

Reforma i contrareforma de la formació professional a la LGE i a la LOGSE. Alguna lliçó de la història recent per a la situació actual?*

Rafael Merino Pareja

Universitat Autònoma de Barcelona

RESUM

L'objectiu de l'article és fer un breu resum de la història recent de la formació professional reglada a Catalunya i a Espanya, per entendre millor els canvis recents i donar llum a les discussions actuals sobre l'ensenyament secundari en general i la formació professional en particular. A partir dels pocs estudis que han dedicat una atenció especial a la formació professional, es fa un recorregut històric per les propostes legislatives del segle xx, amb un especial èmfasi a les lleis de 1970 i 1990, així com a la configuració final que va marcar l'aplicació de les diferents normatives. La dinàmica de reforma i contrareforma educativa ha estat recurrent en la història de l'educació espanyola, dinàmica que no és aliena a la política educativa de principis del segle xxi. En aquest sentit, la persistència de la formació professional com a via segregada de la via acadèmica ha superat els diferents intents d'integrar-la a l'ensenyament secundari.

PARAULES CLAU: formació professional, educació secundària, reforma educativa, història de l'educació, política educativa.

* Per tal de facilitar la lectura d'aquest article tot seguit s'indica el significat de les sigles que s'han emprat en la seva redacció: FP: formació professional; FPR: formació professional reglada; FPI: formació professional inicial; LGE: Llei general d'educació; EGB: ensenyament general bàsic; BUP: batxillerat unificat polivalent; COU: curs d'orientació universitària; FP1: formació professional de primer grau; FP2: formació professional de segon grau; FP3: formació professional de tercer grau; LOGSE: Llei d'ordenació general del sistema educatiu; ESO: ensenyament secundari obligatori; FPE: formació professional específica; CFGM: cicles formatius de grau mitjà; CFGS: cicles formatius de grau superior; PGS: programes de garantia social; CENU: Consell de l'Escola Nova Unificada; LOCE: Llei orgànica de qualitat de l'educació.

ABSTRACT

This article is a short summary of vocational educational training (inside the educational system) in Catalonia and Spain over the last few decades. The objectives are to understand the recent changes and to shed some light on the current discussion on the secondary school, particularly the vocational training track. Studies in this field do not abound, but the main laws enacted throughout the Twentieth Century with some contributions by social scientists. The main focus is on the comparison between two laws, enacted in 1970 and 1990, and the contrast between these laws and the results of their implementation. Reform and counter-reform have often been present in the Spanish history of education, and this process is now also on the policy agenda. In this regard, vocational training is always beside and below the academic track, and all attempts at integration in the secondary school have failed.

Introducció

En aquest article es pretén fer un resum de la història de les darreres dècades de la formació professional reglada (FPR), és a dir, la formació per a l'ocupació dels joves que assumeix el sistema educatiu. Els darrers canvis en la política educativa i en les lleis educatives estan generant debats no només en l'àmbit polític sinó en tota la comunitat educativa. Per entendre millor la configuració del sistema educatiu cal anar als antecedents, a la construcció històrica d'aquest sistema, fruit de la interacció entre la producció de lleis i normatives amb l'acció dels individus, de forma individual i agregada o bé de forma col·lectiva.

No es pot fer una història de la formació professional sense fer la història del sistema educatiu en el seu conjunt, i molt especialment de l'ensenyament secundari. Per raons òbvies, en aquest article destaquem allò que és més rellevant per a la història de la formació professional, de forma panoràmica fins a la promulgació de la Llei general d'educació de 1970, i amb un cert detall comparem aquesta llei amb la Llei general d'ordenació del sistema educatiu de 1990. Finalitzem amb un breu epíleg sobre les actuals lleis educatives i algunes reflexions sorgides de l'anàlisi històrica de la formació professional.

La formació professional abans de la LGE

La història de l'FPR a Espanya abans de la Llei general d'educació del 1970 és una història de discontinuïtats i feble interès per part tant de l'Estat com del

teixit empresarial¹ (Farriols *et al.*, 1994; Puelles, 1991; Casal *et al.*, 2001). Per tant, la segmentació escolar estava entre la primària i el batxillerat (o entre no estudiar i estudiar, ja que, de fet, anar a les escoles de primeres lletres no va ser considerat estudis fins fa molt poc).

La història de l'FP no pot anar deslligada del tram d'ensenyament secundari, tram que ha tingut problemes d'identitat des de l'inici del sistema educatiu modern. Se'n qüestionava la naturalesa, els destinataris i el contingut curricular: «Lo que hay es una lucha fuerte respecto de lo que debe ser la enseñanza primaria y la superior. Lo que se ignora es la naturaleza de la enseñanza secundaria. Unos dicen que es la preparación a la vida; otros, que es la cultura general, y otros que es una continuación de la escuela primaria, y otros que es la antecámara de la Universidad; los hay que piensan que está hecha para los niños de origen humilde, y otros para una juventud elegida.»²

Aquests dubtes respecte a la definició, els continguts i els destinataris els trobem des de l'inici del sistema educatiu liberal i s'expressen al llarg de tot el segle XIX i també del XX, amb les successives reformes liberals i contrareformes conservadores.³ En el fons tenim el debat sobre el paper de l'escola en la reproducció de les posicions socials o en les possibilitats de mobilitat social: «En una primera época —finales del XVIII y principios del XIX— se aprecia el nacimiento de las fuerzas ideológicas y organizaciones, los primeros balbucesos de una educación secundaria con todas sus limitaciones y contradicciones, producto de la herencia de siglos anteriores y de la desesperada búsqueda de identidad social de la burguesía

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

2. Aquesta citació recull una intervenció d'un diputat liberal al parlament espanyol a principis del segle XX. Citat a PUELLES *et al.*, 1996, p. 24.

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

como nueva clase, que origina desde un principio, las ambivalencias y fluctuaciones entre distintos tipos o concepciones de educación secundaria, y fundamentalmente entre dos: la humanística y la técnico-profesional» (Viñao Frago, 1982, p. 16). En aquest sentit, la introducció d'estudis secundaris amb un significat d'utilitat econòmica i industrial tindria grans dificultats d'aplicació: «Un nuevo tipo de enseñanza más utilitaria y profesional no tenía posibilidad alguna de extenderse y ser deseada si no conducía a posiciones sociales de mayor prestigio y remuneración, lo que requería profundas transformaciones socioeconómicas previas» (Viñao Frago, p. 103).⁴

Fins ben entrat el segle xx, l'ensenyament secundari va quedar reduït a una minoria molt seleccionada socialment i que continuava els estudis a la universitat, amb uns continguts bàsicament humanístics. Es tractava d'una escola dual en un sistema d'ensenyament liberal, segons la terminologia de Lerena (1991). En aquest sistema la formació per al treball es limita a la primària, en una funció més ideològica que econòmica o professional, o bé fora del sistema educatiu per les vies tradicionals de l'aprenentatge directe o els lligams entre famílies i agrupacions gremials. A Catalunya és de destacar que l'aparició al segle xix d'algunes escoles d'arts i oficis en algunes ciutats responia a iniciatives dels sectors de la burgesia local més preocupats per la formació dels obrers, amb una motivació entre la filantropia i la necessitat de disposar d'una elit d'operaris qualificats i comandaments intermedis.⁵ També apareixen, a partir de l'herència d'escoles específiques (nàutica, belles arts, etc.) i l'impuls dels governs liberals, les escoles tècniques

4. Naturalment, aquests debats també es donaven als altres països europeus, com indica Caron del cas francès: «Elitismo rima con intelectualismo: se cultivaba el amor a lo bello, en las mismas fuentes grecolatinas que los colegios del Antiguo Régimen, persiguiendo con constancia un “ideal no utilitario”. Todos los intentos de crear una enseñanza “especial” o “moderna” donde se diera menor importancia al latín, o incluso se suprimiera suscitaron arduas resistencias y, cuando llegaron a buen puerto, sonadas burlas. Cuando se creó una cátedra de comercio en Sainte-Barbe, la gran institución privada parisina, sus alumnos fueron denominados “Palatinos” (también se habló de las “clases para tenderos”)» (Caron, 1996). Aquest elitisme era el que veia amb autèntica por l'accés de les classes populars a l'ensenyament mitjà i que va retreure durant molts anys l'acció de l'Estat en la promoció d'aquest nivell d'ensenyament, i va quedar reduït a les *public school* i *grammar school* angleses, o els *gymnasien* alemanys, així com a algunes escoles professionals però destinades a les classes mitjanes (Caron, 1996, p. 188-198). Malgrat això, l'expansió de l'ensenyament secundari es va donar en les incipients classes mitjanes i les noves elits socials que estaven configurant l'Estat i l'economia amb els nous valors d'esforç, mèrit, competició, èxit... que era la funció socialitzadora dels instituts i col·legis d'ensenyament secundari (Caron, 1996, p. 230).

5. Com és el cas d'una escola d'arts i oficis d'una ciutat que s'està industrialitzant al segle xix (Merino, 2002). Per aportar una visió dels objectius ideològics i tècnics d'aquestes escoles, vegem algunes idees del fundador d'aquest centre l'any 1891:

superiors, però sense connexió amb una formació professional primària o post-primària (Viñao Frago, 1982, p. 457).⁶

No és fins a la dècada dels anys vint que es fa un primer intent d'articular un sistema de formació professional amb els estatuts de l'*enseñanza industrial* (1924) i de *formación profesional* (1928). En plena dictadura de Primo de Rivera, i amb un sistema econòmic encara basat en l'agricultura (llevat de Catalunya i el País Basc), es fa una llei que intenta posar ordre al «marasme d'ordenaments confusos» (Casal *et al.*, 2001, p. 102) i impulsa l'acció ordenadora de l'Estat, encara que en mans del Ministeri de Treball i no des del Ministeri d'Ensenyament (o Instrucció, com es deia llavors), la qual cosa ja indica la posició marginal que ocupava l'FP respecte a l'ensenyament general, ja que quedava totalment desconnectada dels cicles educatius (sense possibilitats d'accés o «passarelles», sense homologacions de títols, etc.).

Agreujant aquesta desconexió, les característiques de l'FP definida en aquesta legislació eren la flexibilitat en la programació (no es fixaven cursos ni durada) i en l'accés de l'alumnat, i una descentralització que donava gran autonomia als

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

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

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

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

Aquests exemples estan molt en la línia de l'estudi de M. F. Enguita sobre *La cara oculta de la escuela* (1990), amb citacions de diferents països que mostren que durant el segle XIX i bona part del XX l'educació dels obrers tenia aquesta barreja de control ideològic i domesticació amb una actitud entre paternalista i filantròpica de la burgesia. No és estrany que els sindicats i les primeres organitzacions obreres es mallessin d'aquesta formació, per més que dignificar el treball manual també era del seu interès (Collins, 1989, p. 130).

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

Patronatos Locales (Planas, 1986, p. 72). És a dir que l'externalització dels ensenyaments professionals va acompanyada de la desregulació en els continguts, l'accés i l'estatut del professorat, qüestió aquesta que es tornarà a repetir a la LOGSE amb els PGS.⁷

Una qüestió interessant d'aquesta llei de formació professional era la divisió jeràrquica dels nivells de formació professional: «La formación de obreros a partir de la identificación *de unidades simples de trabajo comunes a diferentes industrias*; la formación de maestros y artesanos a partir de la identificación *de unidades complejas de trabajo diferenciado o especializado*; la formación de técnicos ayudantes como profesionales al servicio de la ayuda y colaboración directa con los ingenieros, y la formación de los ingenieros como personal capacitado para el diseño y realización de proyectos industriales o la dirección de producción» (Casal *et al.*, 2001, p. 105, cursiva a l'original). És a dir, ja existeix una primera classificació segons la divisió social del treball i una primera aproximació de cicles de formació idonis per a cada segment d'especialització del mercat laboral, sense connexió entre ells i amb poques perspectives de mobilitat.

Cal dir que la promulgació d'aquesta llei no va tenir els resultats esperats. De fet, del discurs reformista traduït en disposicions legislatives a les pràctiques socials hi ha una distància considerable en circumstàncies normals;⁸ llavors en el context espanyol aquesta distància és més gran pel divorci secular entre la realitat social i l'entramat institucional. Especialment en el cas de l'educació i de l'FP, aquest divorci ha estat endèmic i els resultats de l'estatut de 1928 van ser pràcticament nuls: «En la práctica, no hubo ni concertación, ni financiación, ni apertura al discurso de la formación, ni oferta efectiva de FP; los Patronatos Locales resultaron entes burocratizantes, el Estado se inhibió de la financiación y recorrió al principio de subsidiaridad en relación a las corporaciones locales y las congregaciones religiosas, el empresariado no asumió la Formación Continua como necesidad y los trabajadores acudían al mercado de trabajo sin otra formación que la facilitada por un sistema educativo enmarcado en la Ley Moyano» (Casal *et al.*, 2001, p. 108).

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

7. Programes de garantia social són els cursos previstos per la LOGSE per a l'alumnat que no supera l'ensenyament obligatori, cursos destinats a donar una formació laboral bàsica per a l'accés al mercat de treball.

8. Cal recordar el títol del llibre de M. Crozier *No se cambia la sociedad por decreto* (1984), en el qual descriu les dificultats dels planificadors francesos a veure resultats de l'acció reformadora si no és d'acord amb els «corrents de fons» de la societat, a més dels efectes perversos que genera aquesta acció reformadora.

pectes politicoideològics, com ara l'ensenyament de la religió, la formació dels mestres o el control de la inspecció educativa (Puelles, 1991). La prioritat va ser, lògicament, l'escolarització de la població infantil en l'escola primària, atès el gran dèficit que hi havia. Pel que fa a l'ensenyament secundari, més que realitzacions concretes, es recullen les propostes d'unificació que havia plantejat i experimentat la Institución Libre de Enseñanza. Respecte a la unificació de l'ensenyament en un tronc comú des de la primària fins a la universitat, les propostes més radicals havien estat inspirades pel model de les escoles racionalistes fundades per Ferrer i Guàrdia i lligades al moviment anarquista: «Pretendían conseguir los anarquistas la desaparición de las diferencias entre trabajo intelectual y manual [...], sin especializaciones científicas prematuras» (Vázquez, citat a Puelles, 1991, p. 351).⁹

En aquest sentit, la proposta més elaborada i que va tenir una mínima traducció en la planificació educativa va ser la del CENU, el Consell de l'Escola Nova Unificada, que es va constituir a Catalunya l'any 1936 per organitzar el sistema educatiu. Segons el Pla General d'Ensenyament elaborat pel CENU, l'ensenyament obligatori arribaria als quinze anys (encara que de manera flexible), i després, a partir de les capacitats dels alumnes, els menys capaços anirien a escoles de preaprenentatge per preparar-se per a feines no qualificades; una part dels alumnes «mitjans», a escoles d'aprenentatge (Escola del Treball) per preparar-se per a oficis qualificats i belles arts, i la resta, a un ensenyament polítècnic que prepararia per a les escoles tècniques i els polítècnics universitaris, institucions de clara influència soviètica (Fontquerni, Ribalta, 1982). És curiós observar que en el mateix Pla General es fa una quantificació dels tres tipus d'alumnes que sortiran de l'ensenyament obligatori: els mal dotats (20 %), els mitjans (73 %) i els ben dotats (7 %), això sí, amb l'objectiu que aquesta classificació fos resultat de la capacitat individual i no producte de les divisions socials. Es pot dir que el CENU va assumir l'ideal meritocràtic per excel·lència. Però aquest ideal va tenir tres importants entrebancs a l'hora de posar-lo en pràctica: en primer lloc, i com és habitual, la manca de recursos econòmics; en segon lloc, la persistència de desigualtats socials: «La igualtat d'oportunitats, en una societat que tot just iniciava un procés profund de reforma, era totalment utòpica i invalidava, per un llarg període de temps, el tan

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

celebrat principi de promoció segons la vàlua i la capacitat de cadascú. Aquest podria ser el punt que, considerat en tota la seva magnitud, obstaculitzaria l'aplicació realista del Pla —l'adopció de l'escola única—, atès que intentava remeiar les injustícies socials heretades, a través del Politècnic d'Adaptació —que estava destinat als obrers que, sense titulació prèvia, volien ingressar a la universitat—, no tenia en compte el fet de la desigualtat inicial, que perduraria molt de temps, encara que la societat endegués aquest procés de canvi» (Fontquerni i Ribalta, 1982, p. 49). I el tercer problema és de caràcter pedagògic: «En l'explicació de les bases esmentades es reconeixia la construcció d'alumnes amb diferents capacitats, més endavant aquest problema és tractat des del punt de vista dels prejudicis que la convivència significava, i, a la pràctica, fou abandonat definitivament» (Fontquerni i Ribalta, p. 49). És a dir que fins i tot el plantejament més unitari i en el context de més «fervor» revolucionari reconeixia la dificultat del que més tard s'anomenaria comprensivitat en l'ensenyament secundari. Aquest és un tema que retornarà amb força amb el debat sobre l'aplicació de la LOGSE.

L'intent següent de regulació es fa a l'època franquista, en clara contrareforma educativa i social del que havia representat la República. La Llei de bases d'ensenyament mitjà i professional de l'any 1949 i la Llei de formació professional industrial de l'any 1955 marquen un nou intent d'ordenació de l'ensenyament mitjà i de l'ensenyament professional. En el context dictatorial, en plena època d'autarquia i de nacionalcatolicisme, les lleis educatives del franquisme tornen al classisme més dur del sistema liberal d'ensenyament en el sentit de Lerena. La Llei del 1949 no qüestiona en absolut el batxillerat selectiu, sinó que dissenya un batxillerat laboral al mateix nivell que el batxillerat elemental però que no va tenir un desenvolupament més que testimonial (Farriols *et al.*, 1994). La Llei del 1955, en canvi, introdueix un discurs més tecnocràtic d'adequació a la incipient industrialització que s'estava desenvolupant al país. En part, és una continuació de l'estatut del 1928, amb la diferenciació de tres nivells en la jerarquia de formació professional: preaprenentatge, aprenentatge industrial i mestratge industrial. També recupera altres idees, com ara la participació d'agents socials i la necessitat d'estendre la formació professional i el reciclatge a la població activa. A diferència de l'estatut del 1928, però, es reglamenten de manera centralitzada les titulacions i especialitats, així com el lligam amb les categories laborals que quedaven regulades per les ordenances laborals.

No cal dir que de nou l'aplicació d'aquesta llei, vigent fins a l'aplicació de la LGE (Llei general d'educació) l'any 1975, va quedar lluny dels objectius plantejats: «En cierta forma, los grandes objetivos políticos de estructurar una FP más adecuada a las futuras necesidades del sistema productivo fruto del incipiente curso tecnocrático y del capital humano choca en parte con la inoperancia de la

administración para el cambio, con la cultura empresarial y con la insuficiente financiación de la inversión en formación. La mayor parte de los objetivos en relación al reconocimiento de cualificaciones, la formación de aprendices por el sistema en alternancia, la formación continua de los trabajadores, etc., no dejan de ser meras pantallas y formas de enmascaramiento de un sistema educativo prisionero de la administración burocrática del estado franquista y el sindicalismo vertical» (Casal *et al.*, 2001, p. 113).

En definitiva, l'evolució del sistema educatiu espanyol fins als anys setanta ens mostra una segregació radical de l'FP del sistema reglat, i a més en una posició clarament marginal.¹⁰ Tots els elements explicatius que hem desenvolupat en el capítol anterior estan produint aquesta segregació. L'elaboració de les regles del joc és presonera d'un capitalisme espanyol clarament perifèric i dependent, que no elabora ni des del punt de vista teòric ni des del punt de vista aplicat un discurs sobre la qualificació i la formació de la mà d'obra. Les cotilles ideològiques tampoc no permeten elaborar un discurs sobre la igualtat d'oportunitats ni sobre la mobilitat social; al contrari, mostren un classisme només qüestionat en períodes de revolta, a més d'un tradicionalisme en els costums que afectaven la divisió sexual del treball¹¹ i altres aspectes de la vida quotidiana.

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

10. Davant de l'escassa implantació de l'FP, algunes grans empreses crearen als anys seixanta els seus propis centres de formació, però era per la necessitat que tenien d'alfabetitzar una mà d'obra que provenia de les zones rurals i amb una escassíssima escolarització. Aquests centres van anar tancant en la mesura que a partir dels anys setanta s'institucionalitza l'FP, les taxes d'escolarització es fan pràcticament universals i comencen a aparèixer els símptomes de la crisi econòmica, que obliga a retallar despeses a les empreses (Quit, 2000).

11. Molt accentuat en el cas de l'FP. Per exemple, a l'hora de dissenyar les especialitats, les noies tenien cabuda en les «Profesiones Femeninas» de la Llei del 1949. L'FP era una forma més de continuar assignant papers tradicionals a homes i a dones.

La reforma de l'FP en la LGE

La Llei general d'educació, i anteriorment el *Libro Blanco*, planteja una transició cap a un sistema tecnocràtic d'ensenyament, en paraules de Lerena (1991, p. 109). El sistema liberal havia entrat en crisi perquè l'escola havia de respondre a noves necessitats socials (tant de reproducció com de mobilitat), i calia un nou marc normatiu que consolidés d'alguna manera l'escenari que s'estava creant. Dit d'una altra forma, la construcció de les regles de joc no era contingent sinó que responia a una situació socioeconòmica determinada: «Lo que llamamos sistema de enseñanza tecnocrático no es un producto de los va y viene ministeriales, no ha sido un invento o creación de la Ley general de educación (1970); ésta no ha hecho más que empezar a reconocerlo y tratar de regularlo y consagrarlo en una determinada configuración, más o menos acabada, más o menos paralela a la correspondiente a otros sistemas en igual fase y en otros países» (Lerena, 1991, p. 251).

Més enllà d'un cert determinisme i d'una concepció lineal de la història i de la successió dels modes de producció del pensament marxista, aquesta visió es dona en un context real de transformació del mercat de treball, de l'economia capitalista i de l'estructura social, i aquests fenòmens afecten de manera molt directa les funcions socials de l'escola. El mateix Lerena apunta que aquesta nova estructura de classes (salarització de les classes mitjanes, burocratització, industrialització) fa una triple demanda a la pràctica educativa escolar: disminució de les restriccions a la mobilitat social, ja que la diversificació de les classes socials fa augmentar la lluita individual i per tant l'increment de la demanda educativa s'inscriu en les estratègies de mobilitat ascendent; participació de la *intelligentsia* en la racionalització de l'aparell productiu, que cada cop necessita més aplicació de coneixement científic per assegurar guanys de productivitat, i una major neutralitat ideològica i més contingut tecnocientífic en els currículums (Lerena, 1991, p. 253).

Aquesta modernització del sistema educatiu es fa amb la connexió de l'FP amb el sistema educatiu, per primera vegada en la història de l'educació espanyola. Però es fa una connexió en el sentit del que Baudelot i Establet anomenaren la doble xarxa: una xarxa d'escola primària i formació professional curta d'accés als oficis i ocupacions de baixa qualificació (PP) i una segona d'escolarització llarga a través de la secundària i la superior (SS). En el disseny de la LGE, però, no estava explicitat d'aquesta manera, ans al contrari: la idea original era establir un tronc comú i unificat amb sortides professionalitzadores a la fi de cada nivell. L'FP1 (formació professional de primer grau) era la sortida per als que acabaven l'EGB (ensenyament general bàsic), l'FP2 (formació professional de segon grau), per als que acabaven el batxillerat, i l'FP3 (formació professional de tercer grau), per als que

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

Aquesta estructura definida a la LGE no és original, sinó que respon als corrents de l'època. De fet, un informe sobre l'organització de l'FP al Quebec de l'any 1962 (citat a Gregoire, 1967) ja plantejava l'FP com a cicles terminals després de cada cicle de formació general, i es marcava com a objectiu que cap adolescent deixés el sistema educatiu sense una formació professional específica. Aquesta FP es dividiria en dos *paliers*: un de dos anys després de vuit anys d'escola, que formaria els obrers qualificats o semiqualicats, i un segon de dos anys després de nou o més anys d'escola, per formar en els oficis qualificats. Aquesta FP superior donaria accés a la universitat i es podria connectar amb l'FP de menor rang a través d'un curs pont.¹²

L'aplicació de la LGE va seguir un camí ben diferent dels objectius proposats. L'entrada en vigor es va caracteritzar per un clima social, polític i econòmic força mogut: «La LGE hizo frente a una notable contestación social y sus impulsores no fueron capaces de forzar la previsión de mecanismos adecuados de financiación de la reforma. Para colmo, el inicio de su aplicación coincidió con el inicio en España de la grave crisis económica mundial de mediados de los setenta. Demasiados obstáculos para los objetivos propuestos» (Farriols *et al.*, 1994, p. 42).

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

Els objectius marcats a la LGE es van desdibuixar a la pràctica, i després del decret de regulació de l'any 1974, l'FP es converteix en un itinerari diferenciat i alternatiu al tronc acadèmic, que esdevé el punt de referència de prestigi i prope-dèutic (Planas, 1986). Així es consolida la doble xarxa o escola dual:

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

— L'FP₁ queda com a via obligatòria per a l'alumnat que no ha superat l'EGB. Aquest fet, a més d'allargar l'escolaritat obligatòria fins als setze anys per via d'un decret, aboca l'FP₁ a una via marginalitzada i de segona.

— Es permet la connexió entre l'FP₁ i l'FP₂ a través del Règim d'Ensenyaments Especialitzats: «En la práctica lo que tenía que ser la excepción se convirtió en la regla, y los alumnos que cursan 2º grado de FP en España, sólo un 4 % lo hace con el Régimen General (a través de las enseñanzas complementarias) y el 96 % lo hace bajo el régimen excepcional de Enseñanzas Especializadas» (Planas, p. 82). De fet, l'FP₂ es convertí en la continuació «natural» de l'FP₁ (per als que no l'abandonaven) i amb una durada de més de dos anys.

— L'FP₃ no va ni néixer. La manca de reforma de la universitat, ancorada encara en un sistema molt tradicional, i la manca de voluntat política van fer inviable una formació professional de nivell superior.

— La preparació per al món del treball queda en dubte quan el 80 % de l'alumnat s'agrupa al voltant de quatre branques professionals, la qual cosa fa quelcom més que sospitar que la funció de pàrquing d'aquestes branques donava als instituts de FP una imatge social desprestigiada, conflictiva i allunyada del teixit productiu.

No tot és un balanç negatiu. En l'actiu tenim que el gran creixement de la població adolescent escolaritzada al llarg dels anys setanta i vuitanta va ser gràcies a l'expansió de l'FP. Del curs 1975-1976 al curs 1989-1990 els estudiants de FP pràcticament es tripliquen (de 300.000 a 840.000), i en canvi els estudiants de BUP (batxillerat unificat polivalent) no arriben a doblar-se (de 820.000 a 1.480.000). Això significa que el pes de l'FP en el total d'alumnat escolaritzat passa del 27 % al 36 %.¹³ Això va fer que la massificació del batxillerat elemental anterior a la Llei del 1970 quedés minvada per l'aplicació de la Llei, ja que l'efecte va ser sobretot en el creixement de l'FP, «rama en la cual los alumnos sí crecieron enormemente, a consecuencia en buena parte de la inauguración de la rama administrativa, que amplió la FP a las mujeres, cuya presencia era casi nula antes» (Carabaña, 1997, p. 94).

Un altre actiu va ser el relativament bon funcionament de l'FP₂, sobretot a la dècada dels vuitanta (Farriols *et al.*, 1994, p. 44), amb les pràctiques en empreses i amb una xarxa de centres que es comencen a relacionar amb empreses de l'entorn, tot i que a força de tenir una població escolar ja seleccionada, fins i tot amb un percentatge significatiu d'alumnat que prové del BUP (Merino i Morell, 1998).

Un altre efecte de la Llei va ser donar la capacitat al professorat de decidir sobre la promoció de l'EGB al BUP o la no-promoció (Carabaña, 1997, p. 95). Per tant, les estratègies d'avaluació i de pas de la primària a la secundària acadèmica o pro-

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

fessional per part dels centres i del professorat s'hauran de tenir en compte per explicar els fluxos d'un nivell a l'altre.

I finalment, una paradoxa. Malgrat l'establiment de la doble xarxa escolar per la via del decret, la connexió de l'FP1 amb l'FP2 tenia un caràcter recuperador, tot i que per a una minoria d'estudiants, que amb un punt de partida de certificat d'escolaritat podien arribar a una especialització mitjana i amb una bona inserció professional, malgrat l'academicisme dels estudis de primer i segon grau de FP (Merino i Morell, 2000). En termes de divisió social del treball, és un sistema selectiu però alhora possibilita una continuïtat en la socialització de treballadors de baixa i mitjana qualificació.¹⁴ Un itinerari de FP tenia aquesta virtut, la possibilitat de seguir un itinerari llarg de formació professional sense necessitat de tenir un títol (el graduat escolar) i «recuperar» (encara que per a pocs casos, cal insistir) per als estudis alumnes que tenien un fort refús envers un ensenyament tan tradicional com el de la segona etapa d'EGB i que haurien incrementat el seu refús dins el BUP. Són aquells alumnes els pares dels quals sovint els qualifiquen de 'llestos que no serveixen per estudiar'» (Planas *et al.*, 1982, p. 61).

La reforma de l'FP en la LOGSE

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

Amb tot, l'informe publicat per la Comisión Interministerial para la Formación Profesional l'any 1981 justifica la connexió de l'FP de primer grau amb la de segon grau de la manera següent: «La realidad es que el Régimen General, al que se accede desde la formación profesional de primer grado, a través de un curso de enseñanzas complementarias de tipo teórico, ha tenido poca aceptación debido a

14. Precisament, per a alguns autors, allargar l'escolaritat obligatòria, com va ser el cas de la LGE dels deu als catorze anys, no va significar una menor selecció, sinó que l'escola veia reforçat el seu paper de classificació a través del recorregut de les seves xarxes (Lerena, 1991, p. 262).

la dificultad de superar este curso teórico que ha de ser forzosamente muy denso para comparar los conocimientos científicos y humanísticos a los de Bachillerato, y por otra parte interrumpe la formación de tipo técnico-práctica a la que están habituados estos alumnos. Por esta razón se ha seguido preferentemente el Régimen de Enseñanzas Especializadas que prosigue durante los tres cursos con regularidad la enseñanza combinada teórico-práctica» (p. 51). Aquest serà el problema més gran que es tornarà a plantejar més tard amb la LOGSE i la possible connexió del grau mitjà amb el grau superior: no serà més fàcil connectar-los amb un curs pont que no perdi el caràcter tecnicoprofessional que amb un curs de condensació (i compressió) del batxillerat?

Pel que fa als objectius de la reforma, l'informe proposa per al cicle obligatori unificar els programes i retardar la segregació d'alumnes, reforçar l'orientació acadèmica i professional i diversificar però alhora integrar educació general i professional (p. 200). I per al cicle postobligatori, «ofrecer una gama más vasta y realista de opciones en los estudios, reduciendo a la vez las distinciones jerárquicas entre la enseñanza general y la profesional y atenuando el problema de la irreversibilidad de las elecciones» (p. 203). No s'arriba a proposar la mateixa titulació per a les dues vies formatives però sí que l'FP no sigui una via terminal sinó reversible.

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

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

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

signatura de tecnologia a l'ESO),¹⁵ i la segona serien els cicles formatius de grau mitjà i de grau superior, sense connexió ni passarel·la, i donaria una formació suficient dintre d'un camp professional acotat per afrontar la transició a la vida activa: «No sería coherente con este modelo conectar, a través de un curso puente, la FP de grado medio con la FP de grado superior. Se volvería al esquema de la LGE y conduciría a la pérdida de atractivo de la FP superior para aquellos alumnos que han cursado el bachillerato» (Marchesi, 1998, p. 445). Més que tornar a l'esquema de la LGE, es tornaria a l'esquema que va suposar la contrareforma de la LGE, ja explicada a l'apartat anterior.

Per evitar la doble via, doncs, s'exigeix la mateixa titulació per fer batxillerat i CFGM (cicles formatius de grau mitjà), i això en teoria els fa del mateix valor. Això es fa per evitar la doble xarxa i la segregació de l'FP com a via per als no aptes des del punt de vista acadèmic. D'alguna manera, els CFGM es fan selectius i apareix el problema de com formar els no formats.¹⁶ Els programes de garantia social que preveu la Llei no estan connectats amb els CFGM, ni s'homologuen amb el graduat d'ESO, la qual cosa fa que tinguin poc valor de canvi.

D'altra banda, l'exigència de la mateixa titulació per fer CFGS (cicles formatius de grau superior) i accedir a la universitat està en la mateixa línia que el punt anterior. Aquí hi ha una clara intenció que els CFGS es converteixin en alternativa als cicles universitaris curts, en principi per proporcionar al mercat de treball tècnics mitjans. Els promotors de la reforma situen en un 30 % el nombre de batxillers que en comptes d'anar a la universitat optaran pels CGGS: «Hay que tener en cuenta que la extensión de la educación obligatoria va a suponer un incremento de los alumnos que acceden al bachillerato, lo que conducirá a que un mayor número de alumnos lo terminen. Un porcentaje importante de estos alumnos, alrededor del 30 %, han de sentirse preparados y motivados para continuar sus estu-

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

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

dios en la formación profesional superior» (Marchesi, 1998, p. 452).¹⁷ A aquesta afirmació, cal posar-hi dues objeccions. La primera és que, com hem vist abans, l'extensió de l'escolarització amb la LGE va frenar el creixement del batxillerat (Carabaña, 1997); per tant caldrà veure si aquest creixement en el nombre de batxillers pronosticat es durà a la pràctica. La segona és l'orientació professional que ha de tenir el 30 % de cada promoció de batxillers: no està clar que sigui més atractiu matricular-se en un CFGS que en un centre universitari, llevat que sigui com una segona opció per no obtenir prou nota de tall per estudiar la carrera desitjada.

Pel que fa al disseny de l'estructura de l'FP plantejada en la LOGSE, no difereix en substància dels objectius que ja es plantejava la LGE, encara que amb condicions d'accés a cicles i PGS diferents. El disseny de la LGE no plantejava l'FP com a cicles separats de l'ensenyament general, sinó com a nivells després de cada cicle: un primer nivell després de l'EGB, un segon grau per als batxillers i un tercer grau per als titulats universitaris. Com es pot comprovar, existeix un gran paralelisme entre els CFGM i l'FP de primer grau i els CFGS i l'FP de segon grau, sempre segons el disseny de la Llei. L'aplicació de la Llei amb el Decret d'ordenació del 1974 configura una FP molt diferent, tal com la vam conèixer: una FP₁ destinada als que no superaven l'EGB, una FP₂ que es va connectar amb l'FP₁ per la via extraordinària i una FP₃ que ni va néixer (Planas, 1985). La manca d'implicació del món empresarial, la manca d'una llei de finançament de la reforma, el context de crisi econòmica i d'atur juvenil en el qual es va aplicar, la inèrcia academicista del sistema escolar van ser algunes de les raons de la «contrareforma» de la LGE.

Hi ha una diferència important, però, de la LOGSE respecte a la LGE, i és l'exclusió dels suspesos de la formació professional. En exigir la mateixa titulació per accedir al batxillerat que als CFGM, queda el problema dels joves que no aconsegueixen el graduat de secundària en finalitzar l'ESO. Per a aquests joves la LOGSE proposa els programes de garantia social, que de fet serien una reedició de l'FP₁ però sense connexió a priori amb els CFGM. Ideats des d'una perspectiva assistencialista (el nom ja és una mostra d'això)¹⁸ i dissenyats des de la desregulació i l'externalització del sistema educatiu, constitueixen el graó més baix de la formació professional, en aquest cas no reglada.¹⁹ La possibilitat que els PGS ser-

17. A Catalunya el Mapa Escolar de la Formació Professional Específica estimava que un 20 % dels joves de setze anys cursaria un CFGM i un 25 % de joves de divuit anys un CFGS (Departament d'Ensenyament, 1998).

18. Com van destacar la majoria d'experts consultats per a un informe sobre el fracàs escolar a Espanya per a la Comissió Europea (Planas i Comas, 1994).

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

veixin de preparació per a la prova d'accés als CFGM pot abonar el terreny per a la reedició de l'FP1 en principi terminal, però a la pràctica convertida en el pas previ a l'FP2 o a l'abandó del sistema educatiu. Caldrà veure si aquesta connexió es fa dintre de la mateixa branca o família professional. De la mateixa manera també caldrà veure en quines famílies professionals es dona més la connexió entre CFGM i CFGS. Així, podrem tenir dos escenaris diferents: «Una oferta multivariada de formacions terminals (basada en la metodologia de las competencias), a las cuales las personas pueden acceder si consiguen asumir los requisitos de acceso» (Casal *et al.*, 1999, p. 381), o bé una connexió per famílies professionals en un itinerari formatiu semblant als que van acabar formant-se amb la regulació de la LGE.

L'aplicació de la LOGSE es va trobar amb els tres problemes clau de totes les lleis que han avançat en la integració de la formació professional al sistema educatiu des d'un punt de vista comprensiu. En primer lloc, l'etern problema dels recursos. Malgrat l'avanç dels anys vuitanta en despesa pública dedicada a l'ensenyament (l'augment de la despesa *per capita* en disminuir la població en edat escolar), l'aplicació de l'ESO i de la diversificació de la formació professional s'ha fet en un context de polítiques econòmiques restrictives. Així, l'adaptació dels instituts d'ensenyament secundari que havien d'acollir l'ESO ha provocat l'aparició dels barracots o mòduls prefabricats. La integració dels anteriors instituts de BUP i de FP ha quedat desdibuixada, ja que el mapa de la formació professional atribuïa els cicles formatius als antics centres de FP, que eren els que tenien les infraestructures adients. Als antics instituts de batxillerat eren assignats cicles de baix cost (per exemple, de la branca administrativa).

En segon lloc la unificació, el tronc comú o la integració de la formació professional i acadèmica depèn del grau de desigualtat existent en l'estructura social i del grau d'acceptació social d'aquesta desigualtat. Com va passar amb el CENU, és difícil que els nois i noies que fracassen a l'escola no tinguin altra sortida que programes de formació professionalitzadora que els assignaran als llocs de treball menys qualificats. La compensació de les desigualtats socials (d'origen, de sexe, i avui hem de dir també d'ètnia) és un discurs acceptat però difícil d'aplicar perquè l'escola encara és un instrument de distinció per a les classes mitjanes i de mobilitat per a les classes populars, i, per tant, els diferents actors socials busquen els mecanismes de diferenciació, sigui rebutjant l'FP, rebutjant els centres públics o demanant mesures segregadores dintre del currículum.

I aquest seria el tercer problema, que té un vessant social i un altre de pedagògic. Les mesures, en principi progressistes, de retardar la diferenciació dels alumnes plantegen un repte al professorat i als centres que han de gestionar diàriament les aules. Fins i tot als centres on es va experimentar el tronc comú han

acabat articulant fórmules de diversificació curricular que porten, implícitament o explícitament, a la reproducció de vies d'aprenentatge bàsic, de formació professional i de formació acadèmica.

Epíleg: les noves lleis educatives i la formació professional

Després de fer aquest breu repàs per la història de la formació professional, és obligat fer una reflexió final sobre el moment actual de canvi en les lleis educatives. La contrareforma de la LOGSE s'ha traduït en dues lleis, de qualitat de l'educació, i de FP i qualificacions professionals, que de nou han intentat canviar les regles de joc, quan gairebé no s'havien aplicat a l'anterior legislació. I encara no s'han aplicat aquestes lleis quan el nou context polític les tornarà a canviar.²⁰ La LOGSE va repetir alguns errors de la LGE, i és probable que encara que el PSOE no hagués perdut les eleccions del 1996 i del 2000, hauria hagut d'introduir algunes modificacions en la seva aplicació. De fet, la contrareforma de la LOCE (Llei orgànica de qualitat de l'educació) se centra en els aspectes ideològics, com l'exaltació de la «pedagogia de l'esforç» i la crítica ferotge de la pedagogia basada en l'interès, idea clau dels moviments de renovació pedagògica. També la Llei de FP conté alguns elements de forta càrrega ideològica, com l'eliminació de la direcció democràtica dels directors dels centres. Però, de fet, no deixa d'institucionalitzar algunes pràctiques que ja es feien als centres de secundària, com els famosos itineraris (Merino, 2002).

Respecte a la formació professional, les possibilitats de la contrareforma vindran per la nova segregació de centres, la potenciació de centres integrats de formació professional (que poden impartir formació reglada, ocupacional i contínua). També serà clau la connexió entre els cicles formatius de grau mitjà i els cicles formatius de grau superior. Curiosament és un tema tractat molt superficialment per les lleis, i en canvi es desplega a través de decrets, com a Catalunya, que s'experimenta un curs pont o de promoció entre els dos cicles, amb molt bona acceptació per l'alumnat i amb algunes resistències del professorat (Merino, 2002). Per la via de la demanda social i de normativa menor es modifica substancialment el disseny legislatiu. La història es repeteix, encara que amb formes diferents, en la reproducció de la doble via acadèmica i professional. De fet, la institucionalització dels itineraris dintre de l'ESO és un reconeixement de les dificultats d'apli-

20. Després de la victòria del PSOE a les eleccions de març de 2004, una de les primeres actuacions ha estat una moratòria en l'aplicació de la LOCE. Caldrà veure com es modifiquen de nou les futures lleis educatives.

car un tronc comú, dificultats que ja es van trobar els reformistes més entusiastes de la República i els que van col·laborar en els centres pilot d'experimentació durant els anys vuitanta. Ara bé, si amb la LOGSE s'excloïa de la formació professional els alumnes que no havien superat l'ESO i s'externalitzava el fracàs amb els programes de garantia social, la LOCE va més enllà amb els Programes d'Iniciació Professional abans dels setze anys. La pràctica de molts instituts va per l'externalització, o si més no, per la combinació de dispositius mixtos de professionalització per als alumnes poc motivats. Queda el repte de si aquests dispositius han de tenir només aquesta funció professionalitzadora i si han de tenir a més una funció de recuperació per als estudis generals o professionals (de cicles formatius de grau mitjà).

Bibliografía

- BAUDELLOT, Ch.; ESTABLET, C. *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI, 1976.
- BLASCO, J. A.; PLANAS, J. «Innovación tecnológica, cambios organizativos y formación». A: *Elementos para una nueva formación profesional*. Barcelona: ICE de la UAB, 1984, p. 30-44.
- BOUDON, R. *La desigualdad de oportunidades: La movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Laia, 1983.
- CARABANA, J. «La pirámide educativa». A: *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: ICE de la UB: Horsori, 1997, p. 90-107. (Cuadernos de Formación del Profesorado)
- CARON, J. C. «La segunda enseñanza en Francia y en Europa, desde finales del siglo XVIII hasta finales del siglo XIX: colegios religiosos e institutos». A: *Historia de los jóvenes. II: La edad contemporánea*. Madrid: Taurus, 1996, p. 185-231.
- CASAL, J.; COLOMÉ, E.; COMAS, M. *La interrelación de los tres subsistemas de formación profesional en España*. Madrid: FORCEM, 2001.
- COMISIÓN INTERMINISTERIAL PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL. *Formación profesional en España: situación y perspectivas*. Madrid: Ministerio de Economía y Comercio, 1981.
- COLLINS, R. *La sociedad credencialista: Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid: Akal, 1989.
- CROZIER, M. *No se cambia la sociedad por decreto*. Alcalá de Henares: Instituto Nacional de Administración Pública, 1984.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Mapa escolar de Catalunya: Formació professional específica*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1989.
- DURKHEIM, E. *Educación y sociología*. Barcelona: Península, 1989.
- *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta, 1992.
- FARRIOLS, X.; FRANCI, J.; INGLÉS, M. *La formación profesional en la LOGSE: De la ley a su implantación*. Barcelona: Horsori: ICE de la UB, 1994.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. «La enseñanza media, encrucijada del sistema escolar». A: LERENA, C. [ed.]. *Educación y sociología en España*. Madrid: Akal, 1987, p. 197-225.
- *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo XXI, 1990.
- FONTQUERNI, E.; RIBALTA, M. *L'ensenyament a Catalunya durant la Guerra Civil: El CENU*. Barcelona: Barcanova, 1982.
- GRAMSCI, A. *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Hogar del Libro, 1985.
- GREEN, A.; LENEY, T.; WOLF, A. *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Pomares, 2001.
- GRÉGOIRE, R. *L'éducation professionnelle*. París: OCDE, 1967.
- KÖHLER, C. «¿Existe un modelo de producción español? Sistemas de trabajo y estructura social en comparación internacional». *Sociología del Trabajo*, núm. 20 (1994), p. 3-31.
- LATESA, M. *Los jóvenes ante el sistema educativo*. Madrid: CIS, 1991. (Estudios y Encuestas)
- LERENA, C. *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Aries, 1991.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza, 1998. (Psicología y Educación)
- MERINO, R. *De la contrareforma de la formació professional de la LGE a la contrareforma de la LOGSE: Itineraris i cicles de formació professional després de l'ensenyament secundari compresiu*. UAB, 2002. [Tesi doctoral]
- MERINO, R.; MORELL, S. *Els dispositius locals de formació i d'inserció social i professional dels joves: Revisió, diagnòstic i prognosi: Estudi de cas: El municipi de Rubí*. Barcelona: ICE de la UAB, 1998. [Mimeo]
- *La transició professional de l'alumnat de secundària: Estudi de tres promocions de formació professional de l'Ajuntament de Barcelona (1995-98)*. Barcelona: IMEB, 2000. [Mimeo]
- PABLO, A. de. «La nueva formación profesional: dificultades de una construcción». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 137 (1997), p. 137-161.
- PERROT, M. «La juventud obrera. Del taller a la fábrica». A: *Historia de los jóvenes. II: La edad contemporánea*. Madrid: Taurus, 1996, p. 129-148.
- PLANAS, J. «La formación profesional en España: evolución y balance». *Educación y Sociedad*, núm. 5 (1986), p. 71-112.
- PLANAS, J.; COMAS, M. *Prévention de l'échec scolaire et de la marginalisation des jeunes dans la période de transition de l'école à la vie adulte et professionnelle en Espagne*. Barcelona: ICE de la UAB, 1994. [Mimeo]
- PLANAS, J.; TATJER, J. M. *Implicacions i problemes de la reforma de l'ensenyament mitjà*. Barcelona: ICE de la UAB, 1982.
- PUELLES, M. *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor, 1991.
- [coord.]. *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria*. Barcelona: ICE de la UB: Horsori, 1996. (Cuadernos de Formación del Profesorado)
- QUIT. *¿Sirve la formación para el empleo?* Madrid: Consejo Económico y Social, 2000.
- VÁZQUEZ, M. «La reforma educativa en la zona republicana durante la Guerra Civil». *Revista de Educación*, núm. 240 (1975), p. 60-72.
- VIÑAO FRAGO, A. *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea: Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*. Madrid: Siglo XXI, 1982.