

¿Dos o tres itinerarios de formación profesional? Balance y situación actual en España (1)

Rafael Merino

Profesor asociado y profesor ayudante del Departamento de Sociología, en la unidad de sociología de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Autónoma de Barcelona desde el año 1993. Actualmente profesor ayudante doctor. Investigador desde el año 1992 del GRET (Grupo de Investigación Educación y Trabajo) de la misma universidad, desarrollando líneas de investigación sobre transición de la escuela al trabajo, formación profesional y juventud.

RESUMEN

El artículo expone de forma breve la evolución de la formación profesional con la regulación que implantaron las tres grandes leyes educativas españolas de 1970, 1990 y 2002. Analiza hasta qué punto la formación profesional se ha introducido en el sistema educativo, es decir, se ha convertido en formación profesional reglada, y los itinerarios que ha desarrollado. Los itinerarios resultan de la combinación entre las vías que diseñan los sistemas educativos y la acción social individual y de los agentes sociales. A pesar de las reformas educativas, los tipos de itinerarios de formación profesional presentan una cierta continuidad.

Palabras clave:

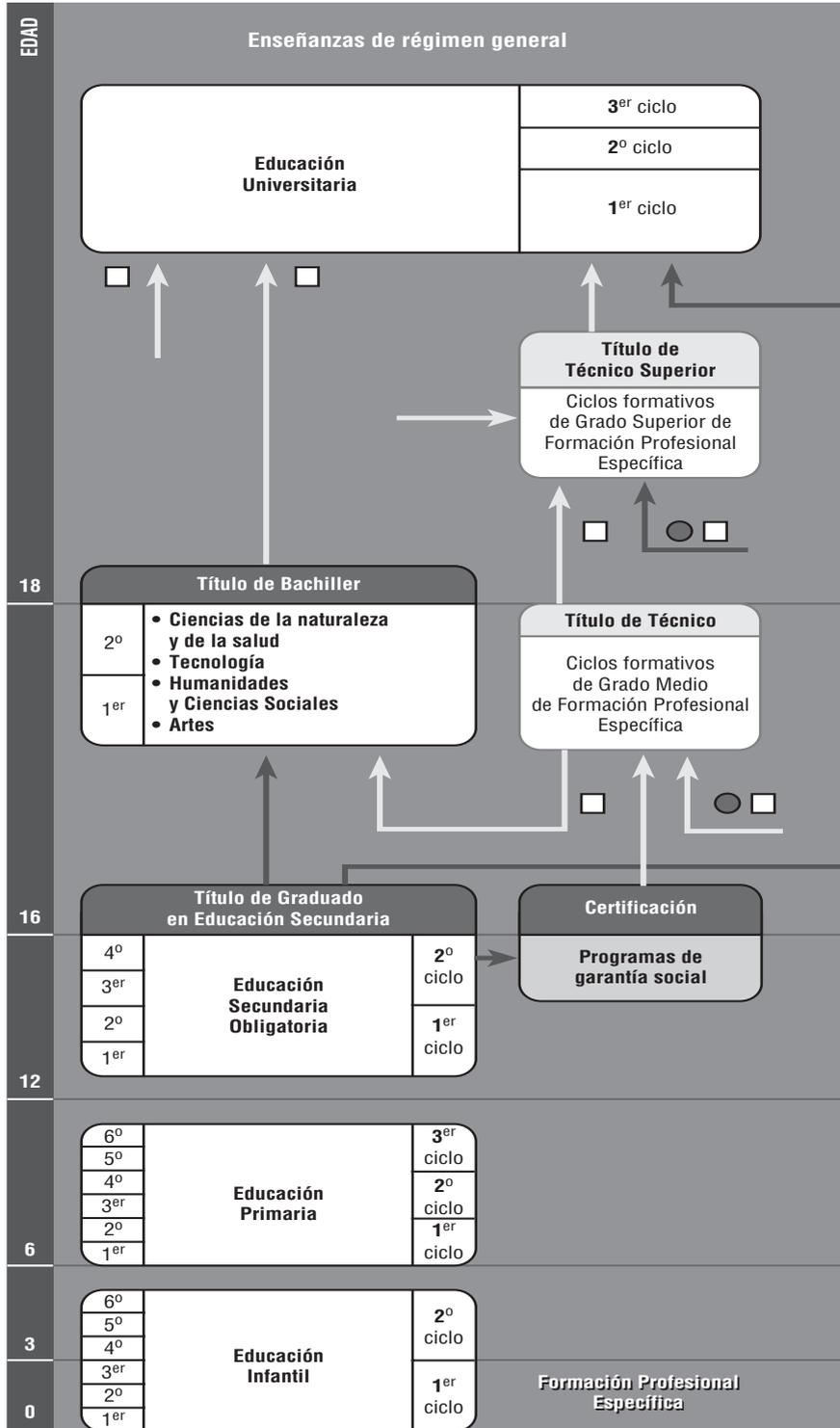
Training policy;
comprehensive school;
post secondary education;
educational reform;
educational legislation;
educational system

(1) Este artículo es una reflexión a partir de la investigación hecha para la tesis doctoral del autor titulada *De la contrarreforma de la formación profesional de la LGE a la contrarreforma de la LOGSE. Itinerarios y ciclos de formación profesional después de la enseñanza secundaria comprensiva*, dirigida por Jordi Planas i Coll y leída el 10 de julio de 2002 en la Universidad Autónoma de Barcelona.



Ministerio de Educación y Ciencia

Sistema Educativo



Introducción

El objetivo de este artículo es hacer un balance de la evolución de la FP (reglada) ⁽²⁾ dentro de la enseñanza secundaria en España, país que ha realizado dos grandes reformas en los años 1970 y 1990 y desde el año 2002 se encuentra pendiente de una tercera, sin acabar de concretarla en razón de vaivenes políticos ⁽³⁾. Uno de los aspectos fundamentales de las reformas legislativas es la relación entre formación académica y formación profesional en la enseñanza secundaria, es decir, la unificación o diversificación de vías formativas dentro de la enseñanza secundaria inferior y sobre todo después de la enseñanza obligatoria (hasta los 16 años). Aunque es común el uso del concepto de *itinerario* como el camino diseñado por el sistema educativo, es imprescindible distinguir estos itinerarios “oficiales” de los itinerarios seguidos en la práctica por los jóvenes (Raffe, 2003). Por eso preferimos llamar *vías* a la división entre formación académica y profesional e *itinerarios* a la circulación real de los jóvenes por el sistema educativo. Esta distinción, como veremos, es pertinente cuando se comprueba, en el caso español, cómo la acción agregada individual puede modificar el número de vías propuestas o diseñadas por el sistema educativo.

La discusión sobre unificación o separación de la educación secundaria ha sido durante muchos años el punto de arranque de las reformas educativas. En el contexto europeo, la relación entre vías académicas y profesionales ha generado tres tipos o modelos de sistemas educativos (Jackson, 1999):

- “Tracked system” (países germánicos), con enseñanza secundaria segregada en vías académicas y profesionales sin conexión.
- “Unified system” (países nórdicos), con enseñanza secundaria integrada, con una diferenciación muy baja de itinerarios específicos.
- “Linked system” (Francia, España después de la Ley General de Educación de 1970), con enseñanza secundaria con vías separadas pero con pasarelas o puntos de contacto entre las diferentes vías.

Estos tres tipos diferentes, que responden a historias sociales, económicas y políticas diversas, se encuentran en un proceso de “convergencia” europea (Green et al., 2001) hacia el “linked system”, es decir, los pa-

⁽²⁾ En España se llama formación profesional reglada a la formación para el desarrollo de un oficio encuadrada en el sistema educativo. Se distingue así de la formación ocupacional, promocionada y financiada por las autoridades laborales, normalmente de niveles básicos para jóvenes o con una función de reciclaje para parados adultos. La formación profesional reglada presenta históricamente dos niveles, 2 y 3, conforme a la clasificación de cualificaciones de la Unión Europea. La conexión entre estos dos niveles ha seguido vaivenes históricos, como se explica en el artículo.

⁽³⁾ En el 2002 se promulgó una Ley de Calidad de Educación que transformaba la educación secundaria obligatoria, pero el cambio de gobierno en marzo del 2004 ha paralizado la aplicación de la ley y se ha entrado en un proceso lento de debate con la comunidad educativa que está empezando a dar sus frutos (diciembre del 2004). Volveremos a este punto al final del artículo.

íses con una tradición más segregada están introduciendo elementos curriculares o organizativos comunes y los países con una tradición más unificada están introduciendo itinerarios más diversificados. Aun así, no hay que olvidar que las tradiciones “societales” (en el sentido de Maurice, 1994) aún tienen un peso considerable.

La evolución del caso español es paradigmática. De un sistema muy segregado, con una formación profesional prácticamente exterior al sistema escolar antes de 1970, pasando por un intento fallido de integrarla en la enseñanza secundaria en 1970 que condujo a una contrarreforma que la situó en la *segunda zona*, llamada así por Grignon para destacar el papel subordinado y marginado de la formación profesional (Grignon, 1971) -aunque con algunos vínculos con el bachillerato-, hasta un segundo intento similar de integración en el año 1990 pero con muchas dificultades en su aplicación. A partir del año 2000 el debate se centra casi exclusivamente en las posibilidades de unificación de la educación secundaria inferior, cuestionándose ampliamente la teoría pedagógica de la comprensividad que subyace a la unificación (es decir, que con medidas de atención a la diversidad se podía conseguir un currículum unificado hasta los 16 años), y también se han cuestionado los patrones organizativos de esta fase. Es como si la evolución se trazara del “tracked system” al “linked system” pasando por el “unified system”. Veamos algunos detalles.

La FP en la Ley General de Educación (1970)

La Ley General de Educación del año 1970 ya asume el reto de responder a la creciente demanda de educación en la etapa postobligatoria y de ajustar el sistema educativo español a los estándares de los países desarrollados. De inspiración claramente desarrollista, en la moda de las teorías del capital humano, pero todavía encasillada en la retórica del régimen franquista, la LGE es, de hecho, la primera ley que introduce la comprensividad sin mencionar esta palabra al unificar la enseñanza primaria, eliminar el bachillerato elemental y alargar la escolarización única hasta los 14 años, con la creación de la Enseñanza General Básica (EGB) de los 6 hasta los 14 años (Carabaña, 2002; Lorenzo, 1996). Además, incorpora la formación profesional al sistema educativo, en un proceso de institucionalización, formalización y estructuración (Casal et al., 2003) que da lugar a la Formación Profesional Reglada (FPR) con un claro objetivo de formación inicial para el trabajo, pero dentro de las coordenadas escolares. E incorpora la formación profesional con criterios de comprensividad, es decir, como ciclos cortos después de cada etapa educativa, no como vías alternativas. También había un componente meritocrático en la progresión de la pirámide educativa. El diseño de la ley planteaba una formación profesional de primer nivel (FP1) para los alumnos que acababan la EGB; una formación profesional de segundo nivel (FP2) para los alumnos que acababan el bachillerato; y una formación profesional de tercer nivel (FP3)

para los alumnos que acababan un ciclo corto universitario. De alguna manera, se planteaba la formación profesional no como vías paralelas sino como complementos de formación en un campo profesional específico después de cada etapa formativa académica.

La aplicación de la reforma educativa acabó en una auténtica contra-reforma (Planas, 1986), ya que en el decreto de regulación de la FP del año 1974, debido a las presiones de actores sociales (vinculados al sector privado) y a la insuficiencia crónica de los recursos públicos, se pasó a una FP1 obligatoria para los alumnos que fracasaban en la EGB, una FP2 a la que se podía acceder desde la FP1 con el régimen de enseñanzas especiales (que llegó a representar más del 90 % de la matrícula) y una FP3 que desapareció. Así, la FP1-FP2 (la formación profesional de primer y de segundo nivel) y el BUP-COU (la vía académica que daba acceso a la universidad, el bachillerato) quedaron como las dos vías paradigmáticas definidas por Baudelot y Establet (1976) (4). A pesar de esto, los itinerarios surgidos a partir de la acción individual -alumnos con sus estrategias y expectativas, profesores con sus prácticas de evaluación y centros con su implantación territorial- podemos decir que fueron tres (Merino, 2002):

- Itinerarios de desescolarización o, mejor dicho, carencia de itinerario formativo, abandono de la escuela por los jóvenes. A pesar la obligatoriedad de la FP1 para los que no obtenían el graduado escolar, el desánimo de muchos de estos alumnos y la falta de control eficaz por parte de la administración educativa hacía que un porcentaje significativo de alumnos antes de los 16 años ya estuviera fuera del sistema educativo, bien porque ya no se matriculaban en formación profesional, bien porque abandonaban al primer o segundo año (aproximadamente un 30 %).
- Itinerarios de continuidad entre la enseñanza primaria y la formación profesional. Aunque en el enfoque de la doble vía este itinerario era el devaluado, hay que reconocer que la mitad de los que se matriculaban habían obtenido el graduado escolar y que, por diferentes razones, habían preferido la formación profesional. De hecho, eran los que tenían más probabilidades de llegar hasta el final de la FP2.
- Itinerarios de continuidad entre el bachillerato y la universidad. A pesar de su nombre, el BUP tenía algo de unificado pero poco de polivalente, ya que el COU se convirtió en un cuarto de bachillerato de continuidad "natural" hacia la selectividad e ingreso en la universidad. Aunque con el crecimiento de la FP se restringió el acceso al bachillerato (Carabaña, 1997), ello no evitó que el incremento del acceso a la universidad fuera importante en la década de los 1980, que también dejaba de ser la institución cerrada y elitista de épocas anteriores.

A estos tres itinerarios, de hecho, habría que añadir un cuarto, los alumnos que con el título de bachiller no seguían la opción del BUP y se pa-

(4) Véase anexo 1.

saban a la FP2, en su segundo curso. Esta realidad era conocida por los institutos de FP, que tenían grupos específicos de “buperos” ⁽⁵⁾ (Merino, 2002). Se trata de la tercera red, que Baudelot y Establet (1976) se negaron a reconocer como red propia. No es que en términos numéricos fuera muy numerosa, pero es una característica fundamental de los sistemas vinculados.

La FP en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990)

La LOGSE se promulga en el año 90 ⁽⁶⁾ bajo la bandera de la comprensividad y después de un período de experimentación del llamado tronco común (es decir, el currículum unificado hasta los 16 años). Paradójicamente, la misma ley contenía los elementos que podían negar la comprensividad, y el período de experimentación fue demasiado corto para convencer a la comunidad educativa y demasiado largo para mantener la ilusión y las expectativas de los actores implicados.

Uno de los objetivos de esta ley era superar los déficit que la aplicación de la LGE había puesto de relieve, como la doble titulación al finalizar la escolaridad básica a los 14 años y la imagen pésima de la formación profesional ⁽⁷⁾. Para ello aplica las recetas organizativas y didácticas de las teorías sociopedagógicas derivadas de la comprensividad. Ahora bien, lo que hace es unificar el currículum de 12 a 14 años eliminando la FP1 y haciendo un puente entre la enseñanza básica y el bachillerato, por más que la ley conceda a la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO, de 12 a 16 años) una parte de formación profesional de base, con la introducción de la variabilidad del currículum con los créditos variables, asignaturas opcionales que escogen, en principio, los alumnos pero que los profesores convierten en semilla para la organización de itinerarios en función del nivel de rendimiento académico de los chicos y chicas. Es decir, si se introduce una parte del currículum opcional, las diferencias de rendimiento y la orientación de los profesores hace que las diferentes asignaturas que ofrecen los institutos permitan la creación de itinerarios en función del tipo de estudios a seguir después de la enseñanza obligatoria. O sea, la comprensividad fuerte en la secundaria inferior se traduce en un currícu-

⁽⁵⁾ Era como coloquialmente se conocía los grupos de alumnos que provenían del BUP y entraban directamente en la FP2. En algunos institutos se les agrupaba separados de los estudiantes que provenían de la FP1.

⁽⁶⁾ Véase anexo 2.

⁽⁷⁾ Durante muchos años se creyó que a los institutos de formación profesional sólo iban los jóvenes que no querían estudiar y que habían fracasado en la escuela obligatoria. La ubicación de numerosos institutos públicos de formación profesional (segregados de los institutos de bachillerato), en los arrabales de las grandes y medianas ciudades, contribuyó a esta imagen de marginalidad y de aparcamiento para jóvenes conflictivos. La desmotivación de buena parte del profesorado también contribuyó a este escenario sombrío.

lum muy académico, y los primeros años de aplicación revelan ya que hay que rebajar la comprensividad para hacerla más suave. ⁽⁸⁾

Con la experimentación pasó un fenómeno que los manuales de sociología clasifican de *efectos perversos*. La demanda del llamado “tronco común” era muy extendida en los sectores más progresistas de la comunidad educativa. Ahora bien, en algunos de los centros que se ofrecieron para la experimentación de la reforma, la oferta del tronco común convivió con la oferta de BUP en unos, de FP en otros, y de BUP y FP en los centros privados concertados que se apuntaron a la experimentación. Es decir, estos centros privados tuvieron las tres vías en paralelo. Y los alumnos que iban al tronco común eran los que no tenían el nivel suficiente para ir al bachillerato (de común acuerdo entre el alumno, la familia y el profesorado) pero consideraban que hacer FP era demasiado poco (Merino, 2002). Se podría decir que, paradójicamente, la creación de un tronco común distanció más que acercó las vías académica y profesional. No obstante, con la generalización de la reforma este efecto dejó de ser operativo, pero permite clarificar en parte la presión posterior para la implantación de itinerarios en el interior del “tronco común”.

La aplicación de los criterios comprensivos, combinados con los criterios meritocráticos, hizo que los redactores de la LOGSE copiaran, consciente o inconscientemente, el esquema de la formación profesional reglada de la LGE, eliminando el primer nivel o derivando los alumnos fracasados en la ESO (*drop outs*) hacia los Programas de Garantía Social, y subiendo dos cursos el esquema de ciclo corto de profesionalización después de una etapa de formación académica: los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) para los graduados en secundaria y los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) para los bachilleres. En teoría los CFGM tenían que ser la alternativa al bachillerato no por la falta de requisitos de acceso sino por los intereses de los alumnos, y del mismo modo los CFGS se convertirían en la alternativa a la universidad. ⁽⁹⁾

Las posibilidades de contrarreforma, como ocurrió con la LGE, apuntan en dos direcciones. La primera es que el CFGM se convierta en la se-

⁽⁸⁾ No sólo por la organización de grupos en función de los créditos variables, también es de destacar la creación de dispositivos internos o externos de formación para los alumnos con graves dificultades para seguir el ritmo normal, sea por razones actitudinales o aptitudinales, dispositivos que centran su currículum en aprendizajes manuales y habilidades sociales básicas.

⁽⁹⁾ Con lo que, de paso, se disminuía la presión demográfica sobre la universidad, en la que el discurso manido de la masificación había popularizado dos ideas más que dudosas: que la universidad no servía para la inserción laboral y que alumnos y familias cifraban excesivas expectativas en la institución universitaria. Nadie pareció darse cuenta de que la aplicación de la LOGSE se haría en un contexto de disminución de las cohortes demográficas, con lo cual si el problema de los años 80 era la masificación, en la primera década del 2000 el problema es precisamente el contrario, la falta de matrícula. Además, en numerosas ramas profesionales, hacer un CFGS es un paso previo, no alternativo, a la universidad. En el caso de Cataluña, incluso se les reconoce entre 40 y 60 créditos (casi un curso académico) en muchas ingenierías técnicas para los CFGS industriales, y en carreras del campo de la educación para los CFGS de servicios a la comunidad.

gunda opción para los que fracasan en el bachillerato. En efecto, al igualar la condición de acceso para la vía académica o profesional (es necesario el graduado en secundaria tanto para matricularse en bachillerato como en los ciclos formativos de grado medio), y dejando sin conexión el grado medio con el grado superior, la tendencia a matricularse en el bachillerato supera con creces la matrícula en el CFGM, incluso llega a aumentar la proporción de cada promoción que se matricula en el bachillerato (Merino, 2002). Además, una cantidad significativa pero imposible de saber de graduados en secundaria han sido producto de la acción evaluadora del profesorado, que sabe que la no graduación es dejar a los alumnos en un callejón sin salida, y acceden a dar el graduado con la condición de que se matriculen en un CFGM, condición que después la familia no cumple. Sea como fuere, el fracaso en el bachillerato visibiliza la opción del CFGM. La segunda dirección es la conexión entre el CFGM y el CFGS, para evitar que el primero sea otro callejón sin salida, conexión pedida por muchos actores de la comunidad educativa, experimentada en algunos lugares como en Cataluña pero con grandes resistencias de la administración educativa y el profesorado de formación profesional que no quiere perder una formación destinada a bachilleres.

En cualquier caso, nos volvemos a encontrar con tres itinerarios:

- Itinerarios de fracaso en la escolarización obligatoria. De hecho, el final de la escolarización obligatoria sin graduación es una sanción de unas trayectorias biográficas que acumulan retrasos, desadaptación escolar y falta de expectativas, y que probablemente arranquen de la transición de la enseñanza primaria a la secundaria. En este primer grupo tenemos dos variantes: los alumnos que entran en dispositivos de formación (PGS u otras ofertas de la comunidad local) y los alumnos que acceden directamente al mercado de trabajo. ⁽¹⁰⁾
- Itinerarios de graduación en secundaria y entrada en la vía profesional, con o sin el paso fracasado por el bachillerato. También pueden existir ciertas modalidades, como los jóvenes que deciden acceder al mercado de trabajo después del CFGM porque consideran que ya tienen suficiente formación, porque los costes de oportunidad son elevados (pueden tener ingresos en un corto plazo) y los costes de opción (reversibilidad de las opciones (Vincens, 2000) para continuar estudios son muy elevados. O bien los jóvenes que deciden alargar su formación y profesionalizarse más, son los que por diferentes mecanismos se matriculan en un CFGS. Las expectativas de estatus hacen que los beneficios esperados superen los costes de esta decisión.
- Itinerarios de graduación en secundaria y continuidad en la vía académica. Con la LOGSE la vía académica de la enseñanza secundaria postobligatoria queda reducida a dos cursos, la distancia entre el fin de la

⁽¹⁰⁾ Y de éstos, aún cabe hacer otra distinción: los que tienen un entorno familiar y social que les permite una cierta inserción laboral con unas mínimas condiciones, y los que son candidatos directos a la exclusión laboral y social (Azevedo, 2003).

escolaridad obligatoria y el ingreso a la universidad se ha reducido a dos años, con lo que se ha hecho mucho más cercana. Aún así, también tenemos dos variantes: el acceso a la universidad después del bachillerato y la selectividad o el acceso a un CFGS. Esta última variante sería la actualización del cuarto itinerario surgido tras la aplicación de la LGE, aunque con un estatus mayor.

El intento de reforma de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002)

La auténtica contrarreforma de la LOGSE se plantea con la entrada en vigor el año 2002 de la LOCE ⁽¹¹⁾, pero con un sentido un poco diferente que la contrarreforma de la LGE. La LOCE es explícitamente una ley en contra de la comprensividad, a la que atribuye buena parte de los males de la educación española, y es una ley que atribuye unos efectos benéficos *per se* a las medidas que se encargan de destruirla. Pero se basa en un discurso anticomprendido fundamentalmente ideológico, un discurso que se dedica a combatir los supuestos ideológicos de las corrientes progresistas de la educación. Bajo la etiqueta de calidad para todos, se introduce la segregación en el interior de la enseñanza secundaria inferior, que deja de tener una comprensividad fuerte. En cambio, no introduce prácticamente ninguna medida de reducción de la comprensividad suave en la enseñanza secundaria postobligatoria ⁽¹²⁾, lo cual no deja de ser una paradoja. Además, la creación de itinerarios en la ESO era una práctica común en muchos institutos de secundaria, a partir de los mecanismos que la misma LOGSE contemplaba. La LOCE sanciona estos itinerarios, los convierte en dogma pedagógico y rebaja, *de facto*, la escolarización obligatoria y común a los 15 años, con la introducción de los Programas de Iniciación Profesional (PIP). En definitiva, se diseña un segundo ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria (15-16 años) con itinerarios diseñados para el tipo de enseñanza (académica o profesional) que los alumnos han de seguir después, y con la posibilidad de salir del sistema educativo para ingresar en dispositivos de formación no reglada.

Como es obvio, no ha habido tiempo para que los jóvenes, las familias, el profesorado, los centros y los diferentes niveles de la administración educativa hayan actuado e influido en la construcción de trayectorias biográficas. Por tanto, sólo podemos apuntar como hipótesis los posibles itinerarios contruidos a partir de las vías abiertas por la nueva legislación:

- Itinerarios de desescolarización precoz canalizados a través de los PIP.

La substitución de los PGS por los PIP no parece *a priori* que vaya a re-

⁽¹¹⁾ Véase anexo 3.

⁽¹²⁾ Tampoco lo hace la Ley de FP y de Cualificaciones, más preocupada por los avatares de la relación entre la formación formal y la no formal ocupacional y continua y el complejo tema del reconocimiento y acreditación de las competencias adquiridas en distintas fuentes.

solver los problemas planteados. Que la duración de los PIP sea de dos años recuerda un poco a la extinta FP1, y que tenga una función de recuperación académica (accediendo al graduado en secundaria) puede modificar las estrategias y expectativas de los jóvenes que se incorporen a estos programas.

- Itinerarios precoces de profesionalización dentro de la enseñanza secundaria obligatoria con la continuidad más o menos natural en los CFGM. El alcance de la clasificación de los alumnos en el segundo ciclo de la ESO, el poder de etiqueta de los grupos de enseñanza técnico-profesional y la discrecionalidad de la evaluación del profesorado marcarán las expectativas y opciones de los jóvenes.
- Itinerarios precoces de ingreso en la vía académica. Con la especialización en materias científicas y humanísticas en el segundo ciclo de la ESO se vuelve de hecho al esquema del bachillerato en cuatro años, con un marcado carácter propedéutico para la continuidad de estudios en la enseñanza superior. De nuevo con dos variantes: la universitaria y los CFGS.

Algunas conclusiones para la confusa situación actual

La nueva legislación ha sido paralizada con el cambio de gobierno producido en marzo del 2004. La incertidumbre creada en la comunidad educativa es grande, y en el momento de escribir estas líneas (diciembre del 2004) sólo existe un documento presentado por el ministerio para el debate público (*Una educación de calidad para todos y entre todos*, www.debateeducativo.mec.es), que critica los itinerarios de la LOCE y propone medidas de atención a la diversidad poco concretas, pero que retrotraen a las medidas ya definidas en la LOGSE. Una de las intenciones del nuevo equipo ministerial ⁽¹³⁾ es evitar la asociación del alumno de bajo rendimiento con la formación profesional, y trabajar para que el fracaso escolar no conduzca a la exclusión social. No se llega a concretar una propuesta de vías, con las edades y condiciones de acceso para cada una.

El debate sobre la doble o triple vía se ha traducido en el conocido (y viejo) debate sobre el prestigio de la FP y las estrategias para “dignificar” la FP. Como dice De Pablo, el problema no es que haya dos vías, sino que una sea la vía “regia” y otra la desprestigiada. La solución, según este autor, consiste en prever una pluralidad de vías, como Suecia y Alemania, con sistemas diferentes (De Pablo, 1996). Otros autores piensan justamente lo contrario, que para solucionarlo hace falta integrar cada vez más las diferentes vías en una secundaria superior, objetivos de algunas

⁽¹³⁾ En palabras del Secretario de Estado del Ministerio de Educación, Alejandro Tiana, en la conferencia que impartió en el Ateneo de Madrid el 26 de octubre de 2004.

reformas recientes en Noruega y Australia (Skårbrevik, Båtevik, 2001; Po-lesel, 2001). Desde otra óptica, Carabaña afirma que la FP tiene que tener un valor formativo, que no puede estar supeditada a los resultados de inserción ni pensar que se puede modificar la valoración social del trabajo manual. Pese a esto, la FP tiene que formar en contenidos generales, que no se tienen que confundir con el bachillerato (Carabaña, 1988), y así evitar una visión excesivamente tecnicista, para que -en palabras de Gramsci- la FP no tenga como destino la formación de “pequeños monstruos dotados del ojo infalible y la mano firme” (Manacorda, 1985).

La situación actual es confusa. Las posibilidades de éxito de las reformas educativas son cuestionadas por buena parte de la comunidad educativa. De hecho, se ha llegado a hablar de la “insolubilidad” de los problemas educativos a través de reformas (Sarason, 2003). También es verdad que las expectativas que se asignan a las reformas son a menudo muy elevadas, o asumen objetivos muy ambiciosos, como la eliminación de las desigualdades sociales a través de la equiparación de la formación profesional con la formación académica. Estas elevadas expectativas y estos objetivos ambiciosos corren el riesgo de recoger grandes decepciones o de generar efectos indeseados si no hay el suficiente consenso, sobre todo de aquellos agentes clave para el desarrollo y aplicación de la reforma (Planas, Tatjer, 1982; Tedesco, 1994).

De cara a los escenarios futuros, la formación profesional reglada se enfrenta a dos grandes paradojas: la primera paradoja consiste en el hecho que, si se le quiere dar más prestigio, tiene que ser más selectiva, pero entonces pierde una buena parte de su público potencial, que queda relegado a dispositivos de intervención más asistenciales que formativos. Y la segunda es que una FP integrada diseñada como ciclos tras cada etapa educativa queda desdibujada y pierde identidad propia. En cambio, una FP segregada puede parecer condenada a la *segunda zona* pero puede reforzar a la vez una dimensión identitaria que socialice a estudiantes y profesores en un *ethos* profesional que, sin caer en un discurso antiintelectual, genere un elemento positivo de identificación con los oficios “manuales”, aunque estos cada vez tengan menos de manuales (esta era la apuesta a favor de centros segregados de Castro, para preservar “el alma” del instituto de FP (Véase Castro, 1988).

Y para acabar, una conclusión personal: la FP no es un instrumento para hacer menos desigual la división social del trabajo (¿lo es el sistema educativo en conjunto?), pero si no puede mejorar la valoración social del trabajo manual, puede cuanto menos esforzarse por “dignificar” la misma formación profesional. Dignificarla no es necesariamente hacerla más selectiva, sino: hacerla atractiva para un porcentaje importante de alumnos con éxito en la primaria y secundaria obligatoria (como ya pasaba con la LGE); diseñarla con itinerarios reversibles, que no representen callejones sin salida para el alumnado y sus familias; y darle la posibilidad de conectar con la enseñanza superior, conexión que, aunque sólo sea realizable para unos pocos, permita vislumbrar esta posibilidad de llegar a la

cúspide de la pirámide educativa. De hecho, la formación profesional superior y los primeros ciclos universitarios se están aproximando. Incluso en algunas comunidades autónomas, como Cataluña, se han empezado a convalidar créditos de formación profesional a los estudiantes que se matriculan en la universidad en carreras del mismo ámbito profesional.

La mejora de la formación profesional es un objetivo muy loable, generador además de consenso entre los agentes sociales, la comunidad educativa, los políticos y la sociedad en general (¿quién se opone a que mejore?). Pero otra cosa muy distinta es cómo conseguirlo. Ya hemos mencionado la paradoja de la selectividad, que no creemos sea el camino para la dignificación de la formación profesional. Tampoco vale la copia ingenua de los sistemas de formación profesional de otros países, como el conocido sistema dual alemán, ya que hay que adaptar los cambios a las características e inercias propias de cada país, aunque la extensión de las prácticas en centros de trabajo haya sido un avance indiscutible e indiscutido. La sempiterna cuestión de los recursos económicos -y más en un país como España, con insuficiencia crónica en la financiación del sistema educativo- puede convertirse en una excusa para ocultar otras deficiencias organizativas o didácticas. Tampoco vale el discurso de pretendida superioridad de la formación profesional respecto a la universidad en términos de inserción y promoción profesional (en España es habitual escuchar que gana más un albañil que un médico), porque genera más suspicacias que beneficios para la formación profesional (sobre todo si quien hace este tipo de afirmaciones es una persona que ha pasado por la universidad y envía a sus hijos también a ésta). En fin, quizá una de las claves esté en el profesorado, que comparta y sepa transmitir un *ethos* profesional que vincule la formación con el ámbito profesional donde los alumnos tendrán más probabilidades de insertarse laboralmente y, por ende, socialmente. ■

Bibliografía

- Azevedo, J. "Entre la escuela y el mercado de trabajo. Una mirada crítica sobre las transiciones". En Marchesi, A.; Hernández Gil, C. (Coord.) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza-Ensayo, 2003.
- Baudelot, Ch.; Establet, C. *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI, 1976.
- Carabaña, J. "Sobre educación y mercado de trabajo: los problemas de la Formación Profesional". En Graó, J. (coord.) *Planificación de la Educación y mercado de trabajo*. Madrid: Narcea, 1988.
- Carabaña, J. "La pirámide educativa". En *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona, ICE-UB y Horsori (Cuadernos de Formación del Profesorado), 1997.

- Carabaña, J. "Las políticas de izquierda y la igualdad educativa". En Torreblanca, J. (coord.) *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002.
- Casal, J.; Colomé, F.; Comas, M. *La interrelación de los tres subsistemas de formación profesional en España*. Madrid: FORCEM, 2003.
- Castro, C.M. "The soul of vocational schools: training as a religious experience". En: *International Review of Education*, 1988, nº 34 .
- De Pablo, A. "La nueva formación profesional: dificultades de una construcción". En: *Reis*, 1997, nº 137, p. 137-161.
- Green, A.; Leney, R.; Wolf, A. *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Pomares, 2001.
- Grignon, C. *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. París: Les Éditions de Minuit, 1971.
- Jackson, N.J. "Modelling change in a national HE system using the concept of unification". En: *Journal of Education Policy*, 1999, vol. 14, nº 4 .
- Lorenzo, J.A. "Evolución y problemática de la Educación Secundaria Contemporánea en España". En: *Revista Complutense de Educación*, 1996, 7, 2, 51-79.
- Manacorda, M. "Introducción". En: Gramsci, A. *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Hogar del Libro, 1985.
- Maurice, M. "L'analyse sociétale des relations entre système éducatif et système productif". En: *Revue internationale d'éducation*, 1994, nº 1.
- Merino, R. *De la contrarreforma de la formació professional de l'LGE a la contrarreforma de la LOGSE. Itineraris i cicles de formació professional després de l'ensenyament secundari compresiu*. Barcelona, UAB, tesis doctoral, 2002.
- Planas, J.; Tatjer, J.M *Implicacions i problemes de la reforma de l'ensenyament mitjà*. Barcelona: ICE de la UAB, 1982.
- Planas, J. "La Formación Profesional en España: evolución y balance". En: *Educación y Sociedad*, 1986, nº 5.
- Polesel, J. "La formación profesional en la escuela: una iniciativa australiana hacia la integración de estudios profesionales y académicos en el currículo de la secundaria superior". En: *Revista Europea Formación Profesional*, 2001, nº 21.
- Skårbrevik, K.; Båtevik, F. "Las competencias parciales certificadas. Una tercera vía de titulación en la enseñanza secundaria superior de Noruega". En: *Revista Europea Formación Profesional*, nº 21 (2001).
- Raffe, D. "Pathways Linking Education and Work. A review of Concepts, Research, and Policy Debates". *Journal of Youth Studies*, 2003, nº 6, 1.
- Sarason, S. *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro, 2003.
- Tedesco, J.C. "Tendances actuelles des reformes éducatives". *Revue Internationale d'Education*, 1994, nº 1.
- Vincens, J.: *L'évolution de la demande d'éducation*. Note 329.0029, projet EDEX, 2000.

ANEXO 1

Estructura básica de la enseñanza secundaria con la Ley General de Educación (LGE, 1970), tras la entrada en vigor del decreto de 1974

años

14	EGB	
	(Graduado)	(Certificado)
15	BUP	FP1
16		FP2
17		
18	COU	
19	Universidad	

ANEXO 2

Estructura básica de la enseñanza secundaria con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990)

años

13-16	ESO	
	(Graduado)	(No Graduado)
17	Bachillerato	CFGM
18		PGS
19	Universidad	CFGS

ANEXO 3

Estructura básica de la enseñanza secundaria con la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002)

años

13	ESO		
14			
15	Itinerario científico-humanista		Itinerario técnico-profesional
16	Itinerario científico	Itinerario humanista	Itinerario técnico profesional
	(Graduado)		PIP
17	Bachillerato		
18			CFGM
19	Universidad	CFGS	