

6 ELS ITINERARIS PROFESSIONALS

Hem vist al capítol anterior l'evolució dels fluxos educatius en l'última etapa de la LGE i la primera de la LOGSE amb dades per a tot Catalunya. En aquest capítol faré una anàlisi dels fluxos de la formació professional en l'àmbit de centre. A partir dels tres estudis de cas, i de les diferents tècniques utilitzades (buidatge d'expedients, enquesta a alumnes matriculats), es poden reconstruir els fluxos per a l'FP antiga i comparar-los amb les entrades i sortides dels cicles formatius actuals. No serà una comparació pròpiament dita, ja que el disseny de la nova formació professional ha trencat l'itinerari de la LGE (de la seva aplicació, no ho oblidem) i ha creat cicles com a sortides dels diferents nivells del sistema educatiu, però, tot i així, també podrem veure algunes continuïtats i canvis entre un sistema i l'altre.

En segon lloc, l'estudi dels tres centres ens permet analitzar les dinàmiques pròpies de cada família professional. Les dades oficials sobre les famílies són escasses (motiu principal pel qual vaig decidir estudiar tres instituts de FP), i segons les hipòtesis que voldria demostrar, poden marcar itineraris molt diferents. Òbviament, només podem estudiar les famílies professionals que s'imparteixen als tres centres estudiats, la qual cosa restringeix una mica l'anàlisi (per exemple, no apareixen pràcticament famílies del sector serveis), però no resta interès a l'exercici. De nou es tracta de fer una comparació entre les diferències entre les famílies professionals amb la LGE (última etapa) i les famílies amb la LOGSE, tal com s'està traduint en els primers anys d'aplicació.

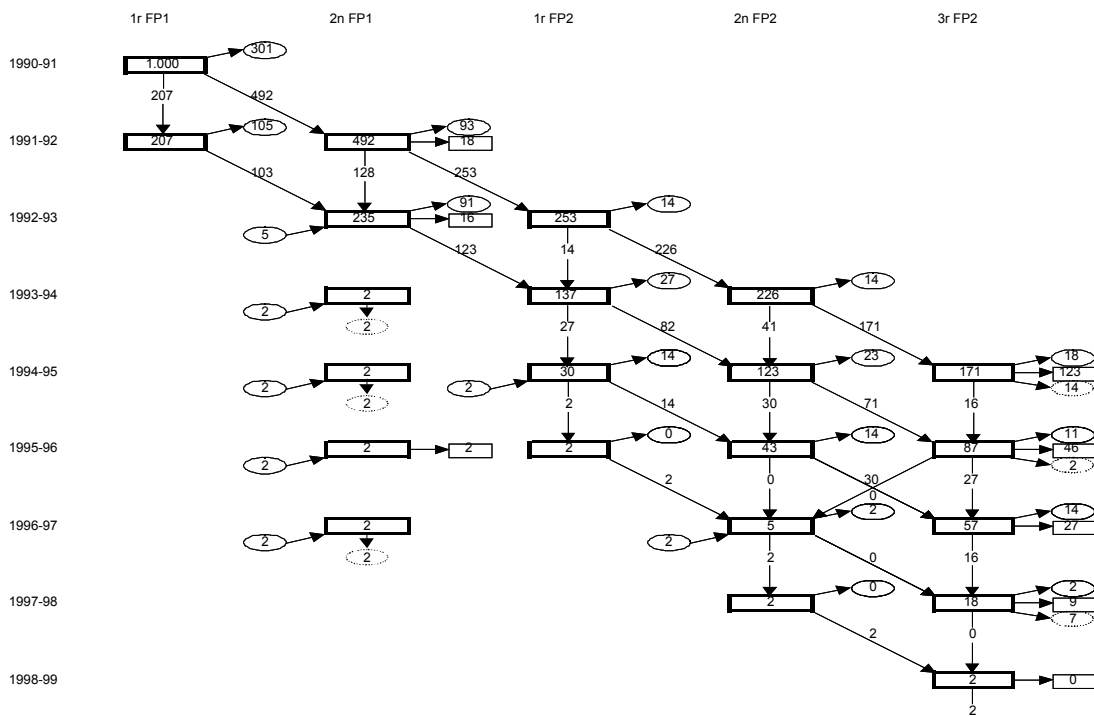
Finalment, la tècnica d'enquesta ens permet aprofundir alguns temes i establir relacions més complexes i multivariants entre origen social, gènere, rendiment, expectatives i orientació acadèmica i professional. A això dedicaré l'última part del capítol.

6.1 Els fluxos en l'antiga FP en l'àmbit de centre

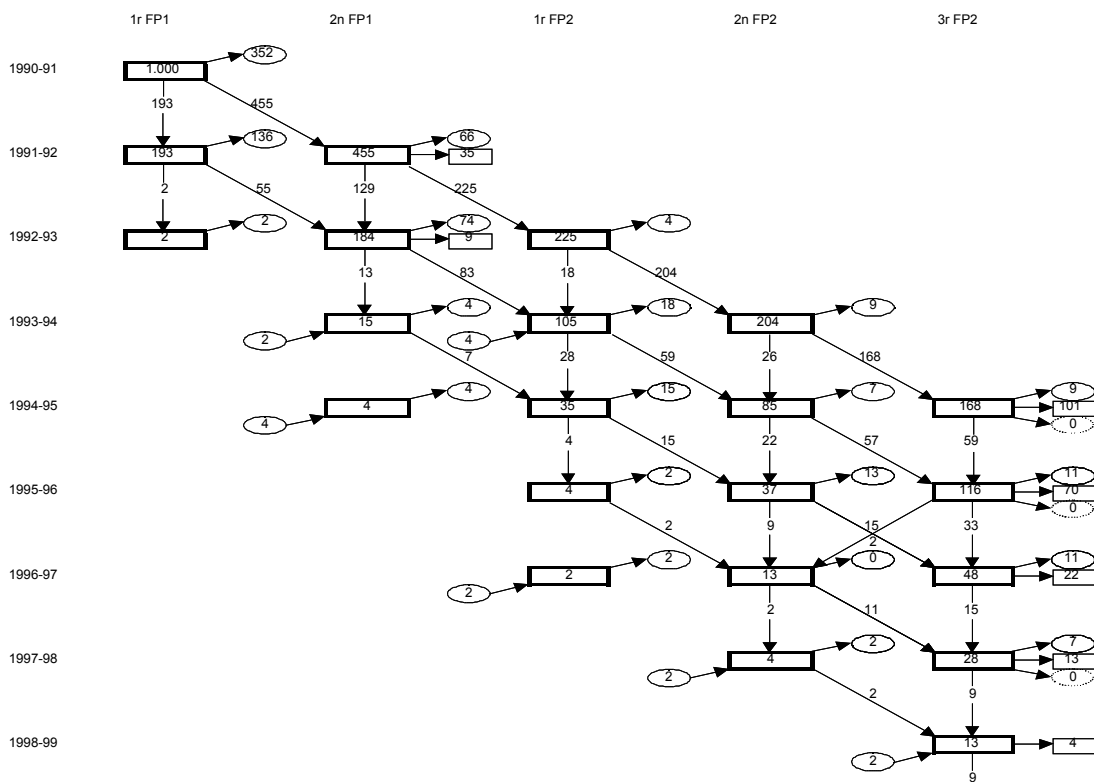
Els tres centres escollits com a estudis de cas ens permeten il·lustrar algunes característiques interessants dels itineraris de formació professional. Com ja s'ha explicat, els tres centres recullen força la diversitat existent quant a context territorial i clientele socials. El centre A és un centre públic, creat a partir de la llei del 70 i situat en un barri perifèric d'una ciutat industrial de la perifèria de Barcelona. El centre B és un centre públic de tradició gairebé centenària i situat en un territori interclassista. El centre C és un centre privat de llarga tradició amb un públic bàsicament de classes mitjanes. Amb aquests tres centres sí que s'ha pogut fer un estudi longitudinal de veritat, ja que s'han analitzat els expedients dels alumnes matriculats a primer de FP1 el curs 1990-91 i s'ha buidat any rere any el curs en el qual estaven matriculats fins que abandonen el centre o es titulen. Cal destacar que els abandons de centre no han de coincidir necessàriament amb els abandons de la formació professional, ja que poden continuar en un altre centre. Tot i així, els tres centres escollits són més aviat punts d'atracció que no a l'inrevés. Si bé alguns alumnes que deixaven el centre anaven a un altre perquè demanaven el trasllat d'expedient, es tracta de pocs casos. En canvi, són centres que recullen alumnes provinents d'altres centres, sobretot a FP2, sigui per l'oferta molt més gran en els centres públics estudiats o per altres variables (com ara millor accessibilitat respecte al transport públic). En definitiva, podem dir que l'evolució històrica de la promoció a cada centre és bastant aproximada a l'evolució dintre de la formació professional.

En primer lloc, analitzarem què passa amb la promoció sencera a cada centre, i després veurem algunes diferències significatives en funció del canal d'accés a l'FP, el sexe i l'edat. Per poder comparar, les dades sempre es donaran en proporció a 1.000 alumnes.

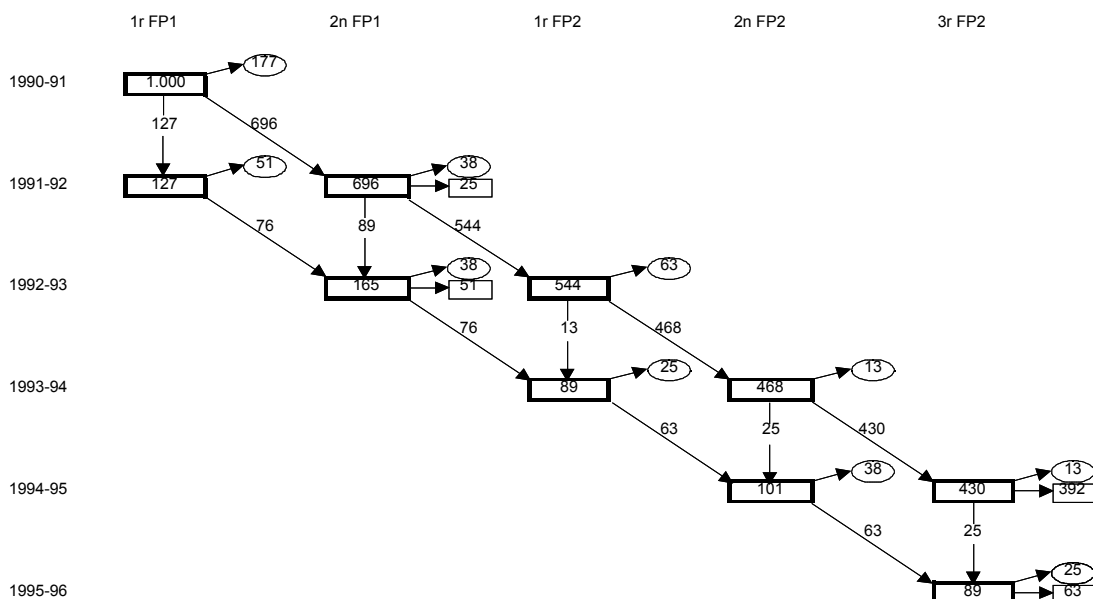
Gràfic 6.1: Reconstrucció històrica de la promoció de primer de FP1 1990-91 al centre A



Gràfic 6.2: Reconstrucció històrica de la promoció de primer de FP1 1990-91 al centre B



Gràfic 6.3: Reconstrucció històrica de la promoció de primer de FP1 1990-91 al centre C



D'aquests gràfics podem resumir algunes dades interessants per poder fer la comparació de manera més simple. He aplicat els cinc indicadors sobre l'eficàcia i eficiència de la formació professional en la producció de títols.¹ Els tres primers indicadors fan referència a l'eficàcia i els dos darrers a l'eficiència. El primer és la taxa de titulats de FP1, és a dir, la relació entre els titulats de FP1 i el total de matriculats de FP1. El segon és la taxa de titulació de FP2, la relació entre els graduats i els matriculats de primer de FP1. Aquests dos primers ens donen una idea de la selecció i/o abandó global de l'FP. El tercer és la relació entre els titulats de FP2 i els titulats de FP1. Aquest indicador ens mostra la selecció dintre del segon grau de formació professional. Els dos

¹ Parlar de l'eficàcia del sistema educatiu mesurant-la només la producció de títols i els anys de "despesa" necessaris pot semblar excessivament simplificador, ja que el sistema educatiu pot tenir altres objectius a assolir a més de la producció de títols. Com deia un professor del centre A al grup de discussió, parlant de la primera etapa de l'FP durant la transició política: "Y fundamentalmente, yo considero que la FP en aquel momento lo que hace es escolarizar y socializar y un poco atenuar ese problema social grave que tenía (la ciudad). Que no era pequeño, estamos hablando de un (la ciudad) de hace 30 años donde había bandas infantiles, donde empezaba a haber un problema evidente de drogadicción a todos los niveles, un problema de realidad... y la FP nace y da cabida a toda esa gente. Y para la mí la FP de aquellos momentos, a pesar de que era estudios de iniciación profesional, fundamentalmente el objetivo era otro, era calmar aquella gente que venía de una EGB sin acabar, venía gente de sexto, de quinto, de tercero...". També cal ser molt curiosos a l'hora d'establir comparacions entre centres, ja que l'eficàcia dels centres també va associada a la selecció de les seves "clientes" socials (CIREM, 1994).

darrers s'han calculat a partir dels indicadors de cost/despesa proposats per la UNESCO i que donen compte dels anys (per tant, les repeticions) que es necessiten per a la graduació. El quart indicador calcula el total d'anys "usats" per tots els alumnes a tots els cursos de FP en relació amb el total de graduats. D'alguna manera, l'indicador expressa la quantitat d'anys que necessita un graduat per treure's el títol. El darrer és la relació entre l'*input* i l'*ouput*, que es calcula dividint l'indicador anterior per 5, que són els anys teòrics que ha d'ocupar un alumne per treure el títol de FP2 sense repeticions. Aquest indicador té l'avantatge que mostra un grau d'eficiència màxima quan és igual a 1: per exemple, 1.000 alumnes que no repeteixin mai i que aprovin tots gastarien 5.000 anys a graduar-se; per tant, la relació entre anys i graduats seria igual a 5, que dividit per cinc anys que dura tota l'FP seria igual a 1. Un indicador igual a 2 significaria que un graduat ha necessitat el doble de places/any. Aquí tenim el valor dels diferents indicadors per a cada centre i per al total de Catalunya:

Taula 6.1: Indicadors d'eficàcia i eficiència de l'FP

	Centre A	Centre B	Centre C	Total Catalunya
Titulats FP1/matriculats 1r	41%	36%	70%	46%
Titulats FP2/matriculats 1r	21%	21%	46%	34%
Titulats FP2/titulats FP1	50%	58%	65%	73%
Anys/graduats FP2	15,1	14,0	8,1	10,5
<i>Input/ouput</i>	3,0	2,8	1,6	2,1
Total alumnes	(439)	(456)	79)	

Dels gràfics i de la taula podem veure dos models, el primer representat pels centres A i B, i el segon pel C. El primer model té una producció modesta de títols, amb un abandó majoritari els dos primers anys, entre el 60% i 65% dels matriculats. Els que arriben a obtenir el títol de FP1 pràcticament tots passen a segon grau, i només la meitat dels que comencen el segon grau obtenen el títol de FP2. Una altra característica d'aquest model és la gran

quantitat de repeticions, sobretot en el segon grau. Aquestes repeticions es tradueixen en una relació *input/ouput* al voltant de 3, és a dir, que per cada titulat (de FP2) s'han necessitat 15 anys. El centre C presenta un model força diferent. Si bé és veritat que el nombre absolut d'alumnes de primer és molt més petit que els altres (79 alumnes davant dels 439 del centre A i dels 457 del centre B), la proporció de titulats de FP2 és el doble, un 46%, pràcticament la meitat dels que es matriculen a primer. Els abandons i les repeticions són menors, i el nombre de titulats de FP1 que arriben a tenir el títol de FP2 és del 65%, sensiblement superior que als altres dos centres. La relació *input/ouput* és molt petita, i per tant, més eficaç, d'1,6.

Aquests dos models representen dos extrems, i al mig trobem les dades per a Catalunya (sense ser una mitjana). Les dades de Catalunya, però, no són del tot comparables, perquè a la reconstrucció del diagrama de fluxos a partir de dades estoc (vegeu el capítol anterior) apareixen incorporacions tardanes d'estudiants que provenen de BUP al segon grau de la formació professional. Això explicaria la proporció tan elevada de titulats de FP2 respecte a titulats de FP1, el 73%, proporció que no és comparable amb la dels tres centres estudiats. Aquest fet també infravalora una mica els resultats globals d'anys/graduats i *input/ouput*, indicadors que pujarien si només es tinguessin en compte els matriculats a primer de FP1 (però amb les dades disponibles no es pot fer).

Ara bé, el grau d'eficàcia de la formació professional varia en funció del perfil de l'alumnat. Dit d'una altra manera, un alumne no té les mateixes probabilitats de graduar-se que un altre en funció d'algunes característiques personals, com ara l'itinerari escolar previ o el gènere. De ben segur que la classe social també hi té una influència directa o indirecta, però no ha estat possible recollir aquesta variable a partir dels expedients de l'alumnat. Les variables que s'han pogut incloure per segmentar la població són: la titulació en acabar l'EGB, el sexe, l'edat i la família professional. Aquesta darrera variable s'estudiarà amb més detall més endavant; de la resta es poden veure els diagrames de fluxos a l'annex estadístic; aquí només presentarem una taula resum amb tots els indicadors que he explicat abans:

Taula 6.2: Indicadors d'eficàcia i eficiència segons el perfil de l'alumnat

		FP1 (%)	FP2 (%)	FP2/ FP1 (%)	Anys/ graduats	Input/ ouput	Total alumnes
Graduat	Centre A	69	39	56	10,5	2,1	(137)
	Centre B	68	46	68	8,7	1,7	(129)
	Centre C	58	50	86	6,7	1,3	(8)
Certificat	Centre A	28	12	42	22,6	4,5	(273)
	Centre B	23	11	45	24,0	4,8	(285)
	Centre C	73	44	60	8,8	1,8	(48)
Nois	Centre A	37	15	42	18,5	3,7	(279)
	Centre B	30	15	52	17,6	3,5	(330)
	Centre C	60	35	59	9,7	1,9	(48)
Noies	Centre A	49	29	60	12,0	2,4	(160)
	Centre B	53	35	67	9,9	2,0	(127)
	Centre C	84	61	73	6,7	1,3	(31)
14 anys	Centre A	56	28	50	13,7	2,7	(213)
	Centre B	41	25	61	13,0	2,6	(246)
	Centre C	78	53	68	7,6	1,5	(51)
15 anys	Centre A	28	14	50	17,5	3,5	(174)
	Centre B	30	16	52	16,6	3,3	(174)
	Centre C	54	35	64	9,4	1,9	(26)
16 anys o més	Centre A	28	17	62	13,9	8,8	(47)
	Centre B	33	19	58	12,3	2,5	(33)
	Centre C	-	-	-	-	-	(2)

De totes aquestes, la variable potser més interessant d'estudiar és la diferència de probabilitats de graduar-se en FP1 o en FP2 entre els graduats i els certificats d'escolaritat. Un alumne amb el graduat té al voltant del 70% de probabilitats de graduar-se en FP1 i entre el 40% i el 50% de graduar-se en FP2. En canvi, només un de cada quatre alumnes que tenen el certificat d'escolaritat arriben a graduar-se en FP1 i només un de cada deu arriben a

graduar-se en FP2.² El centre C, en aquest sentit, té una situació irregular, ja que la presència de graduats és molt minoritària.³ Aquest diferencial de probabilitats també té una traducció en “despesa” d’anys escolaritzats. Els graduats són més “ràpids”, al voltant d’una relació *input/output* de 2, molt semblant a la relació que tenen els estudiants de BUP a tot Catalunya. En canvi, els certificats tenen moltes més repeticions, cosa que es tradueix en un indicador superior al 4.

Aquestes dades tenen una doble lectura: en primer lloc, no és cert que la formació professional sigui per als fracassats escolars, ja que els alumnes que tenen èxit en la formació professional són els que ja havent superat amb suficiència l’ensenyament primari. Dit d’una altra manera, aquells alumnes que no tenien un mínim d’adaptació escolar (en rendiment o en actituds) no podien fer front a una escolarització professional (i a més, de 5 anys) amb possibilitats d’èxit. La segona lectura, però, és que l’FP era una segona oportunitat per als que no havien obtingut el graduat escolar. La finalització del primer grau, que era equivalent al graduat, arribava al 25% dels centres A i B; podem suposar que podria arribar a un terç a tot Catalunya, ja que aquests dos centres, com hem vist, se situen a l’extrem de la situació general. I una fracció més petita que arribava a graduar-se de FP2 fins i tot tenia la possibilitat d’accedir a la universitat, és a dir: la via de la formació professional ha estat una via alternativa en la promoció escolar i segurament laboral i social d’alumnes amb poc rendiment o amb desafecció a l’escolarització durant l’etapa obligatòria. D’altra banda, una formació professional només per a certificats hauria suposat un increment de la “despesa” en anys (per l’augment de les repeticions) i una disminució de la proporció de titulats. És a dir que la presència nombrosa de graduats ha permès que l’FP no sigui tan problemàtica com la imatge social que en tenien les famílies, el professorat, el món empresarial, etc.

² Aquesta realitat, tot i que no es recull a les estadístiques oficials, ja va ser recollida a mitjans anys vuitanta en els estudis sobre avaluació de l’ensenyament mitjà del CIDE (ÁLVARO, 1988; ÁLVARO, 1990).

³ És probable que aquesta baixa presència de graduats sigui perquè el centre també oferia BUP i ensenyament experimental de reforma, i, com s’explica més endavant al capítol de professorat, al grup de discussió de professors d’aquest centre, l’exdirector va explicar que durant la convivència de les tres branques (BUP, FP i reforma), els estudiants més bons anaven a BUP, els desorientats però amb bones actituds anaven a reforma i els estudiants amb menys rendiment a FP, per la qual cosa la presència de graduats a l’FP és molt baixa.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Taula 6.5: Característiques dels estudiants de CFGM

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

⁶ Inclou estudiants de BUP.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Taula 6.6: Característiques dels estudiants de batxillerat

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Taula 6.7: Característiques dels estudiants de CFGS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

	Centre A	Centre B	Centre C
Administració	44%	42%	17%
Electricitat	42%	34%	3%
Metall	16%	14%	
Arts gràfiques	40%		
Química	38%		
Jardí infància	6%		
Automoció	13%		
Delineació		32%	
Fusta		16%	

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

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

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

	Centre A	Centre B	Centre C
Administració	81%	81%	76%
Electricitat	5%	0%	0%
Metall	0%	0%	
Arts gràfiques	56%		
Química	58%		
Jardí infància	100%		
Automoció	0%		
Delineació		32%	
Fusta		0%	

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

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

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

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

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

	Centre A	Centre B	Centre C
Administració	57%	48%	61%
Electricitat	57%	56%	68%
Metall	38%	58%	
Arts gràfiques	50%		
Química	50%		
Jardí infància	41%		
Automoció	36%		
Delineació		60%	
Fusta		59%	
Total	49%	54%	65%

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

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

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

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

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

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

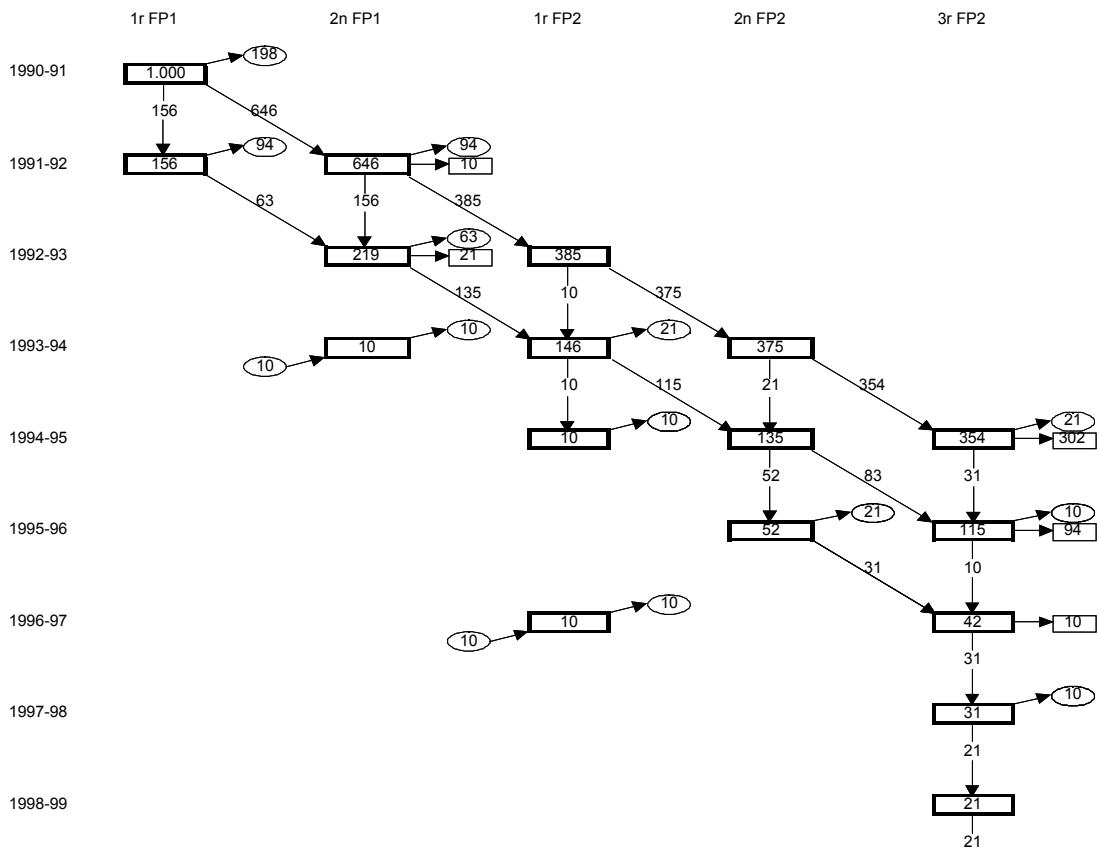
Les famílies amb més abandons i menor titulació són automoció i fusta. Metall, que absorbia bona part de certificats, té una molt bona proporció de títols tant a FP1 com a FP2 al centre A, no així al centre B. Aquest fet ens ha

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

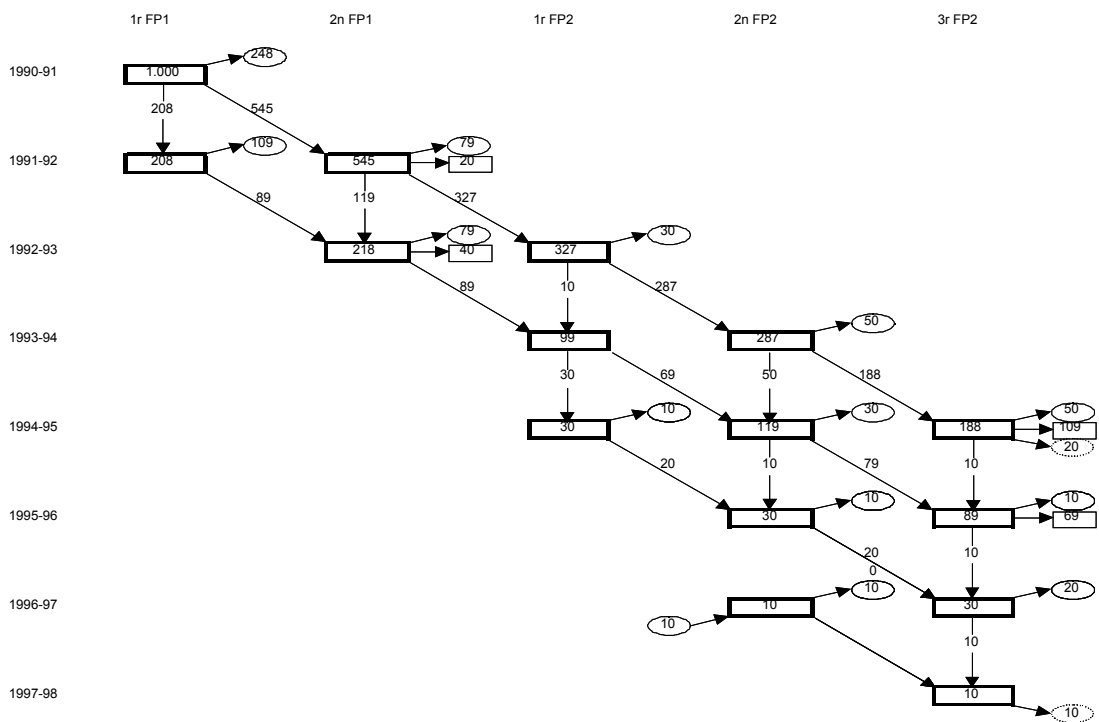
El cas de jardí d'infància té un comportament particular. Recordem que és l'única família en la qual el 100% d'alumnes són noies, majoritàriament amb certificat escolar. Doncs bé, té un rendiment molt baix pel que fa a l'FP1, amb nombrosos abandons i només un 28% de titulació, però en canvi el fet de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

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

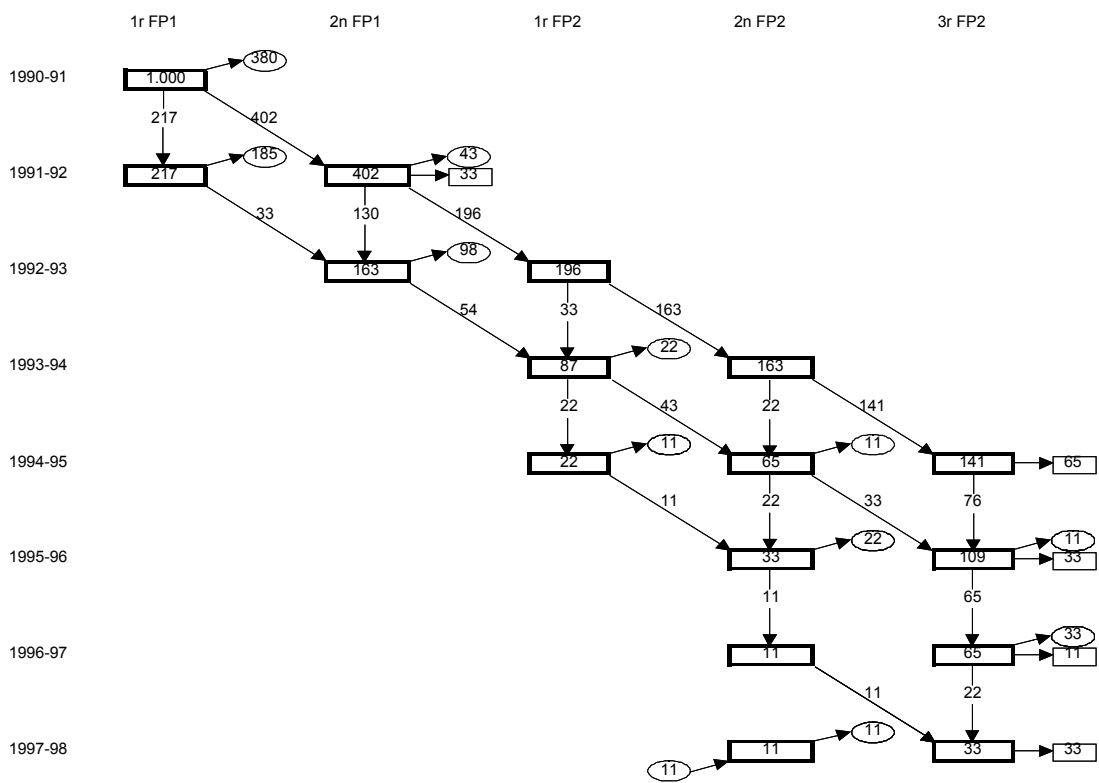
Gràfic 6.4: Diagrama de fluxos d'administració (centre B)



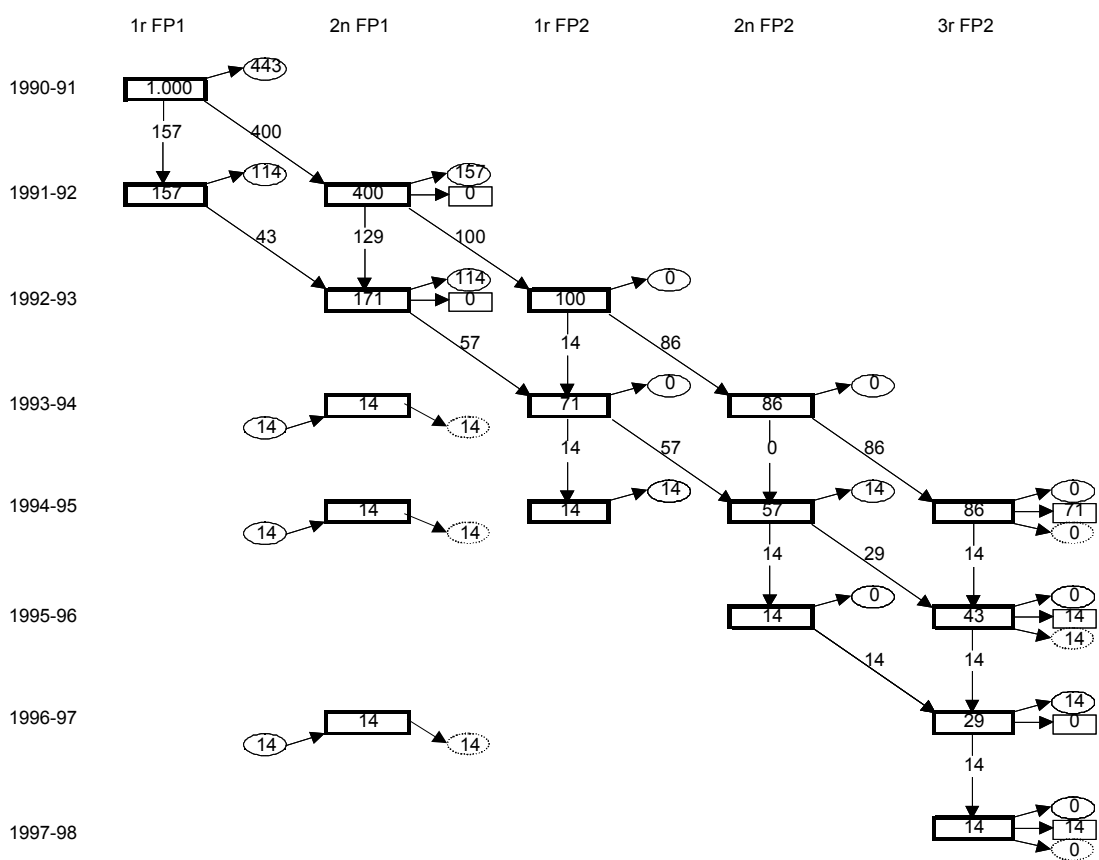
Gràfic 6.5: Diagrama de fluxos d'electricitat-electrònica (centre A)



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



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



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

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

	Centre A	Centre B	Centre C
Administració	13%	15%	13%
Electricitat	1%	5%	6%
Metall	10%	8%	
Arts gràfiques	13%		
Química	23%		
Jardí infància	6%		
Automoció	2%		
Delineació		12%	
Fusta		17%	

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

6.5 La formació professional d'itinerari curt a la LOGSE

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

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

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

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

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

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

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

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

Taula 6.14: aracterístiques dels CFGM segons especialitat

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.6 La formació professional d'itinerari llarg a la LOGSE

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

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

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

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

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

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

Taula 6.17: Característiques dels CFGS segons especialitat

	Centre A	Centre A	Centre B	Centre C	Centre A	Centre B	Centre B	Centre A	Centre A	Centre A	Centre B	Centre C	Centre A	Centre B	Centre A	Centre B	Centre C	Centre A	Centre B	Centre C
	Secretariat																			
	Administració i finances																			
	Producció per mecanització																			
	Desenvolupament de projectes mecànics																			
	Manteniment d'equips industrials																			
	Administració de sistemes informàtics																			
	Desenvolupament d'aplicacions informàtiques																			
	Regulació i control automàtic																			
	Sistemes de telecomunicacions i informàtics																			
	Disseny i producció editorial																			
	Producció de fusta i moble																			
	Anàlisi i control																			
Batxillerat	7%	84%	30%	52%	33%	33%	46%	13%	34%	34%	63%	50%	68%	52%	20%	69%				
COU	18%	8%	35%	9%	0%	0%	4%	20%	12%	22%	8%	4%	10%	5%	0%	13%				
Universitat suspesa	0%	5%	14%	0%	11%	8%	3%	3%	12%	12%	8%	4%	2%	5%	0%	6%				
FP2	0%	0%	7%	13%	13%	11%	21%	50%	26%	26%	8%	29%	16%	29%	60%	6%				
Prova d'accés	12%	3%	12%	13%	21%	44%	21%	13%	4%	4%	11%	13%	4%	5%	20%	6%				
Altres	0%	0%	2%	13%	0%	0%	0%	0%	2%	2%	3%	0%	0%	5%	0%	0%				
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Més fàcil que universitat	17	38	43	23	9	9	24	30	50	50	38	24	50	21	5	16				
No prou nota o pas previ a universitat	6%	32%	19%	13%	22%	33%	21%	23%	32%	20%	39%	21%	36%	33%	0%	19%				
	47%	18%	26%	22%	8%	4%	7%	7%	20%	18%	18%	13%	20%	5%	80%	38%				
Motiu																				
Pont al treball	35%	45%	37%	57%	33%	38%	43%	17%	22%	32%	33%	33%	32%	24%	0%	25%				
Agrada més	6%	0%	9%	0%	0%	8%	17%	4%	12%	3%	3%	8%	8%	10%	0%	6%				
Altres	6%	5%	9%	9%	11%	29%	10%	10%	14%	8%	8%	25%	4%	29%	20%	13%				
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	17	38	43	23	9	9	24	30	50	50	38	24	50	21	5	16				
Motiu																				
Agrada més	41%	58%	65%	52%	33%	67%	47%	40%	64%	55%	75%	44%	76%	80%	81%					
Més sortida laboral	24%	26%	23%	35%	38%	13%	40%	28%	28%	39%	4%	38%	0%	0%	13%					
Oferta	6%	5%	5%	0%	0%	4%	3%	3%	6%	0%	4%	4%	2%	0%	0%					
Altres	29%	11%	7%	13%	33%	17%	10%	10%	2%	5%	17%	16%	10%	20%	6%					
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	17	38	43	23	9	24	30	50	50	38	24	50	21	5	16					
Motiu																				
Universitat	35%	16%	28%	30%	8%	22%	13%	13%	18%	18%	29%	12%	14%	40%	25%					
Altre GS	6%	11%	5%	4%	4%	33%	7%	7%	6%	3%	8%	20%	10%	20%	25%					
Treballar	53%	66%	58%	61%	83%	11%	58%	67%	70%	76%	54%	64%	62%	40%	38%					
Altres	6%	8%	9%	4%	4%	33%	13%	13%	6%	3%	8%	4%	14%	0%	13%					
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	17	38	43	23	9	24	30	50	50	38	24	50	21	5	16					

	Centre A	Centre A	Centre B	Centre C	Centre A	Centre B	Centre B	Centre A	Centre A	Centre A	Centre B	Centre C	Centre A	Centre B	Centre C	Centre A	Centre B	Centre C
Secretariat	47%	45%	31%	52%	42%	33%	30%	23%	52%	34%	8%	24%	38%	0%	31%			
Administració i finances	47%	47%	60%	43%	50%	67%	48%	57%	40%	55%	83%	62%	57%	80%	63%			
Producció per mecanització	6%	8%	10%	4%	8%	0%	22%	20%	8%	11%	8%	14%	5%	20%	6%			
Desenvolupament de projectes mecànics	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%			
Manteniment d'equips industrials	17	38	42	23	24	9	23	30	50	38	24	50	21	5	16			
Administració de sistemes informàtics	12%	18%	23%	43%	92%	100%	96%	100%	88%	82%	96%	94%	33%	80%	44%			
Desenvolupament d'aplicacions informàtiques	88%	82%	77%	57%	8%	0%	4%	0%	12%	18%	4%	6%	67%	20%	56%			
Regulació i control automàtic	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%			
Sistemes de telecomunicacions i informàtics	17	38	43	23	24	9	24	30	50	38	24	50	21	5	16			
Disseny i producció editorial	18%	24%	2%	9%	13%	22%	8%	0%	8%	5%	4%	14%	5%	0%	0%			
Producció de fusta i moble	24%	24%	14%	30%	4%	22%	17%	3%	8%	41%	17%	36%	5%	0%	53%			
Anàlisi i control	29%	29%	19%	26%	25%	11%	13%	37%	24%	11%	29%	22%	43%	25%	27%			
	29%	24%	65%	35%	58%	44%	63%	60%	60%	43%	50%	28%	48%	75%	20%			
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%			
	17	38	43	23	24	9	24	30	50	37	24	50	21	4	15			

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

FP2	1990 -91	1995 -96	CFGS	1996 -97	1999- 2000
Administració	70%	70%	Administració i gestió	66%	71%
Electricitat-electrònica	1%	2%	Electricitat i electrònica	3%	6%
Automoció	1%	1%	Informàtica	24%	18%
Delineació	28%	32%	Serveis socioculturals comunitat	-	90%
Metall	2%	4%	Sanitat	88%	82%
Sanitària	82%	84%	Comerç i màrqueting	54%	54%
Jardí d'infància	100 %	98%	Fabricació mecànica	9%	11%
Total	48%	50%	Química	65%	57%
			Total	48%	47%

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

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

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

6.7 Entorn familiar, rendiment acadèmic, gènere i itineraris professionals

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

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

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

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

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

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

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

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

6.7.1 El rendiment acadèmic

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

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

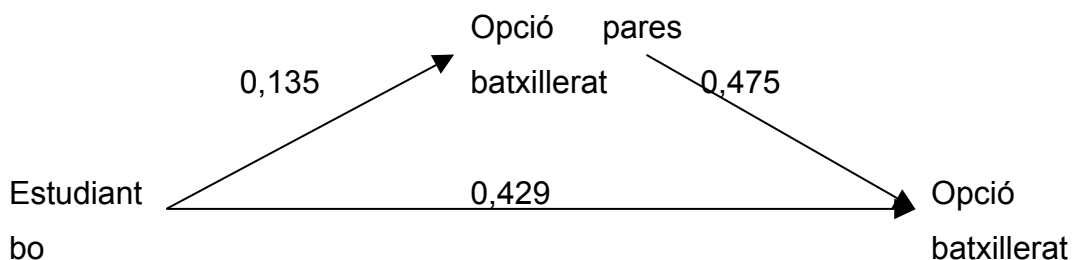
Autodefinició estudiant	Opció pares	Opció alumnes		
		Batxillerat	Altres	
Bo	Batxillerat	0,983 (57)	0,017 (1)	(58)
	Altres	0,500 (2)	0,500 (2)	(4)
Normal o dolent	Batxillerat	0,562 (45)	0,438 (35)	(80)
	Altres	0,053 (1)	0,950 (19)	(20)
		0,648 (105)	0,352 (57)	(162)

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

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

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

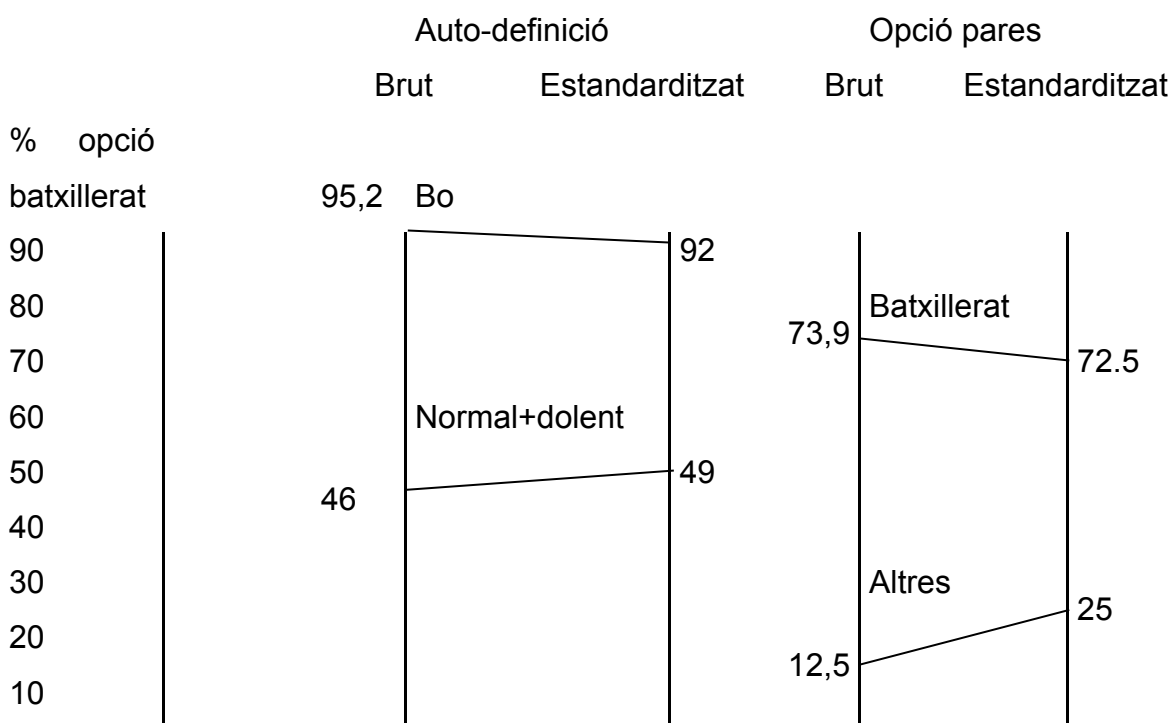
Gràfic 6.8: Relació entre estudiants bons, opció dels pares pel batxillerat i opció de l'alumne pel batxillerat (centre C)



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

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

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



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

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

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

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

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

	Motivació CFGM (centre A)			Motivació CFGM (centre B)					
	Auto-definició estudiant	Més fàcil que batxillerat	Pont al treball	Altres	Més fàcil que batxillerat	Pont al treball		Altres	
Bo		0,516 (32)	0,258 (16)	0,226 (14)		0,410 (16)	0,282 (11)	0,308 (12)	(39)
Normal		0,471 (48)	0,333 (34)	0,196 (20)	(102)	0,449 (40)	0,348 (31)	0,202 (18)	(89)
Dolent		0,292 (7)	0,542 (13)	0,167 (4)	(24)	0,263 (5)	0,526 (10)	0,211 (4)	(19)
		0,467 (87)	0,335 (63)	0,202 (38)	(188)	0,415 (61)	0,354 (52)	0,231 (34)	(147)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.7.2 L'entorn familiar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

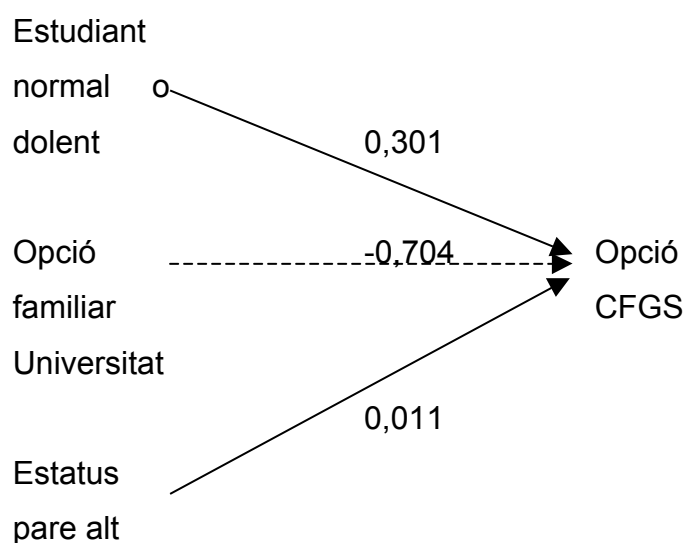
Taula 6.24: Relació entre estatus professional del pare i opció de l'alumne després del batxillerat controlat pel rendiment acadèmic de l'alumne i per l'opció familiar després del batxillerat (centre C)

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

6.7.3 El gènere

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

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

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

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

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

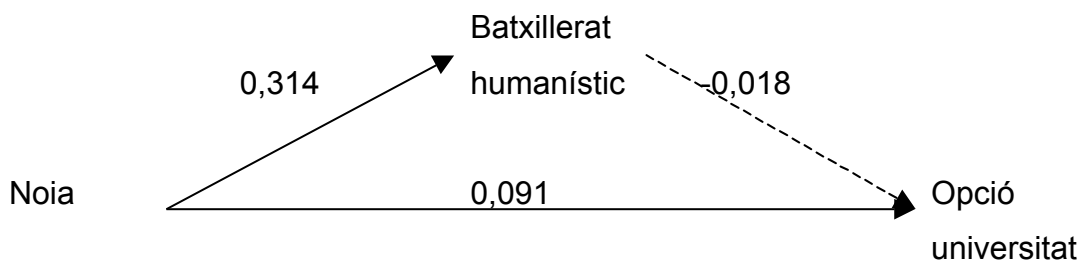
Pel que fa a batxillerat, cal introduir un element nou, la modalitat, ja que les noies no es distribueixen homogèniament entre l'humanístic, el científic i el tecnològic, i això pot distorsionar les preferències per la universitat o per un CFGS. Les dades brutes són aquestes (de nou per al centre C):

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

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

Amb els càlculs pertinents podem arribar al model següent:

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

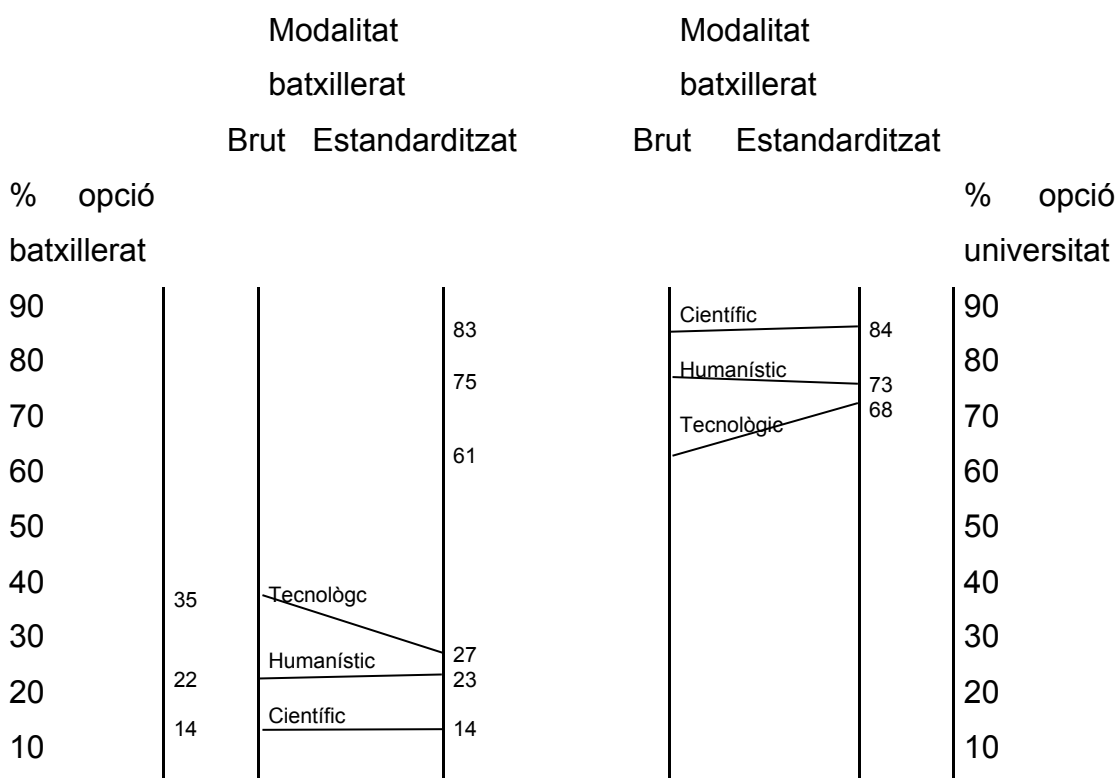


Ens trobem davant d'un model inconsistent o supressor, ja que l'efecte total és menor que l'efecte directe (efecte directe=0,091; efecte

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

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

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



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

Pel que fa a les noies que estan matriculades als CFGM i CFGS, la característica principal és la família professional diferenciada per gènere. L'estudi de les famílies ha estat l'objecte dels apartats 6.4, 6.5 i 6.6, i fer creuaments amb altres variables dóna uns resultats molt febles, ja que hi ha molta dispersió (moltes caselles buides i amb pocs casos). El més destacat, doncs, ja s'ha comentat als apartats anteriors.

6.8 Recapitulació

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

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

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

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

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

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

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

7 ELS DISCURSOS I LES ESTRATÈGIES DE L'ALUMNAT

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

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

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

7.1.1 L'ensenyament secundari obligatori

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

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

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

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

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

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

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

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

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

P: Compartiu aquesta opinió del Luis?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(...)

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

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

Oriol: Noooo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

P: Però això és culpa de la reforma?

Sí (general).

(Riure)

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

7.1.2 L'ensenyament secundari postobligatori

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Carlos: No va a saber nada.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7.2 Les opcions acadèmiques o professionals

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

7.2.1 L'horitzó de classe i l'entorn familiar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Núria: Una menjada de tarro.

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

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

Oriol: Semblava que estiguessin fent publicitat.

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

Laia: Ja tens un títol...

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

Fátima: No trobaràs treball...” (JP).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(Rebombori)

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

Helena: No todo es enchufe.

Rocío: En la mayoría sí.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

“Daniel: Ma mare està més informada que jo.

P: Informada de les carreres?

Daniel: Sí.

P: Què vol la teva mare que estudiïs?

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

P: I això es concreta en alguna cosa?

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

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

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

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

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

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

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

7.2.2 El rendiment escolar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(...)

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

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

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

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

“Sandra: Yo voy a hacer un grado superior.

Sonia: Jo depèn.

P: Per què?

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

7.3 Les opcions per la formació professionals d'itinerari curt

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

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

7.3.1 La valoració del CFGM

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

Entre els punts febles, han aparegut els comentaris següents:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7.3.2 Perspectives després del CFGM

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7.4 Les opcions per la formació professionals d'itinerari llarg

7.4.1 La valoració del CFGS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Oleguer: No hi ha...

Juanjo: Cada uno va a la suya.

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

7.4.2 Perspectives després del CFGS

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

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

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

Oleguer: O un complement.

Bernardo: Yo creo que las dos cosas.

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

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

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

Oleguer: I tindràs un títol més.

Mercedes: I tindrè un títol més.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

P: Més versàtil?

Pere: Sí.

(...)

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

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

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

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

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

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

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

7.5 Recapitulació

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

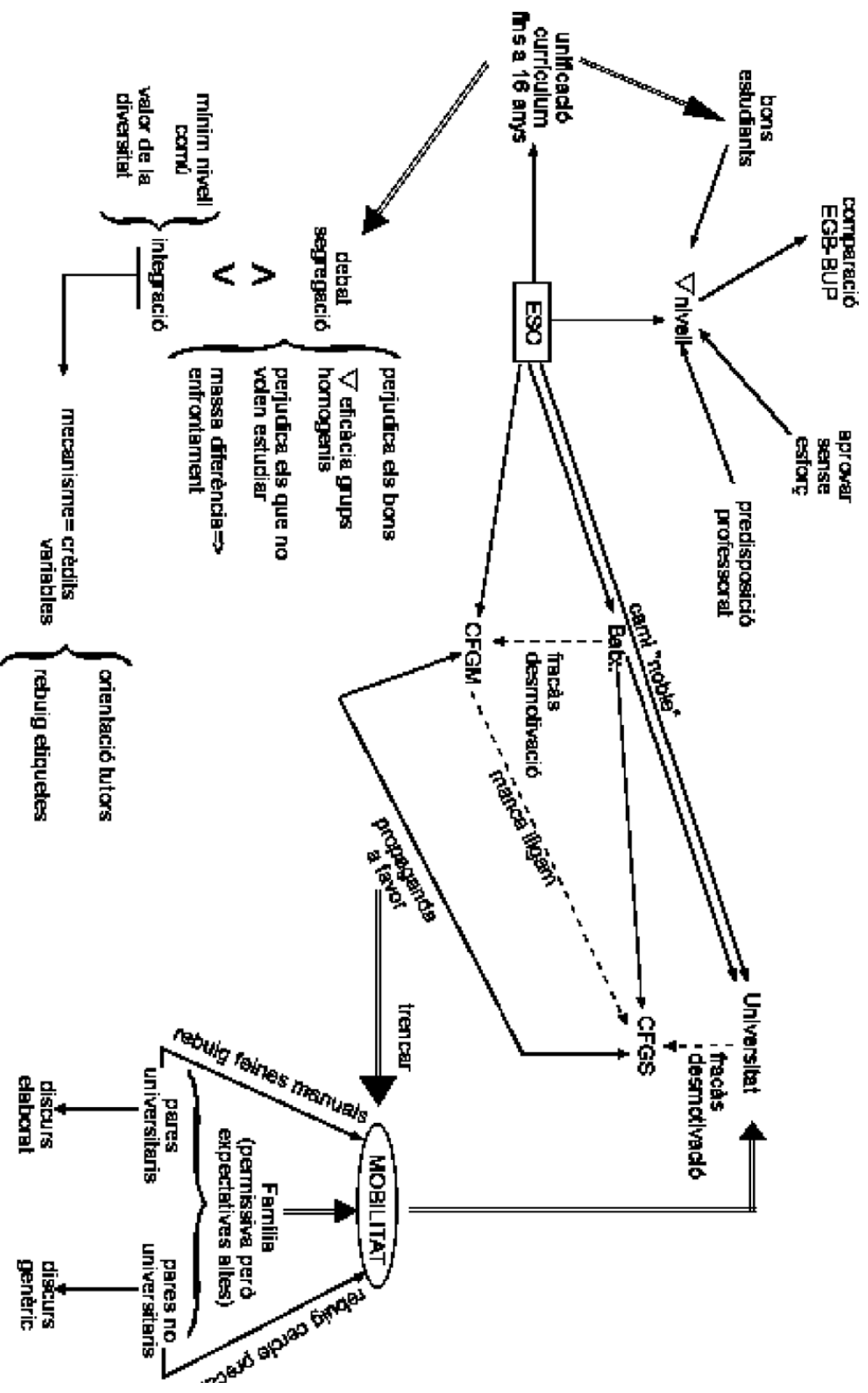
- La reordenació de l'etapa obligatòria impulsada amb la LOGSE ha tingut un impacte negatiu en la majoria dels participants. Aquest impacte negatiu se centra sobretot en la baixada de nivell, entès en la concepció tradicional, provocat per la comprensivitat. Aquesta nova organització de l'etapa 12-16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

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

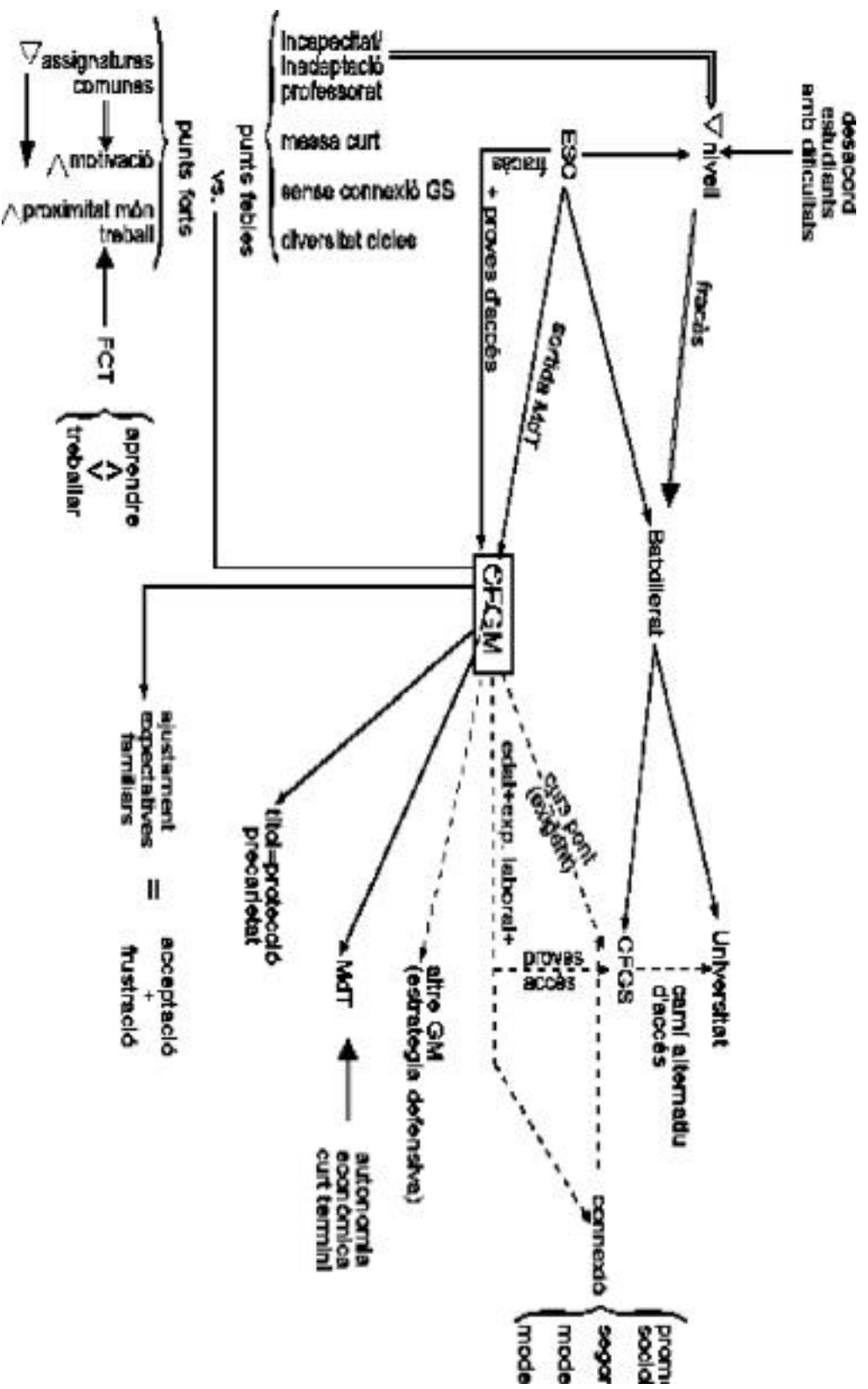
podem trobar cada cop més un model més de client/proveïdor, és a dir, uns alumnes més actius en la recerca del cicle que més els agradi o al qual atribueixin més valor de canvi. Cal suposar que la davallada d'alumnat accelerarà aquest model i que els instituts elaboraran estratègies de "màrqueting" per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

- Les estratègies de mobilitat de les classes populars i de reproducció de les classes mitjanes impliquen la universitat. En aquest sentit, les mesures restrictives d'accés a l'ensenyament universitari i la "propaganda" oficial a favor dels cicles aixequen sospites i són viscudes com una desviació imposada de les legítimes aspiracions socioeducatives.
- El credencialisme és molt present en les discussions sobre el valor de canvi dels títols que proporciona el sistema educatiu. En aquest sentit, els títols superiors són vistos com una garantia de trobar feines qualificades, que allunyin de les tasques manuals, que són rebutjades per la majoria dels alumnes que han participat en els grups de discussió, de diferents orígens socials. Ara bé, l'increment continuat dels títols té una conseqüència negativa, viscuda com una devaluació del seu valor de canvi. És a dir, cada cop més el títol és una condició necessària però no suficient. En aquest context, reapareix el capital social com a recurs discriminador en l'assignació de posicions socials.

Mapa cognitiu 7.1: Alumnat de 4t d'ESO



Mapa cognitiu 7.3: Alumnat de CFGM



Mapa cognitiu 7.4: Alumnat de CFGS

