

**De la contrareforma de la formació professional de
l'LGE a la contrareforma de la LOGSE. Itineraris i cicles
de formació professional després de l'ensenyament
secundari comprensiu**

Tesi doctoral de Rafael Merino Pareja

Dirigida per Jordi Planas i Coll

Departament de Sociologia
Universitat Autònoma de Barcelona

Abril 2002

Pel futur, que vindrà de Colòmbia

ÍNDIX GENERAL

Agraïments	12
Introducció	16
Capítol 1. La formació professional reglada segregada o integrada: claus teòriques.....	25
1.1 El context polític.....	31
1.2 Estratificació social i funcions de reproducció / mobilitat de l'escola	34
1.3 L'evolució dels sistemes educatius i la construcció de les "regles de joc".....	37
1.3.1 El context de les reformes educatives.....	38
1.3.2 La comprensivitat, un concepte clau	41
1.3.3 Formació acadèmica i formació professional.....	49
1.4 Del sistema als individus i dels individus al sistema	54
1.4.1 Les opcions professionals	58
1.4.2 Dels individus a l'acció col·lectiva	63
1.5 La formació professional i el mercat de treball.....	65
1.6 Recapitulació	72
Capítol 2. La formació professional reglada a Espanya: dels itineraris als cicles.....	75
2.1 Breu història de la formació professional	76
2.2 La reforma de l'FP en l'LGE	84
2.3 La contrareforma dels anys setanta	87
2.4 La LOGSE i els objectius de la reforma	91
2.5 Les dimensions de la contrareforma	97
2.5.1 Context polític: del voluntarisme al revisionisme	97
2.5.2 Canvis en l'escola i en l'estructura social.....	98
2.5.3 Canvis en el sistema educatiu.....	99
2.5.4 Els usos formatius dels individus	100
2.5.5 Els usos empresarials	101
Capítol 3. Hipòtesis de treball: present i futur de l'FP a Catalunya	103
3.1 Hipòtesi central i hipòtesis secundàries	104
3.1.1 Usos d'alumnes i famílies.....	106
3.1.2 Estratègia del professorat.....	108
3.1.3 L'administració educativa	109
3.1.4 Les empreses	110
3.2 De les hipòtesis al contrast: estratègies d'anàlisi de dades	111
3.2.1 Fluxos d'alumnat a la secundària.....	112
3.2.2 Estudis de cas	113
3.2.3 Canvis normatius.....	115
3.2.4 Canvis en el comportament de les empreses	115
Capítol 4. Estratègies metodològiques i disseny de tècniques de recerca	117
4.1 La complementarietat dels enfocaments quantitius i qualitius	118
4.2 L'enfocament quantitiu.....	120
4.2.1 Les dades secundàries.....	120
4.2.2 La producció de dades	122
4.2.3 La construcció dels fluxos educatius.....	125
4.3 L'enfocament qualitatiu	130
4.3.1 Els grups de discussió.....	130
4.3.2 Les entrevistes semiestructurades.....	139
Capítol 5. Els fluxos educatius.....	141
5.1 Els fluxos amb el sistema LGE.....	143
5.1.1 Finalització de l'escolarització obligatòria	143
5.1.2 Fluxos a l'ensenyament acadèmic	145
5.1.3 Fluxos de la formació professional.....	148
5.1.4 Taxes de transició	152
5.1.5 Diagrama de fluxos LGE	153
5.1.6 Comparació amb altres territoris	157
5.2 Els fluxos amb el sistema LOGSE.....	162
5.2.1 Finalització de l'ensenyament obligatori.....	163
5.2.2 Fluxos a l'ensenyament acadèmic	167
5.2.3 Fluxos de la formació professional.....	170

5.2.4	Taxes de transició	175
5.2.5	Diagrama de fluxos LOGSE	179
5.2.6	Comparació amb altres territoris	181
5.3	Recapitulació	183
5.3.1	Continuïtat i canvi en els fluxos LGE-LOGSE	184
5.3.2	Dubtes i reptes en la transició de l'LGE a la LOGSE	187
Capítol 6.	Els itineraris professionals	191
6.1	Els fluxos en l'antiga FP en l'àmbit de centre	193
6.2	La formació professional d'itinerari curt a la LOGSE en l'àmbit de centre	201
6.3	La formació professional d'itinerari llarg a la LOGSE en l'àmbit de centre	209
6.4	Famílies professionals de primera i de segona a l'LGE	215
6.5	La formació professional d'itinerari curt a la LOGSE	223
6.6	La formació professional d'itinerari llarg a la LOGSE	232
6.7	Entorn familiar, rendiment acadèmic, gènere i itineraris professionals	240
6.7.1	El rendiment acadèmic	242
6.7.2	L'entorn familiar	248
6.7.3	El gènere	252
6.8	Recapitulació	256
Capítol 7.	Els discursos i les estratègies de l'alumnat	261
7.1	L'impacte de la reforma educativa en les estratègies d'alumnes i famílies	262
7.1.1	L'ensenyament secundari obligatori	262
7.1.2	L'ensenyament secundari postobligatori	270
7.2	Les opcions acadèmiques o professionals	276
7.2.1	L'horitzó de classe i l'entorn familiar	276
7.2.2	El rendiment escolar	284
7.3	Les opcions per la formació professionals d'itinerari curt	288
7.3.1	La valoració del CFGM	289
7.3.2	Perspectives després del CFGM	291
7.4	Les opcions per la formació professionals d'itinerari llarg	295
7.4.1	La valoració del CFGS	295
7.4.2	Perspectives després del CFGS	299
7.5	Recapitulació	304
Capítol 8.	Els discursos i les estratègies del professorat	311
8.1	L'impacte de la reforma educativa en el professorat	312
8.1.1	L'extensió de l'escolaritat obligatòria i el "tronc comú"	313
8.1.2	Teories pedagògiques i reproducció social	317
8.1.3	El professorat com a agent de continuïtat i/o canvi	321
8.2	Les pràctiques d'orientació i avaluació	326
8.2.1	Els crèdits variables de l'ESO i els itineraris acadèmics i professionals	326
8.2.2	La transició de la secundària obligatòria a la secundària postobligatòria	334
8.3	La reforma de la formació professional	340
8.3.1	Dels itineraris professionals llargs a la combinació d'itineraris acadèmics i cicles de FP curts	340
8.3.2	Especialització <i>versus</i> polivalència del currículum	345
8.3.3	La reforma de la reforma: el curs de promoció i la tornada a l'itinerari llarg de FP	351
8.4	La formació professional i la divisió social del treball	356
8.4.1	L'horitzó de classe i les opcions professionals	357
8.4.2	L'estratificació de la formació professional i l'estructura social	359
8.5	Recapitulació	364
Capítol 9.	L'acció de l'administració educativa vista des de l'alumnat i el professorat	375
9.1	La perspectiva de l'alumnat i les famílies	376
9.2	La perspectiva del professorat	378
9.3	La reforma de la reforma	382
9.3.1	Els itineraris al segon cicle de l'ESO	383
9.3.2	La connexió del grau mitjà amb el grau superior	387
9.3.3	La doble xarxa de centres	392
9.4	Recapitulació	394
Capítol 10.	El reconeixement de la formació en el teixit productiu	399
10.1	La "introbable" relació escola-treball	400

10.2	La formació en centres de treball com a difusora de les potencialitats de la formació professional.....	404
10.3	El reconeixement dels títols com a senyals.....	409
10.4	Recapitulació	417
Capítol 11.	Balanç de les hipòtesis i conclusions	423
11.1	La contrareforma de l'FP: de la doble a la triple via	424
11.2	Límits i possibilitats dels usos formatius dels individus.....	430
11.3	El futur de la formació professional reglada: un escenari obert o tancat?	441
11.4	Consideracions finals: què s'acaba i què continua	444
Bibliografia	447
Annexos	461
	Guió de discussió per a alumnat (4t d'ESO, 2n Batxillerat)	462
	Guió de discussió per a alumnat (CFGM, CFGS).....	463
	Guió de discussió per a professorat.....	464
	Guió d'entrevista director.....	465
	Guió d'entrevista responsable FCT	466
	Qüestionari a estudiants de 4t ESO	467
	Qüestionari a estudiants de batxillerat	468
	Qüestionari a estudiants de CFGM	469
	Qüestionari a estudiants de CFGS.....	470

ÍNDIX DE TAULES

Taula 5.1: Evolució de la distribució graduat-certificat escolar	144
Taula 5.2: Nombre de matriculats, repetidors i graduats de BUP i COU.....	145
Taula 5.3: Taxes de repetició, promoció i abandó de BUP i COU.....	146
Taula 5.4: Nombre de matriculats, repetidors i graduats de FP1 i FP2.....	149
Taula 5.5: Taxes de repetició, promoció i abandó de FP1 i FP2.....	150
Taula 5.6: Accés a la universitat d'alumnes de COU i FP2.....	153
Taula 5.7: Estructura per nivell educatiu per generacions (percentatges).....	160
Taula 5.8: Nombre de matriculats, repetidors i graduats d'ESO.....	163
Taula 5.9: Evolució del percentatge de graduats d'ESO.....	164
Taula 5.10: Taxes de repetició, promoció i abandó de l'ESO.....	166
Taula 5.11: Nombre de matriculats, repetidors i graduats de batxillerat.....	167
Taula 5.12: Taxes de repetició, promoció i abandó de batxillerat.....	168
Taula 5.13: Nombre de matriculats, repetidors i graduats a CFGM.....	171
Taula 5.14: Taxes de repetició, promoció i abandó als CFGM.....	172
Taula 5.15: Nombre de matriculats, repetidors i graduats a CFGS.....	173
Taula 5.16: Taxes de repetició, promoció i graduació dels CFGS.....	174
Taula 5.17: Relació entre graduats en ESO i matriculats a CFGM.....	176
Taula 5.18: Relació entre graduats en batxillerat i aprovats a la selectivitat.....	177
Taula 5.19: Relació entre graduats en batxillerat matriculats a CFGS.....	177
Taula 5.20: Relació entre graduats de formació professional i accés a la Universitat.....	178
Taula 5.21: Evolució de l'ingrés als CFGM segons titulació d'accés.....	188
Taula 5.22: Evolució dels graduats de FP1 i matrícula a 1r de FP2.....	188
Taula 5.23: Evolució dels matriculats de 2n de BUP i de 3r de BUP i 1r de batxillerat LOGSE.....	189
Taula 5.24: Evolució de l'ingrés als CFGS segons titulació d'accés.....	189
Taula 5.25: Evolució dels graduats de FP2 i matrícula a CFGS i Universitat.....	190
Taula 5.26: Evolució dels graduats de COU i matrícula a CFGS i Universitat.....	190
Taula 6.1: Indicadors d'eficàcia i eficiència de l'FP.....	196
Taula 6.2: Indicadors d'eficàcia i eficiència segons el perfil de l'alumnat.....	198
Taula 6.3: Accés a l'FP segons edat i centre.....	200
Taula 6.4: Característiques dels estudiants de 4t d'ESO.....	202
Taula 6.5: Característiques dels estudiants de CFGM.....	205
Taula 6.6: Característiques dels estudiants de batxillerat.....	210
Taula 6.7: Característiques dels estudiants de CFGS.....	213
Taula 6.8: Percentatge de graduats escolars a 1r de FP1 segons famílies professionals..	216
Taula 6.9: Percentatge de noies matriculades a primer segons famílies professionals.....	217
Taula 6.10: Percentatge d'alumnes de 14 anys a primer de FP1 segons famílies professionals.....	218
Taula 6.11: Indicadors d'eficàcia i eficiència segons famílies professionals.....	219
Taula 6.12: Percentatge d'alumnes de 2n de FP2 provinents de BUP.....	223
Taula 6.13: Percentatge de matrícula per família professional FP1-CFGM.....	224
Taula 6.14: aracterístiques dels CFGM segons especialitat.....	226
Taula 6.15: Percentatge de noies matriculades per família professional FP1-CFGM.....	231
Taula 6.16: Percentatge de matrícula per família professional FP2-CFGS.....	232
Taula 6.17: Característiques dels CFGS segons especialitat.....	234
Taula 6.18: Percentatge de noies matriculades per família professional FP2-CFGS.....	239
Taula 6.19: Relació entre rendiment, opció dels pares i opció de l'alumnat després de l'ESO (centre C)	242
Taula 6.20: Motivació per matricular-se al CFGM segons rendiment acadèmic (centres A i B)	245
Taula 6.21: Relació entre rendiment i opció de l'alumnat després del batxillerat (centres B i C)	246
Taula 6.22: Relació entre estatus professional del pare i opció familiar d'estudis després de l'ESO (centre C)	248
Taula 6.23: Relació entre estatus professional del pare i opció familiar d'estudis després de l'ESO controlat per rendiment acadèmic de l'alumne (centres A i B)	249
Taula 6.24: Relació entre estatus professional del pare i opció de l'alumne després del	

batxillerat controlat pel rendiment acadèmic de l'alumne i per l'opció familiar després del 2batxillerat (centre C)	250
Taula 6.25: Relació entre el nivell d'estudis de la mare i l'opció familiar després de l'ESO i després del batxillerat (centre C)	252
Taula 6.26: Relació entre rendiment, opció dels alumnes i sexe de l'alumnat després de l'ESO (centre C)	253
Taula 6.27: Relació entre sexe de l'alumnat i opció després del batxillerat, controlat per la modalitat de batxillerat (centre C)	254
Taula 10.1: Evolució de les taxes d'atur dels joves de 25 anys o menys segons el nivell d'estudis assolit.....	410

ÍNDIX DE GRÀFICS

Gràfic 1.1: Mapa conceptual del marc teòric.....	30
Gràfic 5.1: Reconstrucció històrica de la promoció de 1r de BUP.....	147
Gràfic 5.2: Seqüència de progressió de la promoció de BUP.....	148
Gràfic 5.3: Reconstrucció històrica de la promoció de 1r de FP1.....	151
Gràfic 5.4: Seqüència de progressió de la promoció de FP.....	152
Gràfic 5.5: Diagrama de fluxos (valors absoluts) promoció 1989-90 (LGE)	154
Gràfic 5.6: Diagrama de fluxos (valors sobre 1.000) promoció 1989-90 (LGE)	155
Gràfic 5.7: Diagrama de fluxos LGE per a Espanya, Andalusia, Catalunya i Galícia.....	158
Gràfic 5.8: Reconstrucció històrica de la promoció de 3r d'ESO.....	166
Gràfic 5.9: Seqüència de progressió de la promoció d'ESO.....	167
Gràfic 5.10: Reconstrucció històrica de la promoció de batxillerat.....	169
Gràfic 5.11: Seqüència de progressió de la promoció de batxillerat.....	169
Gràfic 5.12: Reconstrucció històrica de la promoció de CFGM.....	173
Gràfic 5.13: Seqüència de progressió dels CFGM.....	173
Gràfic 5.14: Reconstrucció històrica de la promoció de CFGS.....	174
Gràfic 5.15: Seqüència de progressió de la promoció de CFGS.....	175
Gràfic 5.16: Diagrama de fluxos promoció teòrica (LOGSE)	180
Gràfic 5.17: Previsió del diagrama de fluxos d'estudiants després de l'ESO.....	182
Gràfic 6.1: Reconstrucció històrica de la promoció de primer de FP1 1990-91 al centre A	194
Gràfic 6.2: Reconstrucció històrica de la promoció de primer de FP1 1990-91 al centre B	194
Gràfic 6.3: Reconstrucció històrica de la promoció de primer de FP1 1990-91 al centre C	195
Gràfic 6.4: Diagrama de fluxos d'administració (centre B)	221
Gràfic 6.5: Diagrama de fluxos d'electricitat-electrònica (centre A)	221
Gràfic 6.6: Diagrama de fluxos de metall (centre B)	222
Gràfic 6.7: Diagrama de fluxos d'automoció (centre A)	222
Gràfic 6.8: Relació entre estudiants bons, opció dels pares pel batxillerat i opció de l'alumne pel batxillerat (centre C)	243
Gràfic 6.9: Relació entre rendiment i opció dels pares respecte a l'opció de l'alumne pel batxillerat (centre C)	244
Gràfic 6.10: Relació entre estudiants normals o dolents, opció familiar per la universitat, estatus elevat del pare en el batxillerat i opció de l'alumne pel CFGS (centre C)..	251
Gràfic 6.11: Relació entre noies, batxillerat humanístic i opció per la universitat (centre C)	254
Gràfic 6.12: Relació entre modalitat de batxillerat i opció universitat o opció CFGS en funció del sexe (centre C)	255

ÍNDIX DE MAPES COGNITIUS

Mapa cognitiu 7.1: Alumnat de 4t d'ESO.....	307
Mapa cognitiu 7.2: Alumnat de 2n de batxillerat.....	308
Mapa cognitiu 7.3: Alumnat de CFGM.....	309
Mapa cognitiu 7.4: Alumnat de CFGS.....	310
Mapa cognitiu 8.1: El professorat davant la reforma educativa.....	371
Mapa cognitiu 8.2: El professorat davant la reforma de la formació professional.....	372
Mapa cognitiu 8.3: Discursos sobre l'FP i l'estructura social.....	373
Mapa cognitiu 8.4: Autoconcepte del professorat.....	374
Mapa cognitiu 9.1: Entramat institucional i actors col·lectius.....	397
Mapa cognitiu 9.2: Disseny del sistema educatiu.....	398
Mapa cognitiu 10.1: Formació professional i món empresarial.....	421

AGRAÏMENTS

Com és de rigor, voldria començar agraint a totes les persones que han fet possible aquesta tesi el seu suport i la seva ajuda, sense els quals no hauria arribat a bon port.

En primer lloc, vull agrair l'alè que he rebut dels meus companys del GRET (Grup de Recerca Educació i Treball, Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona). Vull donar les gràcies a Jordi Planas, que ha fet una tasca de direcció que ha augmentat la nostra relació d'amistat; a Quim Casal i Josep Maria Masjuan, que tantes ganes tenien que passés per aquest "tràngol"; a Helena Troiano i Maribel Garcia, que m'han precedit en el patiment i que han estat tan comprensives; a Guillem Sala, que espero segueixi aviat les meves passes; i a Jesús Vivas, per algunes dades que m'ha proporcionat però sobretot per ser company.

Si algú ha fet possible materialment la tesi han estat les persones i institucions que m'han proporcionat les dades i el material empíric que he utilitzat. Estic enormement agrait als tres instituts d'ensenyament secundari que m'han obert les portes, els quals no puc esmentar encara que volgués, per haver-los de mantenir en l'anonimat obligat. Als directors d'aquests instituts, que m'han facilitat l'entrada, al professorat que ha participat en els grups de discussió, al personal de les secretaries, tan atent els dies que vaig passar als arxius buidant expedients, i al centenar llarg d'alumnes que, des de la seva petita aportació, m'han proporcionat els moments més humans i emotius del treball de camp.

Vull agrair també a Mariona Alsius, responsable de les estadístiques del Departament d'Ensenyament, la seva més que amable atenció durant l'obtenció de les dades de matrícula per a tot Catalunya. També aprecio la col·laboració de Cris Molins en el treball de camp de l'enquesta als tres instituts de secundària, i de Rodrigo Martínez pel seu suport informàtic.

Gràcies també a la Fundació Bofill, i a Teresa Climent en particular, per dipositar la seva confiança en el meu treball en concedir-me una beca de

finalització de tesi, que m'ha ajudat a sufragar bona part de les despeses generades pel treball de camp i per l'edició de la tesi doctoral. I gràcies a la Comissió de Política Lingüística de la Universitat Autònoma de Barcelona, que m'ha concedit un ajut per a la correcció d'aquesta tesi, correcció que ha hagut de fer el Gabinet de Llengua Catalana en un període de temps molt curt.

En fi, també voldria tenir unes paraules per a aquells amics i amigues que han tingut la paciència d'esperar-me, ja que durant dos anys he disminuït força la meva vida social i associativa. En especial vull donar les gràcies als més perjudicats per la vida "d'ermità" dels darrers mesos: en Blai, al qual no he pogut dedicar-li el temps que es mereix, i l'Antònia, que a més d'ajudar-me en els gràfics i en l'elaboració dels annexos, ha estat la persona que m'ha acompanyat en el dia a dia.

A totes i tots, moltes gràcies; espero no defraudar les expectatives dipositades en el meu treball.

INTRODUCCIÓ

L'elaboració d'una tesi doctoral té dues motivacions fonamentals, una de més instrumental i una altra de més expressiva. La primera, la instrumental, és que forma part del procés (ritual) de carrera academicoprofessional de la vida universitària. La segona és que, malgrat això, val la pena aprofitar l'ocasió per intentar aportar alguna cosa nova i d'interès al coneixement acumulat a la disciplina, en aquest cas, la sociologia de l'educació. La presentació d'aquesta tesi respon clarament a aquestes dues motivacions, i per explicar-ho, em permeto fer referència a una breu nota biogràfica.

Després de gairebé set anys al Grup de Recerca Educació i Treball de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona (i deu anys després d'haver acabat la carrera) se'm va obrir una oportunitat única de dedicar dos anys a la confecció de la tesi doctoral quan vaig guanyar una plaça d'ajudant de facultat (Y2) amb el compromís que al final d'aquests dos anys ja seria doctor i passaria a Y1 (amb el permís de la LOU). Semblava, doncs, que havia d'aprofitar aquesta ocasió i posar-me a treballar de valent per complir el compromís i, per què no dir-ho, les expectatives dels col·legues.

El primer que havia de fer era buscar un tema, el context de descobriment popperià, que em permetés elaborar l'objecte d'estudi. Òbviament, havia de ser un tema que em permetés, més que començar una recerca des de zero, ordenar els conceptes, metodologies i anàlisis en què havia estat treballant els darrers anys sobre les complexes relacions entre educació i ocupació. A més, segons la segona motivació que tenia, havia d'introduir alguns elements nous des de la perspectiva teòrica, metodològica i/o analítica. I el detonant va ser, com passa sovint en el coneixement científic, un resultat no buscat d'una de les darreres recerques en què havia participat.

Es tractava d'una recerca que vam acabar el maig del 2000 (MERINO, MORELL, 2000) però que recollia pràcticament tres anys de treball, un encàrrec de l'Ajuntament de Barcelona per analitzar les trajectòries d'inserció de la nova formació professional que feien els instituts municipals de

secundària, en concret la inserció de les promocions d'alumnes de Programes de Garantia Social, Cicles Formatius de Grau Mitjà i Cicles Formatius de Grau Superior dels cursos 1995-96, 1996-97 i 1997-98. Volíem saber quants d'aquests alumnes seguien trajectòries positives o negatives en relació amb el mercat de treball, així com altres aspectes més relacionats amb la valoració de la formació rebuda als centres d'ensenyament i als centres de treball. Una de les dades que més ens va sorprendre va ser que el 40% dels alumnes que acabaven un CFGS es matriculaven a la universitat el curs següent. I no només va ser una sorpresa per a l'equip investigador, sinó també per al personal que des de l'Ajuntament de Barcelona va compartir la discussió dels resultats de la recerca. Els interrogants que ens va provocar aquesta dada van ser pertorbadors: no es tractava d'una formació "terminal", d'accés al mercat de treball? Com és que una part important de cada promoció no ho veia així i feia un altre ús del CFGS, ús que no estava previst?

L'altra dada que va provocar molta discussió va ser la baixa valoració dels CFGM, que es traduïa, entre d'altres coses, en una inserció significativament menor que el "germà gran" CFGS. La interpretació que en vam fer va ser que era una formació a la qual li mancava atractiu perquè no estava connectada amb el grau superior. Ara bé, aquesta interpretació va ser rebutjada perquè des de l'equip de l'Institut Municipal d'Educació (en definitiva, qui va encarregar la recerca) no es veia gens clara l'aplicació d'un curs pont o de promoció, ja que això significava d'alguna manera traïr els principis de la reforma educativa aplicada a partir de la LOGSE.

Tot això em va fer reflexionar sobre el paper de la formació professional reglada i els processos de reforma educativa, i em va fer pensar que podria ser el tema idoni per desenvolupar en una tesi doctoral. En primer lloc, semblava molt interessant la divergència entre el marc normatiu i sistèmic i els usos dels individus, cosa que em connectava amb els debats clàssics en ciències socials entre estructura i acció, i em permetia elaborar un marc teòric més o menys consistent. En segon lloc, les reformes educatives en general, i de la formació professional en particular, eren (són) objecte de discussió política i social, per la qual cosa aprofundir en aquests temes podria tenir un interès més enllà de

l'exercici teòric i acadèmic, és a dir, que la producció de coneixement pogués difondre's de manera reflexiva entre els actors socials implicats, en aquest cas, al voltant del sistema educatiu i de la formació professional. En definitiva, que contribuís tant als debats teòrics de la disciplina com al desenvolupament de la sociologia aplicada.¹

La discussió sobre l'aplicació correcta o no de la LOGSE em va fer recordar un article que havia llegit feia algun temps, un article de Jordi Planas de l'any 1986 a la revista *Educación y Sociedad*, en el qual exposava que la LGE havia plantejat un sistema educatiu molt semblant al que anys després dissenyaria la LOGSE, però que el seu procés d'aplicació i les demandes de diferents agents socials havien contribuït a una autèntica "contrareforma" i havien donat lloc al sistema dual de BUP i FP de tots conegut. Llavors se'm va acudir una pregunta que després ha donat títol a la tesi i a partir de la qual he elaborat les hipòtesis de treball: podria estar succeint una cosa semblant en l'aplicació de la LOGSE a la que havia passat a la LGE? S'estan donant les condicions per produir una autèntica "contrareforma" de la LOGSE? Quines són aquestes condicions i com es vehiculen? Si la LGE havia volgut, en la línia de les reformes educatives europees, situar la formació professional reglada com a cicles després de cada etapa educativa i no se n'havia sortit (la FPR va acabar com un itinerari formatiu de segona divisió, la coneguda doble xarxa), se'n sortiria la LOGSE? Si la LGE no va assolir l'ideal meritocràtic de selecció dels individus en funció de la vàlua personal per sobre de les diferències de classe i gènere, se'n sortiria la LOGSE?

I amb tots aquests elements va començar a prendre forma la tesi. Tenia clar que no volia fer una avaluació de la reforma educativa, en el sentit de l'avaluació ex-post de les polítiques públiques. El meu objectiu no era saber si la reforma millorava els "estàndards", siguin quins siguin i es mesurin com es mesurin (rendiment escolar, inserció professional, satisfacció del professorat...) sinó conèixer la dinàmica entre l'acció dels individus i l'acció col·lectiva d'una

¹ O més ben dit, de la sociologia aplicable, ja que no sempre (en la meua curta experiència molt poques vegades) els resultats d'una recerca són posats en marxa per les institucions i individus que en queden afectats.

banda, i les respostes sistèmiques de l'altra, i contribuir a l'explicació dels efectes emergents i no volguts generats per l'acció dels individus, bàsicament l'alumnat, però també el professorat. Un segon objectiu que em plantejava era analitzar l'acció des de la perspectiva de les desigualtats socials, és a dir, com operen variables com ara classe social i gènere en les opcions educatives, en la recreació de la doble xarxa o en l'acceptació d'un tronc comú meritocràtic i cicles professionalitzadors.

Per fer això havia d'elaborar un marc teòric, a partir de les principals aportacions dels corrents de pensament sociològic, que em proporcionés unes claus d'interpretació per a la segregació o integració de la Formació Professional Reglada dintre del tronc comú del sistema educatiu. Per fer-ho he intentat fer més que una síntesi, un constructe teòric a partir de les aportacions de les teories de la reproducció (en la versió francesa de Baudelot) i de la teoria de l'acció (bàsicament a partir de Boudon). Ara bé, aquestes perspectives teòriques no acaben d'explicar per què els sistemes educatius són tan diferents segons els contextos nacionals. Calia, doncs, afegir una dimensió "societal" (en el sentit de Maurice) i analitzar des d'una òptica comparada els diferents sistemes educatius en un entorn com l'europeu i una dimensió sociohistòrica (com recomanava Wright Mills) per intentar entendre el resultat, en el nostre cas, el sistema educatiu, com a fruit d'un procés històric que s'ha donat de manera contingent segons les dinàmiques socials de cada país. Tot això és el que he intentat fer al capítol I.

El capítol II és la traducció d'aquest enfocament al cas espanyol, és a dir, com s'ha configurat el sistema educatiu en general i la formació professional en particular. Es fa un èmfasi especial en la manera com es va produir la "contrareforma" de la LGE i en la discussió de les condicions que poden articular la "contrareforma" de la LOGSE.

El capítol III està dedicat a la formulació concreta i operativa de les hipòtesis de treball que s'hauran de contrastar amb la recollida de dades. D'alguna manera, és la interfície entre el món de la teoria i el món de l'empíria: el marc teòric guia la recerca o producció de determinades dades i no d'altres, i

aquestes dades s'interpreten d'acord amb la perspectiva teòrica adoptada. Aquesta interfície, però, és polièdrica i permet diferents opcions, encara que sovint l'orientació teòrica i el mateix objecte d'estudi redueixen aquestes opcions. El capítol IV està dedicat a la justificació de l'estratègia metodològica utilitzada, la combinació i complementarietat dels enfocaments quantitatius i qualitatius, així com l'explicació de les característiques principals dels constructes tècnics per a la recollida de dades.

Podríem dir que els capítols I-IV formen la primera part de la tesi. La segona es dedica a l'anàlisi i discussió de resultats. He ordenat els capítols V-X en funció de la tècnica de recollida de dades utilitzada. Al capítol V elaboro els diagrames de fluxos educatius amb la metodologia de la UNESCO i a partir de la base de dades proporcionada pel Departament d'Ensenyament per a tota la dècada dels anys 90. El capítol VI recull els fluxos que s'han donat en tres centres d'ensenyament secundari, que he agafat com a estudis de cas, ja que les dades oficials de matrícula són insuficients per qualificar les accions de l'alumnat. D'aquests tres centres he fet un buidatge dels expedients de l'alumnat matriculat l'any 90 per reconstruir els fluxos sota el sistema LGE, i he passat una enquesta breu sobre itineraris previs i expectatives immediates a l'alumnat de 4t d'ESO, 1r i 2n de batxillerat, CFGM i CFGS, per reconstruir els hipotètics fluxos que s'estan donant amb la LOGSE. L'explotació de les dades les presento en format CD-ROM (a la contraportada) per evitar un segon volum d'annexos estadístics.

Els capítols VII i VIII recullen la part qualitativa de la recerca, basada en grups de discussió amb alumnes de 4t d'ESO, 2n de batxillerat i últim any de CFGM i CFGS dels tres centres estudiats, així com grups de discussió amb professorat de procedència diversa i entrevistes semiestructurades als directores i als responsables de la Formació en Centres de Treball (la transcripció dels grups de discussió i les entrevistes també són al CD-ROM que s'adjunta). El capítol VII recull l'anàlisi dels grups de discussió de l'alumnat, i el capítol VIII l'anàlisi del professorat. Els capítols IX i X estan dedicats a l'acció de l'administració i del món empresarial respectivament, però a partir de la visió que en tenen alumnes i professorat, ja que realitzar grups de discussió o

entrevistes a aquests dos agents depassava els recursos de què disponia per a la tesi. A més, l'objectiu principal era comprendre la conducta dels alumnes (i l'orientació de les famílies), però no per això podia deixar de dedicar sengles capítols a l'administració educativa i al teixit empresarial, encara que amb les dades proporcionades pels grups de discussió i entrevistes, i també amb dades secundàries: producció normativa en el cas de l'administració i enquestes o estudis elaborats des de la perspectiva del mercat de treball (com ara l'EPA).

Com a cloenda esperable, la valoració, la "falsació" de les hipòtesis, es fa al capítol XI. Com que estem en un context molt variable, és possible que la vigència de les hipòtesis i de les dades sigui relativament curta. Per això he afegit un exercici breu de prospectiva per dibuixar (imaginar) possibles escenaris de futur per a la Formació Professional Reglada. En aquest últim capítol em permeto fer un exercici d'autocrítica per valorar, un cop acabat tot el procés, quines són les llums i sobretot les ombres que la lectura global de la tesi m'ha produït. Aquest exercici em permetrà, espero, consolidar les coses que he après i redreçar en futures recerques les parts que hagin quedat més fosques.

Finalment, un advertiment. Sóc conscient de les expectatives que genera un tema tan polèmic i de tanta actualitat com la reforma de la formació professional. També sóc conscient del delicat paper que tenen, que tenim, els científics socials en les batalles quotidianes del món polític, social i mediàtic. No he volgut defugir la polèmica ni evitar temes tabú (de fet, penso que una de les funcions de la sociologia és precisament analitzar el que per a la societat o per als actors socials són els tabús), però tampoc no ha estat ni és la meva intenció trobar respostes legitimades en el coneixement expert per a la seva aplicació tecnocràtica. Això potser és aplicable a l'enginyeria de processos industrials, però no als processos en els quals participen éssers humans amb interessos, percepcions, ideologies, etc., diferents. La meva intenció és molt més humil: contribuir a dotar de més consistència científica els arguments utilitzats en el debat sobre la reforma educativa i la reforma de la formació professional, debat que està una mica alterat, i especialment els arguments que

utilitzen aquelles persones i entitats que tenen com a objectiu millorar l'escola pública, evitar-ne la degradació i lluitar contra la segmentació social.

1 LA FORMACIÓ PROFESSIONAL REGLADA SEGREGADA O INTEGRADA: CLAUS TEÒRIQUES

El concepte de formació professional és molt ampli i polisèmic i permet nombrosos adjectius. Hom parla de formació professional inicial o contínua, formació professional de base o formació professional específica, formació professional ocupacional... en funció de la institució responsable, el col·lectiu al qual es destina, el grau de regulació, etc. De fet, de formació professional en el sentit de capacitació per a desenvolupar tasques productives lligades a una ocupació, sempre n'ha existit. El que passa és que durant segles aquesta formació no estava deslligada de la socialització familiar, sigui en un entorn rural agrícola o en un entorn urbà gremial. En la mesura que les societats s'industrialitzen i la divisió social del treball esdevé més complexa, la formació professional comença un procés d'institucionalització, estructuració i formalització (CASAL *et al.*, 1999). Aquest procés passa una fase feble, de creació d'institucions no connectades entre si, per exemple les escoles d'arts i oficis, i sense un reconeixement estandarditzat de la formació que rebien els alumnes. I progressivament aquesta formació es va regulant en centres connectats amb capacitat legal d'impartir la formació (institucionalització), en un currículum anivellat de continguts (estructuració) i en un procés administratiu d'accés i reconeixement de credencials (formalització). El resultat d'aquests processos ha estat l'anomenada formació professional reglada, és a dir, aquella formació regulada dintre dels sistemes educatius nacionals, impartida als centres de secundària i amb connexions (d'accés, de sortida i de passarel·les) amb altres cicles de l'ensenyament obligatori i postobligatori.¹ És evident que aquests processos no són lineals ni s'han donat de la mateixa manera als països que anaven entrant en el procés d'implantació del capitalisme industrial i més recentment del capitalisme informacional. De fet, s'han donat (o es poden donar) com a resultat d'aquests processos dos grans escenaris: una formalització de la formació professional (FP)² com a cicles després de les diferents etapes de l'ensenyament obligatori i postobligatori, o bé com un

¹ És molt interessant veure que aquests processos s'estan donant de manera semblant a la Formació Ocupacional, i és probable que també pugui succeir en la Formació Contínua si continua tot el debat sobre el reconeixement de competències entre els diferents subsistemes de formació professional (CASAL *et al.*, 1999).

itinerari paral·lel i diferenciat. Cal dir que aquests dos escenaris són tipus ideals i que la realitat social és més polièdrica. El primer escenari és el que anomeno FP integrada i el segon, FP segregada.

L'objectiu d'aquest primer capítol, com he explicat a la introducció, és trobar les claus teòriques interpretatives dels processos i resultats de la integració o segregació de la FP respecte al sistema educatiu. Per fer això he elaborat el gràfic 1.1. Avanço que la tesi fonamental és que hi ha una dialèctica entre integració i segregació, és a dir, que determinades forces apunten en una direcció i unes altres cap a la direcció contrària, i els sistemes integrats acaben produint o reproduint determinades sortides no acadèmiques o itineraris diversificats, encara que això no vol dir que la situació resultant sigui exactament la mateixa que al principi. Això és el que intentaré demostrar en el cas espanyol.

Aquesta tensió dialèctica entre integració i segregació és produïda per la interacció de dos factors immediats, els que he anomenat intervinents, les regles de joc elaborades pel mateix sistema i l'acció (la "partida", continuant amb el símil lúdic) dels individus. El disseny dels sistemes educatius s'ha de situar en un context més ampli, és a dir, entre les línies d'evolució internacional, però també s'ha de situar en la història pròpia del sistema, els seus antecedents, la seva trajectòria... En definitiva, es tracta de situar el procés d'institucionalització dels sistemes d'educació i formació en les societats modernes. D'altra banda, els individus tenen les seves opcions, tant els que són "beneficiaris"³ com els que són encarregats de desenvolupar l'oferta de formació (professorat i administració). No partim d'un concepte d'individu racional i aïllat, sinó d'un individu que viu en agències i institucions socials (de les quals la família és la més important en infants i joves) que mediatitzen, orienten, donen suport o bloquegen les decisions dels individus.

² Si no s'indica el contrari, quan utilitzo FP em refereixo a la FPR, Formació Professional Reglada.

³ En la literatura s'acostuma a fer servir la paraula "client" o "consumidor", en una perspectiva que considero excessivament economicista. En qualsevol cas, són una mena de clients molt especials, ja que no paguen el producte que consumeixen... En altres ocasions he utilitzat *usuaris*, però també peca d'un biaix utilitarista, més adequat per a una altra mena de serveis públics, com ara les carreteres o el ferrocarril.

Ara bé, per entendre aquests factors immediats, ens hem de remetre a d'altres factors més mediats, que he anomenat il·lustratius. Penso que ens hem de fixar bàsicament en dos. El primer és el context polític. La construcció d'un sistema educatiu està plena de grans i petites decisions que depenen en bona mesura de la correlació de forces en una societat determinada, la ideologia dominant i l'especificitat de l'aparell politicoadministratiu que condiciona la presa de decisions (el que la ciència política anomena '*policy making process*'). I el segon és l'estratificació social. Els usos i expectatives respecte a l'educació no són iguals en funció de la classe social,⁴ i l'evolució de la divisió social del treball marca unes línies de fons que donen una societat més o menys polaritzada. Lligada a l'estratificació hi ha la mobilitat, la possibilitat de pujar i baixar en l'escala social i, sobretot, les estratègies que utilitzen l'escola com a via de reproducció d'estatus o de mobilitat ascendent. L'evolució de l'estructura social també té un lligam amb el context polític i ideològic, ja que es generen discursos que legitimen la desigualtat o, al contrari, que busquen la selecció com a mecanisme de distribució de posicions.

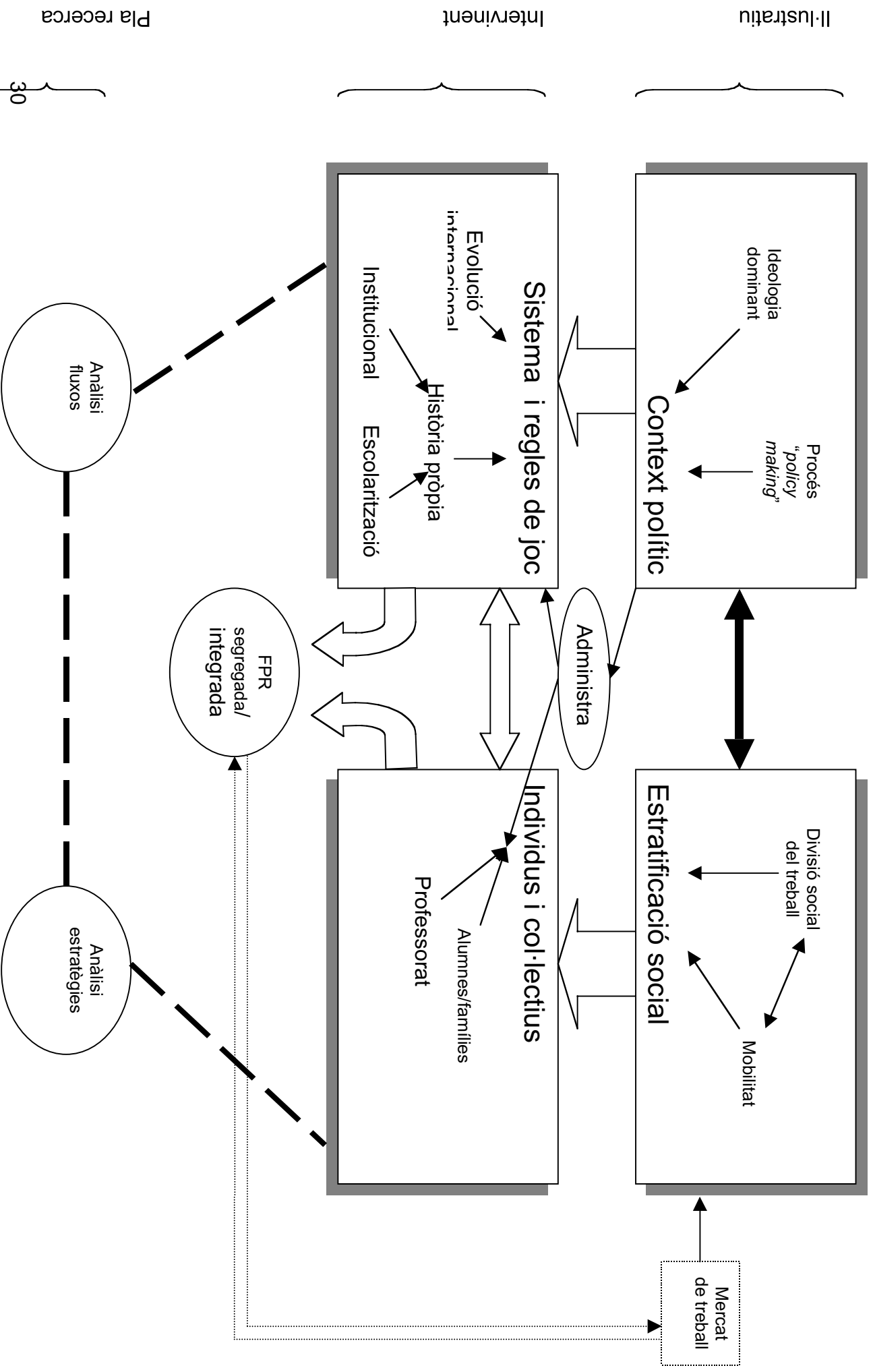
He afegit en una posició marginal al mapa conceptual el mercat de treball perquè he volgut centrar l'anàlisi en l'acció dels individus al voltant del sistema educatiu. Introduir les empreses com a agents i l'acció col·lectiva en l'àmbit empresarial (negociació col·lectiva, paper de les cambres de comerç, gremis...) i la influència en la segregació o integració de la FP hauria estat segurament excessiu. Tot i això, atesa la importància d'aquesta dimensió, he introduït algun element teòric en aquest capítol (apartat 1.5) i una anàlisi indirecta, com es veurà al capítol 10.

En els apartats següents desenvoluparé aquests punts del marc teòric. Al capítol 2 esbossaré la traducció d'aquest procés en la construcció sociohistòrica de la formació professional dintre del sistema educatiu espanyol.

⁴ És clar que les expectatives també es defineixen a partir de les altres "fractures socials" com el gènere o l'ètnia, àmbits d'estudi prolífics en sociologia de l'educació i en els intents de corregir les desigualtats amb polítiques compensatòries (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1997). No obstant això, en aquesta tesi ens centrarem en la desigualtat de classe social, amb alguna referència a les desigualtats de gènere.

Als capítols 3 i 4 desenvoluparé la tesi de la segregació de la formació professional i el disseny de les tècniques de recerca que es deriven del plantejament metodològic: l'anàlisi de fluxos entre els diferents nivells i cicles de l'ensenyament secundari i l'anàlisi de les estratègies dels agents socials, com es pot veure al gràfic 1.1.

Gràfic 1.1 : Mapa conceptual del marc teòric



1.1 El context polític

El context polític és important per entendre quines són les regles de joc que es defineixen en el sistema educatiu. D'una banda, tenim les concepcions més ideològiques sobre el paper de la FP i del sistema educatiu en general, la seva funció d'anivellar les desigualtats socials o la seva funció més selectiva. Aquest debat ideològic cal incloure'l dintre dels debats més amplis sobre el concepte de societat més o menys enfrontat: des del corrent del darwinisme social fins a l'igualitarisme radical. El debat ideològic no pot quedar aïllat del consens social que puguin generar les diferents visions o el grau d'adhesió d'individus i col·lectius a determinades ideologies.⁵

En segon lloc, és important veure com les estructures politicoadministratives de cada país i les seves tradicions en la gestió pública ajuden a entendre millor les reformes educatives i l'elaboració del que hem anomenat "regles del joc". Els binomis centralització-descentralització i públic-privat i les seves combinacions ens donen diferents escenaris en l'articulació de sistemes educatius i de subsistemes de FPR:

- a) Centralització i paper central de l'Estat: és la tradició més típicament francesa (i amb alguns matisos la situació espanyola fins als anys 80)⁶. Combina un control i una planificació centralitzats (currículum, cossos de professorat, administració educativa) amb un paper clau de l'Estat en el finançament i la provisió de centres educatius.
- b) Descentralització i paper important del sector privat: representa la tradició anglosaxona, amb una subsidiarietat important de l'Estat respecte al sector

⁵ És el que en la tradició marxista s'anomenava *ideologia dominant*, encara que per a alguns autors no vol dir necessàriament ideologia burgesa, sinó la que pot generar més adhesió en un context històric determinat (LERENA, 1991), o des de la perspectiva gramsciana s'anomena *hegemonia*: "Dominación de una clase o de un bloque social sobre otros y también al consenso o consentimiento de los más, de las mayorías" (FERNÁNDEZ BUEY, 2001, p.140). En la generació d'aquesta hegemonia l'aparell educatiu té un paper fonamental (MANACORDA, 1985).

⁶ Això del paper central de l'Estat és més retòric que real, ja que precisament una característica del cas espanyol ha estat la subsidiarietat respecte al sector privat-religiós i la inhibició pràcticament total de la FP (vegeu el capítol II sobre la història de la FP a Espanya).

privat (per exemple, les cambres de comerç) o les comunitats locals, que tenen una àmplia autonomia en la provisió de formació, finançament, selecció d'alumnat i de professorat en la formació professional. També és el cas d'alguns països de l'est en ple procés de transformació d'economies planificades a economies de mercat, com ara Rússia, que en plena descomposició de l'Estat deixa que el sistema educatiu sigui responsabilitat dels àmbits locals i deixa de finançar-lo.⁷

- c) Centralització i predomini del sector privat: seria la combinació que es dona sobretot en els països germanòfils, en els quals les empreses i els gremis tenen la responsabilitat de proveir la formació professional, però amb un reconeixement públic dels currículums i de les certificacions.

- d) Descentralització i paper regulador fort de l'Estat: seria el cas de les reformes dutes a terme al Regne Unit des de finals dels anys setanta, amb una recuperació del paper de l'Estat en l'estandardització de currículums i títols. Es tracta de les polítiques de caire neoliberal, que combinen una descentralització de funcions i responsabilitats per evitar el centralisme estatal, amb una centralització de l'avaluació, el currículum i la formació del professorat (GENTILI, 1988). També s'hi acostaria d'alguna manera el cas espanyol des dels anys vuitanta, amb una forta descentralització administrativa però amb una funció de regulació general i d'avaluació reservada a l'Estat central.

Aquestes quatre possibilitats a partir de la combinació de dues variables representen "tipus ideals", i com a tals, difícilment es troben en estat pur. Les realitats de cada país són més complexes i es troben en funció dels debats sobre el paper de l'Estat (Estat-regulador, Estat del benestar), l'autonomia dels centres (autonomia de gestió, per competir) i la correlació de forces entre els agents socials.⁸ En aquest sentit, existeix una certa "convergència"⁹ en les

⁷ Aquesta és una de les conclusions d'un projecte TACIS de la Unió Europea que va contribuir a l'elaboració, per part del Ministeri d'Educació de Rússia, del Llibre Blanc sobre l'educació en aquest país (2000).

⁸ Com a exemple, els governs conservadors a Suècia a la dècada dels 90 van introduir reformes en el sistema educatiu per dotar de més autonomia els municipis i els centres

tendències actuals que apunten a la retirada parcial de l'Estat en matèria educativa,¹⁰ donar més capacitat de gestió als centres educatius i un paper més important a les famílies en les opcions educatives dels fills. Aquesta retirada de l'Estat no vol dir que s'afebleixi, ans al contrari, augmenta el control sobre el sistema educatiu, es passa de l'Estat burocràtic a l'Estat avaluador (WHITTY, 1999, p. 6, CARNOY, 1999). Aquesta convergència vol dir que, més enllà dels aspectes més explícits de la ideologia neoliberal o neoconservadora, hi ha una transformació més de fons que es basa en la crisi de l'Estat "proveïdor" i en la mercantilització progressiva de la societat civil (WHITTY, 1999, vegeu més endavant l'apartat 1.4.2). D'altra banda, els sectors empresarials tenen més força per reintroduir les seves demandes instrumentals respecte al sistema educatiu (que per sistema està pel darrere de les necessitats econòmiques i socials), tot recuperant els pressupòsits més rígids de la teoria del capital humà.

Finalment, el context polític també cal acompanyar-lo del context financer. Les restriccions a la despesa pública que s'imposen des d'un punt de vista tècnic també tenen referents ideològics. Tant la reforma espanyola del 70 com del 90 es van fer sense una llei de finançament, la qual cosa reflecteix les possibilitats financeres del moment però també la incapacitat de les forces polítiques per generar recursos per al sistema educatiu. Ara bé, com diu Carnoy, les restriccions financeres no són una conseqüència inevitable del nou context socioeconòmic, sinó fruit d'una ideologia financerodependent que

(descentralització), per dotar de més capacitat de decisió les famílies amb el xec escolar i el foment d'escoles "independents" i la prolongació a 3 anys dels programes de FP amb l'augment dels períodes de pràctiques (GUSTAFSSON, MADSEN, 1999), tot i que el nou govern socialdemòcrata s'està repensant la situació (GREEN *et al.*, 2001).

⁹ Cal posar molta cura en la "convergència" perquè, com diu Green de l'àmbit de la Unió Europea, la retòrica i els discursos polítics fan servir molt aquesta paraula però és més un objectiu o un desig que una realitat, ja que les estructures, els processos i els resultats de cada sistema educatiu encara estan molt influenciats per la diversitat nacional de cada país membre (GREEN, *et al.*, 2001). Com a màxim, aquests autors parlen de "convergències" i "divergències", com fan palès al títol del seu llibre. És a dir, sí que podem trobar algunes convergències però en absolut trobem una dinàmica homogeneïtzadora dels sistemes educatius europeus, per més que alguns països "agafin prestades" reformes educatives realitzades en altres països.

¹⁰ No només educativa, és clar, ja que és tot un corrent que denuncia la crisi de l'Estat del Benestar des dels anys setanta i advoca per una solució de tipus desregulador, per "retornar" a la iniciativa privada àmbits gestionats per l'Estat, amb l'objectiu d'aconseguir més eficàcia, encara que sigui a costa de provocar més desigualtat (pensions, sanitat, carreteres, correus o ferrocarrils).

acompanya la globalització, ideologia que amaga sota el discurs de la millora de l'educació les polítiques reals de privatització, descentralització i disminució de despesa pública impulsades pels organismes que piloten aquesta globalització (entre d'altres, l'OCDE i el Banc Mundial).¹¹

1.2 Estratificació social i funcions de reproducció / mobilitat de l'escola

L'evolució històrica de l'escola ha anat acompanyada de l'evolució en la divisió social del treball. Com ja deia Durkheim, una educació igualitària només es pot donar en societats sense diferenciació, i l'aparició de castes o de classes basades en la professió dóna lloc a una educació especialitzada, encara que amb una base comuna que permeti un mínim de cohesió social (DURKHEIM, 1989). El pas de l'escola d'elit a l'escola de masses s'entén en el context de desenvolupament de les classes socials del capitalisme i de les possibilitats de mobilitat social atribuïdes a l'escola, en funció de les quals les famílies la utilitzen d'acord a les seves estratègies de mobilitat (CARABAÑA, 1993). En paraules de Lerena, el pas d'un model de sistema d'ensenyament escolàstic al liberal i del liberal al tecnocràtic està en funció de l'estructura de classes de cada societat (LERENA, 1991, p. 109). La separació dicotòmica de classes de les primeres fases del capitalisme fa que la diferenciació entre els que estudien i els que no estudien (o estudien només a la primària) sigui la clau en la reproducció material i ideològica de les classes socials. Ara bé, la progressiva massificació i democratització de l'ensenyament¹² acompanyen el

¹¹ Una conseqüència de les tesis d'aquest autor és que els estats tenen més marge de maniobra per millorar l'equitat del sistema educatiu del que afirmen els ideòlegs de la globalització (CARNOY, 1999, p. 161). Per exemple, no s'entén que en un context de contenció de la despesa pública, s'hagin abocat tants recursos a la Formació Ocupacional i la Formació Contínua, recursos sovint de dubtosa rendibilitat, i no s'hagin invertit en la Formació Professional Reglada (AD, 1999). És justament en la FO i en la FC on les polítiques de regulació han generat un autèntic "mercat" de la formació, que ha provocat una relació mercantil molt forta entre client-proveïdor i ha causat, entre d'altres coses, un augment de la desigualtat en l'accés a aquestes dues formacions, ja que se n'han beneficiat els que ja tenien una formació inicial més gran i els que tenien posicions més fortes en el mercat de treball (CASAL *et al.*, 1999). No cal dir que tots aquests recursos s'haurien pogut gestionar de manera diferent.

¹² Per a Grignon, aquesta democratització es basa en l'augment del nombre de batxillers i la generalització de l'ensenyament secundari inferior, si bé aquesta democratització no vol dir que

procés de complexificació de les classes socials. El model tecnocràtic, utilitzant la terminologia de Lerena, correspon a unes classes mitjanes que es burocratitzen i salaritzen i unes classes populars més heterogènies, que substitueixen la lluita col·lectiva per la lluita individual en la recerca d'estatus. Per això les estratègies de mobilitat depenen de l'augment de la demanda d'educació.

En definitiva, l'estructura de classes del capitalisme desenvolupat fa una triple demanda a la pràctica educativa escolar (LERENA, *op. cit.*, p. 253): disminució de les restriccions a la mobilitat social, participació en la racionalització de l'aparell productiu i més neutralitat ideològica i més continguts tecnocientífics. És en aquest context en el qual se situen les reformes europees de postguerra d'allargament de l'escolaritat obligatòria i el creixement de la secundària i de la universitat. L'augment de la mobilitat i l'extensió de l'escolarització no volen dir que l'escola no pugui reforçar les funcions de selecció i legitimació. De fet, per legitimar el sistema de classes socials és necessària la mobilitat (si no, en paraules del mateix Lerena, ens trobaríem davant d'un sistema de castes).

Queda per veure si els darrers canvis en el capitalisme (CASTELLS, 2001) i les modificacions en l'estructura social (segmentació i desagregació del treball, noves desigualtats, noves identitats, mundialització) fan que el sistema escolar es transformi. Es pot parlar d'una progressiva individualització i psicologització de les relacions socials, que, acompanyades del capitalisme de consum fan que les diferències de classe es volatitzin, encara que els lligams entre educació i origen social es continuïn donant (VARELA, 1998, p. 99). De fet, algunes conseqüències de la nova estratificació social sobre el sistema educatiu van en la línia d'una segmentació més gran entre els estudis

l'escola deixi de tenir funcions classificadores i reproductores de l'ordre social (GRIGNON, 1998). A més, si la democratització implica una reducció dels costos directes, la diferenciació social pot venir dels costos indirectes i dels serveis extraescolars que ofereixen amb més profusió els centres privats i que situen en desavantatge els grups socials amb menys poder adquisitiu (PLANAS *et al.*, 1999). A més, aquestes activitats extracurriculars poden estar relacionades amb el futur èxit professional, com alguns estudis van trobar més correlació entre activitats esportives a la universitat i renda posterior que no pas amb l'èxit en els estudis (COLLINS, 1989).

superiors i la resta, i per tant, una menor possibilitat de mobilitat social dels fills de famílies de renda baixa i escàs capital cultural.¹³

Aquests canvis socials fan que la demanda d'educació continuï augmentant, de tal manera que l'escola de masses entra en una segona fase molt més expansiva. El continu allargament de l'escolaritat obligatòria (en alguns països ja fins als 18 anys) va en aquesta línia, així com el creixement dels sistemes d'educació no formal, la formació continuada i el reconeixement de les adquisicions informals. Aquest model tan intensiu i tan comprensiu presenta problemes per als sectors socials que no veuen l'escola com el mecanisme de mobilitat social que els garanteixi el futur i, per tant, rebutgen passar-hi tants anys. El fracàs escolar esdevé, doncs, un estigma sobretot per als fills de famílies amb escàs capital econòmic, cultural i social (GARCIA, 2001). Pel que fa a les classes mitjanes, les estratègies de reproducció depenen de l'allargament dels anys d'escolarització, que, segons la teoria credencialista, provoquen una espiral d'inflació de títols i subocupació¹⁴ i produeixen una diferenciació dintre del sistema educatiu entre centres (universitats de qualitat, formació a l'estranger, etc.).

¹³ En paraules de Carnoy: "Mayores tasas de retorno de la educación superior implican que aquellos que acceden a dicha educación se benefician relativamente más de su inversión en educación que aquellos otros que salen del sistema educativo en niveles inferiores. En la mayoría de los países, quienes acceden a los niveles más altos de escolarización son también quienes proceden de una clase social más alta. Además, en el contexto de una tendencia cada vez mayor a la descentralización y la privatización, los estudiantes de estatus socioeconómico más alto son los que acceden a las 'mejores' escuelas, están en regiones y zonas del país donde la inversión por alumno en educación es mayor —y lo es más aún precisamente en las escuelas a las que asisten esos estudiantes de alto estatus socioeconómico—. La competición por acceder a dicha educación también se incrementa a medida que los beneficios de una educación superior crecen, pues los incentivos para ello se hacen cada vez mayores. Los padres de los alumnos de alto estatus socioeconómico tienen una conciencia creciente acerca de la importancia del centro educativo al que asisten sus hijos, de cómo son dichos centros, y de si proporcionan o no acceso a niveles más altos de educación. El resultado global de todo esto es que el sistema escolar se hace más estratificado en sus niveles inferiores, especialmente en contextos caracterizados por la escasez de recursos públicos" (CARNOY, 1999, p. 156).

¹⁴ En paraules del sociòleg que va formular la teoria credencialista, "el cambio comienza a ser considerado como inflacionario. Con una terminación de estudios superiores casi universal y la mitad de las cohortes juveniles asistiendo a los 'colleges', estos valiosos objetivos pierden mucho de su demanda. Ya no garantizan la consecución de un buen empleo con un nivel de escuela secundaria de élite, a nivel universitario" (COLLINS, 1989).

1.3 L'evolució dels sistemes educatius i la construcció de les “regles de joc”

La regulació normativa dels sistemes educatius es fa des de les instàncies politicoadministratives, normalment amb lleis que surten del debat entre diferents forces polítiques i el sector educatiu. Per tant, és important conèixer l'evolució de les ideologies i de la correlació de forces dels actors socials. Però tampoc la societat no es crea ni es transforma per decret,¹⁵ moltes vegades les lleis no fan sinó sancionar el que ja és real en l'àmbit social¹⁶ i a més l'evolució semblant a diferents països sembla que tregui autonomia als actors que defineixen les regles de joc. També cal fer notar que sovint els efectes que els decrets o lleis provoquen són diferents dels que s'havien plantejat, a vegades fins i tot són contraris.¹⁷ Malgrat això, aquests regles també tenen una història pròpia i donen els marges a la interacció entre individus i col·lectius i el sistema educatiu. La definició de nivells, la diferenciació interna (per exemple, entre vies acadèmica i professional o entre públic i privat) o les passarel·les també depenen de l'ús que en fan els alumnes i les seves famílies.

¹⁵ Com explicita el suggeridor títol d'un llibre de Crozier, “No se cambia la sociedad por decreto” (1984). En aquest sentit, en un estudi sobre el fracàs de la reforma de la FP a Alemanya dels anys 1967-74, Offe desenvolupa “arguments empírics contra la suposició socialdemòcrata i reformista de què l'estat i els seus agents de planificació pública es troben realment en la posició de ‘poder últim’, un poder capaç de crear i redefinir els termes de l'ordre social i polític” (OFFE, 1990, p. 264).

¹⁶ Com descriu Lerena de la LGE: “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).

¹⁷ Són els anomenats efectes no volguts i efectes perversos. En el cas de les reformes educatives, aquests efectes es produeixen quan els agents que han de dur a la pràctica la reforma (el professorat) no hi estan d'acord. En un discurs de Durkheim en la conferència inaugural d'un curs de formació de professors d'institut a principis del segle XX els deia: “Y, para zafarnos de esa era de confusiónismo 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” (DURKHEIM, 1989, p. 124).

En l'evolució dels sistemes educatius tenen una rellevància especial els moments de "reforma educativa". Tot i que aquest concepte és molt polisèmic i pot descriure fenòmens molt diferents segons els països, les reformes marquen els canvis sistèmics que es produeixen, els canvis en les regles de joc. Analitzarem en primer lloc el context d'aquestes reformes en alguns països europeus per aprofundir després l'evolució dins d'aquestes reformes de l'ensenyament secundari i la formació professional reglada.

1.3.1 El context de les reformes educatives

El tema clau en l'evolució dels diferents sistemes educatius europeus (i occidentals en un sentit més ampli) ha estat la comprensivitat en l'ensenyament secundari, objectiu de bona part de les reformes educatives. El significat de la reforma ha anat variant al llarg del temps, però ha tingut com a objectiu la millora social a través de l'educació i a través de diversos discursos: democratització de l'ensenyament, disminució de desigualtats, ajustament a noves necessitats socials i econòmiques, etc.

Cal dir que aquest objectiu no està exempt de contradiccions, com s'han encarregat de demostrar diferents autors. Des de la visió marxista clàssica, Bowles i Gintis ja afirmaven que "el fracaso de las reformas educativas progresistas se desprende de la naturaleza contradictoria de los objetivos de la función integradora, la igualdad y la desarrollista en una sociedad con una vida económica regida por las instituciones del capitalismo empresarial" (1985, p. 66). La pretensió de canviar la societat a través de l'escola és poc menys que voluntarista si no ingènua. El mateix Boudon diu: "El único factor capaz de reducir las desigualdades ante la enseñanza *en una perspectiva no utópica* reside en la reducción de las desigualdades económicas y sociales" (BOUDON, 1983, p. 193, cursiva a l'original)¹⁸.

¹⁸ No podem oblidar que també existeix un discurs conservador en contra no de la reforma educativa, sinó de la reforma social a partir de l'acció pública o estatal, per dues raons: perquè l'Estat no està legitimat per interferir en la vida privada i "natural" de l'individu (com van ser el

A més, la reforma educativa és una part del procés de “regulació social” (POPKEWITZ, 1994), entesa en la perspectiva postestructuralista com a construcció històrica que pressuposa relacions entre poder i saber. Dit d’una altra manera, la reforma de l’escola és la història de les relacions canviants del vincle entre els individus i els problemes de govern, amb una contradicció bàsica a les societats actuals entre les necessitats econòmiques derivades del postfordisme i la producció flexible, que demana treballadors autònoms i amb iniciativa, però amb unes necessitats d’ordre social i polític que no van precisament en la mateixa línia. Per a Ball (1995) aquest és el rerefons de les polèmiques o la tensió, com ell diu, entre la visió humanista i la visió tecnològica de l’ensenyament.¹⁹ Les reformes que tendeixen a fer èmfasi en la funció de preparació per a la vida activa reben crítiques de sectors diversos (professorat ancorat en la visió acadèmica, una fracció de les classes dirigents), perquè devaluen l’escola i van en perjudici de la formació cultural de la ciutadania, o més ben dit, dels grups socials més presents a l’escola (postobligatòria). D’aquí vindran pressions per desvincular la formació professionalitzadora del tronc comú acadèmic i externalitzar-la del sistema (si més no, la formació professional de baixa qualificació, com veurem més endavant).

Una altra qüestió referent a les reformes educatives, tractada més sovint des de la ciència política, fa referència al *policy making process*, és a dir, les condicions en les quals una reforma es gesta, s’elabora i s’aplica. No és un procés ni mecànic ni lineal, hi ha canvis significatius segons la pressió i la negociació d’interessos, l’eficàcia de les lleis i l’estructura politicoadministrativa.

darwinisme social i el pensament conservador del segle XIX –RIESMAN, 1981-) o perquè la seva acció genera més efectes perversos que no pas beneficis (CROZIER, 1984).

¹⁹ Cal fer notar que des d’una posició crítica i postestructural, aquest autor analitza les polítiques educatives conservadores des de finals dels anys setanta al Regne Unit, i una de les tendències (no única dintre del conservadorisme) ha estat refer el currículum en termes humanistes “clàssics” (exaltació de l’anglès com a llengua de comunicació, referència constant a la història imperial, etc.). No entraré en el tema del currículum de la formació general i la formació professional, però és evident que existeix una correlació clara amb l’anomenat problema de les humanitats a Espanya. La visió tecnològica també té els seus defensors i detractors. En un llibre recent, Postman, reconegut exponent dels corrents més “tecnòfobs”, criticava l’opció del govern nord-americà pel “vocacionalisme” com a nova educació del segle XXI, si precisament “la formació de persones indagadores, obertes, curioses i adaptables (allò que necessita el nou paradigma productiu) no té res a veure amb la preparació de la vocació i tot el que està relacionat amb els estudis científics i humanístics” (POSTMAN, 2000).

Segons Husén (citats per PEDRÓ *et al.*, 1998), hi ha sis elements clau per a l'èxit d'una reforma educativa:

- a) Que vagi acompanyada d'una reforma social. Com ja s'ha dit abans, una reforma de l'escola per si mateixa no pot garantir objectius tan ambiciosos com la disminució de les desigualtats. Aquest també és el terreny de les polítiques econòmiques i socials.
- b) Que sigui viscuda com a necessitat des dels centres escolars. La dimensió local també és important. Això vol dir que les reformes centralitzades han de partir de la vivència compartida de centres escolars. Com diu Husén: “Los destinatarios de las reformas son los centros escolares, y si en su seno no se ve la necesidad de una reforma, ¿quién la llevará a cabo?” (*op. cit.*, p. 63).
- c) Les millors reformes són les més lentes, compassades als temps dels canvis socials. Si no hi ha un període de canvis sobtats globalment (per exemple, en èpoques revolucionàries) el millor és preveure'n una aplicació lenta i gradual, amb resistències al canvi, inèrcies creades i grups opositors. Cal tenir en compte que Husén parteix de l'experiència sueca, que va durar 30 anys des de la seva gestació fins a la seva generalització. Les grans reformes de “moment” que prometen molt en poc temps acostumen a tenir garantit el fracàs per les inèrcies culturals o les pràctiques de la mateixa administració educativa (PLANAS, 1982).
- d) Que hi hagi un ampli consens entre els afectats. Això porta al tema de com es construeix aquest consens, és a dir, com es creen mecanismes de participació no nominals sinó efectius i reals a totes les fases de la reforma. En aquest sentit, és fonamental la participació i implicació del professorat, que és qui aplicarà en definitiva les reformes. Si el professorat està desinformat, poc motivat i sobretot es veu amenaçat en el seu estatus o les seves condicions laborals, difícilment col·laborarà amb l'administració en

l'aplicació de les reformes educatives.²⁰ El consens ha de partir del joc de poder entre els diferents agents socials, amb interessos divergents i a vegades contraris.

- e) S'han de preveure les resistències al canvi amb estratègies que incloguin una bona política d'informació i difusió. Les resistències al canvi es poden traduir en atacs a les reformes o en l'elaboració de discursos i de pràctiques deslegitimadores de les innovacions organitzatives o pedagògiques que es volen aplicar.
- f) Finalment, cal crear mecanismes de control i avaluació de totes les fases de la reforma que generin informació veraç sobre el grau d'acceptació de la reforma, per poder introduir els canvis pertinents.

Com veurem més endavant, no són precisament els elements que han acompanyat la reforma espanyola. Per descomptat la de l'any 1970, però tampoc la de l'any 1990.

Tedesco (1994) fa èmfasi d'entre aquests sis elements, en la necessitat de consens (en paraules seves, passar de polítiques governamentals a polítiques d'Estat) i el plantejament a llarg termini. Sovint les esperances posades en grans reformes que prometen canvis radicals en poc temps generen més frustracions i efectes perversos que acaben imposant una visió negativa o pessimista sobre les possibilitats del sistema educatiu per canviar (p. 77).

1.3.2 La comprensivitat, un concepte clau

L'objectiu de disminuir les desigualtats socials s'ha traduït en la majoria de reformes en l'augment de l'escolarització i la introducció de la comprensivitat

²⁰ Com és el cas del professorat de BUP amenaçat per la unificació de la secundària en la reforma espanyola i, per tant, contrari a aplicar-la (MASJUAN, 1994).

en l'ensenyament secundari, com a mínim en la primera etapa o secundari inferior. Els arguments a favor de la reforma comprensiva es van estendre pels diferents organismes internacionals i són resumits per Fernández Enguita (1990):

- a) Evitar els efectes discriminatoris de la selecció precoç segons l'origen social per augmentar la igualtat d'oportunitats escolars.
- b) Aprofitar millor la capacitat de detectar l'alumnat més capaç i contribuir al progrés de la nació (en un context de necessitat de formar capital humà).
- c) Fer arrelar la igualtat d'oportunitats des d'un punt de vista meritocràtic, és a dir, transformant els conflictes de classe en competència interindividual.
- d) Reforçar els estudis secundaris professionalitzadors de segon cicle o superiors no universitaris i corregir la tendència a l'alça de la matriculació en la via acadèmica cap a la universitat.

Aquests efectes benèfics sobre la reducció de la desigualtat social no sempre generen un consens entre agents socials i entre investigadors. Si bé les vies separades tendeixen a reproduir la desigualtat social, la unificació presentaria problemes per als adolescents que no volen estudiar, que no estan motivats o capacitats per continuar estudiant (ARUM, SHAVIT, 1995). L'opció de la FP per a aquest alumnat representa, per a sociòlegs com ara Collins, un senyal negatiu que indica baix nivell i actituds negatives envers l'aprenentatge,²¹ però des de la perspectiva de la teoria del capital humà, s'ha intentat demostrar amb estudis empírics que, malgrat tot, la FP dona més probabilitats de trobar feina i d'evitar l'exclusió laboral que si no es tenen

²¹ Segons aquest autor, "una de las razones principales del fracaso de las enseñanzas profesionales es probablemente que las escuelas (...) donde estas se imparten son conocidas como lugares a donde son enviados los jóvenes conflictivos para eliminarlos de las escuelas regulares. El estado de guerra entre profesores y estudiantes en una escuela secundaria regular es considerado apacible comparado con la violencia de tipo gansteril –a menudo con connotaciones raciales- que se sabe que se produce en las escuelas técnicas. Aun si un estudiante en estas materias llega a aprender técnicas útiles, su asistencia a una escuela profesional es muy probable que sea tomada por su 'perspicaz' empleador como un signo de mal carácter" (COLLINS, 1989, p. 23).

aquests estudis, com també dóna més probabilitats de continuar estudis tècnics superiors (ARUM, SHAVIT, 1995).

El repte més important i de més consens és que la selecció dels individus no depengui de l'origen social, en el context de massificació de l'ensenyament. Aquesta massificació de l'ensenyament secundari fa perdre el caràcter elitista que històricament ha tingut i fa entrar en crisi (o més ben dit, hi ha una pèrdua de consens sobre) els objectius d'aquesta etapa. És com si en la mesura que s'estén l'escolarització els sistemes educatius es diversifiquessin internament.²² El creixement de les taxes d'escolarització dels adolescents planteja forts dilemes i paradoxes. En primer lloc, si la via acadèmica creix en efectius, de seguida apareixen les veus crítiques sobre la baixada de nivell; si el creixement és derivat cap a les vies tecnicoprofessionals, apareix el perill de la sobreeducació (HALLS, 1994, p. 27).

Un altre dels dilemes de fons és la pugna entre l'excel·lència i l'equitat, i això depèn del model polític i del valor que tingui la igualtat. Així, un model comprensiu tindrà com a objectiu evitar l'exclusió social amb una educació comuna, i un model selectiu pretindrà oferir a tots els ciutadans les millors possibilitats segons la seva funció social, dintre d'un sistema meritocràtic (TIANA, 1988). En el fons hi ha una discussió ideològica. Per això podem parlar de reformes en pro de la comprensivitat en èpoques de més suport a les polítiques igualitaristes i de contrareformes en contextos de qüestionament de l'igualitarisme i de recerca d'eficàcia i competitivitat, de privatització i mercantilització (BENADUSI, citat a RESCALLI, 1995).

No hi ha una evolució homogènia als diferents països europeus, però fins els anys seixanta la separació de la formació professional de l'ensenyament general (el que s'havia definit com a FP segregada) era un tret comú a tots els països europeus (GREGOIRE, 1967). A més, la via

²² Dit d'una altra manera, la segmentació que depèn d'anar a l'escola o no anar-hi es tradueix, en els sistemes comprensius que eixamplen l'abast de l'escolarització als grups socials que en quedaven exclosos, en una progressiva diferenciació interna: "The dichotomy inside versus outside of the system gradually becomes an edge of exclusion, more than a process of

professional era una segona via que només agafaven els fracassats o desinteressats de la via general acadèmica. Altres característiques comunes eren l'extrema generalització (dels continguts) i l'escassa implantació en termes quantitativs (*op. cit.*). Però l'augment de les taxes d'escolarització al llarg dels anys 50 i 60, en la construcció de l'anomenada escola de masses, va fer canviar radicalment el panorama educatiu, especialment pel que fa a la secundària i l'ensenyament professional:

“— D'une part, une éducation prolongée ne peut être efficace que si elle est orientée vers la préparatoïn à la vie active;

— d'autre part, une éducation qui s'adresse à l'ensemble de la jeunesse ne peut plus être conçue seulement comme voie d'accès a l'enseignement supérieur;

— enfin, une éducation obligatoire de longue durée facilite l'acquisition d'une spécialisation professionnelle et, par suite, doit en réduire les délais” (GREGOIRE, 1967, p. 73).

En aquest llibre (que era un informe per a l'OCDE) ja s'apuntava, l'any 1967, que l'escola del futur havia de ser una escola única, amb una secundària obligatòria amb els primers anys indiferenciats i una segona etapa d'especialització però amb vies del mateix estatus, i que la selecció s'havia de fer sense biaixos per classe social o d'altres variables que no fossin estrictament acadèmiques i meritocràtiques. En definitiva, s'apuntava a la construcció d'una escola comprensiva. A més, altres estudis destacaven que la formació professional és molt més rendible econòmicament quan la població ja té un bon nivell d'ensenyament general (MINGAT, TAN, 1988) i molt més equitatiu (MCMAHON, 1988; BOWMAN, 1988).

Podem dir que les primeres reformes educatives comprensives s'introdueixen en les reformes dels anys seixanta i setanta (com és el cas de Suècia i el Regne Unit, i l'intent d'Alemanya) amb l'objectiu de retardar la selecció de l'alumnat, amb el benentès que això es feia amb el propòsit de

differentiation. So, the universal schooling strengthen internal differentiation in school” (PLANAS

limitar la desigualtat social que produïa la separació a edats precoces entre itineraris acadèmics i professionals. S'esperava que allargar l'escolaritat augmentaria la igualtat d'oportunitats i que l'opció entre diferents estudis (acadèmics clàssics, acadèmics moderns, tècnics) i sortir al mercat de treball dependria més de l'experiència escolar i de la vàlua personal i menys de l'origen familiar.

El cas del Regne Unit és el més significatiu. Als anys cinquanta s'instaura la *comprehensive school* en un context de governs laboristes, que tenia com a lema *grammar school* per a tothom, i va rebre el suport de les classes mitjanes i d'un segment important de la classe baixa amb voluntat de mobilitat social i diferenciació (RESCALLI, 1995). A més, l'ampliació del tronc comú de la secundària plantejà reptes pedagògics importants, perquè hi havia un augment de la diversitat i un creixement d'alumnat amb actituds antiescola o amb interessos allunyats de l'academicisme tradicional de la institució escolar. No s'ha d'oblidar que l'escola comprensiva no substitueix ni les *grammar school* ni les *modern school*, sinó que hi coexisteix, la qual cosa ens dóna una idea del grau d'èxit de la seva implantació. A més, fins i tot a les escoles comprensives hi havia un cert grau de *streaming*, és a dir, agrupació d'alumnes segons el nivell de rendiment en un percentatge del currículum comú (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1987; GARCIA, 2001), i per més que busquessin integrar els diferents grups socials, els centres de secundària no podien escapar de "l'ecologia social", és a dir, de les clienteleles que tenien per territori (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1987).

És obvi que aquestes reformes s'implantaren amb el suport de grups socials i polítics en un context d'ideologia igualitària i de presència forta en l'agenda pública de partits socialdemòcrates i agents socials progressistes. A partir de mitjan anys setanta comença un corrent fortíssim que qüestiona tant els objectius com els mitjans de l'ensenyament comprensiu, en un marc de devaluació de les polítiques igualitaristes i de realçament de les polítiques d'excel·lència, selecció dels millors i recerca de l'eficàcia, marc que, amb

et al., 1999).

algunes variacions, és el que ha arribat als nostres dies. De nou el cas britànic és paradigmàtic. El model entra en crisi a mitjan anys setanta,²³ i amb els conservadors als vuitanta s'inicia una contrareforma en tota regla, amb una crítica als "pobres" resultats en termes de rendiment i amb una introducció del discurs de la competitivitat del país, que necessita tenir un sistema més selectiu i una formació professional més d'acord amb les necessitats del sistema productiu (origen del conegut NVQ). Es tractava de posar ordre al conjunt del sistema, molt diversificat i fragmentat, sobretot en la formació professional.²⁴ També cal tenir en compte que sectors significatius de les classes mitjanes van posar moltes resistències a convertir les selectives *grammar schools* en *comprehensive schools*, o van utilitzar com a estratègia de distinció afegir a aquestes el *sixth form*, que prepara els *A-Level* per a l'accés a la universitat (KERCKHOFF *et al.*, 1997).

Malgrat tot, a partir dels anys noranta comença un debat fort arran de la publicació d'un llibre, *A British Baccalaureate*, de Finegold, que posa sobre la taula la qüestió de la unificació de l'ensenyament postobligatori (franja 16-19 anys). Investigadors anglesos com ara Young i Raffae defensen aquesta unificació com la millor manera de desenvolupar la *learning society*, i argumenten que la separació entre treball manual i treball intel·lectual serà cada cop més inoperant en el mercat de treball amb les noves formes de producció i d'organització del treball (YOUNG *et al.*, 1997). Així, el *British Baccalaureate* tindria com a objectiu "to create a 'high-participation, late-selection' education-led system which would integrate both academic and vocational education. This would ideally be delivered through a network of

²³ És interessant la tesi de Rescalli que la contrareforma és iniciada amb els laboristes l'any 76, amb un discurs del primer ministre Callaghan que provocà un *great debate* sobre la mediocritat de les escoles britàniques. Això fa pensar que la dinàmica reforma-contrareforma és més profunda que el simple canvi de govern en un país, i respon a situacions més profundes i estructurals.

²⁴ Pel que fa al cas suec, l'any 1992 s'introdueix una altra reforma que organitza l'ensenyament secundari superior en grans àrees professionals amb una gran opcionalitat per part de l'alumnat, en un context polític diferent, en el qual es comença a qüestionar si tothom ha de rebre una formació que doni accés a una qualificació ampla i profunda. De fet, aquest fenomen reflecteix la paradoxa de l'ensenyament secundari massificat, que provoca, en un percentatge significatiu d'alumnes, el rebuig de les assignatures instrumentals, considerades avorrides, i que troben a faltar el contacte amb els oficis manuals, que és de fet el que marca l'horitzó de classe. També es comença a qüestionar que tots els estudiants de FP hagin de fer pràctiques en empreses (GUSTAFSSON, MADSEN, 1999).

tertiary colleges, but in the short term the changes would be driven by a new curriculum and assessment system for the sector” (GREEN, 1991, p. 13). El debat no ha arribat a concretar-se en normes legislatives, però sembla clar que cada cop més les decisions dels joves van en la línia d’acumular titulacions per millorar l’accés al mercat de treball i que la FP es va convertint cada cop més en una via per accedir al nivell superior que no pas per sortir al mercat de treball amb una qualificació massa especialitzada (GREEN *et al.*, 2001).²⁵

Altres autors també defensen aquesta unificació de la secundària postobligatòria com a via de democratització de *l’empowerment*, és a dir, la maximització de la l’agència personal, la capacitat de presa de decisió i d’autonomia personal (no només per als joves que segueixen les vies acadèmiques) i la millora del procés d’autoactualització en la concepció de Giddens d’equilibri entre les oportunitats i els riscos de les decisions que s’han de prendre (HODKINSON, 1994).

En qualsevol cas, el nou context és procliu a desmuntar per diferents vies la secundària comprensiva o a reforçar les vies segregades en els països que sempre n’havien tingut. El cas d’Alemanya és molt significatiu, ja que és el cas típic d’un sistema radicalment segregat en la franja 10-16 anys entre la formació acadèmica elitista (*Gymnasium*) i una formació més pràctica (*Realschule* i *Hauptschule*), que desemboca en la coneguda formació dual. Als anys 70 s’hi va intentar una reforma comprensiva amb la creació de la *Gesamtschule*, però només va arribar al 5% de cada generació (RESCALLI, 1995). Encara que l’accés al sistema dual no té exigències de titulació prèvia, aquest varia segons la branca d’activitat. Per exemple, a la banca i a la indústria dominen els certificats de *Realschule*, i als oficis artesans són majoria

²⁵ Sembla que la reforma en profunditat de l’ensenyament secundari anglès començarà el curs 2002-03. L’any 2001 el partit laborista es va presentar a les eleccions amb un programa educatiu que buscava una major selecció d’alumnat a les *comprehensive schools*, en tota una ofensiva ideològica i pedagògica contra l’igualitarisme de la secundària no selectiva (*El País*, 26 de febrer de 2001). Aquest curs acadèmic, el govern laborista ha publicat un llibre verd per a l’educació dels joves entre 14 i 19 anys. Les mesures més significatives són la igualació de les assignatures acadèmiques i les vocacionals -aquestes guanyaran pes en l’ensenyament obligatori com a optatives-, i una separació entre els alumnes més brillants, que podran adquirir el CGSE abans, i la resta amb assignatures vocacionals (*El País*, 18 de febrer de 2002). També es crea un nou títol als 19 anys, el *Matriculation Diploma*, que serà una mena de revàlida per a la secundària superior (www.dfes.gov.uk).

els que surten de la *Hauptschule* (LLORENT *et al.*, 1999, p. 102-103).²⁶ Els darrers anys, però, l'arrelat sistema dual comença a entrar en crisi per la massificació dels estudis acadèmics, que a més es comencen a utilitzar no només per anar a la universitat, sinó també a la FP superior. D'altra banda, la *Hauptschule* veu reduït el seu pes i, a més, amb una explosiva concentració de població immigrant, que amb el certificat d'estudis quan entra al sistema d'aprenentatge té problemes per trobar empreses per fer la formació pràctica (BORN, 1996). Un fenomen semblant ha passat a Dinamarca, on la manca d'empreses que oferien pràctiques per a alumnat de FP va portar el govern a crear les *school-based practical training program* l'any 1990 (OSTERLUND, 1999, p. 173).

El cas de França és peculiar. Segons Rescalli, s'ha donat una curiosa coincidència entre un país fortament centralitzat i la incapacitat de dur a terme reformes globals, que ha fet reformes parcials i de caràcter acumulatiu que han donat una franja d'ensenyament secundari molt complexa i amb coincidències entre centres i titulacions. En qualsevol cas, es va unificar el secundari inferior (11-15 anys) l'any 1975, però es va introduir un currículum tècnic l'any 1985, fet que va trencar amb el concepte de comprensivitat.

Com s'ha vist, no és fàcil establir un model "europeu", ja que les tradicions de cada país són prou fortes,²⁷ però sí que es pot detectar aquesta tendència global de pujada i reflux de les polítiques comprensives. En aquest sentit, una de les dificultats que ha tingut la reforma educativa espanyola ha estat que s'ha dissenyat i s'està aplicant precisament en l'etapa de reflux polític i ideològic.

²⁶ De manera similar, la distribució a Espanya de graduats i certificats escolars variava segons la branca professional, i segurament també variarà en funció del cicle formatiu, com veurem més endavant.

²⁷ Tant que fins ara ha estat pràcticament impossible establir correspondències entre els diferents títols per afavorir la lliure circulació de persones a la Unió Europea, cosa que referma la distància entre el discurs i la retòrica oficial de la Unió Europea i les possibilitats reals d'una convergència europea en matèria educativa (GREEN *et al.*, 2001).

1.3.3 Formació acadèmica i formació professional

Una alternativa al tronc comú en l'ensenyament postobligatori és el manteniment de les vies acadèmica i professional però amb punts de connexió (*linked systems*, a JACKSON, 1999). De fet, la tendència dels darrers anys a diferents països europeus va en aquesta línia: la diversificació dels dispositius de formació professional (amb la consegüent pèrdua de coherència del sistema) amb connexió amb l'ensenyament secundari superior o fins i tot amb la universitat. També s'està plantejant (p.e., al Regne Unit) el desenvolupament de combinacions entre mòduls formatius generals, professionals i específics (TESSARING, 1999). Malgrat tot, existeixen encara molts obstacles per passar de la formació professional (sobretot de baix nivell) a l'ensenyament general, i això condemna d'alguna manera a la FP a restar en un segon pla respecte la seva valoració social. Per això, un informe del CEDEFOP²⁸ afirmava: "Dado que la atracción de la formación profesional depende en gran medida de su estatus social y de su posición dentro del mercado de trabajo en términos de desempleo, salarios, oportunidades profesionales y posición profesional, los decisores políticos debieran esforzarse en todo lo posible para garantizar un valor equivalente entre los itinerarios educativos de carácter más general y la formación práctica" (TESSARING, 1999, p. 22).

Les tradicions de cada sistema educatiu respecte a l'existència d'una formació professional té incidència en moments d'expansió educativa. En aquells països amb una tradició forta de FP, i a més connectada amb el món del treball, aquesta ha pogut absorbir l'augment de la demanda d'educació (vinculada a la demanda creixent de treballadors qualificats). En canvi, en aquells països com ara Espanya, amb una FP que no és un referent per al mercat de treball, la demanda creixent d'educació ha fet pressió sobre la formació acadèmica, la qual cosa ha acabat fent augmentar la demanda de

²⁸ European Centre for the Development of Vocational Training.

places universitàries. Això explicaria per què els països del sud d'Europa han tingut un creixement de la població universitària tan important les darreres dècades (MÜLLER *et al.*, 1999). En aquest sentit, l'expansió de la FP ha estat vista per alguns autors com una manera d'evitar l'accés de les classes populars a l'ensenyament general i superior (MCMAHON, 1988; GRUBB, 1985).

No es tracta de fer comparacions per veure quin és el "millor" sistema, aquest no ha estat mai l'objectiu de l'educació comparada (GARCÍA GARRIDO, 1986), sinó de tenir en compte el marc "societal" dels sistemes educatius en general i de la formació professional en particular. Malgrat aquesta dimensió "societal", en el context europeu alguns autors parlen d'una certa convergència "d'equivalències funcionals" (FOURCADE, 2000, p. 9) en dos tipus de cicles de FP: un de curt d'accés a la vida activa i un de llarg d'accés als estudis universitaris curts, tot això en un context d'unificació del tronc comú en la secundària inferior i del retard de la separació de les vies acadèmica i professional dels 10 als 15 anys. De fet, l'augment de les taxes d'escolarització en la secundària superior ha estat gràcies a la FP de cicle llarg (llevat del Regne Unit), que ha anat desplaçant els cicles curts per a les generacions nascudes els anys 80, encara que a Espanya aquest procés ha estat més feble (FOURCADE, 2000, p. 14).

Un dels esforços teòrics més importants en la línia d'unificació de la secundària postobligatòria és el que s'està realitzant a l'Institut d'Educació de la Universitat de Londres, *l'Unified Learning Project* del Post-16 Education Centre. Els principals investigadors proposen una unificació (no uniformització) de l'ensenyament postobligatori, d'alguna manera recuperant l'esperit de la comprensivitat dels anys seixanta, encara que sense el reconeixement social que va tenir. Alguns dels principals investigadors parteixen de la idea que els canvis socioeconòmics a l'Europa dels noranta juguen a favor d'aquesta unificació (RAFFE *et al.*, 1997), ja que la transformació de la divisió social del treball fa que sigui menys necessària l'especialització (i menys encara per als adolescents), i d'altra banda, l'augment de la individualització de les societats postmodernes i la progressiva polarització social està augmentant la pressió de

les famílies cap a la via acadèmica,²⁹ amb l'augment de probabilitats d'exclusió social per als fracassats d'aquesta via.

Passar d'un *tracked system* a un *unified system* no és fàcil i dependrà de cada país, però es poden establir uns objectius generals comuns (RAFFE, 1997, p. 13):

- “To increase the **attractiveness of opportunities for lower-attaining and less advanteg students**, in order to reduce dropout and exclusion, and to discourage ‘academic drift’ towards higher-status courses;
- to promote **parity of esteem** for vocational and general education, as a means to pursue the previous objective, and in order to improve the supply of vocational skills and the general capabilities of young people acquiring them;
- to **modernise the curriculum** to promote the development of new kinds of skills and knowledge which are expected to be required in the future workforce and adult life;
- to increase **flexibility**, in order to enhance progression opportunities, to eliminate cul-de-sacs, and to make provision more responsive to student and employer needs; and
- to improve the **coherence, coordination and transparency** of the system” (negreta a l'original).

Amb tot, la unificació serà més o menys fàcil en funció dels sistemes existents, però la pressió per al canvi és present a tots els països, si més no per acostar els sistemes més segregats als *linked systems*, encara que no

²⁹ En el cas britànic, l'augment de la matrícula en els *A-level* ha crescut de manera sostinguda des de l'any 86, any en què representava un 15% de la cohort, fins a l'any 94, que ja representa la quarta part dels joves d'entre 16 i 18 anys (SPOURS, 1996b).

s'arriba a la unificació de les vies acadèmiques i professionals (*op. cit.*).³⁰ No falten veus crítiques d'aquesta visió, en dues direccions. La primera és que és difícil unificar coses que tenen naturalesa diferent, com ara la formació acadèmica i la professional, i en definitiva les reformes que apunten als *linked systems* no deixen d'afectar una minoria d'estudiants (LECLERQ, 1994). La segona crítica parteix de la idea que el desenvolupament d'un currículum comú (*core curriculum*) fa més invisible els antagonismes i els conflictes socials (AVIS, 1992).

Fora del context europeu també s'ha donat aquesta convergència de generalització de l'ensenyament secundari inferior i el retard de la separació entre les vies acadèmiques i professionals. Alguns països han optat per incorporar formació "vocacional" en el currículum de secundària, sobretot quan el 80% de la promoció està escolaritzada, com en el cas d'Austràlia (SWEET, 1999, p. 83). Malgrat la presència d'aquesta opcionalitat de tipus professional, l'opció de continuació d'estudis a la universitat és majoritària. Això vol dir que l'augment de la secundària superior porta com a conseqüència una major pressió cap a la universitat, encara que s'incorpori dintre del currículum formació pensada per a la transició a la vida activa.

El cas del Japó és singular. Gairebé obligat pels aliats vencedors a unificar l'ensenyament secundari superior després de la II Guerra Mundial i establir un programa comprensiu (amb assignatures generals i professionals en centres integrats per territori), passa una etapa de progressiva especialització durant els anys cinquanta i seixanta cap a la via acadèmica o la via

³⁰ És el cas de l'intent d'unificació d'Anglaterra amb les GNVQ, encara que no ha acabat de funcionar com a alternativa a la via acadèmica de prestigi dels *A-Level* (YOUNG *et al.*, 1995), ja que és difícil mantenir un estatus elevat i al mateix temps donar una qualificació professional. Si es dona un estatus elevat (per exemple, amb la possibilitat d'accés a l'ensenyament superior), una part important de l'alumnat no veurà la via professional de prestigi com a terminal, sinó com a via cap a la universitat o estudis superiors (és el cas del 60% de l'alumnat dels *Advanced GNVQ* i el 40% de l'*Intermediate GNVQ*). D'altra banda, des del món empresarial i els centres de formació professional han criticat els GNVQ per no donar suficient formació tècnica. Finalment, el GNVQ queda com una via acadèmica de menor estatus (SPOURS, 1996a), però amb més claredat d'objectius i expectatives respecte al futur que la resta de títols professionals massa dispersos, encara que el risc de fracàs sigui més gran: "Despite the initial popularity of GNVQs it is too soon to draw conclusions as to their effectiveness; many students may continue to risk failure in a more restrictive academic track because the rewards of academic attainment remain more clearly defined" (RICHARDSON *et al.*, 1996, p. 17).

professional. Els anys setanta veuen augmentar aquesta segregació amb un increment de la competició entre les *high schools*, que queden classificades de la manera següent: centres de secundària acadèmica amb accés a la universitat d'elevat prestigi, centres de formació professional que assegurin ocupació estable (a través del sistema japonès de vincular centres a empreses) i centres de baix estatus, sobretot en zones desfavorides (INUI, HOSOGANE, 1995). Aquest sistema tan segregat per centres i per les vies acadèmica i professional (amb una escolarització en l'ensenyament secundari superior que arriba al 90 % de la promoció) ha portat a una discussió als anys noranta sobre la reforma de l'ensenyament secundari, per recuperar un cert grau de comprensivitat i disminuir la tensió que provoca la competició entre les escoles, i per la pressió de continuar estudis acadèmics (el 30 % d'alumnes de FP voldrien seguir la via acadèmica, però aquesta és molt selectiva). Per això s'ha fet una reforma comprensiva (*integrated high school*) que encara és massa aviat per avaluar (KARIYA, 1999, p. 305).

La unificació radical entre el treball manual i intel·lectual (a l'escola i, com a efecte, a la societat), vell somni de pedagogs reformistes com ara Dewey o Freinet, no ha tingut èxit ni als països socialistes o amb polítiques socialdemòcrates amb orientacions "soviètiques", com ara el cas de Malta als anys setanta (SULTANA, 1995), l'Índia de Gandhi o la Xina de Mao (ZACHARIAH, 1988). A part de les raons específiques (en podem dir "societals") del fracàs de les reformes educatives radicals en aquests i d'altres països (Canadà el 1913, segons aquest darrer autor), hi ha unes raons més estructurals o de fons que fan que les diferències de classe no es puguin eradicar fàcilment i a través de reformes educatives. D'aquestes raons n'hi ha que són internes al sistema educatiu: problemes burocràtics, problemes pedagògics (el treball manual realitzat en una escola no ha de ser necessàriament més atractiu o més motivador que les assignatures tradicionals) o problemes financers. Però hi ha raons externes de tipus sociològic que són molt importants. Zachariah ho resumeix en una pregunta: com es pot fer rellevant el treball manual a l'escola a les classes baixes si aquestes saben que les oportunitats socials depenen dels oficis no manuals? (*op. cit.*, p. 220-221). És a dir, quan la divisió social del treball és complexa i

l'educació queda fora de l'àmbit socialitzador dels grups primaris i particulars, i passa a institucions formalitzades i universalistes d'ensenyament, és molt difícil unificar el treball manual i intel·lectual. Buscar un currículum que equilibri aquest binomi en el fons oculta un desig de tornar a sistemes socials de petites comunitats no mercantilitzades (ZACHARIAH, 1988, p. 222) i de divisió simple del treball.³¹ Però la il·lusió del canvi social a partir de l'escola es manté perquè sembla molt més fàcil canviar l'escola que el medi socioeconòmic i el mercat de treball, i això fa que s'espera de l'escola més del que pot oferir en termes de mobilitat social o de preparació professional (BOWMAN, 1988). Però les barreres de l'igualitarisme són molt importants: quan un nivell educatiu integra les diferències (de classe, ètniques) es torna més irrellevant per accedir a les millors ocupacions i la lluita per a la integració es desplaça al nivell següent (GRUBB, 1985, p. 542). Augmentar l'igualitarisme en l'accés a l'educació implicaria restringir l'accés als fills de les classes altes, cosa que políticament és inviable. L'igualitarisme sempre acaba promocionant l'escolarització de les classes baixes però provoca un procés inflacionari, ja que les classes mitjanes i altes encara estudiaran més anys per mantenir les seves posicions socials (*op. cit.*, p. 543). En un estudi més recent,³² s'arribava a una conclusió similar, en el sentit que un augment de les taxes d'escolarització no implicava una major igualtat d'oportunitats, ans al contrari, era una estratègia dels grups socials dominants precisament per la persistència de les desigualtats socials.

1.4 Del sistema als individus i dels individus al sistema

Fins ara hem vist com han anat evolucionant les regles de joc, en funció del context sociopolític i dels grans debats generats sobre els canvis o reformes d'aquestes regles de joc. Vegem ara com juguen els individus en relació amb les opcions acadèmiques i professionals que tenen. En aquest sentit, hi ha

³¹ Que és precisament l'objectiu d'algunes comunitats que rebutgen el sistema educatiu i el sistema social i formen petits nuclis aïllats amb la voluntat de tornar a una divisió social del treball molt simple. O també de les propostes utòpiques d'integració entre el treball manual i el treball intel·lectual, a l'estil de Comenio o del socialisme utòpic (MANACORDA, 1985).

³² BLOSSFELD, SHAVIT (1993), *Persistent Inequality Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Westview/San Francisco/Oxford, citat a TESSARING, 1999.

dues visions en principi oposades d'aquesta relació, que ha recorregut tota la història de la sociologia de l'educació: és l'escola la que selecciona els individus o són els individus els que, en funció de les seves estratègies, seleccionen l'escola. La primera òptica la podem situar dintre dels corrents teòrics de la reproducció, i la segona, dintre de la perspectiva de la teoria de l'acció.

De la pluralitat de teories de la reproducció, la més pertinent per a l'objecte d'estudi d'aquesta tesi és la teoria de la doble xarxa de Baudelot i Establet (1975). Des d'aquesta perspectiva, l'escola està dividida en dues xarxes antagòniques destinades a les dues classes socials també antagòniques. La xarxa PP (primària-professional de curta durada) per al treball manual, d'execució i subordinat, i la xarxa SS (secundària-superior) per al treball intel·lectual, de concepció i de comandament. En aquest sentit, és interessant tot i que discutible la idea que exposen els autors segons la qual no existeix una tercera xarxa intermèdia (que seria la tècnica-professional llarga), sinó que és una variant menys noble de la xarxa superior SS i no poseeix el que anomenen una "alimentació específica" d'alumnes, és a dir, l'origen de l'alumnat prové dels menys brillants de la SS i dels més brillants de la PP, però no qüestiona la idea de la doble xarxa. I és discutible perquè aquests autors estaven encotillats en la teoria de classes marxista, que partia de l'antagonisme de les dues classes principals del mode de producció capitalista, i per tant, només hi podia haver dues xarxes i a més a més hermètiques (*op. cit.*, p. 66), i no havien introduït a la seva anàlisi les transformacions en l'estructura de classes del capitalisme avançat (cosa que havia fet Lerena a Espanya, com veurem al capítol següent). Una conseqüència dels seus postulats és que donaven més importància a les desigualtats d'accés al sistema educatiu en termes col·lectius (òbviament, segons classe social), que no pas a la distribució desigual de probabilitats individuals d'accés.

Una última consideració d'aquesta perspectiva. No sembla del tot apropiada la idea de xarxa, ja que una xarxa remet a un conjunt de nodes connectats, llevat que tingui un traducció territorial. En realitat es tracta de vies o trajectòries formatives segmentades o paral·leles, amb funcions socials

diferents, que s'adrecen a col·lectius diferents i que estan situades jeràrquicament respecte al prestigi social atribuït a cadascuna de les vies. Malgrat això, la idea de doble xarxa va tenir força èxit.

Des d'una perspectiva radicalment diferent, es rebutja el determinisme sociològic de les teories de la reproducció. El sistema educatiu no és un reflex de l'estructura social, sinó que és una piràmide educativa, en el sentit d'un continu escolar, que té una distribució de probabilitats d'accés no lligades a l'origen social necessàriament, sinó que respon a estratègies dels individus. Un dels representants més destacats d'aquest corrent és Boudon, que a més deslliga les sortides del sistema educatiu de l'estructura social: "Se explica el resultado sorprendente según el cual las sociedades industriales, a pesar de su carácter resueltamente meritocrático, están caracterizadas por una débil ligazón entre el nivel de instrucción y posición social, nivel de instrucción y movilidad, nivel de instrucción e ingreso" (BOUDON, 1983, p. 12). Això no vol dir que no hi hagi desigualtats en l'accés a l'educació segons la posició social, i el mateix autor reconeix que la unificació en un tronc comú de l'ensenyament secundari inferior ha tingut un cert efecte en la disminució de la desigualtat³³ (efecte que es perd amb la introducció de l'*streaming* o separació per nivells de rendiment). És coneguda la diferència de probabilitats d'accedir al BUP o a la FP segons la classe social d'origen (CARABAÑA, 1993), encara que això no vol dir que hi hagi una predisposició natural o un diferencial d'intel·ligència segons la classe social ("siguen estudiando los ricos no porque resulten más listos", CARABAÑA, 1987, p. 289). El que cal explicar, segons aquesta visió, són les decisions racionals dels individus en funció de la seva posició social i a partir de la combinació de cost, benefici i risc. Per això els fills de classes populars estudien menys, perquè subestimen els avantatges futurs i sobreestimen els costos i els riscos de la inversió escolar (BOUDON, 1981), i fent això actuen racionalment.

³³ Precisament aquesta mesura és criticada per Baudelot i Establet, ja que no es tracta d'una qüestió d'orientació escolar, sinó que la doble xarxa té la seva arrel a la primària amb el mecanisme de la repetició: "La reivindicación de la extensión de la escolaridad obligatoria, aunque se interese por substraer durante algún tiempo a una parte de la juventud a las formas particularmente salvajes de explotación directa, no sólo no conduciría a la abolición de las redes de escolarización opuestas sino que las reforzaría, porque la división no se realiza al final sino al principio de la escolaridad obligatoria" (*op. cit.*, p. 240).

Un dels problemes més importants d'aquesta visió és que té un supòsit antropològic, l'*homo economicus*, que és un ésser racional, calculador, que adequa els mitjans a fins, etc., que no explicaria comportaments altruistes, és a dir, triar opcions amb més costos que beneficis individuals però amb més beneficis col·lectius o de tercers (ELSTER, 1991). Tampoc no explica la identificació dels individus amb codis de conducta o d'honor (ELSTER, 1991) ni els processos de construcció social de la identitat. L'adquisició d'una identitat és un procés biogràfic a partir d'ofertes de categories accessibles i de valor: la imatge d'un mateix, l'apreciació de les capacitats i la realització dels desitjos es posen en joc en l'orientació escolar i la sortida al mercat de treball (DUBAR, 1991). Un altre problema és la derivació cap a l'individualisme metodològic i la negació de l'acció col·lectiva com a espai intermediari entre l'individu i la societat. Tot i que Boudon accepta actors col·lectius sempre que puguin elaborar estratègies i es puguin comportar com a "individus" (empreses, sindicats...), no té cabuda la configuració de moviments socials i altres fenòmens d'acció col·lectiva que poden tenir una gran influència en les transformacions dels sistemes socials (RIECHMANN, FERNÁNDEZ BUEY, 1995).

En definitiva, es tracta de dues visions situades en l'antinòmia sistema-agència. És el sistema social (a través de l'escola) el que tria i "fabrica" els individus que necessita o són els individus, a través de les seves accions, els que acaben construint el sistema? Estan els individus condicionats pels determinants socials o s'estan individualitzant les "carreres" acadèmiques i prelaborals dels joves, que han de planificar i negociar en un context d'àmplies oportunitats i recursos (MÜLLER, *et al.*, 1999)? És l'escola un aparell ideològic que modela els seus alumnes, en clara referència a Althusser? O els alumnes són agents intencionals amb autonomia variable, que no controlen les opcions però que actuen racionalment (BOUDON, 1981)? Intentarem, amb l'anàlisi de les nostres dades, captar la fecunditat d'aquestes dues perspectives, però a partir d'un esforç de síntesi elaborat a continuació.

1.4.1 Les opcions professionals

La tria d'una opció de formació professional va acompanyada normalment d'una "no-tria" de l'opció acadèmica i d'unes perspectives ocupacionals determinades. Els factors que influeixen sobre aquesta tria són múltiples, i no sempre hi ha informació disponible sobre l'evolució del mercat de treball, i els interessos i estratègies dels individus poden respondre a multitud d'estímulos. A partir d'un intent de sistematització d'aquests factors de Härnquist³⁴, els podem agrupar en quatre tipus:

- a) Factors individuals: característiques personals (gènere, intel·ligència, ambicions, interessos) i factors ambientals (origen social, grup d'iguals, ambient escolar).
- b) Factors institucionals: trajectòria escolar prèvia (diferenciació, orientació, èxit-fracàs) i "factores anticipats" (admissió, proximitat i finançament).
- c) Factors socioeconòmics: demogràfics (natalitat, distribució de la població) i econòmics (índex de rendiment de la formació, transparència del mercat laboral).
- d) Factors socioculturals: socialització professional i "subcultures" de classe, prestigi i legitimació de la formació, valors associats.

Aquests factors són descriptius, no explicatius. Buscar causes en les opcions professionals dels individus és força complicat. Sovint la perspectiva econòmica i sociològica cau en causes teleològiques com les necessitats del sistema productiu o de l'estratificació social, o fa abstraccions dels individus d'acord amb teories de decisió d'individus racionals sense tenir en compte la dimensió psicosocial, els processos de construcció de l'autoimatge i la identitat i els processos d'aproximació successiva a partir de l'assaig-error.

³⁴ HÄRNQUIST, D. (1978), *Individual Demand for Education*, París, citat a TESSARING, 1999.

En aquest sentit, les expectatives o horitzó professional tenen un paper molt important en la construcció de l'autoimatge. Aquestes expectatives acostumen a ser elevades fins a la primària o la secundària inferior, independentment de la classe social o de la trajectòria escolar prèvia (FURLONG, BIGGART, 1999), i carregades d'estereotips sobre el prestigi de les professions (per exemple, els estereotips de gènere).³⁵ A mesura que s'avança en l'escolarització secundària, es va produint un procés d'ajustament molt més realista en funció del rendiment escolar, més acusat en les noies i els fills de classes populars (FURLONG, BIGGART, 1999), una redefinició de les estratègies en funció de les constriccions socials.

El paper de la família en la definició d'expectatives professionals és important. En un estudi francès de l'any 1971, es va trobar que la meitat de l'alumnat de FP desconeixia l'ofici del pare (GRIGNON, 1971). Curiosament, ens vam trobar amb una dada similar en un estudi d'una ciutat mitjana de la conurbació de Barcelona, tant per a alumnes de FP com de BUP però d'extracció social treballadora (MERINO, MORELL, 2000). Per a Grignon, això entra dintre de la socialització de classe, la desconexió del passat típica de famílies obreres. Òbviament, els costos d'escolarització i el cost d'oportunitat també són elements que influeixen en el camp de les opcions, així com els interessos i els gustos. En aquest sentit, l'extensió de l'escola pública i l'aparició de l'atur juvenil han jugat molt a favor de l'augment de l'escolarització de les classes populars. Això no vol dir que els condicionants socioeconòmics no deixin d'influenciar les opcions familiars. Per exemple, les classes dominants i mitjanes tenen capital social i econòmic per compensar el possible fracàs escolar dels seus fills. Les classes sense capital econòmic ni social tenen més risc de veure els fills que fracassen a l'escola més relegats, o de veure els fills amb titulacions primàries o fins i tot secundàries però amb títols que han perdut el valor que tenien quan només hi accedia una minoria. En aquest sentit, el rebuig d'allò acadèmic per part dels nois o el rebuig de la tècnica per part de les noies (perquè es veurien davaluades en el mercat matrimonial) formarien part

³⁵ Aquests estereotips i prejudicis actuen com el conegut teorema de Thomas, allò que un pensa és real en les seves conseqüències, o segons Boudon, com un sistema amplificador de

de les estratègies de compensació de la feble situació en el sistema educatiu de les classes populars (GRIGNON, 1971, p. 100).

Un intent de sistematitzar els elements que intervenen en la presa de decisions en la demanda d'educació per part d'individus i famílies és el de Vincens.³⁶ En considera sis:

- Les preferències i objectius d'individus i famílies. No es tracta de considerar únicament la maximització de guanys amb els mínims costos, com fa la teoria del capital humà, sinó que hi entren en joc els diferents projectes de vida en els quals la influència de la classe social és important. Els criteris d'utilitat, doncs, no són universals ni fàcilment reduïbles a la dimensió econòmica.³⁷
- Els resultats escolars anteriors i les probabilitats d'èxit en la continuació d'estudis. Cal fer notar que els resultats escolars de la primària depenen de la renda familiar i del nivell d'estudis dels pares, però més enllà d'això la continuació en estudis secundaris llargs o curts, acadèmics o professionals, depèn de la titulació obtinguda en la primària o la secundària inferior. Aquesta continuació també dependrà de les probabilitats d'èxit en l'opció que es triï, encara que no necessàriament una probabilitat baixa desanima els joves a matricular-se.

desviació, és a dir, un prejudici porta una sèrie d'accions dels individus que acaba confirmant el prejudici (BOUDON, 1981).

³⁶ VINCENS, J. (2000), *L'evolution de la demande d'education*. És un document de discussió del projecte TSER EDEX.

³⁷ Per exemple, una de les motivacions humanes que pot aplicar-se al camp educatiu és l'enveja, segons Elster. Aquesta enveja del que fan els altres pot portar a una excessiva inversió en educació: "Cuando todos hacen un año más de estudios nadie adelanta en esa carrera, pero todos contribuyen a asegurar una fuerza laboral mejor preparada y una economía más productiva y eficiente (...). La errónea creencia de que la educación lo hará a uno mejor que a los demás, si es universalmente compartida, suscita conductas que hacen que todos estén mejor que lo que habría sido de otro modo (...). Cada persona obra de conformidad con el supuesto de que la suma de los beneficios absolutos y relativos conferidos por un año más de estudios sobrepasa los costos de tales estudios. Cuando todos obran de esta manera, ocurren dos cosas. Primero, nadie obtiene los beneficios relativos. Segundo, todo el mundo obtiene beneficios absolutos mayores de lo que había esperado porque todos se benefician con la inversión de los demás. Sostengo que el efecto neto de estas consecuencias no calculadas, tal como las evalúan las personas interesadas en niveles absolutos y relativos, podría ser positivo" (ELSTER, 1991, p. 298).

- La utilitat atribuïda a la continuació d'estudis. Amb les mateixes condicions (de resultats escolars previs), els estudis més demanats seran aquells que tinguin millors oportunitats professionals (objectives o subjectives) o que permetin continuar estudis superiors.
- El cost d'estudiar. Com més renda per càpita més acceptació de la família que els fills estudiïn, ja que el cost relatiu és menor.
- El cost d'oportunitat. El que es deixa de guanyar quan es continua estudiant depèn de la classe social. Per exemple, encara que continuar estudiant tingui un cost d'oportunitat elevat a curt termini, no és una sortida "honorable" per a la classe mitjana que els fills deixin d'estudiar després de l'ensenyament obligatori (*op. cit.*, p. 9).
- El cost de l'opció associat a la continuació d'estudis. Aquest cost es diferencia de l'anterior perquè no és el que es perd, sinó el que es perdrà si es fracassa en l'opció d'estudis escollida. Aquest cost és menor com més reversibles siguin les opcions educatives. També depèn de la classe social i del gènere. Per exemple, les noies de classe baixa que fracassen al batxillerat poden reorientar-se cap a la formació professional de professions "femenines" del sector terciari.

En la línia d'aprofundir les crítiques a les posicions epistemològiques de la teoria del capital humà, Fevre *et al.* (1999) fan una tipologia de tres situacions en les quals l'individu no actua aïllat de la seva comunitat de referència a l'hora d'optar o no optar per la formació professional. Parteix del concepte de divisió social del treball de Durkheim (elaborat per contrarestar els corrents utilitaristes) i del concepte d'*habitus* de Bourdieu, i estableixen tres tipus d'orientacions socialitzadores:

- a) *Functional avoidance*: moltes famílies treballadores no veuen la formació necessària per a obtenir feina. Si més no, és el resultat d'una recerca feta

pels autors a Gal·les. No es nega la possibilitat que els individus introdueixin el càlcul en les seves opcions, però dintre de conductes normativitzades.

- b) *Instrumental credentialism*: més que els continguts, interessa la credencial per augmentar les oportunitats laborals. Un exemple clar d'això és l'opció més clara de les noies per la via acadèmica que no per la professional: "When the improved academic performance of women arises from their being schooled in instrumental credentialism by parents, teachers and peers, we would expect to find that academic qualificatins would receive much more attention than vocational ones" (*op. cit.*, p. 129).
- c) *Vocational transformative*: és quan hi ha uns lligams comunitaris i obligacions "morals" que veuen la formació com una obligació més que una elecció individual. Seria el cas d'Alemanya i el Japó.

Criticar l'individualisme epistemològic i metodològic de la teoria del capital humà no ens ha de fer perdre de vista que els individus han guanyat graus de llibertat a l'hora de prendre decisions, si ho comparem amb les societats tradicionals; són més autònoms i menys adaptats en el sentit que donava Riesman a aquests conceptes.³⁸ Així, les societats de modernitat tardana i reflexives (en el sentit de GIDDENS, citat a HODKINSON, 1994) permeten un augment de les oportunitats d'escollir en la vida familiar i laboral, encara que amb un augment de la incertesa i del risc, i per tant, un augment de les probabilitats de fracassar. A més, bona part de les reformes de tall anglosaxó (i de caràcter neoliberal) estan introduint més capacitat de decisió als "usuaris-clients" de l'educació, els pares i els alumnes, i posant més informació (i sovint recursos) al seu abast per tal d'exercir aquest poder de decisió (TEDESCO, 1994).

Un altre enfocament de les variables que influencien els alumnes en les seves opcions acadèmiques o professionals és que parteix de "l'ànima" de

³⁸ Autònoms són els individus capaços d'adaptar-se a les normes de conducta de la seva societat, però són lliures per escollir si han de fer-ho o no. El canvi de les societats de direcció

l'institut, en paraules de Castro (1988). Si bé el concepte sociològic seria el d'*ethos*, aquest autor introdueix un element més religiós. Així doncs, les aspiracions i creences depenen de cada escola. Posa com a exemple una escola secundària de Rio de Janeiro on van trobar que molts estudiants volien optar a ocupacions manuals, i això els va sobtar. En un estudi més detingut van observar que el component de classe obrera de l'alumnat era més alt que la mitjana i que una gran fàbrica estava instal·lada molt a prop del centre. En aquest sentit, la minoria d'estudiants de classe mitjana havien adoptat els valors i les aspiracions de la classe obrera (CASTRO, 1988, p. 197). També passa al contrari: quan els estudiants de classe obrera són minoria a la secundària, els valors i les expectatives professionals s'associen més a la classe mitjana. Curiosament, aquest autor planteja la paradoxa que per aconseguir l'èxit de la FP, per crear un *ethos* específic, cal crear centres separats (*op. cit.*, p. 203), que reproduïxen l'estructura social però que fan augmentar el vincle amb l'"ethos" professional i la satisfacció amb les ocupacions que aconseguïxen. És a dir, es transforma en un senyal més clar per als individus i segurament per a les empreses.

1.4.2 Dels individus a l'acció col·lectiva

En la interacció amb les regles de joc tenim quatre tipus d'individus amb interessos i estratègies diferenciats. En primer lloc, l'alumnat, que en el nivell d'ensenyament secundari ja té una certa autonomia en la presa de decisions,³⁹ condicionada per la seva trajectòria escolar (d'integració, acomodació o rebuig) i per les seves expectatives de futur. D'altra banda, les famílies tenen un paper en l'orientació escolar i professional dels fills, ja que són productores d'expectatives (altes o baixes), tenen capital econòmic i cultural i també es poden convertir en grups de pressió davant l'administració. En definitiva, les famílies tenen dues possibilitats per intervenir, l'acció individual de rebutjar els

tradicional a direcció interna i d'aquesta a la direcció pels altres pot fer créixer els individus anòmics, però també els individus autònoms (RIESMAN, 1981, p. 298-299).

³⁹ Autonomia relativa que correspon a l'etapa d'adolescència i primera joventut en la qual es troben (CASAL, 1996).

estudis no volguts i de buscar els estudis volguts i, en segon lloc, l'acció col·lectiva per la via política (VINCENCS, 2000), per exemple en la reivindicació de més inversió en educació o d'eliminació de barreres (titulacions d'accés).

En tercer lloc tenim el professorat, que amb les seves pràctiques quotidianes (com ara l'avaluació) i amb la interacció amb l'alumnat va configurant les alternatives que tenen en els itineraris escolars. També és un agent de canvi o de resistència al canvi en moments de reforma educativa, sobretot si aquesta reforma suposa una modificació en l'estatus social i/o econòmic del professorat (MASJUAN, 1994).

Finalment, l'administració també té un paper de mediador entre el context polític, la definició de les regles de joc i la resposta o respostes a les reaccions dels diferents agents socials. En aquest sentit, la negociació entre actors amb interessos diferents pot donar com a resultat coses diferents de les previstes, algunes amb efectes perversos importants i d'altres que produeixin autèntics canvis sistèmics, com va succeir en la contrareforma de la FP dels anys setanta a Espanya, com veurem al capítol següent.

En el context de l'Estat del benestar europeu, l'acció dels individus a través de moviments socials i grups de pressió condiciona les polítiques de l'Estat, que esdevenen "medios y resultado de luchas en torno a la distribución de poder en el interior de los dominios sociales y estatales" (OFFE, 1990, p. 34). El desenvolupament de l'acció col·lectiva a partir d'associacions voluntàries és un símptoma de cohesió social, en un context en el qual s'està resituant tant el paper de l'Estat com el paper del mercat (SUBIRATS, 1999). Precisament un dels problemes dels països com ara Espanya és la feblesa d'aquest entramat que hom acostuma a anomenar societat civil, i això produeix un major grau d'atomisme social i una apatia per allò públic a la vegada que una tradició de reclamar de l'Estat la solució de tots els problemes (SUBIRATS, 1999). Per tant, l'estudi d'aquesta acció col·lectiva esdevé necessari per a

entendre el resultat de les polítiques públiques en general i les referides al camp educatiu en particular.⁴⁰

El ressorgiment dels moviments socials és un fenomen paral·lel a la pèrdua de pes específic de l'Estat del benestar i una part pot entrar en una dinàmica mercantilitzada de provisió de serveis substituïts dels serveis universals desenvolupats d'aquest Estat benefactor. La reconstrucció d'un teixit social no mercantilitzat pot ser un dels reptes de l'educació, però no només per recuperar el sentit igualitari del sistema educatiu sinó de tota la societat: "We need to recognise that struggles over the form and content of education cannot be divorced from broader struggles over the nature of the sort of society that we want all our children to grow up in" (WHITTY, 1999, p. 15). En definitiva, seria il·lusori buscar un canvi social només a través de l'educació, però en la mesura que es densifiquin els agents socials que generen dinàmiques de responsabilització col·lectiva serà més fàcil introduir canvis significatius en el sistema educatiu i en el sistema social.

1.5 La formació professional i el mercat de treball

L'últim element del mapa conceptual dibuixat al gràfic 1.1 és el mercat de treball i la seva relació amb la formació professional. En aquest sentit cal fer una precisió. He dit al principi del capítol que estic parlant de la formació professional reglada. Ara bé, quan parlem de mercat de treball cal tenir present que existeixen altres formacions inicials que, *de facto*, són formació

⁴⁰ En aquest sentit, el cas espanyol és un paradigma d'una societat civil feble en general i en el camp educatiu en particular, malgrat la tradició d'escola sorgida a partir d'iniciativa social (religiosa o no) i privada, així com dels diferents moviments de mestres (sindicals o professionals), pares i alumnes. A més, aquest teixit social ha centrat més els esforços en reivindicacions ideològiques i materials reclamades a l'Estat. Les polèmiques al voltant dels concerts educatius, les classes de religió o la jornada escolar han estat molt polaritzades. Davant d'això, "ante la imposibilidad económica y política de dar respuesta a la multiplicidad de demandas que se le presentan, la administración educativa tiende a asumir el papel de actor principal en la 'creación' de la política educativa (...). La intensidad de la actuación gubernamental explica, en buena medida, la restricción del campo de acción de los actores colectivos, delimitado por la necesidad de defender sus intereses mediante declaraciones, movilizaciones o negociaciones ante los conflictos" (BONAL, GONZÁLEZ, 1999, p. 115).

professional encara que no en portin l'etiqueta. Com veurem al capítol V, als fluxos educatius un percentatge important d'individus surten del sistema educatiu i s'enfronten a la inserció sense haver passat per la formació professional, surten o bé quan s'acaba l'escolaritat obligatòria o bé en els diferents graus de l'ensenyament acadèmic. Tampoc no podem obviar que els estudis universitaris també són formació professional, cada cop més, si tenim en compte la tendència de creixement de titulacions curtes, molt enfocades al mercat de treball. De fet, un dels temes clau per a la FPR, com veurem als fluxos, és la posició relativa que ocupa respecte a la formació inicial, la formació secundària acadèmica i la formació superior, posició que està disminuint en països com Alemanya, com hem vist a l'apartat 1.3.2, i també a Catalunya, com veurem més endavant.

Pel que fa a la influència del mercat de treball en el tipus de formació professional que ofereix el sistema educatiu amb aquesta etiqueta, és a dir, la FPR, és d'obligada referència l'obra de Maurice, que posa en relació el model dominant de mercat de treball intern o segmentat amb la FP integrada o segmentada (MAURICE *et al.*, 1987). En un context productiu on dominen els mercats interns de treball la selecció/exclusió de personal ve donada més per l'experiència (que d'altra banda es converteix en la protecció dels treballadors adults davant d'uns joves més formats que ells). En aquest tipus de mercat, la FP acostuma a estar menys estructurada, ja que la qualificació ve més en funció de l'experiència (o d'acumulació d'experiència i formació més estandarditzada). En canvi, els anomenats mercats "ocupacionals" (MAURICE *et al.* 1987) necessiten d'una FP o sistemes d'aprenentatge més estructurats, com el sistema dual alemany.⁴¹ En aquest context, l'exclusió vindria més per la manca de qualificació (GANGL, 1999). Un sistema productiu basat en el taylorisme difícilment pot encaixar amb un sistema de formació professional en

Veurem al capítol 9 la traducció d'aquesta estructura de relació entre administració i agents col·lectius a la reforma de l'ensenyament mitjà.

⁴¹ Aquest mercat ocupacional necessita una regulació de la FP en la qual passar el llindar de la formació general a la professional i de la professional al mercat de treball es converteix en un procés de transició de continuïtat. La regulació pública-estatal de la FP fa fàcil passar el primer llindar, però més feble el segon, sobretot quan hi ha recessió econòmica (són els casos de França i Suècia). En països amb polítiques més desregulades, com ara els EUA, aquests dos llindars estan plens de riscos i necessiten una fase d'orientació molt més llarga (RAUNER, 1995, citat a GUSTAFSSON, MADSEN, 1999).

alternança i encaixa millor amb un sistema de formació professional jerarquitzat i estandarditzat, com és el cas francès, però els mercats ocupacionals poden entrar en crisi si la FP perd prestigi i capacitat d'atracció dels joves a favor de la via acadèmica, com és el que està succeint a Alemanya (MAURICE, 1994). Les formes d'organització del treball tayloristes extremes no necessiten una FP reglada sinó mà d'obra poc qualificada: "Cuanto menor es la formación profesional en el sistema educativo y más bajo el nivel de cualificación de la oferta de mano de obra, más fuerte será la diferenciación de funciones y tareas en la organización del trabajo y de la producción, para garantizar una ejecución eficiente de las tareas y al mismo tiempo generar paulatinamente las cualificaciones necesarias en escalas jerárquicas estrechas" (KÖHLER, 1994, p. 17). Aquí la connexió entre FP institucionalitzada, mercat extern o intern i productivitat associada a l'organització del treball és molt clara.

A banda d'aquestes reflexions sobre la connexió entre mercat de treball i FPR, existeix tot un conjunt de reflexions sobre la formació en general i el mercat de treball, per exemple en termes d'inserció laboral diferencial segons el nivell d'estudis assolit. Aquesta va ser la base de l'anomenada teoria del capital humà, que prengué força als anys 60 (SCHULTZ, 1972). La formació del capital humà era vista com una garantia de progrés econòmic tant per a l'individu com per al país, i fins i tot existia una correlació entre anys de formació i quantitat de salari percebut. En definitiva, la formació seria l'instrument d'igualtat d'oportunitats que retribuiria els esforços que cada individu hauria estat capaç de fer en el sistema educatiu. Aquesta visió "optimista" respecte a la formació va influir (i encara avui dia influeix) sobre bona part de la planificació educativa dels Estats.

Les teories crítiques es van encarregar de qüestionar aquest optimisme, ja que el sistema educatiu també reproduïa part de les desigualtats socials (BAUDELOT, ESTABLET, 1976; BOWLES, GINTIS, 1981). És a dir, a la formació acadèmica i de cicle llarg hi tenien més presència els fills de les classes benestants, i la formació professional era la via curta d'accés al món del treball manual, on es concentraven els fills dels obrers. A més, la crisi del mercat de treball dels anys setanta va començar a qüestionar la utilitat marginal

dels estudis i va donar lloc a fenòmens com ara la sobreeducació, és a dir, més formació de la necessària per desenvolupar les feines disponibles, l'aparició d'atur entre els llicenciats, etc. D'altra banda, estudis fets en el camp de la pedagogia i l'economia van arribar a demostrar que no existia tampoc una relació directa entre formació i productivitat, ja que l'adquisició d'aquesta formació té múltiples formes, que no sempre impliquen el sistema de formació reglada (GAIRÍN, 1999).

Tant la teoria del capital humà com aquestes teories de la reproducció tenien en comú una perspectiva adequacionista del sistema educatiu en funció del sistema productiu, perspectiva que es va començar a qüestionar els anys vuitanta. Per exemple, en el context europeu, Tanguy *et al.* (1986) van "desacralitzar" de manera força contundent el paper de la formació en relació amb la inserció. En el seu llibre diversos autors van constatar la dificultat d'articular marcs teòrics d'anàlisi de la relació formació-ocupació que poguessin anar més enllà de donar respostes conjunturals a problemes que no ho són. Entre les aportacions principals d'aquest llibre, destaca la crítica a les diferents disciplines que havien estudiat el tema (bàsicament la sociologia i l'economia de l'educació) perquè seguien una trajectòria pendular i poc acumulativa. A més, la majoria de contribucions atribueixen a la formació un paper de "correspondència": des de l'anàlisi econòmica la formació rep una funció econòmica rellevant per als individus (en termes d'ingrés o de mobilitat social) i també per als països (en termes de creixement econòmic i de competitivitat); des de l'anàlisi sociològica la funció de correspondència deriva del paper de la formació i dels sistemes educatius en la distribució de les posicions socials, posicions definides per una divisió social del treball que atribueix disposicions de classe social diferents. La conclusió final de l'estudi compilat per Tanguy és rebutjar la linealitat d'aquestes "correspondències" i apostar per una òptica que no col·loqui la formació sempre com a variable dependent, sinó que els sistemes educatius tenen una autonomia relativa, que s'ha d'explicar en relació amb les dinàmiques internes (sistèmiques, dels agents que hi participen, de les inèrcies històriques...). Per tant, el sistema educatiu té, evidentment, elements de reproducció del sistema socioeconòmic, però també pot tenir una certa

funció de mobilitat social, i per descomptat elements de conflicte i de contradicció amb el sistema productiu.⁴²

Però malgrat les veus crítiques que s'han alçat en contra del discurs de la formació com a “correspondència”, aquesta visió no ha deixat de ser interioritzada pels agents socials i pels individus, i s'ha erigit en la gran inspiradora de les polítiques públiques i de la planificació educativa, que insisteixen a ajustar la formació com a variable dependent en funció de les “demandes” o “necessitats” del mercat de treball.⁴³ Bona part de la política per a la promoció de l'ocupació es basa a formar més els individus. És a dir, l'atur s'explicaria més per la manca de qualificació dels treballadors o dels joves i per tant se'ls responsabilitzaria de la seva situació.⁴⁴ I de passada es desresponsabilitza el mateix sistema productiu, que espera de la formació la solució de tots els problemes. Tot això, dintre del context de polítiques macroeconòmiques de contenció del dèficit públic i de la reorientació del paper de l'Estat, menys redistribuïdor i amb menys pes en les polítiques actives d'ocupació. Aquestes polítiques s'emmarquen en el procés d'integració europea i són admeses per les principals forces polítiques (liberalsconservadors i socialdemòcrates).

⁴² És gairebé un clàssic en sociologia de l'educació el llibre de Carnoy i Levin sobre l'escola als Estats Units. En aquest llibre els autors defensen aquesta autonomia relativa que es basa en un conflicte, i és que l'escola té, per definició, finalitats democràtiques i igualadores, i en canvi el sistema econòmic es basa en el mercat i la competitivitat, i per tant, és necessàriament desigual. Dit d'una altra manera, l'escola no està ni pot estar exclusivament al servei de les necessitats del mercat (CARNOY, LEVIN, 1985).

⁴³ Amb això no estic dient que no s'hagin de tenir en compte, però la relació entre formació i mercat de treball va molt més enllà. D'altra banda, arribar a conèixer quines són aquestes “demandes” comporta problemes epistemològics importants, com demostren els estudis basats en enquestes d'opinió a empresaris i directors de recursos humans, que acaben expressant banalitats o demandes genèriques i inespecífiques no lligades a les pràctiques concretes de contractació i de gestió dels recursos humans (MERINO, PLANAS, 1993). Tampoc no està gens clar que les necessitats de les empreses i les necessitats de formació dels individus hagin de coincidir (per exemple, més formació dels individus pot significar abandonar l'empresa), ni que la suma de les necessitats de les empreses sigui igual a les necessitats de l'economia (BÉDUWÉ, PLANAS, 2001).

⁴⁴ També hi ha altres explicacions sobre les causes de l'atur, per exemple, la visió liberal que situa les “rigideses” del mercat de treball i la manca de flexibilitat (és a dir, la llibertat de contractar i d'acomiadar) com a causes de l'atur persistent.

Cal fer notar que una cosa són els discursos o les elaboracions teòriques sobre la formació⁴⁵ i una altra cosa ben diferent són les pràctiques.⁴⁶ I en el terreny de les pràctiques es pot demostrar que la importància que hi donen institucions i agents socials disten de les elaboracions discursives. Dit d'una altra manera, una cosa són les funcions manifestes i una altra cosa són les funcions latents, per dir-ho en llenguatge mertonianà. I aquí de nou trobem la teoria credencialista: quan els mínims formatius augmenten en el conjunt de la població, els grups socials que legitimen el seu estatus per la formació defensaran un augment de les necessitats formatives i, per tant, un allargament del període de formació dels joves (COLLINS, 1989).

Una altra qüestió és la relació entre la formació rebuda i la feina que finalment s'aconsegueix. Les accions de formació impliquen l'accés a destreses, sabers i actituds que poden resultar decisius per a l'accés a una feina encara que no hi hagi una correspondència clara entre la formació rebuda i la feina aconseguida.⁴⁷ Aquests aspectes de "causalitat indirecta" resulten

⁴⁵ L'aparició de llibres "oficials" com ara *La societat del coneixement*, patrocinat per la Comissió Europea, abunda en aquesta visió idíl·lica de la formació com a factor clau de creixement econòmic i de benestar personal i social (COMUNIDADES EUROPEAS, 1995). L'anomenada *societat de la informació* necessita que els ciutadans estiguin més formats i de forma continuada, ja que els canvis socials són tan ràpids que la formació d'avui no servirà d'aquí a pocs anys. La diferència amb l'argument dels anys 50 i 60, en ple desenvolupament industrial, és que aquest es basava en la inversió en formació inicial, acreditada pels sistemes educatius nacionals. Ara els títols inicials perden la seva condició suficient i és la formació no formal i la informal les que van adquirint progressivament més importància per l'adaptació contínua dels individus a les necessitats del sistema productiu. El problema es presenta en el reconeixement i l'homologació d'aquesta formació.

⁴⁶ Sobretot quan agents tan diferents com empresaris, sindicats o administració coincideixen en el discurs de la "inadequació" del sistema educatiu, o de la formació professional, a les necessitats productives. Probablement s'estan amagant punts de vista diferents i serà molt difícil que es posin d'acord per trobar solucions al problema (CARABAÑA, 1988). Pel que fa als empresaris, una cosa és dir que la formació sempre és necessària i una altra són les pràctiques concretes de contractació, que no reconeixen els plusos formatius dels treballadors (MERINO, PLANAS, 1993), o en alguns casos es reconeix que per a les feines que s'han de desenvolupar els treballadors estan excessivament formats, i això fa que estiguin més frustrats i amb més expectatives de millora o de canvi d'empresa, i per això, entre d'altres raons, els empresaris inverteixen poc en la formació dels seus treballadors (QUIT, 2000).

⁴⁷ Hi ha una excepció molt clara, i és aquella formació que dóna accés a una llicència per exercir un ofici o professió, com és en part el sistema dual alemany, o el cas d'oficis amb gremis o col·legis que tenen un gran poder en la regulació pública de l'ofici, com és el cas de la medicina o l'advocacia (COLLINS, 1989). Ara bé, si no existeix aquesta regulació, la transferència de sabers a diferents camps de la producció o dels serveis és un fet comú, encara que molt difícil de mesurar. El que em sembla exagerat és l'afirmació de Collins segons la qual "la educación profesional en las escuelas para labores manuales es prácticamente irrelevante para el futuro empleo (...). Las personas que tenían una preparación profesional formal, generalmente no se desenvolvían mejor que las que carecían de ella; los graduados en

opacs i difícils d'avaluar, ja que no es controlen totes les variables que incideixen en la vida laboral dels individus. Els itineraris formatius formen part de la inserció dels individus, òbviament, però també existeixen els itineraris familiars i d'experiències vitals, que poden actuar de reforç o d'obstacle a la inserció. A més, és impossible saber què hauria passat (en termes d'inserció) als individus que han fet formació si no l'haguessin feta.⁴⁸

D'altra banda, l'impacte de les accions formatives no es redueix a les taxes d'inserció. És clar que és un dels indicadors d'eficàcia de la formació, però reduir l'eficàcia a la inserció amaga l'existència d'altres beneficis indirectes (per exemple, la incorporació de les noies al sistema educatiu a partir de la formació professional administrativa -CARABAÑA, 1997-). I pot tenir un efecte pervers, que és el desplaçament dels col·lectius menys "ocupables" pels que tenen més possibilitats de trobar una feina. Si la pressió per guanyar eficàcia és elevada, els centres de formació tendiran a seleccionar els individus d'entrada més ocupables, que acostumen a ser els que ja tenen una formació prèvia. Aquest fenomen és aplicable a la formació no reglada, que és la formació que té més pressió d'èxit a curt termini (PLANAS, CASAL, 1994), però també a la formació professional reglada, amb l'augment dels requisits acadèmics per accedir-hi, com veurem al capítol següent. En qualsevol cas, ens queda la incògnita (i el problema) de qui es dedica a formar els menys formats i els menys ocupables en el mercat de treball. Dit d'una altra manera, els objectius d'eficàcia en la formació sovint estan renyits amb els objectius d'equitat i de compensació de desigualtats, també en l'accés al mercat de treball.

alguna educación profesional no tenían menores probabilidades de estar sin trabajo que los suspendidos en escuelas superiores" (COLLINS, 1989, p. 23). Això es podria aplicar a la formació de baixa qualificació, al segment secundari i marginal del mercat de treball organitzat amb pautes taylorístiques (sobretot del sector serveis, però no només), on són més importants les actituds que no pas les aptituds, no tant als oficis més tècnics (QUIT, 2000).

⁴⁸ Llevat que poguéssim dissenyar un experiment amb un grup de control que no seguís la formació que seguiria el grup a estudiar, experiment bastant inviable per les seves implicacions ètiques.

1.6 Recapitulació

Per finalitzar aquest primer capítol, faré una recapitulació de tots els punts anteriors, per explicar de manera sintètica el gràfic 1.1, en definitiva per entendre la ubicació de la formació professional reglada en un marc integrat respecte a l'ensenyament secundari o bé de forma separada de la via acadèmica.

Pel que fa al context polític i ideològic, és fonamental el valor atribuït a l'eficàcia o l'equitat com a objectiu del sistema educatiu. En aquest sentit, posar l'èmfasi en l'eficàcia porta de manera lògica a establir sistemes més aviat segregats, perquè la FPR és la millor opció per als estudiants de menor rendiment i amb menys costos per al professorat, i l'èmfasi de l'equitat porta a sistemes més integrats o, com a mínim, a bifurcacions més tardanes, per no marcar de forma precoç el futur socioprofessional dels adolescents. No queda clar que eficàcia i equitat siguin objectius que es puguin assolir a la vegada, encara que siguin els objectius més manifestos i encara que tampoc no hi hagi una relació inversament proporcional.

Posar més èmfasi en l'eficàcia de la formació professional també té una traducció en l'organització i la gestió del sistema educatiu. En aquest sentit, deixar que la FP estigui més controlada per les empreses sembla que tendirà a tenir una visió més a curt termini i molt més segregada (com és el cas de la formació dual dels països germànics). En canvi, els sistemes més centrats en un esquema escolar, dependent bàsicament de l'administració pública, permeten un plantejament de formació professional més integrada i potser amb una visió de més llarg termini.

Les classes socials fruit de la divisió social del treball tenen una influència directa i indirecta en la integració/segregació de l'ensenyament secundari. La influència indirecta consisteix en el fet que un sistema social estratificat per ocupacions necessita una diversificació escolar, encara que aquesta diversificació pot traduir-se en molts graus. La influència directa consisteix en les estratègies de mobilitat o reproducció de les classes socials i el paper que

té l'escola en aquestes estratègies. Sembla que la mobilitat (ascendent) no implica, en general, la FPR, i menys en un context de democratització de l'accés a l'ensenyament i d'increment de credencials, però es pot utilitzar com a via alternativa davant del fracàs acadèmic o com a anticipació de futurs fracassos.

La construcció social dels sistemes educatius té uns referents històrics i "societals" que fan que cada sistema nacional tingui unes peculiaritats pròpies. Malgrat això, en l'àmbit europeu s'ha constatat una certa convergència: els països que tenien un ensenyament secundari molt segmentat han anat introduint elements de currículum comú i altres mesures comprensives, i en canvi els països amb una tradició d'ensenyament secundari comprensiu estan diversificant els itineraris per donar lloc a vies clarament professionalitzadores.

D'altra banda, les taxes de matriculació també fan canviar d'alguna manera les regles de joc regulades normativament pels sistemes educatius. En aquest sentit, hi ha hagut un augment de la proporció de joves que es matriculen als estudis acadèmics i als estudis professionals però d'alta qualificació. Hi ha hagut una FPR que ha vist augmentar els requisits acadèmics per a entrar-hi, cosa que ha relegat els alumnes amb menys èxit escolar a vies de FPR devaluades o directament externalitzades del sistema educatiu. És clar que les taxes de matriculació depenen de les decisions que prenguin els agents, els individus implicats en la relació educativa. Aquestes decisions depenen de les constriccions del sistema, com ara els requisits d'accés a les diferents vies, cosa que posa en mans del professorat avaluador un mecanisme intencional d'acció (l'avaluació) que caldrà explicar en funció d'expectatives i a la vegada de constriccions externes. Les decisions també depenen del marge de llibertat que tenen els individus. Per exemple, amb les mateixes condicions en l'accés a la via acadèmica o a la via professional, els agents posaran en joc l'anàlisi de cost, benefici i risc de les opcions a triar i també els elements de socialització diferencial que hagin rebut, ja que poden modificar les percepcions d'aquesta anàlisi. En aquest sentit, la tria d'una FPR segregada serà més gran quan els costos de la via integrada siguin alts, el risc (o el cost d'opció) alt, els beneficis poc visualitzats, i quan hi hagi una inclinació

especial en la valoració de l'escola com a instrument per a accedir al treball manual.

A més de les microdecisions dels individus traduïdes en fluxos educatius i interpretables d'acord amb les opcions amb significat, existeixen agències col·lectives més o menys representatives (o que s'atribueixen representació) que exerceixen una acció col·lectiva interactiva que té com a resultat (a vegades emergent o no volgut) la modificació d'algunes regles de joc. El món educatiu és objecte d'anàlisi i actuació per part de moviments sociopedagògics, associacions de pares i mares, associacions d'estudiants, sindicats de professors/es, plataformes, associacions empresarials, etc., que poden influir sobre el context polític i, per tant, en la definició i redefinició de les regles de joc. En aquest sentit, un sistema tindrà una FPR més integrada com més pes i presència tingui el teixit social que el defensi i més capacitat de negociació amb les instàncies politicoadministratives, és a dir, més capacitat de modificar el *policy making process*. I també cal tenir en compte que pot succeir al contrari, és a dir, que els col·lectius que donen suport a una FPR més segregada siguin els que puguin construir l'hegemonia social i ideològica.

El paper del mercat de treball en la definició de FPR integrada o segregada té una connexió molt clara. Un mercat laboral molt estratificat en funció de qualificacions que donen accés a les ocupacions de forma regulada necessitarà una FP específica i, per tant, redundarà a mantenir una via formativa paral·lela i forta de FP. D'altra banda, cal tenir en compte l'eficàcia de la formació en termes d'inserció laboral. A priori, no queda clar que un model de FP més segregada o integrada afavoreixi les taxes d'inserció, ja que depèn d'altres factors com ara la conjuntura econòmica o les regulacions de l'accés i la permanència en el mercat de treball.

Aquestes són, en definitiva, les claus teòriques que ens ajudaran a entendre l'evolució històrica del sistema educatiu espanyol i l'aplicació de la reforma a Catalunya, a partir dels fluxos d'estudiants i de les estratègies dels agents socials implicats.

2 LA FORMACIÓ PROFESSIONAL REGLADA A ESPANYA: DELS ITINERARIS ALS CICLES

L'evolució de l'FPR va associada a l'evolució de l'ensenyament secundari. Les successives reformes (moltes no han anat més enllà d'intents) s'han d'entendre en el marc més ampli de l'evolució del sistema educatiu, especialment el secundari (en la configuració de vies paral·leles o integrades) però també l'universitari (en les vies d'accés). La reforma més important i de més profunditat va ser la Llei General d'Educació de l'any 1970, que va acabar en un fracàs en la seva aplicació i va donar lloc a una autèntica contrareforma. I de nou la reforma de la LOGSE pot trobar-se amb problemes similars en l'àmbit de l'FPR. Analitzem-ho seguidament.

2.1 Breu història de la formació professional

La història de l'FPR a Espanya abans de la Llei General d'Educació del 1970 és una història de discontinuïtats i feble interès per part tant de l'Estat com del teixit empresarial¹ (FARRIOLS *et al.*, 1994; PUELLES, 1991; CASAL *et al.*, 1999). Per tant, la doble xarxa o la segmentació escolar estava entre la primària i el batxillerat (o entre no estudiar i estudiar, ja que, de fet, anar a les escoles de primeres lletres no va ser considerat estudis fins fa molt poc).

La història de l'FP no pot anar deslligada del tram d'ensenyament secundari, tram que ha tingut problemes d'identitat des de l'inici del sistema educatiu modern. Se'n qüestionava la naturalesa, els destinataris i el contingut

¹En el cas espanyol la desvinculació de l'FP del món del treball ha estat endèmica, amb una relació "d'amor i odi" que va de la total subordinació a l'empresa (que mai no ha existit) fins a la ignorància mútua (BLASCO *et al.*, 1984). A diferència d'Alemanya, que va acompanyar el procés de modernització econòmica i social de postguerra amb un augment de la demanda de formació superior i un augment de les oportunitats de feina i de salari per a les classes baixes, a Espanya "la industrialización tardía, el doble dualismo de la estructura social y económica y la dictadura política se reflejan en una gran resistencia de las estructuras tradicionales de la enseñanza. Éstas se caracterizan, durante mucho más tiempo que en otros países norteeuropeos, por la polarización entre la corta educación básica para el pueblo, y una enseñanza superior altamente selectiva para la élite en el Estado y la sociedad. Una formación profesional y técnica comparable a la alemana no puede desarrollarse debido a las debilidades de la tradición artesana y al carácter insular de la industria" (KÖLHER, 1994, p. 13).

curricular: “Lo que hay es una lucha fuerte respecto de lo que debe ser la enseñanza primaria y la superior. Lo que se ignora es la naturaleza de la enseñanza secundaria. Unos dicen que es la preparación a la vida; otros, que es la cultura general, y otros que es una continuación de la escuela primaria, y otros que es la antecámara de la Universidad; los hay que piensan que está hecha para los niños de origen humilde, y otros para una juventud elegida”.²

Aquests dubtes respecte a la definició, els continguts i els destinataris els trobem des de l'inici del sistema educatiu liberal i s'expressen al llarg de tot el segle XIX i també del XX, amb les successives reformes liberals i contrareformes conservadores.³ En el fons tenim el debat sobre el paper de l'escola en la reproducció de les posicions socials o en les possibilitats de mobilitat social: “En una primera época -finales del XVIII y principios del XIX— se aprecia el nacimiento de las fuerzas ideológicas y organizaciones, los primeros balbuceos de una educación secundaria con todas sus limitaciones y contradicciones, producto de la herencia de siglos anteriores y de la desesperada búsqueda de identidad social de la burguesía como nueva clase, que origina desde un principio, las ambivalencias y fluctuaciones entre distintos tipos o concepciones de educación secundaria, y fundamentalmente entre dos: la humanística y la técnico-profesional” (VIÑAO FRAGO, 1982, p. 16). En aquest sentit, la introducció d'estudis secundaris amb un sentit d'utilitat econòmica i industrial tindria grans dificultats d'aplicació: “Un nuevo tipo de enseñanza más utilitaria y profesional no tenía posibilidad alguna de extenderse y ser deseada si no conducía a posiciones sociales de mayor prestigio y remuneración, lo que requería profundas transformaciones socioeconómicas previas” (*op. cit.*, p. 103).⁴

² Aquesta cita recull una intervenció d'un diputat liberal al parlament espanyol a principis del segle XX. Citat a Puelles *et al.*, 1996, p. 24.

³ Òbviament, aquesta era una qüestió que es debatia en l'àmbit europeu. És revelador l'escrit fet a principis de segle de Durkheim sobre l'evolució i el paper de l'ensenyament secundari a França, on expressa la crisi d'identitat d'aquest tram de l'ensenyament (DURKHEIM, 1989). Curiosament, Durkheim rebutjava l'entrada “d'estudis d'aplicació” a l'ensenyament secundari, que tindria una funció bàsicament de reflexió i de preparació per a la universitat (DURKHEIM, 1992, p. 394).

⁴ Naturalment, aquests debats també es donaven als altres països europeus, com indica Caron del cas francès: “Elitismo rima con intelectualismo: se cultivaba el amor a lo bello, en las mismas fuentes grecolatinas que los colegios del Antiguo Régimen, persiguiendo con constancia un 'ideal no utilitario'. Todos los intentos de crear una enseñanza 'especial' o

Fins ben entrat el segle XX, l'ensenyament secundari va quedar reduït a una minoria molt seleccionada socialment i que continuava els estudis a la universitat, amb uns continguts bàsicament humanístics. Es tractava d'una escola dual en un sistema d'ensenyament liberal, segons la terminologia de Lerena (*op. cit.*). En aquest sistema la formació per al treball es limita a la primària, en una funció més ideològica que econòmica o professional, o bé fora del sistema educatiu per les vies tradicionals de l'aprenentatge directe o els lligams entre famílies i agrupacions gremials. L'aparició al segle XIX d'algunes escoles d'arts i oficis a algunes ciutats responia a iniciatives dels sectors de la burgesia local més preocupats per la formació dels obrers, amb una motivació entre la filantropia i la necessitat de disposar d'una elit d'operaris qualificats i comandaments intermedis.⁵ També apareixen, a partir de l'herència d'escoles

'moderna' donde se diera menor importancia al latín, o incluso se suprimiera suscitaron arduas resistencias y, cuando llegaron a buen puerto, sonadas burlas. Cuando se creó una cátedra de comercio en Sainte-Barbe, la gran institución privada parisina, sus alumnos fueron denominados 'Palatinos' (también se habló de las 'clases para tenderos')" (CARON, 1996). Aquest elitisme era el que veia amb autèntica por l'accés de les classes populars a l'ensenyament mitjà i que va retreure durant molts anys l'acció de l'Estat en la promoció d'aquest nivell d'ensenyament, i va quedar reduït a les *public school* i *grammar school* angleses, o els *gymnasien* alemanys, així com a algunes escoles professionals però destinades a les classes mitjanes (*op. cit.*, p. 188-198). Malgrat això, l'expansió de l'ensenyament secundari es va donar en les incipients classes mitjanes i les noves elits socials que estaven configurant l'Estat i l'economia amb els nous valors d'esforç, mèrit, competició, èxit... que era la funció socialitzadora dels instituts i col·legis d'ensenyament secundari (*op. cit.*, p. 230).

⁵ Com és el cas d'un dels tres centres estudiats, com s'explicarà al capítol III. Es tracta d'una escola d'arts i oficis d'una ciutat que s'està industrialitzant al segle XIX. Per fer-se una idea dels objectius ideològics i tècnics d'aquestes escoles, vegem algunes idees del fundador d'aquest centre l'any 1891, que no citem per conservar l'anonimat de l'institut:

"La ignorància condueix, sovint, l'home al vici i al crim, la instrucció s'ha de considerar remei preventiu per a evitar-los. La instrucció és la salvaguarda del capital".

"L'obrer que posseeix coneixements, teòrics i pràctics, serà sempre preferit a aquell que sia rutinari, puix que en el temps d'avenç en què ha entrat la nostra indústria, els treballadors necessiten en absolut coneixements científics per adaptar-los al treball".

"L'obrer acostumat a l'estudi, aprèn a tenir criteri propi en totes les qüestions i difícilment el sedueixen les utopies que en clubs i reunions se li prediquen".

"Cal preparar la joventut per a què allà on hi hagi una fàbrica de teixits, o un taller industrial, sia de la classe que sia, s'hi pugui guanyar el seu pa i el de la seva família mercès als coneixements que, com a mare previsor, li haurà proporcionat l'Escola d'Arts i Oficis".

Aquests exemples estan molt en la línia de l'estudi de M.F. Enguita sobre *La cara oculta de la escuela* (1990), amb cites de diferents països que mostren que durant el segle XIX i bona part del XX l'educació dels obrers tenia aquesta barreja de control ideològic i domesticació amb una actitud entre paternalista i filantròpica de la burgesia. No és estrany que els sindicats i les

específiques (nàutica, belles arts, etc.) i l'impuls dels governs liberals, les escoles tècniques superiors, però sense connexió amb una formació professional primària o postprimària (VIÑAO FRAGO, 1982, p. 457).⁶

No és fins a la dècada dels anys vint que es fa un primer intent d'articular un sistema de formació professional amb els estatuts de l'*Enseñanza Industrial* (1924) i de *Formación Profesional* (1928). En plena dictadura de Primo de Rivera, i amb un sistema econòmic encara basat en l'agricultura (llevat de Catalunya i el País Basc), es fa una llei que intenta posar ordre al “marasme d'ordenaments confusos” (CASAL *et al.*, 1999, p. 102) i impulsa l'acció ordenadora de l'Estat, encara que en mans del Ministeri de Treball i no des del Ministeri d'Ensenyament (o Instrucció, com es deia llavors), la qual cosa ja indica la posició marginal que ocupava l'FP respecte a l'ensenyament general, ja que quedava totalment desconnectada dels cicles educatius (sense possibilitats d'accés o “passarel·les”, sense homologacions de títols, etc.).

Agreujant aquesta desconexió, les característiques de l'FP definida en aquesta legislació eren la flexibilitat en la programació (no es fixaven cursos ni durada) i en l'accés de l'alumnat, i una descentralització que donava gran autonomia als *Patronatos Locales* (PLANAS, 1986, p. 72). És a dir que l'externalització dels ensenyaments professionals va acompanyada de la desregulació en els continguts, l'accés i l'estatut del professorat, qüestió aquesta que es tornarà a repetir a la LOGSE amb els PGS.

primeres organitzacions obreres es malhiessin d'aquesta formació, per més que dignificar el treball manual també era del seu interès (COLLINS, 1989, p. 130).

⁶ De fet, l'aparició de la preocupació sobre la formació professional reglada (millor dit, en escoles), ve amb la crisi del sistema tradicional d'aprenentatge, lligat al nou mode de producció fabril. Un informe de 1877 sobre la situació dels aprenents de París explicava: “La especialidad lo ha invadido todo (...) En la mayoría de las industrias se han creado talleres secundarios donde a lo largo de todo el año no se fabrica más que un objeto, o incluso una fracción de objeto. Y en los talleres pequeños es donde más abundan los aprendices, porque sólo allí pueden ser fuente de beneficios para el amo que vigila personalmente el trabajo, y haciendo constantemente el mismo objeto no pueden llegar a ser buenos obreros, de los de verdad (...) el aprendizaje se halla en trance de decadencia” (citat a PERROT, 1996, p. 130). La solució que propugnava aquest informe era la creació d'escoles professionals estatals que combinessin la formació general amb la professional (*op. cit.*, p. 131).

Una qüestió interessant d'aquesta llei de formació professional era la divisió jeràrquica dels nivells de formació professional: “La formación de obreros a partir de la identificación *de unidades simples de trabajo comunes a diferentes industrias*; la formación de maestros y artesanos a partir de la identificación *de unidades complejas de trabajo diferenciado o especializado*; la formación de técnicos ayudantes como profesionales al servicio de la ayuda y colaboración directa con los ingenieros, y la formación de los ingenieros como personal capacitado para el diseño y realización de proyectos industriales o la dirección de producción” (CASAL *et al.*, 1999, p. 105, cursiva a l'original). És a dir, ja existeix una primera classificació en funció de la divisió social del treball i una primera aproximació de cicles de formació idonis per a cada segment d'especialització del mercat laboral, sense connexió entre ells i amb poques perspectives de mobilitat.

Cal dir que la promulgació d'aquesta llei no va tenir els resultats esperats. De fet, del discurs reformista traduït en disposicions legislatives a les pràctiques socials hi ha una distància considerable en circumstàncies normals;⁷ llavors en el context espanyol aquesta distància és més gran pel divorci secular entre la realitat social i l'entramat institucional. Especialment en el cas de l'educació i de l'FP, aquest divorci ha estat endèmic i els resultats de l'estatut de 1928 van ser pràcticament nuls: “En la práctica, no hubo ni concertación, ni financiación, ni apertura al discurso de la formación, ni oferta efectiva de FP; los Patronatos Locales resultaron entes burocratizantes, el Estado se inhibió de la financiación y recorrió al principio de subsidiaridad en relación a las corporaciones locales y las congregaciones religiosas, el empresariado no asumió la Formación Continua como necesidad y los trabajadores acudían al mercado de trabajo sin otra formación que la facilitada por un sistema educativo enmarcado en la Ley Moyano” (CASAL *et al.*, 1999, p. 108).

Les reformes i contrareformes educatives durant l'època de la República i la Guerra Civil són d'una gran controvèrsia ideològica i estan molt centrades

⁷ Cal recordar el títol del llibre de Crozier *No se cambia la sociedad por decreto* (1984), en el qual descriu les dificultats dels planificadors francesos a veure resultats de l'acció reformadora

en aspectes politicoideològics, com ara l'ensenyament de la religió, la formació dels mestres o el control de la inspecció educativa (PUELLES, 1991). La prioritat va ser, lògicament, l'escolarització de la població infantil en l'escola primària, atès el gran dèficit que hi havia. Pel que fa a l'ensenyament secundari, més que realitzacions concretes, es recullen les propostes d'unificació que havia plantejat i experimentat la Institución Libre de Enseñanza. Respecte a la unificació de l'ensenyament en un tronc comú des de la primària fins a la universitat, les propostes més radicals havien estat inspirades pel model de les escoles racionalistes fundades per Ferrer i Guàrdia i lligades al moviment anarquista: "Pretendían conseguir los anarquistas la desaparición de las diferencias entre trabajo intelectual y manual (...), sin especializaciones científicas prematuras" (VÁZQUEZ, citat a PUELLES, 1991, p. 351).⁸

En aquest sentit, la proposta més elaborada i que va tenir una mínima traducció en la planificació educativa va ser la del CENU, el Consell de l'Escola Nova Unificada, que es va constituir a Catalunya per organitzar el sistema educatiu. Segons el Pla General d'Ensenyament elaborat pel CENU, l'ensenyament obligatori arribaria als 15 anys (encara que de manera flexible), i després, en funció de les capacitats dels alumnes, anirien a escoles de preaprenentatge els menys capaços per preparar-se per a feines no qualificades, una part dels alumnes "mitjans" a escoles d'aprenentatge (Escola del Treball) per preparar-se per a oficis qualificats i belles arts, i la resta a un ensenyament politècnic que prepararia per a les escoles tècniques i els politècnics universitaris, institucions de clara influència soviètica (FONTQUERNI, RIBALTA, 1982). És curiós observar que en el mateix Pla General es fa una quantificació dels tres tipus d'alumnes que sortiran de

si no és d'acord amb els "corrents de fons" de la societat, a més dels efectes perversos que genera aquesta acció reformadora.

⁸ Tampoc no és menyspreable la influència que va tenir la pedagogia soviètica en el pensament socialista europeu i les seves propostes d'integració de l'ensenyament professional i l'ensenyament humanista. En aquest sentit, és interessant recuperar la crítica que feia Gramsci a l'escola professional: "La escuela profesional no debe convertirse en una incubadora de pequeños monstruos áridamente instruidos para un oficio, sin ideas generales, sin cultura general, sin alma, sino sólo dotados del ojo infalible y de la mano firme. También a través de la cultura profesional puede brotar, del niño, al hombre. Siempre que sea cultura educativa y no sólo informativa, o no sólo práctica manual" (GRAMSCI, 1985).

l'ensenyament obligatori: els mal dotats (20%), els mitjans (73%) i els ben dotats (7%), això sí, amb l'objectiu que aquesta classificació fos resultat de la capacitat individual i no producte de les divisions socials. Es pot dir que el CENU va assumir l'ideal meritocràtic per excel·lència. Però aquest ideal va tenir tres importants entrebancs a l'hora de posar-lo en pràctica: en primer lloc, i com és habitual, la manca de recursos econòmics; en segon lloc, la persistència de desigualtats socials: "La igualtat d'oportunitats, en una societat que tot just iniciava un procés profund de reforma, era totalment utòpica i invalidada, per un llarg període de temps, el tan celebrat principi de promoció segons la vàlua i la capacitat de cadascú. Aquest podria ser el punt que, considerat en tota la seva magnitud, obstaculitzaria l'aplicació realista del Pla —l'adopció de l'escola única—, atès que intentava remeiar les injustícies socials heretades, a través del Politècnic d'Adaptació -que estava destinat als obrers que, sense titulació prèvia, volien ingressar a la Universitat—, no contemplava el fet de la desigualtat inicial, que perduraria molt de temps, encara que la societat endegués aquest procés de canvi" (FONTQUERNI, RIBALTA, 1982, p. 49). I el tercer problema és de caire pedagògic: "En l'explicació de les bases esmentades es reconeixia la construcció d'alumnes amb diferents capacitats, més endavant aquest problema és tractat des del punt de vista dels prejudicis que la convivència significava, i, a la pràctica, fou abandonat definitivament" (*op. cit.*, p. 49). És a dir que fins i tot el plantejament més unitari i en el context de més "fervor" revolucionari reconeixia la dificultat del que més tard s'anomenaria comprensivitat en l'ensenyament secundari. Aquest és un tema que retornarà amb força amb el debat sobre l'aplicació de la LOGSE.

El següent intent de regulació es fa a l'època franquista, en clara contrareforma educativa i social del que havia representat la república. La *Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional* de l'any 1949 i la *Ley de Formación Profesional Industrial* de l'any 1955 marquen un nou intent d'ordenació de l'ensenyament mitjà i de l'ensenyament professional. En el context dictatorial, en plena època d'autarquia i de nacionalcatolicisme, les lleis educatives del franquisme tornen al classisme més dur del sistema liberal d'ensenyament en el sentit de Lerena. La llei del 49 no qüestiona en absolut el batxillerat selectiu, sinó que dissenya un batxillerat laboral al mateix nivell que

el batxillerat elemental però que no va tenir un desenvolupament més que testimonial (FARRIOLS *et al.*, 1994). La llei del 55, en canvi, introdueix un discurs més tecnocràtic d'adequació a la incipient industrialització que s'estava desenvolupant al país. En part, és una continuació de l'estatut del 28, amb la diferenciació de tres nivells en la jerarquia de formació professional: preaprenentatge, aprenentatge industrial i mestratge industrial. També recupera altres idees com ara la participació d'agents socials i la necessitat d'estendre la formació professional i el reciclatge a la població activa. A diferència de l'estatut del 28, però, es reglamenten de manera centralitzada les titulacions i especialitats, així com el lligam amb les categories laborals que quedaven regulades per les ordenances laborals.

No cal dir que de nou l'aplicació d'aquesta llei, vigent fins a l'aplicació de l'LGE l'any 1975, va quedar lluny dels objectius plantejats: "En cierta forma, los grandes objetivos políticos de estructurar una FP más adecuada a las futuras necesidades del sistema productivo fruto del incipiente discurso tecnocrático y del capital humano choca en parte con la inoperancia de la administración para el cambio, con la cultura empresarial y con la insuficiente financiación de la inversión en formación. La mayor parte de los objetivos en relación al reconocimiento de cualificaciones, la formación de aprendices por el sistema en alternancia, la formación continua de los trabajadores, etc., no dejan de ser meras pantallas y formas de enmascaramiento de un sistema educativo prisionero de la administración burocrática del estado franquista y el sindicalismo vertical" (CASAL *et al.*, 1999, p. 113).

En definitiva, l'evolució del sistema educatiu espanyol fins als anys setanta ens mostra una segregació radical de l'FP del sistema reglat, i a més en una posició clarament marginal.⁹ Tots els elements explicatius que hem desenvolupat en el capítol anterior estan produint aquesta segregació. L'elaboració de les regles del joc és presoner d'un capitalisme espanyol

⁹ Davant de l'escassa implantació de l'FP, algunes grans empreses crearen als anys 60 els seus propis centres de formació, però era per la necessitat que tenien d'alfabetitzar una mà d'obra que provenia de les zones rurals i amb una escassíssima escolarització. Aquests centres van anar tancant en la mesura que a partir dels anys 70 s'institucionalitza l'FP, les

clarament perifèric i dependent, que no elabora ni des del punt de vista teòric ni des del punt de vista aplicat un discurs sobre la qualificació i la formació de la mà d'obra. Les cotilles ideològiques tampoc no permeten elaborar un discurs sobre la igualtat d'oportunitats ni sobre la mobilitat social; al contrari, mostren un classisme només qüestionat en períodes de revolta, a més d'un tradicionalisme en els costums que afectaven la divisió sexual del treball¹⁰ i altres aspectes de la vida quotidiana.

D'altra banda, la possibilitat de l'acció col·lectiva dels individus estava fortament limitada pels condicionaments sociopolítics. La divisió social del treball era molt marcada i les expectatives (o horitzó de classe) de mobilitat no necessitaven el sistema educatiu sinó la mobilitat geogràfica, el transvassament de l'agricultura a la indústria urbana i l'acumulació per la via del treball intensiu, si no es buscava la mobilitat col·lectiva que proclamaven els moviments populars al camp i a la ciutat, de forma intensa en els períodes de revolta. Els grans canvis socials i econòmics que comencen a desenvolupar-se durant els anys seixanta seran la condició prèvia per poder plantejar una FP diferent, més integrada en el sistema educatiu reglat, més articulada amb el teixit productiu i més pensada per a la promoció social i professional dels individus.

2.2 La reforma de l'FP en l'LGE

La Llei General d'Educació, i anteriorment el *Libro Blanco*, planteja una transició cap a un sistema tecnocràtic d'ensenyament, en paraules de Lerena (*op. cit.*, p. 109). El sistema liberal havia entrat en crisi perquè l'escola havia de respondre a noves necessites socials (tant de reproducció com de mobilitat), i es necessitava un nou marc normatiu que consolidés d'alguna manera

taxes d'escolarització es fan pràcticament universals i comencen a aparèixer els símptomes de la crisi econòmica, que obliga a retallar despeses a les empreses (QUIT, 2000).

¹⁰ Molt accentuat en el cas de l'FP. Per exemple, a l'hora de dissenyar les especialitats, les noies tenien cabuda en les "Profesiones Femeninas" de la Llei del 49. L'FP era una forma més de continuar assignant papers tradicionals a homes i a dones.

l'escenari que s'estava creant. Dit d'una altra forma, la construcció de les regles de joc no era contingent sinó que responia a una situació socioeconòmica determinada: "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 y tratar de regularlo y consagrarlo en una determinada configuración, más o menos acabada, más o menos paralela a la correspondiente a otros sistemas en igual fase y en otros países" (LERENA, *op. cit.*, p. 251).

Més enllà d'un cert determinisme i d'una concepció lineal de la història i de la successió dels modes de producció del pensament marxista, aquesta visió es dona en un context real de transformació del mercat de treball, de l'economia capitalista i de l'estructura social, i aquests fenòmens afecten de manera molt directa les funcions socials de l'escola. El mateix Lerena apunta que aquesta nova estructura de classes (salarització de les classes mitjanes, burocratització, industrialització) fa una triple demanda a la pràctica educativa escolar: disminució de les restriccions a la mobilitat social, ja que la diversificació de les classes socials fa augmentar la lluita individual i per tant l'augment de la demanda educativa s'inscriu en les estratègies de mobilitat ascendent; participació de la *intelligentsia* en la racionalització de l'aparell productiu, que cada cop necessita més aplicació de coneixement científic per assegurar guanys de productivitat; i una major neutralitat ideològica i més contingut tecnocientífic en els currículum (LERENA, *op. cit.*, p. 253).

Aquesta modernització del sistema educatiu es fa amb la connexió de l'FP amb el sistema educatiu, per primera vegada en la història de l'educació espanyola. Però es fa una connexió en el sentit del que Baudelot i Establet anomenaren la doble xarxa (vegeu el capítol anterior): una xarxa d'escola primària i formació professional curta d'accés als oficis i ocupacions de baixa qualificació (PP) i una segona d'escolarització llarga a través de la secundària i la superior (SS). En el disseny de l'LGE, però, no estava explicat d'aquesta manera, ans al contrari: la idea original era establir un tronc comú i unificat amb sortides professionalitzadores a la fi de cada nivell. L'FP1 era la sortida per als

que acabaven l'EGB, l'FP2 per als que acabaven el batxillerat i l'FP3 per als que acabaven els primers cicles universitaris. D'aquesta manera, la llei pretenia substituir el model rígid d'oficialia i mestratge per un model en sintonia amb les teories meritocràtiques del capital humà, amb l'objectiu de permetre la progressió dels individus fins al màxim de les seves potencialitats, els seus mèrits i la seva vàlua personal.

Aquesta estructura definida a l'LGE no és original, sinó que respon als corrents de l'època. De fet, un informe sobre l'organització de l'FP al Quebec de l'any 1962 (citada a GREGOIRE, 1967) ja plantejava l'FP com a cicles terminals després de cada cicle de formació general, i es marcava com a objectiu que cap adolescent deixés el sistema educatiu sense una formació professional específica. Aquesta FP es dividiria en dos *palliers*: un de 2 anys després de 8 anys d'escola, que formaria els obrers qualificats o semiqualicats, i un segon de 2 anys després de 9 o més anys d'escola, per formar en els oficis qualificats. Aquesta FP superior donaria accés a la universitat i es podria connectar amb l'FP de menor rang a través d'un curs pont.¹¹

L'aplicació de l'LGE va seguir un camí ben diferent dels objectius proposats. L'entrada en vigor es va caracteritzar per un clima social, polític i econòmic força mogut: "LA LGE hizo frente a una notable contestación social y sus impulsores no fueron capaces de forzar la previsión de mecanismos adecuados de financiación de la reforma. Para colmo, el inicio de su aplicación coincidió con el inicio en España de la grave crisis económica mundial de mediados de los setenta. Demasiados obstáculos para los objetivos propuestos" (FARRIOLS, *op. cit.*, p. 42). Però va ser l'aprovació d'un decret d'ordenació de l'FP l'any 1974 el que va configurar una autèntica "contrareforma" (PLANAS, 1986) que comentarem a l'apartat següent.

¹¹ Aquesta possibilitat d'accedir a l'FP superior a través d'un curs pont és l'opció que es va generalitzar a Espanya, amb la qual cosa es desviava dels objectius inicials, com s'explicarà a l'apartat següent.

En definitiva, la llei del setanta intenta configurar un subsistema de formació professional basat sobre el paper en cicles, és a dir, en formacions de curta durada (no més de dos anys) de caràcter “vocacional”, després d’una etapa de formació general i ponts d’accés al món del treball. El context polític i ideològic, però, no permetia trencar la divisió entre treball manual i intel·lectual a edats curtes (ja que després de l’EGB l’única sortida per a l’alumnat que no obtenia el graduat era l’FP1) i avançar en la línia de la comprensivitat que els països anglosaxons estaven promovent (amb les *comprehensive schools*), i fins i tot a Alemanya es va fer una tímida reforma comprensiva en mig d’un sistema fortament dividit entre estudis acadèmics i professionals.

2.3 La contrareforma dels anys setanta

Els objectius marcats a l’LGE es van desdibuixar a la pràctica, i després del decret de regulació de l’any 74, l’FP es converteix en un itinerari diferenciat i alternatiu al tronc acadèmic, que esdevé el punt de referència de prestigi i propedèutic (PLANAS, 1986). Així es consolida la doble xarxa o escola dual:

- L’FP1 queda com a via obligatòria per a l’alumnat que no ha superat l’EGB. Aquest fet, a més d’allargar l’escolaritat obligatòria fins als 16 anys per via d’un decret, aboca l’FP1 a una via marginalitzada i de segona.

- Es permet la connexió entre l’FP1 i l’FP2 a través del Règim d’Ensenyaments Especialitzats: “En la práctica lo que tenía que ser la excepción se convirtió en la regla, y los alumnos que cursan 2º grado de FP en España, sólo un 4% lo hace con el Régimen General (a través de las enseñanzas complementarias) y el 96% lo hace bajo el régimen excepcional de Enseñanzas Especializadas” (PLANAS, *op. cit.*, p. 82). De fet, l’FP2 es convertí en la continuació “natural” de l’FP1 (per als que no l’abandonaven) i amb una durada de més de dos anys.

- L'FP3 no va ni néixer. La manca de reforma de la universitat, ancorada encara en un sistema molt tradicional, i la manca de voluntat política van fer inviable una formació professional de nivell superior.
- La preparació per al món del treball queda en dubtet quan el 80% de l'alumnat s'agrupa al voltant de quatre branques professionals, la qual cosa fa quelcom més que sospitar que la funció de pàrquing d'aquestes branques donava als instituts de FP una imatge social desprestigiada, conflictiva i allunyada del teixit productiu.

No tot és un balanç negatiu. En l'actiu tenim que el gran creixement de la població adolescent escolaritzada al llarg dels anys setanta i vuitanta va ser gràcies a l'expansió de l'FP. Del curs 1975-76 al curs 1989-90 els estudiants de FP pràcticament es tripliquen (de 300.000 a 840.000), i en canvi els estudiants de BUP no arriben a doblar-se (de 820.000 a 1.480.000). Això significa que el pes de l'FP en el total d'alumnat escolaritzat passa del 27% al 36%.¹² Això va fer que la massificació del batxillerat elemental anterior a la llei del 70 quedés minvada per l'aplicació de la llei, ja que l'efecte va ser sobretot en el creixement de l'FP, "rama en la cual los alumnos sí crecieron enormemente, a consecuencia en buena parte de la inauguración de la rama administrativa, que amplió la FP a las mujeres, cuya presencia era casi nula antes" (CARABAÑA, 1997, p. 94).

Un altre actiu va ser el relativament bon funcionament de l'FP2, sobretot a la dècada dels 80 (FARRIOLS, *op. cit.*, p. 44), amb les pràctiques en empreses i amb una xarxa de centres que es comencen a relacionar amb empreses de l'entorn, tot i que a força de tenir una població escolar ja seleccionada, fins i tot amb un percentatge significatiu d'alumnat que prové del BUP (MERINO, 1998).

¹² Aquestes dades són extretes del llibre de Farriols ja citat a partir de fonts del Ministeri d'Educació.

Un altre efecte de la Llei va ser donar la capacitat al professorat de decidir sobre la promoció de l'EGB al BUP o la no-promoció (CARABAÑA, 1997, p. 95). Per tant, les estratègies d'avaluació i de pas de la primària a la secundària acadèmica o professional per part dels centres i del professorat s'hauran de tenir en compte per explicar els fluxos d'un nivell a l'altre.

Les raons de la contrareforma són complexes i variades, i no només afecten l'FP sinó el sistema educatiu en conjunt. En destaquem les següents (PLANAS, 1986):

- Manca de voluntat política i manca de cohesió i d'identificació amb els objectius de la reforma dels equips ministerials encarregats de l'aplicació.
- El finançament insuficient, que no va fer possible afrontar les inversions necessàries en instal·lacions i en l'augment de les taxes d'escolarització.
- El context sociopolític de contestació del tardofranquisme, que va restar legitimitat a la llei.
- La influència dels cossos de funcionaris docents i l'administració educativa, que va suposar una forta inèrcia i una forta resistència als canvis proposats en la llei.
- Les pressions en contra de sectors amb un important pes específic en el moment de l'aplicació, com ara l'Església catòlica i el Sindicat Vertical. Ambdues institucions pràcticament havien monopolitzat l'ensenyament professional i van ser de les més interessades a mantenir una línia de continuïtat de l'FP en un mateix centre, és a dir, optar per l'ensenyament especial que lligava el primer grau amb el segon sense passar pel batxillerat.
- La divisió entre graduat escolar i certificat d'escolaritat als 14 anys: "La reforma del año 70 partía, en referencia a la enseñanza secundaria, con un defecto básico, derivado probablemente, de la legislación laboral de la

época [que permetria entrar a treballar als 14 anys]: la separació entre 2 tipus de ensenyanza completament diferents, BUP y FP, a los 14 años. Es probable que éste haya sido uno de los factores principales de la crisis que hoy sufre la ensenyanza entre los 12 y los 16 años en España, y especialmente en el sector público, donde la incidencia de esta ruptura es absoluta, pues los centros que imparten EGB, BUP y FP públicos son distintos y separados” (PLANAS, 1986, p. 84).

- També és probable que les estratègies familiars hagin tingut un paper en la consolidació de la doble xarxa, ja que, acabat el primer grau de l'FP, és més atractiu continuar el segon grau que no haver de fer el batxillerat (cosa que d'altra banda no podia fer la majoria perquè no tenia el graduat) .

I finalment, una paradoxa. Malgrat l'establiment de la doble xarxa escolar per la via del decret, la connexió de l'FP1 amb l'FP2 tenia un caràcter recuperador, tot i que per a una minoria d'estudiants, que amb un punt de partida de certificat d'escolaritat podien arribar a una especialització mitjana i amb una bona inserció professional, malgrat l'academicisme dels estudis de primer i segon grau de FP (MERINO, 2000). En termes de divisió social del treball, és un sistema selectiu però alhora possibilita una continuïtat en la socialització de treballadors de baixa i mitjana qualificació.¹³ Un itinerari de FP tenia aquesta virtut, la possibilitat de seguir un itinerari llarg de formació professional sense necessitat de tenir un títol (el graduat escolar) i “recuperar” (encara que per a pocs casos, cal insistir) per als estudis alumnes que tenien un fort refús envers un ensenyament tan tradicional com el de la segona etapa d'EGB i que haurien incrementat el seu refús dins el BUP. Són aquells alumnes els pares dels quals sovint els qualifiquen de ‘llestos que no serveixen per estudiar’” (PLANAS *et al.*, 1982, p. 61).

¹³ Precisament, per a alguns autors, allargar l'escolaritat obligatòria, com va ser el cas de l'LGE dels 10 als 14 anys, no va significar una menor selecció, sinó que l'escola veia reforçat el seu paper de classificació a través del recorregut de les seves xarxes (LERENA, *op. cit.*, p. 262).

2.4 La LOGSE i els objectius de la reforma

L'aplicació de l'LGE comença a la segona dècada dels 70 i ja el 1981 el govern de la UCD torna a plantejar la necessitat d'una nova reforma de l'ensenyament mitjà. Els canvis socials, polítics i econòmics havien fet obsoleta de manera molt ràpida la regulació del sistema d'ensenyament de l'LGE (PUELLES *et al.*, 1996, p. 49). En aquesta proposta de reforma s'analitzaven els punts crítics de l'LGE: fracàs escolar en finalitzar l'EGB, la doble titulació i la ineficàcia de l'FP1. I es posaven sobre la taula propostes com ara l'escolarització fins als 16 anys en un tronc comú obligatori i gratuït (un Batxiller General i Tècnic) amb dues sortides, l'acadèmica (batxillerat superior amb diferents modalitats) i la professional (amb durada variable).

Amb tot, l'informe publicat per la *Comisión Interministerial para la Formación Profesional* (AD, 1981) justifica la connexió de l'FP de primer grau amb la de segon grau de la manera següent: “La realidad es que el Régimen General, al que se accede desde la formación profesional de primer grado, a través de un curso de enseñanzas complementarias de tipo teórico, ha tenido poca aceptación debido a la dificultad de superar este curso teórico que ha de ser forzosamente muy denso para comparar los conocimientos científicos y humanísticos a los de Bachillerato, y por otra parte interrumpe la formación de tipo técnico-práctica a la que están habituados estos alumnos. Por esta razón se ha seguido preferentemente el Régimen de Enseñanzas Especializadas que prosigue durante los tres cursos con regularidad la enseñanza combinada teórico-práctica” (p. 51). Aquest serà el problema més gran que es tornarà a plantejar més tard amb la LOGSE i la possible connexió del grau mitjà amb el grau superior: ¿no serà més fàcil connectar-los amb un curs pont que no perdi el caràcter tecnicoprofessional que amb un curs de condensació (i compressió) del batxillerat?

Pel que fa als objectius de la reforma, l'informe proposa per al cicle obligatori unificar els programes i retardar la segregació d'alumnes, reforçar l'orientació acadèmica i professional i diversificar però alhora integrar educació general i professional (p. 200). I per al cicle postobligatori, “ofrecer una gama

más vasta y realista de opciones en los estudios, reduciendo a la vez las distinciones jerárquicas entre la enseñanza general y la profesional y atenuando el problema de la irreversibilidad de las elecciones” (p. 203). No s’arriba a proposar la mateixa titulació per a les dues vies formatives però sí que l’FP no sigui una via terminal sinó reversible.

No van trigar a sortir les crítiques a aquesta proposta per les seves contradiccions. Tenim de nou el dilema de la comprensivitat i la necessària diversificació de currículums en la secundària (“el misterio de la reforma, o la conciliación de los contrarios”, que diria Fernández Enguita, 1987). La crítica és la mateixa que havia fet Lerena a l’LGE: l’allargament de l’escolaritat obligatòria transforma la selecció social d’estar dintre o fora del sistema educatiu a estar a les xarxes o vies de classificació interna per la via de l’orientació escolar.

Desestimada la proposta del Ministeri d’Educació de la UCD, la necessitat de reformar la secundària es fa més palesa durant tota la dècada dels 80, amb el govern socialista, que en aquest sentit continua la discussió de nous cicles i nova organització del batxillerat i de la formació professional. La novetat és la posada en pràctica de centres pilot que experimenten les propostes que es discutien en l’àmbit teòric. Amb tot el bagatge de discussió i experimentació s’arriba a la promulgació de la LOGSE.

Al voltant de la reforma de la secundària, i especialment de la formació professional, es plantegen unes finalitats generals:¹⁴

- Augmentar la igualtat d’oportunitats: disminuir la selecció per origen social de l’accés als estudis mitjans. Eliminar o disminuir l’efecte de doble xarxa (a partir de la doble titulació), que tendeix a reproduir la classificació entre treball manual i intel·lectual.

- Revaloritzar l’FP tant en la seva imatge social com en la funció de pont cap al treball. Aquesta revalorització implica augmentar els requisits acadèmics

¹⁴ La majoria d’aquests objectius són bastant genèrics i comuns a les reformes europees de l’ensenyament secundari, com s’ha explicat al capítol anterior.

per a l'accés i establir una metodologia "adequacionista" de les especialitats professionals respecte als sectors productius i les branques professionals, en profunda transformació amb l'aparició del capitalisme informacional.¹⁵ Aquesta revalorització hauria de desviar un percentatge important d'alumnat de la via acadèmica universitària.¹⁶

Aquest nou plantejament de l'FP responia a dues premisses fonamentals (MARCHESI, 1998, p. 445):

- “La extensión de la educación general es la mejor garantía para adaptarse a los cambios futuros. La especialización temprana o los cursos específicos para un empleo inmediato tienen el riesgo de preparar para un trabajo que puede desaparecer en poco tiempo. La formación general debe combinar la formación académica con la formación más profesional. Esta formación profesional, presente en la educación secundaria, recibe la denominación de formación profesional de base”.
- “La formación profesional específica, tanto la de grado medio, que se cursa al término de la educación secundaria obligatoria, como la de grado superior, a la que se accede después del bachillerato, debe ser el puente entre la educación general y el mundo laboral”.

Així, la LOGSE defineix una FPR basada en cicles de durada curta en acabar els diferents nivells de la formació general (ESO i batxillerat), com sobre el paper ja plantejava l'LGE. A més, diferencia entre la formació professional de base i la formació professional específica (FPE). La primera entraria integrada en els cicles obligatoris (primària i ESO) i formaria part del currículum general

¹⁵ La metodologia per al catàleg de títols es va basar en grups de treball amb experts dels sectors productius (segons una classificació feta per l'INEM) i experts en docència. Es tractava de definir funcions i subfuncions de cada procés productiu i a partir d'aquí deduir les necessitats formatives de cada família professional i el nivell de complexitat (de grau mitjà o grau superior). Amb aquest procés es va arribar a un catàleg amb 135 títols (CASAL *et al.*, 1999, p. 194).

¹⁶ Aquí no està clar que sigui una tendència europea, ja que algunes propostes d'àmbit europeu el que diuen és que, per augmentar l'estatus de la formació professional, el que s'ha de fer és permetre l'accés a l'educació superior i crear rutes de progressió dintre dels itineraris de formació professional (GREEN *et al.*, 2001).

(amb la introducció de l'assignatura de tecnologia a l'ESO)¹⁷, i la segona serien els cicles formatius de grau mitjà i de grau superior, sense connexió ni passarel·la, i donaria una formació suficient dintre d'un camp professional acotat per afrontar la transició a la vida activa: "No seria coherent con este modelo conectar, a través de un curso puente, la FP de grado medio con la FP de grado superior. Se volvería al esquema de la LGE y conduciría a la pérdida de atractivo de la FP superior para aquellos alumnos que han cursado el bachillerato" (MARCHESI, 1998, p. 445). Més que tornar a l'esquema de l'LGE, es tornaria a l'esquema que va suposar la contrareforma de l'LGE, ja explicada a l'apartat anterior.

Per evitar la doble via, doncs, s'exigeix la mateixa titulació per fer batxillerat i CFGM, i això en teoria els fa del mateix valor. Això es fa per evitar la doble xarxa i la segregació de l'FP com a via per als no aptes des del punt de vista acadèmic. D'alguna manera, els CFGM es fan selectius i apareix el problema de com formar els no formats¹⁸. Els programes de garantia social que preveu la llei no estan connectats amb els CFGM, ni s'homologuen amb el graduat d'ESO, la qual cosa fa que tinguin poc valor de canvi.¹⁹

D'altra banda, l'exigència de la mateixa titulació per fer CFGS i accedir a la universitat està en la mateixa línia que el punt anterior. Aquí hi ha una clara intenció que els CFGS es converteixin en alternativa als cicles universitaris curts, en principi per proporcionar al mercat de treball tècnics mitjans. Els

¹⁷ En un nou intent després del fracàs de l'EATP al BUP (BLAS, "La educación secundaria en el sistema educativo español", dintre de PUELLES *et al.*, 1996, p. 54).

¹⁸ Es tracta del dilema reflectit per De Pablo: si s'augmenta el nivell de l'FP, es fa més difícil per a la població que té problemes amb els estudis (DE PABLO, 1997). Aquest dilema té, segons aquest autor, dues sortides possibles: la primera és rebaixar el nivell de l'FP perquè tothom hi arribi. Aquesta sortida generaria el cercle viciós que coneixem: desprestigi de l'FP, poca valoració del món laboral, disminució d'atractiu per als joves... La segona sortida és mantenir el nivell i ajudar els alumnes amb dificultats, per exemple, flexibilitzant el currículum i permetent situacions d'estudis a temps parcial i/o allargant l'horari dels cicles per als alumnes amb més dificultats. Aquesta segona sortida evitaria el cercle viciós i faria entrar l'FP en un cercle "virtuós". El rebuig a la "contaminació" de l'FP pel fracàs escolar (*op. cit.*) és compartit per altres autors que proposen una elevació del nivell d'exigència acadèmica, "con el fin de que no se convierta en un coladero de los alumnos con bajos expedientes" (LATIESA, 1991, p. 47). Al capítol XI farà una valoració de les diferents propostes per millorar la formació professional.

¹⁹ En un grup de discussió per a un informe sobre la Garantia Social de la Diputació de Barcelona es constata "la necessitat d'arbitrar mecanismes de recuperació del fracàs escolar més enllà de les proves d'accés als cicles formatius de grau mitjà, particularment de redefinir la situació de les escoles d'adults davant el nou sistema educatiu" (GRET, 1998, p. 60)

promotors de la reforma situen en un 30% el nombre de batxillers que en comptes d'anar a la universitat optaran pels CGGS: "Hay que tener en cuenta que la extensión de la educación obligatoria va a suponer un incremento de los alumnos que acceden al bachillerato, lo que conducirá a que un mayor número de alumnos lo terminen. Un porcentaje importante de estos alumnos, alrededor del 30%, han de sentirse preparados y motivados para continuar sus estudios en la formación profesional superior" (MARCHESI, 1998, p. 452).²⁰ A aquesta afirmació cal posar-hi dues objeccions. La primera és que, com hem vist abans, l'extensió de l'escolarització amb l'LGE va frenar el creixement del batxillerat (CARABAÑA, 1997); per tant caldrà veure si aquest creixement en el nombre de batxillers pronosticat es durà a la pràctica. La segona és l'orientació professional que ha de tenir el 30% de cada promoció de batxillers: no està clar que sigui més atractiu matricular-se en un CFGS que en un centre universitari, llevat que sigui com una segona opció per no obtenir prou nota de tall per estudiar la carrera desitjada.

Pel que fa al disseny de l'estructura de l'FPR plantejada en la LOGSE, no difereix en substància dels objectius que ja es plantejava l'LGE, encara que amb condicions d'accés a cicles i PGS diferents. En efecte, com acabem de veure, el disseny de l'LGE no plantejava l'FP com a cicles separats de l'ensenyament general, sinó com a nivells després de cada cicle: un primer nivell després de l'EGB, un segon grau per als batxillers i un tercer grau per als titulats universitaris. Com es pot comprovar, existeix un gran paral·lelisme entre els CFGM i l'FP de primer grau i els CFGS i l'FP de segon grau, sempre segons el disseny de la Llei. L'aplicació de la Llei amb el decret d'ordenació del 74 configura una FP molt diferent, tal com la vam conèixer: una FP1 destinada als que no superaven l'EGB, una FP2 que es va connectar amb l'FP1 per la via extraordinària i una FP3 que ni va néixer (PLANAS, 1985). La manca d'implicació del món empresarial, la manca d'una llei de finançament de la reforma, el context de crisi econòmica i d'atur juvenil en el qual es va aplicar, la inèrcia academicista del sistema escolar van ser algunes de les raons de la

²⁰ A Catalunya el Mapa Escolar de la Formació Professional Específica estimava que un 20% dels joves de 16 anys cursaria un CFGM i un 25% de joves de 18 anys un CFGS (DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, 1998).

“contrareforma” de l’LGE. Veurem a l’apartat següent quins d’aquests factors són presents en l’aplicació de la LOGSE.

Hi ha una diferència important, però, de la LOGSE respecte a l’LGE, i és l’exclusió dels suspesos de la formació professional. En exigir la mateixa titulació per accedir al batxillerat que als CFGM, queda el problema dels joves que no aconsegueixen el graduat de secundària en finalitzar l’ESO. Per a aquests joves la LOGSE proposa els programes de garantia social, que de fet serien una reedició de l’FP1 però sense connexió a priori amb els CFGM. Ideats des d’una perspectiva assistencialista (el nom ja és una mostra d’això)²¹ i dissenyats des de la desregulació i l’externalització del sistema educatiu,²² constitueixen el graó més baix de la formació professional, en aquest cas no reglada.²³ La possibilitat que els PGS serveixin de preparació per a la prova d’accés als CFGM pot preparar el terreny per a la reedició de l’FP1 en principi terminal, però a la pràctica és l’avantsala de l’FP2 o de l’abandó del sistema educatiu. Caldrà veure si aquesta connexió es fa dintre de la mateixa branca o família professional. De la mateixa manera la connexió entre CFGM i CFGS també caldrà veure en quines famílies professionals es dona més. Així, podem tenir dos escenaris diferents: “Una oferta multivariada de formacions terminales (basada en la metodología de las competencias), a las cuales las personas pueden acceder si consiguen asumir los requisitos de acceso” (CASAL *et al.*, 1999, p. 381), o bé una connexió per famílies professionals en un itinerari formatiu semblant als que van acabar formant-se amb la regulació de l’LGE.

Finalment, cal comentar les finalitats més instrumentals que la llei atribueix a l’FP: “Facilitarà la incorporació dels joves a la vida activa, contribuirà a la formació permanent dels ciutadans i atindrà les demandes de qualificació del sistema productiu”.²⁴ La incorporació dels joves a la vida activa és una

²¹ Com van destacar la majoria d’experts consultats per a un informe sobre el fracàs escolar a Espanya per a la Comissió Europea (PLANAS, COMAS, 1994).

²² Com també van destacar molts participants en el projecte de recerca sobre programes de garantia social de la Diputació de Barcelona (GRET, 1998).

²³ Ja que les escoles taller, cursos de formació ocupacional i d’altres programes com el YouthStart són considerats PGS.

²⁴ Ley orgánica de ordenación del sistema educativo, cap. IV, art. 30, 5.

funció que té tot el sistema educatiu, però especialment l'FP s'ho planteja a curt termini i s'incorporen les pràctiques en empreses com a fet generalitzat a tots els cicles. La formació permanent es vol fer obrint la possibilitat als adults treballadors que puguin accedir als cicles formatius amb proves de nivell. Finalment, l'atenció a les demandes del sistema productiu vol dir que s'han de tenir en compte les necessitats a l'hora de definir les branques i famílies professionals, i també que s'han d'establir convenis de col·laboració entre els centres de secundària i les empreses que acullen alumnes en pràctiques.

2.5 Les dimensions de la contrareforma

La pregunta clau és: quines probabilitats hi ha d'una segona "contrareforma"? Les causes de la contrareforma de l'LGE són encara vigents? Podem assistir a una reedició amb característiques pròpies de la regulació posterior a la llei pel que fa a la formació professional? La nostra hipòtesi és que sí, que s'està entrant en una fase de contrareforma o de reforma de la reforma, si no volem donar una connotació pejorativa al terme, però amb les circumstàncies específiques de la dècada dels noranta i del previsible futur més proper. En funció dels apartats del marc teòric, podem resumir aquesta reforma de la reforma de la manera següent:

2.5.1 Context polític: del voluntarisme al revisionisme

La reforma espanyola s'elabora en un context "d'entusiasme" (RESCALLI, 1995) i s'aplica en un context "revisionista". Aquest autor parla "d'entusiasme" perquè el període que va del disseny a l'aprovació, passant per la discussió parlamentària i incloent-hi l'experimentació, és molt curt. Recordem que precisament aquest era un dels punts crítics segons Husén, que recorda que l'escola és una institució rígida que triga trenta anys a canviar. A més, la reforma espanyola se situa a la "contra" respecte a les tendències europees, ja que la comprensivitat estava qüestionada, com hem vist abans. A més, i en

clau més interna, l'aplicació pateix una escassetat de recursos i una manca d'implicació de tots els agents implicats (de nou dues de les altres receptes recomanades per Husén), però sobretot en una conjuntura política "revisionista", amb un partit al govern que no estava d'acord amb la LOGSE i no va aprovar-la.

Salvant les distàncies, un fenomen similar va passar amb l'LGE, elaborada pels sectors més aperturistes del règim franquista i en un context d'eufòria econòmica i després aplicada en un context de forta crisi política i econòmica. La diferència entre els períodes de gestació o elaboració i d'aplicació és paral·lela a les dues lleis.

També és important afegir que existeix una excessiva confiança en el paper transformador de les lleis, d'una manera semblant al que va a passar a França en l'ordre econòmic (CROZIER, 1984). Aquesta dimensió "voluntarista" o fins i tot "dirigista" es troba abocada a la contestació d'agents que veuen perjudicada la seva situació (objectivament o subjectiva) i a la generació d'efectes no volguts.

2.5.2 Canvis en l'escola i en l'estructura social

L'escola basada en la doble xarxa, com hem vist, tenia una finalitat reproductora de la divisió social del treball, com van assenyalar els teòrics de la reproducció. Ara bé, eliminar aquesta doble xarxa sense transformacions significatives en aquesta divisió del treball pot provocar efectes no volguts que finalment vagin en contra dels col·lectius als quals se suposa que ha de beneficiar la unificació del tronc comú. Dit d'una altra manera, l'FP de l'LGE condemnava els no aprovats a l'EGB a uns estudis secundaris, de menys prestigi i amb instituts menys dotats, de "segona zona" (GRIGNON, 1971, p. 25), però també oferia la possibilitat de promocionar en els estudis no

acadèmics un percentatge petit però significatiu de fills de classes populars.²⁵ El problema greu estava en l'abandó de l'FP1, però en un sistema unificat obligava els individus a passar per la via acadèmica si volien promocionar-se dintre del sistema educatiu i posteriorment en la vida activa.

Es tracta d'una reedició del dilema d'una escolarització igualitària en un context desigual, amb una divisió social del treball que demana diferents especialitzacions. Encara que aquesta divisió social del treball hagi canviat molt en trenta anys, no queda clar que una escola més igualitària generi una estructura social menys desigual (BOUDON, 1983). D'altra banda, no sembla fàcil modificar les estratègies de mobilitat o de distinció de les famílies, que no accepten la via de la formació professional si no és com a secundària respecte a la via acadèmica (per a bona part de les classes mitjanes i també de les classes populars amb fills "que serveixen per estudiar"), o que no es volen veure abocades a carrerons sense sortida com ara els PGS. Per força aquesta situació ha de portar a pressions dels individus i dels agents socials per modificar el sistema, com veurem als apartats següents.

2.5.3 Canvis en el sistema educatiu

Les regles de joc es modifiquen pel context i per l'acció dels individus. Pel que fa al context, hi ha una pèrdua de l'orientació igualitària i un augment considerable de la visió més selectiva (encoberta sota el discurs de la qualitat i de l'excel·lència) del sistema escolar, així com una certa reacció en contra de la pèrdua de l'academicisme i del nivell escolar que suposadament ha introduït la reforma allargant el tronc obligatori fins als 16 anys i introduint formació tecnològica en aquesta etapa.²⁶ Això reforçaria les mesures que distancien l'FP

²⁵ De fet, aquesta promoció no deixa de ser una paradoxa de la formació professional per a la perspectiva de les teories de la reproducció. Segons Grignon, l'FP no pot estar destinada a la massa dels obrers, sinó que ha de seleccionar l'aristocràcia obrera, individus que fan de pont entre les classes dirigents i les populars (GRIGNON, 1971).

²⁶ En aquest context se situa el conflicte de les humanitats provocat per la reforma dels primers governs del PP.

del tronc acadèmic, i deixaria de nou als alumnes menys capacitats la via professionalitzadora com la més adient.

Les inèrcies del sistema també s'han de tenir en compte. No és fàcil canviar l'estructura del sistema educatiu a curt termini sense que hi hagi individus i col·lectius que siguin perdedors (objectivament o subjectiva) i, per tant, que oposin resistència als canvis. També cal considerar l'existència de grups d'interès o de pressió dintre del mateix sistema. L'escola privada que s'havia especialitzat en FP va pressionar per poder fer els itineraris de FP1 a FP2 amb l'LGE, i en l'aplicació de la LOGSE també poden sortir institucions que justifiquin la connexió entre els cicles formatius per raons semblants.

A més, el professorat és el principal agent que pot garantir l'èxit de les reformes educatives, ja que és qui les ha de portar a la pràctica quotidiana, a les aules. Si el principi de comprensivitat no està assumit, si les "cultures" són heterogènies (per exemple, si provenen del BUP o de l'FP), si les pràctiques d'avaluació són divergents, si els nuclis més implicats en la reforma experimental estan desencisats... l'aplicació de la reforma es veurà compromesa en els seus aspectes fonamentals (MASJUAN, 1994).

D'altra banda, els fluxos d'alumnat i les taxes d'escolarització de cada promoció pels diferents nivells educatius també poden provocar canvis sistèmics. I això depèn en bona part de les estratègies dels individus, com veurem de seguida.

2.5.4 Els usos formatius dels individus

Les opcions dels individus (siguin personals o familiars) es reflecteixen en els fluxos. Per exemple, si per accedir al batxillerat i als CFGM hi ha el mateix requisit, per quina raó els individus s'inclinaran pel segon? Més aviat la pressió cap al batxillerat continuarà, ja que és l'opció amb més expectatives. De la mateixa manera, si per accedir a la universitat o als CFGS cal tenir el

batxillerat, no sembla probable que l'opció majoritària sigui la segona, llevat que es restringeixi normativament, cosa que, si es fa de manera coactiva pot suposar un conflicte social de grans dimensions,²⁷ i de manera "persuasiva" difícilment pot ajustar-se a les expectatives actuals de famílies i joves.

D'altra banda, la manca de connexió dels CFGM amb els CFGS té una sèrie d'efectes perversos com ara el desinterès del professorat, més motivat en els CFGS, i la derivació dels fracassos del batxillerat als CFGM. En definitiva, deixa els CFGM en una situació feble que pot generar una demanda creixent de la connexió amb el grau superior, qüestió que, a més, pot ser d'un consens social ampli.

2.5.5 Els usos empresarials

El mercat de treball espanyol ha estat històricament distanciat de la formació professional i ha funcionat amb un seguit d'estereotips respecte a aquesta formació: desfassament recurrent entre necessitats de qualificació i oferta formativa, desconfiança respecte a la gent formada i manca d'implicació en els centres formatius. Canviar aquests esquemes de funcionament requerirà més que una normativa que obligui a tot l'alumnat de cicles formatius a fer pràctiques en empreses.

Caldrà veure, finalment, quin és el reconeixement de les noves titulacions en les contractacions dels diferents sectors productius, l'ús dels cicles formatius com a formació continuada o reciclatge de personal actiu i la competència amb els altres subsistemes de formació professional (ocupacional i contínua).

²⁷ Si, tal com recorda Marchesi, les grans vagues dels anys 86-87 van ser per demanar la supressió de la selectivitat (MARCHESI, 2000), què provocaria una reducció dràstica de les places universitàries. Cal recordar que actualment supera el 30% de cada generació que arriba a la universitat.

