

Los sistemas educativos comprensivos ante las vías y los itinerarios formativos

Joaquim Casal, Maribel García y Rafael Merino

GRET (Grup de Recerca Educació i Treball) Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

El artículo forma parte de la investigación «16-19; transiciones de los jóvenes después de la escuela obligatoria» (BSO 2003-07739) del Programa Nacional I+D+I. 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- está 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- está 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.

Palabras clave: sistema educativo, comprensividad, itinerarios, vías formativas, transición escuela-trabajo, juventud, indicadores.

Abstract: *Comprehensive educational systems with regard to individual schooling paths and training itineraries*

This article is part of a research project called «16-19. Youth transitions after compulsory school» (I+D National Plan, ref. BSO 2003-07739). Two points of view are shown and put in contrast regarding the comprehensive paradigm in the educational systems and the way streaming is addressed. The first one (analysed with criticism) has been inspired by technocratic thinking, it defines the comprehensive approach in the structure of the educational system, and supports curricula differentiation as the best way to work in a diversity setting. The second

one (supported by the authors and inspired in the biographical and critical approach) defines the comprehensive approach as a utopian and political scheme based on equality, and distinguishes the concepts of «educational track» (based on curricula design) and «training itinerary» (as a result of choices made by students and their social constrictions). The article ends with a proposal of indicators for the classification of the main «training itineraries» at school to encourage social and pedagogical research in this particular area.

Key words: educational system, comprehensive approach, pathways, schooling tracks, transition from school to work, youth, indicators.

Este artículo 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 los que el sistema educativo español está 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 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, etc. El conocimiento de los flujos de alumnos en la educación 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 escritos del

¹⁾ El 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 (BSO 2003-07739). El Proyecto se 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). El GRET-UAB es un equipo de investigación especializado en el análisis sociológico de la relación entre Educación y Trabajo (Grupo de Investigación en Educación y Trabajo de la Universidad Autónoma de Barcelona).

GRET², pero la emergencia de iniciativas legislativas y señales de «Contrarreforma educativa» en el período 1996-04³, y la posición del gobierno del Estado en la actual legislatura y el texto de la LOE 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», ya sea en cuanto al acceso y permanencia en la escuela, ya sea respecto al currículo y la 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 (bien de forma aleatoria, 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 promociona 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 que han de tenerse en cuenta en las políticas públicas de educación.

La comprensividad como horizonte político de las reformas educativas

Las reformas de los sistemas educativos de los países muy ricos y con democracia representativa han tenido un carácter bastante socialdemócrata. En lo económico ha habido un predominio de indicaciones acerca del capital humano y su lugar en el crecimiento

² Nos referimos principalmente a textos anteriores del GRET, como: R. Merino (2003): «Els fluxos d' alumnat a l' ensenyament secundari», en *Revista Educar*, 32, Barcelona, UAB (resumen parcial de su tesis doctoral), y J. Casal, R. Merino, M. García y M. Quesada, (2006): «Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición», en *Revista Papers de Sociologia*, 79, en prensa; M. García, J. Planas y J. Casal, (1998): «Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa», en *Revista de Educación*, 317 (pp. 301-319) MEC, Madrid; J. Casal (2003): «La transición de la escuela al trabajo», en Fernández Palomares (comp.): *Sociología de la Educación* (pp. 179-200). Pearson, Madrid.

³ El término Contrarreforma es análogo y fue inicialmente acuñado en Historia como referente al Concilio de Trento. En Sociología de la Educación se utiliza por extensión para identificar operaciones legislativas basadas en procesos involutivos. J. Casal y otros (2002): «En contra de la contra-reforma educativa», en *Cuadernos de Pedagogía*, 312 (pp. 77-82). Barcelona.

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 la psicología de la educación contribuyen a estructurar 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 no 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 Coombs 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 reproductora 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

⁽⁴⁾ M. Fernández Enguita (ed.) (1999): *Sociología de la educación*. Barcelona, Ariel (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 anotamos el libro de J. González Anleo (1985): *El sistema educativo español*. Madrid, Instituto de Estudios Económicos. Dos enfoques muy diferentes de las desigualdades ante la educación.

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

flexibilidad en las disposiciones esta dirigida a reunir diversos programas, tanto generales como profesionales, en un currículo unificado; puede tener lugar el traspaso de 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 porque ha ocupado lugar en todos los autores de las Ciencias de la Educación (Pedagogía, Historia, Psicología, Sociología o Antropología); nosotros mismos, hace ya bastante tiempo, codificamos (a partir de 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 se 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 sociales⁶.

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

⁶ J. Casal y M. García (1996): *Las reformas contra el fracaso escolar; informe sobre España*. Programa Sócrates; ICE-UAB 1996, 274 pp. Versión reducida en Casal, García y Planas (1998): *Les réformes dans les dispositifs de formation pour combattre l'échec scolaire et sociale en Europe*. Marseille, Formation et Emploi 62 (pp. 73-85).

escolar, donde la administración educativa ejerce como mínimo varias funciones: protección de la demanda educativa creciente de las familias, promoción de la ampliación de la red pública de centros, garantía de la calidad y de la participación, impulso de la innovación formativa y la atención a la diversidad de alumnado o garantía 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.

Las realizaciones de los gobiernos europeos ante las reformas educativas han tenido resultados muy dispares, sobre todo porque la capacidad de maniobra de los gobiernos y los parlamentos es más 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 porque 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 artículo por razones obvias, pero resulta como mínimo pertinente una relación simple 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, incide en una divergencia extrema que resulta difícil de atajar, ya sea desde la responsabilidad política, desde las corporaciones o desde los mismos agentes, gestores o investigadores.

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 público en educación, prolongar la escolarización pre-obligatoria y post-obligatoria, o aumentar la posibilidad de cambio o trasvase entre vías formativas. En aras del principio de la *comprensividad* se ven en la obligación moral de 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

⁷ A. Green, T. Leney y A. Wolf (2001): *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona, Pomares. La bibliografía sobre sistemas educativos comparados es muy extensa. En el caso español mencionamos F. Pedró y I. Puig (1998): *Las reformas educativas: una perspectiva política y comparada*. Barcelona, Paidós.

⁸ Estos aspectos son abordados por muchos autores: S. Sarason (2003): *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona, Octaedro; Ths. Popkewicz (1994): *Sociología y política de las reformas educativas*. Madrid, Morata; A. Green. T. Leney y A. W., op. cit.

acerca de los sistemas educativos que una estricta estructura de ciclos y niveles educativos; no se identifica sólo con el «tronco común»⁹ 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. Ésta va mucho 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 sociales; es una idea «utópica»¹⁰ que permite orientar el sentido de las reformas o *cam-bios* del sistema educativo, y, por tanto, es algo «político» y no meramente técnico. No es sólo 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, etc. 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.

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 ha oscurecido el panorama del horizonte político de los sistemas educativos hacia una percepción más «tecnologista-normativa» de

⁹⁾ La expresión *tronco común* hace referencia sobre todo 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.

¹⁰⁾ «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*, p. 337 de la versión castellana, Madrid, Aguilar (1966).

ésta¹¹. 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 accesos y continuidades de los estudiantes 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 facilita pasarelas para las vías formativas. La base de la comprensividad consiste 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 la 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 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, «desguetización» 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 al 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 la formación de grupos por niveles de aprendizaje, algunos planificadores elaboran programas específicos para alumnos en conflicto escolar, etc. En este contexto, el Estado y parte de los agentes pueden realizar un pacto para la rebaja de la

⁽¹¹⁾ El término que utilizamos no es similar al que Barnabeu y Colom utilizan para identificar el paradigma científico de la educación escolar; (2002): *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*; Barcelona, Ariel, p. 168.

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, etc. 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 a 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 educativa¹² propuesta en el anterior gobierno estaba basada en las formas operativas de agrupación o adscripción de alumnos. Muchos institutos habían llegado a prácticas de 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 sí. Los próximos párrafos tienen por misión explicitar cómo en la base de la contrarreforma 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 concreta en la forma o dispositivo de agrupación escolar de alumnos y los itinerarios formativos como 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 mérito¹⁵. Aunque sólo una parte de las ciencias de la educación se sienten vinculadas o

⁽¹²⁾ El juego entre reforma y contrarreforma tiene múltiples connotaciones históricas, religiosas y políticas. Aquí nos referimos al intento de desmontar la reforma educativa que implantó la LOGSE. Al discurso reformista de esta ley, impregnada del paradigma de la comprensividad, le sucedió un discurso anti-reforma, es decir, de vuelta a una situación anterior supuestamente mejor.

⁽¹⁵⁾ 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.

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 universitario¹⁴, 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 de enfatizar el éxito escolar: promete buenos resultados escolares (ajuste de necesidades) y da por descontado la existencia de niveles diferenciados de rendimiento. No se autodefine como regresivo, sino que se 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 tecnólogo-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 necesidades¹⁵.

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 trasvases o «pasarelas» que permitan pasar de un currículo a otro. En este caso, el enfoque normativo se proclamaría como el verdadero garante de la comprensividad; un sistema escolar que garantiza la permanencia escolar 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.

¹⁴ 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 mucho menor y sólo se ubica en determinadas universidades privadas o en personas muy concretas vinculadas a movimientos conservadores o simplemente al «pensamiento único».

¹⁵ En el enfoque tecnólogo-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 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: sobre todo el *streaming* sobre alumnos, centros que efectúan una selección encubierta de alumnos (sobretudo 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 ciencias 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 tardío¹⁶.

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 la oferta formativa del sistema educativo. De hecho, no se trata del término de «pedagogía oficial»¹⁷, sino más bien de pedagogía basada en la concurrencia y los equilibrios. Es por esto que la definimos como nor-

¹⁶ R. Sweet (2003): *La transición entre la educación y la vida laboral; perspectivas del estudio de la OCDE* (en A. Marchesi y Hernández Gil (coord.): *El fracaso escolar Alianza*, Madrid, p. 190. Se trata de una explicación de un estudio de la OCDE (2000) *From Initial Education to Working Life*. Paris-Cerit

¹⁷ Terminología usada por Gimeno Sacristán y J. Carbonell (2003) en un sentido crítico. Pero afirman, sobre todo el primero, que la característica es la distancia entre lo oficial y las prácticas escolares, lo cual no es el caso en este artículo. «El sistema educativo a examen», en *Cuadernos de Pedagogía*, 326. Barcelona

mativa (ajuste de equilibrios) y como tecnólogo (aplicación de técnicas para homogeneizar alumnos). 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. Por ello, el enfoque tecnólogo-normativo nunca ha explicitado una posición negativa a la comprensividad, sino que se presenta como la única posibilidad de hacer efectivo el principio de la «igualdad de oportunidades»¹⁸.

La perspectiva de la contrarreforma 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 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 y la demanda: se convierte en paradigma hegemónico en el momento en 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 final¹⁹) está inspirada en la perspectiva tecnólogo-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 posible y más agradable la práctica escolar en los institutos de secundaria. Así, por un proceso de anticipación, parece que pueden señalarse tres caminos posibles (como sugiere el texto de Sweet citado antes): estudios de

¹⁸ 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.

¹⁹ 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.

bachillerato, línea corta de formación profesional e iniciación al trabajo para estudiantes en conflicto manifiesto durante el segundo ciclo de la ESO. En síntesis, el criterio tecnologista-normativo se basa en que si la articulación entre detección y oferta formativa resulta adecuada, los resultados escolares se verían favorecidos, aumentando la eficacia y la eficiencia del sistema escolar²⁰.

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 ésta evidentemente está 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 comunidades autónomas como desde 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, tiene que ver con la posición política de las instituciones del 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 secun-

²⁰ 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 finlandés resulta bien colocado en la clasificación. *Resumen de los primeros resultados en España. Evaluación PISA 2003*, MEC Madrid 2004

daria 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 sujetos²¹: 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 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 escolarización»²².

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 contrarreforma 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 futuro²³ 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)

²¹ D. Raffe (2003): «Pathways Linking Education and Work», en *Journal of Youth Studies*, UK, 6-1; pp. 3-19.

²² De los mismos autores, véase «¿Vías o itinerarios en el sistema educativo?», artículo en proceso de difusión en esta misma *Revista de Educación*. También B. Stauber y A. Walter (2002): *Misleading trajectories; integration policies for Young Adults in Europe*. Opladen, Leske+Budrich.

²³ J. Casal, M. García, R. Merino y M. Quesada (2005): «Aportaciones teóricas y metodológicas», op. cit.

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 de 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 es evaluado y jerarquizado por las instituciones. Además, en tanto que proceso de crecimiento personal o desarrollo social, el itinerario está 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, etc. 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.

Es decir, los descriptores de «itinerario formativo» desde nuestro marco teórico poco o nada tienen que ver con los descriptores 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»²⁴; 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 pre-establecidos 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 básicos²⁵.

²⁴ 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 del GRET. Las primeras referencias datan de 1986 en el inicio del grupo de investigación y en publicaciones recientes nos reafirmamos en ello: Casal, García, Merino y Quesada (2004): *Enquesta als joves de Catalunya; itineraris d'educació, treball i família*. Generalitat de Catalunya. O bien, de los mismos autores, «Aportaciones teóricas y metodológicas da la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición», en *Papers, Revista de Sociologia UAB*, 79 (en prensa). Barcelona, Bellaterra.

²⁵ J. Casal (2003): «La transición de la escuela al trabajo», en Fernández Palomares (comp.): *Sociología de la Educación*, Madrid, Pearson, p. 183.

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 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.

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, aun a 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 Cataluña deducimos la existencia de cuatro itinerarios formativos como intento de síntesis²⁶: a) los «itinerarios de ausencia de titulación básica»; jóvenes sin acreditación de la Educación Secundaria Obligatoria que se presentan al mercado de trabajo como candidatos a ocupar trabajos no cualificados y expuestos a la vulnerabilidad; b) los «itinerarios de pobreza formativa»; jóvenes que se presentan al mercado de trabajo con el graduado escolar o la formación profesional de primer nivel (con o sin acreditación profesional); c) los «itinerarios propios de las enseñanzas medias de bachillerato o de formación profesional superior» y que incluye universitarios sin acreditación; d) los «itinerarios universitarios»,

²⁶ J. Casal, M. García, R. Merino y M. Quesada(2004): *Enquesta als joves de Catalunya 2002*. SGJ de la Generalitat de Catalunya, pp. 92-93.

aunque con suerte muy desigual tanto en las edades de titulación como en la transición al trabajo²⁷.

A nuestro entender, los itinerarios formativos 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 mensurables, pero los indicadores finales sólo pueden 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 ciudadanos²⁸.
- *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)²⁹.
- *Los reingresos escolares.* Jóvenes y adultos que se reincorporan a la educación reglada años después de haber dado por terminados los estudios o por realizar interrupciones en la formación (escuela de adultos, formación profesional o universidad)³⁰.
- *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

²⁷ La operatividad de los itinerarios formativos en la encuesta a los jóvenes en Cataluña 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 reducidos a seis itinerarios y posteriormente a cuatro (atendiendo a que el tercero y el cuarto pueden desdoblarse en función de si se obtiene titulación o no. De los mismos autores, *Encuesta als joves de Catalunya*, op. cit. p. 90.

²⁸ Muchas veces los años de escolarización pueden deducirse de las estadísticas, pero con limitaciones y dificultades. Lo mismo ocurre con las repeticiones.

²⁹ J. Caravana (1999) ha sido seguramente el investigador que más ha profundizado en las dificultades de comparación de la instrucción de las generaciones para el caso español. *La pirámide educativa*, en *Sociología de la Educación*. Barcelona, Ariel, pp. 721-738.

³⁰ Las informaciones acerca de los reingresos escolares son muy fragmentadas y opacas.

escolar, elecciones de carrera e interrupciones), o bien con límites establecidos en la misma enseñanza obligatoria³¹.

- *Otros indicadores* podrían contribuir a una tipología de itinerarios formativos más certera, pero 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 relectura 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.

«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 complementarias), de capital cultural familiar³² 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

³¹ 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», p. 18.

³² Los itinerarios con excelencia certificada normalmente van acompañados de experiencias en viajes, conocimiento usual de la 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.

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. Por ello 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 o 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).

«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 lento, por el hecho de reconsiderar carreras o ciclos, repeticiones, 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 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.

«Itinerario lento de bachilleres y formación profesional superior»

Desarrollado por jóvenes que circulan de una forma u otra por las enseñanzas medias en pos de titulaciones de calificación profesional, sobre todo 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 sí o del carácter ascendente³³. 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 éstos 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 sí, 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.

«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 cómo, el sujeto puede diferir la entrada al mercado de trabajo por el carácter «recuperador» de la formación profesional en sí misma³⁴. Según cómo, 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

³³ 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 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, etc.

³⁴ 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).

del grupo de iguales y de la orientación escolar son determinantes, 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 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, etc).

«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 cualificación profesional y con cierto malestar respecto a 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 u 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.

«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, conflicto o expulsiones), cambios de centro escolar (a veces por expulsión) o mantenimiento en vías formativas de Grado Medio por influjo de la familia (con salidas sin acreditación). Identifica generalmente a 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 este itinerario como en el anterior la acción de tutores y del entorno local resulta mucho más necesario³⁵.

En fin, seis itinerarios básicos³⁶ 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. Por ello 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 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 currículum³⁷. 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.

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 considera la comprensividad como forma estructural del sistema educativo y se acaban apoyando formas de currículo diferenciado mediante la propuesta de ajuste de perfiles de alumnos a diseños curriculares (he ahí una parte substantiva de la contrarreforma educativa).

³⁵ 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.

³⁶ En otro análisis, los cuatro itinerarios básicos los hemos etiquetado de otra forma: excelencia, suficiencia formativa, insuficiencia formativa y rechazo escolar. Fernández Palomares (comp.): *Sociología de la Educación*, op. cit. p. 183). Estas nuevas etiquetas nos parecen más acertadas.

³⁷ 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. Hay innumerables ejemplos sobre este punto.

En fin, una opción que se 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 emergencia³⁸– 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, etc.

Una política educativa desreguladora o neoliberal 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 se dará 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 de la Educación Secundaria Obligatoria en el articulado LOCE).

Desde el enfoque biográfico, por su parte, 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 a los favorecidos) y a 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 currículum 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

³⁸ Los MRP, los programas para el éxito escolar, el impulso de revistas profesionales y la posición pro-reforma revitalizada avallan la posibilidad de alguna emergencia en este sentido.

que los alumnos se comportan como individuos con desigualdades ante los contextos, las culturas y las oportunidades, con elecciones racionales, relecturas particularistas de la su biografía, y con disparidad de situaciones en relación a la formación escolar. Por tanto, una cosa es lo establecido (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

- BERNSABEU, J.; COLOM, A. (2002): *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona, Ariel.
- CARABAÑA, J. (1999): «La pirámide educativa en España», en *Sociología de la Educación*. Madrid, Ariel.
- CASAL, J.; MERINO, R.; GARCÍA M.; QUESADA, M. (2005): «Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición», en *Papers de Sociología*, 79.
- CASAL, J.; GARCÍA, M.; MERINO, R.; QUESADA, M. (2004): *Enquesta als joves de Catalunya; itineraris d'educació, treball i família*. Barcelona, SGJ-Generalitat de Catalunya.
- CASAL, J. (2003): «La transición de la escuela al trabajo», en F. FERNÁNDEZ PALOMARES: *Sociología de la Educación*. Madrid, Pearson.
- CASAL, J. et al. (2002): «En contra de la contra-reforma educativa», en *Cuadernos de Pedagogía*, 312, Barcelona, pp. 77-82.
- CASAL, J.; GARCÍA, M. (1996): *Las reformas contra el fracaso escolar; informe sobre España*. Barcelona, ICE-UAB (mimeografía).
- COOMBS, PH. (1968): *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Edicions 62.
- (1985): *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Santillana.
- DESCY, P.; TESSARING, M. (2002): *Formar y aprender para la competencia profesional*. Luxemburgo, CEDEFOP.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999): *Sociología de la Educación*. Barcelona, Ariel.
- (1989): *Juntos pero no revueltos; ensayos en torno a la reforma de la educación*. Madrid, Visor.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. y otros (1997): *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona, Horsori.
- HUSEN, T. (1990): *Educación comprensiva: nuevas perspectivas*. Cincel, Madrid.

- GARCÍA, M.; PLANAS, J.; CASAL, J. (1998): «Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa», en *Revista de Educación*, 317. Madrid, MEC, pp. 301-318.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996): *La transición a la educación secundaria*. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; CARBONELL, J. (2003): «El sistema educativo a examen», en *Cuadernos de Pedagogía*, 326, Barcelona.
- GREEN, A.; LENEY, T.; WOLFF, A. (2001): *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona, Pomares.
- MARCHESI, A. y otros (2003): *El fracaso escolar*. Madrid, Alianza.
- MERINO, R. (2003): «Els fluxos d'alumnat a l'ensenyament secundari», en *Revista Educar*, 32. Barcelona, UAB.
- OCDE (2000): *From initial education to working life*. Paris, Ceri.
- PISA: *Resumen de los primeros resultados en España. Evaluación PISA 03*. Madrid, MEC.
- PEDRO, F.; PUIG, I. (1998): *Las reformas educativas; una perspectiva política y comparada*. Barcelona, Paidós.
- POPKEWITZ, THS. (1994): *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Morata.
- RAFFE, D. (2003): *Pathways linking education and work*. Youth Studies 6 UK.
- SARASON, S. (2003): *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Madrid, Octaedro.
- STAUBER, B.; WALTHER, A. (2002): *Misleading trajectories; integration policies for Young adults in Europe*. Opladen, Leske-Budrich.