

EN TORNO AL BORRADOR DE LA

LOCE

(LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN)

LOS ITINERARIOS

(LOS ABIERTO Y LOS ENCUBIERTOS)

Mariano Fernández Enguita

Torrelodones, abril de 2002

¿Qué significa la propuesta de los itinerarios?.....	3
<i>Especialización y agrupación por niveles</i>	3
<i>Los itinerarios en la sombra</i>	3
<i>Diferencias intracentros e intercentros</i>	3
¿Es una propuesta innovadora?.....	3
<i>La experiencia anglosajona</i>	3
<i>La experiencia española</i>	3
<i>La tendencia general</i>	3
El proceso de selección.....	3
<i>El sesgo endocéntrico del profesorado</i>	3
<i>Cada mochuelo a su olivo</i>	3
<i>No correspondencia con resultados posteriores</i>	3
Sobre las virtudes de la homogeneidad.....	3
<i>¿Una pedagogía centrada en el profesor o en el alumno?</i>	3
<i>La diversificación es un hecho</i>	3
<i>El orden de los sumandos altera la suma</i>	3
Sobre los efectos no deseables de la clasificación	3
<i>Las expectativas del profesorado</i>	3
<i>El horizonte del alumnado</i>	3
<i>El “efecto Mateo”</i>	3
Diferencias internas y externas acumuladas.....	3
<i>El eufemismo de la “especialización curricular”</i>	3
<i>La experiencia catalana</i>	3
<i>La dualización del sistema educativo</i>	3
Efectos de los itinerarios sobre la convivencia y la disciplina.....	3
<i>Los grupos fáciles serán más manejables</i>	3
<i>Desarrollo de una subcultura antiescolar</i>	3
<i>La criminalización de la resistencia</i>	3
La formación para la ciudadanía.....	3
<i>Igualdad e igualdad de oportunidades</i>	3
<i>Convivencia democrática</i>	3
<i>El reparto del esfuerzo solidario</i>	3
RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS.....	3

¿Qué significa la propuesta de los itinerarios?

Aunque la parte visible de lo que el Ministerio propone para la reforma estructural de la enseñanza secundaria sean los itinerarios, se confunden distintas cuestiones bajo este epígrafe y se abre también la puerta, aunque sea de manera vergonzante, a un/os *itinerario/s basura* y a una fuerte diferenciación entre los centros.

Especialización y agrupación por niveles

Bajo el término itinerarios, el proyecto mezcla, en realidad, dos cosas distintas. Por un lado, su esfuerzo justificatorio se centra en la tasa de fracaso, la falta de esfuerzo, la promoción automática, la indisciplina, etc.; por otro, sin embargo, se proyectan sobre el segundo ciclo de la ESO las divisiones propias del bachillerato, aunque mezclando las de la LOGSE con las de la LGE: ciencias, letras y tecnología. Con ello se confunden dos cuestiones relacionadas pero distintas: la *especialización* (letras frente a ciencias, etc.) y la *agrupación por niveles o capacidades* (visible, más bien, entre el cuarto itinerario oculto o entre los dos itinerarios *nobles* —ciencias y letras— y el otro más *vulgar* —tecnología—).

Los itinerarios en la sombra

Este último punto es importante, pues, aunque el proyecto habla de dos itinerarios en tercer curso de la ESO y tres en cuarto, hay siempre otro que discurre en paralelo desde el primer curso: grupos de *refuerzo* para todas las edades, programas de *iniciación profesional* a los quince años, programas de *aprendizaje profesional* para extranjeros, más las *ofertas formativas adaptadas* a las necesidades especiales, entre las que se incluirán los trastornos de la personalidad.

Diferencias intracentros e intercentros

Además, a las diferencias dentro de los centros (itinerarios) deberán añadirse las diferencias entre unos centros y otros, ya que éstos podrán proceder a una *especialización curricular* y seleccionar en función de ella a los solicitantes de plaza. Se trata, pues, de una doble desigualdad: entre los centros, que dejarían de presentar una oferta única y accesible a todos, y dentro de los centros.

¿Es una propuesta innovadora?

No, no lo es, y contamos con un cúmulo de experiencia y de evidencia, tanto propia como ajena, que sería absurdo ignorar a la hora de reformar la reforma. Aunque poca gente lo recuerde, aquí ya se han experimentado tanto la especialización como la agrupación por niveles en el tramo 14-16.

La experiencia anglosajona

En realidad se trata de una idea muy vieja, propia de lo que podríamos denominar los regímenes comprensivos *tramposos*, que pretendían ser igualitarios mientras seguían dividiendo a los alumnos (o que sólo lo eran a medias). Lo más parecido a los itinerarios propuestos son los antiguos *curriculum tracks* norteamericanos, que eran tres: preuniversitario, general y vocacional. Pero, como ya se ha indicado, en la propuestas se mezclan la agrupación por niveles (*streaming* o *setting* en el Reino Unido, *ability tracking* en los EEUU y Australia) y la especialización (tracking propiamente dicho). En ambos casos ha sido fuertemente criticada y en gran parte abandonada.

La experiencia española

Durante el periodo de experimentación de la reforma, antes de la LOGSE, ya se instauró en el País Vasco un sistema de agrupación por niveles (eufemísticamente denominado "*aprendizaje por capacidades*") que dividía a los alumnos,

entre 14 y 16 años, en los niveles A, B, C y Compensatoria. Resultó un desastre estigmatizador, sin el más mínimo valor compensatorio, y fue abandonado. También Cataluña experimentó, por su parte, con una gran flexibilidad en la oferta y elección de *optativas* que luego fue notablemente restringida. En sentido contrario, el modelo *unitario* propiciado entonces por el MEC se abrió a una tímida optatividad.

La tendencia general

Se mire por donde se mire, y diga lo que diga el Ministerio, la tendencia general de todos los sistemas educativos ha sido la de *eliminar o suavizar las divisiones internas en el periodo de escolarización obligatoria y común*, bien suprimiéndolas, bien reforzando las vías interiores de tránsito de una a otra. En los países anglosajones, en particular, y a pesar de que un sistema muy descentralizado de decisión —prácticamente escuela a escuela— hace que los cambios sean muy lentos y nunca completos, la agrupación interna ha pasado de ser mayoritaria a ser muy minoritaria.

El proceso de selección

¿Quién irá a parar a qué itinerarios? ¿Será objetiva, justa y neutral la asignación de los alumnos? ¿Qué sabemos sobre cómo se ha hecho en el pasado o en otros lugares? Una selección temprana de los alumnos —ése fue uno de los principales motivos de la reforma comprensiva— podría ser sesgada, perjudicar a los que ya llegan con desventaja o no reflejar las capacidades reales de los alumnos —que no son lo mismo que las capacidades académicas mostradas en un momento dado—.

El sesgo endocéntrico del profesorado

Guste o no, el profesor tiende a ver con buenos ojos al alumno que se parece a él y con no tan buenos a quien se muestra distinto. Cicourel y Kitsuse

mostraron ya hace mucho que los profesores y orientadores suelen verse influidos por *prejuicios de clase, género y etnia* a la hora de diagnosticar las posibilidades y necesidades de los alumnos, y otras investigaciones han abundado en las mismas conclusiones. Dicho en breve, el alumno varón, blanco, de clase media será típicamente orientado al itinerario de ciencias, la mujer blanca y de clase media al de letras, etc., etc. ¡ Ya el mismo borrador de la LOCE da por supuesto que los inmigrantes deben acudir a cursos de iniciación profesional!

Cada mochuelo a su olivo

Donde quiera que ha habido agrupación o especialización se ha podido mostrar la existencia de una *sobrerrepresentación de las minorías*, los alumnos procedentes de familias de *clase obrera*, etc. en los itinerarios de carácter práctico-profesional o de ritmo más lento. Por el contrario, la supresión de los itinerarios, por ejemplo en los Estados Unidos, ha impulsado fuertemente las oportunidades de los sectores en desventaja, por ejemplo en el caso del acceso de los negros norteamericanos a los estudios universitarios (Lucas, 1999).

No correspondencia con resultados posteriores

Las reformas comprensivas no surgieron simplemente del malestar por que los alumnos fuesen divididos entre ramas escolares de distinto valor, sino también del convencimiento y la evidencia creciente de que esta división *no se correspondía con la distribución real de las capacidades*. Contrastando los resultados de pruebas generales de capacidad administradas en un momento posterior (generalmente entre adultos) con la asignación escolar en la adolescencia se comprobó que había fuertes discrepancias, lo que significa, para cualquier país, un enorme *despilfarro de talento*.

Sobre las virtudes de la homogeneidad

El proyecto se basa en la convicción, muy extendida entre una gran proporción de profesores (sobre todo de secundaria), de que es mejor y más eficaz dar clase a un grupo homogéneo de alumnos. Pero detrás de este razonamiento hay supuestos no explicitados, errores de cálculo y aspectos ignorados.

¿Una pedagogía centrada en el profesor o en el alumno?

La importancia atribuida a la homogeneidad es directamente proporcional al grado en que enseñanza y aprendizaje *se centran en la figura y la acción del profesor*. Estudios ingleses han mostrado que los docentes más partidarios de la clase magistral también lo son de la agrupación por niveles. Ciertamente, la lección magistral es una práctica que impone un ritmo común y queda, entonces, sometida al ritmo del más lento. Pero no es así con el aprendizaje *centrado en el alumno*, en que cada uno avanza cuanto puede en un mismo tiempo o emplea todo el tiempo que necesita para un mismo objetivo.

La diversificación es un hecho

En la práctica, los profesores tienen que diversificar casi con cualquier grupo, no importa cuán homogéneo se haya intentado que sea. *Los alumnos diversifican por cuenta propia*, empleando más o menos horas o recursos cuando están convencidos de que el objetivo merece ser perseguido. El grupo-aula diverso, en fin, cuenta con el recurso adicional del *apoyo mutuo* entre los alumnos, que beneficia en términos de aprendizaje tanto a quien lo recibe (a menudo en unos términos más próximos que los que pueda ofrecer el profesor) como a quien lo da (que refuerza así lo ya adquirido), por no hablar ya de la convivencia.

El orden de los sumandos altera la suma

Los alumnos, en todo caso, seguirán siendo en total los mismos, salvo que se suprimiera la obligatoriedad de la ESO. En algún grupo, pues, habrán de estar y a algún profesor le van a tocar. La cuestión, entonces, es si la heterogeneidad ayuda a mejorar a los alumnos difíciles o pervierte a los fáciles, y si la homogeneidad empeora o mejora a cada grupo. Si la institución tira de todos, como se supone, hacia delante, su confluencia con los mejores alumnos debería tener un efecto beneficioso sobre los peores; si, por el contrario, ya no tira tanto o no tira nada de los que considera insalvables, y éstos se refuerzan (se desincentivan) mutuamente, pueden anticiparse los resultados.

Sobre los efectos no deseables de la clasificación

La clasificación de los alumnos en grupos a los que se da un valor jerarquizado tiene por sí misma efectos sobre ellos y sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje. No importa cómo lo racionalice la institución, todos saben lo que significa. Una vez pregunté a unos alumnos del País Vasco, a mediados de los '80, qué significaba la agrupación como A, B y C, y la respuesta fue: "A son los listos; C, los tontos; y B, los que todavía no se sabe si son listos o tontos."

Las expectativas del profesorado

Hace ya varios decenios, Rosenthal y Jacobson realizaron un sencillo experimento: distribuyeron a un grupo de profesores unas evaluaciones falsas de las capacidades de sus alumnos y, al cabo de un tiempo, sus calificaciones respondían a la clasificación inicial arbitraria. Los profesores habían convertido esas etiquetas en expectativas que modificaban su percepción de la realidad y terminaron por ajustar ésta a aquéllas. Es lo que se conoce como *efecto Pigmalión*, o *profecía autosatisfecha*. Para los alumnos, el problema fue que su fama les precedió. Para los profesores, que no permitieron que los datos les estropearan un buen diagnóstico.

El horizonte del alumnado

Pero la clasificación tiene también un efecto de *etiquetado* sobre los alumnos. Estos *interiorizan las expectativas* de la institución respecto de ellos y conforman a las mismas su conducta, ya que las conductas no ajustadas no obtienen las respuestas deseadas y resultan así inútiles, decepcionantes e incluso perjudiciales. Para los mejor clasificados es un refuerzo y un motivo de identificación con la institución; para los estigmatizados es un *elemento disuasorio* y un *incentivo para la adopción de actitudes anti-escuela* y la *adhesión a subculturas reactivas* que les devuelvan una mejor imagen de sí, a menudo subculturas antisociales que son la pura y simple *inversión de los valores escolares*. Los relatos autobiográficos escolares están llenos de anécdotas sobre el efecto positivo de una palabra de aliento, pero raras veces se detienen en los efectos de la descalificación.

El "efecto Mateo"

Una separación de los alumnos cuyo objetivo fuera emplear más y mejores recursos públicos con los que tienen menos y peores recursos privados sería simplemente discutible: habría que sopesar los efectos de la *discriminación positiva* con los del *etiquetado*. Una propuesta que los divide sin ningún propósito compensatorio y que, si no se asegura por todos los medios lo contrario, *polarizará aún más sus recursos* profesionales (peores profesores para los alumnos difíciles, si los más antiguos y expertos van a elegir los grupos fáciles, y viceversa) y ambientales (acumulación de todos los alumnos difíciles y, por tanto, de sus dificultades, en unos mismos grupos, y viceversa) es, simplemente, *una propuesta discriminatoria*. Cumple lo que anuncia Mateo para el juicio final: "Al que tenga, se le dará; y al que nada tenga, lo poco que tenga se le quitará."

Diferencias internas y externas acumuladas

Como ya adelantamos en el primer apartado, a las diferencias *internas* a los centros (itinerarios e itinerarios-basura) se sumarían, si el proyecto sale adelante, las diferencias *entre* los centros.

El eufemismo de la "especialización curricular"

En ningún lugar del proyecto se especifica que todo centro deba ofrecer todos los itinerarios. Por otra parte, sí se prevé que, en función de su autonomía pedagógica, pueda "reforzar y ampliar *determinados ámbitos* del currículum", así como que, además de utilizar el expediente académico como criterio de selección, puedan establecer "*criterios adicionales* [...] tales como las calificaciones de las asignaturas cursadas que tengan relación con la especialización del centro." Así, un centro podrá ofrecer sólo ciertos itinerarios en tercero y cuarto cursos de la ESO y seleccionar en función de ello a sus alumnos en el primer curso, si nada ni nadie se lo impide. Con ello, las diferencias *intracentros* se verán reforzadas por las diferencias *intercentros*.

La experiencia catalana

Algo de esto hubo en la experiencia catalana en el periodo de experimentación de la reforma. El amplio espacio para la *optatividad* acordado a los centros, establecido en términos de horas (muy estirables, por lo demás) y no de contenidos, hizo que a las diferencias entre alumnos (entre itinerarios personales) dentro de los centros se sumasen las diferencias entre centros, pues, mientras unos presentaban ofertas de optativas acordes con un y un público de clase alta pasado elitista y académico otros lo hacían siguiendo la inercia de un pasado popular y de formación profesional para un público de clase social modesta. A este estallido de las diferencias, que las autoridades catalanas y los equipos de centro hubieron de contrarrestar en muchos casos, es a lo que ahora otorga barra libre el proyecto

La dualización del sistema educativo

Huelga decir quién se especializaría en los itinerarios nobles (ciencias y letras): la generalidad de la enseñanza *privada*, la mayor parte de la *concertada* y un quizá *un puñado de centros públicos* ubicados en entornos especialmente favorables (y con otros, al lado, para recoger los restos). En el extremo opuesto, en alguna comunidad autónoma ya circula el proyecto de crear centros *ad hoc* para recoger en itinerarios-basura a los alumnos de amplias zonas geográficas, liberando así al resto. De este modo, la “autonomía pedagógica” o “especialización curricular” contribuiría un poco más a la dualización ya en marcha del sistema educativo en una red privada, subvencionada o no, para las clases medias, y una red pública para las clases trabajadoras en desventaja y para las minorías étnicas.

Efectos de los itinerarios sobre la convivencia y la disciplina

Aunque en el sistema educativo están vedadas propuestas como agrupar a los alumnos por su actitud ante la convivencia o ante la disciplina, lo cierto es que buena parte del apoyo que suscita la idea de agrupar de un modo u otro a los alumnos deriva de la idea de que ello facilitará el aislamiento de los alumnos tildados de *objetores escolares*. En otras palabras se *pretende solucionar un problema de disciplina mediante la administración de las oportunidades académicas*. Después de todo, es como poner un cero por mala conducta, pero elevado a *arreglo estructural*.

Los grupos fáciles serán más manejables

Efectivamente, si los alumnos con peores resultados, menos motivados, etc., son concentrados en los itinerarios basura, los demás grupos, en particular los itinerarios nobles, resultarán, a contrario, más manejables. No obstante, esto es suponer que no hay problemas con y entre los buenos alumnos, lo que puede ser mucho suponer. De hecho, no faltan profesores que tienen más difi-

cultades con los buenos alumnos (los que preguntan, los que no se conforman con cualquier cosa, los que discuten) que con los malos, a los que pueden tratar más expeditivamente.

Desarrollo de una subcultura antiescolar

Si la escuela se convierte para una parte del alumnado en una experiencia nada gratificante, que les devuelve una imagen devaluada, negativa de sí mismos, entonces es más que probable que se vuelvan hacia otras escalas de valores en las que salgan mejor parados. Como la mejor defensa es el ataque, esto conducirá fácilmente al florecimiento de actitudes de *rechazo*, a actitudes en las que el cuestionamiento de la institución y las pautas aceptadas de conducta escolar se convierte en algo positivo por sí mismo, como pretendida expresión de la madurez y el valor de su protagonista. Dicho en breve, los grupos de alumnos estigmatizados, no importa cuál sea su etiqueta oficial, serán el mejor caldo de cultivo para actitudes *antiescolares* y, tal vez, *antisociales*. Propiciarán inevitablemente el enfrentamiento entre el alumnado, de un lado, y el profesorado y la institución, del otro.

La criminalización de la resistencia

Resulta tremendamente alarmante que el proyecto de ley por advierta enfáticamente que, entre las necesidades educativas especiales objeto de un tratamiento específico se incluirán los “trastornos graves de la personalidad”. Sin duda existen trastornos necesitados de tratamiento, pero una institución disciplinaria como la escuela, con una relación tan asimétrica como la que se da entre el profesor y el alumno, debe moverse en este terreno *con pies de plomo y guantes de seda*. Todos hemos recibido en nuestra infancia algún cero académico a cuenta de nuestra conducta, y no conviene elevar esta práctica perversa a la categoría de arreglo estructural.

La formación para la ciudadanía

Hay un sentido en que toda la educación, con independencia de su titularidad, es *educación pública*, un *servicio público*. Es el que concierne a su papel general de integrar a los individuos a la sociedad y permitir la convivencia dentro de unas reglas aceptadas por todos, comprendida la forma de imponerlas a quienes no las cumplan y de intentar cambiarlas por quienes no las compartan. Pero éstas reglas, lo mismo que la sociedad a la que dan lugar, sólo serán aceptadas si son vistas como *justas* o, al menos, si se considera *legítimo* el proceso por el que se ha llegado a ellas o a su conservación.

Igualdad e igualdad de oportunidades

En la base de esta aceptación o tolerancia del orden social resulta imprescindible la idea de que todos tenemos *unos derechos básicos asegurados* y, más allá de éstos, *un conjunto de oportunidades iguales o equivalentes*. Este criterio se aplica a otros campos distintos de la educación, tales como la salud, el empleo, los derechos civiles y políticos, etc., pero tiene un importante campo de aplicación en la educación y, en todo caso, es éste el que más visible resulta para los futuros ciudadanos antes de su pleno reconocimiento como tales. Las consecuencias son obvias: la división sistemática de los alumnos desde el momento mismo en que empiezan a ser conscientes de la sociedad que les rodea mina los cimientos mismos de la sociedad.

Convivencia democrática

Asimismo, la escuela es el lugar donde la mayoría de las personas van a tener la primera oportunidad de *convivir con el otro*, con personas de otra cultura, de otras creencias, de otro origen, de otro color. Casi ninguno podrá hacerlo en su familia y muchos ni siquiera en sus comunidades residenciales, a menudo tan segregadas social como espacialmente. La escuela es, pues, el *escenario preferente para el aprendizaje de la convivencia* (a no confundir con la

aceptación de las desigualdades como irremisibles) entre nacionales e inmigrantes, entre la "mayoría" y las minorías étnicas, entre las distintas clases sociales y grupo de status. Una ley que se propone aislar a los dos extremos sociales, unos en *burbujas* y a otros en *ghettos*, amenaza con romper los fundamentos mismos del respeto mutuo y la convivencia social.

El reparto del esfuerzo solidario

Se está convirtiendo ya en un clamor la exigencia de que, al menos los centros concertados (y, en mi opinión, también los estrictamente privados) deben compartir con los de titularidad pública el esfuerzo de integrar en las mejores condiciones posibles a los alumnos con desventajas sociales o necesidades especiales. Sin embargo, un mínimo de visión realista ya anticipa que, si hay itinerarios, la mayoría de estos alumnos irán a parar a los de segunda, y, si a esto se añade la probable especialización de muchos centros privados en los itinerarios de primera, de inmediato se desprende que la distribución de los alumnos en itinerarios serán una forma indirecta, teóricamente neutra, de asignarlos también a centros, a los centros públicos.

RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

Quienes deseen acceder a información más completa pueden empezar por la siguiente:

* El estudio de entidad más reciente en los Estados Unidos

LUCAS, S.R. (1999): *Tracking inequality. Stratification and mobility in American high schools*, N. York, Teachers College Press.

* El estudio de entidad más reciente en Inglaterra y Gales:

IRESON, J. y HALLAM, S. (2001): *Ability grouping in education*, Londres, Chapman.

* Algunas revisiones más amplias anteriores:

GAMORAN, A. y MARE, R. D. (1989): "Secondary School tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement, or neutrality?" *American Journal of Sociology* XCIV, 1146-1183

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1986): *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*, Barcelona, Laia.

OAKES, J. (1985): *Keeping track: How schools structure inequality*, New Haven, CT, Yale.

SLAVIN, R.E. (1990): "Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best evidence synthesis", *Review of Educational Research* LX, 471-499.

* La efímera experiencia española

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1987): *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional*, Barcelona, Laia.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1987): *Juntos pero no revueltos: Ensayos en torno a la reforma de la educación*, Madrid, Visor, especialmente cap. 2.