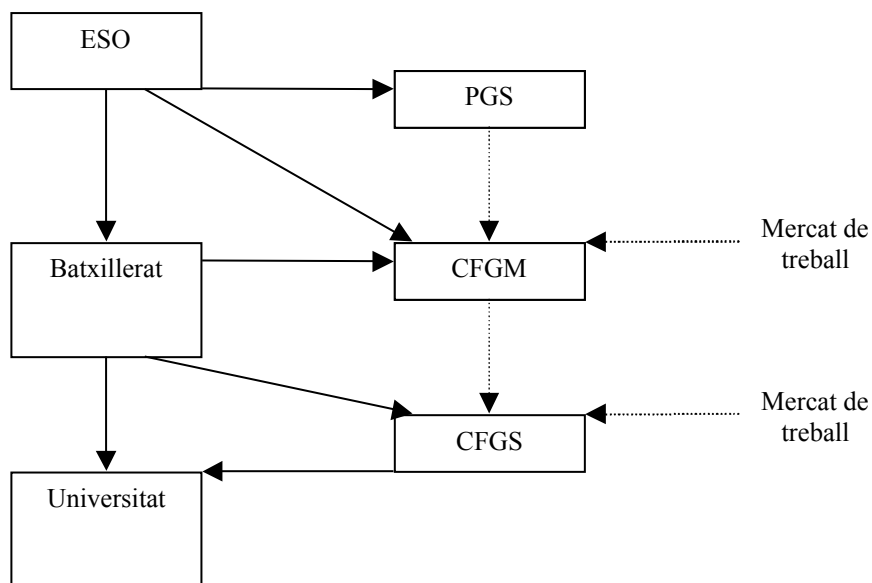


3 HIPÒTESIS DE TREBALL: PRESENT I FUTUR DE L'FPR A CATALUNYA

Un cop delimitat el marc conceptual de la FP integrada o segregada i de l'evolució del sistema espanyol, passaré a concretar les hipòtesis que guiaran la recerca. Es tracta d'elaborar un conjunt d'hipòtesis sobre les condicions i possibilitats de contrareforma en la nova formació professional per contrastar-les posteriorment amb les dades recollides i les tècniques d'anàlisi emprades. L'aplicació d'aquestes hipòtesis fan referència a Catalunya, encara que bona part dels resultats es poden aplicar a tot Espanya, ja que la regulació del sistema educatiu és una competència de l'Estat.

3.1 Hipòtesi central i hipòtesis secundàries

La hipòtesi central és la següent: **l'aplicació de la reforma educativa farà que el sistema educatiu vagi evolucionant cap a la reconstrucció d'una doble via o itinerari acadèmic i professional estructurats separadament**, a causa de l'acció conjunta d'individus, les inèrcies del sistema educatiu i l'acció normativa de l'Estat, en contra de la idea original de la LOGSE, de manera similar al que va succeir amb l'aplicació de la LGE. Les reformes administratives acompanyarien aquestes inèrcies socials i sistèmiques, i en cas que això es demostrés desferia el mite de l'igualitarisme escolar. Amb l'aplicació concreta del nou sistema, és força probable que quedi de la manera següent:



La reproducció d'aquesta doble via es farà a través de diferents fets traduïts als fluxos d'alumnes:

- L'accés als CFGM el faran majoritàriament graduats d'ESO amb una forta orientació cap als cicles formatius (probablement des d'un 4t d'ESO dividit en grups per rendiment: de continuació cap al batxillerat, de continuació cap als cicles i de sortida del sistema educatiu), o bé alumnes amb graduat que han fracassat en el batxillerat, o bé alumnes amb prova d'accés preparada en un PGS. La distribució entre el primer i el tercer grup dependrà de les taxes de fracàs escolar.
- És probable que s'instaurin de fet tres subitineraris professionals diferenciats i amb una clara connexió amb la divisió social del treball:
 1. PGS o graduat d'ESO amb orientació cicles -> CFGM. Serà la via professional de menys prestigi i que es concentrarà en algunes especialitats més manuals i d'ocupacions de baixa qualificació (i probablement de mercat secundari).

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

— És probable que els centres de secundària "s'especialitzin" en formació acadèmica i en formació professional (cosa que reproduirà la separació entre instituts de BUP i de FP), i això "territorialitzarà" els dos itineraris de secundària i probablement els subitineraris professionals. La doble xarxa d'instituts públics i privats també afavorirà aquesta territorialització dels itineraris.

La modificació dels plantejaments inicials en l'aplicació de la reforma educativa té una explicació sociològica d'interacció entre l'acció dels individus i l'estructura. La nostra recerca es basarà fonamentalment en els usos que alumnes i famílies fan de l'oferta formativa i les estratègies de canvi o de reproducció del professorat. També tindrem en compte la dimensió estructural amb la dinàmica dels centres i l'administració educativa, des d'una perspectiva més normativa, és a dir, en el paper que tenen en la formulació i reformulació de les regles de joc.

Per guiar el treball de camp i l'anàlisi posterior, formularem les següents hipòtesis interpretatives sobre el comportament dels actors:

3.1.1 Usos d'alumnes i famílies

La definició de les regles de joc es pot modificar i es modifica de fet quan es desenvolupa el joc. La constitució d'un (o més d'un) itinerari professional

separat de l'acadèmic pot respondre a interessos i estratègies de diferents col·lectius que pressionin en aquesta direcció.

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

Subhipòtesi 1.1: si el fracàs en finalitzar la secundària obligatòria és molt elevat expulsarà del sistema escolar una fracció important de cada promoció, i per tant, les pressions familiars (i socials) aniran en la direcció de permetre l'entrada a la via professional d'aquests alumnes.

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

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

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

esbiaixada cap a la primera, amb algunes variacions en funció del gènere i de la classe social.

Subhipòtesi 2.1: l'alumnat de 4t d'ESO amb el graduat atribuirà més utilitat al batxillerat que al CFGM, que serà una segona opció en cas de fracàs.

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

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

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

3.1.2 Estratègia del professorat

A més de l'alumnat i les famílies, els "usuaris" de l'ensenyament, la posició del professorat respecte a la reforma i les pràctiques concretes que desenvolupen poden explicar en part els canvis en les regles de joc (les reformes i contrareformes).

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

Subhipòtesi 3.1: les pràctiques d'avaluació són molt importants en l'orientació (acadèmica i vocacional) futura de l'alumnat. Per això, pot haver-hi resistència

a donar el mateix títol a alumnes amb diferents nivells d'aprenentatge. D'aquí es pot derivar la demanda d'una doble titulació *de facto*, o pràctiques de derivació dels alumnes més conflictius o menys preparats als cursos de formació professional. El col·lectiu més situat en aquesta posició serà el professorat que prové de BUP i el de les matèries comunes.

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

3.1.3 L'administració educativa

La gestió del sistema educatiu és complexa, i més quan es vol tirar endavant una reforma completa i sistèmica. L'aparició d'efectes no volguts, l'impacte entre els diferents actors socials o el canvi en les condicions sociopolítiques o econòmiques fan que es modifiquin les regles de joc.

La necessitat de buscar consens i legitimació fa que els aspectes més contestats puguin ser modificats per evitar conflictes, enfrontaments o efectes contraris als previstos, sempre des de l'òptica del projecte polític i la ideologia dominant. En aquest sentit, la modificació reglamentària pot anar en contra de "l'esperit" de les lleis, però és el resultat d'aquest procés d'ajustament entre expectatives i pràctiques dels diferents agents socials. El canvi en el context ideològic i polític també juga més a favor o en contra de l'aplicació de certes lleis. Malgrat que la comprensivitat, l'atenció a la diversitat o la compensació de desigualtats no han estat mai idees hegemòniques, l'auge dels criteris d'excel·lència, qualitat i diferenciació encara fa més difícil l'aplicació dels

principis de la reforma comprensiva. El projecte més conservador introduirà elements més selectius, afavorirà la competència entre centres i tendirà a privatitzar més el sistema (o donar més suport a la iniciativa privada).

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

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

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

3.1.4 Les empreses

En darrer lloc, hem de considerar que l'actuació de les empreses també pot tenir un paper sobretot pel que fa al reconeixement de les qualificacions emeses per la formació professional. En aquest sentit, caldrà situar-se en el debat sobre els senyals positius o negatius que té un títol de FP en el mercat de treball. Ja hem explicat que les connexions entre el mercat de treball i els dispositius formatius tenen un caràcter "societal" i també cultural, i que no són variables del tot independents. De la mateixa manera, les connexions entre els centres de formació i els centres de treball prenen formes diferents, i són més o menys intenses en funció de les tradicions culturals i de les regulacions administratives.

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

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

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

3.2 De les hipòtesis al contrast: estratègies d'anàlisi de dades

Per falsificar (per dir-ho en termes popperians) les hipòtesis formulades cal establir estratègies de producció i d'anàlisi de dades que ens les confirmin o neguin. Atesos l'objecte d'estudi desenvolupat en els capítols precedents i les hipòtesis formulades anteriorment, així com el plantejament teòric i epistemològic, sembla coherent plantejar quatre tipus d'aproximacions: fluxos d'alumnat a la secundària, estudis de cas, canvis normatius i canvis en les pautes de contractació de les empreses.

Hem de considerar que les dades que recollim sobre els canvis actuals són els primers moviments dels agents, i per força les nostres hipòtesis tenen un caràcter més exploratori. Seria òptim estudiar unes quantes promocions escolaritzades des de primer d'ESO en el nou sistema,¹ però de moment és força important veure quines són les respostes (i els dubtes) en aquests primers anys d'aplicació de la reforma en la secundària postobligatòria.

¹ Sens dubte serà una de les línies de recerca que s'hauran de seguir en el futur.

3.2.1 Fluxos d'alumnat a la secundària

Les hipòtesis plantejades tenen una traducció en els fluxos d'alumnes que configuren els diferents itineraris al llarg de l'escolarització en l'ensenyament secundari. Els moments de més importància són els que representen una decisió per part de l'alumnat (i de la família) entre diferents opcions: el pas de l'ensenyament obligatori a l'ensenyament postobligatori, el pas del batxillerat a la universitat o al GS i el pas d'un cicle formatiu al món del treball o la continuïtat en el sistema educatiu. Aquests moments de decisió són indicadors dels usos per part de l'alumnat i les famílies de l'oferta del sistema educatiu. Observar aquests fluxos esdevé una de les tècniques més adients per contrastar les hipòtesis. En aquest sentit, serà important l'anàlisi de dades ja produïdes en estudis basats en censos i enquestes, i serà fonamental operar amb les estadístiques educatives disponibles. Hem d'insistir que seran dades provisionals, perquè no hem d'oblidar que estem en un moment de transició d'un sistema a un altre, i els fluxos complets no seran del tot fiables fins que no hi hagi unes quantes generacions que hagin seguit tots els itineraris de la secundària obligatòria i la postobligatòria. En tot cas, l'objectiu principal és detectar indicis de per on pot evolucionar el sistema educatiu els anys vinents a partir dels comportaments dels actors principals. També és important copsar la perspectiva dinàmica dels fluxos, és a dir, com s'han anat modificant les darreres dècades, sobretot per comparar els fluxos amb la LGE i amb la LOGSE.

Per això, les dades pertinents per a la reconstrucció dels fluxos d'estudiants són les següents:

- Evolució de la distribució entre graduat/certificat per famílies professionals amb l'antic sistema i entre graduats ESO/no graduats (o "graduats de cicles") segons famílies professionals.

- Taxes de matriculació, repetició i abandó de BUP i FP, i taxes de matriculació, repetició i abandó de batxillerat i cicles formatius.
- Taxes de reingrés dels PGS a la via acadèmica o professional (CFGM).
- Sortides i derivacions entre BUP i FP, així com entre el batxillerat i els cicles formatius.
- Tipologia d'ingrés als CFGM (titulació prèvia, estudis any anterior, centre, origen social) i derivació cap al món del treball, la via acadèmica o la continuïtat en la via professional (CFGM o CFGS) segons família professional.
- Tipologia d'ingrés als CFGS (titulació prèvia, estudis any anterior, centre, origen social) i derivació cap al món del treball o la via acadèmica superior segons família professional.
- Evolució de l'ingrés a les carreres universitàries de cicle curt en funció de la titulació acadèmica i/o itinerari escolar.

3.2.2 Estudis de cas

Les dades quantitatives agregades seran per força incompletes fins que no s'acabi el procés d'aplicació de la reforma, i moltes vegades les estadístiques d'ensenyament són excessivament administratives i descriptives dels estocs de cada any i no recullen els fluxos d'alumnes. Per això és important intentar contrastar les hipòtesis plantejades en territoris més acotats que serveixin d'exemple o que il·lustrin el que pot passar en un àmbit més general, i que la recollida de dades sigui viable des del punt de vista de les possibilitats de la recerca. D'altra banda, l'anàlisi del discurs dels diferents protagonistes de la comunitat educativa serà un complement necessari a les

dades quantitatives, per veure el significat de les accions i de les opcions que fan els individus.

Per fer abastable el treball de camp, he acotat tres estudis de cas, que serviran per analitzar en detall els fluxos entre diferents nivells i l'acció dels diferents actors. He triat tres centres prou diferenciats entre si:

- A) Centre de formació professional creat a l'empara de la Llei general d'educació del 70. Ubicat en la conurbació industrial de Barcelona, té un públic bàsicament de classes populars, situat a l'extraradi, envoltat de barris dormitori i zones industrials.
- B) Centre de tradició amb la formació professional d'iniciativa local i/o semipública, en relació amb el teixit empresarial d'un territori. Situat en una ciutat mitjana de la segona corona metropolitana, té un públic força interclassista i és en un territori integrat.
- C) Centre amb tradició en la formació professional de titularitat privada (durant molts anys de tipus confessional). Situat a Barcelona, en un barri amb majoria de classes mitjanes i amb una clientela bàsicament de classes mitjanes.

Aquests centres representen una diversitat de tradicions organitzatives, de clientele socials i d'estratègies davant dels canvis socials i dels canvis legislatius. Veure l'evolució i la situació actual d'aquests centres serà la tercera estratègia de contrastació de les hipòtesis. Per a això farem servir quatre tipus de tècniques:

- Reconstrucció de l'evolució dels fluxos a partir dels expedients de l'alumnat. Evidentment, només són fluxos dintre de la formació professional, ja que es tracta d'instituts que només oferien aquesta formació.
- Entrevistes amb els directors i els responsables de les relacions amb les empreses.

- Grups de discussió amb professorat i amb alumnat (4t d'ESO, CFGM, 2n batxillerat, CFGS).
- Enquestes a l'alumnat matriculat a 4t d'ESO, 1r i 2n de batxillerat, CFGM i CFGS.

3.2.3 Canvis normatius

De la mateixa manera que l'aplicació (i la contrareforma) de la LGE es va fer a través de decrets, el desenvolupament de la LOGSE es fa a través del desplegament normatiu del Ministeri i de les comunitats autònomes. Caldrà fer un seguiment d'aquest desplegament normatiu per veure les modificacions que apuntin en la direcció de la constitució de la doble via academicoprofessional, veure'n les justificacions i el resultat final.

3.2.4 Canvis en el comportament de les empreses

La mesura dels senyals positius o negatives dels títols de FP, tant els de l'antic sistema com els del nou, té dues dimensions, una de quantitativa i una altra de qualitativa. La primera té a veure amb les taxes d'inserció i la segona amb l'adequació de la formació a la feina desenvolupada i les pràctiques d'acompanyament de la formació a les empreses. Per raons operatives i d'abast de la recerca, ens centrarem a recollir dades de l'EPA per veure fonamentalment com ha variat la inserció dels diferents títols de FP. La via més qualitativa s'introduirà indirectament a través d'entrevistes amb responsables de la relació entre els tres centres estudiats i les empreses i els grups de discussió amb alumnes que han fet pràctiques a les empreses.²

² De nou una altra possibilitat de futur de recerca seria estudiar de manera qualitativa la inserció dels titulats de FP a través d'entrevistes a responsables de recursos humans i d'observació a les empreses.

En concret, analitzarem les EPA dels anys 1990, 1996 i 2000 (les EPA anteriors a l'any noranta no distingien entre FP1 i FP2 en el nivell d'estudis). El col·lectiu que estudiarem a cada enquesta són els joves de menys de 25 anys i les variables taxa d'ocupació, taxa d'atur, rotació laboral i mobilitat dintre de la feina, totes segons el nivell educatiu assolit.

4 ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES I DISSENY DE TÈCNIQUES DE RECERCA

Un cop definides les hipòtesis de la recerca i el tipus de dades que pretenem buscar cal dissenyar les tècniques de recerca i d'anàlisi més pertinents a l'objecte d'estudi. He optat per una combinació de tècniques quantitatives i qualitatives i per una combinació de les perspectives macro i microsociològiques. En primer lloc, farem una justificació epistemològica sobre l'opció triada, i després descriurem les principals característiques de les tècniques escollides, així com els resultats del treball de camp realitzat.

4.1 La complementarietat dels enfocaments quantitius i qualitius

Malgrat els debats tradicionals (en bona mesura estèrils) en sociologia entre els paradigmes quantitatiu i qualitatiu, he partit de la complementarietat d'ambdós paradigmes. Seguint les pautes marcades fa gairebé mig segle per Wright Mills, hem de defugir l'empirisme abstracte (també el que anomena la suprema teoria desconnectada dels fets reals) d'aparença científista però que es perd en l'elaboració sofisticada dels mètodes i perd la "imaginació sociològica" de l'ofici artesanal que per a ell és la sociologia (WRIGHT MILLS, 1992). En paraules de Morin, es tracta de denunciar la divisió entre "sociologia científica" i "sociologia assagística" (MORIN, 1995).

Aquesta necessària integració de les dues perspectives consisteix a ubicar la validesa epistemològica en les estadístiques i dades distributives en el seu context i rebutjar una perspectiva exclusivament qualitativa, ja que pot quedar fàcilment relegada a aspectes exploratoris de la recerca i pot tenir dificultats per extreure conclusions generals. L'anàlisi sociològica no és hermenèutica condemnada al subjectivisme ni pot fer servir les categories de les ciències físiconaturals sense tenir en compte l'aspecte subjectiu de l'acció social, per això les dades estadístiques i les tècniques interpretatives són

complementàries (BOUDON, 1981). En paraules de Layder, es tractaria d'una aproximació multiestratègica.¹

En definitiva, és el mateix objecte d'estudi el que condiona el camí que s'ha de seguir. En el nostre cas, per veure la interacció entre el sistema i l'acció dels individus, hem d'obtenir dades sobre els fluxos del sistema educatiu que ens proporcionin aquesta visió sistèmica i evolutiva. D'altra banda, l'acció dels individus no es pot separar de les motivacions i sobretot del significat que atribueixen a les seves accions i les accions dels altres individus que interactuen amb ell, en pla d'igualtat o en diferents plans de dominació (alumne-alumne, alumne-professor, professor-professor). Però no tot es redueix a l'acció dels individus, ja que el resultat final no és la suma de les accions individuals, com defensaria un individualisme metodològic de visió estreta, però tampoc les constriccions socials es cosifiquen en l'acció dels individus, com s'ha volgut veure en la tradició durkheimiana vulgaritzada.

Aquestes consideracions ens porten també a una combinació entre les perspectives micro i macrosociològiques. És a dir, les regularitats estadístiques poden donar una relació entre variables, poden fins i tot donar factors explicatius,² però cal contextualitzar aquestes regularitats a partir de l'acció dels individus; és comprendre aquesta acció en el sentit de Boudon, és a dir, donades les mateixes circumstàncies, una persona obraria de la mateixa manera (BOUDON, 1981). El món dels significats de les accions és, doncs, imprescindible per entendre la realitat des de la perspectiva macrosociològica.

A partir d'aquestes consideracions metodològiques desenvoluparem les tècniques concretes utilitzades per a la recollida de dades en els dos apartats següents.

¹ “La aproximación multiestratégica, se sitúa, como objetivo metodológico, entre dos perspectivas diferenciadas en la investigación sociológica tradicional, es decir, entre una orientación exclusivamente macrosocial y otra exclusivamente microsocia. La investigación no puede consistir en el análisis de las estructuras sociales o en el de las interacciones sino en la vinculación entre ambas; no solamente en el análisis de las ideologías y la cultura como instituciones sino en su vinculación con las actividades, situaciones, representaciones o imaginario simbólico de los individuos (LAYDER, citat a QUIT, 2000, p. 47).

² Més que explicacions causals es poden trobar correlacions estadístiques.

4.2 L'enfocament quantitatiu

Des de la perspectiva quantitativa, he utilitzat dos tipus de font: les dades primàries i les dades secundàries. Les dades secundàries han estat les dades oficials produïdes pel mateix sistema educatiu, però les seves limitacions ens han portat a produir dades pròpies. Com que la realització d'un mostreig representatiu era inabastable, he optat per focalitzar la producció de dades en tres estudis de cas, tres instituts d'ensenyament secundari, que són els que també ens han permès fer les entrevistes i grups de discussió que explicarem més endavant. L'objectiu bàsic ha estat la reconstrucció dels itineraris acadèmics dels individus i dels fluxos d'alumnes.

4.2.1 Les dades secundàries

Les fonts estadístiques utilitzades han estat les que genera el mateix sistema educatiu de manera habitual, a partir de les dades de matrícula i d'avaluació. Cal dir, però, que són dades bàsicament administratives i que tenen uns condicionants objectius que introdueixen biaixos importants, ja que busquen informació per construir indicadors que interessin l'administració, de manera que a vegades les dades es converteixen en tautològiques, perquè l'ús que se'n farà en determina la recollida i el tractament.

Una altra limitació fonamental és que són dades estoc. No és possible seguir una promoció al llarg dels anys si no és a partir de mètodes indirectes, com explicarem més endavant. L'ús d'aquestes dades per fer quelcom més que demografia escolar és problemàtic, i a vegades per fer només demografia escolar. Com deia Lerena fa 15 anys:

“...Habérselas con estadísticas oficiales exige generalmente renunciar a la pasión por la exactitud, la cual aunque se queda corta en relación a la pasión por el conocimiento, constituye el solo legítimo aliciente –y la sola justificación-

del trabajo con números. Tampoco eso queda garantizado. Cuando se descende al mundo de las estadísticas del sector enseñanza –como cuando se entra al infierno— hay que dejar a sus puertas la esperanza. Conseguir que las series cuadren, reconciliar las cifras de una tabla con la más elemental aritmética se convierte en ocasiones estratégicas en un imposible triunfo” (LERENA, 1991, p. 405).³

Malauradament, s’ha avançat molt poc en aquests anys. A més, el canvi de sistema ha afegit més complexitat a la recollida i tractament de les dades, i més errors, ja que són els centres els que proporcionen les dades de matrícula i d’avaluació en dos moments diferents de l’any i rarament coincideixen. Les dades bàsiques disponibles permeten elaborar una certa demografia escolar i calcular l’eficàcia o rendiment del sistema i l’eficiència, a partir de les dades de matrícula, repeticions i abandons (que són les dades bàsiques que farem servir per a la construcció de fluxos), però no permeten entrar en l’equitat, és a dir, en les desigualtats socials davant l’ensenyament. Com a màxim tenim dades desagregades per sexe i titularitat del centre, però no les hem fet servir perquè no són centrals en el nostre marc d’hipòtesis i abundarien en excés les taules i gràfics a realitzar. Pel que fa a la formació professional, les dades disponibles són clarament insuficients. Una de les hipòtesis centrals que tenim, la diferenciació per famílies en l’accés de graduats i certificats, no queda recollida en les dades oficials.

En definitiva, hem obtingut les dades de matriculació, repetició i abandó i finalització de la primària, el BUP i la FP en el sistema LGE, i de l’ESO, batxillerat i cicles formatius en el sistema LOGSE, dades que comprenen tota la dècada dels anys 90 a Catalunya. Hem completat aquestes dades amb l’accés a la universitat per titulació d’aquest període.⁴

³ Amb aquesta referència no voldria posar en dubte l’accessibilitat de les dades ni l’atenció dels funcionaris encarregats d’administrar-les, que en el meu cas han estat exemplars. La reflexió de Lerena apunta a qüestions més estructurals.

⁴ A l’annex estadístic es recullen totes les taules realitzades a partir del buidatge de les estadístiques anuals elaborades pel Departament d’Ensenyament.

4.2.2 La producció de dades

Davant de les insuficiències de les dades disponibles, l'alternativa és la producció pròpia de dades en funció dels objectius plantejats. Per això els centres triats per fer els estudis de cas han estat utilitzats per realitzar dos tipus de tècniques: el buidatge d'expedients acadèmics dels estudiants matriculats l'any 1990 i una enquesta als alumnes de 4t d'ESO, batxillerat i cicles formatius matriculats el curs 2001-02. Tota producció de dades té les seves servituds. En el cas del buidatge d'expedients, és clar que només podem buidar aquelles dades que s'hi fan constar, i les dades familiars no hi són, només hi ha les dades estrictament acadèmiques. Aquestes tenen a veure amb el rendiment, però he reduït les variables de rendiment a l'obtenció del títol i he desestimat les qualificacions, ja que no són rellevants per als objectius d'aquesta recerca.

En principi, la idea era reconstruir els fluxos d'estudiants en l'àmbit de centre durant tota la dècada dels 90. Però el sistema de matriculació no permetia relacionar els arxius d'un curs amb els del curs següent.⁵ A més, l'acreditació de graduat o certificat escolar era preceptiva per a la matriculació, però no s'introduïa en cap camp de la base de dades, amb la qual cosa l'única opció que quedava era el buidatge manual d'expedients. Com que el buidatge manual de tota una dècada depassava amb escreix les possibilitats de la recerca, es va agafar l'any 90 com a any de referència, ja que la promoció de primer d'aquest any seria una de les últimes de fer tota la FP amb el sistema LGE sense que l'afectés la transició d'un sistema a un altre.

En total, s'han buidat els expedients següents:

⁵ Si més no, això és el que deien les secretaries dels tres centres. A més, per acabar-ho de complicar, al llarg dels anys alguns centres havien canviat tres vegades de programa de bases de dades, i no sempre eren compatibles. També sorprèn que diferents centres tinguin sistemes diferents de tractament de dades, o que les aplicacions informàtiques siguin tan rígides (o rígids els usuaris d'aquestes aplicacions). No és una crítica al personal de les secretaries, al contrari, estic molt agraït per la disponibilitat i atenció que he rebut a tots tres centres de secundària.

Taula 4.1: Alumnes matriculats als tres centres estudiats

	Centre A	Centre B	Centre C ⁶	Total
1r FP1	439	457	79	975
2n FP1	262	233	64	559
1r FP2	165	216	61	442
2n FP2	187	203	74	464
3r FP2	196	176	88	460
Total	1.249	1.285	366	2.900

Amb aquest buidatge s'han pogut reconstruir els fluxos reals dels alumnes matriculats. Els més llargs i elaborats són, per raons òbvies, els que es matriculen a primer, ja que al seu expedient hi consta l'origen acadèmic i el seu itinerari de promoció i/o repetició, la titulació assolida i el canvi d'especialitat en alguns casos. El que no consta a l'expedient són altres dades de tipus familiar i social, que sí que són dades que acostumen a recollir els tutors, però no s'emmagatzemen. De nou ens hem de conformar amb aquesta base demogràfica i refiar-nos del context sociocultural de cada centre per fer comparacions entre els usos de la formació per part de les classes socials.

Cal insistir que es tracta de tres estudis de cas, i com a tals, seran analitzats per separat, ja que no constitueixen una mostra representativa de l'alumnat de FP de Catalunya, tot i que he buscat heterogeneïtat de tradició i de "clientela" social, com he explicat al capítol anterior. Per tant, podem tenir una il·lustració de les dinàmiques que es generen als centres. Hauria anat bé tenir un centre privat de dimensions més grans i polítècnic per tenir més matisos, però no ha estat possible.⁷ Això fa que el nombre d'alumnes que tenim que van a un centre privat sigui molt petit. Pel que fa a les especialitats estudiades,

⁶ En principi, el centre C, el privat i de titularitat religiosa, era un centre molt més gran i polítècnic, i de més implantació en una zona de classes mitjanes de Barcelona, però la disponibilitat de les dades, sobretot de graduats i certificats, era molt feble. Per això, s'ha hagut de substituir per un altre centre privat, més petit, i amb un origen religiós que, per determinades circumstàncies, va deixar de tenir aquesta consideració i en l'actualitat té una titularitat laica.

⁷ Cal insistir que el criteri per a la selecció dels centres no ha estat la representativitat. Per exemple, és molt més "representatiu" del sector privat el centre petit, centrat en una o dues branques (gairebé sempre l'administrativa), que és el que domina en aquest sector, d'un cert atomisme i dispersió pel territori.

tenim les més importants en termes quantitius, la branca administrativa i l'electrònica (que sumades absorbeixen més del 60% de tots els matriculats a FP a Catalunya), i algunes de dimensió mitjana, com ara automoció, metall, delineació i jardí d'infància. I també tenim branques molt minoritàries com ara fusta, arts gràfiques, tèxtil i química.

Un dels perills d'utilitzar centres per reconstruir fluxos d'estudiants és que els abandons del centre no han de significar abandó de la formació professional, ja que podrien continuar en un altre centre. Aquest perill és limitat perquè els tres centres estudiats són centres d'acollida, normalment són receptors d'alumnes d'altres centres més petits. A més, als expedients hi constava quan hi havia trasllat d'expedient a un altre centre, i han estat molt pocs casos. Tot això ens porta a concloure que la immensa majoria d'abandons de centre (sobretot a la FP1) signifiquen abandons de la formació professional.

Cal dir que amb el nou sistema educatiu la recollida d'aquestes dades longitudinals és molt més complicada, ja que els canvis de centre en finalitzar cada etapa són molt més grans, i no es fa possible fer el seguiment any rere any de cada alumne. Per això hem optat pel dispositiu d'enquesta als alumnes matriculats el curs 2001-02 als tres centres, que ja han passat a ser instituts d'ensenyament secundari, per obtenir les seves trajectòries escolars prèvies, les expectatives respecte al futur proper i algunes dades familiars (nivell d'estudis, categoria professional) que només es poden obtenir per captació directa.

Taula 4.2: Matriculats a 4t d'ESO, batxillerat i cicles formatius

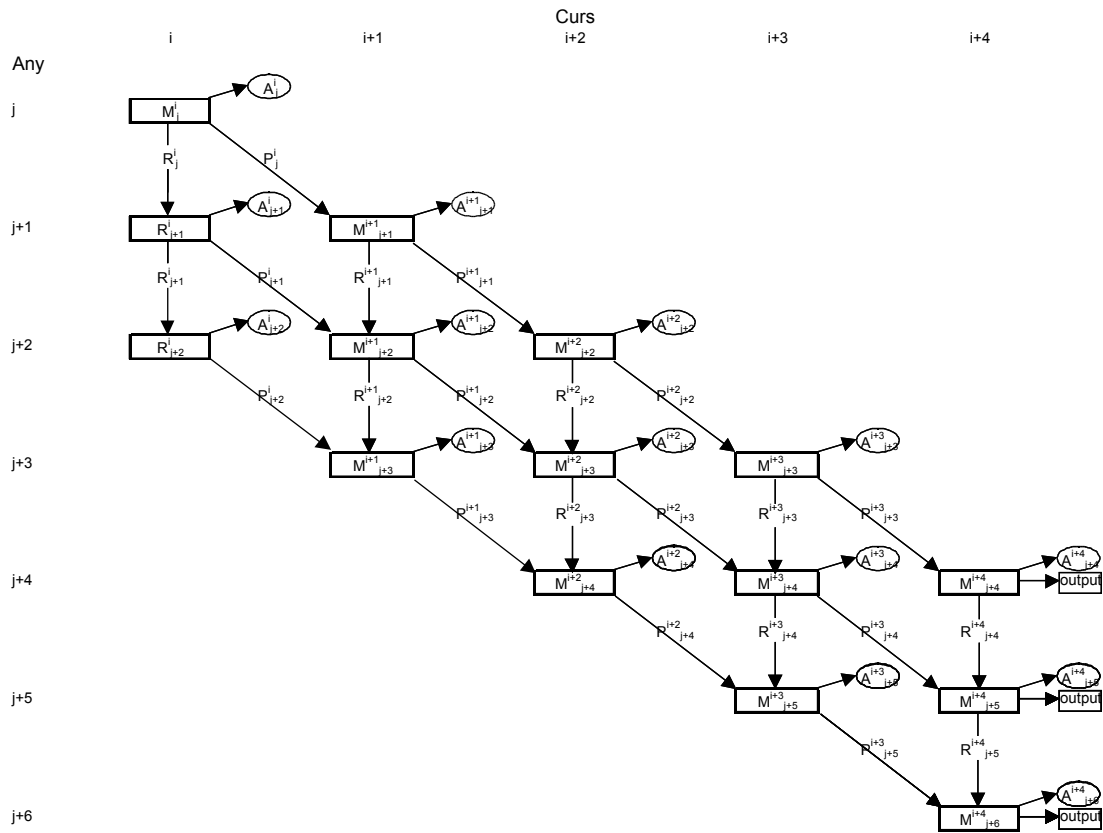
	Centre A	Centre B	Centre C	Total
4t d'ESO	69	61	170	300
1r batx.	26	99	169	294
2n batx.	25	63	171	259
1r CFGM	137	121		258
2n CFGM	56	36		92
1r CFGS	131	58	38	227
2n CFGS	88	47	51	186
Total	532	485	599	1.616

En aquest cas, l'únic handicap és la possible pèrdua d'alumnes que han abandonat entre el moment de fer la matrícula al setembre i el moment de fer l'enquesta (febrer 2002). Només hi ha una diferència molt gran entre els matriculats a batxillerat al centre A (prop de 100) i els alumnes entrevistats (51), per la qual cosa el que es pugui dir d'aquest col·lectiu serà força limitat. El model d'enquesta que s'ha passat als alumnes s'adjunta a l'annex, i el tractament de les dades s'ha fet amb el conegut paquet estadístic SPSS.

4.2.3 La construcció dels fluxos educatius

La construcció de fluxos educatius dels tres centres estudiats també és relativament fàcil, ja que a partir de les dades longitudinals es pot elaborar una taula de "mortalitat" i el pas de la cohort d'un curs a un altre amb les pèrdues (abandons), repeticions i promoció. Gràficament es presenta com un diagrama de Lexis, en el qual és possible veure de manera ràpida el pas del temps per a la cohort i els alumnes que hi ha en cada curs escolar (UNESCO, 1972):

Gràfic 4.1: Exemple de construcció de fluxos



En aquest gràfic, M_i^j són els alumnes matriculats al curs “i” l’any “j”, A_i^j són els alumnes que abandonen el centre, P_i^j són els alumnes que promocionen i es matriculen a segon curs (i+1), i R_i^j són els alumnes que repeteixen i es matriculen per segona vegada a primer (j+1). Així, els alumnes que es matriculen a segon curs (i+1) el tercer any són la suma dels que repeteixen segon (R^{i+1}_{j+1}) i els que promocionen dels repetidors de primer (P_{j+1}^i), i així successivament. Els resultats finals, els *outputs*, són els alumnes que deixen el sistema educatiu amb l’obtenció del títol.

Ara bé, per elaborar aquest diagrama per a tot Catalunya les dades de què disposem són estocs, no fluxos. Per això, el mètode de reconstrucció ha de ser indirecte, a través de les dades de matriculació i repetició que ofereixen les estadístiques oficials. Per fer això, he agafat el mètode que ha utilitzat la UNESCO per comparar dades de diferents països, que ha estat la base per

elaborar el programa informàtic EDSTATS Plus. Per fer la reconstrucció es parteix dels supòsits següents (GUARDIOLA, 1999):

- Els alumnes que promocionen “P” en el curs “i” i any “j” corresponen als alumnes que es matriculen per primera vegada “E” l’any següent (j+1), per la qual cosa del nombre de matriculats de l’any següent (M_{j+1}) cal restar els repetidors (R_{j+1}), que corresponen a una altra cohort:

$$E_j^i = M_j^i - R_j^i, \text{ per tant, els promocionats } P_j^i = E_{j+1}^{i+1}$$

- La taxa de promoció “p” en el curs “i” de l’any “j” és igual als alumnes promocionats P_j^i dividits per la matrícula del mateix curs i any:

$$p_j^i = P_j^i / M_j^i = E_{j+1}^{i+1} / M_j^i = M_{j+1}^{i+1} - R_{j+1}^{i+1} / M_j^i$$

- La taxa de repetició “r” en el curs “i” de l’any “j” és igual al nombre de repetidors de l’any següent en el mateix curs R_{j+1}^i dividit per la matrícula del primer any, M_j^i :

$$r_j^i = R_{j+1}^i / M_j^i$$

- Finalment, la taxa d’abandó “a” en el curs “i” de l’any “j” es calcula amb la resta de la suma de promocionats i repetidors a la matrícula d’aquest curs i any, i es divideix per la matrícula d’aquest curs i any:

$$a_j^i = (M_j^i - ((M_{j+1}^{i+1} - R_{j+1}^{i+1}) + R_{j+1}^i)) / M_j^i$$

$$\text{així, } p_j^i + r_j^i + a_j^i = 100$$

Amb aquests supòsits es calculen les taxes de promoció, repetició i abandó per un període determinat i per una etapa determinada del sistema educatiu, i després s’apliquen aquestes taxes a una promoció teòrica de 1.000 alumnes que comencen l’etapa i es reconstrueix com a la gràfica 4.1, per veure quants arriben al final, amb quants anys de més sobre la durada teòrica de

l'etapa i quants abandonen. Amb aquestes dades es poden calcular indicadors de rendiment i d'eficiència. L'indicador de rendiment més clar és la relació entre l'*output*, els graduats, i l'*input*, els matriculats, la taxa de graduació:

$$\text{Taxa de graduació} = \frac{\sum_{j=m}^{m+k} P_j^{i+n}}{M_j^i}$$

Ara bé, si tenim en compte els anys que ha "gastat" cada alumne, tindrem l'eficiència del sistema. Per mesurar-la, hem utilitzat dos indicadors que fa servir la UNESCO per comparar sistemes educatius de països diferents (que també es poden fer servir per comparar un mateix sistema educatiu en èpoques diferents). El primer és la relació entre el nombre total de graduats i el nombre total de places/any ocupades realment:

$$\text{Anys/graduats} = \frac{\sum_{j=m}^{m+k} P_j^{i+n} \cdot j + \sum_{i,j=1}^{n,m} A_j^i \cdot j}{\sum_{j=m}^{m+k} P_j^{i+n}}$$

Aquesta fórmula calcula els anys que han estat els graduats (comptant les repeticions) i els alumnes matriculats però que en un moment o un altre han abandonat el sistema educatiu, i els posa en relació amb el total de graduats. D'alguna manera, és un indicador de la quantitat d'anys (places/curs) que han estat necessaris per obtenir un graduat. Si aquest indicador es divideix pels anys teòrics per graduar-se en l'etapa educativa que s'està estudiant, tenim un altre indicador molt més sintètic, que als estudis de la UNESCO s'anomena *input/output*:

$$\text{Input/output} = \frac{\sum_{j=m}^{m+k} P_j^{i+n} \cdot j + \sum_{i,j=1}^{n,m} A_j^i \cdot j}{\sum_{j=m}^{m+k} P_j^{i+n} \cdot m}$$

Aquest indicador té l'avantatge que 1 indicaria el grau màxim d'eficiència, ja que no hi hauria abandons ni repeticions. Un indicador de 2 indicaria que un graduat ha "costat" el doble del necessari, etcètera.

Aquest mètode de reconstrucció de la promoció a partir de dades censals té dos grans inconvenients de difícil solució. El primer és que s'atribueixen les mateixes probabilitats d'èxit i fracàs escolar a estudiants que es matriculen per primera vegada i a estudiants repetidors, ja que les taxes de promoció, repetició i abandó s'apliquen a tots els matriculats. El segon és que en períodes de grans canvis demogràfics (per exemple, de forta immigració), les taxes poden quedar alterades per més ingressos en nivells educatius superiors que graduats en el nivell immediatament inferior, cosa que no ha passat en el període i l'etapa estudiats.

Amb aquestes precaucions, no obstant això, podem considerar que és un bon mètode per aproximar-se força a la realitat, ateses les condicions existents de recollida de dades. Els càlculs que feia la UNESCO han estat la base del programa EDSTATS, que en principi havia de calcular el diagrama de fluxos i els indicadors d'eficàcia i d'eficiència. Malauradament, el programa fa servir dos criteris que no em semblen adequats. El primer és que, a partir del segon any de repetició, la taxa de repetició se suma a la taxa de promoció, mentre que seria més lògic sumar-la a la taxa d'abandó. El segon és que la taxa de promoció del darrer curs és una aproximació, quan nosaltres sabem el nombre de graduats, tant per a les dades nacionals com per als tres centres estudiats. A més, els diagrames de fluxos no expressen amb claredat les relacions entre la via acadèmica i la professional. Per tot això he optat per fer els càlculs de manera manual, per calcular el diagrama de fluxos sota la LGE i la LOGSE en la secundària, i per calcular els diagrames de fluxos i els indicadors d'eficàcia i eficiència dels tres estudis de cas, com es podrà comprovar als capítols 5 i 6.⁸

⁸ A l'annex estadístic hi ha la totalitat de diagrames de fluxos construïts, així com els indicadors d'eficàcia i eficiència de cada diagrama.

4.3 L'enfocament qualitatiu

La utilització de tècniques qualitatives té una llarga tradició en les ciències socials, per bé que sovint se'ls atorga un estatus epistemològic inferior. Una prova d'això és que bona part dels manuals dedicats a aquest tipus de tècniques han de dedicar forçosament un capítol a la seva justificació teòrica, epistemològica i metodològica. En part, perquè a les tècniques quantitatives són molt més fàcil controlar els problemes de validesa i fiabilitat. Les tècniques qualitatives són més febles. Pel que fa a la fiabilitat, no és fàcil comprovar que un investigador diferent, fent les mateixes preguntes, obtindria els mateixos resultats, i per tant la generalització dels resultats se'n ressent. Aquest problema es pot minorar tenint en compte que moltes vegades les tècniques qualitatives tenen una funció il·lustrativa. Pel que fa a la validesa - l'adequació de la informació als objectius de recerca-, hi ha un criteri clar de saturació, o de rendiment marginal decreixent: a partir d'un llindar l'augment d'informació no aporta res (MARTÍN CRIADO, 2000b).

Del repertori disponible des d'aquest paradigma, per al nostre objecte d'estudi el millor dispositiu és el grup de discussió, ja que és on millor es poden expressar de manera dialògica les estratègies discursives i pràctiques dels actors protagonistes del fet educatiu, alumnes i professors. A més, per completar la informació, he fet entrevistes semiestructurades als directors dels centres estudiats, per contextualitzar els aspectes més institucionals, i als responsables de les relacions amb el teixit empresarial, per copsar les actituds i pràctiques dels beneficiaris dels titulats de formació professional (les empreses).

4.3.1 Els grups de discussió

Pel que fa a la fonamentació teòrica, ALONSO (1998) destaca que els objectius del grup de discussió són els següents:

- Estudiar el discurs com a pràctiques significants. Els discursos fixen les posicions dels subjectes en un sistema insituent de forces i contraforces socials (p. 46).
- Analitzar les motivacions no com a criteris subjectius i individuals, sinó com a termes socialment establerts amb els quals els actors interpreten la seva conducta (MILLS, citat a ALONSO, 1998, p. 54).
- Estudiar el sistema de representacions socials (sistemes de normes i valors, imatges associades a institucions, col·lectius o objectes, tòpics, discursos estereotipats...) que sorgeixen a partir de la confrontació discursiva dels seus membres (p. 94).
- La finalitat del grup com a dispositiu d'investigació sociològica es diferencia clarament de la finalitat del grup terapèutic, sigui en la variant conductista o psicoanalítica. No interessen els individus com a éssers aïllats o dintre d'una totalitat anònima, sinó el procés d'interacció: "Los grupos construyen y dan sentido a los acontecimientos y circunstancias en que viven, haciendo aflorar las categorías e interpretaciones que se generan en los marcos intersubjetivos de la interacción social, por medio de procesos comunicativos y lingüísticos" (p. 99).

Els grups de discussió (com en general les tècniques qualitatives) poden tenir diferents ubicacions en el procés d'investigació: o bé com a tècnica exploratòria prèvia a la utilització de tècniques quantitatives (per exemple, per al disseny d'un qüestionari) o bé com a contrast posterior a les dades quantitatives recollides per enquesta o estadístiques regulars (VALLES, 1997).⁹ Aquí els he utilitzat en les dues perspectives, ja que els grups de discussió han estat clau per al disseny del qüestionari que s'ha passat posteriorment als

⁹ Com es pot veure, no es tracta de contraposar la visió quantitativa amb la visió qualitativa, tema que ha ocupat massa temps en les discussions metodològiques i teòriques en les ciències socials, sinó de trobar la millor complementarietat i triangulació entre ambdues. Tot això, depenent de l'objecte d'estudi i partint del pluralisme cognitiu i del pluralisme metodològic (ALONSO, 1998, p. 43).

instituts, però també s'ha utilitzat informació dels fluxos d'alumnat per incorporar temes als grups (sobretot de professorat, encara que no només) per a la seva valoració, significació i contrastació.

Pel que fa als objectius, traduïts a l'àmbit de la nostra recerca, ens interessa captar els discursos i les representacions socials que tenen els individus sobre la formació professional, així com la motivació que tenen els estudiants per escollir o rebutjar els estudis professionals. Però no es tracta de buscar la motivació individual, sinó de captar aquestes representacions que tenen els individus a través dels seus discursos i de captar la connexió entre la microsituació generada pel grup i la macrosituació que reflecteix (IBÁÑEZ, 1979). De la mateixa manera, els grups de discussió del professorat ens ajudaran a explorar les pràctiques discursives del col·lectiu, així com la imatge que tenen de la seva feina i del sistema educatiu.

La tensió entre la motivació estrictament individual i el reflex dels discursos socials hegemònics quan hi ha una situació d'interacció social porta a col·lació la discussió de la representativitat. Òbviament, no es busca una representativitat estadística, però sí una significació dels discursos, una representativitat estructural en paraules d'IBÁÑEZ (1979), que porta a una saturació de la informació quan es fan uns quants grups de discussió amb participants (actuants) de característiques socials semblants.

I això ens porta al tema clau de la selecció dels actuants dels grups de discussió. Segons Ibáñez, un dels iniciadors d'aquesta tècnica i que ha creat escola, la selecció s'ha de fer d'acord a dues dimensions:

- Quantitativa: el nombre de participants no pot excedir de 10 ni ser més petit de 5. Per sota d'aquesta xifra la possibilitat de personalitzar les discussions és alta, i per sobre de 10 la possibilitat de crear subgrups i distorsionar el fil de la discussió també és elevada.
- Qualitativa: la selecció dels participants s'ha de fer en funció d'una certa homogeneïtat però també amb una certa heterogeneïtat. És a dir, han de

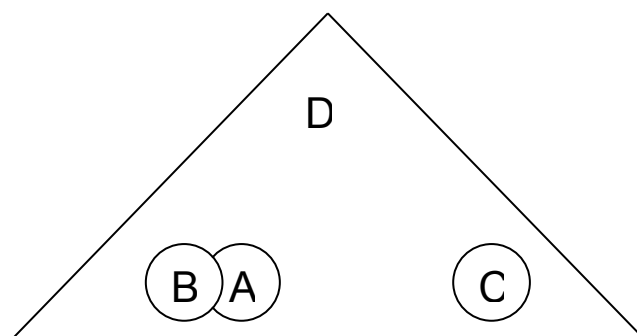
ser persones pròximes socialment però amb diferències perquè es puguin articular discursos diferents i que es pugui negociar discursivament i arribar a punts en comú. És el que Ibáñez anomena *heterogeneïtat inclusiva* (*op. cit.*, p. 275). Si existeix relació d'oposició entre els membres apareixerà la inhibició o hi haurà risc d'enfrontament que bloquegi la discussió. Per exemple, aquest autor recomana no barrejar professors i alumnes al mateix grup de discussió. Per assegurar aquesta heterogeneïtat inclusiva no cal que els col·lectius diferents tinguin el mateix pes numèric, es pot donar més presència als col·lectius menys coherents o amb menys possibilitats d'intervenir (*op. cit.*, p. 283). Per exemple, Ibáñez recomana que en grups on hi hagi nois i noies, aquestes siguin més nombroses, perquè se sentin més motivades a intervenir i no s'inhibeixin si estan en paritat respecte als nois.

La formació dels grups també ha de tenir en compte altres variables, com ara que els participants no es coneguin entre si (*op. cit.*, p. 285). Aquesta condició és difícil quan s'estudien institucions com ara centres de secundària, i per això es recomana que, com a mínim, no formin part de la mateixa "colla", que no siguin grups que preexisteixin ni que puguin crear-se com a conseqüència de la reunió. Una altra condició és el que Ibáñez anomena *versemblança del grup* (*op. cit.*, p. 278): els participants han de veure versemblant la realització del grup, l'escena, sense que se sentin obligats per la institució ni esperin recompensa material pel fet de participar-hi (més que alguna compensació com ara un berenar), perquè no es desvirtuï el desenvolupament de la discussió.

Finalment, encara que no en darrer terme, hi ha les condicions materials en què es desenvoluparà el grup, l'ecologia i la semiologia de nou en paraules d'Ibáñez (*op. cit.*, p. 293). Pel que fa a l'ecologia, cal tenir en compte la comoditat dels individus i la disposició circular de la taula i les cadires, que és la millor manera de motivar la participació. Pel que fa a la semiologia, cal saber el significat que els diferents actors atribueixen a l'espai utilitzat. Per donar una idea de la importància de l'espai, en una escola francesa es va fer un experiment que consistia a mantenir entrevistes amb els alumnes en tres

espais diferents: el pati, una aula i la consulta mèdica (BLANCHET, GOTMAN, 1992). Les entrevistes fetes al pati van tenir respostes amb frases més llargues i elaborades, amb un estil associatiu i narratiu. A l'aula les frases eren més curtes i van augmentar les “no respostes”. En la consulta mèdica, que s'associa a moments d'intimitat, van augmentar les expressions de sentiment i van disminuir sensiblement els verbs d'acció. La conclusió és que cal controlar els biaixos que introdueix l'escenari on es du a terme el grup de discussió. Pel que fa al professorat, l'espai més apropiat del centre possiblement és la sala de professors, on estan acostumats a relaxar-se i a expressar més les seves opinions, i pel que fa a l'alumnat, potser el local d'estudiants (si n'hi ha) és el millor lloc, on no hi ha la “vigilància” simbòlica de cap professor/a.

A l'hora de plantejar el tema, és útil seguir el quadre d'Ibáñez sobre el tema central, el context, el referent metafòric i el referent metonímic (*op. cit.*, p. 304):



- A: seria el tema central, que suposaria posar el grup en el camp lògic del discurs. En el nostre cas, seria la possibilitat de reestructuració de la doble via després de la reforma educativa. Aquesta entrada tan directa tindria dos inconvenients: “Se pierde el contexto de emergencia del tema... [y] permite defensas narcisistas, en forma de elaboraciones de una respuesta racionalizada al tema” (*op. cit.*, p. 303). Aquests inconvenients es resolen introduint el grup per les altres vies.
- D: seria el context o un tema de més potència lògica, com ara la valoració de la reforma educativa. Això permetria salvar aquests inconvenients,

encara que es continua en el camp lògic i directe. Les dues vies següents són les més apropiades.

- B: és la designació d'un tema metafòric. En la metàfora, hi ha una intersecció semàntica, es juga amb camps semàntics comuns, i és possible anar al tema A per una via inconscient. Per exemple, el batxillerat. És a dir, per parlar de la FP es pot començar parlant del batxillerat.
- C: és la designació d'un tema metonímic que inclogui A i B en un camp semàntic que els globalitzi. Per exemple, la vida a l'institut. El desplaçament semàntic i la condensació metafòrica són fenòmens molt usuals en els grups de discussió (*op. cit.*, p. 304).

El guió elaborat (que s'adjunta a l'annex) per a professorat i alumnat conté preguntes dels quatre tipus, però amb un ordre específic: primer els temes més metonímics i els metafòrics (com descriuen la vida i l'ambient a l'institut, com es trien les assignatures, quina valoració es fa del professorat/alumnat), per després introduir els elements més racionals (per què trien una opció i no una altra, quina influència ha exercit la família, quin grau d'utilitat té l'estudi triat...).

Realització dels grups de discussió

D'acord amb els criteris metodològics dels grups de discussió i els objectius de la recerca, la composició dels grups de discussió més pertinent consisteix a separar professorat d'alumnat i fer grups amb alumnes per diferents nivells educatius, ja sigui els que han de prendre una decisió entre la via acadèmica i la via professional (és a dir, estudiants de 4t d'ESO i de 2n de batxillerat) o els que ja l'han pres recentment (estudiants de CFGM i de CFGS). Es va passar als tres centres una graella amb la composició de cada grup de discussió, amb criteris per a la selecció dels participants. Pel que fa als grups de professors, la distribució havia de ser en funció del nivell d'impartició (ESO, batxillerat i diferents famílies de cicles formatius), el sexe i que hagin viscut el

canvi de sistema (és a dir, amb una experiència d'uns quants anys). Els grups d'alumnes d'ESO havien de respectar una distribució equivalent d'alumnes amb èxit escolar, amb adaptació normalitzada i amb fracàs i/o rebuig escolar, així com de sexe i origen social. Els grups d'alumnes de batxillerat també havien de respectar aquesta distribució de rol d'estudiant, sexe i origen social, i a més a més, tenir en compte la presència d'alumnes de les diferents especialitats de batxillerat. Pel que fa als grups de cicles formatius, es va demanar la presència d'alumnes de sexe i origen social diferent, i sobretot de diferents famílies professionals.

La realització dels grups de discussió no va ser exactament com s'havia planificat, les condicions d'aplicació no van ser les òptimes però sí suficients.¹⁰ No es van poder respectar del tot les condicions de context (no sempre els espais van ser adients) i sobretot la composició dels grups no sempre s'ajustava a la graella distribuïda als centres, cosa que va provocar algun biaix, com explicarem de seguida.

En definitiva, s'han realitzat els següents grups de discussió:

Taula 4.3: Participants en els grups de discussió

	Centre A	Centre B	Centre C
4t ESO		10	8
2n batxillerat	10	10	8
CFGM	13	3	
CFGS	8	6	5
Professorat	8	8	7

En total, han estat 13 sessions, amb 104 persones que hi han participat, amb 15 hores de gravació (una durada mitjana d'1 h 9 min per a cada grup de discussió). Seguidament destaquem els elements valoratius més importants del treball de camp per entendre els resultats que es comentaran als capítols 7 i 8.

¹⁰ Cal dir que el calendari no ha estat el més apropiat (maig-juliol de 2001), encara que els centres tenien la graella des de l'abril, però la gestió de les convocatòries ha estat molt complicada, sobretot els grups d'alumnes. Alguns grups s'han fet un divendres a les 8 del

Les graelles proporcionades als centres s'han respectat poc pel que fa a variables com ara rendiment escolar (la majoria eren bons estudiants) i diversitat d'origen social (la majoria dels grups eren homogenis, segons el centre)¹¹. La variable sexe sí que s'ha pogut respectar en la majoria dels grups. Tot això ha afectat la composició dels grups i els discursos que s'han pogut elaborar. Com veurem al capítol 7, hi ha un domini claríssim del discurs més adaptat a l'entorn escolar, encara que és molt significatiu com des d'aquest discurs es tracta els alumnes que no tenen èxit escolar.

A 4t ESO els grups dels centres B i C han estat molt interessants però poc representatius, ja que gairebé tots els alumnes estaven orientats cap al batxillerat i no s'han seleccionat bé els participants. En el centre públic (B), perquè van demanar voluntaris i no van seleccionar els alumnes segons la graella facilitada per rendiment i classe social, i en el centre privat (C), perquè la convocatòria es va fer per telèfon i hi va haver un cert rebuig dels alumnes més distanciat de l'escola. El centre A, que sí que va fer la selecció en funció del rendiment acadèmic, es va fer el grup però no es va poder gravar bé. Aquest grup, però, que tenia un bon percentatge d'alumnes amb fracàs escolar, va anar molt malament, perquè eren alumnes que no xerraven gaire i no van donar informació rellevant (cosa que en si mateixa ja és rellevant).

A 2n de batxillerat ha anat molt bé, hi ha hagut molta participació, però, com a 4t d'ESO, ha faltat més gent orientada als cicles formatius; la majoria dels participants són bons estudiants.

Els grups de CFGM han estat els més fluixos, ja que un centre no en tenia, l'altre va ser un fracàs de convocatòria (només tres alumnes) i el tercer va ser la gravació més dolenta per les condicions ambientals (també era el més nombrós, tretze participants). Mereix una reflexió especial perquè el centre C (el privat) va renunciar a tenir grau mitjà, perquè dintre del concert havia de triar

vespre després de l'acte d'entrega de notes, o d'altres s'han hagut de convocar per via telefònica setmanes després que s'acabés el curs.

¹¹ També cal tenir en compte una certa oposició o recança a "classificar" els alumnes en classes socials, ja que s'amagaven aquestes diferències en allò de "aquí tots són de classe mitjana o de classe normal", o de vegades es desconeixia la informació.

entre grau mitjà i altres grups, i va desestimar el grau mitjà per la seva poca demanda i per l'escàs futur que el mateix centre atribuïa a aquest tipus d'estudi.

Els grups de CFGS són potser els que han recollit millor la diversitat de trajectòries acadèmiques i aspiracions sociolaborals de l'alumnat, malgrat les dificultats "tècniques" per a la seva realització (al centre A va ser un divendres a les 8 del vespre, i els alumnes tenien pressa per anar a un sopar de final de curs; als centres B i C la convocatòria es va fer per telèfon i es va notar en l'assistència: sis i cinc alumnes respectivament, dels deu que s'havien convocat a cada grup).

Els grups de professorat han estat els més prolífics (més llargs) i amb una participació molt intensa. La majoria estan a favor de la reforma educativa, ja que provenen de la FP, uns per convicció ideològica i d'altres perquè la seva situació personal ha millorat. Per tant, segurament no són representatius del conjunt del professorat de secundària (tampoc no era aquesta la intenció), però sí que han reproduït les discussions i paradoxes que giren al voltant de la reforma i de les possibles contrareformes.

Anàlisi de continguts

L'opció escollida per a l'anàlisi de les transcripcions dels grups de discussió ha estat l'anàlisi de continguts a partir de la confecció de mapes cognitius del discurs de cada col·lectiu. Per tant, no es tracta tant de buscar correlacions entre posicions socials i discurs, que tenen una derivació fàcil a una anàlisi de tipus distributiu, sinó d'organitzar el discurs mateix a través de les idees clau que apareixen i el tipus de relació que s'estableix entre les diferents idees. Aquestes relacions poden ser de diferents tipus:¹²

¹² La idea de fer mapes cognitius va sortir després d'utilitzar el programa ATLAS per a la codificació de les transcripcions. Les xarxes de nodes és el que hem transformat en mapes

— A està associat amb B (associació feble): -----▶

— A està associat amb B (associació forta): ———▶

— A és part de B: []

— A és causa de B: ==>

— A no és causa de B: ==/>

— A contradiu B: <>

— A és igual a B: =

— A no és igual a B: ≠

— A és una propietat de B: }

Un cop realitzats els mapes cognitius, analitzaré el contingut de les sessions de discussió a partir de l'ordenament dels temes de manera jerarquizada i estudiaré les connexions entre les diferents parts del discurs.

4.3.2 Les entrevistes semiestructurades

La tècnica d'entrevista comparteix amb el grup de discussió bona part dels fonaments metodològics comuns a les tècniques qualitatives. La diferència més significativa és que el discurs no és dialògic sinó monològic, és a dir, no és producte de la interacció entre iguals sinó de la interacció entre l'entrevistador i l'entrevistat. Per això hem optat per aquesta tècnica per entrevistar "informadors privilegiats", és a dir, persones que per la seva posició poden

cognitius. A partir dels 6 tipus de relació que proporciona el programa he elaborat un conjunt més complet de relacions.

aprofundir més alguns temes d'interès i que poden parlar des d'una certa autoritat que els dóna el coneixement de la situació. En aquest sentit, hem entrevistat els directors dels tres centres i els responsables de la relació amb les empreses.

Les entrevistes als directors han servit per contextualitzar la realitat de cada centre des d'una perspectiva institucional i per veure com s'ha "governat" el canvi de sistema en tres centres de FP que han passat a ser IES. Les entrevistes als responsables o coordinadors de la relació escola-empresa han servit per parlar de la formació en centres de treball de manera més específica i aprofundida, així com de la inserció laboral dels alumnes i el reconeixement de la formació rebuda per part de les empreses.

En aquest cas no s'ha optat per fer mapes cognitius per cada col·lectiu, sinó per enriquir els mapes realitzats a partir dels grups de discussió del professorat i per fer dos mapes temàtics, que han estat l'origen dels capítols 9 i 10, dedicats a l'administració educativa i al món empresarial respectivament.

5 ELS FLUXOS EDUCATIUS

En aquest capítol faré una comparació entre els fluxos educatius amb el sistema LGE i amb el sistema LOGSE. Els fluxos són els resultats agregats de les microdecisions dels individus en funció de les seves constriccions socials i en funció de les possibilitats d'accés, continuïtat i sortida de cada nivell regulat normativament pel sistema educatiu. Així, comparant els fluxos dels dos sistemes, podrem veure d'una manera gràfica les continuïtats i les discontinuïtats entre ambdós sistemes, i discutir en termes quantitius les condicions i possibilitats de la contrareforma en la construcció d'itineraris educatius amb la LOGSE. Totes les dades utilitzades en aquest capítol han estat obtingudes de la base de dades del Departament d'Ensenyament, la qual es construeix a partir de dos registres realitzats en moments diferents: les dades que els centres de secundària envien sobre matriculació i repetició i les dades que envien els centres sobre avaluació i graduació. Aquesta doble font fa que no sempre coincideixin les dues, és a dir, que es produeixin errors quan els centres envien les dades.

Una característica molt més important d'aquestes dades és que són estoc. A partir d'aquestes dades no es pot fer una anàlisi longitudinal dels itineraris que fan els alumnes per les diferents etapes.¹ Per això he aplicat el mètode de reconstrucció "fictícia" elaborat per la UNESCO, explicat al capítol anterior.

Per simplificar l'anàlisi dels fluxos educatius he comparat només dues generacions reconstruïdes: per a l'LGE, la generació que acabà l'escolarització obligatòria el curs 1989-90, és a dir, els nascuts l'any 1976 (si fem l'abstracció que no hi ha repeticions), i que a partir del curs 1990-91 comença el trànsit per l'etapa d'ensenyament secundari; i per a la LOGSE, la generació que acabà l'ensenyament obligatori el curs 1999-2000, és a dir, els nascuts l'any 1984. He

¹ En el moment de la recollida de les dades, juliol de 2001, el Departament d'Ensenyament està treballant en l'organització de les dades de matriculació i avaluació en un registre personal d'alumne. Aquest registre sí que permetria fer una anàlisi longitudinal. Aquest projecte, però, encara està molt verd i ha de passar molts entrebancs, entre d'altres, les limitacions de la Llei de secret estadístic.

triat la promoció del 76 per a l'LGE perquè va ser l'última generació que va fer tot l'ensenyament sota l'esquema de l'LGE sense possibilitat de comparar amb el nou sistema (llevat d'aquells alumnes que feien l'ensenyament experimental). Per tant, és l'etapa madura de l'LGE, quan ja s'ha produït el gran creixement de l'escolarització (PLANAS *et al.*, 2001) i encara no està "contaminada" amb el període de transició entre un sistema i un altre, període procliu a modificacions en les accions (tant d'alumnes com de professors) davant dels canvis propers. Pel que fa a la generació de la LOGSE, és obvi que la promoció del 84 encara no ha acabat el trànsit per la secundària postobligatòria, i per tant, hem de partir d'hipòtesis d'acord amb el comportament de promocions anteriors, hipòtesis que caldrà confirmar els anys vinents. Això vol dir que els resultats d'aquest capítol no poden deixar de ser provisionals, encara que prou il·lustratius de l'aplicació de la reforma educativa.

5.1 Els fluxos amb el sistema LGE

L'any 1970 es promulga la Llei general d'educació, que dissenya un sistema educatiu que ha durat vint anys, sota el qual s'han escolaritzat les generacions de la transició espanyola. A més, es tracta del període en el qual l'escolarització obligatòria esdevé un fet real, cosa que no havia passat amb cap llei educativa anterior. Així doncs, es pot dir que l'escolarització de la població entre 6 i 14 anys es fa efectiva (PUELLES, 1991), llevat d'algunes bosses d'absentisme persistent lligades a fenòmens de marginació social. Les desigualtats socials es traslladen sobretot a l'educació postobligatòria, on els diferents camins que han de triar alumnes i famílies reflecteixen oportunitats i expectatives també diferents.

5.1.1 Finalització de l'escolarització obligatòria

La primera qüestió que cal tenir en compte és quants alumnes acaben la primària amb el certificat i quants amb el graduat. Això donarà les possibilitats

d'accedir a la via acadèmica o a la via professional. L'evolució de la distribució entre graduats i certificats en el darrer període de vigència de l'EGB és la següent:

Taula 5.1: Evolució de la distribució graduat-certificat escolar

	Graduat	Certificat	% graduat	% certificat
1989-90	72.916	31.365	70%	30%
1990-91	70.852	31.865	69%	31%
1991-92	68.712	29.145	70%	30%
1992-93	66.936	27.229	71%	29%
1993-94	63.069	24.799	72%	28%
1994-95	59.224	23.084	72%	28%

En aquesta taula veiem que la taxa de graduació es manté al llarg del període al voltant del 70%. Els darrers cursos d'existència de l'EGB, 1993-94 i 1994-95, puja una mica potser per l'efecte de "final de sistema", però és un augment molt poc significatiu. Així, podem dir que el 70% de la promoció que acaba l'ensenyament obligatori ho fa amb una sanció positiva per part del sistema educatiu i un 30% amb una sanció negativa, és a dir, no ha superat amb suficiència els mínims exigits per la institució per continuar estudiant en la via acadèmica. Cal fer notar que la davallada demogràfica ja és sensible a partir de l'any 1990 (cal sumar a aquestes dades els alumnes que feien l'ESO de manera experimental, però són poc efectius), però aquesta davallada no afecta de manera significativa els percentatges de distribució de graduat i certificat escolar.

Així doncs, si prenem com a referència la promoció que acaba l'EGB el curs 1989-90, tenim que 72.916 alumnes tenen el graduat i 31.365 tenen el certificat. Sempre segons les dades oficials del Departament d'Ensenyament, el curs 1990-91 es matricularen de nou (és a dir, sense comptar els repetidors) 51.347 alumnes a primer de BUP i 46.946 a primer de FP1. D'aquests, la proporció d'alumnat amb el certificat és del 55% (25.820 en termes absoluts) i, per tant, els que tenen el graduat representen el 45% (21.126 alumnes) dels matriculats a primer de FP1. És a dir, una primera qüestió important que cal retenir és que prop de la meitat de l'alumnat que ingressa a la formació professional hauria pogut matricular-se al batxillerat, però per diferents motius no ho fa. Si calculem la diferència entre els alumnes que obtenen el certificat en

finalitzar el curs 1989-90 i els alumnes que es matriculen a primer de FP1 l'any següent amb el certificat, trobem que 5.545 alumnes abandonen el sistema educatiu. D'altra banda, si restem el nombre d'alumnes amb el graduat escolar dels alumnes graduats que es matriculen a FP i els alumnes graduats que es matriculen a primer de BUP, també tenim un nombre reduït d'abandons, 443 alumnes que surten del sistema educatiu només amb el títol d'estudis primaris.²

5.1.2 Fluxos a l'ensenyament acadèmic

L'evolució de l'alumnat que es matricula a primer de BUP fins al COU s'ha fet segons el mètode de generació reconstruïda de la UNESCO. En primer lloc, cal veure el nombre de matriculats i el nombre de repetidors de cada curs durant un període determinat d'anys. He agafat el període 1990-94:

Taula 5.2: Nombre de matriculats, repetidors i graduats de BUP i COU

		1r BUP	2n BUP	3r BUP	COU	Aprovats COU
1990-91	Matrícula	59.597	55.573	50.850	48.133	31.276
	Repetidors	8.250				
1991-92	Matrícula	57.514	54.173	51.918	50.380	33.076
	Repetidors	8.038	9.079	9.094	11.058	
1992-93	Matrícula	54.417	53.320	51.958	52.170	32.583
	Repetidors	7.696	8.593	9.513	11.948	
1993-94	Matrícula	51.792	51.228	50.552	53.765	33.547
	Repetidors	7.527	8.751	9.400	13.479	
1994-95	Matrícula	45.415	48.630	48.589	53.577	32.732
	Repetidors	6.806	8.336	9.073	14.010	

He afegit el nombre d'alumnes que han aprovat el COU en finalitzar el curs per poder calcular les taxes de repetició, promoció i abandó de cada curs per a cada any, que són les següents:

² En el cas de les sortides del sistema educatiu, tant en acabar l'etapa obligatòria com en els cursos successius, no podem controlar les reincorporacions posteriors, ja que no disposem de dades longitudinals individuals. Només en alguns casos, com ara la derivació de segon i de

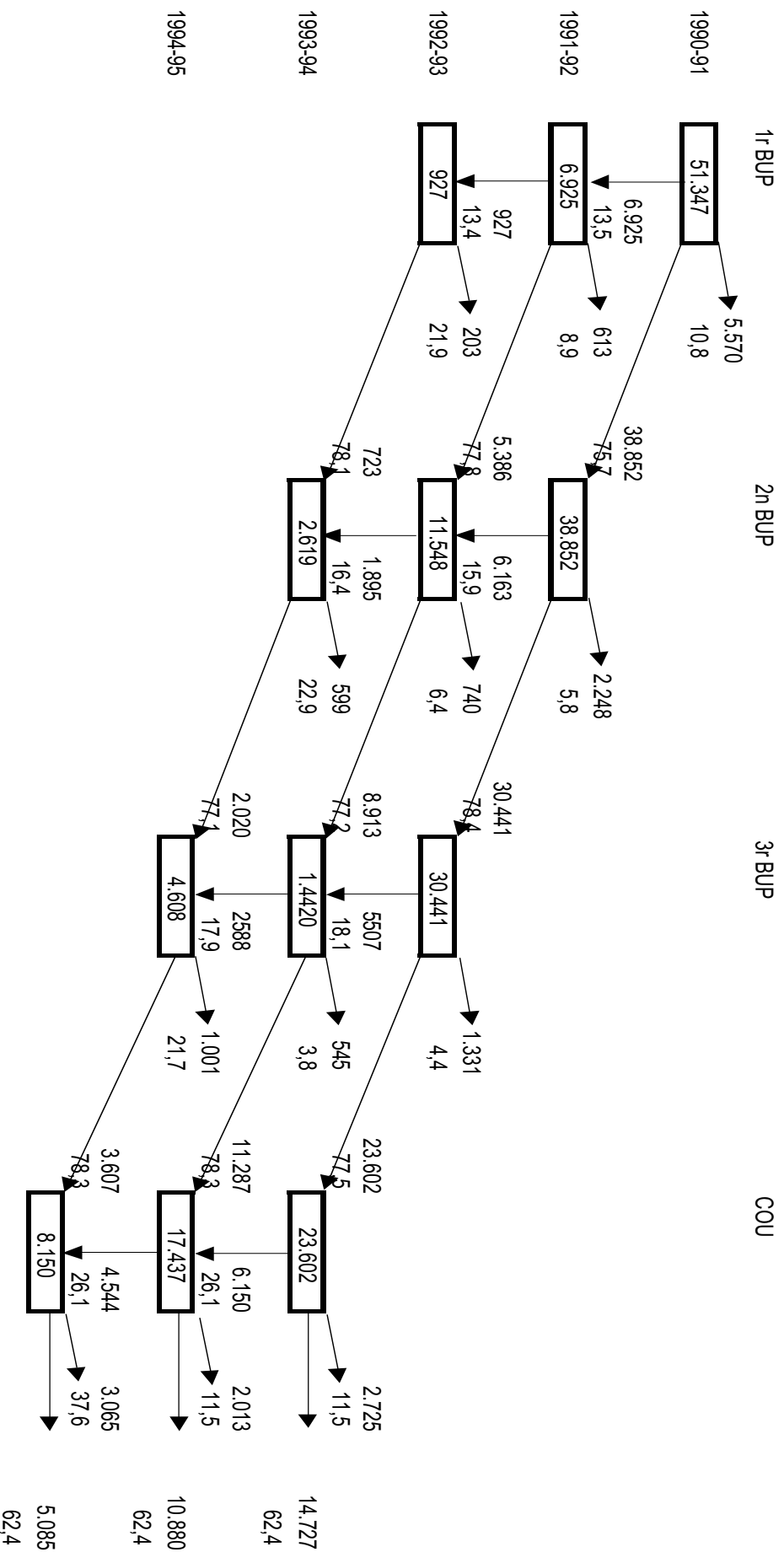
Taula 5.3: Taxes de repetició, promoció i abandó de BUP i COU

		1r BUP	2n BUP	3r BUP	COU
1990-91	Repetidors	13,5	16,3	17,9	23,0
	Promocionats	75,7	77,1	77,3	65,0
	Abandons	10,8	6,6	4,8	12,0
1991-92	Repetidors	13,4	15,9	18,3	23,7
	Promocionats	77,8	78,4	77,5	65,7
	Abandons	8,9	5,8	4,2	10,6
1992-93	Repetidors	13,8	16,4	18,1	25,8
	Promocionats	78,1	77,2	77,5	62,5
	Abandons	8,1	6,4	4,4	11,7
1993-94	Repetidors	13,1	16,3	17,9	26,1
	Promocionats	77,8	77,1	78,3	62,4
	Abandons	9,1	6,6	3,8	11,5

Aquestes taxes serveixen per reconstruir de manera aproximada el que succeeix a la promoció que comença primer de BUP l'any 1990. Una hipòtesi del model és que els alumnes no poden repetir més de dos anys i hi ha dos constriccions importants: no es poden tenir en compte els possibles reingressos i els repetidors tenen les mateixes probabilitats d'aprovar que els no repetidors. Malgrat aquests supòsits, podem assegurar que la reconstrucció de la promoció s'acosta bastant al que succeeix a la realitat. De forma gràfica, aquesta reconstrucció es representa de la següent manera:

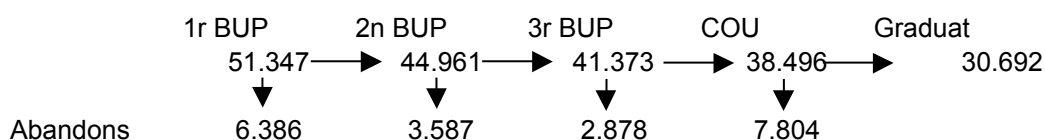
tercer de BUP a FP, es pot fer una aproximació del reingrés d'alumnes que abandonen la via acadèmica i entren en la via professional.

Gràfic 5.1: Reconstrucció històrica de la promoció de 1r de BUP



És a dir, dels 51.347 estudiants que comencen 1r de BUP el 90-91, atenent les taxes de promoció dels quatre anys que dura el BUP i el COU, només 14.727 acaben amb el títol de COU, és a dir, el 29%. Un 21% completa el cicle amb un any de repetició i un 10% amb dos anys de repetició. En total, doncs, podem dir que un 60% dels alumnes que comencen l'etapa secundària en el vessant acadèmic es graduen i poden accedir a la universitat. Si tenim en compte els abandons que es produeixen cada any i cada canvi de curs, podem fer una seqüència de progressió resumida sense tenir en compte els anys però sí la progressió de la promoció.

Gràfic 5.2: Seqüència de progressió de la promoció de BUP



Així, tenim l'evolució de tota una promoció quan passa de primer a segon, de segon a tercer i de tercer a COU, amb els abandons del sistema educatiu i amb el nombre de graduats³ final.

5.1.3 Fluxos de la formació professional

De la mateixa manera, he reconstruït la promoció que comença formació professional el curs 1990-91. En el cas de l'FP és més complex de realitzar, perquè hi ha sortides del sistema educatiu amb graduació, que són els alumnes que es treuen el títol de FP1 però que no continuen el segon grau de formació professional. També cal tenir en compte les entrades d'alumnes de batxillerat directament a primer o a segon de FP2. Amb les dades disponibles he pogut construir la següent taula de matrícula, repetició, graduació i accés a FP2 per la via del batxillerat:

³ Fem servir la terminologia de la UNESCO, i per tant, graduació s'utilitza com a sinònim de titulació. No s'ha de confondre amb el graduat escolar, que és la titulació obtinguda pels alumnes que han aprovat l'EGB.

Taula 5.4: Nombre de matriculats, repetidors i graduats de FP1 i FP2

		1r FP1	2n FP1	1r FP2	2n FP2	3r FP2	Graduats FP1	Només títol FP1	BUP 1rFP2	a BUP 2nFP2	a Graduats FP2
1990-91	Matrícula	52.674	36.981	22.465	21.717	18.872	23.291	1.884	1.379	1.314	12.055
	Repetidors	5.728	5.672	2.010	2.641	3.495					
1991-92	Matrícula	53.330	38.553	23.816	22.942	20.102	23.447	1.737	974	2.207	13.532
	Repetidors	6.686	6.756	2.409	2.865	4.092					
1992-93	Matrícula	52.246	39.573	24.486	24.586	21.528	24.358	1.069	3.105	1.187	14.922
	Repetidors	7.573	7.651	2.776	3.168	4.305					
1993-94	Matrícula	49.074	40.407	26.125	25.971	23.666	27.748	5.182	2.090	1.818	18.925
	Repetidors	8.437	8.787	2.836	3.375	4.772					
1994-95	Matrícula	41.062	38.176	25.679	26.478	25.075	22.123	1.123	2.054	1.853	16.708
	Repetidors	7.202	9.060	3.113	3.510	5.067					
1995-96	Matrícula	31.670	32.304	23.871	25.957	25.588	18.965	1.139	1.910	1.817	17.050
	Repetidors	7.492	9.998	2.871	3.657	5.346					

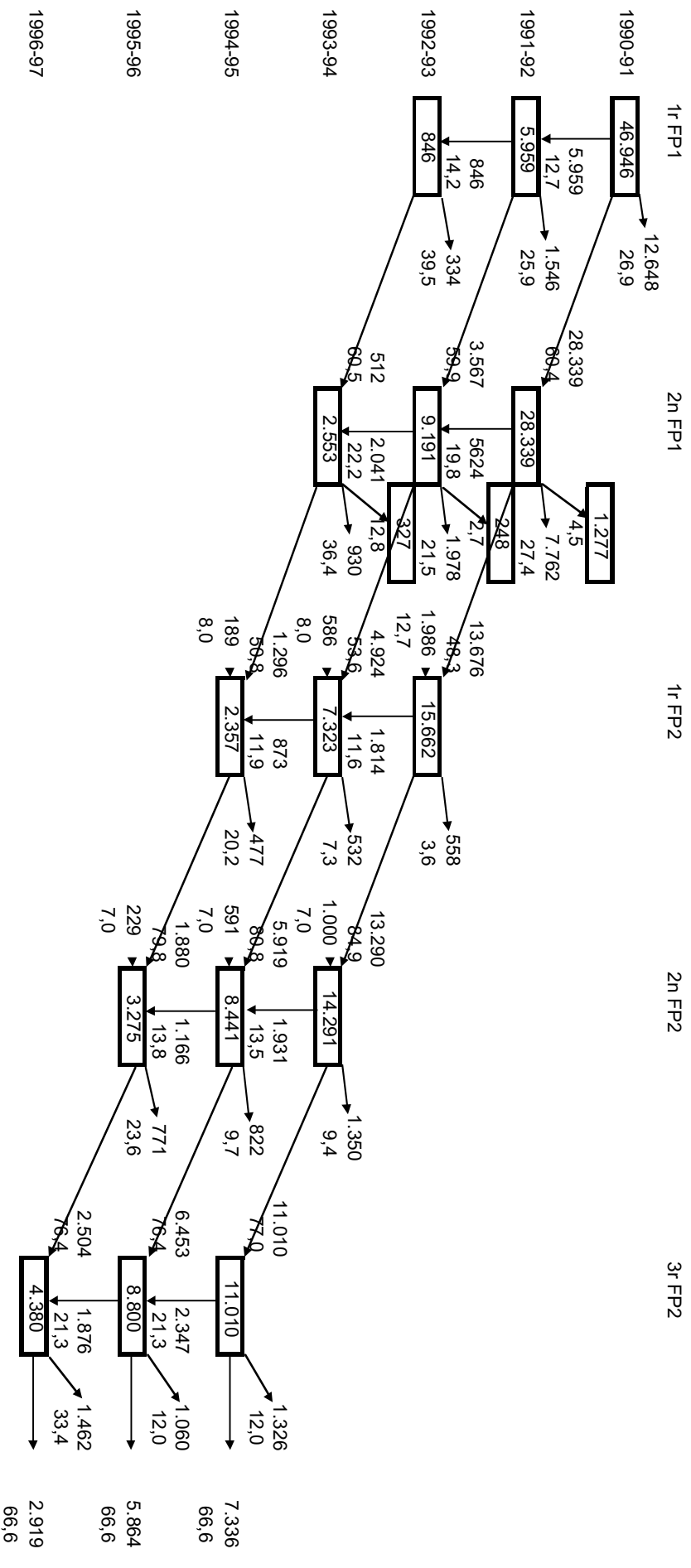
A causa d'aquesta complexitat, s'ha afegit a la taula una columna per als graduats de FP1, una altra per a aquests graduats que no continuen l'any següent a primer de FP2, una altra per a les entrades d'estudiants provinents de BUP a primer de FP2 i una altra per a estudiants provinents de BUP i que es matriculen directament a segon de FP2. Cal dir que, segons les dades d'accés, hi ha una presència molt minoritària als primers cursos de FP2 d'alumnes que ja han acabat una branca professional i que es matriculen a una segona, i d'alumnes que provenen del batxillerat experimental, però són molt pocs i s'ha desestimat una anàlisi detallada d'aquest origen per a no complicar-ho excessivament. Amb les dades de matriculació i repetició s'ha construït la següent taula de taxes:

Taula 5.5: Taxes de repetició, promoció i abandó de FP1 i FP2

		1r FP1	2n FP1	1r FP2	2n FP2	3r FP2
1990-91	Repetidors	12,7	18,3	10,7	13,2	21,7
	Promocionats	60,4	55,3	79,5	73,7	63,9
	Abandons	26,9	21,8	9,7	13,1	14,4
	Abandons amb títol		4,7			
	Provinents BUP			6,1	6,1	
1991-92	Repetidors	14,2	19,8	11,7	13,8	21,4
	Promocionats	59,9	48,3	84,9	75,1	67,3
	Abandons	25,9	27,4	3,4	11,1	11,3
	Abandons amb títol		4,5			
	Provinents BUP			4,1	9,6	
1992-93	Repetidors	16,1	22,2	11,6	13,7	22,2
	Promocionats	60,5	53,6	84,9	76,8	69,3
	Abandons	23,3	21,5	3,6	9,4	8,5
	Abandons amb títol		2,7			
	Provinents BUP			12,7	4,8	
1993-94	Repetidors	14,7	22,4	11,9	13,5	21,4
	Promocionats	59,3	50,8	80,8	77,0	80,0
	Abandons	26,0	14,0	7,3	9,4	-1,4
	Abandons amb títol		12,8			
	Provinents BUP			8,0	7,0	
1994-95	Repetidors	18,2	26,2	11,2	13,8	21,3
	Promocionats	54,3	50,0	79,8	76,4	66,6
	Abandons	27,4	20,9	9,1	9,7	12,0
	Abandons amb títol		2,9			
	Provinents BUP			8,0	7,0	

I aplicant aquestes taxes a la promoció inicial de 46.946 alumnes que es matriculen per primer cop a primer de FP1 el curs 1990-91, tenim la següent reconstrucció de la promoció:

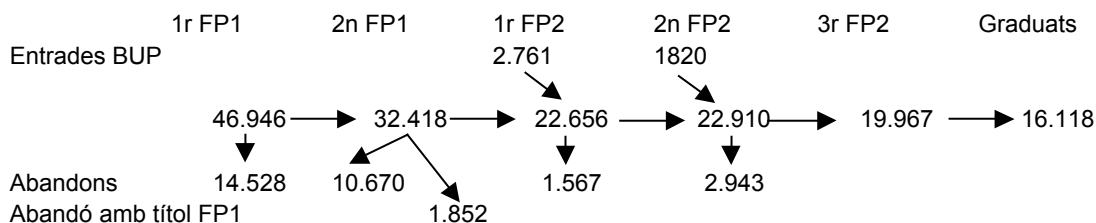
Gràfic 5.3: Reconstrucció històrica de la promoció de 1r de FP1



L'FP té molta més mobilitat que el batxillerat, com es demostra en aquest gràfic. Només el 16% dels matriculats a primer el curs 1990-91 completen el cicle de primer i segon grau en cinc anys. Un 12% el completen amb un any de retard i un 6% amb dos. En total, un 34% obtenen el títol de tècnic especialista. El filtre fort es dóna en els dos primers anys de l'FP, ja que el 54% de l'alumnat que comença l'FP no arriba ni a tenir el títol de tècnic auxiliar. Hem de recordar que el volum més alt d'abandonos es dóna precisament en la franja 14-16 anys (17 o 18 si comptem els repetidors), franja que serà integrada a l'ESO en el nou sistema. I, d'altra banda, arribar a obtenir el títol de FP1 és pràcticament garantia de continuar el segon grau, ja que només un 9% dels que obtenen el títol surten del sistema educatiu, la resta continuen.

Per resumir l'evolució de la promoció sense tenir en compte els anys transcorreguts i sumant els abandonos i les entrades a cada nivell, he construït el següent gràfic:

Gràfic 5.4: Seqüència de progressió de la promoció de FP



5.1.4 Taxes de transició

Finalment, per completar el trànsit de la cohort per la secundària, cal veure la transició a la universitat, és a dir, quants titulats de COU i de FP2 han continuat estudiant i han entrat als estudis superiors. Segons les dades del Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació (DURSI), l'accés a la universitat del període 1990-1995 per a alumnes que provenen de COU i de FP2 és el següent:

Taula 5.6: Accés a la universitat d'alumnes de COU i FP2

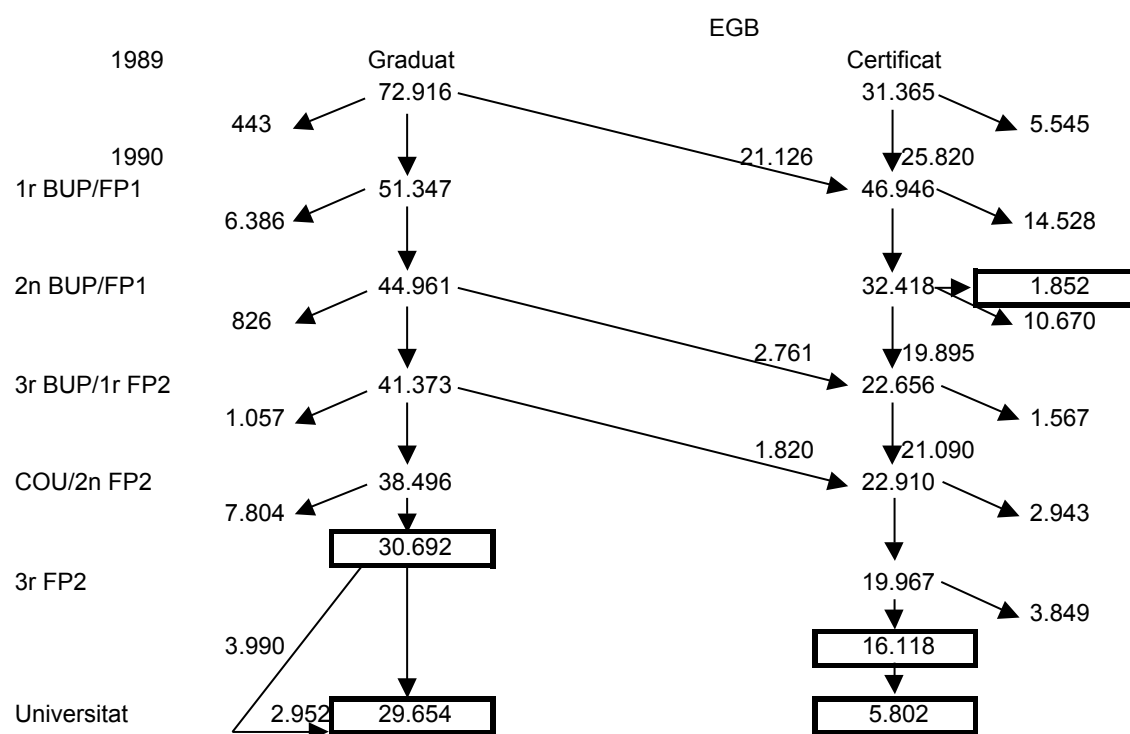
	Aprovats COU	Aprovats PAAU	%	Graduats FP2	Places universitat	%
1990-91	31.276			12.055		
1991-92	33.076			13.532	5.114	38%
1992-93	32.583			14.922	5.328	36%
1993-94	33.547	29.265	87%	18.925	6.370	34%
1994-95	32.732	28.635	87%	16.708	6.568	39%
1995-96	31.827	28.635	87%	17.050	6.017	35%

Per analitzar aquestes dades cal tenir en compte algunes consideracions. En primer lloc, per als alumnes que provenen de BUP i COU existeix la dada de matriculats el curs següent un cop han fet COU i han aprovat la selectivitat, que és la dada que apareix a la taula; per tant, és una dada molt precisa. En canvi, no existeixen (o no són públiques) les dades equivalents per als titulats de FP2. L'únic que sabem són les assignacions de places universitàries per als titulats de FP2, pel sistema de quotes que va existir i que encara avui dia existeix. Per tant, la comparació entre els graduats de FP2 i els matriculats a la universitat el curs següent pot estar sobrerrepresentada, ja que s'hi poden matricular titulats de FP2 d'altres anys. A més, les dades no estan desagregades per títol de FP2 o per títol de MP3 (el que després va passar a anomenar-se cicle formatiu de grau superior), encara que en els anys de referència de la taula el desplegament de mòduls experimentals era molt petit i, per tant, hi havia poquíssims titulats de grau superior. Per tant, encara que pot ser una dada un xic inflada, és una aproximació al potencial de continuïtat en la universitat per als estudiants de formació professional.

5.1.5 Diagrama de fluxos LGE

Amb totes aquestes dades ja podem reconstruir el diagrama de fluxos per a tota la cohort que va finalitzar l'ensenyament obligatori el curs 1989-90. Amb els valors absoluts és el següent:

Gràfic 5.5: Diagrama de fluxos (valors absoluts) promoció 1989-90 (LGE)

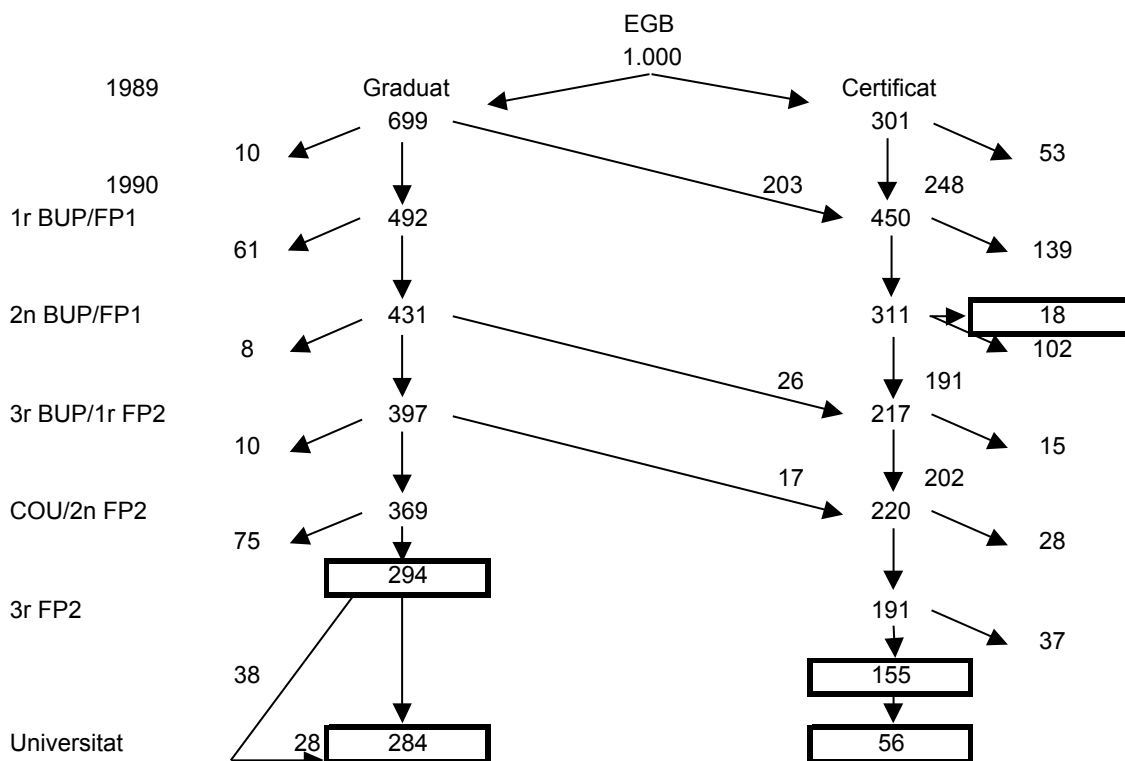


Aquest gràfic s'ha construït a partir de les dades comentades anteriorment. La distribució entre graduat i certificat és la referència inicial. A partir d'aquí es construeixen les seqüències de promoció per al BUP i per a l'FP (la columna de l'esquerra per a BUP i COU i la columna de la dreta per a FP), tenint en compte el transvasament de segon i tercer de BUP a primer i segon de FP2, els abandons i les promocions d'un curs al següent. Les xifres emmarcades representen les sortides del sistema amb títol o la finalització de cicle. L'accés a la universitat, que també s'emmarca en negreta, s'ha fet calculant la mitjana de superació de les PAAU dels anys 1993-95 (un 87%) i suposant una recuperació del 74% per als repetidors de la selectivitat,⁴ i la mitjana d'accés per la via de l'FP dels anys 1992-96, un 36%.

⁴ Aquesta és una dada molt feble, ja que les dades del DURSI recullen conjuntament la matriculació a les PAAU de repetidors i d'alumnes que han fet el COU a l'estranger. El 74% és la mitjana dels anys 1993-95 d'aprovat respecte al nombre de matriculats (i no del total d'alumnes que han suspès la selectivitat). En qualsevol cas, suposem que la taxa de recuperació és força elevada.

Per analitzar millor aquest gràfic, i, sobretot per poder comparar-lo amb altres cohorts més o menys nombroses, s'han transformat les quantitats en taxes sobre 1.000 alumnes, de tal manera que queda el gràfic següent:

Gràfic 5.6: Diagrama de fluxos (valors sobre 1.000) promoció 1989-90 (LGE)



Amb aquests números ja podem fer algunes consideracions de la circulació dels estudiants sobre la secundària amb el model de LGE, si més no, en l'última etapa de la seva vigència:

- De cada 1.000 alumnes que acaben l'EGB, aproximadament un 70% obtenen el graduat escolar i un 30% el certificat d'escolaritat.
- El graduat escolar dóna la possibilitat d'optar per la continuïtat acadèmica i propedèutica o per una via professionalitzadora. La majoria opta per la via acadèmica, però al voltant d'una tercera part dels graduats opta per ingressar en la via professional. Per desgràcia, les estadístiques oficials no permeten qualificar aquest col·lectiu; per tant, no sabem les característiques socials i biogràfiques que ens podrien explicar, si més no en part, per què s'opta per una via que socialment és considerada "per als certificats" (com

veurem després en l'anàlisi dels grups de discussió). Aquest contingent de graduats que es matriculen a l'FP representen gairebé la meitat de l'alumnat de FP. Per tant, aquí tenim una clara dissociació entre la imatge social de l'FP, considerada per als "fracassats", i una presència molt important de nois i noies que han obtingut la suficiència acadèmica. Per tant, podem dir amb Carabaña que hi ha hagut una demanda social de FP, que des de la seva implantació ha crescut més que la del batxillerat (CARABAÑA, 1988). Una altra qüestió, que veurem més endavant quan analitzem els fluxos amb la LOGSE, és si *de facto*, existien pràctiques d'avaluació d'alguns centres que donaven el graduat a nois i noies que no es veien amb possibilitats d'afrontar un batxillerat amb èxit, com afirmen alguns autors (PABLO, 1996, AD, 1999).

- La sortida del sistema educatiu es fa més pronunciada durant l'FP1. Pràcticament la meitat dels alumnes que comencen no acaben i, per tant, no obtenen cap títol. La majoria dels que aproven continuen estudiant a l'FP2.⁵
- El pas de l'alumnat pel batxillerat també acumula fracassos, no tan nombrosos com a l'FP. Dels 492 que comencen primer de batxillerat, 79 (un 16%) no arriben a tenir el títol de batxiller, i 75 (un altre 15%) no aproven el COU. És a dir, gairebé un 30% dels que comencen primer de BUP no obtenen la credencial necessària per accedir a la universitat. Una bona part del fracàs o del desencís provocat pel batxillerat es recondueix cap a l'FP de segon grau, en concret 43 dels 61 que abandonen a segon o a tercer de batxillerat.⁶

⁵ En aquest sentit, hi ha hagut una millora considerable respecte als primers anys d'aplicació de l'LGE. Citant dades del Ministeri d'Educació de l'any 1982, el 70% dels alumnes que començaven FP1 no acabaven el primer cicle; del 30% que seguien, el 20% no acabaven el segon cicle; i per acabar de situar el panorama difícil de l'FP, la meitat dels que acabaven s'ocupaven en activitats que no tenien res a veure amb l'especialitat cursada (MONTCADA, 1987). L'explicació que dona aquest autor és que l'FP va ser abans un element d'escolarització que de preparació de mà d'obra per a un mercat de treball que preferia habilitats generals (*op. cit.*, p. 21).

⁶ No totes les sortides de BUP cap a l'FP són necessàriament de fracàs, ja que la majoria dels que ingressen a segon de FP2 tenen el títol de batxiller per imperatiu legal (vegeu l'apartat següent).

- En general, doncs, podem dir que, d'una generació, pràcticament la meitat (449) obté un títol de secundària superior i té una escolaritat llarga. Una mica més d'un terç (383) ha sortit del sistema educatiu sense cap títol de secundària, i la resta (173) surt del sistema educatiu amb el títol de batxiller o amb el títol de FP1 amb o sense més cursos de FP2.⁷

- Finalment, l'accés a la universitat es produeix per dues vies, la via acadèmica i la via professional. La via acadèmica és la més nombrosa, ja que el 87% dels que aproven el COU ingressen a la universitat el curs següent (percentatge que es podria elevar al 95% amb els que ho intenten al cap d'un any). Per la via professional hi accedeix un de cada tres titulats de FP2.

5.1.6 Comparació amb altres territoris

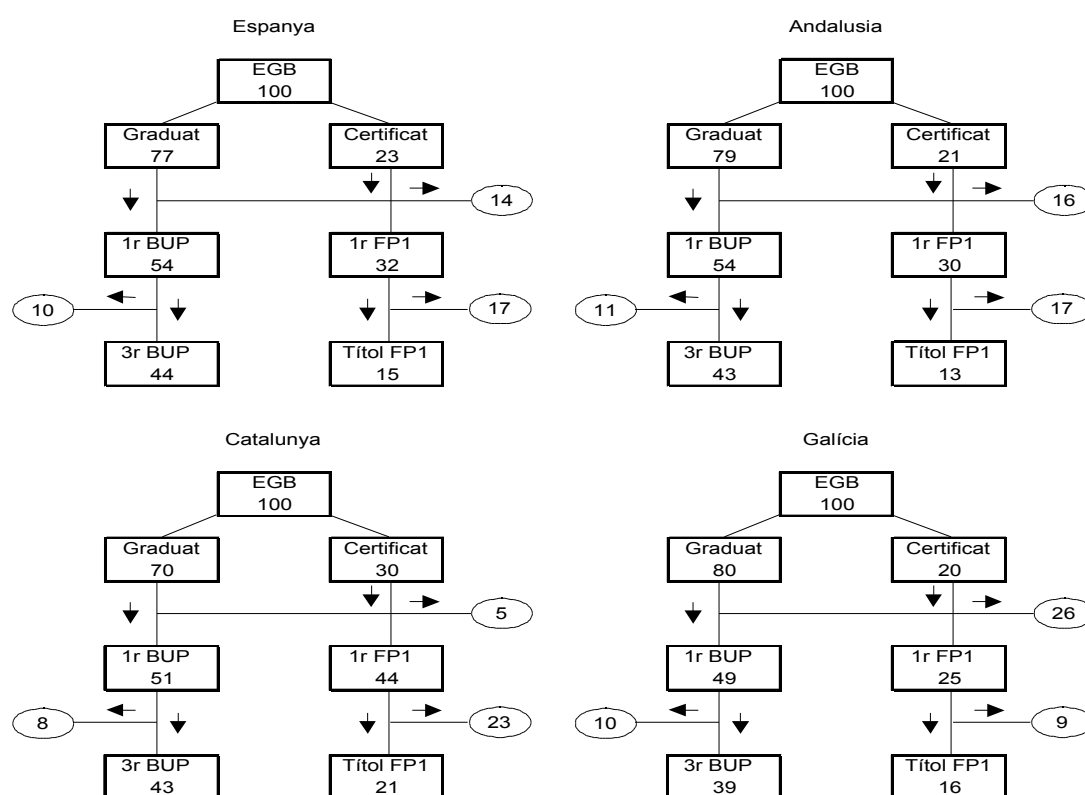
Totes les dades que hem analitzat tenen com a referència Catalunya. El paper del territori com a element de context és molt important, ja que pot donar significats diferents a les dades. L'objectiu de comparar territoris (ja siguin comunitats autònomes o països) no és tant elaborar un rànquing ni trobar mitjanes que s'imposin com a normes, sinó ajudar a contextualitzar les dades produïdes en cada sistema educatiu per entendre millor el context sociocultural en el qual són produïdes (GARCÍA GARRIDO, 1986)⁸. Atès l'abast d'aquest estudi, hem focalitzat la comparació entre sistemes educatius diferents en el mateix territori, i no hem elaborat dades primàries sobre els fluxos sota l'LGE a d'altres comunitats o en el conjunt d'Espanya. No obstant això, atesa la importància d'aquesta contextualització, hem recollit dades ja publicades en altres investigacions.

⁷ La suma de les tres xifres no fa 1.000 per l'arrodoniment dels càlculs relatius sobre els absoluts.

⁸ "La finalidad de la Educación Comparada no es la de ofrecer modelos para imitar o para rechazar, sino la de comprender a los pueblos y aprender de sus experiencias educacionales y culturales. No es, en definitiva, la de mejorar un sistema educativo aisladamente considerado,

En primer lloc, una recerca realitzada l'any 1994 per Planas i Comas proporciona un senzill però rellevant diagrama de fluxos de sortida de l'ensenyament obligatori i primer cicle postobligatori sobre Espanya i tres comunitats autònomes, Catalunya, Andalusia i Galícia, per a la generació en el curs 1987-88 (que acaben l'ensenyament obligatori):

Gràfic 5.7: Diagrama de fluxos LGE per a Espanya, Andalusia, Catalunya i Galícia



Les dades de Catalunya són pràcticament les mateixes que les nostres (només hi ha dos anys de diferència en la generació presa com a referència). El que és interessant és constatar que la realitat socioeconòmica dóna lloc a fluxos diferents en el mateix sistema educatiu. A primera vista, es podria dir que el fracàs escolar és més gran a Catalunya, ja que té la taxa de no-graduació més elevada, i amb diferència (30% davant del 20-21% de les altres comunitats

sino la de mejorar la educación en el mundo entero mediante la mejora de concretos sistemas educativos" (GARCÍA GARRIDO, 1986).

estudiades). Però l'abandó del sistema educatiu en el primer cicle postobligatori és molt superior a Galícia (45%) i a Andalusia (44%) que a Catalunya (36%). La diferència rau en l'elevat percentatge de matriculats a la formació professional que existeix a Catalunya (44%), molt per sobre d'Andalusia (30%) i Galícia (25%). El fet que Catalunya sigui el territori més industrialitzat segurament fa més visible als alumnes i les seves famílies les oportunitats laborals de la formació professional.⁹

En un estudi realitzat a la comunitat de Múrcia (GUARDIOLA, 1999) sobre els fluxos educatius, surten algunes diferències i també similituds amb altres territoris. D'entrada, hi ha una taxa de no-graduació d'EGB molt més alta, de més del 50% (per als anys 1986/87-1989/90) i un menor èxit en la via acadèmica, ja que només la meitat de l'alumnat que comença primer de batxillerat arriba a obtenir el títol de COU (taxes mitjanes 1986/87-1996/97), mentre que a Catalunya aquesta proporció és del 60%. A l'FP trobem fenòmens semblants als que hem trobat a Catalunya: una taxa d'abandó de pràcticament el 50% a l'FP1, una continuïtat de titulats de FP1 a primer de FP2 molt elevada i una escassa aportació d'estudiants de batxillerat a l'FP2. Per desgràcia, l'estudi referenciat no permet relacionar els fluxos entre la sortida de la primària i la continuïtat (o abandó) a la secundària, i per tant la comparació és limitada.

Amb dades estoc també es poden fer algunes comparacions interessants; per exemple, amb l'estructura de títols assolits per diferents generacions. A partir de dades de l'EPA, un estudi recent mostrava aquestes dades per a les generacions de 1960, 1970 i 1980, en l'àmbit de tot Espanya (PLANAS *et al.*, 2001). Per completar la comparació, he afegit les dades respectives a Catalunya segons l'IDESCAT per a la generació de 1960, 1970 i 1976. Aquesta última generació és per dos motius: el primer és que són dades de l'estadística de població de 1996, i per tant, la generació de 1980 encara està molt escolaritzada, i el segon motiu és que es pot comparar amb la

⁹ I segurament aquest fet també incideix en el tipus de branques professionals dominants a cada comunitat. Com a hipòtesi, podem aventurar que a Andalusia i Galícia el sector serveis i d'administració té més pes que els sectors més industrials.

generació teòrica que correspon al diagrama de fluxos que he elaborat amb el mètode de reconstrucció indirecta a partir de les dades del Departament d'Ensenyament. Amb totes aquestes dades he construït la taula següent:

Taula 5.7: Estructura per nivell educatiu per generacions (percentatges)

	1960		1970		1980 ¹⁰		1976	
	Espanya	Catalunya	Espanya	Catalunya	Espanya	Catalunya (IDESCAT)	Catalunya (Dept.Ens.)	
Sense estudis	3,8	4,0	0,4	2,2	0,2	1,9		
Primaris ¹¹	27,9	31,4	12,2	18,1	6,3	17,5	23,1	
Elementals ¹²	29,7	19,0	32,9	18,1	29,5	16,9	15,1	
FP de primer grau		8,5		12,3		13,9	9,8	
FP de segon grau	11,2	5,3	19,7	10,6	17,6	10,4	15,5	
Batxillerat ¹³	11,9	13,5	12,5	18,0	16,7	39,4	36,9	
Universitaris	15,5	18,4	22,3	20,2	29,7	0,0	0,0	
Total generació	663.375	91.532	663.667	97.331	571.018	101.826	104.281	

D'aquesta taula podem extreure les conclusions següents:

- Hi ha hagut una disminució molt forta de la població que s'insereix al mercat de treball amb pocs estudis, de l'ordre de 20 punts percentuals (de generacions amb un 50% que no han arribat a la secundària postobligatòria a un 30%). Cal dir que, en la mesura que es redueix aquest col·lectiu, més

¹⁰ Per a l'any 1980 la distribució entre batxillerat i universitat s'ha fet amb el mateix percentatge que la generació anterior.

¹¹ Estudis primaris són els alumnes que no han completat l'EGB o la primària antiga, o han acabat sense aprovar i s'han quedat amb el certificat d'escolaritat. El càlcul de l'última columna s'ha fet de la manera següent: s'ha sumat el nombre de certificats que no continuaven estudiant amb un coeficient dels alumnes que abandonen l'FP1 (a primer o a segon) sense obtenir el títol. Aquest coeficient és necessari perquè, de tots els que abandonen, n'hi ha que tenen el graduat escolar i n'hi ha que tenen el certificat escolar. He calculat per als tres centres estudiats el percentatge d'abandonos de primer i segon de FP1 respecte als graduats i certificats que comencen. Al voltant del 30% dels graduats que comencen abandonen, i al voltant del 70-75% de certificats abandonen. Això es tradueix en el fet que, del conjunt d'abandonos, un 24% són graduats i un 74% són certificats. Per tant, el coeficient (aproximat, això sí) que aplico per calcular els certificats és de 0,74.

¹² Estudis elementals és haver arribat al final de l'ensenyament obligatori amb el graduat. Per al càlcul de l'última columna he sumat els abandonos de l'FP1 amb graduat (amb coeficient 1-0,74), els graduats que deixen el sistema educatiu i els abandonos al llarg del BUP.

¹³ En aquest epígraf s'inclouen els alumnes que tenen el títol de batxiller més els que han aprovat COU. Per tant, el càlcul de l'última columna és el total d'alumnes que aproven 3r de BUP, ja que dintre d'aquests hi ha els que fan el COU i els que abandonen. També hi ha una quantitat molt petita que passa a 2n de FP2, i no tots aprovaran i es trauran el títol de FP2, per tant, és possible que el total de batxillers estigui lleugerament infravalorat.

gran és el risc de quedar relegat al mercat secundari, és a dir, a les posicions socials més febles (CASAL, 2000).

- Aquests vint punts han estat guanyats en bona part per un augment molt important de la població amb la secundària postobligatòria acabada, la qual cosa ha anat acompanyada d'un augment en l'ingrés a la universitat i, per tant, dels titulats universitaris. Aquest fenomen ha estat general a Europa des de la Segona Guerra Mundial, però a Espanya ha estat molt més ràpid (PLANAS *et al.*, 2001).

- Hi ha hagut un fort augment dels titulats de formació professional, sobretot a la generació que va passar la secundària a la dècada dels vuitanta, tot i que a l'última dècada sembla que s'estanca. Catalunya sempre ha tingut un percentatge de titulats de formació professional més gran que Espanya, com hem vist abans.

- Pel que fa a les diferències entre les dades de l'IDESCAT i les del Departament d'Ensenyament, són desajustos entre les dades estoc de la primera institució i les dades flux (reconstrucció teòrica) que he elaborat a partir de les dades estoc de la segona institució. L'arribada al batxillerat és força coincident, prop del 40% de la generació del 76 té el títol de batxillerat com a mínim. La diferència en les dades de FP2 (15% segons el Departament d'Ensenyament i 10% segons l'IDESCAT) pot ser deguda al fet que una part dels titulats de FP2 continuen estudiant a la universitat (una tercera part), i una proporció d'aquests (que no podem saber) tindrà un títol universitari. La diferència entre els percentatges de població amb estudis primaris i FP1 és més difícil d'interpretar. La suma dels individus que només es queden amb el certificat escolar i els que es queden amb un títol de FP1 és semblant a les dues columnes, al voltant del 30-33%; ara bé, la distribució és diferent. A les dades estoc un 17% té el certificat i un 14% una FP1, i a les dades flux, un 23% el certificat i un 10% l'FP1. Una explicació plausible és que a les estadístiques de població, que es fan a partir de la declaració dels individus del seu nivell de titulació, alguns joves que van cursar dos anys de FP1 però sense obtenir el títol declaren que el

tenen perquè associen aquests dos anys en un institut de formació professional amb el títol de FP1.

5.2 Els fluxos amb el sistema LOGSE

Anem ara a fer la reconstrucció dels fluxos educatius amb la LOGSE. Aquesta reconstrucció és molt més difícil, perquè encara som en un període de transició. La primera generació totalment escolaritzada als quatre anys de l'ESO va acabar l'etapa obligatòria el curs 1999-2000; per tant farien falta tres o quatre anys per veure el trànsit per l'ensenyament secundari postobligatori. D'altra banda, ens podem trobar amb fenòmens transitoris provocats per l'adaptació (o inadaptació) als canvis que suposa un sistema educatiu amb noves regles de joc. Per això, ens hem de moure en el terreny de les hipòtesis i suposicions, però, amb tot, podem obtenir algunes pistes per captar algunes tendències actuals i de futur. Òbviament, l'objectiu d'aquesta reconstrucció és la comparació amb el que passava abans. Fer comparacions és una tasca complicada, si no desagraïda. Complicada, perquè no sempre estan clars els criteris i les equivalències entre diferents països o entre un sistema vell i un sistema nou. I desagraïda, perquè normalment la lectura que se'n fa és en termes de rànquing (sobretot quan es tracta de països o territoris) o de millora o empitjorament de la situació, depèn de qui ho miri. Malgrat tot, ni les dificultats tècniques ni les prevencions ètiques no ens poden fer defugir una certa comparabilitat de diferents sistemes, amb l'ànim no tant de pontificar sobre quin és el "millor" sistema, sinó de donar llum a les estratègies dels individus i les famílies, així com del professorat i dels centres, davant d'un nou context sistèmic.

5.2.1 Finalització de l'ensenyament obligatori

El primer pas que cal fer és la reconstrucció de la promoció d'ESO. A causa de tota la problemàtica que ha generat la generalització d'aquesta etapa, sobretot el segon cicle, perquè s'obligava nois i noies de 14 a 16 anys a continuar escolaritzats i això ha provocat rebuig tant per part de l'alumnat com per part del professorat (vegeu els capítols 7 i 8), he considerat oportú partir de 3r d'ESO, ja que és on tenim assegurat el 100% de la promoció, perquè els abandons ja comencen en aquest curs (per exemple, d'alumnes que han acumulat un retard escolar i ja tenen 16 anys quan arriben a 3r o 4t d'ESO). També el 3r d'ESO coincideix amb els 14 anys de finalització de l'antiga EGB i la derivació cap a BUP o cap a FP.

Per reconstruir la generació, en primer lloc necessitem les dades de matriculació, repetició i graduació al final del cicle.

Taula 5.8: Nombre de matriculats, repetidors i graduats d'ESO

	1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO	Aprovats 4t	Graduats	Certificats	Romanen	Total avaluats
1990-91	Matrícula	1.349	1.258	4.100	3.738	2.151			
	Repetidors								
1991-92	Matrícula	1.375	1.403	5.351	4.013	2.237			
	Repetidors	5	94	104	406				
1992-93	Matrícula	1.544	1.538	7.367	5.151	3.161			
	Repetidors	2	131	91	604				
1993-94	Matrícula	2.483	2.471	9.400	7.047	4.163			
	Repetidors	5	136	195	924				
1994-95	Matrícula	4.365	2.585	18.613	9.447	5.513			
	Repetidors	3	127	784	947				
1995-96	Matrícula	4.929	4.658	29.031	18.663	11.385	4.778		17.814
	Repetidors	8	117	126	1.232				
1996-97	Matrícula	69.186	5.573	44.937	29.757	19.104	5.645	4.310	29.059
	Repetidors	38	139	304	2.336				
1997-98	Matrícula	66.394	69.751	46.689	46.621	30.281	8.354	6.106	44.741
	Repetidors	77	197	197	3.357				
1998-99	Matrícula	62.309	68.933	70.320	50.601	31.797	9.199	6.198	47.194
	Repetidors	197	2.349	563	5.634				
1999- 2000	Matrícula	60.288	65.337	66.205	74.637	50.839	12.018	8.206	71.063
	Repetidors	326	2.604	836	5.786				
2000-01	Matrícula	60.090	63.284	63.323	70.621				
	Repetidors	670	2.942	1.349	7.700				

En aquesta taula es pot comprovar que les repeticions s'acumulen al final de cada cicle de l'ESO i que la primera generació plenament escolaritzada

a tota l'etapa comença el curs 1996-97. Pel que fa a les dades de repetició i de graduació a 4t d'ESO, cal fer un comentari respecte al tractament que reben i com es recullen. Les dades de matriculació i repetició a la columna de 4t d'ESO són les dades de la matrícula oficial, que es recullen de setembre a desembre a l'inici de cada curs acadèmic. En canvi, al final de cada curs acadèmic els centres envien una memòria al Departament d'Ensenyament amb les dades resultants de l'avaluació. En aquesta avaluació se sanciona la graduació, la no-graduació o la possibilitat de repetir curs (de romandre, segons la terminologia pedagògica oficial). Ara bé, aquesta avaluació es fa sobre el total d'alumnes que s'avaluen, és a dir, sobre el total d'alumnes que són presents el juny o el setembre. Per tant, el total d'avaluats (última columna a la taula) sempre és sensiblement inferior al nombre de matriculats. Aquí ja tenim un desajust que suposem que es tracta bàsicament d'abandons, a més de possibles errors perquè són dos registres estadístics diferents. El segon desajust el trobem entre la xifra d'alumnes que en teoria han de "romandre" i els que efectivament es matriculen el curs següent i són consignats com a repetidors. Els repetidors efectius sempre són menors que els que haurien de romandre, per la qual cosa podem deduir que són casos d'abandó o, dit amb propietat, de certificació (és a dir, de no-graduació).

L'evolució del nombre de graduats és dels indicadors més buscats per poder mesurar l'èxit o el fracàs de la reforma educativa. La taula següent ens mostra l'evolució des dels anys experimentals amb pocs alumnes fins a les darreres promocions plenes.

Taula 5.9: Evolució del percentatge de graduats d'ESO

	Matriculats	Graduats	% graduats
1990-91	3.738	2.151	58%
1991-92	4.013	2.237	56%
1992-93	5.151	3.161	61%
1993-94	7.047	4.163	59%
1994-95	9.447	5.513	58%
1995-96	18.663	11.385	61%
1996-97	29.757	19.104	64%
1997-98	46.621	30.281	65%
1998-99	50.601	31.797	63%
1999-2000	74.637	50.839	68%

Els primers anys d'aplicació de la reforma, molt minoritària i experimental, tenen uns percentatges de graduació al voltant del 60%, sensiblement més baixos que la distribució 70-30 que tenia l'EGB en el mateix període. A partir del curs 1995-96 i amb la progressiva generalització de la reforma, el percentatge de graduació torna a la distribució 70-30. Aquesta situació pot decebre els que esperaven que, amb l'extensió de l'escolarització obligatòria, augmentaria dràsticament el fracàs escolar (encara que dirien que és el nivell el que ha baixat, i per això s'aprova tant, com podrem veure al capítol 8), però també pot decebre els que conceben l'ESO com una etapa de mínims culturals generals per a tothom i, en conseqüència, la sortida del sistema educatiu sense una titulació mínima hauria de ser d'una minoria que requeriria accions intensives com ara els programes de garantia social. També hem d'apuntar que són dades per a tot Catalunya (per tant, una mitjana que pot amagar i de fet amaga realitats territorials molt diferenciades),¹⁴ i que les pràctiques d'avaluació també poden ser molt diverses en funció de l'equip docent de cada institut, així com de les pressions que rebin de les famílies o de la mateixa administració (de nou em remeto al capítol 8).

Per tant, i insistint en la provisionalitat de l'anàlisi, podem trobar que les dades per a 3r i 4t d'ESO de les darreres promocions, 1996-99, són dades que tenen una certa consistència i fiabilitat del que pot passar en els anys següents. Per reconstruir les taxes de repetició, promoció i abandó d'aquest període hem posat en relació el nombre de graduats amb el nombre de matriculats. Amb aquestes consideracions, s'ha pogut elaborar la taula següent:

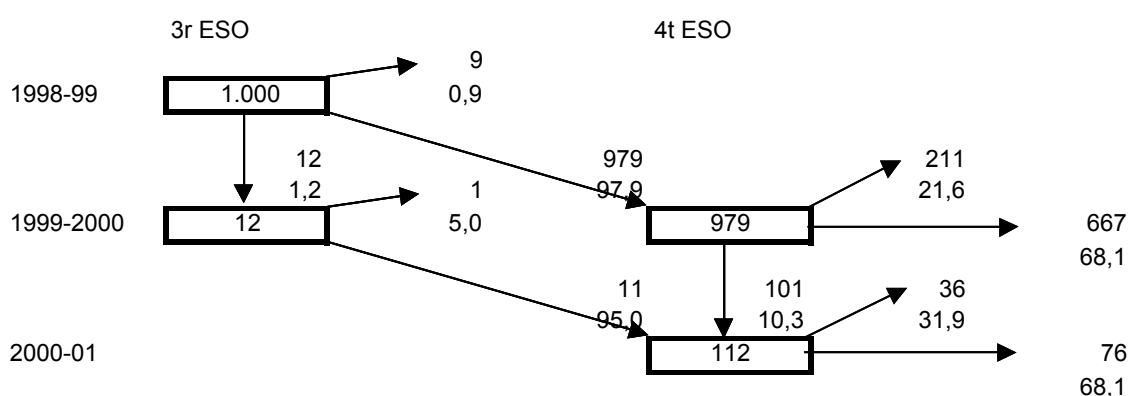
¹⁴ En un estudi realitzat l'any 97 al Vallès Occidental es va trobar que "12 IES no acrediten graduació per sobre del 37% de les promocions: 9 instituts estan suspenent en una franja del 37 al 47 per cent i tres IES tenen una taxa de no graduació que supera el 50%" (GRET, 1997).

Taula 5.10: Taxes de repetició, promoció i abandó de l'ESO

		1r ESO	2n ESO	3r ESO	4t ESO
1995-96	Repetidors	0,8	3,0	1,0	12,5
	Promocionats	110,2	958,2	94,5	61,0
	Abandons	-11,0	-861,2	4,5	26,5
1996-97	Repetidors	0,1	3,5	0,4	11,3
	Promocionats	100,5	834,2	96,3	64,2
	Abandons	-0,6	-737,8	3,3	24,5
1997-98	Repetidors	0,3	3,4	1,2	12,1
	Promocionats	100,3	100,0	96,3	65,0
	Abandons	-0,6	-3,4	2,5	23,0
1998-99	Repetidors	0,5	3,8	1,2	11,4
	Promocionats	100,7	94,8	97,9	62,8
	Abandons	-1,2	1,4	0,9	25,7
1999-2000	Repetidors	1,1	4,5	2,0	10,3
	Promocionats	100,1	94,9	95,0	68,1
	Abandons	-1,2	0,6	2,9	21,6

Les taxes de promoció per sobre de 100 volen dir que s'incorporen nous contingents al curs posterior que no estaven matriculats al curs anterior. Sobretot passa els primers anys, quan molts alumnes van passar directament de 8è d'EGB a 3r d'ESO. Les taxes d'abandó negatives responen també a aquest fenomen. Hem optat per elaborar la reconstrucció de la promoció amb les dades dels cursos 1998-99 i 1999-2000, i aplicant les taxes del curs 1999-2000 al curs 2000-01. Per tant, els cursos successius seran fonamentals per veure si la reducció de la no-graduació augmenta, s'estabilitza o s'incrementa.¹⁵

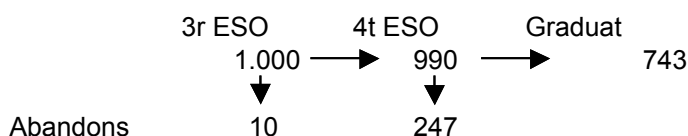
Gràfic 5.8: Reconstrucció històrica de la promoció de 3r d'ESO



¹⁵ Com que no es podrà seguir una promoció única no té sentit elaborar les reconstruccions històriques amb valors absoluts. Per això, elaborarem tots els gràfics amb valors relatius a 1.000, per poder després utilitzar les taxes per elaborar una reconstrucció fictícia d'una promoció.

Aquestes dades ens mostren que el 67% dels alumnes que comencen 3r d'ESO acaben en dos anys, i un 8% en dos anys. És a dir, en total, el 74% d'una promoció és graduat en ESO, i un 24% no arriba als mínims per graduar-se. La seqüència de progressió que comptabilitza els abandons és la següent:

Gràfic 5.9: Seqüència de progressió de la promoció d'ESO



5.2.2 Fluxos a l'ensenyament acadèmic

El pas següent és la reconstrucció de la promoció de batxillerat. Per continuar la sèrie històrica, hauríem de començar amb la promoció que comença primer de batxillerat el curs 2000-01. Com que això no és possible, hem treballat sobre el supòsit que les taxes del curs 1999-2000 són similars a les dels anys successius. Per tenir una visió global, la taula següent ens mostra el nombre de matriculats, repetidors i graduats del període 1995-2000.

Taula 5.11: Nombre de matriculats, repetidors i graduats de batxillerat

		1r	2n	Aprovats	Avaluats
1995-96	Matrícula	6.073	3.602	2.650	3.555
	Repetidors	729	411		
1996-97	Matrícula	12.016	4.215	2.813	4.122
	Repetidors	998	473		
1997-98	Matrícula	20.133	8.414	5.457	8.025
	Repetidors	2.423	953		
1998-99	Matrícula	58.473	14.771	9.760	14.075
	Repetidors	4.690	1.901		
1999-2000	Matrícula	57.353	43.855	28.458	41.323
	Repetidors	10.301	3.520		
2000-01	Matrícula	54.210	47.652		
	Repetidors	9.573	9.945		

Es pot veure que la primera promoció plena és la del curs 1998-99, però està composta per alumnes que van passar de 8è EGB a 3r d'ESO. En

qualsevol cas, les diferències entre les taxes de repetició, promoció i abandó no presenten diferències importants en els darrers cursos.

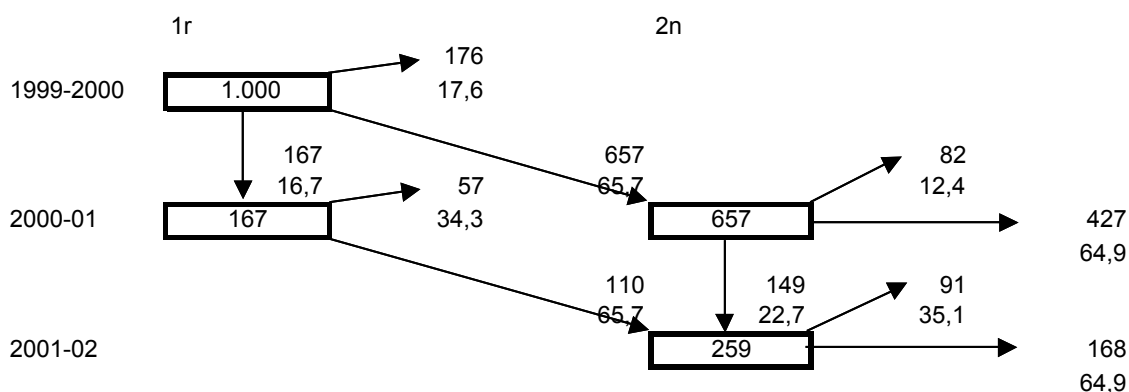
Taula 5.12: Taxes de repetició, promoció i abandó de batxillerat

		1r	2n
1990-91	Repetidors	9,7	16,8
	Promocionats	77,7	68,3
	Abandons	12,6	14,9
1991-92	Repetidors	12,7	15,2
	Promocionats	69,2	74,0
	Abandons	18,1	10,8
1992-93	Repetidors	13,4	14,6
	Promocionats	70,7	67,7
	Abandons	15,9	17,7
1993-94	Repetidors	20,1	20,1
	Promocionats	64,1	81,5
	Abandons	15,8	-1,6
1994-95	Repetidors	15,3	16,0
	Promocionats	67,0	71,3
	Abandons	17,7	12,7
1995-96	Repetidors	16,4	13,1
	Promocionats	61,6	73,6
	Abandons	21,9	13,3
1996-97	Repetidors	20,2	22,6
	Promocionats	62,1	66,7
	Abandons	17,7	10,7
1997-98	Repetidors	23,3	22,6
	Promocionats	63,9	64,9
	Abandons	12,8	12,6
1998-99	Repetidors	17,6	23,8
	Promocionats	69,0	66,1
	Abandons	13,4	10,1
1999-2000	Repetidors	16,7	22,7
	Promocionats	65,7	64,9
	Abandons	17,6	12,4

Podem observar que, a diferència de l'ESO, l'aplicació experimental del batxillerat LOGSE al primer quinquenni dels anys noranta va tenir un èxit notable si fem notar que les taxes de promoció estaven al voltant del 70%, encara que, comparativament, les repeticions eren menys abundants però no els abandons. L'any de referència que hem agafat, el curs 1999-2000, la taxa de promoció era del 65%, del 23% la de repetició i del 12% la d'abandó. Amb

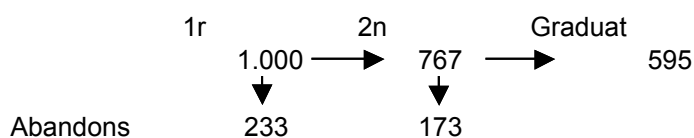
aquestes dades, la reconstrucció de la promoció quedaria de la manera següent:

Gràfic 5.10: Reconstrucció històrica de la promoció de batxillerat



El 43% dels estudiants que comencen el batxillerat es treuen el títol en dos anys, i un 17 en tres, és a dir, amb un any de repetició. En total, un 60% dels alumnes que comencen acaben essent batxillers. Si tenim en compte els abandons, fent abstracció de la durada, surt la següent seqüència de progressió:

Gràfic 5.11: Seqüència de progressió de la promoció de batxillerat



És a dir, de cada 1.000 estudiants que inicien el batxillerat, pràcticament una quarta part abandona el primer any. Aquest és un fenomen que desperta moltes crítiques vers l'ESO, en els mateixos alumnes que es queixen de què no estan prou preparats per iniciar un batxillerat de dos anys, massa teòric i intens, com veurem al capítol 7. La reducció del batxillerat de quatre a dos anys tindrà unes consideracions especials a l'apartat següent. En total, gairebé un 40% dels alumnes que han començat primer de batxillerat s'ha quedat pel camí, sense aconseguir el títol de batxiller ni poder optar a la universitat.

5.2.3 Fluxos de la formació professional

Recollir les opcions per la via professional amb el nou sistema resulta força més complicat, perquè ja no existeix una promoció que començi a un primer curs que podia durar fins a 5è (3r de FP2). L'FP ha passat, en teoria, d'un itinerari a dos cicles separats entre si, curts i bàsicament professionalitzadors. A més, la durada dels cicles formatius depèn del tipus de cicle. Fins i tot la intenció original era trencar la idea de "curs acadèmic" i optar per crèdits d'aplicació variable, sobretot els crèdits corresponents a la formació en centres de treball. Això ha complicat força les tasques d'organització i planificació del centre, però per simplificar la dinàmica escolar (i les estadístiques oficials així ho recullen) s'han resituat els crèdits de durada variable en cicles que duren un curs o que duren dos cursos. Però hi ha famílies professionals que només tenen cicles de dos cursos i hi ha famílies que tenen cicles d'un curs o de dos cursos. Però el màxim nivell de desagregació de les dades disponibles és el de les famílies professionals. Per això hem fet una aproximació per famílies.

Als cicles formatius de grau mitjà hi ha famílies amb tots els cicles d'un curs acadèmic, que són les següents: administració, activitats físiques, comerç, indústries alimentàries, comunicació, química, sanitat, tèxtil. A aquest grup s'ha afegit la família d'hoteleria, que té la majoria de cicles d'un curs acadèmic però en té algun de dos cursos. Al segon grup hi situem les famílies amb tots els cicles de dos cursos acadèmics (arts gràfiques, automoció, construcció, electricitat-electrònica, manteniment i serveis a la producció i activitats agràries) i les famílies amb la majoria de cicles de dos cursos però amb algun cicle d'un curs (fusta i moble, activitats maritimopesqueres, fabricació mecànica i imatge personal).

Als cicles formatius de grau superior he fet la mateixa operació. En el grup de les famílies d'un curs queden: tèxtil (amb tots els cicles d'un curs) i comerç i màrqueting, hoteleria i turisme (amb la majoria de cicles d'un curs però amb algun de dos). I al segon grup queden les següents famílies professionals: activitats fisicoesportives, activitats agràries, arts gràfiques,

manteniment de vehicles, edificació, electricitat-electrònica, fusta i moble, indústries alimentàries, comunicació, imatge i so, activitats maritimopesqueres, fabricació mecànica, serveis socioculturals, manteniment i serveis a la producció, imatge personal, informàtica (amb tots els cicles de dos cursos), administració, sanitat (la majoria de cicles són de dos cursos però n'hi ha algun que només en dura un). Hi ha un cas una mica especial, que és la família química, que només té un cicle de dos cursos però és molt nombrós, més que la suma de la resta, que són d'un curs acadèmic, però l'hem inclòs en aquest segon grup.

En general, aquesta aproximació, tot i no ser exacta, ens pot donar una idea de la promoció d'alumnes als CFGM i CFGS. En aquests últims es dona una sobredimensió de les taxes de graduació, ja que de famílies importants (amb un percentatge important d'alumnes respecte del total), com ara administració i sanitat, surten més graduats perquè se sumen els graduats dels cicles d'un curs amb els graduats de cicles de dos cursos. Un altre aspecte que cal tenir en compte és que no es pot diferenciar l'origen acadèmic dels alumnes. És a dir, hem de suposar que les taxes de promoció, abandó i repetició són iguals per als alumnes que vénen per la via acadèmica "reglamentària" (ESO per a CFGM i batxillerat per a CFGS) que per la via acadèmica de l'LGE o per les proves d'accés. Malgrat aquests inconvenients, és l'única manera de fer una aproximació al que està passant dintre dels cicles formatius. Aquest és el resum de la matriculació, repetició i graduació:

Taula 5.13: Nombre de matriculats, repetidors i graduats a CFGM

		1r	2n	Graduats 1r	Graduats 2n
1996-97	Matrícula	3.469		1.236	370
	Repetidors	0			
1997-98	Matrícula	6.405		1.776	835
	Repetidors	0			
1998-99	Matrícula	12.294	2.951	3.846	1.091
	Repetidors	0			
1999-2000	Matrícula	18.027	4.171	5.248	2.899
	Repetidors	1.176	202		
2000-01	Matrícula	21.996	5.632		
	Repetidors	2.016	717		

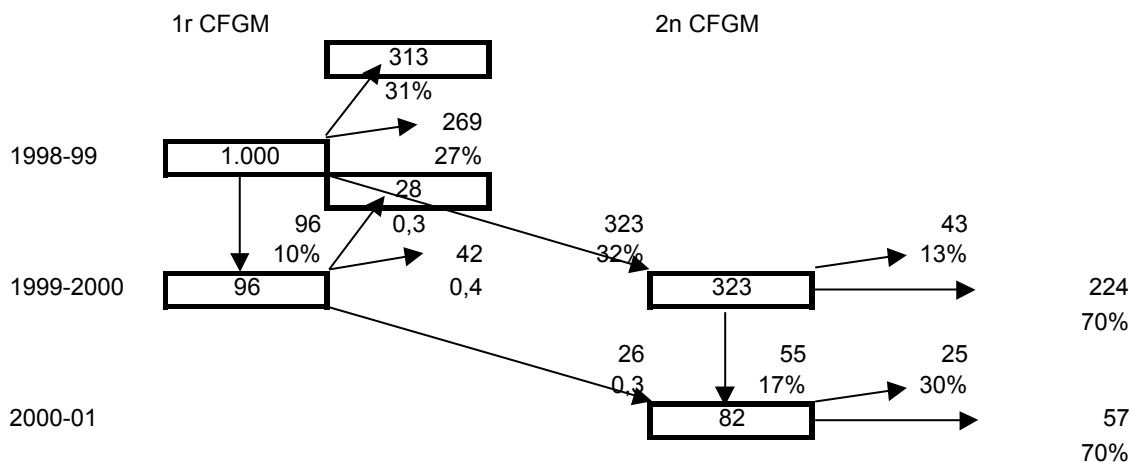
Un altre dèficit d'aquestes dades és que els criteris de classificació i recollida han anat variant al llarg dels anys. Per exemple, fins al curs 1999-00 no s'aplegaven els repetidors. O fins al curs 1999-2000 no es distingien els matriculats de primer i de segon. Per poder calcular les taxes del període 1998-2000 hem aplicat la proporció del curs 1999-2000 (entre matriculats a primer i a segon) al curs 1989-99. De nou la promoció inicial, un cop s'ha desenvolupat completament l'etapa obligatòria, seria el curs 2000-01. Com que això encara no és possible, hem agafat el període 1998-2000 com a exemple que il·lustri el que pot passar en els itineraris professionals de curta durada.

Taula 5.14: Taxes de repetició, promoció i abandó als CFGM

		1r	2n
1998-99	Repetidors	10%	7%
	Promocionats	32%	37%
	Abandons	27%	56%
	Graduats 1r	31%	
1999-2000	Repetidors	11%	17%
	Promocionats	27%	70%
	Abandons	32%	13%
	Graduats 1r	29%	

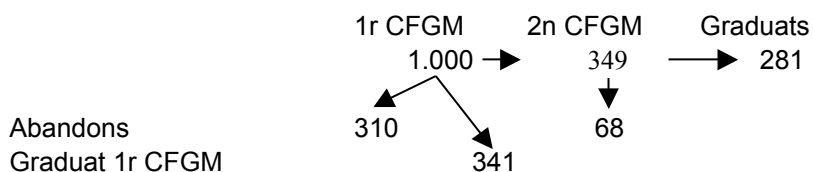
De la mateixa manera que he fet abans amb l'FP antiga, que considerava les sortides de FP1 amb títol de forma diferenciada, aquí he distingit les sortides de primer amb títol (graduats 1r), que correspon a les famílies que de forma total o majoritària tenen cicles d'un curs acadèmic. La reconstrucció històrica, doncs, quedaria així:

Gràfic 5.12: Reconstrucció històrica de la promoció de CFGM



Una mica més de la meitat es treu el títol de tècnic mitjà en el temps que toca (un o dos cursos acadèmics, segons el cicle), i un 9% amb un curs de repetició. En total, al voltant d'un 60% d'alumnes que ingressen en els CFGM obtenen el títol. Comptant els abandons, la seqüència de progressió seria la següent:

Gràfic 5.13: Seqüència de progressió dels CFGM



Per analitzar què passa al grau superior tenim les mateixes dificultats en les dades disponibles, com podem comprovar en la taula de matrícula, repetició i graduació:

Taula 5.15: Nombre de matriculats, repetidors i graduats a CFGS

		1r	2n	Graduats 1r	Graduats 2n	Total graduats
1996-97	Matrícula	6.533		440	1.860	2.300
	Repetidors	0				
1997-98	Matrícula	11.662		529	3.699	4.228
	Repetidors					
1998-99	Matrícula	11.845	5.685	719	5.193	5.912
	Repetidors	0				
1999-2000	Matrícula	16.553	7.584	1.051	6.729	7.780
	Repetidors	521	561			
2000-01	Matrícula	20.364	10.451			
	Repetidors	882	961			

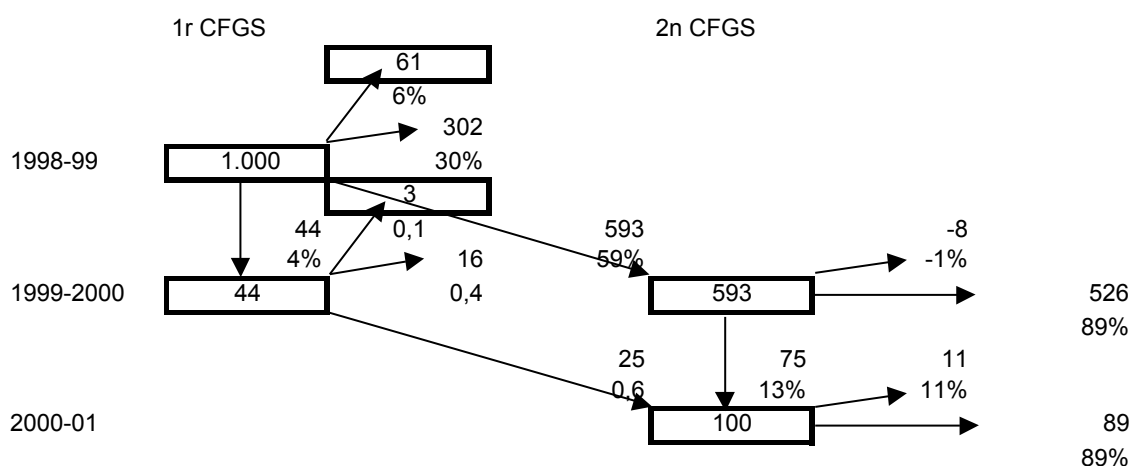
Les dades de repetidors es comencen a recollir a partir del curs 1999-2000, així com les dades separades de primer i de segon. Per això, les dades del curs 1998-99 estan calculades amb la proporció entre primer i segon del curs 1999-2000. A partir d'aquestes dades s'han pogut calcular les taxes de repetició, promoció i graduació:

Taula 5.16: Taxes de repetició, promoció i graduació dels CFGS

		1r	2n
1998-99	Repetidors	4%	10%
	Promocionats	59%	91%
	Abandons	30%	-1%
	Graduats 1r	6%	
1999-2000	Repetidors	5%	13%
	Promocionats	57%	89%
	Abandons	31%	-1%
	Graduats 1r	6%	

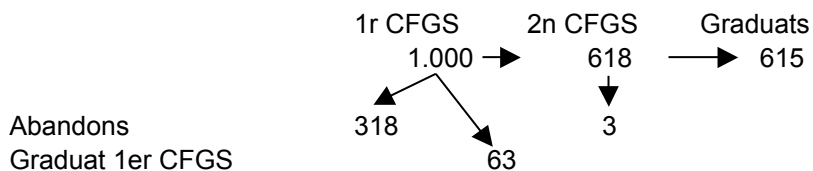
Aquí ens trobem amb una dificultat afegida. Les taxes d'abandó de segon surten negatives. Això vol dir que els graduats dels cicles d'un curs es comptabilitzen a segon, i aquest fet amaga els abandons a segon, per la qual cosa hem de dir que el rendiment dels CFGS de dos cursos està sobredimensionat, encara que la xifra global de graduació pot ser una aproximació bona. Tot i això, mantenim aquestes dades, encara que febles, per poder reconstruir després tot el trànsit per la secundària. La reconstrucció històrica dels CFGS que surt és la següent:

Gràfic 5.14: Reconstrucció històrica de la promoció de CFGS



I la seqüència de progressió és la següent:

Gràfic 5.15: Seqüència de progressió de la promoció de CFGS



En definitiva, pràcticament un terç dels alumnes que s'han matriculat a primer ho deixen córrer (aquesta és, potser, la dada més bona i consistent). Al voltant del 70% es treuen un títol, amb molt poques repeticions, cosa que els diferencia de l'alumnat de CFGM (amb una taxa de repetició a primer del 10%, mentre que als CFGS aquest percentatge baixa a la meitat).

5.2.4 Taxes de transició

Abans de passar a la reconstrucció de tota la cohort, s'ha de calcular el percentatge d'accés d'una etapa a una altra. Com que no podem seguir temporalment aquesta cohort, per manca de temps d'aplicació de la reforma i també pel disseny a voltes "circular" de l'actual reforma educativa (a l'apartat següent aclarirem i insistirem en aquest punt), l'única manera de reconstruir una cohort fictícia és fixar uns percentatges d'accés de graduats d'ESO a CFGM i batxillerat, percentatges d'accés de batxillerat a CFGS i universitat i percentatges d'accés de CFGS a universitat.

La xifra més consistent d'accés dels graduats d'ESO al batxillerat només està disponible per al curs 2000-01, i és la procedència acadèmica dels matriculats a primer. Desgraciadament, no tenim aquesta dada d'altres cursos, per la qual cosa no podem calcular una mitjana dels darrers anys i ens hem de conformar amb la dada de només un any. Sempre segons les estadístiques del Departament d'Ensenyament, dels 54.210 alumnes de primer de batxillerat del curs 2000-01, 42.969 són alumnes de nova matriculació (no són repetidors)

que tenen el títol de graduat d'ESO. Hem de suposar que pràcticament tots han acabat l'ESO el curs immediatament anterior (cosa que a les estadístiques oficials no es pregunta mai). Si el curs 1999-2000 es van graduar 50.839 alumnes d'ESO, això vol dir que un 85% dels alumnes que tenen el graduat de secundària continuen els estudis acadèmics en el batxillerat.

El càlcul de la proporció de graduats en secundària que opta per un CFGM és més complex. Fins que no surten promocions plenes d'alumnes escolaritzats en l'ESO, la presència d'aquests graduats en els CFGM era molt minoritària, ja que bàsicament es nodria de titulats de FP1 i estudiants de 2n de BUP que optaven per la via professional i de certificats escolars que es presentaven a les proves d'accés (vegeu el capítol següent). Si considerem que el títol de graduat en secundària obre totes les possibilitats del sistema educatiu, és poc probable que en el context actual els joves de 16 anys, si tenen oportunitats de seguir estudiant i obtenir un títol amb un valor de canvi més gran, se'n vagin al mercat de treball. Per tant, el potencial màxim d'una promoció d'ESO que opti pel grau mitjà serà del 15% (100-85 que van a batxillerat). Ara bé, la relació entre els graduats d'ESO i els matriculats el curs següent a un CFGM amb el títol d'ESO ens mostra una dada que no coincideix amb el 15%:

Taula 5.17: Relació entre graduats en ESO i matriculats a CFGM

	Graduats ESO (a)	Matriculats CFGM amb títol d'ESO el curs següent (b)	B/A
1994-95	5.513	564	10%
1995-96	11.385	1.320	12%
1996-97	19.104	2.446	13%
1997-98	30.281	5.175	17%
1998-99	31.797	8.928	28%
1999-2000	50.839	13.743	27%

Els darrers dos cursos al voltant d'una quarta part dels alumnes dels CFGM provenen de l'ESO i no dels títols del sistema anterior. Davant d'aquest fet, la hipòtesi més plausible és que es tracti d'alumnes que van començar el batxillerat però que a primer o segon abandonaren després d'un fracàs acadèmic o un desencís davant dels estudis acadèmics. Però, com que les

dades oficials només recullen el títol assolit i no el darrer curs estudiat, no podem assegurar-ho del tot. En qualsevol cas, el potencial del 15% de graduats d'ESO que van als CFGM pot pràcticament doblar-se si es té en compte aquest fet.

Per als graduats de batxillerat de nou es torna a presentar una doble opció, la universitària o la professional de grau superior. El Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació publica les dades d'accés a la universitat segons la procedència acadèmica. En el cas dels estudiants de batxillerat, sabem quants aproven la selectivitat (al juny i al setembre) i, per tant, obtenen una plaça a la universitat. Nosaltres ho podem relacionar amb el total d'alumnes que acaben graduant-se el mateix any de batxillerat. Amb aquestes dades hem elaborat la taula següent:

Taula 5.18: Relació entre graduats en batxillerat i aprovats a la selectivitat

	Graduats (a)	Aprovat PAAU (b)	B/A
1997-98	5.457	4.648	85%
1998-99	9.760	8.223	84%
1999-2000	28.458	23.585	83%

Si calculem la mitjana dels tres cursos dels quals tenim dades, trobem que el 84% dels alumnes que acaben el batxillerat entren a la universitat el curs següent (aquesta dada sí que és tinguda en compte en l'accés a la universitat, només per als que han fet el batxillerat, no així per als que han fet formació professional). De la mateixa manera que ens passava amb la relació entre l'ESO i el CFGM, l'entrada al grau superior durant molts anys es feia amb els títols del sistema anterior (FP2 i COU), però els darrers anys l'entrada d'alumnes amb el títol de batxiller de reforma ha augmentat considerablement.

Taula 5.19: Relació entre graduats en batxillerat matriculats a CFGS

	Batxillers (a)	Matriculats CFGS curs següent (b)	B/A
1997-98	5.457	821	15%
1998-99	9.760	2.257	23%
1999-2000	28.458	5.943	21%

La interpretació del diferencial entre el 16% de demanda potencial (tots els batxillers que no entren a la universitat) i el 21-23% d'alumnes que provenen del batxillerat és similar al que fèiem abans del diferencial entre el potencial de graduats de secundària i l'entrada al CFGM. Probablement es tracti d'alumnes que han suspès la selectivitat un any anterior o que han entrat a la universitat i que per diferents raons han decidit sortir-ne i provar en la via professional, però d'un nivell acceptable per titulats en la franja de la secundària superior. També és possible que alguns batxillers optin per sortir directament al mercat de treball, però amb les actuals dades ens és impossible quantificar-ho. Si més no, podem suposar que representen una porció molt petita de cada promoció.

Els graduats de CFGS tenen una sortida majoritària cap al mercat de treball, però també tenen una reserva de places a la universitat (diplomatures i enginyeries tècniques), de la mateixa manera que passava amb l'FP2. Ara bé, les dades oficials no ens permeten saber quans d'aquests titulats opten per continuar estudis. En primer lloc, perquè les dades d'accés a la universitat només són per a la reserva de places als titulats de formació professional, sense saber si són titulats del curs anterior. I en segon lloc, i més greu per a la nostra anàlisi, no es diferencien els titulats amb el sistema anterior (FP2) dels titulats amb el nou (CFGS). Les dades que ens poden aproximar a la relació entre graduats de FP i accés a la universitat són aquestes:

Taula 5.20: Relació entre graduats de formació professional i accés a la universitat

	Graduats CGFS (a)	Graduats FP2 (b)	Places assignades CFGS/FP2 (c)	C/A+B
1997-98	4.228	15.977	6.651	33%
1998-99	5.912	14.045	6.612	33%
1999-2000	7.780			

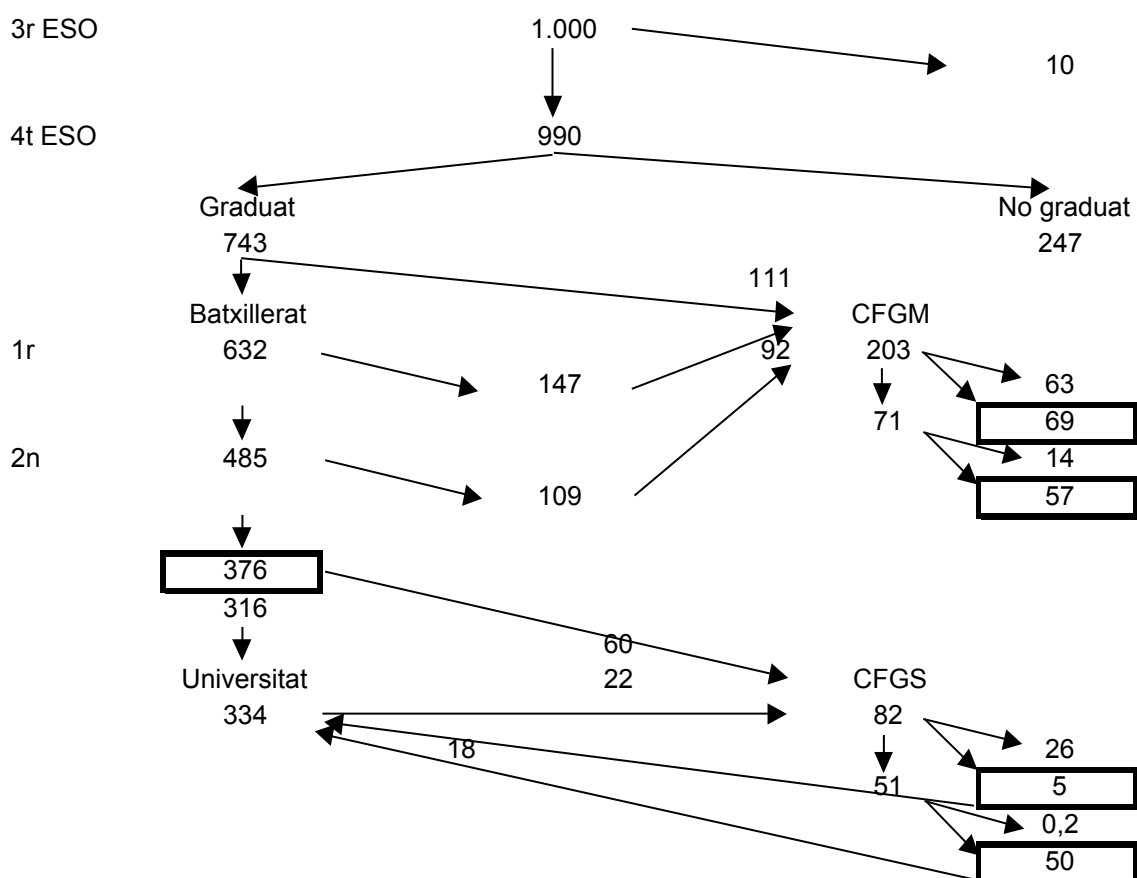
El curs 1999-00 ja està totalment extingida la formació professional de l'LGE, i per tant, ja no queden graduats de FP2. Aquí s'obre una incògnita sobre si les places reservades per als estudiants que vénen de FP es mantindran en termes absoluts o relatius. Si es mantenen en termes absoluts, voldrà dir que la immensa majoria de graduats en CFGS haurien d'anar a la

universitat, i si es mantenen en termes relatius, voldrà dir que la presència d'estudiants universitaris amb itineraris previs de formació professional es reduirà dràsticament. En qualsevol cas, si considerem que la proporció (C/A+B) és constant al llarg dels anys i que no hi ha diferències significatives entre CFGS i FP2 en la tendència que tenen d'anar a la universitat un cop han acabat els estudis professionals, podem deduir que el potencial de demanda, per dir-ho d'alguna manera, dels graduats de CFGS estarà al voltant del 33%, és a dir, un terç dels estudiants que acaben continuen estudis a la universitat.

5.2.5 Diagrama de fluxos LOGSE

Finalment, després d'aquest laboriós procés de càlculs, suposicions i hipòtesis, podem reconstruir una generació "teòrica" d'alumnes que acaben el segon cicle de l'ensenyament secundari obligatori i els fluxos que s'estableixen entre els diferents cicles de la secundària postobligatòria fins arribar a la universitat:

Gràfic 5.16: Diagrama de fluxos promoció teòrica (LOGSE)



D'aquest diagrama de fluxos podem fer alguns comentaris d'interès del que està passant amb la circulació dels alumnes pel sistema educatiu:

- Una quarta part de l'alumnat queda fora del sistema educatiu als 16 anys, sense possibilitats de continuar. Els que vulguin reincorporar-s'hi hauran d'esperar a tenir 18 anys i experiència laboral per poder fer les proves d'accés als CFGM (vegeu el capítol 7). Si al fracàs en l'ESO hi afegim els 241 que no obtenen un títol superior, tenim que pràcticament la meitat de l'alumnat es queda per sota de la secundària superior en termes de títols amb valor de canvi en el mercat de treball.
- L'opció majoritària dels graduats de secundària és continuar estudis al batxillerat, un 85%. Això redueix l'opció professional al 15%, si més no immediatament després de graduar-se. Tornar a plantejar-se una opció

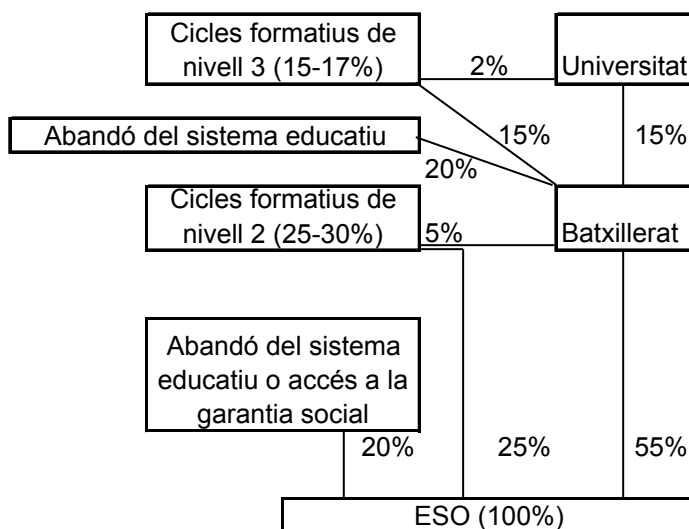
professionalitzadora pot ser plausible per al 36% dels que fracassen al batxillerat.

- Un terç de la generació arriba a la universitat, la majoria a través de la via propedèutica del batxillerat i una petita part després d'haver passat per una formació professional de grau superior. L'opció dels batxillers per la via professionalitzadora de ràpida inserció en el mercat de treball és molt feble, només engresca el 16% dels batxillers, i segurament és perquè no han entrat a la carrera universitària desitjada (vegeu el capítol 7), i l'objectiu de tornar a la universitat es compleix en alguns dels que acaben el CFGS.
- Prop d'un 20% de cada promoció té un títol professional, encara que un 10% més ha començat un cicle formatiu però no l'ha acabat.

5.2.6 Comparació amb altres territoris

No conec gaires estudis sobre els fluxos d'alumnat en el nou marc del sistema educatiu i, per tant, no és fàcil fer comparacions amb altres estudis realitzats a Catalunya o altres indrets. Una comparació que té un cert interès és entre allò que s'esperava que pogués passar i el que està succeint realment. Una de les previsions que es va fer abans de l'aplicació de la reforma a l'etapa secundària mostrava aquests fluxos desitjables (COLOMÉ, 1994):

Gràfic 5.17: Previsió del diagrama de fluxos d'estudiants després de l'ESO



Òbviament, els desitjos dels planificadors no tenen una traducció en la realitat conformada per les opcions d'alumnes i famílies i les pràctiques educatives de professorat i centres educatius. Comparant amb els fluxos de l'apartat anterior, cal posar en relleu tres grans qüestions:

- La primera és el percentatge d'abandó del sistema educatiu després de l'ensenyament obligatori. Sembla excessivament optimista pensar que l'abandó afecti el 20% de cada promoció, ja que està més aviat en la franja del 25-30%.
- L'opció del batxillerat respecte als CFGM està infravalorada. A les previsions es calcula que, per cada alumne que es matricula al grau mitjà, hi ha dos alumnes que es matriculen al batxillerat. En realitat, aquesta proporció és d'un a tres, o d'un a sis si tenim en compte només la primera opció, ja que un percentatge important d'alumnes que es matriculen al grau mitjà és perquè han fracassat al batxillerat.
- Les opcions després del batxillerat tampoc no són gaire encertades. L'abandó del sistema educatiu no sembla que sigui tan considerable (no s'especifica si és per motius de fracàs o són alumnes amb el títol que no segueixen estudiant) ni que el batxillerat sigui una etapa terminal. L'accés al

grau superior està sobrevalorat¹⁶ i sobretot el que és absolutament inviable és el 15% d'accés a la universitat, ja que s'acosta al 40% de cada generació.

Aquesta previsió es va fer pensant en la revalorització de la formació professional, és a dir, en la sentida com a necessària revolarització de l'FP. Ara bé, canviar les pautes socials i la consideració de l'FP com a segona via per als que no serveixen per estudiar no és tan fàcil, com veurem als capítols següents.

5.3 Recapitulació

Un cop arribats a aquest punt, la comparació entre el que passava amb la Llei general d'educació, si més no a l'última etapa, i el que està succeint ara amb la LOGSE esdevé del tot necessària i pertinent. Torno a insistir en les precaucions que cal tenir en tota comparació de sistemes educatius i que les dades sobre els fluxos de la LOGSE són precàries per força. Malgrat això, aquesta comparació ens pot donar algunes idees per a la reflexió sobre l'esdevenidor de l'actual sistema, força interessants, i més encara quan aquest futur està molt obert. Per això establiré, a partir de les dades elaborades en aquest capítol, els elements de continuïtat i els elements de canvi de la LOGSE respecte l'LGE. I afegiré l'anàlisi d'alguns fenòmens que s'estan produint en la fase de transició d'un sistema a l'altre.

¹⁶ I encara estava molt més sobrevalorada la previsió del Mapa Escolar de Catalunya, amb un 25% de titulats de batxillerat que haurien d'anar als CFGS (GAIRÍN, 1999).

5.3.1 Continuïtat i canvi en els fluxos LGE-LOGSE

Com hem pogut veure als diagrames de fluxos, hi ha elements que són de continuïtat i altres que són de canvi. Malgrat el canvi sistèmic, algunes tendències de fons són persistents i busquen la manera d'adequar-se al nou marc normatiu. Aquests elements de continuïtat són els següents:

- No varia gaire el contingent d'alumnes que queden exclosos del sistema educatiu sense una titulació mínima. Amb l'LGE 294 alumnes de cada 1.000 surten sense el graduat ni el títol de FP1, ja que la majoria dels que abandonen l'FP1 són els certificats, com veurem als estudis de cas. Amb la LOGSE, els dos anys més d'escolaritat obligatòria donen 257 alumnes sense la titulació mínima. Encara que és menor, és probable que els centres siguin més generosos en l'avaluació perquè una part dels que no serien graduats són "recuperables" en la formació professional, com veurem al capítol 8.
- La quantitat d'alumnes que entren en la via professional a partir dels 16 anys (edat teòrica) és molt similar. Amb l'LGE, després de 2n de BUP o 2n de FP1 entren 217 alumnes en la via professional, xifra propera als 203 matriculats als CFGM.
- Amb la LOGSE no augmenta significativament la quantitat total de titulats de formació professional que "produeix" el sistema. Si sumem els titulats de grau mitjà i els de grau superior, són 181, però la suma dels titulats de FP1 i FP2 suposava 173; per tant, no hi ha una producció sensiblement superior de la promoció d'alumnes.
- La base d'estudiants que entren al batxillerat s'ha ampliat, però l'eficàcia, és a dir, la relació entre els titulats i els que es matriculen a primer (una altra manera de mesurar la relació *input/output*), es manté igual: el 60% a l'LGE (294/492) i el 59% a la LOGSE (376/632).

Els elements de canvi més significatius són els següents:

- Ha augmentat sensiblement la proporció de la generació que entra al batxillerat.¹⁷ Amb el sistema LGE un 70% dels graduats escolars continuaven estudis en el BUP (492/699). En canvi, aquest percentatge puja al 85% amb el sistema LOGSE (632/743). Si fem la comparació per edat teòrica, la visualització d'aquesta diferència impacta més. Als 16 anys, amb el sistema anterior, 397 alumnes (sempre de cada 1.000) eren al batxillerat (3r de BUP), i amb l'actual a primer de batxillerat en trobem 632. Per tant, la producció final de títols augmenta amb la LOGSE, 376 (i amb l'LGE 294). I l'augment de títols de batxiller fa augmentar l'entrada a la universitat (256 amb l'LGE, 316 amb la LOGSE).
- En concordança amb aquest punt, si augmenta la proporció que va a batxillerat, lògicament disminueix la proporció de graduats que opten per la via professional. Amb l'LGE pràcticament un 30% dels graduats escolars optava per entrar a l'FP1 (203/699). En canvi, amb la LOGSE només ho fa un 15% dels graduats en secundària (111/743).
- A més, el rendiment o eficàcia de la formació professional ha baixat, ja que amb l'LGE, set de cada deu alumnes que entraven a l'FP2 obtenien el títol (155/217), i en canvi amb la LOGSE només són sis de cada deu els alumnes que entren a un CFGM i obtenen el títol (126/203).

La comparació entre el sistema LOGSE i el sistema LGE planteja algunes reflexions pertinents a les nostres hipòtesis. En primer lloc, queda clar que el sistema educatiu ha avançat en la integració dels escolars fins als 16 anys,¹⁸ però ha augmentat l'externalització del fracàs de l'ensenyament

¹⁷ Cal donar la raó a Marchesi en la seva hipòtesi que en la mesura que augmenta l'escolaritat obligatòria, augmenten els alumnes que van al batxillerat i els que l'acaben (MARCHESI, 1998). D'altra banda, aquest és un fenomen europeu, el progressiu "desplaçament acadèmic", és a dir, un augment de les opcions acadèmiques en detriment de les professionals que fins i tot ha arribat a Alemanya, que ha tingut una crisi de matriculació de l'opció vocacional *Hauptschulen* (GREEN, *et al.*, 2001).

¹⁸ De fet, ha convertit l'ensenyament mitjà en el nivell modal o normal de l'escolarització en substitució del nivell primari, cosa que va començar amb l'aplicació de l'LGE (CARABAÑA, 1988) i s'ha consolidat amb la LOGSE.

obligatori. Sembla com si a canvi d'augmentar l'etapa obligatòria, el sistema fos més selectiu en l'etapa postobligatòria. En aquest sentit, la via professional ha perdut, segons l'actual regulació, la capacitat recuperadora del fracàs escolar, encara que aquesta capacitat ja era de per si mateixa reduïda. La pregunta que cal fer és: tindran les administracions i les institucions implicades en l'atenció al fracàs escolar capacitat d'atendre entre el 25% i el 30% de cada generació en programes externs a l'escola (com era l'objectiu dels programes de garantia social), o es pressionarà perquè s'obri, per la via de les proves d'accés, la connexió entre la no-graduació i els CFGM?

La disminució del batxillerat a dos anys deixa molt poca distància entre el final de l'etapa obligatòria i l'accés a la universitat. És possible que aquest fet indueixi a una major pressió als alumnes graduats a matricular-se al batxillerat. Els tres anys de BUP i un de COU podrien ser un desincentiu per a aquells alumnes amb un rendiment escolar suficient però sense motivació forta per als estudis. D'altra banda, no sembla que hagi augmentat el fracàs en el batxillerat malgrat aquesta "compressió". Una altra discussió, ja més subjectiva, és la qüestió dels nivells, que ja veurem en els capítols següents com ho viuen alumnes i professors.

La formació professional de grau superior, segurament la gran innovació de la LOGSE (més que innovació, recuperació i realització d'una vella idea de l'LGE), no esdevé una alternativa real a la universitat, ja que no ha fet disminuir la quantitat d'alumnes que hi arriben. És més, ha contribuït que augmenti, ja que aproximadament un de cada cinc estudiants que es matriculen al CFGS ingressen a la universitat amb la quota de FP. Això vol dir que, més que alternativa, és una via secundària d'accés a la universitat per a alumnes que suspenen la selectivitat o als quals no toca la carrera que voldrien, com veurem al capítol 7.

Una incertesa que envolta aquesta formació professional de grau superior és saber què passarà quan s'acabin els titulats de COU i de FP2 que durant els anys de transició han anat nodrint els cicles formatius. Es podrà mantenir una formació professional de grau superior que només aculli una

cinquena part dels batxillers? La resposta pot ser clara: obrir la possibilitat de continuar estudis professionals als titulats de CFGM.

Totes aquestes consideracions parteixen d'una visió macro, sistèmica, dels fluxos d'estudiants pels diferents nivells i cicles del sistema educatiu. Com es concreta en l'àmbit dels centres és l'objectiu del capítol següent, i com ho viuen a nivell micro estudiants i professors, quines estratègies elaboren quan prenen decisions de continuar o de passar d'un nivell o un cicle a un altre, com entendre millor, en definitiva, el que està passant, serà l'objectiu dels capítols 7, 8, 9 i 10.

5.3.2 Dubtes i reptes en la transició de l'LGE a la LOGSE

Més enllà de les possibilitats de reproduir tendències o d'introduir canvis significatius en la construcció dels fluxos educatius, hi ha un seguit de fenòmens que són transitoris i que afecten les promocions a les quals els ha tocat el trànsit, dintre de les seves trajectòries escolars, d'un sistema a un altre. L'anàlisi d'alguns d'aquests fenòmens ens pot donar alguna pista més sobre el futur del nou sistema educatiu.

El canvi més important ha estat passar d'un sistema d'itineraris acadèmics i professionals paral·lels a un sistema d'itinerari acadèmic amb cicles professionalitzadors de sortida. Això ha donat lloc a un conjunt de passarel·les i connexions entre títols de LGE i entrades a cicles formatius de grau mitjà i de grau superior. Pel que fa als CFGM, l'evolució dels canals d'accés mostra les tendències següents:

Taula 5.21: Evolució de l'ingrés als CFGM segons titulació d'accés

	FP1	2n BUP	ESO	Altre CFGM	Prova d'accés	Repeteix curs	Altres situacions	No consta	Total
1991-92	219	112	259			27			617
1992-93	307	157	313			82			859
1993-94	245	74	216			606			1.141
1994-95	317	98	373			709			1.497
1995-96	309	65	564			706			1.644
1996-97	975	167	1.320				1.034		3.496
1997-98	1.175	183	2.446				1.156		4.960
1998-99	4.832	482	5.175		261		1.967		12.717
1999-2000	3.901	1.099	8.928	610	1.143	1.176	1.140	1	17.998
2000-01	1.182	852	13.743	915	1.877	1.955	863		21.387

Aquestes dades mostren, doncs, que el període de transició ha marcat la implantació dels cicles formatius. Fins al curs 2000-01 no arriba la primera generació ja totalment escolaritzada a l'ESO. Els cursos anteriors la presència d'alumnes amb titulacions de l'antic sistema és molt abundant. La presència de graduats de FP1 s'explica en part per la desaparició de l'FP2, que deixa els alumnes que acaben el primer grau només amb la possibilitat de fer un CFGM.

Taula 5.22: Evolució dels graduats de FP1 i matrícula a 1r de FP2

	Graduats FP1	Matriculats 1r FP2 amb el títol de FP1*
1996-97	15.484	1997-98 13.764
1997-98	10.207	1998-99 281
1998-99	7.517	1999-2000 -
1999-2000	-	

* S'han exclòs els que venien de BUP

L'augment tan important d'alumnes amb el títol de FP1 que fan un CFGM de l'any 1997-98 al 1998-99 (es multiplica per quatre) es degut al fet que s'extingueix l'FP2. Ara bé, si el percentatge dels que es matriculaven a FP2 respecte als que havien acabat FP1 era de gairebé el 90%, la relació entre els que acaben FP1 el 1997-98 i els que comencen un CFGM el 1998-99 és del 47% i del 52% per al curs següent. És a dir que probablement s'ha deixat de cobrir una demanda potencial de graduats de FP1 de pràcticament el doble.

Pel que fa als estudiants de segon de BUP, el creixement d'alumnes que entren al CFGM coincideix amb l'extinció del 3r de BUP el curs 1998-99, i el contingent més gran entra el curs següent, la qual cosa ens fa suposar que són alumnes que han entrat a primer de batxillerat que pel motiu que sigui no se n'han sortit i han reorientat el seu itinerari cap a la via professional curta. Desgraciadament, això no pot ser més que una suposició, ja que no tenim dades que ens ho confirmin.

Taula 5.23: Evolució dels matriculats de 2n de BUP i de 3r de BUP i 1r de batxillerat LOGSE

	2n BUP		3r BUP*	1r bat*
1996-97	35.356	1997-98	28.064	17.710
1997-98	23.958	1998-99	15	53.783
1998-99	18.777	1999-2000	-	47.052
1999-2000	-			

* S'han restat els repetidors

Respecte els CFGS, tenim fenòmens similars:

Taula 5.24: Evolució de l'ingrés als CFGS segons titulació d'accés

	FP2	COU	Batx.	Altre CFGS	Prova d'accés	Altres situacions	Dipl.	Llic.	Repeteix curs	No consta	Total
1991-92	264	583	138		66						1.051
1992-93	597	1.046	169		186						1.998
1993-94	426	1.011	290		1.192						2.919
1994-95	771	1.686	181		1.466						4.104
1995-96	968	1.774	260		1.660						4.662
1996-97	1.744	3.209	193			2.543					7.689
1997-98	2.381	3.552	439			1.533					7.905
1998-99	4.156	4.772	821		364	1.336					11.449
1999-2000	5.721	6.300	2.257	193	736	569	21	25	517	2	16.341
2000-01	6.537	4.680	5.943	359	1.157	457	40	30	841		20.044

Els efectes de l'extinció de l'antic sistema són, lògicament, més tardans. Encara en el darrer curs del qual tenim dades el creixement de titulats de FP2 és important. Ara bé, aquí sembla que el fenomen que ha succeït és que s'han allargat els anys d'escolarització d'aquestes promocions de transició. Si el nombre de titulats de FP2 que accedeix a la universitat és del 30-35%, segons

hem vist al capítol anterior, una part de l'alumnat que sortia al mercat de treball ha continuat l'escolarització als CFGS. D'alguna manera, per a aquests alumnes el grau superior ha estat una oportunitat de preparar-se millor, de tenir un altre títol, per enfrontar-se al món laboral.

Taula 5.25: Evolució dels graduats de FP2 i matrícula a CFGS i universitat

	Graduats FP2		Matriculats CFGS amb títol de FP2	Matriculats universitat (FP2 i CFGS)
1996-97	16.999	1997-98	2.381	6.017
1997-98	15.977	1998-99	4.156	6.494
1998-99	14.045	1999-2000	5.721	6.651
1999-2000	-	2000-01	6.537	6.612

Una cosa semblant passa amb els estudiants de COU. El CFGS ha estat una oportunitat de continuar estudiant, una autèntica alternativa a la universitat per a aquells que no han pogut o no han volgut anar-hi o que ho han provat i ho han deixat córrer per diferents motius. Tot i que no podem correlacionar els graduats d'un curs amb els matriculats del curs següent, la comparació en si mateixa ja és prou significativa.

Taula 5.26: Evolució dels graduats de COU i matrícula a CFGS i universitat

	Graduats COU		Matriculats CFGS	Matriculats universitat
1996-97	30.019	1997-98	3.552	25.986
1997-98	27.978	1998-99	4.772	23.379
1998-99	25.389	1999-2000	6.300	20.769
1999-2000	-		4.680	1.429

Aquí la incògnita serà, tal com deia abans, què passarà quan ja no quedin titulats de FP2 i de COU disposats a continuar la seva formació i el CFGS quedi només com a camí dels nous batxillers. Les proves d'accés no sembla que aixequin gaire interès (un residual 6% del total de nous matriculats). Una via encara més testimonial però que no estava prevista inicialment (i de fet, no es recull a les estadístiques fins al curs 1999-00) és

l'entrada de titulats universitaris. Ja hem comentat abans la possibilitat de reconducció d'itineraris d'estudiants fracassats a la universitat, però aquesta realitat no queda registrada a les estadístiques. Sí que s'hi registra si tenen un títol, i encara que és un contingut molt reduït (no arriba a l'1%), és interessant veure que es poden obrir vies que el sistema no havia previst. La circulació per més d'un cicle de grau superior no sembla que tingui un pes important. Caldrà estar atents els cursos vinents, ja que és una orientació (no quedar-se només amb un títol de grau superior) que es comença a donar en alguns instituts, com veurem al capítol 8.