



DE LA LOGSE A LA LOCE. DISCURSOS Y ESTRATEGIAS DE ALUMNOS Y PROFESORES ANTE LA REFORMA EDUCATIVA

RAFAEL MERINO (*)

RESUMEN. Este artículo analiza los discursos de 12 grupos de discusión de alumnos y de profesores de secundaria con respecto a los cambios que proponía la LOGSE. Alumnos y profesores hablan de la extensión de la escolaridad obligatoria, la comprensividad, los itinerarios dentro de la ESO y las opciones de la enseñanza post-obligatoria, entre otros temas. Se analizan los discursos así como las estrategias de acompañamiento u oposición al cambio, así como las posibilidades de las reformas educativas en función de la acción de los actores sociales. También se reflexiona sobre el impacto que pueden tener la LOCE y la Ley de FP en este contexto.

ABSTRACT. This article analyses the presentations of 12 discussion groups formed by secondary students and teachers regarding the proposed changes of the LOGSE. Students and teachers talk about the lengthening of the period of compulsory education, its comprehensiveness, the programs within compulsory Secondary Education (ESO), and post-compulsory education options, among others. The presentations and the strategies for and against the change are analysed, as well as the possibilities of educational reforms which depend on the action of social agents. There is also a reflection on the impact that the LOCE and vocational training (FP) law might have in this context.

INTRODUCCIÓN

El diseño y la aplicación de las reformas educativas suscitan grandes debates ideológicos, políticos y mediáticos. Llevamos más de diez años en una reforma educativa constante. Aún no se ha acabado de

implantar completamente la LOGSE cuando el gobierno, en manos de un partido que no la quiso, decide cambiar completamente el marco normativo y regulador del sistema educativo español. Sean en sentido integrador y comprensivo o sean en sentido selectivo y de búsqueda de la

(*) Universidad Autónoma de Barcelona.

excelencia, las reformas que impulsan los gobiernos a través de sus decretos pueden quedar en papel mojado si los actores sociales que han de llevarlas a cabo no ven más beneficios que costes (Boudon, 1983) o no comparten un marco cognitivo con el propuesto en la ley (Masjuán, 1994¹). Es más, si no se aplican con el acuerdo y la predisposición de los actores, es cuando aparecen los famosos efectos perversos, de larga tradición en el análisis sociológico². En este sentido, la actitud, el discurso y las estrategias que elaboran alumnos y profesores son básicas para el éxito o fracaso de las reformas educativas. Analizar estos discursos y estas estrategias es lo que pretende este artículo, para poder iluminar las diversas reacciones del profesorado y el alumnado con respecto a las innovaciones que propugnaba la LOGSE, y para poder discutir las posibles reacciones a las innovaciones que propugna la LOCE.

En este artículo, analizaré los resultados de 12 grupos de discusión con alumnos de secundaria (4^o de ESO, 2^o de Bachillerato, CFGM y CFGS) y de tres grupos de discusión con profesorado, todos ellos de tres institutos de enseñanza secundaria del área metropolitana de Barcelona. Los tres centros habían sido institutos de formación profesional, uno es privado y tiene un alumnado fundamentalmente de clase media, el segundo es público, está ubicado en una zona periférica y tiene un alumnado de clases populares, y el tercero también es público pero está ubicado en una ciudad mediana con un sólido tejido industrial, tiene una tradición casi centenaria y un alumnado bastante interclasista. Así, se podía captar la diversidad de discursos en función del tipo de centro y de la diversidad social del alumnado³.

Partiendo del enfoque metodológico aportado por Alonso e Ibáñez (ver biblio-

(1) «Algunas investigaciones de la psicología social nos han hecho darnos cuenta de que la difusión de una innovación no depende sólo de si en el proceso de implantación los actores afectados salen beneficiados o perjudicados en cuestiones relacionadas con sus condiciones de trabajo, sino también de la coherencia de las ideas que configuran la innovación y del prestigio que estas ideas tienen entre los actores responsables de la aplicación del proceso» (J. M. MASJUÁN: *El professorat d'ensenyament secundari davant la Reforma*. Barcelona, ICE de la UAB, 1994, p. 11).

(2) Como ejemplo, baste citar a Durkheim en una conferencia inaugural de un curso de formación de profesores de instituto a principios del siglo XX: «Y, para zafarnos de esa era de confusión y de incertidumbre, no se puede contar únicamente con la eficacia de los decretos y de los reglamentos. Cualquiera que sea la autoridad que los ampara, los reglamentos y los decretos no pasan de ser meras palabras que no pueden convertirse en realidades más que con la colaboración de aquéllos que son encargados de aplicarlos. Por tanto, si ustedes, que tendrán por misión el hacerles cobrar vida, no los aceptan más que a regañadientes, si se someten a su autoridad aun cuando no comulguen con ellos, no pasarán de ser letra muerta y sus resultados serán estériles; además, según la manera en que los interpreten, podrán producir efectos completamente diferentes o, incluso, opuestos» (E. DURKHEIM: *Educación y sociología*. Barcelona, Península, 1989, p. 124).

(3) Estos grupos de discusión se hicieron como trabajo de campo de mi tesis doctoral, titulada «De la contrareforma de la formación profesional de l'LGE a la contrareforma de la LOGSE. Itineraris i cicles de formació professional després de l'ensenyament secundari comprensiu», leída el 10 de julio de 2002 en la Universitat Autònoma de Barcelona. Los grupos de discusión se celebraron entre mayo y julio del 2001, y participaron un total de 23 profesores y 81 alumnos, a los que agradezco su colaboración y quedo en deuda con ellos.

grafía), los grupos de discusión se han realizado a partir de un guión con referencias metafóricas y metonímicas y con una composición heterogénea pero sin que existiera una distancia de rol que anulase la discusión. Por eso, se planteó la separación de profesores y alumnos, y la agrupación de alumnos por niveles educativos (ESO, Bachillerato, CFGM y CFGS), pero con diversidad de género, rendimiento educativo y expectativas académicas y laborales.

A partir de los resultados de los grupos de discusión, se pueden analizar los discursos y estrategias que elaboran alumnos y profesores ante el cambio de las reglas de juego que significaba la LOGSE. A ello dedicaré los dos próximos apartados. Para finalizar el artículo, expondré las principales conclusiones que se podrían sacar para el diseño y la aplicación de la LOCE y de la Ley de FP.

DISCURSOS Y ESTRATEGIAS DEL ALUMNADO

Podemos organizar el discurso y las estrategias de los alumnos alrededor de tres ejes: la enseñanza secundaria obligatoria, la enseñanza secundaria post-obligatoria y los condicionantes de las opciones académicas o profesionales.

LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

Hay un consenso generalizado en todos los grupos de discusión con respecto a la bajada de nivel que ha provocado la ESO. Y coinciden los alumnos escolarizados en el nuevo sistema como los alumnos de ciclos formativos que provienen del sistema LGE. En definitiva, se ha construido una imagen con respecto a la ESO de menor calidad, de menor «nivel», como se puede comprobar en otros estudios similares (Giné et al., 1997). Ahora bien, el concepto de nivel queda reducido a una

comparación entre contenidos, desde una perspectiva más bien tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es que yo tengo libros de mis hermanos, de la EGB, y no tienen nada que ver con lo que estamos haciendo ahora (...). Iban más preparados (David, 4º de ESO).

(La ESO) no tiene un nivel alto, no tiene un nivel que necesitas... a ver, si vas directamente, como ha hecho él (un compañero) a un módulo quizá sí que te sientes preparado, pero si quieres intentar hacer primero de bachillerato, malamente, no tienes suficientes conocimientos, tienes que hacer otras cosas para complementar, porque si no... (Dídac, CFGM).

... (La ESO) era otro repaso de sexto, sólo repaso (Juan, CFGM).

Otro elemento que contribuye al prestigio o valoración negativa de la ESO es la percepción de que todo el mundo aprueba. Entre la disminución del nivel y la promoción casi automática, el esfuerzo que tienen que hacer los chicos para superar las materias es poco. Esta percepción es la que se constata en el preámbulo de la LOCE: por un lado, se critica la promoción automática y, por otro lado, se reivindica la «pedagogía del esfuerzo» en detrimento de la «pedagogía de la motivación y del interés». Por decirlo de alguna forma, el Ministerio de Educación recoge una percepción muy extendida. Extendida pero que se ha convertido en un estereotipo, ya que no es cierto que todo el mundo apruebe la ESO. Con datos de Cataluña, alrededor del 10% de alumnos de 4º de ESO son repetidores y la proporción de suspendidos es del 30%.

La explicación de esta bajada de nivel es clara: la comprensividad. La unificación del currículum en la etapa 14-16

años es la causa que se atribuye al desprestigio de la ESO. Para algunos alumnos, minoritarios, los beneficios pedagógicos de grupos heterogéneos compensan la bajada de nivel, o, para decirlo de otra forma, valoran más los aspectos actitudinales (convivencia, solidaridad) que los contenidos curriculares:

Pues que hay alumnos de un nivel más bajo, alumnos de un nivel más alto... intentan (los profesores) hacerlo para todos un poco, y los que están en un nivel más alto quizá se quedan en un nivel más bajo y los que están más bajo les cuesta más, pero... al final se ve que todos van bien (Laia, 4º ESO).

Si hubieran hecho desde un buen principio (tres grupos por niveles) desde que pusieron la educación, estas tres clases ahora mismo no podríamos estar hablando de nuestros compañeros, no podríamos haber conocido gente que... hay gente que pasa de todo en mi clase pero que son encantadores (Lidia, 4º ESO).

Ahora bien, el discurso dominante es el discurso de la segregación. La extensión de la escolaridad obligatoria no se cuestiona, pero no tiene que ser la misma vía para todos. Se asocia bajo rendimiento o inadaptación escolar con vías alternativas a la académica, es decir, con vías profesionalizadoras de baja cualificación, como de hecho era la imagen de la antigua FP1 o de las aulas de refuerzo (UAC, en Cataluña). Los argumentos que se utilizan son de dos tipos: los que apuntan al perjuicio que supone la comprensividad a los buenos estudiantes, que no pueden adquirir más «nivel», y los que apuntan a que perjudica también a los alumnos que no quieren estudiar y que se les obliga, los llamados «objetores escolares» (INCE,

1998, p. 146). Los buenos estudiantes no han asumido las ventajas del trabajo cooperativo y las agrupaciones heterogéneas, ni otros dispositivos de los principios pedagógicos de la reforma. Al contrario, se sienten perjudicados porque podrían prepararse mejor para el Bachillerato y las clases con alumnos que molestan les representa una pérdida de tiempo. Los que molestan también pierden el tiempo, ya que no sacan ningún provecho y seguramente acumulan tensiones y frustraciones que pueden derivar en situaciones de conflicto. En este sentido, se piensa que las agrupaciones más eficaces son las homogéneas, porque se adaptan mejor a los «intereses» de los diferentes colectivos. De aquí la aceptación de itinerarios diferenciados por nivel de rendimiento.

Lo que no puede ser es que venga gente aquí a molestar, porque no tienen ganas de estar en clase y no pegan golpe (Ana, 4º ESO).

Claro, por eso, si eso (separar por niveles) se hiciera desde antes y esta gente que les cuesta más, o sea, que los profesores sean más pedagogos que profesores de materia, y los formasen bien para saber cómo tiene que portarse un crío, pues podrían llegar a hacer el bachillerato. En cambio, salen ahora que se tienen que ir a ser... (Oriol, 4º ESO).

La herramienta que ofrecía la LOGSE para la atención a la diversidad, los créditos variables, se ha utilizado para la creación de itinerarios. Más adelante veremos la justificación de los profesores. La justificación de los alumnos parece dar la razón a Fernández Enguita cuando habla de los riesgos de los créditos variables: «La escisión entre una cultura académica socialmente y escolarmente valorada, y una cultura irrelevante administrada en la banda opcional que puede favorecer las

desigualdades sociales a través del currículum» (Fernández Enguita, citado en Gómez et al., 1994). Esto ha quedado muy claro en los grupos de discusión; los créditos variables que escogen los alumnos tienen un escaso valor académico.

Es lo que te gusta y donde menos se curra. Eliges lo que más te gusta y lo que menos... (Clara, 2º Bachillerato).

... Al final en filosofía del crédito variable ya era preguntarle al profe cómo iba y te decía: «sí, bueno, yo os mandaré hacer un trabajo», y veías que en los variables que el profe no hacía exámenes, pues estaban llenos, y cuando sabías que había temario y tenías que hacer un examen pues había 10 personas en el variable (Alberto, 2º Bachillerato).

Otro riesgo de los créditos variables es su utilización para la segregación precoz de los alumnos según el nivel. Hay un cierto acuerdo entre el profesorado (que veremos más adelante) y el alumnado que ha participado en los grupos de discusión, en su mayoría buenos estudiantes⁴. Los créditos variables se utilizan para orientar a los alumnos a los estudios post-obligatorios y para clasificarlos en función del rendimiento.

Pero realmente ponen en refuerzo la gente que le cuesta y que saben que no lo podrá hacer; pero una persona que no hace nada no la pondrán a refuerzo, pero a un chico que le cuesta saben que si lo ayudan... (Helena, 4º ESO).

Hombre, yo, en el otro cole, cuando iba a X (un instituto privado de la zona), allí la hacían (la división por

niveles) y se veía muy diferente. Allí los que iban al grupo de ampliación, los que íbamos a un grupo de ampliación o de eso, decíamos el grupo de los tontos y el grupo de los listos, y los tontos decían: «nosotros vamos al grupo de los tontos», no decían... era como autodiscriminativo (...) Y lo provocaban los mismos profesores, porque muchas veces ellos te lo decían: grupo de los tontos-grupo de los listos. La gente se lo comía, se lo creía y se montaba la película por dentro. Y había gente que incluso le gustaba: «Yo voy al grupo de los tontos» (Quino, 4º ESO).

Nora: ...Porque los que hayan hecho el preciclo, el prebachillerato, irán mejor preparados, tendrán mucho más conocimientos

(...)

Oriol: Yo no quiero decir que el que vaya a clase de preciclos sea una persona que siempre vaya malamente, no; quizá el preciclo lo motiva más como para ir a un ciclo i (...).

Nora: Pero ya estás tachando como un grupo de tontos.

Oriol: Noooo.

Nora: Aunque digas: «No, es porque les cuesta».

Lidia: A ver, tú porque eres tú, pero la sociedad es muy cruel (Centre C, 4º ESO).

LA ENSEÑANZA SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA

Las profundas modificaciones de los itinerarios escolares post-obligatorios también son objeto de reflexión del alumnado y de elaboración de estrategias. En general, el referente académico domina en casi

(4) Hay que decir que los grupos de discusión adolecen de este sesgo, ya que fue muy difícil que los tutores de los IES captaran a alumnos de bajo rendimiento, con lo que este colectivo está infra-representado.

todos los grupos. Parece como si el camino «natural» fuera acabar la ESO, continuar el bachillerato y acabar en la universidad⁵. Las opciones profesionales son secundarias, es como «dejar de estudiar». Los alumnos toman en consideración una vía profesional cuando hay una probabilidad grande de fracasar o ya se ha fracasado y se reorientan hacia los ciclos formativos, o bien cuando la desmotivación o el cansancio de «estudiar» hace que la vía profesionalizadora se vea menos exigente y más adaptable al ritmo del alumno. Por lo tanto, hay muy poca presencia de vocaciones profesionales de oficios manuales. De hecho, hay un claro rechazo a las tareas manuales, y más en los chicos de clase obrera con buenos resultados académicos.

Los alumnos de ESO y de Bachillerato tienen un discurso simplificador: los que no sirven para estudiar, a la formación profesional. Los alumnos de ciclos formativos tienen un discurso mucho más elaborado. De entrada, los que han hecho la FP antigua se quejan de que con el anterior sistema la FP estaba enfocada para los que fracasaban en la EGB y sólo sacaban el certificado escolar, y, en cambio, con la regulación de la LOGSE la vía profesional para los certificados se cierra. Es decir, la FP tenía una cierta capacidad de recuperación del fracaso escolar a través de una vía larga de formación profesional que incluso podía tener acceso a la universidad. En cambio, con el sistema de ciclos terminales para alumnos que han aproba-

do ESO o Bachillerato, los que suspenden no tienen la posibilidad de recuperarse dentro del sistema educativo por la vía profesional.

Hacen a los niños más tontos, porque yo no entiendo que un crío que vaya mal vaya pasando curso tras curso y que al final le digan: «Mira, chaval, humo y lo único que te queda por estudiar es lo de la INEM». Y punto, no tiene más salidas, cosa que antes, si no te sacabas la EGB, tenías la FP, y de la FP podías acceder a la universidad. Ahora ya nada, ahora terminas la ESO; si no has aprobado cursillos de la INEM y ya está. Yo eso lo veo arruinar... Quizás un chaval va mal en la ESO, luego pillan un cursillo de éstos o este ciclo y luego el chaval sirve, y quizá se mete en la FP y puede acceder a estudios superiores, o va a la universidad o... (Diego, CFGS).

Esta externalización de los fracasados se vive de forma negativa por parte de los alumnos que no han superado la ESO y que no ven en los PGS o en la formación ocupacional salidas «dignas», porque son percibidos como dispositivos de atención a alumnos marginales. Por eso, algunos optan por presentarse a las pruebas de acceso a los CFGM, pruebas que son consideradas muy fáciles. En este sentido, existe una cierta presión de estos alumnos para volver al sistema educativo por la vía profesional.

(5) Es lo que D'Iribarne llama el camino noble o «nobleza escolar». La función simbólica de la escuela es presente cuando los alumnos escogen entre la FP o los estudios académicos: «...Dans la France d'aujourd'hui l'opposition entre ce qui est plus ou moins "noble". (...) Or, dans la société française contemporaine, c'est pour l'essentiel la 'noblesse scolaire' d'une personne, déterminée par son parcours dans l'appareil scolaire, qui va déterminer, et ce pour le reste de jours, le niveau de noblesse personnelle» A. D'IRIBARNE; D. D'IRIBARNE: «Le système éducatif comme expression d'une autre politique», en *Revue européenne de formation professionnelle*, núm. 17 (1999), pp. 25-35.

Juli: ... Es un examen (la prueba de acceso) que bien bien no es un examen porque te ponen...

Pedro: Son cosas... del colegio...

Juli: Fuimos a una escuela de adultos (...), nos prepararon para... tenías que ir un mínimo de seis meses, pienso, para hacer las clases y poderte presentar o haber trabajado más de seis meses... presentar el contracte o lo que sea. Nosotros fuimos un par de meses, vinimos aquí pensando que el examen no... cuando vimos el examen, era que lo podías hacer... si no hubiera ido los dos meses, hubiera aprobado igual. O sea, que era un examen que no... (CFGM).

Las opciones profesionales casi siempre son consideradas como segunda opción. A veces, aparece el discurso del acceso rápido al mercado de trabajo, no tanto como una presión familiar sino como una necesidad de disponer de dinero para el consumo, el ocio, las relaciones sociales, etc.⁶ En definitiva, la igualación de las condiciones de entrada a los estudios profesionales y a los académicos no ha supuesto una igualación de la valoración social de las dos vías. Es más, cuando se insiste desde las instituciones sobre las bondades de los ciclos formativos, muchos chicos lo ven como propaganda dirigida a desmotivarlos para que no deseen ir a la universidad. Los tres centros estudiados eran antiguos institutos de formación profesional, y el que se ubicaba en el contexto más desfavorecido precisamente tenía una clara política de fomento del Bachillerato y la universidad, en detrimento de la Formación

Profesional. Todo esto contribuye a reforzar la idea de la FP como segunda opción.

A pesar de esto, la mayoría de alumnos que han participado en los grupos de discusión tienen muy claro que hay una diferencia radical entre el grado medio y el grado superior. Dentro de la segunda opción que representa la formación profesional, siempre será mucho mejor llegar al grado superior que quedarse con un grado medio. El grado superior es visto con una capacidad de profesionalización mucho más grande y sin el estigma que puede tener el grado medio. Por eso, hay una crítica generalizada a la falta de conexión entre el grado medio y el grado superior y a las restricciones que tienen todavía los cursos puente experimentales. Esta crítica se hace en dos sentidos. El primero es la ruptura forzada del itinerario formativo de los alumnos, sobre todo de aquellos alumnos matriculados en CFGM que sólo duran un curso académico, ruptura que supone o bien ir al mercado de trabajo o en algunos casos esperar para hacer las pruebas de acceso al grado superior. En ningún caso se plantea hacer el Bachillerato para continuar en el grado superior. La otra crítica es más académica, y se da sobre todo en los grupos de discusión de los ciclos formativos. Algunos de los alumnos que han participado piensan que no tiene demasiada justificación exigir un nivel de Bachillerato para acceder al grado superior, porque los que están mejor preparados son precisamente los que han hecho el grado medio de la misma especialidad. Este discurso es una inercia del anterior sistema; de hecho, es articulado básicamente por alumnos de

(6) El discurso del acceso al mercado de trabajo puede ser también una actitud de defensa, de compensación por el hecho de no sentirse lo suficientemente «inteligente» para continuar estudiando. Esta compensación puede ser una modalidad de la fábula de la zorra y las uvas o la construcción de una cultura de oposición escolar a partir de la identificación con trabajos manuales, como demostró Willis en su conocida obra *Aprendiendo a trabajar*.

FP2 que están haciendo un CFGS. Es decir, se encuentra más normal un itinerario formativo largo de Formación Profesional, en el cual los conocimientos técnicos se van ampliando progresivamente, que unos ciclos cortos de especialización técnica a partir de diferentes niveles de formación teórica.

Santiago: Yo creo que un grado superior te lo coges, si vienes de hacer un grado medio que es de lo mismo, vas a saber más que el que viene de bachillerato. Yo, por ejemplo, hago el curso puente aquí en (...) y hago el grado superior y viene uno a estudiar mantenimiento de bachillerato...

Carlos: No va a saber nada.

Santiago: ...Le va a costar un montón. Más cultura, más matemáticas, vale, pero le va a costar mucho más que a mí, porque claro, tú ya tienes una base...

Carlos: El año que viene yo lo tendré más fácil que los que vengan de bachillerato (CFGM).

La aplicación de la reforma de la Formación Profesional ha modificado las estrategias de los alumnos en la elección de centro y de especialidad. He podido detectar dos modelos, que se pueden llamar «efecto oferta» y modelo «cliente/proveedor». Cuando los alumnos no se plantean qué especialidad quieren hacer, se matriculan en el instituto más cercano, o donde hicieron la ESO y/o el Bachillerato. Son alumnos que no tienen una vocación especial; en estos casos domina más la

oferta de los institutos, y a veces ocasiona alguna sorpresa⁷. En cambio, otros jóvenes parten de un interés más definido y van a buscar el ciclo que les interesa, tienen mucha más movilidad y se informan más. Por eso, se puede decir que entran en una lógica de cliente informado que busca un proveedor de formación. Es posible que estos dos modelos ya se dieran con la FP de la LGE, pero la multiplicación de ciclos, algunos muy específicos, ha incrementado esta dinámica de búsqueda que a veces supone desplazamientos considerables, como he podido constatar en algunos participantes de los grupos de discusión.

La universidad representa la culminación del itinerario académico. La imagen dominante es la de la pirámide educativa, con la cúspide en la universidad. Incluso los pocos alumnos que prefieren hacer un ciclo de grado superior hacen la selectividad como medida de protección, para no excluir la posibilidad de ir a la universidad. De alguna manera, es como si la selectividad no fuera una prueba de acceso sino una reválida del Bachillerato, que es lo que quiere sancionar la LOCE. Además, es muy difícil que el Bachillerato deje de ser propedéutico, y más cuando se ha reducido en dos años, ya que la presión de la selectividad está presente desde el primer momento, tanto que algunos alumnos se quejan precisamente de eso, del hecho de que la selectividad tenga una dimensión tan central en todo el bachillerato. Y, de la misma forma, es muy difícil que el grado superior sea visto

(7) Como el caso de un ciclo de informática que ofertaba uno de los centros estudiados; los alumnos (y sobre todo las alumnas) pensaban que era un curso de ofimática y se encontraron con un ciclo superior de programación:

(Los alumnos) Se esperaban más fácil el módulo, y de otra... O sea, nosotros hemos estado haciendo como para técnicos, más que nada, técnicos de ordenadores. Y la gente se pensaba el Office más o menos (Ana María, CFGS de sistemas informáticos).

y sea vivido como una alternativa real a la universidad, si no es como estrategia defensiva.

CONDICIONANTES DE LAS OPCIONES ACADÉMICAS O PROFESIONALES

Una opción por la vía académica o por la vía profesional no es una cuestión azarosa, por razones obvias. Hay determinados condicionantes en la biografía de los individuos que se traducen en orientaciones concretas hacia estudios académicos o profesionales. En este apartado, nos centraremos en dos de los condicionantes que más ha estudiado la sociología de la educación: el horizonte de clase y el entorno familiar por un lado, y el itinerario escolar previo y el rendimiento escolar por el otro.

Respecto del primer condicionante, parece claro que el sistema educativo es utilizado por las clases medias para su reproducción y por las clases populares para su movilidad social, y esto se refleja en los grupos de discusión de una forma clara. Para los estudiantes que provienen de entornos acomodados, quedarse por debajo de la universidad representa un desclasamiento que sólo se pueden permitir algunos estudiantes que optan por una vida «bohemia». Cuando se constata

un rendimiento bajo, se acepta una vía profesionalizadora pero de grado superior, nunca de grado medio.

Qué hubieran querido? Hombre, si hubiera sido por mi padre, el hubiera querido que hiciera una carrera, pero me vio sin ganas de estudiar i eso, y que quería ir a aprender una cosa directamente, a trabajar. Como vió que era lo que me interesaba me apoyó... (Alberto, CFGM, entorno de clase media).

Para los estudiantes de entornos populares pero con un horizonte de clase elevado, la universidad representa el camino, aunque sea para entrar en profesiones de control simbólico poco remuneradas, menos que algunos oficios «manuales» de alta cualificación⁸. Por eso, la propaganda oficial a favor de los ciclos y en detrimento sobre todo de la universidad se ve como un intento de truncar sus «legítimas» aspiraciones a la movilidad social. De alguna forma, la restricción del acceso a la universidad se ve como una reorganización elitista del sistema educativo.

La campaña consiste en decir que las carreras no sirven para nada. (...) Más de un profe nos lo ha dicho: «Una

(8) Como es el caso de un chico que quería estudiar Filosofía, se había planteado hacer un CFGS, pero la reacción familiar fue rechazar el ciclo formativo, aunque las salidas profesionales estén mucho más claras en el corto plazo:

Mi madre, ella es la que, yo le he dicho de hacer un grado superior y ella se cree que haciendo la carrera de filosofía voy a tener más salida. Y no se da cuenta, yo sólo por eso, porque se cree que un grado superior es poca cosa (Alejo, 2º Bachillerato, entorno popular).

No es de extrañar, en este sentido, el resultado de un estudio de principios de los años noventa, en el cual los estudiantes de BUP consideraban que los estudiantes de FP tenían muchas más posibilidades de ocuparse y de ganar más dinero (Latiesa, 1991). Cabe destacar que las orientaciones de los estudiantes no dependen sólo de las expectativas laborales a corto plazo, sino que las expectativas de estatus tienen un peso mucho más grande.

carrera no ganaréis ni un duro, y si hacéis una FP estaréis trabajando en dos días y ganando pelas» (Toni, 4º ESO).

Parece que te estén manipulando para llevarte hacia los ciclos. Hacen la ESO bien fácil, así el bachillerato es muy difícil y que vayas a trabajar en trabajos que a la gente no le gusta tanto, para que no hayan tantas carreras... (Oriol, 4º ESO).

Ángeles: Por ejemplo, fuimos a una conferencia aquí en la escuela que nos pintaron muy bien los ciclos, un poco nos lo vendieron..

Nuria: Una comida de tarro.

Ángeles: Nos lo vendieron, al científico y al humanístico, un poco nos dijeron: «apuntaros por si no podéis entrar...» Y la gente comentando, la gente pensando: «Hostia, ¿y si me apunto?» Te hacen dudar.....

Laura: Es aquello de «si no te gusta estudiar (...)».

Oriol: Parecía que nos hicieran publicidad..

Nuria: Nos lo pintaron... te decían: «Tú, con dos años, estudiando menos y no sé qué, haciendo una cosa que además te gusta y ya estás más o menos colocado en una empresa...»

Laura: Ya tienes un título...

Nuria: ... o si no, estudiar 4 años que después vete tú a saber... no sé qué..

Fátima: No encontrarás trabajo... (2ª Bachillerato).

Además de la clase social de origen, el rendimiento escolar marca, por un lado, las posibilidades de continuar estudiando o no, en función de la sanción positiva o negativa de este rendimiento, pero también marca la percepción del mismo estudiante, la autoestima, las posibilidades de éxito futuro, etc. El rendimiento escolar no es una variable independiente del

entorno familiar, pero, en la medida que la socialización familiar se va haciendo más débil, las variables estrictamente académicas cobran importancia (Carabaña, 1993). Por otro lado, hay que rechazar las perspectivas más mecanicistas que asocian clase social y rendimiento escolar, que, si bien se basan en correlaciones estadísticas, no explican los procesos de interrelación complejos entre familia y escuela, como no explican por qué hay hijos de clases medias que fracasan e hijos de clases populares con expedientes académicos brillantes.

Los alumnos de ESO tienen muy claro que, si aprueban, la primera opción es el Bachillerato, y el CFGM se toma en consideración cuando hay una clara desmotivación para estudiar o no se ven capaces de continuar unos estudios de Bachillerato, porque son demasiado difíciles o teóricos. Ahora bien, la opción de empezar el Bachillerato para optar después por un ciclo formativo de grado medio si el primero de Bachillerato no funciona, está muy presente en las estrategias de futuro que se imaginan. El hecho de que hermanos mayores o amigos lo hayan hecho hace más «visible» esta estrategia.

El (un hermano suyo) empezó con eso de la ESO, en 3ª de ESO aun era peor que ahora. Después fue a bachillerato y no aprobó ni una, sólo aprobó tecnología. Hizo un grado medio que ya ha acabado de electromecánica de automóviles y ahora hará otro, ya está casi acabando (Ramón, 4º ESO).

Yo tengo amigos que en primero de bachillerato suspendieron siete u ocho asignaturas y han hecho un módulo. Todo el que suspende a bachillerato va a módulos, y la imagen del módulo es que van los que suspenden el bachillerato (Jordi, 2º Bachillerato).

Los alumnos de CFGM tienen claro que difícilmente habrían podido hacer el Bachillerato. Algunos lo han intentado pero no han tenido éxito (y en parte lo atribuyen al hecho de que la ESO no les había preparado lo suficiente, como ya ha salido anteriormente). Otros se sacaron la ESO «justitos» y ya les parece bien una opción profesionalizadora que les permita salir al mercado de trabajo con una titulación que tenga un mínimo valor de cambio. Otros han entrado por la vía de las pruebas de acceso, es decir, salieron de la ESO sin el graduado. En definitiva, es un colectivo que se ha alejado del itinerario académico y que difícilmente podría volver.

Los alumnos de Bachillerato también han visto cómo compañeros suyos que no han tenido éxito han optado por un CFGM como segunda opción. La mayoría estudian Bachillerato porque quieren ir a la universidad. Algunos, no; cuando acabaron la etapa obligatoria, ya tenían claro que una vía profesional, pero tenían claro que un CFGM era poca cosa, era para los que no tenían un rendimiento escolar óptimo. Además, el acceso al grado superior desde el grado medio es demasiado largo y restringido. Por lo tanto, la opción del Bachillerato como «atajo» hacia el grado superior es una estrategia considerada por algunos alumnos. De hecho, la imagen que tienen es de «atajo» porque la mayoría aún está con el esquema anterior de itinerario continuado de FP. La otra posibilidad de acceso al grado superior son las pruebas de acceso, pero no dejan de ser un Bachillerato concentrado, y, como consecuencia, la opción más racional es la del Bachillerato, siempre que se tengan los requisitos académicos.

Ramón: ¿Para qué quieres sacarte un grado medio, pa volver y después sacarte un grado superior?, pues ya vas directamente al grado superior y ya está.

(...)

Amalia: Claro, es una chorrada hacer un grado medio y... hacer lo mismo pero un camino más largo... es una chorrada (2º Bachillerato).

Los grupos de discusión con alumnos de CFGS han sido los más heterogéneos, en el sentido de que había alumnos con titulaciones del antiguo sistema (COU y FP2) y alumnos que provenían de Bachillerato de reforma. Los alumnos que vienen de COU es porque han fracasado en la selectividad o en los primeros cursos de la universidad, y optan por formarse en la vía profesional. Los alumnos que vienen de FP2 son de dos tipos: los que han acabado hace poco y ven en el CFGS una especie de FP3, de continuación de estudios profesionales ante la incertidumbre del mercado de trabajo, o son alumnos que ya han pasado por el mundo laboral, tienen experiencia en una o más empresas, y se matriculan en el grado superior como estrategia personal de reciclaje y/o de promoción laboral (raramente como fruto de la política de recursos humanos de la empresa). Y los alumnos de Bachillerato que optan por un CFGS es porque ven la universidad socialmente lejana, porque han fracasado en la selectividad o no han obtenido una nota de corte suficiente para hacer la carrera que querían⁹. Se reafirma aquí que cuando el rendimiento es óptimo la opción es continuar estudios académicos. La opción

(9) Este origen es confirmado por un estudio de De Pablo: «La mayoría de estos alumnos (de CFGS) proceden de COU, aunque empieza a haber ya algunos que vienen de los nuevos Bachilleratos. Buena parte de ellos son gente que se ha presentado a Selectividad y no ha alcanzado la nota suficiente para acceder a la carrera deseada, normalmente alguna Ingeniería Técnica, como la Industrial o en Telecomunicaciones, o alguna Diplomatura como la de

profesional recoge diferentes situaciones pero tienen en común la distancia de la vía académica. También se da la opción del CFGS como compás de espera o de camino alternativo a la universidad, que no deja de ser la cúspide del sistema educativo, como ya se ha comentado antes.

Sandra: Yo voy a hacer un grado superior.

Sonia: Yo depende.

P: Por qué?

Sonia: Porque no estoy segura de que la carrera que quiero, primero que la nota no me llega a la carrera, quiero hacer informática. Tengo un cinco y medio, y mis notas en el bachillerato no son muy brillantes, y la nota media de selectividad no me llega. Y este año tengo que hacer sólo tres asignaturas, y antes que meterme en una carrera que no me gusta nada, haré un módulo de grado superior y si me gusta haré la carrera. Siempre tengo tiempo, no me corre prisa tener la carrera con 20 años... (2º Bachillerato).

DISCURSOS Y ESTRATEGIAS DEL PROFESORADO

Después de analizar las prácticas discursivas del alumnado, vamos a analizar las prác-

ticas discursivas del profesorado. Existe un consenso amplio en los científicos sociales con respecto al papel del profesorado en la aplicación y éxito de las reformas educativas, ya que se sitúan en «el centro de los conflictos» (Marchesi, 2000; Gairín, 1994). Como apuntaba en la cita de Durkheim, los profesores son los mediadores entre el diseño normativo y las prácticas concretas. Las actitudes, los preconceptos y las condiciones sociolaborales son elementos clave para el éxito de las reformas. Este último elemento queda fuera del campo de nuestro estudio, así que comentaré a continuación los resultados de los grupos de discusión con respecto a una de las propuestas más significativas de la LOGSE, la extensión de la enseñanza comprensiva, la adhesión a diferentes teorías pedagógicas que avalan o rechazan la comprensividad y el autoconcepto como docente. Todo esto respecto de las prácticas discursivas; acabaré el apartado con un comentario sobre las prácticas de orientación y evaluación al final de la enseñanza obligatoria¹⁰.

LA EXTENSIÓN DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA Y EL «TRONCO COMÚN»

La reforma que impulsaba la LOGSE tenía como tema central la extensión de la

Empresariales, por ejemplo. La idea con que llegan estos jóvenes es la de que el paso por la FP les permita después acceder más fácilmente a esos estudios superiores a que ahora no han sido admitidos. Esto es lo que ha ocurrido con bastante frecuencia en los Módulos experimentales de estos años y lo que en buena medida ocurre hoy en los Ciclos formativos. Últimamente, sin embargo, hemos podido constatar en algunos centros una cierta inversión de la tendencia: cada vez son más los jóvenes que, tanto en las ramas industriales como en las administrativas, vienen ya pensando en la incorporación al mundo laboral al término del Ciclo; y ello a pesar de las dificultades que plantea el mercado de trabajo. De todos modos, incluso entre quienes piensan continuar estudios, el completar un Ciclo formativo de nivel superior es una garantía para el caso de que no consigan acceder a esos estudios ulteriores o, aun consiguiéndolo, no lleguen a terminarlos» (A. de PABLO: «La nueva formación profesional: dificultades de una construcción», en *Reis*, núm. 77-78 (1997), pp. 137-161).

(10) Queda para otra ocasión el análisis de la reforma en la enseñanza post-obligatoria, sumamente interesante pero por razones de espacio se deja para otro artículo específico para esta etapa educativa.

escolaridad común hasta los 16 años, con lo que se vino a llamar «tronco común», es decir, convertir la enseñanza secundaria obligatoria en una enseñanza comprensiva. Con esta medida, se pretendía evitar la segmentación prematura (a los 14 años) en una rama profesional (para los que no servían para estudiar) y en una rama académica (los que sí servían). La aceptación de esta innovación es central en la actitud a favor y en contra de la reforma. Por un lado, tenemos el discurso que se elabora a favor de esta idea de comprensividad para evitar la selección social que supone separar los chicos y chicas a los 14 años en dos vías. Por lo tanto, el discurso de la integración, la cohesión social, la igualdad es el que se sitúa en esta órbita, un discurso «prorreformista», que parte de la crítica de la situación anterior y se adhiere a las teorías pedagógicas constructivistas. Es un discurso que sostiene los equipos directivos de los tres centros estudiados así como el profesorado de FP que había elaborado una reflexión pedagógica sobre la necesidad del tronco común:

... No veíamos nada claro que a los 14 años los alumnos tenían que decidir su futuro, y que los separásemos

entre los buenos y los malos, porque eso era la cruda realidad, a FP1 iban los malos y a BUP iban los buenos. Si algún alumno tenía a la FP con el graduado escolar, la básica aprobada, era... él mismo se sentía «yo hago esto porque me gusta, ya sé que podría hacer BUP» (Mariona, profesora de administrativo).

En oposición a este discurso existe el «antirreformista», a veces un poco violento, que ataca las consecuencias más negativas de esta innovación.¹¹ Entre los males que provoca la reforma, la bajada de nivel es el que focaliza más la discusión. Que el sistema educativo baje de nivel es lo peor que le puede pasar, porque el sistema educativo se define, o mejor dicho, es definido como selectivo y perder esta función selectiva conlleva a su devaluación. Aquí nos encontramos con un discurso nostálgico, que considera que la EGB y el BUP preparaban mucho mejor a los alumnos. Esta nostalgia tiene mucho de generacional y adultocrática¹². En cualquier caso, el ataque a la comprensividad se basa en su igualitarismo mal entendido, igualitarismo que siempre es a costa de rebajar el nivel y de perjudicar a los más capacitados¹³.

(11) Quizá dividir al profesorado entre los que están a favor y en contra de la reforma sea un poco simplificador. No es la intención de este estudio establecer tipologías, sólo destacar los elementos discursivos más importantes a favor y en contra de la reforma. Remito al lector a otros estudios con tipologías más elaboradas, como la de Marchesi (que separa dentro de los que están a favor los «abrumados», que se ven incapaces de aplicar la reforma, y dentro de los que están en contra los «inconsistentes», que reivindican otras acciones igualitarias pero no el tronco común. A. MARCHESI: *Controversias en la educación española*. Madrid, Alianza, 2000, pp. 54-55), o la de Funes (que aplica etiquetas como *resignados indiferentes, dudosos y escépticos, samurai, transformista, kamikazes...* J. FUNES: «Els adolescents-joves dels PGS: qui són, com són, què necessiten», en GRET: *Aproximacions a la garantia social. Cap a un nou enfocament dels PGS*. Barcelona, Diputació de Barcelona (Col. Estudis, núm. 1), 1998, p. 26).

(12) Es la explicación de Baudelot a la persistente denuncia de la bajada de nivel, que arranca de principios del siglo XX, cuando empieza la extensión de la escolarización (CH. BAUDELLOT; C. ESTABLET: *El nivel educativo sube*. Madrid, Morata, 1990).

(13) Curiosamente, se utilizó el mismo argumento en contra de la extensión del «tronco común» entre los 10 y 14 años que promulgó la LGE: «Al proponer la eliminación de la bipolari-

Y ahora hemos hecho como no todos llevamos abrigo de piel, pues pa nadie. Oye, es que hay unos determinados niveles que no llegan (María José, profesora de castellano).

La posición más antirreformista tiene más seguidores entre el profesorado de BUP y también, según un director entrevistado, entre parte del profesorado de formación profesional, sobre todo profesorado de materias comunes que se habían «especializado» en el segundo grado. Estos profesores mantienen una posición similar a los de BUP, es decir, estaban acostumbrados a alumnos ya seleccionados dentro de la FP y ahora tienen que hacer ESO. Por otro lado, parece que algunas posiciones antirreformistas están mezcladas con cuestiones estrictamente laborales, como algunos desplazamientos forzosos.

Recordemos que esta visión negativa de la ESO es la visión dominante entre los estudiantes. De alguna forma, se ha interiorizado la función selectiva del sistema

existente hasta entonces y el establecimiento de un canal común y de igual contenido para todos los alumnos (entre 10 y 14 años), solución plenamente aceptada y adoptada por la Ley de 1970, algunos sectores de la sociedad y del ámbito educativo –especialmente en la enseñanza secundaria y universitaria– reaccionaron claramente en contra de esta medida, insistiendo en que abocaba a una interpretación defectuosa de la democratización de la enseñanza y en que dificultaba la selección y formación adecuada de los alumnos más capacitados e interesados en proseguir estudios superiores» (INCE: *Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español. Informe global*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1998, p. 14).

(14) Y, por lo tanto, lo mejor para estos alumnos es ofrecerles Formación Profesional: «Este grupo (de profesores poco partidario de la reforma) caracteriza aquellos discursos donde predomina una valoración negativa de la comprensividad planteada en la LOGSE, o de su aplicación. Se rechazan las agrupaciones heterogéneas y se apuesta por fórmulas de agrupación del alumnado según nivel de rendimiento, con independencia de la edad, defendiendo viejas fórmulas de segregación del alumnado a partir de los 14 años (una formación profesional específica generalizada fuera de los institutos). Se considera que la integración es inviable e injusta para el alumnado de nivel académico más elevado» (M. GARCIA: *L'absentisme escolar en zones socialment desfavorides. El cas de la ciutat de Barcelona*. Tesis doctoral (mimeo), 2001, p. 247).

(15) Estos problemas ya se habían detectado al principio de los años 90 antes de la generalización de la reforma (MASJUÁN, 1994). También es cierto que hay diferentes formas de estar a favor o en contra de la reforma. Por ejemplo, en este estudio citado se diferencia claramente entre los que apuestan por los objetivos didácticos de la reforma y por el cambio en la organi-

educativo, función que se pone en cuestión cuando se alarga la escolaridad obligatoria. Pero para evitar caer en un discurso elitista, igual que el alumnado, también se añade que la comprensividad es perjudicial para los alumnos que no sirven para estudiar porque no se ajusta a sus necesidades¹⁴. De hecho, no se pone en cuestión la extensión de la escolaridad obligatoria, sino el hecho de que tengan que hacer el mismo currículum.

En principio, parece que las posiciones más a favor de la reforma provienen del profesorado de formación profesional, ya que un sistema menos selectivo les mejora la composición del alumnado, y esto se traduce en una mejora de sus condiciones de trabajo. En cambio, el profesorado de BUP ha pasado de tener alumnos seleccionados académicamente a tener alumnos con niveles muy diferentes a las aulas de la ESO, y en los primeros años de aplicación de la reforma han tenido muchos problemas, que son los que han tenido una mayor proyección pública¹⁵. Ahora bien, sería demasiado simplis-

ta afirmar que los profesores que salen beneficiados están a favor de la reforma y los que salen perjudicados están en contra. En los grupos de discusión, aparece la referencia al profesorado de BUP como el colectivo disgustado con los cambios, pero dentro del colectivo de profesorado de FP (que son la mayoría de los que han participado en los grupos) aparecen posiciones muy diversas. De entrada, hay un colectivo a favor de la reforma por razones ideológicas. Algunos han participado en la experimentación del tronco común y/o en movimientos de renovación pedagógica. De la misma forma, también hay profesores que ideológicamente están en contra, aunque los argumentos que se utilicen sean pedagógicos. Entre el profesorado de materias específicas (las técnicas), nos encontramos con dos situaciones: un grupo está a favor porque les ha cambiado el perfil del alumnado y se pueden dedicar a formar técnicos sin los problemas de disciplina que tenían antes; en cambio, otro grupo comparte el argumento de la bajada de nivel: son profesores que se habían especializado en FP2 y ahora tienen que dar clases en CFGM, y se quejan de la poca preparación de los alumnos. En definitiva, existe mucha diversidad dentro del profesorado, y en función de la distribución y del peso que tenga cada colectivo en los claustros y en los equipos de dirección, los centros de secundaria tendrán una tendencia más pro o antirreformista.

TEORÍAS PEDAGÓGICAS Y REPRODUCCIÓN SOCIAL

Las posiciones más a favor o en contra de la reforma educativa elaboran discursos pedagógicos en coherencia con su posición. Aunque sea un poco simplificador, podemos decir que el profesorado anti-reforma está en la órbita de la pedagogía tradicional, y en cambio las bases de la pedagogía moderna las encontramos en los argumentos a favor de la reforma. Por ejemplo, la discusión sobre el nivel se centra en el tema de los contenidos, en la importancia que tienen los contenidos en el aprendizaje de los alumnos. Para la pedagogía tradicional, los contenidos son la base del aprendizaje. En cambio, para la pedagogía moderna la centralidad de los contenidos no es tan importante, sobre todo en un contexto de cambio social, cultural y científico tan acelerado como el actual, en el cual no tiene demasiado sentido basar el aprendizaje en hechos o conceptos que pueden perder su valor al cabo de poco tiempo.

... Tenemos la manía o costumbre de introducir conceptos, conceptos, y lo que tenemos que abrir son caminos... Yo recuerdo por ejemplo Pedro, un compañero nuestro, un día se estaba quejando sobre esto, dice: «yo, de ejercicio, le puse la guía telefónica y le dije tengo la máquina estropeada...» No superior hacerlo. Este es el problema. Es decir, que delante de un

zación del currículum y los que entenderían una renovación pedagógica pero sin la unificación de la secundaria, y entre los profesores «didactistas», que son los más reticentes tanto a las innovaciones pedagógicas como a las organizativas: «...donde se puede situar el conflicto en los centros y que el desenlace del proceso dependerá probablemente de cómo se decante el grupo central en los centros de BUP, ya que en los centros de FP como la unificación es vista como una mejora de estatus, incluso el grupo más tradicional jugará fácilmente a favor de la Reforma, aunque sólo sea por los aspectos más organizativos» (MASJUÁN, op. cit., p. 48).

problema, el alumno se acostumbre o empiece a buscar recursos. No hace falta que se aprenda de memoria esto... Es decir, importa menos el año que se descubrió América, yo creo que lo más importante es que el chaval sepa buscar esta información (Oriol, profesor de tecnología).

... Estamos en la era de los conocimientos, pero los conocimientos, si no se sabe buscar, si no se sabe interpretar, y si no sabes sacar la información que quieres, no sirve para nada. O sea, yo pienso que la ESO nos tendríamos que centrar, no tanto en conocimientos sino que los chavales sepan qué camino buscar, y cambiar el chip nosotros (Nuria, maestra de educación especial).

Cuando estamos intentando hacer una enseñanza donde el alumno sea más autónomo, en contradicción con lo de antes, que quizá era una cosa más pautada y dirigida por el profesor, entonces no se da esta autonomía. Y quizá esto es un problema que tenemos los mismos profesores, que tendríamos que dar más pistas y no programas tan... que ellos busquen más que nada (Jordi, profesor de lengua).

Más que aprender, lo que hace falta enseñar es aprender a aprender, y aquí también sale a colación la discusión sobre

los procedimientos. Lógicamente, si la presión de los contenidos disminuye, el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje son los procedimientos y el impulso de las nuevas competencias y habilidades. Las posiciones más conservadoras¹⁶ rechazan la importancia de los procedimientos, sobre todo si se dan en el vacío, es decir, si no hay primero unos contenidos mínimos sobre los cuales los procedimientos puedan operar. También aparece una cierta nostalgia por los aprendizajes memorísticos y repetitivos, que son considerados necesarios para una buena disciplina mental.

A mí me da la sensación de que todo lo que aprendes, que memorizas, de historia, de matemáticas, de lo que tú quieras, aquí (en la cabeza) te crean cajoncitos en la cabeza que te ordenan el mundo (María José, profesora de castellano).

Y ahora están los programas informáticos de dibujo, Autocad y compañía. Antes teníamos que dibujar en el tablero, poner el tiralíneas... ya no te digo con el Rotring, que eso fue un invento muy moderno, con el tiralíneas, que a mitad de la línea se te acababa la tinta y te dejabas dos rallitas que luego tenías que empalmar para que no se notara porque si no el profe hacía así (un círculo) y «ñaca-ñaca», a hacerlo otra vez. Y los que somos de la vieja escuela, que ya tenemos una

(16) No necesariamente las etiquetas de moderno-tradicional se traducen en posiciones políticas. Por lo tanto, el uso de palabras como «conservador» no tiene una connotación ideológica. Es decir, el pensamiento político conservador sí que atribuye a la escuela una función selectiva y clasificadora, pero no todos los profesores que defienden una pedagogía más tradicional se sitúan en esta órbita política. Esta dicotomía, quizá excesivamente simplista, entre tradicionales y modernos en el fondo oculta la discusión sobre las teorías constructivistas aplicadas a la enseñanza. También se podría hablar de una división entre los partidarios del constructivismo desde un idealismo pedagógico poco realizable y los críticos de la reforma desde un principio de realidad políticamente poco correcto (J. CARABAÑA, «Sistemas de enseñanza y clases sociales», en AA.VV.: *Sociología de la educación*. Barcelona, Barcanova, 1993).

cierta edad, pues hemos pasado por todo ese «tinglao», y ahora claro, esto es una maravilla, pero primero tienes que haber pasado por lo otro y conocerlo (Manuel, profesor de tecnología).

Y esto lleva a la discusión sobre los contenidos mínimos. Todos están de acuerdo en que hay que dar unos contenidos mínimos, una base, pero seguramente no habría tanto consenso a la hora de definirlos. Para unos la ESO ya es esta base común, pero para otros no es suficiente, se ha rebajado excesivamente el «listón». Hay que decir que esta discusión está en relación con los objetivos que se atribuyen a la etapa obligatoria. Normalmente, los que acusan a la ESO de haber rebajado demasiado el nivel están pensando que no da una preparación suficiente para el Bachillerato¹⁷, y una preparación insuficiente del Bachillerato lleva a una bajada de nivel también en la universidad. Este grupo tiene una visión propedéutica de la vía académica. La otra visión de la ESO es más genérica, más integradora, ya que no establece una única finalidad a la etapa obligatoria, sino que precisamente el objetivo de escolarizar a todos los alumnos es dotarles de un «salario mínimo cultural», sin que tenga que estar supeditada a los itinerarios posteriores del alumnado.

Las posiciones a favor de una concepción de la pedagogía más moderna o más tradicional no son estáticas, pueden variar, y de hecho lo hacen. Es el caso de algún profesor que partía de los postulados de la pedagogía moderna pero que ha sufrido los «excesos» de su aplicación, o los ve inviables en su aplicación práctica, o se ha decepcionado por las consecuencias no queridas que ha provocado. En estos casos, se deriva hacia las posiciones más tradicionales como si se tratara de un efecto «péndulo», como la experiencia concreta de una profesora que volvió al examen como instrumento de control y de recuperación de la autoridad sobre sus alumnos.

... El otro día planteaba a los de, los pequeños, los de la ESO, a los profesores, que nos obsesionó tanto que no había que obsesionar con las notas, que las promociones ya de primaria es «que hay que disfrutar, hay que (...)», estupendo, y han llegado aquí siguiendo jugando, y encima, como se aprueba, viva la Pepa (...), porque hay que disfrutar y disfrutar. Y ahora, empezamos nosotros a hacer algo que no hacíamos hace tiempo: «Mañana, examen», la palabra examen estaba prohibida, decíamos evaluación, buscábamos sinónimos para no decir... Y ahora, examen, para ver si tiemblan... No tiemblan, no se lo apuntan... (Eugenia, profesora de sociales a la ESO).

(17) De nuevo la discusión sobre el dilema integrar o segregar, inclusión o selección. En palabras de Gimeno Sacristán: «No se acepta la posibilidad de que todos puedan beneficiarse de la cultura que constituía el bachillerato. Si para realizar esta posibilidad se propone que se alteren los contenidos del currículum, entonces los defensores de una tradición digna (pero no para todos) denunciarán el descenso de la calidad de la enseñanza. Para hacer compatible la prolongación de la obligatoriedad, cuya conveniencia es difícil de negar, con la defensa del orden conocido y valorado en lo cultural-pedagógico, la solución a la que se recurre en algunos sistemas, y reclamada por muchos profesores, es la segregación de vías paralelas con contenidos diversificados para un mismo tramo de edad, de suerte que la mayor homogeneidad de cada vía satisfaga las pretensiones de la normalización y de la jerarquización académica y social. ¿Es inevitable esa segregación?» (J. GIMENO SACRISTÁN: *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata, 2000, p. 79). Es evidente que la respuesta de este autor es negativa.

EL PROFESORADO COMO AGENTE DE CONTINUIDAD O CAMBIO

Las diferentes posiciones con respecto a la reforma del profesorado llevan a diferentes estrategias discursivas, como hemos visto, pero también construyen diferentes autoconceptos. Es decir, hay una cierta continuidad en la forma de verse como profesional y como colectivo con la actitud pro antirreforma. El profesorado más a favor de la reforma es más autocrítico con la función social de la escuela y con el papel del profesor como agente reproductor y clasificador del alumnado. De alguna forma, es más capaz de distanciarse de su rol para hacer un análisis reflexivo. También es el profesorado que valora positivamente el esfuerzo que han tenido que hacer para adaptarse al cambio.

... La filosofía de la reforma, que ha impulsado, o ha generado al profesor la necesidad de plantearse el cómo y el porqué de una manera un poco más racional que antes. Y esto es sumamente importante, porque esto intenta plantearse los criterios de cómo hacerlo mucho mejor, cómo (...) y qué estrategias a hacer, sales renovado el pensamiento alrededor de las estrategias, y en este sentido sí que yo veo que ha sido positivo (Rafael, profesor de mecánica).

En cambio, la visión más tradicional es la más reticente a los cambios que propone la reforma, define la profesionalidad en términos más corporativos. A veces, los cambios son vistos como un ataque al estatus del profesor de secundaria, y en consecuencia se elabora un discurso «antipedagógico» y una sensación de incompreensión por parte de la familia, de la administración o de la sociedad en general con respecto a la función docente.

Mi caso es muy concreto, quiero decir... A pesar de todo empiezo a

adaptarme..., pero al principio fue una frustración enorme. Una frustración muy grande, porque yo estaba, hacía prácticas de electrónica y tenía muy claro qué era lo que tenía que hacer. Pero claro, después, cuando empezaron a hablar de currículum, que si líneas, si... primer nivel de concreción, segundo nivel de concreción... Quiero decir, un maremágnum de palabras y de conceptos que tú ni idea, y que tampoco nadie te venía a explicar y a concretar mínimamente en condiciones. Claro, quiero decir, primero, el lío que tenías en la cabeza; segundo, que la frustración de que tenías que cambiar de la FP a hacer ESO, y además de una forma forzosa. Sin saber lo que era un crédito variable, «¿qué narices es eso de variable?», bueno, montarte toda la historia, quiero decir... Que fue, personalmente, muy traumático, muy traumático. Pasé el primer año muy... muy jodido (Pablo, profesor de electrónica).

En definitiva, el profesorado puede ser un agente que acompañe el cambio o que puede contribuir a diluir el cambio con determinadas prácticas que hagan verdad lo de la profecía que se cumple a sí misma. La predisposición del profesorado en una dirección u otra también depende de factores biográficos. En los grupos de discusión han salido dos elementos muy importantes. En primer lugar, tenemos la edad. No se trata de que los profesores con más experiencia o más antigüedad sean los más reticentes a las reformas. Buena parte de los participantes en los grupos de discusión superaban los 20 años de dedicación a la enseñanza, y la mayoría estaba a favor de la reforma. Pero sí reconocen que el empuje, la energía, las ganas de apostar fuerte por una innovación no son las mismas en la actualidad que cuando empezaron a dedicarse a la docencia.

Olga: (...) Socialmente ha cambiado y nosotros también, ¡eh! Primero, la edad...

José: Somos más mayores.

Olga: ... Que ya no tenemos la edad que teníamos, que teníamos una media de edad de 27-30 años, con mucha fuerza, gente que veníamos aquí a hacer de todo, de todo porque nuestra motivación era ésa. Estábamos realmente implicados en cosas. Ahora ya tenemos 50 la media, de los que teníamos... (profesora de administrativo y profesor de historia).

Ahora bien, también puede ser que, más que el efecto edad, sea el efecto momento el que tengamos que analizar, ya que, si no es lo mismo tener 30 ó 50 años cuando se tiene que enfrentar un profesor cada día con adolescentes, tampoco es lo mismo tener 30 años ahora que hace 20-25 años, cuando la mayoría de los profesores que han participado en el estudio se iniciaron profesionalmente. Por decirlo claramente, el contexto de los años 70 hizo que muchos profesores se iniciaron con recursos muy precarios pero con una motivación expresiva elevada. Los recursos eran escasos, las aulas masificadas, los institutos de formación profesional recogían el conflicto social de la calle... pero la ideología igualitarista era muy fuerte y se asociaba el ejercicio de la docencia a una cierta militancia social. Todo esto se ha perdido, la motivación expresiva se ha ido substituyendo por una motivación más instrumental, más «profesional», en dos sentidos: asumir un principio de realidad sobre la limitación del sistema educativo en la promoción social de los alumnos de clases populares y asumir un rol más distante con respecto a la función docente.

... Nosotros montamos la escuela, descargamos los muebles, limpiamos la escuela, todo, todo lo hacíamos el

profesorado, porque teníamos esta ilusión, y veíamos que también era una enseñanza que iba más allá de la enseñanza noble. Y también eran tiempos de revolución, y también la vivimos, ¿no? Pero después, claro (...), el prestigio de la formación profesional desde el estado, desde el poder, siempre ha sido bajo, siempre ha sido... no ha sido, era la segunda, y no tenía ni los recursos ni las ayudas necesarias para funcionar bien. Esta era una de las cosas que ha marcado también la FP (Isabel, profesora de administrativo).

En el contexto de más efervescencia política, uno de los centros públicos estudiados decidió que no pondría notas a los alumnos, porque se entendía que el rol del profesorado no era clasificarlos, de forma que dieron un aprobado general como contribución a la igualdad social. Al año siguiente, tuvieron que volver al sistema de notas tradicional por dos motivos: el esfuerzo del alumnado disminuyó porque sabían que iban a aprobar de todas formas, y porque los alumnos que sabían que podían sacar mejores notas se sintieron discriminados.

Eulalia: Déjame contar una anécdota importante para ver la ilusión. Como el primer año que se nos ocurrió decir: «¿Quiénes somos nosotros para no aprobar y les cerremos un puesto de trabajo?», y los aprobamos todos. Al año siguiente se nos caía la casa.

P: Por qué?

Eulalia: Porque claro, si habían aprobado sin hacer nada o teniendo un nivel malísimo, pues al año siguiente vimos que seguían haciendo lo mismo. Y claro, rectificamos volando. Pero el primer año, que se discutió mucho, pero realmente, moralmente, quienes somos nosotros para quitarles a estos chavales la oportunidad del treball. Era un enfoque...

Leandro: Los aprobásteis a todos, pero, me acuerdo perfectamente, con un suficiente, porque no tenía que haber diferencias... (risa), y a alguien le hubiera ido bien sacar un excelente (profesora de sociales a la ESO y profesor de automoción, alumno del instituto cuando se realizó el experimento).

En definitiva, las prácticas concretas del profesorado hay que situarlas en las coordenadas biográficas, los elementos de contexto y las visiones ideológicas que hacen de mediadores entre el discurso y la práctica.

LAS PRÁCTICAS DE ORIENTACIÓN Y EVALUACIÓN

Por último, analizaremos las prácticas del profesorado en dos temas clave para la reforma educativa: la orientación en itinerarios a través de los créditos variables de la ESO y la evaluación final de la ESO y la transición a la enseñanza post-obligatoria

Cuando se critica la excesiva homogeneidad del currículum diseñado en la LOGSE, no se tiene en cuenta los diferentes dispositivos que ya la ley preveía para la atención a la diversidad, ya sea dentro del

aula pero haciendo cosas diferentes o dentro del centro en unidades diferentes. De todos los dispositivos, el que más ha salido en los grupos de discusión ha sido la utilización de los créditos variables para agrupar los alumnos según el nivel de rendimiento, con créditos de refuerzo para los alumnos con más retraso y con créditos de ampliación para los alumnos más capaces. La casuística es muy grande, porque hay centros que sólo separan en materias instrumentales, y lo limitan a unas cuantas horas, otros hacen agrupaciones de alumnos con bajo nivel a todos los créditos variables, en unos centros utilizan la orientación y aconsejan a los alumnos, en otros prácticamente les obligan a seguir unos determinados créditos... Resulta significativo que otros elementos innovadores, como la agrupación por niveles dentro del aula o el trabajo cooperativo, no hayan salido en los grupos de discusión. Seguramente se trata de metodologías mucho más complejas y que necesitan de mayor preparación por parte del profesorado¹⁸.

Todos los participantes aceptan que es necesaria una diversificación del currículum, y, de hecho, todas las prácticas son diversificadoras, tanto del profesorado más prorreformista como del antirreformista¹⁹. Ahora bien, la creación de itinerarios

(18) O como decía un profesor partidario de la reforma: «Incluso al principio de la ESO la idea de diversidad era que el mismo profe, en el aula, ya que había diferentes niveles... Eso se ha demostrado que es bastante inviable. Entonces ahora lo que se está hablando es de hacer unas unidades en paralelo, que el chaval entra y sale, que es lo que decimos UAC, y aquí estamos haciendo...» (Carlos, profesor de Matemáticas).

(19) De hecho, es difícil encontrar institutos de secundaria que sean íntegramente comprensivos o segregadores. «Prácticamente ningún centro tiene unas prácticas de heterogeneidad absoluta, de no agrupación por niveles, sino que predominan las fórmulas mixtas y la combinación de criterios flexibles de agrupación del alumnado. Los centros introducen fórmulas para agrupar según niveles, en tiempos diferentes: en primer o segundo ciclo de la enseñanza secundaria. Así, perviven fórmulas de *setting*, es decir, agrupaciones del alumnado según el nivel, para las asignaturas que se consideran académicamente fundamentales –matemáticas y lenguas– con fórmulas de *streaming*, o separaciones del alumnado en las Unidades de Adaptación Curricular, para un 50% del desarrollo curricular» (GARCÍA, 2001, p. 211, aplicado a un estudio de 8 centros de Barcelona).

rios por nivel a 4º de ESO, con tres caminos diferenciados, uno para ir al Bachillerato, un segundo para ir a ciclos formativos y un tercero para salir del sistema educativo (y entrar en el terreno de los programas de garantía social u otros dispositivos de inserción) es motivo de disputa²⁰. De nuevo la adhesión o rechazo de la reforma marca dos discursos diferenciados. Desde la visión más tradicional, la aceptación de los itinerarios por niveles permitiría reducir la pérdida de nivel y permitiría recuperar, para unos cuantos, la calidad perdida. En cambio, para los defensores de la reforma los itinerarios marcados antes de finalizar la escolaridad obligatoria suponen volver al sistema anterior de doble titulación, y, por lo tanto, supondría un retroceso en los avances de integración social, objetivo último de la enseñanza obligatoria.

En cualquier caso, las prácticas reales que se dan en los institutos son diversificadoras, y estas prácticas son aceptadas por los alumnos, como hemos visto antes. Hay diferencias de matiz que pueden ser muy importantes para la aceptación del profesorado más reticente a la constitución de itinerarios. Por ejemplo, que los hipotéticos itinerarios sean reversibles, que existan «vasos comunicantes» entre los diferentes itinerarios, para evitar el poder clasificador, incluso estigmatizador, de los itinerarios con alumnos de menor rendimiento. En este sentido, se acepta el trabajo con grupos de nivel si es para ajustar las metodologías a las necesidades de los alumnos con más dificultades de seguimiento. No se acepta la clasificación definitiva en grupos de nivel por dos motivos: por la reproducción social que significaría volver al anterior sistema y por la ingobernabilidad de los grupos en los

que se concentren los alumnos más conflictivos (que además, no habrían demasiados profesores «voluntarios» para asumirlos).

... Mi visión particular es que no tenemos que hacer itinerarios. Entonces, si empezamos a hacer itinerarios, si empezamos a hacer cosas que estarían, pienso yo que estarían en contra de lo que es la filosofía de la enseñanza obligatoria, y de lo que precisamente se trataba o se pretendía con la reforma; si ahora volvemos otra vez que los alumnos, o los padres, o la familia, los volvemos a clasificar y los volvemos a meter en grupos estancos, que no hay movilidad, y que entonces habrá alumnos que no tendrán referencias de otro tipo (...). Un tipo de alumnos, si ahora ya lo tienen difícil para tener éxito, después pienso que todavía lo tendrán más difícil para tener éxito. Desde mi punto de vista, todos los alumnos, todos, también nosotros, necesitamos referentes, siempre aprendemos cosas de los que tienes al lado. Si el que tienes al lado es igual que tú, difícilmente podrás tener otra visión del tema. I esto lo vemos cuando hemos hecho, por alguna razón concreta y con lo que decimos el tratamiento de la diversidad, o la atención a la diversidad, pues hemos hecho grupos, alguna vez los hemos hecho por niveles, bien, los alumnos que van bien, pero los alumnos que van mal, peor. Por lo tanto, yo creo que, personalmente, creo que los grupos homogéneos tampoco son la panacea, y que seguramente la heterogeneidad da para aprender, si se trata, si todo el mundo tiene la función la función que tiene que tener (Felipe, director de instituto, profesor de castellano).

(20) Como puede comprobarse, no es exactamente la opción que finalmente ha escogido la LOCE para los itinerarios dentro de la ESO. Lo discutiremos al final del artículo.

A pesar de este tipo de discurso, las prácticas reales van en la línea de consolidar los itinerarios por nivel académico. La cita siguiente es una discusión en el seno de un grupo de debate muy sintomático:

P: Yo me refería a itinerarios, a cuarto de ESO, uno para bachillerato, otro para ciclos... Como lo veis en este centro?

Leandro (profesor de automoción): Yo creo que es negativo, pero...

(...)

Isabel (profesora de administrativo): En el instituto de mi hijo ya lo hacen.

Pedro (profesor de historia y coordinador de la ESO): De hecho, ya se hace en todas partes.

Isabel: De hecho, en los IES institutos de bachillerato...

Pedro: Porque tú tienes un grupo de ampliación, un grupo de consolidación, un grupo de refuerzo... (...) Eso son los itinerarios. Tú le llamas ampliación, consolidación y refuerzo, pero ya existe, eso en todas partes...

Leandro: No es lo mismo.

Pedro: No es lo mismo (respondiendo a Leandro), pero sí que es lo mismo, porque tú al final qué dices: el que va a bachillerato, el que va a hacer los bachilleratos irá al grupo A, ahora tú lo llamas de ampliación, pero todos éstos van a bachillerato, todos, todos, llámalo como quieras. Los que van al B, ahí puede haber de todo, puede haber gente que va a ciclos de grado medio o puede ser gente que vaya a un bachillerato, pero en principio un nivel es inferior al otro. Y los que van al nivel 3, las variables de refuerzo, es

gente que o se irá a un ciclo de grado medio o se irá a un curso ocupacional o se va a trabajar. Y es así, ahora, ¿de llamas itinerarios?, llámale como quieras, es un eufemismo. Eso ya existe. (...) Pero solamente en el nivel, no estamos a favor de cambiarlos, de ponerlos en niveles diferentes en primero, segundo, tercero. Sólo en cuarto, porque en cuarto ya sí que se tiende a definir de alguna manera, y ponerlos así facilita.

Leandro: Esto es, fundamentalmente, es una función orientadora, no una función clasificadora.

Otra situación muy sintomática es la que se dio en el centro privado estudiado, centro que es un firme partidario de la reforma, del tronco común y la comprensividad, que de hecho participó en la experimentación de la reforma. En esta experimentación tuvieron que superar las resistencias del profesorado de BUP, que temía una pérdida de nivel, como se ha explicado antes. Pero durante un tiempo convivieron en el mismo centro tres itinerarios: el académico, el profesional y el «comprensivo». Los que habían superado bien la EGB y tenían claro que tendrían éxito en el BUP se matriculaban. Los que habían tenido dificultades en la primaria y tenían algún retraso escolar se matriculaban en FP. Y los que no habían sido alumnos brillantes pero rechazaban la FP se matriculaban en el «tronco común», que dejaba de ser común para ser una tercera vía. Esto nos da una idea de la dificultad de establecer una enseñanza unificada, ya que la lógica de la distinción es muy fuerte²¹.

(21) Este fenómeno a gran escala es lo que pasó en el Reino Unido y en Alemania con la introducción de escuelas comprensivas, las *comprehensve schools* y la *gesamtschule*, que quedaron como una vía intermedia entre las vías académicas de acceso a la enseñanza superior y las vías de formación profesional (G. RESCALLI: *Il cambiamento nei sistemi educativi. Processi di riforma e modelli europei a confronto*. Firenze, La Nuova Italia, 1995). Es decir, lo que iba a ser una integración de la enseñanza secundaria derivó en una vía más.

En definitiva, aunque exista una gran cautela, la extensión de la escolaridad obligatoria está incorporando en los mismos centros los itinerarios que antes se hacían en centros diferentes. La cuestión que queda por resolver es la titulación, ya que los diferentes itinerarios dan acceso a la misma titulación, cosa que la LOCE no ha modificado (volveremos más adelante sobre este punto). De hecho, la situación actual es una doble titulación *de facto*, similar a la que existía con la LGE, ya que el certificado escolar era la sanción negativa, no haber conseguido el mínimo para el graduado escolar, lo que ocurre exactamente igual con la ESO, con el graduado y el no graduado. En todo caso, la novedad sería la instauración de un régimen de triple titulación en función del itinerario post-obligatorio que se siga: graduado para Bachillerato, graduado para ciclos formativos y no graduación.

Y esto es lo que nos lleva a la última cuestión que trataremos: la transición de la enseñanza secundaria obligatoria a la secundaria post-obligatoria. Esta transición se encuentra ante algunas paradojas que han aparecido en los grupos de discusión. La primera tiene que ver con la función de filtro del graduado en secundaria. Si este filtro no es superado por una buena parte de la población escolar, el hecho de no tener el graduado no es un estigma, pero cierra las puertas de la enseñanza post-obligatoria. Si el filtro se relaja y no es superado por pocos alumnos, el riesgo de marginalidad de estos alumnos es mucho más grande. Como decía una profesora, si el hecho de no dar el título de ESO quiere decir que un alumno no sabe ni leer ni escribir, y no se es más exigente, entonces se devalúa el título. Si se quiere que el título sea más exigente, entonces se está condenando a los alumnos de bajo rendimiento a salir a la calle o pasar a circuitos de «segunda oportunidad», que tienen más riesgos que

oportunidades (Casal et al., 1998, Marhuenda et al., 2000). En definitiva, se trata de que el sistema educativo y la sociedad en general estén preparados para aceptar programas de garantía social o similares para el 10% o el 40% de la población escolar (Funes, 1998).

Ante esta situación, la opción de los equipos docentes es clara: dar el graduado a aquellos alumnos no aptos para estudiar Bachillerato pero que sí podrían seguir un ciclo formativo de grado medio. Y aquí viene la segunda gran paradoja: el aumento de prestigio y de calidad de la formación profesional es a cambio de que sea más selectiva. Y la solución también está clara, y conecta con la problemática de los itinerarios: a los alumnos que siguen los créditos de refuerzo se les da el título pero con la «condición» (de hecho, con la orientación, ya que sólo existe un título) de ir después a un CFGM. *De facto*, se trata de una doble titulación: graduado de Bachillerato y graduado de ciclos. Otra cosa es que formalmente tengan el mismo valor y por eso algunos graduados de ciclos, presionados por la familia, se matriculan en el Bachillerato, fracasan y es cuando toman en cuenta la posibilidad de ir a la Formación Profesional.

Isabel (profesora de administrativo):
... Lo mismo que le haces, un chaval que no le das un cuarto de ESO graduado y lo dejas en la calle, directamente en la calle porque no puede hacer ni formación profesional, eso ¿qué llega?, socialmente nos llega a los centros, y en los centros no somos capaces de..., chavales que crees que sin tener que llegar a la universidad ni hacer un bachillerato, sí que pueden ir a la formación profesional.

Pedro (professor d'història a l'ESO):
Claro.

Isabel: Entonces esto es lo que dice la (consejera de Enseñanza), y decimos

todos nosotros, porque a parte de todo somos padres y todo, y entendemos que un chaval, a los 16 años...

Pedro: No lo puedes dejar por ahí.

Isabel: ... Si no lo puedes dejar tirado, y que se vaya ya al mundo laboral sin tener ni siquiera una cierta especialización.

Pedro: Un mínimo oficio, claro.

Isabel: Entonces, ¿qué haces?, intentas promocionar el máximo posible, sabiendo que si le apruebas puede ir a un bachillerato.

Pedro: Además, eso está muy mal calculado.

Isabel: Se va a estrellar, y es lo que nos ha pasado, al año siguiente todos los que han ido, porque el padre ha presionado diciendo: «Tú, hijo, si te han aprobado el cuarto de ESO, tú vas a intentar hacer un bachillerato». Y todos lo hacemos, como padres.

Éstos son algunos condicionantes de las prácticas de evaluación. También las presiones externas son importantes. Por un lado, las familias, que normalmente rechazan las salidas no escolares y no quieren que los hijos con 16 años abandonen el sistema escolar. Por otro lado, la administración presiona para obtener un porcentaje elevado de graduados, alrededor del 80%. Y como decía significativamente un profesor, el 80% no puede estar preparado para hacer el Bachillerato. Por lo tanto, no todos los graduados están en condiciones para superar el Bachillerato. Veamos esta discusión entre el jefe de estudios de FP y el jefe de estudios de la ESO en uno de los centros estudiados:

Pedro (profesor de historia, jefe de estudios de la ESO): Porque un niño que hace grado medio, una persona que hace un grado medio no puede hacer segundo de bachillerato, no aprobaría nunca. Entonces, la única salida es que haya un curso de pro-

moción, no aprobaría segundo de bachillerato.

Leandro (profesor de automoción, jefe de estudios de FP): Yo no entiendo nada. Un alumno que ha hecho un ciclo formativo de grado medio, ¿por qué razón no puede hacer un bachillerato?

Pedro: Porque el de grado medio no es teórico, es más práctico.

Leandro: Vale.

Pedro: Y segundo de bachillerato es todo teórico.

Leandro: Hay un error grave de partida. Un alumno que ha hecho un ciclo formativo de grado medio, no solamente ha hecho un ciclo formativo de grado medio, sino que además hace dos años que hizo la ESO y aprobó.

Pedro: Sí, pero no tiene nada que ver.

Leandro: ¿Cómo que no tiene nada que ver? ¿Eso quiere decir que graduáis a gente de ESO que no puede hacer un bachillerato?

Pedro: Naturalmente..

En el fondo, no se ha dejado de considerar que el Bachillerato es para los buenos estudiantes y que la Formación Profesional es para los que no pueden seguir el Bachillerato, los alumnos de bajo rendimiento o desmotivados de los estudios académicos. Por eso, la igualdad formal de acceso oculta estas diferencias y hace que la transición sea más discrecional, al arbitrio de los equipos docentes. Por ejemplo, según algunos profesores, los antiguos centros de BUP tienen criterios más restrictivos, porque para ellos la continuación lógica del graduado en ESO es el Bachillerato; por lo tanto, los criterios académicos son más exigentes. En cambio, los antiguos centros de FP son menos restrictivos, ya que tienen más en cuenta esta salida hacia la Formación Profesional, que tiene el efecto no querido de dejar mucho más en la marginalidad a los alumnos que no super-

en la ESO. Esta flexibilidad en los criterios de evaluación no es nueva, ya se daba con la LGE. En el centro privado estudiado, que tenía BUP y FP, a los estudiantes de tercero de BUP con algunas asignaturas suspendidas les daban el aprobado para que se pudieran matricular directamente en segundo de FP2. Esto viene a reforzar la idea de que la vía profesional se hace mucho más clara cuando el fracaso en la vía académica es patente.

CONCLUSIONES E HIPÓTESIS SOBRE LA APLICACIÓN DE LA LOCE

Los grupos de discusión se hicieron en pleno proceso de aplicación de la LOGSE. Con la aprobación de la LOCE vuelven a cambiar las reglas de juego, pero, por lo que hemos visto, esta ley viene a sancionar algunas prácticas que ya se están dando en los centros y refleja, sobre todo en el preámbulo, las preferencias ideológicas del gobierno conservador²². En función del análisis de los grupos, éstas son las principales conclusiones, así como las principales consecuencias que hay que tener en cuenta en la futura aplicación de la LOCE:

- La reordenación de la etapa obligatoria impulsada con la LOGSE ha tenido un impacto negativo en la mayoría de los participantes. Este impacto se centra en la bajada de nivel, nivel entendido en su concepción tradicional, provocado por la comprensividad. Esta nueva organización de la etapa 12-16 años ha provocado la sensación mayoritaria de pérdida de tiempo tanto para los alumnos de elevado rendimiento como para los que no se ade-

cuan a las exigencias académicas y actitudinales de los institutos. No se pone en cuestión la escolarización obligatoria hasta los 16 años, sino el currículum unificado. La solución de esta situación es la configuración de itinerarios a partir de los créditos variables. Aunque en el ámbito discursivo hay dos discursos polarizados, las prácticas docentes son diversificadoras. Es decir, incluso el profesorado más identificado con los principios comprensivos acaba reconociendo la necesidad de configurar itinerarios a partir de los créditos de ampliación, consolidación y refuerzo, itinerarios que se harán en función de las salidas: Bachillerato, Formación Profesional o abandono. Aquí la LOCE se encuentra con un caldo de cultivo favorable a la incorporación de vías segregadoras, aunque la oposición de los agentes sociales organizados en acción colectiva hayan hecho de este punto uno de los ataques más fuertes a la ley. No se puede obviar que elevar a rango de ley unas prácticas segregadoras las cosifican y las hacen más irreversibles. Además, el acuerdo sobre los itinerarios se hacía en 4º de ESO, no en 3º como propone la nueva ley, y no está claro cómo se ejercerá la función orientadora hacia cada uno de los itinerarios.

- Coexisten dos concepciones pedagógicas enfrentadas y que tienen relación con la adhesión o rechazo a los principios constructivistas de la LOGSE o a los principios más tradicionales de la LOCE. En la visión más tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje, la preocupación se centra en los contenidos y el nivel. La visión más constructivista se preocupa

(22) La apelación al esfuerzo, la autoridad, la disciplina y otros conceptos que aparecen en el preámbulo está cargada de nostalgia por la pedagogía tradicional. Esta pedagogía del esfuerzo ha entrado en los discursos de alumnos y profesores, como hemos visto. Se denuncia la supuesta aprobación general y de diluyen los discursos igualitaristas.

más por el proceso de aprendizaje del alumno y por la atención a la diversidad. En este sentido, hay dos formas diferentes de entender la igualdad dentro de la etapa de enseñanza obligatoria: dar a cada alumno lo que necesita, y esto se traduce en itinerarios diferentes, o bien proporcionar una base común a todos los alumnos y dedicar esfuerzos para no excluir a ninguno del «salario mínimo cultural». No hace falta insistir en que la LOCE se aleja de este concepto y apuesta por la instauración de itinerarios.

– La transición de la enseñanza secundaria obligatoria a la post-obligatoria se enfrenta a dos paradojas. La primera tiene que ver con la proporción de cada generación que puede obtener el graduado en secundaria. Si esta proporción es pequeña, el título se devalúa y el alumnado que no lo obtiene queda estigmatizado. En cambio, si aumenta la exigencia en la evaluación al final de la ESO, el estigma del fracaso es menor pero expulsa del sistema educativo una proporción mayor de cada generación de alumnos. Y esta reflexión nos lleva a la segunda paradoja, que tiene que ver con las opciones después de la ESO. Si se quiere igualar el acceso al Bachillerato y a la Formación Profesional (en el supuesto que esta igualación en el acceso sea para igualar la valoración social de las dos vías), se hace la Formación Profesional más selectiva y, en consecuencia, la etapa post-obligatoria se hace más selectiva. En cambio, si se quiere hacer el sistema menos selectivo, no queda más remedio que facilitar el acceso a las enseñanzas profesionales, cosa que lleva automáticamente a la devaluación de estas enseñanzas. Aquí ni la LOCE ni la ley de FP presentan ninguna innovación. Las posibilidades de continuidad desde los PGS o los PIP hacia los ciclos de grado medio son escasas.

– Estas paradojas se transforman en un dilema para el profesorado de la ESO: si a un alumno que no supera la etapa obligatoria no se le da el graduado, queda condenado a salir del sistema educativo y optar por dispositivos no reglados, generalmente mal vistos por los mismos alumnos y sus familias. Si sólo se tiene presente el «camino noble», es decir, la perspectiva del Bachillerato, las tasas de graduación no serán elevadas. Si se tiene en cuenta la Formación Profesional con menor exigencia académica y con contenidos más aplicados, una parte del profesorado optará por dar el graduado a condición de continuar estudiando un CFGM. Así, estaríamos en un escenario no de doble sino de triple titulación: «graduado de bachillerato», «graduado de ciclos» y no graduado. Aunque la LOCE no reconoce más que una titulación, la separación en 3º de ESO entre el itinerario científico-humanístico, el técnico-profesional y los PIP viene a refrendar esta triple titulación *de facto*.

– La circulación de los alumnos por la enseñanza secundaria post-obligatoria también se enfrenta a algunos retos que no han sido recogidos ni por la LOCE ni por la Ley de FP y de Cualificaciones Profesionales. Quizá el celo por la reforma de la ESO y la transición de la etapa obligatoria a la post-obligatoria ha descuidado otros aspectos relevantes. El paso del Bachillerato a la universidad se quiere hacer más restrictivo, pero de hecho la selectividad ya actuaba como una especie de reválida, y el CFGS es visto por muchos alumnos como una vía de acceso a la universidad. Además, la escasez de alumnos y la abundancia de centros universitarios hará que los filtros selectivos tengan que relajarse. Las leyes que reforman el sistema educativo no dicen nada de la conexión entre los CFGM y los CFGS, conexión que se está experimentando en Cataluña

y que parece la salida más lógica, ya que los alumnos de CFGM no parece que se vayan a matricular de Bachillerato para proseguir sus estudios profesionales (algunos lo intentaron y fracasaron).

Como se decía al principio, el éxito de la aplicación de las reformas educativas no depende de una operación de ingeniería ministerial, sino que depende, entre otros factores, de la implicación de los agentes que han de llevarla a cabo. En este sentido, la LOCE es más una adaptación de lo que ya se viene haciendo, eso sí, adornada con la pompa habitual con respecto a las virtudes de la política educativa para transformar la realidad y a las virtudes de los documentos legales para conseguir mejorar la calidad de la educación, adornos que comparte con todas las reformas educativas. Recordemos cómo calificaba Lerena la reforma de la Ley General de Educación:

Los procesos sociales no esperan a los decretos ministeriales para producirse; lo que llamamos sistema de enseñanza tecnocrático no es un producto de los va y viene ministeriales, no ha sido un invento o creación de la Ley General de Educación (1970); ésta no ha hecho más que empezar a reconocerlo en una determinada configuración, más o menos acabada, más o menos paralela a la correspondiente a otros sistemas en igual fase y en otros (Lerena, 1991, p. 251).

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, L. E.: *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid, Fundamentos, 1998.
- BAUDELLOT, CH.; ESTABLET, C.: *El nivel educativo sube*. Madrid, Morata, 1990.
- BOUDON, R.: *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona, Laia, 1983.
- CARABAÑA, J.: «Sistemas de enseñanza y clases sociales», en AA.VV.: *Sociología de la educación*. Barcelona, Barcanova, 1993.
- «Escuela comprensiva y diversidad», en *Revista de libros*, 18 (2000).
- CASAL, J.; GARCIA, M.: «Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa: paradojas de un éxito», en *Revista de Educación*, 317 (1998), pp. 301-317.
- D'IRIBARNE, A.; D'IRIBARNE, D.: «Le système éducatif comme expression d'une autre politique», en *Revue européenne de formation professionnelle*, 17 (1999), pp. 25-35.
- DURKHEIM, E.: *Educación y sociología*. Barcelona, Península, 1989.
- FUNES, J.: «Els adolescents-joves dels PGS: qui són, com són, què necessiten», en GRET: *Aproximacions a la garantia social. Cap a un nou enfocament dels PGS*. Barcelona, Diputació de Barcelona (Col. Estudis, núm. 1), 1998, pp. 51-58.
- GAIRÍN, J.: «Autonomía institucional. Concepto y perspectivas», en AA.VV.: *Autonomía institucional de los centros educativos*. Bilbao, ICE-Universidad de Deusto, 1994.
- GARCIA, M.: *L'absentisme escolar en zones socialment desafavorides. El cas de la ciutat de Barcelona*. Tesis doctoral (mimeo), 2001.
- GIMENO SACRISTÁN, J.: *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata, 2000.
- GINÉ, N.; MARUNY, LL.; MUÑOZ, E.: *Una canya o un pal? El pensament de l'alumnat sobre l'ESO*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació-UAB (Col. Societat i Educació, 6), 1997.
- GÓMEZ, I.; MUÑOZ, E.; RUÉ, J.: *Els crèdits variables en l'experimentació a l'en-*

- senyament secundari a Catalunya*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació-UAB, 1994.
- IBÁÑEZ, J.: *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid, Siglo XXI, 1979.
- INCE: *Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español. Informe global*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1998.
- LATIESA, M.: *Los jóvenes ante el sistema educativo*. Madrid, CIS (Col. Estudios y Encuestas), 1991.
- LERENA, C.: *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, Aries, 1991.
- MARCHESI, A.: *Controversias en la educación española*. Madrid, Alianza, 2000.
- MARHUENDA, M. et al.: «Els Programes de Garantia Social, un recurs útil per a tots?», en *Temps d'Educació*, 24 (2000), pp. 241-262.
- MASJUAN, J. M.: *El professorat d'ensenyament secundari davant la Reforma*. Barcelona, ICE de la UAB, 1994.
- PABLO, A. de.: «La nueva formación profesional: dificultades de una construcción», en *Reis*, 77-78 (1997), pp. 137-161.
- RESCALLI, G.: *Il cambiamento nei sistemi educativi. Processi di riforma e modelli europei a confronto*. Firenze, La Nuova Italia, 1995.