

LOS SISTEMAS EDUCATIVOS COMPRENSIVOS ANTE LAS VIAS Y LOS ITINERARIOS FORMATIVOS

Joaquim Casal, Maribel Garcia y Rafael Merino
G.R.E.T. (Grup de Recerca Educació i Treball)
Departamento de Sociología

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BARCELONA

joaquim.casal@uab.es maribel.garcia@uab.es rafael.merino@uab.es

Resumen: *Esta comunicación en el Congreso ASE-Universidad de Cantabria proviene de un programa de investigación I+D (Digicyt) sobre la transición escolar en la escuela secundaria en España. Se presentan y contraponen dos enfoques acerca de la comprensividad de los sistemas educativos y el planteamiento de los itinerarios formativos diferenciados. El primero –criticado por los autores- esta inspirado en el pensamiento tecnocrático, define la comprensividad en relación a la estructura del sistema educativo y presenta la diferenciación curricular como vía óptima para la atención a la diversidad; el segundo enfoque –defendido por los autores- esta inspirado en el enfoque crítico y biográfico, define la comprensividad como proyecto político-utópico de igualdad y contrapone los conceptos de “vía formativa” (diseños curriculares) e “itinerario formativo” (opciones resultantes de las elecciones de los alumnos y de las constricciones sociales). El artículo finaliza con una propuesta de indicadores acerca de la clasificación básica de los “itinerarios formativos” para potenciar investigaciones socio-educativas en esta dirección.*

(esta comunicación ha sido presentada en formato artículo al Consejo de Redacción de la Revista de Educación para su publicación si procede)

La comunicación tiene por finalidad distinguir el término *vía formativa* del término *itinerario formativo*¹ y hacer reparar que tal distinción no es nada superflua: arranca de supuestos teóricos y metodológicos distintos y comporta posiciones políticas muy distintas. En estos años en que el sistema educativo español esta en el vaivén de las reformas, nos parece que conviene distinguir con claridad estos dos términos, no sólo por lo que atañe a la educación en España sino por sus implicaciones en el conjunto de los sistemas educativos de los países europeos. La tesis que se sustenta es que el término *itinerario*

¹ Este artículo es un resultado de una investigación sociológica “16-19 años; Transiciones de los jóvenes después de la escuela obligatoria” dirigida por Rafael Merino y Maribel García, desarrollada por el GRET-UAB, y correspondiente al programa I+D+I (convocatoria 2003). El Proyecto de centra en el análisis de las transiciones de los jóvenes españoles en la enseñanza post-obligatoria no universitaria; es decir, dentro de los mismos estudios secundarios y posteriormente en relación al mercado de trabajo. La investigación tiene en cuenta, entre otras cuestiones, la estructura y diseño político del sistema educativo en relación a la comprensividad en países ricos en desarrollo económico y democráticos en lo político, (a veces aumentándola y a veces rebajándola).

formativo puede tener dos arraigos teóricos distintos: el enfoque normativo que criticamos y el enfoque socio-biográfico que defendemos.

En el estudio de las transiciones en la enseñanza post-obligatoria no universitaria es prioritario el análisis de los flujos de estudiantes por su estrecha vinculación con las opciones formativas, las oportunidades, la toma de decisiones, los accesos, la continuidad o no en la formación escolar, las percepciones subjetivas y las expectativas acerca de los estudios, etcétera. El conocimiento de los flujos de alumnos en la secundaria es un requisito para la comprensión de sus decisiones.

El estudio de los flujos en la secundaria post-obligatoria en el GRET tiene referentes de orden teórico y metodológico que se desarrollan en otros escritos² anteriores, pero la emergencia de iniciativas legislativas y señales de *contrarreforma educativa* en el período 96-04 (textos o comunicados desde la Administración Educativa, LOCE, Reales Decretos anteriores al 14M04 o calendarios de reforma), y la posición del gobierno del Estado en la actual legislatura son razones que por sí mismo justifican la actualidad del artículo y de la investigación en su totalidad.

En el primer punto del artículo se considera la tendencia general de las reformas educativas europeas hacia una mayor “inclusividad” sea a nivel de acceso y permanencia en la escuela, sea a nivel de currículo y de organización de la vida escolar. No obstante, las reformas educativas muchas veces han dado paso a concreciones basadas en el agrupamiento de alumnos dentro de un centro escolar (o bien de forma aleatoria, o bien por niveles de conocimiento o por actitudes ante la escuela); esta concreción material en la forma de agrupar alumnos se basa en lo que venimos a llamar el enfoque *tecnologista-normativo* de la comprensividad y que genera o promueve un lenguaje propio acerca de los *itinerarios formativos* que se aborda en el segundo apartado. En el tercero desarrollamos nuestra perspectiva acerca de los *itinerarios formativos* desde una perspectiva teórica y metodológica basada en las biografías de los actores así como una propuesta heurística acerca de los mismos. En el cuarto proponemos indicadores y descriptores de los *itinerarios formativos* que puedan tener aplicación en la investigación socio-educativa. Finalmente, en el quinto apartado se plantean los principales aspectos a tener en cuenta a nivel de políticas públicas de educación.

1. La comprensividad como horizonte político de las reformas educativas

Las reformas de los sistemas educativos de los países muy ricos en lo económico y con democracia representativa en lo político han tenido un carácter bastante socialdemócrata. En lo económico ha habido un predominio

² Nos referimos principalmente a textos escritos en el marco GRET como : R.Merino , *Els fluxos d' alumnat a l'ensenyament secundari*; Revista Educar 32 Barcelona 2003 (resumen parcial de su tesis doctoral) , y J.Casal, R.Merino, M.garcia y M.Quesada, *Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición*; Revista Papers de Sociologia 2005 (en prensa); M.Garcia, J.Planas y J.Casal, *Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa* ; Revista de Educación 317 (1998); J.Casal, *La transición de la escuela al trabajo* en Sociología de la Educación (pág 179 a 200) Pearson 2003 Madrid.

de indicaciones acerca del capital humano y su lugar en el crecimiento económico de los Estados y de las familias y a nivel social ha habido un predominio de indicaciones acerca de la *igualdad de oportunidades* y el lugar de la educación escolar en la redistribución más equitativa de la riqueza. Paralelamente la pedagogía y de la psicología de la educación contribuyen en armar un discurso acerca de las posibilidades de una educación escolar prolongada y generalizada. En fin, que desde tres lugares distintos (los recursos humanos, la igualdad de oportunidades y la calidad de la educación) se ha enfatizado un discurso acerca de las necesidades de reforma del sistema educativo liberal heredado del pasado hacia una mayor inclusividad del sistema de enseñanza.

Esta *convergencia* de tres discursos en uno sólo tiene lugar en el período de máximo desarrollo del estado del bienestar posterior a la segunda guerra mundial y en pleno auge del papel del Estado en la redistribución de la renta, del impulso hacia la carrera tecnológica y el “keynesianismo” como forma de intervención sobre el capitalismo liberal des-regulado. La expansión educativa derivada de estas demandas (para países con regímenes políticos no democráticos habrá que esperar bastante más) ha tenido reflejo en todos los textos de sociología de la educación, lo cual es fiel indicador del impacto social del aumento de la oferta y demanda de educación. Los escritos de Coombs³ son un referente constante de textos y manuales. Por supuesto que las distintas sociologías han reaccionado también distintamente a estas tendencias: desde posiciones más conservadoras se incide sobre el papel de la educación en el desarrollo económico y desde posiciones más críticas se incide sobre la función reproductiva del sistema escolar y el *enmascaramiento* de la igualdad de oportunidades⁴.

T.Husen⁵ ha señalado las bases donde se han cimentado los sistemas educativos europeos en reforma comprensiva: *“Primeramente, los tipos de escuela que abarcan la edad de escolarización obligatoria (digamos de los 6 a los 16 años, y por regla general la escuela primaria y la secundaria inferior) se integran en una escuela común que atiende a todos los alumnos de determinada zona. Así queda abolido el paralelismo del nivel secundario inferior entre los diversos tipos de escuela con fines diversos y que atienden a alumnos de distintos orígenes de clase social. En segundo lugar, la flexibilidad en las disposiciones esta dirigida a reunir diversos programas, tanto generales como profesionales, en un currículo unificado; puede tener lugar el traspaso de*

³ Ph. Coombs, *La crisis mundial de la educación*; vol 1 (1968) y 2 (1985); ed 62 y Santillana respectivamente

⁴ M.Fernandez Enguita (ed.); *Sociología de la educación*; Ariel BCN, 1999 (la octava parte esta dedicada específicamente a las reformas educativas en Europa, con un artículo del mismo Husen y aportaciones de H.Levin y el mismo editor). Del mismo autor, por ejemplo, *Juntos pero no revueltos, ensayos en torno a la reforma de la educación*; visor Madrid 1990. Por el lado conservador podemos recordar el libro de J. Gonzales Anleo “El sistema educativo español” Madrid 1985. De hecho se trata de dos enfoques diferentes de las desigualdades ante la educación.

⁵ T.Husen, *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*; versión castellana de Paidós M 88; pág. 107. También M.Roman (coord); *Educación comprensiva: nuevas perspectivas*; Cincel Madrid 1990

una corriente o programa a otro, (sin embargo) la elección del programa no supone la elección definitiva de una carrera profesional”.

La bibliografía sobre las reformas comprensivas es interminable porqué ha ocupado forma espacio en todos y cada uno de los autores de las Ciencias de la Educación (Pedagogía, Psicología, Sociología y Antropología); los mismos autores de este artículo no se sustrajeron a este empeño y hace ya bastante tiempo codificaron (de alguna forma y en base a la aportación de Husen) los criterios que rigen el *concepto de comprensividad* : “a. La gran mayoría de los jóvenes pueden escolarizarse en la oferta pública; b. Se retrasa lo más posible la separación de alumnos en ramas o estudios diferenciados; c. El programa de estudios contiene elementos de amplia enseñanza general; d. La escuela recoge alumnos de su zona escolar y esta abierta a la comunidad local; e. Los alumnos son agrupados de forma mixta y flexible por edades y material aunque en la práctica permite agrupaciones por capacidades; f. El programa de contenidos y actividades no discrimina las minorías desfavorecidas, y procura vías compensatorias. g. Los contenidos de definen más por el concepto de ciudadanía que por el acceso a los estudios superiores; h. El aprendizaje se fundamenta más en lo funcional que no en la cultura académica, más el conocimiento global que la fragmentación disciplinar; i. Se combate cualquier forma de discriminación social, racial, sexual, económica o cultural. j. El currículo es integrado y flexible; k. No se establecen filtros de entrada o en el acceso a la matriculación; l. Se acentúa el carácter democrático y democratizador de la vida escolar; ll, Se orienta hacia los criterios de la “Escuela Nueva” y los “Movimientos de Renovación Pedagógica”; m, la “educación comprensiva” tiene dimensión política y es una construcción social histórica y determinada por la posición de los gobiernos, partidos políticos, iglesias, grupos, cuerpos docentes y investigadores sociales”⁶.

Siguiendo de cerca o de lejos estos criterios los sistemas educativos europeos han orientado sus reformas hacia una dimensión más igualitaria y democratizada de lo escolar, donde la administración educativa ejerce como mínimo varias funciones: como protectora de la demanda educativa creciente de las familias, como promotora de la ampliación de la red pública de centros, como garante de la calidad y de la participación, como impulsora de la innovación formativa y la atención a la diversidad de alumnado, o como garante de los procesos de matriculación y adscripción del alumnado a los centros. Por todo ello los Estados Europeos se mueven desde hace ya muchos años en torno a reformas parciales o generales de sus sistemas de educación aunque las realizaciones han sido muy variadas y complejas y objeto de atención de estudios e informes⁷.

⁶ J.Casal y M.García; Las reformas contra el fracaso escolar; informe sobre España; Programa Sócrates; ICE-UAB 1996 capítulo 3º.

⁷ A.Green, T.Leney y A.Wolf; Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional; Pomares BCN 2001. La bibliografía sobre sistemas educativos comparados tiene una bibliografía muy extensa. Los Informes de OCDE son una gran contribución; en el caso español la aportación de J.Pedro también es muy relevante.

Las realizaciones de los gobiernos europeos ante las reformas educativas han tenido resultados muy dispares sobretodo porque la capacidad de maniobra de los gobiernos y los parlamentos es mas bien reducida ya que no se reforma todo lo que se debe o desea, sino sólo lo que se puede: el margen de maniobra de los gobiernos es más bien reducido y constreñido porqué la reforma educativa no es neutra y tiene poderosas implicaciones ideológicas, presupuestarias y corporativas⁸. Las limitaciones ante la reforma son muchas y no pueden ser tenidas en cuenta en este espacio por razones obvias, pero resulta como mínimo pertinente una relación de constricciones: los sistemas educativos tienen raíces históricas, están bajo el campo de los grupos de interés y de presión, tienen una velocidad de cambio lenta en el tiempo, no están exentos de resistencias y apoyos reactivos y son dependientes de la financiación pública. Todo ello, entonces incide en una divergencia extrema que resulta difícil de atajar sea desde la responsabilidad política, sea desde las corporaciones, sea desde los mismos agentes, gestores o investigadores.

Aún así, los materiales producidos por OCDE y los estudios de sociología y pedagogía comparada permiten considerar que la disparidad de sistemas escolares europeos sujetos a reformas puede ser considerada bajo modelos, tipos o agrupaciones. Los autores del artículo escribieron en su día que *“la concreción historia del modelo de escuela comprensiva en los países fue muy desigual: la escuela comprensiva en Europa es muy diversa pero muestra dos tendencias o modelos básicos: los países que efectivamente estructuran una educación secundaria unificada generalmente para el tramo 12-16 años de edad y los países que prefiguran un sistema dualizado donde se escolariza en dos o más ofertas curriculares distintas. Es más, la escuela comprensiva puede darse en un marco dominante de “escuela pública” (oferta privada sólo para una minoría económicamente selecta) o bien en un marco de presencia fuerte de la oferta privada. En síntesis, se puede establecer la hipótesis de la existencia de cuatro modelos: unificado y público, unificado y público-privado, poco comprensivo y público, y poco comprensivo y público-privado*⁹.

Los estudios sobre *comprensividad* son múltiples pero hay una cierta tendencia a priorizar la variable *estructura de la educación obligatoria* por encima del componente *público-privado*, por lo cual se tiende a confirmar la existencia de tres modelos: el modelo nórdico caracterizado por una *comprensividad plena* e incluso prolongada en la post-obligatoria; el modelo mediterráneo caracterizado por una *comprensividad efectiva* pero reducida a la educación secundaria obligatoria sobretodo en el ultimo tramo; y el modelo germánico caracterizado por una *comprensividad reducida* o basada en la diversificación de vías escolares ya desde la escuela primaria¹⁰.

⁸ Estos aspectos son abordados por muchos autores: Seymour, Popkevich, Leney, etcétera. o.c.

⁹ J.Casal y M.García, 1996 o.c.

¹⁰ A.Marchesi y otros; los sistemas educativos europeos; Cuadernos de Pedagogía; también A.Marchesi, *La calidad de la enseñanza en tiempos modernos* Alianza Madrid 1998; Fernandez Palomares ed. Sociología de la Educación Pearson Madrid 2003; A.Green y otros o.c.; J.Pedro , o.c.; M.Fernandez Enguita y otros, *Sociología de la Educación para profesores de secundaria*, Horsori BCN 2002. Gimeno Sacristan, *La transición a la educación secundaria* Morata Madrid 1996. OCDE, *Los indicadores*, París.

Para la Unión Europea la disparidad en modelos de educación escolar resulta muy paradójica: en parte se explica por la idiosincrasia de los países muy amantes o reconocedores de las raíces socio-históricas del sistema educativo y sus agentes, y en parte obstaculiza seriamente los procesos de reconocimiento y la movilidad geográfica. Si Europa tuvo y tiene su tratado en cuanto a lo económico (banco europeo, unificación monetaria, etc), elimina fronteras entre países (libre circulación de ciudadanos, por ejemplo) o establece vías internacionales de comunicación terrestre y aérea (red de aeropuertos, trenes y autopistas, por ejemplo), no es de extrañar que suspire por ciertas homogeneidades en lo escolar. El extenso estudio comparativo de Green, Leney y Wolf responde a una voluntad de contraponer convergencias y divergencias entre los sistemas educativos europeos¹¹.

Los sistemas educativos europeos resultan muy celosos de sus avances históricos. Para el modelo nórdico, aún reconociendo que una parte de los adolescentes está poco o nada comprometido con lo escolar, tienden a enfatizar el carácter público y continuado de su comprensividad. El modelo mediterráneo enfatiza la comprensividad lograda en la reforma de la enseñanza secundaria obligatoria aunque aspira a revisar planteamientos ante sucesos de rechazo escolar o violencia en los centros, sobretodo en los últimos cursos de la enseñanza obligatoria y en los últimos años. Finalmente, el modelo germánico también enfatiza la congruencia de su sistema sobretodo en aras a un tratamiento específico de la diversidad anticipada y indicando facilidades para el cambio en las vías formativas. Parece, entonces que los tres modelos miran un mismo concepto (la *comprensividad*) pero con miradas distintas¹² y preocupaciones similares¹³.

A nuestro entender, no obstante, el componente *público-privado* y la financiación pública de centros docentes privados continua siendo un elemento constitutivo de la *comprensividad*. Cuando el componente *público-privado* tiene un peso específico las políticas públicas adquieren más relevancia en relación a los criterios arriba señalados: garantizar la igualdad de oportunidades,

¹¹ La llamada declaración de Bolonia, por ejemplo, es una expresión de la búsqueda de una formación universitaria comparable y homologable. Las cantidad generada de informes acerca de los sistemas educativos es expresión de la demanda de la UE (por ejemplo A.Green y otros ,o.c.)

¹² A nuestro modo de ver es sintomático que la verdadera “unificación” escolar sea por el sistema universitario (Declaración de Bolonia) ya que serían los estudiantes efectivamente más móviles, mientras que el resto tenderían más exclusivamente a los mercados de trabajo locales o nacionales. Las homologaciones en la formación profesional de bajo nivel o de las vías estrictamente académicas tuvo un momento álgido en las reformas educativas (P.Descy y M.Tessaring; Formar y aprender para la competencia profesional; CEDEFOP y Oficina de Publicaciones de la UE, Luxemburgo 2002), pero probablemente sin resolver y con una movilidad geográfica de trabajadores más bien reducida o con poca raíz en el currículo profesional.

¹³ Aunque los sistemas educativos europeos son muy diferentes entre sí tienen un eje común de preocupación: las evaluaciones de rendimientos derivadas de los informes PISA, la incertidumbre de los agentes educativos ante el cambio social y cultural, la insuficiencia formativa de una fracción importante de jóvenes al finalizar la enseñanza obligatoria, los procesos de innovación formativa y organización y gestión de los centros escolares, etcétera. A nuestro entender la preocupación de los gobiernos, en relación a la secundaria, es más bien interna (procesos de adscripción y seguimiento) que no externa (homologación europea de la formación profesional).

supervisar los fondos públicos a la enseñanza privada, garantizar la democratización en el acceso, equilibrar las migraciones escolares y su efecto de estigma sobre determinados centros públicos, redefinir los sistemas de inspección educativa, etcétera. Para el caso español este eje resulta particularmente decisivo.

En el caso español la transformación de la estructura del sistema educativa hacia supuestos de *comprensividad* tiene períodos clave de configuración en la EGB y la ESO y un momento de replanteamiento “del tronco común” a la baja derivado de la propuesta acerca de los “itinerarios” curriculares en los últimos cursos de la secundaria obligatoria propuestos en la LOCE. Y, con relación al componente *público-privado* también hay dos periodos clave de configuración de la administración educativa de las CCAA y en la financiación y democratización de la LODE y un momento de replanteamiento del peso de *lo público* en beneficio de propuestas neoliberales en cuanto a la educación escolar. A nuestro entender la rebaja de la *comprensividad* en la contrarreforma educativa hay que leerla en los dos sentidos (en la diversificación de *itinerarios en la ESO* y en las políticas sociales favorecedoras de la meritocracia y la libre concurrencia de familias y alumnos en la oferta-demanda educativa desregulada sobretodo en sus bases (el paso de primaria a secundaria y su segmentación en lo *público-privado*, las migraciones escolares y sus efectos directos sobre la polarización de centros de secundaria.

En síntesis, ante la *comprensividad* que es punto de convergencia política de los sistemas educativos europeos, los gobiernos están muy mediatizados por sus raíces territoriales y administrativas. Los Estados se ven implicados en acordar un presupuesto-gasto público en educación, prolongar la escolarización pre-obligatoria y post-obligatoria, aumentar las posibilidades de cambios o trasvases entre vías formativas, etc. En aras al principio de la *comprensividad* se ven en la obligación moral establecer políticas de igualdad de oportunidades, democratización escolar, peso público en la educación, garantías de Estado para la población desfavorecida, pacto para la calidad de la educación, etcétera. La *comprensividad*, de esta forma, es más un proyecto político acerca de los sistemas educativos que una estricta estructura de ciclos y niveles educativos; no se indentifica sólo con un simple *tronco común*¹⁴ y va mucho más allá como política de *inclusividad*.

En un planteamiento con más arraigo hacia el análisis de las desigualdades de origen y sus constricciones en la escolarización se pone al descubierto que en temas de *comprensividad* no hay neutralidad. La *comprensividad* va muco más allá de un *tronco común* y de unas prácticas educativas basadas en la atención a la diversidad: configura un sistema educativo pero determina las bases de la política educativa basada en las oportunidades de igualdad y la compensación. La *comprensividad* no es sólo una forma de agrupar o diferenciar alumnos sino un “horizonte político” acerca de la educación escolar y las desigualdades

¹⁴ La expresión *tronco común* hace referencia sobretodo a la unificación de la secundaria obligatoria en un sólo currículo escolar. Supone, por tanto, una concreción de la *comprensividad* en el diseño formativo de la escuela obligatoria. De todas formas, nosotros defendemos la dimensión política de la *comprensividad*, que tiende a perderse en un planteamiento estrictamente curricular, cosa que aclaramos en el apartado segundo.

sociales; es una idea “utópica”¹⁵ que permite orientar el sentido de las reformas o *cambios* del sistema educativo, y, por tanto, es algo “político” y no meramente técnico. La *comprensividad* no es solo la manera de estructurar el sistema educativo, sino que tiene que ver con el control sobre financiación con recursos públicos de iniciativas privadas, con las políticas de compensación e integración social y cultural de los alumnos y sus familias, con la mejora de la oferta y los accesos a la formación, con las medidas contra la polarización de centros escolares, etcétera. En este sentido la *comprensividad* plena como tal es inalcanzable (porque es utópica) pero es una expresión política de voluntades acerca de la educación escolar pública y los pactos sociales. Es un proyecto político basado en las oportunidades de igualdad y tiene no sólo dimensión estatal sino territorial y zonal.

2. El enfoque tecnologista-normativo de la comprensividad

El paso del marco *comprensivo* orientador de la política educativa de los Estados a una comprensividad de corte material o cosificado ha oscurecido el panorama del horizonte político de los sistemas educativos hacia una percepción más tecnologista i normativa de la *comprensividad*¹⁶. La política educativa basada en lo comprensivo (en su sentido político) tiene como mínimo tres puntos de referencia: la financiación pública y la calidad del sistema escolar, la administración de proximidad y la participación, y los flujos de acceso y continuidades en la formación escolar. Es decir, una política educativa basada en esta perspectiva atiende al porcentaje de presupuesto para educación del PIB, promueve la descentralización y la participación de los agentes, mejora los sistemas de inspección y promoción educativa, hace transparente la financiación pública de iniciativas privadas, garantiza el acceso a la educación mediante formas transparentes de adscripción y hace facilita pasarelas para las vías formativas. La base de la *comprensividad* consiste básicamente en estos criterios generales de intervención del Estado en educación escolar.

Pero en la práctica, no obstante, hay un proceso de desvirtuación de lo político a favor de lo material y tecnologista. Obviamente el Estado, dentro de las medidas generales para promover la *comprensividad*, propone mediante Ley de Reforma una reestructuración de la educación escolar aumentando el tiempo de escolarización obligatoria bajo un mismo currículo o vía formativa, y finalmente, los agentes educativos (planificadores, gestores y profesores, alumnos y familias) acaban identificando el hecho de la *comprensividad*, con el

¹⁵ “Son ideológicas las ideas que posteriormente revelan no haber sido más que representaciones deformadas de un orden social pasado o en potencia, mientras que son utopías relativas las que se realizaron adecuadamente dentro de un orden social ulterior” (K.Mannheim, en *Ideología y utopía*); En un sentido amplio la comprensividad es utópica porque define un horizonte inalcanzable, en las condiciones actuales, acerca de las igualdades en la educación. “La única forma en la que el futuro se nos presenta es en forma de posibilidad, mientras que el imperativo “debemos” nos dice cuál de esas posibilidades debemos escoger” (*Ideología y Utopía* pág 337 de la versión castellana ed. Aguilar-Madrid 1966))

¹⁶ El término que utilizamos no es similar al que Barnabeu y Colom utilizan para identificar el paradigma científico de la educación escolar; *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*; Ariel-BCN 2002 pág. 168.

hecho de unificar el currículo en la secundaria obligatoria y la unicidad de título en la Secundaria Obligatoria. En este rápido proceso el Estado parece que desvincula las implicaciones acerca de la democratización del sistema escolar a favor del llamado *tronco común*; por su parte los agentes escolares también se desvinculan de las implicaciones acerca del acceso y del territorio (comisión de matriculación, des-guetización de centros, etcétera) a favor del *tronco común*. Así, el Estado se ve en la tesitura de proponer una pedagogía de la diversidad y los agentes en la tesitura de incidir (bien o mal) en la agrupación de alumnos dentro de una misma vía formativa (agrupaciones aleatorias, por niveles, por actitudes, etcétera).

Entonces, cuando la *comprensividad* queda identificada como *tronco común* (simple y llanamente) hay una desvirtuación rápida y generadora de incertidumbres: muchas familias atienden el hecho de la elección de centro más en términos sociales que no ideológicos, los centros tienden a polarizarse entre los más selectivos socialmente y los más guetizados, algunos centros atienden a formas opacas en la selección de alumnos, algunos equipos directivos optan por formación de grupos por niveles de aprendizaje, algunos planificadores elaboran programas específicos para alumnos en conflicto escolar, etcétera. En este contexto, el Estado y parte de los agentes pueden realizar un pacto para la rebaja de la *comprensividad* (entendida en este sentido llano de *tronco común*) que puede tener varias direcciones: o bien acortar el *tronco común*, o bien establecer vías formativas diferenciadas (los llamados itinerarios), o establecer una doble titulación, o avanzar formas de salida del sistema escolar para algunos alumnos, etcétera. A nuestro entender la propuesta legislativa del anterior gobierno iba en esta dirección: ante el proceso de reforma educativa el paradigma tecnológico-normativo se ha impuesto por encima del paradigma político; la *comprensividad* se reduce formas concretas de agrupación de alumnos en los cursos finales de la educación secundaria obligatoria mediante el diseño de currículos escolares diferenciados según tipología previa sobre el alumnado en tres direcciones: los futuros bachilleres, los de la formación profesional y los del rechazo o resistencia escolar.

De alguna forma cabe decir que la contrarreforma educativa propuesta en el anterior gobierno estaba basada en las formas operativas de agrupación o adscripción de alumnos. Muchos Institutos habían llegado a prácticas de *streaming* o separación de alumnos por niveles de rendimiento mediante desarrollos de currículo adaptado (niveles diferenciados en contenidos troncales y uso específico de la opcionalidad). De ahí que la propuesta indicada en la LOCE tuviera para algunos una ratificación de prácticas encubiertas, para otros generaba esperanza de mayor eficacia y eficiencia, y otros intuían mayores ajustes entre la oferta formativa y las demandas de los alumnos. Para otros, más emotivamente vinculados a propuestas de *tronco común* y pedagogía de la diversidad, podía significar el principio del fin de la *comprensividad* tanto por la oferta curricular diferenciada como por la diversificación de Institutos entre si. Los próximos párrafos tienen por misión explicitar como en la base de la contra-reforma educativa pervive el enfoque tecnologista-normativo de la educación escolar.

La comprensividad escolar y las diversificaciones curriculares explícitas (los llamados itinerarios en la ESO para el caso español según la antigua LOCE) han tenido una interpretación dominante desde el enfoque normativo (o enfoque tecnologista). Según este enfoque, la comprensividad escolar se concretaría en la forma o dispositivo de agrupación escolar de alumnos y los itinerarios formativos se concretan en propuestas curriculares diferenciadas. Una perspectiva pedagógica basada en la prescripción de “lo que debe ser” y enfatizando los ajustes entre oferta formativa y los perfiles sociales; en definitiva, un enfoque basado en los principios de la libre concurrencia y el mérito¹⁷. Aunque sólo una parte de las Ciencias de la Educación se sienten vinculadas o atraídas por este enfoque normativo o tecnológico-educativo (la perspectiva crítica se siente plenamente alejada de estos supuestos), y probablemente en minoría en el contexto universitario¹⁸, tiene un peso muy fuerte en las prácticas pedagógicas y en las decisiones de los gestores y políticos de la educación.

Esta perspectiva cumple la doble función de hacer más opacas las desigualdades y enfatizar el éxito escolar: promete buenos resultados escolares (ajuste de necesidades) y da por descontado la existencia de niveles diferenciados de rendimiento. No se auto-define como regresivo sino que se auto-propone como operativo ante la *comprensividad* no discutida. Afirma que la comprensividad más realista consiste en el mejor ajuste de necesidades, reafirmando la diferenciación curricular: si la organización escolar es capaz de identificar y clasificar adecuadamente alumnos, y si la administración educativa es capaz de diseñar currículos ajustados a perfiles, el éxito escolar –entendido como ajuste de necesidades en el esfuerzo- queda garantizado. El planteamiento del enfoque tecnologista-normativo, entonces, se propone a sí mismo como salida pragmática a los retos de la educación escolar en el futuro: la mejor pedagogía de la diversidad consistiría en identificar las potencialidades de futuro de los alumnos (“diagnóstico ex ante”) y agruparlos coherentemente en diseños curriculares ajustados a sus demandas y necesidades¹⁹.

Es más, habría otros efectos positivos como la elección del currículo, una relación favorable del coste-beneficio (mejorar el éxito escolar según posibilidades y ajustes de los alumnos), siempre y cuando hubiera posibilidad de transvases o “pasarelas” que permitan pasar de un currículo a otro. En este caso, el enfoque normativo se auto-proclamaría como el verdadero garante de la *comprensividad* (un sistema escolar que garantiza la permanencia escolar

¹⁷ No es de extrañar, entonces que buena parte del articulado de la LOCE se centrara en fomentar el esfuerzo personal para la competitividad y en evaluación de rendimientos mediante pruebas y según como repeticiones de curso.

¹⁸ Cabe decir que en las Ciencias de la Educación (Pedagogía, Psicología, Sociología y Antropología de la educación) predominan los marcos teóricos o socialdemócratas o críticos; el pensamiento neoliberal y conservador tiene un peso muy menor y sólo se ubica en determinadas universidades privadas o en personas muy concretas vinculadas a movimientos conservadores o simplemente al pensamiento *único*.

¹⁹ En el enfoque tecnologista-normativo hay una referencia implícita evidente al caso germánico: la bondad y acierto en diagnósticos precoces serían una garantía de eficacia y eficiencia para el sistema educativo. La orientación escolar “ex ante” sería una herramienta adecuada para contrarrestar elecciones familiares sin fundamento de racionalidad (estudiar lo mismo que los demás y de la misma forma que los demás).

por largo tiempo, ajustada a horizontes sociales y formativos de los alumnos y con trasvases de un currículo a otro para favorecer la promoción escolar. En fin, si al final la titulación no está diferenciada, la comprensividad queda salvada, ya que supone que todos consiguen objetivos iguales por currículos diferenciados. Desde esta lógica, la reforma de la *comprensividad* no consiste en negarla sino en reconducirla: incluso los que no consiguieran la acreditación de la ESO por la vía normal podrían obtenerla por vía especial mediante la graduación posterior.

Por otra parte, el enfoque normativo o tecnologista se convertiría en el garante de la “paz escolar” entre el alumnado y el profesorado ya que los alumnos serían conducidos al esfuerzo “razonable” en el aprendizaje, mejorarían en resultados, y los profesores también podrían mejorar sus prestaciones profesionales.

El enfoque tecnologista-normativo está presente también en muchas prácticas escolares extendidas: sobretodo el *streaming* de algunos alumnos, centros que efectúan una selección encubierta de alumnos (sobretodo en algunos centros privados concertados) o la separación de grupos por niveles de aprendizaje o sociabilidad escolar. En el campo de la teoría pedagógica una parte de las C. de la Educación de forma explícita o implícita abogan por este enfoque. La siguiente referencia sobre itinerarios resulta muy ilustrativa: “por *itinerario* se entiende un conjunto de conexiones entre el contenido de un programa educativo, las cualificaciones que permite obtener y el destino (que puede ser un empleo, estudios superiores o ambos) a que conducen las cualificaciones. Hay tres tipos principales de itinerarios: formación de aprendices, formación profesional impartida en las escuelas y enseñanza general; lo que importa es la coherencia de los itinerarios y la articulación de las conexiones que existan entre ellas y las cualificaciones y destinos a que conducen... en los países en que los jóvenes están obligados a seleccionar un itinerario específico a una edad temprana, las autoridades han juzgado importante establecer vínculos y transferir posibilidades de tal manera que las decisiones tomadas temprano en la vida no se conviertan en un callejón sin salida para los jóvenes cuyos intereses han cambiado, para aquellos que no logran alcanzar sus objetivos o para los de desarrollo tardío”²⁰.

Una parte de la reflexión pedagógica, entonces, se acerca a planteamientos basados en los ajustes entre oferta formativa y perfiles sociales y en los ajustes entre demandas formativas de las familias y oferta formativa del sistema educativo. De hecho no se trata del término de *pedagogía oficial*²¹ sino más bien de pedagogía basada en la concurrencia y los equilibrios. Es por esto que la definimos como normativa (ajuste de equilibrios mediante indicaciones) y como tecnologista (basada en la aplicación de técnicas para homogeneizar

²⁰ R.Sweet; La transición entre la educación y la vida laboral; perspectivas del estudio de la OCDE (en A.Marchesi y Hernandez Gil coord.: el fracaso escolar) Alianza Madrid 2003. Se trata de una explicación de un estudio de la OCDE del 2000; From Initial Education to Working Life, París-Ceri

²¹ Terminología usada por Gimeno Sacristan y J.Carbonell en un sentido crítico pero afirman (sobretodo el primero) que la característica es la distancia entre lo oficial y las prácticas escolares, que no es el caso en este artículo. El sistema educativo a examen; Cuadernos de Pedagogía 326 (2003) Barcelona

perfiles u orientaciones de los alumnos). En lo que más caracteriza este enfoque es su perspectiva tecnocrática: la reconducción del fracaso escolar sólo sería posible mediante la aplicación de técnicas comprobadas de ajustes entre propuestas curriculares y perfiles de alumnos. Es más, aumentar los ajustes supondría mayor profundidad y realismo en el proyecto de *comprensividad* y eficiencia del sistema educativo. Es por esto que el enfoque tecnologista-normativo nunca ha explicitado una posición negativa a la *comprensividad* sino que se auto-presenta como la única posibilidad de hacer efectivo el principio de la "igualdad de oportunidades"²².

La perspectiva de la contra-reforma educativa (basada en un enfoque normativo y orientada hacia la meritocracia y la competitividad) finalmente da la vuelta al planteamiento de *tronco común* en la ESO con la propuesta de los *itinerarios* formativos contemplados en el articulado LOCE así como la salida prematura del sistema escolar de los alumnos con resistencia y conflicto manifiesto y continuado; supone, efectivamente una revisión a la baja de la *comprensividad* no sólo por el tema de la diversificación curricular en vías formativas diferenciadas sino también por plantear un enfoque eminentemente meritocrático de la educación escolar. El enfoque normativo tiende a enfatizar los aspectos tecnológicos (formas de agrupación-separación de alumnos) y, finalmente establece pactos o alianzas con el pensamiento conservador, partidario de la libre concurrencia de la oferta-demanda: se convierte en paradigma hegemónico en el momento que consigue convencer a parte del profesorado y de las familias de la bondad de sus propuestas y aplicaciones.

Pero, incluso independientemente de la bondad o perversidad de las propuestas acerca de los *itinerarios* según la LOCE conviene poner de manifiesto que la iniciativa del currículo diferenciado en el segundo ciclo de la ESO (aunque con una sola titulación final²³) está inspirado en la perspectiva tecnologista-normativa que hemos caracterizado. En efecto, se parte de la idea de la detección previa de perfiles para ofertar una diferenciación curricular con el ánimo de conseguir mayores éxitos en eficacia y eficiencia y en hacer más posible y agradable la práctica escolar en los institutos de secundaria. Así, por un proceso de anticipación parece que puede señalarse tres caminos posibles (como sugiere el texto de Sweet citado antes): estudios de bachillerato, línea corta de formación profesional e iniciación al trabajo para estudiantes en conflicto manifiesto en segundo ciclo de la ESO. En síntesis, el criterio tecnologista-normativo se basa en que si la articulación entre detección y

²² Apuntamos que bajo la óptica de la *igualdad de oportunidades* tienen cabida el pensamiento socialdemócrata (vector igualdad) pero también el pensamiento tecnocrático y neoliberal (enfoque de la competitividad y de los ajustes de equilibrios). Por esto ambas formas de pensar encuentran un término que les resulta común, aunque muy ambiguo.

²³ Cabe recordar que contra el parecer de un sector del profesorado que ansiaba el regreso a la doble titulación el texto LOCE mantenía la propuesta (seguramente falaz) de una sola titulación (graduado en ESO) accesible a partir de cualquiera de los itinerarios curriculares propuestos por la ley.

oferta formativa resulta adecuada los resultados escolares se verían favorecidos, aumentando la eficacia y la eficiencia del sistema escolar²⁴.

3. Los itinerarios formativos desde el enfoque sociológico-biográfico

Desde un enfoque más político y sociológico la lectura sobre la *comprensividad* y los *itinerarios formativos* es muy distinta. Aunque evidentemente la *comprensividad* esta vinculada al diseño de la estructura del sistema educativo, va mucho más allá y comprende las bases de la política educativa tanto desde los gobiernos de las CCAA como de los gobiernos locales ya que tiene que ver con el proyecto educativo de las ciudades y el proyecto educativo de los institutos de secundaria y sus planteamientos. Es decir, la *comprensividad* tiene que ver con la posición política de las instituciones de gobierno central, autonómico y local y con la vida cotidiana de la vida escolar. No sólo el *tronco común* es una concreción de la *comprensividad*; lo es, por ejemplo, la matriculación y acceso de los alumnos a los institutos por medio de las comisiones de matriculación y las medidas que corrigen la tendencia a la polarización de institutos y zonas escolares. Desde esta perspectiva, entonces, el conjunto de los sistemas educativos europeos pueden ser o no ser comprensivos no sólo por la estructura de sus sistemas sino también por el despliegue de sus políticas educativas inclusivas. Para el caso español, por ejemplo, las políticas acerca del binomio *público-privado* tienen gran centralidad en relación a las políticas inclusivas; toda inhibición en este sentido no hace sino rebajar los objetivos de *comprensividad* contemplados en el diseño de estructura y contenidos de la educación secundaria; sin concierto y su aplicación debida en el control financiero y el acceso no hay *comprensividad*. Es más, así entendida atañe también a la escuela pre-obligatoria, el paso de la primaria a la secundaria o las ofertas educativas post-obligatorias de bachillerato o de formación profesional y sus vías de contacto.

Las vías curriculares (conectadas o separadas) no pueden identificarse ni igualarse con las opciones, expectativas y decisiones de los estudiantes. Los itinerarios formativos incluyen expectativas y toma de decisiones escolares y aspectos de “adquisición” no escolar (aprendizajes no formales y experiencias significativas). En fin, no se trata simplemente de matices terminológicos sino de enfoques teóricos distintos con implicaciones políticas también muy distintas. Conviene no confundir los “itinerarios curriculares” (para nosotros *vías curriculares*) y los “itinerarios formativos” de los sujetos²⁵: desde nuestra perspectiva teórica y metodológica “entendemos las vías en la enseñanza secundaria como un producto del diseño curricular y normativo, es decir, el planteamiento de la oferta del sistema educativo en niveles y ramas, la

²⁴ Los informes PISA tienen un peso importante sobre los Ministerios de Educación de la UE. Los resultados tienen impacto directo en sus incertidumbres y pesares. El sistema educativo alemán queda en una posición más bien comprometida mientras que el modelo filandés resulta bien colocado en la clasificación.

²⁵ D. Raffè, *Patways Linking Education and Work*; en *Journal of Youth Studies*, UK, 6-1; 3-19 (2003)

definición del acceso y de las salidas, así como la conectividad entre niveles y sus modalidades. En cambio, los itinerarios tienen un componente biográfico fundamental: se construyen a partir de las trayectorias personales de los jóvenes en base a decisiones que van tomando a lo largo de la escolarización²⁶.

El término *itinerario* es clave en la perspectiva de la biografía y la sociología de las transiciones en la secundaria y no tiene nada que ver con el planteamiento hecho desde las claves de la contra-reforma de la educación. Por *itinerario* no identificamos los currículos formativos propuestos sino que identificamos el itinerario vital del sujeto construido en parte con elecciones y decisiones de carácter individual, en parte con determinaciones familiares o del entorno próximo, en parte con determinaciones estructurales del contexto amplio y, en parte, con determinaciones de orden cultural y simbólico. La perspectiva biográfica es muy distinta y se aproxima mucho a las elecciones racionales y las emociones de los actores en la construcción del proceso formativo. El punto de partida es el actor social como sujeto histórico y protagonista principal de su propia vida que articula la elección racional y las emociones muchas veces de forma paradójica y compleja, con constricciones sociales y culturales que vienen del entorno familiar, del grupo de iguales o de su propio desarrollo psicológico. También de las estrategias de futuro²⁷ y las presiones familiares. La idea de *itinerario* tiene una gran centralidad y supone otra manera de ver o pensar la concreción de la formación de los individuos: una articulación de la estructura (la oferta y diseño del sistema educativo), la acción institucional (gestores, profesores y tutores) y los actores (grupo de iguales y alumnos en aula) con el alumno o sujeto (la persona constructora de futuro mediante sus opciones y logros formativos).

El *itinerario formativo* (en tanto que del sujeto) forma parte la construcción de su futuro (sobre todo de la posición social). Se refiere al proceso de escolarización desde los inicios hasta dejar los estudios; incorpora, de paso, los componentes formativos adicionales (formación no reglada, complementaria, etc.), está mediatizado por las circunstancias personales y del entorno del sujeto, y son evaluados y jerarquizados por las instituciones. Además, en tanto que proceso de crecimiento personal o desarrollo social, el itinerario esta fuertemente influido por sucesos significativos que muchas veces no tienen nada que ver con la formación pero que inciden de lleno en el itinerario: las emociones personales, los amores y desamores, la angustia, los sucesos positivos o negativos del entorno familiar, etcétera. Por esto, en nuestro planteamiento del *itinerario formativo* la acción del tutor adquiere más relevancia aún: la acción del tutor pasa de la simple orientación escolar a partir de resultados académicos y prognosis del centro escolar a una orientación escolar y profesional basada en el principio del acercamiento en la toma de decisiones.

²⁶ De los mismos autores, ver *Vías o itinerarios formativos en el sistema educativo*. Working paper en proceso de difusión en la revista..... También Stauber y Walther, *Misleading trajectories; integration policies for Young Adults in Europe*; Leske+Budrich, Opladen 2002

²⁷ J.Casal, M.García, R.Merino y M.Quesada; “Aportaciones teóricas y metodológicas..” o.c.

Es decir, los descriptivos de *itinerario* desde nuestro marco teórico poco o nada tienen que ver con los descriptivos de la pedagogía tecnocrática y normativa, centrada, repetimos, en el ajuste entre perfiles sociales y oferta formativa. Desde nuestra perspectiva, entonces, concluimos que donde se suele usar el término *itinerario* hay que leer *vía formativa*²⁸: las opciones curriculares establecidas normativamente por la administración educativa son “vías” (o ramas) y la articulación y aprovechamiento que hacen las personas de las opciones que tienen a su alcance son los “itinerarios”. En el enfoque normativo hay una identificación entre vías e itinerarios, mientras que en el enfoque biográfico la vía (o vías) son diseños curriculares preestablecidos y los itinerarios son los procesos seguidos por los jóvenes.

En fin, los alumnos circulan por las vías académicas y profesionales con distintos procesos, procedimientos y resultados. La combinación de las opciones personales, los constreñimientos sociales y familiares, la misma oferta pública de formación y las desigualdades en el acceso hace que tales circulaciones expresen una segmentación social. Esta segmentación social nos prefigura los itinerarios básicos²⁹.

4. Principales indicadores de los itinerarios formativos

Aunque el enfoque socio-biográfico parezca que tenga mejor acomodo con las técnicas cualitativas que con las estadísticas regulares (sería más fácil cualificar itinerarios mediante entrevistas en profundidad que no mediante técnicas de encuesta a un conjunto numeroso de efectivos) nos afirmamos en que la dimensión socio-estadística es abordable.

Ciertamente en los itinerarios hay entorno emocional de la persona, cambios en la orientación y decisión, constricciones del entorno difícilmente controlables y elecciones racionales muchas veces poco o nada transparentes precisamente por la incertidumbre de los actores y a veces por impactos azarosos. Pero desde la estadística regular es posible transformar los datos de stock (datos en un momento dado) a flujos (alumnos circulantes en el sistema educativo) y por esto nos parece acertado desarrollar investigaciones que tengan por finalidad conceptualizar los *itinerarios formativos* y en segundo lugar poder cuantificar (en términos aproximados) los efectivos en cada uno de los *itinerarios formativos* resultantes.

²⁸ El enfoque biográfico no es una particularidad de la actual investigación sobre transiciones 16-19 años sino un planteamiento teórico y metodológico contemplado en las opciones o líneas de investigación y escritas en muchos lugares. Las primeras referencias datan del 1986 en el inicio del grupo de investigación y en publicaciones recientes nos reafirmamos en ello: Casal, García, Merino y Quesada; *Enquesta als joves de Catalunya; itineraris d'educació, treball i família*, Generalitat de Catalunya 2004 o bien de los mismos autores, *Aportaciones teóricas y metodológicas da la sociologia de la juventud desde la perspectiva de la transición* en Papers, Revista de Sociologia UAB en prensa.

²⁹ J.Casal, *La transición de la escuela al trabajo* en Fernandez Palomares comp. *Sociologia de la Educación*, Pearson Madrid 2003, pág 183.

La agrupación en itinerarios formativos (según el enfoque biográfico) es muy compleja y difícil porque supone una reducción de lo más individual a agrupaciones significativas. Debido a las elecciones racionales, los contextos y el azar es cierto que casi habría tantos itinerarios formativos como individuos, pero es posible y necesario el uso de indicadores que puedan contribuir a un agrupamiento tipológico, aún con el riesgo de perder las especificidades de lo más individual; agrupar para poder describir y comprender y, si es posible, deducir e inferir. Por ejemplo, de la encuesta realizada a los jóvenes de Catalunya deducimos la existencia de cuatro itinerarios formativos (como intento de síntesis)³⁰: los *“itinerarios de ausencia de titulación básica”* (jóvenes sin acreditación de la secundaria obligatoria que se presentan al mercado de trabajo con señal negativa y se convierten en candidatos a ocupar trabajos no calificados y expuestos a la vulnerabilidad; los *“itinerarios de pobreza formativa”* (jóvenes que se presentan al mercado de trabajo con el graduado escolar o la formación profesional de primer nivel; unos obtienen titulación pero otros acceden al mercado sin acreditación profesional); los *“itinerarios propios de las enseñanzas medias de bachillerato o de formación profesional superior”* (que incluye universitarios sin acreditación); y, finalmente, los jóvenes con *“itinerarios universitarios”* aunque con suerte muy desigual tanto en las edades de titulación como en la transición al trabajo³¹.

A nuestro entender los *itinerarios formativos*, entonces, pueden tener traducción en un sistema de indicadores básicos. He ahí, pues, una propuesta de indicadores inspirada en las mismas estadísticas de educación. Los cinco primeros pueden ser muy mensurables y algunos indicadores finales sólo podrían conseguirse mediante aproximaciones al sujeto y su subjetividad.

- *Los años de escolarización.* Se trata de una magnitud mensurable a través de los distintos sistemas educativos (años teóricos) y la estadística regular de ciudadanos³².
- *Los cursos de repetición.* Magnitud que se puede obtener de las bases de datos de escolarización aunque con ciertas dificultades, acerca de problemas ante el rendimiento escolar.
- *La titulación final conseguida.* Magnitud que se puede obtener de las bases de escolarización, también con dificultades, y que indica el nivel de titulación escolar conseguido (un indicador habitualmente utilizado en las estadísticas de población aunque con verdaderos problemas en la comparación entre generaciones)³³.

³⁰ J.Casal, M.García, R.Merino y M.Quesada; *Enquesta als joves de Catalunya 2002*; SGJ de la Generalitat de Catalunya, 2004. Pàgs. 92 i 93.

³¹ La operativización de los itinerarios formativos en la encuesta a los jóvenes en Catalunya se ha hecho a partir de los últimos estudios realizados, su finalización o continuidad (no sólo con titulación) o abandono en su caso. Se generaron en el análisis hasta un total de 96 situaciones posibles que han sido recudidos a seis itinerarios y posteriormente a cuatro (atendiendo que el tercero y el cuarto pueden desdoblarse en función de si se obtiene titulación o no. De los mismos autores, *Enquesta als joves de Catalunya.*, o.c. pág 90.

³² Muchas veces los años de escolarización pueden deducirse de las estadísticas pero con limitaciones y dificultades. Lo mismo ocurren con las repeticiones.

- *Los reingresos escolares.* Jóvenes y adultos que se reincorporan a la educación reglada tiempo después de haber dado por terminados los estudios o por realizar interrupciones en la formación (escuela de adultos, formación profesional, o universidad)³⁴.
- *Las vías formativas.* Identifican la concreción de la formación realizada según niveles y ciclos formativos establecidos por la ordenación educativa. Las *vías formativas* pueden ser muy directas hacia una titulación superior (académicas), o bien complejas por realizarse en pasos sucesivos entre vías formativas internas al sistema educativo (en ciclos formativos, cambios de orientación escolar, elecciones de carrera e interrupciones), o bien con límites establecidos en la misma enseñanza obligatoria³⁵.
- Existen otros indicadores que podrían contribuir a una tipología de *itinerarios formativos* que sólo pueden ser recabados mediante técnicas de carácter cualitativo y con ciertas limitaciones tanto en la recogida de datos (por ausencias de memoria, por invasión en la intimidad, o por la re-lectura de situaciones anteriores), como en el mismo análisis (codificación de categorías, dispersiones, casos especiales o no contabilizados por falta de información previa, etcétera). Aún así, hay aspectos de los *itinerarios formativos* que son susceptibles de medida: por ejemplo, el asociacionismo como indicador de autoaprendizaje; los “pluses” formativos recibidos al margen de la educación escolar; determinados consumos culturales, estancias en otros países, etcétera. Una articulación debida de todos los indicadores apuntados daría resultados muy ajustados; mientras tanto, avanzamos una propuesta heurística basada en un eje medidor de tiempos de escolarización (prolongada o precoz) y un eje medidor de vías formativas jerarquizadas que nos proporciona seis tipos de *itinerarios formativos* que definimos a continuación junto con hipótesis que nos parecen susceptibles de verificación.

Así, entonces, disponemos de seis itinerarios formativos básicos

- a. **“Estudios superiores rápidos”:** *identifica el itinerario de más éxito, que supone escolarización larga (mayoritariamente directa y académica) con adquisición de titulación alta y sin repeticiones.* En hipótesis muy probablemente atañe a certificaciones universitarias punta bastante relacionadas con una imagen de movilidad profesional con oportunidades de éxito, generalmente están acompañados de beneficios formativos adicionales (formaciones o experiencias

³³ J.Carabaña ha sido seguramente el investigador que más ha profundizado en las facultades de comparación de la instrucción de las generaciones para el caso español. La pirámide educativa, en Sociología de la Educación, Ariel BCN 1999, páginas 721 a 738.

³⁴ Las informaciones acerca de los reingresos escolares es muy fragmentada y opaca.

³⁵ R.Merino, J.Casal y M.García; *Vías o itinerarios en el sistema educativo*; en prensa. “respecto al número de vías e itinerarios, podemos concluir que, con diferentes variaciones en función del tiempo y del espacio, nos encontramos con sistemas educativos de tres vías a partir de los cuales los jóvenes establecen por lo menos seis itinerarios” pág 18.

complementarias), de capital cultural familiar³⁶ y una opción coste-beneficio encaminada a la plena inversión educativa por parte del sujeto o la familia. Por supuesto abarca los jóvenes de rango universitario en carreras socialmente reconocidas y familiarmente deseadas como indicador de futuro éxito profesional, que tienden a diferir en lo que puedan la inserción laboral para obtener más beneficios de la formación, y generalmente impelidos a ello por el grupo de iguales, la familia (aunque no sea favorecida socialmente) y las evaluaciones positivas del sistema educativo. Es por ello que se trata de itinerarios basados en superación brillante de cursos y ciclos y orientaciones escolares estimulantes. Es posible que algunos casos provengan de ciclos formativos de grado superior de tecnologías punta o atractivos (por ejemplo, informática, cine, diseño) pero con acceso a las escuelas técnicas de referencia (ingenierías, audiovisuales o escuelas universitarias de diseño, es estos casos). El *itinerario formativo* puede prolongarse a tercer ciclo como vía de éxito más que como continuidad simple en la formación. En el fondo, entonces, tiende a clasificar estudios altos mediante escolarizaciones directas y sin repeticiones (al menos hasta la universidad).

- b. **“Estudios superiores pero diferidos”**: *identifica un itinerario prolongado en el sistema de enseñanza generalmente con universitarios o bien de formación profesional superior.* En hipótesis muy probablemente son itinerarios acompañados de una socialización laboral más bien positiva y con apoyos del entorno aunque la inserción profesional muchas veces no tenga una relación directa con la formación (precariedad y subcualificación más acusada que en itinerario anterior). Un itinerario de excelencia diferida o más lentos, por el hecho de reconsiderar carreras o ciclos, repeticiones o evaluaciones, o entradas y salidas en el sistema educativo, implicaciones de tipo laboral (trabajo de acompañamiento), etc. No necesariamente supone conseguir títulos universitarios (puede que sean de formación profesional superior) pero el sujeto puede demostrar un itinerario formativo largo (aunque quizás no brillante en profesionalización). Este itinerario se parece en mucho al anterior respecto a los factores que ayudan o comprometen el desarrollo formativo (capital cultural, grupo de iguales, coste-beneficio, etc) aunque es más lento y seguramente en opciones de carrera menos fuertes en éxito profesional de futuro (aunque algunos puedan tener posteriormente buenos logros profesionales). La diferencia entre ambos itinerarios no proviene tanto del éxito final sino de la elección de carrera y de la celeridad en conseguir el éxito académico buscado.
- c. **“Itinerario lento de bachilleres y de formación profesional superior”**: *desarrollado por jóvenes que circulan de una forma u otra por las enseñanzas medias en pos de titulaciones de calificación*

³⁶ Los itinerarios con excelencia certificada normalmente van acompañados de experiencias en viajes, conocimiento usual de lengua inglesa, uso habitual de medios informatizados, etc. El capital cultural familiar tiene un peso importante como ha demostrado la sociología aunque siempre en término de probabilidades, para no caer en determinaciones mecanicistas.

profesional, sobretudo de ciclos de formación profesional superior, aunque sea mediante formulas complejas que suponen articular en dos o más ciclos formativos de formación profesional con incluso independencia de la congruencia entre si o del carácter ascendente³⁷. La circulación por estos itinerarios se puede realizar lentamente (con repeticiones o pausas). En hipótesis muy probablemente los jóvenes consiguen acreditaciones profesionales para el mercado de trabajo (aunque finalmente la inserción laboral se consiga por medio de otras posibilidades). Desde la óptica de la relación entre estos itinerarios y la estratificación social y cultural es obvia la hipótesis entre estos y las clases populares, pero muchos hijos de familias de las nuevas clases medias que circulan con poco éxito por la escuela forman parte de este grupo. . La misma incertidumbre del mercado de trabajo puede incidir en retardar la transición al trabajo y explica la continuidad en ciclos de formación profesional aparentemente sin coherencia externa (dos o más ciclos sin relación alguna entre si, o bien formas de continuidad que suponen cierto descenso en nivel formativo). Con todo, se trata de estudiantes con afinidades profesionales, por lo cual su transición al trabajo pueda ser rápida y exitosa.

- d. **“Itinerario ocupacional”**: *itinerario sin logro académico o con logro ocupacional (de formación profesional de primer nivel o de formación ocupacional en su defecto) marcado posiblemente por limitaciones en el rendimiento escolar obligatorio*. En hipótesis probablemente el itinerario esta aupado hacia una inserción laboral próxima, sea por intervención directa de la familia o por las políticas de apoyo a la inserción laboral. El itinerario que llamamos “ocupacional” en términos formativos puede que sea simplemente de formación profesional de Grado Medio o que incluya formas de acceso al Grado Superior aunque más difícilmente) . En cualquier caso, se trata de un itinerario definido por la elección profesional próxima (según como el sujeto puede diferir la entrada al mercado de trabajo por el carácter “recuperador” de la formación profesional en si misma³⁸. Según como, pues, hay dos itinerarios en función de si el joven permanece más o menos tiempo en las vías de la formación profesional. Obviamente el peso del grupo de iguales y de la orientación escolar tienen un peso determinante, aunque a veces las expectativas escolares del joven y de sus padres sean discordantes. Cabe decir que, aunque haya un peso significativo de familias de las clases populares, igualmente que en el itinerario anterior también se da el caso de jóvenes con capital cultural familiar elevado ubicados en este tipo de itinerarios, quizás por el hecho de desarrollar una adolescencia

³⁷ Algunos *itinerarios formativos* en la secundaria son realmente complejos a veces por indeterminación del sujeto, a veces por impacto de la oferta formativa en un territorio dado, a veces por influjo de la familia, etc. A veces de fan itinerarios difícilmente comprensibles externamente: pasar de un ciclo formativo superior a uno de grado medio completamente distinto, pasar de una diplomatura universitaria a un ciclo superior o medio, circular por los CFGM, prorrogarse indefinidamente en el bachillerato, etcétera.

³⁸ Por carácter recuperador entendemos aquí simplemente el hecho de que el sujeto pueda vislumbrar beneficios directos de continuar en la formación profesional, sea con nuevos grados medios sea accediendo al grado superior (vía semidirecta o vía bachillerato).

con tensiones con el entorno y consigo mismo. Es más, a veces un exceso de estímulos del entorno puede repercutir negativamente en las opciones del sujeto (por ejemplo en expectativas deportivas, proyecciones artísticas, etcétera).

- e. **“Itinerario de salida avanzada de la escolarización obligatoria”:** *itinerario basado en una salida muy precoz de la escuela reglada (a veces sin llegar al último curso de ESO en razón de haber cumplido la edad por demoras o repeticiones en la escuela primaria o el primer ciclo de ESO).* En hipótesis probablemente se acude al mercado de trabajo sin ninguna calificación profesional y con cierto malestar respecto las formas escolares. El trabajo manual-secundario o la inactividad son las únicas salidas; la inserción social a veces pasa por una repesca mediante los programas de garantía formativa o ocupacionales. Si el joven en cuestión acude a las pruebas de acceso con éxito a los ciclos formativos se entiende que encara un itinerario formativo de corte *ocupacional*
- f. **“Itinerario sólo con escolarización obligatoria pero prolongado en las repeticiones”:** *itinerario basado en demorarse en la escolarización obligatoria (a veces en ausentarse), en la resistencia o el rechazo de lo escolar (tensión o conflicto o expulsiones), cambios de centro escolar (a veces por expulsión) o mantenimiento en vías formativas de GM por influjo de la familia (con salidas sin acreditación) Identifica generalmente los repetidores de segundo ciclo de ESO.* En hipótesis probablemente en la práctica sólo hay una salida inmediata al mercado de trabajo sin acreditación profesional alguna (segmento secundario o marginal) o incluso con rechazo al trabajo asalariado de bajo nivel, (inactividad o remuneración no legal). El rechazo escolar no tiene que ser explícito (tensión o conflicto del sujeto con la institución); a veces el mismo sistema escolar rechaza el sujeto por ausencia de acreditación mínima (o el sujeto rechaza la escuela o la escuela rechaza al alumno). Tanto en éste itinerario como en el anterior la acción de tutores y del entorno local resulta mucho más necesario³⁹.

En fin, seis itinerarios básicos⁴⁰ que podrían desmenuzarse en muchos más en función del capital cultural o del aprovechamiento de oportunidades o experiencias de aprendizaje, reingresos a la formación, consumos formativos añadidos, rupturas emocionales, u otros impactos. En fin, es por esto que las *vías formativas* pueden ser diáfanos (explicitan contenidos y formas de acceso y acreditación) y los *itinerarios formativos* suelen ser opacos (dependen de las constricciones objetivas y subjetivas, de las elecciones racionales y de la

³⁹ La interacción entre programas locales de transición escuela-trabajo y los Centros de Secundaria ocupa un lugar central en las políticas de educación y de inserción laboral. Cfr. Programa TET de la Diputación de Barcelona.

⁴⁰ En otro sitio los cuatro itinerarios básicos los hemos etiquetado de otra forma: excelencia, suficiencia formativa, insuficiencia formativa y rechazo escolar. (Fernandes Palomares comp. Sociología de la Educación o.c. pág 183. Estas nuevas etiquetas nos parecen más acertadas.

relación coste-beneficio vista desde el sujeto). No obstante, aunque los itinerarios sean más opacos no dejan de ser los marcos de referencia de la acción del sujeto: muchas veces los alumnos instrumentalizan a su modo las *vías formativas* que han diseñado expertos en currículum⁴¹. Por esto, el *itinerario* así definido no tiene nada que ver con el diseño curricular y en cambio mucho que ver con la estructura social y las segmentaciones (clases sociales, género, etnia), mucho que ver con las elecciones racionales de los alumnos y mucho que ver con el aprovechamiento social de las oportunidades.

5. Principales implicaciones en el campo de las políticas de educación

Hemos presentado dos enfoques teóricos y metodológicos muy distintos acerca de la *comprensividad* y de los *itinerarios formativos*. El enfoque que hemos llamado *tecnologista-normativo* se ha configurado como dominante tanto en la administración educativa como en familias y profesores (y también alumnos): se piensa la *comprensividad* como forma estructural del sistema educativo y se acaba apoyando formas de currículo diferenciado mediante la propuesta de ajuste de perfiles de alumnos a diseños curriculares (he ahí una parte substantiva de la contra-reforma educativa). En fin, una opción que se auto-presenta como la más apropiada para rebajar la tensión escolar y dar respuesta fácil a los planteamientos de la “atención a la diversidad” y lejana de la pedagogía crítica.

El enfoque sociopolítico de la *comprensividad* (sostenido por la pedagogía y la sociología crítica, y por tanto poco o nada dominante pero con cierta probabilidad de emergencia⁴²) remite directamente a la política educativa: la *comprensividad* será alta o reducida en función del tipo de política educativa priorizada por los gobiernos y administraciones. No sólo el mantenimiento del llamado *tronco común* (condición necesaria pero no suficiente) sino una política educativa efectiva de equilibrio territorial de las desigualdades, de los procesos de matriculación, de defensa de la escuela pública, de formación del profesorado, de financiación ampliada, de apoyos interprofesionales, etcétera. Una política educativa des-reguladora o neo-liberal y tecnocrática prioriza acciones que rebajan la cota de *comprensividad* del sistema escolar y viceversa: cuanto más firme sea la política educativa en relación a la inclusión más *comprensividad* en el sistema escolar. Este aspecto nos parece de interés central. Es más, la pedagogía tecnologista-normativa ve en el currículo diferenciado una salida positiva y efectiva a la pedagogía de la diversidad (los llamados itinerarios en la secundaria obligatoria en el articulado LOCE).

Desde el enfoque biográfico, no obstante, queda explícito que los sujetos (alumnos) son activos de su proceso: toman decisiones y las toman dentro un marco de constricciones sociales y personales. Una política educativa simple de ajustes a perfiles tiende a fortalecer el sentido ascendente (primando los

⁴¹ Es importante reconocer que entre la lógica del diseño curricular y la lógica de los alumnos hay mucha distancia en cuanto a intereses y opciones. Ejemplos sobre este punto habría a montones.

⁴² Los MRP, los programas para el éxito escolar, el impulso de Revistas profesionales, y la posición pro-reforma revitalizada avalan la posibilidad de alguna emergencia en este sentido.

favorecidos) y desarrollar formas de exclusión escolar; es decir, puede que prometa falsamente solventar el problema acerca de la incertidumbre escolar de profesores, familias y alumnos. El enfoque biográfico puede ser una ayuda para comprender las distancias entre las *vías formativas* y los *itinerarios formativos*, y esta distinción no es superflua en tiempos de reforma educativa.

No obstante, los diseñadores del curriculum seguirán refiriéndose a los itinerarios como formas curriculares o programas de estudio, y los investigadores del GRET y unos pocos más continuaremos refiriéndose a los itinerarios en su dimensión biográfica. Unos y otros van a seguir próximamente apegados a sus implícitos teóricos y metodológicos, pero habremos avanzado como mínimo en un aspecto: poner en claro que los alumnos se comportan como individuos con desigualdades ante los contextos, las culturas y las oportunidades, con elecciones y re-lecturas particularistas de la su biografía, y con diversidad de situaciones en relación a la formación no formal. Per tanto, una cosa es la que esta establecida (el currículo) y otra bien distinta las conductas y posiciones de los sujetos. En el reconocimiento de esta distancia hay mucho que decir y mucho por deducir.

Referencias bibliográficas

- Bernabeu J y Colom A: *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*; Barcelona Ariel 2002
- Caravana J.; *La pirámide educativa en España*; en Sociología de la Educación; Madrid Ariel 1999
- Casal J, Merino R, Garcia M, y Quesada M: *Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición*; Revista Papers de Sociología, en prensa 2005
- Casal J, Garcia M, Merino R y Quesada M; *Enquesta als joves de Catalunya; itineraris d'educació, treball i família*; SGJ-Generalitat Barcelona 2004
- Casal J: *La transición de la escuela al trabajo* en F.Fernández Palomares; *Sociología de la Educación* Madrid Pearson 2003
- Casal J y Garcia M: *Las reformas contra el fracaso escolar; informe sobre España*; ICE-UAB Barcelona 1996 (mimeograf.)
- Descy P. y Tessaring M: *Formar y aprender para la competencia profesional*; CEDEFOP Luxemburgo 2002
- Fernández Enguita M: *Sociología de la Educación* ; Ariel Barcelona 1999
- Fernández Enguita M: *Juntos pero no revueltos; ensayos en torno a la reforma de la educación*; Madrid Visor 1989
- Fernández Enguita M. y otros; *Sociología de las instituciones de educación secundaria de secundaria*; Barcelona Horsori 1997
- Husen T: *Educación comprensiva: nuevas perspectivas*; Cincel Madrid 1990
- Garcia M., Planas J. y Casal J: *Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa*; Revista de Educación 317, Madrid
- Gimeno Sacristán J.: *La transición a la educación secundaria*; Morata Madrid 1996
- Gimeno Sacristán J y Carbonell J.; *El sistema educativo a examen*; Cuadernos de Pedagogía 326, Barcelona 2003
- Green A, Leney T y Wolf A; *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*; Pomares Barcelona 2001

Marchesi A. y otros; *Los sistemas educativos europeos*; Cuadernos de Pedagogía; Barcelona 1998

Marchesi A. y otros; *el fracaso escolar*; Alianza Madrid 2003

Merino R.: *Els fluxos d'alumnat a l'ensenyament secundari*; revista Educar 32, Barcelona 2003.

OCDE; *From initial education to working life*; París Ceri 2000

Raffe D; *Patways linking education and work*; Youh Stidies 6-1 2003

Stauber B. y Walther A; *Misleading trajectories; integration policies for Young adoultls in Europe*; Leske-Budrich, Opladen 2002