

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

10.1 La “introbable” relació escola-treball¹

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10.3 El reconeixement dels títols com a senyals

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

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

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

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

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

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

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

Font: EPA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10.4 Recapitulació

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

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

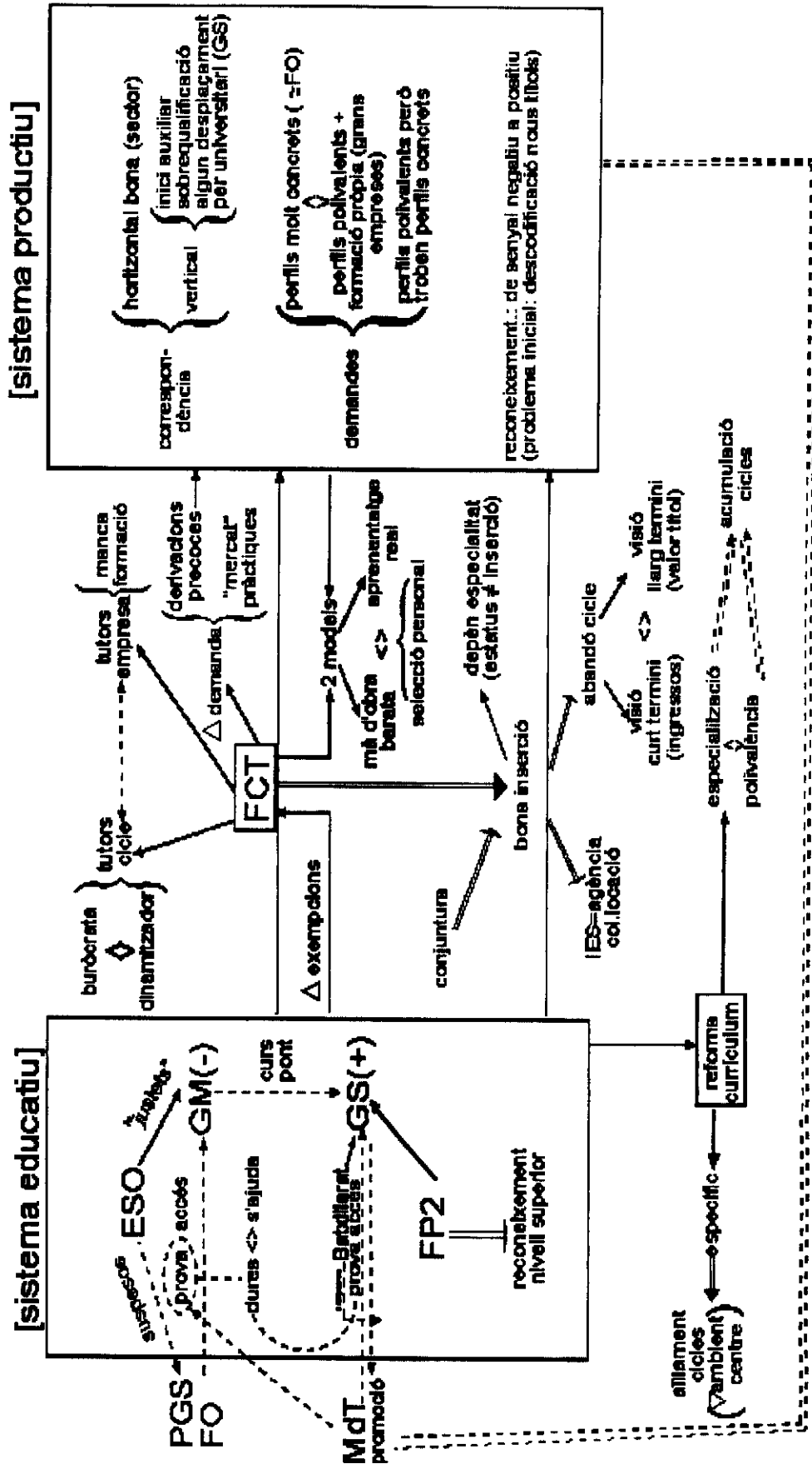
d'abandons era molt més elevada en els alumnes que treballaven i estudiaven que en els alumnes que només estudiaven (ÁLVARO, *et al.*, 1990).

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

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

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

Mapa cognitiu 10.1: Formació professional i món empresarial



CAPÍTOL 11.
BALANÇ DE LES HIPÒTESIS I CONCLUSIONS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

— *L'accés als CFGM el faran majoritàriament graduats d'ESO amb una forta orientació cap als cicles formatius (probablement des d'un 4t d'ESO dividit en grups per rendiment: de continuació cap al batxillerat, de continuació cap 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. No sembla, per les dades que tenim, que hi hagi una tendència forta a connectar els PGS amb els CFGM (malgrat les últimes propostes del Departament d'Ensenyament que siguin convalidats com a mòduls del cicle). Si es connectessin i fos el camí majoritari de l'alumnat de la garantia social, podríem reconsiderar l'opció de la doble via, però la manca de connexió ens remet a l'escenari més probable de tres vies. Les proves d'accés, però, sí que són una opció important de "repeca" d'alumnes que no obtenen el graduat de secundària però que no volen entrar en els circuits de la garantia social o la formació ocupacional. No he pogut quantificar si els alumnes que han accedit al CFGM amb el graduat d'ESO han tingut una avaluació generosa per part del professorat, però sí que he detectat que no es tracta d'una pràctica desconeguda ni estranya. L'entrada al grau mitjà des del fracàs al batxillerat és molt important, és del 20-25% de la matrícula als centres estudiats i podria arribar al 50% quan ja no es matriculin alumnes amb títols de FP1. També hem vist als grups de discussió que aquest tipus d'alumnes són els que tenen més expectatives d'entrar en l'itinerari professional llarg, però amb l'estructura de cicles és molt difícil perquè han de superar el batxillerat, i són dels més interessats en la connexió amb el grau superior a través del curs pont. En aquest sentit, cal dir que amb l'LGE els alumnes que fracassaven al BUP i optaven per entrar en la via professional veien l'FP2 com una sortida digna o suficient. En canvi, els CFGM no tenen aquesta consideració, mentre que segons el disseny de la llei haurien de ser funcionalment equivalents (s'hi ingressa amb la mateixa edat teòrica i són estudis especialitzats).

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

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

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

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

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

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

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

11.2 Límits i possibilitats dels usos formatius dels individus

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

11.4 Consideracions finals: què s'acaba i què continua

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAFIA

- AD. *Formación profesional en España: situación y perspectivas*. Madrid: Ministerio de Economía y Comercio, 1981.
- AD. *INFORME ESPAÑA 1998. Una interpretación de su realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro, 1999.
- ALONSO, L.E. *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos, 1998.
- ÁLVAREZ, M.; LÓPEZ, J.L. *La evaluación del profesorado de los equipos docentes*. Madrid: Síntesis, 1999.
- ALVARO, M. et al. *Evaluación externa de la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias (I)*. Madrid: CIDE, 1988.
- . *Evaluación externa de la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias (II)*. Madrid: CIDE, 1990.
- . *Evaluación externa de la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias (III)*. Madrid: CIDE, 1992.
- ARUM, R.; SHAVIT, Y. "Secondary Vocational Education and the Transition from School to Work". A: *Sociology of Education*, vol. 68 (1995).
- AVIS, J. "Social Difference and Antagonism Within the 16-19 Core Curriculum". A: *British Journal of Sociology of Education*, vol. 13, núm. 3 (1992).
- BALL, S. *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1995.
- BAUDELLOT, CH.; ESTABLET, C. *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI, 1976.
- . *El nivel educativo sube*. Madrid: Morata, 1990.
- BÉDUWÉ, C., PLANAS, J. "Hausse d'éducation et marché du travail. Education Expansion and Labour market. Final Report". Barcelona: Mimeo, 2001.
- BERNSTEIN, B. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, 1998.
- BLASCO, J.A.; PLANAS, J. "Innovación tecnológica, cambios organizativos y formación". A: *Elementos para una nueva Formación Profesional*. Barcelona: ICE de la UAB, 1984.
- BOLÍVAR, A. "Culturas profesionales en la enseñanza". A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 219 (1993), pàg. 68-72.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- MARTÍN CRIADO, E. et al. *Familias de clase obrera y escuela*. Donostia: Iralka, 2000b.
- MASJUAN, J.M. *El professorat d'ensenyament secundari davant la Reforma*. Barcelona: ICE de la UAB, 1994.
- MASJUAN, J.M. et al. *Estudi dels itineraris de formació i ocupació dels nous titulats universitaris III (informàtica, arquitectura superior, arquitectura tècnica, enginyeries superiors i tècniques)*. Barcelona: ICE-UAB (mimeo), 1995.
- MAURICE, M. "L'analyse sociétale des relations entre système éducatif et système productif". A: *Revue internationale d'éducation*, núm. 1 (1994).
- MAURICE, M. et al. *Política de educación y organización industrial en Francia y Alemania*. Madrid: MTSS, 1987.
- MCCMAHON, W.J. "The economics of vocational and technical education: do the benefits outweigh the costs?". A: *International Review of Education*, núm. 34 (1988).
- MERINO, R. *Disseny de sistemes i metodologies de detecció de necessitats de formació en PIMES*. Barcelona: ICE-UAB (mimeo), 1996.
- MERINO, R.; MORELL, S. *Els dispositius locals de formació i d'inserció social i professional dels joves: revisió, diagnòstic i prognosi. Estudi de cas: el municipi de Rubí*. Barcelona: ICE-UAB (mimeo), 1998.
- . *La transició professional de l'alumnat de secundària. Estudi de tres promocions de formació professional de l'Ajuntament de Barcelona (1995-98)*. Barcelona: IMEB (mimeo), 2000.
- MERINO, R.; PLANAS, J. *Noves demandes de formació a les Illes Balears*. Barcelona: ICE-UAB (mimeo), 1993.
- . "Els itineraris postobligatoris dels joves i la reforma escolar". A: *Temps d'Educació*, núm. 15 (1996).
- MINGAT, A.; TAN, J.P. "The economic returns to investment in project-related training: some empirical evidence". A: *International Review of Education*, núm. 34 (1988).
- MONTCADA, A. "Cien años de educación en España". A: LERENA, C. (ed.) *Educación y Sociología en España*. Madrid: Akal, 1987.
- MORIN, E. *Sociología*. Madrid: Tecnos, 1996.
- MRP. *El sistema educatiu avui. Situació actual i perspectives*. Barcelona: Federació de MRP, 2001.

- MÜLLER, W.; WOLBERS, M. "Educational attainment of young people in the European Union: cross-country variation of trends over time". A: MÜLLER, W. et. al. *A comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe*. Mannheim: (mimeo), 1999.
- MUSITU, G. et al. *Familia y educación*. Madrid: Labor, 1988.
- MUSITU, G.; CAVA, M.J. *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro, 2001.
- OFFE, C. *Contradicciones en el Estado del Bienestar*. Madrid: Alianza, 1994.
- OSTERLUND, R. "School-to-work Transition in Denmark". A: STERN, D., WAGNER, D. (ed.) *International perspectives on the school-to-work transition*. New Jersey: Hampton Press, Inc., 1999.
- PALACIOS, J. "Medio familiar". A: *Enciclopedia Práctica de Pedagogía*. Barcelona: Planeta (vol. 6), 1988.
- PAYNE, J. "Recent Changes in School-to-Work Transition in England and Wales". A: STERN, D., WAGNER, D. (ed.) *International perspectives on the school-to-work transition*. New Jersey: Hampton Press, Inc., 1999.
- PEDRÓ, F.; PUIG, I. *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós, 1998.
- PERROT, M. "La juventud obrera. Del taller a la fábrica". A: *Historia de los jóvenes. II La Edad Contemporánea*. Madrid: Taurus, 1996.
- PLANAS, J. "La Formación Profesional en España: evolución y balance". A: *Educación y Sociedad*, núm. 5 (1986).
- PLANAS, J.; CASAL, J. "Evaluar los resultados del FSE: una tarea compleja. Algunos problemas específicos de la acción evaluadora". A: *Revista Europea de Formación Profesional*, núm. 3/94 (1994).
- PLANAS, J.; COMAS, M. *Prévention de l'échec scolaire et de la marginalisation des jeunes dans la période de transition de l'école à la vie adulte et professionnelle en Espagne*. Barcelona: ICE-UAB (mimeo), 1994.
- PLANAS, J.; RIFÀ, J.; SALA, G. *Changes in Processes of Differentiation in the Spanish Education System*. Barcelona: ICE-UAB (mimeo) 1999.
- PLANAS, J.; SALA, G.; VIVAS, J. *Le futur de l'expansion éducative en Espagne. Analyse prospective du système éducatif*. Barcelona: ICE-UAB (mimeo), 2001.
- PLANAS, J.; TATJER, J.M. *Implicacions i problemes de la reforma de l'ensenyament mitjà*. Barcelona: ICE de la UAB, 1982.

- POLESEL, J. "La formación profesional en la escuela; una iniciativa australiana: hacia la integración de estudios profesionales y académicos en el currículo de la secundaria superior". A: *Formación Profesional*, núm. 21 (2001).
- POPKEWITZ, Th. S. *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata, 1994.
- POSTMAN, N. *Fi de l'educació. Una redefinició del valor de l'escola*. Vic: Eumo, 2000.
- PUELLES, M. *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor, 1991.
- PUELLES, M. (coord.) *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria*. Barcelona: ICE del UB-Horsori (Col. Cuadernos de Formación del Profesorado), 1996.
- QUIT. *¿Sirve la Formación para el Empleo?* Madrid: Consejo Económico y Social, 2000.
- RAFFE, D.; SPOURS, K. *The Unification of Post-Compulsory Education: Towards a Conceptual Framework*. London: Institute of Education, University of London (Working Paper núm. 2), 1997.
- RANSON, S. "Towards a Tertiary Tripartism: New Codes of Social Control and the 17+". A: BROADFOOT, P. *Selection, Certification and Control: Social issues in Educational Assessment*. London: The Falmer Press, 1984.
- RESCALLI, G. *Il cambiamento nei sistemi educativi. Processi di riforma e modelli europei a confronto*. Firenze: La Nuova Italia, 1995.
- RICHARDSON, W.; SPOURS, K. *14-19 Education and Training Changes and Challenges*. London: Institute of Education, University of London (Working Paper núm. 1), 1996.
- RIECHMANN, J.; FERNÁNDEZ BUEY, F. *Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales*. Madrid: Paidós, 1995.
- RIESMAN, D. *La muchedumbre solitaria*. Barcelona: Paidós, 1981.
- SÁNCHEZ CARRIÓN, J.J. *Análisis de tablas de contingencia*. Madrid: CIS-Siglo XXI (Col. Monografías, núm. 105), 1989.
- SCHULTZ, T.W. "Inversión en capital humano". A: BLAUG, M. *Economía de la Educación*. Madrid: Tecnos, 1972.
- SKARBREVIK, K.; BATEVIK, F. "Las competencias parciales certificadas. Una tercera vía de titulación en la senseñanza secundaria superior de Noruega". A: *Formación Profesional*, núm. 21 (2001).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANNEXOS

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

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

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

Guió de discussió per a alumnat (CFGM, CFGS)

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

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

Guió de discussió per a professorat

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

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

Guió d'entrevista director

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

Guió d'entrevista responsable FCT

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

Qüestionari a estudiants de 4t ESO

(posa una creu a la casella corresponent)

1) Penses que aprovaràs 4t?

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

} Si no aprofes, penses que repetiràs?

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

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

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

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

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

Dades personals:

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

Feina del pare: _____

Feina de la mare: _____

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

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

Et definiries com un estudiant:

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

Qüestionari a estudiants de batxillerat

(posa una creu a la casella corresponent)

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

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

2) Quan acabis el batxillerat què tens pensat fer?

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

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

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

Dades personals:

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

Feina del pare: _____

Feina de la mare: _____

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

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

Et definiries com un estudiant:	
<input type="checkbox"/>	Que treu bones notes
<input type="checkbox"/>	Que passa sense problemes, però justet
<input type="checkbox"/>	Que suspèn sovint

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

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

Questionari a estudiants de CFGM

(posa una creu a la casella corresponent)

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

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

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

3) Perquè has triat aquesta especialitat?

4) Quan acabis el CFGM què tens pensat fer?

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

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

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

Dades personals:

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

Feina del pare: _____

Feina de la mare: _____

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

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

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

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

Especialitat del CFGM: _____

Curs

Primer

Segon

Questionari a estudiants de CFGS

(posa una creu a la casella corresponent)

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

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

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

3) Perquè has triat aquesta especialitat?

4) Quan acabis el CFGS què tens pensat fer?

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

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

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

Dades personals:

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

Feina del pare: _____

Feina de la mare: _____

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

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

Al batxillerat (o al BUP o a l'FP) et consideraves un estudiant:

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

Especialitat del CFGS: _____

Curs

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

Buidatge d'expedients de l'alumnat matriculat al curs 1990-91 als tres centres estudiats

Centre C
Accés FP1 per especialitat

	Electricitat	Administració	Total
Certificat	32	16	48
Graduat	1	7	8
Algun curs BUP/ESO suspès	1	2	3
No se sap	4	16	20
Total	38	41	79

Accés FP1 per especialitat (percentatge)

	Electricitat	Administració	Total
Certificat	84%	39%	61%
Graduat	3%	17%	10%
Algun curs BUP/ESO suspès	3%	5%	4%
No se sap	11%	39%	25%
	100%	100%	100%

Accés FP1 per especialitat i sexe

	Electricitat	Administració	Total
Nois	38	10	48
Noies		31	31
Total	38	41	79

Accés FP1 per especialitat i sexe (percentatge)

	Electricitat	Administració	Total
Nois	100%	24%	61%
Noies	0%	76%	39%
Total	100%	100%	100%

Accés FP1 per especialitat i edat

	Electricitat	Administració	Total
14 anys	26	25	51
15 anys	11	15	26
16 anys o més	1	1	2
No se sap			0
Total	38	41	79

Accés FP1 per especialitat i edat (percentatge)

	Electricitat	Administració	Total
14 anys	68%	61%	65%
15 anys	29%	37%	33%
16 anys o més	3%	2%	3%
No se sap	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%

Comparació entre els tres centres
 Titulació d'accés a FP1 per centre

	Centre A	Centre B	Centre C
Certificat	62%	63%	61%
Graduat	31%	28%	10%
Algun curs BUP/ESO suspès	2%	0%	4%
No se sap	5%	9%	25%
Total	100%	100%	100%

Percentatge d'accés a FP1 des del graduat segons especialitat i centre

	Centre A	Centre B	Centre C
Administració	44%	42%	17%
Electricitat	42%	34%	3%
Metall	16%	14%	
Arts gràfiques	40%		
Química	38%		
Jardí infància	6%		
Automoció	13%		
Delineació		32%	
Fusta		16%	

Percentatge de noies segons especialitat i centre

	Centre A	Centre B	Centre C
Administració	81%	81%	76%
Electricitat	5%	0%	0%
Metall	0%	0%	
Arts gràfiques	56%		
Química	58%		
Jardí infància	100%		
Automoció	0%		
Delineació		32%	
Fusta		0%	

Percentatge d'alumnes de 14 anys segons especialitat i centre

	Centre A	Centre B	Centre C
Administració	57%	48%	61%
Electricitat	57%	56%	68%
Metall	38%	58%	
Arts gràfiques	50%		
Química	50%		
Jardí infància	41%		
Automoció	36%		
Delineació		60%	
Fusta		59%	
Total	49%	54%	65%

Titulació d'accés a l'FP 2

Centre A
Accés FP2

	Certificat	Graduat	BUP/COU suspès	BUP/COU aprovat	Itinerari FP	FP1 sense distingir	Total
3er	45	68	1	5	5	41	165
4rt	37	75	2	37	8	28	187
5è	51	95	4	9	11	25	195
Total	133	238	7	51	24	94	547

Accés FP2 segons especialitat

	Automoció	Electricitat	Arts gràfiques	Administració	Química	Jardí infància	Metall
Certificat		18	24	17	35	4	18
Graduat		35	51	15	84	16	17
BUP/COU suspès			1		2	4	
BUP/COU aprovat		1	1	6	23	11	3
Itinerari FP		4	3	4	8	4	
FP1 sense distingir		5	20	4	25	9	12
Total		63	100	46	177	48	50

Accés a FP2 (percentatge)

	Certificat	Graduat	BUP/COU suspès	BUP/COU aprovat	Itinerari FP	FP1 sense distingir	Total
3er	27%	41%	1%	3%	3%	25%	100%
4rt	20%	40%	1%	20%	4%	15%	100%
5è	26%	49%	2%	5%	6%	13%	100%
Total	24%	44%	1%	9%	4%	17%	100%

Accés a FP2 segons especialitat (percentatge)

	Automoció	Electricitat	Arts gràfiques	Administració	Química	Jardí infància	Metall
Certificat	29%	24%	37%	20%	8%	36%	27%
Graduat	56%	51%	33%	47%	33%	34%	32%
BUP/COU suspès	0%	1%	0%	1%	8%	0%	0%
BUP/COU aprovat	2%	1%	13%	13%	23%	6%	10%
Itinerari FP	6%	3%	9%	5%	8%	0%	2%
FP1 sense distingir	8%	20%	9%	14%	19%	24%	30%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Centre B
Accés FP2

	Certificat	Graduat	BUP/COU suspès	BUP/COU aprovat	Itinerari FP	FP1 sense distingir	Total
3er	47	76	5	17	5	66	216
4rt	34	52	11	26	14	66	203
5è	14	61	7	20	24	50	176
Total	95	189	23	63	43	182	595

Accés FP2 segons especialitat

	Electricitat	Administració	Delineació	Metall	Fusta
Certificat	32	20	17	14	12
Graduat	62	59	38	17	13
BUP/COU suspès	4	6	7	6	
BUP/COU aprovat	8	24	20	5	6
Itinerari FP	9	11	20	3	
FP1 sense distingir	51	40	70	17	4
Total	166	160	172	62	35

Accés a FP2 (percentatge)

	Certificat	Graduat	BUP/COU suspès	BUP/COU aprovat	Itinerari FP	FP1 sense distingir	Total
3er	22%	35%	2%	8%	2%	31%	100%
4rt	17%	26%	5%	13%	7%	33%	100%
5è	8%	35%	4%	11%	14%	28%	100%
Total	16%	32%	4%	11%	7%	31%	100%

Accés a FP2 segons especialitat (percentatge)

	Electricitat	Administració	Delineació	Metall	Fusta
Certificat	19%	13%	10%	23%	34%
Graduat	37%	37%	22%	27%	37%
BUP/COU suspès	2%	4%	4%	10%	0%
BUP/COU aprovat	5%	15%	12%	8%	17%
Itinerari FP	5%	7%	12%	5%	0%
FP1 sense distingir	31%	25%	41%	27%	11%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Centre C
Accés FP2

	Certificat	Graduat	BUP/COU suspès	BUP/COU aprovat	Itinerari FP	FP1 sense distingir	Total
3er	27	9	2	4	1	18	61
4rt	47	3	2	8	2	12	74
5è	20	29	2	9	6	20	86
Total	94	41	6	21	9	50	221

Accés FP2 segons especialitat

	Electricitat	Administració
Certificat	42	52
Graduat	21	20
BUP/COU suspès	1	5
BUP/COU aprovat	6	15
Itinerari FP	5	4
FP1 sense distingir	33	17
Total	108	113

Accés a FP2 (percentatge)

	Certificat	Graduat	BUP/COU suspès	BUP/COU aprovat	Itinerari FP	FP1 sense distingir	Total
3er	44%	15%	3%	7%	2%	30%	100%
4rt	64%	4%	3%	11%	3%	16%	100%
5è	23%	34%	2%	10%	7%	23%	100%
Total	43%	19%	3%	10%	4%	23%	100%

Accés a FP2 segons especialitat (percentatge)

	Electricitat	Administració
Certificat	39%	46%
Graduat	19%	18%
BUP/COU suspès	1%	4%
BUP/COU aprovat	6%	13%
Itinerari FP	5%	4%
FP1 sense distingir	31%	15%
Total	100%	100%

Comparació entre els tres centres

Accés des de BUP segons centre

	A 1er FP2	A 2on FP2
	BUP/COU suspès	BUP/COU aprovat
Esteve Terrades	1%	20%
Escola Industrial	2%	13%
Joan Pelegrí	3%	11%

Accés des de BUP/COU aprovat a 2on FP2 segons centre i especialitat

	Centre A	Centre B	Centre C
Administració	13%	15%	13%
Electricitat	1%	5%	6%
Metall	10%	8%	
Arts gràfiques	13%		
Química	23%		
Jardí infància	6%		
Automoció	2%		
Delineació		12%	
Fusta		17%	

Diagrames de fluxos de matriculats a 1r d'FP1 al centre A
 Diagrama de fluxos de fluxos 1r FP1 centre A (valors absoluts)

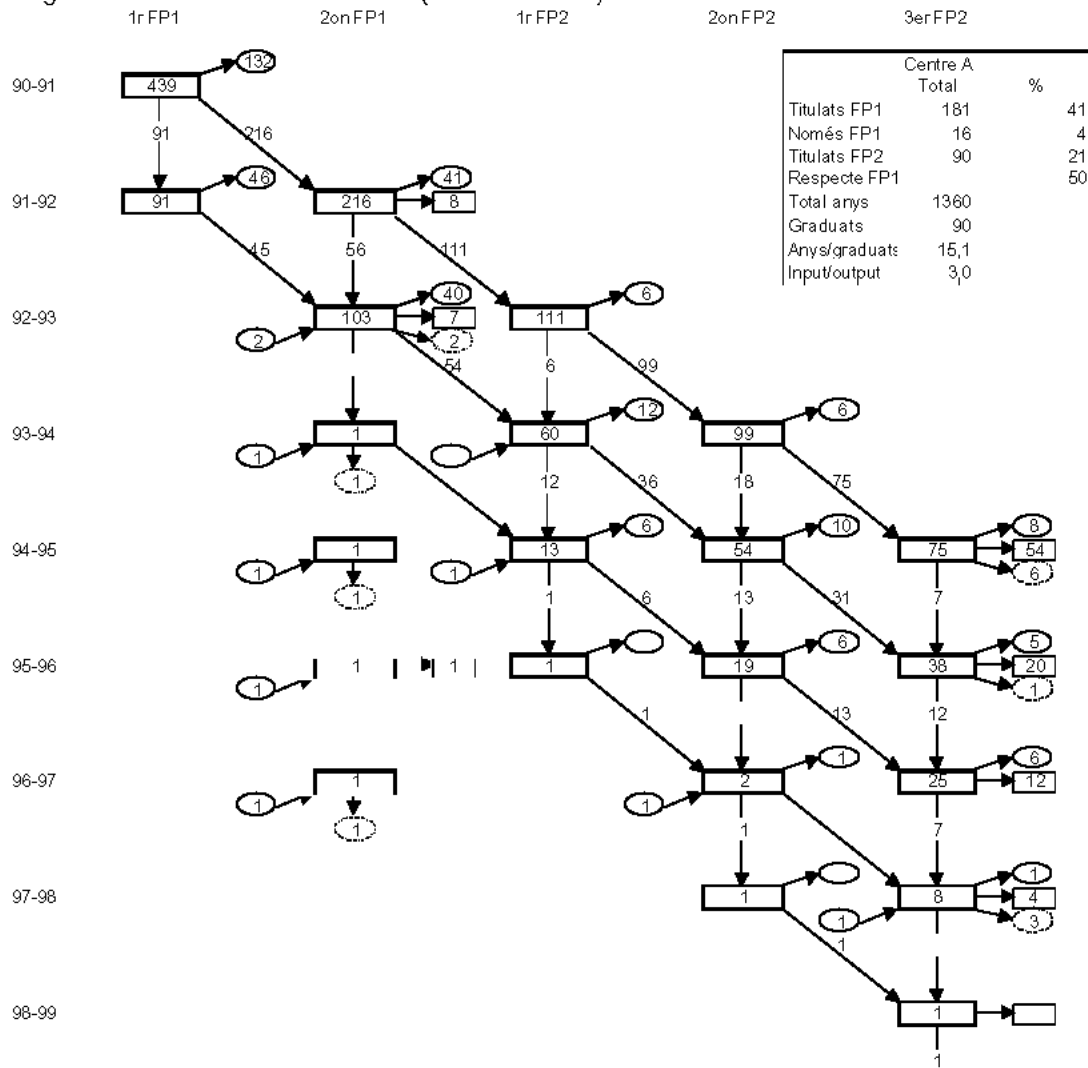


Diagrama de fluxos 1r FP1 (valors relatius a 1.000)

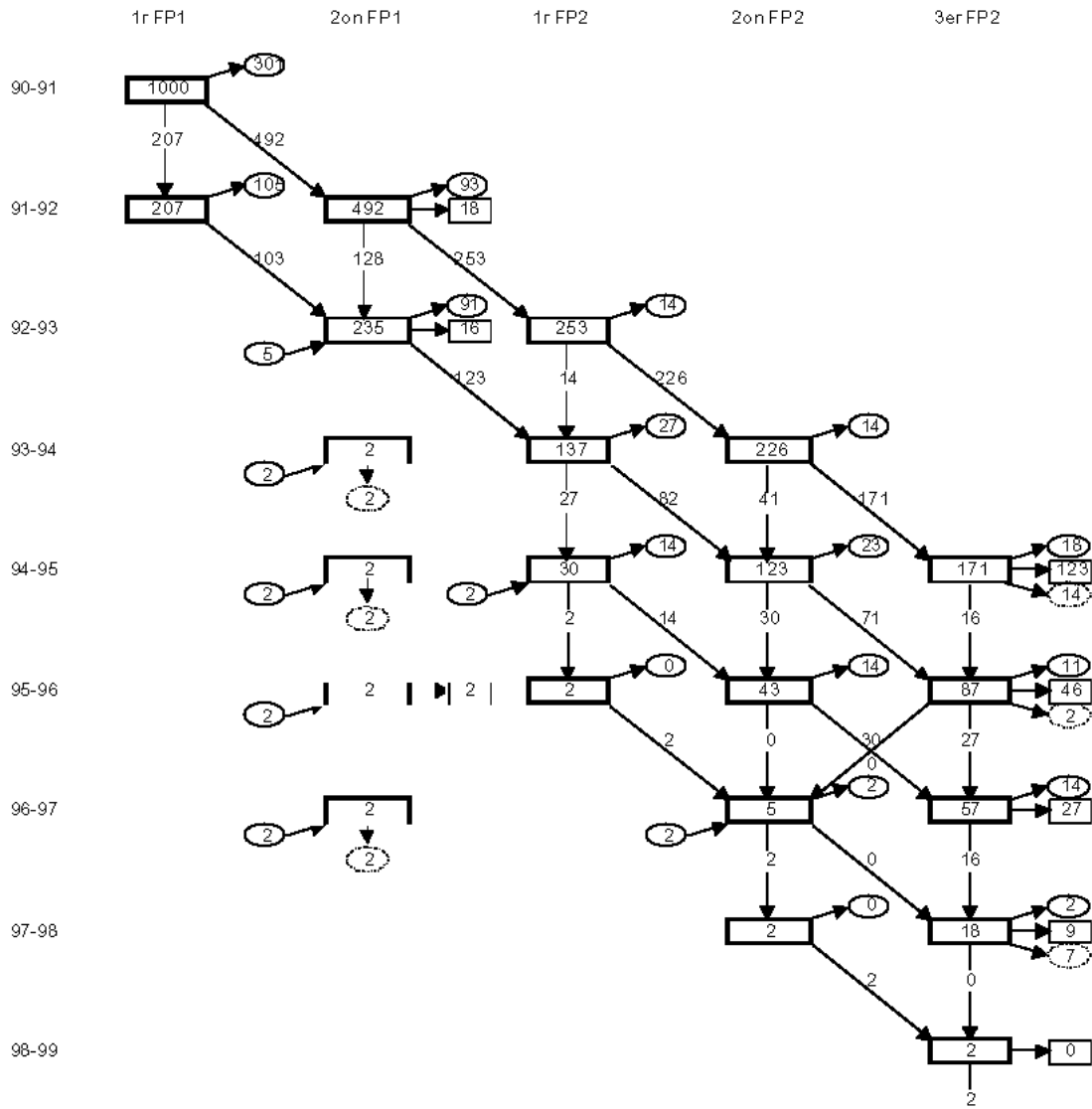


Diagrama de fluxos d'alumnes de 1r FP1 amb graduat escolar (valors absoluts)

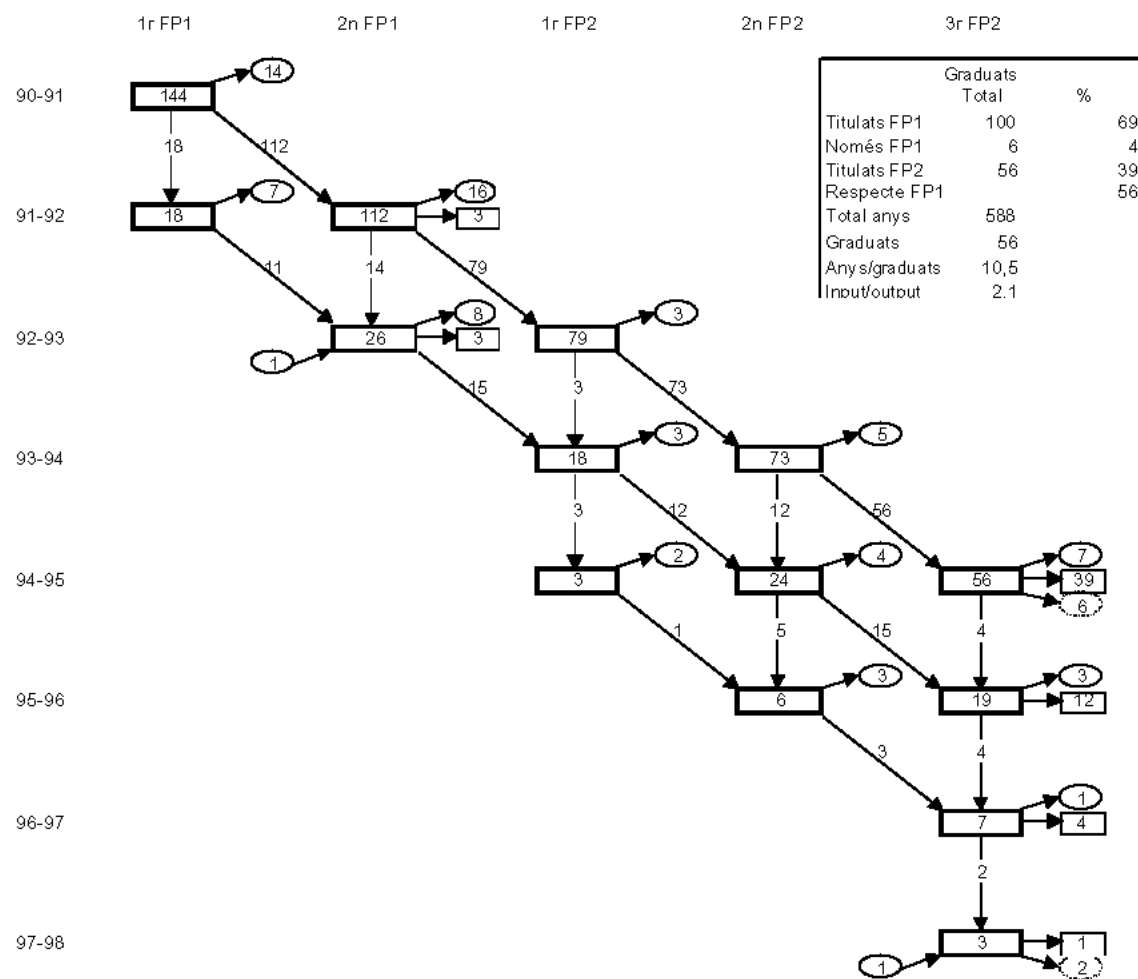


Diagrama de fluxos d'alumnes de 1r FP1 amb graduat escolar (valors relatius a 1.000)

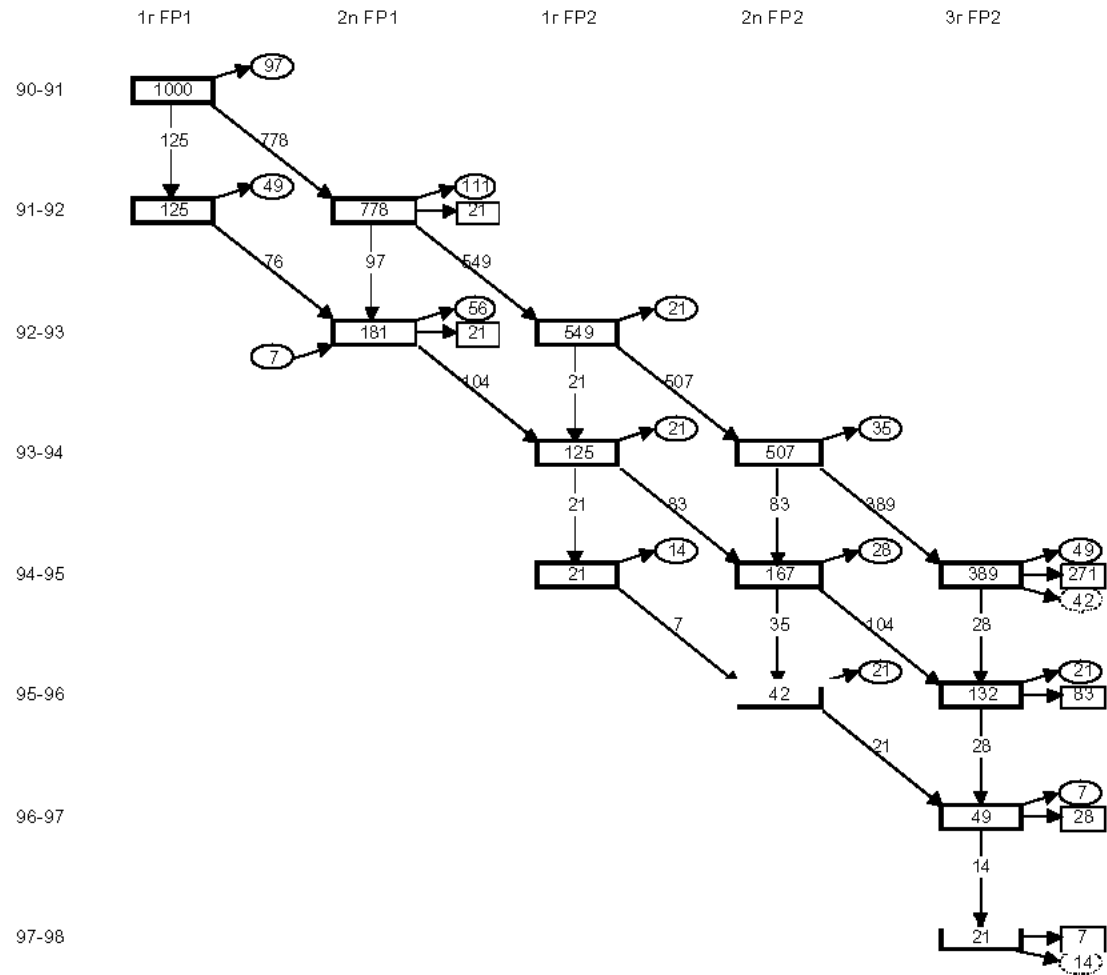


Diagrama de fluxos d'alumnes de 1r FP1 amb certificat escolar (valors absoluts)

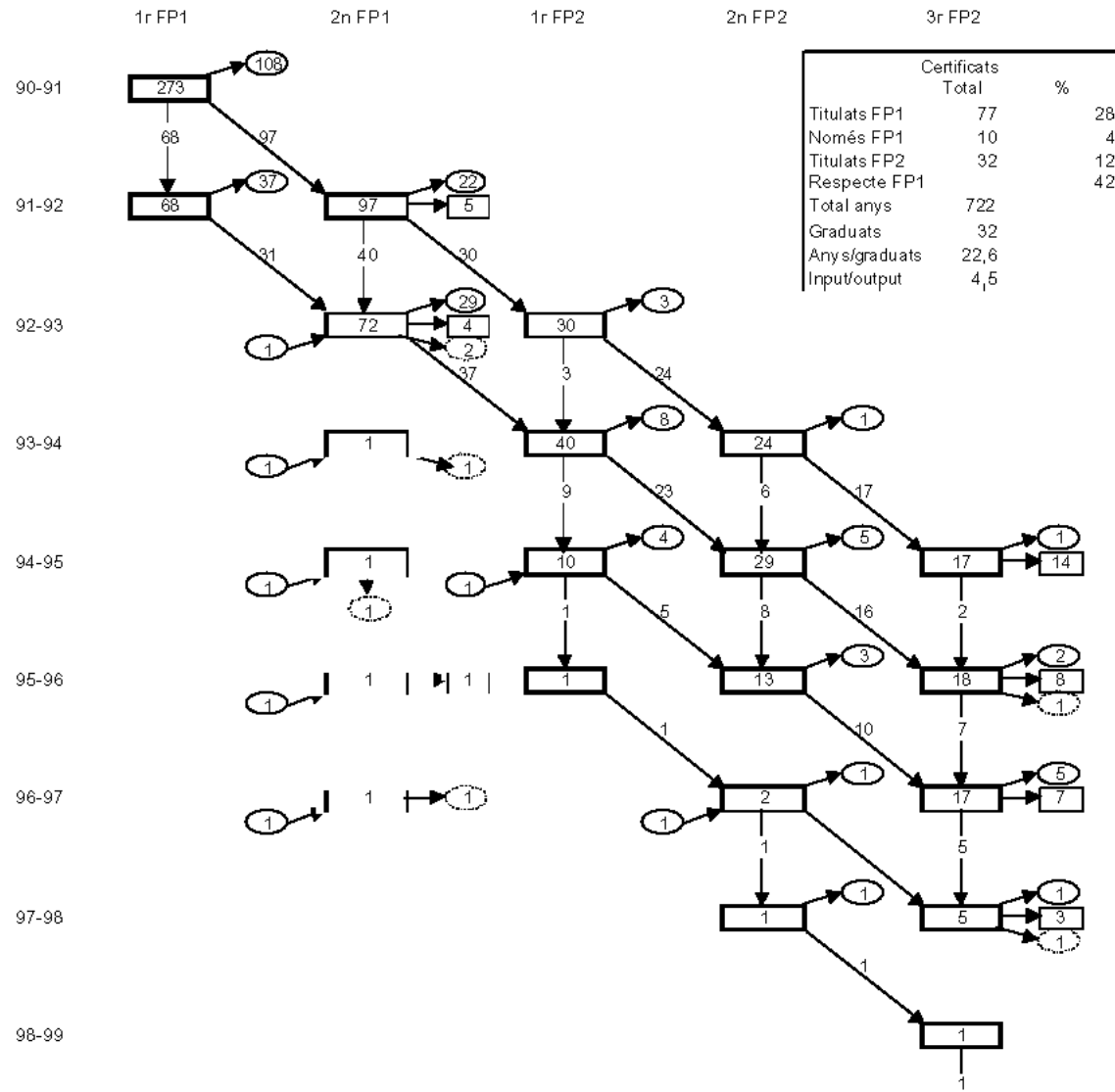


Diagrama de fluxos d'alumnes de 1r FP1 amb certificat escolar (valors relatius a 1.000)

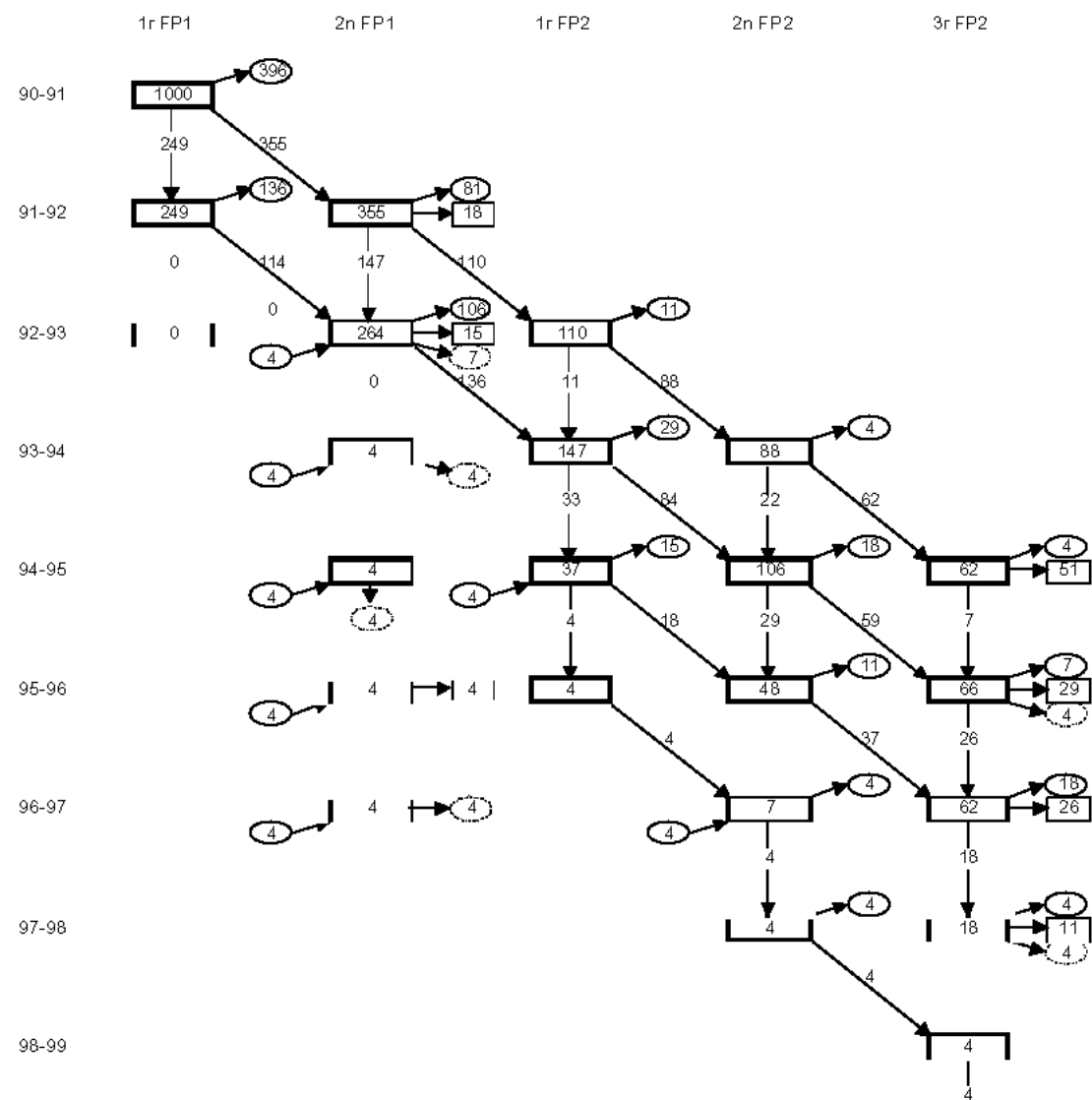


Diagrama de fluxos d'alumnes de 1r FP1 no-repetidos (valors absoluts)

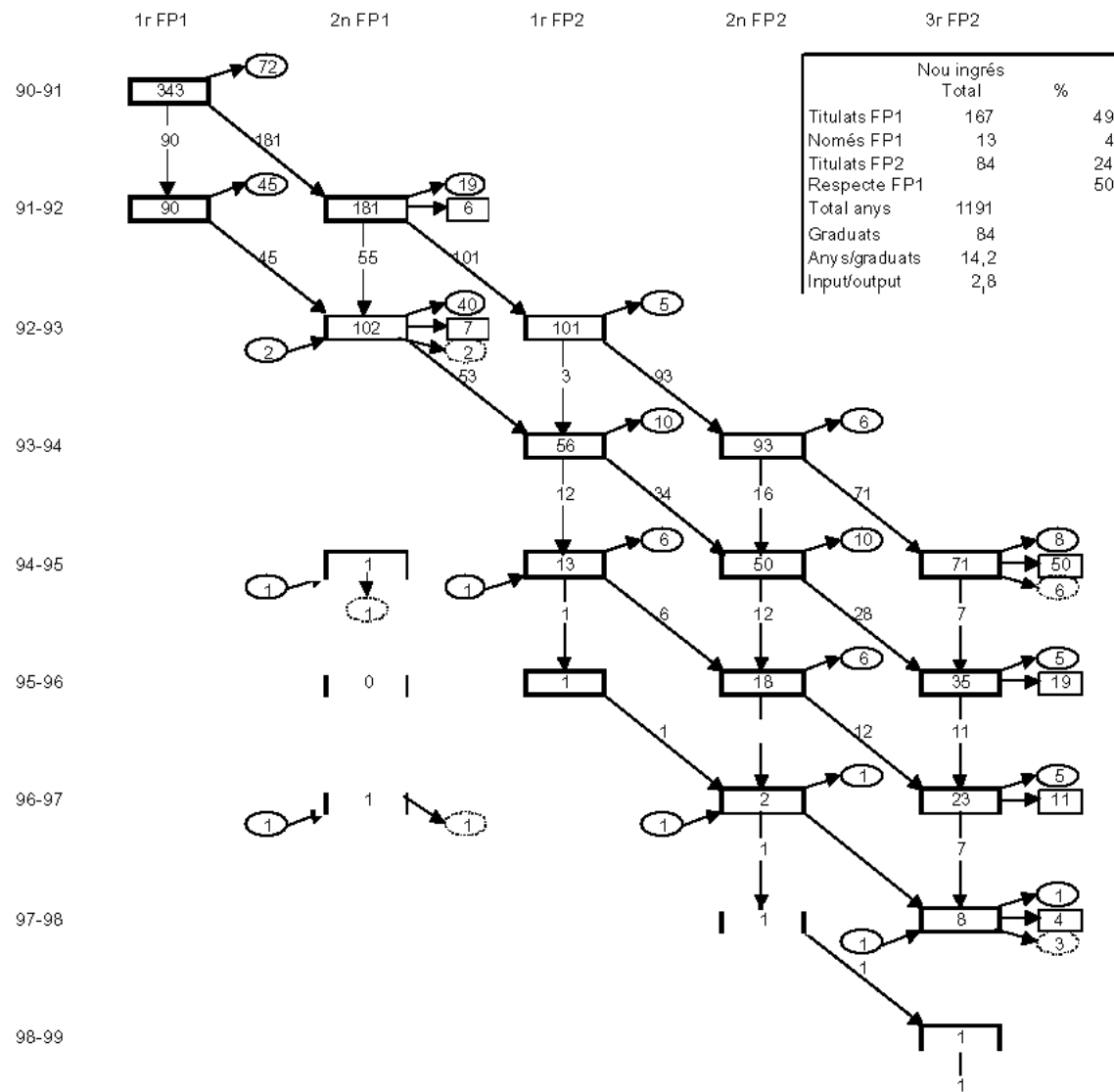


Diagrama de fluxos d'alumnes de 1r FP1 no-repetidos (valors relatius a 1.000)

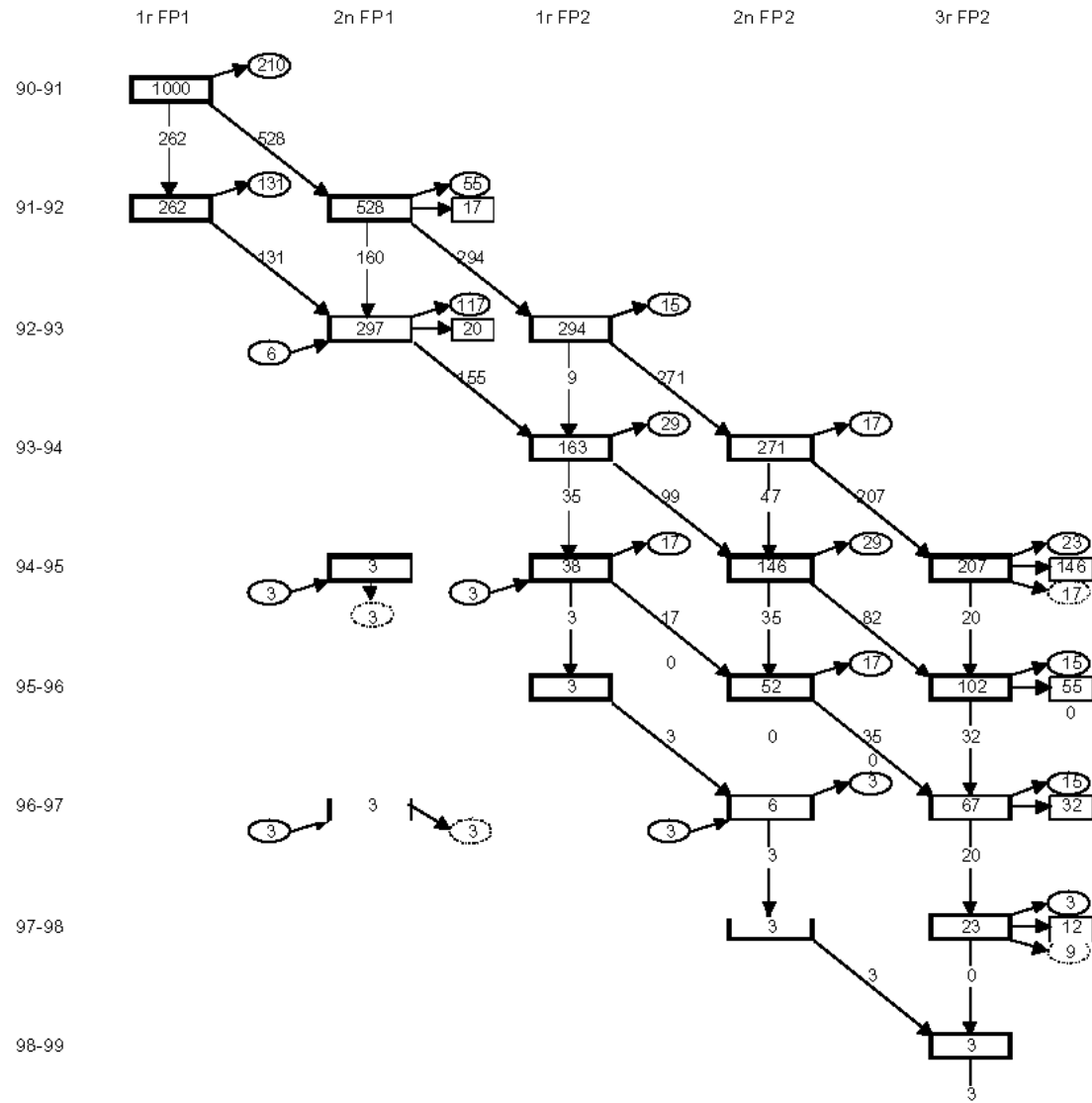


Diagrama de fluxos d'alumnes (nois) de 1r FP1 (valors absoluts)

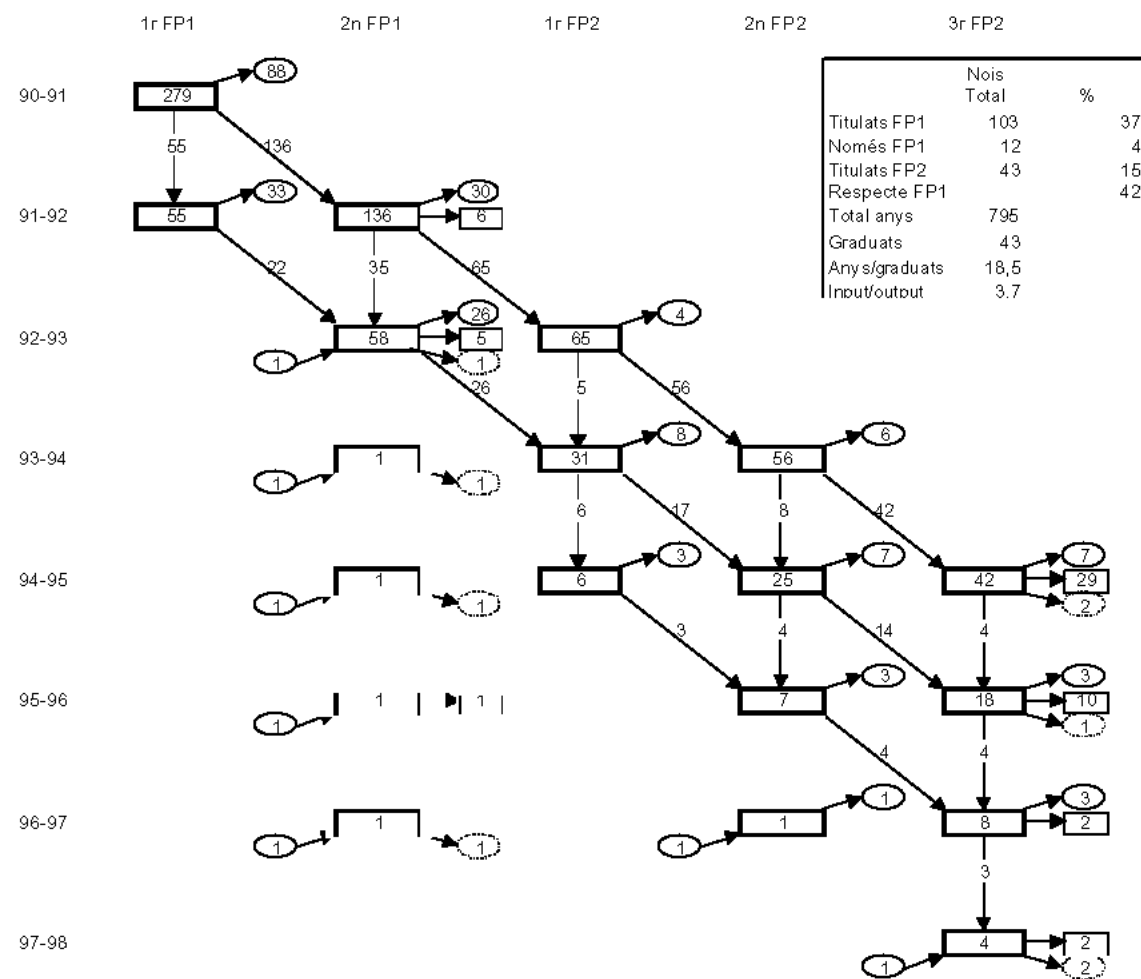


Diagrama de fluxos d'alumnes (nois) de 1r FP1 (valors relatius a 1.000)

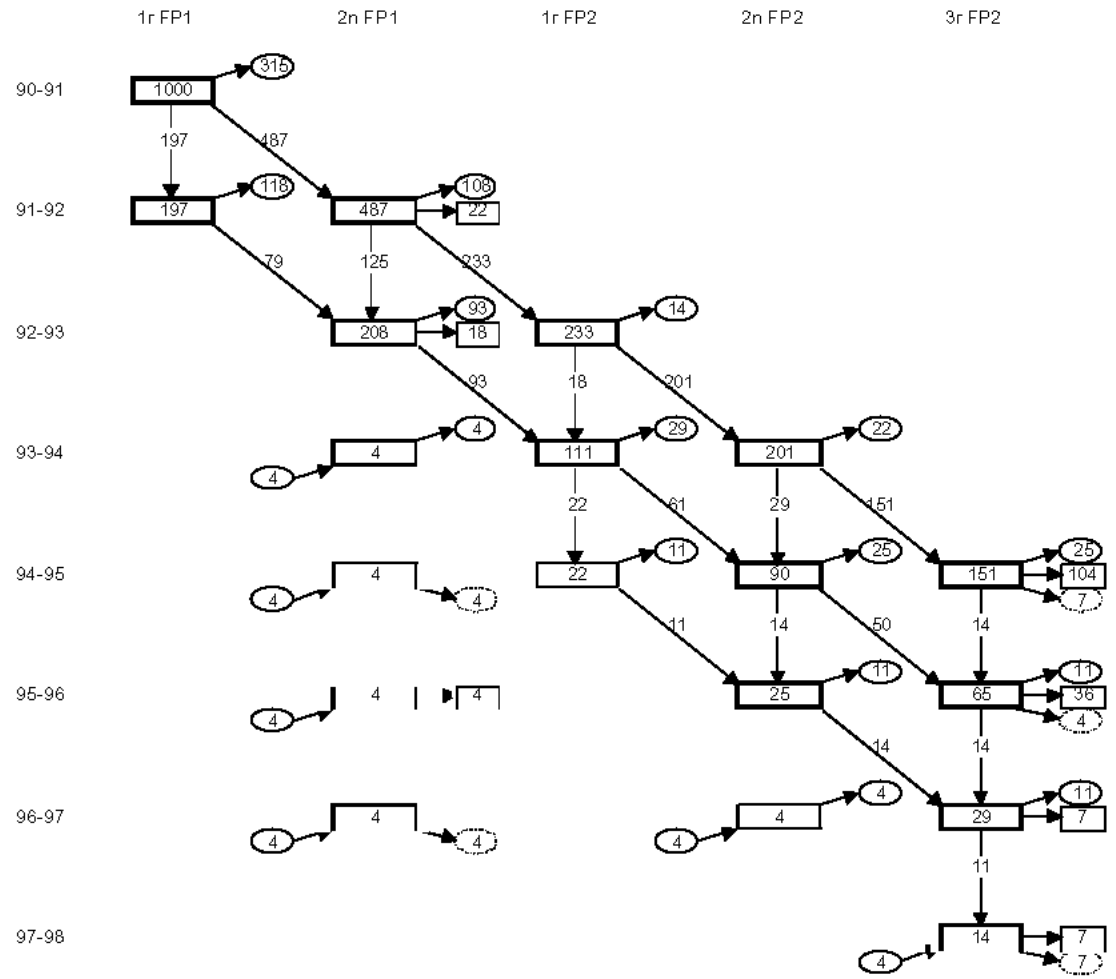


Diagrama de fluxos d'alumnes (noies) de 1r FP1 (valors absoluts)

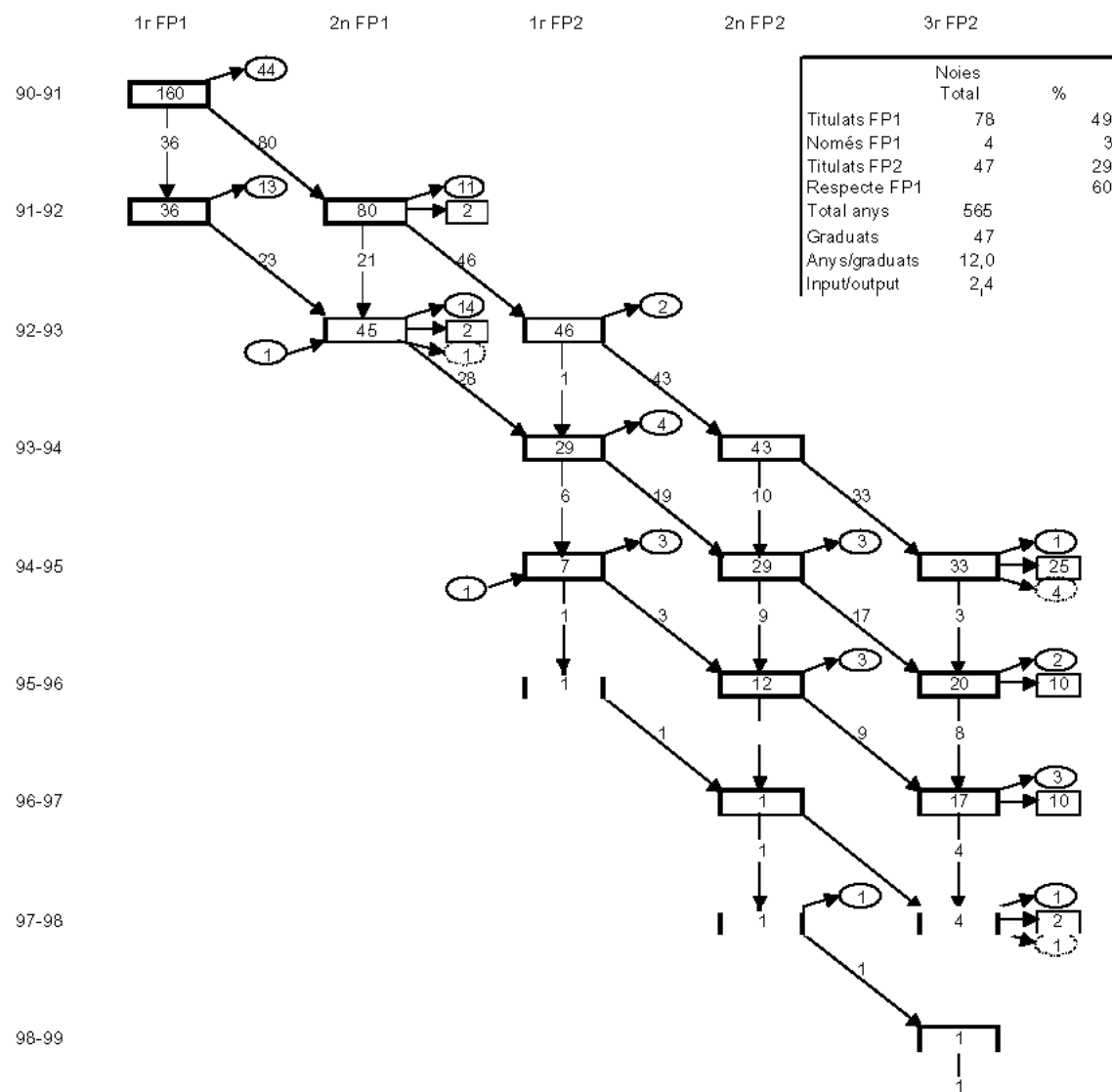


Diagrama de fluxos d'alumnes (noies) de 1r FP1 (valors relatius a 1.000)

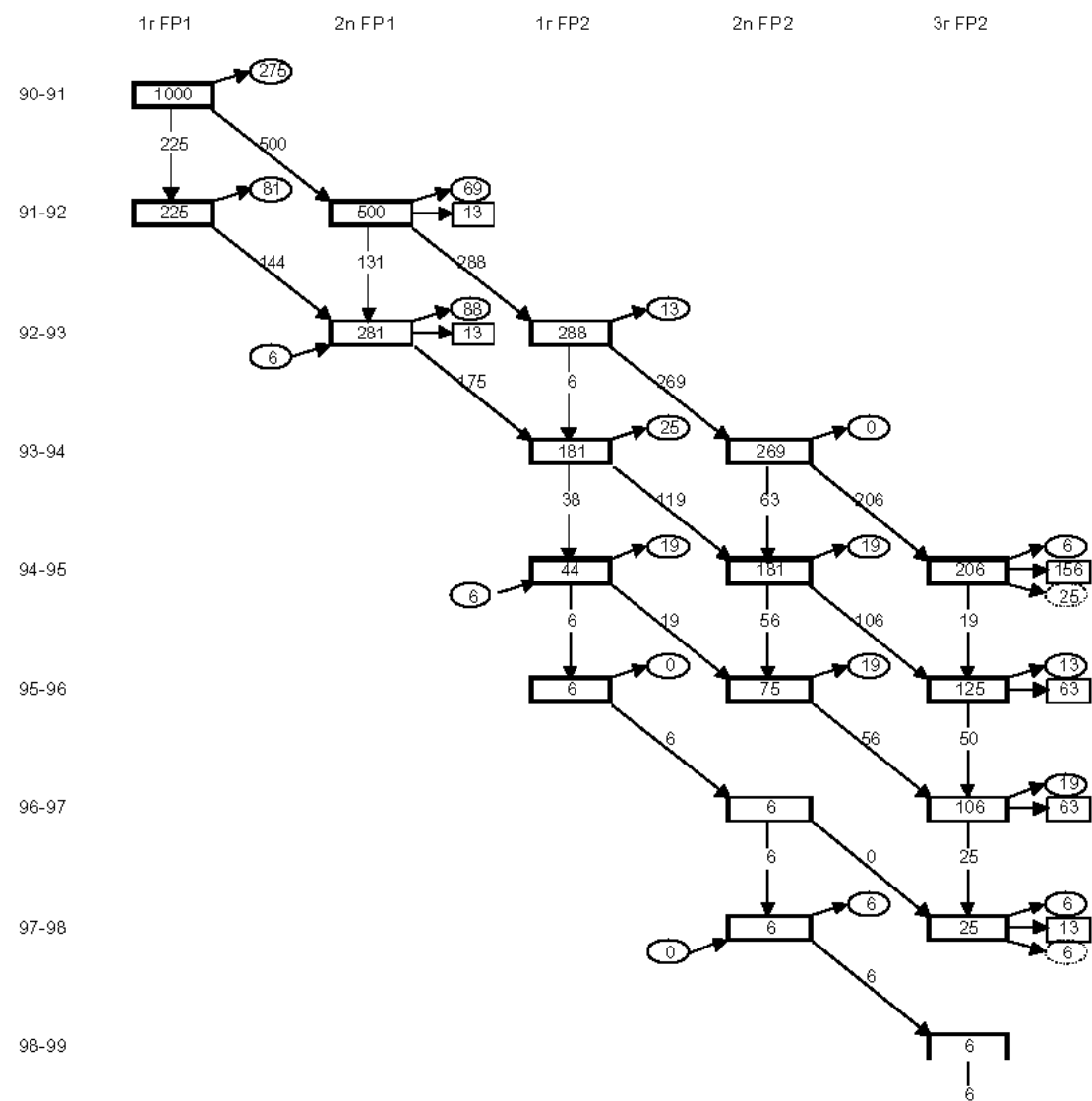


Diagrama de fluxos d'alumnes de 1r FP1 de 14 anys (valors absoluts)

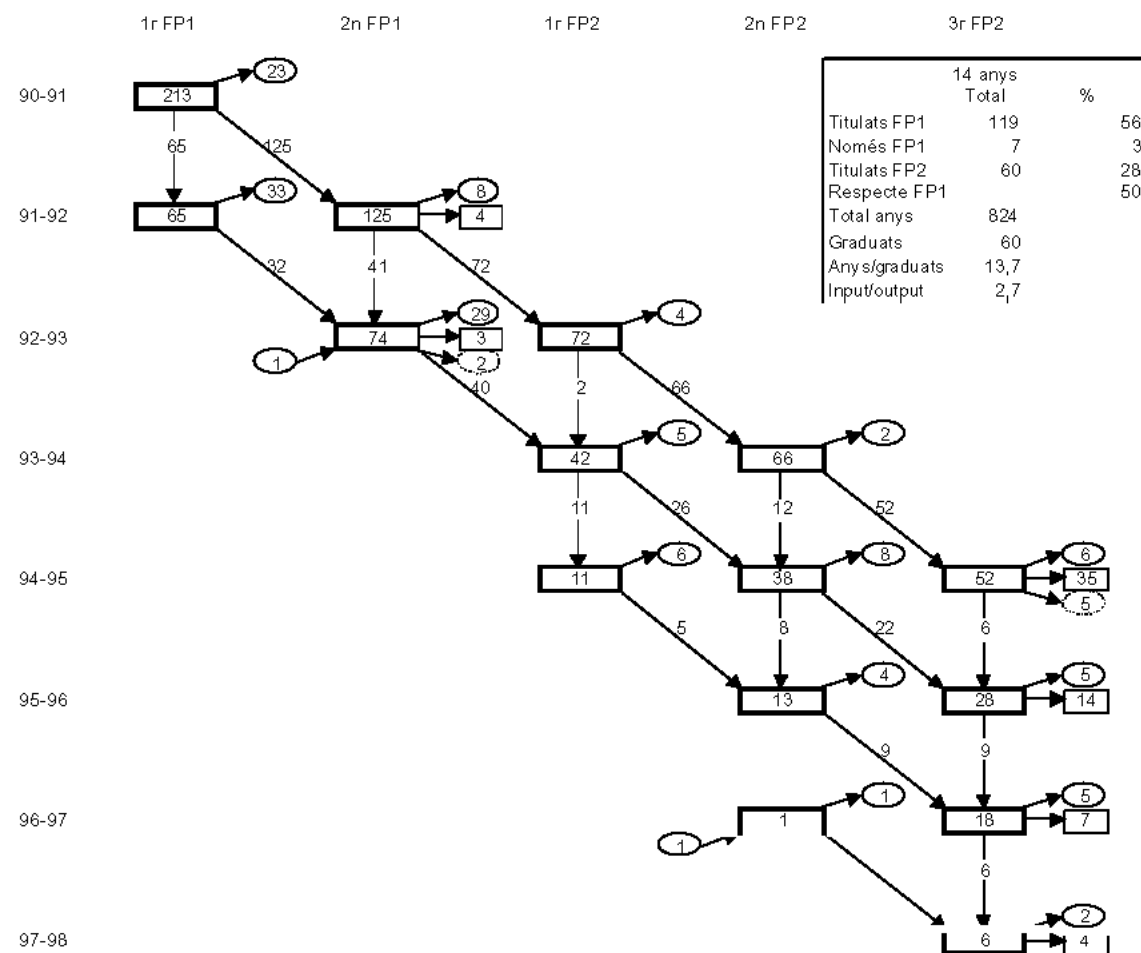


Diagrama de fluxos d'alumnes de 1r FP1 de 14 anys (valors relatius a 1.000)

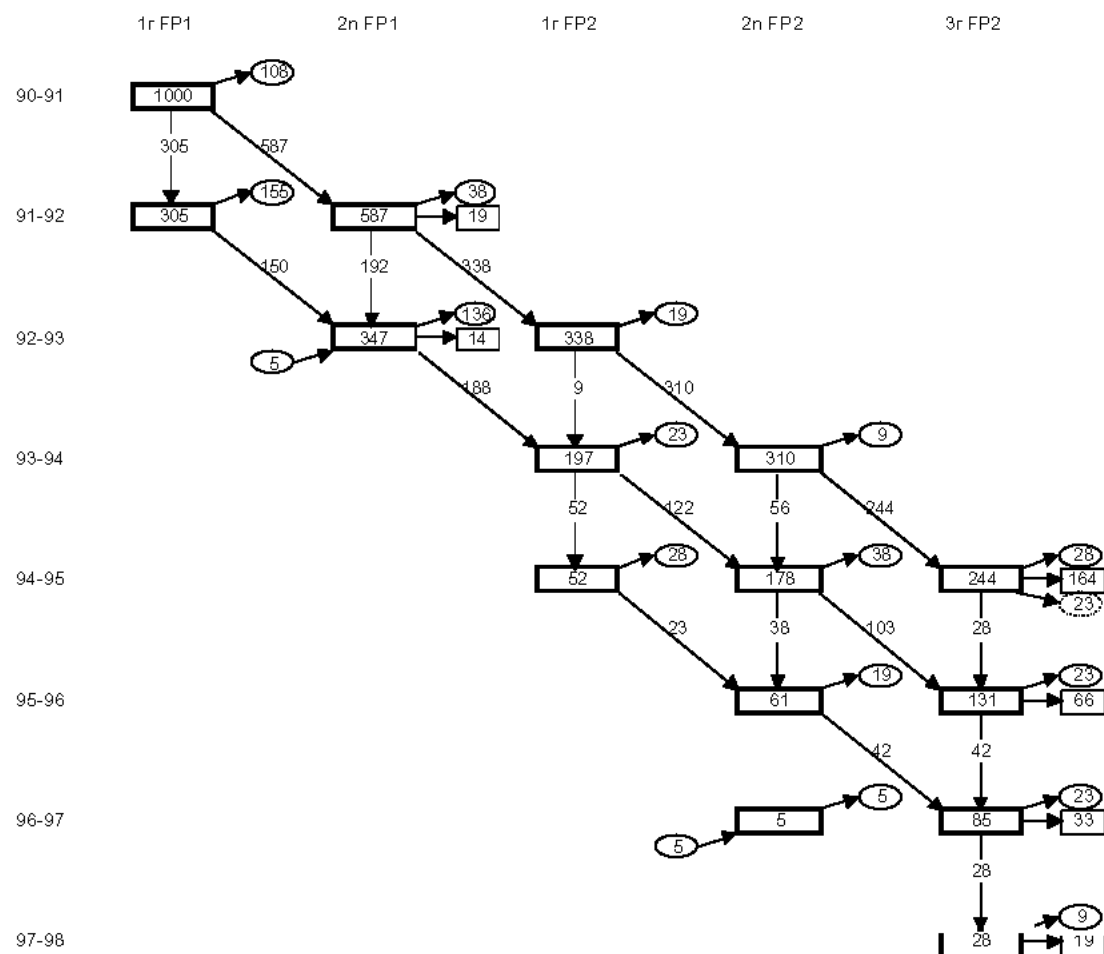


Diagrama de fluxos d'alumnes de 1r FP1 de 15 anys (valors absoluts)

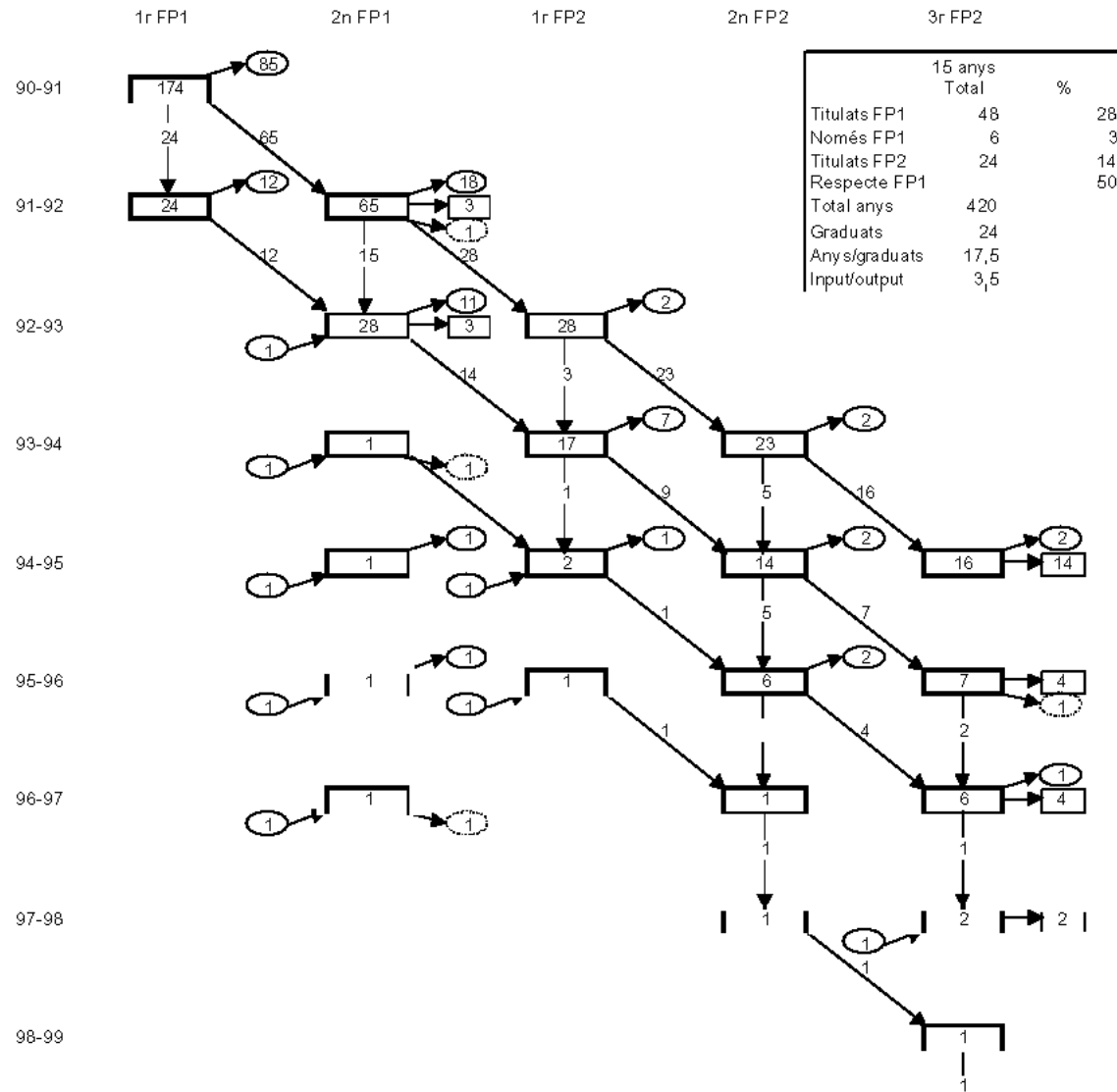


Diagrama de fluxos d'alumnes de 1r FP1 de 15 anys (valors relatius a 1.000)

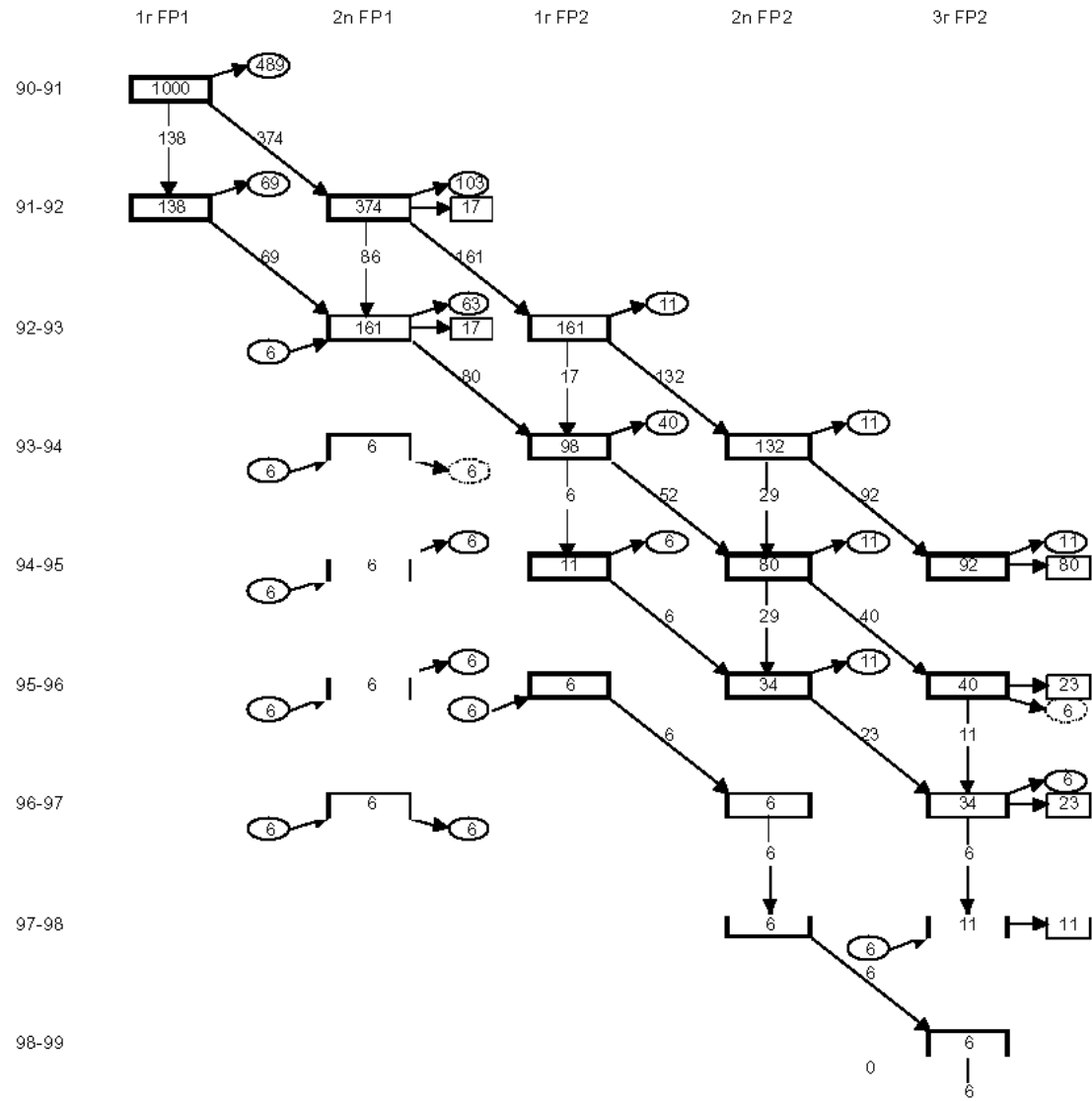


Diagrama de fluxos d'alumnes de 1r FP1 de 16 i més anys (valors absoluts)

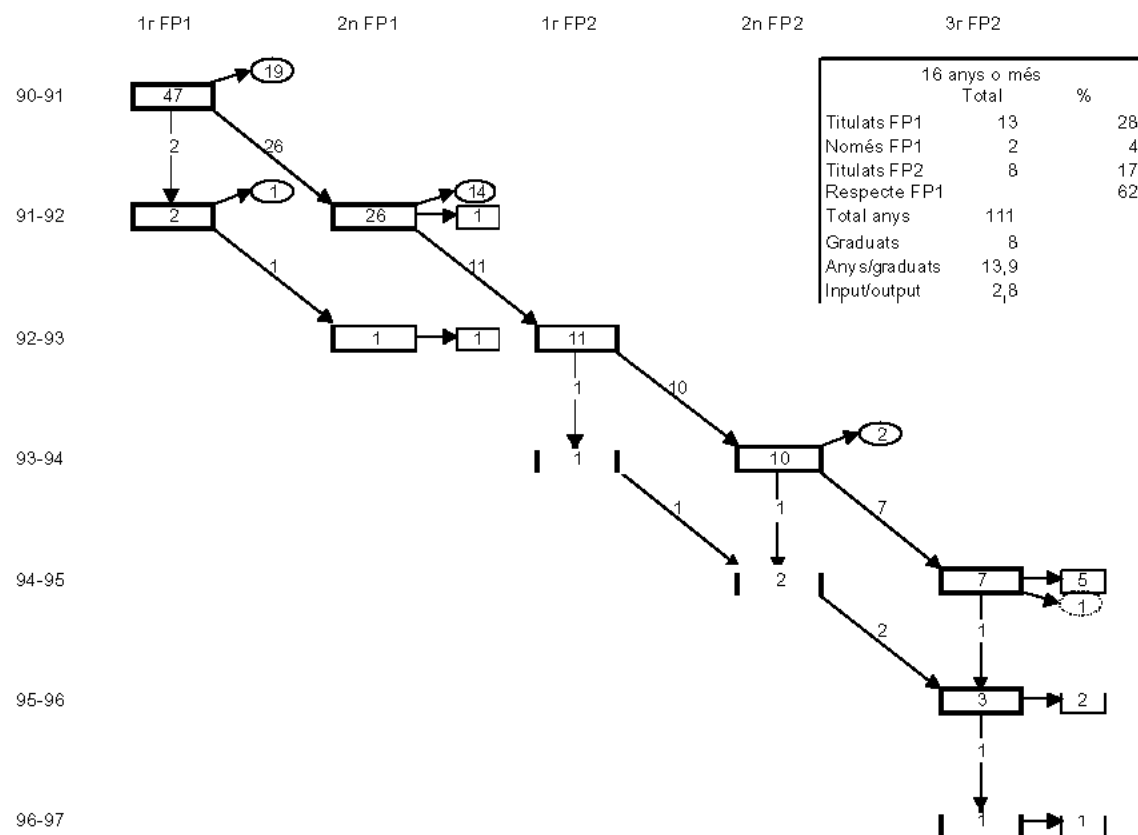


Diagrama de fluxos d'alumnes de 1r de FP1 de 16 anys i més (valors relatius a 1.000)

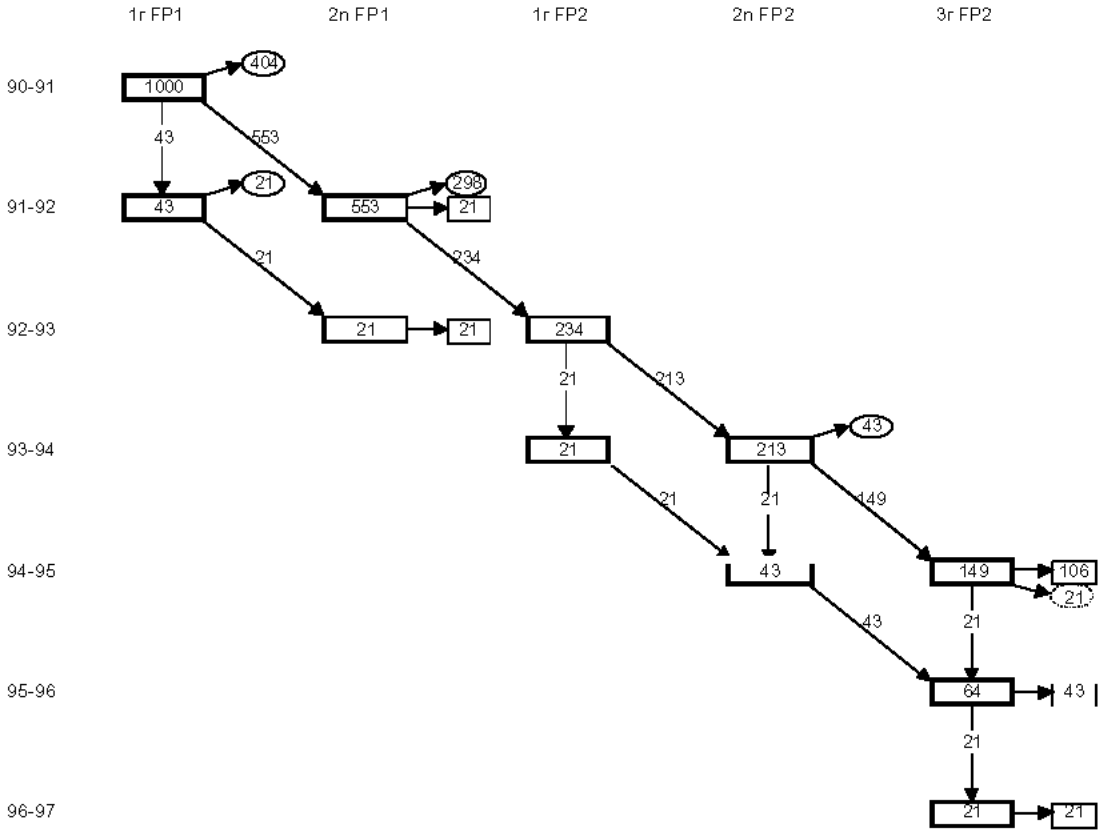


Diagrama de fluxos d'alumnes de 1r FP1 de la branca automoció (valors absoluts)

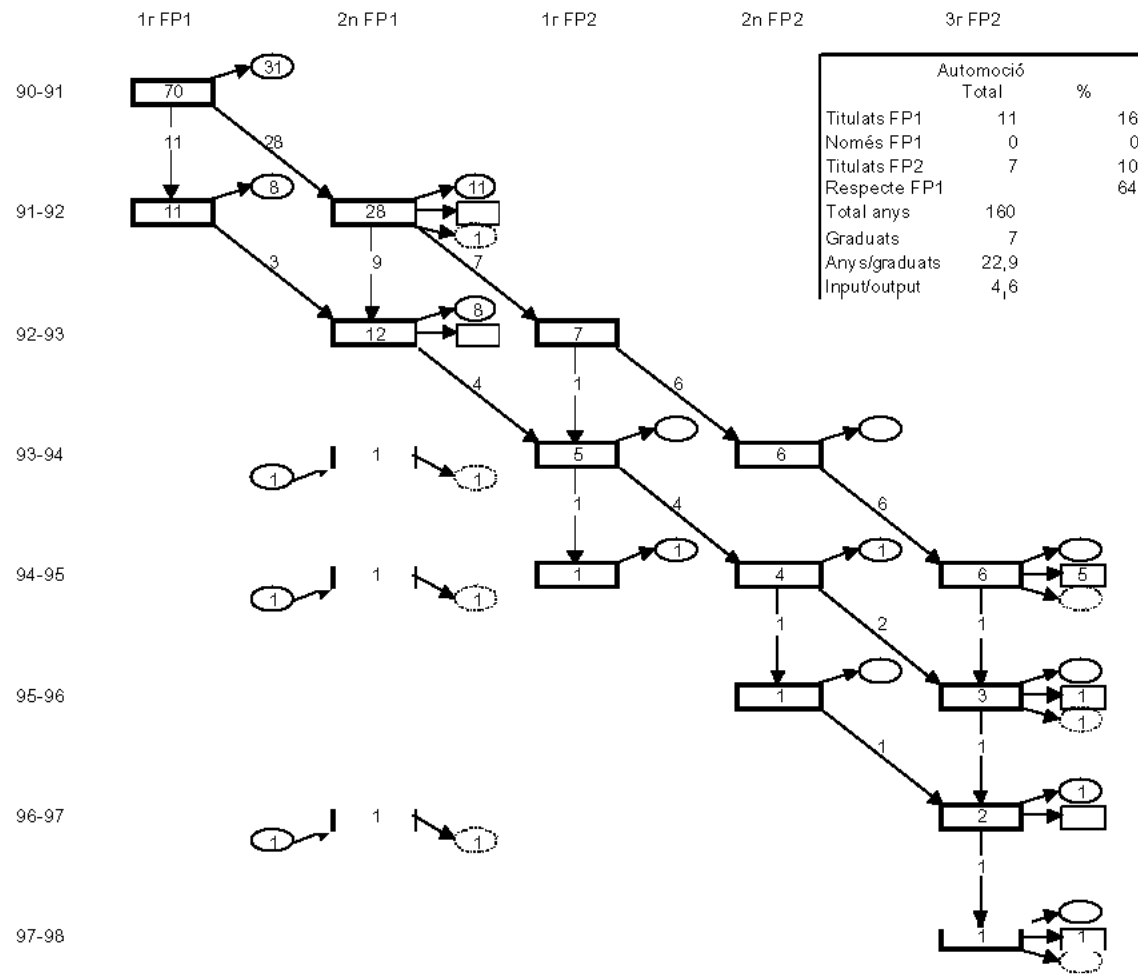


Diagrama de fluxos d'alumnes de 1r FP1 de la branca d'electricitat (valors relatius a 1.000)

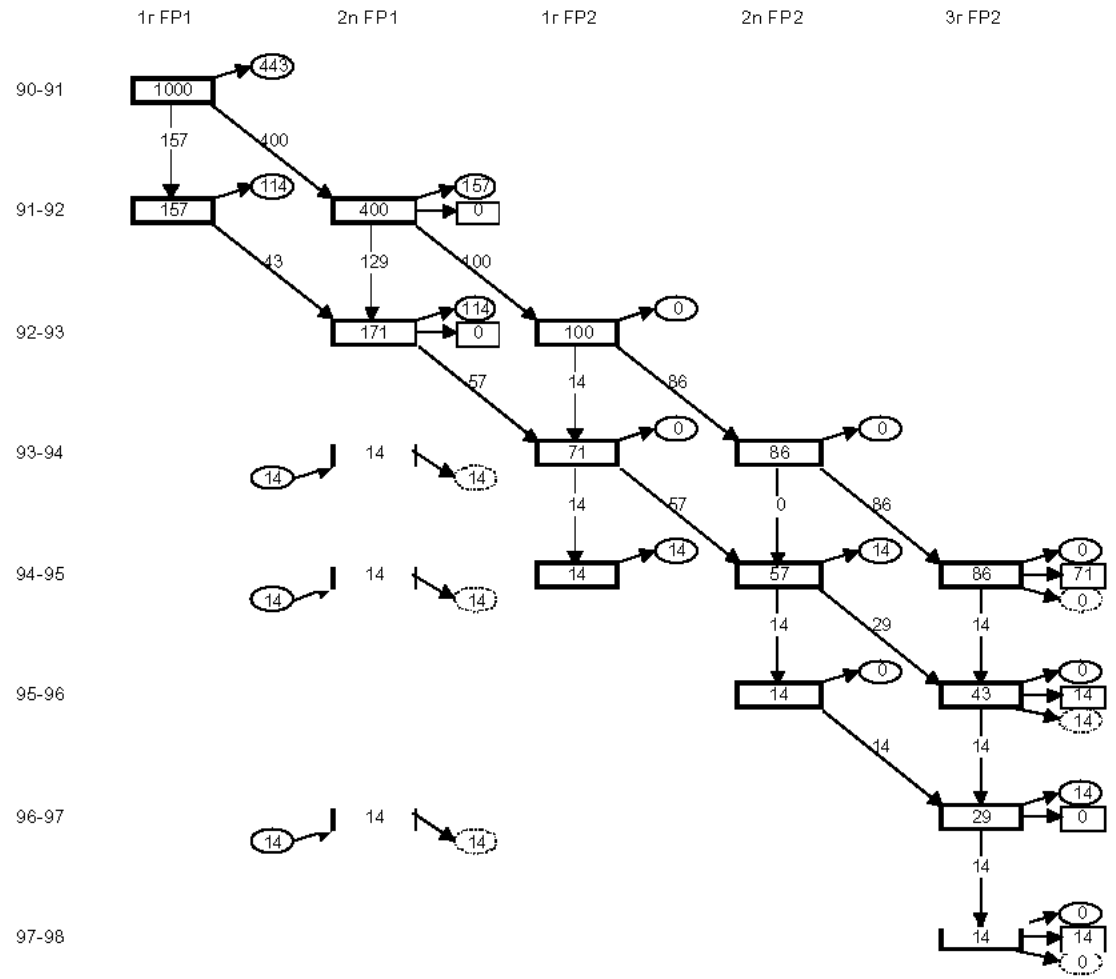


Diagrama de fluxos d'alumnes de 1r FP1 de la branca d'electricitat (valors absoluts)

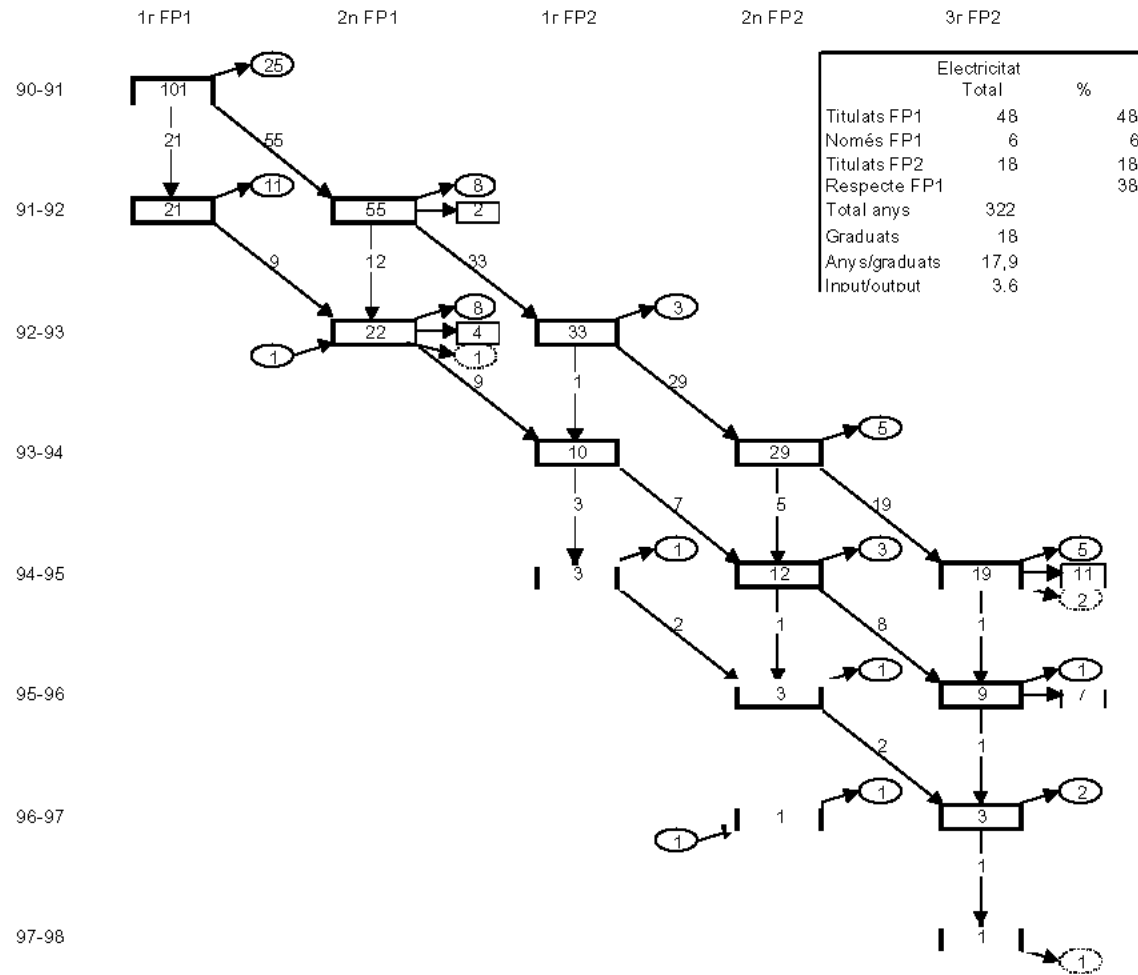


Diagrama de fluxos d'alumnes de 1r FP1 de la branca d'electricitat (valors relatius a 1.000)

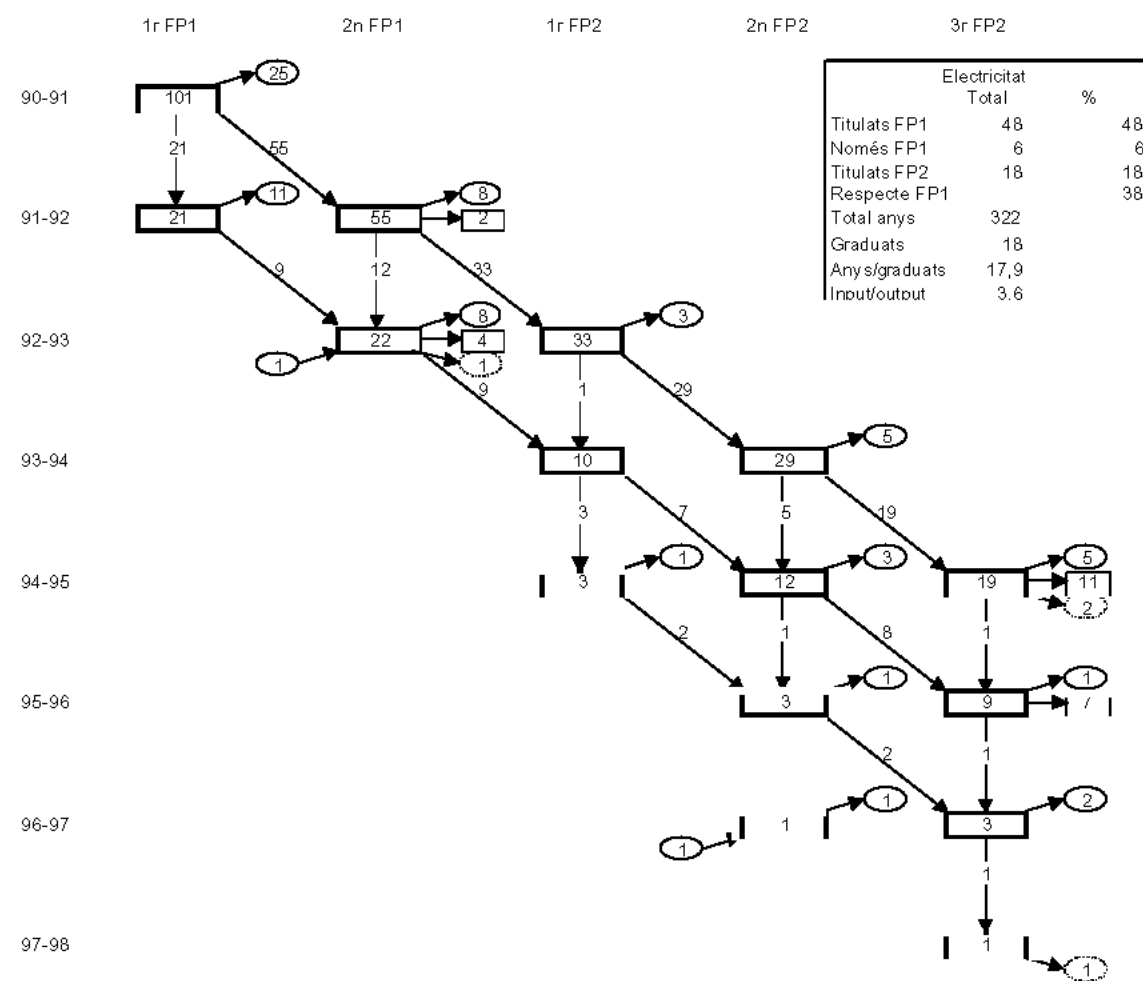


Diagrama de fluxos d'alumnes de 1r FP1 de la branca d' arts gràfiques (valors absoluts)

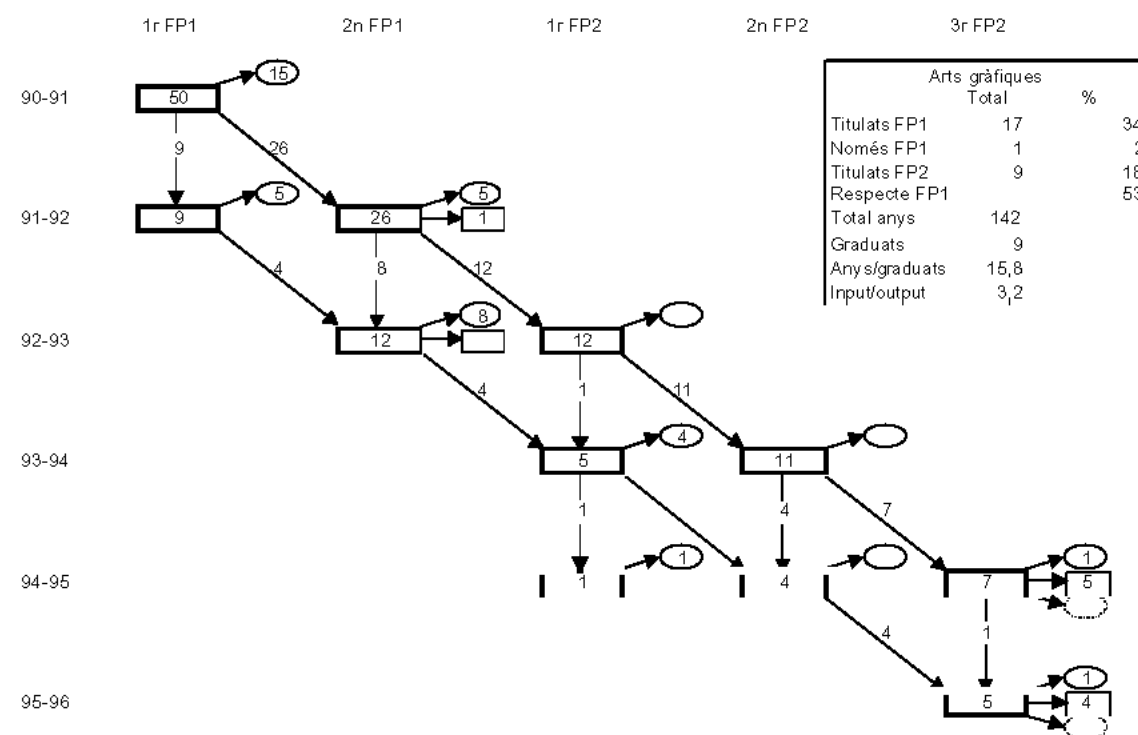


Diagrama de fluxos d'alumnes de 1r FP1 de la branca d' arts gràfiques (valors relatius a 1.000)

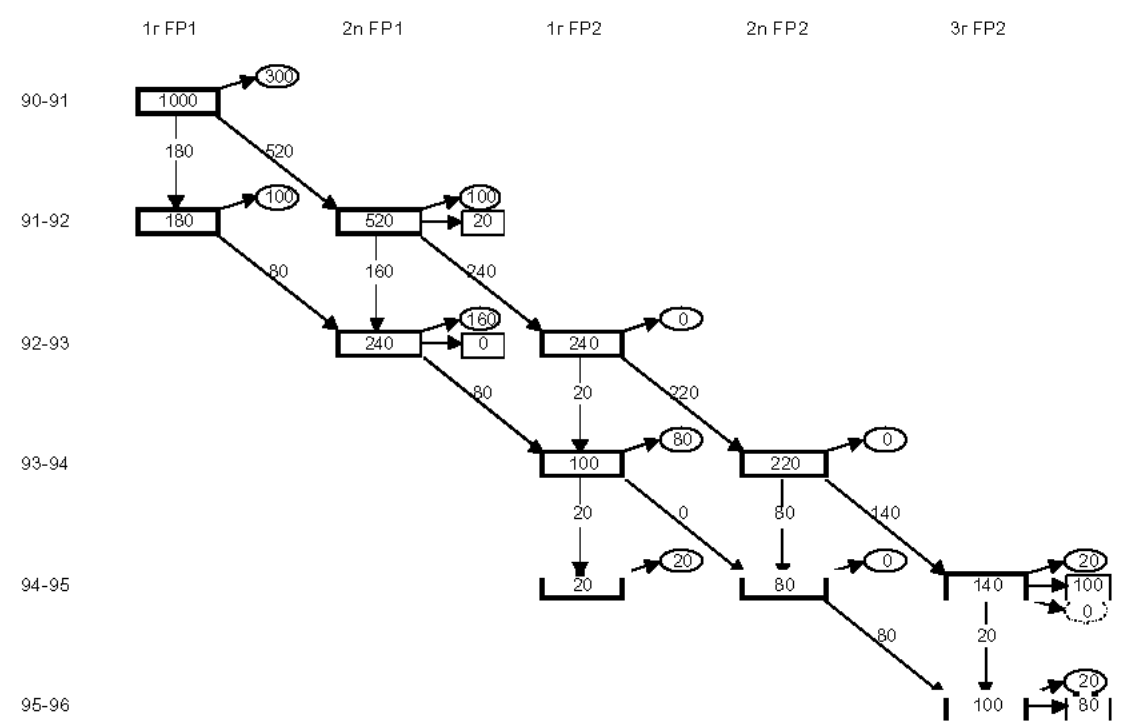


Diagrama de fluxos d'alumnes de 1r FP1 de la branca d' administratiu (valors absoluts)

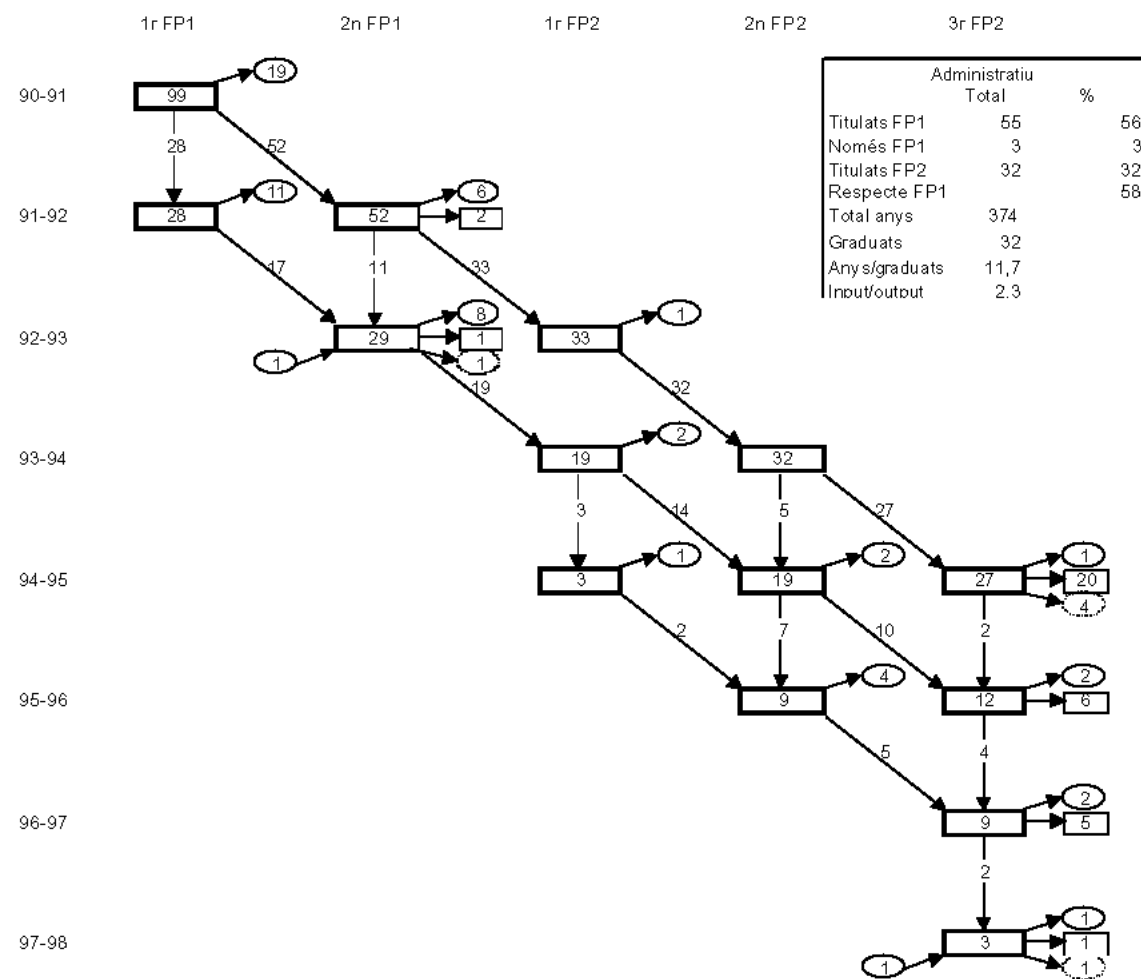


Diagrama de fluxos d'alumnes de 1r FP1 de la branca d' admonistratiu (valors relatius a 1.000)

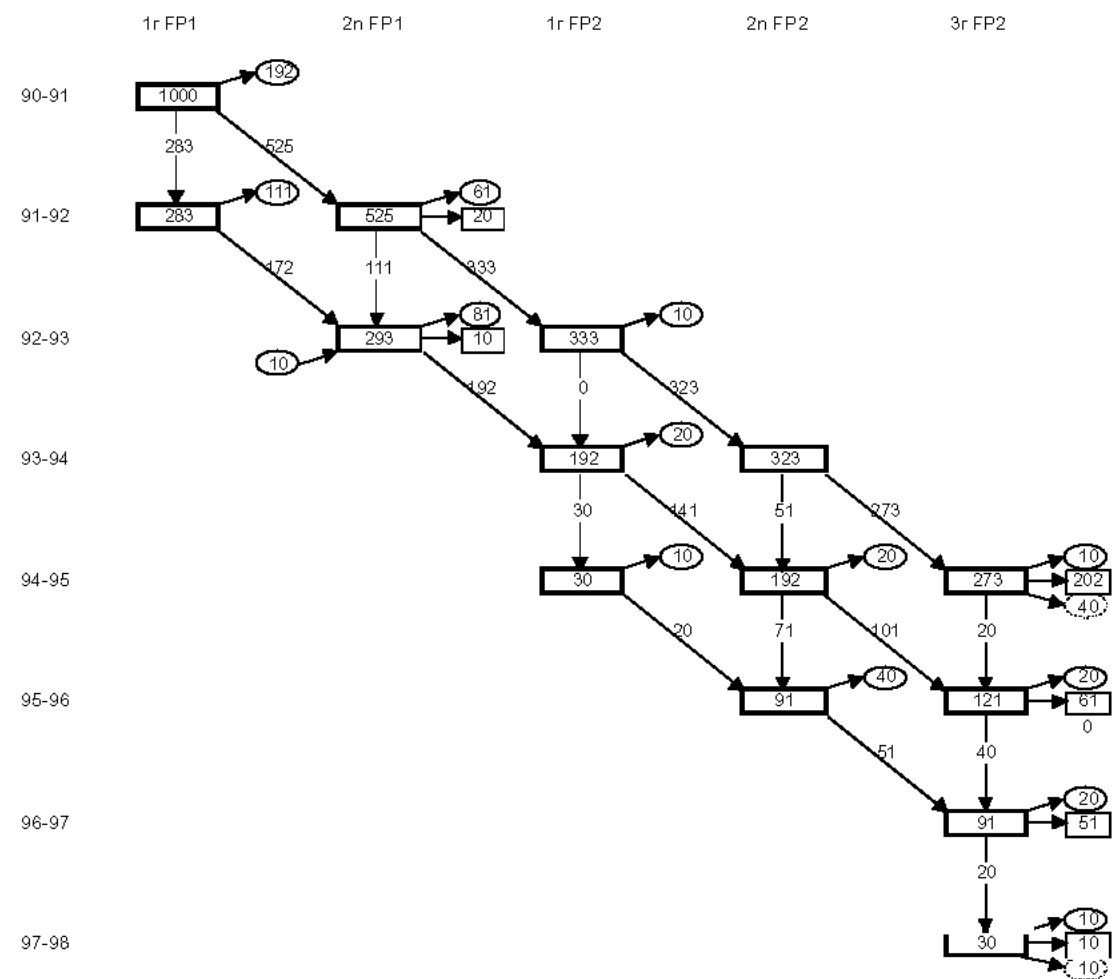


Diagrama de fluxos d'alumnes de 1r FP1 de la branca de química (valors absoluts)

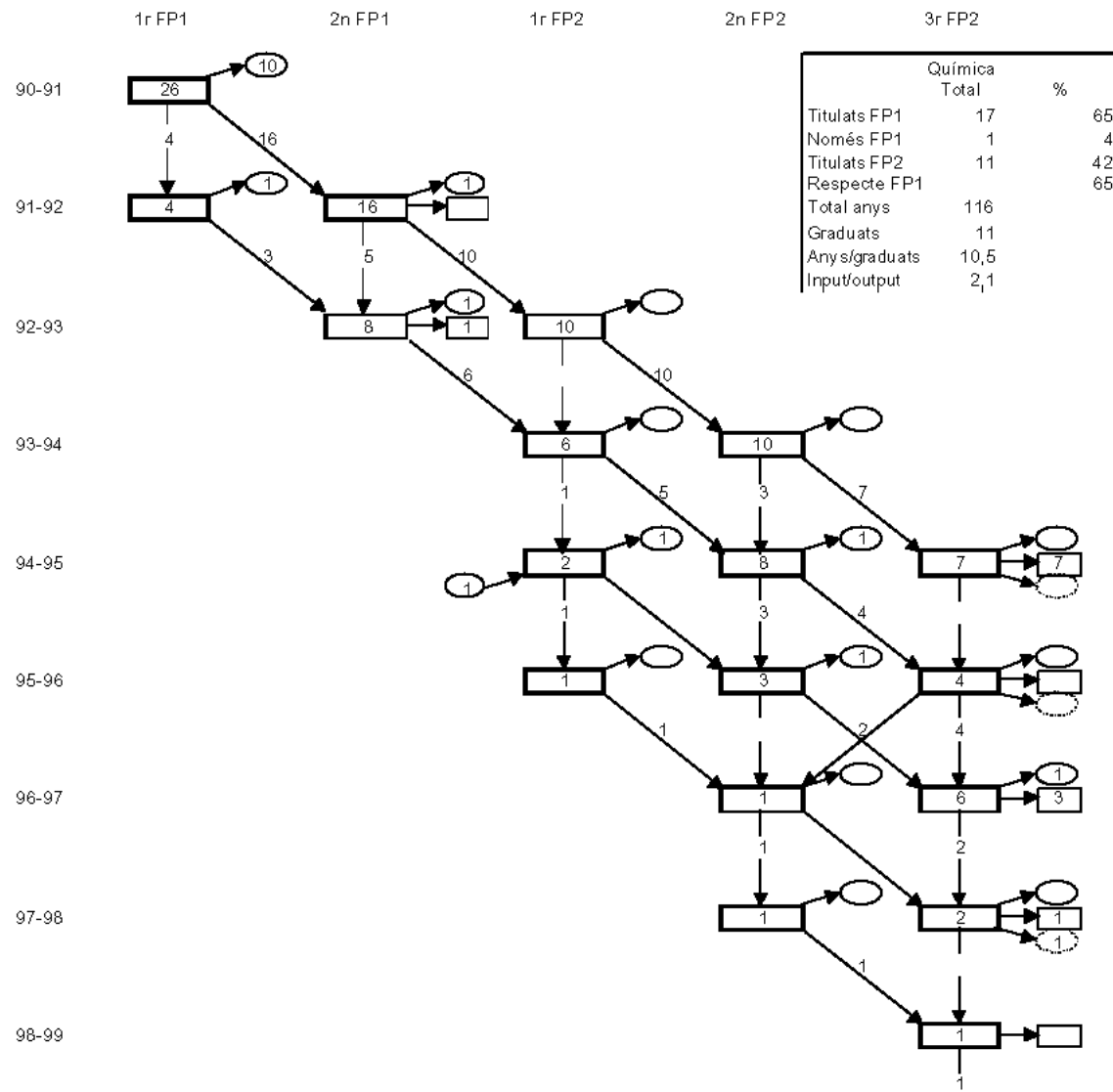


Diagrama de fluxos d'alumnes de 1r FP1 de la branca de química (valors relatius a 1.000)

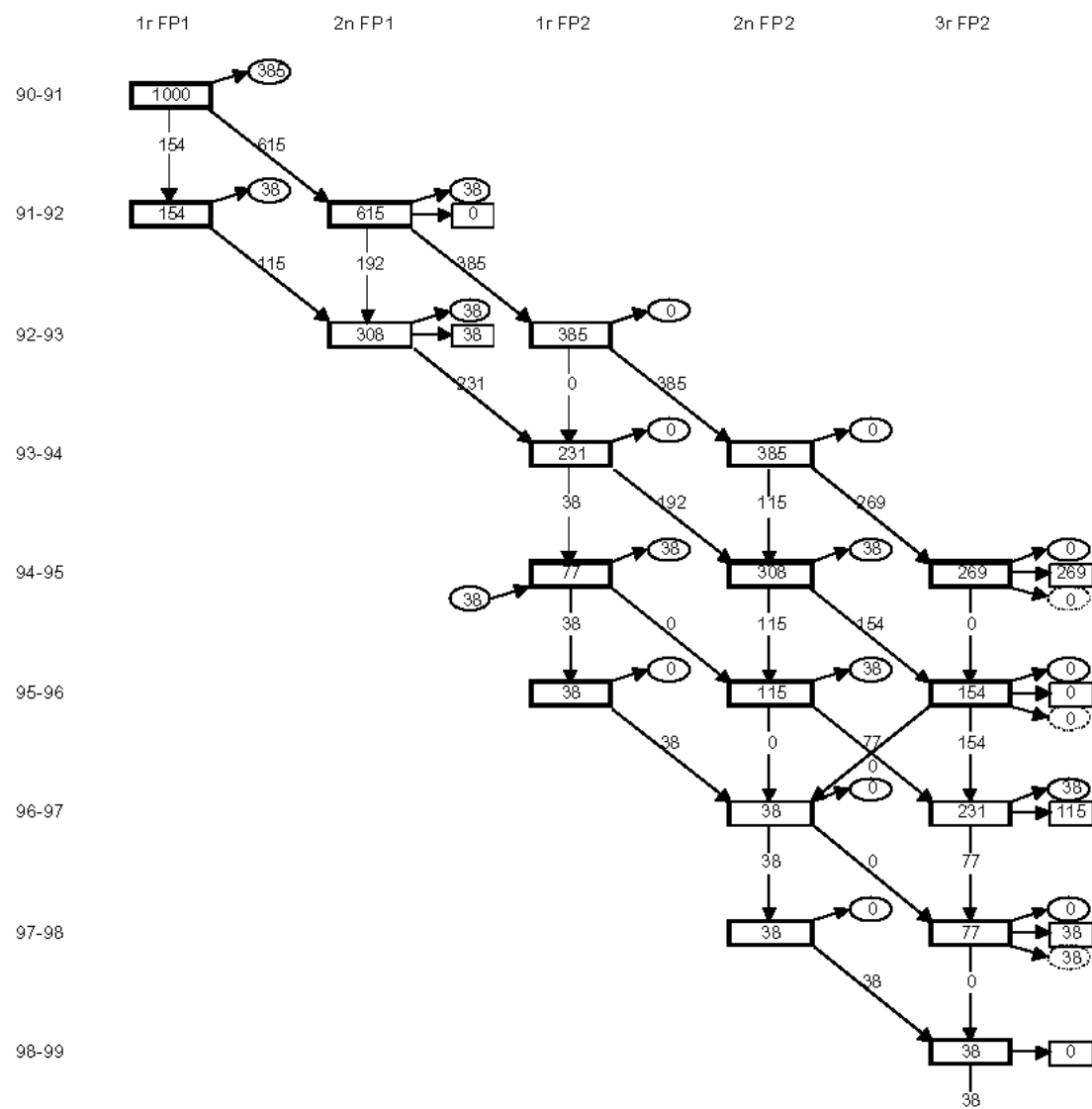


Diagrama de fluxos d'alumnes de 1r FP1 de la branca de jardí d'infància (valors absoluts)

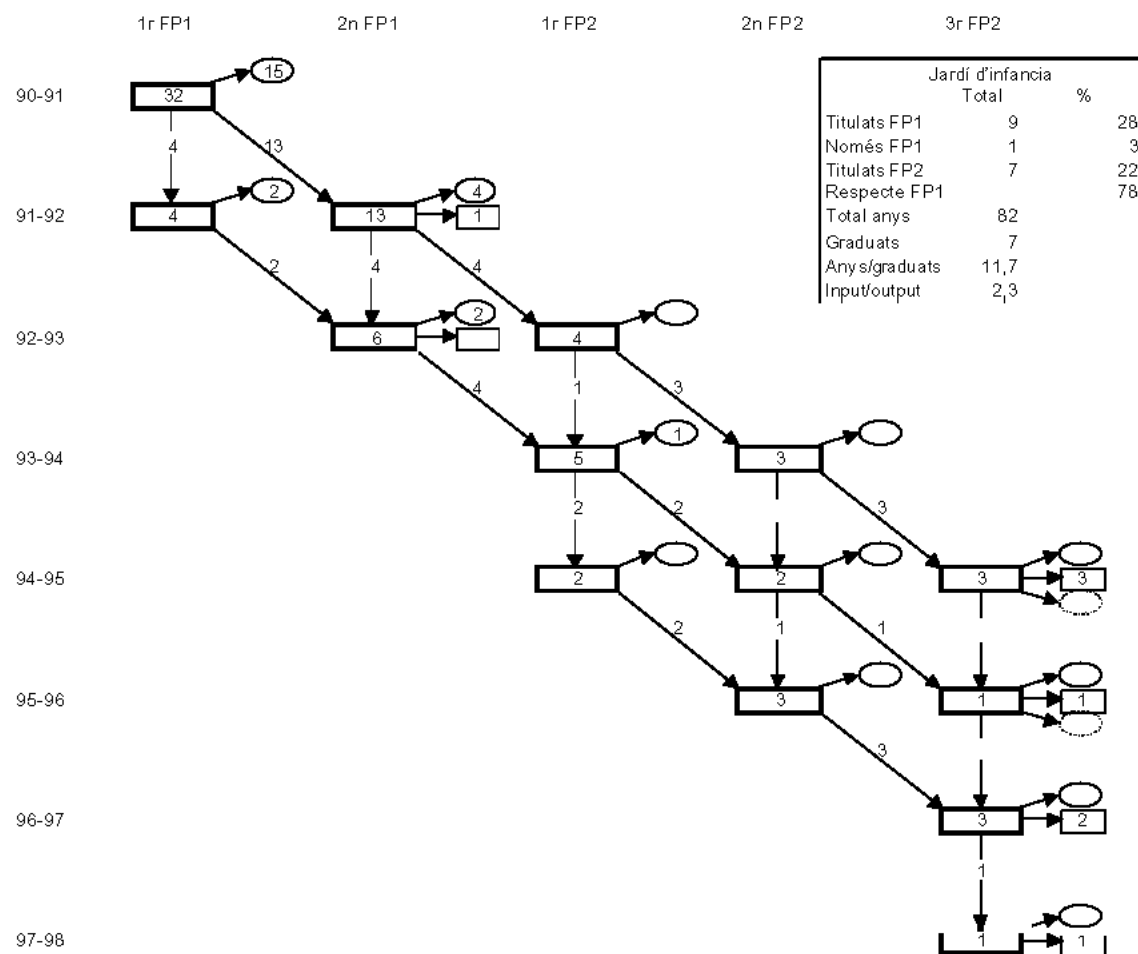


Diagrama de fluxos d'alumnes de 1r FP1 de la branca de jardí d'infància (valors relatius a 1.000)

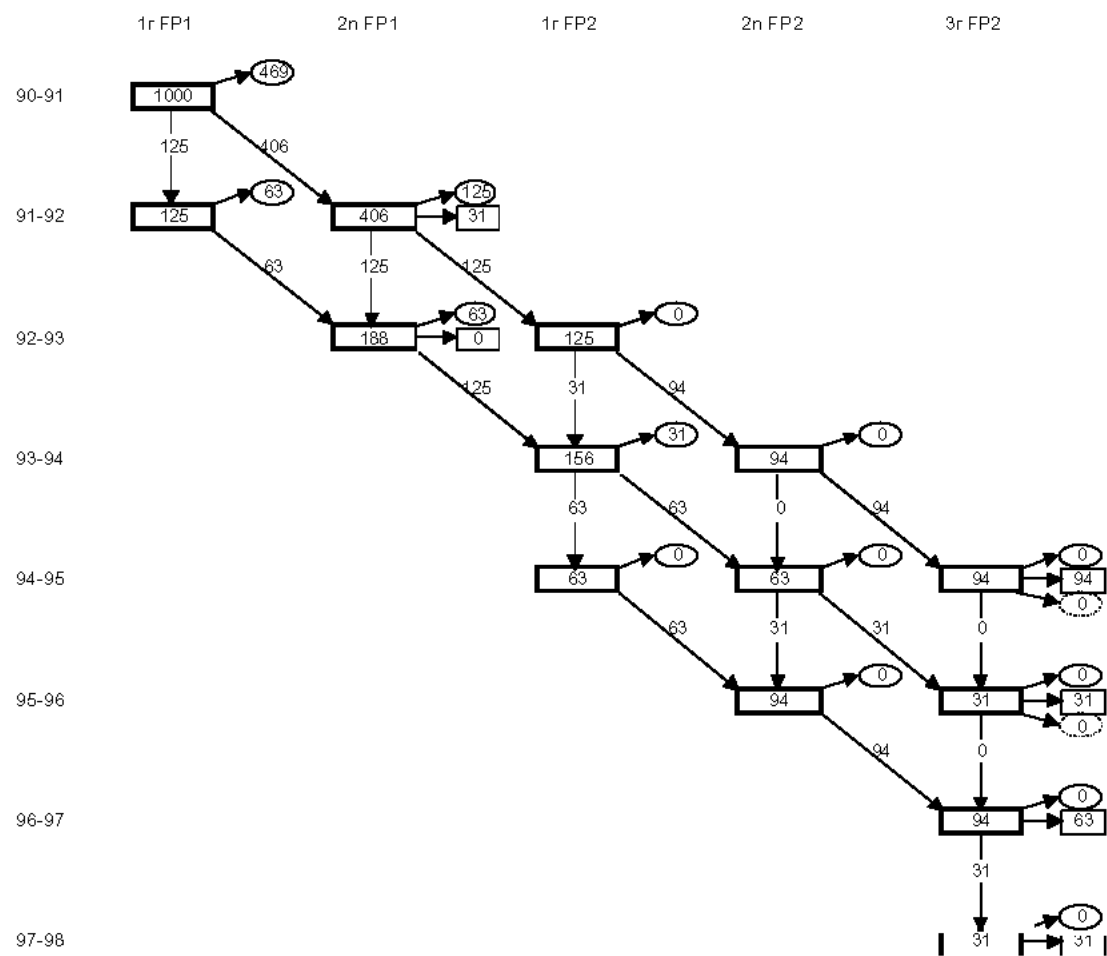


Diagrama de fluxos d'alumnes de 1r FP1 de la branca del metall (valors absoluts)

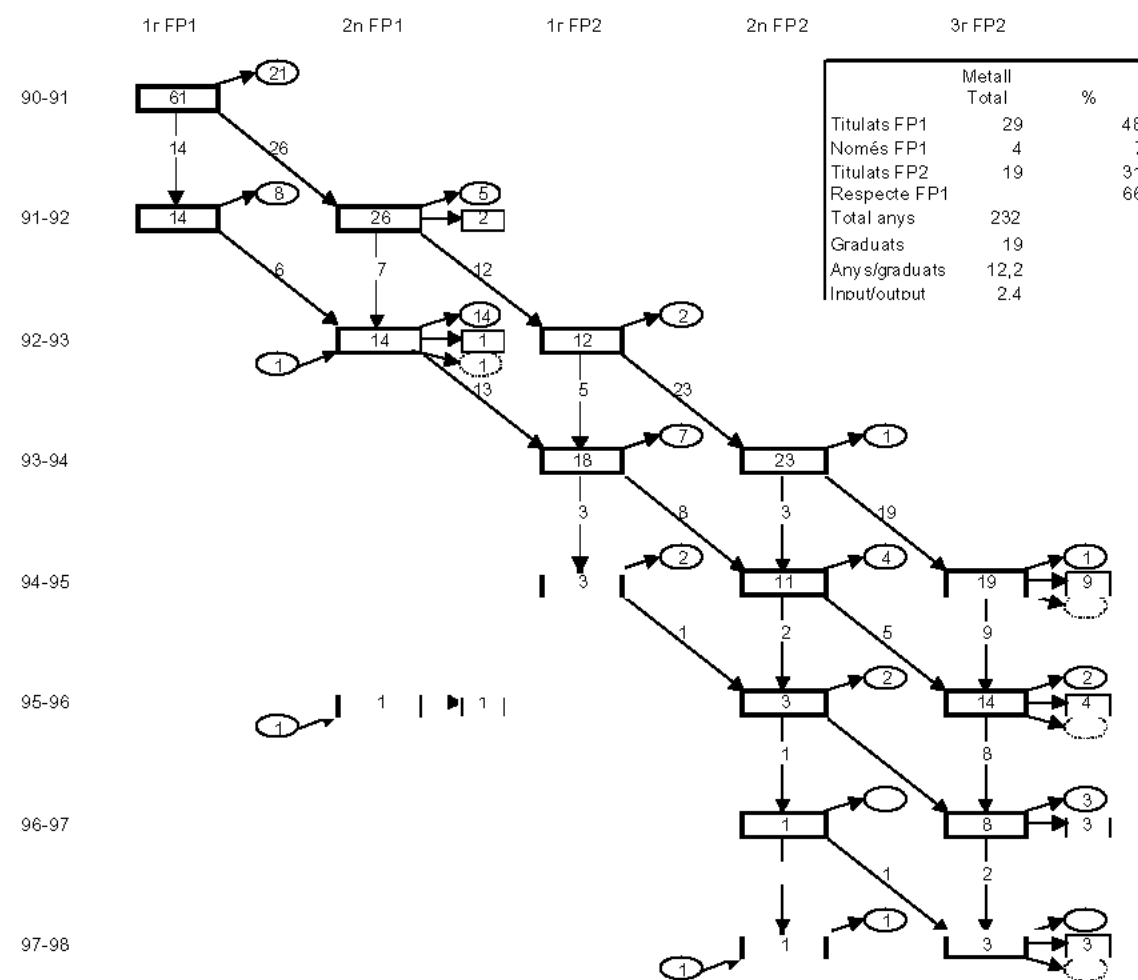
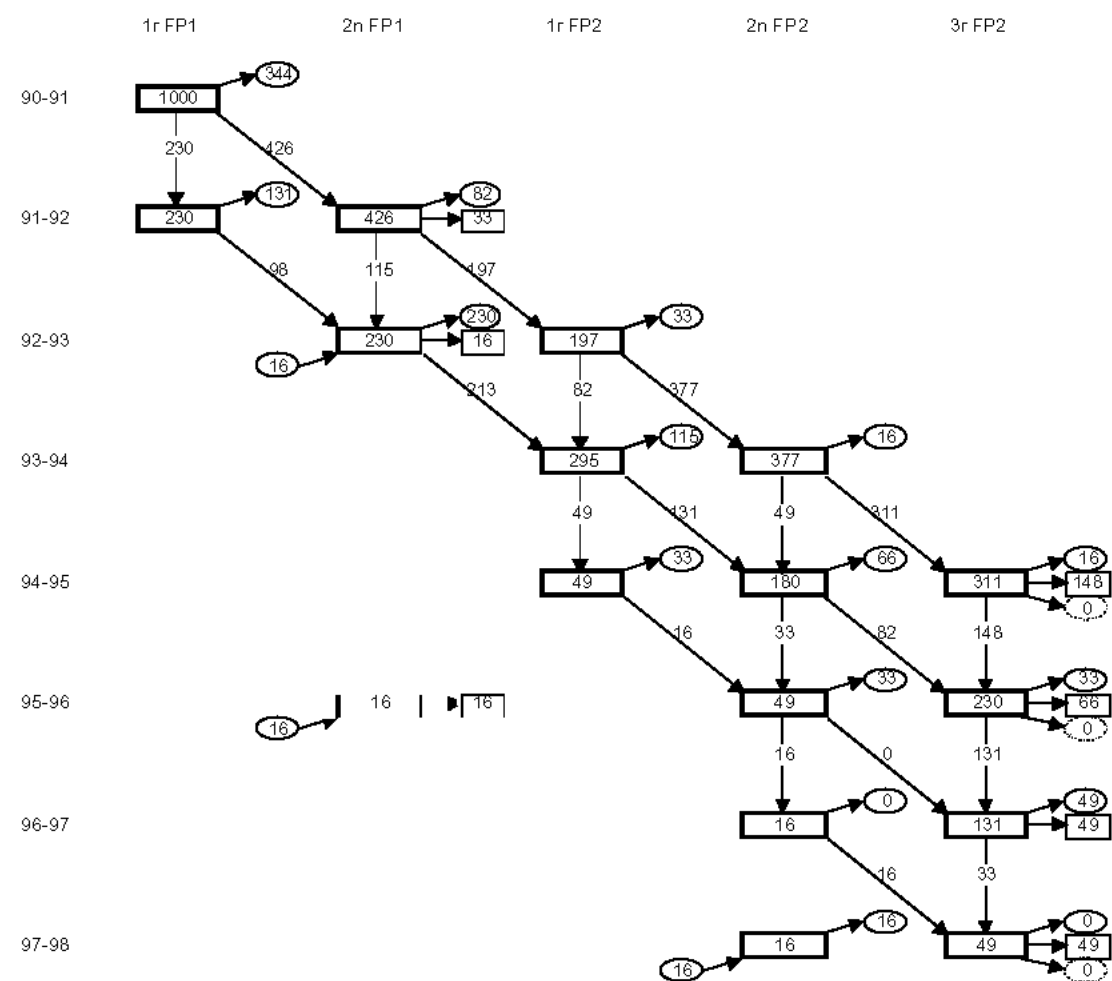


Diagrama de fluxos d'alumnes de 1r FP1 de la branca del metall (valors relatius a 1.000)



Diagrames de fluxos de matriculats a 1r d'FP al centre B
 Diagrama de fluxos 1r FP1 (valors absoluts)

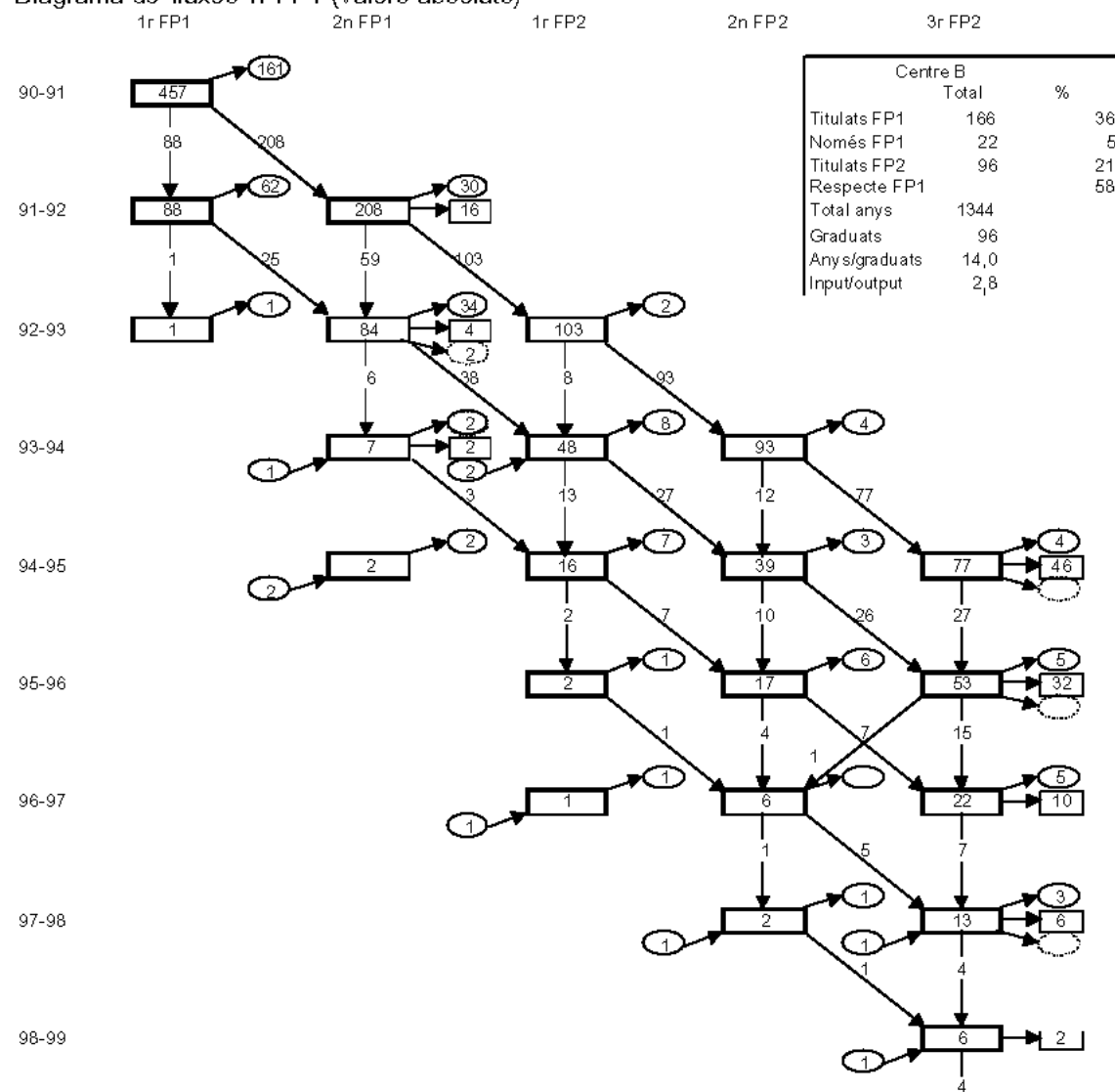


Diagrama de fluxos 1r FP1 (valors relatius a 1.000)

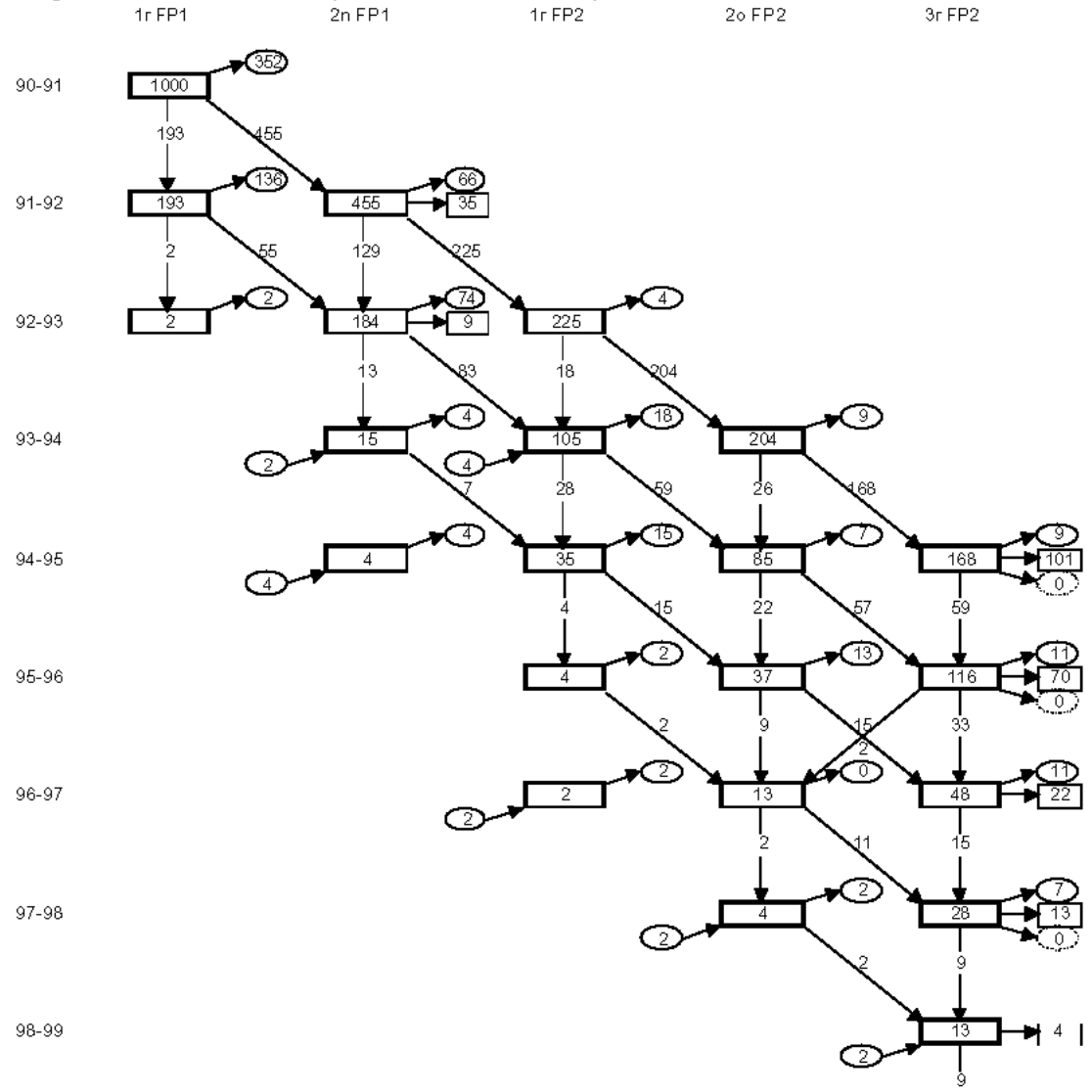


Diagrama de fluxos d'alumnes de 1r FP1 amb graduat escolar (valors absoluts)

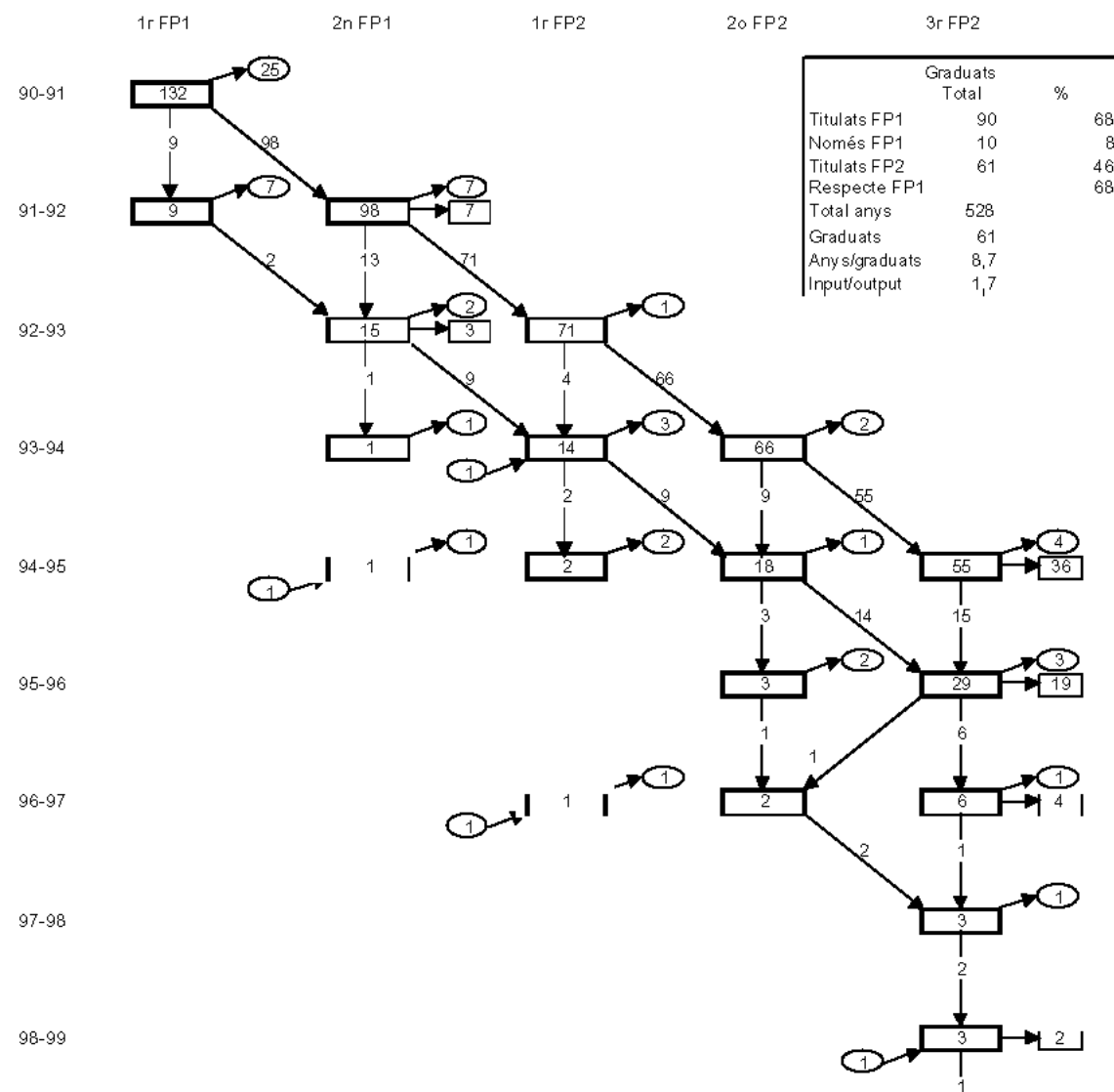


Diagrama de fluxos d'alumnes de 1r FP1 amb graduat escolar (valors relatius a 1.000)

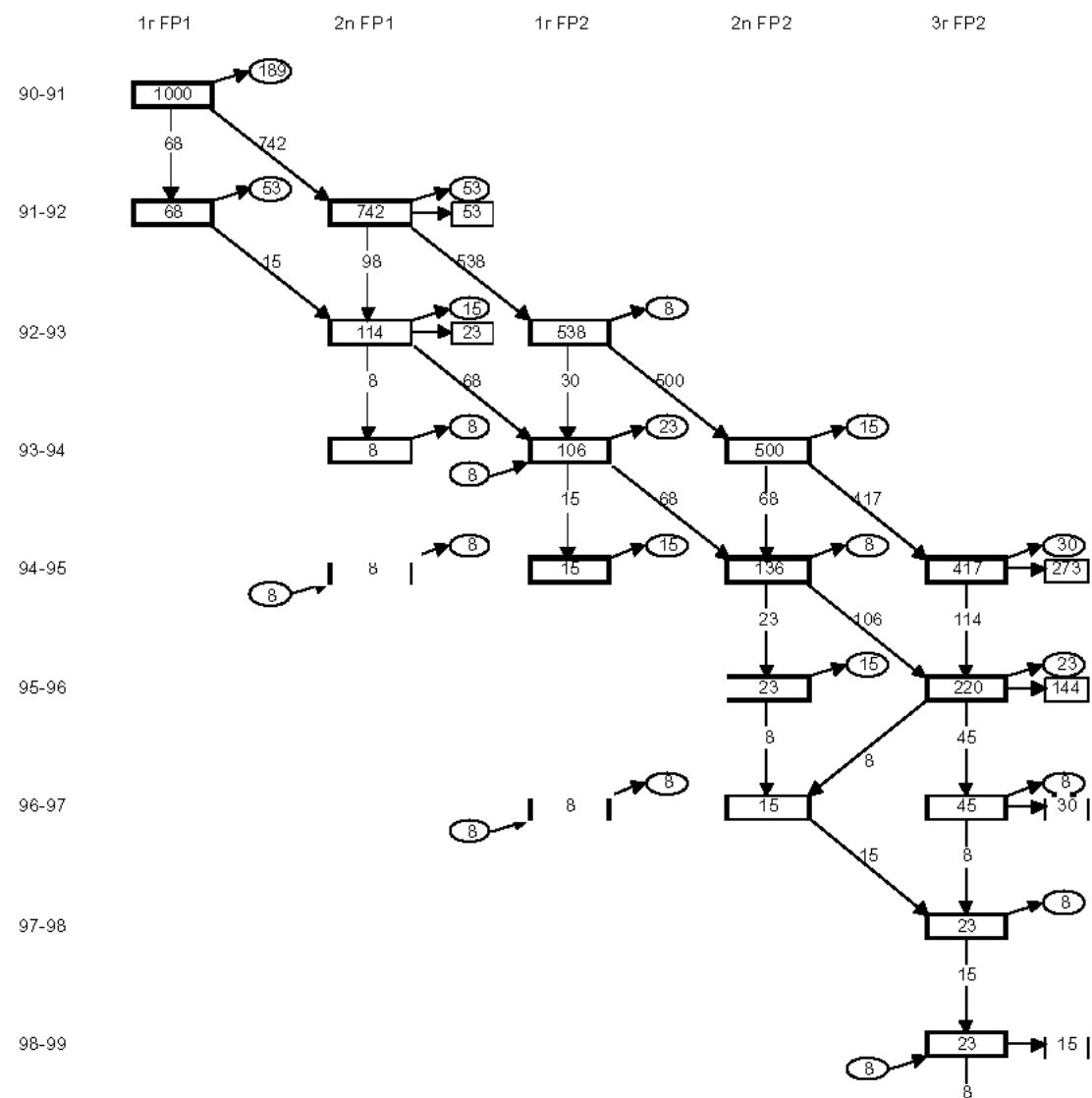


Diagrama de fluxos d'alumnes de 1r FP1 amb certificat escolar (valors absoluts)

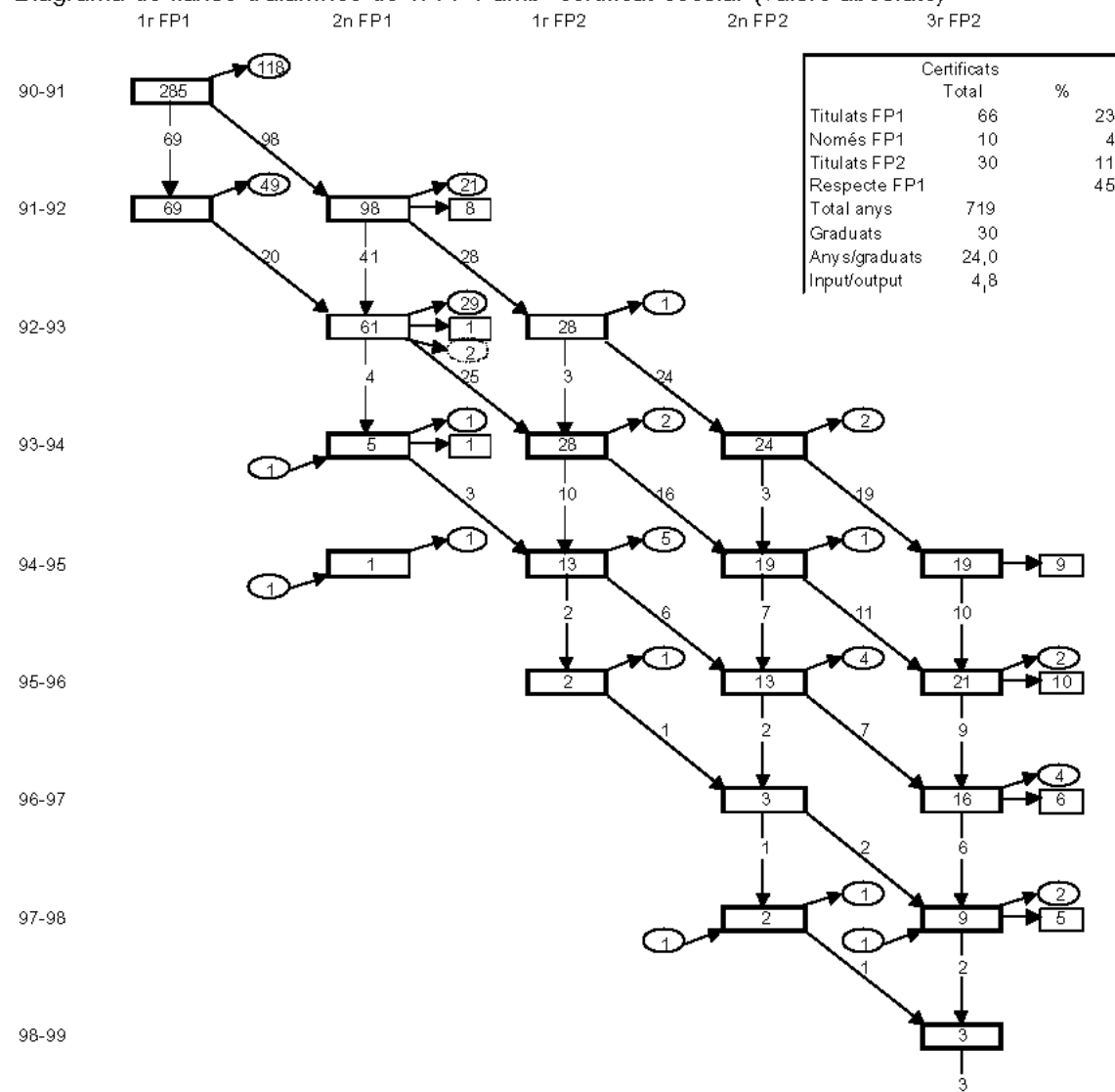


Diagrama de fluxos d'alumnes de 1r FP1 amb certificat escolar (valors relatius a 1.000)

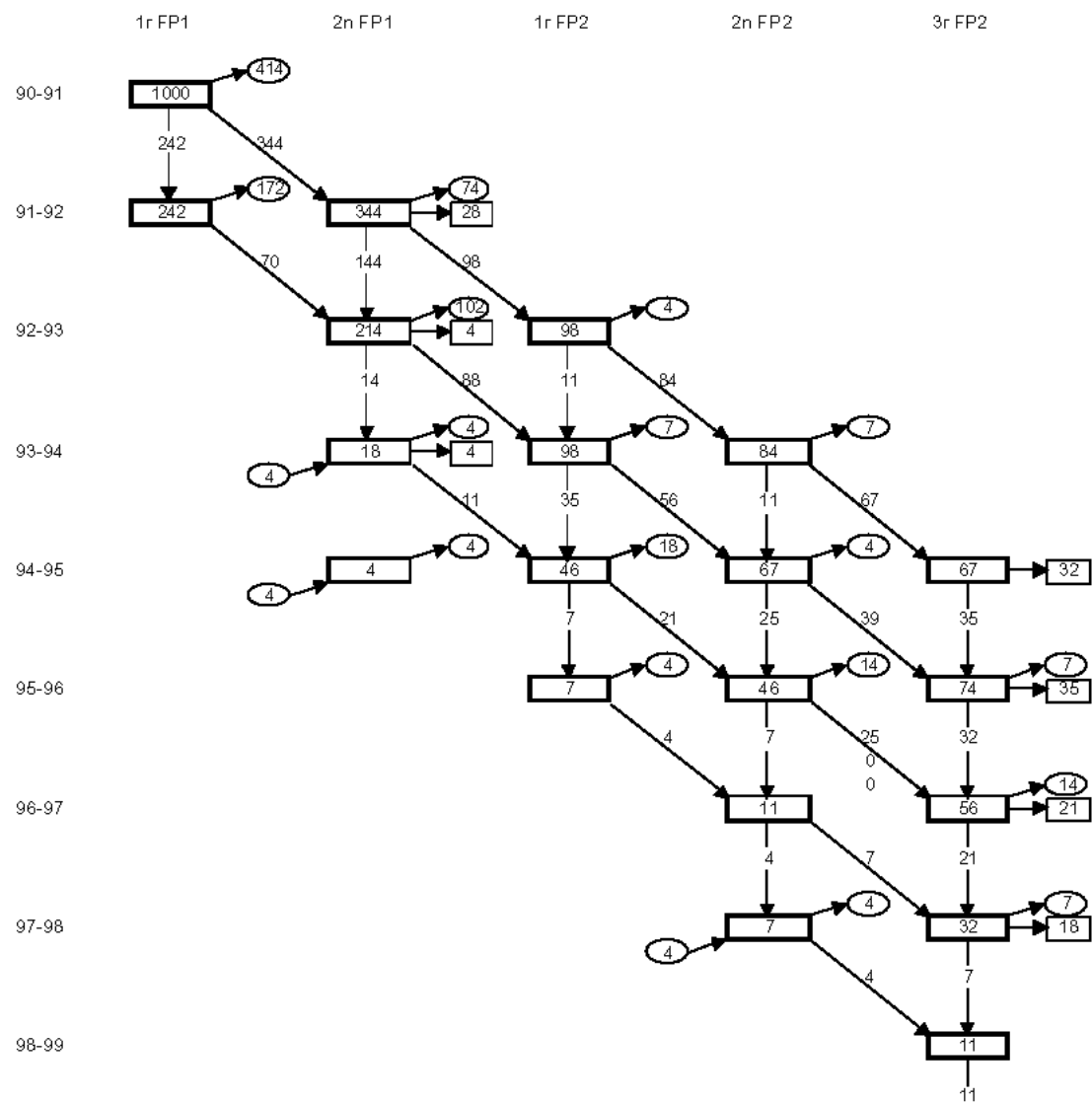


Diagrama de fluxos d'alumnes de 1r FP1 no-repetidos (valors absoluts)

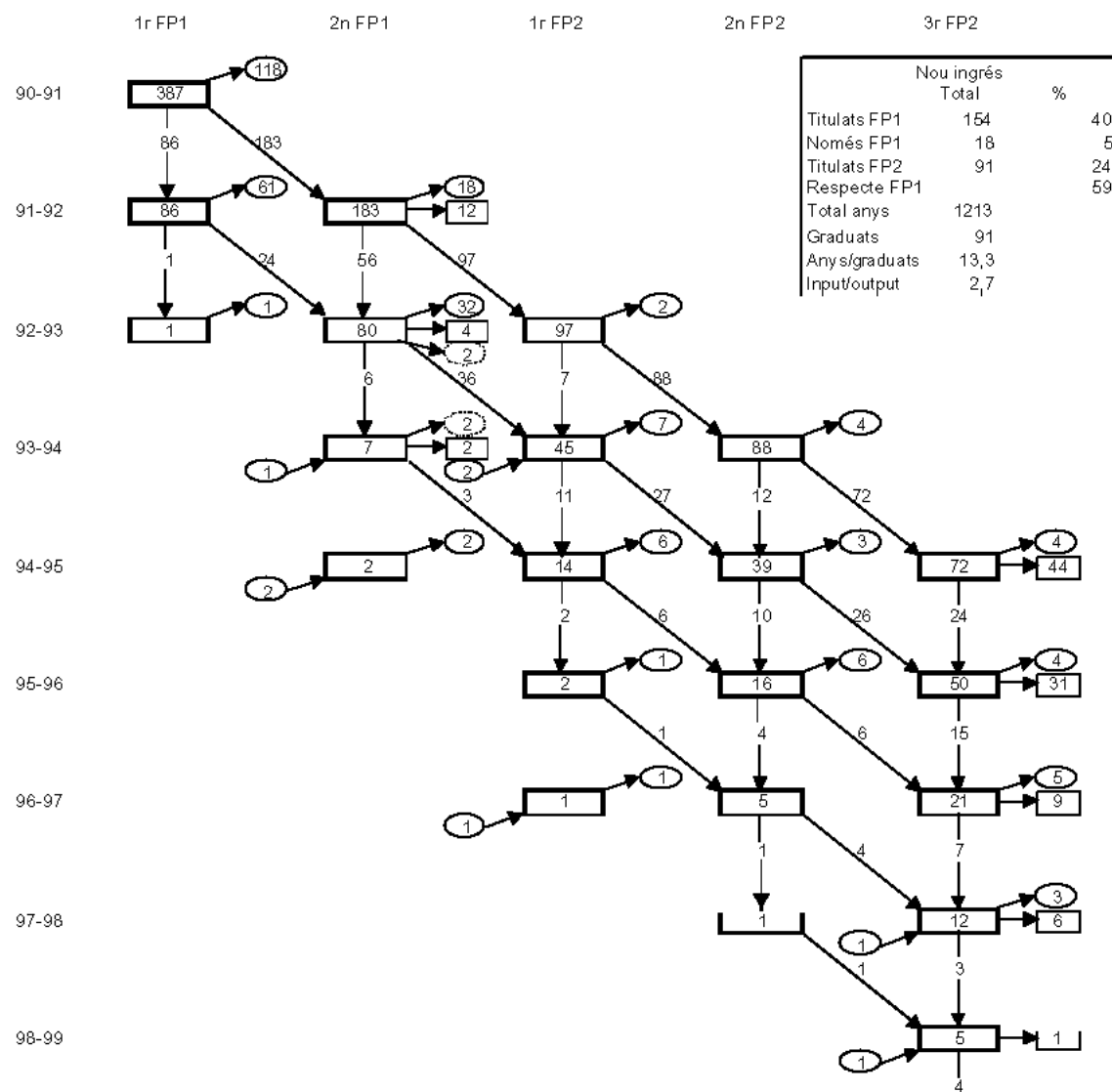


Diagrama de fluxos d'alumnes de 1r FP1 no-repetidos (valors relatius a 1.000)

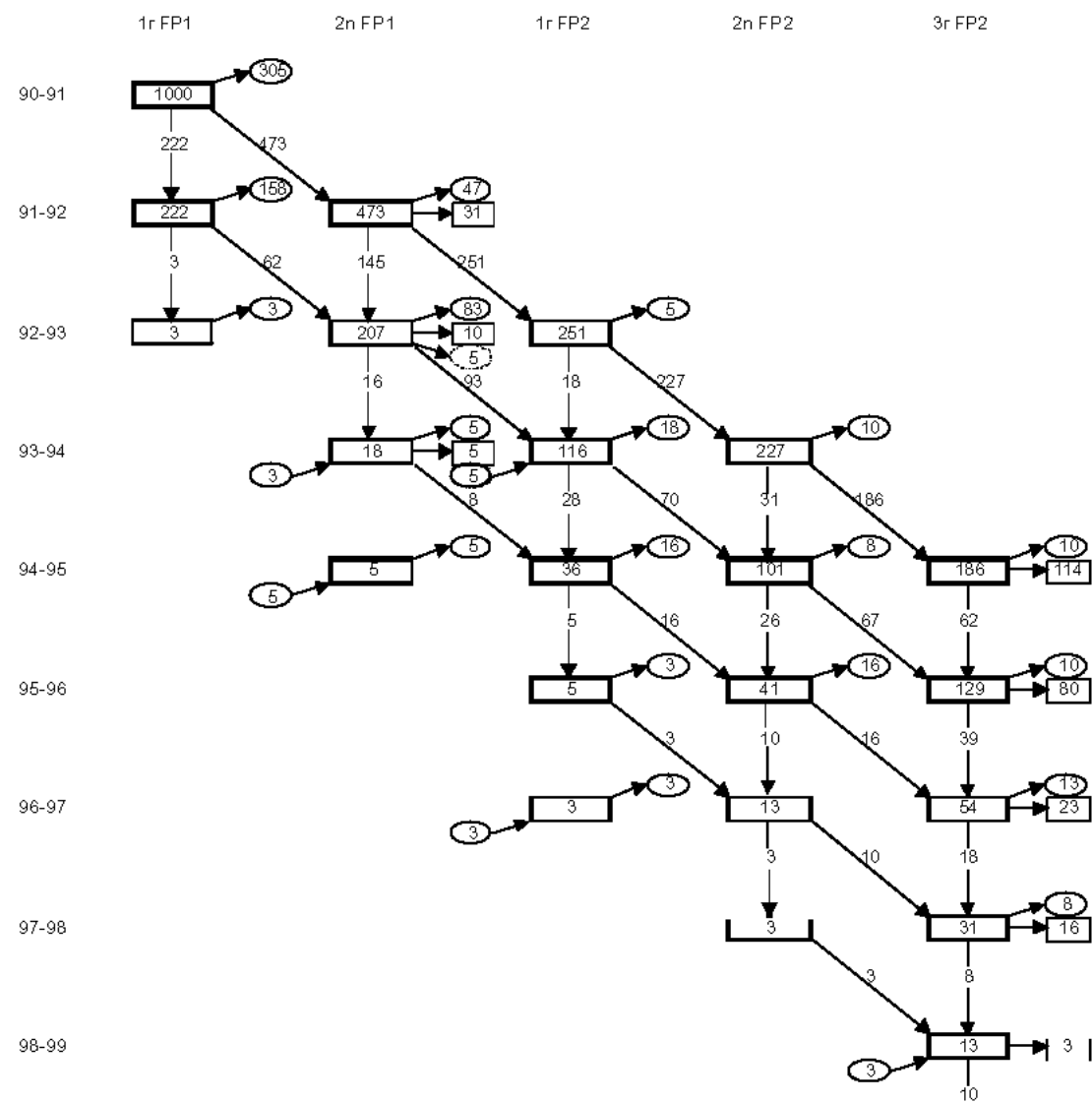


Diagrama de fluxos d'alumnes (nois) de 1r FP1 (valors absoluts)

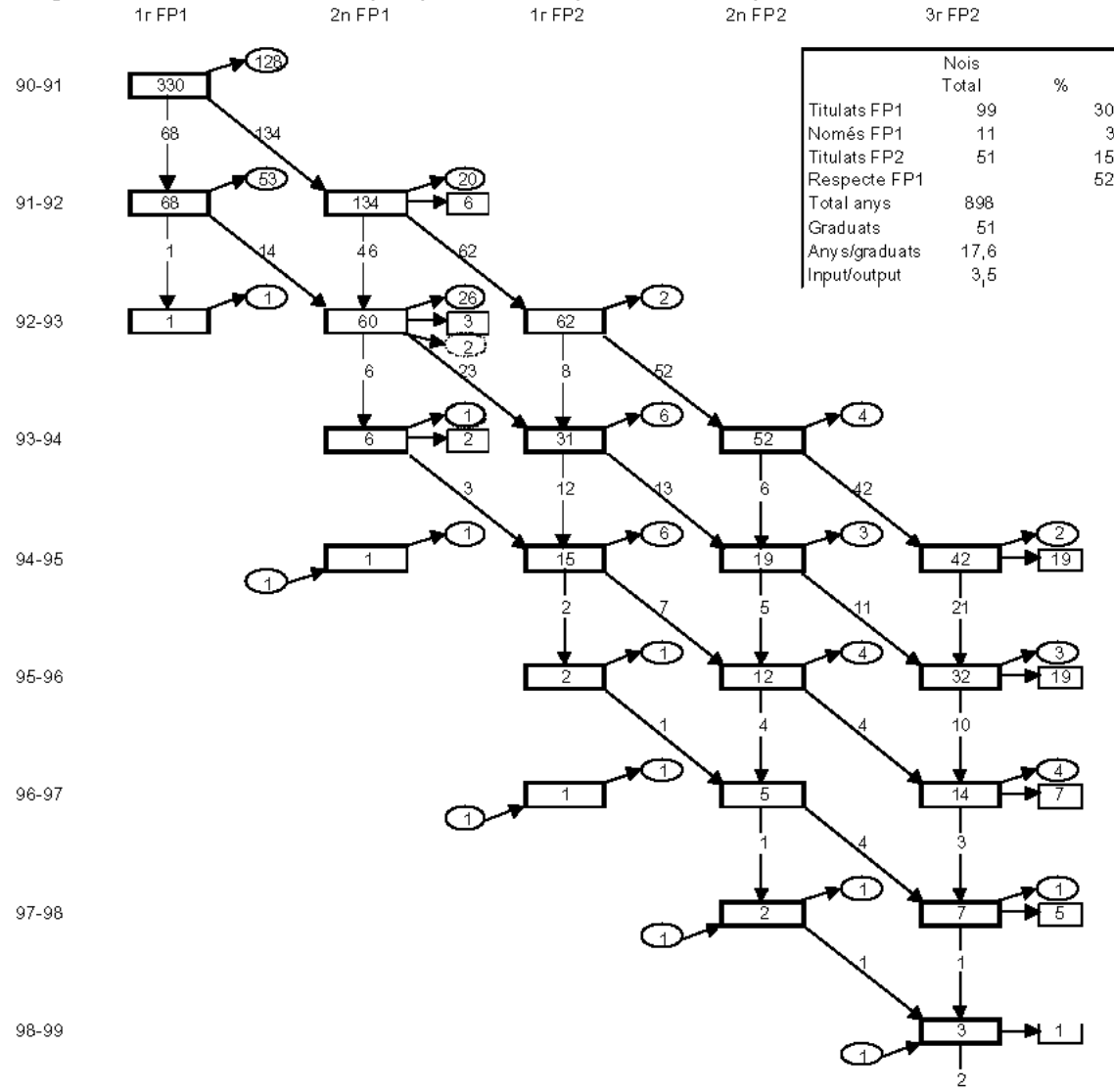


Diagrama de fluxos d'alumnes (nois) de 1r FP1 (valors relatius a 1.000)

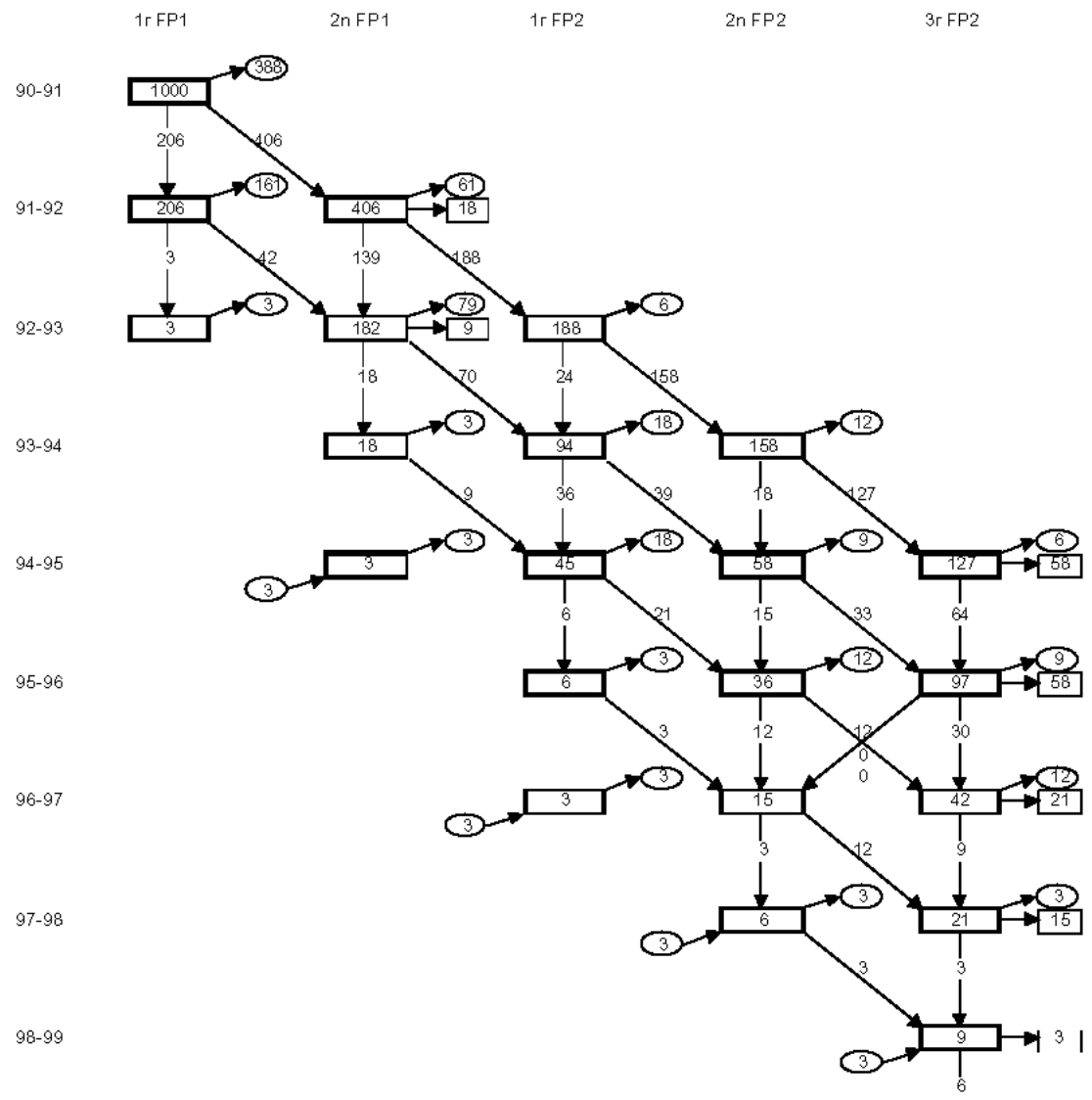


Diagrama de fluxos d'alumnes (noies) de 1r FP1 (valors absoluts)

