

8 ELS DISCURSOS I LES ESTRATÈGIES DEL PROFESSORAT

Després d'analitzar les pràctiques discursives de l'alumnat, tractarem ara les pràctiques discursives del professorat. En primer lloc, veurem que la reforma educativa en general ha causat adhesions i rebutjos entre el professorat, i veurem amb quins arguments s'elaboren els acords i els desacords amb les propostes més significatives de la reforma educativa, així com la relació entre els discursos i les pràctiques concretes d'orientació i avaluació. Després analitzarem les respostes sobre la reforma de la formació professional en particular, el debat sobre la funció social i educativa de l'FP, així com les probabilitats d'una contrareforma. Per analitzar tot això ens basarem en els grups de discussió de professorat i les entrevistes als directors i als responsables de les relacions escola-empresa. Els mapes cognitius elaborats a partir d'aquest material s'adjunten al final del capítol.

8.1 L'impacte de la reforma educativa en el professorat

Existeix un consens ampli en els científics socials respecte al paper del professorat en l'aplicació i èxit de les reformes educatives, ja que se situen en "el centre dels conflictes" (MARCHESI, 2000; GAIRÍN, 1994). En definitiva, són els mediadors entre el disseny normatiu i les pràctiques concretes. Les actituds d'aquest professorat, els preconceptes envers la tasca educativa i les seves condicions sociolaborals són elements que cal tenir molt en compte per veure el grau d'èxit o de fracàs de les reformes educatives. Aquest tercer element no el tindrè en consideració, ja que queda fora de l'àmbit d'estudi, però això no vol dir que no sigui important (alguna cosa diré al capítol 9 sobre la relació amb l'administració educativa). Dels altres dos elements, analitzaré amb detall el resultat de les entrevistes i reunions amb el professorat dels tres centres estudiats. Cal recordar que es tracta de tres centres que han aplicat la reforma educativa de manera voluntària i amb una política directiva clarament de suport als objectius i els mitjans de la reforma educativa. Malgrat tot, els elements més

reactius apareixen al discurs, ni que sigui per oposició, i també trobem que els claustres no han estat unànimes en el suport a la LOGSE.

8.1.1 L'extensió de l'escolaritat obligatòria i el "tronc comú"

La reforma que impulsa la LOGSE, com ja s'ha dit, és una reforma comprensiva, és a dir, allarga l'escolaritat obligatòria amb el mateix currículum fins als 16 anys. És el que durant molts anys se'n va dir "tronc comú", per evitar segmentar els nois de 14 anys de manera prematura en una branca professional (els que no servien per estudiar) i en una branca acadèmica (els que sí que servien). L'acceptació d'aquesta innovació és central en l'actitud a favor i en contra de la reforma. D'una banda, tenim el discurs que s'elabora a favor d'aquesta idea de comprensivitat per evitar la selecció social que suposa separar els nois i noies de 14 anys en dues vies. Per tant, el discurs de la integració, la cohesió social, de la igualtat, és el que se situa en aquesta òrbita. Aquest seria el discurs proreformista, que parteix de la crítica a la situació anterior i que normalment va associat a l'adhesió a les teories pedagògiques més constructivistes. És un discurs que sostenen, com he dit, els equips directius dels centres estudiats, que han assumit com a molt positiva la incorporació de mestres de primària als claustres dels instituts, i el professorat de FP que havia elaborat una reflexió pedagògica sobre la necessitat del tronc comú també ho sosté amb molta força.

"...No vèiem gens clar que als 14 anys els alumnes tinguessin de decidir el seu futur, i que els separéssim entre els bons i els dolents, perquè això era la crua realitat, a FP1 hi anaven els dolents i a BUP hi anaven els bons. Si algun alumne tenies a la FP amb el graduat escolar, la bàsica aprovada, era... ell mateix se sentia "jo faig això perquè m'agrada, ja sé que podria fer BUP"" (Mariona, centre C).

En oposició a aquest discurs, n'hi ha un altre d'antireformista, a vegades virulent, que ataca les conseqüències més negatives d'aquesta innovació.¹ Entre els mals que provoca la reforma, la baixada de nivell és el que focalitza més la discussió. Que el sistema educatiu baixi el nivell és el pitjor que li pot passar, perquè el sistema educatiu es defineix, o més ben dit, és definit com a selectiu i per tant perdre aquesta funció selectiva fa que es devaluï. Aquí ens trobem amb un discurs nostàlgic, que considera que l'EGB i el BUP preparaven molt millor els alumnes, o que l'escolarització personal del professorat va ser molt millor que no pas la dels alumnes actuals. Aquesta nostàlgia té molt de generacional i adultocràtica.² En qualsevol cas, l'atac a la comprensivitat és pel

¹ Aquesta polarització entre el professorat a favor de la comprensivitat i en contra té una lectura més complexa, segons Marchesi, que estableix una variant de la posició positiva, els "abrumados", és a dir, professors que hi estan d'acord però que no veuen possible que s'apliqui o es veuen incapaços d'aplicar-la, i una variant de la posició negativa, els "inconsistentes", que és el professorat que es posiciona en contra del tronc comú però a la vegada defensa altres iniciatives de caire igualitari, o defensa un augment de les assignatures troncales, etc. (MARCHESI, 2000, p. 54-55). Als nostres grups de discussió hem trobat exemples dels primers, no tant dels segons, com es pot veure al llarg del capítol. Una altra tipologia menys sistemàtica però reveladora dels diferents estats d'ànim en el si del professorat és la que ofereix Funes: "Alguns d'ells (dels professors) responen a la categoria dels que podríem anomenar *resignats indiferents* que van fent el que poden, tant si surt bé com si no; d'altres més aviat constitueixen els *dubtosos* i *escèptics* respecte a les reformes, però alhora exigents, que s'oposen als canvis perquè no es donen les condicions o els recursos. Alguns viuran els canvis com una agressió contra la seva manera de ser, el seu estatus o la manera de treballar que coneixen i tindran una mena d'actitud *samurai* que reclama la seva dignitat. Hi ha però qui serà pur *transformista*, entenent que tot és sempre igual i l'única cosa a canviar són els noms, les etiquetes. També hi ha els que, malgrat tot, creuen i confien en els canvis i, fins i tot, poden posicionar-se com a *kamikazes* disposats a deixar-hi la pell perquè les reformes puguin reeixir i l'escola funcioni. Hi ha de tot —incloent-hi la dinàmica entre conservadors i innovadors— i caldrà pensar com cadascun d'ells pot aplicar canvis que modifiquin les diferències d'èxit" (FUNES, 1998b, p. 26, cursiva a l'original).

² És l'explicació de Baudelot a la persistent denúncia de la baixada de nivell, que arrenca des de principis del segle XX, just quan comença l'extensió de l'escolarització (BAUDELLOT, ESTABLET, 1990). La denúncia d'aquest tòpic també la trobem a Fernández Enguita, que rebutja les tesis d'"eigibització" de la "teoria del comboi": "Si se reúne a alumnos con distintas capacidades, niveles y disposiciones, todos tendrán que esperar al más atrasado, marchar al ritmo del más lento, estar al albur del menos dispuesto (...) Podemos, en todo caso, cuestionar la teoría del convoy. Ésta se basa en el supuesto previo de que todos los alumnos de un grupo deben avanzar al mismo ritmo y en la misma dirección (...), sin embargo, en un proceso de aprendizaje más centrado en los alumnos, en el que éstos puedan seguir distintos recorridos para, sin dejar de poder alcanzar, todos o la mayoría, ciertos objetivos comunes, poder plantearse cada cual otros objetivos diferenciales, sea por su alcance o por su dirección" (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1991). D'altra banda, les dades sobre avaluació oficials no ofereixen grans diferències entre els alumnes de 2n d'ESO i els de 8è d'EGB, ni entre 4t d'ESO i 2n de BUP i 2n de FP1, i si existeixen seria a favor de l'ESO (INCE, 1998; CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU, 1999a), i en qualsevol cas sembla que els sistemes comprensius beneficien més les classes populars: "Los resultados de esta comparación (de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement) mostraban que con sistemas comprensivos, los mejores alumnos, obtenían niveles de competencia similares a los selectivos. Por otra parte, comparó también el número de alumnos que asistían a los cursos preparatorios para la universidad, según la clase social de origen; encontrándose que el

seu igualitarisme mal entès, igualitarisme que sempre és a costa de rebaixar el nivell i de perjudicar els alumnes més capaços.³

“Y ahora hemos hecho como no todos llevamos abrigo de piel, pues pa nadie. Oye, es que hay unos determinados niveles que no llegan” (Maria José, centre B, professora de llengua espanyola).

La posició més antireformista té més seguidors entre el professorat de BUP i també, segons un director entrevistat, entre part del professorat de formació professional, sobretot professorat de matèries comunes que s’havien “especialitzat” en el segon grau. Aquests mantenen una posició similar als de BUP, és a dir, estaven acostumats a alumnes ja seleccionats dintre de l’FP i ara els toca fer ESO, i per tant, perden estatus professional perquè deixen de tenir alumnes seleccionats. D’altra banda, també sembla que algunes posicions antireformistes estan barrejades amb qüestions estrictament laborals, com ara els desplaçaments forçosos que s’han fet per redistribuir el professorat, cosa que ha provocat reaccions negatives, però és per aquest motiu.⁴

Aquesta visió negativa de l’ESO, recordem-ho, és la visió dominant entre els estudiants. D’alguna manera, s’ha interioritzat aquesta funció selectiva del

desequilibrio entre los de clase alta y baja que acceden a la universidad, era menor en los sistemas comprensivos. Sobre la base de estos resultados, cabría concluir que los sistemas comprensivos vienen a constituirse en la estrategia más eficaz para cuidar a todos los alumnos capacitados de un país, al retener una mayor tasa de alumnos, mientras que los más selectivos, producen excelentes élites a costa de excluir a un buen número de alumnos de las clases sociales más desfavorecidas. Dicho en otros términos, parece que los sistemas menos selectivos no disminuyen el nivel de logro de los alumnos brillantes, a la vez que consiguen que una mayor proporción de los otros alcance etapas más altas en el sistema educativo” (GUARDIOLA, 1999, p. 3).

³ Curiosament, es va utilitzar el mateix argument en contra de l’extensió del “tronc comú” entre els 10 i 14 anys que promulgà l’LGE: “Al proponer la eliminación de la bipolaridad existente hasta entonces y el establecimiento de un canal común y de igual contenido para todos los alumnos (entre 10 i 14 anys), solución plenamente aceptada y adoptada por la Ley de 1970, algunos sectores de la sociedad y del ámbito educativo —especialmente en la enseñanza secundaria y universitaria— reaccionaron claramente en contra de esta medida, insistiendo en que abocaba a una interpretación defectuosa de la democratización de la enseñanza y en que dificultaba la selección y formación adecuada de los alumnos más capacitados e interesados en proseguir estudios superiores” (INCE, 1998, p. 14).

⁴ Tal com diu Masjuan, recuperant una idea del psicòleg social Moscovici, “la difusió d’una innovació no depèn només de si en el procés d’implantació els actors afectats en surten beneficiats o perjudicats en qüestions relacionades amb les seves condicions de treball, sinó també de la coherència de les idees que configuren la innovació i del prestigi que aquestes tenen entre els actors responsables de l’aplicació del procés” (MASJUAN, 1994, p. 11).

sistema educatiu, funció selectiva que es posa en qüestió quan s'allarga l'escolaritat obligatòria. Per evitar caure en un discurs elitista, igual que l'alumnat, també s'afegeix que la comprensivitat és perjudicial per als alumnes que no serveixen per estudiar, ja que no s'adiu amb les necessitats d'aquests alumnes.⁵ De fet, no es posa en qüestió l'allargament de l'escolaritat obligatòria, sinó el fet que hagin de fer el mateix currículum.

En principi, sembla que les posicions més a favor de la reforma provenen del professorat de formació professional, ja que un sistema menys selectiu els millora la composició de l'alumnat i, per tant, es tradueix en una millora de les seves condicions de treball. En canvi, el professorat de BUP ha passat de tenir alumnes seleccionats acadèmicament a tenir alumnes amb nivells molt diferents a les aules de l'ESO, i això ha provocat molts problemes, sobretot en la primera fase d'aplicació de la reforma.⁶ Ara bé, seria massa simplista afirmar que els professors que en surten beneficiats estan d'acord amb la reforma i els que en surten perjudicats hi estan en contra. Als grups de discussió apareix la referència al professorat de BUP com a col·lectiu disgustat amb els canvis, però dintre del col·lectiu de professorat de FP (que són gairebé tots els que han participat en els grups de discussió) apareixen posicions molt diverses. D'entrada, hi ha un grup a favor de la reforma per qüestions

⁵ I, per tant, oferir una formació professional a aquests alumnes seria el millor per a ells: "Aquest grup (de professors poc partidaris de la reforma) caracteritza aquells discursos on predomina una valoració negativa de la comprensivitat plantejada en la LOGSE, o de la seva aplicació. Es rebutgen els agrupaments heterogenis i s'aposta per fórmules d'agrupació de l'alumnat segons nivell de rendiment, amb independència de l'edat, defensant velles fórmules de segregació de l'alumnat a partir dels 14 anys (una formació professional específica generalitzada fora dels instituts). Es considera que la integració és inviable i injusta per a l'alumnat de nivell acadèmic més alt" (GARCIA, 2001, p. 247).

⁶ Com d'altra banda ja s'havia detectat al principi dels anys noranta abans de la generalització de la reforma (MASJUAN, 1994). També és cert que hi ha diferents maneres d'estar a favor o d'estar en contra de la reforma, matís que no he considerat. Per exemple, a l'estudi citat es diferencia clarament entre els que aposten pels objectius didàctics de la reforma i pel canvi en l'organització del currículum i els que entendrien una renovació pedagògica però sense la unificació de la secundària, i entre els professors "didactistes", que introdueixen innovacions però es malvien de les propostions de la reforma, i els professors "tradicionals", que són els més reticents tant a les innovacions pedagògiques com a les organitzatives: "...On es pot situar el conflicte en els centres i que el desenllaç del procés dependrà probablement de com es decanti el grup central en els centres de BUP, ja que en els centres de FP com que la unificació és vista com una millora d'estatus, fins i tot el grup més tradicional jugarà fàcilment a favor de la Reforma, si més no pel que fa als aspectes més organitzatius" (MASJUAN, 1994, p. 48).

ideològiques.⁷ Alguns han participat en l'experimentació del tronc comú i/o en moviments de renovació pedagògica. De la mateixa manera, també hi ha professors que ideològicament hi estan en contra, encara que els arguments que es facin servir siguin pedagògics. Entre el professorat de matèries específiques (les tècniques) trobem dues situacions: un grup hi està a favor perquè els ha canviat el perfil de l'alumnat i es poden dedicar a formar tècnics sense els problemes de disciplina que tenien abans; en canvi, un altre grup comparteix l'argument de la baixada de nivell: són normalment professors que s'havien especialitzat en FP2 i ara han de fer CFGM, i es queixen de la poca preparació que tenen els alumnes. És a dir, trobem molta diversitat dintre del professorat, i en funció de la distribució i del pes que tingui cada col·lectiu als claustres i a l'equip de direcció, els centres tindran una tendència més proreformista o antireformista.

Una peculiaritat dels centres estudiats és que els equips directius de tots tres estan a favor de la reforma. És més, són tres centres que van demanar com a qüestió estratègica l'avançament de la reforma, i un (el centre privat) ha estat centre pilot de la reforma, és a dir, va començar l'experimentació l'any 83. Això referma que, en general, els antics centres de formació professional surten beneficiats amb la reforma, tot i que dintre del professorat hi ha diversitat de posicions, com ja hem comentat.

8.1.2 Teories pedagògiques i reproducció social

Les posicions més a favor o més en contra de la reforma elaboren discursos pedagògics en coherència amb la seva posició. Encara que sigui una mica simplificador, podem dir que el professorat antireforma està en l'òrbita de la pedagogia tradicional, i en canvi els supòsits de la pedagogia moderna són els que trobem en els arguments a favor de la reforma. Per exemple, la discussió sobre el nivell se centra en el tema dels continguts, en la importància

⁷ Sembla que les afinitats ideològiques (en aquest cas, respecte a la reforma) cohesionen els grups de relació professional: "Els cercles de relació professional més pròxims es consoliden a partir de preses de posicions ideològiques semblants" (*op. cit.*, p. 12).

que tenen els continguts en l'aprenentatge dels alumnes. Per a la pedagogia tradicional, els continguts són la base de l'aprenentatge. En canvi, per a la pedagogia moderna la centralitat dels continguts no és tan important, sobretot en un context de canvi social, cultural i científic tan accelerat com l'actual, en el qual no té gaire sentit basar l'aprenentatge en fets o conceptes que poden no tenir valor al cap de poc temps.

“...Tenim la mania o costum d'introduir conceptes, conceptes, i el que hem d'obrir són camins... Jo recordo per exemple en Pere, un company nostre, un dia s'estava exclamant sobre això, diu: “Jo, d'exercici, li vaig posar la guia telefònica i dir tinc la màquina espatllada...”. No van saber fer-ho. Aquest és el problema. És a dir, que davant d'un problema, l'alumne s'acostumi o comenci a buscar-se recursos. No cal que se sàpiga de memòria la d'això... És a dir, importa menys l'any que es va descobrir Amèrica, jo crec que el més important és que el nano sàpiga buscar aquesta informació” (Oriol, centre B, professor de tecnologia).

“...Estem a l'era dels coneixements, però els coneixements, si no se sap buscar, si no se sap interpretar, i si no saps treure la informació que tu vols, no serveix per res. O sigui, jo penso que la ESO ens hauríem de centrar, com tu molt bé dius (un company), no tant en coneixements sinó que els nanos sàpiguen quin camí buscar, i canviar el xip nosaltres” (Núria, centre B, mestra d'educació especial).

“Quan estem intentant fer un ensenyament a on l'alumne sigui més autònom, en contradicció amb lo d'abans, que potser era una cosa més pautaada i dirigida pel professor, allavors no es dóna aquesta autonomia. I potser això és un problema que tenim els mateixos professors, que hauríem de donar més pistes i no programes tan... que ells busquessin més que res” (Jordi, centre B, professor de llengua).

Més que aprendre, el que cal ensenyar és aprendre a aprendre, i aquí també surt la discussió sobre els procediments. Lògicament, si la pressió dels continguts disminueix, el nucli del procés d'ensenyament-aprenentatge són els

procediments i l'impuls de les noves competències i habilitats, com ara la capacitat d'innovació, de resoldre problemes, de buscar, seleccionar i classificar informació i rebutjar soroll del volum cada cop més gran d'informació, per passar de la informació al coneixement, etc. Les posicions més conservadores⁸ rebutgen la importància dels procediments, sobretot si es donen en el buit, és a dir, si no hi ha primer uns continguts mínims sobre els quals els procediments puguin operar. També apareix una certa nostàlgia pels aprenentatges memorístics i repetitius, que són considerats necessaris per a una bona disciplina mental.

“A mí me da la sensación de que todo lo que aprendes, que memorizas, de historia, de matemáticas, de lo que tú quieras, aquí (al cap) te crean cajoncitos en la cabeza que te ordenan el mundo” (María José, centre B, professora de llengua espanyola).

“Y ahora están los programas informáticos de dibujo, Autocad y compañía. Antes teníamos que dibujar en el tablero, poner el tiralíneas... ya no te digo con el Rotring, que eso fue un invento muy moderno, con el tiralíneas, que a mitad de la línea se te acababa la tinta y te dejabas dos rallitas que luego tenías que empalmar para que no se notara porque si no el profe hacía así (un círculo) y “ñaca-ñaca”, a hacerlo otra vez. Y los que somos de la vieja escuela, que ya tenemos una cierta edad, pues hemos pasado por todo ese ‘tinglao’, y ahora claro, esto es una maravilla, pero primero tienes que haber pasado por lo otro y conocerlo” (Manuel, centre B, professor de tecnologia).

I això porta a la discussió sobre els continguts mínims. Tothom està d'acord que s'han de donar uns continguts mínims, una base, però segurament

⁸ No necessàriament les etiquetes de moderna-tradicional es tradueixen en posicions polítiques; per tant, l'ús de paraules com ara *conservadors* no té una connotació ideològica. És a dir, el pensament polític conservador sí que atribueix a l'escola una funció selectiva i classificadora, però no tots els professors que defensen una pedagogia més tradicional se situen en aquesta òrbita política. Aquesta dicotomia, potser excessivament simplista, entre tradicionals i moderns en el fons amaga la discussió sobre les teories constructivistes aplicades a l'ensenyament. També es podria parlar d'una divisió entre els partidaris del constructivisme des d'un idealisme pedagògic poc realitzable i els crítics de la reforma des d'un principi de realitat políticament poc correcte (CARABAÑA, 2000).

no hi hauria tant de consens si es possessin a definir quins han de ser aquests mínims. Per a uns l'ESO ja és aquesta base comuna, però per a d'altres no és suficient, ha rebaixat excessivament el "lístó". També cal dir que aquesta discussió està en relació amb els objectius que s'atribueixen a l'etapa obligatòria. Normalment, els que acusen l'ESO d'haver rebaixat massa el nivell estan pensant que no hi ha una preparació suficient per al batxillerat,⁹ i una preparació insuficient del batxillerat porta a la baixada del nivell també a la universitat. Per tant, estan situats en la visió propedèutica de la via acadèmica. L'altra visió de l'ESO és més genèrica, més integradora, ja que no estableix una única finalitat a l'etapa obligatòria, sinó que precisament l'objectiu és escolaritzar tothom i dotar-los d'un "salari mínim cultural" i que és una etapa en ella mateixa, sense haver d'estar supeditada als itineraris posteriors de l'alumnat.

Les posicions a favor d'una concepció de la pedagogia més moderna o més tradicional no són estàtiques, poden variar i, de fet, varien. És el cas d'algun professor que partia dels postulats de la pedagogia moderna però que ha patit els "excessos" de la seva aplicació, o els veu inviàbles en la seva aplicació pràctica, o s'ha decebut per les conseqüències no volgudes que ha tingut. En aquests casos, es deriva cap a les posicions més tradicionals com si es tractés d'un efecte de pèndol, com l'experiència concreta d'una professora

⁹ De nou la discussió al voltant d'integrar o segregar, la inclusió o la selecció. En paraules de Gimeno Sacristán: "No se acepta la posibilidad de que todos puedan beneficiarse de la cultura que constituía el bachillerato. Si para realizar esta posibilidad se propone que se alteren los contenidos del currículum, entonces los defensores de una tradición digna (pero no para todos) denunciarán el descenso de la calidad de la enseñanza. Para hacer compatible la prolongación de la obligatoriedad, cuya conveniencia es difícil de negar, con la defensa del orden conocido y valorado en lo cultural-pedagógico, la solución a la que se recurre en algunos sistemas, y reclamada por muchos profesores, es la segregación de vías paralelas con contenidos diversificados para un mismo tramo de edad, de suerte que la mayor homogeneidad de cada vía satisfaga las pretensiones de la normalización y de la jerarquización académica y social. ¿Es inevitable esa segregación?" (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 79). És evident que la resposta d'aquest autor és negativa. Ara bé, la unificació plena podria tenir efectes no volguts, com destaca aquest altre defensor de la comprensivitat (de fet, el responsable de la LOGSE durant bona part del govern socialista): "Este es el dilema en el que se encuentra la educación secundaria en España: si la exigencia de igualdad no está deteriorando la calidad (bajando el nivel en la terminología popular), lo que a su vez podría producir el abandono por parte de un sector de padres de aquellos centros sobre los que recae con mayor fuerza el compromiso de la igualdad: los centros públicos" (MARCHESI, 2000, p. 53). Aquí apareix la discussió sobre la doble xarxa escolar i l'impacte que pot tenir la reforma en l'aprofundiment de la segregació per titularitat de centre, tema que hem tocat molt tangencialment, però que, òbviament, forma part de la discussió sobre les bondats o perjudicis de la reforma educativa.

que va tornar a l'examen com a instrument de control i avaluació per intentar recuperar l'autoritat sobre el seu alumnat.

“...El otro día planteaba a los de, los pequeños, los de la ESO, a los profesores, que nos obsesionó tanto que no había que obsesionar con las notas, que las promociones ya de primaria es “que hay que disfrutar, hay que (...)”, estupendo, y han llegado aquí siguiendo jugando, y encima, como se aprueba, viva la Pepa (...), porque hay que disfrutar y disfrutar. Y ahora, empezamos nosotros a hacer algo que no hacíamos hace tiempo: “Mañana, examen”, la palabra examen estaba prohibida, decíamos evaluación, buscábamos sinónimos para no decir... Y ahora, examen, para ver si tiemblan... No tiemblan, no se lo apuntan...” (Eugènia, centre A, professora de socials a ESO).¹⁰

8.1.3 El professorat com a agent de continuïtat i/o canvi

Les diferents posicions respecte a la reforma del professorat porten diferents estratègies discursives, com hem vist, però també construeixen a la vegada diferents autoconceptes. És a dir, hi ha una certa continuïtat en la manera de veure's com a professional i com a col·lectiu i l'actitud més pro o antireforma.¹¹ El professorat més a favor de la reforma és a la vegada més

¹⁰ De nou un altre tòpic, que la reforma obliga a fer de l'ensenyament un acte lúdic i festiu, és rebutat per Fernández Enguita: “En cierto modo, es la actualización, ya no violenta, de una vieja máxima: “La letra, con sangre entra”. Opera identificando el esfuerzo con el desinterés y el interés con la trivialidad: lo que nada cuesta, nada vale. Da por sentado que si en la escuela se enseñan y aprenden cosas que interesen a los alumnos serán necesariamente conocimientos y capacidades sin valor, porque éstos son innatamente holgazanes y van a huir de todo lo que implique esfuerzo. Pero, en realidad, lo único que podemos estar seguros es de que cualquier persona sensata huye de todo lo que no le interesa, no le parece útil y, además, le requiere un esfuerzo, pero no necesariamente de lo que es interesante y/o útil aunque lo requiera” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1991, p. 76).

¹¹ És el que a nombrosos estudis s'ha anomenat “cultures” del professorat (HARGREAVES, 1999; ÁLVAREZ, LÓPEZ, 1999; BOLÍVAR, 1993). De totes les tipologies establertes per aquests autors, la més simple i que més es podria adequar al que he anomenat professorat proreforma i antireforma seria la cultura de la professionalitat i la cultura burocràtica. La cultura burocràtica és la cultura de la seguretat, la inèrcia i el paternalisme, i la cultura de la professionalitat és la resposta a reptes, l'assumpció de riscos i la responsabilitat personal (GARCIA, 2001, p. 425-426). Amb tot, cal insistir que per força aquestes categories són simplificadores i sempre tenen un biaix que atribueix judicis de valors positius i negatius respectivament.

autocrític amb la funció social de l'escola i amb el paper del professor com a agent reproductor i classificador de l'alumnat. D'alguna manera, és més capaç de distanciar-se del seu rol per fer-ne després una anàlisi reflexiva. També és professorat més procliu al reciclatge professional i valora positivament l'esforç d'adaptació que ha hagut de fer, en termes tècnics (d'especialitat) i no tant en competències pedagògiques. En definitiva, ha encaixat millor en la nova professionalitat que una reforma comprensiva exigeix del professorat de secundària.¹²

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

En canvi, la visió més tradicional és la més reticent als canvis que proposa la reforma, és la que defineix la professionalitat més en termes de professional corporatiu (en el sentit de la preparació en el terreny de la pròpia disciplina). Els canvis proposats són vistos a vegades com un atac a l'estatus del professor de secundària, i en conseqüència, s'elabora un discurs “antipedagògic” i una sensació d'incomprensió per part de la família, l'administració o de la societat en general respecte a la funció docent.

¹² En aquest sentit, l'augment d'autonomia en la funció docent i organitzativa de la LOGSE avança en la professionalització del professorat, ja que partia d'una consideració històrica de semiprofessió, és a dir, una professió burocratitzada, jerarquitzada, amb poca autonomia i poc articulada (per exemple, sense col·legis professionals que defensin i regulin l'exercici professional) (GUERRERO, 1997, p. 163). També és veritat que l'aplicació de la reforma educativa ha provocat una “crisi d'identitat” sobretot en el professorat d'ESO: “Numerosos testimonios (de professorat) muestran que están pasando por lo que cabría llamar una crisis de identidad, al tropezarse hoy con problemas y situaciones que no terminan de encajar en su proyecto profesional. Además de otras consideraciones, se señala con frecuencia que han surgido nuevas expectativas sobre su función, pues se les pide una preocupación específicamente educativa más que meramente instructiva, y dirigida no a una selección de jóvenes motivados sino a todo el grupo de edad” (INCE, 1998, p. 111).

“El meu cas és molt concret, vull dir... Malgrat tot jo començo a adaptar-me..., però al començament va ser una frustració enorme. Una frustració molt gran, perquè jo estava, feia pràctiques d’electrònica i tenia molt clar què era lo que tenia de fer. Però, clar, després, quan van a començar a parlar de currículum, que si línies, que si... primer nivell de concreció, segon nivell de concreció... Vull dir, un maremàgnum de paraules i de conceptes que tu ni idea, i que ningú tampoc te venia a explicar i a concretar mínimament en condicions. És clar, vull dir, primer, l’embolic que et portaves al cap; segon, que la frustració de què tenies que canviar de la FP a fer ESO, i a més a més d’una manera forçosa. Sense saber lo que era un crèdit variable, “què nassos és això de variable?”, bueno, muntar-te tota la història, vull dir... Que va ser, personalment, molt traumàtic, molt traumàtic. Jo vaig passar el primer any molt... molt fotut” (Pau, centre A, professor d’electrònica).

Una altra qüestió que implica el professorat com a equip docent en un centre és la tensió entre el claustre integrat o el claustre separat. En principi, els tres centres estudiats intenten que tot el claustre estigui integrat, però també han tingut intents de separació entre el professorat de formació professional i el d’ESO i de batxillerat, sobretot del sector més nostàlgic del sistema anterior. La integració s’intenta afavorir, per exemple, procurant que professorat de FP imparteixi tecnologia a l’ESO i que professorat del batxillerat tecnològic i científic imparteixi classes als cicles formatius, tot i que és una qüestió força complexa.

En definitiva, el professorat pot ser un agent que acompanyi el canvi o que pot contribuir a diluir el canvi amb determinades pràctiques que facin veritat allò de la profecia que es compleix a si mateixa. La predisposició del professorat en una direcció o una altra també depèn de factors biogràfics. Als grups de discussió han sortit dos elements importants. D’una banda, l’edat. No es tracta que els professors amb més experiència o més antiguitat (per a no dir més vells) siguin els més reticents a les reformes. Bona part dels participants en els grups de discussió superaven els 20 anys de dedicació a l’ensenyament, i la majoria estaven a favor de la reforma. Però sí que reconeixien que

l'empenta, l'energia, les ganes d'apostar fort per una innovació no són les mateixes en l'actualitat que quan van començar a dedicar-se a la docència.

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

José: Somos más mayores.

Olga: ...Que ya no tenemos la edad que teníamos, que teníamos una media de edad de 27-30 años, con mucha fuerza, gente que veníamos aquí a hacer de todo, de todo porque nuestra motivación era ésa. Estábamos realmente implicaos en cosas. Ahora ya tenemos 50 la media, de los que teníamos...” (Centre A, professora d'administratiu i professor d'història).

Ara bé, també pot ser que, més que l'efecte edat, s'hagi de tenir en compte l'efecte moment, ja que si no és el mateix tenir 30 anys que 50 quan hom s'ha d'enfrontar cada dia amb adolescents, no és el mateix tenir 30 anys ara que fa 20-25 anys, quan la majoria de professors que han participat en l'estudi es van iniciar professionalment. Per dir-ho clarament, el context dels anys setanta va portar molts professors i professores a fer docència en unes condicions molt pitjors que les actuals, però la motivació expressiva era molt elevada. Els recursos eren escassos, les aules massificades, els instituts de formació professional recollien el conflicte social del carrer i entrava a l'institut... però la ideologia igualitarista era molt forta i s'associava la “militància” en la formació professional amb una militància social (i de vegades política) per a la millora de la condició social de les classes populars. Tot això s'ha perdut, aquesta motivació expressiva, aquesta identificació i implicació forta a fer de la formació un instrument d'alliberament social i personal, han anat disminuint i han estat substituïdes per una motivació més instrumental, més “professional”, en dos sentits: assumir un principi de realitat en la limitació del sistema educatiu per a la promoció social i assumir un rol més distant respecte a la tasca docent.

“...Nosaltres vam muntar l’escola, vam descarregar els mobles, vam netejar l’escola, tot, tot ho fèiem el professorat, perquè teníem aquesta il·lusió, i vèiem que també era un ensenyament que iba més enllà de l’ensenyament noble (?). I també eren temps de revolució, i també la van fer, la van viure, no? Però després, clar (...), el prestigi de la formació professional des de l’Estat, des del poder, sempre ha sigut baix, sempre ha sigut... no ha estat, era la segundona, i no tenia ni els recursos ni les ajudes necessàries per funcionar bé. Aquesta era una de les coses que ha marcat també la FP” (Isabel, centre A, professora d’administratiu).

El distanciament en el rol professional es nota en una menor implicació en les activitats extraescolars i, com deia una professora, cada cop demanen més a l’administració i s’esforcen menys a mobilitzar recursos propis per atendre les necessitats del centre i dels alumnes.

“Pitjors recursos que els que hem tingut abans, jo amb això... comprenc que sí que es necessiten, però quan no teníem res, vam posar... suplíem, ara ja som més tècnics i suplím menos, exigim, i a més tenim tota la raó d’exigir” (Eugènia, centre A, professora de socials a ESO).

En el context de més efervescència sociopolítica, un dels centres públics estudiats va decidir que no posaria qualificacions als alumnes, perquè s’entenia que el rol dels professors no consistia a classificar-los, de manera que van donar un aprovat general com a contribució a la igualtat social. L’any següent van haver de tornar al sistema de notes tradicional per dos motius: l’esforç de l’alumnat va disminuir perquè sabien que aprovarien de totes maneres, i perquè els alumnes que sabien que podien treure millor nota es van sentir discriminats.

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

P: Per què?

Eulàlia: Perquè, clar, si havien aprovat no fent res o tenint un nivell dolentíssim, pues l'any següent vam veure que seguirien fent lo mateix. I clar, vam rectificar i volant. Però el primer any, que es va discutir molt, però realment, moralment, qui som nosaltres per treure a aquests xavals l'oportunitat de treball. Era un enfoc...

Leandro: Els va aprovar a tots però, me'n recordo perfectament, amb un suficient, perquè no havia d'haver diferències... (riure), i a algú li hagués anat bé triar un excel·lent" (Centre A, professora de socials a ESO i professor d'automoció, alumne de l'escola quan es va realitzar l'experiment).

Per tant, les pràctiques concretes del professorat s'han de situar en les coordenades biogràfiques, els elements de context i les visions ideològiques que fan de mediadors entre el discurs i la pràctica.

8.2 Les pràctiques d'orientació i avaluació

I parlant de pràctiques del professorat, n'hi ha dues que són clau per al funcionament del sistema educatiu: l'avaluació i l'orientació que puguin fer als alumnes i les famílies. I els dos moments més importants són en la configuració de crèdits variables a l'ESO i en la transició de la secundària obligatòria a la postobligatòria.

8.2.1 Els crèdits variables de l'ESO i els itineraris acadèmics i professionals

L'allargament de l'escolaritat obligatòria amb el mateix currículum, com deia al principi del capítol, ha estat la innovació que ha tingut més impacte, i la més controvertida. Ara bé, la unificació del tronc comú no ha suposat la

uniformització del currículum, sinó que s'han dissenyat diferents dispositius per atendre la diversitat d'alumnat a aquestes edats, diversitat que va dels alumnes amb necessitats educatives especials fins a alumnes desmotivats o que han desenvolupat una cultura antiescolar, de rebuig a la institució escolar. És a dir, la unificació vol dir ser al mateix centre però fent diferents coses (diferenciació curricular) o ser a la mateixa aula però fent diferents coses (atenció a la diversitat en el darrer nivell de concreció). Un altre element a favor d'un percentatge d'optativitat en el currículum era l'augment de motivació de l'alumnat, ja que triava el que volia fer, encara que, com hem vist al capítol anterior, la visió de l'alumnat és que molts trien els crèdits variables d'acord amb la llei del mínim esforç, és a dir, els crèdits exigents (amb examen, per exemple) tenen menys demanda que els menys exigents, expressius o estètics.

Ara bé, de tots els dispositius, el que més ha sortit als grups de discussió ha estat la utilització dels crèdits variables per agrupar els alumnes segons el nivell de rendiment, amb crèdits de reforç per als alumnes amb més retard i amb crèdits d'ampliació per als alumnes més capaços. La casuística, però, és força gran, perquè hi ha centres que només fan aquesta separació en matèries instrumentals, i ho limiten a unes quantes hores, altres fan agrupacions d'alumnes amb baix nivell a tots els crèdits variables, en alguns centres utilitzen l'orientació i aconsellen els alumnes, d'altres pràcticament els obliguen a seguir uns determinats crèdits... Resulta significatiu que altres elements innovadors, com ara l'agrupació per nivells a l'interior de l'aula o el treball cooperatiu, no hagin sortit als grups de discussió. Segurament es tracta de metodologies molt més complexes i que necessiten una major preparació per part del professorat, reciclatge que és més costós per al professorat de secundària, reticents, en la majoria dels casos, al discurs psicopedagògic.¹³ La incorporació de mestres provinents de centres de primària ha donat, en els centres públics estudiats (el privat ja en tenia), un impuls a la preocupació per l'atenció a la diversitat, tot i

¹³ O com deia un professor partidari de la reforma: *"Inclús al principi de la ESO la idea de diversitat era que el mateix profe, a l'aula, doncs feia diferents nivells... Això s'ha demostrat que és bastant inviable. Aleshores ara lo que s'està parlant és de fer unes unitats en paral·lel, que el nano entra i surt, que és això que en diem UAC, i aquí estem fent..."* (Carles, centre C, professor de matemàtiques).

que la integració d'aquests mestres als claustres dels instituts ha estat desigual.

Tothom accepta que és necessària una diversificació de currículums, i de fet, les pràctiques reals són diversificadoras, tant del professorat més proreformista com de l'antireformista.¹⁴ Ara bé, la creació d'itineraris per nivell a 4t d'ESO, amb tres camins diferenciats, un per anar al batxillerat, un segon per anar a cicles formatius i un tercer per sortir del sistema educatiu (i entrar en el terreny dels programes de garantia social o altres dispositius d'inserció), és motiu de disputa.¹⁵ De nou l'adhesió o la disconformitat amb la reforma marca dos discursos diferenciats. Des de la visió més tradicional, l'acceptació dels itineraris per nivells permetria minvar la pèrdua de nivell, autèntica desgràcia de la reforma educativa, i podria recuperar, si bé per a uns quants, la qualitat perduda. En canvi, per als defensors de la reforma, els itineraris marcats abans de la fi de l'escolaritat obligatòria suposarien tornar enrere, al sistema de doble titulació, i per tant, suposaria un retrocés de la integració social, que hauria de ser l'objectiu essencial de l'ensenyament obligatori. A més, la classificació per nivells estaria en mans dels mestres, per la qual cosa augmentaria el seu poder classificador, sobretot si tenim en compte els estudis fets sobre l'efecte Pigmalión.¹⁶

¹⁴ De fet, és difícil trobar instituts de secundària que siguin íntegrament comprensius o segregadors: "Pràcticament cap centre té unes pràctiques d'heterogeneïtat absoluta, de no agrupament per nivells, sinó que predominen les fórmules mixtes i la combinació de criteris flexibles d'agrupament de l'alumnat. Els centres introdueixen fórmules per agrupar segons nivells, en temps diferents: a primer o segon cicle de l'ensenyament secundari. Tanmateix perviuen fórmules de *setting*, és a dir, agrupacions de l'alumnat segons nivells, per a les assignatures que es consideren acadèmicament fonamentals –matemàtiques i llengües— amb fórmules de *streaming*, o separacions de l'alumnat en les Unitats d'Adaptació Curricular, per a un 50% del desenvolupament curricular" (GARCIA, 2001, p. 211, en un estudi de vuit centres de Barcelona).

¹⁵ Un resultat semblant aporta l'avaluació feta per l'INCE: "No parece al profesorado que los programas de diversificación curricular y los de garantía social aporten una solución eficaz para un gran número de alumnos, en parte por minoritarios e inadecuados, y en parte por ofrecerse demasiado tarde. Las opiniones parecen ir en el sentido de abrir mayor cauce a la diversificación, facilitando quizá mayor apertura en las opciones curriculares, especialmente en el 2º ciclo de la ESO; otros profesores apuntan claramente a la formación de grupos diferenciados, en la línea de los itinerarios, en 3º y 4º o al menos en 4º curso" (INCE, 1998. P. 150).

¹⁶ L'efecte Pigmalión és la influència de les expectatives i/o prejudicis previs del professorat respecte al rendiment i la conducta de l'alumnat, de tal forma que aquestes expectatives esdevenen profecies que es compleixen a si mateixes: "La explicación de tal efecto Pigmalión descansaría en la interacción profesor-alumno, en la que el primero transmite sus expectativas

“P: En aquest sentit estaria d’acord amb la mesura que està preparant el govern actual amb la nova Llei de qualitat, que, entre d’altres coses, marcarà itineraris a quart d’ESO o abans; marcarà tres itineraris, un per a batxillerat, un altre per cicles i un altre per la sortida del sistema educatiu?”

Sílvia (professora d’educació especial): No, perquè això (...) qui anirà al batxillerat serà un tipus de classe social determinat.

María José (professora de llengua espanyola): ummmmm

Manuel (professor de mecànica): No necesariamente.

María José: Yo fui a la universidad y mi clase social era cortita.

Oriol (professor de tecnologia): No necessàriament, però en general sí” (Centre B).

“Jo entenc que agrupar (?) variable vol dir matemàtiques a l’A posem els bons, al B els mitjans i al C els fotuts. Això no hem fet mai. (...) No hi creiem, encara no hi creiem” (Toni, centre C, professor de física).

En qualsevol cas, les pràctiques reals que s’estan donant als instituts són diversificadoras, i això és reforçat per l’actitud de l’alumnat, com hem vist al capítol anterior. Hi ha diferències de matís que poden ser molt importants per l’acceptació del professorat més reticent a la constitució d’itineraris. Per exemple, que els hipotètics itineraris siguin reversibles, que hi hagi “vasos comunicants” entre els diferents itineraris, per evitar el poder classificador, fins i tot estigmatitzant, dels itineraris amb alumnes de menys rendiment. En aquest sentit, s’accepta el treball amb grups de nivell si és per ajustar les metodologies a les necessitats dels alumnes amb més dificultats de seguiment. No s’accepta

favorables mediante una serie de expresiones, lenguaje corporal y actitudes positivas” (GUERRERO, 1996, p. 157).

la classificació definitiva en grups de nivell per dos motius: per la reproducció social que significaria tornar a l'antic esquema i per la ingovernabilitat dels grups en què es concentrin els alumnes més conflictius.¹⁷

“Jo, en 14-16 anys, el que trobo que es podria fer més és que hi hagués més oferta. Per exemple, és poca l’oferta per a nanos que després vulguin seguir cicles, hi ha poca oferta de variables que puguin anar-se a especialitzar en allà. Perquè trobo que hi ha una franja de nanos que el fet de... els 16 anys vale, molt europeu... però hi ha una sèrie de nanos en aquest país entre 14 i 16 anys que l’escola els intoxica, es queden com una paret on tot rebota, és que no... Llavors aquests nanos, si saps que els tindràs fins als 16 anys i que poques coses podràs aconseguir moltes vegades, si en aquests nanos els oferissis un entorn que fos ja més com l’empresa, on ja pogués estar aprenent coses més específiques d’empresa, potser aconseguiríem resultats millors al final” (Santi, centre B, professor de llengua catalana).

Un altre matís seria basar més la distribució d'alumnes en l'orientació que no pas en l'avaluació, ja que hi ha un rebuig a la creació del grup dels *tontos* o de les *feres*, que difícilment trobaran professorat que hi vulgui anar. Per als casos més “irrecuperables” ja s’accepten dispositius com les UAC,¹⁸ que de fet ja estan configurant el tercer itinerari.¹⁹

¹⁷ El director que expressava aquest hàndicap de la segregació coincideix amb l'opinió de Funes: “Inevitablement, una agrupació separada especial acaba comportant la creació d'un conglomerat de dificultats –sovint un calaix de sastre— en el qual resulta difícil la interacció positiva. Amb facilitat es tendeix a la problematització general de les conductes de tots. El treball educatiu esdevé impossible si en el grup no hi ha altres elements positius, altres models no problematitzats” (FUNES, 1998b, p. 48).

¹⁸ Aquestes UAC es basen en el fet que els alumnes que rebutgen els aprenentatges acadèmics tenen un interès més gran pels aprenentatges manuals i pràctics, però encara hi ha alumnes que també rebutgen aquests aprenentatges (MANZANO, TEIXIDÓ, 2000). El gran repte de les UAC, o de les ofertes similars que elaborin els centres educatius, és, segons Funes, que siguin “una escola que no sembli escola sense deixar de ser-ho” (FUNES, 1998b, p. 23).

¹⁹ Tot i que en un estudi sobre vuit centres de secundària de les zones més deprimides de Barcelona es van trobar dos models diferents de UAC: un recurs acadèmic de reforç escolar, i per tant, amb una visió més inclusiva, o un recurs alternatiu al currículum acadèmic, és a dir, com “una pràctica encoberta de distribució de l'alumnat en una via terminal i irreversible, sota un currículum aparentment homogeni, que es pressuposa flexible però de mobilitat escassa, i predominantment descendent” (GARCIA, 2001, p. 208). A una conclusió semblant arriba un estudi de la Fundació Bofill sobre adolescents amb dificultats socials a l'escola (FUNES, RIFÀ, 2000).

“... La meva visió particular és que no hem de fer itineraris. Llavors, si comencen a fer itineraris, si comencem a fer coses que estarien, penso jo que estarien en contra del que és la filosofia de l’ensenyament obligatori, i del que precisament es tractava o es pretenia amb la reforma; si ara tornem una altra vegada que els alumnes, en funció d’allò que nosaltres creiem, els profes, no tant els alumnes, o els pares, o la família, els tornem a classificar i els tornem a ficar en grups estancs, que no hi ha mobilitat, i que llavors hi haurà alumnes que no tindran referents d’un altre tipu doncs (...) Un tipus d’alumne, si ara ja ho tenen difícil per tenir èxit, després penso que encara més ho tindran difícil per tenir èxit. Des del meu punt de vista, tots els alumnes, tots, també nosaltres, necessitem referents, sempre aprenem coses dels que tens al costat. Si el que tens al costat és igual que tu, difícilment podràs tenir una altra visió del tema. I això ho veiem quan hem fet, per alguna raó concreta i amb allò que diem el tractament de la diversitat, o l’atenció a la diversitat, doncs que fem grups, alguna vegada els hem fet per nivells, bé, els alumnes que van bé, bé, però els alumnes que van malament, pitjor. Per tant, jo crec que, personalment, crec que els grups homogenis tampoc no són la panacea, i que segurament la heterogeneïtat dóna per aprendre, si es tracta, si tothom té la funció que ha de tenir” (director centre B).

Però de nou les pràctiques reals van en la línia de consolidar els itineraris per nivell acadèmic. Fixem-nos en aquesta simptomàtica discussió:

“P: Jo parlava d’itineraris, allò, a quart d’ESO, un per batxillerat, un altre per cicles i un altre... Això com ho veieu en aquest centre?”

Leandro (professor d’automoció): Jo crec que és negatiu, però...

(...)

Isabel (professora d’administratiu): En el instituto de mi hijo ya lo hacen.

Pedro (professor d'història): De hecho, ya se hace en todas partes.

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

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

Leandro: No es lo mismo.

Pedro: No es lo mismo (responent a Leandro), pero sí que es lo mismo, porque tú al final qué dices: el que va a bachillerato, el que va a hacer los bachilleratos irá al grupo A, ahora tú lo llamas de ampliación, pero todos éstos van a bachillerato, todos, todos, llámalo como quieras. Los que van al B, ahí puede haber de todo, puede haber gente que va a ciclos de grado medio o puede ser gente que vaya a un bachillerato, pero en principio un nivel es inferior al otro. Y los que van al nivel 3, las variables de refuerzo, es gente que o se irá a un ciclo de grado medio o se irá a un curso ocupacional o se va a trabajar. Y es así, ahora, ¿le llamas itinerarios?, llámale como quieras, es un eufemismo. Eso ya existe. (...) Pero solamente en el nivel, no estamos a favor de cambiarlos, de ponerlos en niveles diferentes en primero, segundo, tercero. Sólo en cuarto, porque en cuarto ya sí que se tiende a definir de alguna manera, y ponerlos así facilita.

Leandro: Esto es, fundamentalmente, es una función orientadora, no una función clasificadora" (Centre A).

Una altra situació molt simptomàtica es va donar al centre privat estudiat, ferm defensor del tronc comú i de la comprensivitat, que va participar en l'experimentació de la reforma. D'entrada van haver de superar les resistències del professorat de BUP, que temia una pèrdua de nivell, com ja s'ha explicat a

l'apartat anterior. Però és que durant un temps van conviure al mateix centre tres itineraris: l'acadèmic, el professional i el "comprensiu". Els que havien superat bé l'EGB i tenien clar que tindrien èxit al BUP, s'hi matriculaven. Els que havien tingut dificultats a la primària i tenien algun retard escolar, es matriculaven a l'FP. I els que no havien estat alumnes brillants però rebutjaven l'FP, aquests es matriculaven al "tronc comú", que deixava de ser comú per ser una tercera via. Això ens dóna una idea de la dificultat d'establir un ensenyament unificat, ja que les lògiques de distinció són molt fortes.

"Allavors era lo que deia el (company): els alumnes bons estudiants anaven a BUP, els alumnes que podien tenir una vocació molt clara anaven a FP, i els que no podien fer BUP però que no es rebaixaven a fer FP, entre cometes, aquests eren els que teníem, i havíem tingut una població singular" (Toni, centre C, professor de física).²⁰

²⁰ I pel que es dedueix de l'avaluació de l'ensenyament experimental de l'ensenyament mitjà de les primeres promocions dels anys vuitanta80, sembla que aquesta era una pràctica molt estesa. Els primers anys d'experimentació del que després seria el segon cicle l'ESO es va fer en centres de batxillerat, de formació professional o centres creats per a la reforma. Doncs bé, als centres de BUP i de FP existia una selecció de l'alumnat que anava als estudis de reforma o als estudis vigents: "Cuando el rendimiento se mide a través de las *calificaciones escolares*, se observa que en los centros de FP los alumnos experimentales han obtenido, en 8º de EGB, notas significativamente más altas que sus compañeros que se han matriculado en FP (...). Por el contrario, los alumnos que cursan la enseñanza experimental en centros de BUP han obtenido siempre calificaciones más bajas en 8º de EGB que sus compañeros de BUP" (ÁLVARO *et al.*, 1990, p.73). Aquesta diferència de rendiment entre alumnes d'estudis experimentals i alumnes LGE també té una traducció en les expectatives academicoprofessionals: "En los centros de FP son los alumnos experimentales los que manifiestan tener unas expectativas más altas mientras que, en los de BUP, esto ocurre en el caso de los alumnos que cursan la enseñanza vigente. Ahora bien, las diferencias son mayores en los centros de FP, en relación a los de BUP" (*op. cit.*, p. 76). I el mateix es podria dir del batxillerat experimental respecte el 3er de BUP/COU o FP de segon grau: "Los alumnos experimentales (als centres de FP) obtienen, en general, mejor rendimiento académico que los de la enseñanza vigente, alcanzan un desarrollo aptitudinal mayor, tienen unas aspiraciones profesionales y educativas más altas y perciben que sus profesores utilizan una metodología activa y participativa dentro del aula, en mayor grado que sus compañeros que están cursando Formación Profesional" (ÁLVARO *et al.*, 1992). Les diferències entre batxillerat de reforma i BUP/COU no són tan profundes i cal matisar-les una mica: "Los alumnos de la Reforma obtienen peores resultados en rendimiento académico que los de la enseñanza vigente. En cambio, los mismos alumnos experimentales están más satisfechos con sus estudios y creen, en mayor medida que sus compañeros de control, que sus profesores utilizan en clase una metodología activa y participativa. Los alumnos que cursan la Reforma y los que siguen la enseñanza vigente obtienen resultados equivalentes al medir las aptitudes, las aspiraciones académico-profesionales, determinados rasgos de personalidad, las actitudes cívico-sociales y la satisfacción con el profesorado" (*op. cit.*, p. 93).

En definitiva, encara que hi hagi una gran cautela, que s'intenti evitar el discurs de la selecció, l'extensió de l'escolaritat obligatòria, el que s'està fent és incorporar al mateix centre els diferents itineraris que abans es feien a centres diferents, qüestió que per si mateixa ja pot significar un avenç en la comprensivitat del sistema educatiu.

La qüestió que queda per resoldre és la titulació, ja que fins ara els diferents itineraris no poden acabar amb títols diferents. De fet, la situació actual és una doble titulació *de facto*, similar a la que existia amb l'LGE, ja que el certificat escolar era la sanció negativa, el fet de no haver assolit els mínims per al graduat escolar, cosa que passa exactament igual amb l'ESO, ja que existeix el graduat i el no graduat. En tot cas, la novetat seria la instauració d'un règim de triple titulació en funció de l'itinerari postobligatori a seguir: graduació per a batxillerat, graduació per a cicles formatius i no-graduació. Això és el que analitzarem a continuació, la transició de l'ESO a l'ensenyament postobligatori.

8.2.2 La transició de la secundària obligatòria a la secundària postobligatòria

La transició de l'ESO al batxillerat o als cicles formatius, tal com està dissenyada, es troba davant d'algunes paradoxes que han sortit reflectides als grups de discussió. La primera té a veure amb la funció de filtre del graduat en secundària. Si aquest filtre no és superat per una bona part de la població escolar, el fet de no tenir el graduat no és un estigma, però tanca les portes de l'ensenyament postobligatori. Si el filtre es relaxa i no és superat per pocs alumnes, el risc de marginalitat d'aquests alumnes és molt més gran. Com deia una professora, si no donar el títol d'ESO vol dir que un alumne no sap ni llegir ni escriure, i no s'és més exigent, llavors es devalua el títol. Si es vol que el títol sigui més exigent, llavors s'està condemnant els alumnes de baix rendiment a sortir al carrer.²¹ També està en joc la capacitat del sistema d'externalitzar el

²¹ *“Eugènia (professora de socials a l'ESO): Clar! No donar la ESO és ja a la gent absolutament marginada.*

fracàs o no, i de les respostes de fora del sistema.²² És a dir, si el sistema educatiu i la societat en general estan preparats per acceptar programes de garantia social per al 10% o per al 40% de la població escolar.²³

Davant d'aquesta situació, l'opció dels equips docents és clara: donar el graduat a aquells alumnes no aptes per estudiar batxillerat però que sí podrien seguir un cicle de grau mitjà. I aquí ve la segona paradoxa: l'augment de prestigi i de qualitat de la formació professional és a canvi que sigui més selectiva. I la solució també és clara, i connecta amb la problemàtica dels itineraris de l'apartat anterior: a aquells alumnes que són en els crèdits de reforç se'ls dona el títol però amb la "condició" (de fet, és amb l'orientació, ja que de moment només existeix un títol) d'anar després a fer un CFGM. *De*

Pedro (professor d'història a ESO): Es verdad, es verdad.

Eugènia: I jo te dic que no, que pots suspendre... Però què ens passa? Que a més és mal vist el professor que suspèn és que "te tragas sapos" (...). Som los que suspenem perquè creiem que no és només, suspendre, a gente marginada" (Centre A).

²² Aquesta és la conclusió a què arriba un estudi sobre *Les reformes en els dispositius de formació contra el fracàs escolar i social a Europa 1985-1995*, que en el marc del programa Sòcrates va coordinar el GRET (Grup de Recerca Educació i Treball de l'ICE de la UAB). Els resultats publicats a la *Revista de Educación* plantegen aquesta paradoxa: "La discriminación sufrida por los jóvenes que no han obtenido certificación al término de la escuela obligatoria se revela tanto más importante en la medida que el fracaso escolar sea reducido y aislado" (CASAL, *et al.*, 1998, p. 314). La segona paradoxa es dona en les respostes davant del fracàs escolar, que són encara més estigmatitzadores quan s'externalitzen del sistema educatiu. En aquest sentit, aquests autors estan en contra de les virtuts de les escoles "de segona oportunitat": "Aumento del riesgo de "formación de ghettos" en las ofertas a los jóvenes en situación de fracaso, situándolos fuera del funcionamiento tradicional del sistema educativo, un reconocimiento social insuficiente —e incluso a veces negativo— de esas acciones y personas que acceden a ellas, así como una desresponsabilización de los sistemas regulares en lo que respecta a la respuesta que se da a esos alumnos" (*op. cit.*, p. 316). Un punt de vista diferent sobre els PGS trobaria que són més les virtuts que els perills, ja que precisament les seves característiques diferents a l'escola són les que poden funcionar amb nois i noies que el que no volen precisament és més escola (MARHUENDA *et al.*, 2000).

²³ Aquesta és la qüestió que posa sobre la taula Funes en un estudi de la Diputació de Barcelona sobre els programes de garantia social. En la tipologia feta en acabar l'ESO troba un 40% d'alumnat amb contradiccions educatives i manca d'èxit escolar, encara que no tot aquest col·lectiu acaba sense el graduat escolar: "No voldríem entrar ara en una batalla de xifres, però sí voldríem posar sobre la taula el debat sobre dues qüestions: la primera és si aquesta xifra és acceptable i si, per a aquesta proporció s'ha d'organitzar una via de formació atípica, no formal; la segona, és fer una reflexió sobre quants d'aquests alumnes tindrien una diferent actitud davant del seu futur, dels possibles estudis, de les experiències educatives, si a la seva escola haguessin aplicat l'ESO d'una altra manera. Com a mínim, un 15% dels que acaben es podrien trobar en d'altres condicions educatives i el seu lloc no hauria de ser la garantia social. El 25% restant, si més no, podria acabar l'escola obligatòria sense tants conflictes ni rebuigs" (FUNES, 1998a, p. 57).

facto, és com si es tractés d'una doble titulació: graduat de batxillerat i graduat de cicles. Una altra cosa és que formalment tinguin el mateix valor i per això alguns graduats de cicles, pressionats per la família, com hem vist als grups de discussió d'alumnat, es matriculin al batxillerat, fracassen i llavors és quan prenen en consideració l'opció de la formació professional.

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

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

Isabel: Entonces esto es lo que dice la (consellera d'Ensenyament), y decimos todos nosotros, porque a parte de todo somos padres y todo, y entendemos que un chaval, a los 16 años...

Pedro: No lo puedes dejar por ahí.

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

Pedro: Un mínimo oficio, claro.

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

Pedro: Además, eso está muy mal calculado.

Isabel: Se va a estrellar, y es lo que nos ha pasado, al año siguiente todos los que han ido, porque el padre ha presionado diciendo: "Tú, hijo,

si te han aprobado el cuarto de ESO, tú vas a intentar hacer un bachillerato". Y todos lo hacemos, como padres" (Centre A).

Les pràctiques d'avaluació, doncs, han de tenir present aquests condicionaments. També les pressions externes són importants. D'una banda, les famílies, que rebutgen les sortides no escolars (de l'estil dels programes de garantia social) i no volen que els fills als 16 anys abandonin el sistema escolar. D'altra banda, l'administració, que pressiona per obtenir un percentatge elevat de graduats, del 80%. I com deia significativament un professor, el 80% no pot estar preparat per anar al batxillerat.²⁴ Per tant, no tots els graduats estan en condició de superar el batxillerat. Vegem aquesta discussió entre el cap d'estudis de l'FP i el cap d'estudis de l'ESO d'un dels centres estudiats:

"Pedro (professor d'història, cap d'estudis d'ESO): Porque un niño que hace grado medio, una persona que hace un grado medio no puede hacer segundo de bachillerato, no aprobaría nunca. Entonces, la única salida es que haya un curso de promoción, no aprobaría segundo de bachillerato.

Leandro (professor d'automoció, cap d'estudis de FP): Yo no entiendo nada. Un alumno que ha hecho un ciclo formativo de grado medio, ¿por qué razón no puede hacer un bachillerato?

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

Leandro: Vale.

Pedro: Y segundo de bachillerato es todo teórico.

²⁴ *"Hay diversidad, ahí está la diversidad, quiero decir, la señora... es que no me acuerdo la señora que vino aquí... (la directora general de Formación Profesional) nos decía que teníamos que aprobar pues casi el 100% de los niños. Pero eso ¿qué significa? El 100% de los niños no pueden ir al bachillerato, eso es..." (Pau, centre A, professor d'electrònica).*

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

Pedro: Sí, pero no tiene nada que ver.

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

Pedro: Naturalmente” (Centre A).

L'externalització del fracàs és un resultat del disseny de la llei, però de nou algunes pràctiques dels centres poden anar en una altra direcció. En aquest sentit, els centres estudiats han desenvolupat diferents dispositius d'inserció, com ara PTT, formació ocupacional o TxF. Segurament no és una opció majoritària, però en l'ús de l'autonomia (escassa, com veurem al capítol 9), els centres es poden sentir responsables de les sortides pel fracàs de l'ESO. Sobre aquests dispositius hi ha dues visions: la defensada pels equips directius, que consisteix a considerar aquests programes en si mateixos, que tenen la finalitat de formar en qualificacions laborals mínimes i que siguin un pont cap al mercat de treball; d'altra banda, alguns professors de FP consideren que podrien ser un pont cap als CFGM, per exemple a través de les proves d'accés, un dels requisits de les quals és haver fet un curs de FO. En la mesura que això sigui una via que utilitzin alumnes i famílies, ens trobaríem davant d'un itinerari professional sense la necessitat d'aprovar etapes d'ensenyament acadèmic.

En el fons, no s'ha deixat de considerar que el batxillerat és per als bons estudiants i que la formació professional és per als que no poden seguir el batxillerat, els alumnes de baix rendiment o desmotivats dels estudis acadèmics. Per això, la igualació formal d'accés amaga aquestes diferències i fa que la transició sigui més discrecional, a l'arbitri dels equips docents. Per exemple, segons alguns professors, els antics centres de BUP tenen criteris

més restrictius, perquè la continuació lògica del graduat d'ESO és el batxillerat; per tant, els criteris acadèmics són més exigents. I segurament serà des d'aquests centres des d'on es pressionarà més per instaurar la doble titulació. En canvi, els centres de FP són menys restrictius, ja que tenen més en compte aquesta sortida cap a la formació professional, amb l'efecte no volgut de deixar molt més en la marginalitat aquells alumnes que no superin ni l'ESO.²⁵

“Y esto, casualmente, y esto es un dato que tengo comprobado porque tengo un hijo en edad escolar de cuarto de ESO, y además estoy en la profesión; los institutos que son antiguos FP y ahora son IES tienen este concepto, o sea, el 60% o el 50% (de materias aprobadas per obtenir el graduat de secundària) (...) es muchísimo más fácil de que se promocióne a un alumno y de que se tenga en cuenta todo lo que hemos hablado para que pueda seguir formación profesional, que en los IES de toda la vida (els antics instituts de batxillerat)” (Isabel, centre A, professora d'administratiu).

Aquest criteri d'avaluació flexible ja es donava abans amb el sistema anterior, com explicava el centre privat que tenia BUP i FP: als estudiants de 3r de BUP amb algunes assignatures suspeses els donaven l'aprobat perquè es poguessin matricular a 2n de FP2.²⁶ Per tant, la possibilitat de continuar la via professional quan es feia evident el fracàs en la via acadèmica ja hi era.

“Els aprovàvem el tercer perquè llavors podien anar a FP2. (...) I els hi fèiem una mica de neteja” (Toni, centre C, professor de física).

²⁵ Aquesta diferència entre les pràctiques d'avaluació de l'ESO als antics centres de BUP i de FP és confirmada per un estudi del CIREM sobre *Diferències d'èxit a l'ESO* (citat a FUNES, 1998b, p. 25).

²⁶ Pràctica que, com hem vist al capítol 5, era força estesa (PABLO, 1996; AD, 1999).

8.3 La reforma de la formació professional

Després d'analitzar la reforma de la secundària en general, cal veure les reflexions que sobre la reforma de la formació professional en particular han sortit als grups de discussió i a les entrevistes. Els grans temes sobre l'FP són tres: la valoració dels CFGM i CFGS en comparació amb l'antiga FP, els canvis en el currículum i la discussió sobre el curs de promoció.

8.3.1 Dels itineraris professionals llargs a la combinació d'itineraris acadèmics i cicles de FP curts

La reforma de l'FP té dues grans innovacions. La primera ja s'ha dit: és posar l'aprobat de l'ensenyament obligatori com a condició per accedir a l'FP. La segona és la ruptura entre la formació professional de qualificació bàsica i la formació professional de qualificació especialitzada. El nou sistema combina la via acadèmica curta amb cicles de grau mitjà i la via acadèmica llarga amb cicles de grau superior. El nou esquema és molt ben vist pel professorat. La valoració més alta és dels CFGS, ja que tenen tots els ingredients per tenir èxit: els alumnes estan més seleccionats i més preparats, són més grans i saben el que volen, el professorat es pot dedicar intensament a l'especialitat, i la inserció laboral està funcionant molt bé. En canvi, els CFGM no tenen tanta consideració, s'allunyen molt del que era l'FP2 d'abans.²⁷ Algun professor fins i tot arriba a dir que són pitjor que l'FP1, sense tenir present que ara estan més seleccionats, en principi, però es queixen sobretot de la manca de motivació de l'alumnat. I el centre privat estudiat va decidir renunciar als cicles de grau mitjà que tenia per l'escassa demanda i per la seva poca valoració.

²⁷ Hi pot haver una certa tendència a associar grau mitjà amb FP1 i grau superior amb FP2, com recull aquest professor d'un estudi recent a Lleida: "Bueno, mi sentimiento es muy diferente porque estoy en l'FP, en los ciclos formativos. ¿Cómo me encuentro con los alumnos? Pues igual, siempre entiendo que el Ciclo Formativo de Grado Medio es similar a una FP1 y el Ciclo Formativo de Grado Superior a una FP2. Entonces el alumnado del Grado Superior está claro que en preparación y motivación hemos ganado, con el de Grado Medio igual de mal" (MANZANO, TEIXIDÓ, 2000, p. 53).

“...De fet la FP1, els nanos, pel tipus d’estructura social del moment, el món laboral, pel sistema d’educació, pel que sigui, jo crec que la FP1 estava més considerada que actualment el que serien els cicles formatius de grau mitjà. Aquests cicles formatius de grau mitjà no sé si hi ha molta gent que s’ho creu, no sé si l’administració realment s’esforça en què funcioni. I molt sovint van a parar a aquests cicles formatius, com deia la Mariona, molts nois que, no sé, per exemple, havien fet la FP1 d’administrativa aquí, jo les havia tingut d’alumnes però haguessin pogut fer perfectament el BUP, però no havien fet el BUP perquè volien aquesta branca professional. I en canvi, jo crec que ara molts nanos que van al cicle formatiu de grau mitjà, encara que hagin de tenir aprovat el 4t d’ESO, i abans no tenien per què tenir aprovat la primària, doncs és possible que manqui realment aquesta vocació, per dir-ho d’alguna manera, d’una professió determinada, i que van en allà perquè ja vénen rebotats de primer de batxillerat o perquè se’ls ha aconsellat que no, perquè els pares diuen: “Encara ets massa jove per incorporar-te al món del treball”. No sé, tot plegat que, socialment, estava millor considerat i tenia més possibilitats a nivell laboral la FP1 que no...” (Mercè, centre C, professora d’administratiu).

Una altra qüestió que aprofundeix la valoració negativa d’aquests cicles és el que diu aquesta professora, ja que recull el fracàs de la via acadèmica llarga, la qual cosa reforça la idea de segona opció, de la mateixa manera que el grau superior també és vist com la recollida del fracàs de la via acadèmica superior. L’esquema és el mateix que el que hem vist per a l’alumnat: el grau mitjà per als qui no poden anar al batxillerat (o per als que han fracassat en l’intent), i el grau superior per als que no poden anar a la universitat. Malgrat això, l’estratègia de fer el batxillerat per anar després a fer un grau superior és una opció “digna” i sembla que va en augment. La relació amb la universitat és més complexa. Un sector del professorat veu el grau superior com una autèntica alternativa a la universitat, fins i tot defensa que els tècnics superiors estan més ben preparats que els enginyers tècnics a l’hora de competir al mercat de treball, com veurem més endavant al capítol 10. Altres professors, en canvi, situen el paper del grau superior com a complement, fins i tot n’hi ha

algun que “ven” als alumnes que el grau superior també és una via per anar a la universitat sense passar per la selectivitat.

“És que a molts ja se’ls hi ven el cicle així. (...) Ara potser ja no tant, però al començament dels cicles, es venia molt als alumnes de batxillerat això: “Vés a fer un cicle, que així tindràs la nota per poder anar a la universitat si no has entrat, no has de fer selectivitat...”, i molts entraven el primer dia de classe, jo tinc per costum: “Quants us heu apuntat al cicle pensant en anar a la universitat?”, buah!, totes les mans enlaire. I després, al llarg del cicle, doncs gent que havia entrat amb aquesta idea diu: “No, però si amb el cicle ja he après, això ja m’agrada”, ja troben la feina, estan sortint amb un contracte i llavors no, i en canvi gent que havia entrat al cicle molt desanimat del batxillerat, que se l’havia tret amb penes i treballs, amb notes justíssimes, “ostres, el cicle és una altra cosa, no?” Estan treient molt bones notes... i els hi fa una pujada de moral a base de bé. I ja havien desistit de la universitat i decideixen després. Vull dir, que gira una mica...” (Teresa, centre C, professora d’administratiu).

Les comparacions amb el passat són obligades. Als grups de discussió no han participat gaires “nostàlgics”, tot i que el seu missatge ha estat recollit diverses vegades. De fet, encara hi ha un discurs nostàlgic del sistema de formació professional d’abans de la llei del 1970. El sistema d’oficialia i mestria és recordat com un sistema que preparava bé els alumnes i que oferia a la indústria el que necessitava.²⁸ Ara bé, també apareix el discurs que revela la idealització d’aquesta formació professional, ja que es tractava d’una formació molt reduïda, hi havia pocs alumnes i l’opció de matricular-s’hi era més

²⁸ La valoració de la formació professional depèn, lògicament, de la posició del professorat respecte a la seva disciplina acadèmica o professional. En una comparació feta a mitjans anys vuitanta entre el sistema d’abans de l’LGE i el nou sistema LGE, “los profesores de más edad y del área técnica son más partidarios de la centralidad de lo técnico y en buena parte consideran que l’FP ha empeorado en vez de mejorar el sistema antiguo —54% piensan que era mejor la antigua Oficialía y Maestría, sólo 14% que es mejor l’FP actual—. Los profesores del área común se inclinan más por la formación cultural, y no están de acuerdo ni con el sistema antiguo ni con el nuevo. Y todavía quedan en medio los profesores de Ciencias” (CARABAÑA, 1988).

voluntària. A més, el tipus de formació que s'hi feia era molt manual, en un context en el qual aquests oficis tenien un cert prestigi. El sistema de la LGE va suposar una ruptura molt important amb el sistema anterior, perquè va integrar la formació professional en el sistema escolar, i va fer obligatòria l'FP1 per als que no tenien el graduat escolar. Segurament aquest va ser un dels elements clau que va suposar la "degradació" de la formació professional, degradació entesa com a pèrdua de prestigi. Malgrat això, també apareix el discurs que l'FP1-FP2 era millor que la reforma de cicles formatius realitzada a partir de la LOGSE. L'adaptació als canvis sempre és difícil, però la sensació que els guanys superen les pèrdues és majoritària en els professors i professores que han participat en l'estudi. Sí que es reconeix que el sistema anterior tenia les seves virtuts. Per exemple, l'FP1 per als graduats era molt interessant, ja que tenia un component vocacional necessari per als estudis professionalitzadors. L'FP2, amb alumnes ja seleccionats, amb alguns que venien del BUP, tenia una dinàmica bona, i una inserció molt elevada. Ara bé, la necessitat de reforma era molt sentida, tant pel que s'ha dit sobre el tronc comú com per elevar el nivell de la formació professional.

Els itineraris professionals de qualificació baixa/mitjana, es configuren amb tres variants:

- Accés directe de graduats d'ESO al CFGM. Serien els alumnes que no veuen clar fer un batxillerat i/o tenen necessitats econòmiques per satisfer, com hem vist al capítol anterior.
- Accés al grau mitjà després d'haver fracassat al batxillerat. Són, normalment, els alumnes als quals s'ha donat el títol perquè no quedessin fora del sistema. Se'ls recomana fer cicles, però, per pressió familiar o per ambició personal es matriculen al batxillerat i al curs següent reculen i opten pel cicle de grau mitjà.
- Accés des de les proves d'accés. Aquí hi ha dues opinions: d'una banda, un sector del professorat defensa que les proves han de ser dures, que no suposin una devaluació del cicle formatiu pel fet que hi entrin alumnes

sense una preparació mínima. De l'altra, hi ha professors que defensen unes proves més toves per permetre als alumnes que no han tingut èxit en la via acadèmica que ho provin en la via professional, perquè, de fet, són el públic potencial del grau mitjà, més que no pas treballadors en actiu, que preferiran anar a les proves d'accés al grau superior, com veurem de seguida. Una altra qüestió és que la preparació per a les proves d'accés es deixa oberta, per tant, s'externalitza del sistema educatiu i es projecta cap al mercat de la formació no reglada.

Els itineraris professionals de qualificació alta, de manera paral·lela als itineraris curts, també tenen tres variants:

- Accés des del batxillerat: ja he dit que alguns professors detecten (i ha quedat corroborat als grups de discussió amb alumnes) que hi ha un augment de les estratègies professionalitzadores d'alumnes que acaben l'ESO i trien batxillerat amb la intenció de fer després un CFGS. Seria l'opció més ajustada al disseny de la reforma.
- Accés al grau superior després de no superar la nota de tall a la selectivitat o de fracassar a la universitat. Això reforça la idea de la segona opció, i més quan alguns dels centres estudiats orienten tots els graduats en batxillerat a fer la selectivitat per no tancar-se cap porta. Aquest fet, que semblaria contradictori amb la trajectòria de formació professional dels centres, fa que la selectivitat esdevingui una mena de "revàlida" del batxillerat, revàlida que, d'altra banda, orienta de fet tot el pla d'estudis del batxillerat (cosa que era motiu de queixa per part de l'alumnat, com hem vist al capítol anterior).
- Accés per les proves d'accés. A diferència del grau mitjà, les proves d'accés són més utilitzades per treballadors en actiu que busquen la promoció laboral o un reciclatge, tot i que la presència de joves amb itineraris acadèmics truncats és també molt important.

A més d'aquestes tres vies, n'hi ha dues vies més, una en procés d'extinció i una altra més nova i emergent. La via a extingir són els titulats de

FP2, que durant els anys de transició de sistema educatiu han representat un percentatge molt important dels estudiants de CFGS (vegeu el capítol 5). Per al professorat, el fet que aquests titulats vulguin fer un grau superior significa que reconeixen en el CFGS una formació superior a la que tenen i que és clarament diferent de l'FP2. La via emergent és el curs de promoció o curs pont, del qual parlarem a bastament més endavant.

8.3.2 Especialització *versus* polivalència del currículum

L'altra gran innovació de la reforma de la formació professional és el currículum, que passa a ser totalment específic, sense matèries comunes. Aquest fet és vist com a positiu, llevat d'alguns comentaris, com per exemple que la inexistència de matèries instrumentals no permet recuperar o reforçar aquells aspectes que no han quedat prou fixats a l'ESO, que es fa més pesat amb tantes hores seguides d'especialitat, o que algunes assignatures transversals s'haurien d'orientar cap a l'especialitat (per exemple, anglès orientat al món empresarial o al tecnològic). Però en principi el bagatge teòric que porten els alumnes de l'ESO i del batxillerat permet que els cicles formatius es focalitzin en l'àmbit tecnicoprofessional de l'especialitat. És més, en aquests anys de transició, si hi ha problemes de seguiment, els tenen els alumnes que vénen de COU o de batxillerat, ja que els que vénen de FP2 ja tenen una base tecnològica i poden seguir amb més facilitat que els que no han fet mai tecnologia o l'han fet com a crèdit variable.

El debat sobre el currículum més destacat als grups de discussió ha estat la tensió entre l'especialització i la polivalència. En aquest sentit, hi ha dues visions diferents. D'una banda, tenim el discurs de la màxima especialització, un discurs que fa èmfasi en els continguts (en aquest sentit, estaria relacionat amb la visió pedagògica tradicional que deia abans) i en l'aplicabilitat immediata dels aprenentatges assolits. També seria el discurs del

model client/proveïdor²⁹ respecte al teixit empresarial, en el sentit que la formació professional ha d'ajustar-se al màxim a les demandes dels empresaris. És una òptica a curt termini, de dotar els alumnes de les eines necessàries i específiques per al domini d'un camp ocupacional concret.

“...Un empresario no pide personal con unos conocimientos generales, sino con unos conocimientos generales y con unos conocimientos específicos. Cada vez se tiende más a la especialización. Antes un mecánico tenía que ser soldador, tenía que ser fresador, tenía que ser ajustador, tenía que ser tornero, tenía que ser matricero, tenía que serlo todo. Hoy no, hoy el tío que es matricero no tiene por qué saber soldar. Y el tío que es ajustador no tiene por qué saber calderería. Entonces vamos a cuestiones muy específicas, y los ciclos estan montaos en teoría de esta forma, para ir a formar a la gente en aquello que nos está demandando el entorno, y no al revés, mira: “Esto es lo que tienes y tú apáñate con lo que tenemos”” (Manuel, centre B, professor de mecànica).

“Sí, però tenim en compte que ja estem tan a prop de l'empresa, que sí... jo crec en això, la reforma, donar una aspecte molt globalitzador, jo hi crec, en això. Però, a veure, tal com t'estàs acostant a l'empresa, l'empresa cada vegada vol centralitzar una mica més el tema, l'empresa no vol una cosa abstracta, no vol una persona que s'estigui vuit mesos per adaptar-se a lo que s'està fent, i aquí trobo han de començar una altra vegada a donar-li forma a l'alumne sabent el tipus d'empresa que tenim, no hem de perdre aquesta visió de... D'acord, no em puc professionalitzar, és una paraula, una frase que l'hem sentit tots molt, però és que estem arribant al punt de que estem deixant un nano al carrer i les empreses allà, i les empreses què volen d'aquell nano? No

²⁹ De manera anàloga als dos models de relació entre alumnes i oferta de FP, també s'estableixen dos models de relació entre empreses beneficiàries de l'FP i l'oferta formativa. Una visió dominada per l'efecte oferta seria quan les empreses usen allò que produeix el sistema educatiu (de fet, és el que ha passat a Europa a les últimes dècades), (BEDUWÉ, PLANAS, 2001). La visió contrària és la que conceptualitza l'oferta de formació en funció de les demandes de les empreses, situa els centres de formació com a proveïdors dels demandants de titulats.

els hi pots dir: “Escolta, et deixo un alumne que té un bano de possibilitats tremendo, te'l quedaràs vuit o deu mesos i veuràs quin dalloneses...” L'empresa no vol sentir això. L'empresa vol una mica més de...” (Joaquín, centre B, professor de mecànica).

Aquesta opció té un risc, segons el segon punt de vista: aquesta preparació tan concreta té el risc d'esdevenir fàcilment obsoleta davant del canvi tecnològic tan ràpid. Per tant, el currículum de la formació professional hauria de ser molt més polivalent, hauria de fer molt més èmfasi en els processos i procediments que no pas en els continguts concrets d'una màquina o d'un ofici molt especialitzat, ja que això és el que permetrà als alumnes tenir la capacitat d'adaptació necessària per afrontar els canvis que de ben segur tindran al llarg de la seva vida laboral. Es tracta d'una visió a més llarg termini, més centrada en les necessitats de l'alumne que en les necessitats immediates de les empreses, que fa més èmfasi en l'adaptació, la innovació i les competències transversals.³⁰

³⁰ Aquesta discussió també es dona en l'àmbit europeu, amb una tendència dominant de la segona perspectiva, és a dir, cap a la polivalència i una menor especialització del currículum professional, encara que amb algunes tensions: “Existe una cierta tensión entre la necesidad de los individuos de ser muy flexibles y amplios en el dominio de sus habilidades, de equiparse para un mercado laboral en el que el cambio es constante, y las exigencias inmediatas de los empresarios. Los pequeños empresarios franceses, por ejemplo, expresan insatisfacción con la reducción del contenido práctico del CAP –la calificación tradicional de los oficios—, al considerar que su creciente integración en un sistema general más orientado hacia la educación reduce el valor que ésta tiene para ellos” (GREEN, *et al.*, 2001, p. 176-177). Curiosament, els dos únics països europeus que han introduït els darrers anys nous currículums especialitzats, en contra de la tendència europea, han estat Espanya i el Regne Unit (*op. cit.*, p. 177). Això en part es degut a la visió predominant del sistema educatiu com a “proveïdor” de títols ajustats a les necessitats del sistema productiu, com veïem al capítol 1. I pel que sembla, amb el nou projecte de llei de formació professional no només no s'elimina tanta varietat de titulacions i famílies, sinó que s'abunda en la necessitat del sistema educatiu d'oferir títols per a cada segment d'activitat. Com a exemple, al document *Necesidad de la ley. Datos acerca de la situación actual de la Formación Profesional*, preparatori per al projecte de llei (www.mec.es/ley/fp/notaprev.htm), es diagnostica que l'oferta de FP està massa centrada en la demanda dels alumnes i oblida les necessitats del sistema productiu, i que cal reorientar els alumnes als sectors que generen més ocupació o crear-ne d'altres especialitats: “Por otra parte, están surgiendo en España algunas actividades para las que no existe titulación correspondiente, como el tratamiento de la piedra ornamental” (pàgina 6 del document). La visió “adequacionista” és tan clara com improbable que es pugui assolir (vegeu l'apartat 5 del primer capítol i el capítol 10 sobre el reconeixement de la formació per part del teixit productiu).

“El que ara ha de saber no és saber molt bé una cosa, sinó establir criteris i ampliar, tenir una visió més àmplia...” (Oriol, centre B, professor de tecnologia).

“El que passa, en honor a la veritat, a l'hora de buscar treball, no sé si s'ajusta tant aquella especialitat amb la feina. Jo, avui per avui, encara recomanaria cicles que fossin una mica generals, perquè a l'hora de treballar pots adaptar-te a molts llocs. Si resulta que has fet una superespecialització, posem per cas, en materials per a pròtesis dentals, en sabràs molt, no dic que no, treballaràs d'això? No estem encara com a Alemanya o Àustria, que tenen tot superorganitzat. (...) Nosaltres hem tingut en aquests últims tres anys bastantes matrícules a l'inrevés, gent que tenia un cicle superespecialitzat s'ha adonat de que no anava enlloc i ha vingut aquí a fer el més general” (Raül, centre C, professor de química).

L'oferta actual de 135 cicles diferents dintre de les 22 famílies professionals sembla que ha apostat pel currículum especialitzat, és a dir, per la primera visió de les dues que hem trobat al professorat, encara que hi ha veus que opinen el contrari, que la reforma ha suposat una formació professional menys específica que l'anterior. En qualsevol cas, dintre de cada família hi ha cicles més específics i cicles més genèrics, i això provoca dos fenòmens que hem trobat de manera molt explícita al centre privat. D'entrada, aquest centre, quan va decidir quina oferta donava de formació professional, l'estratègia va ser buscar els cicles més generalistes dintre de les famílies que històricament feien (administratiu, química i electrònica), precisament per poder donar la visió més ampla de la professió. I després orientaven els alumnes perquè anessin a fer altres cicles més específics, per completar la seva formació. També s'havien trobat que alumnes que havien fet un cicle massa específic s'havien adonat que estaven limitats i havien acudit al centre per fer el més genèric, per tenir una preparació més adequada en un camp més ampli. En definitiva, s'obre un nou escenari en el qual es poden acumular cicles formatius sense una gradació de nivell, de fet discontinus, que de moment no afecta un percentatge gaire elevat dels alumnes, com hem vist al capítol 5 (els

matriculats de cicles que ja tenen un títol d'un altre cicle formatiu), però és possible que augmenti els propers anys, també com a resposta davant la disminució de la demanda potencial de formació professional. És a dir, que la solució al dilema especialitat/polivalència es pot resoldre amb itineraris de formació professional acumulatius i reversibles.³¹

“Jo crec que aquests cicles, el que potser s’hauria de pensar és, a vere, els més generals, que són els que hem triat aquí (al centre), de les diferents branques hem triat aquells cicles més generals, que donava més sortides, però que també potser hauríem d’anar orientant els alumnes dir: “Bueno, fes un cicle, així més general, i després combinar dos cicles”. I això algun alumne ja ho va veient, que la cosa pot anar per aquí. Aquest any, a administració i finances, dos o tres a l’acabar diuen: “Jo l’any que ve no vull anar a la universitat, vull anar a un altre cicle però ja més especialitzat dintre d’aquesta...” (...) Jo de vegades als alumnes els hi dic: “No us quedeu amb un cicle, en podeu anar fent més de cicles, i penseu que una mica la idea ha d’anar per aquí, necessitem tots anar-nos reciclant, no penseu que heu fet el cicle i ja heu acabat, constantment heu d’anar fent...”” (Núria, centre C, professora d’administratiu).

³¹ Segons Gairín, el debat entre currículum especialitzat i currículum generalista és un fals debat, ja que es tracta d’aconseguir un difícil equilibri entre els dos pols: “Els nous Cicles Formatius tendeixen a l’especialització. Aquesta decisió té sentit perquè l’oferta de llocs de treball confirma aquesta tendència. Això no és contradictori amb el fet que molts autors reclamen una formació professional general adaptable a diversos llocs de treball. Tot depèn de la perspectiva des d’on analitzem el problema. D’una banda, la incidència de la tecnologia, la sofisticació creixent dels processos de treball que afecten, encara de manera desigual, tots els sectors, reclamen un coneixement especialitzat, precís i moltes vegades profund, de tècniques, instruments i processos de treball. D’altra banda, el dinamisme dels àmbits productius fa que la pervivència de la majoria dels perfils sigui breu i oscil·lant i que la vida d’una ocupació experimenti fluctuacions que comprometen la permanència del professional en el lloc de treball. Cal, doncs, una difícil combinació entre coneixement especialitzat i capacitat per transferir l’aprenentatge adaptant-lo a noves demandes. El currículum ha d’atendre ambdues necessitats: generar l’aptitud per aconseguir amb facilitat els requisits dels perfils detectats i conferir el potencial ocupacional que permeteixi (sic) decantar-se cap a noves actituds i noves ocupacions” (GAIRÍN, 1999, p. 11-12). Una proposta del Departament d’Ensenyament que avançaria en l’acumulació de cicles és la reforma del currículum que volen fer, que permetria convalidar crèdits de diferents cicles (Rosa Maria Fortuny, directora general de FP, declaracions al Fòrum d’Educació Reptes de l’FP Avui, ICE de la UAB, 15 i 16 de febrer de 2002). Això facilitaria, i a més és l’objectiu buscat per la Conselleria, que els joves tinguessin més d’un títol.

Una altra conseqüència atribuïda al canvi del currículum és el tancament o aïllament de les especialitats. Aquest fet, que també va ser expressat pels alumnes, fa que es perdi “l’ambient”, és a dir, que els processos d’identificació amb l’institut es desdibuixin i quedin relegats només a l’especialitat. És possible que la introducció del batxillerat als antics centres de FP hagi contribuït també a aquests fenomen. En qualsevol cas, el sentiment per a professors i per a alumnes que han viscut els dos sistemes és de pèrdua de l’institut com a referent identitari.

“Jo abans veia que hi havia més unió... es feien més sortides, feien més festes aquí, t’organitzaven més festes, ballaven, es coneixien més entre nois i noies... Ara, clar, cada u està moltes hores posat en un determinat espai (...), en un determinat espai, els altres estan en un altre determinat, i estan ja... ja els aïllem una mica nosaltres, respecte a horaris, tallers, aules i tal, també els aïllem. Després tenen mitja hora de pati, que continuen aïllant-se. No sé, el que són les relacions humanes s’ha perdut bastant, jo crec. Abans a l’institut havia un ambient, no sé com explicar-t’ho, el primer any que vam fer cicles formatius jo pensava que m’agafava una depressió. Perquè a la tarda aquí a les sis primer que no havien tants grups, perquè, clar, vem iniciar amb els que feien primer, hi havia poca gent, era com una escola, sempre ho dèiem, era una escola fantasma, no havia... Jo trobo això, que també ha trencat una mica les relacions entre ells, entre els nanos... No sé, van molt a automoció, automoció, els de metall a metall, les noies amb les noies... (...) Clar, si veuen l’escola com un lloc on només és estudiar, avorrir-se, estudiar, avorrir-se, treballar, treballar... Jo, veus?, és una de les coses que respecte la FP ho veig, la FP havia més pinya, més caliu” (responsable escola-empresa centre A).

8.3.3 La reforma de la reforma: el curs de promoció i la tornada a l'itinerari llarg de FP

Ja hem vist com que de les queixes principals dels alumnes del nou disseny de la formació professional era la manca de connexió entre el grau mitjà i el grau superior. Aquesta és una qüestió que ha suscitat molta controvèrsia en el si dels grups de discussió. El curs 2000-01 s'ha introduït a Catalunya de manera experimental un curs de promoció (vulgarment conegut com a curs pont) perquè alumnes que s'han graduat d'un cicle formatiu de grau mitjà puguin accedir al grau superior amb uns coneixements més o menys homologats amb els batxillers, que igualin les condicions d'accés al cicle de grau superior. Hi ha un punt de vista bastant compartit sobre aquest curs de promoció, però és un punt de vista ambivalent. D'entrada, el rebuig és general, perquè s'hi veuen més inconvenients que avantatges. La por general és que, a causa d'aquest curs pont el grau superior es devaluï i es perdi el que s'ha aconseguit amb l'actual reforma. Es vol defensar el disseny actual per refermar el prestigi que en poc temps ha aconseguit el grau superior, pel fet de tenir una base de batxillers, i perquè obrir la via a alumnes que han basat la seva formació només en aprenentatges tècnics faria rebaixar el nivell del grau superior, i per tant, perdria part del seu prestigi.

“...Los niveles (del grau superior) son en principio muy buenos, y esperamos que dure mucho tiempo. Ya hay un invento que me tiene preocupao, los cursos promoción y todo esto, pero bueno...” (Rogelio, centre A, professor d'administratiu).

“Jo veig el perill de que volguent salvar (el grau mitjà), que hi vagi més gent al grau mitjà, la porta al final s'obri massa i ens carreguem el grau superior” (Toni, centre C, professor de física).

Aquest seria un argument de tipus corporatiu, elaborat sobretot pel professorat dels CFGS. Però també hi ha un altre argument més ideològic, i és que la generalització d'aquest curs pont representaria una regressió a la doble xarxa, que és precisament el que la reforma de la LOGSE ha intentat trencar.

D'alguna manera, seria una contrareforma poc acceptable per als defensors més convençuts de les virtuts de la reforma educativa.

“Potser l’escalat que s’ha fet s’hauria d’haver estudiat més, perquè tenim un problema molt fort, i és que en el grau mitjà tenim una via morta, que ara la volen obrir amb el curs pont aquest, que a mi em fa molta por això perquè d’alguna manera estem tornant a lo que seria l’antiga FP. És a dir, si tornem a obrir una via, tornem a lo mateix. Però d’altra banda tampoc no li pots tancar aquesta porta a aquest alumne” (Joaquín, centre B, professor de mecànica).

De totes maneres, no deixa de ser una paradoxa que ja hem comentat abans: per donar més prestigi a la formació professional, reivindicació històrica del professorat de FP, la via és fer-la més restrictiva i selectiva.³² El cas del grau superior és molt clar en aquest sentit, ja que es tracta de recuperar la idea inicial de l’FP2 de la llei del 1970, una formació professional per a batxillers, és a dir, per a bons estudiants. Connectar la via professional curta amb la via professional llarga tornaria a deixar el camí de l’FP per als estudiants dolents, ja que, a més, aquests han obtingut el graduat en secundària precisament perquè puguin accedir al grau mitjà. En definitiva, seria tornar a la doble xarxa.

Els arguments en contra del curs pont generen un consens considerable entre el professorat. Però, com dèiem, les posicions són molt ambivalents, ja que la majoria dels professors que han participat en els grups i que defensen la restricció del curs pont, també accepten que, tal com està definit el grau mitjà és un itinerari terminal que aboca al mercat de treball potser prematurament o amb una qualificació insuficient. I això limita les possibilitats de promoció laboral, ja que obliga a inserir-se en el món laboral en oficis de baixa qualificació per poder després, amb les proves d’accés, accedir al grau superior

³² És el que normalment s’anomenava “dignificar” la formació professional, encara no prou reconeguda socialment: “A hores d’ara, la formació professional pateix encara, especialment en els cicles de grau mitjà, de poca consideració social perquè, com explica aquest professor d’universitat: “Se tendría que informar a los chavales, a los padres, porque los padres actualmente lo que quieren es que los chavales vayan a la universidad (...) l’FP hay que dignificarla” (MANZANO, TEIXIDÓ, 2000, p. 34). O en paraules de Pablo, cal evitar “contaminar” l’FP del fracàs escolar (PABLO, 1996).

i poder optar a ocupacions de més qualificació i reconeixement social. La solució torna a presentar-se en forma de paradoxa, ja que permetre un itinerari continuat de formació professional dintre del sistema educatiu amplia les possibilitats d'una minoria que arriba al nivell més elevat, però reforça el paper subordinat de la formació professional.

“ (Un alumne) podía empezar en grado medio, en primer grado, y podía tener una continuidad con el segundo grado, ¿no? Si el alumno se iba superando y podía acabar toda la FP al nivel de quinto que había antes, y ahora, por eso han creado estos cursos así, que todavía no está claro qué va a ser (...). O sea, un chaval, para mí es una crítica (...), que a los 17 años se le ha dado la posibilidad, habiendo acabado el graduado escolar, de seguir con una especialidad profesional, que a los 17 años se le corte el camino. O sea, realmente a este chaval se le ha dado la posibilidad de hacer un año o dos años, pero no más. Entonces, ahí antes no estaba cortada, es más, si el chaval se superaba y podía seguir, podía llegar a la universidad. Era un poco más largo que a través de bachilleratos, pero podía llegar, tenía las dos cosas. Y ahora, a los 17 años, realmente, está el problema de “¿qué hago?”, se tiene que reenganchar a hacer otro ciclo de grado medio, o volver al bachillerato, o ahora esto que es un...” (Isabel, centre A, professora d'administratiu).

En aquest sentit, l'establiment d'un curs pont generalitzat permetria disminuir la pressió que té actualment el batxillerat, ja que els alumnes (i les famílies) opten pel batxillerat abans que per un grau mitjà perquè no volen una sortida del sistema educatiu tan aviat, encara que les aptituds per a l'estudi no siguin les òptimes. I de fet, als grups de discussió d'alumnes n'hem trobat algun que es matriculava al batxillerat ja amb la idea de fer un grau superior. En canvi, amb el curs pont i la possibilitat d'arribar al grau superior, molts pares no pressionarien tant els seus fills perquè es matricuessin al batxillerat, i alguns alumnes optarien directament per la via professional, ja que, si l'objectiu és arribar al grau superior, sempre serà més atractiu accedir-hi pel grau mitjà. Així, el batxillerat no tindria tanta demanda ni tindria les taxes de fracàs a primer que té ara.

“T’arreglen el batxillerat. Perquè tota aquesta gent que és reticent a anar al cicle de grau mitjà, perquè un any o dos i després què?, provenen el batxillerat a veure què passa. Si no se’n surt, ja anirà al cicle. En canvi, si aquest pont ja està més definit, doncs bueno, que se’n vagin al cicle, perquè igualment pot arribar a un grau superior. I ara aquest pont està però d’aquella manera. Llavors el batxillerat...” (Elisa, centre C, professora d’administratiu).

Caldrà veure la valoració que es fa del curs de promoció experimental, però la demanda és molt forta. En un dels centres estudiats, tenien assignat el curs experimental de la família administrativa, i la demanda superava quatre vegades la capacitat de places del curs. De cara a la seva generalització tindrà a favor la pressió de les famílies, que no volen el carreró sense sortida que representa el grau mitjà.

“...És veritat que quan acaben als 16 anys un cicle de grau mitjà els hi dóna per un o dos anys, i després què? Com que no hi ha la possibilitat al grau superior, com si diguéssim, que en el fons està bé, però, clar, els pares què es veuen, que els seus fills al cap de dos anys forçosament hauran d’anar al món del treball, i diuen: “No, no, prova el batxillerat, perquè mira, són dos anys més i després ja podràs fer el grau superior si un cas, ja són dos anys més...”. La qüestió és tenir-los col·locadets” (Mariona, centre C, professora d’administratiu).

“Però jo penso que les grans pors que tenen els pares perquè al cap de dos anys què? La por que tenen al quart d’ESO, si existeix aquest curs, ja haurà marxat. Després que el seu fill aprovi o no serà al cap de tres anys, val, i ja és un altre tema” (Mariona, centre C, professora d’administratiu).

Una part del professorat també ho acceptarà, sempre que sigui un curs exigent i selectiu, és a dir, que iguali de veritat el nivell amb el batxillerat, ja que

si no seria condemnar els alumnes al fracàs, perquè el nivell del grau superior no es vol rebaixar.

“...Jo no trobaria malament que realment hagués aquest curs pont, i que aquest curs pont fos de matèries comunes, no professionals, per poder-se enganxar i superar el que no han fet al batxillerat. Jo estaria d’acord en que es fes això, perquè si no el cicle de grau mitjà no tindria cap sentit. (...) (Hauria de ser un curs) molt sèrio, i no professional, sinó a una primera, tens el cicle formatiu de grau mitjà, fas unes matèries comunes per compensar el que no has fet al batxillerat i després fas el que és el cicle formatiu de grau superior. Hi ha molts companys que amb això no estarien d’acord, els mateixos... alguns sindicats que tampoc estan d’acord amb això. Jo particularment ho veuria bé, si no el cicle formatiu de grau mitjà... s’anirà anul·lant (...). Aquest curs hauria de ser de molta exigència, que no pogués aprovar tothom (...). El fet de que realment els serveixi o no dependrà de l’exigència del curs, i a la meua manera de veure ha de ser dur, un curs exigent, perquè, perquè si no devaluarem la FP de grau superior” (Mercè, centre C, professora d’administratiu).

Aquesta igualació del curs pont amb el batxillerat, però, és poc probable, perquè si el professorat de BUP s’ha queixat que s’ha reduït el batxillerat de quatre a dos anys, reduir-lo a un curs acadèmic ja seria pràcticament deixar-lo a la mínima expressió, o, de fet, representaria la constitució d’una quarta modalitat de batxillerat (sense comptar el batxillerat artístic), una mena de batxillerat laboral dels anys cinquanta, com de fet era l’FP2 abans, ja que tenia els alumnes seleccionats i més motivats.

“Eugènia (professora de socials a l’ESO): Però ara, fixeuvos, el curs pont, quan dieu que és per accedir (?) als cicles superiors, se us estan barallant amb la universitat, perquè és el nivell postbatxillerat, i ara, amb aquest curs pont, o com li diguis, lo fan en un any, no poden competir amb los de batxillerat, los podem donar aprovat, però és que és

impossible. Dos anys de batxillerat, que ha sigut un “tragar, tragar, tragar” i disciplina a tot tipu, i aquests ho fan en un any només.

Leandro (professor d'automoció): Jo crec que, a vere, deixem passar algun temps per analitzar el curs de promoció. Perquè, clar, tu dius que en un any no li podem posar tot el que s'aprèn a un batxillerat. Cert. Però igual, igual, i s'ha de posar entre cometes perquè no ho sabem encara, igual és que les eines instrumentals de càlcul, d'expressió, castellà-català, de coneixements d'història, etcètera, no han de ser els mateixos, per a un alumne que ha de fer una llicenciatura, la que sigui, que per a un alumne que vol fer un grau superior (?), que estem parlant d'estudis de secundària, que és diferent” (Centre A).

En definitiva, caldrà veure si no torna a passar el mateix que amb el decret de desenvolupament de la formació professional de l'any 1974, que regulava com a excepcional la connexió de l'FP1 amb l'FP2 amb un curs complementari i aquesta via excepcional va acabar convertint-se en la via majoritària d'accés a l'FP2.

8.4 La formació professional i la divisió social del treball

Per acabar aquest capítol, posaré en relleu les connexions que estableixen els professors que han participat en els grups de discussió entre la formació professional i l'estructura social, així com les reflexions que fan sobre les funcions socials de l'FP i el reconeixement de la societat d'aquestes funcions.

8.4.1 L'horitzó de classe i les opcions professionals

En primer lloc, hi ha un discurs al voltant de les classes socials. Els centres públics tenen clar que tenen una clientela que prové de les classes populars. És més, alguns pensen que la formació professional va tenir una funció més assistencial que formativa en aquells territoris poc integrats, que són els que ocupen la majoria de centres de FP públics.

“...En X (la població) como en la mayoría de centros periurbanos o cercanos de este pueblo, de esta ciudad, pasó lo siguiente: hay un instituto de bachillerato, al cual acceden el 10% de la población de 14 años y el resto está simplemente desescolarizado. Teniendo en cuenta que X se construyó con inmigración de otras zonas del Estado, y que en aquellos años había overbooking de niños de 14 años en las calles, o sea, estaba lleno.(...) Yo considero que la FP en aquel momento lo que hace es escolarizar y socializar y un poco atenuar ese problema social grave que tenía X. Que no era pequeño, estamos hablando de un X de hace 30 años donde había bandas infantiles, donde empezaba a haber un problema evidente de drogadicción a todos los niveles, un problema de realidad... y la FP nace y da cabida a toda esa gente. Y para la mí la FP de aquellos momentos, a pesar de que era estudios de iniciación profesional, fundamentalmente el objetivo era otro, era calmar aquella gente que venía de una EGB sin acabar, venía gente de sexto, de quinto, de tercero... el objetivo no era trabajar, porque no había trabajo, o sea... aquello era la FP de aquellos tiempos, con más ilusión que otra cosa (...). En un principio aquí, y supongo que en Badalona, Santa Coloma, Sant Boi, todos estos...” (Leandro, centre A, professor d'automoció).

També es pot fer la lectura del control social, és a dir, l'FP era una forma (barata) d'apartar els joves de mitjans obrers i amb fracàs escolar dels carrers, ja que l'alternativa a la desescolarització prematura va ser l'institut de FP, sobretot durant la crisi econòmica i social de la transició espanyola. De mica en

mica aquesta visió ha perdut força i ha guanyat força el discurs de l'estratificació, com veurem a l'apartat següent.

El centre privat té molt clar que té un filtre econòmic que evita que les famílies amb poc poder adquisitiu hi vagin. I també té clar que hi ha un segment de les classes mitjanes que no veuen malament l'opció de la formació professional per als fills desorientats o que no han tingut èxit en els estudis acadèmics, i els centres privats són l'opció triada.

“A més, la quota ja és un filtre. El que han de pagar els alumnes és un filtre, no vindran aquí molts nanos immigrants que han arribat... això no ens enganyem. Estem en un barri que no és la Barceloneta, o que no és Sant Feliu, o que no és el Prat, i també, doncs nosaltres els immigrants que tenim, que cada vegada més, però potser les possibilitats econòmiques són una miqueta més fortes, i els nens problemàtics de la nostra escola a l'ESO no estan lligats justament a aquest tipus d'alumnes, sinó a lo millor, això, gent de classe mitjana, algun fill d'algun professor universitari i tal, amb poca dedicació de les famílies, de temps i de tot això, un descontrol de nen, però que no és...” (Mariona, centre C, professora d'administratiu).

Malgrat això, el rebuig de les classes mitjanes, sobretot de les que tenen estudis superiors, a la formació professional pel risc de desclassament és molt important. És més, per més que s'insisteixi en la bondat de la formació professional com a plataforma de promoció sociolaboral, la via per a les classes mitjanes i per a les classes populars amb intenció de mobilitat social és la universitària. Ja hem vist al capítol anterior que la propaganda oficial a favor dels cicles aixecava sospites entre l'alumnat. Però potser l'exemple més contundent és que els mateixos professors de FP, que són els que fan una promoció més apassionada de les virtuts de l'FP, sobretot de grau superior, que en defensen la superioritat respecte a algunes carreres universitàries, fan aquesta promoció per als altres, ja que no ho han aplicat a casa seva. Els seus fills també van a la universitat, com el cas d'un professor de mecànica amb dos fills universitaris, que defensava que els alumnes del seu centre surten amb

més possibilitats de trobar feina i més ben remunerada que els seus fills, però, tot i així, han anat a la universitat (també cal dir que era una visió molt a curt termini, en l'etapa inicial d'inserció després de la Universitat; caldrà veure si a llarg termini cobra més un metge que un mecànic).

“...Hay una serie de gente en las escuelas... psicólogos, pedagogos y compañía, que recomiendan a las familias: “Mire, su hijo no sirve para tal, mándelo a formación profesional”. Y sigo creyendo que están equivocados, porque es necesario tener técnicos y buenos técnicos, y que tienen mucha más salida profesional un técnico de formación profesional, sea de grado medio o de grado superior que un diplomado o un licenciado universitario, y te lo digo bajo el punto de vista de la experiencia personal. Yo tengo dos hijos universitarios en mi casa que están ganando menos... y llevan trabajando cuatro o cinco meses, y están ganando menos que uno de los chicos que acaba de salir de aquí de grado medio. Y son licenciados universitarios, una carrera de cinco años y tal... uno veterinario y la otra óptica...” (Manuel, centre B, professor de mecànica).

8.4.2 L'estratificació de la formació professional i l'estructura social

Més enllà del discurs al voltant de les classes socials, existeix un discurs més elaborat sobre la connexió entre les diferents etapes de la formació professional (i per extensió, del sistema educatiu) i els diferents estrats o categories socioprofessionals que existeixen a la societat. En aquest sentit, la teoria de la reforma és expressada molt clarament per alguns professors: els programes de garantia social donen accés a ocupacions poc qualificades, els cicles formatius de grau mitjà a ocupacions semiqualficades i els cicles formatius de grau superior a ocupacions qualificades. I no és important si aquesta teoria es correspon amb la realitat, sinó que s'utilitza per defensar l'ajustament entre el sistema educatiu i les necessitats del món productiu i el disseny actual de la reforma. Ja hem vist que alguns alumnes de grau superior

es queixaven de la subocupació a què es veien sotmesos, o podem tenir moltes dificultats a diferenciar treballs poc qualificats i semiqualicats, o podem pensar que la qualificació en un país com el nostre moltes vegades ve per una combinació entre l'experiència i un mínim d'escolarització, o podem dubtar que les empreses tinguin capacitat de distingir i de saber utilitzar les diferents qualificacions que ofereix el sistema educatiu,³³ però de totes maneres allò interessant és veure com s'elabora aquesta imatge de piràmide de correspondències entre els diferents nivells de FP i les diferents categories socioprofessionals.

Sí que hi ha alguns professors que veuen que aquesta connexió és feble per la dimensió "societal" de la formació professional, sobretot si han tingut alguna experiència o contacte amb institucions de països on la formació professional està molt més reconeguda, com ara Alemanya. La regulació social de l'FP en aquest país és envejada, perquè sovint l'FP es tradueix en llicència per exercir un ofici, com també és envejat el prestigi que té per a la població en general. Si més no, aquesta és la visió que se'n té des d'aquí, que es contraposa a l'escàs suport institucional i social que sempre ha tingut l'FP a Espanya, i que, malgrat l'última reforma, encara no és satisfactori per al professorat de FP.

"...Al revés del que pugui passar a Alemània o als Estats Units també, són molt més pràctics, allà no hi ha museus d'art, hi ha museus de la tecnologia, curiosament, hi ha tot d'exposicions de màquines, i poca escriptura, o pocs quadres. No dic que no siguin necessaris, evidentment, però potser es nota el món més mediterrani, o llatí, en contrast amb el món saxó, per dir-ho d'alguna manera, més fred, i que en aquest cas ha apostat per la part pràctica i han encertat més que nosaltres" (Oriol, centre B, professor de tecnologia).

³³ Seria interessant estudiar la diferència en la inserció laboral de titulats de grau mitjà i de grau superior, per veure si realment existeixen diferències significatives. En aquest sentit, podria passar un fenomen semblant al que es dona entre enginyers tècnics i superiors, que en funció de l'especialitat hi ha més o menys diferències jeràrquiques i/o salarials entre els dos nivells de qualificació. Per exemple, els enginyers tècnics industrials arriben a posicions superiors que els enginyers superiors de telecomunicacions o d'informàtica, i les diferències de salari entre

La connexió del grau superior amb les feines qualificades (recordem la imatge del salt del taller a l'oficina tècnica, de la granota a la bata blanca) és el que permet que sigui una sortida acceptable per als fills de classes mitjanes. I la manca de connexió entre els diferents nivells de FP és el que es critica per la ruptura en les possibilitats de promoció laboral, amb la qual cosa l'actual disseny de l'FP pot resultar més reproductor que l'anterior, perquè encaixa de forma molt rígida cada cicle formatiu amb un horitzó laboral determinat.

L'estructura social de l'FP també estava marcada pel tipus de famílies o branques d'activitat. És a dir, les possibilitats d'arribar als nivells més elevats de l'FP eren més grans per a les famílies administrativa, d'electricitat i química. Això, que hem pogut comprovar al capítol 6, ha estat perfectament viscut pel professorat, que reservava etiquetes diferents per a cada especialitat (els de mecànica eren més *heavies*, els de química més "bohémis"...). Aquestes especialitats d'estatus més elevat tenien una demanda més forta,³⁴ que no sempre es podia satisfer; tenien un percentatge més elevat de graduats escolars, i això marcava diferències que el professorat controlava perfectament. A més, tant els alumnes com el professorat sabien que eren les especialitats que podien donar accés a feines més "intel·lectuals". En canvi, l'FP de mecànica, metall o llar d'infants era on anava a parar el gruix de certificats escolars, i que també eren conscients que estaven destinats a feines més manuals (embrutar-se les mans els mecànics, tenir cura d'infants).

“José (professor de mecànica): Inclusive había una percepción ya, individual, de su nivel, que implicaba una elección determinada, en la mayoría de los casos. Por ejemplo, lo que ha caracterizado en general a los mecánicos, y los de automoción, ha sido, en general, ellos consideraban que venían a hacer prácticas, a hacer prácticas profesionales, que es lo que ellos pensaban (gest de treballar amb les

superiors i tècnics poden ser degudes al alor simbòlic de la credencial més que a una diferència en les tasques desenvolupades (MASJUAN *et al.*, 1995).

³⁴ Demanda més subjecta a modes i estereotips que a les necessitats dels sectors productius, com es queixaven alguns professors del centre B.

mans). Y aquéllos que hacían la opción o bien administrativo, o bien electrònica, era gente que ya ellos se situaban socialmente a un nivel más superior.

(...)

Pedro (professor d'història a l'ESO): Ahí había más gente porque era mejor la expectativa, porque normalmente los que iban tenían el graduado, mientras que en mecánica, automoción o tal...

Joaquín (professor d'electrònica): I en electrònica passava lo mateix, que hi havia moltíssima gent que tenia el graduat i a mecànica i automoció... anaven menys” (Centre A).

També s'ha tractat en el capítol 6 que les famílies estaven molt marcades pel gènere. Aquí el professorat n'és plenament conscient, i no ha tingut un paper com a agent de canvi, amb iniciatives que poguessin modificar d'alguna manera aquest fet. La divisió sexual del treball en les feines subalternes és molt més marcada que en les feines més qualificades i segurament menys subjectes a canvis socioculturals. Com a màxim s'ha fet algun intent de coeducació, barrejant nois i noies en assignatures comunes, però el pes de la socialització de gènere és molt fort,³⁵ fins i tot quan professors

³⁵ I curiosament, quan s'han fet aquestes estratègies de barrejar nois i noies de diferents especialitats, no s'ha barrejat el nivell acadèmic. Sembla que és més fàcil treballar la diversitat de gènere que no pas la de rendiment acadèmic:

“Pedro (professor d'història a l'ESO): ...Porque cuando hacíamos las mezclas poníamos administrativos y electrónicos, o sea, administrativas y electrónicos juntos porque eran los que tenían más nivel, y si acaso, químicos. Y en cambio, poníamos mecánicos...

Isabel (professora d'administratiu): Pero se intentaba poner mujeres...

Pedro: ...llar de infancia...

Isabel: Ah, vale, jardineras.

Pedro: Infancia y automoción, porque era los niveles más bajos. Había como dos... dos niveles” (centre A).

de mecànica reconeixen que les noies estan més capacitades que els nois per a la fabricació mecànica de precisió, ja que requereix unes habilitats (paciència, detall, precisió) que han desenvolupat més les noies (l'exemple que va sortir en un grup de discussió és l'aprenentatge de la costura). En qualsevol cas, la possibilitat que més es visualitza és la introducció de noies en àmbits masculins (seria el cas actual de la informàtica), però encara és molt difícil que els nois entrin en el camp de l'atenció a les persones (educació infantil, sanitat).

La diferenciació per famílies estava molt marcada a l'FP antiga. Com ja he apuntat al capítol 6, algunes coses han canviat als cicles formatius, però encara existeix una diferenciació molt clara entre famílies professionals, tot i que això no s'ha reconegut als grups de discussió. En aquest sentit, el professorat de mecànica ha estat el més satisfet amb la reforma, ja que l'entrada de batxillers a la seva especialitat l'ha igualat una mica en estatus a la resta d'especialitats. Ara, falta saber què passarà els anys vinents, quina dinàmica diferenciadora es produirà, per exemple, entre cicles de grau superior que s'utilitzin més per accedir a la universitat, o cicles de grau superior que estiguin connectats per sota des del grau mitjà i els que no. Sembla que els prejudicis són difícils d'eradicar, ja que hi ha especialitats considerades poc "nobles" i en canvi tenen més possibilitats d'inserció que altres de més estatus. Si el nivell d'accés és el mateix, la demanda per unes especialitats o unes altres pot marcar l'estratificació. Per exemple, un dels centres públics estudiats es queixava que els cicles d'administració són molt demanats, però és un sector una mica saturat, i en canvi fabricació mecànica té poca demanda però moltes sortides laborals i de qualitat, però la imatge de feina de poc prestigi encara hi és molt present.³⁶

³⁶ En aquest sentit, l'estudi de la Fundación Encuentro ja citat fa una crítica a la distribució de les famílies professionals, ja que s'assembla massa a l'antiga FP: "Cuatro familias profesionales –Administración, Electricidad y electrónica, Mantenimiento de vehículos autopropulsados y Sanitaria— copan el 63% del alumnado (per al territori MEC del curs 1996-97). El hecho de que la distribución sea muy similar a la de la Formación Profesional anterior muestra que no se ha aprovechado la reforma para adecuar más la oferta formativa a la realidad del mercado de trabajo español y que el criterio dominante sigue siendo la demanda de los alumnos, que se mueve más por imágenes sociales que por una estricta racionalidad laboral. De algún modo, también dentro de l'FP existen categorías, tantas veces ilustradas con la metáfora de la "bata blanca" y la del "mono azul" o con las profesiones de oficina y de taller. Sólo así se explica que profesiones con saturación de empleo y alta tasa de paro, como

“...Mira las matrículas que tenemos. En administrativos, o sea, en la zona de X (ciutat on està situat l’institut) se colocará un administrativo por cada cinco mecánicos, por ejemplo, y las matrículas que hay ahora en este centro son inversas. Es decir, si miras ciclos formativos, y es por desconocimiento, porque la gente no sabe realmente cuál es el trabajo final. Entonces tenemos doce o catorce de grado superior y en cambio en administrativo no sé si hay ciento y algo, ¿no? Cuando saben que de esas ciento y algo no se van a colocar ni 20. Y si nosotros tuviéramos ciento y algo en la familia mecánica estarían colocados de antemano (...) pero no se consigue” (Joaquín, centre B, professor de mecànica).

8.5 Recapitulació

De tot el que ha donat de si l’anàlisi dels grups de discussió amb el professorat i directors dels tres centres, cal destacar els punts següents:

- Hi ha un consens generalitzat pel que fa a l’extensió de l’ensenyament obligatori fins als 16 anys, en aquest sentit no es qüestiona la reforma educativa. No hi ha acord, però, en el currículum unificat, en el plantejament comprensiu de la reforma.
- El debat sobre la comprensivitat i la possibilitat d’establir itineraris segons el rendiment acadèmic dels alumnes està molt polaritzat. Els defensors de la reforma hi estan en contra per una qüestió de principis, i els detractors hi estan d’acord perquè permetria recuperar la davallada del nivell que, segons aquest sector, ha produït l’aplicació de la reforma.

Administración, sigan teniendo una demanda muy significativa” (AD, 1999, p. 338). No ens ha d’estranyar la continuïtat de les famílies professionals, ja que la infraestructura disponible condiciona l’oferta que poden fer els centres. Tampoc no es pot acusar els alumnes de manca de “racionalitat laboral”, ja que les demandes de qualificacions a 5-10 anys vista no les saben ni els mateixos empresaris. Les diferències entre famílies per l’estatus que tenen ja dintre dels centres de formació les hem vist al capítol 6, i també tenen molt a veure amb els estereotips de gènere, difícils de canviar a curt termini i des de la planificació de l’oferta de formació professional.

- Malgrat que en l'àmbit discursiu hi ha dos discursos polaritzats, i malgrat que els tres centres estudiats estan a favor de la reforma de manera col·lectiva (majoria als claustres, i sobretot, als equips directius), les pràctiques són diversificadores. És a dir, fins i tot el professorat més d'acord amb els principis comprensius acaba reconeixent que és necessari configurar itineraris a partir dels crèdits d'ampliació, consolidació i reforç, itineraris que es faran en funció de les sortides: batxillerat, formació professional o abandó del sistema educatiu. Segurament el debat se centrarà en els detalls: si els itineraris es fan a 4t o a 3r, si seran reversibles o no, si donaran accés al mateix títol o a títols diferents, o si la funció orientadora superarà la funció classificadora.

- En aquest sentit, el precedent de l'experimentació de la reforma del centre C és contundent: quan tenia el "tronc comú" de manera experimental, establia una jerarquia d'alumnat en tres nivells. L'alumnat amb bons rendiments optava pel BUP, l'alumnat amb pitjor actitud i/o aptitud anava a l'FP, i els alumnes que no tenien gaire bon expedient però no consideraven prou digna l'FP anaven a l'ensenyament "compresiu". Això recorda una mica les reformes comprensives anglesa i alemanya, encara que en aquest cas els tres itineraris es donaven al mateix centre.

- Existeixen dues concepcions pedagògiques enfrontades i que tenen a veure amb el suport o el rebuig dels principis constructivistes de la LOGSE. Hi ha una visió més tradicional del procés d'ensenyament-aprenentatge, més preocupada pels continguts i pel nivell, i una visió més preocupada pel procés de l'alumnat i per l'atenció a la diversitat. En aquest sentit, hi ha dues maneres diferents d'entendre la igualtat dintre de l'etapa d'ensenyament obligatori: donar a cada alumne allò que necessita, i això vol dir itineraris diferents, perquè els alumnes que van malament no ho passin pitjor i els alumnes brillants puguin avançar més ràpidament; o bé proporcionar una base comuna a tot l'alumnat i dedicar-hi esforços perquè ningú no quedi exclòs d'aquest "salari mínim cultural". Cal dir que hi hauria una tercera visió, més radical, que negaria les diferències entre els alumnes i que, per

exemple, es negaria a qualsevol classificació d'alumnes a partir d'exàmens i qualificacions, però això només es dona en contextos de mobilització social i ideològica molt forts, i amb efectes perversos importants.

- Tot i que s'atribueixen al professorat de BUP les resistències més fortes en contra de la reforma perquè els ha canviat les condicions de la docència, amb alumnes menys seleccionats, he trobat una forta resistència a la reforma entre el professorat que s'havia especialitzat en FP2, i per tant, amb alumnes també seleccionats. Per tant, no es pot fer una afirmació simplista en el sentit de dir que el professorat de BUP està en contra de la reforma perquè empitjora la seva situació i el professorat de FP hi està a favor perquè s'ha repartit el conflicte que tenien concentrat.

- La transició de l'ensenyament secundari obligatori al postobligatori s'enfronta a dues paradoxes. La primera té a veure amb la proporció de cada generació que pot obtenir el graduat en secundària. Si aquesta proporció és petita, vol dir que el títol de graduat es devalua i l'alumnat que no l'obté queda estigmatitzat. En canvi, si s'augmenta l'exigència en l'avaluació al final de l'ESO, l'estigma del fracàs és menor però expulsa del sistema educatiu una proporció més gran de la promoció. I això ens porta a la segona paradoxa, que té a veure amb les opcions després de l'ESO. Si es vol igualar l'accés al batxillerat i la formació professional (en el supòsit que això impliqui igualar la valoració social d'ambdues vies), això es fa a costa de fer la formació professional més selectiva i, en conseqüència, l'etapa postobligatòria també es fa més selectiva. En canvi, si es vol fer el sistema menys selectiu, no queda més remei que facilitar l'accés a ensenyaments professionals, cosa que porta automàticament a la devaluació d'aquests ensenyaments.

- Aquestes paradoxes es transformen en un dilema per al professorat d'ESO: si a un alumne que no supera els mínims fixats per l'etapa obligatòria no se li dona el graduat, queda condemnat a sortir del sistema educatiu i optar per dispositius no reglats (com ara els programes de garantia social), generalment mal vistos pels mateixos alumnes i les seves famílies. Si en la

definició d'aquests mínims la perspectiva és el batxillerat, les taxes de graduació no seran elevades. Ara bé, si es té com a perspectiva la formació professional, de menor exigència acadèmica i amb continguts més aplicats, una part del professorat optarà per donar el graduat amb la condició, més ben dit, amb l'orientació personal i familiar de continuar estudiant un CFGM. Aquest "graduat de cicles" permet tenir unes taxes de graduació elevades, però té com a conseqüència la instauració *de facto* no de la doble titulació, sinó de la triple titulació: "graduat de batxillerat", "graduat de cicles" i no graduat. La connexió d'aquests tres "títols" amb els itineraris configurats prèviament al segon cicle de l'ESO és pràcticament una evidència.

- Les pràctiques d'avaluació del professorat i els criteris dels centres esdevenen, doncs, fonamentals per a la transició entre l'etapa obligatòria i la postobligatòria. Això pot provocar diferències per territoris o per centres. Per exemple, hi ha la sensació que els antics instituts de BUP són més exigents en l'avaluació de l'ESO perquè no tenen en compte la sortida de formació professional, i els antics instituts de FP tenen més present aquesta sortida.
- L'alumnat que ha obtingut el graduat d'ESO però que ha estat orientat a escollir un CFGM té una pressió familiar molt gran per matricular-se al batxillerat, i al primer curs fracassa. Llavors és quan es planteja com a opció vàlida i real matricular-se a un CFGM. Això contribueix al fet que el CFGM tingui una imatge negativa, en alguns casos més negativa que l'FP1, de segona opció.
- Els CFGS, a diferència del grau mitjà, tenen una consideració molt més elevada. De fet, és el gran èxit de la reforma de la formació professional, malgrat que també es nodreix d'alumnes que no poden anar a la universitat o que ho han intentat però no se n'han sortit. Però el fet de tenir una base de batxillers ha donat més prestigi al CFGS i el professorat està molt més content i recelós a la vegada dels intents de disminuir el nivell dels CFGS.

- L'accés al CFGM té tres vies: alumnes amb el títol d'ESO que no veuen clar fer el batxillerat, alumnes que ho han intentat i han fracassat, i alumnes que fan les proves de nivell. Respecte a les proves de nivell, hi ha dues posicions: una posició defensa que siguin dures, ja que s'ha de mantenir el nivell alt de l'FP; i la segona defensa que siguin toves, ja que s'ha de procurar donar una segona oportunitat als alumnes que han fracassat a l'ensenyament obligatori.

- L'accés al CFGS també tres vies semblants: alumnes que després de l'ESO han optat per fer el batxillerat perquè ja pensen a fer un CFGS després; alumnes que després del batxillerat han fracassat a la selectivitat o als primers anys de carrera i opten com a segona opció per un CFGS (aquesta és una opció utilitzada per alguns centres per captar alumnes i per dir-los que després del cicle podran optar a una diplomatura sense necessitat de selectivitat); i alumnes que hi accedeixen a través de les proves d'accés. Aquí hi ha consens que han de ser proves dures per mantenir el nivell. Les proves de nivell són utilitzades per alumnes amb itineraris acadèmics truncats. Hi ha una quarta via, recessiva, que són els titulats de l'antic sistema, i una cinquena, emergent, que és el curs de promoció.

- El curs de promoció o curs pont es troba davant d'una altra paradoxa: s'ha plantejat per donar sortida als titulats de CFGM, que es trobaven davant d'un carreró sense sortida, o més ben dit, només tenien una sortida laboral, que en molts casos és considerada prematura (pel professorat, per les famílies i per un sector de l'alumnat). Ara bé, si es connectés amb el CFGS i la via s'eixamplés, aquest perdria el seu atractiu i es devaluaria. Per tant, les posicions són molt ambivalents. Pràcticament ningú no ha negat la possibilitat d'oferir als alumnes de CFGM de poder fer "el salt", però es nega majoritàriament rebaixar els plantejaments de la formació professional de grau superior. El resultat és que la condició per a l'acceptació d'aquest curs de promoció és que sigui exigent, que anivelli les condicions d'entrada al grau superior amb les dels batxillers.

- La condensació del batxillerat, que ja ha quedat reduït a dos anys, a un any, que seria el curs pont, no és possible, segons alguns professors, ja que es pretén donar unes assignatures de batxillerat a uns alumnes que han fet un CFGM precisament perquè no volien fer-lo després de l'ESO o han fracassat en intentar-ho. Per tant, la sortida més probable seria un batxillerat “especial”, una mena de “batxillerat laboral” de menys categoria que el científic o l'humanístic. Un avantatge afegit del curs pont és que faria disminuir la pressió que té el batxillerat, ja que alumnes i famílies veurien més clar optar per un CFGM després de l'ESO si tinguessin possibilitats de seguir itineraris llargs de formació professional.

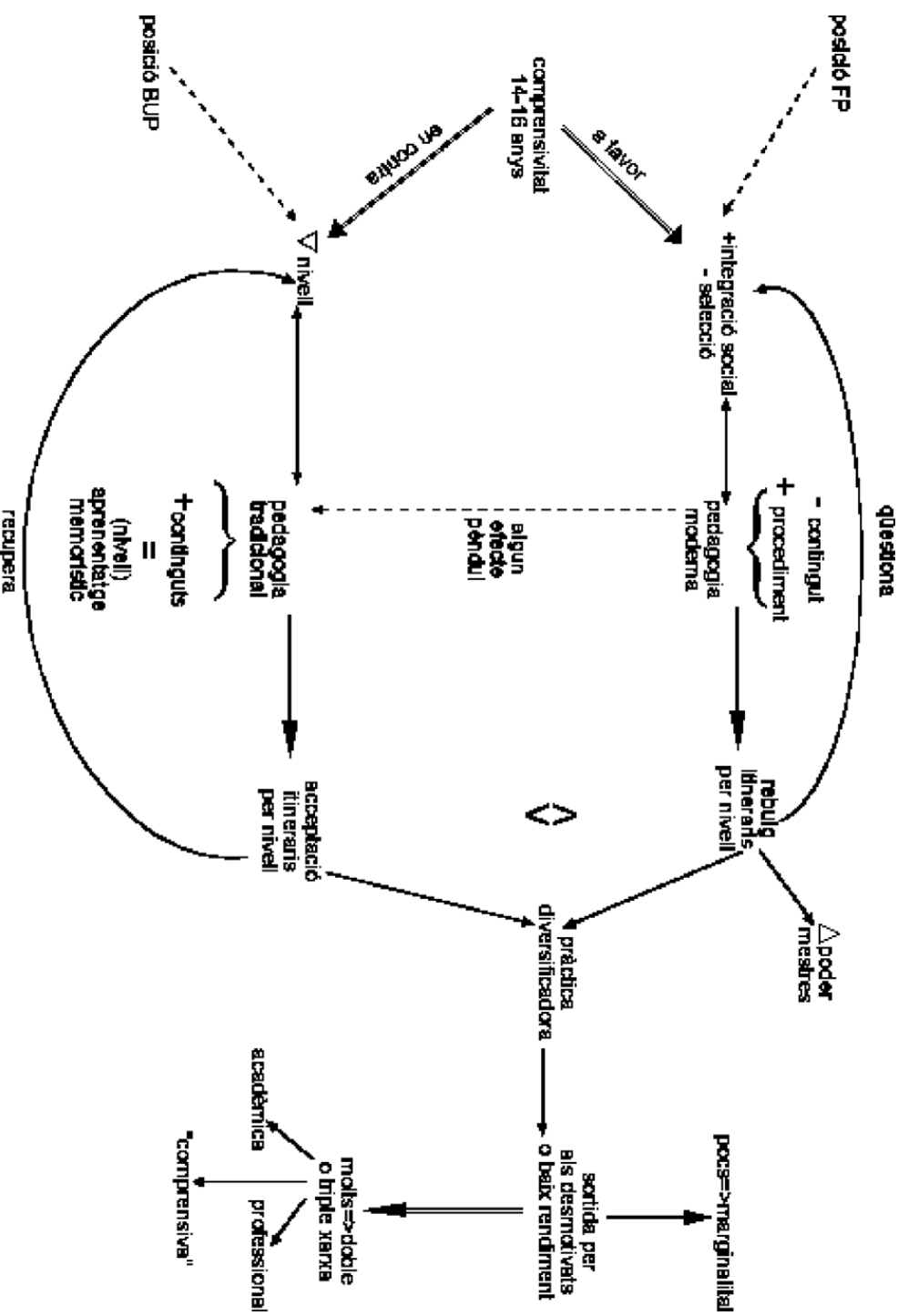
- La reforma del currículum ha provocat un debat sobre l'especialització o la polivalència dels perfils professionals i formatius. Aquí de nou es troben dues concepcions de l'ensenyament-aprenentatge. La concepció més tradicional dóna més importància als continguts especialitzats i a l'aplicabilitat immediata en el món laboral dels coneixements apresos i, per tant, està més atenta a les demandes a curt termini dels empresaris. La concepció més innovadora apunta a la polivalència i fa èmfasi en els procediments i les capacitats transversals de l'alumne per poder desenvolupar-se en contextos laborals i empresarials canviants. Contràriament al que succeeix amb l'ESO, el plantejament de la reforma coincideix més amb la primera posició. Aquestes dues posicions també denoten dues maneres d'entendre la relació entre la formació i el teixit empresarial: una relació de client/proveïdor amb les empreses, és a dir, la formació professional ha de proveir els titulats i les competències que demanen els empresaris; o bé una relació més centrada en les necessitats a mitjà i llarg termini de l'alumne i a augmentar les seves capacitats d'adaptació i d'innovació. La solució que s'apunta al dilema entre especialització i polivalència és la combinació i acumulació de cicles de perfils més oberts amb cicles de perfils més tancats.

- És molt difícil que la formació professional adquireixi més consideració social si és rebutjada per les classes mitjanes o si, quan s'adreça a les classes populars, té funcions més assistencials que formatives. La reforma

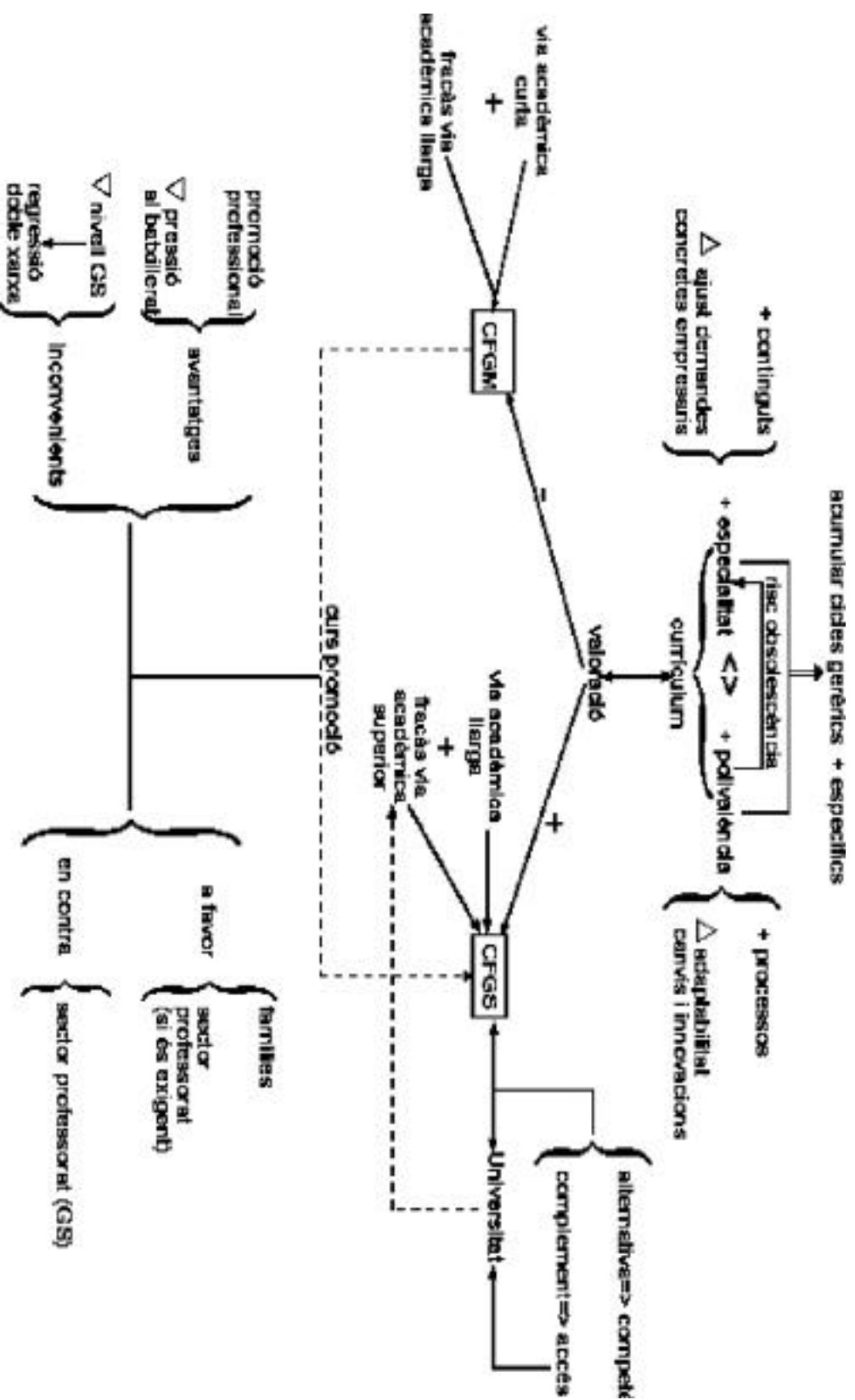
de l'FP ha fet disminuir aquesta funció més assistencial, que ha passat a l'ESO, però el rebuig al treball manual com a via de promoció sociolaboral continua afectant bona part de la societat. Tampoc no pot adquirir més prestigi si ni les mateixes persones que la defensen de manera aferrissada (el professorat de FP) no envien els seus fills a l'FP. Les famílies de classe mitjana que, per diferents raons, accepten per al fill o filla una opció professional, acostumen a triar centres privats que els assegurin una certa endogàmia social.

- El món de l'FP amb l'LGE era més complex que la imatge que projectava a l'exterior. Hi havia tota una gradació, una estructura social interna que dividia les diferents famílies professionals en funció de la composició de l'alumnat, el prestigi de l'ofici, l'autoestima i l'autodefinició de l'alumnat i del professorat, etc., tot i que hi havia un nexe d'unió, un nexe socialitzador que tenia en l'institut de FP l'element nuclear d'aquest procés identitari. La reforma sembla que ha desdibuixat aquestes diferències internes, ja que no es viuen amb la mateixa intensitat, però també ha desdibuixat l'adscripció identitària d'alumnes i professors a l'FP, ja que els centres han perdut la seva especificitat i els cicles, en perdre les matèries comunes, han esdevingut cercles aïllats els uns dels altres.

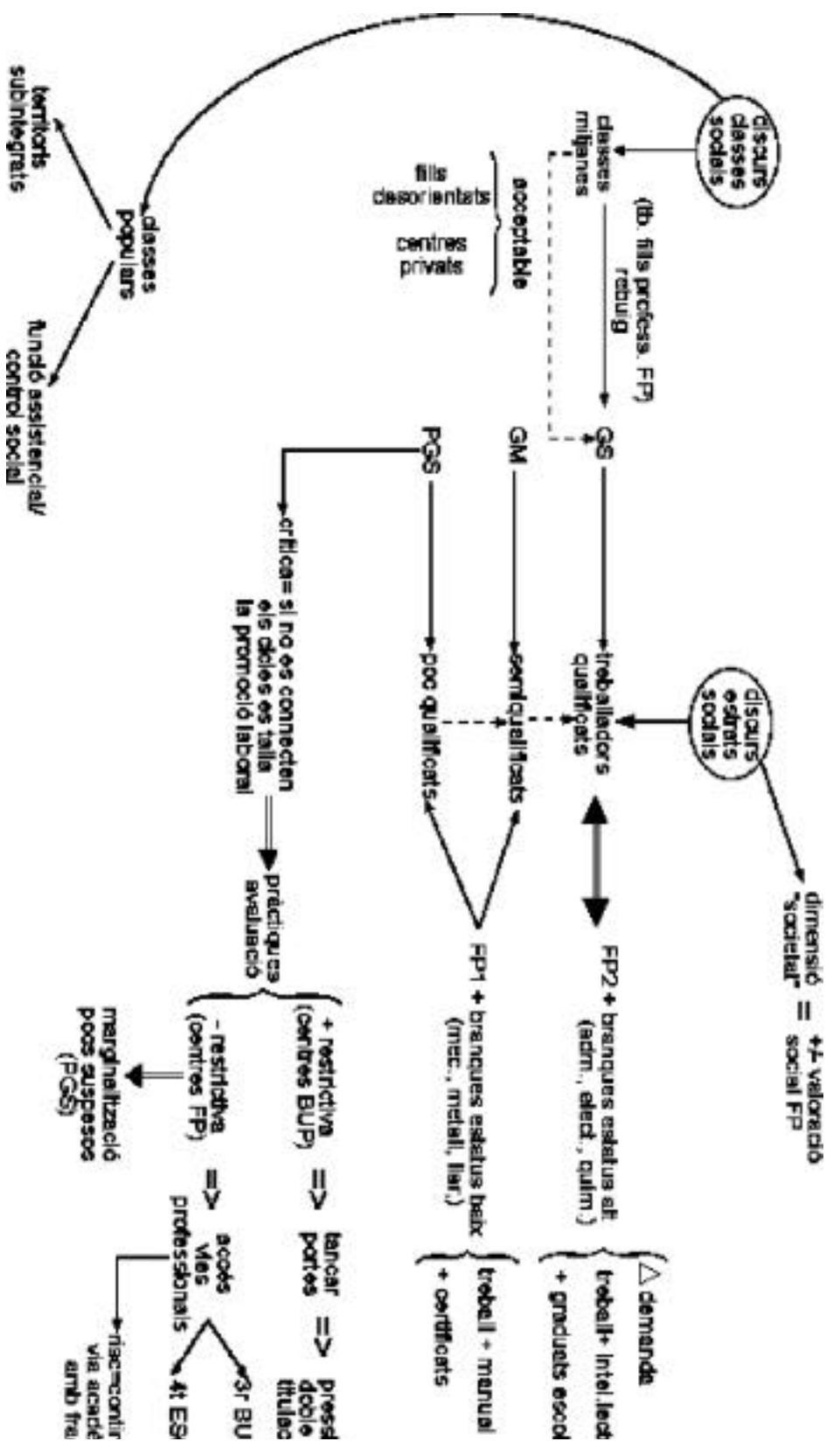
Mapa cognitiu 8.1: El professorat davant la reforma educativa



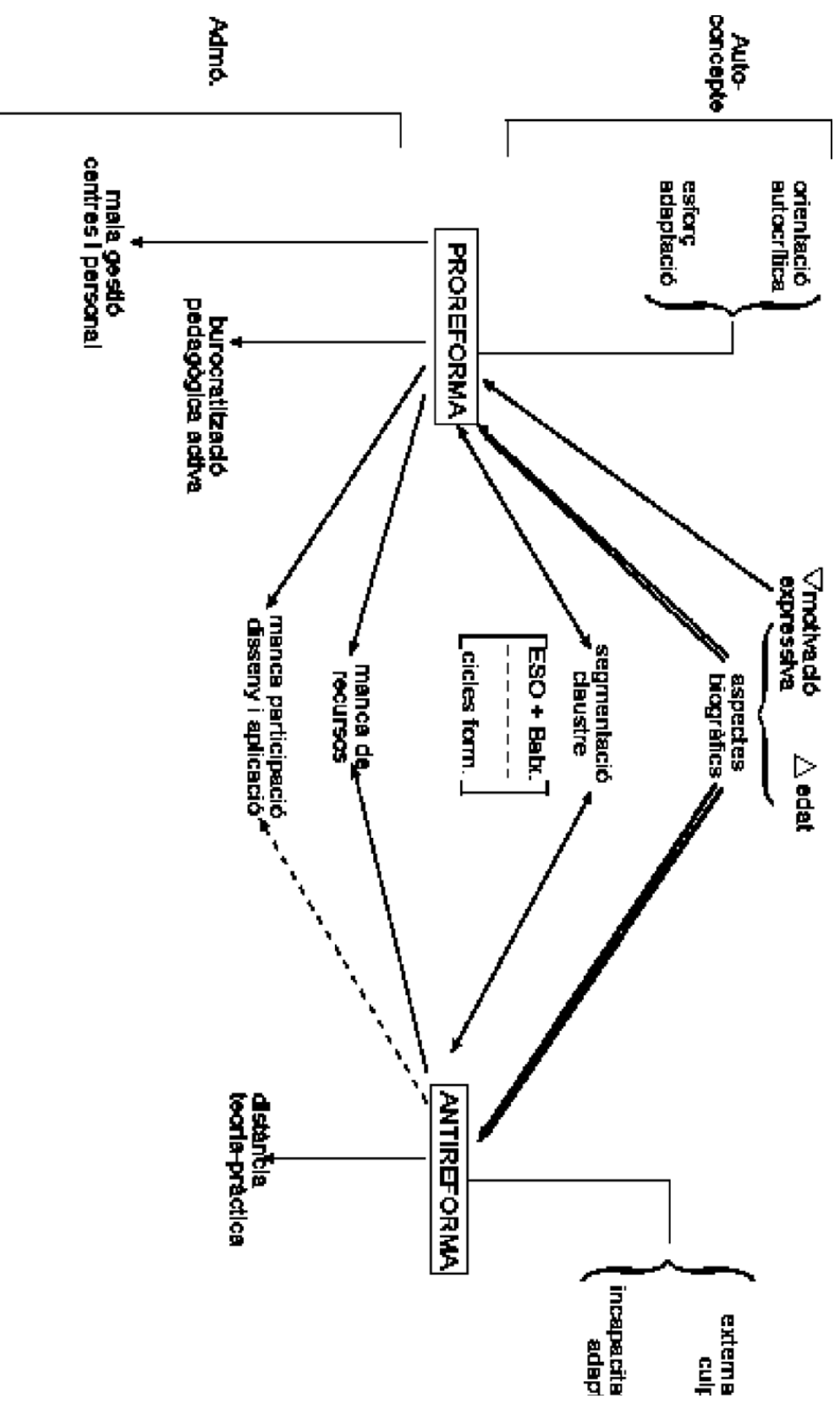
Mapa cognitiu 8.2: El professorat davant la reforma de la formació professional



Mapa cognitiu 8.3: Discursos sobre l'FP i l'estructura social



Mapa cognitiu 8.4: Autoconcepte del professorat



9 L'ACCIÓ DE L'ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA VISTA DES DE L'ALUMNAT I EL PROFESSORAT

En aquest capítol analitzarem la posició de l'administració educativa, però amb el filtre de la visió que en tenen alumnes i professors. Tot i que el gruix de les hipòtesis es refereixen a la interacció entre alumnat i professorat, el paper de l'administració, ja ho dèiem al capítol primer, és fonamental en el disseny de les reformes i en el control administratiu de les regles de joc. Per captar la intervenció de l'administració educativa no he fet un conjunt d'entrevistes a diferents responsables polítics i tècnics, ja que no estava a l'abast del treball de camp. Tot i així, als grups de discussió i les entrevistes amb alumnes i professors, el paper de l'administració surt de vegades de manera indirecta i de vegades de manera molt directa. És a través dels filtres que hi posen els agents col·lectius que intentarem copsar com se situa l'administració davant l'aplicació de la reforma educativa en general i de la formació professional en particular, i així he intentat resumir-ho als mapes cognitius.

L'altre aspecte que analitzarem són els canvis normatius que suposen petits canvis o grans canvis, en funció del rang de la norma (decret o llei orgànica) i de la conjuntura sociopolítica.

9.1 La perspectiva de l'alumnat i les famílies

L'alumnat no té, en general, un discurs elaborat sobre l'administració. És més, sovint per als alumnes el centre és la cara visible de l'administració, per la qual cosa algunes crítiques que fan al centre podrien tenir com a destinatari final l'administració, com ara la manca de lligam entre grau mitjà i grau superior o l'expulsió del sistema dels alumnes que no superen l'ESO. Els alumnes es poden sentir amenaçats davant d'algunes actuacions de l'administració, com ara la propaganda que se'n fa de la formació professional, que provoca més rebuig que adhesió perquè ho veuen com una mena d'imposició, que els centres volen evitar que tothom vagi a la universitat.

El que sí que és probable, com deia un professor, és que l'administració, davant de la pressió dels pares, opti per obrir el curs pont per tranquil·litzar-los, perquè no pensin que un any o dos després de l'ensenyament obligatori els seus fills hauran d'abandonar el sistema educatiu i enfrontar-se al mercat de treball.

“Pedro (professor d'història a l'ESO): Los padres protestan porque llega un nivel en que no puede seguir estudiando, hay una protesta de las asociaciones de padres y tal.

Isabel (professora d'administratiu): Es que se puede entender.

Pedro: Y entonces qué hace el Departament d'Ensenyament y en España pues igual, lo que dicen es: “Hay que buscar una solución porque la gente se nos echa encima”. Y entonces la solución es: grupo de promoción” (Centre A).

Respecte als itineraris, l'acció col·lectiva a partir de les xarxes associatives també hi tindrà el seu paper. Per exemple, segons declaracions d'una portaveu de la CONCAPA,¹ “la obligatoriedad de escolarizar a los niños hasta los 16 años ha provocado que muchos estén en el sistema educativo contra su voluntad. A éstos es necesario escolarizarlos en otros niveles y en otros itinerarios en función de sus capacidades, porque perjudican al resto y a ellos mismos. Por otra parte, el hecho de que los chavales tengan que repetir o examinarse es positivo, porque les entrena para hacer frente, mediante su esfuerzo, a una sociedad que es competitiva y exigente” (*El País*, 10 de febrer de 2002). Des d'una perspectiva ben diferent, però segurament més minoritària, la presidenta de la CEAPA,² declarava al mateix diari: “Los itinerarios no están pensados para aquellos alumnos con dificultades. En la mayoría de los casos los problemas están asociados a cuestiones de carácter sociocultural y económico. Siempre los mismos harán los mismos itinerarios y

¹ Confederación Católica Nacional de Asociaciones de Padres de Alumnos.

² Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos.

se reproduiría así la desigualdad social en las propias escuelas, en lugar de compensarlas. La atención a la diversidad ahora no funciona, pero funcionaría con un buen apoyo y una dotación de recursos humanos y materiales. La reválida y las repeticiones son anecdóticas en esta situación” (*El País*, 10 de febrer de 2002). Com es pot veure, són els mateixos arguments que hem trobat a les discussions entre professorat i entre alumnat, dues concepcions diferents de l’ensenyament obligatori, més selectiu o més compensador. En la mesura que una de les dues visions domini sobre l’opinió pública les mesures administratives seran més ben acollides o no. De moment, pel que hem pogut comprovar als grups de discussió, està més estesa la visió selectiva que no pas la més integradora.

9.2 La perspectiva del professorat

L’opinió que té el professorat de l’administració educativa depèn en bona mesura de la posició que tingui davant la reforma. Per continuar utilitzant la terminologia del capítol anterior, el professorat antireforma acostuma a elaborar un discurs hipercrític de l’administració, en dos sentits: d’una banda, s’hi barregen aspectes laborals, com ja s’ha comentat, però d’altra, també hi ha una crítica als supòsits pedagògics de la reforma. Hi ha una crítica a la comprensivitat i a les bases teòriques constructivistes, que sovint esdevé una crítica a qualsevol discurs psicopedagògic. Aquesta crítica es basa en el fet que la definició en teoria, en el paper, en un despatx, etc., potser és bona, però a l’hora de la veritat és inaplicable; davant d’un grup de nois i noies concret les receptes normativopedagògiques no funcionen.

“La reforma, desde mi punto de vista, ha sido estudiada, planificada y planteada por gente que no era técnica. Y esto está más que demostrado. Está hecha por sociólogos, está hecha por pedagogos, está hecha por gente que no conoce el mundo de la industria mayoritariamente” (Manuel, centre B, professor de mecànica).

“Yo tengo la sensación de que en un despacho era muy bonito y el plan quedaba precioso, y luego no hay quien lo aplique (...). Hay teorías que son realmente hermosísimas pero que el modo de aplicarlas no ha sido el ideal. Es un poco lo que decía antes: “¡Todos hasta los 16, y hasta los 18!” Hasta que aquí la gente esté preparada para salir a enfrentarse con el mundo. Eso sí, pero que tenga que ser todos de la misma manera, pues no precisamente porque no todos tienen los mismos modos de aprender ni las mismas capacidades. Entonces, cuanto antes descubramos eso, y pueda dedicarse cada uno a lo que mejor pueda hacer...” (María José, centre B, professora de llengua espanyola).

Aquesta no és la crítica principal dels professors més d'acord amb els supòsits de la reforma, òbviament. El tipus de crítiques s'enfoca més als problemes d'aplicació, no tant de disseny. Alguns, per exemple, es queixen que les propostes són bones quan parteixen de moviments de renovació pedagògica, però en formalitzar-les i fer-les preceptives, esdevenen burocràtiques i poc motivadores per al professorat. D'aquí es deriva que cal una implicació més gran en el disseny i l'aplicació de les reformes per part del professorat, implicació que no sempre ha estat promoguda per l'administració; si més no, molts professors es queixaven de la distància entre els “dissenyadors” i els “executors” de les reformes. Aquesta crítica també es pot trobar en el sector més contrari a la reforma.

“Y nunca cuentan con los que van a tener que aplicarlo. Jamás nos preguntan, nunca. O sea, ahora mismo, van a reformar y van a hacer itinerarios, pues tú te lo encontrarás y ¡hala!, otra, a ver qué hago ahora, cómo me enfrento a esto, porque contigo, a ti no te preguntan nunca” (María José, centre B, professora de llengua espanyola).

“...Per exemple, és una reforma que s'ha donat de dalt. En altres èpoques, érem nosaltres, com no nos donaven res, lo teníem que tirar endavant, era una il·lusió d'aquest centre, no teníem res i vinga, va” (Eugènia, centre A, professora de socials a l'ESO).

La manca de recursos destinats al sistema educatiu és una qüestió que genera un consens molt ampli entre tots els sectors. A més, les innovacions de la LOGSE requereixen més personal, per exemple, per desenvolupar tots els crèdits variables o per dotar tots els instituts de secundària d'instal·lacions per fer cicles formatius. No ha sortit de manera explícita la qüestió salarial, cosa que vol dir que no estiguin d'acord en guanyar més diners, però sembla que aquesta no és la qüestió que preocupi més.

“Posar recursos per poder fer la LOGSE tal com l’havien parit costa molt, i és més fàcil posar itineraris perquè lo altre és més car. I a la llarga sempre anem a parar al mateix de sempre, que fem lleis i reformes sense comptar amb la part crematística, i tot el que es vol reformar, que ha de ser molt maco, i més treballant amb persones, doncs requereix un esforç i moltes vegades aquest esforç...” (Ricard, centre B, professor de llengua espanyola).

La gestió administrativa també és objecte de nombroses crítiques. Ja hem dit que la gestió de personal ha posat en contra professors que s’han vist desplaçats o que han hagut de fer nivells i etapes que no volien, i això ha generat un discurs antireforma que de vegades no separa aquesta qüestió de la comprensivitat com a mètode d’ensenyament-aprenentatge. En aquest sentit, els centres públics són més vulnerables als canvis en la política de centres i de personal.

“L’administració ha fet algunes destrosses molt fortes en centres públics, des de... BUP i FP no es crea d’avui per demà. Un batxillerat sí te’ls pot inventar per l’any que ve. Però un FP de química necessita una dedicació de 4-5 anys. I centres que havien creat una bona FP, llavors de repent aquella especialitat se’n va a l’altra punta de Barcelona i ells han de fer automoció. Això mata... mata la professionalitat de la gent. I també amb la incorporació dels mestres a primer i segon d’ESO ha hagut de marxar gent de l’institut amb 20 anys d’antiguitat, i això... la gent que ha quedat ha quedat tocada. En aquests moments la pública està molt tocada, per mala gestió des de dalt” (Albert, centre C, professor de física, exdirector).

Des dels equips directius la crítica acostuma a ser més elaborada, ja que són els que tenen una relació més directa amb l'administració. Per exemple, ha aparegut el discurs de l'autonomia, de la necessitat de més autonomia per als centres.³ I autonomia en dos sentits: la financera, ja que la majoria dels recursos que gestionen els centres són finalistes, i la de selecció de professorat. En els centres públics el professorat no pot ser seleccionat per l'equip directiu del centre; si s'introduís un element de selecció en funció d'un projecte educatiu de centre, es podria cohesionar molt el claustre de professors.⁴

“...Autonomia en quant a professorat, a veure, l'ideal fóra que aquell professor que està en un centre estigués doncs perquè hi ha... no sé com dir-te, com una connivència amb l'ideari d'aquell centre, i amb les formes de fer d'aquell centre, i si, a veure, si l'ideari del centre no s'avé amb tu o tu no t'avens amb l'ideari, que allò pogués ser molt més mòbil, a vere, nosaltres (...), la llei del funcionariat, perquè jo entenc que això limita molt, sobretot els recursos humans” (Ricard, director centre B).

Una altra crítica que ha sortit d'un centre és que l'administració no ha estat prou exigent amb el reciclatge del professorat, ha deixat la formació del professorat al lliure albir o en cursets de dubtosa eficàcia. Un procés de canvi

³ Com si augmentar l'autonomia dels centres educatius impliqués necessàriament un augment de la qualitat de l'ensenyament, cosa que està per demostrar, ja que els usos de l'autonomia poden ser i són diversos (GAIRÍN, 1994). El que sí que hi ha és una excessiva confiança en l'autonomia, com si fos la solució o panacea que resoldria els problemes dels instituts, de l'aplicació de la reforma, de la qualitat de l'ensenyament, etc. (confiança palesa a unes declaracions de Marchesi a *El País* de 25 de febrer de 2002 i a un article d'opinió d'Alfonso Unceta, exviceconseller d'Educació del País Basc a *El País* de 11 de febrer de 2002).

⁴ Hi ha alguna innovació en aquest sentit, per exemple, els centres que elaborin un pla estratègic podran participar en la provisió de llocs de treball vacants, amb la participació del director, el cap d'estudis, dos membres del claustre i l'inspector (article 9.4 del Decret 132/2001, de 29 de maig, DOGC núm. 3401 d'1/6/2001). Encara que una mesura com aquesta obra una polèmica que força sovint, com és el cas, acaba als tribunals (*El País*, 22 de novembre de 2001), ja que representa una ruptura de l'accés a la funció pública i pot ser una porta oberta a l'arbitrarietat en la provisió de places. Per tant, augmentar l'autonomia dels centres tindrà entrebancs importants de tipus social, laboral i jurídic. Entre d'altres, el probable augment de les desigualtats entre centres que tenen punts de partida diferents, cosa que trencaria el principi d'igualtat d'oportunitats (GAIRÍN, 1994).

com el que ha suposat la LOGSE hauria d'haver anat acompanyat de mesures generals i obligatòries de formació de formadors.⁵

“...Si volem innovar hem d’ensenyar al que ha d’arreglar el cotxe nou se l’ha d’ensenyar en què consisteix, això no s’aprèn en molts casos, perquè ho han deixat al libre albedrío, si vull ho faig i si no, no. I això encara quan parlem de la formació del professorat; jo ho dic, em penso que hi ha una sèrie de temes que haurien de ser obligatoris, i que tothom hauria de passar per aquí” (Ricard, director centre B).

9.3 La reforma de la reforma

Les modificacions normatives que ha anat introduint l’administració i que introduirà en un futur proper apunten a tres direccions: la creació d’itineraris al segon cicle de l’ESO, la connexió del grau mitjà amb el grau superior i la reinstauració de la doble xarxa de centres. Les possibilitats de la contrareforma són més grans si no hi ha un moviment social de suport a la reforma. Com deia al capítol 1, l’acció col·lectiva és fonamental per al canvi social, en una direcció o en una altra. En aquest sentit, els defensors de la reforma estan en una situació feble: “Gran part del sentit i la lògica de la reforma no ha arribat a la societat. Es fa necessari un esforç d’explicació i de difusió, d’una manera socialment comprensible, sobre el que realment significa i els canvis que pot produir tant en les propostes educatives de les famílies com en el conjunt de la societat. La reforma probablement acabarà tenint multiplicitat de mancances i d’efectes negatius perquè darrere seu no hi ha avui cap moviment de base, social o professional, que pugui pressionar suficientment per aconseguir una aplicació mínimament adequada” (FUNES, 1998b, p. 33). Per tant, les següents

⁵ Aquí tenim un discurs potser excessivament optimista respecte al paper que pot tenir la formació, en aquest cas del professorat, per garantir la correcta aplicació de la reforma: “No podemos olvidar, sin embargo, que la gran clave de las reformas es y sigue siendo el profesorado. Normalmente se señala, y en ello coinciden análisis teóricos e investigaciones, que no hay reforma del sistema educativo sin la reforma del profesorado. El cambio a este nivel puede realizarse de muchas maneras, con mayor o menor amplitud pero resulta indudable que

mesures de l'administració que comentaré de seguida tindran poca oposició social en la mesura que generin un consens prou ampli per tirar-les endavant.

9.3.1 Els itineraris al segon cicle de l'ESO

Respecte a la creació d'itineraris al segon cicle de l'ESO, ja hem vist que és una pràctica del professorat i que els centres utilitzen els crèdits variables per dissenyar aquests itineraris segons el nivell acadèmic, encara que amb molts matisos per no caure en dinàmiques estigmatitzadores. Als grups de discussió d'alumnes també hem vist que era una demanda d'una part important d'alumnes i famílies que volen segregar els nois i noies amb més dificultats d'aprenentatge. Segons un avantprojecte del Ministeri d'Educació (*El País*, 10 de febrer de 2002), a partir de 3r d'ESO els alumnes quedarien agrupats en quatre itineraris possibles: d'accés al batxillerat, d'accés al CFGM, d'accés al mercat de treball o d'accés als PGS. El "Documento de bases para a una ley de calidad" (www.mecd.es), presentat l'11 de març, ja té la proposta definitiva de la reforma que es vol aplicar a partir del curs 2003-04. La proposta del ministeri és crear dos itineraris a 3r d'ESO (d'orientació científicohumanística i d'orientació tècnico professional) i tres itineraris a 4t d'ESO: orientació científica, orientació humanística i orientació tecnicoprofessional. L'argument principal per defensar els itineraris és el que ja hem detectat als grups de discussió: els itineraris són la millor manera d'ajustar-se a les necessitats de cada alumne i no perjudicar ni els "bons" ni els que tenen altres capacitats i/o interessos. En paraules d'una responsable del Ministeri d'Educació: "Las reformas educativas que pretendemos buscan el éxito escolar de cada uno de los estudiantes españoles. Por ello creemos en la vía de establecer distintos itinerarios que permitan elegir libremente su formación según sus intereses y necesidades. Esta organización en itinerarios, que se está aplicando en otros países europeos, significa desarrollar vías que estimulen la responsabilidad y madurez del estudiante" (article d'Isabel Couso, secretària general d'Educació i Formació Professional del Ministeri d'Educació a *El País*, 11 de febrer de 2002). Segons

qualquier modificación debería plantearse el cambio en la formación inicial y la potenciación de la formación permanente" (GAIRÍN, 1994, p. 66).

el preàmbul del document, “los itinerarios son un modo de conseguir un sistema educativo más inclusivo” (pàgina 9) i nega que reproduïxin les desigualtats socials (pàgina 10). Sempre segons el projecte ministerial, la titulació dels diferents itineraris seria la mateixa, seria possible el transvasament d'alumnes entre itineraris i serien els alumnes i les famílies els que triarien l'itinerari que voldrien seguir amb l'orientació del centre (elaborada en un informe d'orientació escolar –IOE— quan s'acabés el primer cicle d'ESO).⁶

A aquests tres itineraris cal afegir-ne dos més: un de reforç educatiu a partir dels 12 anys per a alumnes amb greus dificultats d'aprenentatge (com a exemple, el projecte inclou immigrants amb desconeixement de la llengua i la cultura espanyoles), i un programa d'iniciació professional per a alumnes que amb 15 anys ja es vegi que no poden assolir els mínims de l'etapa.

Aquest projecte és una revisió radical del model comprensiu, des del punt de vista pedagògic i des del punt de vista organitzatiu. Des del punt de vista pedagògic, qüestiona les teories constructivistes que fonamenten l'ensenyament comprensiu (a partir, segons el Document de bases, d'una evidència empírica que no explica) i recupera una pedagogia tradicional amb

⁶ Aquests eren precisament els requisits d'un informe de la Fundación Encuentro sobre la situació social d'Espanya (AD, 1999) per a acceptar la diversificació a 4t d'ESO: que tinguin el mateix títol i que les agrupacions no siguin irreversibles. El tercer criteri és el més difícil de creure, al meu entendre difícil de seguir: que siguin els alumnes els que decideixin lliurement quin itinerari volen triar. I és difícil de complir perquè serà el professorat, a partir de l'avaluació (i també l'orientació) qui tindrà la decisió de situar l'alumnat en un itinerari o en un altre. Un argument més “sociològic” a favor de la titulació única ens el dona Funes: “Els títols que l'escola dóna serveixen de punt de referència per a l'etiquetatge social. Les certificacions escolars tenen uns usos socials que predeterminen i completen una escola pensada en funció de les titulacions finals. Per aquesta raó, cap sistema obligatori i comprensiu no necessàriament hauria de fer diferències de titulació en acabar els cicles” (FUNES, 1998b, p. 16). Aquest i altres fermes defensors de la reforma, tot i reconèixer la distància o les contradiccions entre els principis teóricoideològics i la realitat (“a veces ante casos muy difíciles te encuentras con la disyuntiva de “agarrarte” a los principios o “agarrarte” al chaval; en estos casos no me lo pienso dos veces, agarro al chaval y dejo para otro rato los principios”, citat a FUNES, RIFÀ, 2000, p. 15), posen un límit molt clar a l'establiment d'itineraris: “En qualsevol cas, els agrupaments/itineraris diferenciats per a adolescents amb dificultats, a temps parcial o total, semblen inevitables, però aquests s'han de contemplar des de l'escola com una opció més, oberta a tots els adolescents, i no com una mesura excloent per atendre només el conflicte educatiu. Un plantejament d'aquesta mena no ha de ser contradictori amb el concepte d'escola comprensiva si es parteix d'uns principis integradors i promocionadors” (FUNES, 1998, p. 13). El mateix argument s'aplica a les unitats d'escolarització externa (JEE), que corren el

un vernís modernitzador, que és la cultura de l'esforç, la disciplina i l'autoritat del docent. Des del punt vista organitzatiu, s'introdueixen la segregació per rendiment (encara que aquesta paraula no surt en tot el document) i la constitució de grups homogenis segons el nivell acadèmic. No cal dir que els defensors de la LOGSE o del model comprensiu en general estan radicalment en contra d'ambdues innovacions.

En aquest capítol només contrastaré les propostes del Ministeri amb les pràctiques dels centres estudiats. Al capítol de conclusions faré una reflexió més general sobre la idoneïtat i l'oportunitat d'aquestes mesures. Per exemple, la proposta d'itineraris a 4t d'ESO és congruent, en certa manera, amb la diversificació d'itineraris a partir dels crèdits variables. L'itinerari prebatxillerat seria el d'orientació científica i el d'orientació humanística, l'itinerari precicles seria el d'orientació tecnicoprofessional i l'itinerari de sortida del sistema educatiu serien els programes d'iniciació professional. Sembla, però, que el que es proposa, de fet, és avançar un any el batxillerat, ja que s'introdueix l'especialització a 4t d'ESO.

El projecte manté la unitat del títol de graduat en secundària i no estableix un lligam entre l'orientació tecnicoprofessional i els CFGM. Ja hem vist que quan s'avalua l'ESO, un percentatge important de l'alumnat és aprovat, amb l'orientació que vagi a un CFGM, encara que després alguns no ho fan, i d'això el projecte no en diu res. Tampoc no diu res dels CFGM, cosa estranya perquè és on es concentren més problemes de la formació professional (per cert, la Llei de FP tampoc no diu res dels cicles formatius). Per exemple, no preveu la possibilitat que alumnes que hagin seguit un programa d'iniciació professional es puguin incorporar a un CFGM ni si els alumnes que no obtinguin el graduat en secundària podran fer proves d'accés. Aquests alumnes tindran un certificat d'escolaritat (es recupera l'etiqueta que tenia amb l'LGE) i "si lo desean podran continuar sus estudios en la enseñanza de adultos o completar su formación con programas para el empleo" (pàgina 26). El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya sí que ha regulat

risc que "es converteixin en un recurs pervers que consolidi una doble xarxa i siguin "el recurs" per als nois exclosos del sistema" (*op. cit.*, p. 81).

les proves d'accés als CFGM per donar entrada a joves sense titulació prèvia, a través d'una resolució.⁷ Aquests joves sense titulació no sabem si han estat escolaritzats en els itineraris de reforç o en programes de garantia social, ja que no són dades que es recullen a les estadístiques.⁸

L'altre gran tema polèmic, amb els itineraris, és la possibilitat de repetició de curs, també una de les qüestions que ha suscitat més controvèrsia als grups de discussió dels alumnes i als debats de l'opinió pública. Són clares les dues posicions respecte a aquesta qüestió. La posició que recull la LOGSE, basada en uns principis pedagògics més "progressistes", l'expressa amb claredat un dels "pares" de la llei: "Las repeticiones de curso son contraproducentes, costosas y no suponen normalmente ningún apoyo a los alumnos. La repetición normalmente desanima a los alumnos para seguir en los estudios (...). Existe el peligro de que la repetición refuerce las desigualdades educativas. Todo el conjunto de investigación probablemente refleja la tendencia general de las políticas a apartarse de la repetición en los países de la OCDE" (declaracions

⁷ Segons l'article 5.2 de la Resolució de 28 de novembre de 2000, DOGC núm. 3284, de 13/12/2000: "Per inscriure's a la prova d'accés a cicles formatius de grau mitjà, caldrà tenir complerts 17 anys d'edat o bé complir-los durant l'any 2001 i complir un dels següents requisits: acreditar tres mesos d'experiència laboral, o haver cursat o estar cursant amb aprofitament un programa de garantia social, o haver realitzat un curs de formació ocupacional de 400 hores o haver realitzat un curs de preparació de la prova d'accés d'una durada mínima de quatre mesos. En cap cas el fet de cursar o haver cursat ensenyaments d'educació secundària obligatòria es considera com a curs de preparació de la prova d'accés d'una durada mínima de quatre mesos".

⁸ Les dades disponibles a partir de recerques no són gaire concloents. A l'estudi que vam realitzar sobre tres promocions d'alumnes de PGS dels centres de l'Ajuntament de Barcelona ja citat anteriorment, vam trobar un creixement important dels alumnes que un, cop acabat el PGS es reincorporaven a l'ensenyament mitjà per la via del CFGM: "D'un exigiu 5% d'estudiants, és a dir, alumnes de PGS que reingressen a la formació reglada –bàsicament CFGM–, es passa al 27%. Més de la quarta part de la promoció 97-98 és "recuperada" cap a l'ensenyament secundari. De nou les estratègies i actuacions dels centres poden tenir incidència en l'evolució d'aquesta variable. És possible que hi hagi un progressiu èmfasi en l'orientació escolar o en el caràcter de recuperació acadèmica del PGS, i també és possible que s'estigui articulant una via alternativa d'accés als CFGM, ja que gairebé el 80% de l'alumnat que continua estudiant és a un CFGM. I prop d'un 20% torna a entrar en un altre PGS. Això ens diu que la via oberta per la LOGSE es pot generalitzar en les pràctiques dels centres d'orientació dels PGS cap als CFGM. També és de destacar que un percentatge important circulen més d'un any per la Garantia Social, cosa que no estava previst. Això vol dir que és probable que per a determinats col·lectius un curs acadèmic sigui insuficient per qualificar-los mínimament per accedir al mercat de treball o per realitzar proves d'accés als CFGM" (MERINO, MORELL, 2000, p. 50). Per contra, en un estudi realitzat a la Comunitat Valenciana, els joves que participen en els PGS no tenen la intenció de continuar estudiant: "L'únic jove que manifestà la intenció de seguir estudiant és, així mateix, l'únic que assenyalà haver tingut una "bona temporada acadèmica" a l'escola. És també l'únic que mostrà una perspectiva de futur més àmplia i que, a

d'Álvaro Marchesi a *El País*, 25 de febrer de 2002). La posició més “conservadora” és la que impulsa l'actual Ministeri: “No parece que haya contribuido a mejorar la educación la denominada “promoción automática”, que ha provocado un deterioro en la autoestima del estudiante, al ser consciente de que promociona de curso sin los conocimientos necesarios. Son muchas las voces de expertos y de profesionales de la educación que han solicitado la eliminación de la promoción automática” (article d'Isabel Coupo, del Ministeri d'Educació, a *El País*, 11 de febrer de 2002, que coincideix amb el preàmbul del document de bases)⁹. La polèmica està servida, però caldria fer dues apreciacions per situar millor el debat. D'entrada, les comparacions amb Europa o els països del “nostre entorn” (és a dir, l'OCDE) es fan servir per defensar arguments diferents i sovint contraposats, amb la qual cosa, més que arguments són excuses per donar una aparença de més seriositat i legitimar les mesures adoptades. La segona apreciació és la sorprenent no aparició de les dades que produeix la mateixa administració educativa. En el cas de Catalunya, per a l'últim curs amb dades disponibles, 2000-01, hi havia un 5% de repetidors a la matrícula de 2n d'ESO, un 2% a 3r i un 11% a 4t d'ESO. Per tant, ni existeix *de facto* una promoció automàtica, ni el professorat no pot deixar d'utilitzar la repetició com una eina que també pot tenir virtuts pedagògiques.¹⁰

9.3.2 La connexió del grau mitjà amb el grau superior

més a més, no es plantejà treballar en l'ofici après en el PGS” (MARHUENDA *et al.*, 2000, p. 276).

⁹ Amb una “petita” contradicció: el projecte diu que es pot repetir cada curs de l'ESO un cop, però a la vegada estableix com a edat límit per estar a l'ESO els 18 anys. És a dir, que si repeteix 4 cursos l'alumne tindrà 20 anys, però si només pot estar-s'hi fins als 18, només podrà repetir dues vegades.

¹⁰ Contràriament al pensament pedagògic progressista, la repetició pot tenir efectes positius en els estudiants: “Aunque en algunos países persisten los temores de que la repetición de grado pueda tener un pernicioso efecto “clasificador” sobre los niños, es muy posible que, en último término, sea menos diferenciador que las formas de canalización acompañadas por una diversidad curricular que tiende a replicar las divisiones año tras año y que asigna permanentemente a algunos estudiantes a itinerarios diferentes. La repetición de grado aumenta la diversidad de edades en las clases, pero reduce el alcance de los logros. Utilizada dentro del contexto de un currículum secundario inferior que, por lo demás, no está

La creació del curs de promoció o curs pont del grau mitjà al grau superior és una demanda cada cop més forta i de sectors cada cop més amplis, per exemple des d'institucions com ara el Consell Escolar de l'Estat: "El Consejo Escolar del Estado solicita que se arbitren las medidas necesarias, a través de la puesta en marcha de un curso complementario, para alumnado con título de Técnico, y posibilitar así el acceso a los CFGS, sin tener que esperar a tener la edad de 20 años para poder acceder por la vía prevista al artículo 32.1. de la LOGSE. Sería el camino adecuado para potenciar los estudios de Formación Profesional y para que los alumnos que estudien CFGM puedan continuar y perfeccionar sus estudios" (*Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1997-98*, 1999, p. 93). També comencen a acceptar i demanar el curs pont agents defensors de les bases teòriques i organitzatives de la reforma, com ara els Moviments de Renovació Pedagògica, encara que amb algunes limitacions: "Sempre que es tracti d'un camí per millorar i de promoció professional. És a dir, el pas s'hauria de poder fer només dins de la mateixa branca professional, en un sentit de continuïtat d'estudis i/o promoció laboral. Fer-ho d'una altra manera seria obrir una via paral·lela, solució amb la qual no estem d'acord" (MRP, 2001, p. 25). La Fundación Encuentro també comparteix els mateixos arguments: "Muy pocos alumnos que terminen un Ciclo de Grado Medio cursarán Bachillerato. Los alumnos que escogieron un Ciclo de Grado Medio, evidentemente, lo hicieron porque no querían hacer el Bachillerato. Difícilmente, después de otros dos años sin tener asignaturas instrumentales, van a ser capaces de retornar a ese Bachillerato. Sin duda, esta situación tiene una influencia notable en el hecho de que actualmente el número de alumnos que acuden a Ciclos Formativos de Grado Medio sea muy bajo (...). Es muy probable que no se pueda dar el paso directo entre los Ciclos Formativos de Grado Medio y los de Grado Superior, porque se refieren a niveles de cualificación diferente y porque en muchos casos ni siquiera existe un correlato entre las profesiones correspondientes a ambos niveles. Pero se podrían estudiar otros sistemas en los que no fuera necesario cursar el Bachillerato, como, por ejemplo, un curso compacto. Hay que ofrecer una formación complementaria que garantice que el alumno

diferenciado, puede parecer que refuerza el principio de que todos los estudiantes pueden alcanzar éxito, aunque algunos con mayor rapidez que otros" (GREEN *et al.*, 2001, p. 241).

adquiera la madurez necesaria en los conocimientos del Bachillerato. Se podría ofertar un curso puente con unas asignaturas que podemos denominar instrumentales y con una gran connotación técnico-práctica” (AD, 1999, p. 336).

També des del món empresarial se senten veus que pressionen per aconseguir la connexió entre el grau mitjà i el grau superior, per una raó fonamental: augmentar l’oferta de graduats de FP superior, ja que el principal problema que tenen les empreses no és tant la qualitat com la quantitat (segons Josep Francí, cap de Formació de la Cambra de Comerç, Indústria i Navegació de Barcelona, a la ponència que va fer al Fòrum d’Educació Reptes de la FP Avui, organitzat per l’ICE de la UAB els dies 15 i 16 de febrer de 2002).

Per part de l’administració, també es comença a donar una resposta en aquest sentit. A tall d’exemple, en una entrevista amb la directora general de Promoció Educativa del Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, deia: “...L’experiència ens ha demostrat que pot ser avantatjós comptar amb una possibilitat de passar d’un cicle a un altre. A vegades, el fet que sigui una via tancada fa que alguns alumnes que optarien per un cicle mitjà es decideixin per un altre itinerari formatiu. Per això crearem un mecanisme que permetrà l’accés als cicles superiors. Es tracta que els qui estiguin perfectament capacitats per fer-ho puguin passar d’un cicle formatiu a un altre. També estem estudiant, encara que amb més calma, una connexió més àmplia entre els cicles de grau superior i la universitat” (*El Periódico de Catalunya*, 28 de gener de 2000). Aquí el tema clau serà què s’entendrà per estudiants “perfectament capacitats”, ja que una via per a uns pocs es pot convertir en una via majoritària, com ja va succeir amb la LGE, que proposava una FP de segon grau de règim general com a especialització posterior al BUP i un règim d’ensenyament especialitzat com a excepció per continuar després de la FP1. “En la pràctica el que havia de ser l’excepció s’ha transformat en regla, i avui, dels alumnes que cursen segon grau de FP a Espanya, només un 4% ho fa amb el Règim General (a partir del batxillerat i l’ensenyament complementari) i el 96% ho fa amb el règim excepcional d’Ensenyaments Especialitzats” (pel qual s’accedia directament de FP1 a FP2) (PLANAS, 1986, p. 82). Caldrà veure

si una via per a uns pocs pot esdevenir un canvi significatiu en l'estructura del nou sistema educatiu.

El curs 2001-02 és el segon any que a Catalunya s'experimenta el curs de promoció.¹¹ És un curs per als que han aprovat un CFGM dintre d'una família professional. El primer curs es va fer a dotze centres i afectava a nou famílies. El segon curs ja s'ha ampliat a divuit centres i tretze famílies.¹² És clar que la tendència serà incrementar aquests cursos, encara que no s'hagi fet encara una avaluació de la continuació dels alumnes al grau superior (no es podrà fer fins al curs 2002-03).

De manera sorprenent, la proposta de llei de FP del Ministeri d'Educació aprovada pel Consell de Ministres no diu absolutament res de la connexió entre el grau mitjà i el grau superior, i el *Document de bases per a una llei de qualitat* esmenta la possibilitat d'accedir del grau mitjà al grau superior amb un lacònic curs "determinado por las autoridades educativas" (pàgina 36). Aquesta brevetat contrasta en el document amb la precisió dels itineraris d'ESO i el currículum del batxillerat.

Una via diferent d'accés al grau superior són les proves d'accés específiques per als alumnes que han superat el grau mitjà. Si les proves generals estan destinades a persones de 20 anys, s'ha obert una via als alumnes que tinguin 18 anys i que després de fer un CFGM vulguin matricular-se a un CFGS de la mateixa família professional, sense tenir experiència laboral.¹³ Malauradament de nou, les dades que recull el Departament

¹¹ Segons la Resolució de 27 de juliol de 2000, al DOGC núm. 3214, de 29/8/2000, per al curs 2000-01 i Resolució de 23 de maig de 2001, DOGC núm. 3405, de 8/6/2001, per al curs 2001-02.

¹² No tenim dades sobre la demanda, és a dir, les inscripcions, ja que el Departament d'Ensenyament ha programat un mínim de 20 inscripcions per obrir el curs i un màxim de 30. Un dels centres estudiats tenia el permís per realitzar el curs de promoció de la família d'administratiu i tenia una sol·licitud de matrícula de 90 persones. És clar, doncs, que una demanda forta porta a ampliar el nombre de centres que imparteixen el curs, i amb un abast territorial més ampli. Un dels alumnes de CFGM que ha participat en els grups de discussió es queixava que per fer el grau superior de la seva especialitat s'havia de desplaçar a Tarragona o anar a un institut privat, i cap de les dues possibilitats no era del seu grat.

¹³ Vegeu la Resolució de 28 de novembre de 2000, DOGC núm. 3284, de 13/12/2000.

d'Ensenyament no permeten saber la quantitat d'alumnes que s'inscriuen a les proves d'accés amb el títol de tècnic (és a dir, que han fet un CFGM).

A més del curs pont entre el grau mitjà i el grau superior, l'altre element que pot fer reconstruir l'itinerari professional és la connexió entre el PGS i els CFGM. Ja s'ha comentat la possibilitat de presentar-se a les proves d'accés un cop s'ha fet un PGS, però també s'està estudiant que els coneixements adquirits al PGS puguin ser convalidats per mòduls de CFGM: "A todos los alumnos que hayan terminado algún programa de Garantía Social y hayan superado las evaluaciones correspondientes a su nivel se les proporcionará un certificado académico, donde se indica el tiempo y la especialidad que han cursado, y un certificado de competencia profesional, que tendrá carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Estos certificados, una vez estudiados por el futuro Instituto de las Cualificaciones, se podrán convalidar por el módulo del Ciclo Formativo correspondiente a la familia profesional de las enseñanzas de Formación Profesional Reglada" (AD, 1999, p. 345). Si això s'acaba confirmant, els PGS permetran l'accés directe al grau mitjà sense passar per les proves d'accés.

Finalment, una altra mesura que pot canviar les regles de joc és l'anunciada pel Departament d'Ensenyament, que està treballant perquè les universitats reconeixin la formació dels diferents cicles de grau superior com a crèdits d'una diplomatura universitària. Sembla que s'han trobat alguns casos de repetició de mòduls formatius al grau superior i a la diplomatura de la mateixa família professional. A més, seria clarament un element que donaria més prestigi a l'FP de grau superior.¹⁴ És probable que també faci augmentar la demanda de grau superior i que encara augmenti més la pressió per connectar el grau mitjà amb el grau superior.

¹⁴ Declaracions de la directora general de Formació Professional al Fòrum d'Educació Reptes de la FP Avui, organitzat per l'ICE de la UAB els dies 15 i 16 de febrer de 2002.

9.3.3 La doble xarxa de centres

En tercer lloc, hi ha la possibilitat de reinstaurar una doble xarxa de centres de secundària, amb uns centres que no tenen cicles formatius i que es dediquen bàsicament a l'ESO i el batxillerat, i uns altres centres que concentren l'oferta de cicles formatius i que fins i tot renuncien a fer el batxillerat i/o l'ESO.¹⁵ No cal dir que els centres que ofereixen els cicles formatius seran/són els antics instituts de FP, perquè tenen les instal·lacions, el professorat, la voluntat de continuar essent un centre de FP, etc., i els que no en fan són els antics centres de BUP. D'aquesta manera, es recrearia una doble xarxa de centres distribuïda pel territori, com expressa aquest director del centre A:

“...El que sí que pot passar és que les escoles que tenien formació professional perdin la ESO, i si perdem la ESO aleshores arribem al mateix punt però per una altra motivació, no pas perquè estructuralment es consideri oportú, sinó perquè, clar, si et quedes sense la ESO perquè no hi ha alumnes, o s'han de repartir els alumnes... aleshores necessàriament ens quedarem amb el batxillerat i els cicles formatius. Però pensem que això a la llarga és la mortandat, és una ferida molt important, que a la llarga podríem perdre fins i tot el centre. Perquè, a vere, no necessàriament, aquí al Baix Llobregat-Anoia, concretament a l'Anoia, la part de l'Anoia, hi ha un institut, X, que només fa formació professional, i però van arribar a un acord, hi havia dos instituts, un tenia

¹⁵ A les entrevistes amb els directors han sortit casos concrets, però en una tesi recent sobre nou centres de secundària de zones perifèriques de Barcelona també es detectava, com ho expressa una persona dels serveis educatius entrevistada: “A secundària, a nivell històric l'IES 8 era una antiga escola de FP i la tipologia de població era acollir a uns alumnes amb més dificultats escolars..., i llavors els altres sempre han estat... el que ha caracteritzat l'institut 7 és que ha sigut un institut molt reivindicatiu, amb una participació molt forta dels pares, una associació molt forta també i molt vinculada al pont del Besòs, que és una plataforma de trobada dels diferents agents de la zona, on hi ha representació de les 6 o 8 associacions que hi ha al barri de la Zona 5. L'institut ha estat molt reivindicatiu, de fet va néixer de les reivindicacions dels veïns... aquest era institut de BUP, també això marca una mica la diferència. A nivell de rotació el professorat està bastant estable. El problema d'aquests anys és que, com l'IES 8 ha perdut molta matriculació, doncs clar, està perdent professorat per això. Per exemple, aquest any que oferia dues línies d'ESO resulta que finalment han tingut poques preinscripcions i finalment no es farà primer d'ESO en l'IES 8 perquè els han repartit quatre cap a l'IES 7 i quatre cap a l'Institut de Sant Adrià, clar el futur d'aquest institut està una mica incert. La tendència és que es dediqui a cicles formatius... de grau mitjà i superior però en el tema de secundària seria un IES a extingir” (GARCIA, 2001, p. 176).

uns pocs cicles, i van dir: “Nosaltres fem ESO i batxillerat i vosaltres feu això”. Això va ser un acord institucional dels claustres, i per tant aquesta escola només fa cicles formatius, i no n'estic segur si fa batxillerats, tampoc no estic segur. Però això es va produir ja fa 4, 5, 6 anys; ara jo crec que la tendència és a consolidar les escoles amb l'oferta que tenen. Però, clar, si no hi ha alumnes... s'ha de fer alguna cosa, en aquest sentit sempre hi ha el risc de que les escoles de FP ens quedem només amb la FP, però en algunes poblacions i en algunes localitats en concret, no com una estratègia general, no ho crec, vaja. S'hauria de fer la reforma de la reforma” (Lluís, director centre A).

En definitiva, també ens trobem amb la problemàtica que afecta i afectarà molts centres -l'administració alguna cosa hi haurà de fer—, i és la baixada dels efectius escolars. La disminució de la demanda pot fer entrar els centres en una dinàmica de competència per captar alumnes. Aquesta dinàmica, que es pot donar a l'ESO i al batxillerat (per exemple, per refermar l'escola pública davant de la privada), és molt més gran a cicles, on la relació client (alumne)-proveïdor (l'escola) és molt més acusada.

En qualsevol cas, l'esborrany de Ley de formación profesional y cualificaciones profesionales” (www.mec.es/ley/fp/leyfptex.htm) sembla que aposta per la creació de centres específics de formació professional, centres que, a més, podran impartir formació ocupacional i contínua (“centres integrats” segons l'esborrany)¹⁶, cosa que faria ampliar el públic potencial dels centres (treballadors adults, aturats) i podria compensar la davallada del públic “tradicional” (joves sense qualificar).¹⁷ D'aquesta manera, serà més fàcil tornar

¹⁶ Aquestes mesures i altres que apareixen a la llei són sempre en funció del ben intencionat motiu de millorar la qualitat de l'FP i sobretot d'augmentar-ne la valoració social, objectius que generen un consens molt ampli i han de sortir per força en qualsevol planificació de formació professional, encara que no queda gens clar quins són els mitjans i mecanismes que podran fer assolir aquests objectius. Per exemple, el document *Criteris directors del Pla General de formació professional a Catalunya*, del recentment constituït Consell Català de formació professional (www.gencat.es/ense) planteja un escenari de futur en el qual “es revalorarà socialment la formació professional” i “s'adequarà l'oferta de la formació professional a la demanda del món laboral”. Malauradament, no trobem els mecanismes ni la temporalització que ens portarà aquest horitzó tan desitjat per a la formació professional.

¹⁷ La denominació de “centre integrat” ja apareixia en l'informe de la Fundació Encuentro ja citat anteriorment. El que apuntava aquest informe és que l'FPR tindria (hauria de tenir) un

a la doble xarxa de centres de secundària: els propedèutics, que preparin alumnes per anar a la universitat, i els professionals, que preparin alumnes per al món del treball i que recullin, previsiblement, els alumnes fracassats dels primers. De totes maneres, el projecte de llei explicita que no deroga el marc legal de la formació professional establert per la LOGSE, la qual cosa vol dir que deixa amb un interrogant si els centres integrats també impartiran ESO i batxillerats.¹⁸

9.4 Recapitulació

Com a resum d'aquest capítol, cal destacar els punts següents:

- L'acció d'alumnes (i de les seves famílies) i del professorat condiciona d'alguna manera les respostes de l'administració, tant a nivell d'acció individual com en l'àmbit de l'acció col·lectiva. N'he trobat dos exemples als grups de discussió: la demanda del curs de promoció del grau mitjà al grau superior pel que fa a l'alumnat i la posada en marxa d'itineraris al segon cicle de 4t d'ESO per part del professorat.
- L'aplicació de reformes educatives, com deia al capítol 1, depèn de l'agent principal del seu desenvolupament, el professorat. Per tant, l'establiment d'itineraris dependrà de la correlació de forces a favor o en contra. En aquesta correlació de forces cal tenir en compte com queden altres

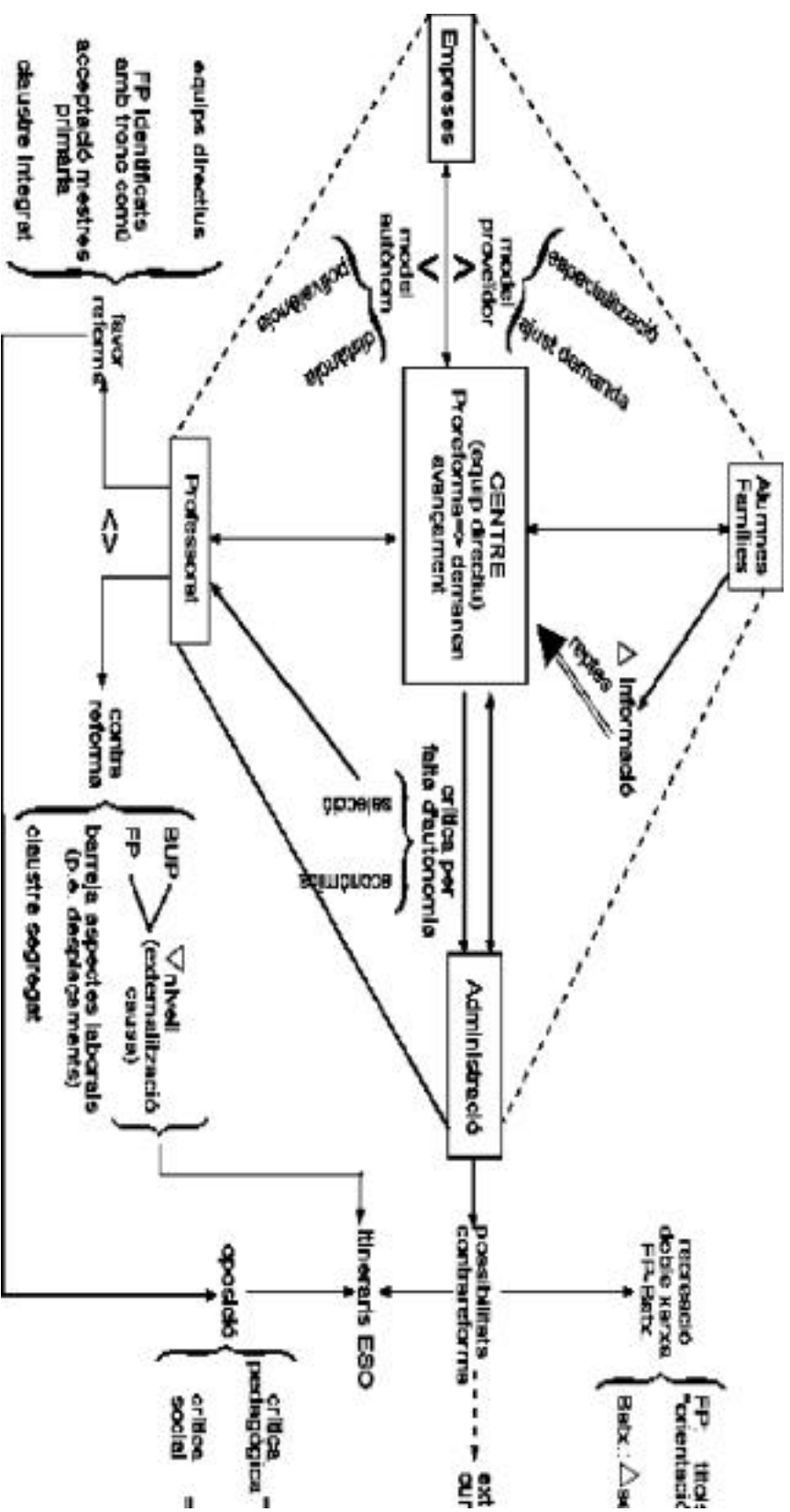
paper de centralitat respecte a l'FO i l'FC. Caldrà veure si aquests centres integrats beneficiaran els centres públics (IES) o reforçaran la dinàmica de mercat de la formació ja existent a l'FO i l'FC. Sembla que la Generalitat de Catalunya també vol impulsar centres integrats, els IES-SEP (nstitut d'ensenyament secundari i superior d'ensenyament professional), segons declaracions de Xavier Farriols al Fòrum d'Educació Reptes de la FP Avui, ICE de la UAB, 15 i 16 de febrer de 2002. Aquesta figura ja constava al Mapa de la formació professional Específica de l'any 1998. L'única referència que apareix al *Document de bases per a una llei de qualitat* és la recuperació de la figura d'institut de formació professional, separada de l'institut d'educació secundària, però no explicita en què consisteix cada institució ni el tipus de cursos que poden impartir.

¹⁸ Els aspectes més polèmics de la Llei, i que han estat més discutits en l'agenda pública, no han estat aquests, precisament, sinó el conflicte de competències amb les comunitats autònomes, la constitució de centres de FP de primera i de segona, la pèrdua de democràcia interna als centres, ja que els directors dels centres integrats seran triats per l'administració, i la relació de l'FP amb la formació ocupacional i contínua.

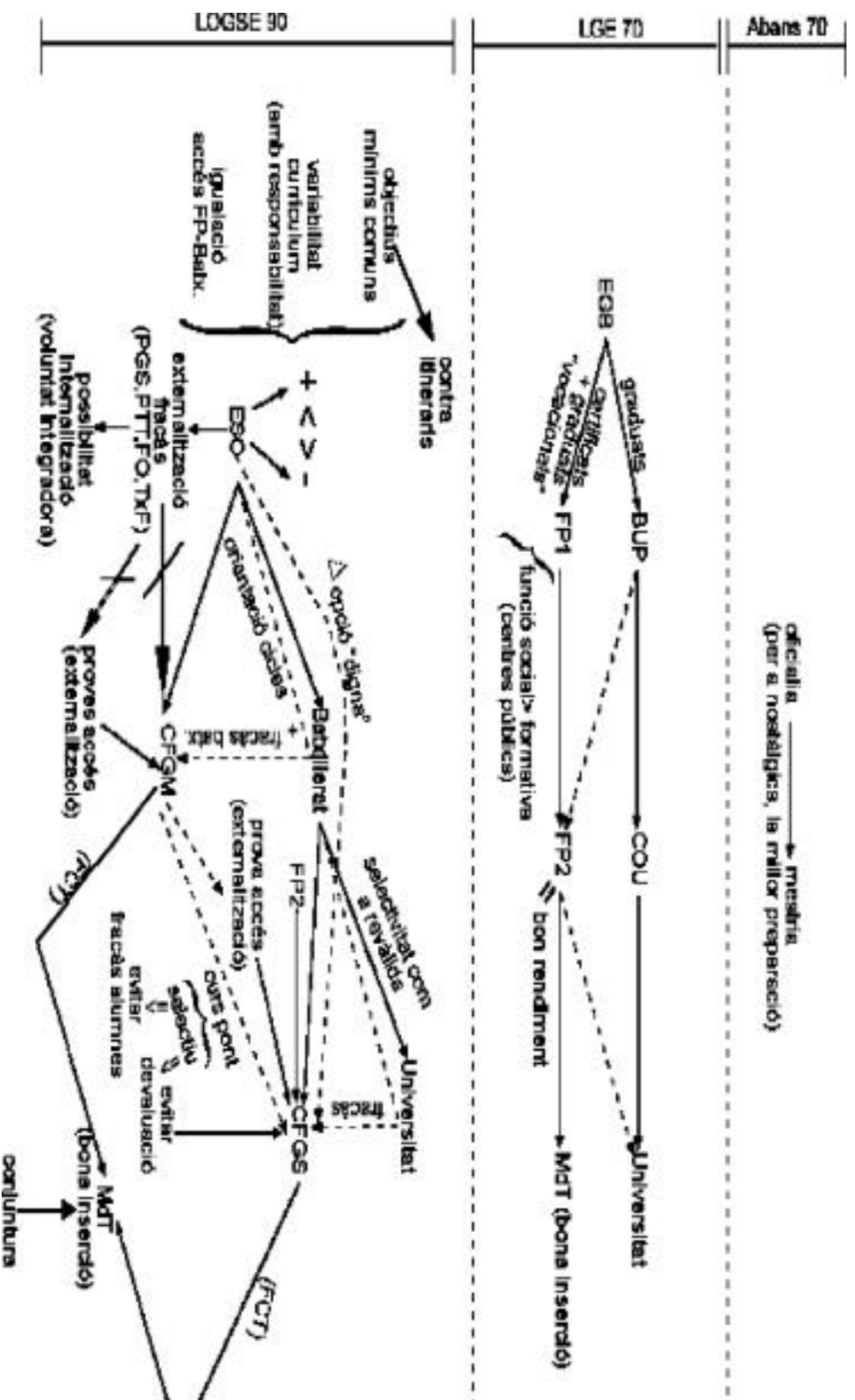
aspectes com ara la situació laboral del professorat o les propostes d'organització del centre (amb més o menys autonomia).

- Les propostes de reforma del Ministeri van en la línia de la contrareforma de l'FP en tres direccions: en primer lloc, la institucionalització dels itineraris acadèmics i tecnicoprofessionals dintre de l'ESO. No sembla, de moment, que hi hagi una connexió formal entre l'itinerari acadèmic de l'ESO i el batxillerat i l'itinerari professional i el CFGM, ja que tots els itineraris tindran el mateix títol. En segon lloc, la connexió entre el grau mitjà i el grau superior. A Catalunya el curs 2000-01 ja va començar l'experimentació del curs pont; el present curs ha augmentat el nombre de centres i de famílies que el poden fer i el projecte de reforma del Ministeri ho preveu, encara que sense explicitar-ne el funcionament. Pel que fa a la connexió entre el PGS i el CFGM, hi ha dues normatives amb visions diferents: des de Catalunya es vol que la formació rebuda al PGS sigui convalidada per un mòdul de CFGM; en canvi, des del projecte del Ministeri, no hi ha cap connexió entre els programes d'iniciació professional i els CFGM. I en tercer lloc, la recreació de la doble xarxa de centres. Segons els entrevistats, la tendència en algunes ciutats és especialitzar els centres de secundària en formació professional o bé en ESO i batxillerat. La figura del centre integrat de FP o l'IES-SEP pot contribuir a reforçar aquesta doble xarxa.

Mapa cognitiu 9.1: Entramat institucional i actors col·lectius



Mapa cognitiu 9.2: Disseny del sistema educatiu



10 EL RECONeixEMENT DE LA FORMACIÓ EN EL TEIXIT PRODUCTIU

En aquest capítol, com en l'anterior, es reconeix la importància de les empreses com a actors que incideixen en el sistema educatiu, però no he fet una aproximació directa a través d'entrevistes a empresaris o responsables de recursos humans, sinó que faré servir les entrevistes a directors i professors responsables de la formació en centres de treball i els grups de discussió amb alumnat i amb professorat per veure com apareixen les pràctiques empresarials d'usos de la formació professional. És a dir, analitzaré la interpretació dels comportaments de les empreses a través de la visió que en tenen els joves i les seves famílies i el professorat. Són especialment interessants les entrevistes als responsables de les relacions escola-treball, molt focalitzades en els usos que les empreses fan de les pràctiques, en el discurs sobre la formació professional (la vella i la nova) i en les diferents trajectòries d'inserció dels titulats de cicles formatius. A partir d'aquestes entrevistes hem elaborat el mapa cognitiu que d'adjunta al final del capítol. També utilitzaré algunes dades de l'EPA, encara que són limitades, per comentar l'evolució de la inserció dels titulats de FP els darrers anys.

10.1 La “introbable” relació escola-treball¹

La dificultat d'establir una relació entre els *outputs* escolars i les necessitats formatives de les empreses és una qüestió llargament estudiada en les ciències socials. Ja hem vist en capítols anteriors que des del professorat hi ha visions diferents del paper del sistema educatiu, quan parlàvem del disseny curricular de la formació professional, si havia de ser més especialitzat o més polivalent. En el fons hi ha un model dominant, que és el model de client-proveïdor, és a dir, l'escola ha d'oferir de manera ajustada allò que demana el

¹ Manllevo el títol d'un llibre conegut, *L'introuvable relation formation/emploi*, de Tanguy (1986), en el qual diversos sociòlegs i economistes arriben a la conclusió de rebutjar els plantejaments “adequacionistes” o de correspondència entre sistema educatiu i sistema productiu, i renuncien a trobar nexes lineals i simples entre ambdós sistemes. A partir d'aquí i d'altres aportacions dels anys vuitanta es va formular la teoria de l'autonomia relativa del sistema educatiu, en el sentit que no era necessàriament el proveïdor de les qualificacions demandades pel client/sistema productiu, sinó que responia a una lògica pròpia, interna, de vegades en contradicció precisament amb aquestes demandes (CARNOY, LEVIN, 1985).

client, que són les empreses. I per tant, els títols i el currículum han d'ajustar-se a allò que és definit pel sector empresarial (si més no, a través de les seves organitzacions representatives) com a ajustat a les seves necessitats.

“...Un empresario no pide personal con unos conocimientos generales, sino con unos conocimientos generales y con unos conocimientos específicos. Cada vez se tiende más a la especialización. Antes un mecánico tenía que ser soldador, tenía que ser fresador, tenía que ser ajustador, tenía que ser tornero, tenía que ser matricero, tenía que serlo todo. Hoy no, hoy el tío que es matricero no tiene por qué saber soldar. Y el tío que es ajustador no tiene por qué saber calderería. Entonces vamos a cuestiones muy específicas, y los ciclos estan montaos en teoría de esta forma, para ir a formar a la gente en aquello que nos está demandando el entorno, y no al revés, mira: “esto es lo que tienes y tú apáñate con lo que tenemos”” (Manuel, centre B, professor de mecànica).

D'altra banda, des dels centres hem vist un segon model més centrat en les necessitats dels alumnes, que aposta més per la polivalència i l'adaptabilitat a més llarg termini de la formació a unes condicions laborals i empresarials que estan subjectes a un canvi cada cop més accelerat. En definitiva, es tracta d'un model més d'autonomia relativa, de repartiment de papers diferents tot i que complementaris entre formació i ocupació.

“...Sempre he pensat que l'empresa pot orientar les activitats formatives de la formació professional però no determinar-les tant. Penso que és una injerència... La formació és una cosa i el treball és una altra, i jo penso que la formació ha de provocar que el treballador sigui, entre cometes, de qualitat, però no s'ha de ficar massa més en determinar els estudis” (director centre A).

Des de les empreses la visió de la formació professional tampoc no és homogènia. Les demandes que arriben als centres les hem pogut agrupar en tres grans tipus:

- Empreses que demanen perfils molt concrets: són empreses que estarien molt marcades pel model client-proveïdor, és a dir, que actuen com a clients que demanen un producte acabat o gairebé acabat a l'escola-proveïdora de títols. Aquí, segons un dels entrevistats, es cau en el perill que la formació professional reglada derivi en una mena de formació ocupacional (per tant, de menor rang), excessivament centrada en perfils i/o tasques molt concretes i especialitzades, que pot ser útil per a una empresa o un subsector, però amb unes qualificacions poc transferibles a altres empreses o amb risc d'obsolescència ràpida.

“Sí, aviam, cada un ens demana que entrem en el seu sector, oveé Audi o Volkswagen vol que els preparem molt bé amb el seu sector; ve Seat, ‘ei, que nosaltres us donem material i tal però els teniu que preparar bé: vénen aquesta gent de les motos (d’aigua) (...) lo que interessa que siguin xavals molt concrets, no?, que sàpiguen una especialitat molt concreta. Però és el que diem, a mi no m’acaba d’agradar, perquè jo un nano el puc preparar amb motos d’aigua que pot ser el millor mecànic amb motos d’aigua, però i si es queda sense feina?, què fa?, es torna a ficar-se a estudiar una altra especialitat? Crec que és com un mòdul ocupacional però de menys temps, no? Jo la FP no m’acaba d’agradar, però bueno” (responsable escola-treball centre A).

- Empreses que demanen perfils polivalents i elles ja s’encarreguen de la formació a mida que necessiten. Acostumen a ser empreses grans, que tenen una política de formació de recursos humans pròpia i que estan interessades en personal adaptable a les característiques del lloc de treball i de l’empresa. Aquestes empreses valoren molt les qualificacions transversals, tant de tipus tècnic com actitudinals.

“...A vegades hi ha empreses que prefereixen que l’alumne vagi amb les eines aquestes (...) i que després ja els hi explicaran ells, la qüestió específica d’aquella empresa, i hi ha empreses que fins i tot els hi fan cursets i coses de formació específica per a ells, per adequar-se a la

seva empresa. Jo crec que al revés, és a dir, potser ja els hi agrada aquest tipus d'alumnes, perquè els hi falta una miqueta més d'adequació, que no amb masses fums, és a dir, que si van ja amb una categoria universitària i tal, a vegades aquell alumne ja sap massa, o es pensa que sap massa, i totes aquelles maneres de funcionar d'aquella empresa les voldria canviar” (responsable escola-treball centre C).

- Empreses que demanen perfils polivalents i adaptables a l'entorn concret de l'empresa, però que sovint troben perfils massa concrets. Hi ha empreses que necessiten titulats “tot terreny”, però la formació que han rebut els ha especialitzat massa en un camp i en desconeixen d'altres, i l'empresa no vol o no pot donar-li una formació més adient amb les seves necessitats.

“...Està més limitat. “Oh, que abans m'enviàveu un nano que sabia control numèric, que sabia fer anar el torn, que sabia fer... i ara només sap control numèric”, és exagerat, no?, t'estic dient un exemple” (responsable escola-treball centre A).

Com és obvi, la gestió de la diversitat de demandes no és fàcil per al sistema educatiu, però tampoc no és fàcil per als centres, que cada cop més estan en una xarxa de relacions amb les empreses de l'entorn o dels sectors econòmics en els quals estan especialitzats, xarxa que fa arribar demandes a vegades molt concretes als mateixos centres. Hem trobat que els tres centres poden esdevenir autèntiques agències de col·locació, ja que estan actuant com a mediadors entre el mercat de treball i l'oferta de personal qualificat, sigui a través de les pràctiques, com veurem a l'apartat següent, sigui a través de la mediació directa.

“Les ETT ens trucaven a nosaltres, i jo estava molt emprenyat, bueno, prou, no us anem a fer la feina, jo què sé, prous problemes jo tenia per col·locar, per contentar totes les empreses” (responsable escola-treball centre A).

“...Tenemos que rechazar multitud de ofertas, por lo tanto, esto es un índice muy claro de que tienen una aceptación por parte de los empresarios. Es que además, a través de..., a nivel de centro, tenemos relaciones con instituciones empresariales de la ciudad y del entorno tratando de ver si podemos adaptarnos en la medida mayor posible a sus necesidades. Si ello supone variar el currículum, pues habrá que variarlo” (responsable escola-treball centre B).

“...Són col·locats en empreses que nosaltres hem col·locat (de pràctiques), sigui la mateixa empresa o sigui per exemple X, ens va demanar una persona per l'estiu, nosaltres li vàrem enviar un o dos, i se'ls van quedar (...). Els alumnes que han acabat el curs, aquests alumnes n'hi ha que encaixen amb la mateixa empresa i se'ls queden i n'hi ha que no, o que ja ha fet les pràctiques ara fa més temps i ja no estan a l'empresa, em vénen i em diuen: “A vere si m'ajudes a col·locar-me”, aleshores ells ens deixen un currículum, un disquet, ho tenim a l'ordinador (...). La gent que ens truca directament, les empreses que ens truquen, que moltes vegades ens truquen per demanar convenis, però altres vegades ens truquen per demanar contractes” (responsable escola-treball centre C).

10.2 La formació en centres de treball com a difusora de les potencialitats de la formació professional

L'extensió obligatòria de la formació en centres de treball, vulgarment coneguda com a “pràctiques”,² ha estat una de les innovacions més importants de la nova formació professional. Una innovació introduïda per la llei sense el compromís previ de les empreses, però que sembla que s'està acceptant des del teixit productiu. La valoració que en fan professors i alumnes és, en general,

² Encara que, com diu Marhuenda, no són sinònims ni s'han de confondre, ja que les pràctiques són una part de la FCT. Aquesta formació és quelcom més: “Hay distintas tareas de aprendizaje que, sin ser propiamente prácticas, contribuyen a trascender las mismas, a obtener de ellas “lecciones” para el ejercicio profesional” (MARHUENDA, 2001, p. 124).

molt positiva, perquè ha acostat la formació al món productiu.³ Sobretot per una qüestió: és el pont en nombrosos casos cap a la inserció laboral, cap al contracte laboral en l'empresa on es fan les pràctiques o dintre la xarxa formada per aquesta empresa amb d'altres del sector.⁴

“...La inserció, clar, gent que anava a fer les pràctiques a l'empresa, si era una mica bo, l'empresa estava content... ja no se'l deixen escapar” (responsable escola-treball centre A).

“Las prácticas para un alumno son sumamente positivas, aunque a veces ellos, los alumnos me refiero, lo interpretan como que están trabajando de una forma gratuita, ya se dan casos así. Pero desde un punto de vista académico es tremendamente positivo, porque el alumno se pone en una situación del mundo laboral real, ¿verdad?, tiene acceso a unas máquinas y a unas técnicas que a lo mejor en la escuela, con nuestras limitaciones, no podemos ofrecerles, y bueno, además, muchos de los convenios de prácticas que se establecen con las empresas suelen terminar con un contrato de trabajo” (responsable escola-treball centre B).

Ara bé, els usos que fan les empreses de les pràctiques tampoc no és homogeni ni sempre s'ajusta als objectius i al currículum que ha de tenir aquesta formació. En aquest sentit, alumnes i professors coincideixen a dir que hi ha dos models de pràctiques (o dos models d'usos per part de les empreses): les pràctiques que signifiquen treballar de manera gratuïta en tasques rutinàries i poc enriquidores, o les pràctiques que serveixen

³ Recordem que aquest augment de la proximitat era degut a l'eliminació de les matèries comunes del currículum, per tant, aquest es dedicava totalment a la formació en un ofici, i també per a les pràctiques, que és l'ocasió de provar en una situació real la formació rebuda a l'institut.

⁴ És possible que aquesta visió estigui esbiaixada, ja que la sensació que les pràctiques són un pont segur cap a la feina no és contrastada amb les poques dades quantitatives de què disposem, que situen entre el 20% i el 30% el nombre de titulats en cicles formatius que han trobat feina gràcies a la intermediació directa de la FCT (MERINO, MORELL, 2000; FUNDACIÓ DELTA, 2000). En aquests i altres estudis la via principal d'accés a la feina és la dels contactes i relacions personals. També és probable que alguns alumnes declarin que han trobat feina gràcies a aquestes relacions quan aquestes relacions han estat possibilitades per l'estada a l'empresa. L'escassetat de dades fa que els centres i els diferents actors elaborin discursos segons la percepció que tenen de la seva realitat. Per això és important l'anàlisi dels discursos

d'aprenentatge real, que aprofiten pedagògicament l'entorn laboral real com a dispositiu d'aprenentatge⁵ (cosa que, d'altra banda, també és una mà d'obra barata). També és possible que hi hagi una combinació dels dos models a la mateixa empresa.

“Hay sitios que lo hacen (la formació en centres de treball) porque tienen un sitio vacante, y hay sitios que lo hacen porque quieren enseñar a la gente el trabajo” (Fermín, centre A, CFGM).

“...Aquestes petites empreses corro el risc de que vagi molt bé però que sigui un fracàs, que de vegades et passa, és a dir, és una empresa que t'estan venent allà, et van dient si ens agrada ens el quedarem, però estan esperant aquell per matxacar-lo, per fer les fotocòpies que no fan, que no tenen ganes de fer ningú, o que passin a un programa de bases de dades tot un estoc de fitxes que ningú volia fer...” (responsable escola-treball centre C).

“...Jo tinc unes quantes empreses a les quals, a més a més, sé que els alumnes allà aprenen i tenen possibilitats de col·locar-se, o d'allà fer un salt a una altra empresa, a les quals jo procuro envia'ls-hi gent. Per exemple, a la Caixa X, és una caixa que han tingut molts alumnes nostres, els alumnes en allà doncs estan bé, i molts després els hi fan fer unes oposicions i n'hi ha que s'han col·locat” (responsable escola-treball centre C).

En el segon model (i probablement també en el primer) les pràctiques estan esdevenint una eina important de selecció de personal per part de les

no tant en la seva veracitat o significació estadística, sinó en l'atribució de significat i les conseqüències per a l'acció dels mateixos actors.

⁵ És el que Green anomena “programes d'alternança inspirats i regulats pedagògicament” (GREEN *et al.*, 2001, p. 191). Aquest autor diferencia aquests programes d'alternança, que tenen com a resultat l'obtenció d'un títol, d'altres programes d'alternança que es regulen com a mesures d'emergència per a joves fracassats, en els quals els governs han de subvencionar les empreses o crear-ne d'especials perquè aquests joves puguin tenir un contacte més o menys real amb el món laboral. Aquest tipus d'alternança no té una efectivitat real i esdevé fàcilment un pàrquing de joves conflictius (*op. cit.*, p. 190). Un fenomen semblant és el que ha passat a Espanya amb les escoles-taller (GARCIA, MERINO, 1998).

empreses,⁶ ja que és una manera molt barata de provar joves en formació quan les empreses tenen necessitat de personal, que ha estat el cas dels darrers anys, com veurem a l'apartat següent. Tant és així que sovint els centres han trobat demandes de les empreses d'estudiants de pràctiques abans que el disseny curricular ho tingui planificat (a partir del primer o segon trimestre del primer curs, per exemple, mentre que normalment es fan a segon, si són cicles de dos anys), i els centres no volen desaprofitar l'ocasió de derivar alumnes a aquestes empreses.

“Això t’ho diuen les empreses, quan truquen: “si ens agrada ens el quedarem”” (responsable escola-treball centre C).

Aquest augment de la demanda empresarial ha generat un autèntic “mercat” de pràctiques amb un augment i diversificació de l’oferta de mediadors entre instituts i empreses.⁷ A més dels instituts mateixos altres institucions com ara la Fundació Delta o la Cambra de Comerç s’ofereixen per fer de mediadors, cosa que ha provocat un augment de la competència i, en algun cas, duplicitats.

“...I ara el que passa que cada dia se’ls estan retallant més les subvencions, no perquè se’ls hi retalli perquè no ho feien bé, sinó perquè hi ha altres entitats (...) que volen atrapar subvencions i volen fer aquesta feina. És lo que dèiem, no? La Cambra de Comerç, la Fundació Delta, estan una mica empenyats perquè estan intentant agafar-se ells totes les empreses, que ells tenen moltes més possibilitats, al ser la Càmera de Comerç, i veuen que ells cada vegada les empreses van a buscar nanos

⁶ Aquesta utilització de les pràctiques com a selecció de personal pot tenir un significat important en la reestructuració econòmica dels darrers anys: “El que las prácticas formen parte del currículum de la formación profesional inicial desempeña un papel, por lo tanto, en la reciente evolución del capitalismo, incluyendo la redefinición de las relaciones de trabajo –véase si no el estatus conflictivo de ambos tutores— mediante su desregulación, constituyendo de hecho un mecanismo eficaz de regulación social –así lo pone de manifiesto, entre otras cosas, el que las prácticas se utilicen como mecanismo de selección de personal” (MARHUENDA, 2001, p. 127).

⁷ Aquí cal fer un comentari autocrític respecte a un estudi realitzat l’any 2000 sobre deu centres de FP de la ciutat de Barcelona, en el qual preveia una dificultat per a trobar empreses per a tots els estudiants de formació professional (MERINO, MORELL, 2000, p. 23). El que ha passat

en pràctiques més a la Càmera de Comerç que amb ells, se'ls hi està acabant les subvencions...” (responsable escola-treball centre A).

Altres problemes que han sortit a les entrevistes tenen relació amb el seguiment de la FCT. Com és normatiu, l'alumne en pràctiques ha de tenir dos tutors, un a l'institut i un altre a l'empresa. Els tutors acadèmics no sempre estan preparats o disposats a fer el seguiment necessari de l'evolució de l'alumne. En aquest sentit, hi ha dos models d'acció tutorial: d'una banda, l'acció de tipus burocràtic, que intenta adequar el procés a les normes (emplenar els papers, fer l'expedient...), i de l'altra, una acció més dinamitzadora, que aprofita les pràctiques per establir relacions amb les empreses, per veure el que necessiten, les possibilitats d'intercanvi, etc. Per l'altre cantó, els tutors d'empresa no sempre estan en disposició d'oferir el seguiment que necessiten els alumnes. Per exemple, pocs tutors fan la formació que els ofereix la Cambra de Comerç, per manca de temps o per altres raons, tot i que en l'acció dels tutors d'empresa es veu si pesa més el model de mà d'obra barata o el model d'aprenentatge real.

“Tenim tutors que són impecables, que fan els seguiments, que el vigilen, que li pregunten al nano: “Ei, t'estan fent fer això, t'estan fent fer allò?”, “no”. Doncs ja veus tu que no... I hi ha gent que... lo mínim, això com a tot arreu, mentre el nano no obri la boca, mentre l'empresari no obri la boca... Però bueno, aquí és la meva lluita diària, i no hi ha manera, bueno, la meva lluita, la lluita de tots els coordinadors” (responsable escola-empresa centre A).

Una innovació que pot representar un canvi en les regles de joc és l'anunci, per part del Departament d'Ensenyament, de la transformació de la FCT en una relació laboral entre l'alumne i l'empresa, és a dir, que les pràctiques tindrien un contracte laboral específic, amb l'objectiu d'integrar

és el contrari, és a dir, hi ha més demanda que oferta, si més no en aquests anys de conjuntura expansiva.

l'alumne més a l'entorn real d'una organització empresarial.⁸ En qualsevol cas, no deixa de ser una de les mesures que poden canviar els escenaris futurs de la relació entre l'FP i el món empresarial i que encara estan subjectes al debat social i legislatiu. Per exemple, en el projecte de llei de formació professional i de les qualificacions s'explicita que les pràctiques no tindran un caràcter laboral (article 6, punt 4 del Projecte de llei, www.mec.es/leyfp/leyfptex.htm).

10.3 El reconeixement dels títols com a senyals

És una opinió bastant general de tots els participants que l'FP2 havia aconseguit, al llarg dels anys, que fos reconeguda en el teixit empresarial com un senyal positiu de productivitat i qualitat en el treball, és a dir, els empresaris sabien descodificar el que significava el títol de FP2 i sabien què en podien esperar i què no.

“Yo creo que a los 6-7 años de estar funcionando se llegó a unos estándares buenos, empezamos a conseguir una cierta aceptación por parte de las empresas (...) Pero yo creo que la FP2 al final, a partir de los 7-8 años hasta prácticamente los últimos cursos, yo creo que ha sido válido para que los alumnos se integren en el mundo del trabajo”
(Lorenzo, centre A, professor d'administratiu).

A més, les taxes d'inserció eren molt bones, encara que hem de tenir en compte que es tractava d'alumnes ja molt seleccionats, com hem vist al capítol 6, i que feia 5 anys o més que es formaren. No era així en el cas de l'FP1, però ja hem vist també al capítol 4 que sortien pocs alumnes al mercat de treball només amb aquest títol, la majoria continuava a l'FP2. Per desgràcia, les dades de l'EPA només distingeixen el títol assolit, i per tant, no podem saber la inserció dels estudiants que abandonaven l'FP2 sense obtenir el títol. Així i tot,

⁸ Declaracions de Rosa Maria Fortuny, directora general de Formació Professional, al Fòrum d'Educació Reptes de la FP Avui, ICE de la UAB, 15 i 16 de febrer de 2002.

els titulats de FP han estat, tant en períodes de creixement econòmic com en períodes de crisi, els que han estat més protegits contra l'atur, tal com demostren aquestes dades de l'EPA:

Taula 10.1: Evolució de les taxes d'atur dels joves de 25 anys o menys segons el nivell d'estudis assolit⁹

	1990	1996	2000
<=obligatòria	31%	41%	24%
FP1	30%	41%	24%
Batxillerat	34%	41%	26%
FP2	24%	34%	21%
Universitaris	35%	47%	30%
Total	31%	41%	24%

Font: EPA

Com podem veure, els titulats de FP2 han estat els que més s'han col·locat, i sempre han tingut una taxa d'atur sensiblement inferior a la mitjana.¹⁰ Parlem, no obstant, de la inserció dels primers anys de vida laboral. Les altes taxes dels titulats universitaris s'expliquen perquè han tingut encara poc temps per desenvolupar les seves trajectòries d'inserció; per tant, no són comparables amb les taxes de joves que fa quatre o més anys que són al mercat de treball. La comparació amb els titulats de batxillerat i amb els que només tenen estudis primaris deixa l'FP (sobretot l'FP2) força ben situada. També és veritat que unes taxes més altes d'atur poden significar coses molt diferents segons el nivell d'estudis. Per exemple, els joves amb estudis acabats de batxillerat i d'universitat poden rebutjar ofertes d'ocupació que no satisfacin les seves expectatives d'estatus; en canvi, els joves amb menys preparació escolar es poden veure obligats a agafar treballs manuals molt poc qualificats,

⁹ Les dades són del segon trimestre de cada any referenciat. Per a l'any 2000, els CFGM s'inclouen dintre de l'epígraf FP1 i els CFGS dintre de FP2.

¹⁰ Molts indicis ens mostren que el reconeixement de l'FP2 ha anat creixent al llarg de l'última dècada. Per exemple, s'ha trobat que en els sectors industrials amb més aplicació de noves tecnologies, com ara química o electrònica, els titulats de FP2 han anat desplaçant treballadors més grans amb baixos nivells formatius, i en canvi aquest procés no ha estat tan fort en sectors amb una tecnologia més tradicional, com ara cuir, calçat o tèxtil (CASTAÑO, citat a QUIT, 2000). En general, hi ha un augment de la valoració de la formació professional en les polítiques de reclutament i selecció de personal de la indústria (QUIT, 2000).

sobretot feines vinculades a les xarxes socials i de parentiu (QUIT, 2000). Aquesta és l'explicació que va donar Carabaña per a les taxes d'atur elevades dels titulats de FP durant els anys 80 (CARABAÑA, 1988).

Per raons òbvies, encara és massa d'hora per detectar canvis significatius amb els nous titulats de cicles formatius. Sembla que les taxes d'inserció són bones. Segons un estudi citat per la directora general de Formació Professional, el 78% dels alumnes que surten dels cicles formatius de grau mitjà i de grau superior estan treballant als tres mesos després d'acabar el cicle, tot i que les empreses valoren més el grau superior que el mitjà.¹¹ El que sí que s'ha notat als centres estudiats, és que el canvi de sistema ha provocat, com calia esperar, desajustos temporals entre el que els empresaris estaven acostumats a demanar i el que ofereix el sistema educatiu. El canvi en la terminologia, en el tipus d'alumnat i en la formació que reben no sempre és ben encaixat en el món empresarial.¹²

“P: Quins canvis has notat amb la percepció que tenen les empreses de la FP d'abans a ara?”

Primer equivocats, primer demanant coses que no són, perquè moltes vegades et truquen i encara et diuen: “Vull un de FP”, dius que no hi ha, no és això, encara hi ha bastanta gent que no s'ha enterat i t'està demanant gent de 5è de FP2, i què li has d'explicar: “No, escolti, que això ja no va així, que tal i qual”” (responsable escola-treball centre C).

¹¹ Dades comunicades en el Fòrum d'Educació Reptes de la FP Avui, organitzat per l'ICE de la UAB els dies 15 i 16 de febrer de 2002, de dos estudis que estan disponibles a www.gencat.es/ense. Les dades d'inserció són del Departament d'Ensenyament sobre 1.600 alumnes que van acabar el curs 1999-00 un cicle formatiu. Una altra dada d'aquest estudi és la gran valoració que fan els alumnes respecte a l'ensenyament rebut, el professorat, les instal·lacions i la formació en centres de treball. L'estudi sobre la valoració per part de les empreses ha estat realitzat per la Cambra de Comerç, Indústria i Navegació de Barcelona a partir d'entrevistar 1.200 empreses que han acollit estudiants en pràctiques i 53 experts (amb la tècnica Delphi). En aquest estudi es fa una autocrítica al món empresarial, que encara s'implica poc en la formació professional. Per desgràcia, no es poden contrastar aquestes dades ja que no estan a l'abast dels investigadors.

¹² En aquest cas, és curiós que una de les grans crítiques que es fa al sistema educatiu, que és lent a l'hora d'adaptar-se als canvis, no s'hagi aplicat a les empreses, a algunes de les quals està costant molt situar-se en el nou context educatiu.

La descodificació dels nous títols s'està fent de manera progressiva. Com a exemples concrets, tenim la queixa d'alumnes que a l'hora de fer-los el contracte laboral l'empresa no va trobar cap categoria adequada al títol que tenien, o la queixa d'un alumne que es va inscriure a l'oficina de treball de la Generalitat i no tenien cap epígraf per posar el títol de tècnic superior que dóna el CFGS.

“Yo he ido a una entrevista que me hicieron en Ripollet, envié un currículum para hacer prácticas y me llamaron para ir a trabajar. Y cuando estaba para hacer la entrevista, lo primero que me preguntaron es: “Bueno, ¿tú qué título tienes, qué eres, un diplomado, eres un...?”, “no, soy un técnico”, “¿ah, qué es, una FP2?”. Es que, a ver, bien bien ni yo mismo sé lo que es. ¿Es un módulo, es una FP? (...)Yo me ido al INEM, y ya se me ha caído la moral al suelo, nada más ir, porque le digo: “mira, soy técnico superior de análisis y control”, y te dicen: “Ah, ¿y qué es eso?”, ¡coño!, es que no lo conocen. Me he ido a cinco ETT esta mañana: “mira –con la misma cantarina— soy técnico de análisis y control”, ‘ah, ¿y qué haces?’ ¡Coño!, si yo tengo que ir a empresas, tengo que enviar cartas de presentación con mi currículum, cuando lean que soy técnico superior de análisis y control, ¿qué hacen? ¿Hacen una paperina y lo tiran? Claro, porque ellos solamente, o la mayoría, espero que no, espero estar equivocado, pero la impresión que me da, es que la mayoría diferencia diploma-ingeniero, y luego FP. Ni medio, ni superior, ni ocho cuartos, FP, y todo lo que suene raro...” (José Antonio, centre C, CFGS).

Una altra situació de manca de descodificació (o en alguns casos de “mals usos”) és el desajust entre les tasques que realitzen els titulats a les empreses i la qualificació que tenen. En aquest sentit, alguns alumnes es queixaven que els feien fer tasques d'auxiliar (fins i tot alumnes de CFGS), com si d'alguna manera l'empresa volgués que els nous treballadors haguessin de començar des del principi, per demostrar la seva capacitat i anar-se

promocionant de mica en mica.¹³ També hem trobat casos de sobrequalificació per desconeixement de l'empresa de les capacitats reals dels alumnes. Potser aquesta és la queixa més generalitzada, sobretot en el grau superior, que els alumnes es veuen a si mateixos més preparats que abans amb l'FP2 (alguns, ja ho hem vist al capítol 7, es veuen gairebé com a enginyers), i en canvi a les empreses els destinen a tasques per sota del seu nivell de qualificació.

“Sí, si aquest és el problema que tenim (...). (Una empresa) a muntar ordinadors, “escolta, tio, jo... muntar ordinadors ho fa un mono, jo no”. I aquest és el problema, que realment no saben lo que realment sapiguem” (Òscar, centre C, CFGS).

Un altre fenomen que hem trobat en alguns casos de titulats superiors és que han estat desplaçats per diplomats universitaris, segurament pel conegut efecte “cascada” de subocupació dels més titulats que desplacen els que estan per sota. Això provoca de vegades un sentiment de por o inseguretat en la competència amb els titulats superiors, com ara el següent testimoni:

“A veure, sempre quan tu vas a una entrevista de feina, veus que hi ha el de cicle i tems el d'universitat, perquè si has de competir, agafaran gent de la universitat. Bueno, casi sempre. A no ser que coneguin molt el cicle i saben de què va, jo quan veig que hi ha altres currículums que són d'empresarials o, ja no dic d'econòmiques, per fer unes tasques de comptabilitat, que jo les puc fer, igual, jo crec que una persona que hagi fet empresarials, poder a un nivell una miqueta més baix, però bueno, jo sé que si em poso podria fer-ho, i la gent que ha fet el cicle segur que ho sap fer. Doncs jo temo, perquè encara no està, pues, encara domina” (Jordi, centre C, CFGS).

¹³ Això sobretot passa en empreses petites, en les quals l'empresari té una biografia amb poca formació formal i molta formació autodidacta, i volen que els seus treballadors també comencin des de zero, encara que tinguin una formació inicial molt més gran. També és una manera d'assegurar la seva posició de poder respecte al nou treballador (MERINO, PLANAS; 1993, MERINO, 1996).

Malgrat tot, també és cert que la sensació general és que la inserció és bona.¹⁴ En alguns casos, el títol (sobretot de grau superior) ha estat una eina de promoció laboral ràpida, o hi ha expectatives reals de promoció, per sobre d'altres treballadors amb molta més antiguitat. És el que en el capítol sobre l'alumnat s'havia expressat "fer el salt del taller a l'oficina". En aquest sentit, l'entrada d'un percentatge important de treballadors en actiu als cicles formatius (de nou, sobretot al grau superior) és un reconeixement del paper que pot tenir el títol com a senyal positiu en la promoció laboral, en el mercat intern i sobretot en el mercat extern.

“Al grau superior sí que està passant, hi ha gent que sí, que està treballant a les empreses i per millorar o pel que sigui s'està matriculant. No sé ben bé per què; ja te dic, els cicles de grau superior ho sé per les informacions que m'arriben, són per les convalidacions que em demanen (de les pràctiques), i és el que et deia abans, no?, que se'ns ha desbordat, i és molta gent de grau superior que ja està treballant en el sector que estan estudiant, i que fins i tot tenen la total, perquè per “hache o por bé” necessiten el títol, no sabia dir-t'ho... (...) (Abans) Ara recordo molta gent de telefònica, que per promocionar-se venien aquí a l'escola a fer electrònica o automoció fins i tot, clar, perquè hi havia els que s'anaven a cotxeres i tal. Després què més recordo? Qui es volia promocionar quins més eren?... De Seat molta gent, a diferents especialitats també, els exigien títol... Abans molta gent entrava a les empreses sense titulació i de mica en mica ha anat pujant i tal, i ha arribat un moment que si volien pujar de categoria o el que sigui els hi

¹⁴ No existeixen gaires dades quantitatives sobre la inserció, per dues raons, perquè és massa d'hora i perquè no hi ha previst cap dispositiu de recollida sistemàtica d'aquesta informació (com tampoc no n'hi havia amb l'FP1 i l'FP2). En un estudi que vam fer sobre la inserció laboral de tres promocions de titulats de cicles formatius de deu centres de la ciutat de Barcelona (promocions 1995-96, 1996-97 i 1997-98), vam trobar que el 70% dels alumnes de CFGS optaven per entrar al mercat de treball (la resta continuava en el sistema educatiu), i d'aquests pràcticament el 80% treballava al cap d'un any. Cal dir que l'evolució més espectacular va ser del CFGM, ja que van iniciar el període amb unes taxes d'inserció molt baixes i van acabar amb unes taxes al voltant del 60% (MERINO, MORELL, 2000). En un estudi realitzat per la Fundació Delta sobre els alumnes que han fet grau mitjà i grau superior al Baix Llobregat i a l'Anoia, prop d'un 60% dels primers treballa un any després i un 32% continua estudiant a temps complet, i per al grau superior treballen el 54% i estudien a temps complet el 45% (FUNDACIÓ DELTA, 2000).

demanaven una titulació i s'apuntaven a la FP" (responsable escola-treball centre A).

Més que accés de treballadors adults, ja ho hem dit abans, el que ens trobem són joves que van acabar l'FP o el COU que són en les primeres fases de les seves trajectòries d'inserció i de consolidació d'una "carrera" professional, i que han vist en la nova FP una possibilitat de consolidació o de "cremar" etapes.¹⁵ Un símptoma significatiu d'això és la renúncia a les pràctiques, la FCT, perquè ja ho consideren superat, i en demanen l'exempció total o parcial.

"P: Dius que la gent no té ganes de fer pràctiques?

No, cada any estic notant que menys, tothom vol presentar, tothom, aviam, demanen informació, documentació, què és el que han de presentar, t'intenten colar el que sigui, qualsevol feina que dius: "No, no, aquí falten hores, aquí falten activitats...", "home, no pot ser, que jo estic treballant...", "no, és que no..." (responsable escola-treball centre A).

D'altra banda, en contextos de bonança econòmica, fins i tot d'eufòria, com ha estat el cas dels darrers anys, la inserció laboral dels estudiants de formació professional ha estat molt més fàcil. Això és reconegut per alguns responsables de pràctiques, que arriben a dir que l'èxit de la inserció no està en la formació, sinó en la conjuntura econòmica.

"..No perquè hagi estat molt millor la implantació dels cicles formatius, sinó que hem estat visquent una època molt bona per la indústria, per l'empresa, i s'ha creat molt lloc de treball, i estaven agafant fins i tot els nanos, feia gràcia, perquè es permetien el luxe d'escollir empresa: "No,

¹⁵ Una prova d'això l'hem vist al capítol 6, amb l'escassa presència d'alumnes que han accedit als cicles per la via de les proves d'accés, un 9% al grau mig i un 6% al grau superior (ambdues dades referides al curs 2000-01). Això no vol dir que siguin els únics alumnes que treballin. A l'estudi abans esmentat, vam trobar que el 40% dels alumnes matriculats als cicles ja treballaven, però amb feines poc consolidades i que no tenien relació amb l'especialitat estudiada, per la qual cosa es tractava de formació inicial i no continuada (MERINO, MORELL, 2000).

no, ésta no me llega a las cien mil, me voy a quien me supera las cien mil”, es podien permetre aquest luxe, i me n’alegro molt per ells, no? Però bueno, això és una cosa que va de devallada, ja comença, la gent ja comença a estar col·locada i tal, però sí, la inserció laboral ha estat molt bona” (responsable escola-treball centre A).

Aquesta demanda és tan forta, o ha estat tan forta -caldrà veure què passarà els anys vinents—, que sovint ha plantejat un dilema a molts alumnes, que és deixar d’estudiar per incorporar-se plenament a un lloc de treball.¹⁶ De vegades les empreses pressionen perquè amb les hores de pràctiques no en tenen prou i voldrien fer un contracte a jornada sencera. Aquí juga la visió estratègica de l’alumne i l’orientació que es pugui fer des de la tutoria i des del centre. Una visió de curt termini, que valora els ingressos que de manera immediata pot tenir l’alumne, farà que deixi els estudis quan tingui una oferta interessant o que prioritzi l’entrada ràpida al món del treball. Una visió més de llarg termini valorarà el títol com a senyal, com a garantia d’una futura col·locació de millor qualitat i més protegida davant dels canvis de conjuntura.

“Jo penso que si l’objectiu és anar a treballar, jo prefereixo que es quedin a treballar. I que si hem de passar una temporada en la qual hem d’estar jugant entre horari escolar i horari laboral, ho fem. Però penso que és tallar-li a una persona unes possibilitats que vés a saber si això (...). Primer, parlant amb ell, intentem ajudar-lo a clarificar (...), però si és una persona que et diu que la seva intenció (?) és la incorporació al món laboral i li surt una oportunitat que sap que la pot perdre, jo no sóc ningú per tallar-li” (Pau, centre C, professor de química).

“...Empreses et diré a nivell d’automoció un nano m’ha deixat unes pràctiques supermaques, podia haver après i tal, per anar-se’n al... a X (nom d’una cadena), que són aquests tallerets que hi ha als Y (centres

¹⁶ A l’estudi sobre la inserció de la nova formació professional a Barcelona, vam trobar que la meitat de les baixes dels cicles formatius eren perquè havien trobat una feina, no necessàriament en el mateix sector (MERINO, MORELL, 2000). Tampoc no és un fenomen nou, ja que passava a l’antiga FP i, en general, a l’ensenyament mitjà, en el qual la taxa

comercials) i tot això, perquè?, perquè li han fotut 140.000 pessetes netes, perquè aquella gent no troba, i aquell nano s'està fotent un fart de canviar olis i olis i olis i pastilles de freno, olis i pastilles de freno, no fa res més. I bueno, “quan aquesta fal·lera passi, tu et quedaràs sense feina, has deixat d'estudiar, has deixat les pràctiques, no fotis...” Ja veuràs, d'aquí a un anys el tornarem a veure per aquí preguntant curs pont, com pot acabar d'aprovar els crèdits... Però les empreses avui en dia, per la falta de mà d'obra que dèiem abans, estan fotent cada una que convenç un nano (...). És un dels inconvenients, però no de la FP, inconvenient de com està anant l'economia fins ara en aquest país” (responsable escola-treball centre A).

10.4 Recapitulació

Com he fet a tots els capítols, aquest també l'acabaré amb un recull de les principals conclusions a què he arribat:

- Les relacions entre la formació professional i les empreses són complexes, com ja havia remarcat al capítol 1. Amb els exemples i situacions que explicaven els professors participants en els grups de discussió, des dels instituts s'entén aquesta relació de dues maneres: una primera més centrada en l'empresa, el que he anomenat model “client/proveïdor”. En aquest model l'FP ha de donar resposta ràpida a les demandes de les empreses, ha de proveir allò que els clients (empresaris) necessiten i li demanen. Però hi ha un segon model més centrat en l'alumnat, que no es fixa tant en les demandes de les empreses a curt termini, sinó que posa l'èmfasi en l'adaptabilitat de l'alumnat a llarg termini. Des de les empreses, i també pel que han expressat sobretot els responsables de la relació amb elles, es manifesten tres models, tres tipus de demandes. En primer lloc, els instituts estudiats es troben amb empreses que demanen perfils molt

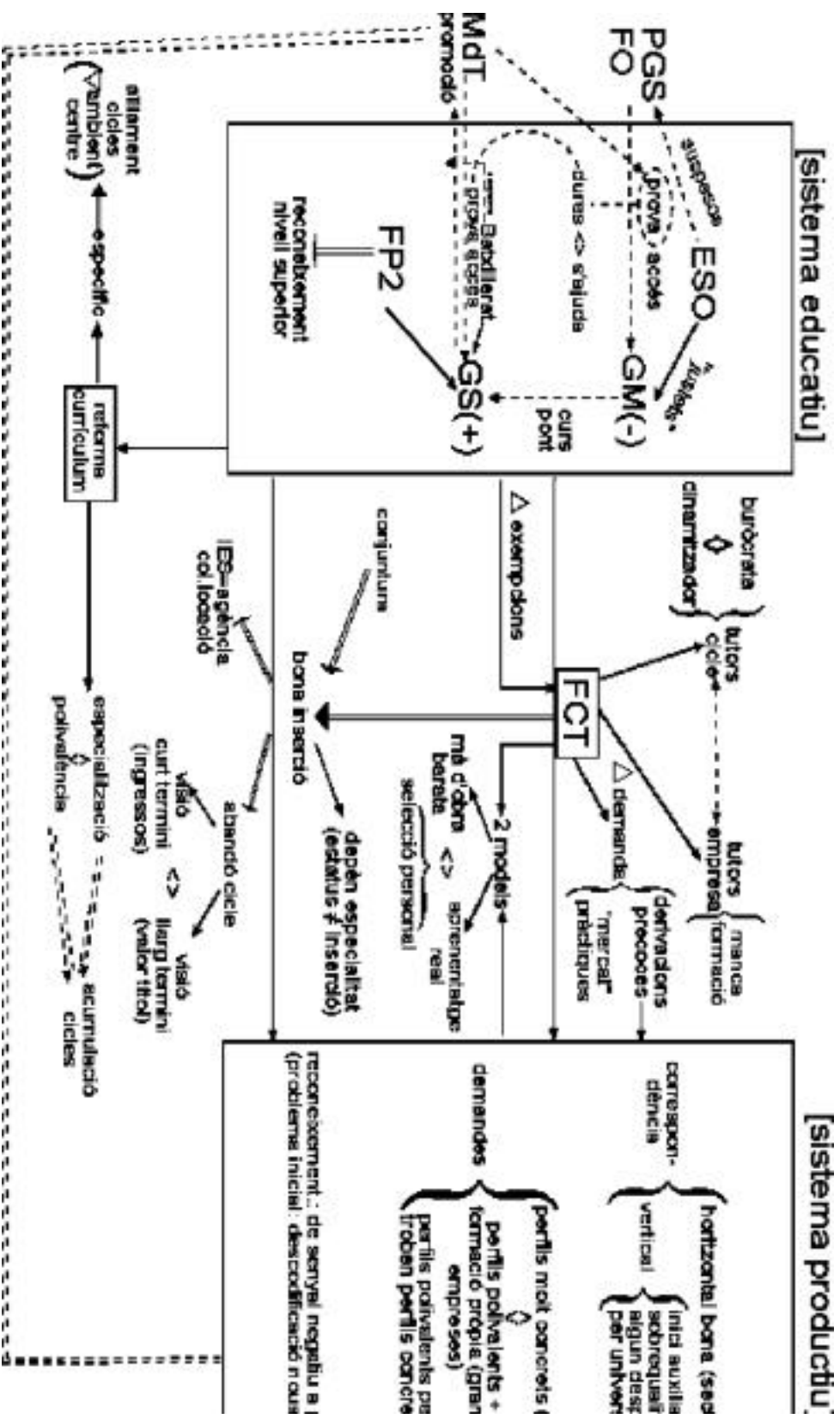
d'abandons era molt més elevada en els alumnes que treballaven i estudiaven que en els alumnes que només estudiaven (ÁLVARO, *et al.*, 1990).

concrets i que esperen que la formació feta a l'institut s'adeqüi a les característiques del lloc de treball concret a desenvolupar. En segon lloc, es troben empreses (sobretot grans) que demanen perfils genèrics perquè la formació concreta la donen les mateixes empreses. I en tercer lloc, es troben empreses que demanen perfils d'alumnes polivalents i adaptables a diferents entorns laborals. En definitiva, expectatives diferents que no sempre apunten a la mateixa direcció i que compliquen la gestió dels centres de formació en la seva relació amb el teixit empresarial.

- Una de les innovacions de la reforma que els empresaris valoren més segons el professorat, i també el professorat mateix, és la formació en centres de treball. Tot i que alguns alumnes de FP2 ja la feien, la seva extensió a tot l'alumnat de cicles ha reforçat el lligam que ja tenien els centres amb l'entorn empresarial. La valoració tan positiva és deguda en bona part a la percepció que és un bon pont cap al contracte laboral i la inserció en el mercat de treball. Ara bé, coexisteixen, segons les experiències aportades per alumnes i professors, dues maneres d'entendre l'ús de les pràctiques per part de les empreses: la més positiva és la que facilita a l'alumne un aprenentatge real, és a dir, forma part del continu de la formació (alguns alumnes arriben a dir que bàsicament el que ha après al cicle ho ha adquirit a les pràctiques). Però n'hi ha una de més negativa, que és l'ús que prioritza la realització de tasques, normalment poc qualificades i repetitives, per sobre de l'aprenentatge de l'alumne.
- Pel que fa a la inserció laboral, la percepció del professorat és que els alumnes que obtenien el títol de FP2 tenien bones perspectives d'inserció, sobretot quan el sistema implantat a partir de 1975 es va consolidar i els empresaris van aprendre a descodificar el que podia fer un alumne amb aquesta qualificació. Amb la implantació dels nous cicles formatius sembla que passa un fenomen semblant: molts alumnes i professors expressen dubtes sobre la capacitat de les empreses i de les institucions intermediàries del mercat de treball per descodificar i interpretar les competències dels titulats de FP. Les bones taxes d'inserció, en part a causa de la conjuntura, tenen un efecte pervers, i és que, segons els

professors, hi ha alumnes que troben feina abans d'acabar el cicle (sovint per les pràctiques) i tenen la temptació de deixar el cicle sense obtenir la titulació, ja que no és possible articular fórmules més flexibles d'estudiants a temps parcial, per exemple. Davant d'aquest fet, els centres (i els alumnes) segueixen dues estratègies diferents: una estratègia de curt termini que valora positivament trobar feina (ja que, com deia un professor en un grup de discussió, l'objectiu bàsic de l'FP és que trobin feina), o una estratègia de més llarg termini que preveu obtenir la titulació perquè això a la llarga permetrà més mobilitat i promoció laboral. De cara als alumnes, veuen el seu futur laboral amb amenaces i oportunitats. L'amenaça que més preocupa és el risc de la subocupació, és a dir, treballar per sota de les seves possibilitats. I l'oportunitat que veuen en l'FP, sobretot la de grau superior, és la promoció laboral, en expressió repetida i molt gràfica: "passar del taller a l'oficina".

Mapa cognitiu 10.1: Formació professional i món empresarial



11 BALANÇ DE LES HIPÒTESIS I CONCLUSIONS

Finalment, un cop analitzades totes les dades produïdes, primàries i secundàries, cal revisar les hipòtesis plantejades al capítol 3 i fer-ne un balanç, un contrast, per veure quines podem afirmar que han estat encertades, quines han de ser matisades i quines s'han de rebutjar o desestimar. En primer lloc, faré una reflexió general sobre la hipòtesi central de la contrareforma de l'FP. Després comentaré cadascuna de les hipòtesis secundàries i subhipòtesis a fi de veure quines són més vàlides, és a dir, quines s'ajusten més a les dades que ens han proporcionat les diferents tècniques de recollida que he utilitzat. En tercer lloc, em sembla obligat fer alguna reflexió sobre el moment actual de canvi i incertesa sobre el sistema educatiu en general i la formació professional en particular. Per acabar, apuntaré algunes llums i ombres de tot el procés de recerca, així com les perspectives de continuïtat i de futur en la línia d'investigació iniciada amb aquesta tesi doctoral.

11.1 La contrareforma de l'FP: de la doble a la triple via

Com he explicat a la introducció, l'objectiu de la tesi era veure si amb la LOGSE es podria produir un procés de contrareforma similar al que va tenir lloc amb l'LGE, és a dir, si d'un plantejament de l'FP integrada, dissenyada com a cicles després de cada etapa educativa, es passava a una FP segregada, a la doble via academicoprofessional, amb dos itineraris diferenciats, un camí noble per al batxillerat i amb destí a la universitat, i un camí de segona categoria de FP amb destí al mercat de treball. Sembla una òptica reproduccionista, però alguns indicis en l'aplicació de la LOGSE apuntaven cap a aquesta idea.

La primera conclusió és que amb l'LGE no hi havia una doble via, sinó una triple via, és a dir, tres itineraris¹ clarament diferenciats: en primer lloc, un itinerari de desescolarització més o menys precoç, amb alumnes que no

¹ Faig servir els conceptes de via i itinerari com a sinònims, ja que són les dues cares de la mateixa moneda: via és la definició sistèmica (per tant, s'associa a l'estructura del sistema educatiu) i itinerari fa més referència als grans tipus de trajectòries que segueixen els individus (per tant, s'associa a l'acció).

seguien la via acadèmica però que tampoc no podien seguir la via professional. Aquest itinerari (de fet, per parlar amb propietat hauríem de dir manca d'itinerari) afectava aproximadament un terç de la promoció (la promoció hipotètica que he estudiat nascuda l'any 1974, i per tant, escolaritzada en l'última època de la llei, abans de generalitzar la reforma), i són bàsicament alumnes que no s'han tret el graduat escolar. Una quarta part de la població, també de manera aproximada, entrava en l'itinerari professional més enllà de l'FP1, i la major part dels que culminaven aquest itinerari havien obtingut el graduat escolar. La resta entrava en la via acadèmica, és a dir, gairebé la meitat de la població, encara que només una part arribava a culminar aquesta via amb l'entrada a la universitat (un 60%). Això vol dir que la via acadèmica també té els seus fracassos, en part reconduïts cap a la via professional (aproximadament un 10% dels que entren a la via acadèmica).

Per tant, més que de doble via hauríem de parlar d'una triple via. O fins i tot de quatre vies, perquè dintre de l'FP hi havia dos itineraris, un itinerari curt concentrat en famílies com ara automoció o llar d'infants, amb una proporció molt elevada de certificats escolars i amb molt poques probabilitats de passar a FP2 (només un 10% dels alumnes amb certificat matriculats a primer de FP1 obtenien el títol de FP2 als centres estudiats), i un itinerari llarg, concentrat en famílies com ara administratiu i electrònica, amb una proporció molt més gran de graduats escolars (entre el 40% i el 50%) i amb més probabilitats d'obtenir el títol de FP2. Aquesta divisió d'estatus entre famílies professionals també es dona a altres països, com a Alemanya, on fins i tot la diferència d'estatus també s'associa a un tipus de centre, la *Realschule* (per a les branques de més prestigi, com ara la banca) i la *Hauptschule* (per a oficis més manuals) (LLORENT, 1999). I també a França, on existeix una jerarquia entre les "seccions" d'electrònica i mecànica (VERDIER, 2001).

En aquest sentit, cal recordar que Baudelot i Establet, amb la seva teoria de la doble xarxa (1975), ja havien descrit, per al cas francès, l'existència d'aquesta tercera via, un itinerari de formació professional per a bons estudiants o per a fracassats de la via acadèmica. No la van considerar perquè volien establir una relació de correspondència entre el sistema educatiu i

l'antagonisme de les classes socials, i per tant, l'esquema classes populars i FP i classes dominants i via acadèmicasuperior era el que van escollir. Sense sortir de l'òptica de la correspondència, però, si tenim en compte els canvis que ha sofert en les darreres dues dècades l'estructura de classes, amb una major estratificació i diversificació (canvis que ja apuntava Lerena els anys setanta), és probable que tingui un major pes explicatiu l'estructura de tres o quatre vies del sistema educatiu.

Durant l'experimentació de la reforma es va donar un fenomen singular: l'ensenyament comprensiu experimental va esdevenir una tercera via (o una quarta, si partim que ja hi havia tres vies) entre el BUP i l'FP. El centre privat estudiat, que tenia tots tres ensenyaments, ho reflectia molt bé: els alumnes de bon rendiment anaven cap al BUP, els de pitjor rendiment cap a l'FP i els del mig al tronc "comú" (que, donades aquestes vies, de comú només tenia el nom). Aquesta pràctica es va estendre per nombrosos centres durant els anys vuitanta (ÁLVARO, 1990), i també va succeir alguna cosa semblant a les reformes comprensives angleses i alemanyes, que tenien centres de secundària comprensius però al costat dels centres tradicionals de batxillerat o estudis previs a la universitat i de centres de formació professional. En definitiva, les reformes comprensives tenen el risc de crear una via més, intermèdia, més que unificar realment el tram de l'ensenyament secundari, quan coexisteix amb altres, com en els processos de transició.

Amb la LOGSE, encara que amb canvis en les regles de joc, ha continuat l'estructura de les tres vies, encara que amb formes diferents. Amb la cura necessària perquè són els primers anys d'extensió de l'ensenyament secundari postobligatori i perquè he construït els fluxos amb supòsits que caldrà comprovar els anys vinents, es pot fer una comparació amb les vies de l'LGE. Es manté la via de desescolarització més o menys prematura per a un terç de la promoció. Aquí la diferència amb el sistema anterior és que l'abandó (o expulsió) del sistema educatiu queda certificat de manera irreversible. És a dir, el que abans passava més desapercebut, de manera més invisible (invisible per a la societat, no per al professorat de FP), ara ha adquirit rang de certificació terminal per part del sistema educatiu. Aquesta és la paradoxa dels

ensenyaments comprensius: en la mesura que augmenta l'edat d'escolarització obligatòria, la classificació de l'alumnat passa a ser interna al sistema educatiu, i per tant, més visible i més problemàtica (BLOSSFELD, SHAVIT, 1993). És l'anomenada "democratització segregativa" (VERDIER, 2001), un augment de les taxes d'escolarització per edat però a canvi d'accentuar la diferenciació entre les diferents vies del sistema educatiu.

La via acadèmica, la que des de fa segles es considerava que era el camí necessari per arribar als estudis superiors (recordem l'anàlisi sobre la història de l'ensenyament secundari a França de Durkheim, 1989), ha experimentat un canvi significatiu: ha augmentat la seva base, és a dir, les entrades, que representen un 60% de la promoció, però no ha crescut en la mateixa proporció el nombre de graduats, és a dir, han augmentat els fracassos en aquesta via. El creixement de la via acadèmica en detriment de la via professional és un fenomen que, com hem vist al capítol 1, sembla que ha succeït a la majoria de països europeus (FOURCADE, 2000; GREEN *et al.*, 2001).

Pel que fa a la via professional, les noves regles de joc han institucionalitzat la necessitat d'una base acadèmica per accedir a l'FP i també han institucionalitzat la divisió entre itineraris curts i itineraris llargs, és a dir, els CFGM per als graduats en secundària i els CFGS per als batxillers. Les xifres globals d'alumnes a l'FP no ha variat gaire respecte a la situació anterior, un 30-40% de la promoció, ja que ha augmentat la capacitat d'atreure els fracassats de la via acadèmica. En aquesta via és on es poden produir els canvis més significatius en la transformació dels cicles cap a un itinerari de FP. Amb aquesta idea nuclear vaig elaborar les subhipòtesis de la hipòtesi central, que comentaré de seguida:

— *L'accés als CFGM el faran majoritàriament graduats d'ESO amb una forta orientació cap als cicles formatius (probablement des d'un 4t d'ESO dividit en grups per rendiment: de continuació cap al batxillerat, de continuació cap al cicles i de sortida del sistema educatiu), o bé alumnes amb graduat que han fracassat en el batxillerat, o bé alumnes amb prova d'accés preparada*

en un PGS. La distribució entre el primer i el tercer grup dependrà de les taxes de fracàs escolar. No sembla, per les dades que tenim, que hi hagi una tendència forta a connectar els PGS amb els CFGM (malgrat les últimes propostes del Departament d'Ensenyament que siguin convalidats com a mòduls del cicle). Si es connectessin i fos el camí majoritari de l'alumnat de la garantia social, podríem reconsiderar l'opció de la doble via, però la manca de connexió ens remet a l'escenari més probable de tres vies. Les proves d'accés, però, sí que són una opció important de "repeca" d'alumnes que no obtenen el graduat de secundària però que no volen entrar en els circuits de la garantia social o la formació ocupacional. No he pogut quantificar si els alumnes que han accedit al CFGM amb el graduat d'ESO han tingut una avaluació generosa per part del professorat, però sí que he detectat que no es tracta d'una pràctica desconeguda ni estranya. L'entrada al grau mitjà des del fracàs al batxillerat és molt important, és del 20-25% de la matrícula als centres estudiats i podria arribar al 50% quan ja no es matriculin alumnes amb títols de FP1. També hem vist als grups de discussió que aquest tipus d'alumnes són els que tenen més expectatives d'entrar en l'itinerari professional llarg, però amb l'estructura de cicles és molt difícil perquè han de superar el batxillerat, i són dels més interessats en la connexió amb el grau superior a través del curs pont. En aquest sentit, cal dir que amb l'LGE els alumnes que fracassaven al BUP i optaven per entrar en la via professional veien l'FP2 com una sortida digna o suficient. En canvi, els CFGM no tenen aquesta consideració, mentre que segons el disseny de la llei haurien de ser funcionalment equivalents (s'hi ingressa amb la mateixa edat teòrica i són estudis especialitzats).

— És probable que s'instaurin de fet tres subitineraris professionals diferenciats i amb una clara connexió amb la divisió social del treball:

- 1. PGS o graduat d'ESO amb orientació cicles -> CFGM. Serà la via professional de menys prestigi i que es concentrarà en algunes especialitats més manuals i d'ocupacions de baixa qualificació (i probablement de mercat secundari).*

2. *CFGM (amb graduat d'ESO "normal") -> CFGS. També dependrà de les especialitats.*
3. *Batxillerat (o fracassats a la universitat)-> CFGS. Es concentrarà en algunes especialitats que tindran més prestigi (i probablement més facilitats d'inserció laboral) i amb més facilitat per continuar estudis a la universitat.*

Amb totes les dades utilitzades, podem concloure que no són tres subitineraris de formació professional, sinó dos, un itinerari curt que s'acaba amb el CFGM i un itinerari llarg amb dos canals d'accés: des de l'itinerari curt i des de la via acadèmica fracassada. A més, aquests itineraris estan marcats pel tipus de família professional, encara que menys marcat que amb l'LGE. El que sabem és que hi ha cicles de grau mitjà que són més atractius per a alumnes que han passat pel batxillerat, que són administració i electrònica, de la mateixa manera que abans els que sortien de 2n o de 3r de BUP anaven bàsicament a aquestes dues branques. Caldrà veure els anys vinents si s'estén el curs pont si són aquestes dues famílies les que consoliden l'itinerari llarg de formació professional. El que no queda clar és que hi hagi un lligam entre itinerari llarg i més possibilitats d'inserció i de promoció laboral, sobretot en el cas d'administració, però això també està relacionat amb la divisió sexual del treball en el mercat laboral i en les expectatives i autoimatge professional de nois i noies.

— *És probable que els centres de secundària "s'especialitzin" en formació acadèmica i en formació professional (cosa que reproduirà la separació entre instituts de BUP i de FP) i això "territorialitzarà" els dos itineraris de secundària i probablement els subitineraris professionals. La doble xarxa d'instituts públics i privats també afavorirà aquesta territorialització dels itineraris. Aquest és un tema que vaig apuntar en el marc d'hipòtesis perquè calia tenir-lo en compte, però no he pogut entrar a fons en l'explotació de les dades. Amb els discursos i percepcions de l'alumnat i professorat que han*

participat en els grups de discussió es pot dir que hi ha dos fenòmens relacionats amb la divisió territorial: les reformes legislatives (l'aparició dels centres integrats) i la davallada demogràfica, que pot fer renunciar alguns centres de secundària a oferir cicles i que altres centres de secundària es concentrin en l'oferta de cicles.

El debat sobre la doble o triple via es tradueix en el conegut (i vell) debat sobre el prestigi de l'FP i les estratègies per "dignificar" l'FP. Com diu Pablo, el problema no és que hi hagi dues vies, sinó que una sigui la via "règia" i l'altra la desprestigiada. La solució, segons aquest autor, ha de preveure una pluralitat de vies, com a Suècia i Alemanya, amb sistemes diferents (PABLO, 1996). Altres autors pensen justament el contrari, que per solucionar-ho cal integrar cada cop més les diferents vies en una secundària superior, objectius d'algunes reformes recents a Noruega i Austràlia (SKARBREVIK, BATEVID, 2001; POLESEL, 2001). Des d'una altra òptica, Carabaña afirma que l'FP ha de tenir un valor formatiu, que no pot estar supeditada als resultats d'inserció ni pensar que es pot modificar la valoració social del treball manual. Malgrat això, l'FP ha de formar en continguts generals, que no s'han de confondre amb el batxillerat (CARABAÑA, 1988). Potser cal recuperar i rellegir el pensament utòpic i reformista, com ara Dewey o Gramsci, que entenia l'FP com una cultura educativa que no s'havia de destinar només a formar "pequeños monstruos dotados del ojo infalible y la mano firme" (MANACORDA, 1985).

11.2 Límits i possibilitats dels usos formatius dels individus

La reproducció de la triple via, de la segmentació dels sistemes educatius, fins i tot quan es produeixen reformes comprensives, ha estat explicada per una combinació entre la tendència reproductora dels sistemes educatius i les accions i estratègies dels individus més afectats, els alumnes (i les seves famílies) i el professorat. En aquest sentit, he recuperat en part la perspectiva analítica de costos, beneficis i riscos de Boudon (1981), actualitzat

per Vincens (2000). La relectura de les hipòtesis sobre el comportament d'alumnes i professorat, així com dels agents més institucionals (administració i teixit empresarial), tenint en compte les dades quantitatives i qualitatives aportades al llarg dels capítols, és la següent:

Hipòtesi 1: les preferències per una opció professional o acadèmica depenen de la classe social i del gènere, i més a partir de les expectatives o horitzó professional i les estratègies de reproducció o mobilitat social de les famílies. El manteniment o recreació d'una doble xarxa pot contribuir, d'una banda, a les estratègies de distinció de les classes mitjanes (i part de les classes populars amb expectatives de mobilitat social) que prefereixin centres de secundària selectius o bé centres de formació professional privats i en determinades especialitats, però, de l'altra, també pot contribuir a la recuperació educativa dels fracassos escolars, més nombrosos a les classes populars, que podrien quedar exclosos tant de la via acadèmica com de la via professional.

D'aquesta hipòtesi, la conclusió d'acord amb les dades és que interessos d'individus de classes socials diferents poden convergir en la demanda de l'FP segregada. D'una banda, individus amb estratègies selectives, tant de classe mitjana com popular, prefereixen separar la via acadèmica de la via professional abans de l'acabament de l'ensenyament obligatori. D'altra banda, nois i noies amb baix rendiment o amb rebuig a la cultura escolar (els "objectors escolars" de l'informe de l'INCE, 1998) també veuen en una via paral·lela i de menys exigència acadèmica una possibilitat de continuar estudiant, amb menys costos i sobretot amb menys costos d'opció o risc de fracassar, en un exemple clar d'actuació racional segons l'esquema de Boudon. Si aquests nois o noies són de classe mitjana, estaran més pressionats per la família per a matricular-se en un centre privat i entrar en una FP d'itinerari llarg. Malgrat això, per poder calcular amb rigor les diferents estratègies en funció de la classe social, caldria disposar d'una mostra representativa d'una promoció.

Subhipòtesi 1.1: si el fracàs en finalitzar la secundària obligatòria és molt elevat, expulsarà del sistema escolar una fracció important de cada promoció, i

per tant, les pressions familiars (i socials) aniran en la direcció de permetre l'entrada a la via professional d'aquests alumnes.

Amb els resultats obtinguts, el que he trobat és que la pressió per a introduir alumnes de baix rendiment en el circuit de l'FP ha vingut més del professorat d'ESO que del professorat FP (reticent a absorbir el fracàs escolar de nou a l'FPR) o de les famílies, tot i que aquest professorat està pressionat per les famílies i també per l'administració, per mantenir els nivells de no-graduació en uns nivells socialment acceptables. El mecanisme que han explicat els professors és la graduació d'un percentatge important (però impossible de quantificar fins ara) d'alumnes que en condicions normals no obtindrien el títol, però els el donen per no tallar-los les possibilitats de continuar dintre del sistema educatiu. Alguns estudis havien detectat aquesta pràctica ja amb l'LGE (PABLO, 1996, AADD, 1999), i en un dels centres estudiats, que tenia BUP i FP, aprovaven alumnes a 3r de BUP perquè poguessin passar directament a 2n de FP2.

Subhipòtesi 1.2: els alumnes que arriben al batxillerat estan seleccionats socialment, i només optaran per una via professional superior si la decisió és reversible, el cost d'opció és baix i l'especialitat escollida té una utilitat elevada i un prestigi social afegit.

Encara que l'accés al batxillerat estigui esbiaixat per classe social, les expectatives de l'alumnat estan més marcades per la seva trajectòria escolar que per la família, perquè als centres estudiats (no oblidem que no són representatius) no hi ha gaires diferències d'expectatives d'arribar a la universitat segons la classe social dels alumnes de batxillerat. L'opció pel CFGS després del batxillerat (el 20% segons el diagrama de fluxos per a Catalunya, el 25% segons els tres centres estudiats) és més digna que l'opció pel CFGM després de l'ESO (15% o 20%, segons el diagrama de fluxos o l'enquesta als centres), perquè és reversible, és a dir, es visualitza molt més la continuïtat o el salt cap a la universitat (i més si s'avança en la proposta de convalidació de mòduls per crèdits de diplomatures o enginyeries tècniques), i el cost d'opció és baix: si es fracassa al cicle, queda un títol de batxillerat per

sortir al mercat de treball. De la mateixa manera, l'opció pel batxillerat té un cost d'opció baix, perquè queda com a alternativa al CFGM. La utilitat associada als cicles no està repartida homogèniament per totes les famílies professionals: més que la inserció laboral, és la possibilitat d'ingressar a la universitat el que discrimina més la utilitat del cicle.

Subhipòtesi 1.3: les noies optaran pels estudis professionals si hi ha una oferta de formació en el sector dels serveis amb un cost d'opció baix i amb una utilitat elevada, si no, optaran per la via acadèmica com a via preferent.

Existeix la tradicional divisió sexista de les especialitats de formació professional: a les noies els costa entrar en àmbits industrials i tecnològics, tot i que als CFGS hem vist alguns canvis, per exemple a informàtica, però als nois els costa molt més entrar als àmbits de serveis personals. Aquesta divisió entre especialitats per a noies i especialitats per a nois està relacionada, òbviament, amb la divisió sexual del treball, ja que els costos d'opció en relació a la inserció laboral per a una noia que estudiï mecànica, per exemple, seran molt més grans que les dificultats que tingui un noi que hagi estudiat el mateix cicle. Ara bé, també és possible que aquesta divisió sexista de la formació estigui relacionada amb els "mercats matrimonials" (GRIGNON, 1971), és a dir, que una entrada forta de les noies en àmbits dominats pels nois pugui posar-les en una situació més feble en el mercat matrimonial. També els passaria als nois que entressin en àmbits on les noies són majoria. A part d'això, no he trobat gaires diferències en les opcions acadèmiques o professionals.

Hipòtesi 2: els resultats escolars previs, que també estan influenciats per variables com ara la classe social, marquen les possibilitats a triar i configuren les expectatives de futur dels estudiants, així com la utilitat associada als estudis posteriors. La tria entre una opció acadèmica i una opció professional en igualtat de condicions (és a dir, amb la mateixa titulació anterior) estarà esbiaixada cap a la primera, amb algunes variacions en funció del gènere i de la classe social.

Al final de l'etapa obligatòria i postobligatòria la classe social no té gaire incidència en les opcions acadèmiques o professionals, bàsicament perquè hi ha un consens molt ampli respecte a les expectatives acadèmiques, que són molt elevades a tots els grups socials. En aquest context, la variable que més discrimina és el rendiment escolar: com més bon rendiment, l'opció acadèmica té menys riscos i més beneficis percebuts pels mateixos alumnes.

Subhipòtesi 2.1: l'alumnat de 4rt d'ESO amb el graduat atribuirà més utilitat al batxillerat que al CFGM, que serà una segona opció en cas de fracàs.

En aquest tema hi ha una coincidència bàsica entre les dades dels fluxos, l'enquesta i els discursos d'alumnes i professors. El CFGM és per a qui no serveix per a batxillerat. Però també passa en part el que passava amb l'LGE, que la imatge de l'FP era la dels fracassats i a l'hora de la veritat hi havia un percentatge important de graduats. La presència d'alumnes "vocacionals" al grau mitjà no ha estat destacada per gairebé cap dels participants en els grups de discussió.

Subhipòtesi 2.2: l'alumnat amb el títol de batxillerat associarà una utilitat més gran a la universitat que al CFGS, que serà una segona opció en cas de fracàs.

És una situació anàloga amb l'anterior, però els itineraris llargs de formació professional tenen més prestigi, i els beneficis esperats superen els costos d'opció. Els alumnes que hi atribueixen més utilitat són els que tenen un rendiment acadèmic més alt. Els riscos de fracàs en la universitat per als alumnes de pitjor rendiment (també per a alguns d'alt rendiment) són més elevats.

Subhipòtesi 2.3: l'alumnat de CFGM que vulgui continuar estudiant tindrà un cost d'opció elevat, ja que haurà de fer el batxillerat. La disminució d'aquest cost pressionarà per connectar més directament el GM amb el GS.

Aquesta és una de les hipòtesis amb una evidència més contundent. La pressió per a la instauració de l'itinerari llarg de formació professional és forta i

probablement ho serà més en el futur, a mesura que el curs pont vagi entrant en el càlcul dels individus en les seves estratègies després de l'ESO. Un cop entrats en la via curta de formació professional, tornar al batxillerat per arribar a la via llarga té un cost d'opció massa elevat, i també costos indirectes i d'oportunitat, perquè són dos anys amb un risc elevat de fracàs. Per tant, l'opció del curs pont i, en segon lloc, les proves d'accés, tendirà a consolidar la via professional llarga i a reproduir algunes diferències entre famílies professionals amb una majoria d'alumnes en aquesta via i famílies que tenen el gruix d'estudiants a la via curta. El curs pont de caràcter teòric, condensació del batxillerat, ja es va utilitzar sota l'LGE per passar, dintre del règim general, de primer a segon grau, i va ser cursat per una minoria d'alumnes. La via més utilitzada va ser la connexió directa de primer a segon grau en el marc del règim d'ensenyaments especialitzats.

Subhipòtesi 2.4: l'alumnat de CFGS triarà la continuïtat d'estudis a la universitat en funció del cost d'oportunitat i de les probabilitats d'inserció a curt termini.

L'opció per la universitat després del CFGS és alta però no és l'opció majoritària, ja que els costos d'oportunitat augmenten quan la conjuntura econòmica és bona i els beneficis marginals de la formació superior o bé són poc percebuts o són percebuts a massa llarg termini.

Hipòtesi 3: una part important del professorat no accepta els canvis introduïts per la reforma i introdueix elements de contrareforma perquè la profecia del fracàs de la reforma es compleixi a si mateixa. Les tradicions segons l'origen (de centres de BUP, de centres de FP o de centres d'EGB) i segons la formació i l'exercici disciplinari faran variar la predisposició i les actituds envers els canvis educatius proposats per la reforma.

Pel que fa al professorat, només tenim les dades qualitatives dels grups de discussió i les entrevistes. La majoria del professorat que hi ha participat és partidari de la reforma, tot i que han aparegut nítidament dos discursos polaritzats a favor i en contra. La conclusió és que, encara que el professorat o una part accepti els canvis proposats per una reforma (o en comparteixi els

principis teoripedagògics), les pràctiques d'avaluació i orientació apunten alguns elements de contrareforma (en aquest sentit, potser és interessant recordar que en el context del CENU republicà, amb tota la càrrega ideològica igualitarista, els dissenyadors del sistema educatiu ja preveien excloure el 20% de cada promoció per incapacitació).

Un dels impactes de la no-acceptació de la reforma, sobretot en l'etapa secundària obligatòria, és la influència que té el professorat antireforma en l'alumnat. En aquest sentit, alguns dels arguments que han donat els alumnes que han participat en els grups de discussió eren una traducció-translació dels arguments utilitzats pel seu professorat. Aquest impacte es pot considerar una variant de l'efecte Pigmalí i de la profecia que es compleix a sí mateixa.

Subhipòtesi 3.1: les pràctiques d'avaluació són molt importants en l'orientació (acadèmica i vocacional) futura de l'alumnat. Per això, pot haver-hi resistència a donar el mateix títol a alumnes amb diferents nivells d'aprenentatge. D'aquí es pot derivar la demanda d'una doble titulació de facto, o pràctiques de derivació dels alumnes més conflictius o menys preparats als cursos de formació professional. El col·lectiu més ben situat en aquesta posició serà el professorat que prové de BUP i el de les matèries comunes.

Aquesta hipòtesi s'ha confirmat en els grups de discussió. El significat d'un títol quan recull diferents nivells de rendiment és heterogeni, i més quan parlem del títol que certifica el final de l'ensenyament obligatori. En funció del significat que se li atribueixi, les pràctiques d'avaluació i orientació variaran. En aquest sentit sembla que hi ha una contradicció entre la necessitat d'un títol que sigui selectiu en funció de l'etapa posterior i la necessitat d'un títol que homogeneïtzi un "salari mínim cultural". I aquí també s'enfronten dues maneres d'entendre el sistema educatiu i el rol del professor. Llavors, el professorat de BUP tendirà a exigir del títol d'ESO la funció de discriminar els estudiants aptes per accedir al batxillerat i el de FP tendirà més a destacar el paper d'igualtat d'oportunitats, de possibilitats de continuar estudiant, encara que sigui en una via professional. D'això no se'n pot derivar de manera simplista que el professorat de BUP estigui més en contra de la reforma i el professorat de FP

més a favor (MASJUAN, 1993), ja que ha aparegut un col·lectiu en contra de la reforma que és el professorat que s'havia especialitzat en FP2 i que ja tenia alumnes seleccionats. Aquests no acceptarien que el grau mitjà esdevingués una barreja d'alumnes amb graduat i alumnes sense graduat o "graduats de cicles", com era l'FP1.

Subhipòtesi 3.2: la unificació de la secundària pot recontextualitzar-se de facto en una divisió entre el professorat que és en la via acadèmica, que continua essent la via de prestigi, i el professorat que es concentra en els cicles formatius, sobretot els tecnòlegs. Això reforçarà la dinàmica dual: els segons estaran interessats a lligar el GM al GS per assegurar la continuïtat, sobretot en aquells centres que concentren molta oferta de cicles formatius (i que eren antics centres de FP), i els primers també estaran interessats a mantenir l'itinerari acadèmic més lineal.

Aquesta és la hipòtesi més negada per l'evidència empírica. Al contrari del que pensava, el professorat de FP no és un agent que pressioni per a la connexió entre el grau mitjà i el grau superior, més aviat al contrari. Ni està clar que la divisió entre tecnòlegs i especialistes en matèries comunes sigui tan forta com havia plantejat. Això vol dir que la tendència en la secundària postobligatòria és més selectiva, i amb això hi ha més acord que amb l'etapa obligatòria: el professorat de batxillerat vol alumnes que rendeixin amb l'objectiu d'ingressar a la universitat, i el professorat de cicles (sobretot de grau superior) vol alumnat que rendeixi i que es qualifiqui bé per accedir al món laboral. També ha sorprès la negativa generalitzada al curs pont, sobretot per part del professorat de FP als centres amb una llarga tradició de formació professional. L'acceptació d'un itinerari llarg i continuat de FP s'associa amb el desprestigi i la pèrdua d'atractiu de l'FP per als estudiants bons. Per tant, la pressió per connectar el grau mitjà al grau superior sembla que vindrà principalment per part de l'alumnat i de les famílies.

Hipòtesi 4: la contrareforma serà sancionada per reglamentació administrativa per donar resposta als grups i col·lectius més interessats en aquesta contrareforma, en un context de domini d'un model polític i social més selectiu.

El desplegament normatiu d'una llei no pot quedar al marge dels afectats i dels grups de pressió que puguin incidir en la seva elaboració, si no vol tenir el risc de generar un conflicte social fort o que sigui inoperativa (recordem el títol de l'obra de Crozier, *No se cambia la sociedad por decreto*, 1984). En aquest sentit, les demandes d'alumnes i famílies i les pràctiques del professorat estan configurant, com hem vist, la contrareforma que serà sancionada més tard o més d'hora per la regulació administrativa.

Subhipòtesi 4.1: l'oferta de cicles formatius pot recrear una doble xarxa de centres amb escassa oferta i centres on es concentra la reforma (els antics centres de FP). A més, la desigual repartició entre centres públics i privats pot portar que determinats centres privats "s'especialitzin" més a oferir cicles formatius, per la seva tradició anterior. Aquests seran els centres més interessats a transformar la formació professional en un itinerari progressiu per famílies professionals.

Tot i que aquesta qüestió ha sortit molt tangencialment, els dos instituts de FP no sembla que vulguin centrar-se en l'FP, malgrat la seva llarga tradició en aquest tipus de formació, ni sembla que demanin expressament a l'administració tornar a configurar una doble xarxa. Ara bé, en un context de davallada demogràfica, la competència del sector privat augmenta i una solució és crear zones educatives amb instituts relacionats entre si però amb oferta formativa i clientela especialitzada en ESO i batxillerat, d'una banda, i cicles formatius, de l'altra. També les dades disponibles ens mostren que hi ha més tendència a triar un CFGM després de l'ESO o un CFGS després del batxillerat als centres que hem estudiat que per al conjunt de Catalunya, la qual cosa probablement ens diu que el pes de la tradició es continuarà donant, malgrat que el discurs (de l'equip directiu, del professorat d'ESO o de batxillerat) renunciï a l'especialització del centre en FP.

Subhipòtesi 4.2: les vies extraordinàries que es puguin obrir per connectar els PGS amb els CFGM i els CFGM amb els CFGS tenen moltes probabilitats de generalitzar-se, normalment dintre de les famílies professionals.

És massa d'hora per poder validar aquesta hipòtesi. Sembla que l'augment de les famílies i dels centres que poden fer el curs pont en aquests dos anys continuarà els anys vinents, i més quan d'un decret del Departament d'Ensenyament es passi a la llei del Ministeri d'Educació.

Hipòtesi 5: l'actuació de les empreses pot ajudar a connectar els cursos de FP de menys qualificació amb els de més qualificació perquè donen molt poc valor de canvi als primers (senyal negatiu) i molt més valor als segons (senyal positiu). Per això, la construcció d'un itinerari professional progressiu serà preferible que sortir al mercat de treball amb titulacions d'escàs impacte en la inserció laboral.

Sembla que sí, però la metodologia utilitzada no és prou vàlida per recollir aquest tipus de dades. Es necessiten dades de tipus longitudinal i d'inserció en la vida activa, així com les pràctiques discursives i reals dels empresaris en la contractació de titulats de FP.

Hipòtesi 5.1: l'FP1 tenia un senyal negatiu en el mercat de treball i el títol no era significatiu, no així l'FP2, sobretot en les empreses que saben descodificar els senyals del sistema educatiu.

Els canvis sobtats en l'estructura del sistema educatiu i en els títols que posa en circulació en el mercat laboral afecten negativament la percepció de les empreses, que també tenen les seves inèrcies. Així, el professorat i l'alumnat que havia passat per l'FP2 reconeixen que ja amb l'LGE hi havia una bona inserció dels alumnes més seleccionats. Tot i que la conjuntura ha estat favorable, l'aplicació dels CFGM i sobretot dels CFGS no ha necessitat tant de temps per servir de senyal positiu en el mercat de treball, encara que els fenòmens de subocupació i/o mala utilització del potencial dels titulats amenacen les perspectives futures de l'alumnat de FP.

Hipòtesi 5.2: la connexió entre CFGM i CFGS serà reforçada per les taxes d'inserció més elevada i amb tasques més qualificades del GS.

Ni els grups de discussió, ni les entrevistes, ni les altres dades, han donat cap pista sobre aquest particular. Tampoc en l'ús empresarial de les pràctiques (cada cop més utilitzades com un element de selecció de personal), no he trobat diferències entre l'alumnat de CFGM i CFGS. Només he pogut recollir unes declaracions d'un representant empresarial en un fòrum que va justificar aquesta connexió per una qüestió d'escassetat d'oferta de mà d'obra: en aquest context, permetre que els alumnes de grau mitjà puguin fer el grau superior és una manera d'assegurar un flux continuat i més abundant de mà d'obra qualificada.

Per acabar aquest apartat, una reflexió final. Segons Boudon, l'anàlisi cost, benefici i risc permetria comprendre (no explicar) les decisions i les estratègies elaborades pels agents socials. He intentat aplicar aquestes premises bàsicament a alumnes i professors, però han quedat alguns punts foscos. En primer lloc, no queda clar que la visualització (o el càlcul) dels costos i beneficis respongui sempre als mateixos criteris. Per exemple, hem trobat alumnes que, tot i ser perjudicats objectivament per la comprensivitat, han sabut valorar altres coses més "altruistes" (com diria Elster), o també hem trobat professors convençuts de la bondat de les teories constructivistes, encara que la seva feina quotidiana les posava en qüestió. En la mesura que les persones que no elaborin estrictament aquest càlcul cost-benefici tinguin la capacitat de generar adhesions i de mobilitzar l'opinió pública, els objectius igualitaristes tindran més oportunitats d'obrir-se camí. Altres punts que cal revisar és la mesura econòmica o simbòlica dels beneficis esperats. Per exemple, hi ha alumnes que opten per una especialitat professional amb una utilitat simbòlica (d'estatus) més gran que la utilitat estrictament econòmica, ja que poden ser especialitats de baixa demanda en el teixit empresarial. És el cas de les noies que no aposten per especialitats industrials amb bones perspectives economicolaborals i continuen en sectors tradicionalment femenins, encara que les possibilitats d'inserció siguin menors. Finalment, les probabilitats de les eleccions individuals també depenen de l'estratificació dels

sistemes educatius. Així, sistemes com ara l'alemany deixa menys marge a l'acció dels individus que sistemes com el britànic (KERCKHOFF, 2001).

11.3 El futur de la formació professional reglada: un escenari obert o tancat?

Al capítol 1 deia que, segons Husén, un dels requisits per a l'èxit de les reformes educatives és que siguin lentes. No és precisament el cas del sistema educatiu espanyol, on no ha acabat d'implantar-se una reforma i ja s'està plantejant una nova reforma sistèmica. L'actual Ministeri d'Educació té en marxa els projectes de llei de l'FP i les qualificacions professionals i el de l'anomenada qualitat de l'educació, projectes que tornen a modificar les regles de joc. Des de l'experiència d'aquest autor, no sembla que sigui la millor manera de donar estabilitat a les innovacions educatives. Ara bé, l'actual "projecte educatiu", més que innovar, planteja la institucionalització d'unes pràctiques que ja s'estan fent, ja que les contrareformes (i també les reformes) no són el fruit capriciós o visionari d'un grup de polítics i tecnocràtes (encara que actuïn com si fos així), sinó que responen a dinàmiques socials que formen part de l'estructura d'una societat. Això no vol dir que els projectes legislatius siguin irrellevants, al contrari, formen part del joc i de la correlació de forces entre els diferents agents socials, que actuen de manera individual i col·lectiva. En aquest sentit, els grans temes de debat actual sobre la formació professional estan fora de l'FP, quan aquesta ha estat i és el punt de referència dels altres subsistemes de formació professional (CASAL *et al.*, 1999). La connexió entre la formació professional reglada, la formació ocupacional, la formació contínua i l'experiència laboral és el tema central del debat, de tal manera que la connexió entre el grau mitjà i el grau superior no és previst en aquesta llei, i de manera molt breu al projecte de reforma de l'ESO i el batxillerat.

Ens trobem en un moment, més que de canvi, de regressió del model comprensiu i de FP integrada proposat per la LOGSE, el que he anomenat

“contrareforma”. He intentat explicar aquesta contrareforma amb una comparació amb la que va tenir l’LGE en la seva aplicació i d’acord amb l’acció i els discursos dels agents socials implicats en el camp educatiu. Això em porta a un interrogant: s’hauria confirmat la hipòtesi de la contrareforma si hagués continuat el mateix govern que va aprovar i impulsar la LOGSE? La meua impressió, tenint en compte la recerca feta, és que sí, tot i que segurament no de la mateixa manera com s’està fent. I amb això no voldria caure en una interpretació determinista o en una mena de pessimisme ontològic que desistiria de qualsevol pretensió de canvi social. Al contrari, el que em sembla és que tot canvi social ha de tenir present com l’acció dels individus pot contribuir a aquest canvi o a oposar-s’hi, com s’articulen les aliances, els grups de pressió, en definitiva, com es construeix l’hegemonia política i ideològica. Així, esperar grans canvis, demanar uns objectius molt ambiciosos a una reforma (com ara eliminar les desigualtats socials), té el gran perill de recollir grans decepcions o de generar efectes no volguts si no hi ha prou consens, sobretot d’aquells agents clau en el desenvolupament i aplicació de la reforma (PLANAS, 1982; TEDESCO, 1994).

Tampoc no voldria donar una visió tancada o circular del sistema educatiu i de la formació professional. La indeterminació és una de les característiques de la societat moderna, com també la reflexivitat. És a dir, els escenaris possibles per a la formació professional (i per al sistema educatiu en conjunt) són diversos, per tant el futur és obert, i l’escenari que s’acabi dibuixant dependrà de les microdecisions dels individus i de les estratègies de l’acció col·lectiva.

De cara als escenaris futurs, la formació professional reglada s’enfronta a dues grans paradoxes i dos reptes: la primera paradoxa consisteix en el fet que, si se li vol donar més prestigi, ha de ser més selectiva, però llavors perd una bona part del seu públic potencial, que queda relegat a dispositius d’intervenció més assistencials que formatius. I la segona és que una FP integrada dissenyada com a cicles després de cada etapa educativa queda desdibuixada, perd identitat. En canvi, una FP segregada pot semblar que queda condemnada a la “segona zona” però pot reforçar una dimensió

identitària que socialitza estudiants i professors en un *ethos* professional que, sense caure en un discurs antiintel·lectual, pot tenir un element positiu d'identificació amb els oficis "manuais", encara que cada cop ho són menys, de manuais (aquesta era l'aposta a favor de centres segregats de Castro per preservar "l'ànima" de l'institut de FP –CASTRO, 1988—).

Respecte als reptes, l'FP probablement passarà d'un model dominat per l'oferta, centrat en poques famílies que aglutinaven el 80% de la matrícula, i amb una derivació "territorial" (per proximitat) i abundant d'alumnes, a un model en què la demanda tindrà un pes molt important, ja que hi haurà pocs alumnes i amb molta més mobilitat, per tant, actuaran com a consumidors informats (encara que no com a clients) respecte a una oferta una mica més diversificada. Tot això té incidència, òbviament, en els costos i el finançament de la formació professional, així com en la distribució de cicles i assignació de plantilles (en aquest sentit, més d'un professor de FP expressava els seus temors què tanquessin el seu cicle formatiu per manca d'alumnes). El segon repte és donar resposta al dilema entre polivalència i especialització. L'especialització té un element motivador innegable per a alumnes que visualitzen millor el seu horitzó professional, però la polivalència permet introduir continguts més generals, que són els que més possibiliten la continuació d'estudis a nivells superiors.

I per acabar, una conclusió personal: l'FP no és un instrument per fer menys desigual la divisió social del treball (ho és el sistema educatiu en conjunt?), però si no pot millorar la valoració social del treball manual, pot, com a mínim, esforçar-se a "dignificar" la mateixa formació professional. Però dignificar-la no és necessàriament fer-la més selectiva, sinó: fer-la atractiva per a un percentatge important d'alumnes amb èxit a la primària i secundària obligatòria (com ja passava amb l'LGE); dissenyar-la amb itineraris reversibles, que no representin carrerons sense sortida per a l'alumnat i les seves famílies; i donar-li la possibilitat de connectar amb l'ensenyament superior, connexió que, encara que només sigui possible per a uns pocs, permet que sigui visible aquesta possibilitat d'arribar a la cúspide de la piràmide educativa. I, per descomptat, un requisit fonamental: que hi hagi professors capaços de

defensar-la, que comparteixin aquest *ethos* professional i que siguin els primers de no animar ni amb discursos ni amb les seves pràctiques aquesta mala imatge que té la formació professional. Una bona part del professorat que he tingut el plaer de conèixer i amb qui he pogut debatre als grups de discussió tenen aquest perfil, la qual cosa ens permet encarar aquest futur incert amb unes dosis d'optimisme, dosi moderada, però al cap i a la fi, d'optimisme.

11.4 Consideracions finals: què s'acaba i què continua

Com ja he comentat més d'una vegada, l'objecte d'estudi que he triat té un inconvenient que a la vegada és un avantatge. Quan vaig començar la tesi ja sabia que la formació professional i tota l'etapa de l'ensenyament secundari estava en un procés de canvi, per això sempre he considerat que algunes hipòtesis no es podrien contrastar fermament fins d'aquí a uns anys. Però el que no podia preveure és que és precisament quan l'estic acabant que el debat sobre la contrareforma s'ha fet molt més públic a partir de l'anunci del Ministeri de la reforma de l'ESO, el batxillerat i la formació professional. Això vol dir que les dades que he utilitzat tenen una obsolescència més ràpida, però també vol dir que augmenta el seu interès, així com l'actualitat i l'oportunitat de les conclusions per contribuir a aclarir i donar més consistència als arguments utilitzats en el debat sobre la reforma educativa en curs.

Encara que sigui un tòpic, aquesta tesi no s'acaba aquí. I no voldria acabar sense explicar quins són els límits i les perspectives que, al meu entendre, s'obren a partir d'ara:

- Respecte al marc teòric, cal avançar en la integració de les dues perspectives que he utilitzat, l'estructuralista i la de la sociologia de l'acció, no per trobar un punt mig, sinó per donar resposta a la comprensió de la complexa realitat social.

- He volgut aportar una dimensió sociohistòrica que ha estat il·lustrativa però segurament una mica superficial. El repàs dels diferents projectes de reforma educativa i de la formació professional al llarg de la història contemporània espanyola ens ha mostrat que la integració o la segregació de l'FP és una qüestió gairebé centenària i que alguns debats es reproduïen sistemàticament. L'estudi dels fluxos dels darrers anys de la LGE ens ha mostrat, d'altra banda, que les innovacions se situen sobre unes tendències que tenen arrels socials profundes. Als grups de discussió han sortit algunes referències al sistema de FP previs a l'LGE, i un dels instituts estudiats tenia una monografia publicada sobre els seus 90 anys d'història, qüestions molt interessants però de les quals només he apuntat algunes anècdotes. Un estudi més sistemàtic cauria en el camp de la història més que de la sociologia, encara que penso, com C.W. Mills, que tota sociologia és (ha de ser) sociologia històrica.
- La combinació dels enfocaments quantitius i qualitius ha estat una aproximació fecunda. Em confirmo que les dades produïdes per una investigació cal que siguin interpretades no només per l'investigador, sinó pels subjectes investigats, i que els discursos són necessaris però el contrast amb les dades quantitatives permet detectar els estereotips i prejudicis dels actors socials, així com les estratègies que elaboren d'acord amb aquests preconceptes.
- La reconstrucció dels fluxos educatius penso que ha estat un dels punts forts de la recerca. Caldrà modificar la metodologia per fer-la més robusta, en la línia de convertir-la en una anàlisi longitudinal de veritat i no en una aproximació o reconstrucció. Els estudis de cas també han servit per apuntar fenòmens que no recullen les estadístiques oficials, però caldrà elaborar mostres més àmplies que permetin generalitzar els resultats.
- Els grups de discussió han tingut, al meu entendre, dues grans virtuts: d'una banda, han permès combinar els grans números i les correlacions estadístiques amb els significats, discursos i estratègies dels agents socials. I d'altra banda, han donat a la recerca una dimensió humana i emotiva que

les dades fredes no faciliten. Caldria, però, millorar la reflexivitat d'aquesta eina, en el sentit que m'hauria agradat fer una segona sessió amb tots els participants de devolució i interpretació dels resultats. Aquesta interacció entre objecte i subjecte de recerca reforçaria la validesa dels resultats i permetria als subjectes implicar-se en processos de canvi i millora, en la línia de la metodologia de la investigació-acció.

- En definitiva, la continuïtat d'aquesta línia de recerca hauria de preveure, al meu entendre, els següents punts: fer un estudi de panel i en temps real d'una generació (una mostra representativa) en el seu trànsit per l'ensenyament secundari postobligatori, combinant les tècniques quantitatives i qualitatives que he utilitzat a la tesi; introduir altres variables i aprofundir les que han quedat en un lloc secundari, com ara el gènere, la titularitat del centre, el territori (per exemple, comparar comunitats autònomes o diferents països) o la inserció laboral; i contribuir a l'autoreflexió dels col·lectius i moviments socials que tinguin com a objectiu la qualitat de l'ensenyament però amb equitat.

BIBLIOGRAFIA

AD. *Formación profesional en España: situación y perspectivas*. Madrid: Ministerio de Economía y Comercio, 1981.

AD. *INFORME ESPAÑA 1998. Una interpretación de su realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro, 1999.

ALONSO, L.E. *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos, 1998.

ÁLVAREZ, M.; LÓPEZ, J.L. *La evaluación del profesorado de los equipos docentes*. Madrid: Síntesis, 1999.

ALVARO, M. et al. *Evaluación externa de la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias (I)*. Madrid: CIDE, 1988.

—. *Evaluación externa de la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias (II)*. Madrid: CIDE, 1990.

—. *Evaluación externa de la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias (III)*. Madrid: CIDE, 1992.

ARUM, R.; SHAVIT, Y. "Secondary Vocational Education and the Transition from School to Work". A: *Sociology of Education*, vol. 68 (1995).

AVIS, J. "Social Difference and Antagonism Within the 16-19 Core Curriculum". A: *British Journal of Sociology of Education* , vol. 13, núm. 3 (1992).

BALL, S. *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Pres, 1995.

BAUDELOT, CH.; ESTABLET, C. *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI, 1976.

—. *El nivel educativo sube*. Madrid: Morata, 1990.

BÉDUWÉ, C., PLANAS, J. "Hausse d'éducation et marché du travail. Education Expansion and Labour market. Final Report". Barcelona: Mimeo, 2001.

BERNSTEIN, B. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, 1998.

BLASCO, J.A.; PLANAS, J. "Innovación tecnológica, cambios organizativos y formación". A: *Elementos para una nueva Formación Profesional*. Barcelona: ICE de la UAB, 1984.

BOLÍVAR, A. "Culturas profesionales en la enseñanza". A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 219 (1993), pàg. 68-72.

BONAL, Z.; GONZÁLEZ, I. "Sociedad civil y política educativa actual". A: SUBIRATS, J. (Editor), *¿Existe sociedad civil en España? Responsabilidades colectivas y valores públicos*. Madrid: Fundación Encuentro, 1999.

BORN, C. "Échec scolaire et système de passage en République Fédérale". Bremen: Mimeo, 1996.

BOUDON, R. La lógica de lo social. Introducción al análisis sociológico. Madrid: Rialp, 1981.

—. *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Laia, 1983.

BOURDIEU, P.; PASSERON, C. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia, 1977.

BOWLES, S; GINTIS, H. *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI, 1981.

BOWMAN, M.J. "Links between general and vocational education: does the one enhance the other?". A: *International Review of Education*, núm. 34 (1988).

BROWN, D. "The Social Sources of Educational Credentialism: Status Cultures, Labor Markets and Organizations". A: *Sociology of Education*, extra issue (2001), pàg. 19-34.

CARABAÑA, J. "Origen social, inteligencia y rendimiento académico". A: LERENA, C. (ed.), *Educación y Sociología en España*. Madrid: Akal, 1987.

—. "Sobre educación y mercado de trabajo: los problemas de la Formación Profesional". A: GRAO, J. (Coord.) *Planificación de la Educación y mercado de trabajo*. Madrid: Narcea, 1988.

—. "Sistemas de enseñanza y clases sociales". A: AD. *Sociología de la educación*. Barcelona: Barcanova, 1993.

—. "La pirámide educativa". A: *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: ICE-UB i Horsori (Cuadernos de Formación del Profesorado), 1997.

—. "Escuela comprensiva y diversidad". A: *Revista de libros*, núm. 18 (2000).

CARNOY, M. "Globalización y reestructuración de la educación". A: *Revista de Educación*, núm. 318 (1999), pàg. 145-162.

CARNOY, M.; LEVIN, H. *Scrolling and Work in the Democratic State*. Palo Alto: Standford University Press, 1985.

CARON, J.C. "La segunda enseñanza en Francia y en Europa, desde finales del siglo XVIII hasta finales del siglo XIX: colegios religiosos e institutos". A: *Historia de los jóvenes. II. La edad contemporánea*. Madrid: Taurus, 1996.

CASAL, J. "Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración". A: *REIS*, núm. 75 (1996), pàg. 295-316.

—. "Comprensividad o externalización: el dilema de los sistemas educativos ante el fracaso escolar". A: *Alternative education and training processes-CEDEFOP*. Barcelona: mimeo, 2000.

CASAL, J.; COLOMÉ, F. *La interrelación de los tres subsistemas de formación profesional en España*. Barcelona: FORCEM/mimeo, 1999.

CASAL, J.; GARCIA, M. "Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa: paradojas de un éxito". A: *Revista de Educación*, núm. 317 (1998).

CASTAÑO, C. *Tecnología, empleo y trabajo en España*. Madrid: Alianza, 1994.

CASTELLS, M. *Fin de milenio*. Madrid: Alianza, 2001.

CASTRO, C.M. "The soul of vocational schools: training as a religious experience". A: *International Review of Education*, núm. 34 (1988).

CIREM. *Èxit i fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill (Col. Polítiques, núm. 9), 1994.

CLARIANA, M. *L'estudiant de secundària: què en sabem?* Barcelona: Barcanova, 1994.

COLLINS, R. *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid: Akal, 1989.

COLOMÉ, F. (dir.) *L'ordenament de la formació professional a la província de Barcelona*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1994.

COMUNIDADES EUROPEAS. *Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva. Libro blanco sobre la educación y la formación*. Luxemburgo: Publicaciones Oficiales de las Comunidades, 1995.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1997-98*. Madrid: Ministerio de Educación, 1999.

CONSELL SUPERIOR D'AVUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU. *Resultats acadèmics de l'alumnat de 14 i 16 anys a Catalunya*. Barcelona: Departament d'Ensenyament (Col. Informes d'avaluació, núm. 2), 1999a.

CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU. *L'educació de l'alumnat de 14 i 16 anys a Catalunya*. Barcelona: Departament d'Ensenyament (Col. Informes d'avaluació, núm. 3), 1999b.

CROZIER, M. *No se cambia la sociedad por decreto*. Alcalá de Henares: Instituto Nacional de Administración Pública, 1984.

D'IRIBARNE, A.; D'IRIBARNE, "Le système éducatif comme expression d'une autre politique". A: *Revue européenne de formation professionnelle*, núm. 17 (1999).

PABLO, A. de. "La nueva formación profesional: dificultades de una construcción". A: *Reis*, núm. 137 (1997).

DESCY, P.; TESSARING, M. *Training and learning for competence. Second report on vocational training research in Europe: synthesis report*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2001.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Mapa Escolar de Catalunya. Formació Professional Específica*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1998.

DURKHEIM, E. *Educación y sociología*. Barcelona: Península, 1989.

DURKHEIM, E. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta, 1992.

ELSTER, J. *El cemento de la sociedad. Las paradojas del orden social*. Barcelona: Gedisa, 1991.

FARRIOLS, X.; FRANCI, J.; INGLÉS, M. *La Formación Profesional en la LOGSE. De la ley a su implantación*. Barcelona: Horsori-ICE de la UB, 1994.

FERNÁNDEZ BUEY, F. *Leyendo a Gramsci*. Barcelona: El Viejo Topo, 2001.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. "La enseñanza media, encrucijada del sistema escolar". A: LERENA, C. (ed.) *Educación y Sociología en España*. Madrid: Akal, 1987.

—. *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*. Madrid: Visor, 1990.

—. "Tres tristes tópicos". A: *Archipiélago*, núm. 6 (1991).

—. "Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación", *Sociología de las instituciones de educación secundaria*, Barcelona: ICE de la UB-Horsori, 1997.

FEVRE, R.; REES, G. "Some Sociological Alternatives to Human Capital Theory and their Implications for Research on Post-compulsory Education and Training". A: *Journal of Education and Work*, vol. 12 (1999).

FIGUERA, J.R. "Innovación tecnológica, cambios organizativos y nueva profesionalidad". A: BLASCO, J.A., PLANAS, J. *Innovación tecnológica, cambios organizativos y formación*. Barcelona: ICE de la UAB, 1984.

FONTQUERNI, E.; RIBALTA, M. *L'ensenyament a Catalunya durant la guerra civil. El CENU*. Barcelona: Barcanova, 1982.

FOURCADE, B. "Filières académiques et filières professionnelles: Quelle place dans la dynamique des systèmes éducatifs européens?" Conferència de l'Euresco European societies or European Society? EuroConference on Educational Differentiation in European Societies: causes and consequences, Giens, France, septembre 2000.

FRANCHI, G. *La instrucción como sistema*. Barcelona: Laertes, 1988.

FUNDACIÓ DELTA. Observatori escola empresa. L'FCT: responsabilitat de tots. El Prat de Llobregat: mimeo, 2000.

FUNES, J. "Els adolescents-joves dels PGS: qui són, com són, què necessiten". A: GRET, *Aproximacions a la garantia social. Cap a un nou enfocament dels PGS*. Barcelona Diputació de Barcelona (Col. Estudis, núm. 1), 1998a.

—(coord.) *Proposta de mesures davant la desigualtat d'èxit a l'ESO*. Barcelona: Fundació Bofill (Col. Finestra Oberta, núm. 3), 1998b.

FUNES, J.; RIFÀ, F. *Adolescents i dificultats socials a l'escola*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill (Col. Finestra Oberta, núm. 13), 2000.

FURLONG, A.; BIGGART, A. "Framing 'Choices': a longitudinal study of occupational aspirations among 13- to 16-year-olds". A: *Journal of Education and Work*, vol. 12, n. 1 (1999).

GAIRÍN, J. "Autonomía institucional. Concepto y perspectivas". A: AD, *Autonomía institucional de los centros educativos*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto, 1994.

—(coord.) *Anàlisi i viabilitat dels cicles formatius de grau superior a la UAB i a Cerdanyola del Valès*. Barcelona: UAB (mimeo), 1999.

GANGL, M. "European Perspectives on Labour Market Entry: A Matter of Occupationalised versus Flexible Arrangements in Labour Markets?". A: MÜLLER, W. et al. *A comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe*. Mannheim:mimeo, 1999.

GARCÍA GARRIDO, J.L. *Fundamentos de educación comparada*. Madrid: Dykinson, 1986.

GARCIA, M. *L'absentisme escolar en zones socialment desfavorides. El cas de la ciutat de Barcelona*. Tesis doctoral (mimeo), 2001.

GARCIA, M.; MERINO, R. "Els programes d'escoles-taller i cases d'oficis, descripció i valoració d'una experiència de formació-treball". A: GRET. *Aproximacions a la garantia social. Cap a un nou enfocament dels PGS*. Barcelona: Diputació de Barcelona (Col. Estudis núm. 1), 1998.

GENTILI, P. "El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina". A: ÁLVAREZ-URÍA, F. et al. *Neoliberalismo versus democracia*. Madrid: La Piqueta, 1998.

GINÉ, N.; MARUNY, LI.; MUÑOZ, E. *Una canya o un pal? El pensament de l'alumnat sobre l'ESO*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació-UAB (Col. Societat i Educació, núm. 6), 1997.

GÓMEZ, I.; MUÑOZ, E.; RUÉ, J. *Els crèdits variables en l'experimentació a l'ensenyament secundari a Catalunya*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació-UAB, 1994.

GRAMSCI, A. *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Hogar del Libro, 1985.

GREEN, A. *The Reform of Post-16 Education and Training and the Lessons from Europe*. London: Institute of Education, University of London (Working Paper, núm. 11), 1991.

GREEN, A.; LENEY, T.; WOLF, A. *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Pomares, 2001.

GRÉGOIRE, R. *L'éducation professionnelle*. París: OCDE, 1967.

GRET. *Fracàs escolar a l'ESO en la comarca del Vallès Occidental (exclusió escolar, insuficiència formativa i trànsit a la vida activa)*. Barcelona: ICE-UAB (mimeo), 1997.

—. *Aproximacions a la garantia social. Cap a un nou enfocament dels PGS*. Barcelona: Diputació de Barcelona (Col. Estudis, núm. 1), 1998.

GRIGNON, C. *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. París: Les Éditions de Minuit, 1971.

—. "Escuela y democracia". A: *Archipiélago*. Núm. 38 (tardor 1999).

GRUBB, W.N. "The Convergence of Educational Systems and the Role of Vocationalism". A: *Comparative Education Review*, vol. 29, núm. 4 (1985).

GUARDIOLA, P. "Análisis de los flujos educativos (bajo la LGE y LOGSE en la CARM)". Comunicació presentada a la VII Conferencia de Sociología de la Educación. La manga del Mar Menor, Murcia, 23-25 de setembre de 1999.

GUERRERO, A. *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Síntesis, 1996.

—. "El profesorado como categoría social y agente educativo". A: FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Coord.) *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: ICE/UB-Horsori (Col. Cuadernos de formación del profesorado, núm. 11) 1997.

GUSTAFSSON, A., MADSEN, T. "Transition in a School-Based Vocational Training System: The Case of Sweden". A: STERN, D., WAGNER, D. (ed.) *International perspectives on the school-to-work transition*. New Jersey: Hampton Press, Inc., 1999.

HALLS, W.D. "16-19: Some Reflections on Europe and the Reforms". A: *Comparative Education*, vol. 30, núm. 1 (1994).

HARGREAVES, D.H. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata, 1999.

HODKINSON, P. "Empowerment as an entitlement in the post-16 curriculum". A: *Journal of Curriculum Studies*, vol. 26, núm. 5 (1994).

IBÁÑEZ, J. *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI, 1979.

INCE. *Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español. Informe global*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 1998.

INUI, A.; HOSOGANE, T. "Education as a foundation for work? The efficiency and problems of the Japanese upper-secondary school". 1995.

JACKSON, N.J. "Modelling change in a national HE system using the concept of unification". A: *Journal of Education Policy*, vol. 14, núm. 4 (1999).

JOHANSSON, J. et al. "La Enseñanza Profesional Cualificada más allá del año 2000: informe de un proyecto piloto realizado en Suecia". A: *Formación Profesional*, núm. 21 (2001).

KARIYA, T. "Transition From School to Work and Career Formation of Japanese High School Students". A: STERN, D., WAGNER, D. (ed.) *International perspectives on the school-to-work transition*. New Jersey: Hampton Press, Inc., 1999.

KAUFMANN, J.C. *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan (Col. Sociologie, núm. 128), 1996.

KERCKHOFF, A. et al. "Staying Ahead: The Middle Class and School Reform in England and Wales". A: *Sociology of Education*, vol. 70 (1997).

KERCKHOFF, K. "Education and Social Stratification. Processes in Comparative Perspective". A: *Sociology of Education*, extra issue, pàg. 3-18 (2001).

KÖHLER, C. "¿Existe un modelo de producción español? Sistemas de trabajo y estructura social en comparación internacional". A: *Sociología del trabajo*, núm. 20 (1994).

LATIESA, M. *Los jóvenes ante el sistema educativo*. Madrid: CIS (Col. Estudios y Encuestas), 1991.

LECRERCQ, J.M. "General Education and Vocational Training at the Post-compulsory Level in Europe: the end of mutual disregard?". A: *Comparative Education*, vol. 30, núm. 1 (1994).

LERENA, C. *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Aries, 1991.

LLORENT, V.; ORIA, M.R. *La formación profesional en Europa Occidental*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1999.

LUHMANN, N.; SCHORR, K.E. *El sistema educativo. (Problemas de reflexión)*. Guadalajara (México): Universidad de Guadalajara, 1993.

MANACORDA, M. "Introducción". A: GRAMSCI, A. *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Hogar del Libro, 1985.

MANZANO, R.; TEIXIDÓ, M. *Les veus del professorat davant la reforma*. Lleida: Universitat de Lleida, 2000.

MARCHESI, A. *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza, 2000.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza (Col. Psicología y Educación), 1998.

MARHUENDA, F. "Ni tanto ni tan calvo. Razones y mitos en torno al valor de la experiencia práctica en el aprendizaje profesional". A: MARHUENDA, F.; CROS, M.J.; GIMÉNEZ, E. *Aprender de las prácticas: didáctica de la formación en centros de trabajo*. València: Universitat de València, 2001.

MARHUENDA, M. et al. "Els Programes de Garantia Social, un recurs útil per a tots?". A: *Temps d'Educació*, núm. 24 (2000).

MARTÍN CRIADO, E. et al. "Éxito escolar y familias de clase obrera". A: SAMPER, LI. *Familia, cultura y educación*. Lleida: Universitat de Lleida (Col. Espai/temps), 2000^a.

MARTÍN CRIADO, E. et al. *Familias de clase obrera y escuela*. Donostia: Iralka, 2000b.

MASJUAN, J.M. *El professorat d'ensenyament secundari davant la Reforma*. Barcelona: ICE de la UAB, 1994.

MASJUAN, J.M. et al. *Estudi dels itineraris de formació i ocupació dels nous titulats universitaris III (informàtica, arquitectura superior, arquitectura tècnica, enginyeries superiors i tècniques)*. Barcelona: ICE-UAB (mimeo), 1995.

MAURICE, M. "L'analyse sociétale des relations entre système éducatif et système productif". A: *Revue internationale d'éducation*, núm. 1 (1994).

MAURICE, M. et al. *Política de educación y organización industrial en Francia y Alemania*. Madrid: MTSS, 1987.

MCMAHON, W.J. "The economics of vocational and technical education: do the benefits outweigh the costs?". A: *International Review of Education*, núm. 34 (1988).

MERINO, R. *Disseny de sistemes i metodologies de detecció de necessitats de formació en PIMES*. Barcelona: ICE-UAB (mimeo), 1996.

MERINO, R.; MORELL, S. *Els dispositius locals de formació i d'inserció social i professional dels joves: revisió, diagnòstic i prognosi. Estudi de cas: el municipi de Rubí*. Barcelona: ICE-UAB (mimeo), 1998.

—. *La transició professional de l'alumnat de secundària. Estudi de tres promocions de formació professional de l'Ajuntament de Barcelona (1995-98)*. Barcelona: IMEB (mimeo), 2000.

MERINO, R.; PLANAS, J. *Noves demandes de formació a les Illes Balears*. Barcelona: ICE-UAB (mimeo), 1993.

—. "Els itineraris postobligatoris dels joves i la reforma escolar". A: *Temps d'Educació*, núm. 15 (1996).

MINGAT, A.; TAN, J.P. "The economic returns to investment in project-related training: some empirical evidence". A: *Internatoinal Review of Education*, núm. 34 (1988).

MONTCADA, A. "Cien años de educación en España". A: LERENA, C. (ed.) *Educación y Sociología en España*. Madrid: Akal, 1987.

MORIN, E. *Sociología*. Madrid: Tecnos, 1996.

MRP. *El sistema educatiu avui. Situació actual i perspectives*. Barcelona: Federació de MRP, 2001.

MÜLLER, W.; WOLBERS, M. "Educational attainment of young people in the European Union: cross-country variation of trends over time". A: MÜLLER, W. et. al. *A comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe*. Mannheim: (mimeo), 1999.

MUSITU, G. et al. *Familia y educación*. Madrid: Labor, 1988.

MUSITU, G.; CAVA, M.J. *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro, 2001.

OFFE, C. *Contradicciones en el Estado del Bienestar*. Madrid: Alianza, 1994.

OSTERLUND, R. "School-to-work Transition in Denmark". A: STERN, D., WAGNER, D. (ed.) *International perspectives on the school-to-work transition*. New Jersey: Hampton Press, Inc., 1999.

PALACIOS, J. "Medio familiar". A: *Enciclopedia Práctica de Pedagogía*. Barcelona: Planeta (vol. 6), 1988.

PAYNE, J. "Recent Changes in School-to-Work Transition in England and Wales". A: STERN, D., WAGNER, D. (ed.) *International perspectives on the school-to-work transition*. New Jersey: Hampton Press, Inc., 1999.

PEDRÓ, F.; PUIG, I. *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós, 1998.

PERROT, M. "La juventud obrera. Del taller a la fábrica". A: *Historia de los jóvenes. II La Edad Contemporánea*. Madrid: Taurus, 1996.

PLANAS, J. "La Formación Profesional en España: evolución y balance". A: *Educación y Sociedad*, núm. 5 (1986).

PLANAS, J.; CASAL, J. "Evaluar los resultados del FSE: una tarea compleja. Algunos problemas específicos de la acción evaluadora". A: *Revista Europea de Formación Profesional*, núm. 3/94 (1994).

PLANAS, J.; COMAS, M. *Prévention de l'échec scolaire et de la marginalisation des jeunes dans la période de transition de l'école à la vie adulte et professionnelle en Espagne*. Barcelona: ICE-UAB (mimeo), 1994.

PLANAS, J.; RIFÀ, J.; SALA, G. *Changes in Processes of Differentiation in the Spanish Education System*. Barcelona: ICE-UAB (mimeo) 1999.

PLANAS, J.; SALA, G.; VIVAS, J. *Le futur de l'expansion éducative en Espagne. Analyse prospective du système éducatif*. Barcelona: ICE-UAB (mimeo), 2001.

PLANAS, J.; TATJER, J.M. *Implicacions i problemes de la reforma de l'ensenyament mitjà*. Barcelona: ICE de la UAB, 1982.

POLESEL, J. "La formación profesional en la escuela; una iniciativa australiana: hacia la integración de estudios profesionales y académicos en el currículo de la secundaria superior". A: *Formación Profesional*, núm. 21 (2001).

POPKEWITZ, Th. S. *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata, 1994.

POSTMAN, N. *Fi de l'educació. Una redefinició del valor de l'escola*. Vic: Eumo, 2000.

PUELLES, M. *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor, 1991.

PUELLES, M. (coord.) *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria*. Barcelona: ICE del UB-Horsori (Col. Cuadernos de Formación del Profesorado), 1996.

QUIT. *¿Sirve la Formación para el Empleo?* Madrid: Consejo Económico y Social, 2000.

RAFFE, D.; SPOURS, K. *The Unification of Post-Compulsory Education: Towards a Conceptual Framework*. London: Institute of Education, University of London (Working Paper núm. 2), 1997.

RANSON, S. "Towards a Tertiary Tripartism: New Codes of Social Control and the 17+". A: BROADFOOT, P. *Selection, Certification and Control: Social issues in Educational Assessment*. London: The Falmer Press, 1984.

RESCALLI, G. *Il cambiamento nei sistemi educativi. Processi di riforma e modelli europei a confronto*. Firenze: La Nuova Italia, 1995.

RICHARDSON, W.; SPOURS, K. *14-19 Education and Training Changes and Challenges*. London: Institute of Education, University of London (Working Paper núm. 1), 1996.

RIECHMANN, J.; FERNÁNDEZ BUEY, F. *Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales*. Madrid: Paidós, 1995.

RIESMAN, D. *La muchedumbre solitaria*. Barcelona: Paidós, 1981.

SÁNCHEZ CARRIÓN, J.J. *Análisis de tablas de contingencia*. Madrid: CIS-Siglo XXI (Col. Monografías, núm. 105), 1989.

SCHULTZ, T.W. "Inversión en capital humano". A: BLAUG, M. *Economía de la Educación*. Madrid: Tecnos, 1972.

SKARBREVIK, K.; BATEVIK, F. "Las competencias parciales certificadas. Una tercera vía de titulación en laenseñanza secundaria superior de Noruega". A: *Formación Profesional*, núm. 21 (2001).

SPOURS, K. *The Strengths and Weaknesses of GNVAs: Principles of Design*. London: Institut of Education, University of London (Working Paper núm. 3), 1996a.

—. *Post-Compulsory Education and Training: Statistical Trends*. London: Institute of Education, University of London ((Working Paper, núm. 7), 1996b.

STERN, D.; WAGNER, D. *International perspectives on the school-to-work transition*. New Jersey: Hampton Press, Inc., 1999.

SUBIRATS, J. (ed.) *¿Existe sociedad civil en España? Responsabilidades colectivas y valores públicos*. Madrid: Fundación Encuentro, 1999.

SULTANA, P. "Education and social transicion: vocationalism, ideology and the problems of development". A: *International Review of Education*, núm. 41 (1995).

SWEET, R. "An Overview of School-to-Work Arrangements in Australia". A: STERN, D., WAGNER, D. (ed.) *International perspectives on the school-to-work transition*. New Jersey: Hampton Press, Inc., 1999.

TACIS. *White Book: the Development of Education in the Russian Federation*. Moscow, 2000.

TANGUY, L. et al. *L'introuvable relation formation/emploi*. Paris: La Documentation Française, 1986.

TEDESCO, J.C. "Tendances atuelles des réformes éducatives". A: *Revue internationale d'éducation*, núm. 1 (1994).

TESSARING, M. *Formación para una sociedad en cambio. Informe acerca de la situación actual de la investigación sobre la formación profesional en Europa*. Salónica: CEDEFOP, 1999.

TIANA, A. "Estructura y dilema de la comprensividad". A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 272 (1998).

UNESCO. *A statistical estudy of wastage at school*. París: Unesco-IBE, 1972.

VARELA, J. "Una reforma educativa para las clases medias". A: *Archipiélago*, núm. 6 (1991).

VARELA, J. "La escuela pública no tiene quien la escriba". A: ÁLVAREZ-URÍA, F. et al. *Neoliberalismo versus democracia*. Madrid: La Piqueta, 1998.

VÁZQUEZ, M. "La reforma educativa en la zona republicana durante la guerra civil". A: *Revista de Educación*, núm. 240, pàg. 60-72.

VERDIER, E. "La France a-t-elle changé de régime d'education et de formation". A: *Formation Emploi*, núm. 76 (2001).

VIÑAO FRAGO, A. *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*. Madrid: Siglo XXI, 1982.

VINCENS, J. *L'évolution de la demande d'éducation*. Note 329.0029, projet EDEX, 2000.

WHITTY, G. "Education reform and civic identity: global and national influences". A: *Hitotsubashi Journal of Social Studies*, núm. 31 (1999).

WILLIS, P. *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal, 1988.

WRIGHT MILLS, C. *La imaginació sociològica*. Barcelona: Herder, 1992.

YOUNG, M. et al. "Unifying academic and vocational learning and the idea of a learning society". A: *Journal of Education Policy*, vol. 12, núm. 6 (1997).

YOUNG, M. et al. *GNVQs and Unifying the Post-16 Curriculum*. London: Institute of Education, University of London (Unified 16+ Curriculum Series, núm. 11), 1995.

ZACHARIAH, M. "Continuity between school curriculum and vocation: manual labour's ineffective role". A: *International Review of Education*, núm. 34 (1988).

ANNEXOS

Guió de discussió per a alumnat (4t d'ESO, 2n Batxillerat)

Presentació: a continuació us proposo parlar sobre la vostra experiència a l'institut i les vostres expectatives de futur. Es tracta d'arribar a un acord entre tots i totes sobre el que penseu de l'institut i sobre les possibilitats que teniu de continuar estudiant i quina mena d'estudis.

1. Començarem parlant de l'institut. Per què us heu matriculat en aquest centre?
2. Quines són les coses que més us agraden de l'institut? I quines són les coses que menys us agraden?
3. Què en penseu dels professors que teniu?
 - 3.1. Què és per a vosaltres un "bon" professor? I un "mal" professor? Té a veure amb la matèria que imparteix?
 - 3.2. I respecte el tutor o tutora?
 - 3.3. (Per a batxillerat) Quines diferències hi ha entre la manera de fer dels professors a l'ESO i al Batxillerat?
4. Quan trieu crèdits variables, en funció de què ho feu?
5. Esteu contents amb el que esteu estudiant?
 - 5.1. (Per a ESO) Abans als 14 anys es podia decidir si continuar estudiant BUP o anar a la FP. Què haguéssiu fet vosaltres?
 - 5.2. (Per a Batxillerat) Quan veu acabar l'ESO podíeu decidir si fer el batxillerat o fer un CFGM. Perquè veu optar pel batxillerat?
6. Teniu clar què voleu fer el curs vinent? Què us ha dit el tutor? Ho podreu fer o no?
7. Si volguéssiu fer un cicle formatiu (GM o GS) què dirien els vostres pares? I els vostres amics/gues?
8. Quina especialitat agafaríeu? Per què?
9. Si volguéssiu continuar estudiant (batxillerat o universitat) què dirien a casa vostra? I els vostres amics/gues?
10. Quina especialitat agafaríeu? Perquè?
11. Com us imagineu d'aquí a 10-15 anys (feina, parella, residència)?
12. Com us imaginem els vostres pares d'aquí a 10-15 anys?

Guió de discussió per a alumnat (CFGM, CFGS)

Presentació: a continuació us proposo parlar sobre la vostra experiència a l'institut i les vostres expectatives de futur. Es tracta d'arribar a un acord entre tots i totes sobre el que penseu de l'institut i sobre les possibilitats que teniu de trobar feina o de continuar estudiant.

1. Començarem parlant de l'institut. Perquè us heu matriculat en aquest centre?
2. Quines són les coses que més us agraden de l'institut?
3. I quines són les coses que menys us agraden?
4. Què en penseu dels professors que teniu?
 - 4.1. Què és per a vosaltres un "bon" professor? I un "mal" professor? Té a veure amb la matèria que imparteix?
 - 4.2. I respecte el tutor o tutora?
 - 4.3. Quines diferències hi ha entre la manera de fer dels professors a l'ESO o al batxillerat i entre els professors dels cicles formatius?
5. Esteu contents amb el que esteu estudiant?
 - 5.1. (Per a CFGM) Quan veu acabar l'ESO podíeu decidir si fer el batxillerat o fer un CFGM. Perquè veu optar per un CFGM?
 - 5.2. (Per a CFGS) Quan veu acabar el batxillerat podíeu decidir entre anar a la universitat o fer un CFGS. Perquè veu optar per un CFGS?
6. Què van dir els vostres pares quan veu optar per un cicle formatiu? I els amics/gues?
7. Perquè heu triat la família professional i l'especialitat que esteu fent?
8. Heu fet les pràctiques a una empresa?
 - 8.1. (Si les han fet) Què tal us han anat? Eren les que us esperàveu?
 - 8.2. (Sin no les han fet) Què us espereu trobar?
9. Teniu clar què voleu fer quan acabeu el cicle formatiu? Ho podreu fer o no?
10. Si volguéssiu continuar estudiant (batxillerat o universitat) què dirien a casa vostra? I els vostres amics/gues?
11. Si volguéssiu deixar l'institut i posar-vos a treballar què dirien a casa vostra? I els vostres amics/gues?
 - 11.1. Què faríeu per trobar feina?
12. Com us imagineu d'aquí a 10-15 anys (feina, parella, residència)?
13. Com us imaginem els vostres pares d'aquí a 10-15 anys?

Guió de discussió per a professorat

Presentació: a continuació us proposo discutir sobre els canvis en la formació professional. L'objectiu és intentar arribar a un acord o un consens sobre els beneficis i perjudicis de la nova situació respecte a l'anterior.

1. Podem començar per parlar sobre els punts forts i els punts febles de l'antiga FP.
 - 1.1. Organització
 - 1.2. Ensenyament-aprenentatge
 - 1.3. Acceptació per part de l'alumnat
 - 1.4. Inserció laboral
2. Quins són els canvis més significatius introduïts per la reforma?
 - 2.1. Organitzatius
 - 2.2. Didàctics
 - 2.3. Motivació i selecció d'alumnat
 - 2.4. Acostament a les empreses
 - 2.5. Estatus del professorat
3. Quins efectes té per al centre la impartició d'ESO i de batxillerat?
4. Quins efectes té que tots els centres de secundària (en principi) tinguin oferta de formació professional?
5. Quines són les opcions professionals per a l'alumnat que no supera l'ESO?
6. Quines diferències hi ha entre l'FP1 i els CFGM?
7. Quines diferències hi ha entre l'FP2 i els CFGS?
8. Recentment, s'ha aprovat de forma experimental un curs pont del GM al GS. Què en penseu?
9. De cara a les famílies de l'alumnat, quin és el paper que tenen en l'orientació professional dels fills?
10. Pot funcionar l'FPR com a formació continuada per a treballadors en actiu? Sota quines condicions?
11. Millorarà la imatge social de l'FP amb la reforma? Què caldria fer per millorar-la?
12. En alguns països d'Europa s'està plantejant l'allargament de l'educació "comprehensiva" (és a dir, sense itineraris marcats) fins els 18 anys. Ho veieu possible o desitjable a Catalunya?

Guió d'entrevista director

1. Història del centre: origen, etapes significatives...
2. Canvis més significatius entre l'FP de l'LGE i de la LOGSE i com s'han notat al centre
 - 2.1. Quina és la seva opinió general sobre la reforma educativa?
 - 2.2. És positiu o negatiu retardar la decisió o les opcions acadèmiques o professionals fins als 16 anys? És la comprensivitat el sistema per integrar els ensenyaments tècnics amb els teòrics? I per donar més prestigi a la FP?
 - 2.3. Quin ha estat l'impacte d'acollir batxillerat en un centre històricament de FP?
 - 2.4. És encertada la nova classificació entre famílies professionals? Quines són les diferències més significatives respecte l'anterior? Què opina sobre el mapa de la formació professional?
 - 2.5. Si ara per accedir als CFGM es necessita el graduat d'ESO, quines són les motivacions que porta l'alumnat a triar aquesta opció professional?
 - 2.6. De la mateixa forma, per accedir al CFGS cal tenir el batxillerat. Així, quines són les motivacions que porta l'alumnat a triar un CFGS abans d'anar a la universitat?
 - 2.7. Està d'acord amb el curs pont de GM a GS que s'ha aprovat per a aquest curs acadèmic? Per què?
3. Quin és el posicionament del professorat respecte aquests canvis?
 - 3.1. Quins col·lectius componen el claustre del centre (orígens segons EGB, BUP o FP, distribució per disciplines, anys d'antiguitat...)?
 - 3.2. Quin és l'estat d'opinió respecte la reforma educativa?
 - 3.3. En què s'han modificat les condicions de treball docent del professorat?
 - 3.4. Ha augmentat "l'estatus" del professorat de FP?
4. Quins són els criteris que es tenen en compte a l'hora d'orientar l'alumnat cap a la formació professional
 - 4.1. Quina és la política de centre per als que no acaben l'ESO o no obtenen el graduat?
 - 4.2. Està l'FP condemnada a ser la via per als qui no volen estudiar?
 - 4.3. Quin és el paper de la família en l'orientació via acadèmica-via professional? I el paper d'altres agents socialitzadors, com ara el grup d'iguals?
 - 4.4. Com es detecten les "vocacions" entre els joves?
5. Teniu informació sobre la inserció laboral dels alumnes de FP?
 - 5.1. Com s'articula la relació amb el teixit empresarial?
 - 5.2. La reforma s'ha fet, entre d'altres raons, per acostar el sistema educatiu a les necessitats de l'aparell productiu. Es podrà aconseguir aquest objectiu?
6. L'accés als cicles formatius de treballadors actius sense titulació és relativament baixa, encara que representa una innovació important. Perquè és tan baixa? Augmentarà en els propers anys?
7. Com s'imagina el sistema educatiu en general, i la formació professional en particular, d'aquí a cinc o deu anys? Serà possible, com a alguns països d'Europa s'estan plantejant, un ensenyament secundari postobligatori integrat, sense marcar les vies acadèmica i professional?

Guió d'entrevista responsable FCT

1. En què consisteix les tasques del responsable de FCT?
2. Fa molt que les desenvolupa?
3. Com s'organitzen les pràctiques a les empreses?
4. Quins són els canvis més significatius entre l'FP de l'LGE i de la LOGSE i com s'han notat al centre?
 - 4.1. Quina és la seva opinió general sobre la reforma educativa?
 - 4.2. És encertada la nova classificació entre famílies professionals? Quines són les diferències més significatives respecte el sistema anterior? Què opina sobre el mapa de la formació professional?
 - 4.3. Quins canvis en el desenvolupament curricular són positius i quins són negatius?
 - 4.4. Està d'acord amb el curs pont de GM a GS que s'ha aprovat per a aquest curs acadèmic? Per què?
5. Teniu informació sobre la inserció laboral dels alumnes de FP?
 - 5.1. Ha millorat la inserció laboral del CFGM respecte a l'FP1?
 - 5.2. Ha millorat la inserció laboral del CFGS respecte a l'FP2?
 - 5.3. Com valoreu el grau d'ajustament de la formació que reben els alumnes amb les feines que després han de desenvolupar a les empreses?
6. Com és la relació amb les empreses?
 - 6.1. Com s'articula la relació amb el teixit empresarial?
 - 6.2. La reforma s'ha fet, entre d'altres raons, per acostar el sistema educatiu a les necessitats de l'aparell productiu. Es podrà aconseguir aquest objectiu?
 - 6.3. Com ha canviat la imatge que tenen els empresaris de l'FP durant els darrers quinze anys?
7. L'accés als cicles formatius de treballadors actius sense titulació és relativament baixa, encara que representa una innovació important. Perquè és tan baixa? Augmentarà en els propers anys?
8. Com s'imagina el sistema educatiu en general, i la formació professional en particular, d'aquí a 5 o 10 anys? Serà possible, com a alguns països d'Europa s'estan plantejant, un ensenyament secundari postobligatori integrat, sense marcar les vies acadèmica i professional?

Qüestionari a estudiants de 4t ESO

(posa una creu a la casella corresponent)

1) Penses que aprovaràs 4t?

<input type="checkbox"/>	Sí
<input type="checkbox"/>	No
<input type="checkbox"/>	No ho sé
<input type="checkbox"/>	Em dóna igual

} Si no aproves, penses que repetiràs?

<input type="checkbox"/>	Sí
<input type="checkbox"/>	No

2) Quan acabis l'ESO, què tens pensat fer el curs vinent?

<input type="checkbox"/>	Batxillerat
<input type="checkbox"/>	Un cicle formatiu de grau mig
<input type="checkbox"/>	No sé si faré batxillerat o cicle formatiu però estaré estudiant
<input type="checkbox"/>	M'apuntaré a un programa de formació per al treball (garantia social, formació ocupacional...)
<input type="checkbox"/>	Anar a treballar
<input type="checkbox"/>	Ni estudiar ni treballar
<input type="checkbox"/>	No ho sé

3) I els teus pares, què voldrien que fessis?

<input type="checkbox"/>	Batxillerat
<input type="checkbox"/>	Un cicle formatiu de grau mig
<input type="checkbox"/>	Alguna formació curta per anar a treballar aviat
<input type="checkbox"/>	Anar a treballar
<input type="checkbox"/>	Repetir curs per obtenir el graduat en ESO
<input type="checkbox"/>	Una altra cosa: _____

Dades personals:

Sexe	Any naixement: _____
<input type="checkbox"/>	Noi
<input type="checkbox"/>	Noia

Feina del pare: _____

Feina de la mare: _____

Describeu el màxim el tipus de feina -cambrer/a, lampista, advocat/da, paleta...- la categoria -especialista, encarregat, cap de servei, autònom...- i el lloc -empresa pròpia, taller, oficina...-. Si està aturat/da o jubilat/da, descriu l'última feina que va tenir. Si algú es dedica a les feines domèstiques exclusivament ho poseu.

Estudis		
Pare	Mare	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sense estudis o amb la primària inacabada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Primària acabada (graduat escolar)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Estudis secundaris (batxillerat)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Formació Professional
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Estudis universitaris (acabats o no)

Et definiries com un estudiant:

<input type="checkbox"/>	Que treu bones notes
<input type="checkbox"/>	Que passa sense problemes, però justet
<input type="checkbox"/>	Que suspèn sovint

Qüestionari a estudiants de batxillerat

(posa una creu a la casella corresponent)

1) A l'acabar l'ESO, vas pensar fer un CFGM en comptes del batxillerat?

<input type="checkbox"/>	No
<input type="checkbox"/>	Sí. Perquè no vas fer-ho? _____

2) Quan acabis el batxillerat què tens pensat fer?

<input type="checkbox"/>	Fer la selectivitat per anar a la universitat
<input type="checkbox"/>	Fer la selectivitat però matricular-me a un cicle formatiu de grau superior
<input type="checkbox"/>	Matricular-me directament a un cicle formatiu de grau superior
<input type="checkbox"/>	Anar a treballar
<input type="checkbox"/>	Una altra cosa: _____

3) I els teus pares, què voldrien que fessis?

<input type="checkbox"/>	Anar a la universitat
<input type="checkbox"/>	Fer un cicle formatiu de grau superior
<input type="checkbox"/>	Anar a treballar
<input type="checkbox"/>	Una altra cosa: _____

Dades personals:

Sexe	Any naixement: _____
<input type="checkbox"/>	Noi
<input type="checkbox"/>	Noia

Feina del pare: _____

Feina de la mare: _____

Describeu el màxim el tipus de feina -cambrer/a, lampista, advocat/da, paleta...- la categoria -especialista, encarregat, cap de servei, autònom...- i el lloc -empresa pròpia, taller, oficina...-. Si està aturat/da o jubilat/da, descriu l'última feina que va tenir. Si algú es dedica a les feines domèstiques exclusivament ho poseu.

Estudis		
Pare	Mare	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sense estudis o amb la primària inacabada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Primària acabada (graduat escolar)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Estudis secundaris (batxillerat)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Formació professional
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Estudis universitaris (acabats o no)

Et definiries com un estudiant:

<input type="checkbox"/>	Que treu bones notes
<input type="checkbox"/>	Que passa sense problemes, però justet
<input type="checkbox"/>	Que suspèn sovint

Modalitat batxillerat:	
<input type="checkbox"/>	Humanístic i ciències socials
<input type="checkbox"/>	Naturalesa i salut
<input type="checkbox"/>	Tecnològic

Curs:	
<input type="checkbox"/>	Primer
<input type="checkbox"/>	Segon

Qüestionari a estudiants de CFGM

(posa una creu a la casella corresponent)

1) Quins estudis tenies abans de matricular-te al CFGM?

<input type="checkbox"/>	ESO
<input type="checkbox"/>	1r o 2n de batxillerat suspès
<input type="checkbox"/>	2n BUP
<input type="checkbox"/>	FP1
<input type="checkbox"/>	Prova d'accés
<input type="checkbox"/>	Altres: _____

2) Perquè t'has matriculat a un CFGM i no has continuat estudiant batxillerat o t'has anat a treballar?

3) Perquè has triat aquesta especialitat?

4) Quan acabis el CFGM què tens pensat fer?

<input type="checkbox"/>	Anar a treballar
<input type="checkbox"/>	Fer el curs pont per accedir al cicle formatiu de grau superior
<input type="checkbox"/>	Fer la prova d'accés per al cicle formatiu de grau superior
<input type="checkbox"/>	Fer un altre cicle formatiu de grau mig
<input type="checkbox"/>	Una altra cosa: _____

5) I els teus pares, què voldrien que fessis?

<input type="checkbox"/>	Anar a treballar
<input type="checkbox"/>	Fer el curs pont per accedir al cicle formatiu de grau superior
<input type="checkbox"/>	Fer la prova d'accés per al cicle formatiu de grau superior
<input type="checkbox"/>	Fer un altre cicle formatiu de grau mig
<input type="checkbox"/>	Una altra cosa: _____

Dades personals:

Sexe	Any naixement: _____
<input type="checkbox"/>	Noi
<input type="checkbox"/>	Noia

Feina del pare: _____

Feina de la mare: _____

Describeix el màxim el tipus de feina -cambrer/a, lampista, advocat/da, paleta...- la categoria -especialista, encarregat, cap de servei, autònom...- i el lloc -empresa pròpia, taller, oficina...-. Si està aturat/da o jubilat/da, descriu l'última feina que va tenir. Si algú es dedica a les feines domèstiques exclusivament ho poseu.

Estudis		
Pare	Mare	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sense estudis o amb la primària inacabada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Primària acabada (graduat escolar)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Estudis secundaris (batxillerat)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Formació professional
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Estudis universitaris (acabats o no)

A l'ESO (o a l'EGB) et consideraves un estudiant:

<input type="checkbox"/>	Que treia bones notes
<input type="checkbox"/>	Que passava sense problemes, però justet
<input type="checkbox"/>	Que suspenia sovint

Especialitat del CFGM: _____

Curs

<input type="checkbox"/>	Primer
<input type="checkbox"/>	Segon

Qüestionari a estudiants de CFGS

(posa una creu a la casella corresponent)

1) Quins estudis tenies abans de matricular-te al CFGS?

<input type="checkbox"/>	Batxillerat
<input type="checkbox"/>	COU
<input type="checkbox"/>	1r d'universitat suspès
<input type="checkbox"/>	FP2
<input type="checkbox"/>	Prova d'accés
<input type="checkbox"/>	Altres: _____

2) Perquè t'has matriculat a un CFGS i no has continuat estudiant a la universitat o t'has anat a treballar?

3) Perquè has triat aquesta especialitat?

4) Quan acabis el CFGS què tens pensat fer?

<input type="checkbox"/>	Anar a treballar
<input type="checkbox"/>	Anar a la universitat
<input type="checkbox"/>	Fer un altre cicle formatiu de grau superior
<input type="checkbox"/>	Una altra cosa: _____

5) I els teus pares, què voldrien que fessis?

<input type="checkbox"/>	Anar a treballar
<input type="checkbox"/>	Anar a la universitat
<input type="checkbox"/>	Fer un altre cicle formatiu de grau superior
<input type="checkbox"/>	Una altra cosa: _____

Dades personals:

Sexe	Any naixement: _____
<input type="checkbox"/>	Noi
<input type="checkbox"/>	Noia

Feina del pare: _____

Feina de la mare: _____

Describeu el màxim el tipus de feina -cambrer/a, lampista, advocat/da, paleta...- la categoria -especialista, encarregat, cap de servei, autònom...- i el lloc -empresa pròpia, taller, oficina...-. Si està aturat/da o jubilat/da, descriu l'última feina que va tenir. Si algú es dedica a les feines domèstiques exclusivament ho poseu.

Estudis		
Pare	Mare	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sense estudis o amb la primària inacabada
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Primària acabada (graduat escolar)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Estudis secundaris (batxillerat)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Formació professional
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Estudis universitaris (acabats o no)

Al batxillerat (o al BUP o a l'FP) et consideraves un estudiant:	Especialitat del CFGS: _____
<input type="checkbox"/>	Que treia bones notes
<input type="checkbox"/>	Que passava sense problemes, però justet
<input type="checkbox"/>	Que suspenia sovint
	Curs
	<input type="checkbox"/>
	Primer
	<input type="checkbox"/>
	Segon