en el paso de primaria a la secundaria porque la cultura de la primera estaría orientada a las relaciones personalizadas con un grupo restringido de actores, pero la cultura de la segunda seguiría una lógica de “despersonalización” (Gimeno Sacristán, 1996; Marchesi, 2000).

Los datos recogidos ponen en cuestión tal interpretación. Aproximadamente tres meses después de su entrada en la enseñanza secundaria, un 79% de los jóvenes declaran tener ahora más amigos que en primaria y un escaso 20% declara tener menos. A pesar de que no existen diferencias agudas entre grupos sociales, es significativo que, considerando esta media, el

porcentaje de aquellos que reconocen tener ahora menos amigos suba entre los hijos de empleados estables (24%), entre las chicas (26%), entre aquellos que no tienen ex-compañeros en su nuevo grupo (23%) y aquellos que estudian en el colegio laico (32%).

Otro dato importante es que no se ha observado que el éxito en la transición académica esté correlacionado con el hecho de que algunos de los compañeros de grupo hayan sido compañeros en primaria o, incluso, con la facilidad o dificultad de hacer amigos en la nueva etapa. O sea, el aumento de la dificultad y el desinterés, así como el descenso en las calificaciones, no parece relacionarse con la ruptura de los vínculos con los amigos de primaria, ni tampoco con la cantidad de nuevos vínculos establecidos en la secundaria. A la vez que una contradicción entre el mundo escolar y el mundo adolescente (Dubet y Martuccelli, 1996), suele emerger así una relativa autonomía entre los dos campos.

Por otro lado, a pesar del cambio de un sistema de 4 maestros a un sistema de 11 o 12 profesores, los jóvenes hacen, por lo general, una evaluación positiva de su relación con los docentes de la ESO: el 86% considera que estos se preocupan por ellos, el 85% que los ayudan, el 77% que los escuchan y el 75% que son justos (muchas veces o algunas veces). Además, la mayoría de los alumnos sostiene que, en estos ítems, los profesores no presentan grandes diferencias con relación a los de primaria. Por el contrario, respecto a la exigencia, el 35% de los alumnos considera que sus nuevos profesores son más exigentes frente a sólo un 15% que los ve menos exigentes que en primaria.

Hay que añadir que esta relación genéricamente positiva con los profesores varía un poco respecto de los grupos sociales. Los hijos de empleados son aquellos que mejor evalúan a sus profesores, confirmando su mayor identificación con la escuela y la incorporación de los valores escolares en su proyecto de movilidad social (los propios profesores suelen provenir de este grupo social, lo que facilita la identificación). Los alumnos del colegio laico se destacan también por la evaluación positiva que hacen de sus nuevos profesores, mientras que los restantes los colocan en general al nivel de sus maestros de primaria. Y, sorprendentemente, los chicos se sienten más a gusto que sus compañeras con relación a sus profesores de secundaria (cuadro 4).

Cuadro 4. Evaluación de los alumnos de sus profesores de secundaria, en comparación con la evaluación hecha de sus maestros de primaria

Los profesores...	Chicos		Chicas	
	Más en la ESO	Más en primaria	Más en la ESO	Más en primaria
...se preocupan de los alumnos	29%	22%	19%	24%
... ayudan a los alumnos con dificultades	19%	24%	13%	18%
... escuchan a los alumnos	17%	22%	10%	24%
... son justos	24%	20%	21%	22%
... exigen demasiado	36%	10%	31%	6%
... son demasiado mandones	28%	20%	18%	13%

## Efectos secundarios: la imposición del modelo académico

Si la relación con compañeros y profesores no parece cambiar tanto con la entrada en la enseñanza secundaria, lo mismo no se puede decir del modelo pedagógico. El cuestionario aplicado en cinco centros educativos del centro de Madrid confirma la tesis de Gimeno Sacristán (1996) de que, al iniciarse la secundaria, se observa el refuerzo de un modelo (académico) centrado en clases expositivas y trabajos individuales producidos en aula o en casa, olvidándose de las actividades de grupo, el trabajo con tecnología y las excursiones (cuadro 5).

Sorprendentemente, aunque existan claras divergencias ideológicas entre los equipos directivos y los proyectos educativos de los cinco centros, no se observan diferencias sustanciales en el modelo pedagógico, excepto en el caso de la resolución de ejercicios del libro (mayor en los colegios, menor en la escuela pública) y en el caso de la utilización de ordenadores con metas pedagógicas (en que un centro público se destaca por el recurso frecuente a los ordenadores, mientras que otro prácticamente los ignoran, mientras que los privados se sitúan en niveles intermedios).

Cuadro 5. Actividades pedagógicas en la ESO en comparación con la primaria (entre paréntesis, intervalo de variación entre los 5 centros)

	Más en la ESO	Más en primaria
Clases expositivas	38% (33 – 48)	18% (9 – 22)
Ejercicios del libro	16% (13 – 19)	21% (10 – 39)
Trabajos individuales	32% (26 – 37)	18% (9 – 26)
Trabajos en grupo	15% (11 – 23)	42% (39 – 49)
Trabajo con ordenadores	18% (6 – 35)	40% (15 – 67)
Excursiones	11% (4 – 19)	47% (28 – 70)

Otra evidencia es el hecho de un 72% del alumnado considerar la ESO más difícil que la enseñanza primaria, aunque la amplia mayoría asocie esa mayor dificultad a las asignaturas de Ciencias (59%) y de Matemáticas (48%). Por el contrario, la mayoría de los alumnos considera Música y Educación Física, incluso, más fáciles que en la etapa anterior. Gimeno Sacristán (1996) verificó algo similar, al identificar descensos mayores de las calificaciones en los idiomas, en ciencias y en matemáticas.

Hay que referir que este modelo pedagógico de secundaria se basa en un régimen de funcionamiento bastante distinto en comparación al de primaria. En general, el alumnado pasa menos tiempo en los centros de secundaria que pasaba en primaria, teniendo que compensar ese

tiempo con actividades de estudio o de suplemento educativo en casa o en otros lugares, lo que los profesores explican como un logro en términos de autonomía y de autorresponsabilidad de los alumnos. Se destacan, a este propósito, los tres institutos públicos, que adoptaron el sistema de horario continuado, lo que les permite comprimir las clases en seis tiempos consecutivos y librarse de los adolescentes hacia las 14h30 (cuadro 6).

Cuadro 6. % de alumnos que, en la ESO, pasa más tiempo diario en el centro y estudiando en casa, en comparación con la primaria

	Más tiempo en el centro/día	Más tiempo de estudio en casa/día
Colegio Laico	47%	60%
Colegio Católico	70%	68%
Instituto Público C	13%	33%
Instituto Público S	8%	44%
Instituto Público N	10%	47%

El aumento del tiempo diario de trabajo escolar, tanto en el centro como en casa, declarado por la mayoría de los estudiantes en ambos los colegios, parece dar la razón a Power y otros (2003) cuando sostienen que la transición a la secundaria es más exigente en los colegios y más “suave” en la escuela pública. Este aumento de trabajo exigido en los colegios debe explicar por qué más alumnos consideran la ESO más difícil que la primaria (un 80% en ambos los colegios frente a casi un 70% en los institutos) y por qué se siente un poco más de ansiedad (cerca de un 65% de los alumnos en los colegios se declaró más “agobiado” que en primaria, en contra de 57% en los institutos), pero no parece afectar las pautas de fracaso (calificaciones y suspensiones), de advertencias o de desinterés.

Por otro lado, conociendo las relaciones que existen entre actividades extracurriculares, autoestima y éxito escolar (San Antonio, 2004), no deja de ser preocupante que la transición signifique un descenso de estas practicas entre los adolescentes del Centro de Madrid, sobre todo de aquéllas que ocurren en el espacio escolar. En la primaria, el 26% de los jóvenes participaba en actividades en la escuela y el 29% fuera de la escuela (sin considerar las actividades deportivas). En la secundaria, esas pautas bajan al 21% en la escuela y el 28% fuera. Más alarmante es verificar que es precisamente entre los jóvenes de los centros públicos, aquéllos que tienen un horario más reducido, entre los que las actividades extracurriculares son más raras, ocupando a menos de un 40% de los jóvenes. Además, la participación en actividades extraescolares organizadas está relacionada con la clase social: mientras que unos 60% de los hijos de profesionales participa en actividades de suplemento en idiomas, ciencias o tecnología, ese porcentaje baja al 40% para los descendientes de empleados y subempleados.

Como consecuencia de estos cambios en el modelo pedagógico, no es de extrañar que el apoyo directo de los padres al trabajo escolar y el tiempo diario dedicado al estudio en casa,

factores poco importantes para el éxito escolar en la primaria, se vuelvan fundamentales en la ESO (cuadro 7).

Cuadro 7. % de repeticiones en la primaria e en la ESO, según el tiempo diario dedicado al estudio y la ayuda o no de la familia al estudio

	% suspenso en primaria	% suspenso en la ESO
Estudia menos de media hora/día	18%	40%
Estudia entre media e una hora/día	23%	26%
Estudia más de una hora/día	20%	14%
Ayuda de la familia al estudio	21%	18%
Sin ayuda de la familia al estudio	21%	31%

Este cambio hunda así las pretensiones igualitarias de la ESO (Beltrán, 2000), pues las oportunidades para el estudio y para las prácticas culturales en el exterior de la escuela son muy desiguales de acuerdo con la condición social, así como las competencias y posibilidades de las familias apoyaren directamente las aprendizajes escolar de sus adolescentes (Gimeno Sacristán, 1996). Esa es, posiblemente, el principal motivo por el que los jóvenes de las clases más afortunadas declaran sentir menos dificultades en la adaptación a la secundaria y registren un descenso menor de las calificaciones, en comparación con sus compañeros de entornos más desafortunados (cuadro 8).

Cuadro 8. % de alumnos con más dificultades, desinterés y descenso de calificaciones, en la enseñanza secundaria, de acuerdo con la clase social

	Más dificultad	Más desinterés	Descenso de las calificaciones
Profesionales y empresarios	67%	16%	27%
Empleados	75%	18%	47%
Subempleados	77%	23%	44%

Este efecto de refuerzo de la reproducción social en el paso a la secundaria debe ser ponderado, considerando las pautas de fracaso escolar. La desigualdad social en los resultados escolares se mantiene estable: en ambas las etapas, los jóvenes hijos de subempleados tienen más del triple de las posibilidades de suspender que los hijos de profesionales y empresarios. El 30% de los descendientes de subempleados suspenden en la primaria y un porcentaje idéntico vuelve a suspender en el primero curso de secundaria. Entre las clases profesionales y propietarias, el 8% suspendió algún curso de la enseñanza primaria y el 9% suspende en primero de la ESO. Entre

los hijos de empleados, por otro lado, ese porcentaje sube del 21% en el conjunto de la primaria al 24% sólo en primero de la ESO.

Sin embargo, esta estabilidad de los niveles de desigualdad en el éxito escolar de las diferentes clases, entre primaria e ESO, puede ser preocupante si añadimos que, en el plano internacional, hay una tendencia general para que el efecto de la clase social vaya decreciendo a lo largo de la escolaridad (Muller y Karle, 1993).

### **Ansiedad y libertad: la génesis del proyecto del yo**

Por todo lo que venimos presentando hasta aquí, parece confirmarse que el paso de primaria hacia la secundaria, como adaptación a un nuevo entorno institucional con reglas y expectativas diferentes, implica un conjunto de cambios en la vida de los jóvenes, emocionalmente intensos y socialmente complejos (San Antonio, 2004). Hay que añadir que ocurre en un período en que los jóvenes están experimentando cambios personales muy significativos, en particular, con el paso de la niñez a la adolescencia, lo que implica la desvinculación a los modelos de los padres y la construcción, soportada por los grupos de pares, de referentes individuales del yo –proceso a que algunos psicólogos vienen llamando de segunda individuación (Blos, 1979).

Por ello, no sorprende que el 62% de los jóvenes del Centro de Madrid, en primero de la ESO, se sientan más “agobiados” que en primaria. Este porcentaje es estable, independientemente de la clase social, las calificaciones en primaria, el país de origen o el número de centros en que cursó la primaria. Sin embargo, ese aumento de ansiedad es declarado por el 70% de las chicas y por el 57% de los chicos. Si añadimos a esto la menor identificación con los profesores, podemos suponer que esta transición presenta mayores retos para las chicas que para sus compañeros varones. De modo similar, en su estudio en una comunidad rural del nordeste de los Estados Unidos, San Antonio (2004) documentó que la transición registraba un mayor impacto en la auto-estima de las chicas, mientras que se mantenía más estable entre los chicos.

*¿Y qué recuerdas del primero día en la ESO?*

Pues, algunos se ponían muy nerviosos... porque decían “oye, es muy difícil, yo no puedo, no voy a pasar de curso”... Pero yo pensaba “si lo hago bien, si me esfuerzo, pues seguramente que puedo sacar algunas notas y pasar a segundo de la ESO”.

*¿Y qué os decían los profesores?*

Que mandaban muchas exigencias... y más esfuerzo en todo.

*¿Te acuerdas de alguna buena o mala experiencia en la primera semana de clases en la ESO?*

Sí. Me preguntaron que era la inercia en Naturales y me quedé en blanco... no sabía. yo qué es la inercia. No sé... es como si el cerebro se tuviera apagado o algo así. Y la profesora me dijo que me sentara. Y me puse un poco triste... por no responder...

*¿Estabas un poco amedrentada?*

Sí.

*Y qué te parecen tus colegas... ¿cómo están reaccionando a este cambio?*

Algunos me dicen que empiezan a llorar... porque es que se sienten como tontos... así, más o menos, al tiempo de estudiar... y al tiempo de hacer los ejercicios.

*Alumna del colegio privado*

Por otro lado, la transición a la ESO hace que el 67% de los jóvenes se sienta más adulto. Sin embargo, también aquí hay que contrastar que ese sentimiento es compartido por un porcentaje mucho más elevado de chicos (73%) que de chicas (57%), mientras que las restantes variables sociales consideradas parecen tener un peso casi nulo.

Más preocupante es el hecho de que, tanto chicos como chicas, asocian la ESO con una etapa en la cual existen más conflictos (51%) y en que los profesores imponen más advertencias (62%) y más castigos (63%). En el caso de los conflictos, no obstante, los jóvenes del colegio católico se destacan, pues solamente el 15% considera que son más frecuentes que en primaria. Podría suponerse que este aumento de los conflictos y de los castigos tendría que ver con una relación problemática con los compañeros más mayores. Sin embargo, la política de los centros observados suele ser la de aislar a los alumnos del primero curso de secundaria con relación a los estudiantes de los otros cursos y, de hecho, la mayoría de los jóvenes entrevistados no los considera ni como fuente de ayuda/referencia ni como fuente de acoso y desconcentración.

Además, a pesar de que los profesores y el régimen de funcionamiento de la secundaria se apoyan en una mayor autonomía de los estudiantes, la verdad es que solamente una minoría de jóvenes siente esta transición como un logro de libertad. Como sostienen Dubet y Martuccelli (1996) o San Antonio (2004), es urgente discutir si esta estabilidad en las pautas de libertad no contrasta con las expectativas de los adolescentes, inmersos en el referido proceso de "segunda individuación", llevando a una incapacidad de las "escuelas medias" de manejarse con el "mundo adolescente", potenciando así las prácticas de resistencia y/o de evasión por parte del alumnado.

Sin embargo, se verifican diferencias interesantes. Los alumnos del colegio laico se destacan por afirmar que se sienten más libres en la ESO (64% en contra una media de 54%), lo

que refleja un proyecto educativo orientado hacia el desarrollo de las capacidades crítica y creativa de los jóvenes. Esta pauta es todavía más significativa si añadimos que los jóvenes de la clase profesional (sobrerrepresentados en el colegio laico) son precisamente los que menos sienten el logro de libertad (49% contra 56% en el caso de los hijos de subempleados).

La génesis de los proyectos del yo tienen también que ver con alguna capacidad para proyectarse en el futuro. Así, aunque sea visible un deseo generalizado de movilidad social ascendente, es significativa la relación que existe (ya a los 12/13 años de edad) entre la profesión en que los jóvenes se imaginan a los 30, su clase social de origen (cuadro 9) y su trayecto de escolaridad hasta el momento. Entre los alumnos que ya repitieron, un 23% prefiere soñar con una profesión en el mundo de los deportes y espectáculos, mientras que un 18% asume que posiblemente será obrero o empleado. Estas pautas bajan al 13% y solo al 4%, entre aquellos que aún no repitieron cualquier curso.

Cuadro 9. Profesión que imaginan desempeñar con 30 años, agregada en categorías, de acuerdo con la clase social de origen

Clase de origen	Profesión imaginada con 30 años (categorías)			
	Profesionales y empresarios	Vendedores y administr.	Obreros y empleados	Deportes y espectáculos
Profesionales y empresarios	76%	16%	2%	7%
Empleados	59%	13%	11%	17%
Subempleados	49%	24%	11%	16%

## Final. Individualización y exclusión

El corazón de la modernidad avanzada se encuentra una nueva relación de los individuos con las instituciones, marcada por procesos permanentes y recíprocos de reflexividad, negociación y tensión (Giddens, 1991; Beck-Gernsheim, 2003). Si bien hoy es casi imposible vivir apartado de las instituciones, también es cierto que nunca los individuos las pusieron tanto en cuestión, en la búsqueda de su autenticidad y independencia. Y la escuela es quizás la principal institución propulsora de este cambio, al permitir pautas de individualización y reflexividad sin precedentes, pero también es una de las que más sufre con tal desvinculación (Dubet y Martuccelli, 1996).

Tras un “período de latencia” en la niñez, los adolescentes irrumpen súbitamente en este nuevo contexto de “individualización”, a través de manifestaciones más o menos violentas de

rechazo y resistencia o, más frecuentemente, con lo que llamé en un trabajo anterior de “prácticas de adhesión distanciada” (Abrantes, 2003).

Ya es un lugar común hablar de oposición entre profesores y alumnos, sobre todo durante la adolescencia, siendo el cambio a la enseñanza secundaria un momento-clave de desvinculación e insubordinación. Sin embargo, la presente investigación del primero curso de secundaria pone en cuestión algunos de sus fundamentos. Por un lado, aunque los profesores documentan una creciente agresividad y indisciplina, tras 3 meses de clases, la mayoría de los jóvenes considera las materias interesantes y muestra una percepción positiva de sus (nuevos) profesores, declarando que éstos son, en general, justos, se preocupan y buscan ayudar a los que tienen más dificultades. Por otro lado, la relación de negociación permanente a que someten los profesores parece emerger en paralelo con la relación ambigua que los profesores mantienen con las autoridades educativas. O sea, una relación de crítica constante, de aceptación de ciertas reglas, de resistencia a otras o, más genéricamente, de interpretación e incorporación de las orientaciones de acuerdo con sus propios principios y metas.

Es suficiente, sin embargo, con decir que, en 2005, en los centros del Centro de Madrid, el 22% suspendió en primero curso de la ESO para que seamos conscientes de que existen problemas en la transición a una etapa que se presenta como universal, sobre todo cuando notamos que ese rechazo masivo poco tiene que ver con modelos familiares o países de origen de los alumnos, como creen muchos profesores, sino que, pasados más de 30 años de los estudios de Bourdieu y Passeron (1970), siguen muy condicionados por la clase social de origen de los jóvenes. Casi uno de cada tres padres con empleos poco calificados y precarios ve a su hijo suspender en primero de la ESO (frente a solamente uno de cada diez padres profesionales), lo que sugiere pautas de reproducción social bastante elevadas.

La Enseñanza Secundaria Obligatoria, en España, fue una creación de los gobiernos socialistas, en los años 90, como vía para ampliar las pautas de escolaridad de la población y reducir la desigualdad de oportunidades (Beltrán Duarte, 2000). Sin embargo, las representaciones de los profesores y los modelos pedagógicos dominantes suelen apuntar a una mayor identificación con un modelo académico y selectivo (el de la secundaria tradicional) que a una lógica de enseñanza inclusiva, orientada hacia la ciudadanía y la igualdad de oportunidades. De ahí resulta el aumento, en primero curso de la ESO, de las pautas de repetición, así como de su asociación a los grupos sociales más desafortunados. Lo más sorprendente son las pocas variantes entre los cinco centros estudiados, a pesar de sus distintos modelos organizacionales e ideologías pedagógicas. Las clases expositivas, el estudio en casa, los exámenes y las calificaciones refuerzan su peso en relación a la primaria, mientras que otras actividades pedagógicas son muy periféricas (en los colegios privados) o casi inexistentes (en los institutos).

Las entrevistas a los profesores de este curso de escolaridad confirman la teoría de Feito (2002) de que muchos profesores nunca entraron en el espíritu de la ley que generó la Enseñanza Secundaria Obligatoria, a principios de los noventa, resistiéndose a los cambios introducidos, factor que habría sido agravado también por la “contra-reforma” de carácter conservador y elitista, llevada a cabo por los gobiernos PP en el paso del milenio.

Las cuestiones del “control” y del “nivel” se vuelven obsesiones docentes. En particular la discusión sobre el “nivel” parece centrada en algunas “mitificaciones”. Por ejemplo, cuando solicitamos una comparación del sistema actual con el anterior, muchos profesores afirmaron que ahora el nivel baja ya que todos los alumnos frecuentan la enseñanza secundaria, lo que no se entendiendo si estaban comparando el actual primer curso de la ESO con el antiguo séptimo de EGB (también obligatorio para todos) o con el antiguo primero de secundaria (equivalente al noveno curso de escolaridad).

Y lo que veo también es que el nivel ¡ha bajado muchísimo! Porque ahora, como toda la gente viene para los institutos, tienes que manejar con el problema de haber, en cada grupo, 3 niveles muy diferentes. O sea: los que quieren aprender, que los hay todavía; los inmigrantes, que son buenos, pero que vienen con desfases; y los repetidores, esos gilipollas que sólo vienen para perturbar... y que, de verdad, logran boicotear tus clases. ¿Y qué haces? ¿A quién vas dar más atención? Es que, como está ahora, el sistema no protege el derecho de los que quieren aprender y eso tampoco me parece bien.

*Profesora de un instituto público*

Los datos recogidos sugieren que este modelo dificulta la adaptación y facilita la exclusión de los jóvenes de entornos más distantes a la cultura escolar, incluso para aquellos que disfrutaban ya de condiciones estables y movilizan esfuerzos considerables, con el apoyo de sus familias, en proyectos de movilidad social a través de la escuela.

Además, a pesar de que los profesores enfocan desde luego los logros en autonomía y responsabilidad individuales, la ESO parece también defraudar las expectativas de mayor creatividad y libertad, difuminadas sobre todo entre los jóvenes de las “nuevas clases medias” y que asocian la adolescencia a la génesis de un proceso incesante de busca de autenticidad y de construcción de proyectos originales del yo (el colegio laico representa una excepción en este punto, aunque parcial).

Es éste el principal reto de una educación “secundaria” y “para todos” que, tal vez por esa duplicidad, ostenta una identidad vulnerable y, mientras que no se asuma como una institución en sí misma con su propio modelo pedagógico, adaptado a la sociedad y a los adolescentes de hoy, se arriesga a no pasar de una enseñanza elemental o para muy pocos.

## **Bibliografía**

ABRANTES, P.: *Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*. Oeiras, Celta Editora, 2003.

- BECK, U.; BECK-GERNSHEIM, E.: *La Individualización: El Individualismo Institucionalizado y sus Consecuencias Sociales y Políticas*. Barcelona, Paidós, 2003.
- BELTRÁN DUARTE, R.: *Función del Discurso en las Reformas Educativas: Principios y Contexto Escolar de la ESO*. Málaga, Universidad de Málaga, 2000.
- BLOS, P.: *La Transición Adolescente*, Buenos Aires, ASAPPIA, 1979.
- BOURDIEU, P.; Passeron, J.-C.: *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa, Vega, 1970.
- BOURDIEU, P.: *La Distinction. Critique Social du Judgement*. Paris, Minuit, 1979.
- CORSARO, W.: *The Sociology of Childhood: Second Edition*. Thousand Oaks, Pine Forge Press, 2005.
- DAHRENDORF, R.: "El nuevo subproletariado", en Rafael Díaz-Salazar (ed.), *Trabajadores Precarios: El Proletariado del Siglo XXI*, Madrid, Ediciones HOAC, 2003.
- DUBET, F.; MARTUCCELLI, D.: *À l'École: Sociologie de l'Éxperience Scolaire*. Paris, Editions Le Seuil, 1996.
- ERIKSON, E.: *Sociedad y Adolescencia*. Mexico, Siglo XXI, 1972.
- FEITO ALONSO, R.: *Una Educación de Calidad para Todos*. Madrid, Siglo XXI, 2002.
- GEWIRTZ, S.; BALL, S.; BOWE, R.: *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham, Open University Press, 1995.
- GIDDENS, A.: *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras, Celta Editora, 1991.
- GIMENO SACRISTÁN, J.: *La Transición a la Educación Secundaria*. Madrid, Ediciones Morata, 1996.
- LAHIRE, B.: *Homem Plural: os Determinantes da Acção*. Petrópolis, Vozes, 1998.
- MACHADO, F. L.: *Contrastes e Continuidades: Migração, Etnicidade e Integração dos Guineenses em Portugal*. Oeiras, Celta Editora, 2004.
- MARCHESI, Á.: *Controversias en la Educación Española*. Madrid, Alianza Editorial, 2000.
- MULLER, W.; KARLE, W.: "Social selection in educational systems in Europe", en *European Sociological Review*, vol. 9 (1993), Oxford, Oxford University Press, pp. 1-23.
- POWER, S. y otros: *Education and the Middle Class*. Buckingham, Open University Press, 2003.
- SAN ANTONIO, D. M.: *Adolescent Lives in Transition: How Social Class Influences the Adjustment to Middle School*. Albany, State University of New York Press, 2004.
- VELHO, G.: *Projecto e Metamorfose: Antropologia das Sociedades Complexas*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores, 1994.

Palabras llave: transición; fracaso escolar; individualización; exclusión

## Resumen

Adolescentes en tránsito entre la enseñanza primaria y la secundaria obligatoria documentan la rápida integración en una nueva red relacional pero también la difícil adaptación a un nuevo entorno institucional, más académico y selectivo, en el que las clases expositivas y el estudio en casa se vuelven hegemónicos. Partiendo de un cuestionario y con entrevistas a alumnos y profesores, en el primero curso de la ESO (séptimo de escolaridad), en cinco centros educativos del centro de Madrid, se pretenden analizar los contornos actuales de esta transición, para así cuestionar el sentido de esta etapa intermedia y de las variadas formas como va siendo apropiada. Se confirma que el campo educativo, incluso en sus niveles básicos y universales, continúa marcado por un fracaso escolar masivo, concentrado en los segmentos más pobres de la sociedad y hoy reforzado por el fenómeno de la inmigración de masas. Se reúnen evidencias de que la transición para la secundaria constituye un momento socialmente complejo, en el que se vuelve manifiesto el proceso de individualización, con la constitución de una autonomía adolescente que está en la génesis de los proyectos del yo, al mismo tiempo que se desarrollan presiones institucionales efectivas para la exclusión de grupos sociales ya pautados por otras privaciones.

Key words transition; school failure; individualization; exclusion

## Abstract

Teenagers in transition between primary and compulsory secondary education show a quick integration in the new relational network but also the hard adaptation to a new institutional environment, more academic and selective, in which expositional classes and study at home become hegemonic. Based on a survey and interviews to students and teachers in the first degree of secondary education (7th degree at all), from five schools located in Madrid City Center, current trends on this transition are sketched, in order to discuss the meaning of this intermediary stage, in the different ways it is being appropriated. This analysis enables to confirm that educational field, including in its elementary and universal stages, is still challenged by massive school failure, located on the more disadvantaged segments of society, mostly nowadays immigrants from poor countries. This research has also shown that transition to secondary school is a socially complex moment, in which the individualization process becomes more intense, emerging coherent identity projects lying on higher levels of autonomy, at the same time that institutional pressures for the exclusion of part of the students are reinforced.