

# Enseñanza comprensiva e itinerarios

Miguel Recio Muñiz  
Política Educativa de la  
F.E. CC.OO.

**Uno de los problemas que están impidiendo la correcta aplicación del principio de comprensividad en la enseñanza obligatoria es el carácter limitado de la opcionalidad en el currículo. Ante las discrepancias originadas en torno a la opcionalidad, la Administración educativa parece inclinarse por una alternativa que renuncia un currículo comprensivo: los itinerarios conducentes a una titulación diferente.**

El segundo grupo de trabajo de las jornadas sobre la ESO se centró en las consecuencias que se derivan del carácter comprensivo de la ESO. Las modificaciones introducidas por el Gobierno del PP al currículo de esta etapa -en especial al área de Tecnología-, la situación en la que se ejerce la optatividad en la ESO y la perspectiva de la introducción de los itinerarios, entendiendo por éstos formas organizativas incompatibles con la comprensividad, las condiciones en las que se imparte la educación moral y política o “educación en valores”, fueron algunas de las cuestiones en las que se centró el análisis y la elaboración de propuestas sobre el carácter comprensivo de estas enseñanzas.

## La enseñanza comprensiva

en la Unión Europea

En el documento que sirvió de base para el debate en las citadas *Jornadas sobre la E.S.O.*<sup>1</sup> se llevó a cabo un análisis y una comparación de los distintas configuraciones de la Educación Secundaria en los países de la Unión Europea. En efecto, en un momento en el que, por un lado, se quiere avanzar en la integración social –y, por tanto, educativa- entre los diferentes países de la Unión, y, por otro, el Gobierno del PP está llevando a cabo diversas iniciativas que afectan a esta etapa, parece importante conocer qué nos une y nos separa en la ordenación de esta etapa<sup>2</sup>. Pues bien, a partir de este análisis –que en su versión íntegra ponemos a disposición de quien lo solicite- pueden alcanzarse las siguientes conclusiones:

- La duración de la enseñanza obligatoria en España y en el resto de la Unión es muy semejante, siendo la opción española una de las más extendidas.
- En general, en la mayor parte de los países (en nueve de los quince estudiados), el periodo que abarca el currículo comprensivo coincide con el de la enseñanza obligatoria.
- En la mayoría de los países la Secundaria Obligatoria se cursa en centros propios de Secundaria y además en cuatro casos en estos centros se ha cursado también la Educación Primaria.
- Es casi general (nueve países sin ninguna restricción y en el resto, salvo tres casos, con la obtención del certificado de estudios primarios) la falta de condiciones para acceder a la Educación Secundaria inferior (hasta los 15 o 16 años).
- El porcentaje de centros públicos –salvo los casos de Bélgica y Holanda- ronda el 90% de los que imparten la etapa.

- Por lo que se refiere a la distribución temporal hay modelos muy diferentes, caracterizándose el nuestro por tener un número de horas lectivas elevado, con una fuerte concentración diaria (sin interrupción para el almuerzo) y con unas vacaciones que se sitúan en la media en cuanto a su duración pero fuertemente concentradas en el verano.

De todo ello podemos concluir que el modelo actual por el que se ordena la Educación Secundaria Obligatoria es aceptable en el conjunto de la Unión Europea, tanto en lo que se refiere a la duración de la enseñanza obligatoria, como del periodo comprensivo, así como en su ubicación, acceso y jornada, etc.

### **Troncalidad, opcionalidad e itinerarios en el nuevo currículo**

La comprensividad de esta etapa está resultando problemática pues no en vano esta apuesta suponía una clara ruptura con la situación anterior. En efecto, no es fácil impartir el mismo currículo a alumnos que hasta la implantación de esta etapa estaban cursando Formación Profesional (aproximadamente un 30% de los casos), Bachillerato (en un 50% de los casos), habiendo en 1991-92 un 17,2% de jóvenes de 14 a 17 años no escolarizados, a los que hay que añadir los nuevos alumnos con necesidades educativas especiales (acnee) y los hijos de los inmigrantes (ya un 2% del total). El cambio, en el currículo de esta etapa de Secundaria sólo puede triunfar en la medida en que en las etapas anteriores se produzca una verdadera incorporación de los alumnos al nuevo modelo, una aceptación social del mismo y una asunción por parte de los profesores y de las administraciones educativas de las exigencias que tales cambios plantean. Estas modificaciones son lentas y (por ello) profundas y no se han consolidado plenamente. Debemos recordar que cuando, en 1970, se implanta la Ley General de Educación un 7% de los niños de 12 años estaba sin escolarizar, elevándose el porcentaje hasta el 50% para los de 14 años.

Desde el punto de vista de los centros escolares, un currículo comprensivo, en estas condiciones de diversidad del alumnado, exige que, junto con un tronco común claro y bien seleccionado, haya un claro espacio de opcionalidad. Sin embargo, este espacio está en la actualidad tan limitado que casi puede decirse que no funciona como tal. La situación, como siempre, es desigual en los diferentes territorios, pero en general puede afirmarse que la opcionalidad no está cumpliendo cabalmente su papel debido a que:

- La partición de la etapa en dos ciclos impartidos en centros diferentes impide la coordinación de las materias que se ofrecen a los alumnos o las que éstos eligen.
- Las administraciones educativas, con el apoyo de la inspección, están limitando la aprobación de optativas solicitadas por los claustros de profesores o, simplemente, obligando a los centros a una oferta tan reducida que los alumnos sólo tienen *una optativa que elegir*; esto es especialmente grave en primer ciclo y en las de iniciación profesional de 4º.
- Los centros –especialmente, los equipos directivos- no tienen en cuenta las consecuencias que se derivan, en la organización y funcionamiento, de la configuración de las optativas; de esta forma se están formando, a través de las optativas, grupos homogéneos, claramente asociados a niveles de rendimiento, llegando a producirse también en el primer ciclo de la ESO, es decir, en unas edades en las que ya había una tradición de integración de todos los alumnos; sin embargo, para algunos de estos grupos, para aquéllos en los que se amontonan los alumnos con más dificultades, los centros asignan los mismos recursos humanos y materiales que para los otros, tratándose igual lo que tiene diferentes necesidades.

- La configuración de la opcionalidad –tan amplia en 4º de la ESO- se limita, por parte de los centros, aduciendo problemas organizativos o de simple *racionalidad* de la organización curricular, restringiendo el derecho de los padres y creando grupos en función de criterios de carácter propedéutico: futuros bachilleres (de ciencias o letras), futuros alumnos de FP, etc.

Es decir, la experiencia de la opcionalidad genera opiniones encontradas entre el profesorado, pues, por un lado, se reconoce como un instrumento imprescindible para atender a la real diversidad de situaciones de su alumnado, pero, por otro, se percibe como un instrumento incapaz de resolver la tarea que se le asigna: *neutralizar* la diversidad del alumnado.

Esta situación es la que está llevando a los responsables de la Administración educativa a plantear un nuevo marco de relaciones entre el currículo común y las optativas: los itinerarios. Esta nueva relación parte de la renuncia a un currículos comprensivo y sitúa a los itinerarios no como la configuración de materias elegidas por los alumnos o sus familias con el asesoramiento y orientación del centro (tutores y psicopedagogos, jefes de estudio...), sino como

- una opción cerrada (no abierta a la elección del alumno o su familia),
- irreversible (pues es un camino alternativo, no paralelo),
- de carácter grupal (y no meramente individual),
- conducente a diferente titulación (y no como vías diferentes a un mismo título),
- elaborados por criterios exclusivamente propedéuticos (lo que se vaya a hacer en el futuro) y no también formativos o informativos, o relacionados con las motivaciones, intereses, etc. del alumno,
- fijados por las administraciones educativas (y no por los centros docentes),
- asignados a los diferentes centros (y a los distintos profesores de éstos) por las administraciones educativas, lo que romperá la heterogeneidad actual –ya parcial- del alumnado, de los distintos tipos de centros, etc.
- Vinculados al nuevo currículo fijado en los reales decretos de mínimos de diciembre del 2000, que serán la base de la organización curricular de la futura *Ley de Calidad*.
- En suma, una solución que rompe con los principios básicos de los sistemas educativos europeos basados en la comprensividad y obligatoriedad de la Secundaria. Por nuestra parte, creemos que la mejor defensa del currículo comprensivo se hace:
  - requiriendo a las administraciones educativas, por parte de los centros, los medios e instrumentos -tanto pedagógicos como organizativos- que permitan hacer compatible esta comprensividad con la atención a la diversidad de los alumnos en los últimos años de esta etapa; es decir, recursos para poder aplicar medidas de atención a la diversidad en las que de manera eficaz se compensen (llevando al título) las dificultades que tratan de paliar,
  - aplicando y reclamando autonomía organizativa y pedagógica por parte de los centros y profesores,
  - incorporando plenamente la orientación y la tutoría como un elemento fundamental de los últimos cursos de un modelo comprensivo, sin restringir a alumnos y familias sus posibilidades de elección,

- aplicando la evaluación integradora y colegiada, como mejor garantía de coordinación de los profesores de un mismo grupo y de tomar como referencia la mejor formulación de los objetivos y contenidos de la etapa.

---

1 Véanse en especial los apartados II.A a II.E que conformaban el conjunto del Grupo IIº “El currículos de la ESO: la comprensividad”, págs. 28-57, documento policopiado, Madrid, diciembre de 2000.

2 Se consultaron diversas fuentes, entre otras: CD-ROM Eurydice 2000; National summary sheets on education systems in Europe, en Eurydice 2000; La educación secundaria en la Unión Europea: Estructuras, organización y administración, Eurydice, 1997; Calendier et rythmes scolaires dans l'Union europeenne, Eurydice, 1997; y el libro de M. Fernández Enguita Integrar o segregar: la enseñanza secundaria en los países industrializados, Edt. Laia, Barcelona, 1987, realizando este estudio comparativo el profesor J. Esperanza Casado, a quien agradecemos los datos.