

LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LOS ITINERARIOS FORMATIVOS Y LABORALES DE LOS JÓVENES: LAS LEYES PROPONEN Y LOS JÓVENES DISPONEN

RAFAEL MERINO⁶⁵

Introducción

Los debates sobre la formación profesional (FP) suelen estar, como la mayoría de cuestiones educativas y sociales, cargadas de prejuicios, porque no dejan de ser temas en los que los diferentes actores sociales defienden sus intereses y sus posiciones. Dos de los tópicos más escritos y dichos sobre la formación profesional son que hay demasiados jóvenes que prefieren la universidad a la FP y que se equivocan porque si escogieran la FP tendrían una inserción laboral mucho mejor; y que la FP no se adapta con celeridad a las necesidades del tejido productivo. Hace ya algunos años que desde el GRET⁶⁶ desarrollamos una línea de investigación para arrojar luz sobre estas y otras cuestiones relativas a la formación profesional, tanto desde la reflexión conceptual como de la investigación empírica, que permita un análisis objetivo de la misma y situar los debates a partir de un diagnóstico de interacción entre los marcos normativos sujetos a la discusión política y las estrategias y usos de los actores respecto a las elecciones formativas.

⁶⁵ GRET-Departamento de Sociología de la UAB Rafael.Merino@uab.cat

⁶⁶ Grupo de investigación Educación y Trabajo (GRET, siglas en catalán) del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona.

En este artículo nos proponemos exponer de forma resumida⁶⁷ nuestras reflexiones teóricas y empíricas sobre la formación profesional. En primer lugar, realizaremos una reflexión sobre el mismo concepto de formación profesional, y veremos que tiene unas fronteras muy difusas, y que a menudo cuando se habla de Formación Profesional sólo se hace referencia a una parte reducida de lo que podría llamarse formación profesional. En segundo lugar, haremos un análisis de cómo los jóvenes construyen sus itinerarios formativos a partir de la oferta de, entre otras cosas, de formación profesional. Veremos cómo la llamada atractividad de la FP depende más del cálculo de costes y beneficios que de campañas de concienciación. En tercer lugar, plantearemos el tema de la inserción laboral y de los itinerarios de inserción de los jóvenes, especialmente aquellos que han optado por alguna vía de formación profesional. Aunque parezca paradójico, durante muchos años el problema fue que los jóvenes encontraban trabajo con demasiada facilidad, y ahora el problema es que no hay oferta suficiente para los jóvenes (y no tan jóvenes) que buscan un refugio en la formación. Para acabar, exponemos algunos de los que son, a nuestro entender, los retos sociopolíticos más importantes a los que se enfrenta la formación profesional.

La (in)definición de la formación profesional

Cada vez es más difícil definir con precisión lo que es la formación profesional, aún más si nuestra mirada adquiere una perspectiva internacional. De forma convencional, funcionamos con unos binomios que van perdiendo fuerza explicativa, como formación académica-profesional, formación reglada-no reglada o formación inicial-continua. La introducción y extensión en el currículum de la formación académica (bachillerato y universidad) de prácticas externas es un síntoma de profesionalización, y las entradas a la universidad desde la formación profesional es otro síntoma de mezcla de vías que desdibuja en cierta forma las fronteras. Respecto a la formación reglada y no reglada, también tenemos algunos indicios de traspaso de fronteras, como la “ocupacionalización” de la formación profesional reglada (Marhuenda, 2001) o los usos complementarios de los tipos de formación en algunos centros, pero el mayor exponente es la transformación curricular en las unidades de competencia del sistema nacional de cualificaciones. Esta “unificación” curricular, aunque todavía tiene un carácter muy normativo, también afecta a la división convencional entre formación inicial y formación continua. Pero también otros fenómenos nos aportan indicios de esta difuminación de fronteras, como el aumento de jóvenes adultos con experiencia laboral en los ciclos formativos de grado medio y sobre todo de grado superior, a través de las pruebas de acceso. Para estos jóvenes no queda clara si es formación inicial o continua.

Todas estas dificultades para definir lo que es la formación profesional se han visto reflejadas, como decíamos, en el ámbito internacional. Los informes periódicos sobre la formación profesional del CEDEFOP⁶⁸ expresan esa incapacidad para definir unos parámetros

⁶⁷ En enero del 2012 la Revista de la Asociación de Sociología de la Educación publicó un monográfico sobre formación profesional, en el que se desarrollan algunas de las cuestiones tratadas en este artículo..

⁶⁸ Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, organismo de la Unión Europea con sede en Tesalónica, que publica numerosos estudios e informes sobre la FP, en particular los informes sobre investigación (entre otros, Lipinska et al., 2007).

comunes de lo que se entiende por formación profesional. Por eso no es baladí apuntar el cambio de terminología que se ha hecho en los últimos años (Planas, 2012) en el que se ha acuñado el término VET (*vocational and educational training*) de una forma tan amplia (incluye, por ejemplo, la formación universitaria), que ha acabado por convertirse en sinónimo de capital humano.

Pero a pesar de estas revisiones conceptuales, el hecho es que todavía existen instituciones que responden a un marco normativo (y presupuestario) que acota el campo formativo. Es el caso de la formación profesional gestionada por las administraciones educativas, amparadas por la legislación educativa (LGE, LOGSE, LOE y la reforma que a buen seguro ser realice en la presente legislatura del gobierno del PP), y que se ha venido a llamar formación reglada inicial, que es lo que vamos a analizar a lo largo de este artículo.

Esta formación profesional en sentido restringido (reglada inicial dependiente de la administración educativa) ha tenido históricamente una tensión entre lo que podemos llamar dos funciones sociales no necesariamente antagónicas pero sí con efectos diferentes en los dispositivos normativos y en las expectativas de los actores sociales. La primera es la que compartiría con toda la formación profesional en sentido amplio, que es la preparación para el ejercicio satisfactorio de un empleo. La segunda es la posibilidad de promoción de los individuos en la pirámide educativa. La definición de ciclos formativos como terminales se situaría en la primera función, pero la posibilidad de conectar con otras vías u otros niveles educativos se situaría más en la segunda. En la lógica de la primera función, no se entendería que muchos jóvenes (en algunos ciclos de grado superior puede superar el 50%) se matriculan en un CFGS para ir a la universidad, y no para buscar un trabajo de lo que han estudiado. En la segunda lógica, que los jóvenes encuentren un trabajo de forma fácil (lo veremos en el tercer apartado) les puede perjudicar en su progresión educativa.

Y aún podríamos añadir una tercera función, que podríamos llamar de contención social. Esa fue de forma muy clara la función de la FP1 (formación profesional de primer grado) de la LGE (Ley General de Educación, 1970), una formación profesional para jóvenes de 14 a 16 años que no podían trabajar por razones legales y que no querían o no podían continuar sus estudios en el bachillerato. La creación de los PGS (Programas de Garantía Social) de la LOGSE y de los PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial) de la LOE tienen una cierta continuidad de esta función social. Como anécdota, en la evaluación de la formación profesional de Cataluña en la que participamos en el año 2008,⁶⁹ se nos negó la posibilidad de incluir los PGS como parte de la formación profesional, porque se entendía que tenían una función externa, más social que formativa.

En definitiva, la función social de la formación profesional plasmada en las normativas y en los dispositivos de formación generan expectativas diferentes de los actores respecto al a

⁶⁹ Impulsada por el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo. Se puede consultar un resumen de la evaluación realizada en <http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem.0abe0881c305d9a1c65d3082b0c0e1a0/?vgnnextoid=0367d626324d8210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=0367d626324d8210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>

formación. Veremos a continuación cómo se traduce en la construcción de los itinerarios formativos de los jóvenes.

La formación profesional en los itinerarios formativos de los jóvenes

Hemos desarrollado en otros escritos el concepto de itinerario (Merino et al., 2006), para separarlo de las vías, es decir, de las opciones que tienen los jóvenes, especialmente en los puntos de bifurcación del sistema educativo. También hemos sostenido que los jóvenes (a partir de sus criterios y los de su entorno) toman decisiones respecto a qué estudiar y hasta cuando en función de estas vías. Así, la construcción de los itinerarios formativos lo entendemos como un proceso complejo de toma de decisiones en función de los costes de opción de cada tipo de estudios y de las atribuciones de beneficios a corto o largo plazo. Por ejemplo, con la aplicación de la LOGSE aumentó el porcentaje de alumnos que con la ESO aprobada se inclinaba por el bachillerato, porque se exigía el mismo nivel que los CFGM pero las probabilidades de continuar estudiando y el mayor prestigio de la formación académica hacían mucho más atractivo el bachillerato (Merino et al., 2007).

De esta forma, la formación profesional es uno de los elementos que toman en consideración los jóvenes cuando tienen que decidir, en función de la trayectoria escolar previa y de las expectativas a corto, medio y largo plazo. Nos fijaremos en tres cuestiones clave para entender la construcción de los itinerarios de formación profesional. La primera cuestión está relacionada con las posibilidades de los jóvenes que no obtienen el graduado en secundaria. La segunda tiene relación con la posibilidad de establecer itinerarios largos de FP pasando del grado medio al grado superior. Y la tercera tiene que ver con la conexión entre el ciclo formativo de grado superior y las instituciones de educación superior.

Durante muchos años la reivindicación de la llamada “dignificación” de la formación profesional pasaba por alejarla de la “contaminación” de la misma por el fracaso escolar (De Pablo, 1997). De ahí que la igualación para el acceso a los CFGM y al bachillerato fuera bien acogida por la comunidad de profesores de formación profesional. Pero esto ha generado un efecto no previsto en la legislación, y es la tensión que se acumula en los equipos docentes de los institutos a la hora de evaluar a los alumnos, porque no darle el título de graduado a un chico o chica cuando acaba la escuela obligatoria supone prácticamente expulsarlo del sistema educativo. Por eso en muchos centros se da un título “condicionado”, es decir, con la orientación explícita de que el chico o chica en cuestión escoja un ciclo de grado medio y se desaconseja matricularse en el bachillerato. Otra cosa es lo que hacen después, ya que por la presión familiar o del entorno se matriculan en el bachillerato, aunque sean los primeros candidatos al abandono (Merino et al., 2007). y entonces la vía de la formación profesional aparece como una alternativa más realista. Una forma de rebajar esta tensión es la introducción de la diversificación curricular en el segundo ciclo de la ESO, o lo que es lo mismo, la reducción o matización de la comprensividad en la enseñanza obligatoria. El debate fue muy polémico con la no aplicada Ley de Calidad de la Educación del año 2002, con los llamados itinerarios, pero sea con los créditos variables o con los programas de diversificación curricular o las agrupaciones flexibles, lo cierto es que muchos centros realizan clasificaciones de los alumnos en función de capacidades o resultados, en los que los alumnos más brillantes se encaminan a la continuidad de estudios en el bachillerato, los alumnos con menor rendimiento se encaminan hacia la formación profesional y los alumnos con problemas de aprendizaje y/o de conducta se encaminan para la salida del sistema educativo, o

como paliativo, la entrada en los programas de cualificación inicial. Otro hecho que resulta paradójico es que para acceder a los PCPI un requisito es no tener el graduado en secundaria, lo que cierra una posibilidad para los jóvenes con graduado que no superan un CFGM (en algunos casos puede llegar al 50%, como veremos más adelante) o que no vean atractivo una formación de dos años que también tiene un contenido curricular teórico. Estos jóvenes no tienen opción de entrar en un PCPI, cosa que podría ser de interés, aunque hayan obtenido el graduado en secundaria. Cabe recordar que casi la mitad de los jóvenes que se matriculaban en la tan denostada FP1 en los años 80 del siglo pasado tenían el graduado escolar, es decir, pudiendo optar por el bachillerato decidieron matricularse en la formación profesional (Merino et al., 2007).

En definitiva, el fracaso escolar vuelve de una forma u otra a estar relacionado con la formación profesional. Pero este hecho tiene una lectura positiva, y es que la formación profesional puede contribuir, y de hecho está contribuyendo, a reducir las tasas de fracaso escolar. En una investigación reciente realizada en un municipio cercano a Barcelona, de todos los chicos y chicas que pasaron en el año 2005 por un servicio local de orientación porque desde los centros de secundaria daban por “perdidos”, es decir, que no les iban a dar el graduado escolar, casi el 60% continúan estudiando un PGS o se preparan para las pruebas de acceso al grado medio. Al cabo de 5 años casi un tercio tiene el título de técnico que ofrece el CFGM (Termes, 2012). Una de las claves de esta reducción del fracaso está en las pruebas de acceso y en el papel de las escuelas de adultos en la preparación de estas pruebas, escuelas que quizá habría que rebautizar, ya que en los últimos años han visto aumentar de forma considerable la población joven que acude a ellas a buscar las oportunidades que no tuvieron en los institutos. Otra clave está en el diseño normativo de los llamados programas de segunda oportunidad. El paso de los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial había supuesto, en el municipio estudiado, que la continuidad al CFGM había pasado de ser muy minoritaria a representar la mitad de los jóvenes que hacían el programa, dado que en los PCPI es posible obtener el graduado.

La segunda gran cuestión respecto a los itinerarios que construyen los jóvenes respecto a la formación profesional es la posibilidad o facilidad que tienen para que estos itinerarios sean largos, es decir, si pueden conectar un ciclo formativo de grado medio con un ciclo formativo de grado superior. Para evitar la denostada FP1 y FP2 de la Ley General de Educación, la LOGSE marcó una ruptura entre los CFGM y los CFGS, exigiendo a los alumnos que quisieran acceder a estos últimos el título de bachiller. Pero esta desconexión, que no ha sido puesta en cuestión por ninguno de los numerosos cambios legislativos que ha tenido el sistema educativo español en todos estos años, tiene poco que ver con la continuidad entre FP1 y FP2 y ha generado numerosos efectos no deseados. Tiene poco que ver con el sistema educativo diseñado en la LGE porque la FP1 estaba dentro de la enseñanza obligatoria. Aunque no se haya difundido demasiado, el decreto de regulación de la FP del año 1974 hacía obligatoria la FP1 para los alumnos que no obtenían el graduado escolar. De hecho, casi la mitad del currículum eran las materias comunes, es decir, matemáticas, lengua o historia, y la otra mitad materias específicas de la rama profesional elegida. La FP2 era ya auténticamente postobligatoria, con alumnos mucho más motivados (más seleccionados), muchos escogían la FP2 después de haber hecho un bachillerato, y con una formación mucho más especializada y muy reconocida en el mercado de trabajo (Carabaña, 1988). En términos funcionales, el CFGM se homologa más a la FP2 que a la FP1, con lo cual no tiene sentido que con la desconexión con el grado superior se quiera evitar la continuidad entre FP1 y FP2.

Y además tiene efectos no deseados. El primero es que aumenta la presión para la matrícula del bachillerato, que es lo que se quería evitar, ya que deja al grado medio en poco menos que un callejón sin salida. El segundo es que obliga a los jóvenes que hacen un grado medio y que quieren ampliar, consolidar o mejorar sus expectativas de inserción laboral a un sinuoso recorrido que pasa por la experiencia laboral, la preparación de pruebas de acceso por libre, por academias privadas o por escuelas de adultos, o en algunas comunidades, intentar encontrar plaza en un curso puente. Todo menos hacer dos años de bachillerato, que es lo que se supone que tienen que hacer. En un instituto cercano a Barcelona, se ofreció a un grupo de jóvenes con el título de CFGM de matricularse en el bachillerato pero sólo para asistir a las asignaturas instrumentales que les permitían prepararse las pruebas de acceso. Esta salida para estos jóvenes tuvo el coste de aumentar de forma importante la tasa de fracaso en el bachillerato, que aunque no era real, sí que constaba como oficial. Desde la perspectiva de los jóvenes, muchos no entienden por qué, si han hecho un grado medio de gestión administrativa o de electrónica, no pueden continuar de forma natural su formación en el grado superior, y se sienten agraviados porque se consideran mejor preparados que sus coetáneos que han seguido la vía del bachillerato.

El tercer gran tema es la conexión entre el grado superior y la enseñanza universitaria. Hay que reconocer que no es un tema nuevo, ya en los años 80, aproximadamente un tercio de los jóvenes que acababan la FP2 continuaban sus estudios en la universidad (Merino et al., 2007), fundamentalmente en diplomaturas. Pero con la introducción de los CFGS se perseguía un objetivo, que era erigirse como alternativa a la universidad. Si bien es cierto que ha aumentado el número de jóvenes que después del bachillerato optan por la formación profesional (Merino et al., 2007), también es cierto alrededor de un tercio de los jóvenes que acaban un CFGS continúan sus estudios en la universidad (Ustrell, 2012), con lo que más que alternativa el grado superior se convierte en una vía más de acceso o en una formación complementaria. Esta formación complementaria también puede ser de dirección inversa, es decir, es incipiente pero significativa la matrícula en ciclos de grado superior de graduados universitarios, lo cual no quiere decir necesariamente que sea un fracaso de la formación universitaria sino que algunos de estos jóvenes buscan el complemento aplicado o específico que no encuentran en los estudios de posgrado (Planas, 2012).

Respecto a la conexión entre CFGS y universidad, cabe destacar el fenómeno tan peculiar que ha ocurrido en España en los últimos dos años. En el año 2010 se modificó la normativa de acceso a la universidad y se modificaron las pruebas de selectividad. Se eliminó la cuota para estudiantes de formación profesional y la nota de corte se calculaba a partir del expediente, y con ello competían con alumnos de bachillerato que tenían que hacer la selectividad. Ello provocó que en el curso 2010-11 algunas titulaciones el incremento de alumnos que venían de la formación profesional fue muy importante.⁷⁰ Ello provocó el rechazo lógico de los alumnos de bachillerato que veían que competían en desigualdad de condiciones. También provocó cierta alarman en los entornos universitarios respecto a la bajada de nivel que suponía la entrada masiva de estudiantes de formación profesional. Se volvió a modificar la normativa de acceso, y para el curso 2011-12 los alumnos de formación profesional tuvieron que hacer un parte de la prueba de

⁷⁰ Como ejemplo conocido de cerca por el autor, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, en el grado de Educación Infantil se pasó del 30 al 80%, y en el grado de Educación Social, al 77%.

selectividad para hacer el cálculo de la nota de acceso, con lo que se ha desincentivado la entrada de estos alumnos.

En definitiva, la construcción de los itinerarios formativos de los jóvenes tiene mucho que ver con los dispositivos institucionales y normativos, en cómo distribuyen los costes y los beneficios de las distintas opciones. Aunque en la retórica oficial siempre se persigue dignificar y mejorar la atractividad de la FP, a veces el resultado puede ser que se obstaculiza el acceso de los jóvenes que quieren ir y se espera que vayan los jóvenes que no quieren ir.

La formación profesional en los itinerarios laborales de los jóvenes

Buena parte del debate sobre la relación entre la formación profesional y el mercado de trabajo se hace sobre supuestos que tienen una cierta dosis de esquizofrenia. Por un lado es un lugar común decir que la formación profesional está alejada de las necesidades y requerimientos del tejido productivo. Pero por otro todos los estudios de inserción laboral de graduados en formación profesional dan unas tasas de inserción muy elevadas e incluso un grado elevado de relación entre lo que se aprende en el instituto y lo que se realiza en el puesto de trabajo (Consell General de Cambres de Catalunya, 2011; Merino et al., 2011). Se dice mucho que España tiene demasiados universitarios, que se ven abocados a la subocupación cuando no el paro y que necesita cualificaciones medias, que son las que ofrece la formación profesional, con mayores perspectivas laborales y salariales. Pero en cambio todos los datos sobre remuneración muestran que, aunque se haya reducido un poco la distancia, todavía hay una brecha muy significativa entre los salarios de las personas con título universitario y las personas con títulos no universitarios (Planas et al., 2010), cuando se mira a lo largo de la vida laboral y no sólo en los primeros meses o años de inserción. Además, es muy probable que la mayoría de las personas que cantan las excelencias de la formación profesional prefieran que sus hijos vayan a la universidad, porque en las elecciones formativas no sólo se tienen en cuenta el retorno económico de la inversión sino también el que podríamos llamar retorno simbólico o de estatus.

El problema que ha tenido la formación profesional durante muchos años ha sido precisamente que la inserción laboral era tan rápida que inducía a muchos jóvenes a abandonar la formación. En algunos ciclos de grado medio podía llegar al 50% y en el grado superior al 30 o 40% (Merino et al., 2007). Aunque no todo el abandono de la FP es atribuible a la inserción laboral, muchos profesores de FP tienen la experiencia de lo difícil que es retener a un chico de 17 o 18 años ante una oferta de trabajo apetitosa a corto plazo pero con pocas posibilidades de promoción laboral a largo plazo si no hay un título detrás. Y es precisamente a partir de la gran recesión iniciada en el 2008 la formación en general, y la formación profesional en particular, ha recuperado el valor de refugio (o parking, según se mire), llegando a saturar la capacidad de plazas de muchos centros.

Hay que reconocer que en muchos itinerarios de inserción laboral de jóvenes la Formación en Centros de Trabajo (FCT), es decir, las prácticas, han ocupado un lugar importante, como demuestran los estudios de inserción. De hecho, muchas empresas han utilizado la FCT como mecanismo de selección de personal. Y también ha forzado a los centros a crear y mantener una red de empresas colaboradoras para la realización de la FCT, y que en algunos casos ha llegado a convertir a los centros de formación en interfaces de mediación entre la escuela y el trabajo. También hay que decir que muchos alumnos de formación profesional

compaginaban sus estudios con trabajos remunerados, más o menos relacionados con la rama profesional, y un indicador este fenómeno lo podemos encontrar en las peticiones de exención total o parcial de las prácticas, que en algunos centros podía llegar al 50% (Mària, 2003). Otro indicador lo tenemos en que muchos centros ofrecen los ciclos formativos por la tarde, para facilitar esta compaginación. La combinación de estudios y trabajo es una tendencia que viene de lejos (García et al., 2006), y da más complejidad a la construcción de los itinerarios formativos y laborales de los jóvenes.⁷¹

Final: retos sociopolíticos

El gran reto de la formación en general, y de la formación profesional en particular, desde una perspectiva inclusiva, es la promoción social de los individuos. Por eso los sistemas educativos comprensivos se enfrentan al dilema de cuándo se introduce la diversificación que incorpore aprendizajes técnicos que, aunque tengan un menor estatus académico, permiten que muchos chicos y chicas, la mayoría de origen social popular, puedan progresar y construir itinerarios formativos largos. Por eso el alargamiento de la escuela obligatoria con un currículum académico puede ser una vía que aumente las desigualdades sociales (Carabaña, 2002).

Otra cuestión que también se muestra paradójica es el marcado sexismo que tiene la formación profesional, que es un reflejo en definitiva del sexismo del mercado de trabajo. Aunque se han detectado cambios en familias profesionales como química, audiovisual o informática, lo cierto es que los patrones tradicionales persisten en sanidad o servicios a la comunidad (chicas con el rol de cuidadoras) y en metal o electricidad (chicos con el rol de productores). Y es una situación paradójica porque si bien las elecciones tienen un fuerte sesgo de género, es preferible que tengan este sesgo a que la alternativa sea la (auto)exclusión de la formación, sobre todo en los niveles más bajos de cualificación.

Y otro colectivo que necesita promoción social es el de los jóvenes de origen inmigrante. A pesar del conocido hecho de que tienen menos probabilidades de obtener el graduado escolar, lo cierto es que ya hay tasas significativas de escolarización en los niveles postobligatorios, más en formación profesional que en bachillerato (Termes, 2012). Aquí el reto es evitar la etnificación de algunas vías de formación profesional, como en algunos PCPI o incluso en algunos ciclos de grado medio ya se está dando. Aunque el auténtico reto, mucho más difícil, es evitar que el mercado de trabajo esté tan segmentado.

⁷¹ La consejería de educación del gobierno de Cataluña publicó un decreto en el año 2005 sobre la flexibilización de la formación profesional, precisamente para fomentar la compaginación de estudios y trabajo y para evitar que el trabajo fuera un motivo de expulsión de la formación. Entre otras medidas, se contemplaba la posibilidad de matricular créditos sueltos, la formación a distancia o la formación en alternancia.

Referencias bibliográficas

- Carabaña, J. (1988): "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.
- Carabaña, J. (2002) "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.
- Consell General de Cambres de Catalunya (2011): *Inserció laboral dels ensenyaments professionals 2011*. Barcelona.
- De Pablo, A. (1997): "La nueva formación profesional: dificultades de una construcción", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 77-78, 137-162.
- García, M.; Casal, J., Merino, R. (2006): "Transiciones de la escuela al trabajo tras la finalización de la enseñanza secundaria obligatoria", *Sociología del Trabajo*, 56, 72-85.
- Lipinska, P., Schmid, E., Tessaring, M. (2007): *Zooming in on 2010. Reassessing vocational education and training*. Tessaloniki: CEDEFOP.
- Mària, J. (2003): *La Formació en Centres de Treball a Catalunya. Un equilibri d'eficàcia mitjana*. Tesis doctoral.
- Merino, R., Casal, J., García, M. (2006): "¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate", *Revista de Educación*, 340, 1065-1083.
- Merino, R., Llosada, J. (2007): "¿Puede una reforma hacer que más jóvenes escojan formación profesional? Flujos e itinerarios de formación profesional de los jóvenes españoles", *Témpora*, 10, 215-244.
- Merino, R., García, M., Casal, J., Sánchez, A. (2011): Itinerarios formativos y laborales de los jóvenes graduados en formación profesional. Sobre algunos prejuicios en la formación profesional", *Sociología del trabajo*, 72, 137-156.
- Planas, J., García, M., Merino, R., (2010): "Educación y empleo", en Feito, R. *Sociología de la educación secundaria*. Barcelona: Graó.
- Planas, J. (2012): "¿Qué es y para qué sirve hoy la formación profesional? De la VT (Formación profesional) a la VET (formación y educación profesional)", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5-1.
- Marhuenda, Fernando et al. (2001) "Vocational education, flexibility and professional identity in Spain", en Laske, G. (ed) (2001). "Project Papers: Vocational Identity, Flexibility and Mobility in the European Labour Market (FAME)", a *ITB Working Paper Series*, núm. 27. Bremen: University of Bremen.

Termes, A. (2012): “La recuperación académica en la FP: alcance y potencialidades, riesgos y límites”, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5-1.

Ustrell, M. (2012): “La vía Profesional-Superior disminuye la desigualdad social en el acceso al sistema universitario”, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5-1.

Fecha de recepción: 01/09/2012. Fecha de evaluación: 15/09/2011. Fecha de publicación: 30/09/2012