8.18 EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO QUE FINALIZA LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA GRET

Maribel García Gracia
Universidad Autónoma de Barcelona

La aplicación de la LOGSE ha implicado una reformulación de las «reglas del juego» con efectos directos sobre los itinerarios de formación y las expectativas del alumnado que finaliza la enseñanza secundaria obligatoria. En primer lugar por la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años, en un ciclo común de carácter inclusivo para todo el alumnado. En segundo lugar, la aparición de los Ciclos de Formación Profesional de Grado Medio, como vía de continuidad para aquellos alumnos que, orientados hacia una formación profesionalizadora, hayan obtenido el graduado en la ESO. En tercer lugar, la oferta de Programas de Garantía Social, de carácter voluntario, para todos aquellos que hayan desarrollado un itinerario de insuficiencia formativa a lo largo de la escolarización obligatoria, no obteniendo el graduado en la ESO.

Ante el actual panorama social y educativo, en cambio permanente, y sobre el cual se cierne una contrarreforma educativa como *La Ley de Calidad* , conviene introducir la complejidad de la reflexión y recordar que cualquier medida de reforma educativa puede tener efectos no deseados sobre las trayectorias formativas del alumnado y en particular sobre aquellos más vulnerables: esto es, los alumnos que desarrollan trayectorias de desafección escolar e insuficiencia formativa a lo largo de la enseñanza obligatoria, que además, como se intentará ilustrar a continuación, son un colectivo internamente heterogéneo pues existen situaciones de «fracaso escolar» diversas. El artículo se centra, por razones evidentes, únicamente en uno de los tres aspectos referidos, esto es: las repercusiones que se derivan de la aplicación de la reforma educativa sobre el alumnado que ha acumulado situaciones de fracaso escolar a lo largo de su escolarización obligatoria. Para ello se utilizan los resultados de un estudio realizado por el GRET[1] sobre las expectativas de los alumnos de cuatro institutos públicos en Cataluña, que finalizan la enseñanza secundaria obligatoria en el curso académico 2001-2002, sobre la base de 320 encuestas y 65 entrevistas semi estructuradas, que han permitido profundizar en las representaciones sociales y expectativas ante el estudio y el trabajo, particularmente entre los alumnos que han desarrollado trayectorias de *«fracaso escolar»* a lo largo de su escolarización. Los institutos han sido seleccionados a partir de criterios de contraste, tanto por lo que respecta a la composición social del alumnado (entorno de clases medias y trabajadoras) como por el territorio en que se encuentran situados y por la oferta de programas de garantía social asociada. Las entrevistas han permitido,

[1] Garcia, Maribel & Planas, J (2002) *Els itineraris de formació i expectatives d'inserció laboral d'alumnes d'ESO a Catalunya* Projecte Interreg III-A. Direcció General de Formació Professional. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya-GRET-ICE, Universitat Autònoma de Barcelona, 89 pàg.

por un lado, descubrir las argumentaciones y discursos que se encuentran tras los resultados obtenidos en las encuestas. De esta manera se ha profundizado en la significación subjetiva y el sentido de determinadas respuestas, desde la perspectiva del alumnado.

PRINCIPALES RESULTADOS

Se constatan diferencias lógicas en cuanto al rendimiento del alumnado de cuarto curso de ESO según centros, que en cierta forma responde a los criterios en base a los cuales han sido seleccionados (diferente composición social y ubicación). En cualquier caso, destaca las altas expectativas de obtener el graduado (9 de cada 10 alumnos 10) entre alumnos procedentes de las clases medias (IES del centro de Barcelona) mientras que en los institutos restantes las cifras son más moderadas y equiparadas: entre una cuarta parte y un tercio del alumnado acabará la ESO sin obtener el graduado.

Según los datos del estudio el nivel de rendimiento general es de carácter moderado. Así, entre un 40% y un 50% de los alumnos han desarrollado una trayectoria de promoción moderada (aprueban justo) a lo largo de la ESO. Las trayectorias de excelencia académica se sitúan entre un 20% y un 40% según institutos, en función de la composición social de su alumnado, mientras que las trayectorias académicas negativas, de acumulación de suspensos a lo largo de la etapa entre el 10% —en el instituto representativo de clase media, y un 25% y un 33% en los restantes. Estos datos coinciden sustancialmente con los obtenidos en el estudio sobre Desigualdades de Éxito a la ESO de la fundación Bofill,[2] sobre la base de una muestra representativa para el conjunto de Cataluña, a pesar que nuestro estudio no tiene valor estadístico, siendo sólo representativo de los cuatro centros seleccionados.

Los rendimientos académicos a lo largo de la ESO expresan, sustancialmente, unas trayectorias académicas de continuidad tanto en los rendimientos moderados como de éxito mientras que las trayectorias de fracaso crónico son numéricamente poco relevantes (el mayor porcentaje se eleva al 7%) lo cual puede interpretarse como consecuencia del carácter dinámico del fracaso escolar, y del salto cualitativo que representa para el alumnado el tránsito de la enseñanza primaria a la secundaria. No se trata pues de una trayectoria de continuidad sino de rendimientos decrecientes, que se acentúan conforme se prolonga el proceso de escolarización.

En este sentido cabe añadir que las trayectorias de mejora (es decir alumnos que en primaria iban peor) y que tienen rendimientos moderados en secundaria e incluso consiguen aprobar teniendo algunas evaluaciones particularmente positivas, son prácticamente inexistentes. Únicamente se dan en un centro, en uno de cada 10 casos. Probablemente estas trayectorias sean atribuibles a la acción educativa específica del instituto en cuestión, que combina medidas de atención a la diversidad «de aula» en los tres primeros cursos de la ESO con formulas diversas de «streeming» en áreas instrumentales para el cuarto curso de la ESO, mientras que dos de los institutos restantes utilizan desde primer curso medidas de carácter organizativo (fórmulas de streeming), al margen de otro tipo de recursos y el tercero responde con medidas didácticas de atención a la diversidad en el aula. En cualquier caso este dato apunta a los posibles efectos que pueden derivarse de la prolongación de la enseñanza obligatoria, en el sentido de acentuar las desigualdades de rendimiento, si no se dan las medidas pedagógicas compensadoras oportunas.

---

[2] Funes J (Coord) (1998) Desigualtats d'exit a l'ESO a *Finestra Oberta*, núm. 3. FUS. Fundació Bofill.

El análisis de las expectativas académicas y profesionales del alumnado de los centros estudiados muestra tres trayectorias básicas, con presencia desigual según centros.[3] La primera opción y la más mayoritaria es la prosecución de estudios académicos. Según un estudio reciente (R. Merino, 2002) se trata de una opción considerada por el 65% del alumnado. En nuestro estudio, las diferencias entre el alumnado, según institutos, son remarcables, pues se trata de una opción válida para el doble de alumnos procedentes de entornos de clase media (80%), en relación con los alumnos de entorno obrero (43%).

La segunda trayectoria es la de aquellos que optan por estudiar un ciclo formativo de grado medio. Se trata de una opción muy minoritaria si la comparamos con la anterior pues los porcentajes oscilan entre el 16% y el 25% entre el alumnado de institutos ubicados en el cinturón industrial y por tanto provenientes de un medio obrero.[4] En esta trayectoria domina la incertidumbre en cuanto a las opciones de especialidad al margen de la orientación hacia trabajos de cuello blanco (administración) en un intento por equiparar, una vez más, esta opción al bachillerato.

La tercera y última trayectoria apunta hacia una inserción laboral rápida. Se trata de una opción prácticamente desconsiderada entre el alumnado del instituto representativo de clase media mientras que es una opción considerada para dos de cada diez alumnos de los institutos procedentes de un entorno industrial y obrero. Dentro de esta trayectoria las opciones se bifurcan entre el acceso directo al mercado de trabajo y el acceso mediatizado por una formación laboral corta, como pueden ser los PGS, cursos de Formación ocupacional, programas de transición al trabajo, de formación en alternancia como los T* F, etc. Vale decir que ambas opciones son numéricamente equiparables pues la mitad del alumnado de esta trayectoria se decanta por un acceso directo mientras la otra mitad lo hace por una formación que le permita una mínima cualificación laboral. Estos resultados interrogan el valor añadido de las formaciones cortas para la inserción laboral de los jóvenes con trayectorias de insuficiencia formativa, cuestión sobre la cual volveremos más adelante.

Según los datos, pues, se configura un único modelo dominante: el itinerario académico que conduce hacia los estudios superiores. Se trata del modelo dominante, presente en el imaginario académico y profesional del alumnado, pero sobretodo entre sus padres y madres, pues los porcentajes de orientación hacia el bachillerato siempre son superiores entre éstos.:que optan por los estudios de bachillerato hacia la universidad. Este modelo hegemónico está presente por activa y pos pasiva en todos los medios y situaciones.

A pesar de las diferencias de trayectorias y expectativas no se dan diferencias significativas entre los perfiles de rendimiento escolar en relación con el valor que éstos atribuyen a la escuela, en el sentido que: el estudio tiene una valoración fuertemente compartida, lo cual pone de relieve la interiorización de un discurso dominante sobre la importancia de la escuela y la educación para la trayectorias profesionales y vitales futuras. También para la mayor parte del alumnado la institución escolar ha acabado siendo un espacio de encuentro con el grupo de iguales, y en este sentido se convierte en un espacio para vivir la adolescencia a pesar de que las escuelas no sean el espacio de los adolescentes, y con independencia de sus rendimientos. Con todo, la mayor parte del alumnado considera que

---

[3] A pesar que nuestro estudio no tiene significación estadística los resultados obtenidos coinciden sustancialmente con una estimación realizada en base a las estad´siticas de enseñanza disponibles para Cataluña. Para más detalle véase: Merino, R (2002)). De *la contrareforma de la Formació Professional de la LGE a la contrareforma de la Formación Profesional de la LOGSE: Itineraris i cicles de formació professional després de l'ensenyament secundari comprensiu.* Tesi Doctoral. Departament de Sociología. UAB.

[4] En el estudio referido poco más del 20% de alumnos optan por un CFGM. Un 10% directamente al acabar la ESO y el resto como opción tras el abandono del bachillerato.

la escuela es bastante aburrida. Esta consideración es compartida tanto por el alumnado que obtiene buenas notas como por el que suspende a menudo, pues con independencia del perfil los y las jóvenes piensan que la escuela resulta poco motivadora.

El estudio muestra la existencia de tres perfiles diferenciados entre el alumnado que ha desarrollado trayectorias de insuficiencia formativa, en función de les entrevistes analizadas, con sus particulares características, procesos y vivencias de escolarización.

El primer perfil es el de los alumnos que manifiestan actitudes de **Desafección y rechazo escolar en un contexto de apatía.** Se trata de alumnos con una actitud totalmente negativa hacia todo lo que representa el estudio, tanto por lo que respecta al currículum manifiesto como al currículum oculto (disciplina, orden, silencio, puntualidad, etc). Son alumnos que presentan problemas de comportamiento, practican absentismo de forma habitual y no tienen interés por seguir el ritmo de la clase. Atribuyen su situación al hecho que la escuela no va con ellos y no les gusta estudiar en un discurso de «libre elección» en confrontación con el profesorado y la escuela. En cualquier caso su situación académica no va en detrimento de su propia autoestima pues repiten que «*si quisieran aprobarían el curso*». Saben que no aprobaran la ESO y no piensan hacer nada para evitarlo. En cuanto a las expectativas de continuidad de los estudios tienen muy claro que no quieren estudiar nada más, ni tan solo un PGS. Cualquier formación tiene para ellos una connotación negativa y su única idea es abandonar la enseñanza obligatoria al alcanzar los dieciséis años. No tienen información sobre las posibles formaciones pero afirman que tampoco les interesa. Por lo que respecta a sus expectativas profesionales se caracterizan por la indefinición. Las ganas de abandonar la enseñanza obligatoria no son consecuencia del estímulo por iniciarse en el mundo del trabajo, pues tampoco tienen unas expectativas claras al respecto. Confían en encontrar algún trabajo si bien no tienen ninguna preferencia especial. Podríamos decir que son jóvenes en situación de «*apatía*» respecto al mundo escolar y laboral.

Podríamos definir el segundo perfil como el de aquellos alumnos que muestran actitudes de **Rechazo y un discurso crítico respecto a la formación que ofrece la escuela** Son jóvenes con una actitud negativa hacia el currículum manifiesto (las asignaturas en si) pero no necesariamente respecto a lo que representa la escuela. La base de su desinterés se atribuye a la «inadecuación del currículum escolar», excesivamente teórico, con sus intereses formativos o profesionales. Consideran que la formación recibida es poco interesante, aburrida y requiere mucho esfuerzo. Como en el caso anterior también se trata de alumnos absentistas si bien en algunos casos existe cierto interés por seguir el ritmo de la clase. Este perfil de alumnado considera que el estudio y, en especial, la acreditación (obtención del graduado en ESO) tiene un importante valor instrumental, para acceder a los CFGM (por los que manifiestan interés) y como señal de competencia en el mercado de trabajo. No obstante ven difícil, si no imposible, aprobar la ESO. En último término su motivación es la entrada al mercado de trabajo, aceptando para ello tener que hacer alguna formación profesional. En casos de vocación clara algunos alumnos se plantean ir a una escuela de adultos para obtener el graduado en ESO mientras trabajan. En general, consideran que tienen un nivel bajo de información respecto a los CFGM y otras ofertas y se quejan de que ciertas escuelas informen poco a aquellos que se orientan hacia el trabajo y la formación profesional. En definitiva encontramos en este perfil alumnos con una vocación profesional bastante definida o bien orientados al trabajo a fin de conseguir recursos de manera rápida y permitirse cierto nivel de consumo. .

El tercero y último de los perfiles podríamos definirlo como el de alumnos con **«dificultades de rendimiento»** y se caracteriza por:

Una actitud general positiva hacia la escuela y las materias Valoran y conceden importancia al graduado en ESO y consideran la formación muy importante, tanto a nivel profesional como a nivel personal. En general, son alumnos que intentan seguir el ritmo de la clase, estudian, asisten a clase,

hacen los deberes y no parecen tener problemas con la disciplina escolar. Cuando se les pregunta por los motivos de su bajo rendimiento suelen interpretar su situación de bajo rendimiento escolar como consecuencia de un «handicap personal» que vendría ilustrado por la frase «es que no sirvo para estudiar, aunque me gustaría», *«me cuestan las materias», «debería esforzarme más», «me cuesta concentrarme»*, etc. Se trata de un colectivo que, en general, ha interiorizado el discurso psicologista en torno al fracaso escolar. Son ellos los que se consideran incapaces de obtener buenos resultados, a pesar de intentarlo. Entre sus expectativas de formación destacan los alumnos que «desearían hacer bachillerato» y en segundo lugar aquellos que optarían por un CFGM. Aprobar la ESO se ve como una empresa complicada con lo cual aparece la frustración.

En resumen se dibujan tres perfiles de alumnos con trayectorias de fracaso escolar que resultan internamente diferenciadas, particularmente por lo que respecta a la vivencia de la escolarización y sus expectativas futuras:

a) Los que rechazan activamente los estudios, bajo un discurso de «libertad de elección» pues mayoritariamente afirman que «si quisieran aprobarían» Son alumnos que afirman no querer estudiar en ninguna de las posibles modalidades de formación para la inserción (PGS) *(Ni quieren ni pueden).* Estos alumnos rechazan tanto el currículum oculto como el currículum manifiesto que la escuela les ofrece

b) Los que rechazan el currículum manifiesto por considerarlo poco adecuado a sus intereses educativos y profesionales. Son alumnos que a pesar de sus dificultades por aprobar la ESO y su desinterés por lo que se les enseña consideran importante la acreditación al final de la etapa obligatoria, pues es condición necesaria para acceder a los ciclos formativos de grado medio, que es, para la mayor parte de ellos, lo que realmente les interesa. *(Querrían pero no pueden).*

c) Los que tienen «dificultades de rendimiento» y valorar positivamente la educación y la escuela. Son alumnos que quisieran seguir el itinerario académico de bachillerato pero consideran tener dificultades para seguir el ritmo estipulado, en un discurso que pone el acento en el handicap individual en la atribución de causas del fracaso escolar.

La diversidad de procesos de construcción de expectativas en el si de una trayectoria de insuficiencia formativa que se presuponía homogénea, interroga y plantea retos importantes a los PGS respecto a la necesaria heterogeneidad de la oferta, los modelos existentes y en cuanto a finalidades: Formativa versus profesional, terminal o de segunda oportunidad.

REFLEXIONES FINALES

De los datos del estudio se desprenden tres cuestiones que resultan centrales en el debate sobre la reforma, y que se apuntan a continuación:

1. ¿Porque no ha aumentado el fracaso escolar certificado si, por el contrario, ha aumentado en dos años la escolarización obligatoria?

Ante el debate acontecido en los meses anteriores sobre la presupuesta «bajada de nivel» y por tanto de aumento de las situaciones de fracaso escolar en la enseñanza obligatoria cabe decir que, según indicadores básicos, como las tasas de alumnado que no obtienen el graduado en la ESO *(certificación)* o los datos sobre las medias de rendimiento en las áreas evaluadas por el INCE (1998), *(resultados de rendimiento)* nuestro sistema educativo parece haber mejorado en «eficacia» al no aumentar las tasas de «fracaso escolar» al final de la enseñanza obligatoria, a pesar de la prolongación de esta enseñanza, de ocho a diez años, es decir de los catorce hasta los dieciséis años, pues entre un

12 y un 16% de los jóvenes en Cataluña se encontraban desescolarizados a los quince años en la segunda mitad de los años 80. Al mismo tiempo, en la última década, se ha observado un extraordinario crecimiento de los porcentajes de jóvenes de cada generación que alcanzan el nivel de bachillerato (Beduwé & Planas, 2002). Quiere ello decir que, con los datos disponibles, no se puede atribuir un aumento del fracaso escolar básico a la reforma contemplada en la LOGSE, al contrario, cabe referir un éxito, al menos relativo, en el esfuerzo por elevar el nivel de formación global de la población. Otra cosa es la desigualdad con que se distribuyen las tasas de «fracaso escolar» según territorios, tal y como ilustra nuestro estudio. En cualquier caso, parece pertinente preguntarse ¿porque no ha aumentado el fracaso escolar certificado si, por el contrario, ha aumentado en dos años la escolarización obligatoria? Sin ánimo de exhaustividad se perfilan dos tipos de respuestas:

a) La de los defensores del planteamiento «comprensivo», que apuntarían hacia los cambios introducidos por un proceso de reforma pretendidamente inclusiva, esto es, a la que se presupone instrumento de equidad social. Básicamente el mérito sería del profesorado, y de sus prácticas pedagógicas inclusivas, en un esfuerzo por dar repuesta a la pluralidad de intereses y motivaciones del alumnado, y a pesar de las dificultades de su aplicación.

En el mismo sentido, un argumento complementario vendría dado por el cambio de mentalidades entre el profesorado y del concepto y finalidad de la enseñanza secundaria obligatoria; un planteamiento diferente sobre los objetivos de esta etapa que abandona su tradicional carácter propedéutico y selectivo.

b) Un segundo tipo de argumentos vendría a representar las posturas defensivas de la contrarreforma educativa expresada en la *Ley de Calidad*, esto es argumentos que se ciernen sobre los interrogantes de las prácticas organizativas en los centros de secundaria que dan respuesta adaptativa a la diversidad del alumnado con fórmulas de organización escolar «flexibles» y a veces irreversibles (streeming).

No existen estudios específicos que permitan abonar alguna de las hipótesis referidas. No obstante algunas informaciones parciales interrogan respecto a la presupuesta «bondad» de los planteamientos segregadores así como de «postulados» comprensivos a «ultranza» pues su eficacia, en procesos de desafección escolar expresados en absentismos recurrentes, se pone en duda. Así, según un reciente estudio sobre absentismo escolar[5] «*la mayor tendencia a dar respuestas homogéneas y a la inhibición ante el absentismo se da en institutos proclives a una clasificación fuerte y a la jerarquización del alumnado, configurando grupos según rendimiento "grupos por nivel". Con todo, fórmulas aparentemente "comprensivas" de organización escolar producen respuestas uniformes y poco eficaces, mientras que los centros de secundaria que desarrollan respuestas activa al absentismo e integradoras son aquellos que combinan fórmulas pedagógicas de atención a la diversidad en el aula con formulas de organización escolar flexible*».

2. *¿Qué significa fracasar en la Enseñanza Secundaria Obligatoria?*

La segunda cuestión que cabe plantearse es sobre la significación social del fracaso escolar. Este interrogante remite a una reflexión más amplia sobre las nuevas formas de desigualdad que generan el actual paradigma tecnológico, económico y social y sus implicaciones sobre la institución escolar: su papel y relación con otras instituciones educativas, sobre sus objetivos y métodos pedagógicos, y, sobre todo, plantea interrogantes sobre cual debería ser el «Salario Mínimo Cultural» que la escuela obligatoria debería garantizar para todo el alumnado. Sobre ello no existe acuerdo entre los princi-

[5] Garcia Gràcia, M (2001) *L'absentisme escolar en zones socialment desafavorides: El cas de la ciutat de Barcelona*. Tesi doctoral Departament de Sociologia. Universitat Autònoma de Barcelona.

pales agente educativos, no obstante, este nuevo contexto económico y social imprime una nueva significación al fracaso escolar en la enseñanza secundaria obligatoria, que no únicamente tiene una lectura en términos de "insuficiencia formativa sino también de construcción de identidad en negativo, imponiendo límites al desarrollo persona y social, tal y como muestran los datos de nuestro estudio sobre el perfil de alumnado que manifiesta actitudes de *«Rechazo escolar en un contexto de apatía»*

Por un lado, el actual sistema escolar, de carácter inclusivo en tanto en cuanto integra a todo el alumnado en una única vía formativa, no está exento de desarrollar practicas de externalización y de inhibición ante el perfil de alumnado con trayectorias de rechazo y fracaso escolar, sea porque las políticas educativas definen vías formativas que proponen la solución fuera del sistema educativo (Programas de Aprendizaje Profesional mediante convenios con otras administraciones, fuera del marco escolar, como propone la *Ley de Calidad*, o la realidad de la *Hauptschule* en Alemania, a partir de los 10 años de edad) o porque las practiques escolares de algunos centros reproducen formulas de externalización (como ocurre en Cataluña con la mayor parte de las experiencias de escolarización externa, presuntamente «compartida» entre institutos y determinados centros de formación no reglada, que no dejan de ser una respuesta de. externalización a determinadas situaciones de fracaso escolar), o formulas de streeming que acaban segregando al alumnado. Se trata de estrategias que limitan de forma considerable la plena compresibilidad, tienden a establecer sistemas de formación profesional de segundo orden o paralelas al Sistema Educativo. En cierta forma, el sistema escolar tiende a «transferir» o externalizar al alumnado con trayectorias de inadaptación escolar hacia otros dispositivos externos al sistema educativo. En este sentido, resulta obvio pero no siempre suficientemente considerado es que: *«En la lucha contra el fracaso escolar es clave no perder la primera oportunidad, dado que a partir el fracaso se hace muy difícil la recuperación»* (Casal, García, Planas, 1998).

Por otro lado, las vías formativas de «segunda oportunidad», como son los Programas de Garantía Social, concebidos inicialmente como un recurso formativo para desarrollar una modificación positiva de las trayectorias sociales de los jóvenes, a los cuales se les ha certificado una situación de fracaso escolar al no obtener el graduado en ESO, tienen la difícil tarea de «re-formar» en el sentido de volver a formar a aquellos que han «fracasado» en la enseñanza obligatoria. Difícil tarea pues, en algunos casos, no se trata simplemente de una limitación de conocimientos fácilmente recuperables mediante acciones intensivas de formación, sino de una verdadera trayectoria de desafección escolar y, en algunos casos de *«desviación social»*, con lo cual se produce la paradoja de acentuar el estigma que se quiere evitar.

Además el actual marco legal establecido en la LOGSE reduce las opciones para continuar estudios entre los alumnos que han desarrollado trayectorias de fracaso, lo cual nos conduce a la tercera cuestión que cabe plantearse sobre los efectos del cambio de las reglas del juego que introduce la LOGSE y algunos de sus efectos en los itinerarios y expectativas de los jóvenes

3. ¿Están desorientados los jóvenes que fracasan en la escuela obligatoria?

Como hemos visto, mas allá de la definición formal del éxito y el fracaso escolar existe una definición social obre el concepto del éxito escolar social, que condiciona los usos que los jóvenes y sus familias hacen del sistema escolar y que orienta sus expectativas de formación y de inserción social y profesional.

La tradicional y mayoritaria orientación académica y de prosecución de estudios universitarios, desde que e produjera la expansión de los niveles de educación en España, es en parte la consecuencia lógica de la proyección a través del sistema educativo, de las aspiraciones de promoción social de los hijos de las clases trabajadoras. También es consecuencia de la histórica inhibición política y empresarial en la construcción de un sistema de formación profesional de «reconocido prestigio» en

términos laborales. Ante la dificultad por modificar estas invariantes históricas la LOGSE introduce, de la mano del legislador, la voluntad de *«dignificar»* la formación profesional, introduciendo para ello un nuevo requerimiento: poseer el graduado en ESO, forma *«curiosa»* de «elevar» el reconocimiento de esta vía formativa a la del bachillerato, pues se trata de una equiparación por el criterio de acceso no tanto por las opciones de prosecución de estudios que la primera acaba ofreciendo, si bien es cierto que el desarrollo normativo posterior posibilita el acceso de los CFGM a los CFGS sin que para ello sea el bachillerato la única vía posible. En cualquier caso, el nuevo requerimiento de acceso a la Formación profesional parece haber jugado en contra de esta vía formativa y a favor de la opción académica del bachillerato, (Carabaña, 2002, p, 193) pues ha aumentado el coste del título básico (de ocho a diez años) sin que por ello tenga mayor valor laboral, si bien si tiene un mayor valor propedéutico pues es condición *sine qua non* para proseguir en el sistema educativo.

Por otro lado aumenta el coste de oportunidad de las nuevas opciones profesionales a ser estas más selectivas en relación con la antigua FP, pues al ser requisito de acceso se equipara en estos términos a bachillerato, que a vez se equipara a los CFGM en canto a duración de estudios se refiere, con lo cual el coste de oportunidad de estudiar CFGM se eleva. Como ilustran los resultados de nuestro estudio, los alumnos que querrían acceder a los CFGM no pueden, por no haber obtenido el graduado en ESO, mientras que los que podrían incorporarse a esta vía formativa se orientan hacia el bachillerato.

Pero la mayor paradoja se produce con relación a los PGS pues cabe preguntarse cuales son las «contrapartidas» para un alumno que ha desarrollado una trayectoria de desafección escolar de prolongar dos años más de escolarización, pues en función de la coyuntura económica a mayor parte de candidatos a los PGS pueden insertarse en el mercado de trabajo directamente al tener la edad legal par hacerlo. Por otro lado la precariedad que caracteriza el segmento labora al que pueden acceder por su bajo nivel de cualificación no se ve substancialmente modificado por haber realizad un PGS, lo cual plantea interrogantes sobre su valor terminal. Por otro lado, tampoco está claro su valor instrumental con relación al sistema educativo, pues la fracción de alumnado que se reincorpora habiendo obtenido el graduado en ESO es muy minoritaria en Cataluña. Además algunos PGS, por su diseño, corren el riesgo de ser concebidos a imagen y semejanza de cualquier otra oferta «escolar» siendo el modelo escolar un modelo rechazado por una parte del alumnado con trayectorias de rechazo y desafección escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Béduwé, C:, Planas, J. (2002) : *Hausse d'éducation et marché du travail. Edex* LIRHE-Université de Sciences Sociales de Toulouse.

Carabaña, J. (2002): «Las políticas de izquierda y la igualdad educativa» en Torreblanca J. (Coord): *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda.* Biblioteca Nueva, p.167-231,

Casal et al (1999): *Aproximacions a la Garantia Social. El ser vei local de Garantia Social.* Diputació de Barcelona,

Casal, Garcia, Planas (1998): «Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa. Paradojas de un éxito». En *Revista de Educación*, núm. 317, pp, 301-318

Merino. R. (2002): De *la contrareforma de la Formació Professional de la LGE a la contrareforma de la Formación Profesional de la LOGSE: Itineraris i cicles de formació professional després de l'ensenyament secundari comprensiu.* Tesi Doctoral. Departament de Sociología. UAB.

VVAA (1998) *Aproximacions a la Garantia Social. Cap a un nou enfocament dels PGS.*. Diputació de Barcelona.