

¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate¹

Rafael Merino

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona
rafael.merino@uab.es

Joaquim Casal

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona
joaquim.casal@uab.es

Maribel García

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona
maribel.garcia@uab.es

Resumen

El presente artículo pretende resumir el debate sobre los itinerarios en el sistema educativo, en concreto en la enseñanza secundaria y la formación profesional. Después de un breve repaso por algunas reformas europeas centradas en la comprensividad, en sus éxitos y fracasos, y después de otro breve repaso histórico de las reformas educativas españolas del 1970 y del 1990, se propone una distinción entre vías para el diseño institucional del sistema educativo e itinerario para la construcción sociohistórica protagonizada por los jóvenes que circulan por la educación secundaria.

Palabras clave: itinerarios educativos, comprensividad, formación profesional, sistemas de vías separadas, sistemas integrados, sistemas de vías conectadas, reformas educativas.

¹⁾ Este artículo forma parte de la revisión teórica que el GRET (Grup de Recerca Educació i Treball, Universitat Autònoma de Barcelona) está realizando en el marco del proyecto I+D 16-19. *Transiciones de los jóvenes después de la escuela obligatoria* (referencia BSO2003-07739).

Abstract: *The controversy of pathways in educational systems; a debate on comprehensibility and vocational training.*

This article aims at summarising the debate on pathways in educational systems, and more precisely in Secondary Education and Vocational Training alike.

After a brief review of certain European reforms based on the success and failure of comprehensibility and following a historical review of Spanish educational reforms in 1970 and 1990, a distinction among the different routes for the institutional design of educational systems, as well as educational pathways intended to the sociohistorical construction led by Secondary Education students, is presented.

Key words: educational pathways, tracked pathways, unified pathways, linked pathways, educational reforms.

Introducción

El objetivo de este artículo es hacer un balance de las reformas educativas en la enseñanza secundaria, o dicho de otro modo, de cómo se han construido los sistemas educativos en las últimas décadas, ya que el aumento de las tasas de escolarización ha superado con creces el ámbito de la escolarización primaria. En los países desarrollados la universalización de la enseñanza primaria es un objetivo que se cumple a mediados del siglo xx. A partir de los años sesenta, el crecimiento de las tasas de escolarización de los adolescentes y jóvenes², chicos y chicas, plantea grandes retos para el sistema educativo más allá de la enseñanza primaria. La enseñanza secundaria y la universitaria habían sido diseñadas para una minoría de la población y no podía funcionar con los mismos esquemas para una población creciente, en número y en diversidad interna. Una respuesta fue alargar la enseñanza obligatoria hasta los 15 ó 16 años, pero en una etapa llamada genéricamente secundaria inferior, con contenidos que iban más allá de la enseñanza básica. Otra cuestión, que incide tanto en esta primera etapa secundaria, pero sobre todo en la etapa postobligatoria, son los contenidos. Si cada vez hay más jóvenes que se mantienen en el sistema educativo (no universitario) hasta los

⁽²⁾ Las causas de este crecimiento son múltiples, aunque las económicas fueron las que se citaron más a partir de la teoría del capital humano, muy extendida en los años sesenta y setenta. Las expectativas de movilidad social y los menores costes de oportunidad para las familias en un contexto de desarrollo de políticas de bienestar hicieron que aumentara las expectativas depositadas en una mayor inversión escolar.

18, 19 ó 20 años, aparece el problema de qué tienen que estudiar. La respuesta histórica ha sido la diversificación interna para acoger la diversidad de intereses y de capacidades de los jóvenes, así como la incorporación de la formación profesional, para un oficio, en el sistema educativo. Pero la diversificación fácilmente deriva en categorización y clasificación social. Así, las primeras críticas de la teoría de la reproducción destacaron justamente el papel de legitimación de las desigualdades sociales de esta diversificación interna³. Para reducir esta reproducción aparecieron las ideas comprensivas o de unificación de las diferentes vías desarrolladas en la enseñanza secundaria, que se han intentado aplicar en diferentes reformas educativas, con un éxito desigual.

En el presente artículo intentamos analizar este proceso primero haciendo un somero repaso al contexto europeo. Aunque las diferencias entre los sistemas educativos de los diferentes países europeos son considerables (y a veces, en los países más descentralizados, las diferencias internas también son acusadas), podemos estudiar el fenómeno de las reformas comprensivas, el debate teórico y sobre los diseños a aplicar, las respuestas al aumento de la escolarización de los jóvenes en definitiva, no desde una perspectiva clásica de la educación comparada pero sí desde la comprensión más allá de lo que ha pasado en cada país.

En segundo lugar, haremos un repaso histórico sobre esta cuestión en el caso español. En concreto, veremos como la Ley General de Educación (LGE, 1970), la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) y la Ley de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) han tratado estos temas y como se ha ido configurando y construyendo la enseñanza secundaria en España.

Finalmente, concluiremos el artículo con un esbozo de explicación teórica sobre la construcción socio-histórica y socio-política de las vías e itinerarios en el sistema educativo.

El contexto europeo de las reformas comprensivas

Hablar de contexto europeo no deja de ser problemático, como no deja de ser problemática la definición de Europa, tanto en sus límites geográficos como sobre todo

³⁾ Destacamos por su difusión la *teoría de la doble red* de Baudelot y Establet, teoría que contrastaremos para el caso español más adelante.

en su constitución social, económica y política. Es cierto que se ha avanzado bastante en unión económica, y más que económica, monetaria. Se ha hablado mucho de la convergencia europea en términos económicos, por ejemplo, en el acercamiento de la renta per cápita española a la media comunitaria. En el campo político Europa va tejiendo y destejiendo la convergencia y queda mucho camino por recorrer para alcanzar la ciudadanía europea. Y en el campo social el debate está fundamentalmente en manos de los académicos. El caso de la educación es paradigmático. Los estados son celosos de sus sistemas nacionales⁴, aunque la retórica oficial vaya por otro lado, y hace años que se habla de la dimensión «societal» de la educación (Maurice, 1994) pero de hecho las influencias mutuas han sido tales que algunos autores hablan de ciertas convergencias en los sistemas educativos (Green et al., 2001)⁵.

Aún así, las divergencias en la construcción de los sistemas educativos son múltiples. Pero tampoco son estrictamente nacionales. Podemos agrupar los diferentes países europeos en tres tipos de sistemas educativos (Raffe, 1998, Jackson, 1999): *tracked*, *linked* y *unified systems*. Los *tracked* o sistemas de vías separadas se caracterizan por tener una clara distinción entre la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria inferior, que tiene itinerarios curriculares académicos y profesionales muy marcados, e incluso se imparten en centros diferentes. Sería el caso de los países germánicos, con su estructura de sistema dual y formación en alternancia. Los *unified* o sistemas integrados son los que han diseñado una especie de continuum entre la enseñanza primaria y la secundaria inferior, sin diferenciación curricular (que sí que se realiza en la enseñanza postobligatoria). Sería el caso de los países escandinavos. Los *linked* o sistemas de vías conectadas se caracterizan por una enseñanza secundaria inferior claramente separada de la primaria y con vínculos a los itinerarios académicos o profesionales postobligatorios. Sería el caso de Francia, Italia, Grecia, Portugal y en parte el Reino Unido, con algunas variaciones particulares importantes. El caso español ha evolucionado desde el sistema de vías separadas al sistema de vías conectadas, como veremos en el apartado siguiente.

Desde una perspectiva histórica, podemos apuntar otra hipótesis para la convergencia: la evolución tanto de los sistemas *tracked* como de los sistemas *unified* hacia formas de *linked*. Es decir, los sistemas educativos más segregados han introducido

⁴ Quizá porque la pérdida de soberanía real en política económica y en política exterior (o sea, debido a la tan citada mundialización) lleve a los estados a hacer énfasis en la dimensión cultural nacional. Ha sido para Alemania mucho más fácil renunciar al marco que una poco probable reforma de su sistema dual.

⁵ Estos autores prefieren hablar de convergencias, en plural, más que de convergencia. De hecho, el título de su libro es bien explícito: *Convergencias y divergencias en los sistemas educativos europeos de educación y formación profesional*. Entre las convergencias que cita, cabe destacar: los objetivos de la enseñanza obligatoria, el retraso de la edad de especialización y la conexión del fracaso escolar con dispositivos de inserción laboral.

elementos de comprensividad⁶ y los sistemas más integrados han realizado reformas que han introducido elementos de diversidad curricular⁷. Aunque las formas puedan variar, parece ser que el sistema de vías conectadas puede presentarse como el hipotético sistema europeo. También se podría decir que existe una comprensividad fuerte aplicada en la enseñanza secundaria inferior, a al menos en sus primeros ciclos, y una comprensividad más débil en la enseñanza secundaria superior.

Esta especie de movimiento hacia el medio puede entenderse mejor con algunos ejemplos de cómo la aplicación de determinadas reformas los efectos no queridos, e incluso perversos, acaban por desvirtuar el objetivo de estas reformas. Las reformas llamadas comprensivas fueron impulsadas por fuerzas sociopolíticas progresistas en los años sesenta y setenta. En Suecia tuvieron bastante éxito, quizás porque ya tenía una estructura social bastante igualitaria. Pero en el Reino Unido y en Alemania fracasaron. En el Reino Unido porque la *comprehensive school* quedó para los alumnos que no tenían el nivel suficiente para ir a las *grammar school*. Algunos sectores de las clases medias se opusieron con firmeza a la generalización de la escuela comprensiva, y defendieron la introducción de dispositivos formativos (*sixth form*) que permitieran distinguir a los alumnos que se preparaban para ir a la universidad (Kerckhoff et al., 1997). Algo parecido pasó en la experimentación de la LOGSE, como veremos más adelante.

Otro fracaso aún más sonado fue el alemán. En los años setenta se introdujo la enseñanza comprensiva en la secundaria inferior con las *Gesamtschule*, pero sólo llegó a escolarizar al 5% de la población escolar (Rescalli, 1995), con lo cual el sistema alemán pasó de tener tres vías a tener cuatro, es decir, más segregado de lo que estaba. También podemos encontrar algún paralelismo con lo sucedido en España en los años ochenta con la experimentación del tronco común, que comentaremos en el apartado siguiente.

Por otro lado, los sistemas muy integrados se encuentran con la dificultad de que un porcentaje significativo de jóvenes no quieren o no pueden seguir el ritmo de aprendizaje y/o el currículum de la enseñanza secundaria. Para evitar la expulsión del sistema educativo, contrario a toda idea de comprensividad, se han diseñado dispositivos formativos basados en el aprendizaje de oficios, de habilidades manuales y de habilidades sociales. Aquí la cuestión clave es la conexión con las otras vías de la enseñanza secundaria superior o la conexión directa con el mercado de trabajo (en sus segmentos de menor cualificación).

⁶ Incluso en el caso de Alemania, con su separación curricular a los 10 años, se ha introducido un curso de orientación similar en los tres tipos de escuela secundaria (Green, et al. 2001).

⁷ Para el caso sueco Gustafsson, Madsén, 1999.

Una cuestión interesante en el balance de los resultados de estas reformas es la forma que han adquirido. Se ha discutido mucho sobre el alcance de las reformas educativas y los factores que contribuyen a su éxito o fracaso⁸, uno de los intentos más sistemáticos es el de Husén y sus seis elementos clave para el éxito de una reforma educativa (Husén, 1983). Entre estos seis elementos, destacamos uno: la lentitud. Este autor parte de la experiencia sueca de treinta años de reforma educativa. Los cambios bruscos de sistema, dice, no son buenos porque las inercias y los hábitos adquiridos por los agentes relacionados con la educación pueden arruinar los propósitos que busca la reforma. Y esto nos lleva a repensar el concepto mismo de reforma, y diferenciarlo de la innovación educativa. La reforma se acostumbra a relacionar con una acción política y legislativa que diseña o rediseña el sistema educativo a partir de la constatación más o menos objetiva de los fallos del sistema⁹, en cambio la innovación es un proceso mucho más lento, puede surgir de muchos más actores y responde a diferentes correlaciones de fuerzas y ajustes y resolución sobre la marcha de los problemas, entre otras características (Pedró, Puig, 1999). En este sentido, la evolución más o menos convergente de los países europeos se ha hecho con patrones muy diferentes, a golpe de legislación ordenadora y generalista, como en el caso de España, a través de legislación parcial, con sus solapamientos y repeticiones, como en el caso de Francia, o a través de cambios impulsados por diferentes actores sociales más o menos institucionalizados, como en el Reino Unido.

Una de las críticas que se ha hecho a las reformas educativas es que pretenden incidir en el cambio social de una forma periférica. En este sentido, la unificación de las diferentes vías en la enseñanza secundaria en un contexto de desigualdad estructural del mercado de trabajo partiría de un supuesto imposible de cumplir, lo cual nos lleva al debate sobre las funciones del sistema educativo en una sociedad capitalista. Esto nos llevaría más lejos de lo que pretende este artículo. Pero sí que merece la pena citar los dos autores, que a nuestro entender, mejor sintetizaron esta contradicción, Baudelot y Establet, con *La escuela capitalista en Francia*, publicada en castellano el año 1976. Ellos definieron la conocida teoría de la doble red escolar: respecto a la imagen de pirámide educativa meritocrática de la teoría del capital humano, ellos vieron en la división de la enseñanza secundaria las condiciones para la reproducción de las clases sociales.

⁸ Debate que se amplía a todas las políticas sociales, e incluso a la capacidad misma de las instituciones políticas para transformar la sociedad. En el siglo XIX fueron las críticas feroces de los conservadores a los intentos de políticos reformistas de mejorar las condiciones de las clases populares. Más recientemente, estas críticas se han refinado teóricamente, introduciendo el análisis de los efectos perversos generados en las reformas sociales, la burocratización o el riesgo de futilidad (Crozier, 1984).

⁹ A pesar de que el mismo fracaso de las reformas educativas haya abocado a la sensación de «insolubilidad» de los problemas educativos (Sarason, 2003). Según este autor, la clave está en que la aplicación de las reformas no tienen en cuenta las relaciones de poder intrínsecas al sistema educativo ni los resultados de las reformas anteriores. En el ámbito de la formación profesional, como se verá más adelante, parece un diagnóstico claro de la evolución española de los últimos 30 años.

Una primera red era la que llamaban PP (primaria-profesional), que constituía la formación de la mano de obra, que necesitaba unas habilidades básicas aprendidas en la escolarización general y una mínima formación para un oficio manual. La segunda red la llamaban SS (secundaria-superior), y era constituida para la preparación de las clases dirigentes, con una enseñanza secundaria académica y fundamentalmente propedéutica en conexión con la universidad, verdadero núcleo de reproducción de las elites sociales. En este sentido, según estos autores, todo intento de reforma educativa no era más que una cortina de humo para evitar que la función latente de la escuela se hiciera manifiesta.

Parece claro que, en ciencias sociales, no se puede abstraer una teoría del contexto social y político en el cual se ha formulado. Aparte de que el mundo académico de la Francia de finales de los sesenta y principios de los setenta fue muy convulso, de la teoría de la doble red, de hecho, no hacía más que definir, *avant la lettre*, los *tracked* o sistemas segregados. Una evaluación actualizada de esta teoría nos remite a tres cuestiones fundamentales para nuestro objeto de estudio:

- El concepto de red no fue topológicamente correcto, y de hecho el capitalismo informacional y las nuevas tecnologías han redescubierto el concepto de red (empresa-red y estado-red de Castells, 2001). Pero en términos educativos, más que de redes es preciso hablar de vías que marcan los itinerarios posibles a escoger por los individuos.
- Baudelot y Establet pensaban que toda la reproducción social pasaba por la escuela, pero había (y hay) algo peor que pasar por la vía profesional, y es no poder tener acceso a ella. Los nuevos rasgos de la exclusión social pasan, en buena medida, por el fracaso escolar y la no escolarización precoz.
- En el libro citado, los autores reconocían una tercera vía, que llamaron PS (profesional-superior), en función de los datos que manejaban para Francia, que se componía de los alumnos en la primera vía con éxito escolar más de los alumnos que en la vía académica fracasaban, renunciaban a la universidad y reorientaban sus itinerarios hacia la vía profesional. No le dieron la categoría epistemológica de las otras dos vías porque no le encontraron una correspondencia con una clase social, pero parece que la difusión de los *linked* o sistemas vinculados ha tenido mucho que ver con el aumento cuantitativo y cualitativo de estas combinaciones.

En definitiva, las reformas comprensivas en Europa, con sus limitaciones, paradojas y críticas, han contribuido a la construcción de unos sistemas educativos que institucionalizan dos o tres vías entre la que los individuos pueden elegir (en fun-

ción de una serie de parámetros, como veremos en el apartado final), algunas más irreversibles que otras, alrededor de las cuales se construyen las trayectorias biográficas de los jóvenes. Veamos a continuación cómo se han construido estas vías en España.

Breve repaso del caso español: de la LGE a la LOCE

Los retos de la enseñanza secundaria a los que hemos aludido en la introducción no son presentes en el sistema educativo español hasta los años sesenta. Hasta entonces, la enseñanza secundaria era muy minoritaria y elitista, con la brevísima excepción de los intentos progresistas de la época republicana,¹⁰ y la formación profesional, también escasa, estaba totalmente alejada de las regulaciones educativas y muy condicionadas por la iniciativa de las burguesías locales.

La Ley General de Educación del año 1970 ya tiene el reto de responder a la creciente demanda de educación en la etapa postobligatoria y de ajustar el sistema educativo español a los estándares de los países desarrollados. De inspiración claramente desarrollista, en la moda de las teorías del capital humano, pero todavía encasillada en la retórica del régimen franquista, la LGE es, de hecho, la primera ley que introduce la comprensividad sin mencionar esta palabra al unificar la enseñanza primaria, eliminar el bachillerato elemental y alargar la escolarización única hasta los 14 años, todo ello con la EGB (Carabaña, 2002; Lorenzo, 1996). Además, incorpora la formación profesional al sistema educativo, en un proceso de institucionalización, formalización y estructuración (Casal et al., 2003) que da lugar a la formación profesional reglada (FPR) con un claro objetivo de formación inicial para el trabajo, pero dentro de las coordenadas escolares. E incorpora la formación profesional con criterios de comprensividad, es decir, como ciclos cortos después de cada etapa educativa, no como vías alternativas. También había un componente meritocrático en la progresión de la pirámide educativa. El diseño de la ley dibujaba una formación profesional de primer nivel (FP1) para los alumnos que acababan la EGB; una formación profesional de según

¹⁰⁰ Y aún así, en el CENU catalán (Consejo de la Escuela Nueva Unificada), con una secundaria totalmente unificada (de hecho, precursor de lo que después hemos llamado unified system) ya se detectaron los mismos problemas que muchos años más tarde tendría la LOCE (MERINO, 2002).

nivel (FP2) para los alumnos que acababan el bachillerato; y una profesional de tercer nivel (FP3) para los alumnos que acababan un ciclo corto universitario. De alguna manera, se planteaba la formación profesional no como vías paralelas sino como complementos de formación en un campo profesional específico después de cada etapa de formación académica.

La aplicación de la reforma educativa acabó en una auténtica contrarreforma (Planas, 1986), ya que en el decreto de regulación de la FP del año 1974, debido a las presiones de actores sociales (vinculados al sector privado) y la insuficiencia crónica de los recursos públicos, se pasó a una FP1 obligatoria para los alumnos que fracasaban en la EGB, una FP2 a la que se podía acceder desde la FP1 con el régimen de enseñanzas especiales (que llegó a representar más del 90% de la matrícula) y una FP3 que desapareció. Así, la FP1-FP2 y el BUP-COU quedaron como las dos vías paradigmáticas que definieron Baudelot y Establet. A pesar de esto, los itinerarios surgidos a partir de la acción de los individuos, alumnos con sus estrategias y expectativas, profesores con sus prácticas de evaluación y los centros con su implantación territorial, podemos decir que fueron tres (Merino, 2002):

- Itinerarios de no escolarización o, mejor dicho, carencia de itinerario formativo. A pesar de la obligatoriedad de la FP1 para los que no obtenían el graduado escolar, el desánimo de muchos de estos alumnos y la falta de control eficaz por parte de la administración educativa, un porcentaje significativo de alumnos antes de los 16 años ya estaban fuera del sistema educativo, bien porque ya no se matriculaban a la formación profesional, bien porque abandonaban en el primer o segundo año (aproximadamente un 30%).
- Itinerarios de continuidad entre la enseñanza primaria y la formación profesional (la red PP de Baudelot). Aunque en el enfoque de la doble vía este itinerario era el devaluado, hay que reconocer que la mitad de los que se matriculaban habían obtenido el graduado escolar y que, por diferentes razones, habían preferido la formación profesional. De hecho, eran los que tenían más probabilidades de llegar hasta el final de la FP2.
- Itinerarios de continuidad entre el bachillerato y la universidad (la red SS de Baudelot). A pesar del nombre, el BUP tenía algo de unificado pero poco de polivalente, ya que el COU se convirtió en un cuarto de bachillerato con la continuidad «natural» en la selectividad y en el ingreso a la universidad. Aunque con el crecimiento de la FP se restringió el acceso al bachillerato (Carabaña, 1997), ello no evitó que el crecimiento del acceso a la universidad fuera importante

en la década de los 80, que también dejaba de ser la institución cerrada y elitista de épocas anteriores¹¹.

A estos tres itinerarios, de hecho, habría que añadir un cuarto, los alumnos que con el título de bachiller no iban al COU y se pasaban a la FP2, en su segundo curso. Esta realidad era conocida por los institutos de FP, que tenían grupos específicos de «buperos» (Merino, 2002). Se trata de la tercera red que Baudelot y Establet se negaron a reconocer como red propia. No es que en términos numéricos fuera muy numerosa pero es una característica fundamental de los sistemas vinculados.

La LOGSE se promulga en el año noventa bajo la bandera de la comprensividad y después de un período de experimentación del llamado tronco común. Paradójicamente, la misma ley contenía los elementos que podían negar la comprensividad, y el período de experimentación fue demasiado corto para convencer a la comunidad educativa y demasiado largo para mantener la ilusión y las expectativas de los actores implicados.

Uno de los objetivos de esta ley era superar los déficit que la aplicación de la LGE había puesto de relieve, como la doble titulación al finalizar la escolaridad básica a los 14 años y la imagen pésima de la formación profesional. Para ello aplica las recetas organizativas y didácticas de las teorías sociopedagógicas derivadas de la comprensividad. Ahora bien, lo que hace es unificar el currículum de 12 a 14 años eliminando la FP1 y haciendo un puente entre la enseñanza básica y el bachillerato, por más que la ley conceda a la ESO una parte de formación profesional de base, con la introducción de una parte de opcionalidad del currículum¹², semilla de la organización de itinerarios en función del nivel de rendimiento académico de los chicos y chicas. O sea, la comprensividad fuerte en la secundaria inferior se traduce en un currículum fundamentalmente académico, que en los primeros años de aplicación ya se ve que hay que rebajar la comprensividad para hacerla más suave¹³.

Con la experimentación pasó un fenómeno que los manuales de sociología clasifican de efectos perversos. La demanda del llamado «tronco común» era muy extendida en los sectores más progresistas de la comunidad educativa. Ahora bien, en algu-

⁽¹¹⁾ Lo cual también planteó retos similares a la enseñanza secundaria, con la progresiva diferenciación de los estudios superiores, entre ciclos cortos y ciclos largos, y con la introducción de un currículum cada vez más profesionalizador (Troiano, 2001).

⁽¹²⁾ Lo que en Cataluña se ha llamado créditos variables. Se trata de la introducción de materias optativas que tienen que elegir los alumnos.

⁽¹³⁾ No sólo por la organización de grupos en función de los créditos variables, también es de destacar la creación de dispositivos internos o externos de formación para los alumnos con graves dificultades para seguir el ritmo normal, sea por razones actitudinales o aptitudinales, dispositivos que centran su currículum en aprendizajes manuales y habilidades sociales básicas.

nos de los centros que se ofrecieron para la experimentación de la reforma, la oferta del tronco común convivió con la oferta de BUP en unos, de FP en otros, y de BUP y FP en los centros privados concertados que se apuntaron a la experimentación. Como en el caso británico o alemán que hemos explicado antes, estos centros privados tuvieron las tres vías en paralelo. Y los alumnos que iban al tronco común eran los que no tenían el nivel suficiente para ir al bachillerato (de común acuerdo entre el alumno, la familia y el profesorado) pero consideraban que hacer FP era demasiado poco (Merino, 2002). Se podría decir que, paradójicamente, la creación de un tronco común distanció más que acercó las vías académica y profesional. No obstante, con la generalización de la reforma este efecto dejó de ser operativo, pero puede clarificar en parte la presión posterior para la implantación de itinerarios en el interior del «tronco común».

La aplicación de los criterios comprensivos, combinados con los criterios meritocráticos, hizo que los redactores de la LOGSE copiaran, consciente o inconscientemente, el esquema de la formación profesional reglada de la LGE, eliminando el primer nivel o externalizando el fracaso de la ESO en los Programas de Garantía Social, y subiendo dos cursos el esquema de ciclo corto de profesionalización después de una etapa de formación académica: los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) para los graduados en secundaria y los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) para los bachilleres. En teoría los CFGM tenían que ser la alternativa al bachillerato no por la falta de requisito de acceso sino por los intereses de los alumnos, y del mismo modo los CFGS se convertirían en la alternativa a la universidad.¹⁴

Las posibilidades de contrarreforma, como ocurrió con la LGE, apuntan en dos direcciones. La primera es que el CFGM se convierta en la segunda opción para los que fracasan en el bachillerato. En efecto, al igualar la condición de acceso para la vía académica o profesional, y dejando sin conexión el grado medio con el grado superior, la tendencia a matricularse en el bachillerato supera con creces la matrícula en el CFGM, incluso llega a aumentar la proporción de cada promoción que se matricula en el bachillerato (Merino, 2002). Además, una cantidad significativa pero imposible de saber de graduados en secundaria han sido producto de la acción evaluadora del profesorado que sabe

¹⁴ Con lo que, de paso, se disminuía la presión demográfica sobre la universidad, en la que el discurso manido de la masificación había popularizado dos ideas más que dudosas: que la universidad no servía para la inserción laboral y que los alumnos y las familias tenían unas expectativas excesivas en la institución universitaria. Nadie pareció darse cuenta de que la aplicación de la LOGSE ser haría en un contexto de disminución de las cohortes demográficas, con lo cual si el problema de los años ochenta era la masificación, en la primera década del 2000 el problema es precisamente el contrario, la falta de matrícula. Además, en numerosas ramas profesionales, hacer un CFGS es un paso previo, no alternativo, a la universidad. En el caso de Cataluña, incluso se les reconoce entre 40 y 60 créditos (casi un curso académico) en muchas ingenierías técnicas para los CFGS industriales, y en carreras del campo de la educación para los CFGS de servicios a la comunidad.

que la no graduación es dejar a los alumnos en un callejón sin salida, y acceden a dar el graduado con la condición de que se matriculen en un CFGM, condición que después la familia no cumple. Sea como fuere, el fracaso en el bachillerato hace que los alumnos y sus familias tengan en consideración la opción del CFGM, como vía más realista de continuación en el sistema educativo. La segunda dirección es la conexión entre el CFGM y el CFGS, para evitar que el primero sea otro callejón sin salida, conexión pedida por muchos actores de la comunidad educativa, experimentada en algunos lugares como en Cataluña pero con grandes resistencias de la administración educativa y el profesorado de formación profesional que no quiere perder una formación destinada a bachilleres.

En cualquier caso, nos volvemos a encontrar con tres itinerarios:

- Itinerarios de fracaso en la escolarización obligatoria. De hecho, el final de la escolarización obligatoria sin graduación es una sanción de unas trayectorias biográficas que acumulan retrasos, no adaptación escolar y falta de expectativas, y que probablemente arranquen de la transición de la enseñanza primaria a la secundaria. En este primer grupo tenemos dos variantes: los alumnos que entran en dispositivos de formación (PGS o otras ofertas de la comunidad local) y los alumnos que acceden directamente al mercado de trabajo¹⁵.
- Itinerarios de graduación en secundaria y entrada en la vía profesional. Con o sin el paso fracasado por el bachillerato, sería la actualización de la red PP. También pueden existir ciertas modalidades, como los jóvenes que deciden acceder al mercado de trabajo después del CFGM porque consideran que ya tienen suficiente formación, porque los costes de oportunidad son elevados (pueden tener ingresos en un corto plazo) y los costes de opción (Vincens, 2000) para continuar estudios son muy elevados. O bien los jóvenes que deciden alargar su formación y profesionalizarse más, son los que por diferentes mecanismos se matriculan en un CFGS. Las expectativas de estatus hacen que los beneficios esperados superen los costes de esta decisión.
- Itinerarios de graduación en secundaria y continuidad en la vía académica. Con la LOGSE la vía académica de la enseñanza secundaria postobligatoria queda reducida a dos cursos¹⁶, la distancia entre el fin de la escolaridad obligatoria y el ingreso a la universidad se ha reducido a dos años, con lo que se ha hecho

¹⁵ Y de éstos, aún cabe hacer otra distinción: los que tienen un entorno familiar y social que les permite una cierta inserción laboral con unas mínimas condiciones, y los que son candidatos directos a la exclusión laboral y social (Azevedo, 2003).

¹⁶ Quedan muy lejos los largos años del bachillerato elemental y superior, con sus reválidas, para desgracia de los nostálgicos y para fortuna de las nuevas generaciones.

mucho más cercana. Aún así, también tenemos dos variantes: el acceso a la universidad después del bachillerato y la selectividad o el acceso a un CFGS. Esta última variante sería la actualización del cuarto itinerario producido tras la aplicación de la LGE, aunque con un estatus mayor.

La auténtica contrarreforma de la LOGSE se plantea con la entrada en vigor el año 2002 de la LOCE, pero con un sentido un poco diferente que la contrarreforma de la LGE. La LOCE es explícitamente una ley en contra de la comprensividad, a la que atribuye buena parte de los males de la educación española, y es una ley que atribuye unos efectos benéficos per se a las medidas que se encargan de destruirla. Pero se basa en un discurso anticompreensivo fundamentalmente ideológico, que no recoge el discurso sociológico de las paradojas y los efectos no queridos de la comprensividad que hemos desarrollado en este artículo, sino que es un discurso que se dedica a combatir los supuestos ideológicos de las corrientes progresistas de la educación. Bajo la etiqueta de calidad para todos, se introduce la segregación en el interior de la enseñanza secundaria inferior, que deja de tener una comprensividad fuerte. En cambio, no introduce prácticamente ninguna medida de reducción de la comprensividad suave en la enseñanza secundaria post-obligatoria,¹⁷ lo cual no deja de ser una paradoja. Además, la creación de itinerarios en la ESO era una práctica común en muchos institutos de secundaria, a partir de los mecanismos que la misma LOGSE contemplaba. La LOCE sanciona estos itinerarios, los convierte en dogma pedagógico y rebaja, de *facto*, la escolarización obligatoria y común a los 15 años, con la introducción de los Programas de Iniciación Profesional (PIP).

Como es obvio, no ha habido tiempo para que los jóvenes, las familias, el profesorado, los centros y los diferentes niveles de la administración educativa hayan actuado e influido en la construcción de las trayectorias biográficas. Por lo tanto, sólo podemos apuntar como hipótesis los posibles itinerarios contruidos a partir de las vías diseñadas por la nueva legislación:¹⁸

¹⁷⁾ Tampoco lo hace la Ley de FP y de Cualificaciones, más preocupada por los avatares de la relación entre la formación reglada y la no reglada ocupacional y continua y el complejo tema del reconocimiento y acreditación de las competencias adquiridas en distintas fuentes.

¹⁸⁾ Nueva legislación que ha sido paralizada con el cambio de gobierno producido en marzo del 2004. La incerteza creada en la comunidad educativa es grande, y en el momento de escribir estas líneas (otoño del 2004) sólo existe un documento de debate que el ministerio ha publicado para la discusión pública (*Una educación de calidad para todos y entre todos*, www.debateeducativo.mec.es) en el que se critica los itinerarios de la LOCE y propone medidas de atención a la diversidad poco concretas pero que retrotraen a las medidas ya definidas en la LOGSE. Una de las intenciones del nuevo equipo ministerial, según la conferencia que dió Alejandro Tiana, Secretario de Estado del Ministerio de Educación, en el Ateneo de Madrid el 26 de octubre de 2004, es evitar la asociación de estudiantes de bajo rendimiento con la formación profesional y trabajar para que el fracaso escolar no conduzca a la exclusión social. No se llega a concretar una propuesta de vías, con las edades y condiciones de acceso para cada una.

- Itinerarios de no escolarización precoz canalizados a través de los PIP. La sustitución de los PGS por los PIP no parece que vaya a resolver los problemas que tenía planteados, a priori. Que la duración de estos últimos sea de dos años recuerda un poco a la extinta FP1, y que tenga una función de recuperación académica (accediendo al graduado en secundaria) puede variar las estrategias y expectativas de los jóvenes que se incorporen en estos programas.
- Itinerarios precoces de profesionalización dentro de la enseñanza secundaria obligatoria con la continuidad más o menos natural en los CFGM. En este sentido, sería recuperar un poco la idea de la red PP. El alcance de la clasificación de los alumnos en el segundo ciclo de la ESO, el poder de etiqueta de los grupos de enseñanza técnico-profesional y la discrecionalidad de la evaluación del profesorado marcarán las expectativas y opciones de los jóvenes.
- Itinerarios precoces de ingreso en la vía académica. Con la especialización en materias científicas y humanísticas en el segundo ciclo de la ESO de hecho se vuelve al esquema del bachillerato de cuatro años, con un marcado carácter propedéutico para la continuidad de estudios en la enseñanza superior. De nuevo con dos variantes: la universitaria y los CFGS.

Vías o itinerarios: Conclusiones finales

- El uso de los conceptos de vías e itinerarios ha sido profuso en el debate sobre la comprensividad en la enseñanza secundaria. Pero a menudo se utilizan como sinónimos y existe una cierta confusión conceptual¹⁹. La introducción de los itinerarios en la LOCE desde el discurso pedagógico ha contribuido aún más a esta confusión. Nosotros 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 estos niveles y sus modalidades. En

¹⁹ También se podría decir que existen itinerarios oficiales e itinerarios hechos por los jóvenes (Raffe, 2003), pero nos parece esta distinción no contribuye a disminuir la confusión.

cambio, los itinerarios tienen un componente biográfico fundamental (Walther, Stauber, 2002). Se construyen a partir de las trayectorias personales de los jóvenes que se configuran con base en las decisiones que van tomando a lo largo de su escolarización²⁰. Así, los jóvenes escogen entre diferentes opciones a partir de la combinación de cuatro dimensiones:

- La socialización diferencial, sea de clase (o fracción de estatus profesional), género o etnia, que marca un horizonte determinado de distinción o de movilidad social. Hay que tener en cuenta que en la medida que aumentan los años de escolarización, estas variables dejan de tener una cierta influencia. También hay que tener en cuenta que la extensión de modelos familiares más permisivos ha disminuido la presión sobre los jóvenes para la reproducción de los papeles y del estatus paterno.
- La orientación ejercida desde el entorno próximo, sea la familia, el grupo de iguales o los tutores escolares. A menudo se confunde la orientación con las actividades formales de orientación (test, entrevistas, consejo...), pero hay que ampliar este concepto a las influencias o presión que ejercen los círculos de proximidad a la hora de escoger un centro, una modalidad de bachillerato, etc.
- Las variables escolares. La experiencia escolar previa es un elemento muy a tener en cuenta a la hora de la toma de decisiones de los jóvenes. La misma institución escolar les acota el campo. Por ejemplo, para los jóvenes que no obtienen el graduado en secundaria las opciones se reducen. Pero más allá de los requisitos formales, la experiencia del paso por las aulas de primaria y de la secundaria inferior va a marcar las expectativas y las decisiones a tomar en la educación post-obligatoria.
- El análisis de coste, beneficio y riesgo. El análisis racional también forma parte del proceso de toma de decisiones, por más que muchos educadores consideren que los jóvenes son demasiado impulsivos para entrar en semejante razonamiento²¹. El análisis de los costes de oportunidad (el dinero que dejan de ingresar si continúan estudiando), los costes directos e indirectos (si es posible un centro privado, los desplazamientos que se han de realizar) y los costes de opción (la irreversibilidad de determinadas decisiones) están presentes en las

²⁰ Así, en los países de la OCDE las tendencias en la construcción de itinerarios por parte de los jóvenes fue en tres direcciones: postergar la decisión de seguir una vía diferenciada, rechazar las vías profesionales que cierran el acceso a la educación superior y evitar las vías que suponen un «callejón sin salida» (Sweet, 2003, p. 194).

²¹ Las decisiones de los jóvenes son racionales a la práctica, aunque no su procedimiento (Raffe, 2003). Así, el diseño de itinerarios tiene que partir de esta premisa, y no pensar es fruto de un planteamiento tecnocrático o de *pathways engineering* (op. cit., p. 12).

decisiones de los jóvenes, así como de los beneficios esperados económicos o simbólicos de más años de escolarización o en determinadas modalidades o centros y de los riesgos asociados (probabilidades de fracaso), tanto sistémicos como subjetivos (Walther, Stauber, 2002).

Así pues, los itinerarios, desde un punto de vista sociológico, son constructos sociales a partir de las trayectorias biográficas complejas de los individuos, que construyen de forma activa²². Así, habría tantas trayectorias como individuos, pero a partir de los datos individuales es posible agrupar estas trayectorias en itinerarios que se operativizan como categorías o agregados estadísticos a partir de las similitudes y distancias entre los diferentes individuos. La evolución de los sistemas educativos modernos, como hemos visto, ha hecho que las transiciones internas sean cada vez más complejas (lo que llamamos transición de la escuela a la escuela, TEE), que demandan de los jóvenes más capacidades a la hora de escoger entre diferentes caminos. Y a su vez, esto no es más que un reflejo de la complejidad de las sociedades reflexivas y inmersas en el capitalismo informacional.

Entre vías e itinerarios existe una tensión, que se podría traducir en la clásica dicotomía de la sociología entre la estructura y la acción. El resultado histórico de esta tensión es la construcción de los sistemas educativos. En este sentido, el número de vías puede estar relacionado con la estructura social de un país²³. Otra conclusión relevante concierne a los límites y posibilidades de la acción política y administrativa para la reforma social. Queda lejos ver la escuela como un aparato ideológico del estado, que diseña y manipula a su antojo. La escuela, como los otros ámbitos de las políticas públicas, es cada vez más un espacio de lo que los politólogos llaman *governance*, es decir, un espacio de correlación de fuerzas y de alianzas, un espacio para la acción colectiva y de *lobbys* que puede acompañar o facilitar, obstaculizar o pervertir la acción reformadora de la administración educativa.

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 las cuales los jóvenes establecen, por lo menos, seis itinerarios:

²² Aunque este aumento de la reflexividad propio de las sociedades informacionales también tiene una cara negativa, y es la progresiva transformación de los alumnos en sus propios gestores, con consecuencias financieras importantes (Raffe, 2003).

²³ Lerena ya aceptó en los años ochenta que la diversificación de las vías en la enseñanza era el resultado de una mayor estratificación social y la expansión de las clases medias (Lerena, 1991). Aún así, no hay una relación unívoca entre número de vías y estructura de clases, ya que, por ejemplo, en los países nórdicos, con mayores cotas de igualdad social, tenemos sistemas muy integrados (como en Suecia) pero también sistemas muy segregados, (como en Dinamarca). De nuevo los factores «sociales» son fundamentales para explicar la evolución de cada sistema educativo.

- La vía del fracaso escolar, los alumnos que no llegan a los requisitos mínimos exigidos por la institución escolar. Podemos definir dos itinerarios:
 - los itinerarios de no escolarización y entrada en los segmentos secundarios del mercado de trabajo
 - los itinerarios de entrada a circuitos y dispositivos de formación para el trabajo, reinserción social, etc.
- La vía que conecta la enseñanza secundaria inferior con la enseñanza post-obligatoria profesional. Aquí podemos definir de nuevo dos itinerarios:
 - los jóvenes que deciden incorporarse al mundo del trabajo con esta mínima cualificación profesional
 - los jóvenes que deciden continuar en la formación profesional intentando acceder a niveles formativos superiores
- La vía que conecta la enseñanza secundaria inferior con la enseñanza post-obligatoria académica. También con dos grandes modalidades de itinerarios:
 - la modalidad tradicional de continuar en la pirámide educativa hasta la universidad y
 - la modalidad emergente de optar por una formación profesional de segundo nivel, de preparación para oficios cualificados

Aún se podría complicar más el modelo. De hecho, la construcción de itinerarios puede presentar más modalidades. Por ejemplo, en función de la rama de la formación profesional, ya que no es lo mismo estudiar mecánica que electrónica, peluquería que administrativo (Merino, 2002). De hecho, la posibilidad de que los itinerarios sean más largos está relacionado con la familia profesional. Algo parecido pasa con los itinerarios universitarios, que podrían segmentarse entre los itinerarios de ciclo corto y los itinerarios de ciclo largo. Otros elementos que podrían tomarse en cuenta para cualificar los itinerarios son la titularidad del centro de secundaria y el territorio donde se ubica. Todos ellos serían derivaciones de las modalidades básicas que hemos definido, que resumen, a nuestro entender, los escenarios de la TEE.

Finalmente, la comparación entre vías e itinerarios en el sistema educativo no debe tomarse como ejercicio tecnocrático de diseño de un sistema, en el sentido de que las vías tienen que ajustarse a los itinerarios o viceversa. Tampoco hay que obsesionarse demasiado en las comparaciones internacionales, ya que nunca la educación comparada tuvo como fin encontrar el «mejor» sistema (García Garrido, 1986), aunque los debates que generan los conocidos informes PISA abundan en esta dirección. Hemos querido

insistir en dos cuestiones básicas: existen y siempre van a existir tensiones entre lo que se diseña normativamente, aun con las mejores intenciones, y el resultado final producido con base al juego entre los actores sociales; las reformas comprensivas, si no tienen en cuenta este hecho, están abocadas al fracaso, cuando no a la generación de efectos perversos. Habrá que estar atentos a los nuevos cambios legislativos anunciados.²⁴

Referencias bibliográficas

- ACEVEDO, J. (2003): «Entre la escuela y el mercado de trabajo. Una mirada crítica sobre las transiciones», en A. MARCHESI ; C. HERNÁNDEZ GIL (coord.): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid, Alianza-Ensayo.
- BAUDELLOT, CH.; ESTABLET, C. (1976): *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, Siglo XXI.
- CARABAÑA, J. (1997): «La pirámide educativa», en *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona, ICE-UB y Horsori (Cuadernos de Formación del Profesorado).
- (2002): «Las políticas de izquierda y la igualdad educativa», en J. TORRE-BLANCA (coord.): *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*. Madrid, Biblioteca Nueva..
- CASAL, J; COLOMÉ, F; COMAS, M. (2003): *La interrelación de los tres subsistemas de formación profesional en España*. Madrid, FORCEM.
- CASTELLS, M. (2001): *Fin de milenio*. Madrid, Alianza.
- CROZIER, M. (1984): *No se cambia la sociedad por decreto*. Alcalá de Henares, Instituto Nacional de Administración Pública.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1986): *Fundamentos de educación comparada*. Madrid: Dydinson.
- GREEN, A; LENEY, T; WOLF, A. (2001): *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona, Pomares.
- GUSTAFSSON, A. ; MADSEN, T. (1999): «Transition in a School-Based Vocational Training System: The Case of Sweden», en D. STERN; D. WAGNER (ed.): *International perspectives on the school-to-work transition*. New Jersey, Hampton Press, Inc.

²⁴⁾ Cuando se escriben estas líneas (abril 2005) se ha anunciado ya la discusión del anteproyecto de la Ley Orgánica de Educación, pero todavía queda mucho por discutir y aún más para aplicar.

- HUSÉN, T. (1983): *La escuela a debate*. Madrid, Narcea.
- JACKSON, N.J.: «Modelling change in a national HE system using the concept of unification», en *Journal of Education Policy*, 14, 4 (1999), pp. 411-434.
- KERCKHOFF, A. ET AL.: «Staying Ahead: The Middle Class and School Reform in England and Wales», en *Sociology of Education*, 70 (1997), pp. 19-35.
- LERENA, C. (1991): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, Ariel.
- LORENZO, J.A.: «Evolución y problemática de la Educación Secundaria Contemporánea en España», en *Revista Complutense de Educación*, 7, 2, (1996), pp. 51-79.
- MERINO, R. (2002): *De la contrareforma de la formació professional de l'IGE a la contrareforma de la LOGSE. Itineraris i cicles de formació professional després de l'ensenyament secundari comprensiu*. Barcelona, UAB, tesis doctoral.
- MAURICE, M.: «L'analyse sociétale des relations entre système éducatif et système productif», en *Revue internationale d'éducation*, 1 (1994), pp. 35-45.
- PEDRÓ, F.; PUIG, I. (1998): *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona, Paidós.
- PLANAS, J. (1986): «La Formación Profesional en España: evolución y balance», en *Educación y Sociedad*, 5, pp. 71-112.
- SARASON, S. (2003): *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona, Octaedro.
- RAFFE, D. (1998): «Where are pathways going? Conceptual and methodological lessons from the pathways study», en OECD (ed.) *Pathways and Participation in Vocational and Technical Education and Training*. Paris, OECD.
- RAFFE, D. (2003): «Pathways Linking Education and Work. A review of Concepts, Research, and Policy Debates», en *Journal of Youth Studies*, 6, 1, pp. 3-19.
- RESCALLI, G. (1995): *Il cambiamento nei sistemi educativi. Processi di riforma e modelli europei a confronto*. Firenze, La Nuova Italia.
- SWEET, R. (2003): «La transición entre la educación y la vida laboral. Perspectivas del estudio de la OCDE», en A. MARCHESI; C. HERNÁNDEZ GIL (coord.): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid, Alianza Ensayo.
- TROIANO, H. (2001): «La reforma universitària: gestió del pas d'un entorn institucional a un entorn parcialment tècnic», en *Educar*, 28.
- VINCENS, J. (2000): *L'evolution de la demande d'éducation*. Note 329.0029, projet EDEX.
- WALTHER, A; STAUBER, F et al (eds.): *Misleading trajectories. Integration Policies for Young Adults in Europe?* Leske+Budrich, Opladen, 2002.