

estudis, molt estudiada en les vies acadèmiques, èxit que també es dona en la formació professional. Hi ha diferències notables en l'adquisició de títols i en la quantitat d'anys gastats per cada alumne titulat, al voltant de 10 anys per a les noies i gairebé el doble per als nois. Aquest fet ens explicarà, en part, les dinàmiques tan heterogènies de les diferents branques professionals, molt marcades pel gènere, com veurem més endavant.

La variable edat no dona uns resultats gaire concloents. L'entrada als 14 anys a l'FP dona els millors resultats en la titulació de FP1 i de FP2 i en la relació *input/output*. L'entrada als 15 anys, que ja acumula un retard en l'EGB, té pitjors resultats que l'entrada als 14. Podria pensar-se en principi que els de 15 anys tenen més certificats que graduats, però no és així, com es mostra a la taula 5.9. En canvi, l'entrada als 16 anys té un rendiment lleugerament superior, en part per la presència d'un col·lectiu significatiu de nois i noies que provenen del BUP (normalment amb fracàs), com es pot veure a la mateixa taula, i en part segurament per la sortida dels anys més erràtics de l'adolescència.

Taula 6.3: Accés a l'FP segons edat i centre

		14 anys (%)	15 anys (%)	>= 16 anys (%)
Graduat	Centre A	55	57	51
	Centre B	58	58	45
	Centre C	73	25	31
Certificat	Centre A	41	37	27
	Centre B	33	32	32
	Centre C	8	33	6
BUP/ESO	Centre A	-	2	7
	Centre B	-	1	9
	Centre C	-	5	36
No se sap	Centre A	4	5	15
	Centre B	9	9	14
	Centre C	19	37	28

anaven a BUP, els desorientats però amb bones actituds anaven a reforma i els estudiants amb menys rendiment a FP, per la qual cosa la presència de graduats a l'FP és molt baixa.

6.2 La formació professional d'itinerari curt a la LOGSE en l'àmbit de centre

No és possible elaborar un diagrama de fluxos dels itineraris professionals en l'àmbit de centre tal com s'ha fet abans, per dues raons. La primera és que encara no hi ha una generació plenament escolaritzada en tot l'ensenyament secundari obligatori o postobligatori. La segona és que la LOGSE ha canviat radicalment les regles de joc i ha introduït molta més mobilitat entre els diferents nivells i cicles del sistema educatiu. Per tant, probablement els itineraris professionals dels joves passen per dos o més centres d'ensenyament,⁴ cosa que anul·la la metodologia que he fet servir per reconstruir els itineraris als centres de FP a partir dels expedients dels alumnes.

Per esmenar aquesta deficiència, i com explicava al capítol 4, he optat per elaborar una enquesta als alumnes que estaven matriculats a 4t d'ESO, 1r i 2n de batxillerat, CFGM i CFGS el curs 2001-02 als tres centres utilitzats com a estudis de cas. Es tracta de dades estoc, no de fluxos, però ens poden il·lustrar els itineraris previs i les expectatives futures, així com la influència de l'entorn familiar en les decisions educatives, cosa que el buidat d'expedients no ens ha pogut facilitar. En aquest apartat analitzarem la posició dels estudiants de 4t d'ESO davant dels itineraris curts de l'FPR, així com els orígens i les expectatives dels que estan matriculats als CFGM. A l'apartat següent faré la mateixa anàlisi amb els estudiants de batxillerat i els matriculats als CFGS.

En primer lloc, analitzarem les característiques dels estudiants de 4t d'ESO als tres centres estudiats. He resumit les principals variables descriptives a la taula següent:

Taula 6.4: Característiques dels estudiants de 4t d'ESO

		Centre			Centre				
		A	B	C	A	B	C		
Resultat final de curs	Aprovaré	52	80	77	23	29	37	Bo	Auto-definició alumne
	Repetiré	29	11	9	45	49	46	Normal	
	Altres	19	9	14	34	21	17	Dolent	
		100	100	100	100	100	100		
		(69)	(61)	(170)	(69)	(61)	(168)		
Orientació curs vinent	Batxillerat	45	49	63	60	79	85	Batxillerat	
	CFGM	17	18	23	10	11	7	CFGM	Orientació família curs
	Estudiar	13	25	10	3			Repetir	
	Treballar	10	5	1	16	2	1	Treballar	vinent
	Altres	15	3	3	11	8	7	Altres	
		100	100	100	100	100	100		
		(69)	(61)	(170)	(70)	(61)	(170)		
Estatus feina pare	Alt	12	52	44	2	37	26	Alt	
	Mitjà	13	29	28	8	27	37	Mitjà	Estatus feina mare
	Baix	66	19	16	61	22	14	Baix	
	No class.	9		13	30	14	24	No class.	
		100	100	100	100	100	100		
		(68)	(59)	(161)	(64)	(59)	(163)		
Estudis pare	Primaris	43	41	35	57	29	39	Primaris	
	FP	12	17	19	6	14	15	FP	Estudis mare
	Sec./univ.	15	42	46	14	58	45	Sec./univ.	
	NS/NC	30			22			NS/NC	
		100	100	100	100	100	100		
		(67)	(59)	(158)	(63)	(63)	(162)		

Un primer comentari sobre aquestes dades és que ens confirmen els entorns diferenciats de cada centre que havia pressuposat. En efecte, el centre A és el que té una població bàsicament de classes populars, és un centre públic situat en un barri perifèric. El centre C té un component de classes mitjanes dominant, es tracta del centre privat en un entorn integrat de Barcelona. El centre B té una població més interclassista, amb una peculiaritat: els estudiants de 4t d'ESO i de batxillerat (com veurem a la taula següent) tenen un origen social similar al centre C; en canvi, els estudiants de cicles formatius (vegeu la taula més endavant) tenen un perfil més semblant al centre A. Això s'explica per la ubicació del centre B, situat al centre d'una ciutat

⁴ Als grups de discussió hem tingut bons exemples d'aquests itineraris no lineals. Per exemple, alumnes que fan un CFGM en un centre on no han fet l'ESO i que volen fer el curs pont o les

important de la regió metropolitana, en el qual l'ESO acull nois i noies de les escoles públiques del centre de la població, bàsicament autòcton i de classes mitjanes. En canvi, l'oferta de formació professional té una atracció comarcal i és l'opció més clara de fills de classes populars dels barris perifèrics de la ciutat o d'altres ciutats veïnes més petites.

Pel que fa al comportament concret dels estudiants de 4t d'ESO, el centre A té el percentatge més baix d'estudiants que esperen aprovar el curs, només la meitat, mentre que als altres dos centres tres de cada quatre esperen aprovar. Això és coherent amb les proporcions d'estudiants bons i dolents (sempre amb la percepció subjectiva dels mateixos estudiants). La presència més abundant d'estudiants dubtosos sobre el seu rendiment al final de curs al centre A fa que sigui el centre amb un percentatge més gran d'alumnes que un cop acabat el curs optaran per sortir del sistema educatiu, pràcticament una quarta part. L'opció majoritària als tres centres és el batxillerat, entre el 45% i el 60%, però per sota del 63% de cada generació que començava primer de batxillerat segons el diagrama de fluxos de la LOGSE que he elaborat al capítol anterior. El que sí que està clarament per sobre d'aquest llindar són les opcions de les famílies, que es decanten en la seva majoritàriament pel batxillerat, sobretot als centres B (79%) i C (85%). Les famílies, lògicament, tenen unes preferències molt baixes pel CFGM o per l'abandó del sistema educatiu, llevat del centre A.⁵ Una primera conclusió d'aquestes dades és que segurament la

proves d'accés per fer un CFGS en un tercer centre.

⁵ Aquestes dades contrasten amb un estudi sobre l'educació del segon cicle de l'ESO a Catalunya (CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU, 1999). En aquest estudi, el joc d'expectatives entre pares i fills es reforça mútuament. Són dades de l'alumnat de 4t d'ESO respecte als seus estudis i de les famílies respecte als estudis dels fills:

	Pares	Mares	Alumnat
Ensenyament obligatori	4,9	4,7	5,9
Batxillerat	7,7	8,6	7,2
Formació professional	22,0	21,8	19,9
Diplomatura/enginyeria tècnica	17,0	14,9	19,9
Llicenciatura/enginyeria superior	48,4	50,0	39,8
Indecís			7,3
	(1.913)	(2.073)	(2.863)

Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (1999, p. 85).

No es poden fer comparacions entre aquestes dades i les meves perquè les mostres i el tipus de preguntes són diferents, però queda clar que l'opció majoritària és la universitat, tant per a les famílies com per als fills.

xifra definitiva de matriculats a batxillerat estarà per sobre de les motivacions dels alumnes i per sota de les expectatives de les famílies, o dit d'un altre manera, que és probable que un terç dels alumnes de batxillerat hi siguin més per pressió paterna que per vocació acadèmica.

En general, com hem pogut observar, el centre A acull una població menys reeixida acadèmicament en l'ESO, amb menys ganes de continuar batxillerat i amb unes famílies d'origen social més baix. Una expressió d'aquest perfil és la manca d'informació dels estudiants respecte als pares: un 30% no sap el nivell d'estudis del pare i un 22% desconeix el nivell d'estudis de la mare, cosa que invalida la comparació amb el nivell d'estudis de pares i mares dels altres centres.

Vegem ara què passa amb els estudiants de CFGM. En aquest cas, només tenim estudiants dels centres A i B ja que, com s'ha explicat, el centre C va decidir no oferir aquest tipus de cicle.

Taula 6.5: Característiques dels estudiants de CFGM

	Centre			Centre				
	A	B	C	A	B	C		
Accés	ESO	60	67					
	Batxillerat	22	23					
	Suspès ⁶							
	FP1	3	2	33	26		Bo	Auto-
	Prova	13	8	55	61		Normal	definició
	Altres	1		12	13		Dolent	alumne
		100	100	100	100			
		(192)	(157)	(192)	(155)			
Motiu CFGM	Més fàcil que batx.	46	41	65	60		Agrada més	
	Pont treball	33	35	16	17		Sortida lab.	Motiu especialitat
	Agrada més	13	13	10	9		Oferta	
	Altres	7	11	9	13		Altres	
			100	100	100	100		
		(193)	(150)	(191)	(154)			
Orientació curs vinent ⁷	Curs pont	24	20	36	27		Curs pont	
	Prova GS	16	20	22	18		Prova GS	Orientació
	GM	2	6	2	6		GM	família curs
	Treballar	54	44	22	17		Treballar	vinent
	Altres	3	10 ⁸	18	32 ⁹		Altres	
		100	100	100	100			
		(192)	(156)	(187)	(154)			
Estatus feina pare	Alt	14	17	4	11		Alt	
	Mitjà	46	51	14	22		Mitjà	Estatus
	Baix	23	17	30	29		Baix	feina mare
	No class. ¹⁰	17	14	52	38		No class. ¹¹	
		100	100	100	100			
		(182)	(150)	(186)	(147)			
Estudis pare	Primaris	68	68	83	75		Primaris	Estudis
	FP	19	13	8	8		FP	mare
	Sec./univ.	13	19	9	17		Sec./univ.	
		100	100	100	100			
		(181)	(148)	(181)	(153)			

⁶ Inclou estudiants de BUP.

⁷ Sempre que es fa servir *curs vinent* fa referència a l'opció després d'acabar el cicle (de grau mitjà en aquest cas, el batxillerat i el CFGS més endavant).

⁸ Inclou un 1,9% d'estudiants que volen fer batxillerat.

⁹ Bàsicament són respostes "el que jo vulgui". Inclou, però, un 5,2% d'estudiants que tenen pares que voldrien que fessin batxillerat.

¹⁰ Inclou oficis no classificables i respostes d'atur o inactivitat sense ocupació anterior.

¹¹ Bàsicament recull les dones que tenen les tasques domèstiques com a activitat principal; també inclou respostes d'atur o inactivitat sense ocupació anterior.

La primera dada interessant que cal destacar és que un de cada cinc alumnes s'ha matriculat al CFGM després d'intentar fer el batxillerat. El fracàs en la via acadèmica reorienta aquests alumnes a la via professional. La majoria d'alumnes hi accedeixen amb el graduat d'ESO. Per desgràcia, no estan disponibles les dades de Catalunya de matriculació ni d'accés per al curs 2001-02, per la qual cosa no podem comparar el que passa en aquests dos centres amb els fluxos generals. Com s'ha vist a l'últim apartat del capítol anterior, la majoria d'alumnes de grau mitjà durant els primers anys d'aplicació provenien de l'antic sistema, de l'FP1 i del BUP. Es pot dir que s'ha acabat la transició, ja que la presència de titulats LGE és residual. És també destacable que el 13% d'alumnes al centre A i el 8% al centre B hagin accedit al grau mitjà a través de les proves d'accés. La proporció per al total de Catalunya el curs 2000-01 era d'un 9%, encara que les dades són una mica febles, com s'ha vist al capítol anterior.

Respecte a les altres entrades al CFGM, cal dir que comença en els darrers anys un contingent significatiu d'alumnes que ja han fet un altre cicle. A l'última promoció (curs 2000-01) representen el 5% dels matriculats de nou ingrés. És possible que aquesta xifra augmenti els anys vinents, ja que no poden continuar al grau superior o perquè alguns alumnes vegin que amb el cicle fet no en tenen prou, sigui perquè ha estat massa genèric o massa específic, o perquè només ha durat un any, o perquè encara no volen entrar al mercat de treball. L'estratègia en aquests casos pot ser continuar formant-se en el mateix nivell.

Una altra dada interessant és que prop de la meitat dels alumnes de CFGM han optat per la via professional perquè veien el batxillerat massa difícil, i una tercera part tenien més clar que volien anar a treballar i que l'obtenció d'un títol de formació professional els podia fer de pont cap al mercat de treball. Les respostes més "vocacionals" només són contestades per un 13% de l'alumnat, encara que hi pot haver un biaix a causa del disseny del qüestionari, ja que es tractava d'una pregunta amb resposta oberta, i s'ha categoritzat a posteriori. És probable que, si hagués estat una pregunta amb resposta

múltiple els percentatges haurien variat, ja que no són ítems excloents. Per exemple, a la pregunta sobre per què trien una determinada família professional, la majoria de respostes són vocacionals. En canvi, triar un cicle perquè hom pensa que té més perspectives ocupacionals només és una raó per al 16-17% d'alumnes. El que he anomenat efecte oferta, és a dir, la influència de l'oferta existent als centres de secundària sobre la decisió de matricular-se (per proximitat, per inèrcia, etc.), només actua sobre el 10% dels joves matriculats. Tot això pot tenir diferents interpretacions. En primer lloc, és diferent preguntar sobre l'especialitat abans de començar el curs que quan ja fa 6 mesos que s'assisteix a classe. Com veurem als grups de discussió, hi ha alumnes que es matriculen a un cicle sense saber exactament el contingut curricular i que abandonen quan s'adonen que aquests continguts no els són interessants. D'altra banda, expressar que estàs fent el que t'agrada pot ser una manera de justificar precisament el que estàs fent, ja que la inversió de temps i d'esforços en una cosa que no agrada pot perjudicar l'autoestima (CLARIANA, 1994).

Pel que fa a les expectatives un cop acabat el grau mitjà, un 40% té la intenció (o ho voldria) de continuar l'itinerari professional amb un cicle de grau superior, sigui a través del curs de promoció o curs pont o a través de les proves d'accés. Ja veurem als grups de discussió les condicions i els significats diferents que donen els alumnes al curs pont i a les proves d'accés; aquí cal destacar que la primera opció és més present al centre A, probablement perquè és un dels centres escollits per l'administració per realitzar un curs pont a títol experimental, i els alumnes d'aquest centre el tenen molt més a prop. Si fos pels pares, la continuïtat cap al grau superior és desitjada pel 50-60% de les famílies dels alumnes. És a dir, la pressió per a la connexió entre el grau mitjà i el grau superior és més gran entre els pares que entre els alumnes. De fet, entre les veus que ho demanen, destaquen les associacions de pares i els fòrums on participen, com veurem al capítol 9.

Hi ha dues opcions molt minoritàries. La primera és la continuïtat en el grau mitjà. Malgrat algunes mesures de l'administració¹² i la política d'alguns centres,¹³ no sembla que la rotació en el mateix nivell de formació professional sigui una opció important, sobretot en el grau mitjà (al grau superior la rotació és una mica més elevada, com veurem més endavant). La segona opció que no es pren en consideració és el batxillerat. Un exigu 1,9% dels alumnes i un 5,2% dels pares (agrupats a la taula dintre de l'epígraf "altres") pensa a fer el batxillerat, probablement per accedir al grau superior, que és el que la llei tenia previst. D'alguna manera, si un alumne ha decidit fer un grau mitjà i no el batxillerat quan ha acabat l'ESO, difícilment en acabar el grau mitjà es replantejarà fer el batxillerat (trobarem explicacions als capítols 7 i 8).

La composició social de l'alumnat ha variat considerablement respecte al 4t d'ESO. Els canvis més importants són al centre B, com he explicat, el més interclassista des del punt de vista de la globalitat de l'institut, ja que l'alumnat de la formació professional (en aquest cas, del CFGM, però també aplicable en part al CFGS) prové de famílies bàsicament de classes populars: a tall d'exemple, la meitat d'alumnes de 4t d'ESO tenen pares amb ocupacions de classe mitjana (estatus alt), mentre que al CFGM aquestes ocupacions només representen el 17% de l'alumnat. El mateix passa amb el nivell d'estudis. En aquest centre, les mares amb estudis secundaris o superiors tenen una presència del 58% a 4t d'ESO, i d'un 17% als CFGM. Aquestes dades no aporten gran novetat al coneixement sobre desigualtats d'accés a l'educació, un dels temes clàssics de la sociologia de l'educació. Una dada potser més interessant és el diferent pes dels pares que han estudiat formació professional en els alumnes de 4t d'ESO i de CFGM. El centre A passa del 12% al 19%, la qual cosa vol dir que és més probable trobar alumnes amb pares que han fet FP al CFGM. En canvi, el centre B té una presència menor de pares amb FP al

¹² Al capítol 9 veurem que una de les mesures que vol aplicar el Departament d'Ensenyament és facilitar l'acumulació de cicles (en el mateix nivell) a partir de reconeixements de crèdits.

¹³ Al capítol 8 veurem que des del centre C es potencia que els alumnes vagin acumulant cicles per resoldre el dilema entre cicles genèrics i cicles especialitzats.

CFGM que a l'ESO. No hi ha una pauta clara del fet que si un pare ha estudiat FP, això impliqui que atribueix més valor a l'FP que pugui fer el seu fill.¹⁴

6.3 La formació professional d'itinerari llarg a la LOGSE en l'àmbit de centre

De la mateixa manera que he analitzat abans els resultats descriptius de l'enquesta als estudiants de 4t d'ESO i CFGM dels tres centres estudiats, ara analitzaré les respostes dels estudiants de batxillerat i de CFGS. A falta de dades de flux, tenim aquesta aproximació d'itineraris previs i expectatives futures dels alumnes dels tres centres estudiats.

¹⁴ En aquest sentit, un dels participants en el grup de discussió d'alumnat de CFGM del centre B va explicar que el seu pare i el seu tiet van ser alumnes del mateix centre, quan era només un institut de FP, però que això no ha influït en l'opció del fill per estudiar FP, més aviat al contrari. L'explicació que es donava ell mateix era el seu pobre expedient acadèmic, malgrat haver obtingut el graduat d'ESO, no es veia amb cor de fer el batxillerat, cosa que, com hem vist, afecta gairebé la meitat de l'alumnat de CFGM.

Taula 6.6: Característiques dels estudiants de batxillerat

		Centre			Centre				
		A	B	C	A	B	C		
Pensar després d'ESO	GM No	98	78	85	22	26	33	Bo	Auto-definició alumne
	Sí	2	22	15	71	52	50	Normal	
					8	22	17	Dolent	
		100	100	100	100	100	100		
		(51)	(162)	(339)	(51)	(162)	(342)		
Orientació curs vinent	Selectivitat i universitat	61	65	73	84	70	74	Selectivitat i universitat	
	Selectivitat i CFGS	14	14	14				Selectivitat i CFGS	Orientació curs vinent
	CFGS	20	16	10	8	6	6	CFGS	
	Treballar	4	1	0	4	2	0	Treballar	
	Altres	2	5	2	4	22	19	Altres ¹⁵	
			100	100	100	100	100	100	
		(51)	(161)	(339)	(51)	(162)	(335)		
Estatut feina pare	Alt	28	57	50	10	42	31	Alt	
	Mitjà	37	35	27	16	28	28	Mitjà	Estatut feina mare
	Baix	18	7	12	37	13	12	Baix	
	No class. ¹⁶	16	1	12	37	17	29	No class. ¹⁷	
		100	100	100	100	100	100		
		(49)	(155)	(323)	(49)	(158)	(324)		
Estudis mare	Primaris	58	22	29	76	32	34	Primaris	
	FP	10	19	20	10	17	16	FP	Estudis mare
	Sec./univ.	32	59	50	14	51	50	Sec./univ.	
		100	100	100	100	100	100		
		(50)	(159)	(330)	(51)	(160)	(330)		

D'aquestes dades, el primer que cal dir és que el centre A no mostra dades consistents perquè són pocs casos. Pel que fa als centres B i C, hi ha alguns comentaris interessants per fer. En primer lloc, entre un 15% i un 22% d'alumnes haurien fet un CFGM en lloc de matricular-se al batxillerat, però segurament la pressió familiar va ser definitiva en l'opció acadèmica.¹⁸ Aquí

¹⁵ Bàsicament es tracta de respostes "el que jo vulgui".

¹⁶ Inclou oficis no classificables i respostes d'atur o inactivitat sense ocupació anterior.

¹⁷ Bàsicament recull les dones que tenen les tasques domèstiques com a activitat principal; també inclou respostes d'atur o inactivitat sense ocupació anterior.

¹⁸ També té a veure l'autopercepció com a estudiant. Per exemple, el 31% dels estudiants del centre B que es consideren dolents van pensar a fer un CFGM en comptes de batxillerat, i només el 7% els estudiants que es consideren bons. Al centre C aquests percentatges són del 26% i del 5%, respectivament.

tenim una “demanda amagada” de formació professional que per les pressions socials no es tradueix en demanda real.

En segon lloc, encara que l'opció majoritària és la universitat, com calia esperar d'altra banda, entre un 25% i un 30% pensen fer un CFGS després del batxillerat, curiosament la dada que preveia el Mapa Escolar de la Formació Professional. La meitat d'aquests, però, després de fer la selectivitat. Ja veurem després als grups de discussió que és una estratègia defensiva: fer la selectivitat es converteix per a aquests alumnes en una mena de revàlida, una forma “natural” d'acabar el batxillerat. En canvi, els alumnes saben que les seves famílies no veuen bé l'opció del CFGS, el pes de la universitat és molt més important, encara que al voltant d'un 20% saben que “fer el que ells/es vulguin” és el discurs més explícit a la seva família. L'opció d'abandonar el sistema educatiu i anar cap al món del treball és molt minoritària, cosa que ja sabíem pels fluxos generals. En qualsevol cas, sembla que la nova estructura del sistema educatiu ha suposat un canvi en el joc d'expectatives, ja que és molt més visible i propera per als estudiants de batxillerat la possibilitat d'optar per una formació professional de grau superior.¹⁹

¹⁹ En un estudi realitzat a mitjans dels anys vuitanta, les expectatives d'anar a la Universitat entre els estudiants de COU eren molt més elevades que entre els actuals estudiants de batxillerat. Les expectatives academicoprofessionals dels estudiants de COU, 2n de batxillerat experimental o 2n de FP2 (cohort de 1985) són les següents:

	Tipus de centre	
	BUP	FP
Tipus d'estudis		
Ensenyament mitjà	4,7	45,5
Ensenyament universitari	95,3	54,5
Estatus de la professió		
Alt	60,8	19,7
Mitjà	33,9	57,6
Baix	5,3	22,7

Font: Alvaro *et al.* (1992), p. 52-53.

Per a l'autor d'aquest estudi, les expectatives dels alumnes de FP encara estan sobrevalorades, ja que hi havia una mostra d'alumnes amb ensenyaments de reforma experimental als instituts de FP. Com hem vist als fluxos, aproximadament un terç dels titulats de FP2 es matriculaven a una diplomatura, és a dir, acabaven satisfent la seva expectativa. Pel que fa a la professió esperada, el batxillerat i la universitat eren vistos com a palanca de més mobilitat social, i segurament encara ho continuen essent, cosa que no podem contrastar amb dades però sí amb els discursos dels grups de discussió (capítol 7). L'objectiu d'aquest estudi del CIDE era comparar els ensenyaments de l'LGE, BUP i FP, amb l'experimentació dels diferents cicles d'ensenyament que es va fer a partir dels anys 1983-85 com a pas previ de la promulgació de la LOGSE. Aquest estudi va arribar a demostrar que la introducció de l'ensenyament experimental havia fet augmentar les expectatives acadèmiques i professionals dels alumnes que estudiaven aquest ensenyament als centres de FP, i es mantenien iguals als

La diferència de composició social entre l'alumnat de batxillerat i de CFGS és semblant a la diferència existent entre alumnat d'ESO i CFGM, és a dir, hi ha una selecció per origen social (referida a les variables que tenim, estatus de la feina i nivell d'estudis), de tal manera que tenen més pes els fills de classes populars a la formació professional que al batxillerat. A l'apartat següent afinaré més les relacions entre origen social i opcions educatives.

centres de batxillerat (ÁLVARO *et al.*, 1988). Un altre efecte de la reforma va ser augmentar les expectatives dels fills de famílies amb estatus sociolaboral més baix (ÁLVARO *et al.*, 1990).

Taula 6.7: Característiques dels estudiants de CFGS

		Centre			Centre				
		A	B	C	A	B	C		
Accés	Batxillerat	49	38	64					
	COU	13	16	10					
	Universitat	6	9	2					
	suspesa								
	FP2	20	18	13	41	24	33	Bo	Auto-
	Prova	9	17	7	49	64	57	Normal	definició
	Altres	3	1	3	10	12	10	Dolent	alumne
		100	100	100	100	100	100		
		(219)	(105)	(89)	(218)	(103)	(89)		
Motiu CFGS	Més fàcil que univ.	28	19	28					
	No nota, pas previ	17	21	24	57	66	55	Agrada més	
	Pont treball	32	35	38	30	16	34	Sortida lab.	Motiu especialitat
	Agrada més	9	8	6	5	4	1	Oferta	
	Altres	13	17	4	8	14	10	Altres	
			100	100	100	100	100	100	
		(215)	(103)	(87)	(216)	(104)	(86)		
Orientació curs vinent	Universitat	17	29	19	38	50	44	Universitat	
	GS	6	9	17	3	2	7	GS	
	Treballar	69	52	58	32	25	19	Treballar	Orientació família curs vinent
	Altres	7	10	6	26	22	30	Altres	
		100	100	100	100	100	100		
		(218)	(105)	(89)	(196)	(95)	(82)		
Estatus feina pare	Alt	12	18	33	4	5	15	Alt	
	Mitjà	29	43	35	12	26	30	Mitjà	Estatus feina mare
	Baix	35	27	19	27	17	14	Baix	
	No class. ²⁰	23	13	13	58	51	41	No class. ²¹	
		100	100	100	100	100	100		
		(200)	(94)	(85)	(193)	(99)	(87)		
Estudis pare	Primaris	69	59	35	79	80	51	Primaris	
	FP	13	22	20	7	6	17	FP	Estudis mare
	Sec./univ.	18	19	45	14	14	32	Sec./univ.	
		100	100	100	100	100	100		
		(205)	(95)	(85)	(208)	(101)	(88)		

²⁰ Inclou oficis no classificables i respostes d'atur o inactivitat sense ocupació anterior.

²¹ Bàsicament recull les dones que tenen les tasques domèstiques com a activitat principal; també inclou respostes d'atur o inactivitat sense ocupació anterior.

A diferència de l'alumnat de grau mitjà, i com hem vist a les dades de tot Catalunya, hi ha una gran diversitat de procedències o d'accés al grau superior. És una qüestió de temps que desapareguin els titulats de FP2 i de COU, que encara suposen un terç de tota la matrícula (el curs 2000-01 sumaven més del 50% de la matrícula a tot Catalunya). Una altra diferència amb el grau mitjà és que l'accés després d'intentar la via acadèmica i fracassar és més reduïda, gairebé marginal al centre C i entre el 6% i el 9% als centres A i B. Falta veure què passarà els anys vinents, quan disminueixin les entrades de titulats de l'antic sistema, ja que probablement l'alternativa al fracàs universitari serà una via que augmenti.²² La presència d'alumnes que han accedit al cicle superant les proves d'accés és molt variable (recordem que el curs 2000-01 representaven el 6% del total de matriculats a Catalunya), entre el 7% del centre C i el 17% del centre B. De nou pot ser una via que creixi si s'aconsegueix que al voltant del 20% dels alumnes de CFGM que volen fer-la la puguin superar.²³

Al voltant de la meitat dels alumnes que estan fent un CFGS han tingut com a primera opció la Universitat, però no s'hi han matriculat perquè la veuen massa difícil, perquè no han tret prou nota a la selectivitat o esperen anar-hi després del cicle. En aquest sentit, i com veurem als grups de discussió, el referent de la universitat per sobre del cicle és molt present. Un terç dels alumnes (igual que als CFGM) han declarat que el motiu principal de triar un cicle ha estat la sortida al món del treball i la recerca d'una qualificació amb valor de canvi. Pel que fa a l'especialitat, l'element vocacional és el més present, encara que les limitacions d'aquest tipus de pregunta són moltes, com ja he comentat respecte als CFGM. En qualsevol cas, sembla que l'efecte oferta és també molt minoritari.

El pes que té la universitat com a referent es tradueix en unes expectatives de continuar, un cop s'acabi el cicle, estudiant a la universitat. Són

²² Dues informacions que s'ampliaran al capítol 9: algunes universitats s'estan plantejant oferir CFGS entre d'altres coses per donar sortides als abandons i fracassos prematurs a la universitat (GAIRÍN, 1999), i el Departament d'Ensenyament s'està plantejant que alguns crèdits de cicles siguin reconeguts com a crèdits a les diplomatures de la mateixa especialitat.

expectatives més baixes de les esperades,²⁴ entre el 20% i el 30%, segons el centre. Les expectatives familiars són més elevades, la universitat no deixa de ser la culminació de la piràmide educativa per a la majoria de famílies. En qualsevol cas, la majoria d'alumnes es veuen treballant (o buscant feina) després d'acabar el cicle, i l'opció de continuar formant-se en un altre cicle és minoritària, com passava al grau mitjà, amb una excepció, el centre C, en el qual trobem un 17% d'alumnes que tenen pensat fer un altre cicle de grau superior. Curiosament és el centre on vaig trobar una política més decidida a favor de l'acumulació de cicles genèrics i especialitzats, com es veurà al capítol 8.

Pel que fa a les variables d'entorn familiar, només cal destacar que la presència de fills amb pares que han estudiat FP és similar al batxillerat i al CFGS, no així les mares que han estudiat FP, molt més presents al batxillerat que al CFGS. Al final del capítol analitzaré amb més detall les relacions entre aquestes variables.

6.4 Famílies professionals de primera i de segona a l'LGE

L'anàlisi de la formació professional, sobretot quan es relacionava amb la formació acadèmica, ha patit sovint una generalització simplicadora i ha obviat les diferències internes que existien i que existeixen. Abocador del sistema educatiu, segona via, via per als fracassats, etc., són etiquetes que, més que aclarir o descriure les característiques de l'FP, han contribuït a donar-ne una imatge homogeneïtzadora, i per tant, a amagar les profundes diferències existents dintre de l'FP. D'entre aquestes diferències, la família professional és, segurament, la que ens ha d'impedir parlar d'una FP i, en canvi, ens ha de fer parlar de diverses FP, en plural. Com a mínim, dos tipus de famílies, per això el títol de l'apartat: famílies de primera categoria i famílies de segona categoria,

²³ Com es veurà als grups de discussió, aquestes proves tenen fama de ser dures, com una mena de selectivitat, al contrari que les proves d'accés als CFGM.

²⁴ En un estudi ja citat vam trobar que el 40% dels alumnes que acabaven un CFGS continuaven estudiant a la universitat (MERINO, MORELL, 2000).

en funció del perfil de l'alumnat, el prestigi dintre del centre i les expectatives de futur.

Ja hem vist al capítol anterior que afirmar que l'FP és per als alumnes que han fracassat a l'EGB és fals. Però és que, a més, la distribució de graduats i certificats escolars no era aleatòria. Hi havia famílies que concentraven més graduats i famílies que pràcticament només tenien certificats. Aquí tenim una gran diferència entre aquestes famílies de primera i de segona:

Taula 6.8: Percentatge de graduats escolars a 1r de FP1 segons famílies professionals

	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%	

El centre C, privat, no dóna informació significativa perquè no podem saber per a una quarta part del seu alumnat quina titulació va obtenir en acabar l'EGB. Pel que fa als centres A i B, sembla clar que les famílies de "prestigi" són administració i electricitat. Les famílies menys atractives per als graduats són metall, jardí d'infància, automoció i fusta. La química, la delineació i les arts gràfiques tindrien una situació intermèdia.

A més de la titulació d'entrada, una altra variable que incideix en la segmentació de l'FP, aquesta molt més reconeguda, és el gènere. Com és sabut, la formació professional no ha pogut relativitzar els estereotips de gènere, que orienten nois i noies a escollir formacions diferents en funció de les expectatives socials associades als rols masculins i femenins.

Taula 6.9: Percentatge de noies matriculades a primer segons famílies professionals

	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%	

La divisió entre famílies segons el sexe ens dóna una clara divisió entre famílies "femenines" (administració i jardí d'infància), famílies "masculines" (electricitat, metall, automoció i fusta) i famílies on és més normal veure a les aules nois i noies en percentatges no tan extremats (arts gràfiques, química i delineació).

D'alguna manera, se'ns dibuixa un escenari en el qual les noies amb graduat anaven per a secretàries; les noies sense el graduat, a cuidar infants; els nois amb graduat, a electricitat i electrònica, i els nois sense el graduat, a fer de mecànics i a embrutar-se les mans. La reproducció de la divisió sexual i social del treball es donava dintre de la formació professional. És interessant destacar que les estratègies de cada centre davant d'aquesta realitat són diferents. Per exemple, el centre C només té una oferta de formació professional per als alumnes més avantatjats. En el passat també havien tingut química, que és una família més híbrida. Al centre A les famílies més nombroses, com ara administració i electricitat estaven dividides en dos grups segons el nivell acadèmic, de manera que hi havia un grup on pràcticament tots els alumnes eren graduats i un segon on es concentraven gairebé tots els certificats. Es dóna la circumstància que ha estat un centre pioner en la defensa del tronc comú, però a la vegada defensor del treball per nivells. Com a política activa per a la coeducació, va decidir agrupar nois i noies de diferents especialitats a les matèries comunes, però els mateixos professors van coincidir a agrupar els nois d'electrònica amb les noies d'administració, i els

nois de mecànica amb les noies de jardí d'infància, justament per mantenir el nivell acadèmic homogeni.

La tercera variable que hem pogut recollir als expedients dels alumnes és l'edat. De nou hi ha famílies que recullen més intensament que d'altres els alumnes amb un o més anys de retard en la seva escolarització:

Taula 6.10: Percentatge d'alumnes de 14 anys a primer de FP1 segons famílies professionals

	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%

L'edat no és un factor que discrimini gaire entre famílies professionals. L'accés als 14 anys és majoritari a electricitat i també a delineació. L'administració i el metall depenen del centre, automoció està clarament per sota de la mitjana i la resta estan al voltant de la mitjana de cada centre.

Aquestes dades ens poden ajudar a entendre els diagrames de fluxos de les diferents especialitats, les grans disparitats que hi ha entre algunes. Començarem per la taula resum dels cinc indicadors treballats al capítol anterior: la taxa de graduació de FP1, la taxa de graduació de FP2, la relació dels graduats de FP2 respecte als graduats de FP1, el nombre d'anys per graduat i la relació *input/output*.

Taula 6.11: Indicadors d'eficàcia i eficiència segons famílies professionals

		FP1 (%)	FP2 (%)	FP2/ FP1 (%)	Anys/ graduats	Input/ ouput	Total (valor absolut)
Electricitat- electrònica	Centre A	48	18	38	17,9	3,6	101
	Centre B	30	14	45	20,4	4,1	96
	Centre C	58	32	55	10,8	2,2	38
Administració	Centre A	56	32	58	11,7	2,3	99
	Centre B	55	41	74	9,1	1,8	96
	Centre C	80	59	73	6,8	1,4	41
Metall	Centre A	48	31	66	12,2	2,4	61
	Centre B	28	14	50	19,2	3,8	91
Arts gràfiques	Centre A	34	18	53	15,8	3,2	26
Química	Centre A	65	42	65	10,5	2,1	32
Jardí d'infància	Centre A	28	22	78	11,7	2,3	70
Automoció	Centre A	16	10	64	22,9	4,6	72
Delineació	Centre B	44	29	66	12,5	2,5	61
Fusta	Centre B	21	10	46	22,5	4,4	50
Tèxtil	Centre B	33	10	31	19,8	4,0	40

Podem comprovar novament que les condicions d'entrada marquen els itineraris de la formació professional. Les famílies d'electricitat i administratiu són les que tenen una taxa més alta de graduació de FP1. La família que té més continuïtat a l'FP2 és administratiu, i a més, sense tantes repeticions (una relació *input/ouput* entre 1,4 i 2,3; recordem que al BUP aquesta relació era d'1,7, per tant és força similar). A electricitat la diversitat de centres és molt acusada, i la proporció de titulats de FP1 que acaba FP2 és força baixa, cosa que dóna un total que no arriba al 20% de titulats als centres A i B.

La família de química és la que proporciona més títols de FP1 i FP2, i amb una despesa d'anys menor. Delineació també és de la més eficaçes, amb un cost de 2,5.

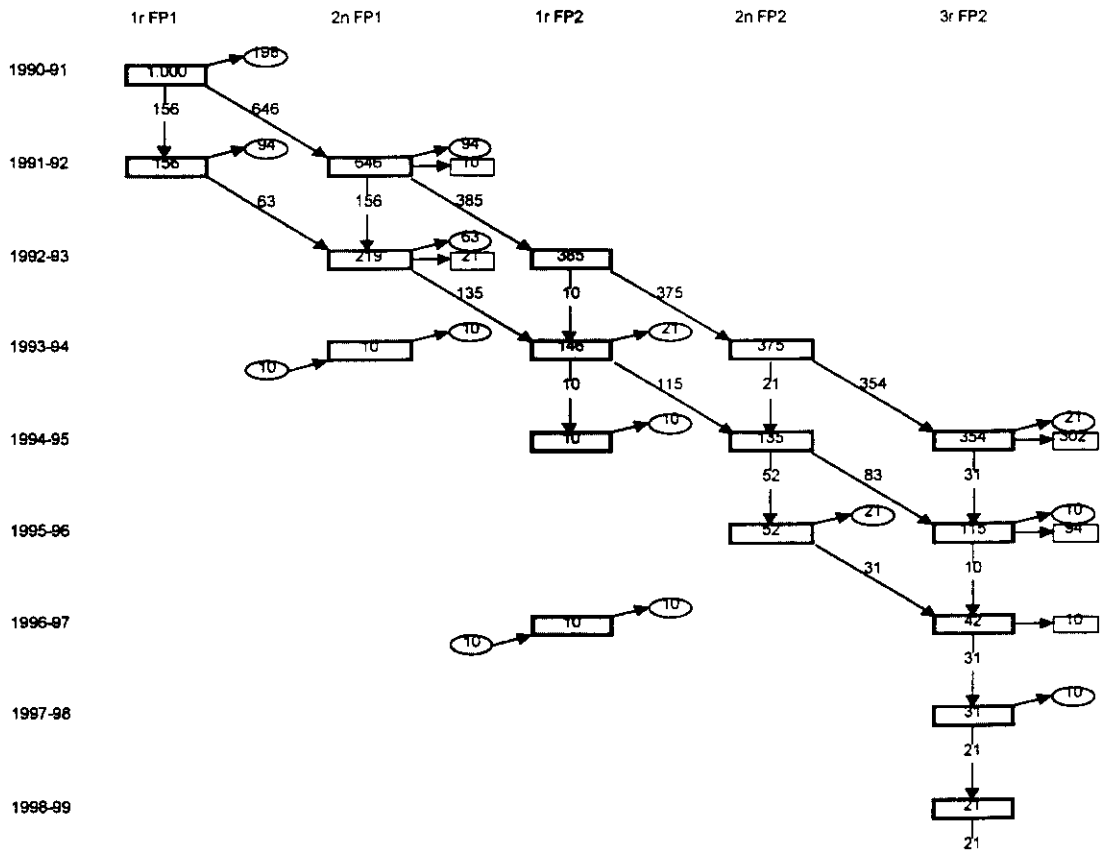
Les famílies amb més abandons i menor titulació són automoció i fusta. Metall, que absorbia bona part de certificats, té una molt bona proporció de títols tant a FP1 com a FP2 al centre A, no així al centre B. Aquest fet ens ha

de fer fugir de determinismes, ja que és una branca que ha pogut titular molts certificats escolars i amb una relativa eficàcia.

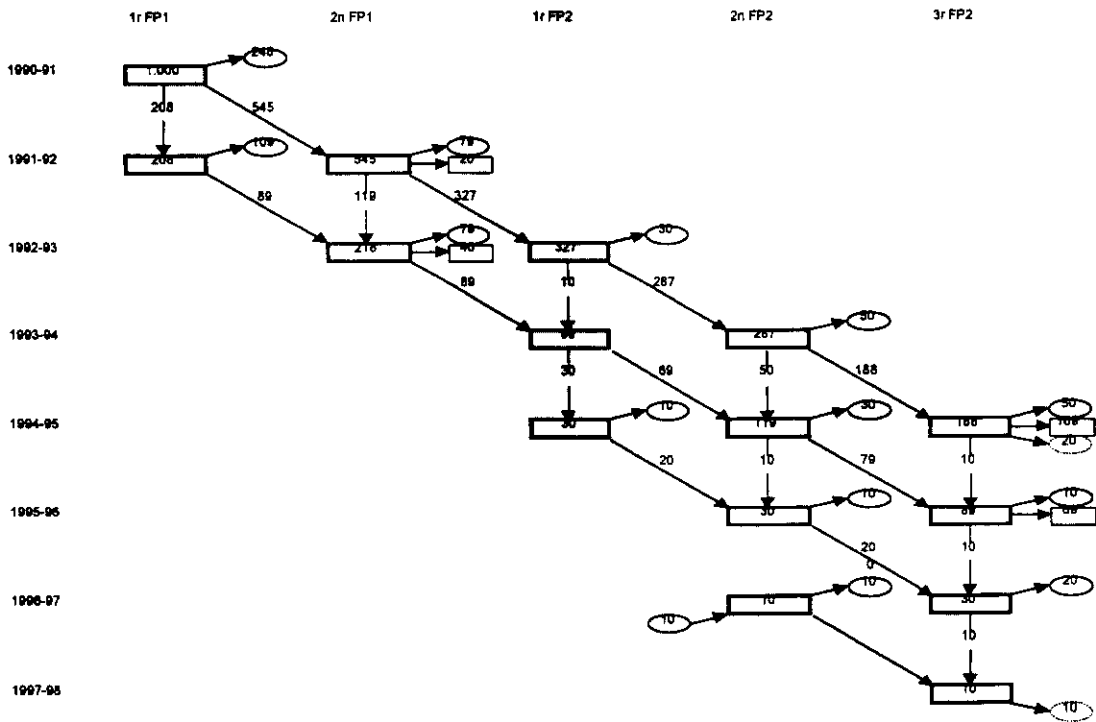
El cas de jardí d'infància té un comportament particular. Recordem que és l'única família en la qual el 100% d'alumnes són noies, majoritàriament amb certificat escolar. Doncs bé, té un rendiment molt baix pel que fa a l'FP1, amb nombrosos abandons i només un 28% de titulació, però en canvi el fet de superar l'FP1 dóna una probabilitat molt alta de continuar fins a acabar l'FP2, pràcticament el 80%, i a més amb una despesa d'anys per graduat de poc més del doble.

A l'annex estadístic hi apareixen tots els diagrames de fluxos de cada especialitat (sempre segons el centre). A tall d'il·lustració, exposem els més característics de cada agrupació, en una escala de màxima eficàcia a mínima eficàcia.

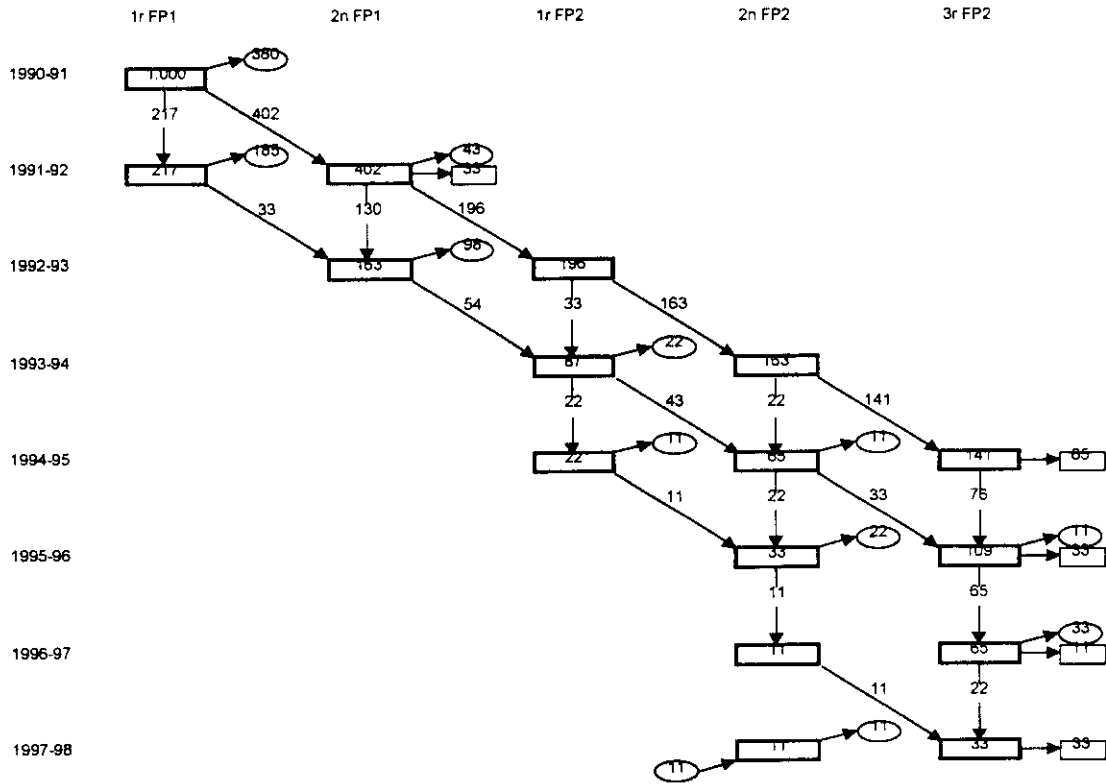
Gràfic 6.4: Diagrama de fluxos d'administració (centre B)



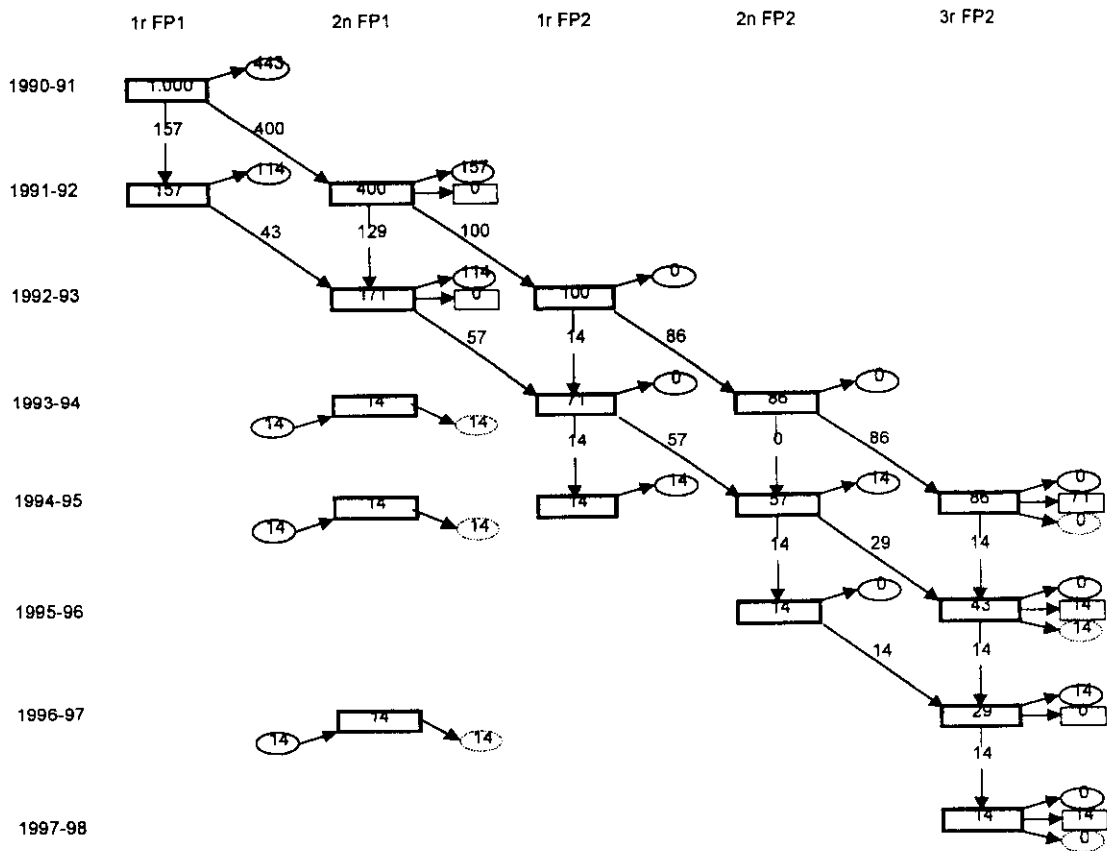
Gràfic 6.5: Diagrama de fluxos d'electricitat-electrònica (centre A)



Gràfic 6.6: Diagrama de fluxos de metall (centre B)



Gràfic 6.7: Diagrama de fluxos d'automoció (centre A)



Aquesta diferència de perfil de l'alumne a les diferents famílies es transforma en un diferent estatus dintre dels centres, en funció de l'especialització, amb diferents expectatives per part d'alumnes i professors, dinàmiques a l'aula, etc. (vegeu capítols 7 i 8). A més, també es reflecteix a l'FP2, ja que els estudiants que vénen de batxillerat trien més unes especialitats que d'altres:

Taula 6.12: Percentatge d'alumnes de 2n de FP2 provinents de BUP

	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%	

De nou la família administrativa apareix com la que és més atractiva per a estudiants amb itineraris escolars més consistents. En aquest sentit, si tenim en compte que és una branca amb la majoria d'alumnes de graduat escolar, la incorporació d'alumnes que han passat dos o tres anys al batxillerat encara dóna més nivell al segon grau d'aquesta especialitat. Destaca la família de química, amb gairebé un de cada quatre alumnes que ve del batxillerat. Curiosament, la família metall és més atractiva que electricitat per als que deixen el BUP. I a la cua de les preferències tenim jardí d'infància i automoció, amb una presència testimonial d'alumnes que han passat per instituts de batxillerat abans d'incorporar-se a un institut de FP.

6.5 La formació professional d'itinerari curt a la LOGSE

El disseny de la reforma de la formació professional ha provocat dues diferències fonamentals en la configuració d'itineraris professionals respecte al sistema anterior: la primera és la igualació del títol acadèmic exigít per a l'accés als cicles formatius, i la segona és la reforma del currículum, amb la creació de

noves famílies professionals i, sobretot, la creació de diferents especialitzacions dintre de cada família professional. Ara bé, com ja he dit diverses vegades, una cosa és el disseny i una altra és l'aplicació, que és quan es poden veure les continuïtats encara que amb formes diferents. Pel que fa als nous perfils, he construït la taula següent amb les dades del Departament d'Ensenyament, en la qual es pot veure l'evolució del pes de cada família professional amb la LGE (FP1) i amb la LOGSE (FP2):

Taula 6.13: Percentatge de matrícula per família professional FP1-CFGM

FP1	1990-91	1995-96	CFGM	1996-97	1999-2000
Administració	43%	37%	Administració i gestió	30%	22%
Electricitat-electrònica	21%	21%	Electricitat i electrònica	14%	18%
Automoció	7%	8%	Sanitat	11%	11%
Perruqueria i estètica	5%	7%	Automoció	9%	10%
Delineació	4%	4%	Manteniment i serveis producció	7%	6%
Metall	4%	3%	Comerç i màrqueting	6%	7%
Sanitària	4%	7%	Fabricació mecànica	4%	6%
Jardí d'infància	3%	4%	Hoteleria i turisme	5%	4%
Resta	9%	9%	Resta	14%	16%
Total	100 (89.655)	100 (63.974)	Total	100 (3.623)	100 (22.974)

En primer lloc, cal destacar que la formació professional estava centrada en dues especialitats, administratiu (recordem que era per a les noies) i electricitat (per als nois), que juntes representaven al voltant del 60% dels matriculats. Recordem també que era les que tenien una presència més alta de graduats escolars. A més, són les especialitats preferides i més demanades per l'alumnat. Com recollia un testimoni d'un grup de discussió, al seu institut la majoria de nois demanaven en primera opció estudiar electricitat, però, com que les places eren limitades, els que no hi cabien eren derivats a metall, fusta o tèxtil. Automoció i metall suposaven l'11% (per als nois bàsicament amb certificat), i les branques per a les noies de menys èxit escolar suposaven un

altre 12-14% (perruqueria, jardí d'infància i sanitària, encara que aquesta última no està clar que fos per a certificats). La resta d'especialitats, llevat de delineació, tenen una presència testimonial, segurament adscrites a un únic centre i amb un impacte molt localitzat en el sector econòmic de referència.

Amb els CFGM hi ha hagut un augment de la diversitat de les famílies professionals. La família d'administració ha disminuït el seu pes, tot i que continua essent la majoritària. Si li sumem la família de comerç i màrqueting, representa al voltant del 30-35% de la matrícula. L'electricitat de l'FP1 sembla que s'ha repartit entre l'electricitat i el manteniment i serveis a la producció, que juntes tenen un pes del 20-25%. Automoció continua igual i metall s'ha transformat en fabricació mecànica, però també amb el mateix pes. Finalment, les famílies del sector serveis han fet un salt important, amb un 11-16% de matriculats als cicles de sanitat i un 4-6% al sector de l'hostaleria, família que tenia una presència molt residual a l'FP1.

La segona innovació en el disseny, la igualació de títols, pot amagar altres diferenciacions, altres criteris que alumnes i famílies prenen en consideració a l'hora de triar un cicle d'una família concreta. I aquí tenim la informació recollida a l'enquesta als estudiants de CFGM, que marca diferències importants entre les famílies professionals, algunes en línia amb el que succeïa amb la LGE, i d'altres són de nova creació. La taula següent és un resum de les principals característiques de l'alumnat de les famílies professionals que imparteixen els dos centres estudiats (recordem que el centre C no ofereix CFGM):

Taula 6.14: aracterístiques dels CFGM segons especialitat

	Gestió administrativa						Mecanització						Instal·lació i manteniment electromecànics						Equips electrònics de consum						Electromecànica de vehicles						Preimpressió arts gràfiques						Fabricació a mida i instal·lacions fusteria i moble					
	Centre A	Centre B	Centre A	Centre B	Centre A	Centre B	Centre A	Centre B	Centre A	Centre B	Centre A	Centre B	Centre A	Centre B	Centre A	Centre B	Centre A	Centre B	Centre A	Centre B	Centre A	Centre B	Centre A	Centre B	Centre A	Centre B	Centre A	Centre B	Centre A	Centre B												
Accés	52%	63%	78%	82%	75%	47%	82%	51%	28%	32%	71%	47%	47%	41%	7%	28%	71%	47%	7%	22%	7%	2%	71%	47%	7%	22%	7%	2%	7%	2%												
ESO																																										
Batx. suspès+BUP	35%	29%	15%	12%	7%	41%	12%	2%	7%	0%	11%	28%	41%	0%	7%	2%	11%	28%	7%	7%	7%	2%	11%	28%	7%	2%	11%	2%	7%	2%												
FP1	0%	0%	0%	2%	7%	0%	2%	4%	7%	13%	7%	22%	0%	4%	7%	22%	7%	22%	7%	4%	4%	2%	7%	22%	7%	2%	7%	2%	7%	2%												
Prova	13%	8%	7%	4%	7%	13%	4%	0%	4%	0%	7%	22%	13%	0%	4%	2%	7%	22%	7%	4%	4%	2%	7%	22%	7%	2%	7%	2%	7%	2%												
Altres	0%	0%	0%	0%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%												
Total	46	49	27	51	28	32	51	28	28	64	28	64	32	32	28	64	28	64	28	64	28	64	28	64	28	64	28	64	28	64												
Motiu	61%	45%	33%	43%	50%	31%	43%	33%	39%	44%	32%	42%	31%	44%	36%	31%	32%	42%	36%	36%	36%	31%	32%	42%	36%	31%	32%	40%	36%	40%												
Més fàcil que batx.	17%	22%	52%	33%	11%	16%	33%	10%	11%	16%	14%	16%	44%	16%	14%	16%	36%	31%	36%	14%	14%	16%	40%	31%	36%	16%	40%	8%	36%	8%												
Pont al treball	13%	14%	7%	14%	0%	9%	10%	14%	0%	9%	18%	11%	16%	9%	18%	11%	14%	18%	18%	18%	18%	11%	16%	11%	18%	20%	16%	11%	18%	20%												
Agrada més	9%	18%	7%	14%	100%	100%	14%	100%	100%	100%	100%	100%	9%	100%	100%	100%	18%	100%	100%	100%	100%	100%	20%	100%	100%	100%	20%	100%	100%	100%												
Altres	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%												
Total	46	49	27	51	28	32	51	28	28	64	28	64	32	32	28	64	28	64	28	64	28	64	28	64	28	64	28	64	28	64												
Motiu espec.	59%	63%	48%	49%	68%	59%	49%	49%	68%	59%	93%	61%	59%	6%	6%	13%	93%	61%	93%	0%	0%	13%	72%	61%	93%	72%	72%	61%	93%	72%												
Agrada més	13%	8%	33%	39%	25%	6%	39%	0%	25%	6%	0%	13%	6%	19%	7%	14%	0%	13%	0%	0%	0%	13%	0%	13%	0%	13%	0%	13%	0%	13%												
Més sortida laboral	13%	10%	7%	0%	7%	16%	0%	12%	7%	16%	7%	13%	19%	16%	7%	13%	0%	13%	7%	7%	7%	13%	12%	13%	7%	16%	12%	13%	7%	16%												
Oferta	15%	18%	11%	12%	0%	100%	12%	100%	0%	100%	100%	100%	16%	100%	100%	100%	16%	100%	100%	100%	100%	100%	16%	100%	100%	100%	16%	100%	100%	100%												
Altres	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%												
Total	46	49	27	51	28	32	51	28	28	64	28	64	32	32	28	64	28	64	28	64	28	64	28	64	28	64	28	64	28	64												
Després GM	26%	6%	7%	27%	39%	25%	27%	12%	39%	25%	14%	28%	25%	47%	29%	16%	14%	28%	14%	29%	14%	16%	28%	28%	14%	28%	28%	16%	29%	16%												
Curs pont GS	9%	16%	15%	12%	14%	47%	12%	2%	14%	47%	29%	16%	47%	0%	0%	2%	29%	16%	29%	0%	0%	2%	8%	16%	29%	8%	8%	16%	29%	8%												
Prova accés GS	4%	14%	0%	2%	4%	0%	2%	57%	4%	0%	0%	47%	0%	19%	54%	47%	0%	47%	0%	54%	0%	47%	4%	47%	54%	4%	4%	47%	54%	4%												
Altre GM	59%	43%	78%	57%	39%	19%	57%	39%	39%	19%	54%	47%	19%	47%	54%	47%	54%	47%	54%	54%	54%	47%	48%	47%	54%	48%	48%	47%	54%	48%												
Treballar																																										

		Gestió administrativa									
		Mecanització		Instal·lació i manteniment electromecànics		Equips electrònics de consum		Electromecànica de vehicles		Preimpresió arts gràfiques	
		Centre A	Centre B	Centre A	Centre B	Centre A	Centre B	Centre A	Centre B	Centre A	Centre B
Altres		2%	20%	0%	2%	4%	9%	4%	4%	8%	12%
Total		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Bo		46	49	27	51	28	32	28	28	64	25
Auto-definició Regular		46%	34%	37%	18%	14%	31%	15%	15%	38%	24%
estudiant		46%	53%	48%	71%	79%	53%	74%	74%	45%	64%
Suspèn		9%	13%	15%	12%	7%	16%	11%	11%	17%	12%
Total		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
		46	47	27	51	28	32	27	27	64	25
Noi		13%	22%	100%	100%	100%	97%	100%	100%	67%	96%
Nota		87%	78%	0%	0%	0%	3%	0%	0%	33%	4%
Total		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
		46	49	27	51	28	32	28	28	63	25
17 anys		26%	33%	37%	42%	14%	19%	29%	29%	10%	17%
18 anys		33%	29%	30%	36%	32%	16%	46%	46%	31%	29%
19 anys		22%	20%	15%	12%	32%	31%	18%	18%	30%	29%
>=20 anys		20%	18%	19%	10%	21%	34%	7%	7%	30%	25%
Total		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
		46	49	27	50	28	32	28	28	61	24

D'aquesta extensa taula en podem treure algunes conclusions. Si bé és cert que s'ha igualat formalment l'accés, trobem que alguns cicles tenen un percentatge molt més elevat que altres d'alumnes que tenen el títol d'ESO però, a més a més, han intentat fer batxillerat i l'han suspès. Aquests cicles són gestió administrativa, equips electrònics de consum i preimpresió d'arts gràfiques. Tots tres tenen entre el 30% i el 40% de l'alumnat que prové d'un batxillerat suspès. En canvi, aquest col·lectiu té una presència molt minoritària en cicles com ara mecanització, manteniment electromecànic, electromecànica de vehicles i instal·lacions de fusta i moble. Hem de tenir en compte, tot i que no ha estat possible recollir-ho a l'enquesta, les pràctiques d'avaluació dels centres. Com ja s'ha dit abans, i es confirmarà als grups de discussió de professorat, alguns centres donen el graduat d'ESO amb la condició que l'alumne es matriculi a un CFGM. És possible que dintre d'aquest alumnat amb el títol "orientació cicles" hi hagi tres tipus d'estratègies: la primera, hem de suposar que minoritària, matricular-se al batxillerat amb possibilitats d'èxit; la segona, matricular-se al batxillerat, fracassar i optar per un CFGM, això sí, no qualsevol, sinó aquells que puguin tenir més prestigi o menor cost d'opció; i una tercera, seguir l'orientació i matricular-se directament a un CFGM però amb expectatives a la baixa i, per tant, a cicles no necessàriament de prestigi. Si això fos cert, estariem davant de la reproducció entre famílies de primera (administració i electrònica, encara que amb noms més llargs) i de segona (metall, automoció, també amb etiquetes més llargues i complicades per resumir en una taula).

Una altra dada reforça aquesta diferenciació. Els cicles que tenen una presència important d'alumnes que han passat pel batxillerat també són els que tenen una presència més gran d'alumnes que han fet la prova d'accés. Tot i que l'ordre de magnitud és menor (10-20% d'alumnes provinents de la prova d'accés als cicles on tenen més pes, 4-8% als cicles on tenen menys pes), es tornen a reproduir les dues categories. Com veurem als grups de discussió, els alumnes que fan la prova d'accés bàsicament són alumnes que no han aprovat 4t d'ESO però no volen anar a un PGS. La demanda d'aquests alumnes, doncs, s'orienta cap als cicles de més prestigi.

A l'enquesta es va preguntar als alumnes sobre la seva percepció d'estudiant. Com es pot veure a la taula, els cicles que tenen més estudiants provinents del batxillerat tornen a ser els cicles que tenen uns percentatges més elevats d'alumnes que es consideren bons (entre el 30% i el 50%). Hi ha una excepció, que és a mecanització, ja que en un centre aquest percentatge és del 37% i a l'altra és del 18%. Aquí la variable centre potser té un paper important en aquesta diferenciació.

També hi ha una diferència, encara que més difuminada entre les diferents especialitats (és a dir, que no marca tan clarament famílies de primera i de segona), en la motivació que porta els alumnes a matricular-se a un CFGM. Són dues les motivacions bàsiques: la connexió amb el món del treball i la subsidiarietat respecte al batxillerat.²⁵ La motivació de sortir al mercat de treball en un termini curt de temps és majoritària a mecanització (només al centre A), equips electrònics de consum, electromecànica de vehicles i fusta i moble. On és clarament minoritària és a gestió administrativa, cicles als quals entre el 45% i el 61% de l'alumnat s'ha matriculat perquè és més fàcil que el batxillerat. Aquest baix pes de la motivació estrictament laboral contrasta amb el fet que és un cicle que només dura un curs acadèmic, a diferència de la resta de cicles que ofereixen els centres estudiats.

No hi ha diferències importants a l'hora de dir que l'especialitat que han triat és la que més els agradava. La majoria de cicles tenen més del 60% d'alumnes que diuen que han triat l'especialització que més els agradava, amb la significativa excepció dels cicles de mecanització. El criteri del gust és molt subjectiu i subjecte a modes, pressions de l'entorn i pressions psíquiques (és molt difícil dir que s'ha triat una cosa que no agrada), però supera amb escreix la percepció de les possibilitats d'inserció laboral. Les sortides laborals només són considerades per més del 25% de l'alumnat als cicles de mecanització i

²⁵ Els ítems d'aquesta pregunta es van elaborar a partir de les respostes obertes. Per tant, és una categorització a posteriori, i encara que segons la construcció de la variable semblen ítems excloents, no ho són. Cal tenir en compte aquesta construcció a l'hora d'interpretar els resultats. Per exemple, és més que probable que la motivació laboral sigui compatible o reforci la percepció del batxillerat com a difícil, o a l'inrevés. Si s'hagués de fer una segona ronda d'enquestes, segurament el tractament més adient seria oferir tots els ítems i convertir-los en

instal·lació electromecànica. El tercer motiu, bastant minoritari, és el que he anomenat "efecte oferta", és a dir, es tracta bàsicament d'aquells alumnes que trien per comoditat el que l'institut més proper ofereix, sense entrar a valorar altres aspectes o valorant-los per sota dels altres criteris.²⁶

El que torna a marcar diferències molt importants entre famílies professionals són les expectatives de continuar estudiant, fer el salt cap al grau superior o sortir al mercat de treball un cop acabat el CFGM. D'entrada, un mínim del 20-25% de tot l'alumnat voldria anar al grau superior, sigui per la via del curs pont o per la via de les proves d'accés. Però aquest percentatge puja al 72% a equips electrònics de consum, 53% a instal·lació i manteniment electromecànic, 44% a preimpresió d'arts gràfiques o 35% de gestió administrativa (al centre A). Al cicle de mecanització ens tornem a trobar una diferència segons el centre on s'imparteix. Al centre A el cicle de mecanització és el que té menys alumnes que volen continuar al grau superior, 22%, i en canvi al centre B aquest percentatge puja al 39%. Una cosa semblant passa a gestió administrativa, ja que aquest cicle al centre B només recull un 22% d'expectatives de continuïtat, i en canvi el centre A en recull un 35%. Aquí la interpretació és més clara, ja que la majoria de l'alumnat del centre A (29 sobre 35%) vol optar pel curs pont. Es dona la circumstància que aquest centre A és un dels pocs de tot Catalunya que ofereix, de manera experimental, el curs pont per a la família administrativa. És més que probable que aquest fet alimenti les expectatives de l'alumnat de gestió administrativa d'aquest centre. La "demanda" d'un curs pont dels alumnes de mecanització del centre B pot venir d'aquest fet, encara que menys visible, ja que el centre més proper que ofereix el curs pont de la família de fabricació mecànica (curs 2000-01) és a una població a 15 quilòmetres (els altres són a Barcelona, La Garrotxa i Tarragona).

variables dicotòmiques. Aquesta consideració també és vàlida per a la variable següent, el motiu de triar un especialitat determinada.

²⁶ A tall d'anècdota, un alumne que va participar en els grups de discussió de CFGM va dir que havia triat el centre on estudiava perquè la mateixa línia d'autobús tenia una parada davant de casa seva i davant de l'institut.

Les dues variables de la taula que queden per comentar donen poques novetats. Respecte a l'edat, la majoria dels alumnes tenen menys de 20 anys, sense diferències gaire importants segons els diferents cicles. Aquesta dada confirma que l'FPR és una oportunitat bàsicament per als joves. I pel que fa al sexe, es veu clarament que continuen els cicles marcats per l'estereotip professional masculí o femení. Només tenim una excepció als dos centres estudiats, preimpresió d'arts gràfiques, amb un 67% de nois i un 33% de noies, però és una família amb una presència gairebé testimonial en el conjunt de l'FP. En el conjunt de l'oferta de cicles, no hi ha hagut gaires canvis:

Taula 6.15: Percentatge de noies matriculades per família professional FP1-CFGM

FP1	1990 -91	1995 -96	CFGM	1996 -97	2000- 01
Administració	69%	65%	Administració i gestió	69%	70%
Electricitat-electrònica	1%	2%	Electricitat i electrònica	1%	1%
Automoció	1%	1%	Sanitat	88%	89%
Perruqueria i estètica	92%	94%	Automoció	10%	1%
Delineació	32%	28%	Manteniment i serveis producció	1%	1%
Metall	1%	1%	Comerç i màrqueting	73%	59%
Sanitària	87%	85%	Fabricació mecànica	1%	2%
Jardí d'infància	100 %	99%	Hosteleria i turisme	33%	36%
Total	45%	45%	Total	44%	38%

L'existència d'un fort biaix de gènere la trobem present en famílies com ara sanitat. La divisió de la família administrativa en administració i comerç ha donat una major feminització a l'administració, però en canvi una disminució significativa de la presència de noies al comerç. La presència de noies a les branques industrials és testimonial. La família que més ha crescut en termes quantitativs, hostaleria i turisme, té una baixa presència de noies, al voltant de

la tercera part. En general, hi ha hagut una disminució del pes de les noies a la formació professional d'itinerari curt, ja que ha baixat del 45% al 38% del total.

6.6 La formació professional d'itinerari llarg a la LOGSE

L'anàlisi de les famílies professionals, de la mateixa manera que he fet al CFGM, ens pot il·lustrar algunes tendències de continuïtat i d'altres de canvi en la formació professional d'itinerari llarg. La transició entre FP1 i CFGM i entre FP2 i CFGS té fenòmens semblants i algunes diferències significatives. Per exemple, una de les diferències és una major diversitat i heterogeneïtat dels perfils professionals al grau superior que al grau mitjà:

Taula 6.16: Percentatge de matrícula per família professional FP2-CFGS

FP2	1990-91	1995-96	CFGS	1996-97	1999-2000
Administració	47%	45%	Administració i gestió	24%	20%
Electricitat-electrònica	20%	19%	Electricitat i electrònica	13%	13%
Automoció	4%	5%	Informàtica	12%	13%
Delineació	5%	6%	Serveis socioculturals comunitat	0%	11%
Metall	4%	3%	Sanitat	1%	9%
Sanitària	7%	9%	Comerç i màrqueting	7%	6%
Jardí d'infància	4%	4%	Fabricació mecànica	5%	5%
Resta	9%	9%	Química	9%	4%
Total	100 (63.054)	100 (75.416)	Resta	29%	19%
			Total	100 (7.739)	100 (24.166)

La nova formació professional, en els itineraris llargs, ha introduït una major diversitat en la distribució de l'alumnat per famílies. Tot i que administració (incloent-hi comerç i màrqueting) i electrònica continuen essent majoritàries, ja no arriben a la meitat de l'alumnat, mentre que amb l'FP2 arribava al 70%. Metall es transforma en fabricació mecànica, com ja passava

als CFGM, i branques tradicionals com ara automoció i delineació perden pes a favor d'altres, com és el cas de la química, o de branques noves com és la informàtica. I branques com jardí d'infància queden dintre d'una família més ampla que és serveis socioculturals i a la comunitat (on, de fet, existeix un cicle que s'anomena educació infantil).

La diferenciació d'estatus en funció de la família professional sembla que hagi disminuït, sobretot si tenim en compte el que ha passat amb els CFGM. Tot i així, hi ha alguns fenòmens interessants que cal comentar. La taula següent és el resum de les principals dades obtingudes a l'enquesta als tres centres:

	Secretariat															
	Centre A	Centre A	Centre B	Centre C	Centre A	Centre A	Centre B	Centre B	Centre A	Centre A	Centre B	Centre C				
Auto-definició estudiant	Bo	47%	45%	31%	52%	42%	33%	30%	23%	52%	34%	8%	24%	38%	0%	31%
	Regular	47%	47%	60%	43%	50%	67%	48%	57%	40%	55%	83%	62%	57%	80%	63%
	Suspèn	6%	8%	10%	4%	8%	0%	22%	20%	8%	11%	8%	14%	5%	20%	6%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Sexe	Noi	17	38	42	23	24	9	23	30	50	38	24	50	21	5	16
	Noia	12%	18%	23%	43%	92%	100%	96%	100%	88%	82%	96%	94%	33%	80%	44%
	Total	88%	82%	77%	57%	8%	0%	4%	0%	12%	18%	4%	6%	67%	20%	56%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Edat	19 anys	17	38	43	23	24	9	24	30	50	38	24	50	21	5	16
	20 anys	18%	24%	2%	9%	13%	22%	8%	0%	8%	5%	4%	14%	5%	0%	0%
	21 anys	24%	24%	14%	30%	4%	22%	17%	3%	8%	41%	17%	36%	5%	0%	53%
	>=22 anys	29%	29%	19%	26%	25%	11%	13%	37%	24%	11%	29%	22%	43%	25%	27%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
		17	38	43	23	24	9	24	30	50	37	24	50	21	4	15

En primer lloc, i a diferència del CFGM, encara no ha acabat la transició de l'antic sistema al nou, i això es reflecteix en la presència important de titulats de COU i de FP2. Ara bé, no totes les especialitats reben la mateixa quantitat d'alumnes escolaritzats amb el sistema LGE. Per exemple, el 50% d'alumnes de manteniment d'equips industrials, el 29% de regulació i control automàtic, disseny i producció editorial i producció per mecanització (al centre A) i el 26% d'administració de sistemes informàtics, abans havien fet FP2. És possible que sigui una mica aventurat, però si mirem la taula 6.14, en concret les expectatives de passar de GM a GS a través del curs pont o prova d'accés, podem veure que algunes especialitats amb més presència de titulats de FP2 són les que tindran més tendència a fer connexions entre el GM i el GS. És bastant clar en electrònica i informàtica, i manteniment industrial, i menys clar en la família administrativa. Dit d'una altra manera, sembla que la força de l'itinerari continuat de FP pugui reproduir-se amb noves formes en algunes especialitats. En canvi, les especialitats que tenen un percentatge més elevat d'alumnes que vénen del batxillerat, com ara administració i finances o sistemes de telecomunicacions i informàtic, tendiran a no consolidar la via oberta pel curs pont. Per desgràcia, aquestes afirmacions no poden anar més enllà d'hipòtesis que el temps i unes dades més representatives hauran de confirmar en el futur.

La presència d'alumnes que han passat per la universitat i han suspès no és tan important com la dels que han suspès el batxillerat i han entrat a un CFGM, però també marca diferències importants. Els cicles que tenen més alumnes amb experiència universitària són administració i finances (centre B, 14%), administració de sistemes informàtics (12%) i desenvolupament d'aplicacions informàtiques (8%). No és gaire, però, com apuntava al capítol anterior, potser serà una de les vies que creixerà en el futur, quan la disminució de la població i l'extinció de l'antic sistema facin baixar la demanda potencial de FP de grau superior. En part, no sempre, aquests cicles són els que tenen un percentatge més gran d'alumnes que es consideren bons estudiants. En canvi, els cicles que tenen més alumnes autoqualificats de dolents o que suspèien sovint són els que tenen menys alumnes provinents de la universitat (són els

cicles de desenvolupament de projectes mecànics i manteniment d'equips industrials).

La relació amb la universitat també marca diferències entre famílies professionals. Ja hem vist abans que al voltant del 20% de l'alumnat de CFGS ha optat per la formació professional perquè no ha tingut prou nota a la selectivitat o espera entrar a la universitat amb les places reservades per a l'FP. Doncs bé, aquest percentatge és del 47% en el cas del cicle de secretariat, 38% a anàlisi i control, 33% a producció per mecanització (centre B) i 26% a administració i finances (centre B). L'alternativa subsidiària, és a dir, alumnes que volien ingressar a la universitat però ho veien massa difícil i han optat per un CFGS, es dona sobretot a administració de sistemes informàtics (32%) i desenvolupament d'aplicacions informàtiques.

La utilització del grau superior com a pas previ a la universitat és molt clara, tot i que no afecta de la mateixa manera tots els cicles i especialitats. Les expectatives més altes de matricular-se a la universitat un cop acabat el cicle són a secretariat (35%), administració i finances (28% al centre B i 30% al centre C), desenvolupament de projectes mecànics (33%) i regulació i control automàtic (29%). Malgrat això, és una xifra per sota del que esperava, ja que, com ja he comentat, en un estudi previ (MERINO, MORELL, 2000), la xifra real, és a dir, no expectatives, sinó itineraris reals descrits pels titulats de CFGS, s'acostava al 40%. En qualsevol cas, el fet de treballar amb mostres no representatives té aquestes dificultats.

Aquestes relacions complicades entre aquests estudiants i les carreres d'enginyeria, així com la competència en el mercat de treball amb els enginyers, seran analitzades en detall al capítol següent, en el qual tractaré els resultats dels grups de discussió d'alumnat.

Altres expectatives diferents de la universitat són entrar al mercat de treball o matricular-se a un altre CFGS. La recerca de feina a curt termini és majoritària entre l'alumnat de manteniment d'equips industrials (43%) i d'administració i finances (45% al centre A i 57% al centre C). L'acumulació de

cicles, igual que passava als CFGM, no és atractiva per a gaires alumnes, no arriba al 10% a la majoria de cicles, llevat de producció per mecanització (al centre A, però són pocs alumnes, per tant els percentatges poden variar molt), sistemes de telecomunicacions i informàtics (20%) i anàlisi i control (25%). Aquests dos darrers cicles són del centre C, que, com he explicat a l'apartat 1.4, és el que té una política més decidida d'acumulació de cicles, com es va fer palès als grups de discussió de professorat d'aquest centre.

Una altra similitud amb l'alumnat de CFGM és la motivació per triar especialitat. La motivació expressiva és clarament majoritària, pràcticament a tots els cicles. Les expectatives d'inserció laboral són més presents a manteniment d'equips industrials (40%), desenvolupament d'aplicacions informàtiques (39%) i sistemes de telecomunicacions i informàtics i producció per mecanització (centre B) (38%). Les inèrcies provocades per l'oferta dels centres té un pes encara més petit que al CFGM, la qual cosa vol dir que l'alumnat és més selectiu i fa recerques específiques entre l'oferta existent, que implica de vegades desplaçaments considerables, com veurem de seguida en l'anàlisi sobre els grups de discussió.

L'etapa de transició no acabada té un reflex en l'edat de l'alumnat dels CFGS dels tres centres estudiats. L'edat teòrica té poc pes i, en canvi, l'alumnat de 22 anys o més representa més del 50% als cicles d'administració i finances (però només al centre B), producció per mecanització (només al centre A), desenvolupament de projectes mecànics, manteniment d'equips industrials, administració de sistemes informàtics i producció de fusta i moble.²⁷ Aquest darrer és molt anecdòtic, ja que és un cicle que només té cinc alumnes, però és interessant perquè, segons va explicar un dels participants en el grup de discussió fet al centre B, aquest cicle es va nodrir bàsicament d'alumnes de l'FP2 (com es pot veure a la taula) que van anar a buscar els mateixos professors de l'institut, per poder fer aquesta especialitat. Curiosament, és el cicle que té menys alumnes que volen anar a treballar després de la formació,

²⁷ El pes més important de persones de 22 o més anys no implica necessàriament que siguin de les proves d'accés. És més, la mitjana d'edat de l'alumnat que ve de COU o de FP2 és més gran que la dels alumnes que fan la prova d'accés a tots tres centres estudiats.

encara que insisteixo que això només cal veure-ho com un cas molt particular d'aquests 5 alumnes i d'aquest centre.

Finalment, els estereotips acadèmics i professionals de gènere continuen distribuint els nois i les noies pels diferents cicles i famílies professionals. Segons les dades del Departament d'Ensenyament, el canvi entre la distribució segons l'FP2 i els cicles de grau superior és el següent:

Taula 6.18: Percentatge de noies matriculades per família professional FP2-CFGS

FP2	1990	1995	CFGS	1996	1999-2000
Administració	70%	70%	Administració i gestió	66%	71%
Electricitat-electrònica	1%	2%	Electricitat i electrònica	3%	6%
Automoció	1%	1%	Informàtica	24%	18%
Delineació	28%	32%	Serveis socioculturals comunitat	-	90%
Metall	2%	4%	Sanitat	88%	82%
Sanitària	82%	84%	Comerç i màrqueting	54%	54%
Jardí d'infància	100%	98%	Fabricació mecànica	9%	11%
Total	48%	50%	Química	65%	57%
			Total	48%	47%

La família de comerç i màrqueting, molt lligada al sector administratiu, està molt equilibrada en la composició de nois i noies; per tant, representa una innovació important. Una altra innovació destacable és la presència de noies en la branca de fabricació mecànica (al voltant del 10%). És possible que en aquest nivell de qualificació el nivell de tecnologia utilitzat comenci a allunyar la imatge "d'embrutar-se les mans" que encara tenen aquests tipus d'oficis. La disminució del pes de l'electrònica a favor de la informàtica ha donat peu a una presència més elevada de noies, ja que la informàtica no està tan sexuada com

l'electrònica.²⁸ La inclusió de la família de jardí d'infància en una família més gran de serveis socioculturals i a la comunitat ha donat entrada a més nois, però, tot i així, és una família bàsicament atractiva per a noies, com també passa a sanitat.

En definitiva, es poden esperar pocs canvis en la distribució de sexes a la formació professional, tot i que sembla que són més fàcils que es puguin produir al grau superior que al grau mitjà.

6.7 Entorn familiar, rendiment acadèmic, gènere i itineraris professionals

En aquest darrer apartat utilitzaré les dades de l'enquesta als tres centres per elaborar alguns models senzills de relació entre les variables que configuren el marc d'hipòtesis del capítol 3. Es tracta d'un exercici il·lustratiu, no significatiu estadísticament perquè, com he explicat al capítol 4, no són mostres per a les quals es pugui calcular un error associat a un interval de confiança. Per tant, no són dades extrapolables però sí que ens poden donar algunes pistes.²⁹ La metodologia que he fet servir és la proporcionada per Sánchez Carrión per a l'anàlisi de taules de contingència bivariades i multivariades amb dades qualitatives, nominals i cardinals (SÁNCHEZ CARRIÓN, 1989), que són el tipus de dades que dominen a l'enquesta passada a l'alumnat dels tres centres. L'indicador bàsic a partir del qual es construeixen els diferents models és la diferència de proporcions (*op. cit.*, p. 29).

Analitzaré les opcions professionals i les expectatives d'itineraris professionals o acadèmics en primer lloc en funció del rendiment acadèmic, una variable clau en les possibilitats reals d'itineraris (a causa de les

²⁸ O sí. Potser és que la imatge de la informàtica i les expectatives de nois i noies són diferents. En un dels centres estudiats que tenien un cicle d'informàtica explicaven els alumnes que molta gent es pensava que era un cicle d'ofimàtica (per tant, més proper a administració i més atractiu per a les noies), mentre que en realitat els explicaren programació i xarxes.

²⁹ Reordenar i verificar les hipòtesis i els models explicats en aquest capítol seran objecte del desenvolupament posterior d'una línia de recerca iniciada en aquesta tesi.

restriccions del sistema educatiu), però també en la configuració d'expectatives i estratègies entre les diferents possibilitats que tenen els alumnes per triar. No he pogut obtenir les dades objectives (a través de les notes, per exemple) i he optat per una variable subjectiva d'auto-definició en una escala d'1 a 3 (de millor a pitjor estudiant en funció de les notes que treu). És una simplificació, però les expectatives s'ajusten més a l'autoimatge que a una definició objectivada. He introduït una tercera variable de control, l'opinió dels pares, ja que sembla que, en funció del rendiment dels fills, els pares poden variar d'opinió sobre el seu futur acadèmic o professional.

En segon lloc, analitzaré la influència de l'entorn familiar en les expectatives i estratègies de l'alumnat. Les variables escollides són la categoria professional (bàsicament del pare) i el nivell d'estudis (bàsicament de la mare). És obvi que aquestes no són preguntes que es facin als pares, sinó als alumnes, per la qual cosa sempre tindrem un biaix de subjectivitat o de manca de coneixement sobre el que fan i el que opinen els pares (per exemple, molts alumnes del centre A no saben a què es dediquen els seus pares). Tot i així, és una aproximació que dona pistes per explorar en un futur de manera més sistemàtica.

I finalment, analitzaré la variable sexe per veure si existeixen expectatives i estratègies diferenciades entre els nois i les noies. Ja hem vist abans que una expectativa molt diferent és l'especialitat que volen estudiar (o a la que atribueixen un valor associat a l'horitzó socioprofessional en funció de la socialització diferencial que han tingut). Veurem com aquest fet interacciona amb el rendiment acadèmic i les opcions acadèmiques o professionals als diferents nivells educatius.

Totes les taules de contingència i els creuaments entre variables es troben a l'annex estadístic. Centraré aquest apartat en l'exposició dels resultats més rellevants.

6.7.1 El rendiment acadèmic

El primer model es concreta en la hipòtesi següent: els alumnes bons de 4t d'ESO (sempre segons l'autopercepció), optaran més pel batxillerat. A més, els seus pares voldran més que els fills continuïn al batxillerat. La taula resum que recull la relació entre les tres variables és la següent:

Taula 6.19: Relació entre rendiment, opció dels pares i opció de l'alumnat després de l'ESO (centre C)³⁰

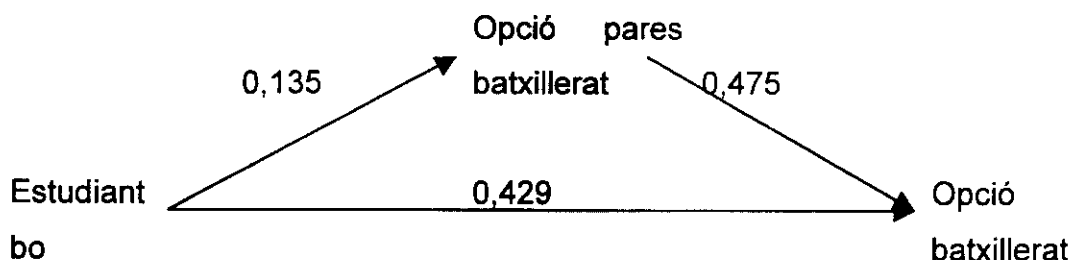
Autodefinició estudiant	Opció pares	Opció alumnes		
		Batxillerat	Altres	
Bo	Batxillerat	0,983 (57)	0,017 (1)	(58)
	Altres	0,500 (2)	0,500 (2)	(4)
Normal o dolent	Batxillerat	0,562 (45)	0,438 (35)	(80)
	Altres	0,053 (1)	0,950 (19)	(20)
		0,648 (105)	0,352 (57)	(162)

Per fer el model més senzill, he agrupat les opcions que no són batxillerat en un únic ítem, tot i que per la majoria d'alumnes tenen com a opció alternativa fer un CFGM o bé no ho saben. Per als pares, també la majoria dels "altres" és un CFGM o bé respostes del tipus "el que jo vulgui". També he agregat els estudiants que s'autodefineixen com a normals o dolents per

³⁰ La presentació de les taules es farà d'aquesta manera: els percentatges sobre files i els valors absoluts entre parèntesis. Per a aquesta taula he utilitzat les dades del centre C, ja que era el centre amb més volum d'estudiants de 4t d'ESO. Pel que fa als altres dos centres, com que tenen menys alumnes, surten més caselles buides o amb pocs alumnes, la qual cosa inutilitza l'anàlisi de taules multivariables.

comparar els estudiants bons amb la resta. Fent els càlculs pertinents, podem quantificar la relació entre les diferents variables de la manera següent:

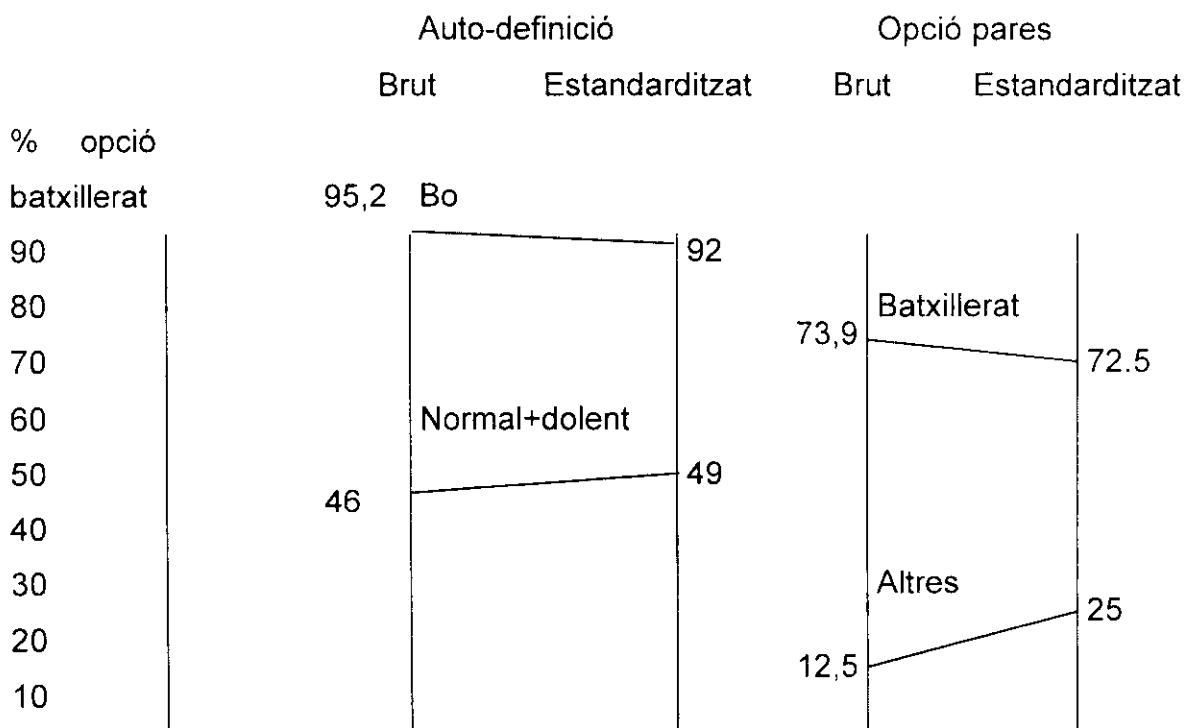
Gràfic 6.8: Relació entre estudiants bons, opció dels pares pel batxillerat i opció de l'alumne pel batxillerat (centre C)



La lectura d'aquest gràfic ens dóna diverses informacions interessants. En primer lloc, l'efecte directe entre el rendiment i l'opció pel batxillerat és el més important, de 0,429. Això vol dir que un estudiant que consideri que treu bones notes té un 43% més de probabilitats de voler estudiar batxillerat que la resta d'estudiants, independentment de l'opinió dels pares. L'efecte indirecte, és a dir, a través de l'opinió dels pares, és molt petit ($0,135 \cdot 0,429 = 0,064$). Això vol dir que la relació entre rendiment acadèmic i opció dels pares és feble, o dit d'una altra manera, encara que el fill tingui un baix rendiment acadèmic, l'opció majoritària dels pares d'aquests alumnes de 4t d'ESO és el batxillerat.

Aquest gràfic mostra la relació positiva entre els estudiants bons i el batxillerat, però no la relació dels altres estudiants ni quan els pares tenen altres opcions. Una manera Gràfic de resumir aquestes relacions és la següent:

Gràfic 6.9: Relació entre rendiment i opció dels pares respecte a l'opció de l'alumne pel batxillerat (centre C)



Aquest gràfic ens dona més informació sobre el conjunt de la mostra analitzada. Per a cada variable la columna de l'esquerra representa les dades brutes, és a dir, les que ha donat el creuament entre la variable i l'opció de l'alumne després de l'ESO. I la columna de la dreta té les dades estandarditzades, és a dir, si la tercera variable no tingués cap influència. Així, podem constatar que l'opció dels pares té poca incidència en les expectatives dels diferents tipus d'alumne segons el rendiment. Dit amb xifres, el 95,2% dels alumnes bons volen anar al batxillerat. Si s'eliminés l'efecte indirecte de l'opinió dels pares, aquest percentatge baixaria al 92%. No és gaire, com tampoc no és gaire la pujada del 46% al 49% dels estudiants de menys èxit acadèmic que farien el batxillerat si no hi hagués influència paterna.

De l'altra columna tenim que, si els pares no estiguessin influenciats pel rendiment dels seus fills, hi hauria menys pares que voldrien el batxillerat (molt poc, del 73,9% al 72,5%) i més pares que optarien per altres alternatives, del 12,5% al 25%. En definitiva, la influència dels pares en les opcions dels alumnes es fa sentir, però amb un pes reduït. És el rendiment, o més ben dit,

l'autopercepció del rendiment la variable que més explica l'opció pel batxillerat o per a un CFGM.

Respecte als estudiants que ja són en un CFGM, l'auto-definició com a estudiant durant l'ESO també té una certa incidència en la motivació per triar un CFGM. La hipòtesi inicial era que la dificultat del batxillerat orientava l'alumnat menys capacitat cap a la formació professional. Segons la taula següent, podem comprovar que no és així. Els alumnes més bons són els que consideren el grau mitjà més fàcil que el batxillerat com a principal motivació per matricular-s'hi. Els alumnes que es veuen amb menys capacitat valoren més la connexió amb el món laboral que els pot donar la formació professional.

Taula 6.20: Motivació per matricular-se al CFGM segons rendiment acadèmic (centres A i B)³¹

Auto-definició estudiant	Motivació CFGM (centre A)			Motivació CFGM (centre B)			
	Més fàcil que batxillerat	Pont al treball	Altres	Més fàcil que batxillerat	Pont al treball	Altres	
Bo	0,516 (32)	0,258 (16)	0,226 (14)	0,410 (16)	0,282 (11)	0,308 (12)	(39)
Normal	0,471 (48)	0,333 (34)	0,196 (20)	0,449 (40)	0,348 (31)	0,202 (18)	(89)
Dolent	0,292 (7)	0,542 (13)	0,167 (4)	0,263 (5)	0,526 (10)	0,211 (4)	(19)
	0,467 (87)	0,335 (63)	0,202 (38)	0,415 (61)	0,354 (52)	0,231 (34)	(147)

En aquest gràfic veiem que els dos centres tenen perfils similars, tant d'alumnes amb diferents percepcions del seu rendiment acadèmic com de motivacions per matricular-se a un CFGM. Veiem també, com deia abans, que que més de la meitat dels estudiants de baix rendiment tenen com a principal

³¹ Com he explicat al capítol 4, el centre C va decidir no fer CFGM i, per tant, només es pot fer la comparació entre el centre A i el centre B.

motivació la sortida ràpida al mercat laboral. En canvi, els estudiants de més rendiment són els que veuen més fàcil el grau mitjà en comparació amb el batxillerat, al voltant de la meitat. Aquest mateix gràfic (exposat a l'annex estadístic) però amb els estudiants de CFGS no dona els mateixos resultats. És més, no hi ha una pauta clara d'influència del rendiment en les motivacions per triar un CFGS i no la universitat.

Pel que fa als estudiants de batxillerat, tenim una situació similar que la dels estudiants de 4t d'ESO. El rendiment (cal insistir que es tracta de la percepció subjectiva) és fonamental per entendre les opcions futures després del batxillerat:

Taula 6.21: Relació entre rendiment i opció de l'alumnat després del batxillerat (centres B i C)³²

Auto-definició estudiant	Opció alumnat (centre B)			Opció alumnat (centre C)			
	Universitat	CFGS	Altres	Universitat	CFGS	Altres	
Bo	0,907 (39)	0,070 (3)	0,023 (1)	0,964 (106)	0,036 (4)	(0)	(110)
Normal	0,602 (50)	0,313 (26)	0,084 (7)	0,681 (113)	0,295 (49)	0,024 (4)	(166)
Dolent	0,429 (15)	0,514 (18)	0,057 (2)	0,421 (24)	0,509 (29)	0,070 (4)	(57)
	0,646 (104)	0,292 (47)	0,062 (10)	0,730 (243)	0,246 (82)	0,024 (8)	(333)

Segons aquestes dades, la diferència de proporció entre els estudiants d'alt rendiment que volen anar a la universitat i els de baix rendiment és de 0,478 (0,907-0,429) al centre B i de 0,543 (0,964-0,421) al centre C. Aquesta

³² Com he explicat abans, el nombre d'alumnes de batxillerat al centre A ha estat molt petit, i per tant, no es poden fer gaires creuaments.

xifra té una doble lectura. Per al centre B, els estudiants bons tenen gairebé un 50% més de probabilitats de voler anar a la universitat. La segona lectura és en negatiu, és a dir, un alumne de baix rendiment té el 50% menys de probabilitats de tenir com a expectativa anar a la universitat. Un altre indicador que resumeix les diferències entre categories de la variable independent respecte a la variable dependent és la raó condicional (SÁNCHEZ CARRIÓN, 1989, p. 31). La raó d'alumnes bons a dolents que volen anar a la universitat al centre B és 2,6 (39/15), i la raó d'alumnes bons a dolents que volen anar a CFGS és 0,166 (3/18). La mesura que posa en relació aquestes dues raons és la raó de raons o l'anomenada *odd ratio*, que en aquest cas seria 15,7 (2,6/0,166). Això vol dir que el grau de relació entre les dues variables és molt gran. Al centre C els valors de les raons condicionals són 4,417 i 0,138, i la raó de raons 32, cosa que ens indica que la relació és molt més forta que al centre B.

Una possibilitat era que l'accés a la universitat depengués de la modalitat de batxillerat cursada, i que aquesta modalitat depengués a la vegada del rendiment acadèmic. Segons diferents testimonis dels grups de discussió (i segurament forma part del coneixement del sentit comú), el batxillerat humanístic és més fàcil que el científic i el tecnològic. A més, la manca d'oferta de CFGS en el sector serveis faria que els estudiants de lletres optessin més per carreres universitàries que per la formació professional. Amb les dades que hem aconseguit de l'alumnat dels tres centres, es pot dir que cap de les dues afirmacions no es corresponen amb la realitat. No hi ha pràcticament relació entre la modalitat del batxillerat i l'accés a la universitat (és més, hi ha una petita relació però negativa: els estudiants de lletres tenen un $-0,018$ de probabilitats de voler anar a la universitat que la resta al centre C). I pel que fa a la dificultat dels batxillerats, és rellevant que els estudiants més bons siguin al batxillerat humanístic, ja que contradu en part la percepció sorgida als grups de discussió d'alumnes de batxillerat. En qualsevol cas, la relació entre baix rendiment i estudis humanístics és negativa, amb una diferència de proporcions respecte a la resta d'estudiants al voltant del -10% .

Una pregunta de l'enquesta a l'alumnat de batxillerat era si havien pensat fer un CFGM després de fer l'ESO. He relacionat les respostes positives

amb l'auto-definició com a estudiant i amb les expectatives dels pares, i he trobat una correlació de 0,117 per als estudiants de baix rendiment respecte a la resta, i una correlació de $-0,039$ per als pares que volen la universitat respecte als altres. Això vol dir que l'opinió dels pares és irrellevant i que hi ha una mica més de probabilitat de trobar estudiants que haurien fet un CFGM entre els estudiants de rendiment més baix.

6.7.2 L'entorn familiar

La influència de les variables familiars en les opcions acadèmiques o professionals serà el tema d'estudi d'aquest apartat. Començaré pels estudiants de 4t d'ESO. Les opcions d'estudis postsecundaris dels pares segons la categoria socioeconòmica del pare al centre C són les següents:

Taula 6.22: Relació entre estatus professional del pare i opció familiar d'estudis després de l'ESO (centre C)³³

Estatus professional del pare	Opció pares			
	Batxillerat	CFGM	Altres	
Alt	0,897	0,015	0,089	
	(61)	(1)	(6)	(68)
Mitjà	0,791	0,163	0,047	
	(34)	(7)	(2)	(43)
Baix	0,840	0,080	0,080	
	(21)	(2)	(2)	(25)
	0,853	0,074	0,074	
	(116)	(10)	(10)	(136)

La conclusió claríssima d'aquesta taula és que hi ha molt poca diferència en la valoració del batxillerat com a primera via després de l'ESO pels diferents estatus professionals dels pares. A totes les categories, entre el 80% i el 90%

³³ Cal recordar que només al centre C he tingut un nombre suficient d'alumnes de 4t d'ESO per fer aquest tipus d'anàlisi.

dels pares volen que els fills continuïn estudiant batxillerat.³⁴ A més, si introduïm la variable rendiment com a variable de control, els percentatges no varien gaire:

Taula 6.23: Relació entre estatus professional del pare i opció familiar d'estudis després de l'ESO controlat per rendiment acadèmic de l'alumne (centres A i B)

Estatus professional pare	Auto-definició estudiant	Opció pares (Centre A)			Opció pares (Centre B)			
		Batxillerat	CFGM	Altres	Batxillerat	CFGM	Altres	
Alt	Bo	1,000 (4)			1,000 (15)			(15)
	Normal o dolent	0,500 (2)		0,500 (2)	0,688 (11)	0,063 (1)	0,250 (4)	(16)
Mitjà o baix	Bo	0,917 (11)		0,083 (1)	1,000 (2)			(2)
	Normal o dolent	0,488 (20)	0,146 (6)	0,366 (15)	0,769 (20)	0,192 (5)	0,038 (1)	(26)
		0,607 (37)	0,098 (6)	0,295 (18)	0,814 (48)	0,102 (6)	0,085 (5)	(59)

L'opció familiar pel CFGM és molt baixa, fins i tot quan els fills pensen que tenen baix rendiment acadèmic. Només trobem uns quants casos en famílies d'estatus mitjà o baix amb alumnes sense bon rendiment als dos centres. Les famílies d'estatus elevat del centre B prefereixen altres opcions en comptes del CFGM quan els fills no tenen un bon rendiment acadèmic (cal recordar que la majoria d'aquests "altres" són respostes del tipus "el que jo vulgui").

Respecte a l'alumnat de batxillerat, he elaborat un model per als alumnes del centre C, els més nombrosos, amb quatre variables: l'estatus professional del pare, l'opció familiar després del batxillerat, l'auto-definició de

³⁴ Aquest resultat contrasta amb els resultats d'un estudi recent realitzat per l'Instituto Idea, *La evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*, els resultats del qual van aparèixer a *El País* del dia 16 de març de 2002: "El 91% de los padres de alumnos que cursan cuarto de la ESO de un contexto sociocultural alto y más del 84% con niños en segundo esperan que sus hijos cursen estudios universitarios. Sin embargo, cuando el contexto sociocultural es bajo, este porcentaje es del 28% en los padres con hijos en segundo de la ESO y del 39% en cuarto". L'estudi fa referència a 31 centres de la Comunitat de Madrid, i

l'estudiant i l'opció de l'alumne després del batxillerat. Aquestes són les dades brutes:

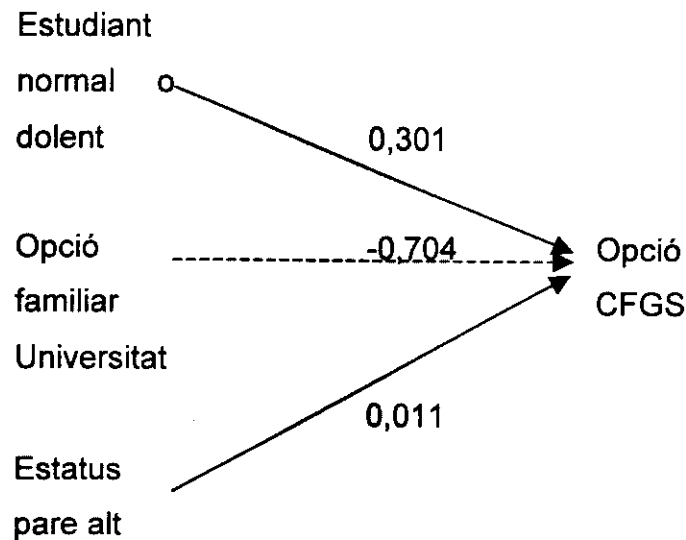
Taula 6.24: Relació entre estatus professional del pare i opció de l'alumne després del batxillerat controlat pel rendiment acadèmic de l'alumne i per l'opció familiar després del batxillerat (centre C)

Estatut professional pare	Opció familiar	Auto-definició estudiant	Opció alumne				
			Batxillerat	CFGM			
Alt	Universitat	Bo	1,000				
			(39)	(0)	(39)		
		Normal o dolent	0,757	0,243		(113)	
			(56)	(18)	(74)		
	CFGS	Bo		(0)	(0)	(0)	
				(0)	(10)	(10)	(156)
		Normal o dolent		1,000			
				(0)	(10)	(10)	
	Altres	Bo		1,000			
				(8)	(0)	(8)	
		Normal o dolent		0,440	0,560		(33)
				(11)	(14)	(25)	
Mitjà o baix	Universitat	Bo	0,974	0,026			
			(37)	(1)	(38)		
		Normal o dolent	0,804	0,196		(89)	
			(41)	(10)	(51)		
	CFGS	Bo		0,500	0,500		(121)
				(1)	(10)	(2)	
		Normal o dolent		0,200	0,800		(7)
				(1)	(4)	(5)	
	Altres	Bo		0,857	0,143		
				(6)	(1)	(7)	
		Normal o dolent		0,444	0,556		(25)
				(8)	(10)	(18)	
			0,751	0,249			
			(208)	(69)	(277)		

Amb aquestes dades, i amb els càlculs pertinents, he establert el model següent:

l'article no detalla com s'han construït les variables, però semblen excessivament baixes les expectatives de les famílies de classes populars respecte a l'horitzó acadèmic dels seus fills.

Gràfic 6.10: Relació entre estudiants normals o dolents, opció familiar per la universitat, estatus elevat del pare en el batxillerat i opció de l'alumne pel CFGS (centre C)



He desestimat les interaccions entre les variables anteriors perquè són molt petites i complicarien excessivament el model. Així doncs, he utilitzat les dades brutes com si fossin estandarditzades, és a dir, com si les tres variables anteriors fossin independents entre si. En aquest model, la variable que menys incidència té és la categoria professional del pare, pràcticament imperceptible. És a dir, no hi ha diferència d'origen social en les expectatives de triar la universitat o un CFGS. És molt més important la percepció del rendiment, ja que els alumnes que treuen notes més baixes són els que opten més (un 30% més) per un CFGS. I la variable que més influència té en negatiu és l'opció familiar. Els alumnes que tenen pares que volen la universitat per als seus fills tenen un 70% menys de probabilitat d'optar per un CFGS. Dit d'una altra manera, hi ha molta coincidència entre allò que volen els pares i allò que volen els fills després del batxillerat. Podem arribar a les mateixes conclusions amb les dades del centre B, però hi ha més caselles buides i amb pocs casos que distorsionen molt l'anàlisi.

Finalment, he analitzat la possible relació entre el nivell d'estudis de la mare i les expectatives dels pares després de l'ESO i després del batxillerat, per veure si les mares amb menys estudis tenen menys expectatives per l'opció

acadèmica i més per l'opció professional. Les dades del centre C es presenten a la taula següent:

Taula 6.25: Relació entre el nivell d'estudis de la mare i l'opció familiar després de l'ESO i després del batxillerat (centre C)

Nivell d'estudis de la mare	Opció pares (4t ESO)			Opció pares (batxillerat)		
	Batxillerat	CFGM	Altres	Universitat	CFGS	Altres
Alts o mitjos	0,873 (62)	0,042 (3)	0,085 (6)	0,738 (121)	0,067 (11)	0,195 (32)
FP	0,800 (20)	0,080 (2)	0,120 (3)	0,759 (41)	0,056 (3)	0,185 (10)
Primaris	0,871 (54)	0,065 (4)	0,065 (4)	0,741 (83)	0,054 (6)	0,205 (23)
	0,861 (136)	0,057 (9)	0,082 (13)	0,742 (245)	0,061 (20)	0,197 (65)
			(158)			(330)

Aquestes dades ho expressen d'una manera molt clara: el nivell d'estudis de les mares (també dels pares) no és una variable que discrimini les expectatives acadèmiques. És a dir, la majoria dels pares (80-85%), encara que hagin passat pocs anys a l'escola, volen que els seus fills triïn l'opció acadèmica, sigui el batxillerat després de l'ESO, sigui la universitat després del batxillerat. I ni les mares (o pares) que han fet FP no mostren un interès més gran pels cicles formatius que la resta. Tot això es pot dir almenys dels pares dels alumnes que tenim als centres estudiats (he fet la prova per al centre A, amb una composició social de més classe baixa, i els resultats són similars, encara que amb més dispersió perquè són menys casos).

6.7.3 El gènere

Aquest darrer apartat el dedicaré a analitzar algunes diferències entre les expectatives de noies i nois respecte als itineraris acadèmics o

professionals. En primer lloc, relacionaré les opcions de les noies de 4t d'ESO per continuar el batxillerat i el rendiment acadèmic diferencial segons el sexe, amb les dades del centre C, que és l'únic que permet una anàlisi trivariable:

Taula 6.26: Relació entre rendiment, opció dels alumnes i sexe de l'alumnat després de l'ESO (centre C)

		Opció alumnes			
Sexe	Auto-definició estudiant	Batxillerat	CFGM	Altres	
Noi	Bo	0,885 (23)	0,038 (1)	0,077 (2)	(26)
	Normal	0,629 (22)	0,171 (6)	0,200 (7)	(35)
	Dolent	0,071 (1)	0,714 (10)	0,214 (3)	(14)
Noia	Bo	1,000 (36)	(0)	(0)	(36)
	Normal	0,500 (21)	0,286 (12)	0,214 (9)	(42)
	Dolent	0,200 (3)	0,667 (10)	0,133 (2)	(15)
		0,631 (106)	0,232 (39)	0,137 (23)	(168)

Les dades d'aquesta taula mostren que no hi ha gaires diferències de gènere en el rendiment a 4t d'ESO (la diferència de proporcions de noies d'alt rendiment respecte als nois d'alt rendiment és de 0,04). Sens dubte això és una peculiaritat d'aquest centre, ja que està molt estudiat que les noies tenen un rendiment superior als nois (CIREM, 1994). Tampoc no hi ha gaire diferència entre gèneres a l'hora de preferir el batxillerat al CFGM (de nou la diferència de proporcions se situa amb un valor molt baix, el 0,034).

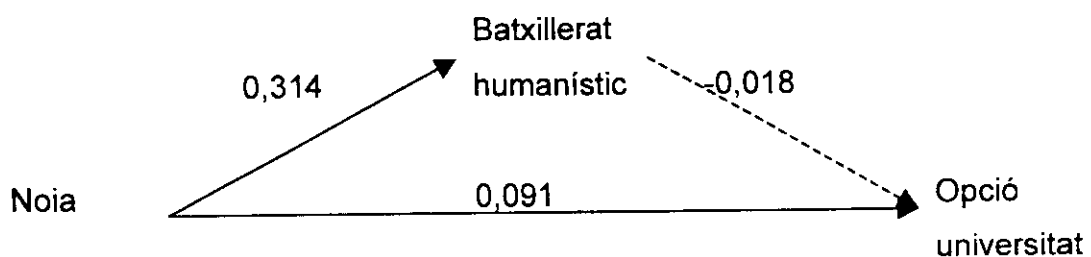
Pel que fa a batxillerat, cal introduir un element nou, la modalitat, ja que les noies no es distribueixen homogèniament entre l'humanístic, el científic i el tecnològic, i això pot distorsionar les preferències per la universitat o per un CFGS. Les dades brutes són aquestes (de nou per al centre C):

Taula 6.27: Relació entre sexe de l'alumnat i opció després del batxillerat, controlat per la modalitat de batxillerat (centre C)

		Opció alumnes			
Sexe	Modalitat batxillerat	Batxillerat	CFGM	Altres	
Noi	Humanístic	0,706 (24)	0,265 (9)	0,029 (1)	(34)
	Científic	0,846 (22)	0,154 (4)	0,000 (0)	(26)
	Tecnològic	0,579 (55)	0,389 (37)	0,032 (3)	(95)
Noia	Humanístic	0,765 (75)	0,204 (20)	0,031 (3)	(98)
	Científic	0,828 (53)	0,141 (9)	0,031 (2)	(64)
	Tecnològic	0,773 (17)	0,182 (4)	0,045 (1)	(22)
		0,726 (246)	0,245 (83)	0,029 (10)	(339)

Amb els càlculs pertinents podem arribar al model següent:

Gràfic 6.11: Relació entre noies, batxillerat humanístic i opció per la universitat (centre C)

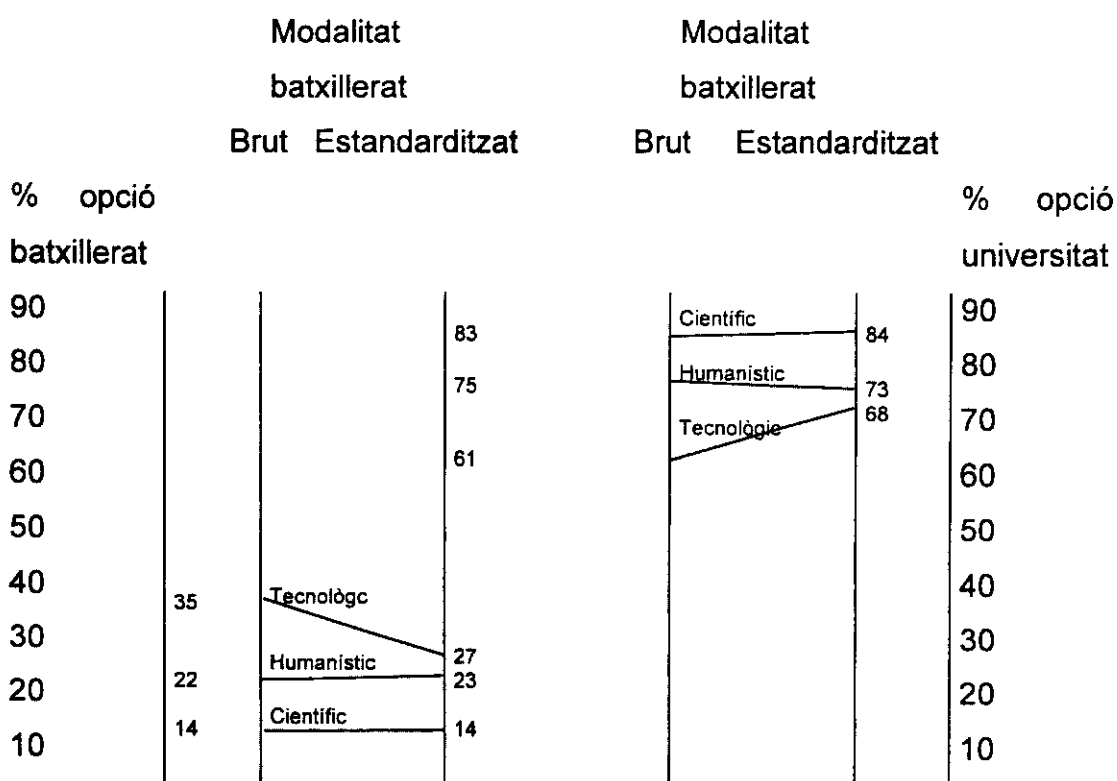


Ens trobem davant d'un model inconsistent o supressor, ja que l'efecte total és menor que l'efecte directe (efecte directe=0,091; efecte

indirecte=0,314*-0,018=-0,006; efecte total=0,091-0,006=0,085). Això vol dir que el batxillerat de lletres està més feminitzat que els altres, però això no implica que les noies vagin més a la universitat, ni per l'efecte directe ni perquè els alumnes del batxillerat humanístic vagin més a la universitat (en tot cas, la relació, molt feble, és negativa).

De fet, l'efecte del sexe només es nota al batxillerat tecnològic. Comparant les dades brutes amb les dades estandarditzades (és a dir, amb el supòsit de no-associació entre sexe i modalitat de batxillerat), trobem els resultats següents:

Gràfic 6.12: Relació entre modalitat de batxillerat i opció universitat o opció CFGS en funció del sexe (centre C)



És a dir, si les noies triessin el batxillerat tecnològic en la mateixa proporció que els nois, els estudiants d'aquesta modalitat tendrien a anar més a la universitat que als CFGS. És l'única diferència destacable de comportament entre sexes, sempre amb les dades disponibles.

Pel que fa a les noies que estan matriculades als CFGM i CFGS, la característica principal és la família professional diferenciada per gènere. L'estudi de les famílies ha estat l'objecte dels apartats 1.5 i 1.6, i fer creuaments amb altres variables dona uns resultats molt febles, ja que hi ha molta dispersió (moltes caselles buides i amb pocs casos). El més destacat, doncs, ja s'ha comentat als apartats anteriors.

6.8 Recapitulació

De totes les dades aportades en aquest capítol, podem treure les conclusions següents:

- Els itineraris de formació professional amb la LGE no eren homogenis, és a dir, es donaven diferents itineraris (més curts, més llargs, tipus d'alumnat) segons el centre de formació. Per exemple, més de la meitat de l'alumnat matriculat a primer de FP1 als centres A i B no arribava a treure's el títol d'auxiliar. En canvi, al centre C aquest títol era assolit pel 70% de l'alumnat que començava FP1. De la mateixa manera, les taxes de titulació de FP2 també marquen diferències. Calculades sobre la base dels titulats de FP1, els centres A i B "gasten" més anys per treure els mateixos titulats de FP2 que el centre C.
- El gran filtre que discrimina les probabilitats de tenir èxit a l'FP és l'itinerari escolar previ. En aquest sentit, tenir o no el graduat escolar com a conclusió d'aquest itinerari previ és fonamental per tenir més o menys garanties d'obtenir un títol de FP. En xifres, això vol dir que els graduats escolars tenen un 70% de probabilitats de treure's el títol d'auxiliar i un 40-50% de probabilitats d'obtenir el títol d'especialista. En canvi, per als certificats aquestes probabilitats són 25% i 10%, respectivament. Això té dues lectures: l'èxit en la formació professional necessita uns mínims escolars, i sense aquests mínims és molt difícil assolir amb garanties aquesta formació. En aquest sentit, la presència de graduats a l'FP ha contribuït a

“dignificar-la”, per més que la imatge social que ha tingut i té sigui la de la via per als fracassats. La segona lectura és que l’FP també pot ser una manera de recuperar acadèmicament una part del fracàs escolar, ja que una quarta part dels alumnes amb certificat han pogut assolir el títol de FP1, que seria una manera de tenir una segona oportunitat per obtenir el graduat (i més si pensem que tornaven a fer assignatures comunes).

- L’aplicació de la LOGSE ha introduït un canvi molt important en les regles de joc pel fet d’igualar el requisit acadèmic d’accés a la via acadèmica i a la via professional, en la transició de l’etapa obligatòria a la postobligatòria com a transició del nivell secundari al superior. Malgrat això, la posició subsidiària de l’FP respecte a la via acadèmica perdura. Els CFGM són una segona opció davant del batxillerat: només el 7-10% de pares de l’alumnat de 4t d’ESO els volen per als seus fills; entre el 15-20% dels estudiants de batxillerat (sobretot els que es consideren estudiants dolents) haurien preferit fer un CFGM, però segurament per pressió paterna van matricular-se al batxillerat; un 20-25% dels alumnes de CFGM han passat pel batxillerat i l’han suspès; i un 8-13% hi han accedit per les proves d’accés. I els CFGS són una opció respecte a la universitat, tot i no tant com els CFGM respecte al batxillerat: un 25-30% de l’alumnat de batxillerat vol fer un CFGS en comptes d’anar a la universitat (aquesta xifra coincideix amb la previsió del Mapa Escolar de la Formació Professional Específica de la Generalitat de Catalunya); hi ha un percentatge petit però rellevant d’alumnes als CFGS que han passat per la universitat i han fracassat; la meitat dels alumnes matriculats al CFGS veien la universitat massa difícil i per això s’hi han matriculat; entre el 20% i el 30% de l’alumnat de CFGS vol continuar després a la universitat.
- La ruptura de l’itinerari professional, com a conseqüència de la igualació dels requisits acadèmics per entrar a l’FP, no ha estat assumida per una part important de l’alumnat i de les famílies. Un 40% de l’alumnat de CFGM i un 50%-60% dels seus pares volen passar a CFGS, sigui a través del curs pont o a través de les proves d’accés. L’accés al grau superior pel camí previst com a normal per la LOGSE, el batxillerat, és considerat com una

opció possible per alguns pares però pràcticament per cap dels alumnes enquestats.

- Dintre de l'FP existeixen fortes diferències segons les especialitats. Amb la LGE hi havia una pronunciada divisió sexual i social de la formació. La divisió entre perfils professionals masculins i femenins responia a la segmentació del mercat de treball en funció de les atribucions masculines (oficis industrials, tecnològics...) i de les atribucions femenines (administratives, treballs de cura de persones...). L'altra variable que configurava dos tipus de branques diferents era la presència de graduats escolars. Així, branques com ara administració i electrònica tenien a primer gairebé la meitat d'alumnes amb graduat escolar, i branques com ara metall i jardí d'infància no tenien pràcticament cap graduat. Això tenia com a conseqüència que aquestes branques tinguessin pocs alumnes al segon grau. En canvi, la continuïtat de primer a segon grau era molt més gran a administració i electrònica. És a dir que existien famílies d'itinerari llarg i famílies d'itinerari curt. Als tres centres estudiats, però, hi ha excepcions a aquesta divisió, la qual cosa vol dir que el paper del centre i del professorat deu ser important a l'hora de configurar aquests itineraris per famílies professionals.
- Malgrat el canvi en les regles de joc i la igualació dels requisits acadèmics d'accés, amb la LOGSE persisteixen algunes diferències entre famílies professionals. La divisió sexual continua, el pes de les noies disminueix al grau mitjà en comparació amb l'FP1 (del 45% al 38%), i es manté igual al grau superior en comparació amb l'FP2. Amb els CFGS hi ha alguna innovació, com la proporció important de noies als cicles d'informàtica. Respecte al perfil acadèmic, als CFGM hi ha famílies més atractives per a alumnes que han suspès el batxillerat (als cicles de les famílies d'administració i d'electrònica aquest col·lectiu suposa un 30-40% del total). Aquestes famílies, que conserven el prestigi que tenien amb l'LGE, són les més demanades pels alumnes que han fet les proves d'accés (la qual cosa ens diu que és poc probable que siguin alumnes que hagin fet un PGS). Per fer una comparació més acurada amb la situació anterior, caldria saber

quines famílies tenen més graduats de secundària amb “orientació de cicles” o “orientació de batxillerat” (vegeu capítol 8). Un altre element que diferencia famílies és, més ben dit, serà la pressió dels alumnes per continuar estudiant FP i fer el salt cap al grau superior. Amb les dades dels tres centres, sembla que serà la família d'electrònica la que tindrà més possibilitats de connectar el grau mitjà amb el grau superior. Respecte als CFGS, sembla que la divisió no és tan marcada com als CFGM, però continuen algunes jerarquies. Per exemple, hi ha famílies que encara tenen molta demanda d'alumnes que provenen de l'FP2, la qual cosa voldria dir que probablement seran les famílies amb tendència a establir itineraris llargs de formació professional. Hi ha famílies, i sobretot cicles, que concentren el percentatge més elevat de batxillers, com ara telecomunicacions o administració, tot i que també depèn del centre. També hi ha diferents proporcions d'alumnes que han passat per la universitat i hi han fracassat, un 14% a administració i un 8-12% a informàtica. També hi ha diferències en les expectatives de fer el salt cap a la universitat: els cicles que tenen més alumnes són administració (28-39%), projectes mecànics (33%) i control automàtic (29%). En definitiva, coexisteixen dintre de l'FP famílies amb alumnes amb orígens acadèmics diferents i amb expectatives diferents, que marquen de nou famílies amb més o menys prestigi.

CAPÍTOL 7.
ELS DISCURSOS I LES ESTRATÈGIES DE L'ALUMNAT

La clau de volta de tota la reforma educativa està en la secundària. El grau d'acceptació per part de l'alumnat de les innovacions introduïdes en el sistema educatiu ha estat recollit als grups de discussió, així com les estratègies seguides per evitar els aspectes considerats més negatius i aprofitar els aspectes considerats més positius. He partit dels mapes cognitius (exposats al final del capítol) dels grups de discussió de cada nivell o etapa, però he optat per l'anàlisi global de tot l'alumnat per donar-ne una visió més holística.

7.1 L'impacte de la reforma educativa en les estratègies d'alumnes i famílies

L'impacte global de la reforma polaritza els discursos al voltant de les dues etapes, l'obligatòria i la postobligatòria. L'ESO i tot el que comporta (comprehensivitat, canvi d'institut, modificació del currículum) són un bloc consistent de discussió i el segon bloc són les opcions de l'ensenyament postobligatori, per això he dividit aquest apartat en dos subapartats, l'ensenyament secundari obligatori i l'ensenyament secundari postobligatori.

7.1.1 L'ensenyament secundari obligatori

Hi ha un consens generalitzat als grups de discussió sobre la baixada de nivell que ha provocat l'ESO. En això coincideixen tant l'alumnat que ha estat escolaritzat en el nou sistema com els participants dels grups de discussió de cicles formatius que provenen del sistema LGE, que s'ho miren des de més lluny però també els ha arribat la imatge construïda socialment que l'ESO ha suposat una pèrdua respecte al sistema anterior. Aquesta baixada de nivell és la crítica més generalitzada, també entre el professorat, com veurem al capítol

següent. Hem de tenir en compte que aquesta crítica, pel que fa a l'alumnat de 4t d'ESO i de batxillerat, és feta des d'una percepció de pèrdua personal (de temps, d'oportunitats), sobretot dels "bons" estudiants, que, d'altra banda, han estat la majoria dels participants en els grups de discussió, com s'ha explicat al capítol 4. Aquesta visió de l'ESO com a més fàcil també és present a d'altres estudis sobre alumnat d'aquesta etapa (GINÉ *et al.*, 1997).

També hem de tenir en compte que quan aquests alumnes es queixen de la baixada de nivell, el concepte de "nivell" queda reduït fonamentalment als "continguts", que potser són els més fàcils de comparar i de mesurar. Cal dir, doncs, que persisteix una concepció més aviat tradicional del procés d'ensenyament-aprenentatge, reduït a l'assimilació de continguts objectivables i amb caràcter finalista. Així, sigui per comparació amb germans o coneguts, sigui per alguns alumnes que van passar de 8è d'EGB a 3r d'ESO, la percepció viscuda és que l'ESO és molt més fàcil. En aquest sentit, l'alumnat de batxillerat es queixa que ha rebut una formació insuficient i alguns alumnes de CFGM que han fracassat en el batxillerat atribueixen el seu fracàs a les insuficiències de l'ESO.

"És que jo tinc llibres dels meus germans, de l'EGB, i no tenen res a veure amb lo que estem fent ara. (...) Anaven més preparats" (David, centre B, 4t d'ESO).

"(L'ESO) no té un nivell alt, no té un nivell que necessites... a veure, si vas directament, com ha fet ell (un company), a un mòdul potser sí que et trobes preparat, però si vols intentar fer primer de batxillerat, malament, no tens suficients coneixements, has de fer altres coses per complementar, perquè si no..." (Dídac, centre B, CFGM).

Aquesta facilitat també és expressada per la repetició de continguts de la primària o per la sensació que s'avança molt poc (també coincident a l'estudi de Giné *et al.*, 1997).

“(L’ESO) era otro repaso de sexto, sólo repaso” (Juan, centre B, CFGM).

Un altre element que contribueix al desprestigi o valoració negativa de l’ESO és la percepció que tothom aprova. Entre la disminució del nivell i la promoció gairebé automàtica, l’esforç que han de fer els nois i noies per superar les matèries és poc. Dit d’una altra manera, no cal esforçar-se gaire per aprovar. Aquesta percepció, però, contrasta amb les dades sobre repetició, ja que al voltant del 10% dels alumnes de 4t d’ESO repeteixen (vegeu el capítol 4), si bé és veritat que les repeticions s’acumulen al final de cada cicle i no a cada curs, per la qual cosa es fan més “invisibles”. També contrasta amb el 30% de suspesos, que no són “visibles”, ja que la consideració que “tothom” aprova és molt majoritària entre els que aproven, clar, no entre els que suspelen.

“Luis: (...) El nivel de la ESO realmente es más bajo (...) (?)”

P: Compartiu aquesta opinió del Luis?

Pedro: No, si no te han aprobado”. (Centre A, CFGM)

L’explicació d’aquesta baixada de nivell és clara: la comprensivitat. La unificació del currículum en l’etapa 14-16 anys és la causa que s’atribueix al desprestigi de l’ESO. No s’ha assumit, ni de lluny, la integració de tots els alumnes d’aquesta franja d’edat en un “tronc comú”, al contrari, ha provocat més rebuig que adhesió. No obstant això, sí que hi ha alumnes que expressen els objectius pedagògics d’aquesta etapa, no tan centrats a buscar l’excel·lència individual sinó a dotar d’un mínim comú tot l’alumnat. Serien alumnes, minoritaris, que acceptarien “nivell per igualtat”, és a dir, disminuir el nivell a canvi que estigui més repartit. També hi ha adhesions al valor de la diversitat, és a dir, a aprendre a conviure amb alumnes amb interessos i rendiments diferents.

"Pues que hi ha alumnes d'un nivell més baix, alumnes d'un nivell més alt... intenten fer-ho per a tots una mica, i els que estan en un nivell més alt potser es queden en un nivell més baix i els que estan més baix els hi costa més, però... Al final es veu que tots van bé" (Laia, centre B, 4t ESO).

"Si s'haguessin fet des d'un bon principi (tres grups per nivells), des de que van posar l'educació, aquestes tres classes ara mateix no podríem estar parlant dels nostres companys, no podríem haver conegut el que és, no podríem haver conegut gent que... hi ha gent que passa de tot a la meua classe però que són encantadors" (Lidia, centre C, 4t ESO).

Ara bé, el discurs dominant és el discurs de la segregació. L'extensió de l'escolaritat obligatòria no es posa en qüestió, però no ha de ser la mateixa via per a tothom. S'associa baix rendiment o inadaptació escolar amb vies alternatives a l'acadèmica, és a dir, amb vies professionalitzadores (òbviament, de baixa qualificació), com de fet era la imatge dominant de l'antiga FP1 o ara de les UAC o dels cursos de formació ocupacional. Els arguments que es fan servir són de dos tipus: els que apunten al perjudici que suposa la comprensivitat als bons estudiants, als quals no permet adquirir més "nivell", i els que apunten que perjudica també els alumnes que no volen estudiar i que els obliga, els anomenats "objectors escolars" (INCE, 1998, p. 146). Els bons estudiants no han assumit els avantatges del treball cooperatiu i les agrupacions heterogènies, ni altres dispositius dels principis pedagògics de la reforma; al contrari, se senten perjudicats perquè podrien preparar-se millor per al batxillerat i les classes amb alumnes que molesten els representen una pèrdua de temps. Tanmateix, també és una pèrdua de temps per als que "molesten", ja que no en treuen cap profit i segurament acumulen tensions i frustracions que de vegades poden derivar a situacions de conflicte obert.¹ En aquest sentit, hom pensa que les agrupacions més eficaces són les

¹ Fins a tal punt que entre l'opinió pública comença a haver-hi una "perillosa associació entre ESO i conflicte escolar, i molt especialment en l'ESO del sistema públic de les zones més desfavorides on s'identifica amb concentració de conflicte, baixos rendiments, fracàs escolar, problemes de convivència, etc." (FUNES, RIFÀ, 2000, p. 73).

homogènies, perquè es poden adaptar millor als "interessos" de cada col·lectiu. També hi ha algun alumne que matisa el valor positiu que normalment s'atribueix a la diversitat i a la diferència, ja que quan aquesta diferència es tradueix en distància (per exemple, ideològica) insalvable, és més pertorbadora que no pas integradora.

"El que no pot ser és que vingui gent aquí a molestar, perquè no tenen ganes d'estar a classe i no foten res" (Anna, centre C, 4t ESO).

"Clar, per això, si això (separar per nivells) es fes des d'abans i aquesta gent que els hi costa més, diguéssim, que els professors siguin més pedagogs que no pas professors de matèria, i els formessin bé per saber com s'ha de portar un crio, pues podrien arribar a fer el batxillerat. En canvi, surten ara que se'n tenen que anar a ser..." (Oriol, centre C, 4t ESO).

D'altra banda, no existeix un discurs segregador fort, ja que és rebutjat pel discurs dominant. Per exemple, hi ha una reticència molt gran a utilitzar etiquetes (el grup dels *tontos*), o bé a aparèixer com a elitista o exclusivista, i es construeix un discurs igualitarista de donar a tothom allò que necessita, allò que s'adapta als seus interessos, etc.

L'eina que ofereix la reforma i que és la que s'utilitza per diferenciar itineraris són els crèdits variables. Tot i que les pràctiques de cada centre poden ser molt diferents i les orientacions dels tutors també (vegeu el capítol següent), la derivació cap a crèdits de reforç o d'ampliació marca uns itineraris diferenciadors per als alumnes de baix rendiment i per als alumnes més integrats a la vida acadèmica. No era aquesta la idea del disseny curricular de la reforma ni de l'experimentació dels primers anys (GÓMEZ *et al.*, 1994), però els crèdits variables tenen dos riscos considerables: d'una banda, "l'escissió entre una cultura academicista socialment i escolarment valorada, i una cultura irrellevant administrada en la banda opcional que pot afavorir les desigualtats socials a través del currículum" (FERNÁNDEZ ENGUITA, citat a GÓMEZ, *et al.*,

1994). Això ha quedat claríssim als nostres grups de discussió, on els crèdits variables que trien els alumnes tenen escàs valor acadèmic:

“És el que t’agrada i on menys es penca. Tries el que més t’agradi i el que menys...” (Clara, centre C, 2n batxillerat).

“...Al final a filosofia del crèdit variable ja era preguntar-li al profe com anava i et deis: “sí, bueno, jo us faré fer un treball”, i veies que als variables saps que el profe no feia exàmens, pues estaven plens, i quan sabies que hi havia temari i havies de fer un examen pues hi havia 10 persones al variable” (Albert, centre C, 2n batxillerat).

L’altre risc que no han detectat aquests estudis (GINÉ *et al.*, 1997, GÓMEZ *et al.*, 1994), potser una mica prematurs o potser esbiaixats pel seu suport explícit a la reforma, és la utilització dels crèdits per a la segregació precoç de l’alumnat en grups de nivell. Les estratègies són diferents, com veurem al capítol següent, més explícites o implícites, però els crèdits variables s’utilitzen, sobretot al segon cicle d’ESO, per orientar els alumnes als estudis postobligatoris i per classificar-los en funció del rendiment.

“Però realment posen a reforç la gent que li costa i que saben que ho podrà fer, però una persona que no fa res no la posaran a reforç, però a un nano que li costa saben que si l’ajuden...” (Helena, centre B, 4t ESO).

“Home, jo, a l’altre cole, quan anava a X (institut privat), allà la feien (la divisió per nivell) i es veia molt diferent. Allà els que anaven al grup d’ampliació, els que anàvem al grup d’ampliació o d’allò, dèiem el grup dels tontos i el grup dels llestos, i els tontos deien: “Nosaltres anem al grup dels tontos”, no deien... era com autodiscriminatiu. (...) I ho provocaven els mateixos professors, perquè moltes vegades ells t’ho deien: Grup dels tontos-grup dels llestos. La gent s’ho menjava, s’ho creia i es muntava la pel·lícula per dintre. I havia gent que li agradava fins i tot: “Jo vaig al grup dels tontos”” (Quim, centre B, 4t ESO).

Aquest és un dels elements més importants de la possible "contrareforma", és a dir que el retard en l'edat a l'hora de prendre una decisió d'escolarització en la via acadèmica o en la via professional no sigui tal retard, ja que s'està camuflant dintre de l'ESO a través dels crèdits variables, i de nou en funció del rendiment escolar i amb l'orientació del professorat.

"Nora: ...Perquè els que hagin fet el precicle, el prebatxillerat, ja aniran molt més preparats, tindran molt més coneixements.

(...)

Oriol: Jo no vull dir que el que vagi a la classe de precicles sigui una persona que sempre vagi malament, no; potser el precicle el motiva més com per anar a un cicle i (...).

Nora: Però ja l'estàs tatxant com un grup de curtets.

Oriol: Nooooo.

Nora: Encara que diguis: "No, és perquè els hi costa".

Lídia: A vere, tu perquè ets tu, però la societat és molt cruel" (Centre C, 4t ESO).

"El que el tutor ens deia: "a veure, els qui hagin de fer el batxillerat científic agafeu aquests crèdits..." (Anna, centre B, 4t ESO).

Un element que ha contribuït a aquesta mala imatge de l'ESO ha estat l'actitud del professorat. Com una variant de l'efecte Pigmalión, el fet que molts professors de secundària (sobretot els de l'antic batxillerat, com veurem al capítol següent) estiguin en desacord amb l'aplicació de la reforma i que no es trobin gens còmodes impartint classes als nois i noies de 12-13 anys i sobretot als de 14-15 anys, fa que aquesta visió negativa de l'ESO també funcioni en part com una profecia que es compleix a si mateixa, que és interioritzada per

molts alumnes i traduïda en actituds de rebuig a la comprensivitat. Dit d'una altra manera, la visió negativa del professorat també té conseqüències en la visió negativa que té l'alumnat.

“Jo crec que no els agrada (al professorat) la forma en què està estructurada, perquè hi ha un profe que diu que ens donen l'ESO com ens donen... jo què sé, chupa-chups, que ens la donen per donant-se-la, i que els quatre que repeteixen, doncs mira... (...), et tracten de tonto perquè et diuen: “Et donen la ESO perquè te la donen, perquè tens la cara maca” (Laura, centre B, 4t ESO).

També és cert que hi ha alumnes que tenen una visió més crítica del seu professorat, que ha captat la incapacitat d'una part del professorat d'adaptar-se al nou context socioeducatiu: “Retraten de forma precisa els professors i les professores massa dèbils, o que tenen problemes personals que repercuteixen en el seu treball” (GINÉ *et al.*, 1997, p. 93).

Finalment, els alumnes més grans (de 2n de batxillerat i alguns de cicles) han expressat una preocupació més pròpia del món adult i de les AMPA, que és l'exposició prematura dels nois i noies a hàbits no sempre saludables dels joves més grans de l'institut. En aquest sentit, situar l'etapa 12-16 anys als instituts de secundària afecta la dinàmica quotidiana dels centres públics, ja que la majoria de centres privats ja tenien la continuïtat de la primària i la secundària.

“Rosa: Que els nois arribin tan aviat a l'institut està malament per a ells. (...) Abans, ni et passava pel cap veure a un noi de no sé quants anys fumar o... i ara és una cosa normal, tu vas al carrer i veus una persona de 13 anys o 12 i els veus fumant.

Alicia: Y las chicas van vestidas y pintadas como si tuvieran no sé cuántos años.

P: Però això és culpa de la reforma?

Sí (general).

(Riure)

Juan: Los juntan demasiao pronto” (Centre A, 2n batxillerat).

7.1.2 L'ensenyament secundari postobligatori

Les profundes modificacions dels itineraris escolars postobligatoris també són objecte de reflexions per part de l'alumnat i d'elaboració d'estratègies. En general, el referent acadèmic és el que domina gairebé totes les visions. És a dir, sembla com si el camí “natural” fos acabar l'ESO, continuar el batxillerat i acabar a la Universitat.² Les opcions professionals són secundàries, és com “deixar d'estudiar”, els alumnes prenen en consideració una via professional quan hi ha una probabilitat molt gran de fracassar o ja s'ha fracassat i es reorienta cap als cicles, o bé quan la desmotivació o el cansament “d'estudiar” fa que es vegi l'opció professionalitzadora com una via menys exigent i més adaptable al ritme de l'alumne. Per tant, hi ha molt poca presència de vocacions professionals d'oficis manuals. De fet, hi ha un clar rebuig a les tasques manuals, a totes les classes socials, com veurem a l'apartat següent.

Els alumnes d'ESO i de batxillerat no tenen un discurs definit sobre les possibilitats formatives dels alumnes que no superen l'ESO. Surten alguns comentaris sobre la UAC i sobre els PGS, però demostren un gran desconeixement i despreocupació. De fet, l'argumentació que fan és força simplificadora: els que no serveixen per estudiar, a la formació professional. Dintre d'aquest col·lectiu també s'inclouen estudiants que tenen l'ESO

² És el que D'Iribarne anomena el camí noble o “noblesa escolar”. La funció simbòlica de l'escola és present quan els alumnes trien entre l'FP o els estudis acadèmics: “...Dans la France d'aujourd'hui l'opposition entre ce qui est plus ou moins 'noble'. (...) Or, dans la société française contemporaine, c'est pour l'essentiel la 'noblesse scolaire' d'une personne, déterminée par son parcours dans l'appareil scolaire, qui va déterminer, et ce pour le reste de jours, le niveau de noblesse personnelle” (D'IRIBARNE, 1999, p. 28).

aprovada però que són orientats cap als cicles formatius. Els alumnes de cicles formatius tenen un discurs molt més elaborat respecte a aquest tema. D'entrada, els que han fet l'FP antiga (sobretot es tracta d'alumnes de CFGS) es queixen que amb l'anterior sistema l'FP estava enfocada per als que fracassaven en l'EGB i només es treien el certificat escolar, i en canvi amb l'actual sistema aquesta via es tanca. És a dir, l'FP tenia una certa capacitat de recuperació del fracàs escolar que, en alguns casos, permetia un itinerari formatiu llarg (de cinc anys o més entre l'FP1 i l'FP2) i fins i tot arribar a la universitat. En canvi, amb el sistema de cicles terminals per a alumnes que han aprovat l'ESO o el batxillerat, els suspesos no tenen ni la possibilitat de la recuperació dintre del sistema educatiu per la via professional.

“Hacen a los niños más tontos, porque yo no entiendo que un crío que vaya mal vaya pasando curso tras curso y que al final le digan: “Mira, chaval, humo y lo único que te queda por estudiar es lo de la INEM”. Y punto, no tiene más salidas, cosa que antes, si no te sacabas la EGB, tenías la FP, y de la FP podías acceder a la universidad. Ahora ya nada, ahora terminas la ESO; si no has aprobado cursillos de la INEM y ya está. Yo eso lo veo arruinar... Quizás un chaval va mal en la ESO, luego pilla un cursillo de éstos o este ciclo y luego el chaval sirve, y quizá se mete en la FP y puede acceder a estudios superiores, o va a la universidad o...” (Diego, centre B, CFGS).

Aquesta externalització dels fracassats és viscuda malament pels alumnes que no han superat l'ESO i que no veuen els PGS o la formació ocupacional com a sortides “dignes”, ja que són dispositius percebuts per a alumnes marginals. Per això alguns opten per fer les proves d'accés als CFGM, proves que són considerades molt fàcils. En aquest sentit, hi ha la pressió d'aquests alumnes de tornar al sistema educatiu per la via professional, i sembla que el sistema els ho posa fàcil amb unes proves accessibles per a alumnes que no tenen el graduat en secundària.

“Juli: ...És un examen (la prova d'accés) que ben bé no és un examen perquè et posen...”

Pedro: Son cosas... del colegio...

Juli: Vam anar a una escola d'adults (...), ens van preparar per... i havies d'anar un mínim de sis mesos, penso, a fer les classes per poder-te presentar o haver treballat més de sis mesos... presentar el contracte o lo que sigui. Nosaltres vam anar un parell de mesos, vam venir aquí pensant que l'examen no... quan vam veure l'examen, era que ho podies fer... si no hagués anat els dos mesos, hagués aprovat igual. O sigui, que era un examen que no..." (centre A, CFGM).

Les opcions professionals gairebé sempre són considerades com a segona opció. Anar a un cicle és com "deixar d'estudiar", és una opció que es visualitza quan hi ha un fracàs evident al batxillerat o a la universitat, o la por d'aquest fracàs o simplement quan hi ha cansament o desmotivació per a l'estudi. També trobem el discurs, minoritari, de l'accés al mercat de treball com a sortida peremptòria per a satisfer necessitats personals o familiars.³ És a dir, que la igualació de les condicions d'entrada a estudis professionals i a acadèmics no ha suposat una igualació de la valoració social de les dues vies. És més, quan s'estableix una propaganda "oficial" a favor dels cicles i en detriment del batxillerat (als mateixos instituts), de seguida s'aixeca la sospita que és una estratègia per evitar que massa alumnes puguin arribar a la universitat, que els volen "desviar" del camí bo. Curiosament, des d'algun dels centres estudiats, que eren antics instituts de FP, es promociona que el màxim de gent (amb un rendiment acadèmic òptim) pugui anar al batxillerat, com veurem al capítol següent, cosa que no va a favor precisament de la formació professional.

Malgrat això, la majoria d'alumnes que han participat en els grups de discussió tenen molt clar que hi ha una diferència radical entre el grau mitjà i el

³ Encara que aquest discurs pot ser una mena d'actitud de defensa, de compensació pel fet de no ser prou "intel·ligent" per continuar estudiant. Això pot ser una modalitat de la faula de la guineu i el raïm o la construcció d'una cultura d'oposició escolar que fa de pont entre el fracàs escolar (o els "desafectes") i les feines poc qualificades, segons el conegut estudi de Willis, *Aprendiendo a trabajar*, 1988.

grau superior. Dintre de la segona opció, sempre serà molt millor arribar al grau superior que quedar-se amb un grau mitjà; el grau superior és vist amb una capacitat de professionalització més gran i sense l'estigma que pot tenir el grau mitjà. Per això hi ha una crítica generalitzada a la manca de connexió entre el grau mitjà i el grau superior i a les restriccions que tenen, encara, els cursos pont que de manera experimental s'estan fent en alguns centres (el centre A en tenia de la família administrativa). Aquesta crítica es fa en dos sentits. El primer és la ruptura forçada de l'itinerari formatiu dels alumnes, sobretot d'aquells alumnes matriculats en CFGM que només duren un curs acadèmic, i també la forçada opció d'anar al mercat de treball, en alguns casos per poder fer les proves d'accés, ja que passar pel batxillerat no es pren en consideració com a via per accedir al grau superior. L'altra crítica és més acadèmica, i es dona sobretot als grups de discussió dels cicles formatius. Alguns dels alumnes que hi van participar pensen que no té gaire justificació exigir un nivell de batxillerat per accedir al grau superior, perquè els que estan més preparats són precisament els que han fet el grau mitjà de la mateixa especialitat. Aquest discurs és una inèrcia de l'antic sistema; de fet, és articulat bàsicament per alumnes de FP2 que estan fent un CFGS. És a dir, es troba més normal un itinerari formatiu llarg de formació professional, en el qual els coneixements tècnics han d'anar ampliant-se progressivament, que no pas uns cicles curts d'especialització tècnica a partir de diferents nivells teòrics.

"Santiago: Yo creo que un grado superior te lo coges, si vienes de hacer un grado medio que es de lo mismo, vas a saber más que el que viene de bachillerato. Yo, por ejemplo, hago el curso puente aquí en (...) y hago el grado superior y viene uno a estudiar mantenimiento de bachillerato..."

Carlos: No va a saber nada.

Santiago: ...Le va a costar un montón. Más cultura, más matemáticas, vale, pero le va a costar mucho más que a mí, porque claro, tú ya tienes una base..."

Carlos: El año que viene yo lo tendré más fácil que los que vengan de bachillerato" (Centre A, CFGM).

És més, en alguns casos, es critica que els continguts tècnics del grau superior i del grau mitjà siguin els mateixos, ja que els alumnes de batxillerat, com que no tenen una base tecnològica específica, han de començar des dels inicis, i repeteixen continguts del grau mitjà. Aquest fet es va verbalitzar en una família professional minoritària, però va ser molt significatiu que coincidissin en el diagnòstic tant els alumnes que havien fet el grau mitjà com els que havien fet el grau superior. Fins i tot els alumnes del grau superior van afirmar que els de grau mitjà estaven més ben preparats per encarar la inserció laboral.

"Los de grado superior de este año de artes gráficas, vienen de bachillerato todos, bueno, han venido de bachillerato. Y están haciendo lo que nosotros estábamos haciendo el año pasado..." (María, centre A, CFGM).

"...Los de artes gráficas están muy bien preparados los de grado medio, e incluso más que nosotros" (Rosa, centre A, CFGS).

L'aplicació de la reforma de la formació professional ha modificat les estratègies dels alumnes per a la tria de centre i d'especialitat. Hem detectat dos models, que podem anomenar "efecte oferta" i model "client/proveïdor". Quan els alumnes no es plantegen gaire quina especialitat volen fer i es matriculen a l'institut més proper, a l'institut on han fet l'ESO i/o el batxillerat, i no tenen una vocació especial, parlem de l'efecte oferta. Es tracta d'alumnes que fins i tot no saben què faran al cicle més enllà del títol que té, i això pot provocar després algunes sorpreses.⁴ En canvi, altres joves parteixen d'un interès més o menys definit i van a buscar el cicle que els interessa més, tenen

⁴ Com el cas del cicle d'informàtica que hem explicat al capítol 5, que molts alumnes es pensaven que era ofimàtica mentre que en realitat era programació i xarxes:

"(Els alumnes) Se esperaban más fácil el módulo, y de otra... O sea, nosotros hemos estao haciendo como para técnicos, más que nada, técnicos de ordenadores. Y la gente se pensaba el Office más o menos" (Ana María, centre A, CFGS de sistemes informàtics).

molta més mobilitat i s'informen més. Això entraria en una lògica de client que busca entre els diferents proveïdors de formació, ja que, de fet, els alumnes actuen com a consumidors informats dintre del mercat de la formació professional (tant reglada com no reglada, ja que són aquests alumnes els que també busquen complements formatius a altres institucions). És possible que aquests dos models ja es donessin a l'FP de l'LGE, però la multiplicació de cicles, alguns molt específics, ha augmentat aquesta dinàmica de recerca que implica sovint desplaçaments llargs. També és veritat que els centres estudiats històricament havien estat centres d'acollida, ja que eren instituts de FP politècnics. Però l'oferta de determinats cicles pot atraure alumnes de pobles i ciutats de la comarca o de més enllà.

La universitat representa la culminació de l'itinerari acadèmic. La imatge dominant és la de la piràmide educativa, que culmina a la universitat. Fins i tot els pocs alumnes de batxillerat que opten per un grau superior fan la selectivitat com a mesura de protecció, per no excloure la possibilitat d'anar-hi. És com si la selectivitat no fos una prova d'accés a la Universitat, sinó com una revàlida del batxillerat. A més, és molt difícil que el batxillerat deixi de ser propedèutic, i més quan s'ha reduït a dos anys, ja que la pressió de la selectivitat hi és present des del primer moment, tant que alguns alumnes es queixen precisament d'això, del fet que la selectivitat tingui una dimensió tan central al llarg de tot el batxillerat.⁵ I de la mateixa manera, és molt difícil que el grau

⁵ Curiosament, en la discussió que es va generar en un grup d'estudiants de batxillerat sobre aquesta qüestió, la centralitat de la selectivitat al batxillerat, els mateixos alumnes que la criticaven també havien criticat la manca d'objectiu clar i finalista de l'ESO, la qual cosa feia que aquesta etapa fos més difusa.

"No sé, jo crec que al batxillerat tenen l'objectiu de la selectivitat i vulguis o no es veu quin és el professor bo o dolent, perquè després si a la selectivitat treuen males notes els alumnes es veu que aquell professor no és bo. En canvi, a l'ESO, com que no hi ha cap marca ni res, doncs... Jo he tingut professors a l'ESO que no he après res, que no hem fet ni classe, en canvi n'hi ha hagut d'altres que sí" (Aaron, centre B, 2n batxillerat).

"Eso también aquí pasaba, por lo menos es lo que se ve, o sea, te vienen la selectividad, la selectividad, parece que no te vayan a enseñar nada, parece que te enseñen a aprobar un examen, ¿sabes?, y eso da muchísima rabia, porque vienes aquí y sólo vienes pensando en selectividad, y si hay algo que no te ha quedado claro no puedes porque tienes que tirar para selectividad, tienes que hacer todo el temario, y eso es muy malo, eso tendrían que verlo. Se supone que aprendemos, no..." (Alejo, centre B, 2n batxillerat).

superior sigui vist i sigui viscut com una alternativa real a la universitat, si no és com a estratègia defensiva, com veurem més endavant.

7.2 Les opcions acadèmiques o professionals

Una opció per la via acadèmica o per la via professional no és una qüestió atzarosa, per raons òbvies. Hi ha determinats condicionants en la biografia dels individus que es tradueixen en orientacions concretes cap a estudis acadèmics o cap a estudis professionalitzadors. Alguns d'aquests condicionants ja han sortit. Analitzarem ara amb més detall els dos elements bàsics que configuren els discursos de l'alumnat i que són, d'altra banda, les dues variables clàssiques de la sociologia de l'educació en l'estudi de les desigualtats educatives: l'horitzó de classe i l'entorn familiar, en primer lloc, i els itineraris escolars previs i el rendiment, en segon lloc.

7.2.1 L'horitzó de classe i l'entorn familiar

Una qüestió clara, molt estudiada dintre de la sociologia de l'educació, és que el sistema educatiu és utilitzat per les classes mitjanes per a la seva reproducció i per les classes populars per a la seva mobilitat social,⁶ i això es reflecteix molt bé als grups de discussió, sobretot als d'estudiants de batxillerat. Per als estudiants que provenen d'entorns benestants, quedar-se per sota de la universitat representa un desclassament que només es poden permetre alguns estudiants que han optat per una vida diferent, més "bohèmia". O en els casos de fills amb un rendiment deficient, s'accepta una via professionalitzadora però superior, per això el rebuig al CFGM és molt més generalitzat.⁷

⁶ És clar que la valoració que es fa de l'escola depèn de la classe social, però no per això hem de deduir unes pautes homogènies dintre de cada classe social. De fet, alguns autors han arribat a calcular que la desigualtat educativa és deguda en un 25% a la classe social però en un 75% està dintre de cada classe social (CARABANA, 1993).

⁷ Tampoc no podem oblidar que les expectatives més elevades de les classes mitjanes poden provocar una acumulació de tensions en els fills, que poden bloquejar-se a l'ESO: "Un tipus de

"Què haguessin volgut? Home, si hagués sigut pel meu pare, ell hagués volgut que fes una carrera, però em va veure sense ganes d'estudiar i això, i que volia anar a aprendre una cosa directament, a treballar. Com va veure que era el que m'interessava em va apoiar..." (Albert, centre B, CFGM, entorn classe mitjana).

Per als estudiants d'entorns populars però amb un horitzó de classe elevat, la universitat representa el camí, encara que sigui per entrar en professions de control simbòlic poc remunerades, menys que alguns oficis "manuals" d'alta qualificació.⁸ Per això la propaganda oficial a favor dels cicles i en detriment sobretot de la universitat és vista com un intent de trencar les seves "legítimes" aspiracions a la mobilitat social. D'alguna manera la restricció de la universitat és vista com una reorganització elitista del sistema educatiu.

"La campanya consisteix en dir que les carreres no valen res. (...) Més d'un profe ens ho ha dit: "Una carrera no guanyareu un duro, i si feu una FP estareu treballant en dos dies i guanyant peles"" (Toni, centre B, 4t ESO).

"Sembla que t'estiguin manipulant per portar-te cap a cicles. Fiquen l'ESO ben fàcil, així el batxillerat és molt difícil i que vagis a fer feines

família en què predominen les noves classes mitjanes, pares i mares que traslladen als fills unes expectatives socials d'èxit associades a la titulació, la universitat i els bons rendiments acadèmics. Es tracta, potser, d'un grup que a més de les contradiccions vitals i educatives amb l'escola, suma tensions familiars derivades de les il·lusions professionals que el pare i la mare han construït sobre el seu fill o la seva filla" (FUNES, 1998a, p. 55). En aquest estudi, aquest col·lectiu es quantifica al voltant del 14% dels alumnes que acaben 4t d'ESO.

⁸ Com és el cas d'un noi que volia estudiar filosofia, que s'havia plantejat fer un CFGS, però la reacció familiar va ser rebutjar el cicle formatiu, encara que les sortides professionals són molt més clares a curt termini:

"Mi madre, ella es la que, yo le he dicho de hacer un grado superior y ella se cree que haciendo la carrera de filosofía voy a tener más salida. Y no se da cuenta, yo sólo por eso, porque se cree que un grado superior es poca cosa" (Alejo, centre B, 2n batxillerat, entorn popular).

No és estrany, doncs, el resultat d'un estudi de principis dels anys noranta, en el qual els estudiants de BUP consideraven que els estudiants de FP tenien moltes més possibilitats d'ocupació i de guanyar més diners (LATIESA, 1991). És clar que les orientacions dels

més que a la gent no li agrada tant, perquè no hi hagi tantes carreres...”
(Oriol, centre C, 4t ESO).

“Àngels: Per exemple, vem venir a una conferència aquí a l'escola que ens van pintar molt bé els cicles, una mica ens ho van vendre.

Núria: Una menjada de tarro.

Àngels: Ens van vendre, al científic i a l'humanístic, una mica ens van dir: “Apunteu-vos per si no podeu entrar...” I la gent comentant, la gent pensant: “Hòstia, sí m'hi apunto”, et fa dubtar...

Laia: És allò, “és que si no t'agrada estudiar (...)”.

Oriol: Semblava que estiguessin fent publicitat.

Núria: Ens ho van pintar... et deien: “Tu, amb dos anys, estudiant menys i no sé què, fent una cosa que ademés t'agrada i ja estàs més o menys col·locat a una empresa...”

Laia: Ja tens un títol...

Núria: ...o si no, estudiar 4 anys que després vés a saber... no sé què.

Fátima: No trobaràs treball...” (JP).

La connexió del sistema educatiu amb l'estructura ocupacional i social és vista de manera molt diàfana. De vegades sorprèn l'ús classificador que fan els mateixos alumnes del sistema educatiu, fins i tot una mica simplificador però molt significatiu. Un alumne de batxillerat del centre privat ho resumia molt bé: els que es queden només amb l'ESO són els *currants* (els destinats a ser), els que es queden amb el CFGM són els que volen estudiar però no poden i han

estudiants no depenen només de les expectatives de feina a curt termini, sinó que les expectatives d'estatus hi tenen un pes molt més gran.

d'anar als oficis, i els que poden estudiar arriben a l'ensenyament superior i es lliuren de les feines manuals. El rebuig per les feines manuals, per embrutar-se les mans, és més gran en els alumnes de classes populars, segurament perquè ho han viscut molt més a prop, a l'entorn familiar. És molt significatiu el desig de molts alumnes de formació professional de passar del taller a l'oficina tècnica. Entre d'altres coses, per això demanen la connexió del grau mitjà amb el grau superior, per poder fer aquest salt de la granota blava a la bata blanca, del camp de la producció al camp del control simbòlic. També és significatiu que les expressions més dures contra la formació professional surtin d'alumnes d'entorns populars que són en la via acadèmica en part per la pressió familiar, en part perquè socialment la tenen molt més a prop.

"Que es lo que yo quiero, lo que yo busco, busco... Bastante estoy currando ya en una empresa, que me estoy ensuciando las manos. Yo ya lo que estoy buscando es (...) ascender a un puesto de no mancharse las manos, por eso es una de las cosas por las que hice este curso" (Juanjo, centre B, CFGS, entorn popular).

"...Nosaltres anem per feina, ja volíem buscar que ens donessin un ofici. No ens interessava anar estudiant una carrera, almenys a mi no m'atreia. Ja volia anar per feina, i vaig veure que potser el grau mig era molt justet, auxiliar... de baix, més matadet, diríem, i ja volia un ofici però d'un nivell més alt" (Dídac, centre B, CFGM, entorn classe mitjana).

"A mi em diuen (els meus pares) que a FP ni parlar-ne. (...) No els hi entra al cap que... creuen que FP és anar-se a treballar a una merda de treball" (Ramon, centre B, entorn popular).

També trobem que l'extensió de l'escolarització ha portat com a conseqüència una devaluació del títol, sobretot més viscuda pels nois de classes populars, ja que veuen el títol com una condició necessària però no suficient. La manca de capital social d'aquests nois i noies els fa ser més pessimistes respecte a les oportunitats que els pot oferir un títol universitari, ja que es veuen a si mateixos desprotegits davant les oportunitats d'altres

persones amb més capital social (*enchufe*, com dirien els mateixos nois). En aquest sentit, hi ha una tensió entre una visió fatalista del futur, marcada per la predestinació (de classe, de gènere), i una visió voluntarista, marcada per l'esforç personal, la superació, el sacrifici fins i tot, per una implicació personal en la construcció del propi futur.

“Antonia: Sí, y te dicen: “Bueno, pero tendrás más posibilidades” (si vas a la universitat), no sé qué... Tampoco es así, porque con los enchufes... cada vez hay más enchufes.

Rocío: O tienes enchufe o no eres nadie” (Centre A, 2n batxillerat, entorn popular).

“Susana: Però moltes vegades també és perquè els pares, a lo millor tens un pare que és advocat, i a lo millor volen que tu també ho siguis. Però que... a vere, que no és perquè...

Helena: Pero eso no es enchufe, si tiene la carrera de abogado, si tiene la carrera de abogado, por mucho enchufe...

(Rebombori)

Rocío: Me refiero que, por ejemplo, hace falta ser abogado para entrar en un sitio de esos, un bufet de eso de abogados. Pero si hay tres, y uno de los tres tiene enchufe, está claro que va a entrar ése. Y tú, si no tienes enchufe (...).

Helena: No todo es enchufe.

Rocío: En la mayoría sí.

Helena: Bueno, pero si tú tienes tu carrera con un notable, por mucho enchufe que haya, con un notable te van a coger, en un sitio te van a

coger, ¿sabes lo que quiero decir? Por enchufe que haya, hay muchos sitios...” (Centre B, 2n batxillerat, entorn popular).

La influència familiar és, per raons òbvies, més gran com més petits són els fills.⁹ El discurs sobre la família ha sortit més pròxim als grups de discussió amb alumnes d'ESO i de CFGM, també força proper als alumnes de batxillerat i molt més distant al CFGS. Cal dir que, en general, els models familiars dominants han assumit un estil disciplinari contractual i permissiu, tot i que encara queda el model recessiu més patriarcal i autoritari.¹⁰ La família autoritària marca l'itinerari escolar que ha de seguir el fill i li demana obediència en les opcions assumides pels pares. S'han donat alguns casos, sobretot en alumnes de classes benestants, que tenien una pressió, una obligació, d'arribar a la universitat per evitar el desclassament.

“De vegades ho agraeixes, això (que els pares et pressionin). Jo tinc l'experiència meva personal de que un amic meu és enginyer industrial superior, no?, i és que el seu pare ja li tenia... va néixer i va dir: “Aquest serà enginyer industrial”. I bueno, ho és. Ell ho va passar malament, estudiant. Però ara ho agraeix, ara té 25 (...) i “si el meu pare no m'hagués marcat el camí, igual no haguessis arribat aquí”, perquè, per exemple, ell va estudiar BUP i no volia estudiar BUP, volia estudiar FP, i això que va treure un 9,8 amb EGB, però ell volia fer FP” (Bernardo, centre C, CFGS, entorn classe mitjana).

En alumnes de classes populars la pressió és més en negatiu, negar l'opció professional com una opció vàlida d'itinerari escolar. Malgrat això, el model dominant és el de la família consensual, sovint permissiva. És el discurs de “fes el que vulguis”, però que moltes vegades no s'amaguen unes expectatives elevades per als fills. Una cosa és que els pares acceptin la tria del fill i una altra cosa és el grau de frustració per la “desviació” que aquesta tria

⁹ Cal no confondre família amb classe social, ja que trobem diferents tipus de família a cada classe social, i no podem atribuir conductes d'un tipus de família a una classe social concreta, això seria caure en el parany o fal·làcia ecològica (CARABANA, 1993).

¹⁰ Per a una definició més acurada dels models o estils disciplinaris familiars, vegeu Musitu (1988, 2001) i Palacios (1988).

pot suposar en les aspiracions socials familiars. Això es fa en un procés d'ajustament de les expectatives a les possibilitats reals en la mesura que s'avança en la piràmide educativa.¹¹

"A mi madre le hubiera gustado que hubiera ido a la universidad..."
(Elisa, centre A, CFGM, entorn popular).

"...Siempre me ha dicho que haga lo que yo quiera. Bueno, supongo que les gustaría una carrera de esas largas, es normal, ¿no? (...)" (Santiago, centre A, CFGM, entorn popular).

En aquest sentit, hi ha una distinció clara entre les famílies amb pedagogies visibles i famílies amb pedagogies invisibles. Les primeres, més presents a les classes populars, fan palesa la seva negació de la formació professional com a via òptima, i només s'accepta quan s'accepta que el baix rendiment escolar tanca la via acadèmica. Les pedagogies invisibles tendeixen més a la psicologització, a l'assumpció personal de les decisions per part dels fills, que es fan més responsables de les seves decisions i a la vegada més vulnerables (VARELA, 1991).

"A mi lo que siempre m'han dit és que tot lo que faci és per mi, no és per ells. Ells no m'obliguen a fer res, però clar, és una manera psicològica de dir-te: "Fes això perquè és millor per tu". I clar, si t'ho diuen d'una altra manera: "Pues posa't a treballar, però si estudies tindràs un treball millor"" (Daniel, centre B, 2n batxillerat, entorn classe mitjana).

"A mí, lo típico, haz lo que quieras pero en el fondo están pensando... sí, sí, es eso, siempre te repiten: "Haz lo que quieras, pero estudia""
(Ramon, centre A, 2n batxillerat, entorn popular).

¹¹ I s'incorpora a la identitat dels individus, és a dir, aquesta anticipació realista de les possibilitats que ofereix l'escola s'interioritza en "l'habitus", segons el concepte de Bourdieu utilitzat per Martín Criado (2000b).

En aquest sentit, els fills de pares universitaris poden sentir-se més indefensos, ja que els pares tenen molta informació sobre el sistema educatiu (de vegades, com reconeixia un alumne, més que els fills) i poden tenir una opinió més precisa sobre les opcions a triar.¹² En els fills de pares sense estudis, contràriament, la pressió per estudiar s'estableix sobre una consideració abstracta que no permet la comunicació a causa de l'ús de codis diferents entre pares i fills.¹³

"Daniel: Ma mare està més informada que jo.

P: Informada de les carreres?

Daniel: Sí.

P: Què vol la teva mare que estudiïs?

Daniel: Ma mare? Algo que tingui futur i que m'agradi.

P: I això es concreta en alguna cosa?

Daniel: Telecomunicacions. Però ho veig difícil" (centre B, 2n batxillerat).

Les estratègies familiars també afecten la tria de centre, sobretot en l'ensenyament obligatori i en la transició cap a l'ensenyament postobligatori. Als dos centres públics triats, la proximitat i la connexió dels centres de primària per zona amb un IES és el criteri més estès. La mala imatge d'aquests dos centres que arrossegueu des que eren instituts de formació professional és motiu de disputa entre alumnes i els seus pares, sobretot de classe mitjana

¹² També són les famílies que valoren i inverteixen més en l'escolaritat dels seus fills, que han elaborat una configuració que els permet tenir una integració més fàcil al món escolar (MARTÍN CRIADO, 2000b).

¹³ La presència als instituts de nois i noies amb pares que no hi van anar ha crescut considerablement. Aquesta és una de les causes que un professor atribueix al deteriorament de l'escola pública: "La presencia cada vez mayor de alumnos cuyos padres no tienen cualificación" (*El País*, 10 de febrer de 2002). En aquest sentit, només és una qüestió de temps que la majoria dels pares tinguin estudis secundaris com a mínim, i per tant, que la cultura escolar i familiar s'aproximin.

(més presents al centre B que al centre A), que preferirien un centre privat per als seus fills. Altres pares prefereixen l'opció triada abans que d'altres encara més problemàtiques (centres en territoris més subintegrats). En aquest sentit, el centre privat estudiat és un exemple molt clar de com les famílies amb estratègies més selectives orienten els seus fills cap a aquest tipus de centre.

"...Tinc una germana que per elecció pròpia va a X (institut privat), vale, i està que t'hi cagues. I jo veig que no, que vull anar a la pública, jo vaig anar l'EGB a la pública, he fet el batxillerat a una pública, i la meva mare encara està convençuda de que he fracassat perquè no he anat a una privada, perquè creu que a la privada d'alguna manera t'estan més a sobre" (Sònia, centre B, 2n batxillerat, entorn classe mitjana).

"És que molts cops hi ha prejudicis d'aquests, perquè és que... no sé, l'escola pública molts cops té aquesta imatge de... com més deixada, que va gent més... amb menys recursos, llavors que el nivell és inferior. Per ficar-te un exemple, el X (centre públic) aquí al costat... d'allà... d'aquí del barri, allà hi ha xavals així petits que la lien, gamberrets d'aquests que no van a classe, que... però... jo què sé, que també hi ha gamberrets però que, per exemple, del Corominas han sortit les meves cosines, que una està fent arquitectura i l'altra medicina, que no té res a veure, però que es té aquesta imatge, de que l'escola pública és com més... pitjor, cosa que no crec" (Oriol, centre C, 2n batxillerat, entorn classe mitjana).

7.2.2 El rendiment escolar

Amb la classe social d'origen, el rendiment escolar marca, d'una banda, les possibilitats de continuar estudiant o no, en funció de la sanció positiva o negativa d'aquest rendiment, però també marca la percepció del mateix estudiant, l'autoestima, les possibilitats d'èxit futur, etc. El rendiment escolar no és una variable independent de l'entorn familiar, però, en la mesura que la

socialització familiar es va afeblir, les variables més estrictament acadèmiques cobren importància (CARABAÑA, 1993). D'altra banda, cal defugir les visions més mecanicistes que associen classe social i rendiment escolar, que si bé es poden fonamentar en correlacions estadístiques, no expliquen els processos d'interrelació complexos entre família i escola, com no expliquen per què hi ha fills de classes mitjanes que fracassen i fills de classes populars amb expedients acadèmics brillants.¹⁴

Els alumnes d'ESO tenen molt clar que, si aproven, la primera opció és el batxillerat, i el CFGM es pren en consideració quan hi ha una clara desmotivació per estudiar o no es veuen capaços de continuar uns estudis de batxillerat, perquè són massa difícils, teòrics. Ara bé, l'opció de començar el batxillerat i optar per un cicle formatiu mitjà si el primer de batxillerat no funciona, està molt present en les estratègies de futur que s'imaginen. El fet que germans grans o amics ho hagin fet ha fet "visible" aquesta estratègia.

"Ell (un germà seu) va començar amb això de la ESO, a 3r d'ESO, que encara era pitjor que ara. Després va anar a batxillerat i no va aprovar ni una, només va aprovar tecnologia. Va fer un grau mitjà que ja l'ha acabat d'electromecànica d'automòbils i ara farà un altre, ja està casi acabant"
(Ramon, centre B, 4t ESO).

"Jo tinc amics que a primer de batxillerat van suspendre set o vuit assignatures i han fet un mòdul. Tot el que suspèn a batxillerat se'n va a mòduls, i la imatge del mòdul és que van els que suspèn batxillerat"
(Jordi, centre B, 2n batxillerat).

Els alumnes de CFGM tenen clar que difícilment haurien pogut fer el batxillerat. Alguns ho han intentat i no se n'han sortit (i en part ho atribueixen al

¹⁴ Respecte a la interrelació entre socialització familiar i rendiment escolar cal destacar la idea de configuració com a connexió, "mediación concreta entre los procesos generales y los comportamientos singulares" (MARTÍN CRIADO *et al.*, 2000a). Aquests autors estan realitzant una aproximació a aquest tema des del marc teòric de les configuracions elaborat per N. Elias, per matisar les visions estructuralistes dominants en sociologia de l'educació, i defugir el que anomenen "substancialisme" de classe, és a dir, evitar confondre una classe social amb una

fet que l'ESO no els havia preparat prou bé, com hem vist a l'inici del capítol), d'altres es van treure l'ESO "justet" i ja els està bé una opció professionalitzadora que els permeti sortir al mercat de treball amb una titulació amb un mínim de valor de canvi. I altres hi han entrat per la via de les proves d'accés, és a dir, que van sortir de l'ESO sense la suficiència mínima per poder obtenir el graduat en secundària. Tot plegat configura un tipus de col·lectiu que s'ha allunyat de l'itinerari acadèmic i que difícilment podria tornar-hi.¹⁵

Els alumnes de batxillerat també han vist com companys seus que no se n'han sortit han optat per un CFGM com a segona opció. La majoria fan batxillerat perquè volen anar a la universitat. Alguns no; alguns, quan van acabar l'etapa obligatòria, ja volien optar per una via professional, però tenien clar que un CFGM era poca cosa, era per als que no tenien un rendiment escolar òptim. I a més, l'accés al grau superior des del grau mitjà és massa llarg i restringit; per tant, l'opció del batxillerat com a "drecera" cap al grau superior és considerada per alguns alumnes. I, de fet, la imatge que tenen és de "drecera" perquè la majoria encara està amb l'esquema anterior d'itinerari continuat dintre de l'FP. L'altra possibilitat d'accés al grau superior són les proves d'accés, però no deixen de ser un batxillerat condensat, i tant per tant, l'opció més "racional" és la del batxillerat, sempre que es tinguin els requisits acadèmics.

classe d'equivalència, i menys encara amb un model determinat de família i d'estil educatiu (MARTÍN CRIADO, 2000b).

¹⁵ Aquesta visió de l'ensenyament professional com a sortida del fracàs de la via acadèmica també es dona en altres països. La situació d'Holanda és paradigmàtica: "El porcentaje de jóvenes de 15 y 16 años que inician los programas 'generales' o académicos de secundaria superior ha aumentado algo. Estos programas, VWO y HAVO, son los que conducen a los estudios universitarios, de una forma directa en el caso del VWO y después de un curso adicional en el caso del HAVO —dentro de este grupo un porcentaje ligeramente mayor que el de hace una década prefiere el VWO preuniversitario, una tendencia coherente con la predominante en la UE, aunque mucho menos marcada que en otros países—. No obstante, ese aumento no explica el incremento general de los índices de participación entre los jóvenes de 16 y 17 años. La mayor parte de ese incremento es el resultado del aumento de las matriculaciones en los cursos 'MBO' técnicos y vocacionales a tiempo completo. En ellos ingresan los jóvenes que han terminado los cursos de la secundaria inferior general y aquellos otros que han abandonado o fracasado en los cursos VWO y HAVO —en 1999, por ejemplo, el 26% de los estudiantes que fracasaban ingresaban en los cursos MBO—. En los cursos MBO también se matriculan a una edad posterior un número sustancial de estudiantes que han acabado sus cursos HAVO —es decir, los cursos de la secundaria superior que necesitarían de un año adicional para poder ingresar en la educación universitaria—. (GREEN *et al.*, 2001, p. 168-169). És fàcil veure un paral·lelisme amb la derivació del fracàs del batxillerat als CFGM.

“Ramon: ¿Para qué quieres sacarte un grado medio, pa volver y después sacarte un grado superior?, pues ya vas directamente al grado superior y ya está.

(...)

Amalia: Claro, es una chorrada hacer un grado medio y... hacer lo mismo pero un camino más largo... es una chorrada” (Centre A, 2n batxillerat).

Els grups de discussió amb alumnes de CFGS han estat els més heterogenis, en el sentit que hi havia alumnes amb titulacions de l'antic sistema (COU i FP2) i alumnes que provenien ja del batxillerat de reforma. Els alumnes que vénen de COU és perquè han fracassat a la selectivitat o als primers cursos d'universitat i opten per formar-se en la via professional. Els alumnes que vénen de l'FP2 són de dos tipus: els que han acabat recentment i veuen en el CFGS una mena de FP3, de continuació d'estudis professionals davant de la incertesa del mercat de treball, o són alumnes que ja han passat pel món laboral, tenen experiència en una o més empreses i es matriculen al grau superior com a estratègia personal de reciclatge i/o de promoció laboral (rarament com a fruit de la política de recursos humans de l'empresa). I els alumnes de batxillerat que opten per un CFGS és perquè veuen la universitat socialment llunyana (no és per a ells/es), perquè han fracassat a la selectivitat o no han obtingut una nota de tall suficient per fer la carrera desitjada.¹⁶ De nou

¹⁶ Aquest origen és confirmat per un estudi de Pablo: “La mayoría de estos alumnos (de CFGS) proceden de COU, aunque empieza a haber ya algunos que vienen de los nuevos Bachilleratos. Buena parte de ellos son gente que se ha presentado a Selectividad y no ha alcanzado la nota suficiente para acceder a la carrera deseada, normalmente alguna Ingeniería Técnica, como la Industrial o en Telecomunicaciones, o alguna Diplomatura como la de Empresariales, por ejemplo. La idea con que llegan estos jóvenes es la de que el paso por la FP les permita después acceder más fácilmente a esos estudios superiores a que ahora no han sido admitidos. Esto es lo que ha ocurrido con bastante frecuencia en los Módulos experimentales de estos años y lo que en buena medida ocurre hoy en los Ciclos formativos. Últimamente, sin embargo, hemos podido constatar en algunos centros una cierta inversión de la tendencia: cada vez son más los jóvenes que, tanto en las ramas industriales como en las administrativas, vienen ya pensando en la incorporación al mundo laboral al término del Ciclo; y ello a pesar de las dificultades que plantea el mercado de trabajo. De todos modos, incluso entre quienes piensan continuar estudios, el completar un Ciclo formativo de nivel superior es una garantía para el caso de que no consigan acceder a esos estudios ulteriores o, aun consiguiéndolo, no lleguen a terminarlos” (PABLO, 1996, p. 148). Aquest canvi de tendència és

trobem que l'opció en situació de rendiment òptim és la continuació d'estudis acadèmics, i l'opció professional recull diferents situacions que tenen en comú el distanciament de la via acadèmica. També es dona que l'opció per un CFGS sigui una mena de compàs d'espera o de camí alternatiu a la universitat, que no deixa de ser el focus d'atracció més potent, com veurem al final del capítol.

"Sandra: Yo voy a hacer un grado superior.

Sonia: Jo depèn.

P: Per què?

Sonia: Perquè no estic segura de que la carrera que vull, primer que la nota no m'arriba a la carrera, vull fer informàtica. Tinc un cinc i mig, i les meves notes al batxillerat no són molt brillants, i la nota mitja de la selectivitat no m'arriba. I aquest any haig de fer només tres assignatures, i abans de ficar-me en una carrera que no m'agrada gens, faré un mòdul de grau superior i si m'agrada faig la carrera. Sempre tinc temps, no em corre cap pressa tenir la carrera amb 20 anys..." (Centre A, 2n batxillerat).

7.3 Les opcions per la formació professionals d'itinerari curt

En aquest apartat i el següent farem un repàs de com han viscut el pas per la formació professional els alumnes que han participat en els grups de discussió, primer els de CFGM i posteriorment els de CFGS. Com han viscut aquest pas i quines expectatives tenen un cop han acabat la seva formació, que, en principi, hauria de ser terminal, és a dir, de pont cap al mercat de treball.

congruent amb les dades de l'enquesta comentades al capítol anterior: entre el 50% i el 60% de l'alumnat dels CFGS tenen com a primera preferència després del cicle anar al mercat de treball.

7.3.1 La valoració del CFGM

Totes les aportacions que feien referència a la manera com han viscut els alumnes el seu pas pel cicle formatiu, les hem classificat en dos grups: els punts febles i els punts forts del grau mitjà. No tots els punts es donen a tots els centres ni a totes les especialitats. Segurament la dinàmica inicial d'aquests cicles ha marcat les deficiències lògiques d'un dispositiu formatiu que entra en funcionament. Tampoc no es tracta de fer una avaluació de la formació professional, no és aquest l'objectiu d'aquest treball, però sí apuntar quines vivències poden explicar en part les pressions que pugui rebre el sistema educatiu per modificar algunes de les característiques que el defineixen actualment.

Entre els punts febles, han aparegut els comentaris següents:

- A alguns alumnes se'ls fa curta la durada del cicle, sobretot aquells que només duren un curs acadèmic (en el nostre estudi, només el cas d'administratiu), i molts dubten que la preparació rebuda sigui suficient per encarar la inserció laboral.¹⁷ Encara que hagin fet les mateixes hores (o més) de formació específica que a l'antiga FP2, es feien en tres anys; la concentració pot no ser adient per al ritme d'aprenentatge dels alumnes. En aquest punt hi ha coincidència amb l'opinió del professorat, com veurem al capítol següent.
- Aquest punt té relació amb la crítica que es fa en alguns cicles a la superficialitat dels continguts rebuts, ja que hi ha molt poc temps per a la matèria i els objectius terminals plantejats als cicles de grau mitjà. La tensió entre coneixements genèrics-coneixements específics (o dit d'una altra manera, entre coneixements més adaptables a canvis i coneixements

¹⁷ De fet, es comencen a detectar en altres estudis estratègies d'alumnes que es matriculen en un cicle d'un any però ja pensant que repetiran i el faran en dos anys (PABLO, 1996).

aplicables a curt termini) no queda ben resolta, com també es veurà després als grups de discussió del professorat.

- Un element molt negatiu és la inadaptació d'alguns professors al nou context. Si bé és cert que el canvi ha estat sobtat, els alumnes no toleren gaire la incapacitat del professor que no vol o que no pot adaptar-se a la nova situació.
- Finalment, un punt que ja ha sortit unes quantes vegades, i és la gran crítica al disseny de la reforma: la manca de connexió amb el grau superior. Si bé és cert que no és l'opció majoritària, sí que és una qüestió que genera un consens molt ampli.

Pel que fa als punts forts, cal destacar l'eliminació de les matèries comunes. D'acord amb la reforma, la formació general és prèvia a la formació professional i, per tant, els cicles no han de dedicar hores als coneixements genèrics i es poden centrar en les matèries d'especialitat. Això fa que la formació professional sigui més motivadora per a alumnes que ja n'han tingut prou, de matemàtiques, llengua... Però també té un aspecte negatiu, com destacava un alumne d'un CFGS, i és que a l'antiga FP1 les matèries comunes eren una segona oportunitat per als estudiants que havien fracassat a l'EGB per treure's el graduat, i això ara no passa. És a dir, com més centrada la FP en si mateixa, es converteix en una via més tancada; en canvi, la introducció d'elements genèrics permet obrir més vies.¹⁸ És a dir, que si el CFGM tingués cotinguts genèrics, seria més fàcil que es pogués fer la connexió amb el CFGS.

"Els que no podien continuar estudiant anaven cap a la FP. I allà te trobaves... doncs... de tot. I, bueno, els que anaven cap a la universitat pues anaven a BUP. I clar, el que fèiem a FP, fèiem totes les assignatures que fèiem abans més les tecnològiques. Era una mica com

¹⁸ Fet aquest que també és motiu de reflexió en l'àmbit europeu: "En el propio itinerario vocacional, en la medida en que las calificaciones 'vocacionales' tienen un contenido más general, ofrecen mayores oportunidades de progresión y se las trata como separadas de los estudios superiores, o se obtienen mientras se espera el ingreso en estos últimos" (GREEN, *et al.*, 2001, p. 165).

fer un altre cop el mateix, més una formació, entre cometes, professional, perquè, clar, lo que portava més hores era doncs humanística, llenguatge, física, química... bueno tot lo mateix. I sobretot FP1 era com una mica com repescar la gent que havia quedat a l'EGB, perquè estaven repetint un altre cop tot. Després FP2 ja era una altra història, però FP1 era això, una repesca” (Joel, centre C, CFGS).

Una altra valoració positiva és l'augment de la proximitat amb el món del treball, tant pel que fa a les hores que passen els alumnes al taller com sobretot per la formació en centres de treball. L'extensió de les pràctiques a la totalitat de l'alumnat que no té experiència laboral ha estat un encert en el qual coincideixen alumnes i professors, pel que fa a l'acostament entre la formació i l'ocupació. No sempre les empreses que acullen estudiants de formació professional estan a l'alçada, i, com deia un alumne, hi ha dos tipus d'empreses: aquelles on vas per treballar o aquelles on vas per aprendre. No cal dir que també es poden trobar empreses que tinguin les dues concepcions de les pràctiques. Tot això es tractarà amb més profunditat al capítol 10.

7.3.2 Perspectives després del CFGM

Els alumnes de CFGM elaboren diferents estratègies de futur d'acord amb els seus interessos i les seves capacitats. N'hi ha que tenen una perspectiva molt a curt termini, que volen anar a treballar (n'hi ha que han anat combinant estudis i feina), perquè posen per sobre d'altres interessos la necessitat d'autonomia financera respecte a la família (autonomia que, a aquestes edats, és sobretot en el camp del lleure i del consum). Alguns s'han plantejat fer un altre cicle de grau mitjà per ampliar la seva formació, com a estratègia defensiva davant de la competència que trobaran en el mercat de treball, normalment dintre de la família professional però no sempre. Aquesta acumulació de cicles no representa una gran proporció, com hem vist al capítol 6,¹⁹ però és possible que augmenti en el futur.

¹⁹ En un estudi anterior, el 15% dels alumnes que acabaven un CFGM es tornaven a matricular d'un altre CFGM l'any següent (MERINO, MORELL, 2000).

“Hombre, por ahora yo tengo pensao de irme a trabajar. No sé, puede ser que al principio tenga pensao a mediaos de curso de seguir estudiando y hacer el curso de plancha y pintura, que está mejor pagado, lo único que te castigas un poco más” (José, centre A, CFGM).

L'opció que té més pes en l'àmbit discursiu és anar a fer un grau superior. De fet, també hi ha la idea de piràmide, ja que el grau superior és vist com el camí “natural” per als que serveixen per estudiar; alguns fins i tot tenen el punt de mira en la universitat, i el grau superior com a pont per anar-hi. Hi ha dues estratègies per fer el salt cap al grau superior. Bé, de fet n'hi ha tres, el que passa és que la via “normal”, és a dir, fer el batxillerat, no és contemplada per ningú, no es planteja en part perquè alguns dels que voldrien anar-hi ja han passat pel batxillerat i han fracassat, i d'altres perquè, si haguessin tingut aquesta via com a plausible, ja no s'haurien matriculat a un CFGM. Les dues estratègies més clares són, doncs, intentar fer el curs pont o bé les proves d'accés.

Pel que fa al curs pont, es critica que sigui tan restringit i tan selectiu. La restricció a unes quantes famílies i a pocs centres deixa poques oportunitats als alumnes que volen passar al grau superior. A més, ha afegit mobilitat, ja que els alumnes interessats, la majoria informats, han de desplaçar-se als pocs centres que tenen el permís per realitzar el curs pont, que entra de ple en la dinàmica client/proveïdor que s'explicava abans. I també critiquen que sigui selectiu en el nivell que es dona, ja que es tracta d'una concentració del batxillerat en un any. Existeix la sensació que és molt difícil, i que una persona “per lliure” tindria moltes dificultats per superar aquest curs. Alguns alumnes que van suspendre el batxillerat tenen una segona oportunitat, però per a alumnes que des del final de l'ESO no han tornat a veure assignatures com ara matemàtiques, llengua, etc., realment ho tenen molt difícil. També hi ha una certa incomprensió de l'alumnat de CFGM respecte als continguts del curs pont, ja que, si l'objectiu és anar al grau superior per formar-se més en una especialitat tecnicoprofessional, no entenen que s'hagin de preparar de les matèries comunes del batxillerat. És més, n'hi ha que diuen que un alumne de

grau mitjà està més ben preparat per fer un grau superior que un alumne que ve de batxillerat i que no té la base tecnològica de l'especialitat, que sí que tenen els alumnes de grau mitjà.

“Ha d’haver un curs que s’ha promocionat aquest any, que és el curs pont, i jo el que he vist, que vaig acabar la EGB amb 14 anys, penso que amb 13, vaig fer la FP, que no t’ho he dit, vaig repetir dos anys el primer curs d’electrònica, o sigui, que porto sense estudiar, tinc 21, porto cinc anys sense agafar un llibre, només aquest any, i ara, o sigui, hem fet un cicle formatiu de grau mitjà d’administratiu, ara em passen, haig de fer el curs pont, si m’agafen, perquè hi ha 20 places només, que està molt malament... I ara volen ficar en un curs, en un any, un resum de tot un batxillerat per poder accedir al grau superior, i jo les matemàtiques que he fet les vaig fer a l'EGB i a mi no em demanis de fer un... una equació, perquè és que no tinc ni idea, i ara aquí faré, jo què sé...” (Òscar, centre A, CFGM).

“Yo creo que un grado superior te lo coges, si vienes de hacer un grado medio que es de lo mismo, vas a saber más que el que viene de bachillerato. Yo, por ejemplo, hago el curso puente aquí en (...) y hago el grado superior y viene uno a estudiar mantenimiento de bachillerato...” (Santiago, centre A, CFGM).

La segona opció, si es descarta el curs pont o si no es troba una plaça, són les proves d'accés. Aquestes proves en principi estan pensades per a treballadors en actiu, per tant, amb experiència laboral, però sense un reconeixement formal de la seva qualificació, i perquè puguin entrar a la formació professional reglada i obtenir una acreditació que els permeti reciclar-se, promocionar-se, etc. Doncs aquestes proves s'estan utilitzant com a via de continuïtat del grau mitjà cap al grau superior. Alguns alumnes s'han d'esperar un o dos anys, fins que en tenen 20, i demostrar una mínima experiència

laboral (6 mesos, en qualsevol feina) per poder presentar-s'hi.²⁰ De nou la percepció existent (i amb això coincideixen amb el professorat) és que, a diferència de les proves d'accés al grau mitjà, són proves molt difícils i selectives, ja que són proves que intenten homologar coneixements amb el batxillerat. Així, els alumnes que van per "lliure" ho tenen molt difícil, sobretot quan ja fa tres, quatre o més anys que no han fet res de matemàtiques, llengua... Alguns opten per anar a un mercat de la formació no reglada que està augmentant (acadèmies, centres de formació, escoles d'adults...) per preparar-se per a aquestes proves d'accés.

En qualsevol cas, sembla que la pressió dels alumnes que han acabat un CFGM per accedir al grau superior tendirà a augmentar els anys vinents. Caldrà veure si la flexibilització de l'accés vindrà per l'augment de places dels cursos de promoció o per la "suavització" de les proves d'accés, i si afectarà totes les famílies o només unes quantes, amb la qual cosa tindriem famílies d'itinerari llarg i famílies d'itinerari escapçat.

"Juan: Jo ho he fet, clar, com que vaig vindre de batxillerat, vaig repetir, ara tinc 20 anys, per això puc fer la prova d'accés. Tinc experiència laboral també perquè he treballat als estius, llavors l'avaluació ja l'he passat" (ET).

"P: Però tu penses que vas aprovar aquesta prova (d'accés al grau superior) pels dos anys de batxillerat que vas fer?"

Juan: Potser sí, vulguis o no, estàs dos anys...

Santiago: Si no pasas por el bachillerato, la prueba del grado superior no la pasas" (Centre A, CFGM).

²⁰ També és possible fer les proves als 18 anys si han fet un CFGM i volen accedir a un CFGS de la mateixa família professional (Resolució de 28 de novembre de 2000, DOGC núm. 3284, de 13/12/2000).

7.4 Les opcions per la formació professionals d'itinerari llarg

7.4.1 La valoració del CFGS

Els grups de discussió amb alumnes de cicles formatius de grau superior són els que han recollit una satisfacció més gran, encara que depèn en part del centre i del cicle. Però, en general, sembla que s'ha captat ràpidament que el grau superior és quelcom més que la FP2, té un prestigi força elevat, i encara que continua essent una opció secundària respecte a la universitat, és una compensació acceptada per part dels alumnes i de les seves famílies com a substituït,²¹ sense que hi hagi una gran sensació de pèrdua, res comparable a la diferència d'estatus entre el batxillerat i el grau mitjà.

El professorat és clau en la valoració dels alumnes. Aquells que han tingut un professorat "entregat", segons les seves paraules, molt vocacional, introduït en el sector d'activitat, valoren molt positivament el cicle. En canvi, aquells que han tingut professors que no han sabut o no han pogut adaptar-se a la nova situació n'han sortit decebuts. Això també ho veurem al capítol següent, però la reforma ha posat el professorat de la formació professional en una situació de renovació, i en alguns casos més radicals, de gairebé reconversió professional. Aquells professors que s'ho han pres com una oportunitat de desenvolupament professional han connectat molt més amb l'alumnat i han contribuït a l'èxit del cicle. En canvi, aquells professors amb actituds més burocràtiques, que han fet un procés d'adaptació "forçada", no han pogut motivar els alumnes. A més, hem de tenir en compte que els alumnes del grau superior són molt més exigents que la resta, ja que són més grans, tenen molt més clar el que volen i si fan un grau superior és perquè

²¹ En aquest sentit, és molt interessant veure que algunes universitats catalanes, com ara la UOC, la UPC i la UAB s'estan plantejant oferir CFGS per, entre d'altres raons, donar sortida als estudiants que abandonen els estudis universitaris (GAIRÍN, 1999). Això reforçaria el caràcter subsidiari de la formació professional específica de grau superior respecte a la formació universitària.

saben els objectius que volen assolir, sobretot els que vénen de l'FP2. Així, alguns alumnes amb experiència laboral han declarat que en sabien més que algun professor, o d'altres alumnes han mostrat un rebuig al professorat que s'aferrava a un manual i no sortia d'aquí. En canvi, encara que al professor li toqui explicar una matèria nova, si els alumnes veuen esforç i ganes de superació, normalment ho valoren moltíssim.

En general, els cicles de grau superior han fet augmentar el prestigi, la fama que tenien els centres de FP. Això sobretot ho diuen els alumnes que han passat per l'FP1 i l'FP2, alguns van començar primer de FP fa més de 10 anys i per tant han vist l'evolució cap a millor de l'ambient que es viu als instituts, i si hi han tornat és perquè han vist que era una oferta formativa que els podria afegir una millor preparació professional de la que tenien amb el títol de FP2. Ara bé, encara no tenen clar quin serà el valor de canvi del nou títol, ja que no veuen que en el món empresarial estigui encaixada la nova estructura de la formació professional. Un alumne es queixava, per exemple, que ni a les oficines de treball de la Generalitat no existia un epígraf per al tècnic superior quan es va anar a apuntar al registre de desocupació. La manca de reconeixement en el mercat preocupa, lògicament, aquests alumnes, que han estat un o dos anys formant-se en especialitats que fins i tot podrien competir amb titulats universitaris, com veurem més endavant al capítol 10.

No només hi ha la preocupació per la manca de reconeixement del títol, ja que això es tradueix en categories professionals (amb les conseqüències que té això sobre les condicions laborals, remuneració, possibilitats de promoció, etc.), sinó que també preocupa la capacitat dels empresaris per saber utilitzar la qualificació que tenen els alumnes. Als grups de discussió han sortit casos de subocupació flagrant, sovint perquè els empresaris o caps de personal no saben descodificar la formació acumulada per aquests alumnes, com veurem amb més detall al capítol 10. Normalment, els alumnes es veuen amb capacitats superiors a les tasques que els són assignades per les empreses.

Malgrat això, hi ha un reconeixement general que la formació professional ha millorat molt en el seu acostament al món laboral i empresarial. De la mateixa manera que als CFGM, la formació en centres de treball ha estat clau en aquesta valoració positiva. De fet, per a molts representa el salt cap a la contractació, perquè les pràctiques són utilitzades per algunes empreses dintre de les estratègies de selecció de personal i de formació d'acollida (i barata) de nous treballadors. També s'han donat casos d'abusos per part d'empreses que només utilitzen els estudiants de pràctiques com a mà d'obra barata i que no s'impliquen en el procés formatiu de l'estudiant.

Una altra qüestió valorativa que sorprèn una mica és que molts alumnes consideren que els cicles tenen una durada massa curta. I sorprèn perquè en la majoria dels casos són alumnes que ja tenen un itinerari escolar llarg i amb una formació de base molt sòlida. L'especialització en cicles curts després d'etapes educatives no ha estat interioritzada, en part perquè encara es té la imatge d'una FP de cinc anys. I també sorprèn perquè són els mateixos alumnes que declaren que estan prou capacitats per competir amb diplomats universitaris o enginyers tècnics. Més temps de formació encara agreujaria la sobreeducació o la subocupació.

El fet d'estar en un període de transició i que als cicles conflueixin persones amb trajectòries molt diferents (de COU, de batxillerat, de fracàs d'universitat, de FP2, de FP2 més experiència laboral) és vist de forma molt positiva. A diferència de l'ESO, "l'atenció a la diversitat" s'ha treballat força en aquests cicles, així com el treball cooperatiu, sobretot en l'ajuda mútua que suposava la col·laboració entre persones amb gran bagatge teòric però poca base tecnològica i persones amb un itinerari formatiu i/o laboral extens en una especialitat tècnica però amb mancances en les tècniques d'abstracció i formalització. És més, la sensació és que, en la mesura que avanci la reforma i els estudiants de CFGS només vinguin del batxillerat, els cicles perdran atractiu i fins i tot baixarà el nivell, ja que caldrà començar la formació tecnològica des de les bases de cada especialitat. Caldrà veure si aquesta possibilitat quedaria compensada per l'entrada al grau superior d'alumnes que vinguin del grau mitjà.

“És que això cada cop anirà a menys, perquè ara hi ha molta gent que havia acabat la FP en el metall, fan un cicle de producció doncs faig aquest, però quan tota aquesta gent s’acabi, i només vingui gent del batxillerat... llavors serà diferent. (...) No hi haurà ningú que treballarà en el sector. Això pot ser perquè la gent que ha acabat la FP, doncs acabes la FP i vas a treballar, i “hòstia, m’he enterat de què fan aquest cicle pues hi vaig”... però quan tota aquesta gent de FP, ja no hi hagi gent que faci els cicles formatius, llavors serà només gent del batxillerat” (Oleguer, centre B, CFGS).

“Quan la gent comenci i vingui de la ESO i tot això... suposo que no tindrà gaire coneixement de lo que és la matèria en si, una idea, llavors perdrà, perdrà perquè tindran que perdre molt més temps en donar unes bases molt bàsiques” (Lucas, centre B, CFGS).

La comparació entre l'FP antiga i la nova la fan sobretot els alumnes que han viscut els dos sistemes, lògicament. En aquest sentit, hi ha una certa nostàlgia per "l'ambient" que oferien els antics instituts de FP. La introducció de la reforma ha fet que els centres, tant de FP com de BUP, passin a ser instituts de secundària, i és probable que els processos d'adscripció identitària en els instituts de FP s'hagi diluït. És a dir, ser alumne d'un institut de FP donava una identitat forta d'alumne de FP, que d'una banda podia ser un estigma social però de l'altra, permetia construir una identitat forta basada en el treball manual i una identitat associada a un col·lectiu. En canvi, els nous cicles han tallat la relació entre diferents especialitats, ja no són alumnes de FP, les especialitats s'han tancat en si mateixes, no hi ha relacions transversals entre famílies (no hi ha matèries comunes que puguin combinar alumnes de diferents branques) ni amb alumnes de batxillerat (que, per regla general, funcionen amb altres horaris i espais). D'alguna manera, el nou model de formació professional reglada s'acosta més a la formació ocupacional, amb cursos molt específics, amb grups reduïts, amb poc professorat i només de l'especialitat, i es perd una mica el vincle identitàri que podien tenir els alumnes amb l'institut. És possible que les noves promocions articulin la seva relació amb el centre i amb la resta

de cicles d'una altra manera, però no sembla arriscat pensar que la relació entre l'alumne i el centre serà més individualista (més basada en la dinàmica de consumidor) i les formes més col·lectives seran clarament recessives.

“Bernardo: Yo creo que son círculos cerrados, como por ejemplo si vas a estas salas de reuniones, un círculo aquí, otro círculo allí... estancos.

Oleguer: No hi ha...

Juanjo: Cada uno va a la suya.

Bernardo: También creo que es por el hecho de que no compartía afinidad de materias (...) (Centre B, CFGS.

7.4.2 Perspectives després del CFGS

La LOGSE dissenya el cicle formatiu de grau superior com un cicle terminal, és a dir, amb la finalitat bàsica de sortir del sistema educatiu i accedir al món laboral. Ara bé, com ja s'ha apuntat abans, el pes de la universitat com a referent és molt important,²² i continua sent un focus d'atracció per a molts alumnes de cicles, encara que només uns quants estiguin decidits a anar-hi. En el fons, és com si els cicles de grau superior recollissin universitaris "frustrats", encara que després, com veurem de seguida, elaborin un discurs "antiuniversitari". El cas és que el grau superior no és una alternativa a la Universitat, sinó un camí alternatiu, més llarg, però sense l'entrebanc de la selectivitat. Dit d'una altra manera, els joves no es plantegen els termes d'universitat o grau superior com a excloents, sinó com a addició o complementaris.

²² Aquest referent no només ha estat per als alumnes i les famílies. També ho ha estat per als territoris, que s'han llançat a una autèntica carrera per atraure facultats i escoles o crear-ne de noves a ciutats mitjanes i fins i tot petites, perquè ho han vist com un senyal de prestigi per a la ciutat, i també ho ha estat per moltes institucions de formació privades o semipúbliques que han perseguit com una obsessió la conversió dels seus estudis en estudis universitaris. Tot plegat ha contribuït a una autèntica "mistificació" de la universitat als anys vuitanta (AD, 1999).

"P: El grau superior és una alternativa a la universitat?"

Oleguer: O un complement.

Bernardo: Yo creo que las dos cosas.

Oleguer: Depèn de per quin motiu pot ser una alternativa i depèn de per quin motiu pot ser un complement.

P: Però, per exemple, alguns de vosaltres heu dit que, com que la selectivitat no va donar resultat, llavors vau optar pel grau superior...

Mercedes: En el meu cas, per exemple, vaig fer mòdul perquè sense fer selectivitat... per mi és un complement perquè als dos anys he après i després, sense necessitar selectivitat, puc accedir a la universitat que és el que jo volia fer. (...) Empresarials. Per exemple, jo aniré més preparada a empresarials que un que vingui de BUP i COU, perquè ja almenys la base ja la tindràs.

Oleguer: I tindràs un títol més.

Mercedes: I tindrè un títol més.

Bernardo: Por eso digo que es un complemento y una alternativa, si fracasas tienes algo. Si haces BUP y COU y fracasas no tienes nada" (Centre B, CFGS).

Aquesta visió, és clar, depèn del centre i de l'especialitat, però apareix al discurs de bona part dels alumnes que han participat en l'estudi. L'atracció de la universitat no només funciona en les perspectives a curt termini dels alumnes, sinó que també és present en la planificació dels cicles formatius. Així, algun alumne es queixava que el professorat havia enfocat el cicle com una universitat "en miniatura", amb un nivell d'exigència semblant a una

diplomatura, mentre que precisament els alumnes s'havien matriculat al cicle renunciant d'alguna manera al món universitari. També succeeix al contrari: alumnes que es queixen que els havien "venut" el cicle com un succedani de la universitat i a l'hora de la veritat l'han trobat massa fàcil. Insisteixo que depèn força de les dinàmiques creades a cada centre i de les especialitats, ja que n'hi ha que se senten molt més a prop de les carreres d'enginyeria tècnica (és el cas d'informàtica) o més lluny (com ara la família d'arts gràfiques).

Pel que fa a les perspectives ocupacionals, ja s'ha comentat el fenomen de subocupació. Un altre fenomen és la reacció en contra dels titulats universitaris. D'una banda, s'elabora un discurs de la competència professional que els aixeca l'autoestima i els fa pensar que són capaços de competir amb enginyers o diplomats universitaris en igualtat de condicions. És més, alguns (de les branques industrials però també de la família administrativa) gosen dir que estan més ben preparats que els enginyers, que surten de la universitat amb molta teoria però amb poca capacitat d'aplicació pràctica. Amb això coincideixen molt amb el discurs del professorat respecte a la capacitat limitada dels universitaris, que de vegades deriva cap a un discurs "antiintel·lectual", com veurem al capítol següent.

Aquesta reafirmació de la formació rebuda respecte als títols universitaris sembla que és una mena d'estratègia d'augmentar l'autoestima, però una estratègia poc elaborada i podríem dir que de "xoc" davant de les preguntes de l'investigador, perquè a mesura que s'esdevemnen els diferents grups de discussió, s'anava elaborant més el discurs (normalment això tenia lloc quan ja feina una hora que durava la reunió, i per tant, amb els participants més cansats). Hi ha un fenomen d'ajustament d'expectatives, i apareix clarament una diferència, una ruptura insalvable entre els títols de formació professional i els títols universitaris; una ruptura que de fet són dues: les competències i la credencial. Els alumnes de FP acaben reconeixent que una formació superior dóna més versatilitat i més adaptabilitat al canvi, perquè la formació professional no deixa d'estar més especialitzada en un camp acotat de saber i de domini tecnològic i/o empresarial. I en definitiva, el reconeixement del títol universitari és superior al reconeixement dels títols de formació

professional, i més quan encara els nous cicles no són prou coneguts a les direccions de recursos humans de les empreses.

“Juanjo: Eso es lo que hemos venido diciendo: está más preparado un técnico que un universitario.

Bernardo: Yo lo encuentro presuntuoso. Yo cuando he dicho que me veo capaz de competir con un ingeniero técnico hacia él (?) no lo desmerezco en absoluto. Me veo capaz de competir, pero no podemos decir que... un ingeniero es un ingeniero.

Pere: Jo l'avantatge que li veig a un enginyer és que... jo, què passa? Que em convertiré en un especialista de matèria, estàs allà en un cercle i sempre fas el mateix, i com evoluciones dintre de l'empresa ets pots convertir, pots guanyar-lo en coneixements a ell. Però què passa? Si tu vols anar llavors a una altra empresa tu seràs molt bo en allò, però potser en unes altres coses pues no tindràs cap tipus de coneixement, i un enginyer possiblement...

P: Més versàtil?

Pere: Sí.

(...)

Juanjo: Yo creo que siempre estará ahí el ingeniero. La palabra ingeniero siempre va a estar en el mercao, tú dices quizás técnico especialista, vale, pero el ingeniero, por muy tonto que sea siempre va a tener la ingeniería, el nombre está ahí” (Centre B, CFGS).

En aquest sentit, també es dona la divisió entre una visió més fatalista, d'acceptació acrítica o pessimista del credencialisme, i una visió més voluntarista, més decidida o ambiciosa, que pretén trencar i demostrar per la via de l'aplicació pràctica en un entorn laboral concret la vàlua de la formació

rebuda als CFGS. Segurament el prestigi que acabi consolidant aquesta formació dependrà de la quantitat d'alumnes que surtin titulats amb aquesta segona perspectiva.

Si respecte als competidors universitaris hi ha diferents visions i matisos, hi ha un consens total pel que fa a la distinció respecte als titulats de cicles de grau mitjà. No hi ha dubte que existeix un tall de nivell entre el grau mitjà i el grau superior, i tampoc no tenen dubtes que el grau superior és la via per a la promoció laboral a l'empresa. Gràficament, és el salt del taller a l'oficina tècnica, de l'heteronomia a l'autonomia (per exemple, en la fixació d'horaris), de la repetició a la creativitat. Això no vol dir que tots ho aconsegueixin, però, a diferència de l'FP2, amb el CFGS els alumnes visualitzen moltes més probabilitats d'arribar-hi.

“Jo vaig fer el salt (del taller a l'oficina tècnica) al setembre, jo sempre tota l'experiència que tenia era a baix al taller, i realment (...), sense fitxar a l'entrar, no sé, un tracte diferent” (Oleguer, centre B, CFGS).

Aquesta promoció laboral no és, contra el que caldria esperar, més fàcil per als alumnes que ja tenen experiència laboral i ja estan inserits en una empresa. Les perspectives per a aquest col·lectiu no sembla que millorin ni que empitjorin. De fet, la iniciativa de formar-se, com ja s'ha dit, normalment parteix del alumne mateix, i no de l'empresa com una part de la política de millora del capital humà, política absent encara a moltes petites i mitjanes empreses. Sí que és present l'estratègia de fer el salt cap a l'autoocupació, sobretot en aquells sectors que permeten, amb relativament poca inversió, muntar un petit taller o organitzar-se com a treballador autònom. Les possibilitats de promoció laboral s'associen també al tipus de formació rebuda, en el sentit que una formació professional més genèrica permet més possibilitats de promoció a llarg termini. En canvi, una formació professional més específica, més centrada en un àmbit restringit d'un ofici o d'una activitat industrial o professional, té un abast més limitat i pot dificultar la promoció en els mercats interns (canviar de departament, de producció a control de qualitat, per exemple) o en els mercats externs (canviar d'empresa, que moltes vegades és l'única manera de

promocionar-se a les petites i mitjanes empreses). Tot això es desenvoluparà més al capítol 10.

7.5 Recapitulació

En aquest darrer apartat resumiré les principals conclusions de l'anàlisi dels grups de discussió en els punts següents:

- La reordenació de l'etapa obligatòria impulsada amb la LOGSE ha tingut un impacte negatiu en la majoria dels participants. Aquest impacte negatiu se centra sobretot en la baixada de nivell, entès en la concepció tradicional, provocat per la comprensivitat. Aquesta nova organització de l'etapa 12-16 anys ha provocat la sensació majoritària de pèrdua de temps tant per als alumnes d'alt rendiment com per als que no s'adeqüen a les exigències acadèmiques i actitudinals dels instituts.
- La solució d'aquesta situació, solució compartida amb el professorat, és la configuració d'itineraris a partir dels crèdits variables. Malgrat algunes veus disconformes, la utilització d'aquests crèdits permetria una separació entre els alumnes que volen anar al batxillerat i els que no ho volen (o no poden fer-ho) i per tant, han d'anar a la formació professional.
- Aquest fet reforça la idea de "camí noble" per a l'itinerari acadèmic, ESO, batxillerat i universitat. Anar a fer formació professional, de fet, és vist com "deixar d'estudiar".
- L'ensenyament secundari postobligatori es troba amb un dilema o paradoxa: el sistema anterior era segregador però permetia a l'FP tenir una funció recuperadora del fracàs de l'etapa obligatòria. Quan es vol eliminar aquesta segregació, això provoca l'expulsió del sistema dels fracassats i la pèrdua de la funció recuperadora de la FP. A més, si el currículum se centra en les matèries específiques, impedeix la continuació en estudis superiors.

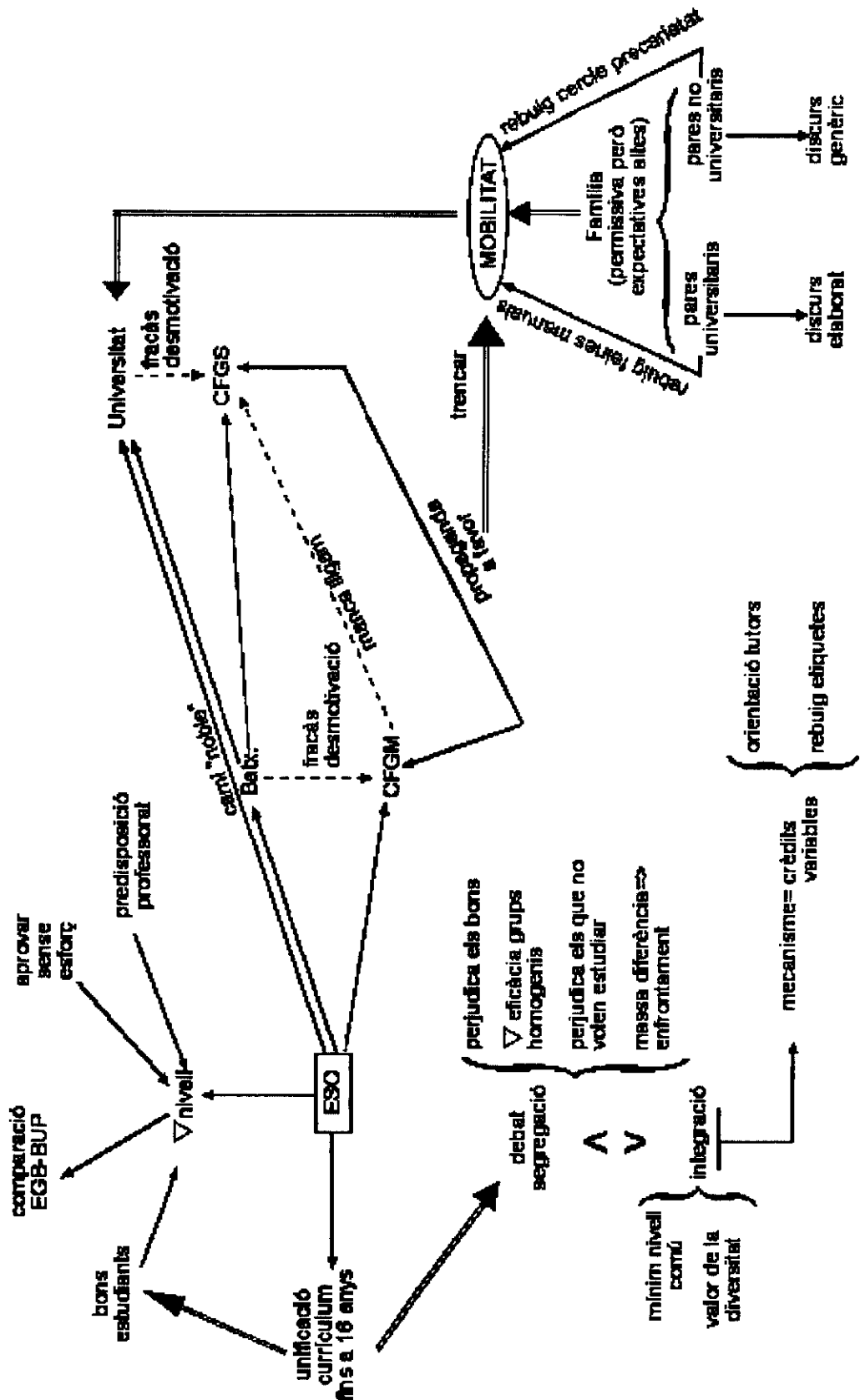
- Hi ha un consens molt ampli a valorar molt més els CFGS que els CFGM. Els CFGM, malgrat que tenen el mateix requisit d'accés que el batxillerat, no han deixat de ser vist com una alternativa menor per als estudiants poc exitosos (que poden haver aprovat l'ESO amb "ajuda" o poden haver passat per les proves d'accés, sortida més "digna" que els PGS) o per als que fracassen al batxillerat. A més, la manca de connexió amb els grau superior el fa poc atractius.
- La connexió del CFGM amb el CFGS és una demanda molt estesa, encara que només pensen seguir-la una minoria d'alumnes. Hi ha dues variants: el curs pont i les proves d'accés. Es critica la restrictivitat del curs pont i el fet que sigui un batxillerat condensat en un anys, i també es critica la duresa de les proves d'accés. En aquest sentit, l'alumnat (tant de grau mitjà com de grau superior) no entén que es trenqui l'itinerari professional i que es necessiti un currículum exclusivament acadèmic per accedir al grau superior. És més, domina la lògica de la continuïtat FP1-FP2 i es qüestiona que els estudiants de batxillerat assimilïn millor els continguts dels CFGS.
- L'alumnat de CFGS manté una relació "d'amor-odi" amb la universitat. D'una banda, l'accés al grau superior es fa com a segona opció davant de la impossibilitat d'accedir a la universitat (per la nota, perquè es veu massa difícil), no són opcions alternatives en situació d'igualtat. Això provoca un cert "complex d'inferioritat". Per això, la universitat representava i continua representant la culminació de la piràmide educativa. Però, d'altra banda, necessiten refermar-se professionalment i afirmen que no tenen res a envejar en la preparació tècnica respecte als titulats universitaris, encara que saben que en el mercat de treball els diplomats i enginyers tenen més avantatges comparatius a l'hora de competir per un lloc de treball.
- La nova formació professional té una lògica d'oferta i demanda que la vella formació professional probablement no tenia tan accentuada. D'una banda, per a alguns centres i alumnes funciona més l'efecte oferta, és a dir, domina l'oferta concreta de cicles en les demandes de l'alumnat. D'altra banda,

podem trobar cada cop més un model més de client/proveïdor, és a dir, uns alumnes més actius en la recerca del cicle que més els agradi o al qual atribueixin més valor de canvi. Cal suposar que la davallada d'alumnat accelerarà aquest model i que els instituts elaboraran estratègies de "màrqueting" per captar alumnes.

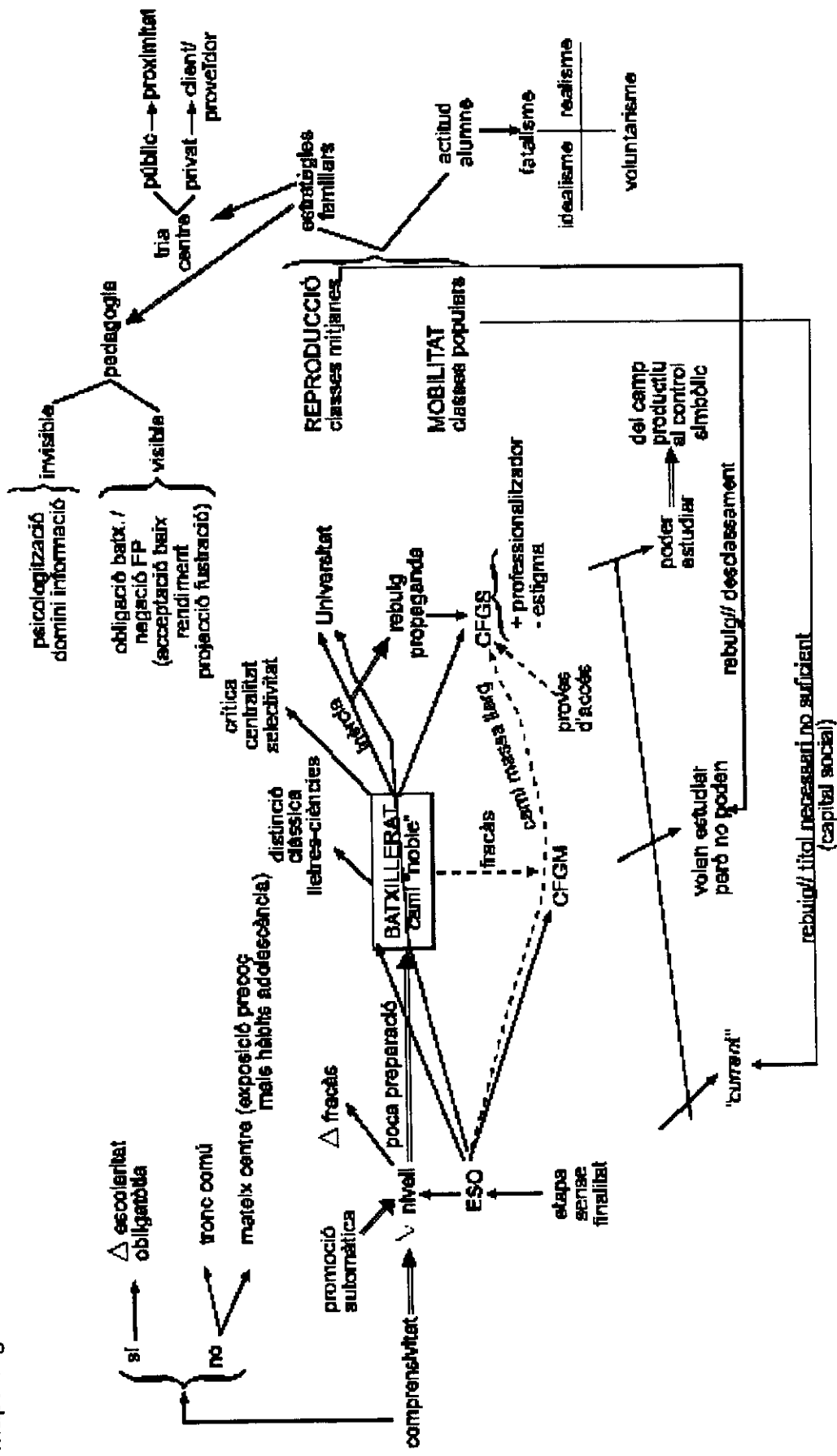
- Les estratègies de mobilitat de les classes populars i de reproducció de les classes mitjanes impliquen la universitat. En aquest sentit, les mesures restrictives d'accés a l'ensenyament universitari i la "propaganda" oficial a favor dels cicles aixequen sospites i són viscudes com una desviació imposada de les legítimes aspiracions socioeducatives.

- El credencialisme és molt present en les discussions sobre el valor de canvi dels títols que proporciona el sistema educatiu. En aquest sentit, els títols superiors són vistos com una garantia de trobar feines qualificades, que allunyin de les tasques manuals, que són rebutjades per la majoria dels alumnes que han participat en els grups de discussió, de diferents orígens socials. Ara bé, l'increment continuat dels títols té una conseqüència negativa, viscuda com una devaluació del seu valor de canvi. És a dir, cada cop més el títol és una condició necessària però no suficient. En aquest context, reapareix el capital social com a recurs discriminador en l'assignació de posicions socials.

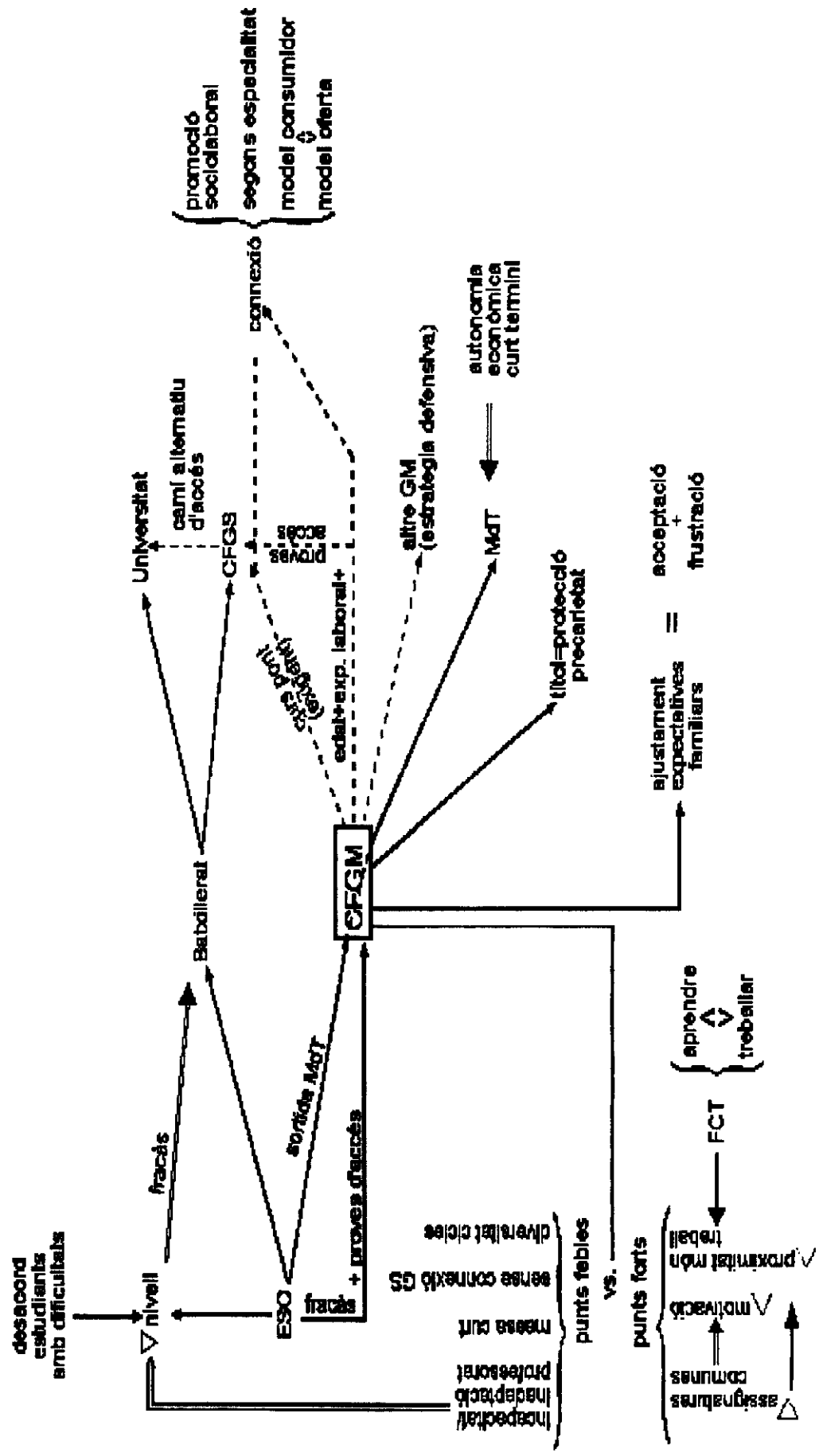
Mapa cognitiu 7.1: Alumnat de 4t d'ESO



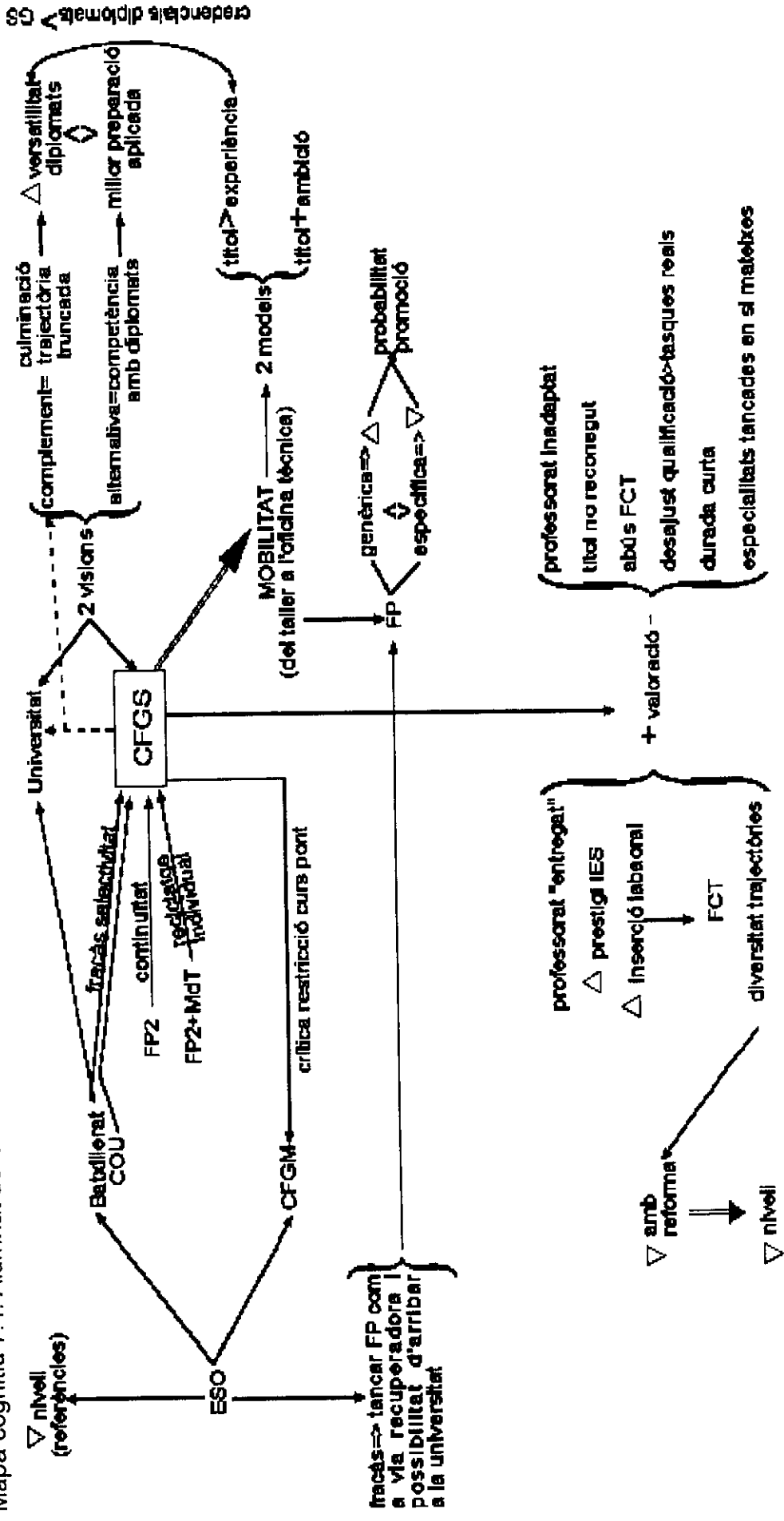
Mapa cognitiu 7.2: Alumnat de 2n de batxillerat



Mapa cognitiu 7.3: Alumnat de CFGM



Mapa cognitiu 7.4: Alumnat de CFGS



CAPÍTOL 8.
ELS DISCURSOS I LES ESTRATÈGIES DEL
PROFESSORAT

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

8.1 L'impacte de la reforma educativa en el professorat

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

8.1.2 Teories pedagògiques i reproducció social

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

José: Somos más mayores.

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

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

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

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

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

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

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

P: Per què?

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

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

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

8.2 Les pràctiques d'orientació i avaluació

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

María José (professora de llengua espanyola): ummmmm

Manuel (professor de mecànica): No necesariamente.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(...)

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

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

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

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

Leandro: No es lo mismo.

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

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

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

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

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

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

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

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

8.2.2 La transició de la secundària obligatòria a la secundària postobligatòria

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pedro: No lo puedes dejar por ahí.

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

Pedro: Un mínimo oficio, claro.

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

Pedro: Además, eso está muy mal calculado.

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

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

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

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

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

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

Leandro: Vale.

Pedro: Y segundo de bachillerato es todo teórico.

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

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

Pedro: Sí, pero no tiene nada que ver.

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

Pedro: Naturalmente" (Centre A).

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

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

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

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

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

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

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

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

8.3 La reforma de la formació professional

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

8.3.2 Especialització versus polivalència del currículum

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

8.4 La formació professional i la divisió social del treball

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

8.4.1 L'horitzó de classe i les opcions professionals

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(...)

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

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

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

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

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

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

Pedro: ...Ilar de infancia...

Isabel: Ah, vale, jardineras.

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

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

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

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

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

8.5 Recapitulació

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

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

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

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

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

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

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

- Tot i que s'atribueixen al professorat de BUP les resistències més fortes en contra de la reforma perquè els ha canviat les condicions de la docència, amb alumnes menys seleccionats, he trobat una forta resistència a la reforma entre el professorat que s'havia especialitzat en FP2, i per tant, amb alumnes també seleccionats. Per tant, no es pot fer una afirmació simplista en el sentit de dir que el professorat de BUP està en contra de la reforma perquè empitjora la seva situació i el professorat de FP hi està a favor perquè s'ha repartit el conflicte que tenien concentrat.
- La transició de l'ensenyament secundari obligatori al postobligatori s'enfronta a dues paradoxes. La primera té a veure amb la proporció de cada generació que pot obtenir el graduat en secundària. Si aquesta proporció és petita, vol dir que el títol de graduat es devalua i l'alumnat que no l'obté queda estigmatitzat. En canvi, si s'augmenta l'exigència en l'avaluació al final de l'ESO, l'estigma del fracàs és menor però expulsa del sistema educatiu una proporció més gran de la promoció. I això ens porta a la segona paradoxa, que té a veure amb les opcions després de l'ESO. Si es vol igualar l'accés al batxillerat i la formació professional (en el supòsit que això impliqui igualar la valoració social d'ambdues vies), això es fa a costa de fer la formació professional més selectiva i, en conseqüència, l'etapa postobligatòria també es fa més selectiva. En canvi, si es vol fer el sistema menys selectiu, no queda més remei que facilitar l'accés a ensenyaments professionals, cosa que porta automàticament a la devaluació d'aquests ensenyaments.
- Aquestes paradoxes es transformen en un dilema per al professorat d'ESO: si a un alumne que no supera els mínims fixats per l'etapa obligatòria no se li dona el graduat, queda condemnat a sortir del sistema educatiu i optar per dispositius no reglats (com ara els programes de garantia social), generalment mal vistos pels mateixos alumnes i les seves famílies. Si en la

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

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

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

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

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

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

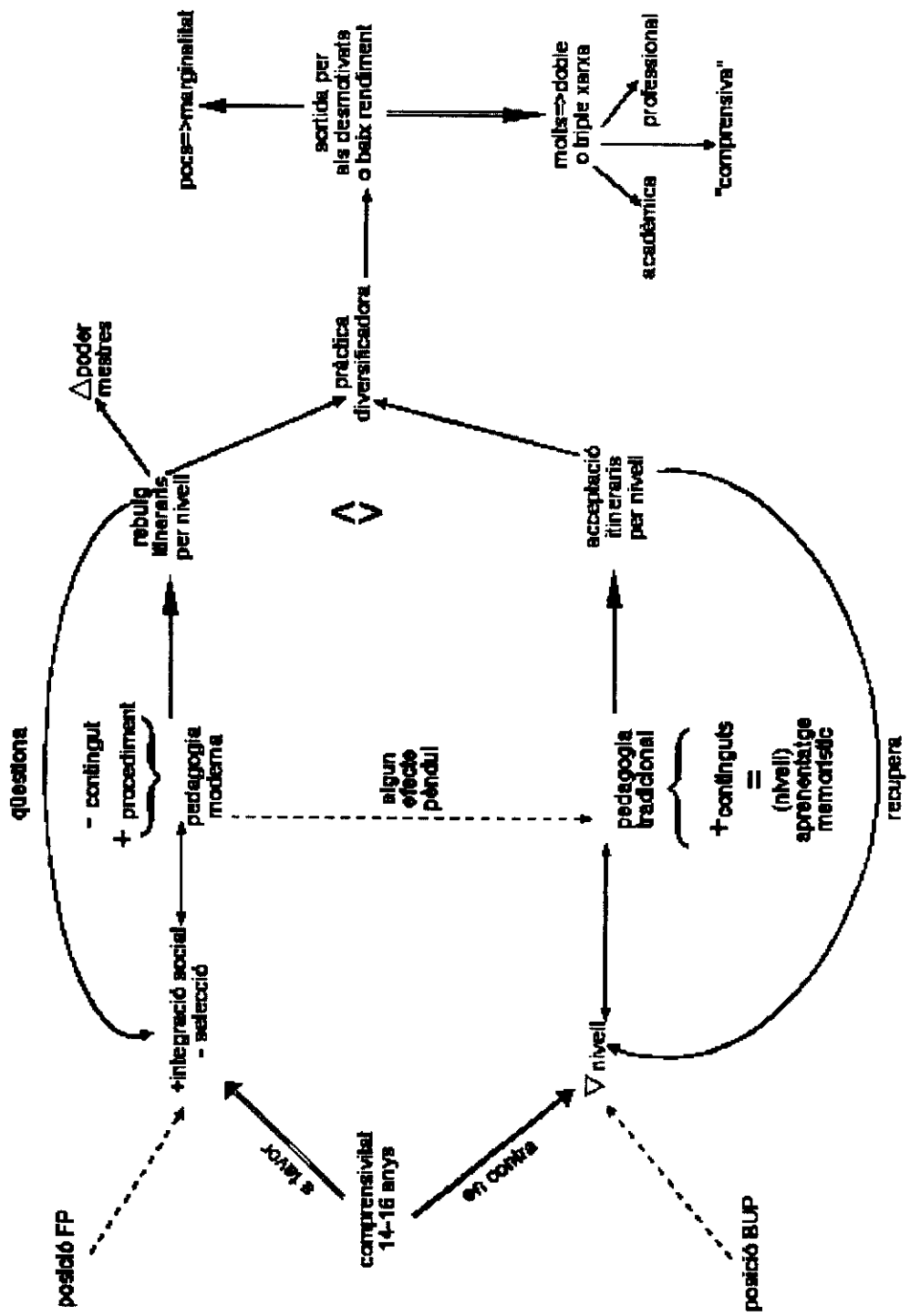
- La reforma del currículum ha provocat un debat sobre l'especialització o la polivalència dels perfils professionals i formatius. Aquí de nou es troben dues concepcions de l'ensenyament-aprenentatge. La concepció més tradicional dóna més importància als continguts especialitzats i a l'aplicabilitat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

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

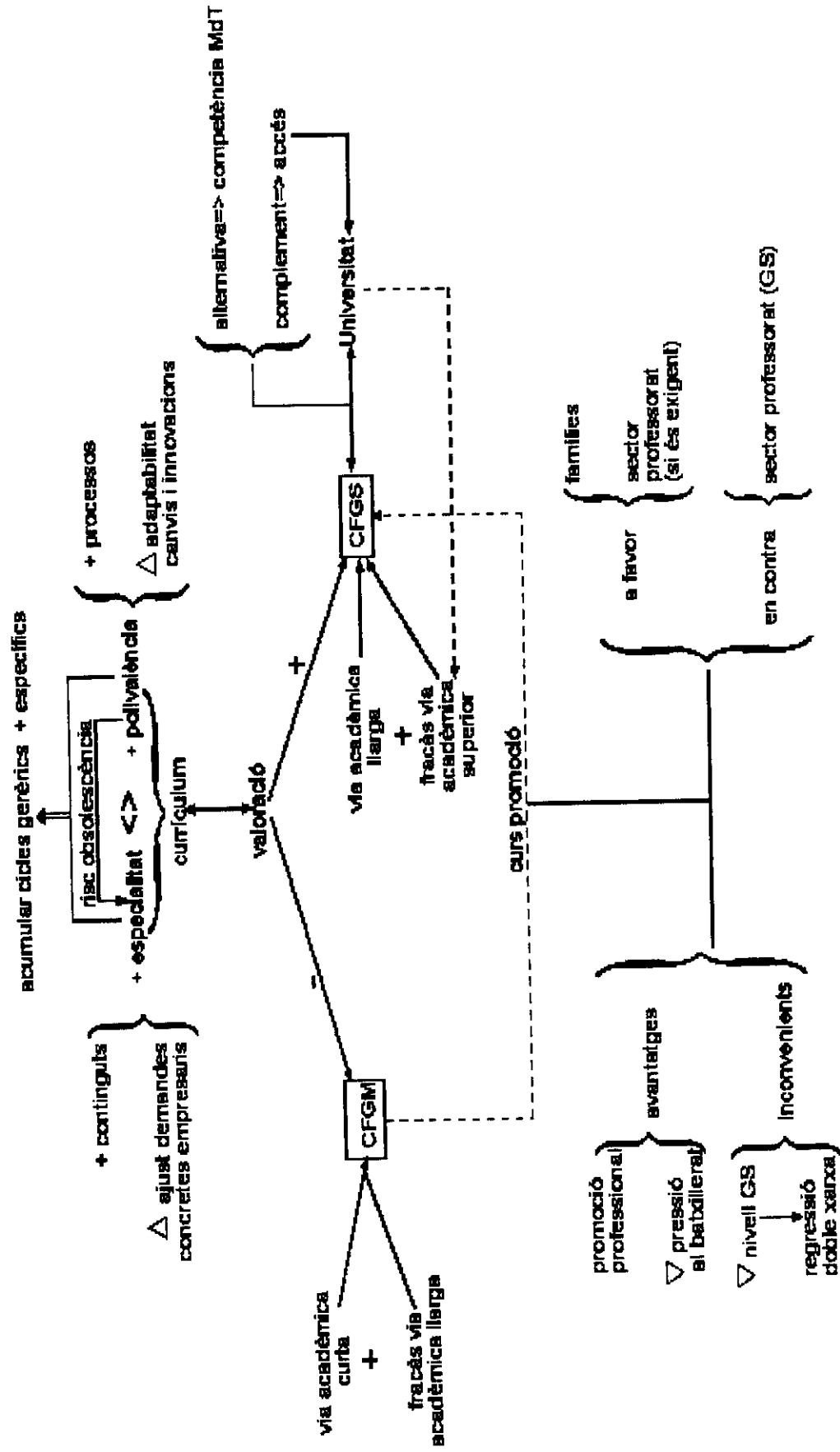
de l'FP ha fet disminuir aquesta funció més assistencial, que ha passat a l'ESO, però el rebuig al treball manual com a via de promoció sociolaboral continua afectant bona part de la societat. Tampoc no pot adquirir més prestigi si ni les mateixes persones que la defensen de manera aferrissada (el professorat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

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

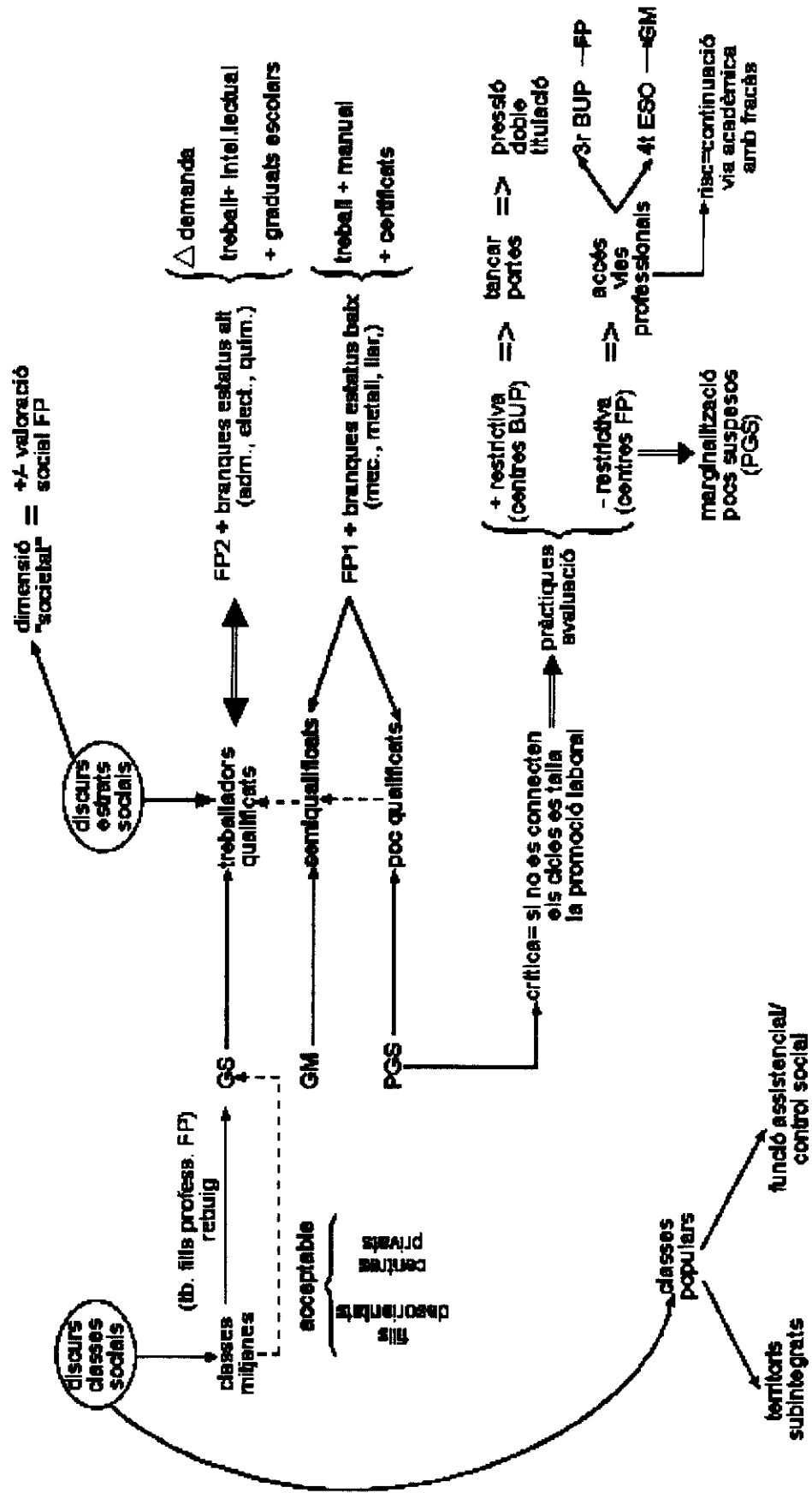
Mapa cognitiu 8.1: El professorat davant la reforma educativa



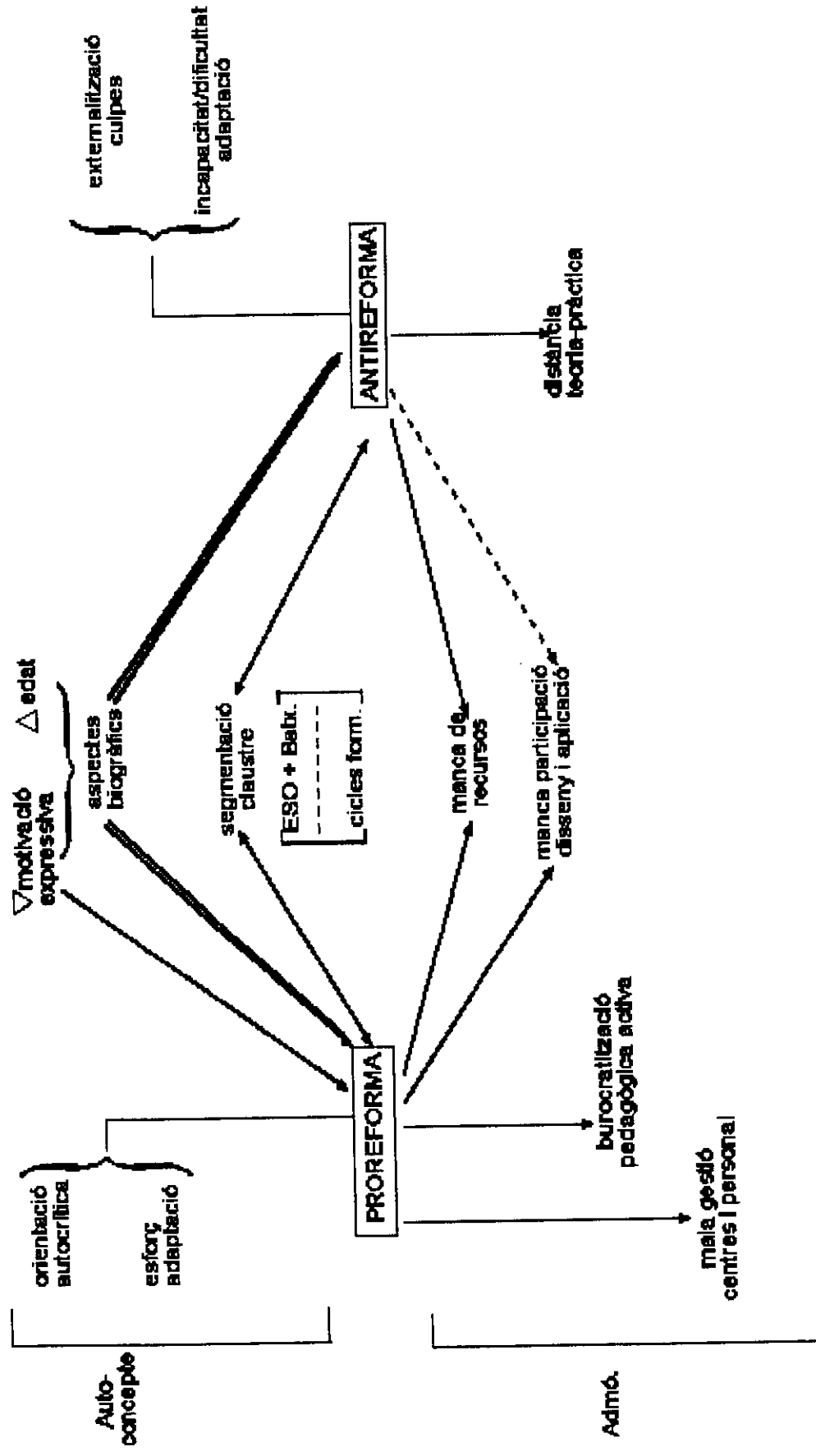
Mapa cognitiu 8.2: El professorat davant la reforma de la formació professional



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



Mapa cognitiu 8.4: Autoconcepte del professorat



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

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

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

9.1 La perspectiva de l'alumnat i les famílies

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

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

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

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

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

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

¹ Confederación Católica Nacional de Asociaciones de Padres de Alumnos.

² Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos.

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

9.2 La perspectiva del professorat

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

9.3 La reforma de la reforma

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

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

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

9.3.1 Els itineraris al segon cicle de l'ESO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

9.3.2 La connexió del grau mitjà amb el grau superior

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

9.3.3 La doble xarxa de centres

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

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

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

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

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

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

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

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

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

9.4 Recapitulació

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

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

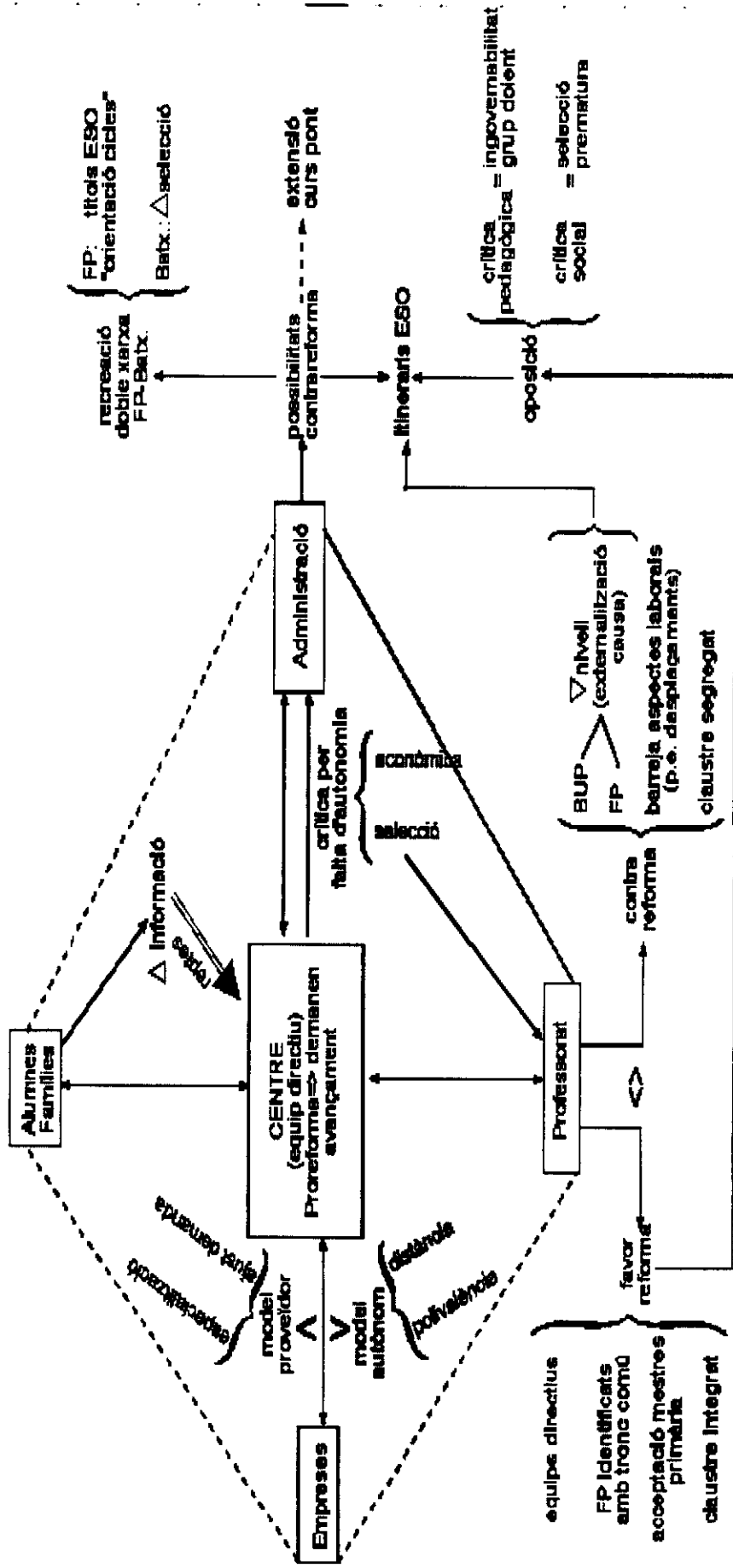
paper de centralitat respecte a l'FO i l'FC. Caldrà veure si aquests centres integrats beneficiaran els centres públics (IES) o reforçaran la dinàmica de mercat de la formació ja existent a l'FO i l'FC. Sembla que la Generalitat de Catalunya també vol impulsar centres integrats, els IES-SEP (nstitut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

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

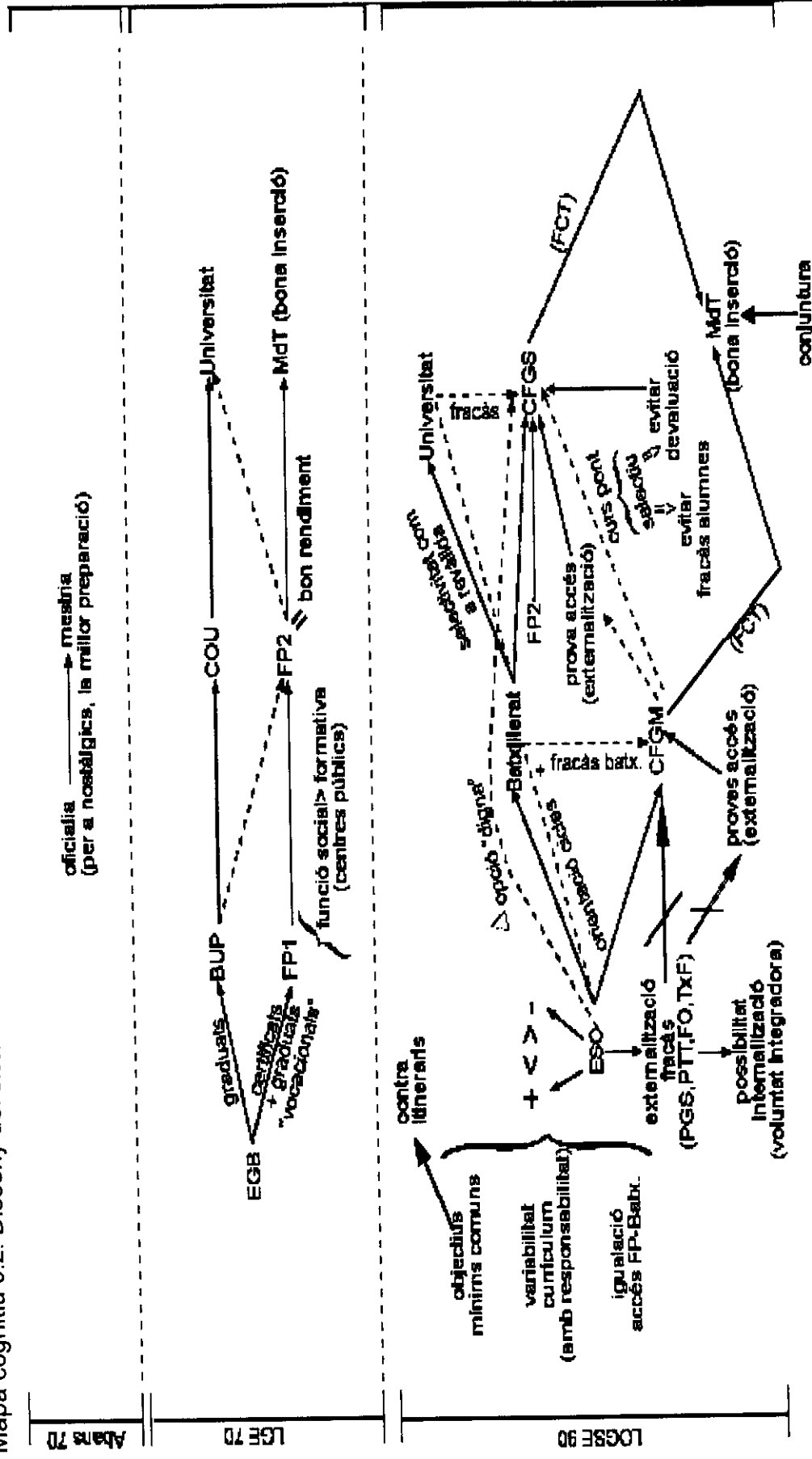
aspectes com ara la situació laboral del professorat o les propostes d'organització del centre (amb més o menys autonomia).

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

Mapa cognitiu 9.1: Entramat institucional i actors col·lectius



Mapa cognitiu 9.2: Disseny del sistema educatiu



CAPÍTOL 10.
EL RECONeixEMENT DE LA FORMACIÓ EN EL TEIXIT
PRODUCTIU