8.4. DE LA CONTRARREFORMA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA LGE A LA CONTRARREFORMA DE LA LOGSE. FLUJOS Y ESTRATEGIAS DE LOS ALUMNOS EN LA SECUNDARIA POST-OBLIGATORIA[1]

Rafael Merino Pareja
Universitat Autònoma de Barcelona

La reforma de la enseñanza secundaria es la pieza clave de la LOGSE, en su tramo obligatorio y en su tramo post-obligatorio. En esta reforma, las nuevas reglas de juego han modificado sustancialmente el acceso a la formación profesional y la construcción de itinerarios formativos profesionales. Ahora bien, puede suceder algo parecido a lo que ya sucedió en los años 70 con la Ley General de Educación. Esta ley ya planteaba una formación profesional basada en ciclos posteriores a cada etapa educativa: la FP1 para después de la enseñanza primaria, la FP2 para después del bachillerato y la FP3 para después de una diplomatura universitaria. Fue a partir del decreto del 74, y debido a las presiones y acciones de los agentes implicados en la comunidad educativa (centros, profesorado, alumnado) que se estableció una vía extraordinaria de conexión de la FP1 con la FP2, vía que llegó a ser la utilizada por más del 90% del alumnado, configurándose la doble vía académico-profesional (secundaria-superior y primaria-profesional, según describieron Baudelot y Establet para Francia). La cuestión es si con la reforma de la LOGSE no puede suceder lo mismo, es decir, que con un diseño de ciclos formativos para después de cada etapa educativa (grado medio después de la ESO y grado superior después del bachillerato) se pase a la práctica a establecer puentes entre los ciclos formativos para volver a un itinerario profesional continuado y volver a consolidar un camino «noble» de promoción educativa y social. Ahora bien, esta probable «reproducción» de la doble vía no se debe entender sólo como un designio inevitable de las funciones selectivas y clasificadoras del sistema educativo, sino también como el resultado de la acción de los individuos (alumnos y profesores) en función de sus intereses, costes y beneficios (como destacaba Boudon). Para comprobar esta hipótesis, he analizado los flujos educativos, la circulación del alumnado por la secundaria, en la última etapa de la LGE y en la primera generación escolarizada totalmente bajo la LOGSE en Cataluña, y he analizado más a fondo las motivaciones y estrategias de alumnos y profesores en tres institutos de secundaria de la zona metropolitana de Barcelona. El análisis de todos estos datos puede contribuir a situar mejor el debate actual sobre la Ley de Calidad y la Ley de Formación Profesional.

1.EL MARCO TEÓRICO

Los sistemas educativos son producto de la tensión entre la estructura y la acción. Las teorías de la reproducción, como la conocida teoría de la doble red de Baudelot y Establet acentuaban el peso

[1] Esta comunicación forma parte de la investigación hecha para la realización de mi tesis doctoral, presentada el 10 de julio.

de la estructura social en la definición del sistema educativo, y las teorías de la acción de autores como Boudon analizan el sistema educativo como resultado de las decisiones de los individuos de acuerdo a criterios racionales de coste, beneficio y riesgo. Ahora bien, la construcción histórica y concreta de los sistemas educativos se hace con la confluencia de las tendencias reproductoras de la estructura social y de las inercias sistémicas del aparato escolar con las opciones que los individuos, de forma atomizada tomando decisiones o desde la acción colectiva presionando o oponiéndose al cambio educativo. Es en este marco donde se debe interpretar la dinámica de las reformas y las contrarreformas educativas.

Las reformas educativas de la enseñanza secundaria de la segunda mitad del siglo XX han tenido dos grandes referentes: reformas inclusivas o comprensivas, y reformas selectivas o que marcan diferentes itinerarios. Es importante señalar que las reformas en un país están sujetas a los condicionantes sociohistóricos propios de este país (historia política y social, estructura administrativa...) pero también están orientadas por contextos más amplios. Así, según Jackson (1999), en el ámbito europeo existen tres tipos de sistemas educativos:

— «Tracked system»: sistemas con una fuerte división en la secundaria entre vías académicas y profesionales, como son los países germánicos.
— «Unified system»: sistemas que han aplicado a fondo reformas comprensivas de tronco común en la secundaria obligatoria, como son los países nórdicos.
— «Linked system»: sistemas con vías separadas pero con puntos de conexión, posibles pasarelas entre las diferentes vías. Es el caso de Francia y el de España antes de la LOGSE.

A pesar de esta división, algunos autores como Green et al. (2002) afirman que existe una cierta «convergencia» europea, es decir, que los sistemas más segregados han introducido reformas comprensivas (o alargan la escolaridad obligatoria), y que los sistemas más comprensivos están introduciendo elementos de diversificación interna. En el primer caso, no todos los intentos de introducir reformas comprensivas han tenido éxito, sobretodo cuando se han querido imponer por decreto sin tener en cuenta las oposiciones que generaría o los efectos perversos (Crozier, 1984). Son ejemplares los casos del Reino Unido o Alemania, en los que la escuela comprensiva se ha transformado en una vía más de entre las existentes.

A pesar de esta convergencia, los factores sociohistóricos propios de cada país siguen teniendo un peso importante. La historia de la formación profesional española es paradigmática, debido a las dificultades que ha tenido para su inclusión en el sistema educativo. Según Casal et al. (1999), ha pasado por tres procesos:

— Institucionalización: es el paso de las primeras iniciativas locales de escuelas de artes y oficios a la incorporación lenta pero progresiva a las leyes educativas y al sistema educativo.
— Estructuración: es el encaje con el resto de etapas y niveles educativos. La historia española recoge pocos momentos de integración plena (como fue el Consejo de la Escuela Unificada de Cataluña durante la guerra civil), la vía de incorporación de la FP normalmente ha sido la vía paralela y con un fuerte clasismo en los públicos destinados a la formación académica y a la formación profesional.
— Formalización: es la conexión de los títulos con las categorías profesionales. Aquí es donde las diferencias con otros países son más acusadas.

La Ley General de Educación significó, de hecho, la primera reforma comprensiva, ya que unificó el currículum de la enseñanza primaria y el bachillerato elemental (Carabaña, 2002) y diseñó una formación profesional de ciclos cortos de cualificación de acceso al mercado de trabajo después de cada etapa educativa. Así, la FP1 era para los alumnos que acababan la EGB, la FP2 para los bachi-

lleres y la FP3 para los diplomados universitarios. Fue el decreto de implantación de la FP del año 74 el que dibujó la FP como ciclos acumulativos por familias profesionales, haciendo la FP1 obligatoria para los alumnos que no habían superado la EGB y permitiendo el acceso a la FP2 desde la FP1 a través del Régimen de Enseñanzas Especiales, vía que escolarizó a más del 90% de los alumnos de FP. Así, el decreto supuso una auténtica contrarreforma (Planas, 1985), que daba salida a las presiones recibidas de los centros privados y reproducía el esquema oficialía-maestría anterior pero en un contexto de expansión de la escolarización y de profundas fracturas sociales.

2. LA HIPÓTESIS

Con estos precedentes, la pregunta que se hace inevitable es qué hay de innovador en la LOGSE y qué probabilidades existen de que se vuelva a dar otra contrarreforma en la aplicación de la ley. Recordemos que la LOGSE recupera en buena parte el esquema de la LGE con una formación profesional de ciclos cortos, de carácter terminal (o mejor dicho, finalista, es decir, de acceso al mercado de trabajo) y sin conexión entre sí. La novedad que incorpora es que hace la formación profesional mucho más selectiva, ya que los ciclos formativos de grado medio empiezan dos años más tarde que la FP1 y exigen la aprobación de la ESO, y para acceder a los ciclos de grado superior es necesario tener el título de bachiller. Para los alumnos que no superen la ESO apenas se dibujan los programas de garantía social, eso sí, externos al sistema educativo.

La pregunta transformada en hipótesis es hasta qué punto la aplicación de la LOGSE no tendrá las mismas o parecidas constricciones que tuvo la LGE, en el sentido de reproducir un esquema segregado con vías separadas, o hasta qué punto los efectos no queridos del diseño hacen que de alguna manera los agentes sociales y las instituciones actúen de forma que se vuelva a esquemas anteriores. En concreto, existen dos cuestiones clave:

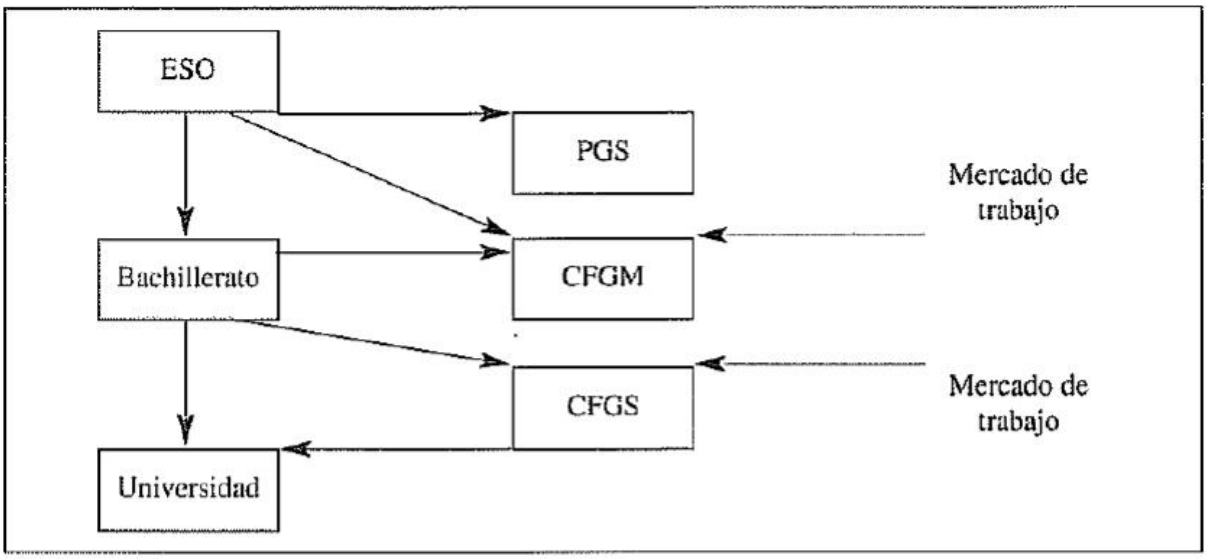
a) Qué tipo de evaluación se hace al final de la ESO, de manera que se repita la doble titulación, un «aprobado de ciclos» y un «aprobado de bachillerato», aprovechando las posibilidades de diversificación curricular que la misma LOGSE permite.

b) Qué tipo de conexión se establecerá entre los CFGM y los CFGS, ya que el bachillerato representa unos costes de opción (riesgo de fracaso) demasiado elevados para los alumnos que optaron por un grado medio.

A estas dos cuestiones habría que añadir una tercera, respecto a los programas de garantía social, si su función es social, profesionalizadora o de reincorporación al sistema educativo. En este último caso, parece lógico que la conexión sería con los CFGM.

En definitiva, es posible que del diseño de ciclos se llegue a una definición de itinerarios académicos y profesionales:

La explicación de esta contrarreforma viene dada por los dos elementos que hemos explicado en el primer apartado. Por un lado, las tendencias reproductivas del sistema son importantes, y querer igualar el trabajo manual con el trabajo intelectual sólo por el hecho de exigir el mismo título para acceder a la formación profesional o al bachillerato no dejará de producir efectos perversos o de recontextualizaciones que vuelvan a un esquema de vía «noble» y vía de segunda. Por otro lado, las actuaciones del profesorado en la evaluación, las decisiones que tomen los alumnos según la orientación de las familias, de los tutores, del grupo de iguales..., en función de las expectativas o beneficios esperados a más o menos plazo, los costes y riesgos dispuestos a asumir, pueden contribuir a reforzar esta dualidad entre la formación profesional y el bachillerato.



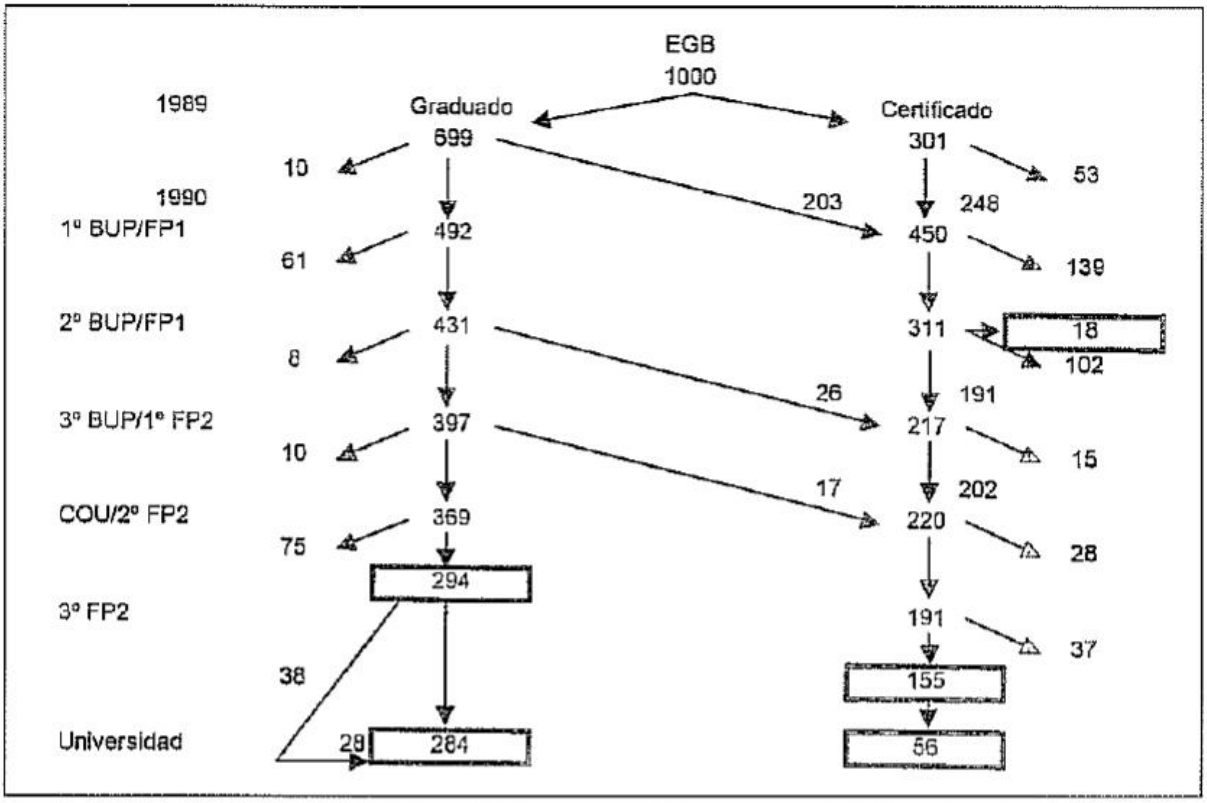
3. LOS DATOS

Para contrastar estas hipótesis, es fundamental ver cómo evolucionan los flujos de alumnos, la circulación por la secundaria post-obligatoria.[2] He recogido los datos oficiales de matrícula, promoción y repetición de Cataluña de los últimos 12 años, y a partir de la metodología adoptada por la UNESCO (1972) y aplicada por Guardiola (1999) para la reconstrucción de los flujos educativos, he podido comparar dos generaciones hipotéticas, una que acabó la escolaridad obligatoria el curso 1989-90, y por lo tanto, escolarizada en la última etapa de la LGE, y la segunda que acabó la escolaridad obligatoria el curso 1999-2000. Cabe decir que los datos para esta segunda generación son por fuerza incompletos y que se han aplicado algunas hipótesis que los próximos años habrá que confirmar, entre otras cosas porque en estos años de transición se han producido fenómenos que enturbian los datos, como por ejemplo el aumento espectacular de la matrícula de formación profesional, pero porque los alumnos con títulos de FP1 y FP2 han optado por alargar su escolarización en ciclos de grado medio y de grado superior respectivamente. A pesar de estos inconvenientes, parece oportuno ilustrar con estos datos disponibles la comparación entre los dos sistemas educativos y la discusión sobre las propuestas actuales de reforma educativa en la educación secundaria, en la etapa obligatoria y en la etapa post-obligatoria.

La reconstrucción teórica de la promoción que acaba la enseñanza obligatoria en el curso 1989-90, y por lo tanto comienzan las bifurcaciones y las decisiones, es la siguiente:

[2] También es importante la dimensión más cualitativa sobre la percepción de los actores y las estrategias que elaboran, que ha quedado recogida en la tesis doctoral con grupos de discusión de alumnos y de profesores. Ahora bien, las decisiones que tomen quedan plasmadas finalmente en los flujos, por eso es tan importante disponer de datos que permitan reconstruirlos, no siempre disponibles.

Gráfico 1: Flujos educativos con la LGE (Cataluña)



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

De este gráfico cabe destacar los siguientes datos:

— Un 30% de la promoción acaba la escolarización obligatoria sin obtener el graduado.

— Prácticamente una tercera parte del alumnado que obtiene el graduado entra en la FP. Esto quiere decir que casi la mitad de los alumnos de primero de FP1 tienen el graduado.

— El abandono del sistema educativo se produce en la FP1. La mitad de los que empiezan no consiguen el título de técnico auxiliar. Por lo que sabemos de estudios de caso realizado en tres centros de FP[3], la mayoría de estos alumnos son los que entran en la FP con el certificado escolar.

— El bachillerato también genera sus fracasos, un 40% de los que empiezan. Una parte significativa de este fracaso se «recupera» en la FP2.

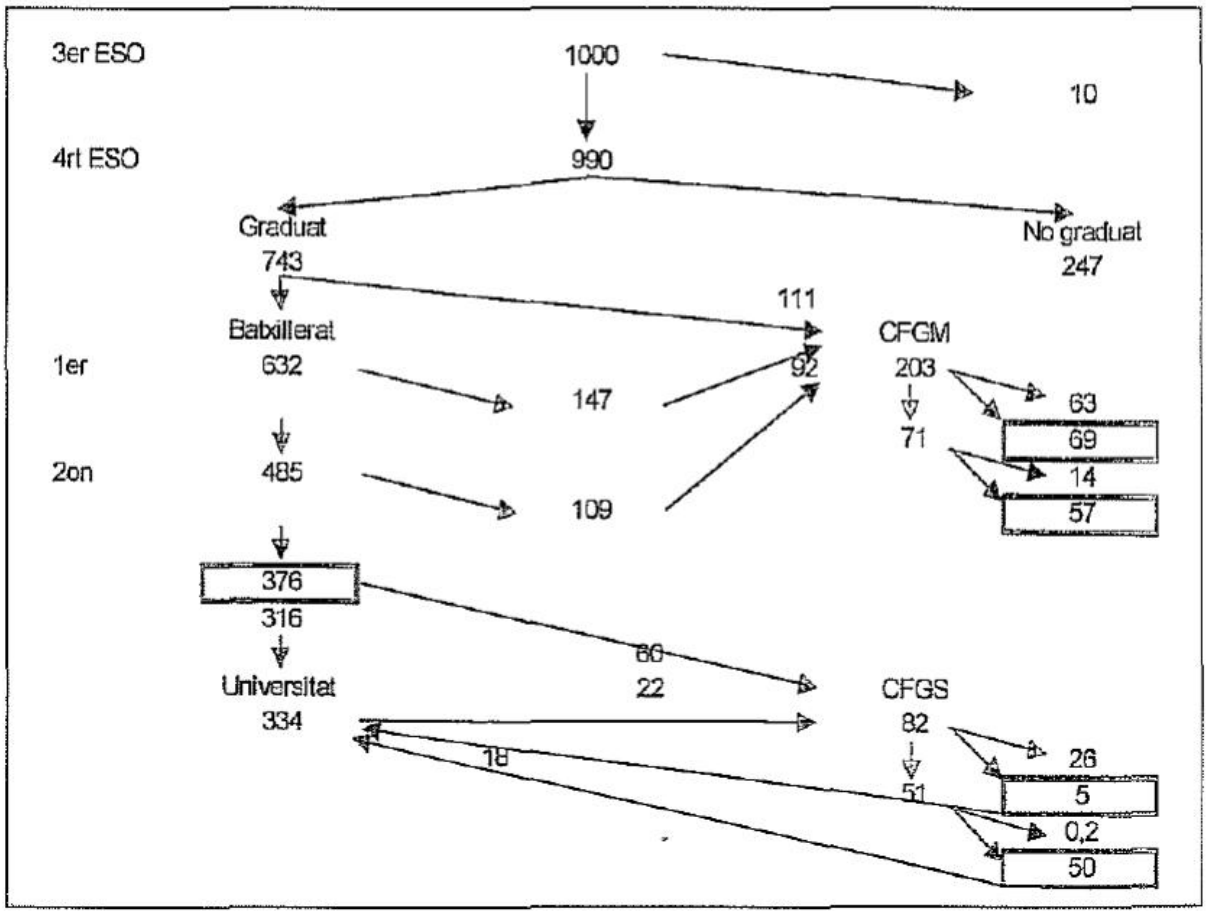
— La mayoría de los alumnos que acaban FP1 continúan estudiando.

— En general, 449 alumnos obtienen un título de secundaria superior, 173 salen con un título de bachiller o de FP1 (con o sin más cursos de FP2), y 383 salen sin ningún título de secundaria.

Con las nuevas reglas de juego diseñadas por la LOGSE los flujos que se están dando son los siguientes:

[3] Estos estudios de caso también forman parte de la tesis doctoral. Los datos obtenidos de la matrícula de estos centros no se pueden extrapolar, pero sí nos dan un indicio bastante claro que de los que fracasan en la FP1 eran en su inmensa mayoría alumnos que no habían obtenido el graduado escolar al finalizar la EGB.

Gráfico 2: Flujos educativos con la LOGSE (Cataluña)



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Insistiendo en la provisionalidad de estos datos, sobretodo en los últimos cursos de la enseñanza secundaria post-obligatoria, que son de una generalización muy reciente, es pertinente destacar las siguientes cifras:

— Una cuarta parte del alumnado queda fuera del sistema educativo, no obtiene el graduado de ESO.

— Un 85% de los alumnos que obtienen el graduado en secundaria se matriculan en bachillerato.

— Un 36% de los que fracasan en el bachillerato se matriculan a un CFGM.

— Sólo el 16% de los bachilleres optan por un CFGS, que también recibe algunos fracasos en la universidad.

Si comparamos los dos gráficos, tenemos que existen algunas continuidades y algunas rupturas entre las dos promociones. Respecto a las continuidades, quizá la más importante es que no se ha alterado demasiado el acceso a la universidad. No parece que los CFGS sean una alternativa, más bien un camino alternativo para aquellos alumnos que no han obtenido una nota de corte suficiente o no quieren hacer la selectividad. Respecto a la cantidad de titulados de formación profesional, la LOGSE produce menos, 181 de cada 1000 (sumados CFGM y CFGS) por 253, aunque de éstos 100 sólo obtuvieron el título de FP1, título de escasa cualificación en el mercado de trabajo.

Un dato importante y que es objeto de numerosas controversias es la cantidad de fracaso escolar, medido como la cantidad de alumnos que salen del sistema escolar sin haber obtenido la suficien-

cia en la etapa obligatoria. Casi un 30% de los alumnos en la última etapa de la LGE no obtenían el graduado escolar ni el de FP1. Con la LOGSE esta cifra es del 26%. Este descenso choca con las numerosas críticas que ha recibido esta ley, aunque hay que matizar dos cosas. La primera es que es posible que el número de graduados aumente pero con un «nivel» inferior. Las discusiones sobre el nivel son eternas y no parece que, por los estudios de evaluación realizados por el INCE, haya habido un descenso significativo del nivel (INCE, 1998). La segunda tiene que ver con el diseño de la ley. Con la LGE suspender la EGB no cerraba las puertas del sistema educativo, ya que se podía (se debía) acceder a la FP de primer grado. En cambio, con la LOGSE no superar la ESO cierra todas las posibilidades de continuar en el sistema educativo. Por ello, es posible que las juntas de evaluación sean generosas con ciertos alumnos que tienen capacidades para estudiar FP pero que no para estudiar bachillerato.[4] Ahora que, como sólo hay un título y da acceso a las dos opciones, es posible que muchos de estos alumnos, por la presión social y familiar, opten por matricularse en el bachillerato y fracasen. Por eso se explica que haya un 36% de estos alumnos que se orienten hacia los CFGM cuando se ha certificado el fracaso en el bachillerato.

Ahora bien, a pesar de que con la LGE las probabilidades de los alumnos que habían obtenido el graduado escolar de superar la FP1 eran mucho más altas que los alumnos con el certificado escolar, para unos cuantos de estos alumnos la FP1 suponía una segunda oportunidad para obtener un título que equivalía de alguna forma al graduado y que permitía continuar estudios en la FP2 e incluso en algún caso llegar hasta la universidad. En cambio esta posibilidad se cierra con la LOGSE, que extiende la escolarización unificada hasta los 16 años pero hace más selectiva la educación post-obligatoria.

La disminución del bachillerato a dos años deja muy poca distancia entre el final de la etapa obligatoria y el acceso a la universidad. Es posible que este hecho induzca a una mayor presión de los alumnos graduados para matricularse en el bachillerato. Los tres años de BUP y el COU era un incentivo negativo para aquellos alumnos con un rendimiento escolar suficiente pero sin una motivación fuerte para los estudios. Así, el acceso a los CFGM puede verse reducido a los alumnos con un título devaluado de ESO y los alumnos que fracasan en el bachillerato. Si además tenemos en cuenta la disminución de las cohortes de los últimos años, es posible que incluso por cuestión de supervivencia el acceso al grado medio se abra mediante las pruebas de acceso (que ya se preparan en escuelas de adultos y academias) y la conexión con los PGS.[5]

El otro gran problema se haya en la conexión entre el grado medio y el grado superior. Hemos visto que con la LGE, la inmensa mayoría de los alumnos que acababan con éxito la FP1 continuaban estudiando FP2. Es decir, el título que se buscaba era el de técnico especialista. De hecho, cuando se trataba de programación, alumnos y profesores hablaban de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto de FP, y esta nomenclatura parecería una aberración a los diseñadores de la LGE. Los CFGM, a pesar de realizarse dos años más tarde y de tener un currículum totalmente profesional, sin asignaturas comunes, es decir, a pesar de ser funcionalmente semejantes a la FP2, no dejan de asociarse a una formación de escasa capacitación para el trabajo y, de hecho, existe una demanda por parte de alumnos y familias para que puedan continuar estudiando un CFGS después de realizar un CFGM. En los flujos del gráfico 2 no pueden salir, pero en una consulta realizada a alumnos de dos centros, en determinadas especialidades más del 50% de alumnos confiaban en poder acceder al grado superior. En este sentido, en Cataluña hace dos años que funciona de forma experimental un curso de promoción o curso

[4] Práctica que se ha detectado en otros estudios (PABLO, 1996, AAVV, 1999).

[5] En Cataluña se está discutiendo la posibilidad de que la formación recibida en un PGS convalide créditos de un CFGM, para así facilitar la transición de un programa al ciclo formativo.

puente, que es una concentración del bachillerato para nivelar los alumnos que provienen del grado medio con los que acceden al grado superior desde el bachillerato. El curso 2000-01 se hizo un curso puente en doce centros y afectaba a nueve familias profesionales. El curso 2001-02 se amplió a dieciocho centros y trece familias, y para el curso 2002-03 el curso puente ya se plantea como un curso de conexión para grupos de familias.

4. ALGUNAS CONCLUSIONES CON REFERENCIAS A LA LEY DE CALIDAD Y LA LEY DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Una de las principales conclusiones que podemos sacar del estudio de los flujos y de los diferentes itinerarios es que no existen dos vías sino tres, y que se han mantenido con algunas diferencias con el paso de la LGE a la LOGSE. Una primera es la vía de desescolarización precoz y externalización del sistema educativo. Con la LGE el filtro era la FP1 y ahora es la ESO, pero cada generación tiene entre una cuarta y una tercera parte de jóvenes que después de 10 años de escolarización (de hecho 13 si tenemos en cuenta la educación infantil) no son aptos ni para la formación profesional. La segunda vía es la profesional, con dos variantes, corta y larga, muchas veces en función de la familia profesional.[6] La vía profesional larga puede tener un acceso desde la vía profesional corta o desde la vía académica (propia de los «linked system»). Finalmente, la tercera vía sería la académica, con el acceso a la universidad como objetivo a conseguir. Es posible que estas tres vías tengan una implantación diferente en función del territorio. Por ejemplo, en Cataluña ya hay ciudades que tienen centros de secundaria especializados en formación profesional y centros que sólo ofrecen ESO y bachilleratos.

La configuración de las tres vías se hace dentro de la ESO, con las prácticas de evaluación del profesorado y también por las prácticas de los propios alumnos al escoger los créditos variables. La separación en el segundo ciclo de ESO en itinerarios «preciclos», «prebachillerato» o «pregarantía social» a partir de los créditos de consolidación, ampliación o refuerzo era una práctica habitual. En este sentido, la Ley de Calidad viene a certificar y sancionar de alguna manera lo que ya se está haciendo en los centros, con una diferencia substancial y con una contradicción también importante. La diferencia es que mientras lo hacen los centros en función de su autonomía en la gestión docente los itinerarios son permeables y poco irreversibles. La sanción administrativa da un carácter más duro e irreversible a la clasificación de los alumnos en itinerarios, normalmente en función del rendimiento académico. Y la contradicción es que a pesar de los itinerarios el título es el mismo, por lo que un alumno que realice el itinerario técnicoprofesional tiene el mismo acceso al bachillerato que los que realicen los itinerarios científico o humanístico. Por cierto, la vuelta a la clásica diferencia entre letras y ciencias no hace sino aumentar, de hecho, el bachillerato a tres años.

Ni la Ley de Calidad ni la Ley de Formación Profesional contemplan la posibilidad de acceder al grado superior desde el grado medio. La ley de FP y de las cualificaciones profesionales ha generado discusión y debate en el ámbito del reparto de competencias entre administración central y autonómica (y se ha olvidado de los municipios) y en las nuevas formas organizativas (la oportunidad de los llamados centros integrados, la eliminación de la elección democrática del director...). En cambio, el

[6] No hay espacio para desarrollar este punto, pero dentro de la FP existía y aún existe una clasificación jerárquica y de estatus diferente según la familia profesional. Por ejemplo, los alumnos de las familias de administración y electrónica eran los que tenían mayor proporción de graduados escolares y mayores probabilidades de acabar la FP2.

curso puente no se tiene en consideración, cuando es una demanda que ya hizo el Consejo Escolar del Estado en el año 1999 y también ha sido asumido por los Movimientos de Renovación Pedagógica. (MRP, 2001) La «demanda» social existe, por lo que está por ver si será un decreto posterior, como ya ocurriera en el año 74, y como de hecho ya ocurre en Cataluña, el que articulará el acceso del grado medio al grado posterior. Si así fuere, nos encontraremos de nuevo con que una modificación substancial del sistema educativo parecerá una modificación menor.

BIBLIOGRAFÍA

AAVV (1999): *Informe España 1998. Una interpretación de su realidad social.* Fundación Encuentro, Madrid.

Baudelot, CH.; Establet, C. (1976): *La escuela capitalista en Francia.* Siglo XXI, Madrid.

Boudon, R. (1983): *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales.* Laia, Barcelona.

Carabaña, J. (2002): «Las políticas de la izquierda y la igualdad educativa». En: TORREBLANCA, J (coord.) (2002): *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda.* Biblioteca Nueva, Madrid.

Casal, J. Et al. (1999): *La interrelación de los tres subsistemas de formación profesional en España.* FORCEM/mimeo.

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

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

Guardiola, P. «Análisis de los flujos educativos (bajo la LGE y LOGSE en la CARM)». (1999): Comunicación presentada en la VII Conferencia de Sociología de la Educación. La Manga del Mar Menor, Murcia, 23-25 de septiembre.

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

MRP. (2001): *El sistema educatiu avui. Situació actual i perspectives.* Federació de MRP, Barcelona.

Planas, J. (1986): «La Formación Profesional en España: evolución y balance». En: *Educación y Sociedad*, número 5.

UNESCO. (1972): *A statistical study of wastage at school.* Unersco-IBE, Paris.