

El reto de la transición entre etapas educativas

Joaquín Gairín

La transición entre etapas educativas puede ser una oportunidad o un problema educativo. Lograr buenas realizaciones exige asumir la filosofía colaborativa y hacerla realidad a partir de los aprendizajes conseguidos de las experiencias existentes.

Los procesos de transición siempre son problemáticos, en la medida en que suponen un cambio de contexto, normativo y de orientación de la formación, que incide en los procesos emotivos y sociales del estudiante. No obstante, lejos de considerarlos un problema, es posible entenderlos como una oportunidad para que el estudiante aprenda a adaptarse a la diversidad y a establecer nuevas relaciones.

Una educación de calidad exige procesos de transición organizados que permitan disminuir los inconvenientes para los estudiantes y facilitar la mayor coordinación posible entre instituciones. Bajo ese supuesto, presentamos algunos aprendizajes después de revisar los planteamientos teóricos y las prácticas que hasta el momento se conocen.

La colaboración con relación a la transición

La coordinación entre centros educativos es una posibilidad y una realidad que queda patente en muchos casos. Un ejemplo de esto es la que puede darse entre centros que imparten enseñanzas consecutivas en un mismo territorio y que, a menudo, atienden a un mismo grupo de estudiantes.

La coordinación entre instituciones de diferentes etapas educativas se está promoviendo en los últimos años como consecuencia de las modificaciones introducidas en el sistema educativo (al asignar la enseñanza obligatoria a varias etapas educativas o al permitir la educación infantil en centros de enseñanza primaria, por ejemplo) y como respuesta a algunos de los problemas de captación que tienen instituciones centradas en la formación de profesionales (centros de formación profesional y universidades, básicamente). Sin embargo, la mera existencia de condicionantes externos no garantiza *per se* la necesaria continuidad y la coordinación en los programas formativos.

La distinta cultura existente en los centros formativos y los diferentes modelos de organización curricular están ocasionando rupturas en la unidad de los mensajes que deberían recibir los estudiantes cuando cambian de institución. A los naturales problemas que se derivan de su proceso evolutivo, se añaden ahora los derivados de un proceso formativo que cambia bruscamente de planteamientos y de prácticas.

La transición supone un cambio en el estilo de vida, que suele afectar al estatus que se posee en el habitual grupo social de referencia y, consecuentemente, a los procesos de adaptación. Normalmente este cambio ayuda a la maduración personal y social, aunque supone en algunos casos una regresión. Se trata de evitar esta última posibilidad, haciendo del proceso un instrumento educativo.

Aunque la continuidad -da seguridad y rentabiliza esfuerzos- es tan deseable como la discontinuidad -supone adaptarse a diferentes ambientes y fases con un significado y reconocimiento diferencial-, transitar sin excesivos sobresaltos puede ser importante para garantizar, como mínimo, el éxito escolar.

Esta prioridad resulta cada vez más necesaria cuando consideramos la existencia de la autonomía curricular y la potenciación de proyectos propios y diferenciados entre las instituciones educativas. Además de ser problemático el cambio de centro por las modificaciones de contexto físico y social que comporta, más lo es el cambio de formato curricular y de estilo de trabajo de los profesores.

Evitar discontinuidades o cambios bruscos de orientación exige un esfuerzo de coordinación entre centros que evite, en la medida de lo posible, los efectos perniciosos que se pueden derivar de una planificación que no tenga en cuenta suficientemente los intereses y necesidades de los estudiantes.

De todas maneras, cabe señalar que los problemas son estructurales, por lo tanto únicamente se puede tratar de paliar algunas de las problemáticas que plantea la discontinuidad curricular, la ruptura en las normas escolares de referencia, el cambio de modelo organizativo, la fragmentación del sistema de ayuda al estudiante u otros similares.

También detectamos problemas que afectan al campo de los valores, como los relacionados con la libertad de elección de centros o el principio de igualdad de oportunidades. Así por ejemplo, podemos y debemos planificar los centros de secundaria de acuerdo con la tipología de los alumnos que reciben y teniendo en cuenta el estilo pedagógico y la formación que recibieron en los centros de primaria, pero no debemos olvidar que existe la elección de centros y, consecuentemente,

la imposibilidad de pensar en itinerarios educativos para todos los posibles estudiantes.

Además, podemos planificar una mayor coordinación de programas curriculares y de maneras de funcionamiento organizativo y hacerlo buscando el beneficio del mayor número de estudiantes. Pero, tampoco podemos obviar que una continuidad total de programas entre dos instituciones podría también quebrantar el principio, que se habría de respetar, de igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

Algunos aprendizajes

La práctica de la colaboración entre los centros educativos y de éstos con otras instituciones es creciente pero todavía escasa en términos generales; así, se puede afirmar la inexistencia de una cultura real de la colaboración; es más, en muchos casos, abunda la preocupación por la competencia y la autojustificación. De esta forma, es difícil encontrar referencias a procesos de coordinación que vayan más allá de la existencia de comisiones obligatorias (comisiones de matriculación en los municipios, por ejemplo) o interesadas (participación en la coordinación de selectividad entre centros universitarios, por ejemplo).

Las pocas experiencias existentes, aunque vayan aumentando, se han centrado en temas informativos y de gestión, seguramente como consecuencia del marco que brindan las reuniones periódicas que los directivos de los diferentes centros realizan. En escasas ocasiones se han centrado en temas curriculares y, cuando se ha hecho, se ha tratado de intercambios de información y de programas, entrando pocas veces en el contenido y desarrollo curricular.

Un análisis de experiencias concretas nos puede dar elementos para orientar nuevas posibilidades. Encontramos aportaciones diversas en Gimeno (1995), Essomba y Laborda (2000), Darder (2001) y en un simposio del último Congreso Internacional de Organización de Instituciones Educativas (Gairín, 2004). La aportación de Gairín y Martínez (2003) recoge y sistematiza muchas realizaciones entre centros de primaria y secundaria y otras vinculadas a iniciativas de las Administraciones educativas; también, la aportación de Gairín (1998, 2000) analiza la colaboración interna y externa entre instituciones de distinta naturaleza y aporta ejemplos de realizaciones.

Muchas de las iniciativas conocidas obedecen a una actitud de apertura de los centros y a la voluntad de aprender en colaboración con otras instituciones. Las posibilidades son múltiples y pueden suponer interrelaciones únicas o múltiples entre instituciones de diferente titularidad (pública, privada), etapa educativa (primaria, secundaria, universidad), modalidad de enseñanza (reglada o no reglada) o ámbito de actuación (municipio, provincia, comunidad autónoma, Estado o ser internacional) y desarrollarse como una actuación de duración variable (puntual, esporádica, o periódica) o centrada en ámbitos diversos (gestión, curricular, relaciones externas...).

Cabe remarcar, no obstante, que lo importante no es colaborar por colaborar, sino hacerlo en función de los objetivos de las instituciones y en función de su proyecto formativo. Salvaguardando esta premisa, se hace preciso encontrar herramientas que orienten a los estudiantes en el proceso de transición de una institución a otra, asumiendo los cambios necesarios como normales y como consecuencia de su incorporación a una nueva etapa educativa.

Algunas de las conclusiones aportadas por Darder (2001), centradas en la relación primaria-secundaria, pueden generalizarse para enmarcar las relaciones interinstitucionales en cuanto a la transición:

- No hay fórmulas ni recetas de coordinación que tengan validez universal.
- Aunque la diversidad de situaciones es palpable, se pueden encontrar elementos comunes perfectamente adaptables de unos centros a otros, entre unas zonas y otras.
- La coordinación entre centros es una tarea que precisa de unos servicios educativos sectorizados que les den soporte sin reservas, respetando al máximo la autonomía de decisión de los centros.
- Las dificultades para avanzar en el proceso de coordinación son diversas, especialmente en lo que se refiere a la estabilidad del profesorado, la cultura organizativa y los recursos de los centros. La estabilidad de las plantillas afecta a la cohesión entre las personas y a la continuidad en las actuaciones; el hecho de que haya una cultura diferente entre los centros e incluso dentro de cada institución no facilita encontrar un lenguaje común, aunque en todos los casos la consideración de que hay un mismo objetivo común (los estudiantes) es bastante compartida.
- Hay que superar en todo momento la tentación de burocratizar la coordinación a causa de las dificultades reales que presenta.
- La coordinación en el ámbito de la gestión hace referencia a la mejora de la comunicación entre los centros, la realización de fichas de traspaso de información, la coordinación del proyecto educativo, de actividades extraescolares y complementarias, el conocimiento de procedimientos de trabajo y estudio, la realización de fiestas en común, visitas de los estudiantes y padres y la tramitación de documentación.
- La coordinación en el ámbito de la tutoría trabaja, por una parte, elementos como la tutoría individual con los estudiantes, la tutoría en grupo, la relación con las familias y la coordinación entre el profesorado. Por otra, algunas instituciones se centran en las herramientas para el alumnado, especialmente en los hábitos de trabajo y estudio, la identidad personal, los hábitos de comportamiento y la integración social positiva.
- La coordinación en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje supone un trabajo orientado a las áreas y centrado, en ciertos casos, en algunas competencias básicas.
- Garantizar el proceso de institucionalización de la coordinación exige información fluida en la institución sobre el proyecto y realizaciones, la implicación directa de algún miembro del equipo directivo y evitar que el trabajo de coordinación quede reducido a las personas participantes.

El programa de coordinación

La finalidad última del programa de coordinación entre instituciones es la de promover una enseñanza de calidad a partir de una mayor coherencia entre los procesos de intervención formativa. Más concretamente, los *objetivos* que puede pretender son algunos o la totalidad de los siguientes:

- Proporcionar un conocimiento compartido sobre la realidad y las necesidades educativas y personales de los estudiantes.
- Promover acuerdos sobre modelos, sistemas y estrategias de intervención educativa contextualizados y coordinados.
- Impulsar la coordinación de los proyectos curriculares en las materias comunes que formen parte del currículo obligatorio de las dos etapas educativas.
- Favorecer el intercambio de experiencias.
- Proyectar la imagen y realizaciones de los centros educativos.

El *contenido básico* de la coordinación es asegurar que haya un proyecto de formación coherente y coordinado para los estudiantes que pasan de un centro formativo a otro. Supone, en último extremo, considerar la necesidad de:

- Identificar unos objetivos comunes.
- Conseguir un espíritu de trabajo colectivo.
- Establecer unas relaciones positivas entre los participantes.
- Compartir un lenguaje común.
- Compartir la necesidad y los objetivos de la coordinación.
- Realizar los cambios en las prácticas que exija la transición.
- Establecer mecanismos de seguimiento y mejora permanente.

Los *contenidos propios* de la coordinación pueden estar relacionados con temas de gestión institucional, con los aspectos curriculares, con temáticas extracurriculares o con actuaciones vinculadas al medio natural y social. En cualquier caso, hemos de considerar que los mayores efectos sobre la calidad educativa son los que provienen de actuaciones sobre cuestiones curriculares y están vinculados a la realización de los programas formativos.

La implicación de los directivos y, eventualmente, de un *órgano de coordinación* ex profeso puede garantizar la coordinación de actuaciones, la vinculación de las materias a los planes institucionales de actuación existentes y el soporte institucional que todo proceso de innovación exige. No excluye, por otra parte, la necesidad de que las actuaciones derivadas sean conocidas por todos los implicados y obedezcan a un plan sistemático de intervención que se somete a un seguimiento y mejora permanente.

La mera consideración de algunas de las cuestiones planteadas nos permite entender el contenido de la coordinación, sin que ello signifique que abordamos una práctica sencilla. Más allá de la acomodación de maneras de ver la formación y su práctica, supone una implicación personal y emocional, además de dedicación y utilización de procedimientos técnicos adecuados.

La innovación pretendida exige, al menos, un esquema de trabajo que se podría concretar en el siguiente *proceso*:

- Delimitación de temas prioritarios de trabajo.
- Aportación de la información y documentación de que disponen los centros.
- Trabajo de intercambio entre los participantes.
- Primeras propuestas de trabajo y acuerdos concretos.
- Discusión y puesta en común en los distintos centros implicados.
- Aplicación de las medidas.
- Seguimiento y evaluación de los cambios.
- Incorporación de nuevas medidas.

Durante todo el proceso hay que tener en cuenta los siguientes aspectos: la atención prioritaria a las necesidades existentes con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, la negociación en los centros, la participación de los implicados, la posibilidad de impulsar procesos de formación comunes, la necesidad de promover la colaboración o el proceder a partir de revisiones generales y específicas.

Cuestiones para la reflexión y el debate

La colaboración con relación a la transición es una de las muchas concreciones que pueden darse respecto al trabajo conjunto entre instituciones educativas. Su realización no sólo es una cuestión técnica, sino también, y fundamentalmente, una cuestión de valores. Si las instituciones entienden que su responsabilidad última es la de promover la mayor formación en los escolares, considerarán la colaboración como un medio necesario para garantizar la unidad y continuidad del proyecto formativo.

Sin embargo, también plantea interrogantes cuya respuesta no es fácil ni posiblemente única:

- ¿Cómo promover el trabajo en equipo entre profesionales de distintas características e intereses?
- Si el trabajo colaborativo se puede aprender, ¿qué estrategias y técnicas son las más adecuadas?
- Si asumimos como posible el encontrar situaciones comunes en contextos tan diferentes como el marco rural, el urbano, los centros formales de primaria, secundaria o universidad, las situaciones formales y no formales, etc., ¿cómo podemos descubrir y atender las situaciones diferenciales?
- La colaboración puede entenderse como una utopía y su realización condicionada por marcos ideológicos y límites estructurales y organizativos; ¿su concreción debe explicitarlos?, ¿puede compaginarlos, aunque sean contradictorios?, ¿se deben superar?, etc.

Debatir sobre éstas y otras cuestiones nos parece importante, pero también lo es avanzar hacia respuestas concretas sobre:

a) Formas de analizar la realidad, con referencia a las vías de colaboración, las condiciones de la colaboración interna y externa, los límites de la colaboración y otros supuestos.

b) Fundamentos de la acción, con referencia a los supuestos teóricos que justifican la atención a los procesos de transición, dilemas que se presentan, paradojas y otros referentes que permitan comprender la complejidad de la realidad que se analiza.

c) Propuestas para el cambio, con referencia a alternativas ante los problemas existentes, nuevas vías para la mejora, compromisos deseables, innovaciones posibles u otras opciones.

El simposio mencionado (Gairín, 2004) fue un espacio que permitió abordar muchas de las cuestiones planteadas, y permitió apuntar algunas ideas para la intervención. Las sintetizamos en el cuadro 1.

El conocimiento y debate sobre las problemáticas y realizaciones sobre los procesos de transición no pueden ayudar a aumentar las posibilidades de éxito; sin embargo, la mayor efectividad se logrará aplicando los mecanismos que permitan los procesos de mejora permanente.

Hemos hablado de:

Educación

Organización y gestión educativa

Bibliografía

Darder, P. (2001) (coord.): *Experimentació sobre la coordinació de centres d'educació infantil i primària amb centres d'educació secundària. Informe final*. Barcelona. Associació de mestres Rosa Sensat.

Essomba, M.A.; Laborda, C. (2000): "El tratamiento de la diversidad en la transición de primaria a secundaria. Una propuesta organizativo-didáctica", en AA.VV. (2000): *Estrategias e instrumentos para la gestión educativa*. Barcelona. Praxis, pp. 147-160 (268).

Gairín, J. (1998): "La colaboración entre centros educativos", en V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas: "Las organizaciones ante los retos educativos del siglo xxi". Madrid (ponencia policopiada) Publicado en Gairín, J.; Darder, P. (coords): *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Barcelona. Praxis, pp. 82/177-182, 2002.

Gairín, J. (2002): "Estrategias colaborativas para la mejora organizativa de la escuela rural", en LORENZO, M. y otros (coord.): *Liderazgo educativo y escuela rural*. Granada. Grupo Editorial Universitario, pp. 125-153.

Gairín, J. (coord.) (2004): Simposio "La transición entre etapas educativas", en: *Actas del VIII Congreso Internacional de Organización de Instituciones Educativas*. Sevilla. Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla, pp. 887-956.

Gairín, J.; Martínez, M. (2003): *La col·laboració entre centres educatius. Coordinació entre les etapes educatives de primària i secundària dels centres docents públics*. Cerdanyola del Vallés. Servicio de Educación (documento policopiado).

Gimeno, J. (1995): "La transición de la primaria a la secundaria. Un rito de paso con poder selectivo". *Cuadernos de Pedagogía*, 238.

Dirección de contacto

Joaquín Gairín
Universitat Autònoma de Barcelona. joaquin.gairin@uab.es