

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

Jordi Planas Coll, director
Rafael Merino Pareja, autor

ABRIL 2002

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

Tesi doctoral de **Rafael Merino Pareja**

Dirigida per **Jordi Planas i Coll**

**Departament de Sociologia
Universitat Autònoma de Barcelona**

Abril 2002

Pel futur, que vindrà de Colòmbia

ÍNDEX GENERAL

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

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

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

ÍNDEX DE TAULES

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

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

ÍNDIX DE GRÀFICS

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

ÍNDIX DE MAPES COGNITIUS

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

AGRAÏMENTS

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

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

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

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

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

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

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

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

INTRODUCCIÓ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTOL 1.
LA FORMACIÓ PROFESSIONAL REGLADA
SEGREGADA O INTEGRADA: CLAUS TEÒRIQUES

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

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

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

L'objectiu d'aquest primer capítol, com he explicat a la introducció, és trobar les claus teòriques interpretatives dels processos i resultats de la integració o segregació de la FP respecte al sistema educatiu. Per fer això he elaborat la figura 1. Avanço que la tesi fonamental és que hi ha una dialèctica entre integració i segregació, és a dir, que determinades forces apunten en una direcció i unes altres cap a la direcció contrària, i els sistemes integrats acaben produint o reproduint determinades sortides no acadèmiques o itineraris diversificats, encara que això no vol dir que la situació resultant sigui exactament la mateixa que al principi. Això és el que intentaré demostrar en el cas espanyol.

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

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

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

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

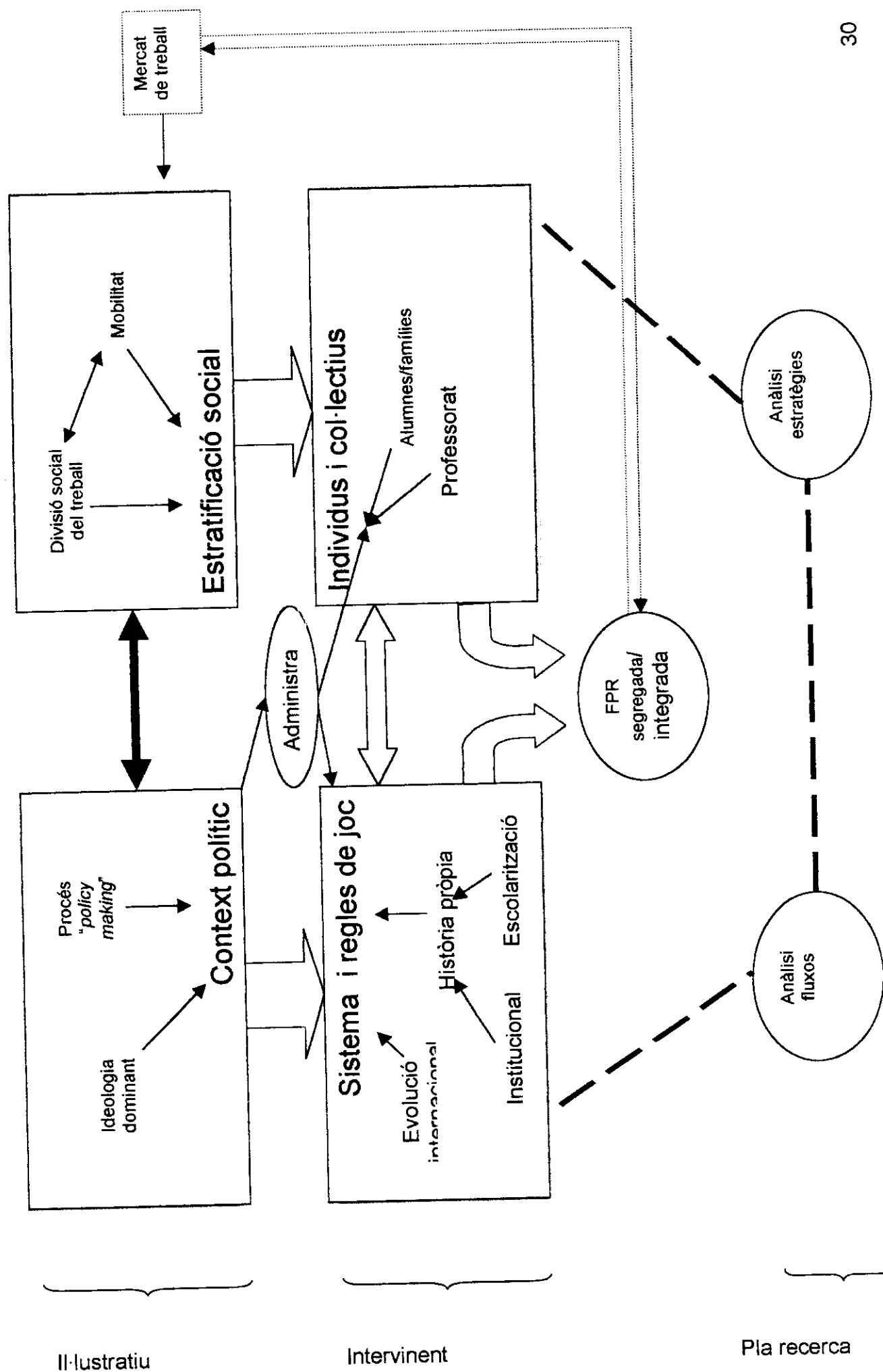
He afegit en una posició marginal al mapa conceptual el mercat de treball perquè he volgut centrar l'anàlisi en l'acció dels individus al voltant del sistema educatiu. Introduir les empreses com a agents i l'acció col·lectiva en l'àmbit empresarial (negociació col·lectiva, paper de les cambres de comerç,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

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

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

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

Gràfic 1.1: Mapa conceptual del marc teòric



1.1 El context polític

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

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

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

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

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

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

- c) Centralització i predomini del sector privat: seria la combinació que es dona sobretot en els països germanòfils, en els quals les empreses i els gremis tenen la responsabilitat de proveir la formació professional, però amb un reconeixement públic dels currículums i de les certificacions.
- d) Descentralització i paper regulador fort de l'Estat: seria el cas de les reformes dutes a terme al Regne Unit des de finals dels anys setanta, amb una recuperació del paper de l'Estat en l'estandardització de currículums i títols. Es tracta de les polítiques de caire neoliberal, que combinen una descentralització de funcions i responsabilitats per evitar el centralisme estatal, amb una centralització de l'avaluació, el currículum i la formació del professorat (GENTILI, 1988). També s'hi acostaria d'alguna manera el cas espanyol des dels anys vuitanta, amb una forta descentralització administrativa però amb una funció de regulació general i d'avaluació reservada a l'Estat central.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁶ Com descriu Lerena de la LGE: "Los procesos sociales no esperan a los decretos ministeriales para producirse; lo que llamamos sistema de enseñanza tecnocrático no es un producto de los va y viene ministeriales, no ha sido un invento o creación de la Ley General de Educación (1970); ésta no ha hecho más que empezar a reconocerlo en una determinada configuración, más o menos acabada, más o menos paralela a la correspondiente a otros sistemas en igual fase y en otros" (LERENA, 1991, p. 251).

¹⁷ Són els anomenats efectes no volguts i efectes perversos. En el cas de les reformes educatives, aquests efectes es produeixen quan els agents que han de dur a la pràctica la reforma (el professorat) no hi estan d'acord. En un discurs de Durkheim en la conferència inaugural d'un curs de formació de professors d'institut a principis del segle XX els deia: "Y, para zafarnos de esa era de confusiónismo y de incertidumbre, no se puede contar únicamente con la eficacia de los decretos y de los reglamentos. Cualquiera que sea la autoridad que los ampara, los reglamentos y los decretos no pasan de ser meras palabras que no pueden convertirse en realidades más que con la colaboración de aquéllos que son encargados de aplicarlos. Por tanto, si ustedes, que tendrán por misión el hacerles cobrar vida, no los aceptan más que a regañadientes, si se someten a su autoridad aun cuando no comulguen con ellos, no pasarán de ser letra muerta y sus resultados serán estériles; además, según la manera en que los interpreten, podrán producir efectos completamente diferentes o, incluso, opuestos" (DURKHEIM, 1989, p. 124).

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

1.3.1 El context de les reformes educatives

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3.2 La comprensivitat, un concepte clau

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3.3 Formació acadèmica i formació professional

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

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

²⁸ European Centre for the Development of Vocational Training.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4 Del sistema als individus i dels individus al sistema

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4.1 Les opcions professionals

La tria d'una opció de formació professional va acompanyada normalment d'una "no-tria" de l'opció acadèmica i d'unes perspectives ocupacionals determinades. Els factors que influeixen sobre aquesta tria són múltiples, i no sempre hi ha informació disponible sobre l'evolució del mercat de treball, i els interessos i estratègies dels individus poden respondre a multitud d'estímuls. A partir d'un intent de sistematització d'aquests factors de Hårnquist³⁴, els podem agrupar en quatre tipus:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4.2 Dels individus a l'acció col·lectiva

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.5 La formació professional i el mercat de treball

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.6 Recapitulació

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1 Breu història de la formació professional

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 La reforma de l'FP en l'LGE

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

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

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

l'escenari que s'estava creant. Dit d'una altra forma, la construcció de les regles de joc no era contingent sinó que responia a una situació socioeconòmica determinada: "Lo que llamamos sistema de enseñanza tecnocrático no es un producto de los va y viene ministeriales, no ha sido un invento o creación de la Ley General de Educación (1970); ésta no ha hecho más que empezar a reconocerlo y tratar de regularlo y consagrarlo en una determinada configuración, más o menos acabada, más o menos paralela a la correspondiente a otros sistemas en igual fase y en otros países" (LERENA, *op. cit.*, p. 251).

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

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

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

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

L'aplicació de l'LGE va seguir un camí ben diferent dels objectius proposats. L'entrada en vigor es va caracteritzar per un clima social, polític i econòmic força mogut: "LA LGE hizo frente a una notable contestación social y sus impulsores no fueron capaces de forzar la previsión de mecanismos adecuados de financiación de la reforma. Para colmo, el inicio de su aplicación coincidió con el inicio en España de la grave crisis económica mundial de mediados de los setenta. Demasiados obstáculos para los objetivos propuestos" (FARRIOLS, *op. cit.*, p. 42). Però va ser l'aprovació d'un decret d'ordenació de l'FP l'any 1976 el que va configurar una autèntica "contrareforma" (PLANAS, 1986) que comentarem a l'apartat següent.

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

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

2.3 La contrareforma dels anys setanta

Els objectius marcats a l'LGE es van desdibuixar a la pràctica, i després del decret de regulació de l'any 76, l'FP es converteix en un itinerari diferenciat i alternatiu al tronc acadèmic, que esdevé el punt de referència de prestigi i propedèutic (PLANAS, 1986). Així es consolida la doble xarxa o escola dual:

- L'FP1 queda com a via obligatòria per a l'alumnat que no ha superat l'EGB. Aquest fet, a més d'allargar l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys per via d'un decret, aboca l'FP1 a una via marginalitzada i de segona.
- Es permet la connexió entre l'FP1 i l'FP2 a través del Règim d'Ensenyaments Especialitzats: "En la práctica lo que tenía que ser la excepción se convirtió en la regla, y los alumnos que cursan 2º grado de FP en España, sólo un 4% lo hace con el Régimen General (a través de las enseñanzas complementarias) y el 96% lo hace bajo el régimen excepcional de Enseñanzas Especializadas" (PLANAS, *op. cit.*, p. 82). De fet, l'FP2 es convertí en la continuació "natural" de l'FP1 (per als que no l'abandonaven) i amb una durada de més de dos anys.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.4 La LOGSE i els objectius de la reforma

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

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

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

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

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

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

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

- Augmentar la igualtat d’oportunitats: disminuir la selecció per origen social de l’accés als estudis mitjans. Eliminar o disminuir l’efecte de doble xarxa (a partir de la doble titulació), que tendeix a reproduir la classificació entre treball manual i intel·lectual.
- Revaloritzar l’FP tant en la seva imatge social com en la funció de pont cap al treball. Aquesta revalorització implica augmentar els requisits acadèmics

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pel que fa al disseny de l'estructura de l'FPR plantejada en la LOGSE, no difereix en substància dels objectius que ja es plantejava l'LGE, encara que amb condicions d'accés a cicles i PGS diferents. En efecte, com acabem de veure, el disseny de l'LGE no plantejava l'FP com a cicles separats de l'ensenyament general, sinó com a nivells després de cada cicle: un primer nivell després de l'EGB, un segon grau per als batxillers i un tercer grau per als titulats universitaris. Com es pot comprovar, existeix un gran paral·lelisme entre els CFGM i l'FP de primer grau i els CFGS i l'FP de segon grau, sempre segons el disseny de la Llei. L'aplicació de la Llei amb el decret d'ordenació del 76 configura una FP molt diferent, tal com la vam conèixer: una FP1 destinada als que no superaven l'EGB, una FP2 que es va connectar amb l'FP1 per la via extraordinària i una FP3 que ni va néixer (PLANAS, 1985). La manca d'implicació del món empresarial, la manca d'una llei de finançament de la reforma, el context de crisi econòmica i d'atur juvenil en el qual es va aplicar, la inèrcia academicista del sistema escolar van ser algunes de les raons de la

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.5 Les dimensions de la contrareforma

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

2.5.1 Context polític: del voluntarisme al revisionisme

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

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

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

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

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

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

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

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

2.5.3 Canvis en el sistema educatiu

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

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

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

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

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

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

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

2.5.4 Els usos formatius dels individus

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

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

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

2.5.5 Els usos empresarials

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

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

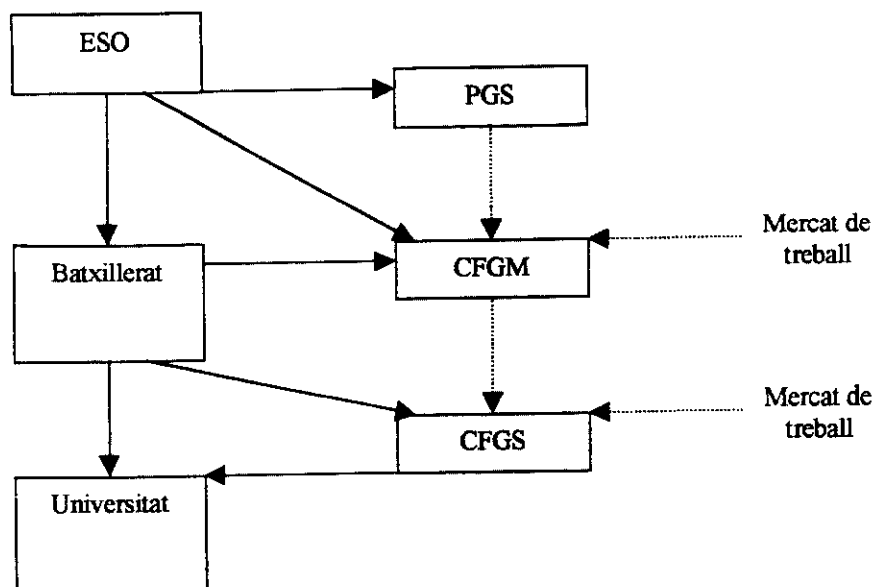
²⁷ Si, tal com recorda Marchesi, les grans vagues dels anys 86-87 van ser per demanar la supressió de la selectivitat (MARCHESI, 2000), què provocaria una reducció dràstica de les places universitàries. Cal recordar que actualment supera el 30% de cada promoció que arriba a la universitat.

CAPÍTOL 3.
HIPÒTESIS DE TREBALL: PRESENT I FUTUR DE L'FPR
A CATALUNYA

Un cop delimitat el marc conceptual de la FP integrada o segregada i de l'evolució del sistema espanyol, passaré a concretar les hipòtesis que guiaran la recerca. Es tracta d'elaborar un conjunt d'hipòtesis sobre les condicions i possibilitats de contrareforma en la nova formació professional per contrastar-les posteriorment amb les dades recollides i les tècniques d'anàlisi emprades. L'aplicació d'aquestes hipòtesis fan referència a Catalunya, encara que bona part dels resultats es poden aplicar a tot Espanya, ja que la regulació del sistema educatiu és una competència de l'Estat.

3.1 Hipòtesi central i hipòtesis secundàries

La hipòtesi central és la següent: **l'aplicació de la reforma educativa farà que el sistema educatiu vagi evolucionant cap a la reconstrucció d'una doble via o itinerari acadèmic i professional estructurats separatament**, a causa de l'acció conjunta d'individus, les inèrcies del sistema educatiu i l'acció normativa de l'Estat, en contra de la idea original de la LOGSE, de manera similar al que va succeir amb l'aplicació de la LGE. Les reformes administratives acompanyarien aquestes inèrcies socials i sistèmiques, i en cas que això es demostrés desfaria el mite de l'igualitarisme escolar. Amb l'aplicació concreta del nou sistema, és força probable que quedi de la manera següent:



La reproducció d'aquesta doble via es farà a través de diferents fets traduïts als fluxos d'alumnes:

- 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 als 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.
- 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.

— 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.

La modificació dels plantejaments inicials en l'aplicació de la reforma educativa té una explicació sociològica d'interacció entre l'acció dels individus i l'estructura. La nostra recerca es basarà fonamentalment en els usos que alumnes i famílies fan de l'oferta formativa i les estratègies de canvi o de reproducció del professorat. També tindrem en compte la dimensió estructural amb la dinàmica dels centres i l'administració educativa, des d'una perspectiva més normativa, és a dir, en el paper que tenen en la formulació i reformulació de les regles de joc.

Per guiar el treball de camp i l'anàlisi posterior, formularem les següents hipòtesis interpretatives sobre el comportament dels actors:

3.1.1 Usos d'alumnes i famílies

La definició de les regles de joc es pot modificar i es modifica de fet quan es desenvolupa el joc. La constitució d'un (o més d'un) itinerari professional

separat de l'acadèmic pot respondre a interessos i estratègies de diferents col·lectius que pressionin en aquesta direcció.

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.

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.

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.

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.

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.

Subhipòtesi 2.1: l'alumnat de 4t d'ESO amb el graduat atribuirà més utilitat al batxillerat que al CFGM, que serà una segona opció en cas de fracàs.

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.

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.

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.

3.1.2 Estratègia del professorat

A més de l'alumnat i les famílies, els "usuaris" de l'ensenyament, la posició del professorat respecte a la reforma i les pràctiques concretes que desenvolupen poden explicar en part els canvis en les regles de joc (les reformes i contrareformes).

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. 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.

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 situat en aquesta posició serà el professorat que prové de BUP i el de les matèries comunes.

Subhipòtesi 3.2: la unificació de la secundària pot recontextualitzar-se *de facto* en una divisió entre el professorat que està 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.

3.1.3 L'administració educativa

La gestió del sistema educatiu és complexa, i més quan es vol tirar endavant una reforma completa i sistèmica. L'aparició d'efectes no volguts, l'impacte entre els diferents actors socials o el canvi en les condicions sociopolítiques o econòmiques fan que es modifiquin les regles de joc.

La necessitat de buscar consens i legitimació fa que els aspectes més contestats puguin ser modificats per evitar conflictes, enfrontaments o efectes contraris als previstos, sempre des de l'òptica del projecte polític i la ideologia dominant. En aquest sentit, la modificació reglamentària pot anar en contra de "l'esperit" de les lleis, però és el resultat d'aquest procés d'ajustament entre expectatives i pràctiques dels diferents agents socials. El canvi en el context ideològic i polític també juga més a favor o en contra de l'aplicació de certes lleis. Malgrat que la comprensivitat, l'atenció a la diversitat o la compensació de desigualtats no han estat mai idees hegemòniques, l'auge dels criteris d'excel·lència, qualitat i diferenciació encara fa més difícil l'aplicació dels

principis de la reforma comprensiva. El projecte més conservador introduirà elements més selectius, afavorirà la competència entre centres i tendirà a privatitzar més el sistema (o donar més suport a la iniciativa privada).

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.

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 repartició desigual entre centres públics i privats pot fer 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.

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.

3.1.4 Les empreses

En darrer lloc, hem de considerar que l'actuació de les empreses també pot tenir un paper sobretot pel que fa al reconeixement de les qualificacions emeses per la formació professional. En aquest sentit, caldrà situar-se en el debat sobre els senyals positius o negatius que té un títol de FP en el mercat de treball. Ja hem explicat que les connexions entre el mercat de treball i els dispositius formatius tenen un caràcter "societal" i també cultural, i que no són variables del tot independents. De la mateixa manera, les connexions entre els centres de formació i els centres de treball prenen formes diferents, i són més o menys intenses en funció de les tradicions culturals i de les regulacions administratives.

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 a sortir al mercat de treball amb titulacions d'escàs impacte en la inserció laboral.

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

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.

3.2 De les hipòtesis al contrast: estratègies d'anàlisi de dades

Per falsificar (per dir-ho en termes popperians) les hipòtesis formulades cal establir estratègies de producció i d'anàlisi de dades que ens les confirmin o neguin. Atesos l'objecte d'estudi desenvolupat en els capítols precedents i les hipòtesis formulades anteriorment, així com el plantejament teòric i epistemològic, sembla coherent plantejar quatre tipus d'aproximacions: fluxos d'alumnat a la secundària, estudis de cas, canvis normatius i canvis en les pautes de contractació de les empreses.

Hem de considerar que les dades que recollim sobre els canvis actuals són els primers moviments dels agents, i per força les nostres hipòtesis tenen un caràcter més exploratori. Seria òptim estudiar unes quantes promocions escolaritzades des de primer d'ESO en el nou sistema,¹ però de moment és força important veure quines són les respostes (i els dubtes) en aquests primers anys d'aplicació de la reforma en la secundària postobligatòria.

¹ Sens dubte serà una de les línies de recerca que s'hauran de seguir en el futur.

3.2.1 Fluxos d'alumnat a la secundària

Les hipòtesis plantejades tenen una traducció en els fluxos d'alumnes que configuren els diferents itineraris al llarg de l'escolarització en l'ensenyament secundari. Els moments de més importància són els que representen una decisió per part de l'alumnat (i de la família) entre diferents opcions: el pas de l'ensenyament obligatori a l'ensenyament postobligatori, el pas del batxillerat a la universitat o al GS i el pas d'un cicle formatiu al món del treball o la continuïtat en el sistema educatiu. Aquests moments de decisió són indicadors dels usos per part de l'alumnat i les famílies de l'oferta del sistema educatiu. Observar aquests fluxos esdevé una de les tècniques més adients per contrastar les hipòtesis. En aquest sentit, serà important l'anàlisi de dades ja produïdes en estudis basats en censos i enquestes, i serà fonamental operar amb les estadístiques educatives disponibles. Hem d'insistir que seran dades provisionals, perquè no hem d'oblidar que estem en un moment de transició d'un sistema a un altre, i els fluxos complets no seran del tot fiables fins que no hi hagi unes quantes generacions que hagin seguit tots els itineraris de la secundària obligatòria i la postobligatòria. En tot cas, l'objectiu principal és detectar indicis de per on pot evolucionar el sistema educatiu els anys vinents a partir dels comportaments dels actors principals. També és important copsar la perspectiva dinàmica dels fluxos, és a dir, com s'han anat modificant les darreres dècades, sobretot per comparar els fluxos amb la LGE i amb la LOGSE.

Per això, les dades pertinents per a la reconstrucció dels fluxos d'estudiants són les següents:

- Evolució de la distribució entre graduat/certificat per famílies professionals amb l'antic sistema i entre graduats ESO/no graduats (o "graduats de cicles") segons famílies professionals.

- Taxes de matriculació, repetició i abandó de BUP i FP, i taxes de matriculació, repetició i abandó de batxillerat i cicles formatius.
- Taxes de reingrés dels PGS a la via acadèmica o professional (CFGM).
- Sortides i derivacions entre BUP i FP, així com entre el batxillerat i els cicles formatius.
- Tipologia d'ingrés als CFGM (titulació prèvia, estudis any anterior, centre, origen social) i derivació cap al món del treball, la via acadèmica o la continuïtat en la via professional (CFGM o CFGS) segons família professional.
- Tipologia d'ingrés als CFGS (titulació prèvia, estudis any anterior, centre, origen social) i derivació cap al món del treball o la via acadèmica superior segons família professional.
- Evolució de l'ingrés a les carreres universitàries de cicle curt en funció de la titulació acadèmica i/o itinerari escolar.

3.2.2 Estudis de cas

Les dades quantitatives agregades seran per força incompletes fins que no s'acabi el procés d'aplicació de la reforma, i moltes vegades les estadístiques d'ensenyament són excessivament administratives i descriptives dels estocs de cada any i no recullen els fluxos d'alumnes. Per això és important intentar contrastar les hipòtesis plantejades en territoris més acotats que serveixin d'exemple o que il·lustrin el que pot passar en un àmbit més general, i que la recollida de dades sigui viable des del punt de vista de les possibilitats de la recerca. D'altra banda, l'anàlisi del discurs dels diferents protagonistes de la comunitat educativa serà un complement necessari a les

dades quantitatives, per veure el significat de les accions i de les opcions que fan els individus.

Per fer abastable el treball de camp, he acotat tres estudis de cas, que serviran per analitzar en detall els fluxos entre diferents nivells i l'acció dels diferents actors. He triat tres centres prou diferenciats entre si:

- A) Centre de formació professional creat a l'empara de la Llei general d'educació del 70. Ubicat en la conurbació industrial de Barcelona, té un públic bàsicament de classes populars, situat a l'extraradi, envoltat de barris dormitori i zones industrials.
- B) Centre de tradició amb la formació professional d'iniciativa local i/o semipública, en relació amb el teixit empresarial d'un territori. Situat en una ciutat mitjana de la segona corona metropolitana, té un públic força interclassista i és en un territori integrat.
- C) Centre amb tradició en la formació professional de titularitat privada (durant molts anys de tipus confessional). Situat a Barcelona, en un barri amb majoria de classes mitjanes i amb una clientela bàsicament de classes mitjanes.

Aquests centres representen una diversitat de tradicions organitzatives, de clienteleles socials i d'estratègies davant dels canvis socials i dels canvis legislatius. Veure l'evolució i la situació actual d'aquests centres serà la tercera estratègia de contrastació de les hipòtesis. Per a això farem servir quatre tipus de tècniques:

- Reconstrucció de l'evolució dels fluxos a partir dels expedients de l'alumnat. Evidentment, només són fluxos dintre de la formació professional, ja que es tracta d'instituts que només oferien aquesta formació.
- Entrevistes amb els directors i els responsables de les relacions amb les empreses.

- Grups de discussió amb professorat i amb alumnat (4t d'ESO, CFGM, 2n batxillerat, CFGS).
- Enquestes a l'alumnat matriculat a 4t d'ESO, 1r i 2n de batxillerat, CFGM i CFGS.

3.2.3 Canvis normatius

De la mateixa manera que l'aplicació (i la contrareforma) de la LGE es va fer a través de decrets, el desenvolupament de la LOGSE es fa a través del desplegament normatiu del Ministeri i de les comunitats autònomes. Caldrà fer un seguiment d'aquest desplegament normatiu per veure les modificacions que apuntin en la direcció de la constitució de la doble via academicoprofessional, veure'n les justificacions i el resultat final.

3.2.4 Canvis en el comportament de les empreses

La mesura dels senyals positius o negatives dels títols de FP, tant els de l'antic sistema com els del nou, té dues dimensions, una de quantitativa i una altra de qualitativa. La primera té a veure amb les taxes d'inserció i la segona amb l'adequació de la formació a la feina desenvolupada i les pràctiques d'acompanyament de la formació a les empreses. Per raons operatives i d'abast de la recerca, ens centrarem a recollir dades de l'EPA per veure fonamentalment com ha variat la inserció dels diferents títols de FP. La via més qualitativa s'introduirà indirectament a través d'entrevistes amb responsables de la relació entre els tres centres estudiats i les empreses i els grups de discussió amb alumnes que han fet pràctiques a les empreses.²

² De nou una altra possibilitat de futur de recerca seria estudiar de manera qualitativa la inserció dels titulats de FP a través d'entrevistes a responsables de recursos humans i d'observació a les empreses.

En concret, analitzarem les EPA dels anys 1990, 1996 i 2000 (les EPA anteriors a l'any noranta no distingien entre FP1 i FP2 en el nivell d'estudis). El col·lectiu que estudiarem a cada enquesta són els joves de menys de 25 anys i les variables taxa d'ocupació, taxa d'atur, rotació laboral i mobilitat dintre de la feina, totes segons el nivell educatiu assolit.

CAPÍTOL 4.
ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES I DISSENY DE
TÈCNIQUES DE RECERCA

Un cop definides les hipòtesis de la recerca i el tipus de dades que pretenem buscar cal dissenyar les tècniques de recerca i d'anàlisi més pertinents a l'objecte d'estudi. He optat per una combinació de tècniques quantitatives i qualitatives i per una combinació de les perspectives macro i microsociològiques. En primer lloc, farem una justificació epistemològica sobre l'opció triada, i després descriurem les principals característiques de les tècniques escollides, així com els resultats del treball de camp realitzat.

4.1 La complementarietat dels enfocaments quantitatius i qualitatius

Malgrat els debats tradicionals (en bona mesura estèrils) en sociologia entre els paradigmes quantitatiu i qualitatiu, he partit de la complementarietat d'ambdós paradigmes. Seguint les pautes marcades fa gairebé mig segle per Wright Mills, hem de defugir l'empirisme abstracte (també el que anomena la suprema teoria desconnectada dels fets reals) d'aparença científista però que es perd en l'elaboració sofisticada dels mètodes i perd la "imaginació sociològica" de l'ofici artesanal que per a ell és la sociologia (WRIGHT MILLS, 1992). En paraules de Morin, es tracta de denunciar la divisió entre "sociologia científica" i "sociologia assagística" (MORIN, 1995).

Aquesta necessària integració de les dues perspectives consisteix a ubicar la validesa epistemològica en les estadístiques i dades distributives en el seu context i rebutjar una perspectiva exclusivament qualitativa, ja que pot quedar fàcilment relegada a aspectes exploratoris de la recerca i pot tenir dificultats per extreure conclusions generals. L'anàlisi sociològica no és hermenèutica condemnada al subjectivisme ni pot fer servir les categories de les ciències físiconaturals sense tenir en compte l'aspecte subjectiu de l'acció social, per això les dades estadístiques i les tècniques interpretatives són

complementàries (BOUDON, 1981). En paraules de Layder, es tractaria d'una aproximació multiestràtegica.¹

En definitiva, és el mateix objecte d'estudi el que condiciona el camí que s'ha de seguir. En el nostre cas, per veure la interacció entre el sistema i l'acció dels individus, hem d'obtenir dades sobre els fluxos del sistema educatiu que ens proporcionin aquesta visió sistèmica i evolutiva. D'altra banda, l'acció dels individus no es pot separar de les motivacions i sobretot del significat que atribueixen a les seves accions i les accions dels altres individus que interactuen amb ell, en pla d'igualtat o en diferents plans de dominació (alumne-alumne, alumne-professor, professor-professor). Però no tot es redueix a l'acció dels individus, ja que el resultat final no és la suma de les accions individuals, com defensaria un individualisme metodològic de visió estreta, però tampoc les constriccions socials es cosifiquen en l'acció dels individus, com s'ha volgut veure en la tradició durkheimiana vulgaritzada.

Aquestes consideracions ens porten també a una combinació entre les perspectives micro i macrosociològiques. És a dir, les regularitats estadístiques poden donar una relació entre variables, poden fins i tot donar factors explicatius,² però cal contextualitzar aquestes regularitats a partir de l'acció dels individus; és comprendre aquesta acció en el sentit de Boudon, és a dir, donades les mateixes circumstàncies, una persona obraria de la mateixa manera (BOUDON, 1981). El món dels significats de les accions és, doncs, imprescindible per entendre la realitat des de la perspectiva macrosociològica.

A partir d'aquestes consideracions metodològiques desenvoluparem les tècniques concretes utilitzades per a la recollida de dades en els dos apartats següents.

¹ "La aproximación multiestratégica, se sitúa, como objetivo metodológico, entre dos perspectivas diferenciadas en la investigación sociológica tradicional, es decir, entre una orientación exclusivamente macrosocial y otra exclusivamente microsocial. La investigación no puede consistir en el análisis de las estructuras sociales o en el de las interacciones sino en la vinculación entre ambas; no solamente en el análisis de las ideologías y la cultura como instituciones sino en su vinculación con las actividades, situaciones, representaciones o imaginario simbólico de los individuos (LAYDER, citat a QUIT, 2000, p. 47).

² Més que explicacions causals es poden trobar correlacions estadístiques.

4.2 L'enfocament quantitatiu

Des de la perspectiva quantitativa, he utilitzat dos tipus de font: les dades primàries i les dades secundàries. Les dades secundàries han estat les dades oficials produïdes pel mateix sistema educatiu, però les seves limitacions ens han portat a produir dades pròpies. Com que la realització d'un mostreig representatiu era inabastable, he optat per focalitzar la producció de dades en tres estudis de cas, tres instituts d'ensenyament secundari, que són els que també ens han permès fer les entrevistes i grups de discussió que explicarem més endavant. L'objectiu bàsic ha estat la reconstrucció dels itineraris acadèmics dels individus i dels fluxos d'alumnes.

4.2.1 Les dades secundàries

Les fonts estadístiques utilitzades han estat les que genera el mateix sistema educatiu de manera habitual, a partir de les dades de matrícula i d'avaluació. Cal dir, però, que són dades bàsicament administratives i que tenen uns condicionants objectius que introdueixen biaixos importants, ja que busquen informació per construir indicadors que interessin l'administració, de manera que a vegades les dades es converteixen en tautològiques, perquè l'ús que se'n farà en determina la recollida i el tractament.

Una altra limitació fonamental és que són dades estoc. No és possible seguir una promoció al llarg dels anys si no és a partir de mètodes indirectes, com explicarem més endavant. L'ús d'aquestes dades per fer quelcom més que demografia escolar és problemàtic, i a vegades per fer només demografia escolar. Com deia Lerena fa 15 anys:

"...Habérselas con estadísticas oficiales exige generalmente renunciar a la pasión por la exactitud, la cual aunque se queda corta en relación a la pasión por el conocimiento, constituye el solo legítimo aliciente —y la sola justificación—

del trabajo con números. Tampoco eso queda garantizado. Cuando se descende al mundo de las estadísticas del sector enseñanza —como cuando se entra al infierno— hay que dejar a sus puertas la esperanza. Conseguir que las series cuadren, reconciliar las cifras de una tabla con la más elemental aritmética se convierte en ocasiones estratégicas en un imposible triunfo” (LERENA, 1991, p. 405).³

Malauradament, s'ha avançat molt poc en aquests anys. A més, el canvi de sistema ha afegit més complexitat a la recollida i tractament de les dades, i més errors, ja que són els centres els que proporcionen les dades de matrícula i d'avaluació en dos moments diferents de l'any i rarament coincideixen. Les dades bàsiques disponibles permeten elaborar una certa demografia escolar i calcular l'eficàcia o rendiment del sistema i l'eficiència, a partir de les dades de matrícula, repeticions i abandons (que són les dades bàsiques que farem servir per a la construcció de fluxos), però no permeten entrar en l'equitat, és a dir, en les desigualtats socials davant l'ensenyament. Com a màxim tenim dades desagregades per sexe i titularitat del centre, però no les hem fet servir perquè no són centrals en el nostre marc d'hipòtesis i abundarien en excés les taules i gràfics a realitzar. Pel que fa a la formació professional, les dades disponibles són clarament insuficients. Una de les hipòtesis centrals que tenim, la diferenciació per famílies en l'accés de graduats i certificats, no queda recollida en les dades oficials.

En definitiva, hem obtingut les dades de matriculació, repetició i abandó i finalització de la primària, el BUP i la FP en el sistema LGE, i de l'ESO, batxillerat i cicles formatius en el sistema LOGSE, dades que comprenen tota la dècada dels anys 90 a Catalunya. Hem completat aquestes dades amb l'accés a la universitat per titulació d'aquest període.⁴

³ Amb aquesta referència no voldria posar en dubte l'accessibilitat de les dades ni l'atenció dels funcionaris encarregats d'administrar-les, que en el meu cas han estat exemplars. La reflexió de Lerenà apunta a qüestions més estructurals.

⁴ A l'annex estadístic es recullen totes les taules realitzades a partir del buidatge de les estadístiques anuals elaborades pel Departament d'Ensenyament.

4.2.2 La producció de dades

Davant de les insuficiències de les dades disponibles, l'alternativa és la producció pròpia de dades en funció dels objectius plantejats. Per això els centres triats per fer els estudis de cas han estat utilitzats per realitzar dos tipus de tècniques: el buidatge d'expedients acadèmics dels estudiants matriculats l'any 1990 i una enquesta als alumnes de 4t d'ESO, batxillerat i cicles formatius matriculats el curs 2001-02. Tota producció de dades té les seves servituds. En el cas del buidatge d'expedients, és clar que només podem buidar aquelles dades que s'hi fan constar, i les dades familiars no hi són, només hi ha les dades estrictament acadèmiques. Aquestes tenen a veure amb el rendiment, però he reduït les variables de rendiment a l'obtenció del títol i he desestimat les qualificacions, ja que no són rellevants per als objectius d'aquesta recerca.

En principi, la idea era reconstruir els fluxos d'estudiants en l'àmbit de centre durant tota la dècada dels 90. Però el sistema de matriculació no permetia relacionar els arxius d'un curs amb els del curs següent.⁵ A més, l'acreditació de graduat o certificat escolar era preceptiva per a la matriculació, però no s'introduïa en cap camp de la base de dades, amb la qual cosa l'única opció que quedava era el buidatge manual d'expedients. Com que el buidatge manual de tota una dècada depassava amb escreix les possibilitats de la recerca, es va agafar l'any 90 com a any de referència, ja que la promoció de primer d'aquest any seria una de les últimes de fer tota la FP amb el sistema LGE sense que l'afectés la transició d'un sistema a un altre.

En total, s'han buidat els expedients següents:

⁵ Si més no, això és el que deien les secretaries dels tres centres. A més, per acabar-ho de complicar, al llarg dels anys alguns centres havien canviat tres vegades de programa de bases de dades, i no sempre eren compatibles. També sorprèn que diferents centres tinguin sistemes diferents de tractament de dades, o que les aplicacions informàtiques siguin tan rígides (o rígids els usuaris d'aquestes aplicacions). No és una crítica al personal de les secretaries, al contrari, estic molt agraït per la disponibilitat i atenció que he rebut a tots tres centres de secundària.

Taula 4.1: Alumnes matriculats als tres centres estudiats

	Centre A	Centre B	Centre C ⁶	Total
1r FP1	439	457	79	975
2n FP1	262	233	64	559
1r FP2	165	216	61	442
2n FP2	187	203	74	464
3r FP2	196	176	88	460
Total	1.249	1.285	366	2.900

Amb aquest buidatge s'han pogut reconstruir els fluxos reals dels alumnes matriculats. Els més llargs i elaborats són, per raons òbvies, els que es matriculen a primer, ja que al seu expedient hi consta l'origen acadèmic i el seu itinerari de promoció i/o repetició, la titulació assolida i el canvi d'especialitat en alguns casos. El que no consta a l'expedient són altres dades de tipus familiar i social, que sí que són dades que acostumen a recollir els tutors, però no s'emmagatzemen. De nou ens hem de conformar amb aquesta base demogràfica i refiar-nos del context sociocultural de cada centre per fer comparacions entre els usos de la formació per part de les classes socials.

Cal insistir que es tracta de tres estudis de cas, i com a tals, seran analitzats per separat, ja que no constitueixen una mostra representativa de l'alumnat de FP de Catalunya, tot i que he buscat heterogeneïtat de tradició i de "clientela" social, com he explicat al capítol anterior. Per tant, podem tenir una il·lustració de les dinàmiques que es generen als centres. Hauria anat bé tenir un centre privat de dimensions més grans i polítècnic per tenir més matisos, però no ha estat possible.⁷ Això fa que el nombre d'alumnes que tenim que van a un centre privat sigui molt petit. Pel que fa a les especialitats estudiades,

⁶ En principi, el centre C, el privat i de titularitat religiosa, era un centre molt més gran i polítècnic, i de més implantació en una zona de classes mitjanes de Barcelona, però la disponibilitat de les dades, sobretot de graduats i certificats, era molt feble. Per això, s'ha hagut de substituir per un altre centre privat, més petit, i amb un origen religiós que, per determinades circumstàncies, va deixar de tenir aquesta consideració i en l'actualitat té una titularitat laica.

⁷ Cal insistir que el criteri per a la selecció dels centres no ha estat la representativitat. Per exemple, és molt més "representatiu" del sector privat el centre petit, centrat en una o dues branques (gairebé sempre l'administrativa), que és el que domina en aquest sector, d'un cert atomisme i dispersió pel territori.

tenim les més importants en termes quantitatius, la branca administrativa i l'electrònica (que sumades absorbeixen més del 60% de tots els matriculats a FP a Catalunya), i algunes de dimensió mitjana, com ara automoció, metall, delineació i jardí d'infància. I també tenim branques molt minoritàries com ara fusta, arts gràfiques, tèxtil i química.

Un dels perills d'utilitzar centres per reconstruir fluxos d'estudiants és que els abandons del centre no han de significar abandó de la formació professional, ja que podrien continuar en un altre centre. Aquest perill és limitat perquè els tres centres estudiats són centres d'acollida, normalment són receptors d'alumnes d'altres centres més petits. A més, als expedients hi constava quan hi havia trasllat d'expedient a un altre centre, i han estat molt pocs casos. Tot això ens porta a concloure que la immensa majoria d'abandons de centre (sobretot a la FP1) signifiquen abandons de la formació professional.

Cal dir que amb el nou sistema educatiu la recollida d'aquestes dades longitudinals és molt més complicada, ja que els canvis de centre en finalitzar cada etapa són molt més grans, i no es fa possible fer el seguiment any rere any de cada alumne. Per això hem optat pel dispositiu d'enquesta als alumnes matriculats el curs 2001-02 als tres centres, que ja han passat a ser instituts d'ensenyament secundari, per obtenir les seves trajectòries escolars prèvies, les expectatives respecte al futur proper i algunes dades familiars (nivell d'estudis, categoria professional) que només es poden obtenir per captació directa.

Taula 4.2: Matriculats a 4t d'ESO, batxillerat i cicles formatius

	Centre A	Centre B	Centre C	Total
4t d'ESO	69	61	170	300
1r batx.	26	99	169	294
2n batx.	25	63	171	259
1r CFGM	137	121		258
2n CFGM	56	36		92
1r CFGS	131	58	38	227
2n CFGS	88	47	51	186
Total	532	485	599	1.616

En aquest cas, l'únic handicap és la possible pèrdua d'alumnes que han abandonat entre el moment de fer la matrícula al setembre i el moment de fer l'enquesta (febrer 2002). Només hi ha una diferència molt gran entre els matriculats a batxillerat al centre A (prop de 100) i els alumnes entrevistats (51), per la qual cosa el que es pugui dir d'aquest col·lectiu serà força limitat. El model d'enquesta que s'ha passat als alumnes s'adjunta a l'annex, i el tractament de les dades s'ha fet amb el conegut paquet estadístic SPSS.

4.2.3 La construcció dels fluxos educatius

La construcció de fluxos educatius dels tres centres estudiats també és relativament fàcil, ja que a partir de les dades longitudinals es pot elaborar una taula de "mortalitat" i el pas de la cohort d'un curs a un altre amb les pèrdues (abandons), repeticions i promoció. Gràficament es presenta com un diagrama de Lexis, en el qual és possible veure de manera ràpida el pas del temps per a la cohort i els alumnes que hi ha en cada curs escolar (UNESCO, 1972):

Ara bé, per elaborar aquest diagrama per a tot Catalunya les dades de què disposem són estocs, no fluxos. Per això, el mètode de reconstrucció ha de ser indirecte, a través de les dades de matriculació i repetició que ofereixen les estadístiques oficials. Per fer això, he agafat el mètode que ha utilitzat la UNESCO per comparar dades de diferents països, que ha estat la base per

elaborar el programa informàtic EDSTATS Plus. Per fer la reconstrucció es parteix dels supòsits següents (GUARDIOLA, 1999):

- Els alumnes que promocionen “P” en el curs “i” i any “j” corresponen als alumnes que es matriculen per primera vegada “E” l’any següent (j+1), per la qual cosa del nombre de matriculats de l’any següent (M_{j+1}) cal restar els repetidors (R_{j+1}), que corresponen a una altra cohort:

$$E_j^i = M_j^i - R_j^i, \text{ per tant, els promocionats } P_j^i = E_{j+1}^{i+1}$$

- La taxa de promoció “p” en el curs “i” de l’any “j” és igual als alumnes promocionats P_j^i dividits per la matrícula del mateix curs i any:

$$p_j^i = P_j^i / M_j^i = E_{j+1}^{i+1} / M_j^i = M_{j+1}^{i+1} - R_{j+1}^{i+1} / M_j^i$$

- La taxa de repetició “r” en el curs “i” de l’any “j” és igual al nombre de repetidors de l’any següent en el mateix curs R_{j+1}^i dividit per la matrícula del primer any, M_j^i :

$$r_j^i = R_{j+1}^i / M_j^i$$

- Finalment, la taxa d’abandó “a” en el curs “i” de l’any “j” es calcula amb la resta de la suma de promocionats i repetidors a la matrícula d’aquest curs i any, i es divideix per la matrícula d’aquest curs i any:

$$a_j^i = (M_j^i - ((M_{j+1}^{i+1} - R_{j+1}^{i+1}) + R_{j+1}^i)) / M_j^i$$

$$\text{així, } p_j^i + r_j^i + a_j^i = 100$$

Amb aquests supòsits es calculen les taxes de promoció, repetició i abandó per un període determinat i per una etapa determinada del sistema educatiu, i després s’apliquen aquestes taxes a una promoció teòrica de 1.000 alumnes que comencen l’etapa i es reconstrueix com a la gràfica 4.1, per veure quants arriben al final, amb quants anys de més sobre la durada teòrica de

l'etapa i quants abandonen. Amb aquestes dades es poden calcular indicadors de rendiment i d'eficiència. L'indicador de rendiment més clar és la relació entre l'*output*, els graduats, i l'*input*, els matriculats, la taxa de graduació:

$$\text{Taxa de graduació} = \sum_{j=m}^{m+k} P_j^{i+n} / M_j^i$$

Ara bé, si tenim en compte els anys que ha "gastat" cada alumne, tindrem l'eficiència del sistema. Per mesurar-la, hem utilitzat dos indicadors que fa servir la UNESCO per comparar sistemes educatius de països diferents (que també es poden fer servir per comparar un mateix sistema educatiu en èpoques diferents). El primer és la relació entre el nombre total de graduats i el nombre total de places/any ocupades realment:

$$\text{Anys/graduats} = \frac{\left(\sum_{j=m}^{m+k} P_j^{i+n} \cdot j \right) + \left(\sum_{i,j=1}^{n,m} A_j^i \cdot j \right)}{\sum_{j=m}^{m+k} P_j^{i+n}}$$

Aquesta fórmula calcula els anys que han estat els graduats (comptant les repeticions) i els alumnes matriculats però que en un moment o un altre han abandonat el sistema educatiu, i els posa en relació amb el total de graduats. D'alguna manera, és un indicador de la quantitat d'anys (places/curs) que han estat necessaris per obtenir un graduat. Si aquest indicador es divideix pels anys teòrics per graduar-se en l'etapa educativa que s'està estudiant, tenim un altre indicador molt més sintètic, que als estudis de la UNESCO s'anomena *input/output*:

$$\text{Input/output} = \frac{\left(\sum_{j=m}^{m+k} P_j^{i+n} \cdot j \right) + \left(\sum_{i,j=1}^{n,m} A_j^i \cdot j \right)}{\sum_{j=m}^{m+k} P_j^{i+n} \cdot m}$$

Aquest indicador té l'avantatge que 1 indicaria el grau màxim d'eficiència, ja que no hi hauria abandons ni repeticions. Un indicador de 2 indicaria que un graduat ha "costat" el doble del necessari, etcètera.

Aquest mètode de reconstrucció de la promoció a partir de dades censals té dos grans inconvenients de difícil solució. El primer és que s'atribueixen les mateixes probabilitats d'èxit i fracàs escolar a estudiants que es matriculen per primera vegada i a estudiants repetidors, ja que les taxes de promoció, repetició i abandó s'apliquen a tots els matriculats. El segon és que en períodes de grans canvis demogràfics (per exemple, de forta immigració), les taxes poden quedar alterades per més ingressos en nivells educatius superiors que graduats en el nivell immediatament inferior, cosa que no ha passat en el període i l'etapa estudiats.

Amb aquestes precaucions, no obstant això, podem considerar que és un bon mètode per aproximar-se força a la realitat, ateses les condicions existents de recollida de dades. Els càlculs que feia la UNESCO han estat la base del programa EDSTATS, que en principi havia de calcular el diagrama de fluxos i els indicadors d'eficàcia i d'eficiència. Malauradament, el programa fa servir dos criteris que no em semblen adequats. El primer és que, a partir del segon any de repetició, la taxa de repetició se suma a la taxa de promoció, mentre que seria més lògic sumar-la a la taxa d'abandó. El segon és que la taxa de promoció del darrer curs és una aproximació, quan nosaltres sabem el nombre de graduats, tant per a les dades nacionals com per als tres centres estudiats. A més, els diagrames de fluxos no expressen amb claredat les relacions entre la via acadèmica i la professional. Per tot això he optat per fer els càlculs de manera manual, per calcular el diagrama de fluxos sota la LGE i la LOGSE en la secundària, i per calcular els diagrames de fluxos i els indicadors d'eficàcia i eficiència dels tres estudis de cas, com es podrà comprovar als capítols 5 i 6.⁸

⁸ A l'annex estadístic hi ha la totalitat de diagrames de fluxos construïts, així com els indicadors d'eficàcia i eficiència de cada diagrama.

4.3 L'enfocament qualitatiu

La utilització de tècniques qualitatives té una llarga tradició en les ciències socials, per bé que sovint se'ls atorga un estatus epistemològic inferior. Una prova d'això és que bona part dels manuals dedicats a aquest tipus de tècniques han de dedicar forçosament un capítol a la seva justificació teòrica, epistemològica i metodològica. En part, perquè a les tècniques quantitatives són molt més fàcil controlar els problemes de validesa i fiabilitat. Les tècniques qualitatives són més febles. Pel que fa a la fiabilitat, no és fàcil comprovar que un investigador diferent, fent les mateixes preguntes, obtindria els mateixos resultats, i per tant la generalització dels resultats se'n ressent. Aquest problema es pot minorar tenint en compte que moltes vegades les tècniques qualitatives tenen una funció il·lustrativa. Pel que fa a la validesa - l'adequació de la informació als objectius de recerca-, hi ha un criteri clar de saturació, o de rendiment marginal decreixent: a partir d'un llindar l'augment d'informació no aporta res (MARTÍN CRIADO, 2000b).

Del repertori disponible des d'aquest paradigma, per al nostre objecte d'estudi el millor dispositiu és el grup de discussió, ja que és on millor es poden expressar de manera dialògica les estratègies discursives i pràctiques dels actors protagonistes del fet educatiu, alumnes i professors. A més, per completar la informació, he fet entrevistes semiestructurades als directors dels centres estudiats, per contextualitzar els aspectes més institucionals, i als responsables de les relacions amb el teixit empresarial, per copsar les actituds i pràctiques dels beneficiaris dels titulats de formació professional (les empreses).

4.3.1 Els grups de discussió

Pel que fa a la fonamentació teòrica, ALONSO (1998) destaca que els objectius del grup de discussió són els següents:

- Estudiar el discurs com a pràctiques significants. Els discursos fixen les posicions dels subjectes en un sistema insituent de forces i contraforces socials (p. 46).
- Analitzar les motivacions no com a criteris subjectius i individuals, sinó com a termes socialment establerts amb els quals els actors interpreten la seva conducta (MILLS, citat a ALONSO, 1998, p. 54).
- Estudiar el sistema de representacions socials (sistemes de normes i valors, imatges associades a institucions, col·lectius o objectes, tòpics, discursos estereotipats...) que sorgeixen a partir de la confrontació discursiva dels seus membres (p. 94).
- La finalitat del grup com a dispositiu d'investigació sociològica es diferencia clarament de la finalitat del grup terapèutic, sigui en la variant conductista o psicoanalítica. No interessen els individus com a éssers aïllats o dintre d'una totalitat anònima, sinó el procés d'interacció: "Los grupos construyen y dan sentido a los acontecimientos y circunstancias en que viven, haciendo aflorar las categorías e interpretaciones que se generan en los marcos intersubjetivos de la interacción social, por medio de procesos comunicativos y lingüísticos" (p. 99).

Els grups de discussió (com en general les tècniques qualitatives) poden tenir diferents ubicacions en el procés d'investigació: o bé com a tècnica exploratòria prèvia a la utilització de tècniques quantitatives (per exemple, per al disseny d'un qüestionari) o bé com a contrast posterior a les dades quantitatives recollides per enquesta o estadístiques regulars (VALLES, 1997).⁹ Aquí els he utilitzat en les dues perspectives, ja que els grups de discussió han estat clau per al disseny del qüestionari que s'ha passat posteriorment als

⁹ Com es pot veure, no es tracta de contraposar la visió quantitativa amb la visió qualitativa, tema que ha ocupat massa temps en les discussions metodològiques i teòriques en les ciències socials, sinó de trobar la millor complementarietat i triangulació entre ambdues. Tot això, depenent de l'objecte d'estudi i partint del pluralisme cognitiu i del pluralisme metodològic (ALONSO, 1998, p. 43).

instituts, però també s'ha utilitzat informació dels fluxos d'alumnat per incorporar temes als grups (sobretot de professorat, encara que no només) per a la seva valoració, significació i contrastació.

Pel que fa als objectius, traduïts a l'àmbit de la nostra recerca, ens interessa captar els discursos i les representacions socials que tenen els individus sobre la formació professional, així com la motivació que tenen els estudiants per escollir o rebutjar els estudis professionals. Però no es tracta de buscar la motivació individual, sinó de captar aquestes representacions que tenen els individus a través dels seus discursos i de captar la connexió entre la microsituació generada pel grup i la macrosituació que reflecteix (IBÁÑEZ, 1979). De la mateixa manera, els grups de discussió del professorat ens ajudaran a explorar les pràctiques discursives del col·lectiu, així com la imatge que tenen de la seva feina i del sistema educatiu.

La tensió entre la motivació estrictament individual i el reflex dels discursos socials hegemònics quan hi ha una situació d'interacció social porta a col·lació la discussió de la representativitat. Òbviament, no es busca una representativitat estadística, però sí una significació dels discursos, una representativitat estructural en paraules d'IBÁÑEZ (1979), que porta a una saturació de la informació quan es fan uns quants grups de discussió amb participants (actuants) de característiques socials semblants.

I això ens porta al tema clau de la selecció dels actuants dels grups de discussió. Segons Ibáñez, un dels iniciadors d'aquesta tècnica i que ha creat escola, la selecció s'ha de fer d'acord a dues dimensions:

- Quantitativa: el nombre de participants no pot excedir de 10 ni ser més petit de 5. Per sota d'aquesta xifra la possibilitat de personalitzar les discussions és alta, i per sobre de 10 la possibilitat de crear subgrups i distorsionar el fil de la discussió també és elevada.
- Qualitativa: la selecció dels participants s'ha de fer en funció d'una certa homogeneïtat però també amb una certa heterogeneïtat. És a dir, han de

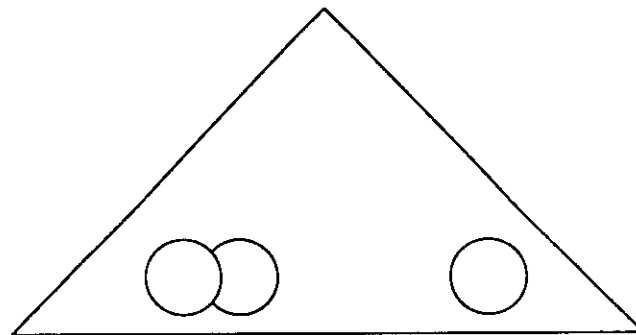
ser persones pròximes socialment però amb diferències perquè es puguin articular discursos diferents i que es pugui negociar discursivament i arribar a punts en comú. És el que Ibáñez anomena *heterogeneïtat inclusiva* (*op. cit.*, p. 275). Si existeix relació d'oposició entre els membres apareixerà la inhibició o hi haurà risc d'enfrontament que bloquegi la discussió. Per exemple, aquest autor recomana no barrejar professors i alumnes al mateix grup de discussió. Per assegurar aquesta heterogeneïtat inclusiva no cal que els col·lectius diferents tinguin el mateix pes numèric, es pot donar més presència als col·lectius menys coherents o amb menys possibilitats d'intervenir (*op. cit.*, p. 283). Per exemple, Ibáñez recomana que en grups on hi hagi nois i noies, aquestes siguin més nombroses, perquè se sentin més motivades a intervenir i no s'inhibeixin si estan en paritat respecte als nois.

La formació dels grups també ha de tenir en compte altres variables, com ara que els participants no es coneguin entre si (*op. cit.*, p. 285). Aquesta condició és difícil quan s'estudien institucions com ara centres de secundària, i per això es recomana que, com a mínim, no formin part de la mateixa "colla", que no siguin grups que preexisteixin ni que puguin crear-se com a conseqüència de la reunió. Una altra condició és el que Ibáñez anomena *versemblança del grup* (*op. cit.*, p. 278): els participants han de veure versemblant la realització del grup, l'escena, sense que se sentin obligats per la institució ni esperin recompensa material pel fet de participar-hi (més que alguna compensació com ara un berenar), perquè no es desvirtui el desenvolupament de la discussió.

Finalment, encara que no en darrer terme, hi ha les condicions materials en què es desenvoluparà el grup, l'ecologia i la semiologia de nou en paraules d'Ibáñez (*op. cit.*, p. 293). Pel que fa a l'ecologia, cal tenir en compte la comoditat dels individus i la disposició circular de la taula i les cadires, que és la millor manera de motivar la participació. Pel que fa a la semiologia, cal saber el significat que els diferents actors atribueixen a l'espai utilitzat. Per donar una idea de la importància de l'espai, en una escola francesa es va fer un experiment que consistia a mantenir entrevistes amb els alumnes en tres

espais diferents: el pati, una aula i la consulta mèdica (BLANCHET, GOTMAN, 1992). Les entrevistes fetes al pati van tenir respostes amb frases més llargues i elaborades, amb un estil associatiu i narratiu. A l'aula les frases eren més curtes i van augmentar les "no respostes". En la consulta mèdica, que s'associa a moments d'intimitat, van augmentar les expressions de sentiment i van disminuir sensiblement els verbs d'acció. La conclusió és que cal controlar els biaixos que introdueix l'escenari on es du a terme el grup de discussió. Pel que fa al professorat, l'espai més apropiat del centre possiblement és la sala de professors, on estan acostumats a relaxar-se i a expressar més les seves opinions, i pel que fa a l'alumnat, potser el local d'estudiants (si n'hi ha) és el millor lloc, on no hi ha la "vigilància" simbòlica de cap professor/a.

A l'hora de plantejar el tema, és útil seguir el quadre d'Ibáñez sobre el tema central, el context, el referent metafòric i el referent metonímic (*op. cit.*, p. 304):



- A: seria el tema central, que suposaria posar el grup en el camp lògic del discurs. En el nostre cas, seria la possibilitat de reestructuració de la doble via després de la reforma educativa. Aquesta entrada tan directa tindria dos inconvenients: "Se pierde el contexto de emergencia del tema... [y] permite defensas narcisistas, en forma de elaboraciones de una respuesta racionalizada al tema" (*op. cit.*, p. 303). Aquests inconvenients es resolen introduint el grup per les altres vies.
- D: seria el context o un tema de més potència lògica, com ara la valoració de la reforma educativa. Això permetria salvar aquests inconvenients,

encara que es continua en el camp lògic i directe. Les dues vies següents són les més apropiades.

- B: és la designació d'un tema metafòric. En la metàfora, hi ha una intersecció semàntica, es juga amb camps semàntics comuns, i és possible anar al tema A per una via inconscient. Per exemple, el batxillerat. És a dir, per parlar de la FP es pot començar parlant del batxillerat.
- C: és la designació d'un tema metonímic que inclogui A i B en un camp semàntic que els globalitzi. Per exemple, la vida a l'institut. El desplaçament semàntic i la condensació metafòrica són fenòmens molt usats en els grups de discussió (*op. cit.*, p. 304).

El guió elaborat (que s'adjunta a l'annex) per a professorat i alumnat conté preguntes dels quatre tipus, però amb un ordre específic: primer els temes més metonímics i els metafòrics (com descriuen la vida i l'ambient a l'institut, com es trien les assignatures, quina valoració es fa del professorat/alumnat), per després introduir els elements més racionals (per què trien una opció i no una altra, quina influència ha exercit la família, quin grau d'utilitat té l'estudi triat...).

Realització dels grups de discussió

D'acord amb els criteris metodològics dels grups de discussió i els objectius de la recerca, la composició dels grups de discussió més pertinent consisteix a separar professorat d'alumnat i fer grups amb alumnes per diferents nivells educatius, ja sigui els que han de prendre una decisió entre la via acadèmica i la via professional (és a dir, estudiants de 4t d'ESO i de 2n de batxillerat) o els que ja l'han pres recentment (estudiants de CFGM i de CFGS). Es va passar als tres centres una graella amb la composició de cada grup de discussió, amb criteris per a la selecció dels participants. Pel que fa als grups de professors, la distribució havia de ser en funció del nivell d'impartició (ESO, batxillerat i diferents famílies de cicles formatius), el sexe i que hagin viscut el

canvi de sistema (és a dir, amb una experiència d'uns quants anys). Els grups d'alumnes d'ESO havien de respectar una distribució equivalent d'alumnes amb èxit escolar, amb adaptació normalitzada i amb fracàs i/o rebuig escolar, així com de sexe i origen social. Els grups d'alumnes de batxillerat també havien de respectar aquesta distribució de rol d'estudiant, sexe i origen social, i a més a més, tenir en compte la presència d'alumnes de les diferents especialitats de batxillerat. Pel que fa als grups de cicles formatius, es va demanar la presència d'alumnes de sexe i origen social diferent, i sobretot de diferents famílies professionals.

La realització dels grups de discussió no va ser exactament com s'havia planificat, les condicions d'aplicació no van ser les òptimes però sí suficients.¹⁰ No es van poder respectar del tot les condicions de context (no sempre els espais van ser adients) i sobretot la composició dels grups no sempre s'ajustava a la graella distribuïda als centres, cosa que va provocar algun biaix, com explicarem de seguida.

En definitiva, s'han realitzat els següents grups de discussió:

Taula 4.3: Participants en els grups de discussió

	Centre A	Centre B	Centre C
4t ESO		10	8
2n batxillerat	10	10	8
CFGM	13	3	
CFGS	8	6	5
Professorat	8	8	7

En total, han estat 13 sessions, amb 104 persones que hi han participat, amb 15 hores de gravació (una durada mitjana d'1 h 9 min per a cada grup de discussió). Seguidament destaquem els elements valoratius més importants del treball de camp per entendre els resultats que es comentaran als capítols 7 i 8.

¹⁰ Cal dir que el calendari no ha estat el més apropiat (maig-juliol de 2001), encara que els centres tenien la graella des de l'abril, però la gestió de les convocatòries ha estat molt complicada, sobretot els grups d'alumnes. Alguns grups s'han fet un divendres a les 8 del

Les graelles proporcionades als centres s'han respectat poc pel que fa a variables com ara rendiment escolar (la majoria eren bons estudiants) i diversitat d'origen social (la majoria dels grups eren homogenis, segons el centre)¹¹. La variable sexe sí que s'ha pogut respectar en la majoria dels grups. Tot això ha afectat la composició dels grups i els discursos que s'han pogut elaborar. Com veurem al capítol 7, hi ha un domini claríssim del discurs més adaptat a l'entorn escolar, encara que és molt significatiu com des d'aquest discurs es tracta els alumnes que no tenen èxit escolar.

A 4t ESO els grups dels centres B i C han estat molt interessants però poc representatius, ja que gairebé tots els alumnes estaven orientats cap al batxillerat i no s'han seleccionat bé els participants. En el centre públic (B), perquè van demanar voluntaris i no van seleccionar els alumnes segons la graella facilitada per rendiment i classe social, i en el centre privat (C), perquè la convocatòria es va fer per telèfon i hi va haver un cert rebuig dels alumnes més distanciat de l'escola. El centre A, que sí que va fer la selecció en funció del rendiment acadèmic, es va fer el grup però no es va poder gravar bé. Aquest grup, però, que tenia un bon percentatge d'alumnes amb fracàs escolar, va anar molt malament, perquè eren alumnes que no xerraven gaire i no van donar informació rellevant (cosa que en si mateixa ja és rellevant).

A 2n de batxillerat ha anat molt bé, hi ha hagut molta participació, però, com a 4t d'ESO, ha faltat més gent orientada als cicles formatius; la majoria dels participants són bons estudiants.

Els grups de CFGM han estat els més fluïxos, ja que un centre no en tenia, l'altre va ser un fracàs de convocatòria (només tres alumnes) i el tercer va ser la gravació més dolenta per les condicions ambientals (també era el més nombrós, tretze participants). Mereix una reflexió especial perquè el centre C (el privat) va renunciar a tenir grau mitjà, perquè dintre del concert havia de triar

vespre després de l'acte d'entrega de notes, o d'altres s'han hagut de convocar per via telefònica setmanes després que s'acabés el curs.

¹¹ També cal tenir en compte una certa oposició o recança a "classificar" els alumnes en classes socials, ja que s'amagaven aquestes diferències en allò de "aquí tots són de classe mitjana o de classe normal", o de vegades es desconeixia la informació.

entre grau mitjà i altres grups, i va desestimar el grau mitjà per la seva poca demanda i per l'escàs futur que el mateix centre atribuïa a aquest tipus d'estudi.

Els grups de CFGS són potser els que han recollit millor la diversitat de trajectòries acadèmiques i aspiracions sociolaborals de l'alumnat, malgrat les dificultats "tècniques" per a la seva realització (al centre A va ser un divendres a les 8 del vespre, i els alumnes tenien pressa per anar a un sopar de final de curs; als centres B i C la convocatòria es va fer per telèfon i es va notar en l'assistència: sis i cinc alumnes respectivament, dels deu que s'havien convocat a cada grup).

Els grups de professorat han estat els més prolífics (més llargs) i amb una participació molt intensa. La majoria estan a favor de la reforma educativa, ja que provenen de la FP, uns per convicció ideològica i d'altres perquè la seva situació personal ha millorat. Per tant, segurament no són representatius del conjunt del professorat de secundària (tampoc no era aquesta la intenció), però sí que han reproduït les discussions i paradoxes que giren al voltant de la reforma i de les possibles contrareformes.

Anàlisi de continguts

L'opció escollida per a l'anàlisi de les transcripcions dels grups de discussió ha estat l'anàlisi de continguts a partir de la confecció de mapes cognitius del discurs de cada col·lectiu. Per tant, no es tracta tant de buscar correlacions entre posicions socials i discurs, que tenen una derivació fàcil a una anàlisi de tipus distributiu, sinó d'organitzar el discurs mateix a través de les idees clau que apareixen i el tipus de relació que s'estableix entre les diferents idees. Aquestes relacions poden ser de diferents tipus:¹²

¹² La idea de fer mapes cognitius va sortir després d'utilitzar el programa ATLAS per a la codificació de les transcripcions. Les xarxes de nodes és el que hem transformat en mapes

— A està associat amb B (associació feble): -----►

— A està associat amb B (associació forta): ———►

— A és part de B: []

— A és causa de B: ==>

— A no és causa de B: ~~=>~~

— A contradiu B: <>

— A és igual a B: =

— A no és igual a B: ≠

— A és una propietat de B: }

Un cop realitzats els mapes cognitius, analitzaré el contingut de les sessions de discussió a partir de l'ordenament dels temes de manera jerarquitzada i estudiaré les connexions entre les diferents parts del discurs.

4.3.2 Les entrevistes semiestructurades

La tècnica d'entrevista comparteix amb el grup de discussió bona part dels fonaments metodològics comuns a les tècniques qualitatives. La diferència més significativa és que el discurs no és dialògic sinó monològic, és a dir, no és producte de la interacció entre iguals sinó de la interacció entre l'entrevistador i l'entrevistat. Per això hem optat per aquesta tècnica per entrevistar "informadors privilegiats", és a dir, persones que per la seva posició poden

cognitius. A partir dels 6 tipus de relació que proporciona el programa he elaborat un conjunt més complet de relacions.

aprofundir més alguns temes d'interès i que poden parlar des d'una certa autoritat que els dóna el coneixement de la situació. En aquest sentit, hem entrevistat els directors dels tres centres i els responsables de la relació amb les empreses.

Les entrevistes als directors han servit per contextualitzar la realitat de cada centre des d'una perspectiva institucional i per veure com s'ha "governat" el canvi de sistema en tres centres de FP que han passat a ser IES. Les entrevistes als responsables o coordinadors de la relació escola-empresa han servit per parlar de la formació en centres de treball de manera més específica i aprofundida, així com de la inserció laboral dels alumnes i el reconeixement de la formació rebuda per part de les empreses.

En aquest cas no s'ha optat per fer mapes cognitius per cada col·lectiu, sinó per enriquir els mapes realitzats a partir dels grups de discussió del professorat i per fer dos mapes temàtics, que han estat l'origen dels capítols 9 i 10, dedicats a l'administració educativa i al món empresarial respectivament.

CAPÍTOL 5.

ELS FLUXOS EDUCATIUS

En aquest capítol faré una comparació entre els fluxos educatius amb el sistema LGE i amb el sistema LOGSE. Els fluxos són els resultats agregats de les microdecisiones dels individus en funció de les seves constriccions socials i en funció de les possibilitats d'accés, continuïtat i sortida de cada nivell regulat normativament pel sistema educatiu. Així, comparant els fluxos dels dos sistemes, podrem veure d'una manera gràfica les continuïtats i les discontinuïtats entre ambdós sistemes, i discutir en termes quantitativs les condicions i possibilitats de la contrareforma en la construcció d'itineraris educatius amb la LOGSE. Totes les dades utilitzades en aquest capítol han estat obtingudes de la base de dades del Departament d'Ensenyament, la qual es construeix a partir de dos registres realitzats en moments diferents: les dades que els centres de secundària envien sobre matriculació i repetició i les dades que envien els centres sobre avaluació i graduació. Aquesta doble font fa que no sempre coincideixin les dues, és a dir, que es produeixin errors quan els centres envien les dades.

Una característica molt més important d'aquestes dades és que són estoc. A partir d'aquestes dades no es pot fer una anàlisi longitudinal dels itineraris que fan els alumnes per les diferents etapes.¹ Per això he aplicat el mètode de reconstrucció "fictícia" elaborat per la UNESCO, explicat al capítol anterior.

Per simplificar l'anàlisi dels fluxos educatius he comparat només dues generacions reconstruïdes: per a l'LGE, la generació que acabà l'escolarització obligatòria el curs 1989-90, és a dir, els nascuts l'any 1976 (si fem l'abstracció que no hi ha repeticions), i que a partir del curs 1990-91 comença el trànsit per l'etapa d'ensenyament secundari; i per a la LOGSE, la generació que acabà l'ensenyament obligatori el curs 1999-2000, és a dir, els nascuts l'any 1984. He

¹ En el moment de la recollida de les dades, juliol de 2001, el Departament d'Ensenyament està treballant en l'organització de les dades de matriculació i avaluació en un registre personal d'alumne. Aquest registre sí que permetria fer una anàlisi longitudinal. Aquest projecte, però, encara està molt verd i ha de passar molts entrebancs, entre d'altres, les limitacions de la Llei de secret estadístic.

triat la promoció del 76 per a l'LGE perquè va ser l'última generació que va fer tot l'ensenyament sota l'esquema de l'LGE sense possibilitat de comparar amb el nou sistema (llevat d'aquells alumnes que feien l'ensenyament experimental). Per tant, és l'etapa madura de l'LGE, quan ja s'ha produït el gran creixement de l'escolarització (PLANAS *et al.*, 2001) i encara no està "contaminada" amb el període de transició entre un sistema i un altre, període procliu a modificacions en les accions (tant d'alumnes com de professors) davant dels canvis propers. Pel que fa a la generació de la LOGSE, és obvi que la promoció del 84 encara no ha acabat el trànsit per la secundària postobligatòria, i per tant, hem de partir d'hipòtesis d'acord amb el comportament de promocions anteriors, hipòtesis que caldrà confirmar els anys vinents. Això vol dir que els resultats d'aquest capítol no poden deixar de ser provisionals, encara que prou il·lustratius de l'aplicació de la reforma educativa.

5.1 Els fluxos amb el sistema LGE

L'any 1970 es promulga la Llei general d'educació, que dissenya un sistema educatiu que ha durat vint anys, sota el qual s'han escolaritzat les generacions de la transició espanyola. A més, es tracta del període en el qual l'escolarització obligatòria esdevé un fet real, cosa que no havia passat amb cap llei educativa anterior. Així doncs, es pot dir que l'escolarització de la població entre 6 i 14 anys es fa efectiva (PUELLES, 1991), llevat d'algunes bosses d'absentisme persistent lligades a fenòmens de marginació social. Les desigualtats socials es traslladen sobretot a l'educació postobligatòria, on els diferents camins que han de triar alumnes i famílies reflecteixen oportunitats i expectatives també diferents.

5.1.1 Finalització de l'escolarització obligatòria

La primera qüestió que cal tenir en compte és quants alumnes acaben la primària amb el certificat i quants amb el graduat. Això donarà les possibilitats

d'accedir a la via acadèmica o a la via professional. L'evolució de la distribució entre graduats i certificats en el darrer període de vigència de l'EGB és la següent:

Taula 5.1: Evolució de la distribució graduat-certificat escolar

	Graduat	Certificat	% graduat	% certificat
1989-90	72.916	31.365	70%	30%
1990-91	70.852	31.865	69%	31%
1991-92	68.712	29.145	70%	30%
1992-93	66.936	27.229	71%	29%
1993-94	63.069	24.799	72%	28%
1994-95	59.224	23.084	72%	28%

En aquesta taula veiem que la taxa de graduació es manté al llarg del període al voltant del 70%. Els darrers cursos d'existència de l'EGB, 1993-94 i 1994-95, puja una mica potser per l'efecte de "final de sistema", però és un augment molt poc significatiu. Així, podem dir que el 70% de la promoció que acaba l'ensenyament obligatori ho fa amb una sanció positiva per part del sistema educatiu i un 30% amb una sanció negativa, és a dir, no ha superat amb suficiència els mínims exigits per la institució per continuar estudiant en la via acadèmica. Cal fer notar que la davallada demogràfica ja és sensible a partir de l'any 1990 (cal sumar a aquestes dades els alumnes que feien l'ESO de manera experimental, però són poc efectius), però aquesta davallada no afecta de manera significativa els percentatges de distribució de graduat i certificat escolar.

Així doncs, si prenem com a referència la promoció que acaba l'EGB el curs 1989-90, tenim que 72.916 alumnes tenen el graduat i 31.365 tenen el certificat. Sempre segons les dades oficials del Departament d'Ensenyament, el curs 1990-91 es matricularen de nou (és a dir, sense comptar els repetidors) 51.347 alumnes a primer de BUP i 46.946 a primer de FP1. D'aquests, la proporció d'alumnat amb el certificat és del 55% (25.820 en termes absoluts) i, per tant, els que tenen el graduat representen el 45% (21.126 alumnes) dels matriculats a primer de FP1. És a dir, una primera qüestió important que cal retenir és que prop de la meitat de l'alumnat que ingressa a la formació professional hauria pogut matricular-se al batxillerat, però per diferents motius no ho fa. Si calculem la diferència entre els alumnes que obtenen el certificat en

finalitzar el curs 1989-90 i els alumnes que es matriculen a primer de FP1 l'any següent amb el certificat, trobem que 5.545 alumnes abandonen el sistema educatiu. D'altra banda, si restem el nombre d'alumnes amb el graduat escolar dels alumnes graduats que es matriculen a FP i els alumnes graduats que es matriculen a primer de BUP, també tenim un nombre reduït d'abandons, 443 alumnes que surten del sistema educatiu només amb el títol d'estudis primaris.²

5.1.2 Fluxos a l'ensenyament acadèmic

L'evolució de l'alumnat que es matricula a primer de BUP fins al COU s'ha fet segons el mètode de generació reconstruïda de la UNESCO. En primer lloc, cal veure el nombre de matriculats i el nombre de repetidors de cada curs durant un període determinat d'anys. He agafat el període 1990-94:

Taula 5.2: Nombre de matriculats, repetidors i graduats de BUP i COU

		1r BUP	2n BUP	3r BUP	COU	Aprovats COU
1990-91	Matrícula	59.597	55.573	50.850	48.133	31.276
	Repetidors	8.250				
1991-92	Matrícula	57.514	54.173	51.918	50.380	33.076
	Repetidors	8.038	9.079	9.094	11.058	
1992-93	Matrícula	54.417	53.320	51.958	52.170	32.583
	Repetidors	7.696	8.593	9.513	11.948	
1993-94	Matrícula	51.792	51.228	50.552	53.765	33.547
	Repetidors	7.527	8.751	9.400	13.479	
1994-95	Matrícula	45.415	48.630	48.589	53.577	32.732
	Repetidors	6.806	8.336	9.073	14.010	

He afegit el nombre d'alumnes que han aprovat el COU en finalitzar el curs per poder calcular les taxes de repetició, promoció i abandó de cada curs per a cada any, que són les següents:

² En el cas de les sortides del sistema educatiu, tant en acabar l'etapa obligatòria com en els cursos successius, no podem controlar les reincorporacions posteriors, ja que no disposem de dades longitudinals individuals. Només en alguns casos, com ara la derivació de segon i de

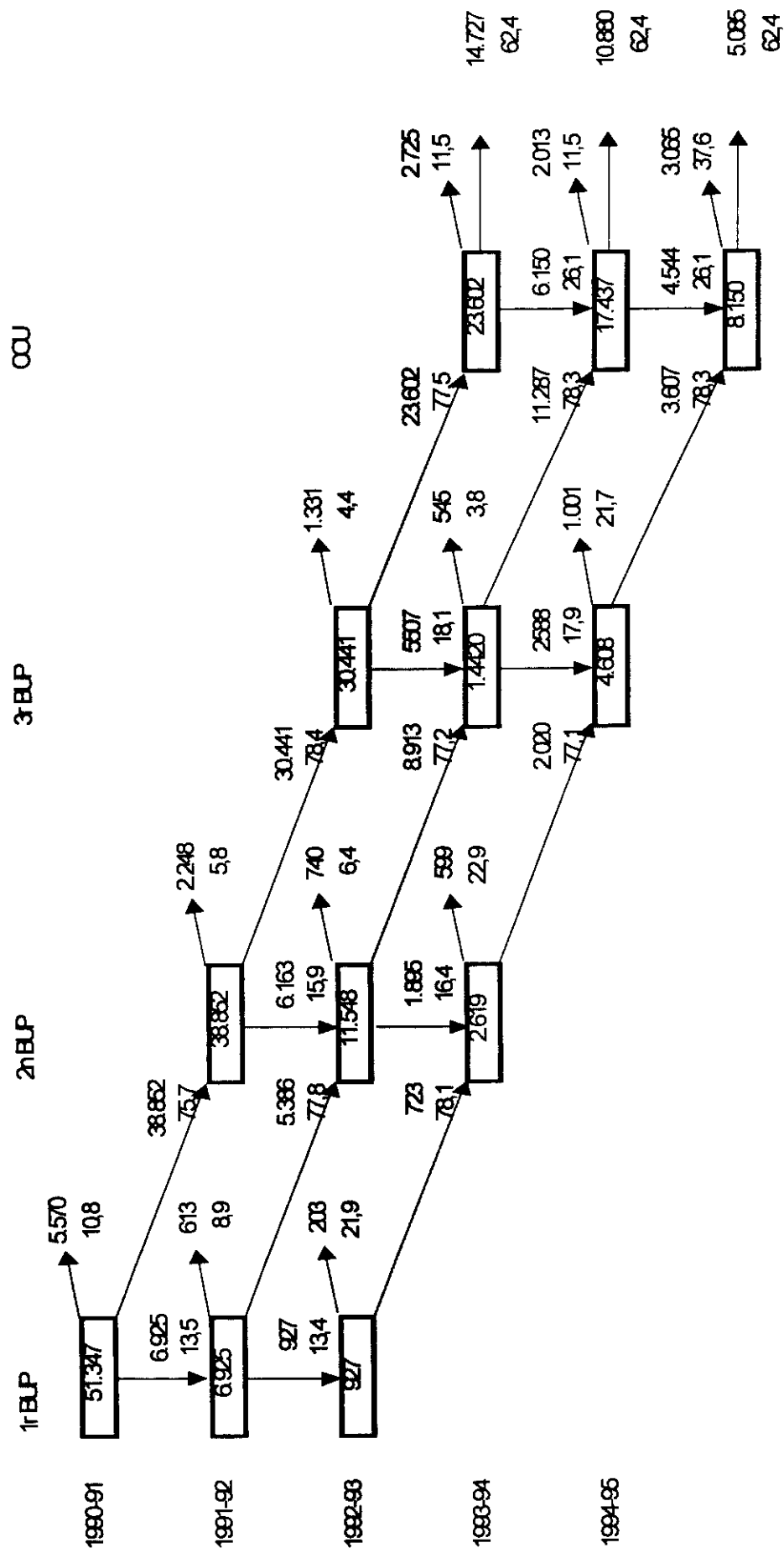
Taula 5.3: Taxes de repetició, promoció i abandó de BUP i COU

		1r BUP	2n BUP	3r BUP	COU
1990-91	Repetidors	13,5	16,3	17,9	23,0
	Promocionats	75,7	77,1	77,3	65,0
	Abandons	10,8	6,6	4,8	12,0
1991-92	Repetidors	13,4	15,9	18,3	23,7
	Promocionats	77,8	78,4	77,5	65,7
	Abandons	8,9	5,8	4,2	10,6
1992-93	Repetidors	13,8	16,4	18,1	25,8
	Promocionats	78,1	77,2	77,5	62,5
	Abandons	8,1	6,4	4,4	11,7
1993-94	Repetidors	13,1	16,3	17,9	26,1
	Promocionats	77,8	77,1	78,3	62,4
	Abandons	9,1	6,6	3,8	11,5

Aquestes taxes serveixen per reconstruir de manera aproximada el que succeeix a la promoció que comença primer de BUP l'any 1990. Una hipòtesi del model és que els alumnes no poden repetir més de dos anys i hi ha dos constriccions importants: no es poden tenir en compte els possibles reingressos i els repetidors tenen les mateixes probabilitats d'aprovar que els no repetidors. Malgrat aquests supòsits, podem assegurar que la reconstrucció de la promoció s'acosta bastant al que succeeix a la realitat. De forma gràfica, aquesta reconstrucció es representa de la següent manera:

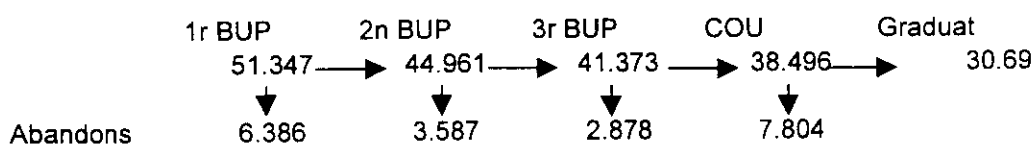
tercer de BUP a FP, es pot fer una aproximació del reingrés d'alumnes que abandonen la via acadèmica i entren en la via professional.

Gràfic 5.1: Reconstrucció històrica de la promoció de 1r de BUP



És a dir, dels 51.347 estudiants que comencen 1r de BUP el 90-91, atenent les taxes de promoció dels quatre anys que dura el BUP i el COU, només 14.727 acaben amb el títol de COU, és a dir, el 29%. Un 21% completa el cicle amb un any de repetició i un 10% amb dos anys de repetició. En total, doncs, podem dir que un 60% dels alumnes que comencen l'etapa secundària en el vessant acadèmic es graduen i poden accedir a la universitat. Si tenim en compte els abandons que es produeixen cada any i cada canvi de curs, podem fer una seqüència de progressió resumida sense tenir en compte els anys però sí la progressió de la promoció.

Gràfic 5.2: Seqüència de progressió de la promoció de BUP



Així, tenim l'evolució de tota una promoció quan passa de primer a segon, de segon a tercer i de tercer a COU, amb els abandons del sistema educatiu i amb el nombre de graduats³ final.

5.1.3 Fluxos de la formació professional

De la mateixa manera, he reconstruït la promoció que comença formació professional el curs 1990-91. En el cas de l'FP és més complex de realitzar, perquè hi ha sortides del sistema educatiu amb graduació, que són els alumnes que es treuen el títol de FP1 però que no continuen el segon grau de formació professional. També cal tenir en compte les entrades d'alumnes de batxillerat directament a primer o a segon de FP2. Amb les dades disponibles he pogut construir la següent taula de matrícula, repetició, graduació i accés a FP2 per la via del batxillerat:

³ Fem servir la terminologia de la UNESCO, i per tant, graduació s'utilitza com a sinònim de titulació. No s'ha de confondre amb el graduat escolar, que és la titulació obtinguda pels alumnes que han aprovat l'EGB.

Taula 5.4: Nombre de matriculats, repetidors i graduats de FP1 i FP2

		1r FP1	2n FP1	1r FP2	2n FP2	3r FP2	Graduats FP1	Només títol FP1	BUP 1rFP2	a BUP 2nFP2	a Graduats FP2
1990-91	Matricula	52.674	36.981	22.465	21.717	18.872	23.291	1.884	1.379	1.314	12.055
	Repetidors	5.728	5.672	2.010	2.641	3.495					
1991-92	Matricula	53.330	38.553	23.816	22.942	20.102	23.447	1.737	974	2.207	13.532
	Repetidors	6.686	6.756	2.409	2.865	4.092					
1992-93	Matricula	52.246	39.573	24.486	24.586	21.528	24.358	1.069	3.105	1.187	14.922
	Repetidors	7.573	7.651	2.776	3.168	4.305					
1993-94	Matricula	49.074	40.407	26.125	25.971	23.666	27.748	5.182	2.090	1.818	18.925
	Repetidors	8.437	8.787	2.836	3.375	4.772					
1994-95	Matricula	41.062	38.176	25.679	26.478	25.075	22.123	1.123	2.054	1.853	16.708
	Repetidors	7.202	9.060	3.113	3.510	5.067					
1995-96	Matricula	31.670	32.304	23.871	25.957	25.588	18.965	1.139	1.910	1.817	17.050
	Repetidors	7.492	9.998	2.871	3.657	5.346					

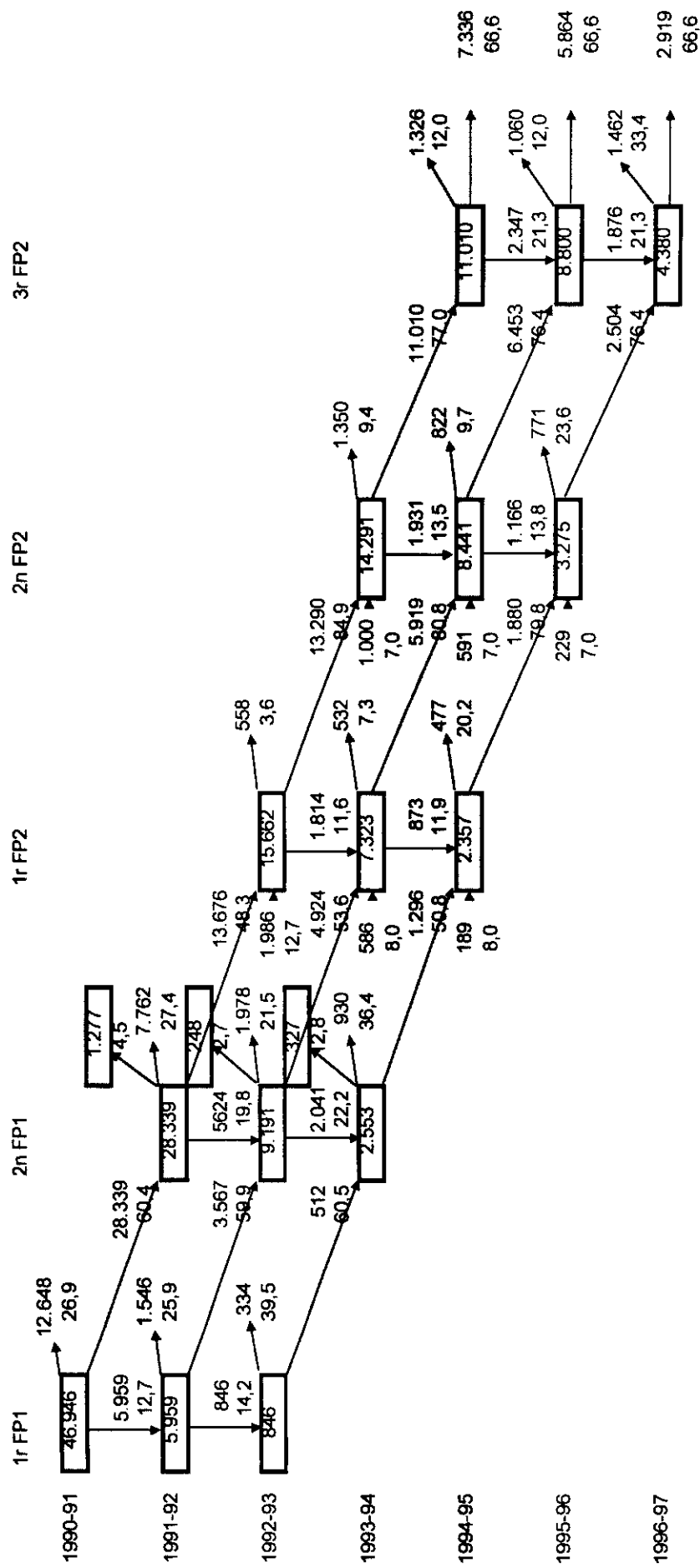
A causa d'aquesta complexitat, s'ha afegit a la taula una columna per als graduats de FP1, una altra per a aquests graduats que no continuen l'any següent a primer de FP2, una altra per a les entrades d'estudiants provinents de BUP a primer de FP2 i una altra per a estudiants provinents de BUP i que es matriculen directament a segon de FP2. Cal dir que, segons les dades d'accés, hi ha una presència molt minoritària als primers cursos de FP2 d'alumnes que ja han acabat una branca professional i que es matriculen a una segona, i d'alumnes que provenen del batxillerat experimental, però són molt pocs i s'ha desestimat una anàlisi detallada d'aquest origen per a no complicar-ho excessivament. Amb les dades de matriculació i repetició s'ha construït la següent taula de taxes:

Taula 5.5: Taxes de repetició, promoció i abandó de FP1 i FP2

		1r FP1	2n FP1	1r FP2	2n FP2	3r FP2
1990-91	Repetidors	12,7	18,3	10,7	13,2	21,7
	Promocionats	60,4	55,3	79,5	73,7	63,9
	Abandons	26,9	21,8	9,7	13,1	14,4
	Abandons amb títol		4,7			
	Provinents BUP			6,1	6,1	
1991-92	Repetidors	14,2	19,8	11,7	13,8	21,4
	Promocionats	59,9	48,3	84,9	75,1	67,3
	Abandons	25,9	27,4	3,4	11,1	11,3
	Abandons amb títol		4,5			
	Provinents BUP			4,1	9,6	
1992-93	Repetidors	16,1	22,2	11,6	13,7	22,2
	Promocionats	60,5	53,6	84,9	76,8	69,3
	Abandons	23,3	21,5	3,6	9,4	8,5
	Abandons amb títol		2,7			
	Provinents BUP			12,7	4,8	
1993-94	Repetidors	14,7	22,4	11,9	13,5	21,4
	Promocionats	59,3	50,8	80,8	77,0	80,0
	Abandons	26,0	14,0	7,3	9,4	-1,4
	Abandons amb títol		12,8			
	Provinents BUP			8,0	7,0	
1994-95	Repetidors	18,2	26,2	11,2	13,8	21,3
	Promocionats	54,3	50,0	79,8	76,4	66,6
	Abandons	27,4	20,9	9,1	9,7	12,0
	Abandons amb títol		2,9			
	Provinents BUP			8,0	7,0	

I aplicant aquestes taxes a la promoció inicial de 46.946 alumnes que es matriculen per primer cop a primer de FP1 el curs 1990-91, tenim la següent reconstrucció de la promoció:

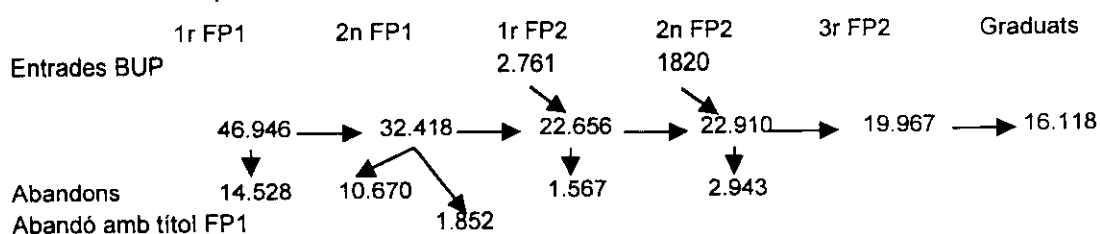
Gràfic 5.3: Reconstrucció històrica de la promoció de 1r de FP1



L'FP té molta més mobilitat que el batxillerat, com es demostra en aquest gràfic. Només el 16% dels matriculats a primer el curs 1990-91 completen el cicle de primer i segon grau en cinc anys. Un 12% el completen amb un any de retard i un 6% amb dos. En total, un 34% obtenen el títol de tècnic especialista. El filtre fort es dona en els dos primers anys de l'FP, ja que el 54% de l'alumnat que comença l'FP no arriba ni a tenir el títol de tècnic auxiliar. Hem de recordar que el volum més alt d'abandonos es dona precisament en la franja 14-16 anys (17 o 18 si comptem els repetidors), franja que serà integrada a l'ESO en el nou sistema. I, d'altra banda, arribar a obtenir el títol de FP1 és pràcticament garantia de continuar el segon grau, ja que només un 9% dels que obtenen el títol surten del sistema educatiu, la resta continuen.

Per resumir l'evolució de la promoció sense tenir en compte els anys transcorreguts i sumant els abandonos i les entrades a cada nivell, he construït el següent gràfic:

Gràfic 5.4: Seqüència de progressió de la promoció de FP



5.1.4 Taxes de transició

Finalment, per completar el trànsit de la cohort per la secundària, cal veure la transició a la universitat, és a dir, quants titulats de COU i de FP2 han continuat estudiant i han entrat als estudis superiors. Segons les dades del Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació (DURSI), l'accés a la universitat del període 1990-1995 per a alumnes que provenen de COU i de FP2 és el següent:

Taula 5.6: Accés a la universitat d'alumnes de COU i FP2

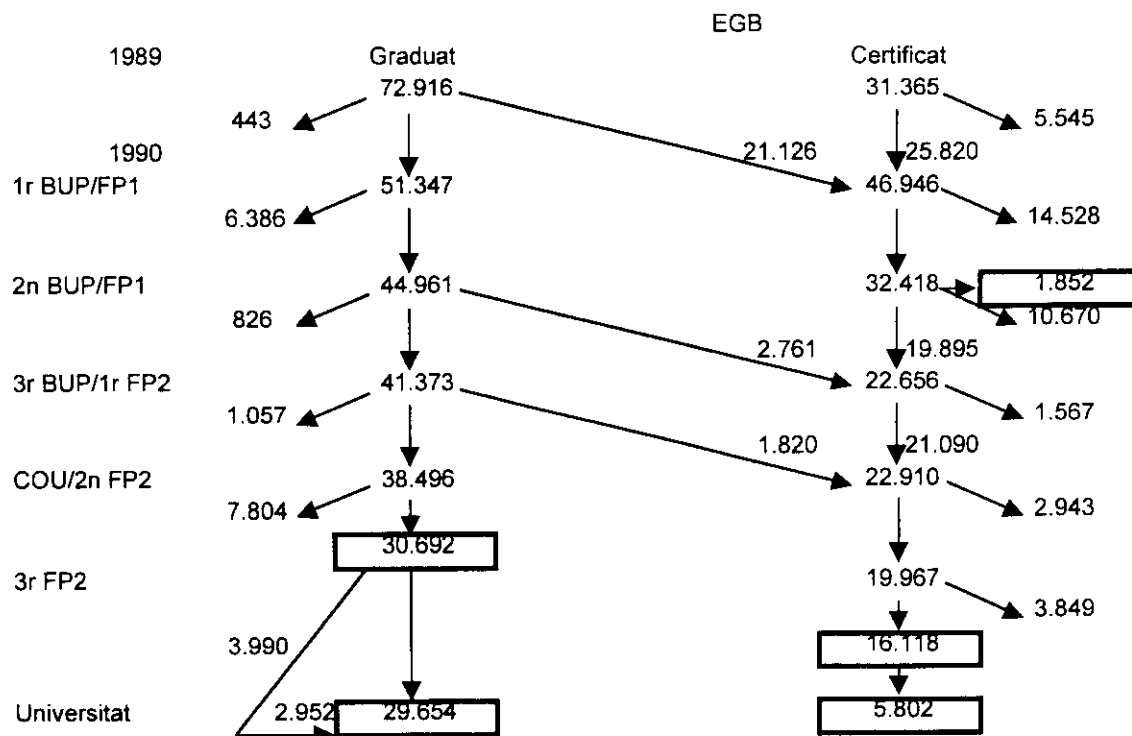
	Aprovats COU	Aprovats PAAU	%	Graduats FP2	Places universitat	%
1990-91	31.276			12.055		
1991-92	33.076			13.532	5.114	38%
1992-93	32.583			14.922	5.328	36%
1993-94	33.547	29.265	87%	18.925	6.370	34%
1994-95	32.732	28.635	87%	16.708	6.568	39%
1995-96	31.827	28.635	87%	17.050	6.017	35%

Per analitzar aquestes dades cal tenir en compte algunes consideracions. En primer lloc, per als alumnes que provenen de BUP i COU existeix la dada de matriculats el curs següent un cop han fet COU i han aprovat la selectivitat, que és la dada que apareix a la taula; per tant, és una dada molt precisa. En canvi, no existeixen (o no són públiques) les dades equivalents per als titulats de FP2. L'únic que sabem són les assignacions de places universitàries per als titulats de FP2, pel sistema de quotes que va existir i que encara avui dia existeix. Per tant, la comparació entre els graduats de FP2 i els matriculats a la universitat el curs següent pot estar sobrerrepresentada, ja que s'hi poden matricular titulats de FP2 d'altres anys. A més, les dades no estan desagregades per títol de FP2 o per títol de MP3 (el que després va passar a anomenar-se cicle formatiu de grau superior), encara que en els anys de referència de la taula el desplegament de mòduls experimentals era molt petit i, per tant, hi havia poquíssims titulats de grau superior. Per tant, encara que pot ser una dada un xic inflada, és una aproximació al potencial de continuïtat en la universitat per als estudiants de formació professional.

5.1.5 Diagrama de fluxos LGE

Amb totes aquestes dades ja podem reconstruir el diagrama de fluxos per a tota la cohort que va finalitzar l'ensenyament obligatori el curs 1989-90. Amb els valors absoluts és el següent:

Gràfic 5.5: Diagrama de fluxos (valors absoluts) promoció 1989-90 (LGE)

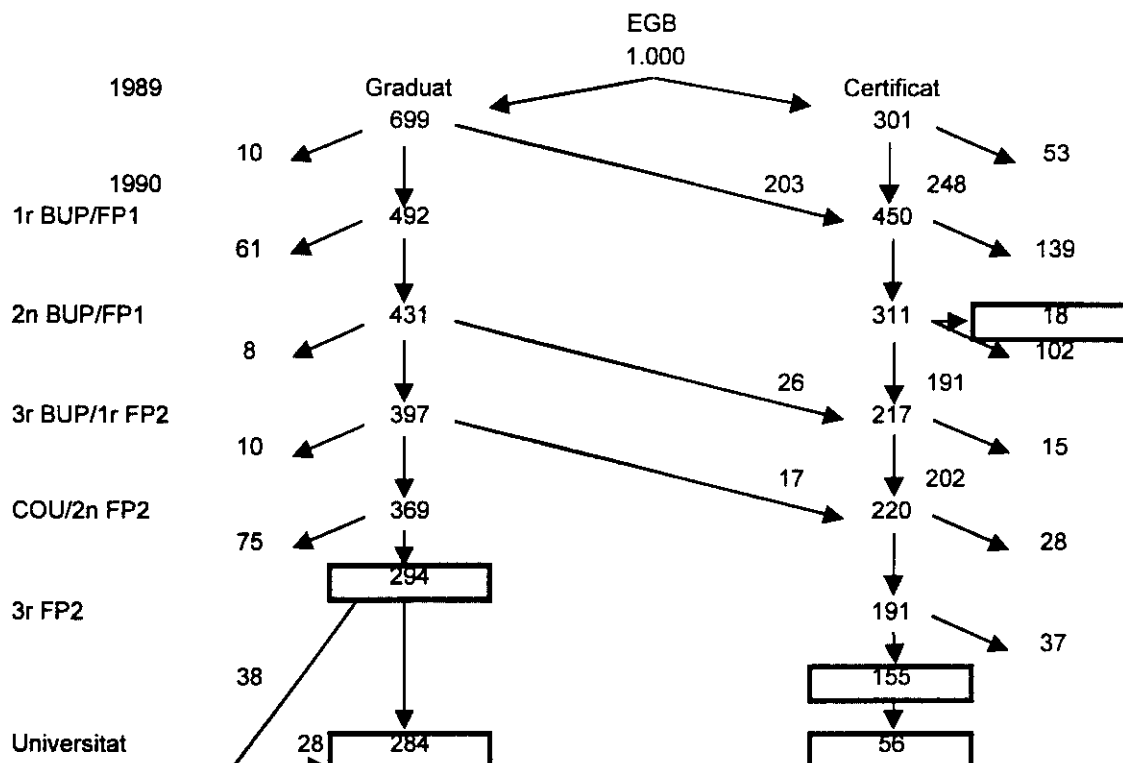


Aquest gràfic s'ha construït a partir de les dades comentades anteriorment. La distribució entre graduat i certificat és la referència inicial. A partir d'aquí es construeixen les seqüències de promoció per al BUP i per a l'FP (la columna de l'esquerra per a BUP i COU i la columna de la dreta per a FP), tenint en compte el transvasament de segon i tercer de BUP a primer i segon de FP2, els abandonos i les promocions d'un curs al següent. Les xifres emmarcades representen les sortides del sistema amb títol o la finalització de cicle. L'accés a la universitat, que també s'emmarca en negreta, s'ha fet calculant la mitjana de superació de les PAAU dels anys 1993-95 (un 87%) i suposant una recuperació del 74% per als repetidors de la selectivitat,⁴ i la mitjana d'accés per la via de l'FP dels anys 1992-96, un 36%.

⁴ Aquesta és una dada molt feble, ja que les dades del DURSI recullen conjuntament la matriculació a les PAAU de repetidors i d'alumnes que han fet el COU a l'estranger. El 74% és la mitjana dels anys 1993-95 d'aprovat respecte al nombre de matriculats (i no del total d'alumnes que han suspès la selectivitat). En qualsevol cas, suposem que la taxa de recuperació és força elevada.

Per analitzar millor aquest gràfic, i, sobretot per poder comparar-lo amb altres cohorts més o menys nombroses, s'han transformat les quantitats en taxes sobre 1.000 alumnes, de tal manera que queda el gràfic següent:

Gràfic 5.6: Diagrama de fluxos (valors sobre 1.000) promoció 1989-90 (LGE)



Amb aquests números ja podem fer algunes consideracions de la circulació dels estudiants sobre la secundària amb el model de LGE, si més no, en l'última etapa de la seva vigència:

- De cada 1.000 alumnes que acaben l'EGB, aproximadament un 70% obtenen el graduat escolar i un 30% el certificat d'escolaritat.
- El graduat escolar dóna la possibilitat d'optar per la continuïtat acadèmica i propedèutica o per una via professionalitzadora. La majoria opta per la via acadèmica, però al voltant d'una tercera part dels graduats opta per ingressar en la via professional. Per desgràcia, les estadístiques oficials no permeten qualificar aquest col·lectiu; per tant, no sabem les característiques socials i biogràfiques que ens podrien explicar, si més no en part, per què s'opta per una via que socialment és considerada "per als certificats" (com

veurem després en l'anàlisi dels grups de discussió). Aquest contingent de graduats que es matriculen a l'FP representen gairebé la meitat de l'alumnat de FP. Per tant, aquí tenim una clara dissociació entre la imatge social de l'FP, considerada per als "fracassats", i una presència molt important de nois i noies que han obtingut la suficiència acadèmica. Per tant, podem dir amb Carabaña que hi ha hagut una demanda social de FP, que des de la seva implantació ha crescut més que la del batxillerat (CARABAÑA, 1988). Una altra qüestió, que veurem més endavant quan analitzem els fluxos amb la LOGSE, és si *de facto*, existien pràctiques d'avaluació d'alguns centres que donaven el graduat a nois i noies que no es veien amb possibilitats d'afrontar un batxillerat amb èxit, com afirmen alguns autors (PABLO, 1996, AD, 1999).

- La sortida del sistema educatiu es fa més pronunciada durant l'FP1. Pràcticament la meitat dels alumnes que comencen no acaben i, per tant, no obtenen cap títol. La majoria dels que aproven continuen estudiant a l'FP2.⁵
- El pas de l'alumnat pel batxillerat també acumula fracassos, no tan nombrosos com a l'FP. Dels 492 que comencen primer de batxillerat, 79 (un 16%) no arriben a tenir el títol de batxiller, i 75 (un altre 15%) no aproven el COU. És a dir, gairebé un 30% dels que comencen primer de BUP no obtenen la credencial necessària per accedir a la universitat. Una bona part del fracàs o del desencís provocat pel batxillerat es reconduïx cap a l'FP de segon grau, en concret 43 dels 61 que abandonen a segon o a tercer de batxillerat.⁶

⁵ En aquest sentit, hi ha hagut una millora considerable respecte als primers anys d'aplicació de l'LGE. Citant dades del Ministeri d'Educació de l'any 1982, el 70% dels alumnes que començaven FP1 no acabaven el primer cicle; del 30% que seguien, el 20% no acabaven el segon cicle; i per acabar de situar el panorama difícil de l'FP, la meitat dels que acabaven s'ocupaven en activitats que no tenien res a veure amb l'especialitat cursada (MONTCADA, 1987). L'explicació que dóna aquest autor és que l'FP va ser abans un element d'escolarització que de preparació de mà d'obra per a un mercat de treball que preferia habilitats generals (*op. cit.*, p. 21).

⁶ No totes les sortides de BUP cap a l'FP són necessàriament de fracàs, ja que la majoria dels que ingressen a segon de FP2 tenen el títol de batxiller per imperatiu legal (vegeu l'apartat següent).

- En general, doncs, podem dir que, d'una generació, pràcticament la meitat (449) obté un títol de secundària superior i té una escolaritat llarga. Una mica més d'un terç (383) ha sortit del sistema educatiu sense cap títol de secundària, i la resta (173) surt del sistema educatiu amb el títol de batxiller o amb el títol de FP1 amb o sense més cursos de FP2.⁷
- Finalment, l'accés a la universitat es produeix per dues vies, la via acadèmica i la via professional. La via acadèmica és la més nombrosa, ja que el 87% dels que aproven el COU ingressen a la universitat el curs següent (percentatge que es podria elevar al 95% amb els que ho intenten al cap d'un any). Per la via professional hi accedeix un de cada tres titulats de FP2.

5.1.6 Comparació amb altres territoris

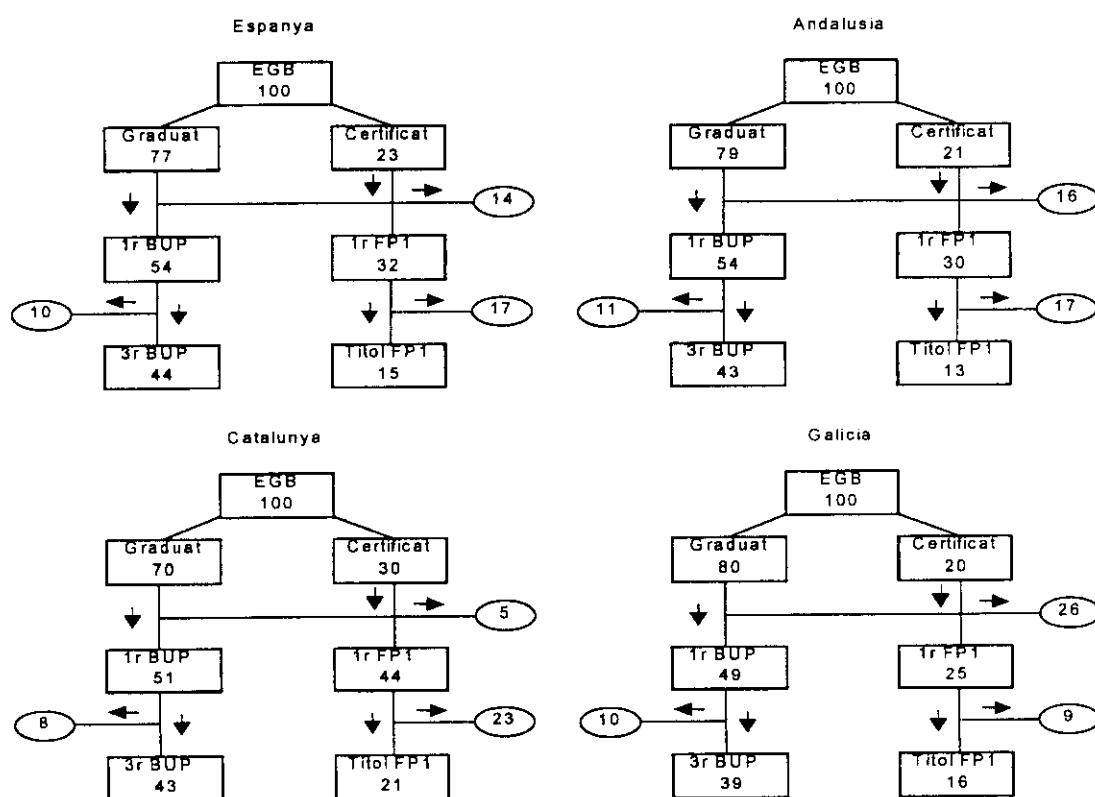
Totes les dades que hem analitzat tenen com a referència Catalunya. El paper del territori com a element de context és molt important, ja que pot donar significats diferents a les dades. L'objectiu de comparar territoris (ja siguin comunitats autònomes o països) no és tant elaborar un rànquing ni trobar mitjanes que s'imposin com a normes, sinó ajudar a contextualitzar les dades produïdes en cada sistema educatiu per entendre millor el context sociocultural en el qual són produïdes (GARCÍA GARRIDO, 1986)⁸. Atès l'abast d'aquest estudi, hem focalitzat la comparació entre sistemes educatius diferents en el mateix territori, i no hem elaborat dades primàries sobre els fluxos sota l'LGE a d'altres comunitats o en el conjunt d'Espanya. No obstant això, atesa la importància d'aquesta contextualització, hem recollit dades ja publicades en altres investigacions.

⁷ La suma de les tres xifres no fa 1.000 per l'arrodoniment dels càlculs relatius sobre els absoluts.

⁸ "La finalidad de la Educación Comparada no es la de ofrecer modelos para imitar o para rechazar, sino la de comprender a los pueblos y aprender de sus experiencias educativas y culturales. No es, en definitiva, la de mejorar un sistema educativo aisladamente considerado,

En primer lloc, una recerca realitzada l'any 1994 per Planas i Comas proporciona un senzill però rellevant diagrama de fluxos de sortida de l'ensenyament obligatori i primer cicle postobligatori sobre Espanya i tres comunitats autònomes, Catalunya, Andalusia i Galícia, per a la generació en el curs 1987-88 (que acaben l'ensenyament obligatori):

Gràfic 5.7: Diagrama de fluxos LGE per a Espanya, Andalusia, Catalunya i Galícia



Les dades de Catalunya són pràcticament les mateixes que les nostres (només hi ha dos anys de diferència en la generació presa com a referència). El que és interessant és constatar que la realitat socioeconòmica dona lloc a fluxos diferents en el mateix sistema educatiu. A primera vista, es podria dir que el fracàs escolar és més gran a Catalunya, ja que té la taxa de no-graduació més elevada, i amb diferència (30% davant del 20-21% de les altres comunitats

sino la de mejorar la educación en el mundo entero mediante la mejora de concretos sistemas educativos" (GARCÍA GARRIDO, 1986).

estudiades). Però l'abandó del sistema educatiu en el primer cicle postobligatori és molt superior a Galícia (45%) i a Andalusia (44%) que a Catalunya (36%). La diferència rau en l'elevat percentatge de matriculats a la formació professional que existeix a Catalunya (44%), molt per sobre d'Andalusia (30%) i Galícia (25%). El fet que Catalunya sigui el territori més industrialitzat segurament fa més visible als alumnes i les seves famílies les oportunitats laborals de la formació professional.⁹

En un estudi realitzat a la comunitat de Múrcia (GUARDIOLA, 1999) sobre els fluxos educatius, surten algunes diferències i també similituds amb altres territoris. D'entrada, hi ha una taxa de no-graduació d'EGB molt més alta, de més del 50% (per als anys 1986/87-1989/90) i un menor èxit en la via acadèmica, ja que només la meitat de l'alumnat que comença primer de batxillerat arriba a obtenir el títol de COU (taxes mitjanes 1986/87-1996/97), mentre que a Catalunya aquesta proporció és del 60%. A l'FP trobem fenòmens semblants als que hem trobat a Catalunya: una taxa d'abandó de pràcticament el 50% a l'FP1, una continuïtat de titulats de FP1 a primer de FP2 molt elevada i una escassa aportació d'estudiants de batxillerat a l'FP2. Per desgràcia, l'estudi referenciat no permet relacionar els fluxos entre la sortida de la primària i la continuïtat (o abandó) a la secundària, i per tant la comparació és limitada.

Amb dades estoc també es poden fer algunes comparacions interessants; per exemple, amb l'estructura de títols assolits per diferents generacions. A partir de dades de l'EPA, un estudi recent mostrava aquestes dades per a les generacions de 1960, 1970 i 1980, en l'àmbit de tot Espanya (PLANAS *et al.*, 2001). Per completar la comparació, he afegit les dades respectives a Catalunya segons l'IDESCAT per a la generació de 1960, 1970 i 1976. Aquesta última generació és per dos motius: el primer és que són dades de l'estadística de població de 1996, i per tant, la generació de 1980 encara està molt escolaritzada, i el segon motiu és que es pot comparar amb la

⁹ I segurament aquest fet també incideix en el tipus de branques professionals dominants a cada comunitat. Com a hipòtesi, podem aventurar que a Andalusia i Galícia el sector serveis i d'administració té més pes que els sectors més industrials.

generació teòrica que correspon al diagrama de fluxos que he elaborat amb el mètode de reconstrucció indirecta a partir de les dades del Departament d'Ensenyament. Amb totes aquestes dades he construït la taula següent:

Taula 5.7: Estructura per nivell educatiu per generacions (percentatges)

	1960		1970		1980 ¹⁰	1976	
	Espanya	Catalunya	Espanya	Catalunya	Espanya	Catalunya (IDESCAT)	Catalunya (Dept. Ens.)
Sense estudis	3,8	4,0	0,4	2,2	0,2	1,9	
Primaris ¹¹	27,9	31,4	12,2	18,1	6,3	17,5	23,1
Elementals ¹²	29,7	19,0	32,9	18,1	29,5	16,9	15,1
FP de primer grau		8,5		12,3		13,9	9,8
FP de segon grau	11,2	5,3	19,7	10,6	17,6	10,4	15,5
Batxillerat ¹³	11,9	13,5	12,5	18,0	16,7	39,4	36,9
Universitaris	15,5	18,4	22,3	20,2	29,7	0,0	0,0
Total generació	663.375	91.532	663.667	97.331	571.018	101.826	104.281

D'aquesta taula podem extreure les conclusions següents:

- Hi ha hagut una disminució molt forta de la població que s'insereix al mercat de treball amb pocs estudis, de l'ordre de 20 punts percentuals (de generacions amb un 50% que no han arribat a la secundària postobligatòria a un 30%). Cal dir que, en la mesura que es redueix aquest col·lectiu, més

¹⁰ Per a l'any 1980 la distribució entre batxillerat i universitat s'ha fet amb el mateix percentatge que la generació anterior.

¹¹ Estudis primaris són els alumnes que no han completat l'EGB o la primària antiga, o han acabat sense aprovar i s'han quedat amb el certificat d'escolaritat. El càlcul de l'última columna s'ha fet de la manera següent: s'ha sumat el nombre de certificats que no continuaven estudiant amb un coeficient dels alumnes que abandonen l'FP1 (a primer o a segon) sense obtenir el títol. Aquest coeficient és necessari perquè, de tots els que abandonen, n'hi ha que tenen el graduat escolar i n'hi ha que tenen el certificat escolar. He calculat per als tres centres estudiats el percentatge d'abandonos de primer i segon de FP1 respecte als graduats i certificats que comencen. Al voltant del 30% dels graduats que comencen abandonen, i al voltant del 70-75% de certificats abandonen. Això es tradueix en el fet que, del conjunt d'abandonos, un 24% són graduats i un 74% són certificats. Per tant, el coeficient (aproximat, això sí) que aplico per calcular els certificats és de 0,74.

¹² Estudis elementals és haver arribat al final de l'ensenyament obligatori amb el graduat. Per al càlcul de l'última columna he sumat els abandonos de l'FP1 amb graduat (amb coeficient 1-0,74), els graduats que deixen el sistema educatiu i els abandonos al llarg del BUP.

¹³ En aquest epígraf s'inclouen els alumnes que tenen el títol de batxiller més els que han aprovat COU. Per tant, el càlcul de l'última columna és el total d'alumnes que aproven 3r de BUP, ja que dintre d'aquests hi ha els que fan el COU i els que abandonen. També hi ha una quantitat molt petita que passa a 2n de FP2, i no tots aprovaran i es trauran el títol de FP2, per tant, és possible que el total de batxillers estigui lleugerament infravalorat.

gran és el risc de quedar relegat al mercat secundari, és a dir, a les posicions socials més febles (CASAL, 2000).

- Aquests vint punts han estat guanyats en bona part per un augment molt important de la població amb la secundària postobligatòria acabada, la qual cosa ha anat acompanyada d'un augment en l'ingrés a la universitat i, per tant, dels titulats universitaris. Aquest fenomen ha estat general a Europa des de la Segona Guerra Mundial, però a Espanya ha estat molt més ràpid (PLANAS *et al.*, 2001).
- Hi ha hagut un fort augment dels titulats de formació professional, sobretot a la generació que va passar la secundària a la dècada dels vuitanta, tot i que a l'última dècada sembla que s'estanca. Catalunya sempre ha tingut un percentatge de titulats de formació professional més gran que Espanya, com hem vist abans.
- Pel que fa a les diferències entre les dades de l'IDESCAT i les del Departament d'Ensenyament, són desajustos entre les dades estoc de la primera institució i les dades flux (reconstrucció teòrica) que he elaborat a partir de les dades estoc de la segona institució. L'arribada al batxillerat és força coincident, prop del 40% de la generació del 76 té el títol de batxillerat com a mínim. La diferència en les dades de FP2 (15% segons el Departament d'Ensenyament i 10% segons l'IDESCAT) pot ser deguda al fet que una part dels titulats de FP2 continuen estudiant a la universitat (una tercera part), i una proporció d'aquests (que no podem saber) tindrà un títol universitari. La diferència entre els percentatges de població amb estudis primaris i FP1 és més difícil d'interpretar. La suma dels individus que només es queden amb el certificat escolar i els que es queden amb un títol de FP1 és semblant a les dues columnes, al voltant del 30-33%; ara bé, la distribució és diferent. A les dades estoc un 17% té el certificat i un 14% una FP1, i a les dades flux, un 23% el certificat i un 10% l'FP1. Una explicació plausible és que a les estadístiques de població, que es fan a partir de la declaració dels individus del seu nivell de titulació, alguns joves que van cursar dos anys de FP1 però sense obtenir el títol declaren que el

tenen perquè associen aquests dos anys en un institut de formació professional amb el títol de FP1.

5.2 Els fluxos amb el sistema LOGSE

Després d'analitzar els fluxos educatius de l'anterior llei d'educació amb els tres estudis de cas realitzats, hem de tornar a la reconstrucció dels fluxos educatius que es donen amb el sistema actual. Aquesta reconstrucció és molt més difícil, perquè encara som en un període de transició. La primera generació totalment escolaritzada als quatre anys de l'ESO va acabar l'etapa obligatòria el curs 1999-2000; per tant farien falta tres o quatre anys per veure el trànsit per l'ensenyament secundari postobligatori. D'altra banda, ens podem trobar amb fenòmens transitoris provocats per l'adaptació (o inadaptació) als canvis que suposa un sistema educatiu amb noves regles de joc. Per això, ens hem de moure en el terreny de les hipòtesis i suposicions, però, amb tot, podem obtenir algunes pistes per captar algunes tendències actuals i de futur. Òbviament, l'objectiu d'aquesta reconstrucció és la comparació amb el que passava abans. Fer comparacions és una tasca complicada, si no desagraïda. Complicada, perquè no sempre estan clars els criteris i les equivalències entre diferents països o entre un sistema vell i un sistema nou. I desagraïda, perquè normalment la lectura que se'n fa és en termes de rànquing (sobretot quan es tracta de països o territoris) o de millora o empitjorament de la situació, depèn de qui ho miri. Malgrat tot, ni les dificultats tècniques ni les prevencions ètiques no ens poden fer defugir una certa comparabilitat de diferents sistemes, amb l'ànim no tant de pontificar sobre quin és el "millor" sistema, sinó de donar llum a les estratègies dels individus i les famílies, així com del professorat i dels centres, davant d'un nou context sistèmic.

5.2.1 Finalització de l'ensenyament obligatori

El primer pas que cal fer és la reconstrucció de la promoció d'ESO. A causa de tota la problemàtica que ha generat la generalització d'aquesta etapa, sobretot el segon cicle, perquè s'obligava nois i noies de 14 a 16 anys a continuar escolaritzats i això ha provocat rebuig tant per part de l'alumnat com per part del professorat (vegeu els capítols 7 i 8), he considerat oportú partir de 3r d'ESO, ja que és on tenim assegurat el 100% de la promoció, perquè els abandons ja comencen en aquest curs (per exemple, d'alumnes que han acumulat un retard escolar i ja tenen 16 anys quan arriben a 3r o 4t d'ESO). També el 3r d'ESO coincideix amb els 14 anys de finalització de l'antiga EGB i la derivació cap a BUP o cap a FP.

Per reconstruir la generació, en primer lloc necessitem les dades de matriculació, repetició i graduació al final del cicle.

Taula 5.8: Nombre de matriculats, repetidors i graduats d'ESO

		1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO	Aprovats 4t	Graduats	Certificats	Romanen	Total avaluats
1990-91	Matrícula	1.349	1.258	4.100	3.738	2.151				
	Repetidors									
1991-92	Matrícula	1.375	1.403	5.351	4.013	2.237				
	Repetidors	5	94	104	406					
1992-93	Matrícula	1.544	1.538	7.367	5.151	3.161				
	Repetidors	2	131	91	604					
1993-94	Matrícula	2.483	2.471	9.400	7.047	4.163				
	Repetidors	5	136	195	924					
1994-95	Matrícula	4.365	2.585	18.613	9.447	5.513				
	Repetidors	3	127	784	947					
1995-96	Matrícula	4.929	4.658	29.031	18.663		11.385	4.778		17.814
	Repetidors	8	117	126	1.232					
1996-97	Matrícula	69.186	5.573	44.937	29.757		19.104	5.645	4.310	29.059
	Repetidors	38	139	304	2.336					
1997-98	Matrícula	66.394	69.751	46.689	46.621		30.281	8.354	6.106	44.741
	Repetidors	77	197	197	3.357					
1998-99	Matrícula	62.309	68.933	70.320	50.601		31.797	9.199	6.198	47.194
	Repetidors	197	2.349	563	5.634					
1999-2000	Matrícula	60.288	65.337	66.205	74.637		50.839	12.018	8.206	71.063
	Repetidors	326	2.604	836	5.786					
2000-01	Matrícula	60.090	63.284	63.323	70.621					
	Repetidors	670	2.942	1.349	7.700					

En aquesta taula es pot comprovar que les repeticions s'acumulen al final de cada cicle de l'ESO i que la primera generació plenament escolaritzada

a tota l'etapa comença el curs 1996-97. Pel que fa a les dades de repetició i de graduació a 4t d'ESO, cal fer un comentari respecte al tractament que reben i com es recullen. Les dades de matriculació i repetició a la columna de 4t d'ESO són les dades de la matrícula oficial, que es recullen de setembre a desembre a l'inici de cada curs acadèmic. En canvi, al final de cada curs acadèmic els centres envien una memòria al Departament d'Ensenyament amb les dades resultants de l'avaluació. En aquesta avaluació se sanciona la graduació, la no-graduació o la possibilitat de repetir curs (de romandre, segons la terminologia pedagògica oficial). Ara bé, aquesta avaluació es fa sobre el total d'alumnes que s'avaluen, és a dir, sobre el total d'alumnes que són presents el juny o el setembre. Per tant, el total d'avaluats (última columna a la taula) sempre és sensiblement inferior al nombre de matriculats. Aquí ja tenim un desajust que suposem que es tracta bàsicament d'abandons, a més de possibles errors perquè són dos registres estadístics diferents. El segon desajust el trobem entre la xifra d'alumnes que en teoria han de "romandre" i els que efectivament es matriculen el curs següent i són consignats com a repetidors. Els repetidors efectius sempre són menors que els que haurien de romandre, per la qual cosa podem deduir que són casos d'abandó o, dit amb propietat, de certificació (és a dir, de no-graduació).

L'evolució del nombre de graduats és dels indicadors més buscats per poder mesurar l'èxit o el fracàs de la reforma educativa. La taula següent ens mostra l'evolució des dels anys experimentals amb pocs alumnes fins a les darreres promocions plenes.

Taula 5.9: Evolució del percentatge de graduats d'ESO

	Matriculats	Graduats	% graduats
1990-91	3.738	2.151	58%
1991-92	4.013	2.237	56%
1992-93	5.151	3.161	61%
1993-94	7.047	4.163	59%
1994-95	9.447	5.513	58%
1995-96	18.663	11.385	61%
1996-97	29.757	19.104	64%
1997-98	46.621	30.281	65%
1998-99	50.601	31.797	63%
1999-2000	74.637	50.839	68%

Els primers anys d'aplicació de la reforma, molt minoritària i experimental, tenen uns percentatges de graduació al voltant del 60%, sensiblement més baixos que la distribució 70-30 que tenia l'EGB en el mateix període. A partir del curs 1995-96 i amb la progressiva generalització de la reforma, el percentatge de graduació torna a la distribució 70-30. Aquesta situació pot decebre els que esperaven que, amb l'extensió de l'escolarització obligatòria, augmentaria dràsticament el fracàs escolar (encara que dirien que és el nivell el que ha baixat, i per això s'aprova tant, com podrem veure al capítol 8), però també pot decebre els que conceben l'ESO com una etapa de mínims culturals generals per a tothom i, en conseqüència, la sortida del sistema educatiu sense una titulació mínima hauria de ser d'una minoria que requeriria accions intensives com ara els programes de garantia social. També hem d'apuntar que són dades per a tot Catalunya (per tant, una mitjana que pot amagar i de fet amaga realitats territorials molt diferenciades),¹⁴ i que les pràctiques d'avaluació també poden ser molt diverses en funció de l'equip docent de cada institut, així com de les pressions que reben de les famílies o de la mateixa administració (de nou em remeto al capítol 8).

Per tant, i insistint en la provisionalitat de l'anàlisi, podem trobar que les dades per a 3r i 4t d'ESO de les darreres promocions, 1996-99, són dades que tenen una certa consistència i fiabilitat del que pot passar en els anys següents. Per reconstruir les taxes de repetició, promoció i abandó d'aquest període hem posat en relació el nombre de graduats amb el nombre de matriculats. Amb aquestes consideracions, s'ha pogut elaborar la taula següent:

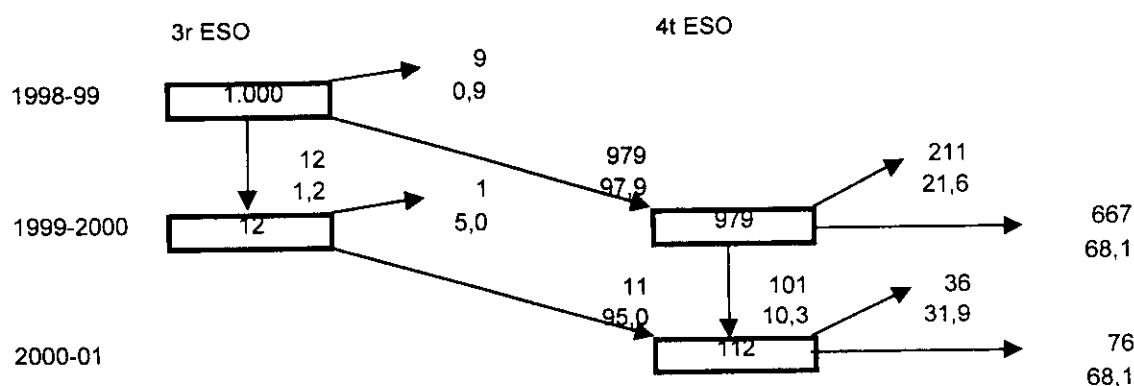
¹⁴ En un estudi realitzat l'any 97 al Vallès Occidental es va trobar que "12 IES no acrediten graduació per sobre del 37% de les promocions: 9 instituts estan suspenent en una franja del 37 al 47 per cent i tres IES tenen una taxa de no graduació que supera el 50%" (GRET, 1997).

Taula 5.10: Taxes de repetició, promoció i abandó de l'ESO

		1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO
1995-96	Repetidors	0,8	3,0	1,0	12,5
	Promocionats	110,2	958,2	94,5	61,0
	Abandons	-11,0	-861,2	4,5	26,5
1996-97	Repetidors	0,1	3,5	0,4	11,3
	Promocionats	100,5	834,2	96,3	64,2
	Abandons	-0,6	-737,8	3,3	24,5
1997-98	Repetidors	0,3	3,4	1,2	12,1
	Promocionats	100,3	100,0	96,3	65,0
	Abandons	-0,6	-3,4	2,5	23,0
1998-99	Repetidors	0,5	3,8	1,2	11,4
	Promocionats	100,7	94,8	97,9	62,8
	Abandons	-1,2	1,4	0,9	25,7
1999-2000	Repetidors	1,1	4,5	2,0	10,3
	Promocionats	100,1	94,9	95,0	68,1
	Abandons	-1,2	0,6	2,9	21,6

Les taxes de promoció per sobre de 100 volen dir que s'incorporen nous contingents al curs posterior que no estaven matriculats al curs anterior. Sobretot passa els primers anys, quan molts alumnes van passar directament de 8è d'EGB a 3r d'ESO. Les taxes d'abandó negatives responen també a aquest fenomen. Hem optat per elaborar la reconstrucció de la promoció amb les dades dels cursos 1998-99 i 1999-2000, i aplicant les taxes del curs 1999-2000 al curs 2000-01. Per tant, els cursos successius seran fonamentals per veure si la reducció de la no-graduació augmenta, s'estabilitza o s'incrementa.¹⁵

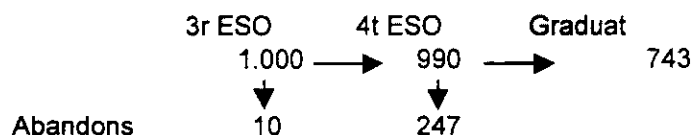
Gràfic 5.8: Reconstrucció històrica de la promoció de 3r d'ESO



¹⁵ Com que no es podrà seguir una promoció única no té sentit elaborar les reconstruccions històriques amb valors absoluts. Per això, elaborarem tots els gràfics amb valors relatius a 1.000, per poder després utilitzar les taxes per elaborar una reconstrucció fictícia d'una promoció.

Aquestes dades ens mostren que el 67% dels alumnes que comencen 3r d'ESO acaben en dos anys, i un 8% en dos anys. És a dir, en total, el 74% d'una promoció és graduat en ESO, i un 24% no arriba als mínims per graduar-se. La seqüència de progressió que comptabilitza els abandons és la següent:

Gràfic 5.9: Seqüència de progressió de la promoció d'ESO



5.2.2 Fluxos a l'ensenyament acadèmic

El pas següent és la reconstrucció de la promoció de batxillerat. Per continuar la sèrie històrica, hauríem de començar amb la promoció que comença primer de batxillerat el curs 2000-01. Com que això no és possible, hem treballat sobre el supòsit que les taxes del curs 1999-2000 són similars a les dels anys successius. Per tenir una visió global, la taula següent ens mostra el nombre de matriculats, repetidors i graduats del període 1995-2000.

Taula 5.11: Nombre de matriculats, repetidors i graduats de batxillerat

		1r	2n	Aprovats	Avaluats
1995-96	Matrícula	6.073	3.602	2.650	3.555
	Repetidors	729	411		
1996-97	Matrícula	12.016	4.215	2.813	4.122
	Repetidors	998	473		
1997-98	Matrícula	20.133	8.414	5.457	8.025
	Repetidors	2.423	953		
1998-99	Matrícula	58.473	14.771	9.760	14.075
	Repetidors	4.690	1.901		
1999-2000	Matrícula	57.353	43.855	28.458	41.323
	Repetidors	10.301	3.520		
2000-01	Matrícula	54.210	47.652		
	Repetidors	9.573	9.945		

Es pot veure que la primera promoció plena és la del curs 1998-99, però està composta per alumnes que van passar de 8è EGB a 3r d'ESO. En

qualsevol cas, les diferències entre les taxes de repetició, promoció i abandó no presenten diferències importants en els darrers cursos.

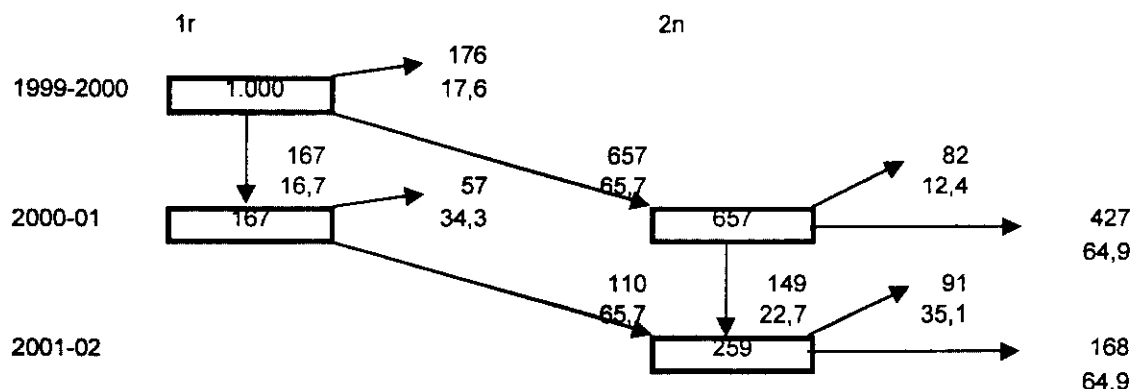
Taula 5.12: Taxes de repetició, promoció i abandó de batxillerat

		1r	2n
1990-91	Repetidors	9,7	16,8
	Promocionats	77,7	68,3
	Abandons	12,6	14,9
1991-92	Repetidors	12,7	15,2
	Promocionats	69,2	74,0
	Abandons	18,1	10,8
1992-93	Repetidors	13,4	14,6
	Promocionats	70,7	67,7
	Abandons	15,9	17,7
1993-94	Repetidors	20,1	20,1
	Promocionats	64,1	81,5
	Abandons	15,8	-1,6
1994-95	Repetidors	15,3	16,0
	Promocionats	67,0	71,3
	Abandons	17,7	12,7
1995-96	Repetidors	16,4	13,1
	Promocionats	61,6	73,6
	Abandons	21,9	13,3
1996-97	Repetidors	20,2	22,6
	Promocionats	62,1	66,7
	Abandons	17,7	10,7
1997-98	Repetidors	23,3	22,6
	Promocionats	63,9	64,9
	Abandons	12,8	12,6
1998-99	Repetidors	17,6	23,8
	Promocionats	69,0	66,1
	Abandons	13,4	10,1
1999-2000	Repetidors	16,7	22,7
	Promocionats	65,7	64,9
	Abandons	17,6	12,4

Podem observar que, a diferència de l'ESO, l'aplicació experimental del batxillerat LOGSE al primer quinquenni dels anys noranta va tenir un èxit notable si fem notar que les taxes de promoció estaven al voltant del 70%, encara que, comparativament, les repeticions eren menys abundants però no els abandons. L'any de referència que hem agafat, el curs 1999-2000, la taxa de promoció era del 65%, del 23% la de repetició i del 12% la d'abandó. Amb

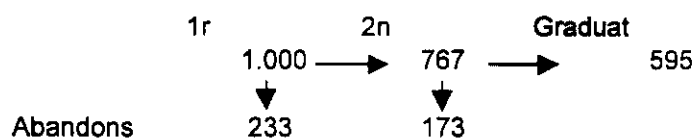
aquestes dades, la reconstrucció de la promoció quedaria de la manera següent:

Gràfic 5.10: Reconstrucció històrica de la promoció de batxillerat



El 43% dels estudiants que comencen el batxillerat es treuen el títol en dos anys, i un 17 en tres, és a dir, amb un any de repetició. En total, un 60% dels alumnes que comencen acaben essent batxillers. Si tenim en compte els abandons, fent abstracció de la durada, surt la següent seqüència de progressió:

Gràfic 5.11: Seqüència de progressió de la promoció de batxillerat



És a dir, de cada 1.000 estudiants que inicien el batxillerat, pràcticament una quarta part abandona el primer any. Aquest és un fenomen que desperta moltes crítiques vers l'ESO, en els mateixos alumnes que es queixen de què no estan prou preparats per iniciar un batxillerat de dos anys, massa teòric i intens, com veurem al capítol 7. La reducció del batxillerat de quatre a dos anys tindrà unes consideracions especials a l'apartat següent. En total, gairebé un 40% dels alumnes que han començat primer de batxillerat s'ha quedat pel camí, sense aconseguir el títol de batxiller ni poder optar a la universitat.

5.2.3 Fluxos de la formació professional

Recollir les opcions per la via professional amb el nou sistema resulta força més complicat, perquè ja no existeix una promoció que començi a un primer curs que podia durar fins a 5è (3r de FP2). L'FP ha passat, en teoria, d'un itinerari a dos cicles separats entre si, curts i bàsicament professionalitzadors. A més, la durada dels cicles formatius depèn del tipus de cicle. Fins i tot la intenció original era trencar la idea de "curs acadèmic" i optar per crèdits d'aplicació variable, sobretot els crèdits corresponents a la formació en centres de treball. Això ha complicat força les tasques d'organització i planificació del centre, però per simplificar la dinàmica escolar (i les estadístiques oficials així ho recullen) s'han resituat els crèdits de durada variable en cicles que duren un curs o que duren dos cursos. Però hi ha famílies professionals que només tenen cicles de dos cursos i hi ha famílies que tenen cicles d'un curs o de dos cursos. Però el màxim nivell de desagregació de les dades disponibles és el de les famílies professionals. Per això hem fet una aproximació per famílies.

Als cicles formatius de grau mitjà hi ha famílies amb tots els cicles d'un curs acadèmic, que són les següents: administració, activitats físiques, comerç, indústries alimentàries, comunicació, química, sanitat, tèxtil. A aquest grup s'ha afegit la família d'hoteleria, que té la majoria de cicles d'un curs acadèmic però en té algun de dos cursos. Al segon grup hi situem les famílies amb tots els cicles de dos cursos acadèmics (arts gràfiques, automoció, construcció, electricitat-electrònica, manteniment i serveis a la producció i activitats agràries) i les famílies amb la majoria de cicles de dos cursos però amb algun cicle d'un curs (fusta i moble, activitats maritimopesqueres, fabricació mecànica i imatge personal).

Als cicles formatius de grau superior he fet la mateixa operació. En el grup de les famílies d'un curs queden: tèxtil (amb tots els cicles d'un curs) i comerç i màrqueting, hotelaria i turisme (amb la majoria de cicles d'un curs però amb algun de dos). I al segon grup queden les següents famílies professionals: activitats físicoesportives, activitats agràries, arts gràfiques,

manteniment de vehicles, edificació, electricitat-electrònica, fusta i moble, indústries alimentàries, comunicació, imatge i so, activitats maritimopesqueres, fabricació mecànica, serveis socioculturals, manteniment i serveis a la producció, imatge personal, informàtica (amb tots els cicles de dos cursos), administració, sanitat (la majoria de cicles són de dos cursos però n'hi ha algun que només en dura un). Hi ha un cas una mica especial, que és la família química, que només té un cicle de dos cursos però és molt nombrós, més que la suma de la resta, que són d'un curs acadèmic, però l'hem inclòs en aquest segon grup.

En general, aquesta aproximació, tot i no ser exacta, ens pot donar una idea de la promoció d'alumnes als CFGM i CFGS. En aquests últims es dóna una sobredimensió de les taxes de graduació, ja que de famílies importants (amb un percentatge important d'alumnes respecte del total), com ara administració i sanitat, surten més graduats perquè se sumen els graduats dels cicles d'un curs amb els graduats de cicles de dos cursos. Un altre aspecte que cal tenir en compte és que no es pot diferenciar l'origen acadèmic dels alumnes. És a dir, hem de suposar que les taxes de promoció, abandó i repetició són iguals per als alumnes que vénen per la via acadèmica "reglamentària" (ESO per a CFGM i batxillerat per a CFGS) que per la via acadèmica de l'LGE o per les proves d'accés. Malgrat aquests inconvenients, és l'única manera de fer una aproximació al que està passant dintre dels cicles formatius. Aquest és el resum de la matriculació, repetició i graduació:

Taula 5.13: Nombre de matriculats, repetidors i graduats a CFGM

		1r	2n	Graduats 1r	Graduats 2n
1996-97	Matrícula	3.469		1.236	370
	Repetidors	0			
1997-98	Matrícula	6.405		1.776	835
	Repetidors	0			
1998-99	Matrícula	12.294	2.951	3.846	1.091
	Repetidors	0			
1999-2000	Matrícula	18.027	4.171	5.248	2.899
	Repetidors	1.176	202		
2000-01	Matrícula	21.996	5.632		
	Repetidors	2.016	717		

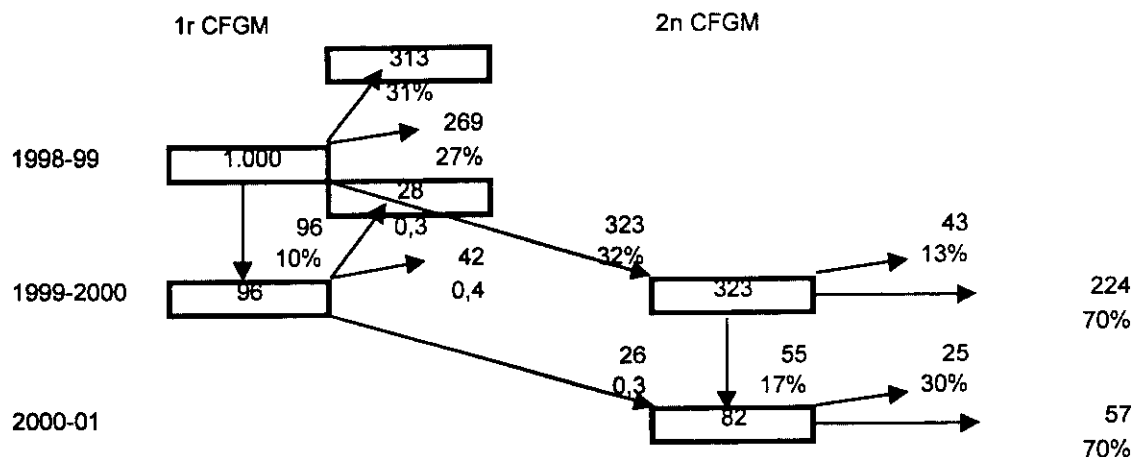
Un altre dèficit d'aquestes dades és que els criteris de classificació i recollida han anat variant al llarg dels anys. Per exemple, fins al curs 1999-00 no s'aplegaven els repetidors. O fins al curs 1999-2000 no es distingien els matriculats de primer i de segon. Per poder calcular les taxes del període 1998-2000 hem aplicat la proporció del curs 1999-2000 (entre matriculats a primer i a segon) al curs 1989-99. De nou la promoció inicial, un cop s'ha desenvolupat completament l'etapa obligatòria, seria el curs 2000-01. Com que això encara no és possible, hem agafat el període 1998-2000 com a exemple que il·lustri el que pot passar en els itineraris professionals de curta durada.

Taula 5.14: Taxes de repetició, promoció i abandó als CFGM

		1r	2n
1998-99	Repetidors	10%	7%
	Promocionats	32%	37%
	Abandons	27%	56%
	Graduats 1r	31%	
1999-2000	Repetidors	11%	17%
	Promocionats	27%	70%
	Abandons	32%	13%
	Graduats 1r	29%	

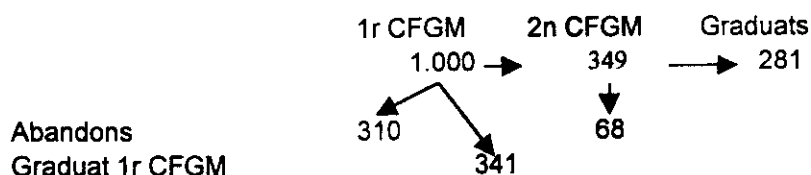
De la mateixa manera que he fet abans amb l'FP antiga, que considerava les sortides de FP1 amb títol de forma diferenciada, aquí he distingit les sortides de primer amb títol (graduats 1r), que correspon a les famílies que de forma total o majoritària tenen cicles d'un curs acadèmic. La reconstrucció històrica, doncs, quedaria així:

Gràfic 5.12: Reconstrucció històrica de la promoció de CFGM



Una mica més de la meitat es treu el títol de tècnic mitjà en el temps que toca (un o dos cursos acadèmics, segons el cicle), i un 9% amb un curs de repetició. En total, al voltant d'un 60% d'alumnes que ingressen en els CFGM obtenen el títol. Comptant els abandons, la seqüència de progressió seria la següent:

Gràfic 5.13: Seqüència de progressió dels CFGM



Per analitzar què passa al grau superior tenim les mateixes dificultats en les dades disponibles, com podem comprovar en la taula de matrícula, repetició i graduació:

Taula 5.15: Nombre de matriculats, repetidors i graduats a CFGS

		1r	2n	Graduats 1r	Graduats 2n	Total graduats
1996-97	Matrícula	6.533		440	1.860	2.300
	Repetidors	0				
1997-98	Matrícula	11.662		529	3.699	4.228
	Repetidors					
1998-99	Matrícula	11.845	5.685	719	5.193	5.912
	Repetidors	0				
1999-2000	Matrícula	16.553	7.584	1.051	6.729	7.780
	Repetidors	521	561			
2000-01	Matrícula	20.364	10.451			
	Repetidors	882	961			

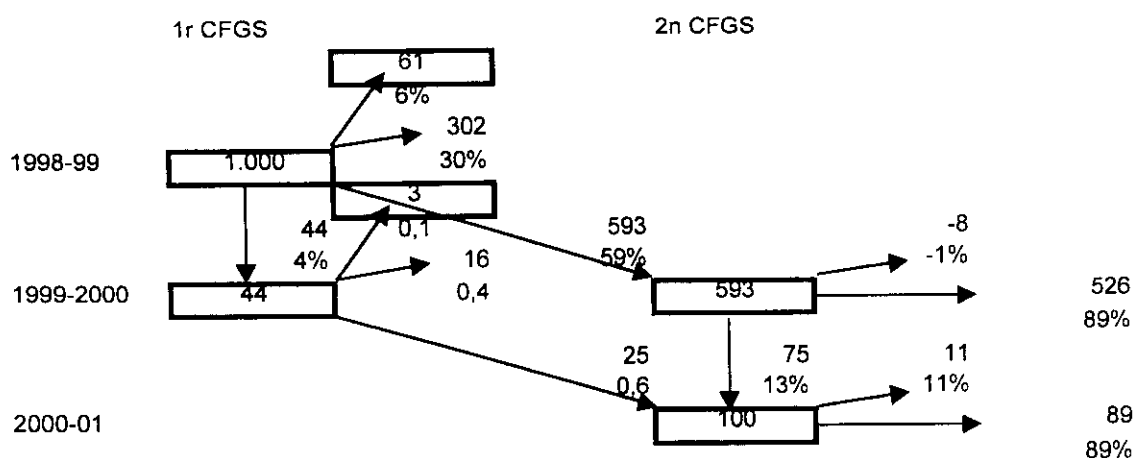
Les dades de repetidors es comencen a recollir a partir del curs 1999-2000, així com les dades separades de primer i de segon. Per això, les dades del curs 1998-99 estan calculades amb la proporció entre primer i segon del curs 1999-2000. A partir d'aquestes dades s'han pogut calcular les taxes de repetició, promoció i graduació:

Taula 5.16: Taxes de repetició, promoció i graduació dels CFGS

		1r	2n
1998-99	Repetidors	4%	10%
	Promocionats	59%	91%
	Abandons	30%	-1%
	Graduats 1r	6%	
1999-2000	Repetidors	5%	13%
	Promocionats	57%	89%
	Abandons	31%	-1%
	Graduats 1r	6%	

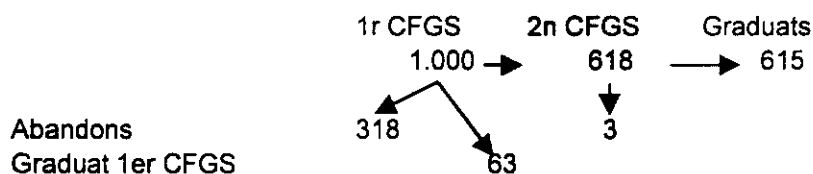
Aquí ens trobem amb una dificultat afegida. Les taxes d'abandó de segon surten negatives. Això vol dir que els graduats dels cicles d'un curs es comptabilitzen a segon, i aquest fet amaga els abandons a segon, per la qual cosa hem de dir que el rendiment dels CFGS de dos cursos està sobredimensionat, encara que la xifra global de graduació pot ser una aproximació bona. Tot i això, mantenim aquestes dades, encara que febles, per poder reconstruir després tot el trànsit per la secundària. La reconstrucció històrica dels CFGS que surt és la següent:

Gràfic 5.14: Reconstrucció històrica de la promoció de CFGS



I la seqüència de progressió és la següent:

Gràfic 5.15: Seqüència de progressió de la promoció de CFGS



En definitiva, pràcticament un terç dels alumnes que s'han matriculat a primer ho deixen córrer (aquesta és, potser, la dada més bona i consistent). Al voltant del 70% es treuen un títol, amb molt poques repeticions, cosa que els diferencia de l'alumnat de CFGM (amb una taxa de repetició a primer del 10%, mentre que als CFGS aquest percentatge baixa a la meitat).

5.2.4 Taxes de transició

Abans de passar a la reconstrucció de tota la cohort, s'ha de calcular el percentatge d'accés d'una etapa a una altra. Com que no podem seguir temporalment aquesta cohort, per manca de temps d'aplicació de la reforma i també pel disseny a voltes "circular" de l'actual reforma educativa (a l'apartat següent aclarirem i insistirem en aquest punt), l'única manera de reconstruir una cohort fictícia és fixar uns percentatges d'accés de graduats d'ESO a CFGM i batxillerat, percentatges d'accés de batxillerat a CFGS i universitat i percentatges d'accés de CFGS a universitat.

La xifra més consistent d'accés dels graduats d'ESO al batxillerat només està disponible per al curs 2000-01, i és la procedència acadèmica dels matriculats a primer. Desgraciadament, no tenim aquesta dada d'altres cursos, per la qual cosa no podem calcular una mitjana dels darrers anys i ens hem de conformar amb la dada de només un any. Sempre segons les estadístiques del Departament d'Ensenyament, dels 54.210 alumnes de primer de batxillerat del curs 2000-01, 42.969 són alumnes de nova matriculació (no són repetidors)

que tenen el títol de graduat d'ESO. Hem de suposar que pràcticament tots han acabat l'ESO el curs immediatament anterior (cosa que a les estadístiques oficials no es pregunta mai). Si el curs 1999-2000 es van graduar 50.839 alumnes d'ESO, això vol dir que un 85% dels alumnes que tenen el graduat de secundària continuen els estudis acadèmics en el batxillerat.

El càlcul de la proporció de graduats en secundària que opta per un CFGM és més complex. Fins que no surten promocions plenes d'alumnes escolaritzats en l'ESO, la presència d'aquests graduats en els CFGM era molt minoritària, ja que bàsicament es nodria de titulats de FP1 i estudiants de 2n de BUP que optaven per la via professional i de certificats escolars que es presentaven a les proves d'accés (vegeu el capítol següent). Si considerem que el títol de graduat en secundària obre totes les possibilitats del sistema educatiu, és poc probable que en el context actual els joves de 16 anys, si tenen oportunitats de seguir estudiant i obtenir un títol amb un valor de canvi més gran, se'n vagin al mercat de treball. Per tant, el potencial màxim d'una promoció d'ESO que opti pel grau mitjà serà del 15% (100-85 que van a batxillerat). Ara bé, la relació entre els graduats d'ESO i els matriculats el curs següent a un CFGM amb el títol d'ESO ens mostra una dada que no coincideix amb el 15%:

Taula 5.17: Relació entre graduats en ESO i matriculats a CFGM

	Graduats ESO (a)	Matriculats CFGM amb títol d'ESO el curs següent (b)	B/A
1994-95	5.513	564	10%
1995-96	11.385	1.320	12%
1996-97	19.104	2.446	13%
1997-98	30.281	5.175	17%
1998-99	31.797	8.928	28%
1999-2000	50.839	13.743	27%

Els darrers dos cursos al voltant d'una quarta part dels alumnes dels CFGM provenen de l'ESO i no dels títols del sistema anterior. Davant d'aquest fet, la hipòtesi més plausible és que es tracti d'alumnes que van començar el batxillerat però que a primer o segon abandonaren després d'un fracàs acadèmic o un desencís davant dels estudis acadèmics. Però, com que les

dades oficials només recullen el títol assolit i no el darrer curs estudiat, no podem assegurar-ho del tot. En qualsevol cas, el potencial del 15% de graduats d'ESO que van als CFGM pot pràcticament doblar-se si es té en compte aquest fet.

Per als graduats de batxillerat de nou es torna a presentar una doble opció, la universitària o la professional de grau superior. El Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació publica les dades d'accés a la universitat segons la procedència acadèmica. En el cas dels estudiants de batxillerat, sabem quants aproven la selectivitat (al juny i al setembre) i, per tant, obtenen una plaça a la universitat. Nosaltres ho podem relacionar amb el total d'alumnes que acaben graduant-se el mateix any de batxillerat. Amb aquestes dades hem elaborat la taula següent:

Taula 5.18: Relació entre graduats en batxillerat i aprovats a la selectivitat

	Graduats (a)	Aprovat PAAU (b)	B/A
1997-98	5.457	4.648	85%
1998-99	9.760	8.223	84%
1999-2000	28.458	23.585	83%

Si calculem la mitjana dels tres cursos dels quals tenim dades, trobem que el 84% dels alumnes que acaben el batxillerat entren a la universitat el curs següent (aquesta dada sí que és tinguda en compte en l'accés a la universitat, només per als que han fet el batxillerat, no així per als que han fet formació professional). De la mateixa manera que ens passava amb la relació entre l'ESO i el CFGM, l'entrada al grau superior durant molts anys es feia amb els títols del sistema anterior (FP2 i COU), però els darrers anys l'entrada d'alumnes amb el títol de batxiller de reforma ha augmentat considerablement.

Taula 5.19: Relació entre graduats en batxillerat matriculats a CFGS

	Batxillers (a)	Matriculats CFGS curs següent (b)	B/A
1997-98	5.457	821	15%
1998-99	9.760	2.257	23%
1999-2000	28.458	5.943	21%

La interpretació del diferencial entre el 16% de demanda potencial (tots els batxillers que no entren a la universitat) i el 21-23% d'alumnes que provenen del batxillerat és similar al que fèiem abans del diferencial entre el potencial de graduats de secundària i l'entrada al CFGM. Probablement es tracti d'alumnes que han suspès la selectivitat un any anterior o que han entrat a la universitat i que per diferents raons han decidit sortir-ne i provar en la via professional, però d'un nivell acceptable per titulats en la franja de la secundària superior. També és possible que alguns batxillers optin per sortir directament al mercat de treball, però amb les actuals dades ens és impossible quantificar-ho. Si més no, podem suposar que representen una porció molt petita de cada promoció.

Els graduats de CFGS tenen una sortida majoritària cap al mercat de treball, però també tenen una reserva de places a la universitat (diplomatures i enginyeries tècniques), de la mateixa manera que passava amb l'FP2. Ara bé, les dades oficials no ens permeten saber quans d'aquests titulats opten per continuar estudis. En primer lloc, perquè les dades d'accés a la universitat només són per a la reserva de places als titulats de formació professional, sense saber si són titulats del curs anterior. I en segon lloc, i més greu per a la nostra anàlisi, no es diferencien els titulats amb el sistema anterior (FP2) dels titulats amb el nou (CFGS). Les dades que ens poden aproximar a la relació entre graduats de FP i accés a la universitat són aquestes:

Taula 5.20: Relació entre graduats de formació professional i accés a la universitat

	Graduats CGFS (a)	Graduats FP2 (b)	Places assignades CFGS/FP2 (c)	C/A+B
1997-98	4.228	15.977	6.651	33%
1998-99	5.912	14.045	6.612	33%
1999-2000	7.780			

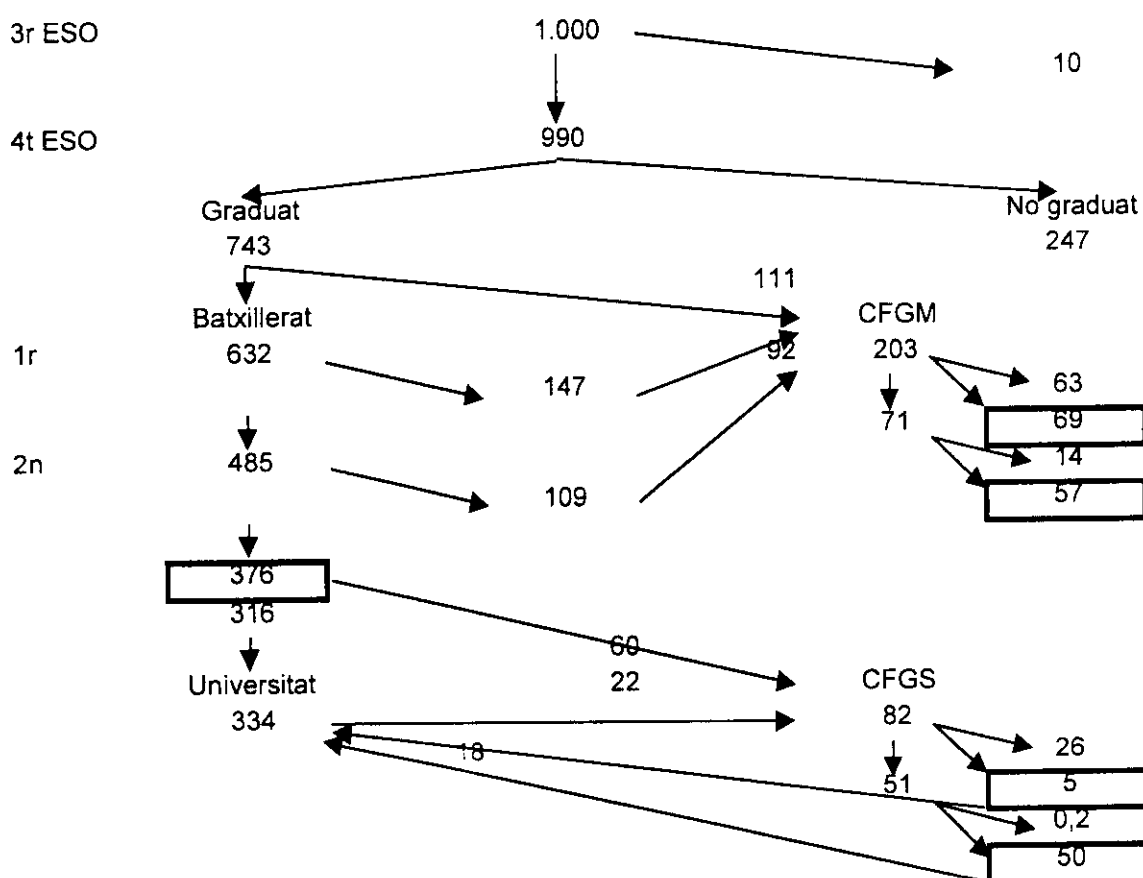
El curs 1999-00 ja està totalment extingida la formació professional de l'LGE, i per tant, ja no queden graduats de FP2. Aquí s'obre una incògnita sobre si les places reservades per als estudiants que vénen de FP es mantindran en termes absoluts o relatius. Si es mantenen en termes absoluts, voldrà dir que la immensa majoria de graduats en CFGS haurien d'anar a la

universitat, i si es mantenen en termes relatius, voldrà dir que la presència d'estudiants universitaris amb itineraris previs de formació professional es reduirà dràsticament. En qualsevol cas, si considerem que la proporció $(C/A+B)$ és constant al llarg dels anys i que no hi ha diferències significatives entre CFGS i FP2 en la tendència que tenen d'anar a la universitat un cop han acabat els estudis professionals, podem deduir que el potencial de demanda, per dir-ho d'alguna manera, dels graduats de CFGS estarà al voltant del 33%, és a dir, un terç dels estudiants que acaben continuen estudis a la universitat.

5.2.5 Diagrama de fluxos LOGSE

Finalment, després d'aquest laboriós procés de càlculs, suposicions i hipòtesis, podem reconstruir una generació "teòrica" d'alumnes que acaben el segon cicle de l'ensenyament secundari obligatori i els fluxos que s'estableixen entre els diferents cicles de la secundària postobligatòria fins arribar a la universitat:

Gràfic 5.16: Diagrama de fluxos promoció teòrica (LOGSE)



D'aquest diagrama de fluxos podem fer alguns comentaris d'interès del que està passant amb la circulació dels alumnes pel sistema educatiu:

- Una quarta part de l'alumnat queda fora del sistema educatiu als 16 anys, sense possibilitats de continuar. Els que vulguin reincorporar-s'hi hauran d'esperar a tenir 18 anys i experiència laboral per poder fer les proves d'accés als CFGM (vegeu el capítol 7). Si al fracàs en l'ESO hi afegim els 241 que no obtenen un títol superior, tenim que pràcticament la meitat de l'alumnat es queda per sota de la secundària superior en termes de títols amb valor de canvi en el mercat de treball.
- L'opció majoritària dels graduats de secundària és continuar estudis al batxillerat, un 85%. Això redueix l'opció professional al 15%, si més no immediatament després de graduar-se. Tornar a plantejar-se una opció

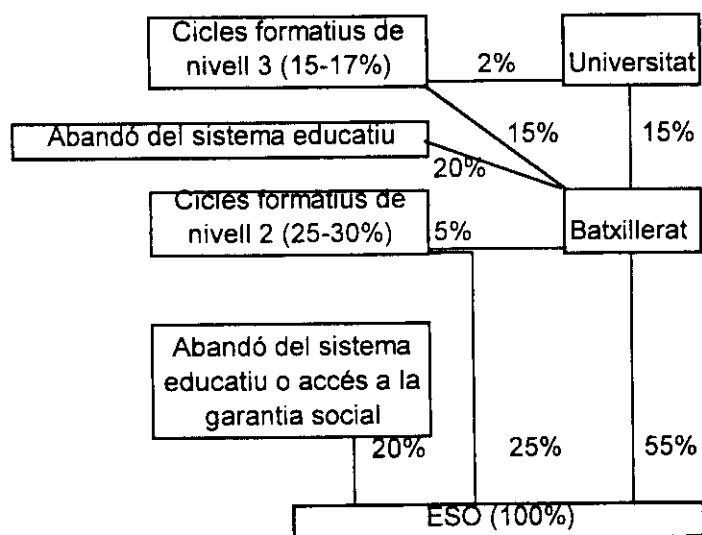
professionalitzadora pot ser plausible per al 36% dels que fracassen al batxillerat.

- Un terç de la generació arriba a la universitat, la majoria a través de la via propedèutica del batxillerat i una petita part després d'haver passat per una formació professional de grau superior. L'opció dels batxillers per la via professionalitzadora de ràpida inserció en el mercat de treball és molt feble, només engresca el 16% dels batxillers, i segurament és perquè no han entrat a la carrera universitària desitjada (vegeu el capítol 7), i l'objectiu de tornar a la universitat es compleix en alguns dels que acaben el CFGS.
- Prop d'un 20% de cada promoció té un títol professional, encara que un 10% més ha començat un cicle formatiu però no l'ha acabat.

5.2.6 Comparació amb altres territoris

No conec gaires estudis sobre els fluxos d'alumnat en el nou marc del sistema educatiu i, per tant, no és fàcil fer comparacions amb altres estudis realitzats a Catalunya o altres indrets. Una comparació que té un cert interès és entre allò que s'esperava que pogués passar i el que està succeint realment. Una de les previsions que es va fer abans de l'aplicació de la reforma a l'etapa secundària mostrava aquests fluxos desitjables (COLOMÉ, 1994):

Gràfic 5.17: Previsió del diagrama de fluxos d'estudiants després de l'ESO



Òbviament, els desitjos dels planificadors no tenen una traducció en la realitat conformada per les opcions d'alumnes i famílies i les pràctiques educatives de professorat i centres educatius. Comparant amb els fluxos de l'apartat anterior, cal posar en relleu tres grans qüestions:

- La primera és el percentatge d'abandó del sistema educatiu després de l'ensenyament obligatori. Sembla excessivament optimista pensar que l'abandó afecti el 20% de cada promoció, ja que està més aviat en la franja del 25-30%.
- L'opció del batxillerat respecte als CFGM està infravalorada. A les previsions es calcula que, per cada alumne que es matricula al grau mitjà, hi ha dos alumnes que es matriculen al batxillerat. En realitat, aquesta proporció és d'un a tres, o d'un a sis si tenim en compte només la primera opció, ja que un percentatge important d'alumnes que es matriculen al grau mitjà és perquè han fracassat al batxillerat.
- Les opcions després del batxillerat tampoc no són gaire encertades. L'abandó del sistema educatiu no sembla que sigui tan considerable (no s'especifica si és per motius de fracàs o són alumnes amb el títol que no segueixen estudiant) ni que el batxillerat sigui una etapa terminal. L'accés al

grau superior està sobrevalorat¹⁶ i sobretot el que és absolutament inviable és el 15% d'accés a la universitat, ja que s'acosta al 40% de cada generació.

Aquesta previsió es va fer pensant en la revalorització de la formació professional, és a dir, en la sentida com a necessària revolarització de l'FP. Ara bé, canviar les pautes socials i la consideració de l'FP com a segona via per als que no serveixen per estudiar no és tan fàcil, com veurem als capítols següents.

5.3 Recapitulació

Un cop arribats a aquest punt, la comparació entre el que passava amb la Llei general d'educació, si més no a l'última etapa, i el que està succeint ara amb la LOGSE esdevé del tot necessària i pertinent. Torno a insistir en les precaucions que cal tenir en tota comparació de sistemes educatius i que les dades sobre els fluxos de la LOGSE són precàries per força. Malgrat això, aquesta comparació ens pot donar algunes idees per a la reflexió sobre l'esdevenidor de l'actual sistema, força interessants, i més encara quan aquest futur està molt obert. Per això establiré, a partir de les dades elaborades en aquest capítol, els elements de continuïtat i els elements de canvi de la LOGSE respecte l'LGE. I afegiré l'anàlisi d'alguns fenòmens que s'estan produint en la fase de transició d'un sistema a l'altre.

¹⁶ I encara estava molt més sobrevalorada la previsió del Mapa Escolar de Catalunya, amb un 25% de titulats de batxillerat que haurien d'anar als CFGS (GAIRÍN, 1999).

5.3.1 Continuïtat i canvi en els fluxos LGE-LOGSE

Com hem pogut veure als diagrames de fluxos, hi ha elements que són de continuïtat i altres que són de canvi. Malgrat el canvi sistèmic, algunes tendències de fons són persistents i busquen la manera d'adequar-se al nou marc normatiu. Aquests elements de continuïtat són els següents:

- No varia gaire el contingent d'alumnes que queden exclosos del sistema educatiu sense una titulació mínima. Amb l'LGE 294 alumnes de cada 1.000 surten sense el graduat ni el títol de FP1, ja que la majoria dels que abandonen l'FP1 són els certificats, com veurem als estudis de cas. Amb la LOGSE, els dos anys més d'escolaritat obligatòria donen 257 alumnes sense la titulació mínima. Encara que és menor, és probable que els centres siguin més generosos en l'avaluació perquè una part dels que no serien graduats són "recuperables" en la formació professional, com veurem al capítol 8.
- La quantitat d'alumnes que entren en la via professional a partir dels 16 anys (edat teòrica) és molt similar. Amb l'LGE, després de 2n de BUP o 2n de FP1 entren 217 alumnes en la via professional, xifra propera als 203 matriculats als CFGM.
- Amb la LOGSE no augmenta significativament la quantitat total de titulats de formació professional que "produeix" el sistema. Si sumem els titulats de grau mitjà i els de grau superior, són 181, però la suma dels titulats de FP1 i FP2 suposava 173; per tant, no hi ha una producció sensiblement superior de la promoció d'alumnes.
- La base d'estudiants que entren al batxillerat s'ha ampliat, però l'eficàcia, és a dir, la relació entre els titulats i els que es matriculen a primer (una altra manera de mesurar la relació *input/output*), es manté igual: el 60% a l'LGE (294/492) i el 59% a la LOGSE (376/632).

Els elements de canvi més significatius són els següents:

- Ha augmentat sensiblement la proporció de la generació que entra al batxillerat.¹⁷ Amb el sistema LGE un 70% dels graduats escolars continuaven estudis en el BUP (492/699). En canvi, aquest percentatge puja al 85% amb el sistema LOGSE (632/743). Si fem la comparació per edat teòrica, la visualització d'aquesta diferència impacta més. Als 16 anys, amb el sistema anterior, 397 alumnes (sempre de cada 1.000) eren al batxillerat (3r de BUP), i amb l'actual a primer de batxillerat en trobem 632. Per tant, la producció final de títols augmenta amb la LOGSE, 376 (i amb l'LGE 294). I l'augment de títols de batxiller fa augmentar l'entrada a la universitat (256 amb l'LGE, 316 amb la LOGSE).
- En concordança amb aquest punt, si augmenta la proporció que va a batxillerat, lògicament disminueix la proporció de graduats que opten per la via professional. Amb l'LGE pràcticament un 30% dels graduats escolars optava per entrar a l'FP1 (203/699). En canvi, amb la LOGSE només ho fa un 15% dels graduats en secundària (111/743).
- A més, el rendiment o eficàcia de la formació professional ha baixat, ja que amb l'LGE, set de cada deu alumnes que entraven a l'FP2 obtenien el títol (155/217), i en canvi amb la LOGSE només són sis de cada deu els alumnes que entren a un CFGM i obtenen el títol (126/203).

La comparació entre el sistema LOGSE i el sistema LGE planteja algunes reflexions pertinents a les nostres hipòtesis. En primer lloc, queda clar que el sistema educatiu ha avançat en la integració dels escolars fins als 16 anys,¹⁸ però ha augmentat l'externalització del fracàs de l'ensenyament

¹⁷ Cal donar la raó a Marchesi en la seva hipòtesi que en la mesura que augmenta l'escolaritat obligatòria, augmenten els alumnes que van al batxillerat i els que l'acaben (MARCHESI, 1998). D'altra banda, aquest és un fenomen europeu, el progressiu "desplaçament acadèmic", és a dir, un augment de les opcions acadèmiques en detriment de les professionals que fins i tot ha arribat a Alemanya, que ha tingut una crisi de matriculació de l'opció vocacional *Hauptschulen* (GREEN, *et al.*, 2001).

¹⁸ De fet, ha convertit l'ensenyament mitjà en el nivell modal o normal de l'escolarització en substitució del nivell primari, cosa que va començar amb l'aplicació de l'LGE (CARABAÑA, 1988) i s'ha consolidat amb la LOGSE.

obligatori. Sembla com si a canvi d'augmentar l'etapa obligatòria, el sistema fos més selectiu en l'etapa postobligatòria. En aquest sentit, la via professional ha perdut, segons l'actual regulació, la capacitat recuperadora del fracàs escolar, encara que aquesta capacitat ja era de per si mateixa reduïda. La pregunta que cal fer és: tindran les administracions i les institucions implicades en l'atenció al fracàs escolar capacitat d'atendre entre el 25% i el 30% de cada generació en programes externs a l'escola (com era l'objectiu dels programes de garantia social), o es pressionarà perquè s'obri, per la via de les proves d'accés, la connexió entre la no-graduació i els CFGM?

La disminució del batxillerat a dos anys deixa molt poca distància entre el final de l'etapa obligatòria i l'accés a la universitat. És possible que aquest fet indueixi a una major pressió als alumnes graduats a matricular-se al batxillerat. Els tres anys de BUP i un de COU podrien ser un desincentiu per a aquells alumnes amb un rendiment escolar suficient però sense motivació forta per als estudis. D'altra banda, no sembla que hagi augmentat el fracàs en el batxillerat malgrat aquesta "compressió". Una altra discussió, ja més subjectiva, és la qüestió dels nivells, que ja veurem en els capítols següents com ho viuen alumnes i professors.

La formació professional de grau superior, segurament la gran innovació de la LOGSE (més que innovació, recuperació i realització d'una vella idea de l'LGE), no esdevé una alternativa real a la universitat, ja que no ha fet disminuir la quantitat d'alumnes que hi arriben. És més, ha contribuït que augmenti, ja que aproximadament un de cada cinc estudiants que es matriculen al CFGS ingressen a la universitat amb la quota de FP. Això vol dir que, més que alternativa, és una via secundària d'accés a la universitat per a alumnes que suspenen la selectivitat o als quals no toca la carrera que voldrien, com veurem al capítol 7.

Una incertesa que envolta aquesta formació professional de grau superior és saber què passarà quan s'acabin els titulats de COU i de FP2 que durant els anys de transició han anat nodrint els cicles formatius. Es podrà mantenir una formació professional de grau superior que només aculli una

cinquena part dels batxillers? La resposta pot ser clara: obrir la possibilitat de continuar estudis professionals als titulats de CFGM.

Totes aquestes consideracions parteixen d'una visió macro, sistèmica, dels fluxos d'estudiants pels diferents nivells i cicles del sistema educatiu. Com es concreta en l'àmbit dels centres és l'objectiu del capítol següent, i com ho viuen a nivell micro estudiants i professors, quines estratègies elaboren quan prenen decisions de continuar o de passar d'un nivell o un cicle a un altre, com entendre millor, en definitiva, el que està passant, serà l'objectiu dels capítols 7, 8, 9 i 10.

5.3.2 Dubtes i reptes en la transició de l'LGE a la LOGSE

Més enllà de les possibilitats de reproduir tendències o d'introduir canvis significatius en la construcció dels fluxos educatius, hi ha un seguit de fenòmens que són transitoris i que afecten les promocions a les quals els ha tocat el trànsit, dintre de les seves trajectòries escolars, d'un sistema a un altre. L'anàlisi d'alguns d'aquests fenòmens ens pot donar alguna pista més sobre el futur del nou sistema educatiu.

El canvi més important ha estat passar d'un sistema d'itineraris acadèmics i professionals paral·lels a un sistema d'itinerari acadèmic amb cicles professionalitzadors de sortida. Això ha donat lloc a un conjunt de passarel·les i connexions entre títols de LGE i entrades a cicles formatius de grau mitjà i de grau superior. Pel que fa als CFGM, l'evolució dels canals d'accés mostra les tendències següents:

Taula 5.21: Evolució de l'ingrés als CFGM segons titulació d'accés

	FP1	2n BUP	ESO	Altres CFGM	Prova d'accés	Repeteix curs	Altres situacions	No consta	Total
1991-92	219	112	259			27			617
1992-93	307	157	313			82			859
1993-94	245	74	216			606			1.141
1994-95	317	98	373			709			1.497
1995-96	309	65	564			706			1.644
1996-97	975	167	1.320				1.034		3.496
1997-98	1.175	183	2.446				1.156		4.960
1998-99	4.832	482	5.175		261		1.967		12.717
1999- 2000	3.901	1.099	8.928	610	1.143	1.176	1.140	1	17.998
2000-01	1.182	852	13.743	915	1.877	1.955	863		21.387

Aquestes dades mostren, doncs, que el període de transició ha marcat la implantació dels cicles formatius. Fins al curs 2000-01 no arriba la primera generació ja totalment escolaritzada a l'ESO. Els cursos anteriors la presència d'alumnes amb titulacions de l'antic sistema és molt abundant. La presència de graduats de FP1 s'explica en part per la desaparició de l'FP2, que deixa els alumnes que acaben el primer grau només amb la possibilitat de fer un CFGM.

Taula 5.22: Evolució dels graduats de FP1 i matrícula a 1r de FP2

Graduats FP1		Matriculats 1r FP2 amb el títol de FP1*	
1996-97	15.484	1997-98	13.764
1997-98	10.207	1998-99	281
1998-99	7.517	1999-2000	-
1999-2000	-		

* S'han exclòs els que venien de BUP

L'augment tan important d'alumnes amb el títol de FP1 que fan un CFGM de l'any 1997-98 al 1998-99 (es multiplica per quatre) es degut al fet que s'extingueix l'FP2. Ara bé, si el percentatge dels que es matriculaven a FP2 respecte als que havien acabat FP1 era de gairebé el 90%, la relació entre els que acaben FP1 el 1997-98 i els que comencen un CFGM el 1998-99 és del 47% i del 52% per al curs següent. És a dir que probablement s'ha deixat de cobrir una demanda potencial de graduats de FP1 de pràcticament el doble.

Pel que fa als estudiants de segon de BUP, el creixement d'alumnes que entren al CFGM coincideix amb l'extinció del 3r de BUP el curs 1998-99, i el contingent més gran entra el curs següent, la qual cosa ens fa suposar que són alumnes que han entrat a primer de batxillerat que pel motiu que sigui no se n'han sortit i han reorientat el seu itinerari cap a la via professional curta. Desgraciadament, això no pot ser més que una suposició, ja que no tenim dades que ens ho confirmin.

Taula 5.23: Evolució dels matriculats de 2n de BUP i de 3r de BUP i 1r de batxillerat LOGSE

	2n BUP		3r BUP*	1r bat*
1996-97	35.356	1997-98	28.064	17.710
1997-98	23.958	1998-99	15	53.783
1998-99	18.777	1999-2000	-	47.052
1999-2000	-			
* S'han restat els repetidors				

Respecte els CFGS, tenim fenòmens similars:

Taula 5.24: Evolució de l'ingrés als CFGS segons titulació d'accés

	FP2	COU	Batx.	Altres CFGS	Prova d'accés	Altres situacions	Dipl.	Llic.	Repeteix curs	No consta	Total
1991-92	264	583	138		66						1.051
1992-93	597	1.046	169		186						1.998
1993-94	426	1.011	290		1.192						2.919
1994-95	771	1.686	181		1.466						4.104
1995-96	968	1.774	260		1.660						4.662
1996-97	1.744	3.209	193			2.543					7.689
1997-98	2.381	3.552	439			1.533					7.905
1998-99	4.156	4.772	821		364	1.336					11.449
1999-2000	5.721	6.300	2.257	193	736	569	21	25	517	2	16.341
2000-01	6.537	4.680	5.943	359	1.157	457	40	30	841		20.044

Els efectes de l'extinció de l'antic sistema són, lògicament, més tardans. Encara en el darrer curs del qual tenim dades el creixement de titulats de FP2 és important. Ara bé, aquí sembla que el fenomen que ha succeït és que s'han allargat els anys d'escolarització d'aquestes promocions de transició. Si el nombre de titulats de FP2 que accedeix a la universitat és del 30-35%, segons

hem vist al capítol anterior, una part de l'alumnat que sortia al mercat de treball ha continuat l'escolarització als CFGS. D'alguna manera, per a aquests alumnes el grau superior ha estat una oportunitat de preparar-se millor, de tenir un altre títol, per enfrontar-se al món laboral.

Taula 5.25: Evolució dels graduats de FP2 i matrícula a CFGS i universitat

	Graduats FP2		Matriculats CFGS amb títol de FP2	Matriculats universitat (FP2 i CFGS)
1996-97	16.999	1997-98	2.381	6.017
1997-98	15.977	1998-99	4.156	6.494
1998-99	14.045	1999-2000	5.721	6.651
1999-2000	-	2000-01	6.537	6.612

Una cosa semblant passa amb els estudiants de COU. El CFGS ha estat una oportunitat de continuar estudiant, una autèntica alternativa a la universitat per a aquells que no han pogut o no han volgut anar-hi o que ho han provat i ho han deixat córrer per diferents motius. Tot i que no podem correlacionar els graduats d'un curs amb els matriculats del curs següent, la comparació en si mateixa ja és prou significativa.

Taula 5.26: Evolució dels graduats de COU i matrícula a CFGS i universitat

	Graduats COU		Matriculats CFGS	Matriculats universitat
1996-97	30.019	1997-98	3.552	25.986
1997-98	27.978	1998-99	4.772	23.379
1998-99	25.389	1999-2000	6.300	20.769
1999-2000	-		4.680	1.429

Aquí la incògnita serà, tal com deia abans, què passarà quan ja no quedin titulats de FP2 i de COU disposats a continuar la seva formació i el CFGS quedi només com a camí dels nous batxillers. Les proves d'accés no sembla que aixequin gaire interès (un residual 6% del total de nous matriculats). Una via encara més testimonial però que no estava prevista inicialment (i de fet, no es recull a les estadístiques fins al curs 1999-00) és

l'entrada de titulats universitaris. Ja hem comentat abans la possibilitat de reconducció d'itineraris d'estudiants fracassats a la universitat, però aquesta realitat no queda registrada a les estadístiques. Sí que s'hi registra si tenen un títol, i encara que és un contingut molt reduït (no arriba a l'1%), és interessant veure que es poden obrir vies que el sistema no havia previst. La circulació per més d'un cicle de grau superior no sembla que tingui un pes important. Caldrà estar atents els cursos vinents, ja que és una orientació (no quedar-se només amb un títol de grau superior) que es comença a donar en alguns instituts, com veurem al capítol 8.

CAPÍTOL 6.

ELS ITINERARIS PROFESSIONALS

Hem vist al capítol anterior l'evolució dels fluxos educatius en l'última etapa de la LGE i la primera de la LOGSE amb dades per a tot Catalunya. En aquest capítol faré una anàlisi dels fluxos de la formació professional en l'àmbit de centre. A partir dels tres estudis de cas, i de les diferents tècniques utilitzades (buidatge d'expedients, enquesta a alumnes matriculats), es poden reconstruir els fluxos per a l'FP antiga i comparar-los amb les entrades i sortides dels cicles formatius actuals. No serà una comparació pròpiament dita, ja que el disseny de la nova formació professional ha trencat l'itinerari de la LGE (de la seva aplicació, no ho oblidem) i ha creat cicles com a sortides dels diferents nivells del sistema educatiu, però, tot i així, també podrem veure algunes continuïtats i canvis entre un sistema i l'altre.

En segon lloc, l'estudi dels tres centres ens permet analitzar les dinàmiques pròpies de cada família professional. Les dades oficials sobre les famílies són escasses (motiu principal pel qual vaig decidir estudiar tres instituts de FP), i segons les hipòtesis que voldria demostrar, poden marcar itineraris molt diferents. Òbviament, només podem estudiar les famílies professionals que s'imparteixen als tres centres estudiats, la qual cosa restringeix una mica l'anàlisi (per exemple, no apareixen pràcticament famílies del sector serveis), però no resta interès a l'exercici. De nou es tracta de fer una comparació entre les diferències entre les famílies professionals amb la LGE (última etapa) i les famílies amb la LOGSE, tal com s'està traduint en els primers anys d'aplicació.

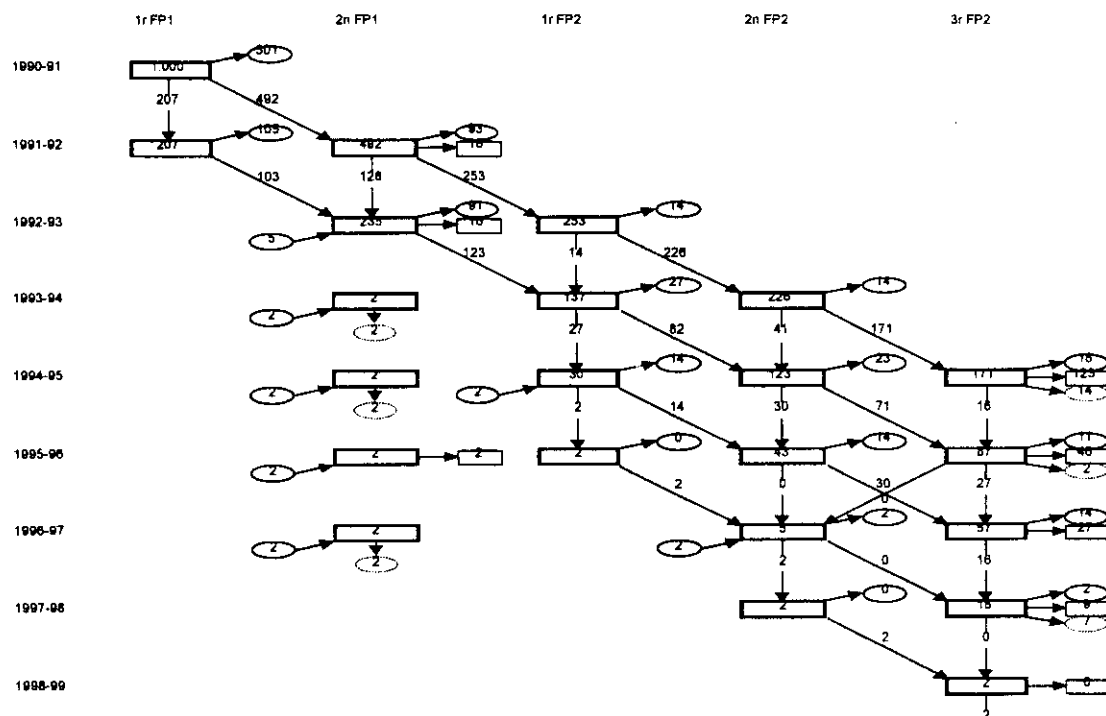
Finalment, la tècnica d'enquesta ens permet aprofundir alguns temes i establir relacions més complexes i multivariants entre origen social, gènere, rendiment, expectatives i orientació acadèmica i professional. A això dedicaré l'última part del capítol.

6.1 Els fluxos en l'antiga FP en l'àmbit de centre

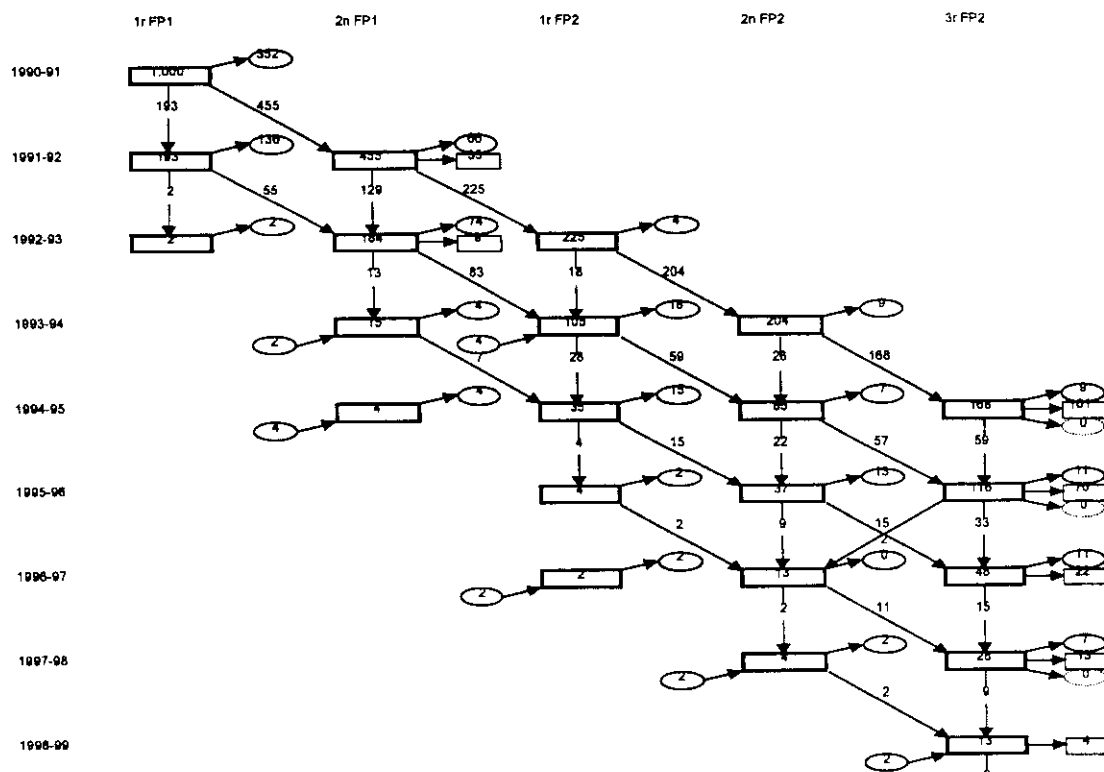
Els tres centres escollits com a estudis de cas ens permeten il·lustrar algunes característiques interessants dels itineraris de formació professional. Com ja s'ha explicat, els tres centres recullen força la diversitat existent quant a context territorial i clientele socials. El centre A és un centre públic, creat a partir de la llei del 70 i situat en un barri perifèric d'una ciutat industrial de la perifèria de Barcelona. El centre B és un centre públic de tradició gairebé centenària i situat en un territori interclassista. El centre C és un centre privat de llarga tradició amb un públic bàsicament de classes mitjanes. Amb aquests tres centres sí que s'ha pogut fer un estudi longitudinal de veritat, ja que s'han analitzat els expedients dels alumnes matriculats a primer de FP1 el curs 1990-91 i s'ha buidat any rere any el curs en el qual estaven matriculats fins que abandonen el centre o es titulen. Cal destacar que els abandons de centre no han de coincidir necessàriament amb els abandons de la formació professional, ja que poden continuar en un altre centre. Tot i així, els tres centres escollits són més aviat punts d'atracció que no a l'inrevés. Si bé alguns alumnes que deixaven el centre anaven a un altre perquè demanaven el trasllat d'expedient, es tracta de pocs casos. En canvi, són centres que recullen alumnes provinents d'altres centres, sobretot a FP2, sigui per l'oferta molt més gran en els centres públics estudiats o per altres variables (com ara millor accessibilitat respecte al transport públic). En definitiva, podem dir que l'evolució històrica de la promoció a cada centre és bastant aproximada a l'evolució dintre de la formació professional.

En primer lloc, analitzarem què passa amb la promoció sencera a cada centre, i després veurem algunes diferències significatives en funció del canal d'accés a l'FP, el sexe i l'edat. Per poder comparar, les dades sempre es donaran en proporció a 1.000 alumnes.

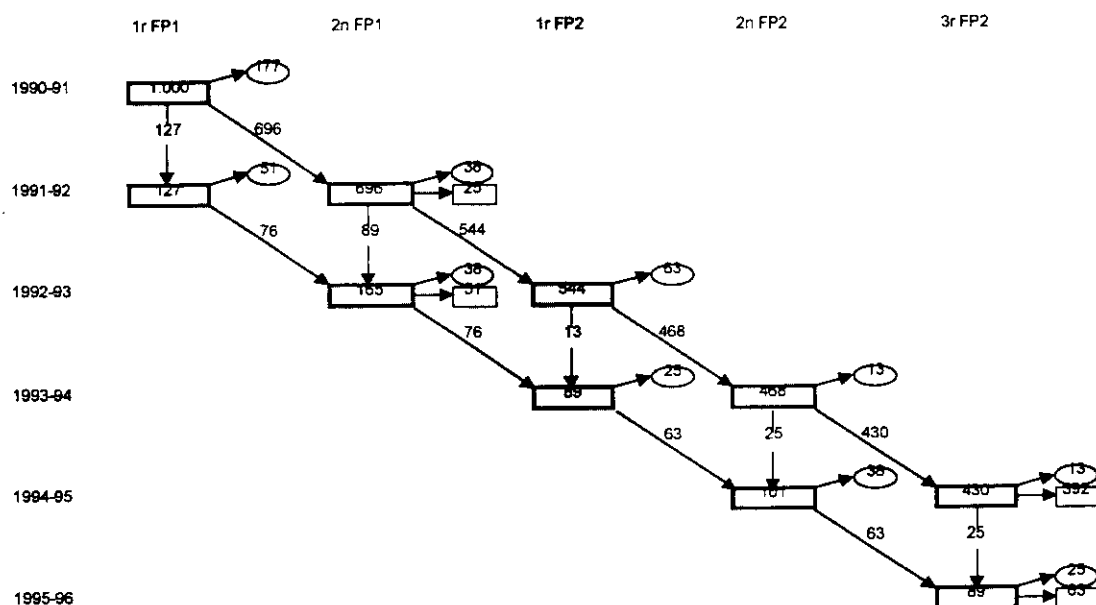
Gràfic 6.1: Reconstrucció històrica de la promoció de primer de FP1 1990-91 al centre A



Gràfic 6.2: Reconstrucció històrica de la promoció de primer de FP1 1990-91 al centre B



Gràfic 6.3: Reconstrucció històrica de la promoció de primer de FP1 1990-91 al centre C



D'aquests gràfics podem resumir algunes dades interessants per poder fer la comparació de manera més simple. He aplicat els cinc indicadors sobre l'eficàcia i eficiència de la formació professional en la producció de títols.¹ Els tres primers indicadors fan referència a l'eficàcia i els dos darrers a l'eficiència. El primer és la taxa de titulats de FP1, és a dir, la relació entre els titulats de FP1 i el total de matriculats de FP1. El segon és la taxa de titulació de FP2, la relació entre els graduats i els matriculats de primer de FP1. Aquests dos primers ens donen una idea de la selecció i/o abandó global de l'FP. El tercer és la relació entre els titulats de FP2 i els titulats de FP1. Aquest indicador ens mostra la selecció dintre del segon grau de formació professional. Els dos

¹ Parlar de l'eficàcia del sistema educatiu mesurant-la només la producció de títols i els anys de "despesa" necessaris pot semblar excessivament simplificador, ja que el sistema educatiu pot tenir altres objectius a assolir a més de la producció de títols. Com deia un professor del centre A al grup de discussió, parlant de la primera etapa de l'FP durant la transició política: "Y fundamentalmente, 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 (la ciudad). Que no era pequeño, estamos hablando de un (la ciudad) 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...". També cal ser molt curosos a l'hora d'establir comparacions entre centres, ja que l'eficàcia dels centres també va associada a la selecció de les seves "clientes" socials (CIREM, 1994).

darrers s'han calculat a partir dels indicadors de cost/despesa proposats per la UNESCO i que donen compte dels anys (per tant, les repeticions) que es necessiten per a la graduació. El quart indicador calcula el total d'anys "usats" per tots els alumnes a tots els cursos de FP en relació amb el total de graduats. D'alguna manera, l'indicador expressa la quantitat d'anys que necessita un graduat per treure's el títol. El darrer és la relació entre l'*input* i l'*ouput*, que es calcula dividint l'indicador anterior per 5, que són els anys teòrics que ha d'ocupar un alumne per treure el títol de FP2 sense repeticions. Aquest indicador té l'avantatge que mostra un grau d'eficiència màxima quan és igual a 1: per exemple, 1.000 alumnes que no repeteixin mai i que aprovin tots gastarien 5.000 anys a graduar-se; per tant, la relació entre anys i graduats seria igual a 5, que dividit per cinc anys que dura tota l'FP seria igual a 1. Un indicador igual a 2 significaria que un graduat ha necessitat el doble de places/any. Aquí tenim el valor dels diferents indicadors per a cada centre i per al total de Catalunya:

Taula 6.1: Indicadors d'eficàcia i eficiència de l'FP

	Centre A	Centre B	Centre C	Total Catalunya
Titulats FP1/matriculats 1r	41%	36%	70%	46%
Titulats FP2/matriculats 1r	21%	21%	46%	34%
Titulats FP2/titulats FP1	50%	58%	65%	73%
Anys/graduats FP2	15,1	14,0	8,1	10,5
<i>Input/ouput</i>	3,0	2,8	1,6	2,1

Dels gràfics i de la taula podem veure dos models, el primer representat pels centres A i B, i el segon pel C. El primer model té una producció modesta de títols, amb un abandó majoritari els dos primers anys, entre el 60% i 65% dels matriculats. Els que arriben a obtenir el títol de FP1 pràcticament tots passen a segon grau, i només la meitat dels que comencen el segon grau obtenen el títol de FP2. Una altra característica d'aquest model és la gran quantitat de repeticions, sobretot en el segon grau. Aquestes repeticions es

tradueixen en una relació *input/output* al voltant de 3, és a dir, que per cada titulat (de FP2) s'han necessitat 15 anys. El centre C presenta un model força diferent. Si bé és veritat que el nombre absolut d'alumnes de primer és molt més petit que els altres (79 alumnes davant dels 439 del centre A i dels 457 del centre B), la proporció de titulats de FP2 és el doble, un 46%, pràcticament la meitat dels que es matriculen a primer. Els abandons i les repeticions són menors, i el nombre de titulats de FP1 que arriben a tenir el títol de FP2 és del 65%, sensiblement superior que als altres dos centres. La relació *input/output* és molt petita, i per tant, més eficaç, d'1,6.

Aquests dos models representen dos extrems, i al mig trobem les dades per a Catalunya (sense ser una mitjana). Les dades de Catalunya, però, no són del tot comparables, perquè a la reconstrucció del diagrama de fluxos a partir de dades estoc (vegeu el capítol anterior) apareixen incorporacions tardanes d'estudiants que provenen de BUP al segon grau de la formació professional. Això explicaria la proporció tan elevada de titulats de FP2 respecte a titulats de FP1, el 73%, proporció que no és comparable amb la dels tres centres estudiats. Aquest fet també infravalora una mica els resultats globals d'anys/graduats i *input/output*, indicadors que pujarien si només es tinguessin en compte els matriculats a primer de FP1 (però amb les dades disponibles no es pot fer).

Ara bé, el grau d'eficàcia de la formació professional varia en funció del perfil de l'alumnat. Dit d'una altra manera, un alumne no té les mateixes probabilitats de graduar-se que un altre en funció d'algunes característiques personals, com ara l'itinerari escolar previ o el gènere. De ben segur que la classe social també hi té una influència directa o indirecta, però no ha estat possible recollir aquesta variable a partir dels expedients de l'alumnat. Les variables que s'han pogut incloure per segmentar la població són: la titulació en acabar l'EGB, el sexe, l'edat i la família professional. Aquesta darrera variable s'estudiarà amb més detall més endavant; de la resta es poden veure els diagrames de fluxos a l'annex estadístic; aquí només presentarem una taula resum amb tots els indicadors que he explicat abans:

Taula 6.2: Indicadors d'eficàcia i eficiència segons el perfil de l'alumnat

		FP1 (%)	FP2 (%)	FP2/ FP1 (%)	Anys/ graduats	Input/ ouput
Graduat	Centre A	69	39	56	10,5	2,1
	Centre B	68	46	68	8,7	1,7
	Centre C	58	50	86	6,7	1,3
Certificat	Centre A	28	12	42	22,6	4,5
	Centre B	23	11	45	24,0	4,8
	Centre C	73	44	60	8,8	1,8
Nois	Centre A	37	15	42	18,5	3,7
	Centre B	30	15	52	17,6	3,5
	Centre C	60	35	59	9,7	1,9
Noies	Centre A	49	29	60	12,0	2,4
	Centre B	53	35	67	9,9	2,0
	Centre C	84	61	73	6,7	1,3
14 anys	Centre A	56	28	50	13,7	2,7
	Centre B	41	25	61	13,0	2,6
	Centre C	78	53	68	7,6	1,5
15 anys	Centre A	28	14	50	17,5	3,5
	Centre B	30	16	52	16,6	3,3
	Centre C	54	35	64	9,4	1,9
16 anys o més	Centre A	28	17	62	13,9	8,8
	Centre B	33	19	58	12,3	2,5
	Centre C	-	-	-	-	-

De totes aquestes, la variable potser més interessant d'estudiar és la diferència de probabilitats de graduar-se en FP1 o en FP2 entre els graduats i els certificats d'escolaritat. Un alumne amb el graduat té al voltant del 70% de probabilitats de graduar-se en FP1 i entre el 40% i el 50% de graduar-se en FP2. En canvi, només un de cada quatre alumnes que tenen el certificat d'escolaritat arriben a graduar-se en FP1 i només un de cada deu arriben a graduar-se en FP2.² El centre C, en aquest sentit, té una situació irregular, ja

² Aquesta realitat, tot i que no es recull a les estadístiques oficials, ja va ser recollida a mitjans anys vuitanta en els estudis sobre avaluació de l'ensenyament mitjà del CIDE (ÁLVARO, 1988; ÁLVARO, 1990).

que la presència de graduats és molt minoritària.³ Aquest diferencial de probabilitats també té una traducció en “despesa” d'anys escolaritzats. Els graduats són més “ràpids”, al voltant d'una relació *input/output* de 2, molt semblant a la relació que tenen els estudiants de BUP a tot Catalunya. En canvi, els certificats tenen moltes més repeticions, cosa que es tradueix en un indicador superior al 4.

Aquestes dades tenen una doble lectura: en primer lloc, no és cert que la formació professional sigui per als fracassats escolars, ja que els alumnes que tenen èxit en la formació professional són els que ja havient superat amb suficiència l'ensenyament primari. Dit d'una altra manera, aquells alumnes que no tenien un mínim d'adaptació escolar (en rendiment o en actituds) no podien fer front a una escolarització professional (i a més, de 5 anys) amb possibilitats d'èxit. La segona lectura, però, és que l'FP era una segona oportunitat per als que no havien obtingut el graduat escolar. La finalització del primer grau, que era equivalent al graduat, arribava al 25% dels centres A i B; podem suposar que podria arribar a un terç a tot Catalunya, ja que aquests dos centres, com hem vist, se situen a l'extrem de la situació general. I una fracció més petita que arribava a graduar-se de FP2 fins i tot tenia la possibilitat d'accedir a la universitat, és a dir: la via de la formació professional ha estat una via alternativa en la promoció escolar i segurament laboral i social d'alumnes amb poc rendiment o amb desafecció a l'escolarització durant l'etapa obligatòria. D'altra banda, una formació professional només per a certificats hauria suposat un increment de la “despesa” en anys (per l'augment de les repeticions) i una disminució de la proporció de titulats. És a dir que la presència nombrosa de graduats ha permès que l'FP no sigui tan problemàtica com la imatge social que en tenien les famílies, el professorat, el món empresarial, etc.

Pel que fa a les situacions diferenciades per gènere, les dades ens mostren una realitat ja coneguda, que és el major èxit de les noies en els

³ És probable que aquesta baixa presència de graduats sigui perquè el centre també oferia BUP i ensenyament experimental de reforma, i, com s'explica més endavant al capítol de professorat, al grup de discussió de professors d'aquest centre, l'exdirector va explicar que durant la convivència de les tres branques (BUP, FP i reforma), els estudiants més bons