

## LA RECUPERACIÓN ACADÉMICA EN LA FP: ALCANCE Y POTENCIALIDADES, RIESGOS Y LÍMITES

**ANDREU TERMES<sup>37</sup>**

### **Introducción**

El objetivo principal de este artículo es analizar la capacidad de recuperación académica de la Formación Profesional (FP): cuál es su alcance y las vías a través de las que se da en los diferentes contextos legislativos. Como veremos, la capacidad de recuperación académica de la FP depende intrínsecamente de su articulación con el resto del sistema escolar.

Al profundizar sobre las vías de recuperación, vamos a poner especial atención en los dispositivos de PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial), tanto en su orientación (formativa y/o laboral) como en los perfiles de sus públicos.

Las conclusiones del artículo tendrán dos vertientes. En primer lugar, a partir de un breve recorrido histórico, institucional y legislativo, de la FP (sobre todo, la relación con el alumnado proveniente del fracaso académico), plantearemos las potencialidades pero también los efectos indeseados de las posibles posiciones (básicamente: exclusión o inclusión de los no graduados). En segundo lugar, reflexionaremos sobre el papel de los PCPI como vía privilegiada de recuperación académica.

El marco de referencia será, generalmente, el sistema educativo catalán, a lo largo de la última década (2000-2010), si bien obviamente ajustado al marco legislativo estatal y, por lo tanto, con la pretensión de establecer unas conclusiones extrapolables de carácter más general.

Finalmente, recalcar que este artículo se enmarca en la perspectiva teórica del Grupo de Investigación de Educación y Trabajo (GRET, en sus siglas en catalán)<sup>38</sup>.

---

<sup>37</sup> Grup de Recerca Educació i Treball.

## **La FP hoy: condiciones de acceso, valor atribuido a las vías, y matriculación**

La capacidad de recuperación de la FP depende, en gran medida, de la relación de ésta tanto con la enseñanza obligatoria (y las condiciones de acceso desde aquella), como de la relación entre la propia FP (de niveles 1, 2, y 3), o de la relación entre vías académicas y profesionales.

Los últimos cambios legislativos (LOGSE, 1990; LOE, 2006) han modificado substancialmente el panorama educativo. Uno de los cambios más relevantes ha sido la igualación formal de las condiciones de acceso a todas las vías de las enseñanzas post-obligatorias, y a partir de la cual el acceso a las vías tanto profesionales como académicas requería necesariamente del graduado en ESO.

Pero la igualación de las condiciones formales de acceso no ha significado equiparar ambas vías en otros terrenos. Continúan manteniéndose vigentes, aunque de forma matizada, viejas diferencias entre las vías: tanto de prestigio social, como de orientaciones pedagógicas, o de valor de cambio del título en el mercado laboral.

A nivel de prestigio, continúa la distinción entre ambas vías (Merino, 2002; Alegre, Benito, i González, 2006; Planas, Merino, y Sánchez, 2008; Termes, 2009; Pineda, 2009). Bachillerato es la vía natural, noble y académica, a través de la cual los buenos alumnos se dirigen a la universidad. En contraposición, los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) es la vía innoble, a través de la cual los peores alumnos siguen trayectorias erráticas y cortas, dirigidas a una inserción laboral rápida –si bien poco cualificada– (tanto es así que incluso es considerada igual que dejar de estudiar).

Estas diferencias entre ambas vías mantienen su vigencia en parte gracias a la acción pedagógica de los centros, y al valor de los títulos al mercado laboral.

En los institutos de secundaria, la acción tutorial y la orientación al finalizar ESO se basan en la división buenos alumnos=bachillerato y malos=CFGM, y a menudo se apoya en prácticas pedagógicas como la división por niveles en el segundo ciclo de la ESO.

También desde el mercado laboral, la vía noble-académica está mejor valorada que la profesional. Existen discursos contradictorios sobre formación y empleo, que van desde los que inciden en la sobre-formación (“sobran abogados y faltan albañiles”), hasta los que sostienen la necesidad de formación y reciclaje permanente en la sociedad del conocimiento y de la información. Pero más allá de estos discursos, las evidencias empíricas apuntan que el nivel educativo (especialmente de las vías académicas) se correlaciona positivamente con el salario, la tasa de actividad, y la categoría profesional (García, Merino, y Planas, 2010). Y

---

<sup>38</sup> Para más información, ver el artículo de revista Papers, nº79 (2006) “Aportacions teòriques i metodològiques a la sociologia de la joventut des de la perspectiva de la transició”, de Joaquim Casal, Maribel García, Rafael Merino y Miguel Quesada; también el artículo –de los mismos autores– “Itinerarios y Trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo”, a la Revista de Ciencias Sociales nº22 (2007). Finalmente, el artículo de García, Merino i Casal “Transiciones de la escuela al trabajo tras la finalización de la enseñanza secundaria obligatoria” (2006), a Sociología del Trabajo nueva época nº56.

eso “plantea fuertes interrogantes respecto a las actitudes voluntaristas que ven la mejora de la valoración de la FP y el crecimiento del acceso a la FP como un problema de orientación y como responsabilidad principalmente de los alumnos que continúan deslumbrados por la universidad, y no valoran lo suficiente la FP, parece que el mercado de trabajo tampoco lo hace y los jóvenes no están tan desorientados como se suponía” (Planas, Merino, y Sánchez, 2008: 11; traducción propia).

Ahora bien, a pesar de que parezca contra-intuitivo, y a pesar de que el imaginario social, la acción pedagógica, o el propio mercado laboral privilegien bachillerato en relación a GM, nos encontramos con que la matriculación en ambas vías presenta dinámicas contrapuestas, favorables al GM:

Tabla: Alumnado de bachillerato y CFGM, sector público y privado. Cataluña. Cursos 2000-01 a 2009-2010

	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10
CFGM	28.141	30.370	32.302	32.619	34.131	34.597	36.209	38.007	41.079	43.825
% sobre total	21,6	23,9	25,8	26,6	28,0	28,9	30,0	31,2	32,8	34,0
Bachillerato	101.862	96.959	92.844	89.974	87.964	85.238	84.442	83.809	84.135	85.062
% sobre total	78,4	76,1	74,2	73,4	72,0	71,1	70,0	68,8	67,2	66,0
Total	130.003	127.329	125.146	122.593	122.095	119.835	120.651	121.816	125.214	128.887
relación bach/GM	3,6	3,2	2,9	2,8	2,6	2,5	2,3	2,2	2,0	1,9

Fuente: Estadística de la Educación, Series anuales. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

Las diferentes dinámicas de matriculación, como podemos ver en la tabla, muestran un aumento de matriculación de GM (de 28.141 a 43.825 alumnos, pasando de representar sólo el 22% de la matrícula del total de la enseñanza post-obligatorio el curso 2000-01 a representar el 34% al final de la década). En cambio, la matrícula de bachillerato se reduce significativamente (de 101.862 alumnos a 85.062), pasando de representar el 78% a “sólo” el 66%. De esta manera, la relación bachillerato/GM (el número de estudiantes de bachillerato por cada estudiante de GM) pasa de 3'6 a 1'9.

A pesar de mantenerse vigentes los elementos comentados anteriormente, los GM han aumentado tanto su capacidad de retención como su atracción.

Los GM han aumentado su capacidad de retención en parte gracias al efecto refugio. Según éste, el mercado laboral en contracción, y los altos índices de paro juvenil, han acabado con una de las principales causas del abandono en los ciclos: la inserción laboral “prematura”. En cualquier caso, pero, este efecto debe limitarse a partir del 2005, y se combina con dinámica estructurales previas.

Al mismo tiempo, los GM han aumentado también su capacidad de atracción. Y ésta no se ha hecho sólo a partir de “robar” alumnado a bachillerato –aunque parte de esto también ha existido-, sino también a partir de la llegada de nuevos colectivos (y, por tanto, por el aumento de la heterogeneidad en sus perfiles). Además del perfil más clásico, encontramos también trabajadores adultos, inmigrantes, y el alumnado proveniente del

fracaso académico (Pineda, dir., 2009). A continuación, nos centraremos en este último punto.

### **La recuperación académica a través de la FP**

Para analizar la recuperación académica (y la incorporación a la FP del alumnado proveniente del fracaso académico), partiremos de la investigación *Els itineraris formatius i laborals dels joves TET Sant Boi* (Merino, y Termes, 2011), que contrastaremos con los datos de la Etefil-2005.

Esta investigación analizó las trayectorias de los y las jóvenes de la cohorte de 4º de ESO del curso 2004-05 de la ciudad de Sant Boi de Llobregat (Barcelona), que fueron catalogados como potenciales no graduados. Se hizo una reconstrucción biográfica de la cohorte, a partir de 136 encuestas (incluidas sustituciones): el 68% de la muestra. La reconstrucción, hecha 5 años después del contacto inicial (del curso 2004-05 al 2009-10) permitió elaborar el siguiente diagrama de flujos.<sup>39</sup>

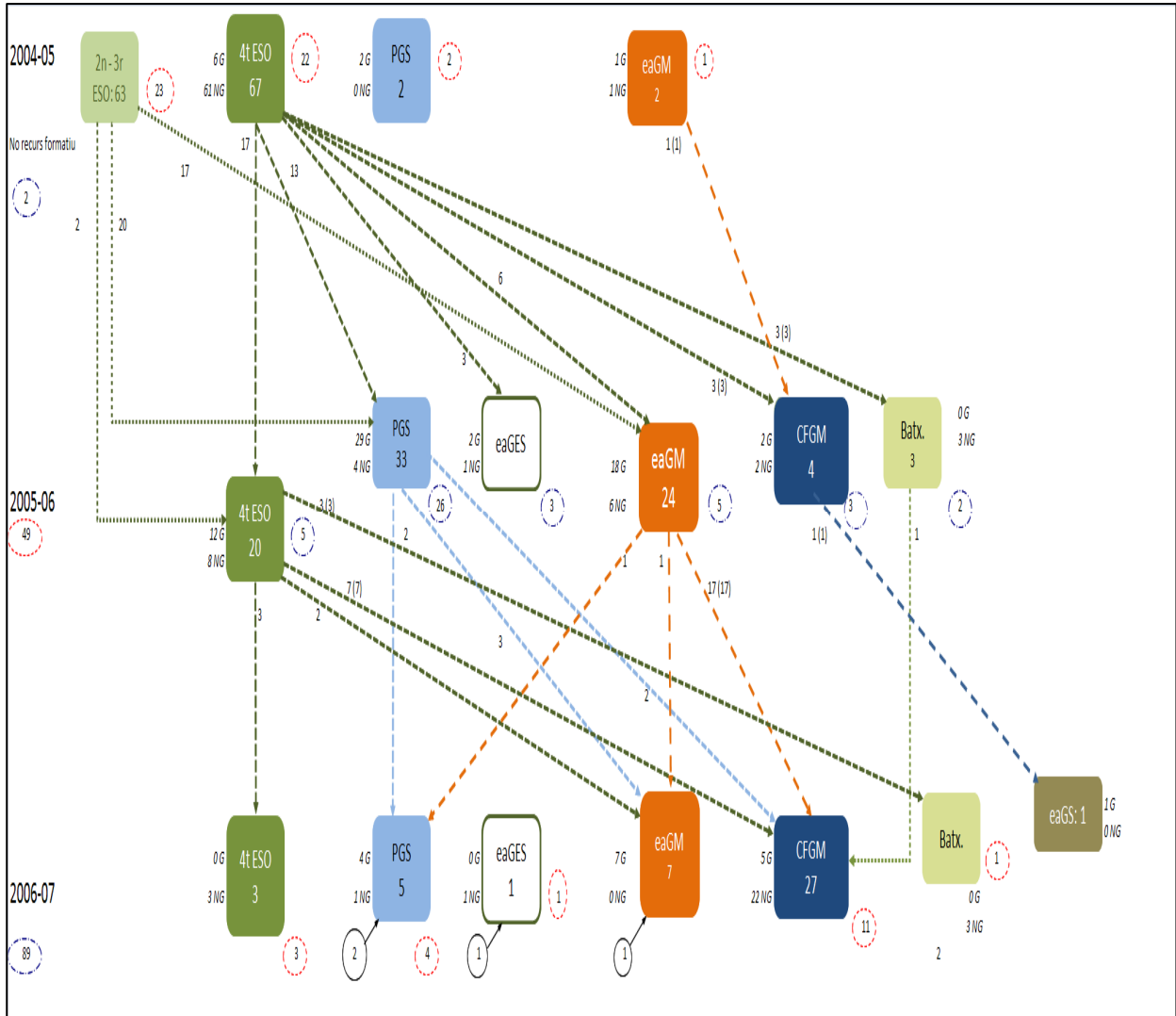
A partir del diagrama observamos como la mayoría los encuestados no se graduó (117 de los 136 no se graduaron: el 87%); recordemos, pero, el específico perfil de la muestra. En este artículo nos centraremos, sobre todo, en esta mayoría que no obtuvo el graduado inicialmente.

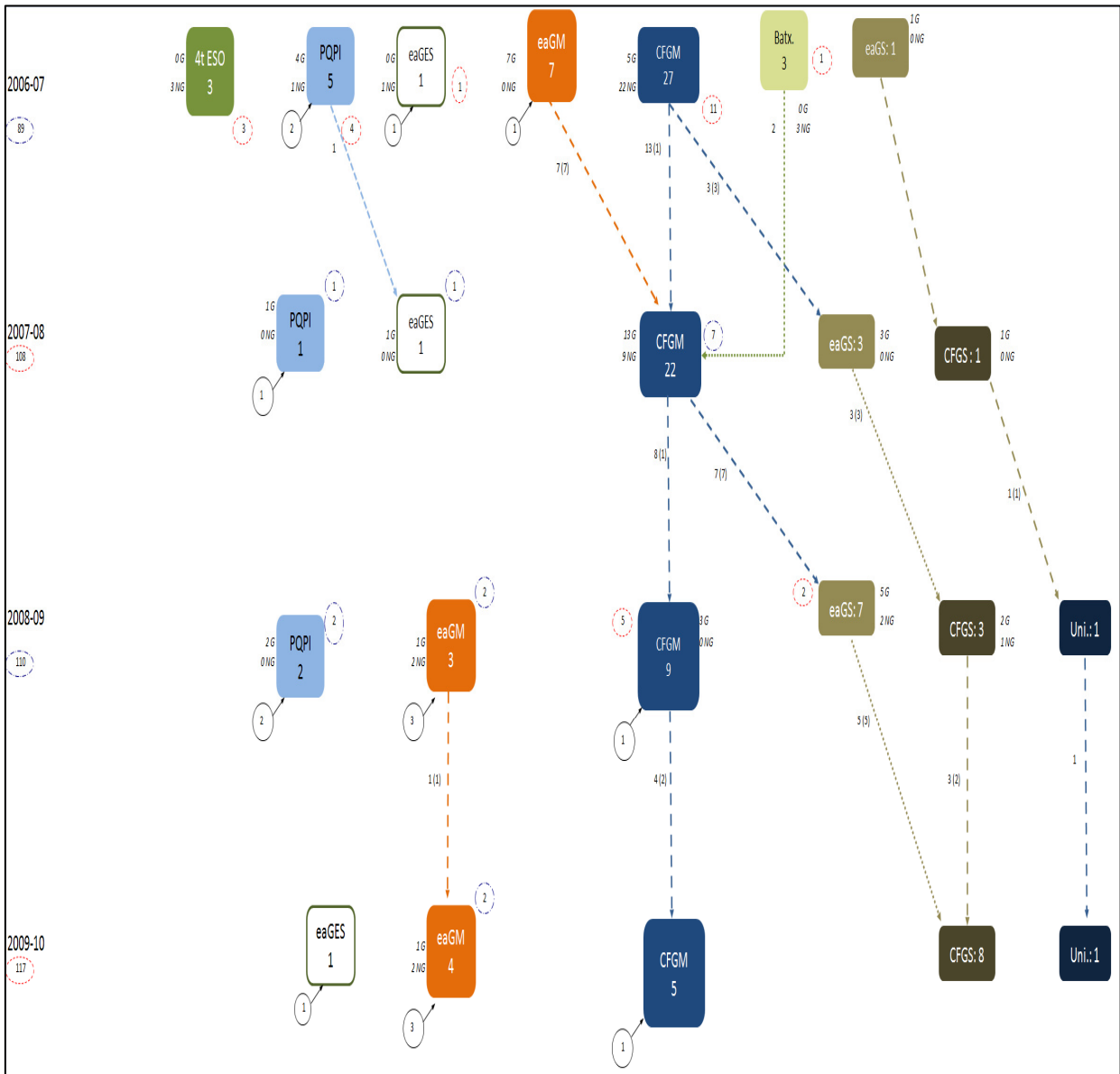
La mayoría de los que no obtuvieron el graduado continuaron formándose (79 casos, el 58% del total y el 68% de los que no se graduaron), mientras que para otros, la no graduación fue terminal: en 38 casos (el 28% del total, y el 32% de los no graduados).

En general, el abandono de la formación no se da sólo al finalizar la ESO, sino también en los cursos inmediatamente posteriores. El abandono de la formación era muy alto sobre todo en los primeros cursos, y siempre superior a la recuperación académica (como podemos ver a la tabla 1 del anexo). El alto abandono terminal y la baja reincorporación académica observadas en el estudio de campo son relativamente similares a los observados a partir de la Etefil-05.

<sup>39</sup> La leyenda que se utiliza es la siguiente: los recuadros indican el recurso (p.ej., CFGM, PGS, etc.), y el número indica la matrícula; los globos discontinuos (○, ○) marcan el abandono de los recursos. El número al lado de los recursos representan la graduación o no graduación en estos (G, y NG, respectivamente). Las flechas son el paso de un dispositivo a otro, y los dos números indican cuantas personas transitaron de uno a otro, y entre paréntesis, cuántas de éstas lo hicieron con el título del dispositivo anterior. Finalmente, las reincorporaciones son mostradas por el globo continuo (○). Las letras “ea” delante de otras siglas significan acceso a través de la escuela de adultos (p.ej., eaGM significa los cursos de preparación y acceso a GM de la escuela de adultos).

Tabla 1: Diagrama de flujos (en números absolutos)





Fuente: Merino, y Termes (2011).

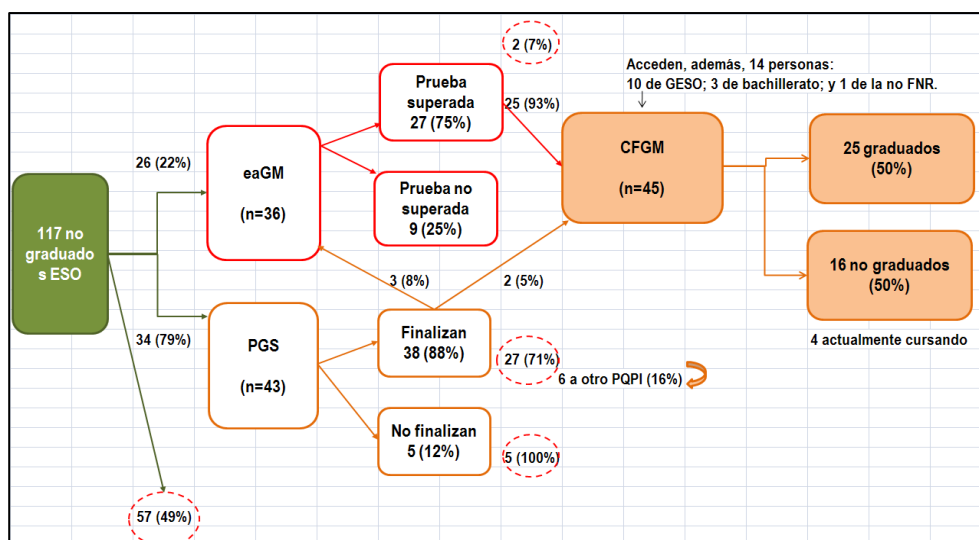
El abandono formativo debe compararse con la inserción laboral, antes de realizar conclusiones precipitadas. Así, si compararse los itinerarios formativos con los laborales, las conclusiones son más positivas. Analizadas conjuntamente, después de 5 cursos, 2/3 de los encuestados trabajaba, y 1/3 no lo hacía. Asimismo, había cambiado el perfil de los estudiantes: al perfil inicial de alumnado a jornada completa, debemos añadirle el trabajador que estudia. Podemos ver más detalles en la tabla 2 del anexo.

Como decíamos, los que no obtuvieron el graduado continuaron formándose en su mayoría. Las vías más usadas fueron los PGS (43 casos: el 37% del total, y el 46% de los no graduados) y las eaGM (36 casos: el 24% del total, y el 31% de los no graduados).

La diferencia entre los PGS y las eaGM radicaba en su conectividad y continuidad. Así, los PGS era una vía desconectada (“muerta” académicamente): sólo 5 personas (el 12% de las que lo iniciaron) continuaron formándose: 2 a la eaGM, y 3 a un GM. Era entonces un recurso enfocado hacia la inserción laboral. En contraposición las eaGM permitían trayectorias de continuidad académica. La eaGM resultó muy habitual (27% de la muestra), muy factible (75% la superaron), y con altísima continuidad (el 93% de los que la superaron se matricularon efectivamente).

Debemos destacar el papel de las eaGM en relación a los GM. Así, un 18% de la muestra, y un 26% de los no graduados, accedieron finalmente a los GM a través de la escuela de adultos. A éstos debemos sumarles un 10% proveniente de la graduación en ESO. Estos datos positivos, pero, contrastan con el alto fracaso que se dio en los GM: del total de los graduados, sólo un 50% los finalizó con éxito. Podemos verlo en el siguiente gráfico, que reconstruye el papel de las eaGM y de los PGS en el conjunto de los no graduados:

Tabla 2: Diagrama de flujos (detalle de los no graduados).



Fuente: Merino, y Termes (2011).

Queremos destacar, brevemente, tres elementos. En primer lugar, la variedad de trayectorias, en un colectivo inicialmente etiquetado como potencialmente fracasado académicamente, permitía romper tópicos (como los referentes a la generación “ni-ni”).

En segundo lugar, definir los requisitos imprescindibles para la continuidad formativa. Es necesario exigir que institucionalmente se potencien dispositivos que tengan como finalidad la recuperación académica (o que permitan que los y las jóvenes los utilicen con esta finalidad). Estos deben ser inmediatos, temporalmente cercanos al abandono formativo; flexibles y adaptables a las cargas laborales o familiares; con opciones de continuidad y conectados a otros niveles del sistema educativo; y con una oferta de plazas que cubra la demanda.

En tercer lugar, un último apunte. Si en el informe citado destacábamos la eaGM (en contraposición a los PGS) como vía privilegiada para la recuperación académica, a partir de la LOE se ha potenciado que el PCPI adoptase esa función. Así, los cambios legislativos de la LOE, sumados al efecto refugio, han cambiado la orientación de los PCPI, hoy más académica que laboral. Del total de la matrícula de los PCPI en Cataluña, de los cursos 2006-07 y 2007-08, un 59% se presentó a las pruebas de acceso a GM, y un 31% se matriculó (Coordinación PTT, 2008).

### **Matriculación de los PCPI: entre la segregación escolar y el fracaso académico**

A continuación expondremos con detalle las características de los PCPI (en tanto que dispositivo de recuperación académico desde la LOE). Caracterizaremos brevemente estos dispositivos a partir de las especialidades más habituales, y su sesgo de género; la edad y nacionalidad del alumnado; y la titularidad del centro.

En relación con la matriculación, se constata una concentración en unas pocas especialidades, con un fuerte sesgo de género y, en general, con una cierta masculinización (García, Merino, y Planas, 2010). Las especialidades más masculinizadas son Instalación y mantenimiento (14% del total del alumnado); Transporte y mantenimiento de vehículos (9%); Edificación y obra civil (9%); y Fabricación mecánica (8%). Por el contrario, las más feminizadas son Comercio (15%); Administración y gestión (11%); e Imagen personal (9%). Vemos, pues, una mayor concentración de las mujeres en unas pocas especialidades. También observamos cómo hay algunas especialidades relativamente mixtas, como Hostelería y turismo (10%), y otras más minoritarias, como Industrias alimentarias o Artes gráficas.

Tabla 3: Matriculación de los PCPI, según especialidad y sexo. Cataluña, curso 2009-10

	Total	% sobre el total	Mujeres	% mujeres sobre especialización
Artes gráficas	55	0,9%	20	36,4%
Industrias alimentarias	70	1,1%	32	45,7%
Informática y comunicaciones	220	3,5%	20	9,1%
Agraria	236	3,8%	44	18,6%
Madera, muebles, y corcho	183	2,9%	5	2,7%
Electricidad y electrónica	312	5,0%	9	2,9%
Imagen personal	531	8,5%	509	95,9%
Fabricación mecánica	474	7,5%	7	1,5%
Transporte y mantenimiento de vehículos	553	8,8%	10	1,8%
Edificación y obra civil	532	8,5%	39	7,3%



Administración y gestión	659	10,5%	426	64,6%
Hotelería y turismo	647	10,3%	255	39,4%
Comercio	922	14,7%	649	70,4%
Instalación y mantenimiento	887	14,1%	12	1,4%
Total	6.281	100%	2.037	32,4%

Fuente: elaboración propia a partir Estadísticas del Departamento de Educación.

La mitad de los alumnos tienen 16 años, y un 19% 17 años, sumando entre ambas casi el 80% del total de la muestra (podemos ver más detalles en la tabla 3 del anexo).

A su vez, podemos observar el número de extranjeros en los PCPI y su concentración en los centros públicos (35-40%), más que en los privados (alrededor del 25%):

Tabla 4: Distribución del alumnado de PCPI, según titularidad del centro, y nacionalidad del alumnado

		2008-09		2009-10	
Alumnado en centros públicos	% sobre alumnado total	3.561	64,5%	4.049	64,5%
	Extranjeros, y % sobre centros públicos	1.438	40,4%	1.435	35,4%
Alumnado en centros privados	% sobre alumnado total	1.960	35,5%	2.232	35,5%
	Extranjeros, y % sobre centros privados	484	24,7%	599	26,8%
Total	Total	5.521	100%	6.281	100%
	Extranjeros, y % sobre total	1.922	34,8%	2.034	32,4%

Fuente: Elaboración propia a partir d'Estadística de l'Educació, Sèries anuals 2008-2010, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

Así, los PCPI se han convertido en la vía con el mayor porcentaje de extranjeros de todo el sistema educativo catalán (incluso superior a la enseñanza obligatoria):

Tabla: Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total del alumnado, según niveles del sistema educativo a Cataluña, cursos 2000-01 a 2009-10.

	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10
Primària	2,8	4,2	6,4	9,0	10,9	12,8	13,8	14,8	15,1	14,1
ESO	3,2	4,4	5,9	7,9	9,1	11,9	13,5	15,8	17,5	17,7
PCPI	-	-	-	14	21	24	26	33	34,8	32,4
Batxillerat	1,2	1,6	2,5	3,4	4,2	5,0	6,0	6,8	7,4	8,1
CFGM	1,4	2,0	3,0	4,3	5,9	7,8	9,8	11,5	12,9	15,4
CFGS	1,2	1,9	2,9	3,7	4,7	5,8	6,8	7,4	7,8	8,6

Fuente: Elaboración propia a partir d'Estadística de l'Educació, Sèries anuals 2000--2010, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

Pero esta distribución presenta importantes diferencias territoriales en todos los niveles; también en los PCPI:

Tabla: Porcentaje de extranjeros a los PCPI, según zonas educativas de Cataluña, cursos 2008-09 y 2009-10

	2008-09	2009-10
Baix Llobregat	16,2	21
Barcelona II Comarques	36,8	37
Cataluña Central	22,5	23,7
Consortio de Educación Barcelona	39,5	30,3
Girona	43,6	39,1
Lleida	55,6	30,7
Maresme-Vallés Oriental	19,3	28,4
Tarragona	32,6	35,2
Tierras del Ebro	33,9	33,3
Vallés Occidental	22,2	20,7
Total	30,50%	29,90%

Fuente: Elaboración propia a partir de Coordinació PTT (2008).

En cualquier caso, la sobre-representación de los extranjeros en los PCPI es preocupante en la medida que es la expresión de un fracaso escolar previo, en la ESO. Podemos ver, en la siguiente tabla, el fracaso académico de los extranjeros expresado en porcentaje de graduación en la ESO, una media de los cursos 2008-09 y 2009-10. A partir de este diferencial se entiende mejor el porcentaje de matriculación en los PCPI según nacionalidades (al curso 2009-10).

Tabla: Porcentaje de graduación en ESO, según nacionalidades, en Cataluña, media de los cursos 2008-09 y 2009-10. Matriculación PCPI según nacionalidad, en Cataluña, curso 2009-10.

Nacionalidad	Porcentaje de graduación ESO	Alumnos PCPI
Total	80,9	6.281 (100%)
Española	85,5	4.247 (67.6%)
Total extranjeros	56,4	2.034 (32.4%)
UE	69,6	126 (2.0%)
Resto de Europa	64,1	51 (0.8%)
Magreb	50,7	600 (9.6%)
Resto de África	55,7	111 (1.8%)
América del Norte	67,1	5 (0.1%)
Centro y sud América	58,7	1.048 (16.7%)
Asia y Oceanía	41,5	93 (1.5%)

Fuente: Elaboración propia a partir de Estadística de l'Educació, Sèries anuals 2000-2001, 2009-2010, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

Son muchos los autores que han certificado el mayor fracaso de los extranjeros e inmigrantes en relación con los autóctonos (p.ej., en relación con el PISA, ver Carabaña, 2008; o F. Enguita, Mena, y Riviere, 2010; entre otros). Otros muchos han profundizado en posibles mecanismos explicativos (Ogbu y Gibson, 1991; Fordham, 1996; Carrasco, y Abajo, 2006; Serra y Palaudàries, 2010; Rodríguez Izquierdo, 2010; entre otros), que pasan, entre otros, por el efecto Pigmalión y el etiquetaje, la segregación escolar (interna y externa), el proceso migratorio (y las dificultades que conlleva, a nivel lingüístico, escolar, y familiar), o los diferentes modelos de integración, así como la (des)afección escolar.

Un último apunte. Una lectura sesgada de estos resultados puede profundizar en los estigmas sobre los distintos colectivos: afianzando el paradigma del déficit en el ámbito académico, y el etiquetaje estigmatizador en el ámbito docente y pedagógico. Para evitar estas lecturas, debemos vigilar la trampa estadística. Es cierto que los extranjeros presentan índices menores de obtención del graduado escolar, pero son mayoría los que lo consiguen –teniendo en cuenta la altísima diversidad interna-. Y, así, el relativamente alto porcentaje de extranjeros en los PCPI (1/3 de la matrícula) no implica que la mayoría de extranjeros estén matriculados en los PCPI.

La matriculación en las enseñanzas post-obligatorias muestra que los PCPI son minoritarios en comparación a los GM o a bachillerato, aunque no menospreciables, llegando a representar un 14-13% del total del alumnado extranjero en enseñanzas secundarias post-obligatorias. Observamos, de paso, una mayor presencia de los extranjeros en relación a los autóctonos en CFGM, y menos en bachillerato (Termes, 2011).

Tabla: Matriculación alumnado extranjero en bachillerato, CFGM, y PCPI. Cataluña, cursos 2008-09 y 2009-10

	2008-09	2009-10
Bachillerato	6.222 46,4%	6.930 44,2%
GM	5.279 39,3%	6.731 42,9%
PCPI	1.922 14,3%	2.034 13,0%
Total	13.423 100%	15.695 100%

Fuente: Elaboración propia a partir de Estadística de l'Educació, Sèries anuals 2000-2001, 2009-2010, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

Para terminar, queremos poner énfasis en la conectividad existente entre los PCPI y los CFGM, a partir del cambio de orientación propiciado por la LOE, y la preeminencia de la continuidad formativa por encima de la inserción laboral (ya comentado anteriormente; ver también Coordinació PTT, 2008).

Este nuevo papel de los PCPI puede resultar fundamental. En primer lugar, para reducir el fracaso escolar; y, en segundo lugar, para aumentar la matriculación de los CFGM, y cambiarle el perfil de su alumnado.

Es difícil precisar la incidencia de los PCPI en relación con los CFGM. Los datos oficiales de matriculación no son de flujo, y no permiten conocer el origen académico del alumnado de CFGM. No podemos delimitar si provienen de la graduación en ESO (ya sea directamente, ya sea a través del fracaso en bachillerato), o de la no graduación (ya sea a través de las eaGM, o de los PCPI). Podemos intuir una creciente importancia del fenómeno, debido tanto al aumento de matriculación en los PCPI, cómo a su orientación cada vez más académica; pero no podemos delimitarlo exactamente.

En relación con éste punto, podemos plantearnos también dos hipótesis en relación con la alta presencia del alumnado extranjero en los CFGM, similar a la de bachillerato, y con una distribución muy diferente de la del alumnado autóctono.

La primera hipótesis, una preferencia profesionalizadora. Ésta se confirmaría si el acceso de los extranjeros a los CFGM se produjese a través de la graduación en ESO (es decir, a igualdad formal de posibilidades de elección), y de una mayor preferencia similar por CFGM y por bachillerato. La segunda hipótesis explicaría la mayor presencia de los extranjeros en los CFGM como un subproducto del fracaso escolar. Ésta se confirmaría si el acceso se produjera a través del fracaso escolar y a través de los PCPI (cómo veíamos, tanto el fracaso escolar como la presencia en los PCPI es superior en extranjeros que en autóctonos). La orientación académica de los PCPI, y la recuperación académica en general, harían que los extranjeros –en relación a los autóctonos- estuvieran más presentes en CFGM y menos en bachillerato. Como decíamos, los datos nos obligan a contemplar ambas hipótesis sin descartarlas, y a plantearlas como complementarias.

### ***Conclusiones. La FP entre Escila y Caribdis: Potencialidades, esperanzas, consecuencias deseadas; límites, peligros, y consecuencias indeseadas.***

Para concluir, unas últimas reflexiones sobre la capacidad de recuperación de la FP, así como sobre el papel de los PCPI en ésta.

La capacidad de recuperación académica de la FP está íntimamente ligada a la construcción institucional de ésta y del conjunto del sistema educativo; especialmente, la in/exclusión de los no graduados en ESO y, en menor grado, a la conectividad entre los distintos niveles de la FP.

La gran diferencia entre la LGE (1970) y la LOGSE (1990) fue la exclusión en esta última de los no graduados en ESO de los CFGM. En este sentido, los PGS de la LOGSE estaban concebidos des del asistencialismo, desregulados y externalizados del propio sistema educativo, y no estaban ni conectados con los CFGM ni homologados con el graduado en ESO.

La situación hizo otro giro copernicano con la LOE (2006), y la conexión PCPI-CFGM (el alcance de la cual ya ha sido comentado en este artículo). Este modelo actual reedita, en cierta medida, el de la antigua FP-1 de la LOGSE. Aquella, teóricamente terminal, se convirtió en la

práctica en el paso previo a la FP-2 (así, la excepción se hizo la norma: la vía más habitual terminó siendo el Régimen de Enseñanzas Especializadas; Merino, 2005).

Este breve recorrido histórico muestra las oscilaciones pendulares de la legislación educativa. En este sentido, queremos recalcar que la in/exclusión de los no graduados de ESO de los CFGM no es una cuestión meramente técnica, sino eminentemente política, que incide sobre cuál es el papel de la FP en el conjunto del sistema educativo. Podemos mostrar los límites y potencialidades que existen en cada uno de los polos: el de la exclusión de la LOGSE, y el de la inclusión de la LGE o la LOE.

La exclusión de los no graduados partiría de la esperanza que la exigencia formal de los mismos requisitos de acceso conduciría, a la larga, a la equiparación de ambas vías en términos de prestigio social. Esta exclusión podía dignificar los CFGM, e incluso, siguiendo a Martín Criado (2010), introducir una dinámica generalista: de mimetización con bachillerato, en términos curriculares y pedagógicos –además de acceso–.

El precio a pagar sería la exclusión de los no graduados, que se verían abocados a unos PGS asistencialistas y desvinculados de la FR (como muestra el diagrama de flujos; Merino y Termes, 2011). Es decir, el viejo dilema de la formación de los no formados (De Pablo, 1997).

La FP así se convertiría más elitista y, por lo tanto, al perder su capacidad recuperadora, vería reducida también su matrícula. Excluiría así una parte de la población que se vería abocada a recursos asistencialistas (con las negativas consecuencias para la cohesión económica y social que eso supondría).

En contrapartida, la inclusión de los no graduados potenciaría la recuperación académica, y reduciría el fracaso escolar en el conjunto de la sociedad (aumentando, pues, las oportunidades vitales, laborales, y formativas de un sector de la población que quedaría, por otro lado, excluido y marginado). Ahora bien, esta situación podría diferenciar todavía más las vías académicas y profesionales, consolidando una doble vía (o doble red, como denunciaron Baudelot y Establet, en 1976). La FP sería la vía de los menos aptos académicamente, o al menos esta sería el estigma que arrastraría. Estos elementos, sobre todo si van acompañados de conectividad entre GM y GS<sup>40</sup>, podrían consolidar esta doble vía y redundar en el “círculo vicioso” de la FP.

Como decíamos, los últimos cambios legislativos apuntan a la recuperación académica a través de la vía PCPI-GM: es decir, la inclusión de los no graduados en los CFGM. Parece que los posibles elementos positivos de la recuperación académica y reducción del fracaso escolar pesan más que los posibles peligros de estigmatizados de la FP.

---

<sup>40</sup> Si bien este artículo se ha centrado en la ex/inclusión de los graduados de la ESO de los CFGM, un debate paralelo es la conectividad entre los diferentes niveles de la FP. En este caso, se enfrentarían dos posiciones. Por un lado, la concepción de la FP como vía terminal orientada a la inserción laboral. Y, por otro lado, una FP conectada y con continuidad académica, ya sea dentro de la FP (a distinto nivel o especialidad), ya sea en otras vías académicas.

Son muchos los motivos para priorizar la lucha contra el fracaso escolar. Las estadísticas de los organismos internacionales (OCDE, EUROSTAT) muestran unos altos índices de abandono escolar temprano y fracaso escolar. Los datos de matriculación post-obligatoria continúan a unos niveles muy lejanos a los objetivos que se marcaron en la Cumbre de Lisboa (2000) para el conjunto de Estados de la Unión Europea: reducción del fracaso escolar por debajo del 10%; y aumentar el porcentaje de jóvenes titulados en la enseñanza secundaria superior hasta el 85%, para el 2010.

La reducción del fracaso escolar tiene importantes consecuencias, en el plano económico, y en el social. Desde una perspectiva estrictamente económica, la reducción del fracaso escolar es necesaria, por la necesidad de una formación inicial sólida, y de adaptabilidad en un mercado de trabajo cada vez más cambiante e imprevisible. Pero más allá de la perspectiva económica, la cohesión social requiere una apuesta decidida por la reducción del fracaso escolar, para evitar que la precariedad y la exclusión, social y laboral, se agrave sobre los colectivos más vulnerables, especialmente los grupos menos formados.

Pero, ¿el alto porcentaje de extranjeros puede estigmatizar el dispositivo de los PCPI (y, así, problematizar el proyecto de recuperación académica)? Alrededor de 1/3 de la matrícula de los PCPI en Cataluña está compuesta por alumnado extranjero. El alumnado extranjero en los PCPI representa un 13-14% del conjunto de alumnado extranjero en la enseñanza post-obligatoria secundaria. Existe una sobre-representación evidente, pero posiblemente el porcentaje de extranjeros no representa un problema del dispositivo “per se”, sino que nos alerta, otra vez, de una realidad conocida y preocupante: el mayor fracaso del alumnado extranjero e inmigrante, fruto de múltiples factores –previamente citados-, y de la responsabilidad de la cual es compartida por muchos agentes, también la escuela.

Existen riesgos obvios. Y aunque es difícil imaginar apuestas políticas sin contrapartidas indeseadas, sí que existen respuestas más adecuadas a determinados contextos, así como priorización de objetivos. La priorización de la lucha contra el fracaso escolar, así como la continuidad académica a través de los PCPI, puede ser adecuada en un contexto de alto fracaso escolar. Es necesario replantear maneras para reducir el fracaso escolar de manera “preventiva” (también, de manera imaginativa y provocativa, como expone Carabaña, 2010). Pero también, frente del fracaso escolar, reivindicar las segundas oportunidades. Esto es, potenciar la continuidad formativa en todas las situaciones, y especialmente facilitar y abrir las puertas en las situaciones de más vulnerabilidad y menor formación: evitar los callejones sin salida; evitar las vías académicamente “muertas”. Una apuesta arriesgada, pero probablemente necesaria en un contexto como el actual.

## **Bibliografía**

Alegre, M. À.; Benito, R.; y González, S. (2007). *Els sistemes educatius als països d'origen de l'alumnat immigrat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Baudelot, C.; y Establet, R. (1976) “La Escuela capitalista en Francia”. Madrid : Siglo XXI.

- Casal, J.; García, M.; Merino, R.; y Quesada, M. (2006) "Aportacions teòriques i metodològiques a la sociologia de la joventut des de la perspectiva de la transició". A : Papers, n°79.
- Casal, J.; García, M.; Merino, R.; y Quesada, M. (2007) "Itinerarios y Trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo". A : Revista de Ciencias Sociales n°22.
- Carabaña, J. (2010). "Tres medidas medidas de eficacia segura contra el fracaso escolar". A: Revista del Consejo Escolar del Estado (futura aparició; es pot consultar en web: <http://www.ucm.es/info/socio6ed/Profesorado/jcm/caraba.htm>).
- Coordinació PTT (2008). "Informe final de curs 2007-08. Resum de dades principals i valoració". Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació i Universitats, Direcció General d'Ensenyaments Professionals Artístics i Especialitzats.
- Carrasco, S.; y Abajo, J. E. (ed.) (2006). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar*. CIDE / Instituto de la mujer. Mujeres en educación, Madrid.
- Carrasco, S. (2008). "Segregació escolar i immigració: repensant plantejaments i alternatives". A : Revista Nous Horitzons, n°190, pp.31-40.
- Fordham, S (1996). *Blacked Out: Dilemmas of Race, Identity and Success at Capital High*. Chicago: University of Chicago Press.
- García, M.; Merino, R.; y Casal, J. (2006) "Transiciones de la escuela al trabajo tras la finalización de la enseñanza secundaria obligatoria". A: Sociología del Trabajo nueva época n°56.
- García, M.; Merino, R.; y Planas, J. "Educación y empleo". A: FEITO, R. (coord.) (2010). *Sociología de la educación secundaria*. Barcelona: Ed. Graó.
- Gibson, M.; y Ogbu, J. (1991) *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York / London: Garland Publishing.
- Llosada, J. (2006). *Els itineraris formatius dels alumnes d'origen immigrant després de l'escolarització obligatòria. Estudi de cas: Solsona*. Barcelona: UAB.
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Ed. Bellaterra: Barcelona.
- Merino, R. (2002). *De la contrareforma de la formació professional de la LGE a la contrareforma de la LOGSE. Itineraris i cicles de formació professional després de l'ensenyament secundari comprensiu*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona
- Merino, R. (2005). "Reforma i contrareforma de la formació professional a la LGE i a la LOGSE. Algunes lliçons de la història recent per a la situació actual?". A: *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*. Num. 8, p.263-2282. Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana.

Merino, R.; García, M.; Casal, J. (2006) “De los PGS a los PCPI. Sobre perfiles y dispositivos locales” en *Revista de Educación*, núm. 341. pp. 81- 98.

Merino, R.; y Termes, A. (2011). *Els itineraris formatius i laborals dels joves TET Sant Boi. Informe de l'enquesta*. Informe encarregat per l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona, per a l'Ajuntament de Sant Boi de Llobregat; Bellaterra, gener de 2011.

Pablo, A. de. (1997) “La nueva formación profesional: dificultades de una construcción”. A: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 137, p. 137-161.

Pineda, P. (dir.); Plandiura, R.; Martínez Ussaralde, M.; Merino, R.; Plandiura, R.; Rojo, E.; Termes, A.; i Suárez, C. (2009) *Avaluació de la Formació Professional a Catalunya*. Libro en proceso de publicación por el “Consell Superior d'Avaluació de Catalunya”, Barcelona.

Rodríguez Izquierdo, R.M. (2010). “Éxito académico de los estudiantes inmigrantes, factores de riesgo y de protección”. A: *Educación XX1*, vol.13, núm 1, pp.101-123.

Planas, J.; Merino; R; y Sánchez, A. (2008). *Coneixements previs per a l'avaluació de l'FP reglada a Catalunya: 10 eixos per a l'avaluació*. Informe realizado por encargo del “Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu”.

Serra, C.; y Paludàries, J. M. (2010). *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Termes, A. (2009) “Itineraris educatius de les minories ètniques: El pas de l'ensenyament obligatori al postobligatori”. A: *Migracat*, revista electrònica de la Fundació Jaume Bofill. Enlace disponible a:

<http://www.migracat.cat/document/2d7f1458c82d288.pdf>

Termes, A. (2011). “Després de l'ESO què: eleccions i restriccions dels i les joves d'origen immigrant”, comunicació en les “VI Jornades de Recerca i immigració”, celebradas al Institut d'Estudis Catalans (IEC), 22 de junio de 2011, organizada por la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias (AGAUR).

## Anexos

Tabla: Abandonos, reincorporaciones, y situación en relación a la Formación Reglada (FR), según cursos.

	Matriculados a FR		Abandonan FR		Fuera de FR		Reincorporan a FR	
	% total		% sobre FR		% total		% fuera FR	
2004-05	134	98,5%	0	-	2	1,5%	0	-



2005-06	87	64,0%	48	35,8%	49	36,0%	1	50,0%
2006-07	47	34,6%	44	50,6%	89	65,4%	4	8,2%
2007-08	28	20,6%	20	42,6%	108	79,4%	1	1,1%
2008-09	25	18,4%	8	28,6%	111	81,6%	5	4,6%
2009-10	19	14,0%	12	48,0%	117	86,0%	6	5,4%

Fuente: Merino, y Termes (2011).

Tabla 2: situación laboral y formativa al curso 2009-10, en porcentaje

	Estudia	No estudia	Total
Trabaja	7%	60%	67%
No trabaja	10%	23%	33%
Total	17%	83%	100%

Fuente: Merino, y Termes (2011).

Tabla 3: Edad del alumnado matriculado en los PCPI. Cataluña, cursos 2008-09 y 2009-10

Edad	2008-09		2009-10	
16	2.931	53,1%	3.188	50,8%
17	1.556	28,2%	1.789	28,5%
18	574	10,4%	630	10,0%
19	221	4,0%	309	4,9%
20	102	1,8%	194	3,1%
21 y más	134	2,4%	171	2,7%
Total	5.518	100%	6.281	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir d'Estadística de l'Educació, Sèries anuals 2008-2010, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.