

¿PUEDE UNA REFORMA HACER QUE MÁS JÓVENES ESCOJAN FORMACIÓN PROFESIONAL? FLUJOS E ITINERARIOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS JÓVENES ESPAÑOLES

Rafael Merino y Joan Llosada

RESUMEN

Todas las reformas educativas realizadas en España en los últimos 30 años han tenido como objetivo la mejora de la imagen de la formación profesional y esperan que los jóvenes se decidan más por la formación profesional que por la formación académica, ya que España es uno de los países de la OCDE con una de las tasas más bajas de participación en la formación profesional. En una investigación financiada por el Plan Nacional de I+D (ref. BSO2003-07739) nos propusimos como hipótesis verificar si realmente estos objetivos se han cumplido. Para ello, nos hemos dotado de una estrategia cuantitativa y otra cualitativa. En primer lugar, hemos construido los flujos de la enseñanza post-obligatoria en España antes y después de la aplicación de la LOGSE.

En segundo lugar, hemos realizado y analizado 11 grupos de discusión con alumnos de ESO, bachillerato, CFGM y CFGS. Por último, en función de los resultados obtenidos nos planteamos algunas consideraciones a tener en cuenta en la política educativa y en el desarrollo de la LOE.

PALABRAS CLAVE: formación profesional, reforma educativa, enseñanza secundaria.

ABSTRACT

«Can educational reforms drive more young people into vocational training? Flows and pathways in vocational training among Spanish young people». All the educational reforms carried out in Spain for over the last 30 years have had as an aim the improvement of the Vocational Training image. They aim for a better acceptance of the *FP* in front of the academic education, since Spain is one of the countries in the *OCDE* with one of the lowest rates in participation in the *FP*. In a research financed by the National Plan of R&D (ref. BSO 2003-07739) we intended as an hypothesis to check if these aims had been really fulfilled. Therefore, we have provided ourselves with a quantitative strategy, as well as a qualitative one. In first place, we have built the post-compulsory education flows in Spain before and after the application of the LOGSE. In second place, we have developed and analyzed 11 discussion groups with students of *ESO*, *bachillerato*, *CFGM* and *CFGS*. Finally, depending on the results obtained, we suggest some considerations to take into account in the educational policy and in the development of the *LOE*.

KEY WORDS: vocational training, educational reform, secondary school.

INTRODUCCIÓN

En España la Formación Profesional no ha sido históricamente un referente para el mercado de trabajo, con lo cual la demanda creciente de educación, sobre todo a partir de la construcción de *la escuela de masas* que irrumpió en la década de los sesenta, ha hecho presión principalmente en la formación académica (Merino, 2004). Este hecho puede explicar por qué España es uno de los países de la OCDE con una de las tasas más bajas de participación en la formación profesional.

La reforma del sistema educativo que introdujo la LOGSE tenía como uno de sus objetivos principales mejorar la imagen de la Formación Profesional y conseguir, como una consecuencia derivada de esta mejora, que más alumnos se decidieran por seguir un itinerario profesional. Con esta finalidad, la ley definía una etapa corta de formación profesional después de cada etapa educativa, sin una conexión evidente entre ambas para evitar la doble vía académico-profesional que se creó con la LGE a partir del decreto del 74, donde los alumnos que finalizaban la FP1 podían, con relativa facilidad, acceder a la FP2, concretando, de esta forma, la doble red educativa (Baudelot y Establet, 1971). Por otro lado, la LOGSE intentaba igualar el prestigio de la formación académica con la formación profesional exigiendo el mismo título para acceder a una u otra vía formativa después de la escolarización obligatoria.

De esta forma, el objetivo del presente artículo es indagar hasta qué punto la LOGSE ha facilitado o no el aumento de la matrícula de la formación profesional y si ha facilitado la construcción de itinerarios de formación profesional a lo largo de la enseñanza secundaria. Para ello analizamos los cambios en el diseño de las enseñanzas medias, es decir, la definición de los niveles y de los requisitos de acceso a cada uno de los niveles y los cambios en estos requisitos respecto a la LGE, y qué tipo de consecuencia han tenido estos cambios en los flujos educativos. Para hacer este análisis hemos reconstruido los flujos educativos de la educación secundaria obligatoria a la educación post-obligatoria a partir de los datos de la estadística oficial de la enseñanza. En segundo lugar, analizamos los discursos de alumnos y profesores para entender mejor cómo se toma la decisión de escoger entre la vía académica y la vía profesional. Hemos realizado 11 grupos de discusión con alumnos de secundaria (4º de ESO, 2º de Bachillerato, CFGM y CFGS) y 5 grupos de discusión de profesorado, todos ellos de cinco institutos de enseñanza secundaria del área metropolitana de Barcelona¹. A partir de los resul-

¹ Los nombres de los alumnos que aparecen en las citas del artículo han sido inventados para prevenir el anonimato de los jóvenes que participaron en los grupos de discusión. De la misma manera también mantenemos el anonimato de los centros educativos estudiados. El Centro A es un centro público situado en una zona más o menos segregada de una ciudad que pertenece a la zona metropolitana de Barcelona que tiene una oferta reducida de Ciclos formativos de Grado Medio y de Grado Superior. El Centro B y el Centro C son dos centros públicos situados uno al lado de otro de la misma ciudad de la zona metropolitana de Barcelona donde ni uno ni otro ofrecen ciclos formativos. El Centro D es un centro privado concertado de otra ciudad de la zona metropolitana de Barcelona, antiguo centro de Formación Profesional y con una amplia oferta de ciclos formativos de Grado Medio y de Grado Superior. El Centro E es un centro público que está situado en otra ciudad de la zona metropolitana de

tados de los grupos de discusión, analizamos los discursos y las estrategias de los alumnos y los profesores entorno a la formación profesional, a sus accesos y a sus salidas.

Para finalizar el artículo, se exponen las principales conclusiones a las que hemos llegado con nuestra investigación y planteamos algunas consideraciones sobre la aplicación y desarrollo de la nueva reforma emprendida por la LOE.

1. LOS ITINERARIOS FORMATIVOS PROFESIONALES BAJO LA LGE Y LA LOGSE

Antes de analizar los diagramas de flujos que hemos construido, que nos van a permitir estudiar los itinerarios formativos de los jóvenes después de la escolarización obligatoria de dos generaciones concretas, la generación que cursó octavo de EGB en el curso 1989-90 y la generación que cursó tercero de ESO en el año 1999-00, debemos esclarecer en primer lugar, desde un punto de vista teórico, qué entendemos por itinerario formativo.

La confusión principal en torno a la idea de itinerario es que, en general, se utiliza para explicar dos fenómenos distintos. En demasiadas ocasiones se utiliza el término itinerario formativo para identificar los caminos que ofrece el sistema educativo, es decir, las vías que ha diseñado el sistema. Mientras que nosotros utilizamos el término itinerario para identificar aquello que van construyendo los jóvenes a partir de sus decisiones. De esta forma, las vías son las posibilidades limitadas que ofrece el sistema educativo para seguir un currículum diferenciado, mientras que los itinerarios nos sirven para explicar las construcciones biográficas de los jóvenes (Merino *et al.*, 2006). De este modo, usamos el concepto de itinerario para definir aquello que los jóvenes construyen a lo largo de sus trayectorias vitales (Walther y Stauber, 2002). Así, existen itinerarios formativos, familiares o laborales porque en estos ámbitos los jóvenes tienen un papel activo y toman sus decisiones.

En el ámbito escolar, que es el que nos ocupa, los jóvenes escogen entre diferentes opciones a partir principalmente de cuatro dimensiones:

La socialización diferencial, marcada por el origen familiar y por las expectativas asociadas a los grupos sociales, el género o el grupo étnico cultural. En este sentido, Calero afirma que por clase social se aprecian «diferencias significativas en las tasas de participación en enseñanzas post-obligatorias entre los hijos de profesionales respecto a las clases intermedias y las clases manuales» (Calero, 2006) ya que estas últimas acceden en mayor medida a la formación profesional.

La orientación recibida desde el entorno próximo, la familia, el grupo de iguales o los tutores escolares. La orientación no es sólo una herramienta escolar, hay intereses distintos, y la decisión final es el resultado de la interacción entre

Barcelona, en un barrio eminentemente obrero. También es un antiguo centro de Formación Profesional con una amplia oferta de ciclos formativos de Grado Medio y de Grado Superior.





los distintos intereses. En un grupo de discusión realizado, algunos alumnos que tenían clara la expectativa de acceder a la universidad una vez finalizado el bachillerato describieron la orientación recibida hacia los CFGS como «propaganda», como si les intentaran «vender» los CFGS cuando ellos tenían claro que querían acceder a la universidad (Merino, 2005).

Las variables escolares. La trayectoria escolar previa es muy importante a la hora de escoger entre las distintas opciones. Sin ir más lejos obtener el graduado es básico para poder acceder a la educación post-obligatoria y haber obtenido éxito académico incentiva a seguir estudiando en etapas educativas posteriores. Por ejemplo, haber obtenido buenos resultados en un CFGM puede animar a los alumnos a seguir su itinerario formativo en el CFGS de su especialidad (Carabaña, 1997).

El análisis de coste, beneficio y riesgo. El análisis racional también forma parte del proceso de la toma de decisiones de los jóvenes. Los jóvenes analizan los costes de oportunidad así como los costes de opción. De esta forma algunos jóvenes deciden matricularse en la formación profesional para poder salir al mercado laboral más temprano. El coste de oportunidad de estudiar en la formación profesional es menor que seguir un itinerario académico.

Con todos estos elementos los jóvenes construyen sus itinerarios. Y por eso es indispensable entender la distinción entre vía e itinerario. De vías hay tantas como el diseño curricular y organizativo del sistema educativo haya establecido, en función de la oferta concreta de cada centro. De itinerarios en cambio hay tantos como individuos porque las biografías son individuales. Una de las cuestiones más interesantes del análisis de las reformas educativas consiste en ver cómo a partir de unos determinados cambios legislativos, o la instauración de determinadas reglas de juego, la acción de los actores sociales hace que los resultados no sean los inicialmente previstos, es decir, que aparezcan efectos no queridos. En este sentido, las prácticas pueden hacer desviar los objetivos marcados en las disposiciones normativas. En nuestro ámbito de estudio, como veremos a lo largo del artículo, tenemos dos ejemplos paradigmáticos: la evaluación única al final de la ESO como propuesta oficial pero la instauración de facto de una doble titulación en función de la orientación posterior; la definición de los ciclos formativos como terminales, pero muchos jóvenes utilizan diferentes estrategias para continuar sus itinerarios formativos. Todo ello se traduce en los itinerarios agregados que veremos con las estadísticas y en opiniones contrarias a los requisitos de acceso a los distintos niveles y vías de la enseñanza secundaria, como veremos en los grupos de discusión.

2. LOS FLUJOS DE ESTUDIANTES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL BAJO LA LGE Y LA LOGSE

Una consecuencia metodológica de nuestro concepto de itinerario es que necesitamos datos longitudinales para poder detectarlos. A diferencia de otros países europeos, España no dispone de estos datos longitudinales que nos permitirían

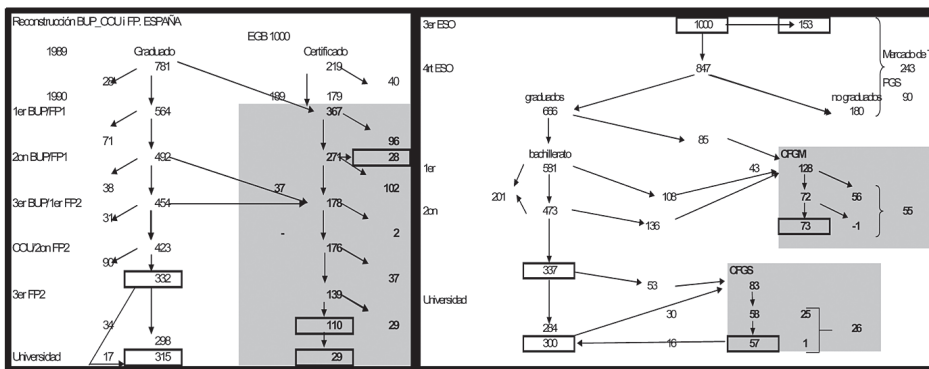


Gráfico 1. Diagramas de flujos de la LGE y la LOGSE. Promociones: 1989-90 y 1999-00.

reconstruir los itinerarios formativos que construyen los jóvenes. La estadística educativa oficial sólo recoge los datos de matriculación y evaluación, con lo cual tenemos que utilizar una metodología indirecta para poder transformar estos datos stock en flujos. Para hacerlo utilizamos la aplicación de un diagrama de Lexis (Merino, 2003), que se basa en el cálculo de las tasas de repetición, abandono y promoción de cada nivel educativo y las tasas de transición de un nivel educativo al siguiente.

Siguiendo esta metodología, hemos hecho una aproximación a los itinerarios formativos de los jóvenes con el objetivo de observar y comprender su circulación por el sistema educativo, sobre todo en los momentos de transición entre etapas, niveles y vías educativas, porque es en estos momentos cuando los individuos toman sus decisiones. Debemos insistir en que es una generación ficticia porque no podemos reseguir los itinerarios que describen los jóvenes, con los datos de que disponemos sólo podemos aproximarnos a ellos².

Lo primero que cabe destacar comparando una y otra ley educativa, desde el punto de vista normativo, es que con la aplicación de la LOGSE los alumnos que no superan la ESO salen del sistema reglado. Con la LGE los alumnos que obtenían el certificado escolar accedían a la formación profesional reglada, mientras que con la LOGSE los alumnos que no aprueban la ESO y quieren continuar formándose deben acceder a los Programas de Garantía Social, fuera del sistema educativo. Por lo tanto, la educación post-obligatoria se hace, con la LOGSE, mucho más selectiva.

² Todos los datos han sido proporcionados por la oficina de estadística del Ministerio de Educación. Queremos agradecer a Jesús Ibáñez, el subdirector general adjunto de dicha oficina su impagable colaboración. No disponemos de espacio para explicar la metodología que hemos utilizado para la construcción de los diagramas de flujos, el lector interesado puede consultar MERINO, 2003.



Otro aspecto normativo a tener en cuenta comparando ambas leyes es la desconexión entre los niveles de formación profesional en el marco de la LOGSE. La ley entiende en este sentido los CFGM y los CFGS como dos ciclos profesionalizadores independientes a realizar después de dos etapas educativas distintas, la ESO y el Bachillerato. Esta idea no difiere mucho de la estructura inicial de la LGE, en la que cada nivel educativo tenía su ciclo profesionalizador, hasta que el decreto del 74 permitió a los alumnos de segundo de FP1 pasar a la FP2 a través de un curso específico, con lo cual se establecieron las dos famosas vías descritas en Francia por Baudelot y Establet (1976) la vía académica y la vía profesional.

En tercer lugar, también desde el punto de vista normativo, existe bajo la LOGSE una mayor conexión entre los CFGS y la enseñanza superior. Aunque en un principio los CFGS son ciclos finales y profesionalizadores, como hemos apuntado, encontramos, por un lado, que se necesita la misma titulación para acceder a la Universidad que a los CFGS, el bachillerato, con lo cual se hacen más próximos los CFGS a la Universidad. Aparte, en algunas comunidades autónomas como en Cataluña, las universidades, con el fin de incentivar la matrícula de los titulados de formación profesional superior, convalidan créditos a los jóvenes que cursan un CFGS, desde el curso 2003-04, con lo cual algunos alumnos utilizan los CFGS como estrategia para acceder a la Universidad. Concretamente un 28% de los alumnos de CFGS acceden a la Universidad después de haber concluido su ciclo superior.

Dicho esto, lo que se pretende en este punto es comparar estos itinerarios bajo las dos leyes educativas y, de este modo, estudiar inercias y cambios de los flujos del alumnado en la educación secundaria en general y en la formación profesional en particular. Para simplificar la comparación, hemos construido un cuadro resumen con los principales datos poniendo el acento en la formación profesional (ver cuadro 1).

Lo primero que debemos destacar es que en la LGE había más graduados al final de la educación obligatoria que con la LOGSE. Pues con la LGE salían con el certificado escolar el 22% de la promoción, mientras que en la generación estudiada escolarizada en la LOGSE el porcentaje de alumnos que no consigue el graduado escolar representa el 33% de la promoción. Este alto abandono se debe a la gran cantidad de alumnos que salen de la escolarización obligatoria en 3º de ESO³. La consecuencia principal de esta no graduación en la LOGSE es que estos alumnos no pueden acceder a la educación post-obligatoria y por tanto salen del sistema educativo reglado. Con la LGE los alumnos que no conseguían el graduado escolar accedían a la formación profesional y por lo tanto todos los alumnos que acababan

³ Estudiamos el diagrama de flujos a partir de 3º de ESO por el alto porcentaje de abandonos que encontramos a nivel español en el paso de 3º a 4º de ESO. Abandonan los estudios en este tramo concreto el 15% del total de individuos de la generación estudiada. Este 15% de alumnos son probablemente alumnos que han repetido algún curso en la ESO y cumplen los 16 años antes de llegar a 4º de ESO, con lo cual ya han cumplido la edad mínima para incorporarse al mercado de trabajo y abandonan la escuela antes de finalizar la educación obligatoria sin obtener el graduado escolar.

CUADRO 1. RESUMEN QUE COMPARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA LGE Y LA LOGSE*.

		LGE	LOGSE
Transición Educación Obligatoria Post Obligatoria	Obtención graduado al fin de la educación obligatoria	78%	67%
	Permanecen en el sistema a los 16 años teóricos**	60%	67%
	Matriculados 1ero FP1/CFGM (sobre promoción)	37%	13%
Eficiencia de la FP	Matriculados 1ero FP/CFGM (sobre graduados)	19%	13%
	Matriculados 1ero FP1/CFGM-titulados FP1/CFGM	56%	57%
	Matriculados 1FP2/CFGS-tituladosFP2/CFGS	62%	69%
Resultados generales de FP	Título FP1/CFGM	3%	7%
	Título FP2/CFGS	11%	6%
	Título FP/Ciclo formativo	14%	13%
	Acceso a la Universidad	34%	30%
	Acceso a la Universidad desde FP2/CFGS	26%	28%

* La tabla no tiene en cuenta los alumnos que ingresan a la formación profesional mediante las pruebas de acceso, ni aquellos alumnos que después de abandonar el sistema educativo se matriculan en cursos posteriores.

** Comparamos los jóvenes que permanecen en el sistema educativo a los 16 años teóricos en las dos leyes educativas porque con la LGE la educación obligatoria acababa con 14 años aunque a partir del decreto del 74 se alargó la obligatoriedad a los dieciséis para los alumnos con certificado, que debían acceder a la FP1. Con todo, los abandonos en la FP1 antes de finalizar la formación eran notorios y por tanto es interesante comparar el porcentaje de jóvenes que permanecen tanto en la LGE como en la LOGSE a la edad teórica de 16 años.

octavo de EGB, con o sin graduado, podían acceder a la formación profesional. Es en este sentido que la formación profesional bajo la LOGSE es mucho más selectiva y en consecuencia la educación post-obligatoria también. Otra consecuencia es que la formación profesional pierde la capacidad recuperadora que tenía con la LGE. Todo ello traslada a la evaluación de la ESO una gran tensión, porque es en esta evaluación donde aparece el dilema entre entender la ESO propedéutica del bachillerato o conceder títulos de la ESO a condición de seguir una formación profesional. La primera opción hace muy selectiva la educación obligatoria y deja fuera del sistema a muchos jóvenes. La segunda opción dibuja un escenario de triple titulación después de la ESO: «graduados de bachillerato», «graduados de ciclos» y «no graduados» (Merino, 2005).

De todas maneras, si observamos el porcentaje de alumnos que siguen en el sistema educativo a los 16 años teóricos, nos damos cuenta de que bajo la LOGSE hay un porcentaje mayor de alumnos que continúan dentro del sistema educativo a esta edad. En la LGE la educación obligatoria estaba estipulada en sus inicios hasta los 14 años, aunque con el decreto del 74 se hace obligatoria la FP1 para los certificados. Observamos en el diagrama de flujos que aun así los abandonos en la FP1 son numerosos. Sólo un 3% de estos jóvenes abandonaba el Sistema Educativo con



el título de FP1. Por lo tanto podemos apuntar que la LOGSE consigue mantener en el sistema educativo a un porcentaje mayor de alumnos de una promoción concreta a la edad teórica de 16 años.

Otro dato interesante que tiene que ver con la selectividad de la Formación Profesional bajo la LOGSE es el porcentaje, no de la promoción, sino de los graduados en educación obligatoria que acceden a bachillerato. La LOGSE para hacer más atractiva la Formación Profesional hace que ésta sea más selectiva, exigiendo el mismo título para acceder a bachillerato que para acceder a un CFGM, pero la mayoría de alumnos, con el título en la mano, se decide por matricularse en bachillerato (Merino, 2004). De esta forma mientras que en la LGE de la totalidad de alumnos con graduado el 29% se matriculaba en la FP1, con el sistema LOGSE sólo se matricula en CFGM el 13% de los graduados. La explicación la encontramos en que con los mismos resultados académicos anteriores (obtener el graduado) los jóvenes optan por matricularse en el nivel educativo que les permita seguir estudios superiores, por un lado, y porque el coste de opción asociado a la continuidad de estudios es menor en el bachillerato, por el otro (Vincens, 2000).

De esta forma, el bachillerato es más reversible que los CFGM en el sentido de que después de un supuesto fracaso en bachillerato un alumno puede acceder a estudiar cualquier CFGM, como se puede comprobar en el diagrama de flujos de la LOGSE. Así, el 33% de los matriculados en un CFGM son jóvenes que provienen del fracaso en el bachillerato y reorientan su itinerario formativo hacia la formación profesional. De todas formas esta reorientación hacia los CFGM de los alumnos que no superan las exigencias académicas del bachillerato no es una novedad, puesto que ya en la LGE existía un trasvase de alumnos de BUP que accedían a la FP2.

Respecto a la eficiencia de la Formación Profesional en ambas leyes, ésta no ha cambiado demasiado a pesar de que ha aumentado en la LOGSE el requisito para acceder a los CFGM y CFGS. Por los datos de que disponemos, observamos que la aplicación de la LOGSE no ha aumentado los titulados de formación profesional que se mantienen alrededor del 13-14% de la generación, pero sí que se ha modificado la distribución de titulados. En general, podemos apuntar que la LOGSE ha aumentado el nivel de la formación profesional. La LOGSE saca fuera del sistema educativo la formación profesional de primer nivel, los Programas de Garantía Social, que equivaldrían a la FP1, y por tanto distribuye la titulación profesional de los jóvenes entre la formación profesional de segundo nivel, los CFGM, con un 7% del total de alumnos titulados de formación profesional (11% en la FP2), entre la formación profesional de nivel superior, CFGS, con el 6% de titulados. Por lo tanto, la LOGSE aumenta el nivel general de la Formación Profesional respecto de la LGE.

Por lo que se refiere al acceso a la universidad, observamos que en la LGE accedía a estudios superiores un 34% de la promoción mientras que con la LOGSE este porcentaje se sitúa en el 30%. Este pequeño descenso de jóvenes que acceden a la universidad bajo la LOGSE se explica por el flujo de alumnos que se matriculan en los CFGS después del bachillerato, que era precisamente uno de los objetivos de la LOGSE. Por el contrario, los titulados de CFGS acceden a la universidad en un porcentaje un poco mayor de lo que lo hacían los jóvenes que acababan la FP2, 28% y 26% respectivamente.



3. DISCURSOS Y PRÁCTICAS DE LOS ACTORES DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Una vez estudiados los flujos de los jóvenes en la formación profesional de las dos últimas leyes en materia de educación con su correspondiente comparación, resulta interesante ahora analizar los discursos y las estrategias que elaboran los individuos respecto a la formación profesional a partir de los resultados obtenidos en los grupos de discusión realizados. Organizaremos estos datos cualitativos a partir de cuatro ejes que se corresponderán con cuatro niveles educativos distintos: la imagen y las estrategias respecto a la oferta post-obligatoria que tienen los alumnos que están en el último curso de la escolarización obligatoria, la valoración de los CFGM y las estrategias de itinerarios de los alumnos que están cursando un CFGM, los itinerarios formativos y las estrategias de los alumnos de bachillerato así como la valoración de los CFGS y las estrategias de itinerarios de los alumnos que cursan un CFGS. Por último, resultará interesante también estudiar el punto de vista de los profesores respecto al acceso a la formación profesional de los jóvenes, cómo les orientan, qué opiniones tienen respecto a la FP y qué valoración hacen de la reforma educativa.

LA OFERTA POST OBLIGATORIA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS ALUMNOS DE 4º DE ESO

Dentro de las aulas de cuarto de ESO hay un tema clave cuando los jóvenes se plantean su futuro educativo. Este tema, por supuesto, es decidir si les interesa más hacer bachillerato o proseguir sus estudios en un CFGM.

Tomar esta decisión depende de muchas variables. La expectativa del itinerario formativo que se plantean construir los jóvenes está influida por el horizonte de clase, por los resultados académicos obtenidos, por el grupo de iguales, por el nivel sociocultural de los padres, por el género, la etnia, entre otras, y en este sentido, como es lógico, hay opiniones y expectativas en ambas direcciones (Calero, 2006; Abajo y Carrasco 2004).

Lo primero que es interesante destacar del análisis del discurso realizado es que una gran parte del alumnado de 4º de ESO tiene como objetivo o expectativa ir a la Universidad, con lo cual su itinerario formativo discurrirá en primer término por estudiar bachillerato:

Por qué bachillerato? Para ir a la Universidad, porque es la vía más rápida para ir a la Universidad. Si aparte, con el bachillerato puedes ir a la Universidad o puedes ir a otros sitios (Javi. 4º de ESO. Centro C).

Todos los alumnos que tienen como objetivo ir a la universidad tienen claro que el itinerario a seguir es el académico. De todas formas y aunque el discurso de acceder a la universidad es el más atractivo dentro de las aulas de 4º de ESO, aparecen también algunas voces poniendo en duda la nobleza del itinerario académico, sobre todo por la dificultad de inserción de algunos universitarios:



Yo conozco un chaval que se ha sacado la carrera muy bien pero cuando se ha ido a buscar trabajo le piden cuatro años de experiencia o más, a veces por muchas carreras que tengas te ponen de prueba de machaca, o sea que por muchas carreras que tengas la cosa esta así (David, 4º de ESO. Centro B).

Una variable muy a tener en cuenta que aparece en el debate de los alumnos de 4º de ESO cuando discuten sobre sus opciones post-obligatorias es el tiempo que duran los estudios. El debate en este sentido discurre sobre la rapidez de finalizar la época de estudios y aparecen opiniones en todas direcciones, según sea la expectativa de estudios final:

Es mejor bachillerato porque puedes ir a la Universidad y acabas antes tu época de estudios (Linda, 4º de ESO, Centro B).

Sí, pero claro, hay carreras muy largas y el bachillerato son dos años siempre y cuando no repitas y es difícil no repetir un bachillerato. Yo lo que te comento es que la mayoría de bachilleratos son más de tres años» (Daniel, 4º de ESO. Centro B).

Esta expectativa de posible fracaso en el itinerario académico, considerado mucho más difícil que estudiar un CFGM es una de las causas que puede hacer disuadir a algunos alumnos a seguir un itinerario académico y optar por hacer un CFGM:

A ver esto depende de cada uno, yo no quiero hacer imagen porque no me gusta el bachillerato, sino porque digo bueno si hago imagen o lo que sea a lo mejor me es más fácil, también puedo entrar a lo que quiero hacer a través de bachillerato pero sé que me tendré que aplicar muchísimo con el bachillerato (Daniel, 4º de ESO. Centro B).

Aunque como hemos apuntado anteriormente, cuando analizábamos los diagramas de flujos, existe una gran parte de alumnos que con el graduado en la mano, pese a no haber obtenido buenos resultados académicos en la ESO, deciden, en primer lugar, probar suerte en el bachillerato (opción más reversible que un CFGM) previendo ya desde un primer momento que su posible fracaso será reorientado hacia un CFGM:

Yo tengo cinco suspendidas en el primer trimestre, cinco en el segundo y ahora me doy cuenta que haciendo todo esto se me va a quedar por recuperar la química, un examen de inglés, matemáticas y si lo recupero pues ya está. Si lo recupero me voy a bachillerato, y si no, porque para estar allí y suspenderlo todo, pues no, pues puedo hacer un grado medio de mecánica [...] (David, 4º de ESO. Centro B).

Es decir, que este alumno que asume que ha obtenido malos resultados durante todo el curso y que va a tener muchas dificultades para obtener el graduado, afirma que si finalmente lo consigue, es posible que se matricule a una modalidad de bachillerato aunque, como prevé que puede fracasar en el intento, entonces ya tiene pensado que su segunda opción será matricularse a un CFGM de mecánica.

Otro aspecto interesante que se infiere de los datos analizados es que algunos alumnos que tienen la intención en 4º de ESO de hacer un CFGS no se plan-



tean seguir la vía diseñada por el sistema educativo para acceder a estos estudios, es decir, estudiar bachillerato y luego acceder a un CFGS, sino que algunos jóvenes, estratégicamente, primero quieren cursar un CFGM y luego seguir sus estudios en el CFGS:

He hecho la preinscripción en un instituto de Barcelona de la Mare de Déu de la Mercé o alguna cosa así para hacer el Grado Medio de imagen, fotografía... y luego de esta misma rama hacer el superior de sonido (Daniel, 4º ESO, Centro B).

Y además en algún caso, como el de este alumno concreto, la estrategia consiste en hacer un CFGM de sólo un curso para en el curso siguiente poder hacer las pruebas de acceso a los CFGS y ahorrarse de esta forma un año de bachillerato:

Yo quería hacer un año de imagen para hacer la misma rama en un grado superior, tendría que hacer un examen de electrónica o alguna cosa así, bueno esto me comenta la X cuando vino a darnos la charla, pero la nota es muy alta, eso sí (Daniel, 4º ESO, Centro B).

Ningún alumno entrevistado de 4º de ESO que tenía la intención de hacer bachillerato se planteó la posibilidad de acceder después a un CFGS. En cambio, la estrategia de algunos alumnos que quieren acceder a CFGS es, como hemos visto, hacer primero un CFGM, en hipótesis por dos motivos: el primero eludir el bachillerato, que como hemos visto se concibe como muy difícil, y el segundo, asegurarse un título intermedio de técnico. De esta manera observamos ya en los alumnos de 4º de ESO la pretensión de conectar los CFGM con los CFGS reproduciendo el itinerario de formación profesional que ya existía en la LGE cuando a partir del curso específico, después de superar la FP1, se podía acceder a la FP2. En este segundo sentido presentamos una nueva cita que compara el título de bachillerato y el título que imparten los CFGM. De esta manera se considera mejor haber obtenido un título profesional de CFGM que quedarse sólo con el título que se concede una vez superado el bachillerato y que refuerza la idea de que el bachillerato es propedéutico para acceder a la universidad:

Depende, es que si te quedas con un bachillerato y no haces nada más, de qué te sirve hacer bachillerato; si haces un ciclo, al final tienes algo, por poco que sea, yo creo que es mejor tener un ciclo que sólo un bachillerato (Marta, 4º ESO, Centro A).

LA IMAGEN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DESDE LA ÓPTICA DE LOS ALUMNOS DE CFGM

En el análisis de los grupos de discusión de los jóvenes matriculados en un CFGM trataremos principalmente tres temas clave: los motivos que han llevado a estos alumnos a matricularse en un CFGM, las salidas después de finalizar el ciclo, y finalmente las valoraciones que hacen estos alumnos de los CFGM tanto del título que imparte el nivel educativo como la comparación con los CFGS.



Respecto a las razones para escoger, un primer factor que puede explicar la inclinación de algunos de estos alumnos por los CFGM son las dificultades que encontraron estos jóvenes en obtener el graduado, con lo cual ya se desestima, en algunos casos, la posibilidad de acceder a bachillerato:

Para mí la ESO me ha costado muchísimo sacarla, me ha costado mucho, mucho. Ya te digo, me dijeron que me olvidara del bachillerato porque no me iba a salir bien, y por eso he preferido hacer un grado medio (Cristina, CFGM. Centro E).

Observamos a partir de esta última cita que a la dificultad que tienen algunos de estos jóvenes en sacarse el graduado, se añade la orientación que reciben estos chicos y chicas por parte de centros y tutores para que sigan su itinerario formativo en un CFGM. Serían, en hipótesis, los graduados que se conceden a «condición de estudiar ciclos». Como se puede inferir de la cita anterior y comprobar en la siguiente, el hecho de que se perciba el bachillerato como una etapa educativa de gran dificultad hace también que algunos alumnos desestimen la posibilidad de acceder a bachillerato y opten por hacer un CFGM, ya que algunos de estos jóvenes prevén su posible fracaso en el caso de que hubieran acudido a estudiar bachillerato:

E: ¿alguno de vosotros se planteó hacer bachillerato? Eli: Sí, y no...

E: por qué? Eli: porque no, porque dije, que hagan ellos y después ya si pueden yo, pero han suspendido todos. Yo dije no lo hago porque no iba a aprobar pero digo, si aprueban ellos pues... lo intento, pero es que han suspendido todos, pero todos» (Eli, CFGM. Centro D).

Otros alumnos escogen estudiar un CFGM porque aparte de la dificultad que pueda tener estudiar bachillerato, se entiende éste como propedéutico hacia la Universidad y si el horizonte de la trayectoria formativa del alumno no es estudiar una carrera, parece que el itinerario a seguir es un CFGM aunque el objetivo final sea, como veremos inmediatamente, y como ya hemos visto en las expectativas de los alumnos de 4º de ESO, cursar un CFGS:

No sé, yo no he escogido el bachillerato porque no me voy a sacar ninguna carrera, y a lo mejor pa perder haciendo bachillerato, tres años, pues hago mecánica, me especializo en algo y eso luego hago la superior con el curso puente (Sergio, CFGM mecanización. Centro D).

Por lo que afirma este alumno, el objetivo primero es eludir el bachillerato y el posible fracaso educativo en él, y asegurarse, en segundo lugar, un título intermedio como el que imparten los CFGM para hacer luego un CFGS. En este sentido parece, como hemos visto ya en una cita de un alumno de 4º de ESO anterior, que se valora más obtener un título de CFGM que quedarse sólo con el título de bachiller y de esta forma, el itinerario que se propone en esta última cita parece una estrategia defensiva en el sentido de que, si al final no se consigue el título de CFGS, se ha conseguido por lo menos el título de técnico medio.



Otro grupo de jóvenes que pasan a engrosar la matrícula de los CFGM son aquellos alumnos que provienen de bachillerato. Son alumnos que después de obtener el graduado escolar se matriculan en bachillerato pero no consiguen superar las exigencias de esta etapa educativa y entonces reorientan su itinerario formativo matriculándose en un CFGM:

Se intentó (el bachillerato), lo intenté hacer, pero por falta de motivación y ganas pues no aprobé y decidí hacer un grado medio (Rubén, CFGM electromecánica de vehículos. Centro E).

Yo no quería hacer bachillerato, porque no, porque yo quería hacer un grado medio y no me daba la gana de hacer bachillerato y la directora me decía que me quedara, que me quedara a hacer bachillerato y al final me quedé pero no hice nada (Miriam, CFGM gestión administrativa. Centro E).

Como en esta última cita, en la que la joven quería hacer un CFGM aunque fue orientada desde el centro para hacer bachillerato, o como en las siguientes, vemos que la vocación hacia un oficio puede explicar también una parte de la matrícula de los jóvenes que se matriculan en un CFGM:

Según qué tipo de especialidad, si te gusta arreglar un coche, si te vas a la universidad no vas a estar arreglando un coche, vas a estar en el despacho, cinco horas de trabajo, tal, tal, pero no vas a estar en el taller (Alberto, CFGM. Centro D).

Por último, por lo que se refiere a los motivos que llevan a los alumnos a matricularse en un CFGM, la familia puede tener también una influencia, aunque no sea propiamente de orientación a un CFGM, sí que, en ocasiones, intentan convencer a sus hijos para que sigan estudiando después de la ESO:

No sé, mi madre dice que si me gusta esto pues adelante, que si no pues otra cosa, que yo misma, pero que lo importante es que siga estudiando para que tenga alguna cosa más que la ESO (Johanna, CFGM, artes gráficas. Centre E).

Respecto al valor del título, parece que se valora muy poco, aunque como veremos, el valor cambia en función de la especialidad y de las distintas salidas profesionales que pueda tener una u otra especialidad:

Pero depende del módulo tiene más salida o no, por ejemplo, informática qué están haciendo, lo que te van a pagar no lo sé pero salida tiene porque como antes no había tantas tiendas de informática, ahora que hay tantas te cogen, pero el primer año cobras muy poco, esto hay que tenerlo en cuenta [...] (Rubén, CFGM, mecánica de vehículos. Centro E).

De todas formas, es sobre todo en el momento en que estos jóvenes comparan el título de CFGM con el que imparten los CFGS cuando se dan cuenta del distinto valor de cambio que tienen uno y otro en el mercado de trabajo:

Yo hablo por mí pero yo creo que un ciclo medio es una mierda, porque no tiene salida un ciclo medio, porque cogen a una persona que tiene un ciclo superior que



esta mucho más preparada que una que hace un grado medio, por lo tanto yo me quedo aquí y no lo voy a dejar, me lo voy a sacar pero el año que viene hago la prueba de acceso y hago un superior (Cristina, CFGM Administración. Centro E).

La cita anterior, que compara el distinto valor de cambio que tiene el título de CFGM y el título de CFGS, nos introduce a la vez, de lleno, en otro gran tema que existe entre los alumnos de CFGM, la posibilidad de seguir los estudios en el grado superior de su especialidad. Vemos, en este sentido, que muchos de estos alumnos tienen la intención de proseguir sus estudios en el grado superior, como hemos visto en la última cita, así como en las siguientes:

Pues tocamos muchas cosas, electricidad, mecánica y no sabemos de nada, a ver, sabemos de todo, pero lo mínimo, y claro, no sé, yo tengo que trabajar en el superior (Daniel, CFGM, mecanización. Centro E).

Y delante de esta intención de proseguir los estudios, la principal demanda de la mayoría de alumnos es que se pudiera acceder desde CFGM a CFGS sin tener que hacer las pruebas de acceso:

Te cortan para que no sigas estudiando, porque ¿quién va a hacer tres años ahora? Yo haría un superior ahora en septiembre pero si tengo que hacer las pruebas de acceso y para suspenderlas pues como no (Rubén, CFGM, electromecánica de vehículos. Centro E).

LOS DISCURSOS DE LOS ALUMNOS DE BACHILLERATO SOBRE SUS ITINERARIOS FORMATIVOS

Sobre los alumnos de bachillerato nos interesa conocer qué imagen tienen de los CFGM, por qué escogieron bachillerato y qué itinerarios formativos quieren seguir una vez finalizada esta etapa educativa. De esta forma, lo primero que observamos a partir de los grupos realizados es que la mayoría de alumnos estudia bachillerato con el objetivo de ir a la Universidad:

Porque yo tengo muy claro lo que quiero hacer, que es psicología (Alba, bachillerato. Centro C).

La mayoría de estos alumnos además son jóvenes que obtuvieron buenos resultados académicos en su etapa obligatoria y esta trayectoria de éxito escolar en la ESO explica también por qué después de la ESO escogieron bachillerato en lugar de CFGM:

En mi escuela la gente que entraba a hacer un CFGM era la gente que iba más justa y la gente que iba mejor íbamos a bachillerato (Alba, bachillerato. Centro C).

Y en este sentido ven la posibilidad de acceder a un CFGM sólo como una segunda opción, en caso de que se fracasara en la vía académica, como ya hemos



visto en algunas expectativas de jóvenes de 4º de ESO y como hemos comprobado en los alumnos de CFGM que accedieron a los módulos después de suspender bachillerato:

Sí, claro, tú te metes en bachillerato y si no te ves preparado haces un CFGM (Juan, bachillerato. Centro B).

Por otro lado, hemos comprobado, a partir del análisis de los grupos de discusión con los alumnos de 4º de ESO, que en ningún caso los alumnos que deciden estudiar bachillerato tienen la expectativa de acceder a un CFGS. Dos años más tarde algunos jóvenes cambian de opinión por distintas razones. Observamos que algunos alumnos que se dan cuenta de que no van a aprobar segundo de bachillerato y que tendrán algunas asignaturas pendientes para el curso siguiente, son algunos de los jóvenes que afirman que accederán a un CFGS una vez superado el bachillerato:

Yo supongo que el año que viene iré a (asignaturas) sueltas y trabajaré, o sea, tendré dos o tres asignaturas. Y después quiero hacer un grado superior de integración social (Alejandra, bachillerato. Centro B).

Algunos consideran que la Universidad les exigirá una dedicación y un esfuerzo que no están dispuestos a realizar y consideran que realizar un CFGS requiere menos esfuerzo:

A mí hay muchas carreras que me llaman la atención y no es que sea tonto, pero es que soy vaguísimo, yo no puedo estar más de una hora y media delante del libro, y por eso, yo ir un montón de años a la universidad que están cada día allí aprobando a trozos, yo me veo allí que me matan, es por eso, grado superior me llama la atención y además tengo amigos en el grado superior y a ver, se tiene que trabajar como en todos los sitios, pero no es tan a saco (Pedro, bachillerato. Centro C).

Otros prefieren matricularse en un CFGS por la necesidad de insertarse en el mercado de trabajo relativamente pronto:

A mí me corre un poco de prisa trabajar, por circunstancias de casa y eso porque tengo muchos hermanos y hay que ayudar ¿no? Me corre prisa trabajar y entonces yo hago un ciclo de grado superior y luego ya me pongo a trabajar. La carrera la haré pero con más paciencia, con más tiempo (Pedro, bachillerato. Centro C).

Mientras que para otra parte de alumnos de bachillerato, es la selectividad la que dictaminará si se accede a la Universidad o se accede a cursar un CFGS:

A ver depende, yo lo que voy a hacer es si hago la selectividad y no me llega la media pues depende de cómo lo veo me presentaré en septiembre y si veo que no tengo ganas de pasarme todo el verano estudiando pues hago un ciclo (Juan, bachillerato. Centro B).

Estoy que sí, que no, estoy dependiendo de la junta (de evaluación) supongo. A ver, si he aprobado haría la selectividad y si me da la nota de la selectividad, porque

está en un cinco este año pues entraría directamente a magisterio, pero si veo que hay que repetir a sueltas, como ya es un año que pierdes, entonces haría el grado superior y después con el grado entraría en la Universidad [...] A ver, diríamos que el trayecto final es la carrera, cuál será el camino por el cual accederé a ella, depende (Luisa, bachillerato. Centro B).

De esta forma, observamos también que para algunos alumnos realizar un CFGS puede utilizarse con el fin de acceder a la universidad eludiendo la selectividad o como segunda opción si no se consigue la nota suficiente para estudiar la carrera que el alumno haya decidido. De todos modos, a partir de estas citas nos damos cuenta de que en el imaginario de los jóvenes no se conciben los CFGS como una alternativa a la universidad, sino más bien como una etapa educativa intermedia, o mejor dicho, como una etapa educativa previa a la Universidad.

LA ÓPTICA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL POR LOS ALUMNOS DE CFGS

Los alumnos que se matriculan en un CFGS provienen principalmente de dos vías educativas diferenciadas, los que acceden a CFGS después de cursar bachillerato y los alumnos que se matriculan en CFGS después de estudiar un CFGM y aprobar la prueba de acceso. Existe también un flujo pequeño de alumnos que después de un tiempo en la universidad deciden reorientar su itinerario formativo a un CFGS. Los factores que inciden a matricularse en CFGS de los alumnos que proceden de bachillerato y los motivos que influyen en los alumnos de CFGM a cursar un CFGS, así como los que proceden de la universidad, son diferentes. Para los alumnos de bachillerato el grado de dificultad que intuyen que les exigirá la universidad es un factor importante:

Yo he escogido este ciclo de secretariado porque cuando hacía el bachillerato me han dicho que qué pensaba estudiar y yo he dicho que un ciclo porque no me sentía capaz de estudiar en la universidad (Bibiana, CFGS, secretariado. Centro E).

El hecho de que haya el examen de selectividad también disuade a algunos alumnos a ir a la universidad:

Ahora con la nota del ciclo formativo estoy pensando en ir a la universidad, pero hacer la selectividad en aquel momento creía que no iba a poder con ella, por eso me fui a trabajar un año y a hacer el ciclo (Emilio, CFGS, desarrollo aplicaciones informáticas. Centro E).

Algunos ante la duda de estudiar una u otra carrera universitaria escogen, en primer lugar, estudiar un CFGS que les permita comprobar si realmente les gusta lo que pretenden estudiar en la universidad:

Yo como tenía dos carreras que me gustaban y no sabía cuál escoger pensé hago este curso de un año y si veo que me gusta entonces voy a la universidad, no pienso



ir a la universidad y entonces dejar la carrera a medio empezar, y si me gusta entonces ya la hago (Gemma, CFGS, turismo. Centro A).

Hay algunos jóvenes bachilleres que deciden seguir sus estudios en un CFGS porque les satisface la oferta de ciclos que tiene el instituto en el que han cursado el bachillerato y les resulta más cómodo cursar un CFGS en el mismo instituto que buscar cualquier otro curso o carrera fuera:

Pues decidí hacer otra cosa, y como este instituto estaba aquí donde yo vivía y el ciclo también pues ya me quedé aquí y también me gustaba un poco el turismo, y ahora sí que me gusta (Rocío, CFGS, turismo. Centro A).

Y algunos que, aunque saben la carrera que les gustaría estudiar, prevén que estos estudios universitarios que les apetece estudiar no les facilitarán la inserción al mercado de trabajo y finalmente optan por estudiar un CFGS que puede que les garantice con más probabilidad dicha inserción:

Yo en principio quería ir a la Universidad pero lo que me gustaba estudiar no es que no me convenciera, pero no tenía como mucha salida (Rocío, CFGS, turismo. Centro A).

También hay un grupo de jóvenes que se matriculan en un CFGS después de hacer bachillerato por motivos vocacionales:

Al bachillerato social ya había economía y hacíamos contabilidad y me gustaba y siempre me había gustado. Ya antes de hacer BUP ya me gustaba hacer administración (Verónica. CFGS Administración. Centro D)

Por lo que se refiere a los alumnos que se matriculan en un CFGS procedentes de un CFGM la mayoría se matriculan con la intención de obtener un título superior con el cual puedan acceder a una mejor posición social en el mercado de trabajo:

Es otra cosa, el grado medio es... esto, aparte de que te dan unas aptitudes más importantes que a grado medio, tienes más oportunidades de trabajar en otras cosas diferentes, o sea, no de electricista poniendo cables en una casa, sino que puedes ir a una industria y poner en marcha una máquina o... puedes hacer muchas cosas más, y a grado medio, a grado medio una sola cosa y ya está (Alberto, CFGS, electricidad. Centro D).

En este mismo sentido encontramos algunas citas en las que estos alumnos consideran que después de cursar un CFGS los alumnos tienen muchas más posibilidades de acceder con garantías al mercado laboral, sobre todo si se compara con tener sólo un CFGM:

En grado superior yo creo que sí, que te abre las puertas al mundo laboral, pero en grado medio... (Jordi, CFGS, mantenimiento equipos industriales. Centro E).



Como apuntábamos, y podemos comprobar en el gráfico del diagrama de flujos, existe también un pequeño flujo de alumnos que después de una corta etapa en la Universidad, deciden dejar los estudios superiores y matricularse en un CFGS:

Yo en mi caso, porque fui a la Universidad, hacía psicología pero me sentía un poco perdida, no sabía qué carrera escoger y me decidí al final por un ciclo formativo (Julia, CFGS, administración. Centro D).

Por otro lado, continuando con el análisis de los itinerarios formativos, observamos que el sistema educativo bajo la LOGSE está pensado para que los alumnos que quieran matricularse en un CFGS hayan pasado por el bachillerato, pero como hemos podido ir comprobando a lo largo de los distintos análisis de los grupos de discusión realizados a los diferentes niveles educativos, en el imaginario de los alumnos se concibe el bachillerato como una preparación para acceder a la universidad, y se considera que los CFGS son una continuación de los CFGM. Así, esta chica que después de estudiar bachillerato se matriculó en un CFGS afirma:

Claro, es que bachillerato es más para ir a la universidad, y claro si quieres ir a la universidad siempre es mejor hacer bachillerato, si no quieres ir a la universidad, pues no (Gemma, CFGS, turismo. Centro A).

Y a la vez observamos que en muchas aulas de CFGS, dependiendo, claro, de la especialidad, la mayoría de alumnos han descrito un itinerario de formación profesional hasta llegar a estudiar un CFGS:

En mi clase somos todos de grado medio, menos tres o cuatro que son de bachillerato (Jordi, CFGS, mantenimiento equipos industriales. Centro E).

Incluso se considera, desde la óptica de los alumnos y dentro de la misma especialidad profesional, que llegan mejor preparados los alumnos que ya han hecho un CFGM que los alumnos que se matriculan después de haber acabado el bachillerato:

La gente que venía en nuestro caso de bachillerato, en cosas de física, cálculos matemáticos iba haciendo, pero todo lo que es mecánica y entender mapas y cosas de este tipo iba bastante perdida, en cambio, la gente que venía de grado medio iba mejor, yo creo que es una repetición de grado medio [...] es la repetición de las mismas asignaturas un poco ampliadas, pero no hay mucha diferencia, simplemente para tener un título de grado superior (Jesús, CFGS, mantenimiento equipos industriales. Centro E).

A partir de esta cita detectamos también cómo los alumnos interiorizan la dinámica del credencialismo que impera en el mercado de trabajo en el sentido de que algunos alumnos sólo estudian un CFGS con la intención de obtener el título superior pero en realidad estos jóvenes consideran que los conocimientos ya los obtuvieron en el CFGM. Por otro lado se detecta también un discurso *anti* bachiller de los alumnos que acceden a CFGS a partir de las pruebas de acceso. Muchos



afirman, en este sentido, que llegan a los CFGS mejor preparados que los que proceden de bachillerato y se puede inferir de sus discursos que consideran que los CFGS son más bien la continuación de los CFGM que una opción después del bachillerato. Cuando analicemos los discursos de los profesores veremos, en cambio, que éstos detectan como uno de los fracasos del sistema educativo el hecho de que al final los CFGS se *llenen* de alumnos que proceden de CFGM porque este hecho conlleva bajar el nivel y desprestigiar los CFGS.

Por último, debemos también analizar las expectativas que tienen los jóvenes sobre su futuro una vez finalizado el CFGS. Algunos de estos jóvenes deciden acceder al mercado de trabajo una vez acabado el ciclo y dar de esta forma por acabada su etapa de formación:

Yo, cuando termine, si apruebo ya todo esto, en este curso, pues cuando termine las prácticas buscaré un trabajo en una agencia y ya está porque ya estudiar ya no. Estudiar ya está, se acabó (Rocío, CFGS, turismo. Centro A).

La edad, y la situación familiar pueden ser dos factores clave en esta decisión de dejar de estudiar e insertarse en el mercado de trabajo:

Yo trabajar, lo que pasa es que no sabía si hacer una carrera o no, pero claro, yo tengo una edad, trabajar tengo que trabajar, porque mi pareja... claro. No sé qué voy a hacer (Sol, CFGS, turismo. Centro A).

Esta idea de combinar el trabajo con estudiar una carrera universitaria no es una opinión aislada sino que más jóvenes se plantean esta posibilidad:

[...] Ahora pues quiero compaginar el trabajar, ya de prevención de riesgos con empezar una carrera, que pueda o no ya lo veré, pero quiero probarlo, por lo menos (Samuel, CFGS, prevención de riesgos. Centro E).

Por lo tanto, la universidad es una posibilidad muy bien valorada por estos alumnos que finalizan un grado superior:

Yo tengo la opción de ir a la universidad, y en la agencia que estoy (trabajando) me quieren coger fija, pero creo que me iré a la universidad y dejaré el trabajo [...] (Gemma, CFGS, turismo. Centro A).

El hecho que hemos apuntado anteriormente sobre la posibilidad de que la universidad en Cataluña reconozca y convalide créditos de asignaturas a alumnos que proceden de CFGS también incentiva a que estos alumnos se matriculen a alguna carrera universitaria:

La universidad no la descarto, porque ellos fueron a informarse y te convalidan unos 52 créditos y claro, no sé qué hacer (Sol, CFGS, turismo. Centro A).

La orientación de los profesores también puede influir a que algunos de estos alumnos acaben por acceder a la Universidad:



Entonces están los profesores que te cogen por banda y te dicen hay esta universidad que tal, y voy a probar (Verónica, CFGS, administración. Centro D).

A partir del análisis del discurso de los jóvenes en torno a la construcción de sus itinerarios formativos podemos apuntar algunas constataciones a modo de resumen. En primer lugar, parece que la mayoría de jóvenes que obtiene el graduado escolar tiene la expectativa de acceder al bachillerato con el punto de mira puesto en la universidad. En este contexto las opciones de seguir un itinerario profesional sólo se plantean cuando existe la probabilidad de fracasar en el itinerario académico o efectivamente no se superan las exigencias del bachillerato y se reorienta el itinerario hacia los CFGM. Otro motivo que explica la matriculación en un CFGM es la baja motivación por seguir estudiando. También encontramos un grupo pequeño de alumnos que consideran que el hecho de aprender un oficio puede adaptarse mejor a sus condiciones que el hecho de seguir estudiando.

A la vez, se ha detectado cómo una mayoría de alumnos de CFGM no valoran positivamente el título que ofrecen los CFGM y tienen como objetivo cursar un CFGS de la misma especialidad en que han cursado el CFGM. La principal demanda en este sentido se concreta en conectar los CFGM con los CFGS para hacer más fácil el acceso a los CFGS por parte de los alumnos que provienen de CFGM.

Algo parecido sucede con los alumnos de bachillerato. La primera opción de la mayoría de ellos es acceder a la universidad y se considera los CFGS como una segunda opción para aquellos alumnos que dudan o no se sienten seguros de ir a la Universidad, o por la dificultad que intuyen que encontrarán, o porque no saben qué estudiar y utilizan los CFGS como una vía alternativa. Hemos comprobado también que los CFGS se usan como una vía de acceso a la universidad eludiendo la selectividad y por lo tanto no se constituyen como una alternativa a la universidad.

LOS DISCURSOS DE LOS PROFESORES RESPECTO A LOS ITINERARIOS FORMATIVOS DE SUS ALUMNOS

Cuando preguntamos a los profesores sobre los itinerarios formativos de los jóvenes, la primera discusión que aparece en escena es sobre la agrupación de alumnos en la segunda etapa de la educación obligatoria. En este sentido, hay opiniones en dos sentidos, los que defienden grupos clase heterogéneos y aquellos que consideran mejor solución hacer grupos flexibles según el nivel de aprendizaje de los chicos y chicas. Este tema sobre la agrupación de alumnos es fundamental para comprender los itinerarios formativos de los jóvenes después de la ESO porque estar en una u otra agrupación puede determinar la trayectoria formativa posterior del joven. Veamos este debate sobre la agrupación de alumnos a partir de las siguientes citas:

De entrada somos partidarios de hacer grupos heterogéneos a todos los niveles porque nos parece que marcar un alumno a los 12 años en el grupo de los más lentos o de los más..., esto era un poco discriminatorio y que podíamos bajar la



autoestima de los chicos que agrupabas con los grupos más lentos, por lo tanto los agrupamos de manera heterogénea (Profesora. ESO. Centro E).

Yo podría hablar porque estoy en primero trabajando con un tipo de agrupación y en tercero trabajando con otro tipo, y realmente la diferencia es abismal, se trabaja mucho mejor en tercero con la agrupación flexible que en primero donde los tienes todos mezclados, por lo menos en mi área ¿no? Tengo de un ritmo de aprendizaje rapidísimo a un ritmo de aprendizaje lentísimo ¿no? Y entonces llegar a todos cuesta mucho, y en cambio, con estos semi itinerarios, podríamos llamarles, trabajas muy a gusto (Profesor. ESO. Centro A.).

De esta manera, el debate se traslada principalmente a dos ámbitos diferenciados. Por un lado, como hemos visto en la última cita y como veremos en la siguiente, se justifica la agrupación flexible en el sentido que puede facilitar y mucho la labor del profesor en el aula:

Mayoritariamente es satisfactorio por parte del profesorado como por parte del alumno. Es que yo creo que antes era imposible desdoblarte en todos los niveles. Porque ahora haciendo esto, dentro de cada grupo que aparentemente es homogéneo, la heterogeneidad es enorme. Imaginaros sin este recurso (Profesora. ESO. Centro A).

Y por el otro lado existe un debate mucho más profundo respecto a si se debe priorizar la equidad o por el contrario la eficiencia educativa a partir de las agrupaciones de alumnos:

Hombre de esta forma, entre los grupos que podemos exigir más pues podemos conseguir pues esto, un nivel mejor, y con todo nos encontramos que cuando pasan a bachillerato les cuesta, el cambio, teniendo estas agrupaciones... si no las tuviéramos, sería peor aún, sería peor (Profesor. ESO, bachillerato. Centro C).

Pues yo no soy tan entusiasta, veo más los inconvenientes que las ventajas. Yo pienso que es malo esto, porque como todos son malos (en el grupo de aprendizaje lento), no hay nadie que estire, no hay ningún estímulo, entonces la clase no funciona, no funciona. Yo pienso que es el inconveniente de los agrupamientos flexibles o de los agrupamientos de velocidad de aprendizaje, que determinados grupos bajos no tiran porque no hay nadie que estimule a los otros y entonces como a todos les da igual, pues no se hace nada (Profesor. ESO. Centro A).

En última instancia, hemos encontrado también que los agrupamientos flexibles se utilizan, en algunos centros, para separar en un aula aquellos alumnos más conflictivos que pueden entorpecer el funcionamiento normal del aula ordinaria:

El objetivo de por qué se crea un curso y otro eh, es por razones conductuales, es una necesidad de supervivencia del centro frente a los elementos distorsionadores de cada clase, y bueno se han agrupado allí estos alumnos [...] lo primero por el bien de los demás compañeros, porque si no hubieran estado éstos, hubieran progresado con un rendimiento muy alto, y se estaba incluso creando un conflicto con alumnos normales, podríamos decir no, o sea que era una manera de supervivencia (Profesor. ESO, bachillerato. Centro C).



De esta forma, si pasamos de las justificaciones sobre los agrupamientos flexibles a las prácticas reales en los distintos institutos, observamos una amplia tipología de estrategias de agrupaciones de alumnos. Veamos un par de ejemplos:

En el claustro se aprobó agruparlos por niveles a cuarto, sólo, en el último curso, es decir, heterogéneos en primero, segundo y tercero, y en el último curso, que ya había una fácil orientación pues los agrupábamos por niveles (Profesor. ESO. Centro E).

Hacemos grupos flexibles que en primer ciclo de la ESO los agrupamos en algunas materias, y en segundo ciclo de la ESO lo hacemos en todas las materias a excepción de plástica, educación física y música. Y más o menos están separados por ritmos de aprendizaje [...] (Profesor. ESO. Centro E).

Finalmente, estos distintos grupos flexibles según el nivel de aprendizaje, que como hemos podido comprobar es una práctica bastante habitual, generalmente están encaminados a unos itinerarios formativos concretos, y por lo tanto las agrupaciones de alumnos según la velocidad de aprendizaje se convierten, sin lugar a dudas, en una forma de orientación formativa para los jóvenes:

A ver, por ejemplo, los alumnos que están en el A y en el B, la idea es que vayan a bachillerato. El C y el D, son alumnos que podrían ir más orientados hacia ciclos formativos y el mundo laboral, pero no siempre ¿sabes? Hay algunos alumnos del C que si quieren pueden ir a bachillerato, y al A y al B, hay algunos que van a ciclos formativos. No es una escala de inserción, sino que escogen ellos (Profesor. Centro A).

Pero como el título es el mismo para todos, hayan realizado la ESO en un grupo de aprendizaje rápido o lento, y son los alumnos, junto con sus familias, quienes, una vez superada la ESO, pueden escoger su itinerario formativo a partir de la oferta post-obligatoria que ofrece el sistema educativo, hace que algunos alumnos no sigan la orientación marcada por los profesores e institutos. De esta forma algunos profesores critican la unicidad del título de la ESO y por extensión al sistema:

Lo que pasa es que, claro, esto es una contradicción del sistema que tenemos ¿no? Porque si apartamos curricularmente a los alumnos que teníamos en los grupos C y D pero la titulación es la misma para todos, todos pueden hacer bachillerato. Este año por ejemplo, tenemos alumnos en primero que han estado cursando (la ESO) en el grupo C. Y claro, han decidido que pueden hacer bachillerato y allí están. No sé si acabarán pero... (Profesora. Bachillerato. Centro A).

De todas formas la agrupación de alumnos es muy importante y el tema de la orientación de los tutores es básico por lo que se refiere a las trayectorias formativas de los jóvenes después de la ESO. Se demuestra en este sentido, lo que también apuntábamos anteriormente, de que existe la opción de conceder títulos a condición de que se siga la orientación realizada por los tutores y los institutos:

A ver, todos tienen el mismo título, pero este título proviene de experiencias diferentes, porque unos provienen de un refuerzo y hay otros que no, ¿no? Entonces



aunque tienen el título todos igual, sí que hay un acompañamiento orientativo previo ¿no? (Profesor. ESO. Centro D).

La oferta post-obligatoria del instituto parece que también puede explicar el hecho de conceder títulos a condición de seguir una formación determinada en el mismo:

Yo supongo que el hecho de ser un instituto que hace bachillerato y ciclos a la vez no nos planteamos este tipo de cosas, supongo que en un IES que sólo hace bachillerato, dicen te aprobamos pero no te quedas aquí a hacer bachillerato, nosotros, hagan lo que hagan estarán aquí (Profesor. Centro E).

Aunque, como también advertíamos, los profesores afirman que los jóvenes con el título en la mano deciden seguir el itinerario formativo que creen que más les conviene:

Una vez tiene el título no le voy a decir yo que no para que se vaya al instituto de al lado, que si tienen plaza le van a decir, adelante. Entonces no merece la pena. [...] Lo que pasa es que viene fulano de tal que dice que se quiere matricular (a bachillerato), pues que pase, y le decimos, ¿tú por qué te quieres matricular?' oh mi padre...¿.pero tú quieres o no? La junta dice que cree que tienes que hacer un ciclo, o es que un ciclo, es que yo lo quiero intentar...pues te matriculas y ya está, ésta es la historia. Luego lo que ocurre es que en la primera evaluación hay cierto porcentaje que lo dejan (Profesor. ESO, bachillerato. Centro C).

Si nos fijamos ahora, concretamente, en los itinerarios de los jóvenes después de la ESO desde la óptica de sus profesores, encontramos, en primer lugar, que los profesores mayoritariamente consideran que los estudiantes de CFGM son alumnos que en realidad no tienen ganas de estudiar y que se matriculan en un CFGM como segunda opción después de desestimar el bachillerato, principalmente por su dificultad:

En la cabeza de los estudiantes que llegan a ciclo medio es que no quieren estudiar, que saben que el bachillerato es muy duro (Profesora. CFGM- CFGS. Centro E).

La realidad, como ya hemos apuntado, es que muchos de estos alumnos han estado orientados por los mismos profesores para que se matricularan en CFGM:

Fundamentalmente a quien no le ha ido bien el 4º de ESO, que lo han aprobado así justito, y que ha tenido una orientación por parte de los profesores de que tú mejor que te orientes para hacer una formación profesional con la idea de que siempre es un poquito mas fácil, mas práctico y hay menos que estudiar» (Profesora. ESO. Centro E).

Al fin y al cabo, en el imaginario de los profesores se consideran los CFGM como una opción formativa de segunda diseñada para aquellos alumnos que han obtenido el título de la ESO con cierta dificultad, y corrobora esta afirmación el



hecho de que muchos consideran un fracaso que un alumno que por su trayectoria formativa en la ESO sería candidato a estudiar bachillerato se decanta por proseguir una formación profesional:

A lo mejor, lo más preocupante, entre comillas, son los alumnos que creemos que podrían hacer un bachillerato y que no se atreven a hacerlo, sin desmerecer los ciclos eh...pero a lo mejor la primera opción sería el bachillerato (Profesor. ESO, bachillerato. Centro A).

Por lo que se refiere a los alumnos que acceden a CFGM después de pasar por otra experiencia post-obligatoria, los profesores *prefieren* a los alumnos que provienen de bachillerato que aquellos que acceden a CFGM después de superar las pruebas de acceso:

Hay gente que empieza primero de bachillerato y ve que no le va bien en un par de meses y buscan la alternativa de los ciclos formativos y suelen ser buenos alumnos en general, tenemos excepciones pero suelen ser alumnos que siguen el ciclo bien (Profesor. Bachillerato. Centro A).

(Los alumnos que acceden a partir de las pruebas de acceso) Se nota que la formación de base no la tienen, sufren mucho, duran dos años y lo dejan...yo he tenido alguno en comercio que viene de las pruebas de PGS y se nota que le falta formación de base para tirar adelante (Profesor. CFGM. Centro D).

Respecto a las salidas después de hacer un CFGM, los profesores detectan tres realidades: una salida al mercado de trabajo antes de finalizar el ciclo, sobre todo en primer curso, como se puede comprobar a partir del diagrama de flujos así como en la siguiente cita:

Existe un alto porcentaje de abandonos de primero a segundo, y los motivos son parecidos, hay gente que trabaja y hay gente que se había hecho la expectativa de un ciclo sobre todo práctico y de pocos requisitos intelectuales y después se da cuenta que hay un cierto grado de conocimiento aunque sea un ciclo formativo y no se ve capaz de superarlo (Profesora. CFGM-CFGS. Centro E).

Existe, según los profesores, una mayoría que después de acabar el CFGM acceden al mercado de trabajo, y un alto porcentaje, según la opinión de los mismos, y como hemos visto en el análisis de los discursos de los alumnos, que pretenden cursar un CFGS después de haber superado el grado medio:

A ver, el 40% de los alumnos de grado medio quieren hacer el superior, quiero decir que es un porcentaje altísimo. Es cierto que sea posible que haya algunos de estos alumnos que se hayan convencido de que realmente pueden dar mucho más de sí, y esto es bueno (Profesora. CFGM-CFGS. Centre E).

De esta forma parece que hay algunos alumnos que acceden a CFGM con la intención de incorporarse luego al mercado de trabajo, pero después de acabar el ciclo formativo se ven con ánimos de hacer el grado superior, posiblemente anima-



dos por el hecho de haber obtenido el título de ciclo medio y se ven capacitados para seguir con los estudios profesionales. Se demuestra en este sentido que la trayectoria educativa previa es clave a la hora de decidir proseguir el itinerario formativo.

Para satisfacer esta demanda, es decir, para facilitar a todos los alumnos que después de realizar un CFGM quieran acceder a CFGS superando la prueba de acceso obligatoria, algunos centros ofrecen a estos alumnos la posibilidad de matricularse en bachillerato, ofreciendo un currículo excepcional con el fin de preparar la prueba de acceso a CFGS:

Es un primero de bachillerato como cualquier otro, lo que pasa es que el itinerario es un poco distinto porque cambia un 20% de las materias, que un alumno normal las haría en segundo y aquí las tienen que hacer en primero para poderse presentar a las pruebas [...] es decir, no es una cuestión muy especial sólo es un bachillerato adaptado para que se puedan presentar a la prueba (Profesor. Centro E).

De esta manera se constata como ya apuntaba Larena, «que los procesos sociales no esperan a los decretos ministeriales para producirse [...]» (1991:102) en el sentido de que ante la gran demanda que hay por parte de los alumnos de CFGM de acceder a CFGS, y las dificultades que impone el sistema educativo para que los alumnos de CFGM accedan a CFGS, los centros educativos inventan estrategias para satisfacer esta demanda y facilitar a los jóvenes, en la medida de lo posible, el acceso a los CFGS mediante la preparación dentro del mismo centro de las pruebas de acceso. Aunque no todos los profesores están de acuerdo de que tantos alumnos de CFGM accedan a CFGS porque algunos consideran que de esta forma se devalúan los CFGS:

el alumno que acaba grado medio no tiene necesariamente capacidad para ir a un grado superior, porque si no el problema es que el ciclo de grado superior tiene menos prestigio, sería bajar el nivel (Profesor. CFGM- CFGS. Centro A).

Por último, dentro de la conexión del grado medio con el grado superior, parece que la oferta de ciclos del centro educativo en cuestión puede influir a la hora de orientar a los alumnos de CFGM para que sigan sus estudios en el CFGS de la misma rama:

Creo que depende mucho de la facilidad que les demos, por ejemplo en la escuela tenemos grado superior de administrativo y electricidad y se está notando que cada vez mas tienes un porcentaje más elevado de alumnos de grado medio que pasan a grado superior, y tu dices, bueno, a ver qué haremos con ellos en grado superior, en cambio, mecánicos y carrocería tenemos menos (alumnos que acceden a grado superior) porque en la escuela no ofrecemos estos ciclos (superiores) ¿no? Y es que ya es muy difícil decirle a un chico, bueno, ahora coge el tren cada día vete a estudiar a... (Profesor. CFGM-CFGS. Centro D).

El otro flujo importante de alumnos que acceden a CFGS son, claro, los alumnos que acceden después de cursar bachillerato. Según sus profesores muchos de los alumnos que van a CFGS después de bachillerato son aquellos que no pueden entrar en la carrera universitaria que deseaban y se deciden finalmente por una formación profesional superior:



La matrícula de grado superior se llena cuando saben (los alumnos) si entran o no entran a la facultad que han escogido. Es aquello de que como no he podido entrar a la universidad pues me queda la otra vía (Profesora. CFGM-CFGS. Centro A).

También parece que acceden a CFGS aquellos alumnos que han tenido más dificultades en superar el bachillerato:

Si ven que les cuesta mucho (el bachillerato), pues entonces escogen los ciclos (Profesor. Centro A).

Y por último existen también algunos alumnos que tienen claro que quieren estudiar un CFGS y ni siquiera se presentan a la selectividad:

Hay gente que no se presenta a las PAAU sino que tiene claro que quiere hacer un ciclo, y si lo tiene claro pues ya está (Profesor. Bachillerato. Centro B).

Otro aspecto interesante a destacar es cómo algunos jóvenes, según sus profesores, usan los CFGS para poder ir más adelante a la Universidad. Esta realidad ya la hemos detectado analizando los grupos de discusión de los alumnos. Desde el punto de vista del profesorado también se advierte este itinerario formativo, sobre todo en algunos CFGS concretos:

Nosotros tenemos un porcentaje importante que va a la universidad, debe estar alrededor del 25% o el 30% de alumnos que terminan el ciclo superior [...] y donde se nota más aquí es en secretariado, este perfil de alumno que lo que está aquí buscando es una carrera como empresariales (Profesora. CFGS. Centro E).

Para finalizar con el análisis de los discursos de los profesores, se puede apuntar que buena parte del profesorado considera que el organigrama educativo diseñado por la LOGSE era, a primera vista, atractivo, pero que en la práctica no funciona:

El diseño de este sistema educativo, que en principio sobre el papel estaba bien, a ver, para grado medio necesitas la ESO, para grado superior necesitas tener el bachillerato, pero después hay todas unas familias profesionales, que los alumnos para poder acceder necesitan el bachillerato y resulta que los bachilleres no quieren hacerlo, por lo tanto, esto que parecía que estaba bien diseñado teóricamente, a la práctica no ha funcionado, por tanto se tendrían que abrir nuevas líneas para que esto funcione (Profesor. Centro D).

Y los principales problemas que no ayudan a «dignificar», según los profesores, la formación profesional de la LOGSE son dos, que van de la mano. Por un lado son los alumnos que tienen más dificultades en la etapa educativa anterior los que acaban por matricularse en los distintos niveles de la formación profesional:

En el fondo lo que pasa es que en los ciclos formativos se acaba recibiendo a la gente que más dificultades tiene, tampoco somos capaces de dignificarlo, entre comillas, ¿no? Porque nunca tenemos un grupo de alumnos con los que puedas



hacer un currículum como está previsto, porque tienes que hacer un montón de adaptaciones porque los alumnos que tienes son los que presentan más dificultades ¿no? (Profesor. CFGM-CFGS. Centro E).

Y por el otro lado, el reconocimiento social de la formación profesional continúa por debajo de cualquier itinerario académico:

Yo veo que esto de la FP es otra vía para inserirse en la sociedad, y no es ni mejor ni peor que el bachillerato. A nivel social aún falta ¿no? Falta trabajar que una profesión tiene un valor ¿no? Que tendría que estar más reconocido por la sociedad. No sé de dónde viene que valga más la universidad o el bachillerato ¿no? Los chicos son conscientes de la diferencia de valoración social ¿no? Y a veces, hacen comparaciones que son sensaciones de autoestima ¿no? Yo estoy en la línea de los fracasados escolares, de los fracasados de la sociedad ¿no? En el sentido de que a lo mejor les está gustando lo que están haciendo, pero hacen la comparación con otros que llegaran no sé dónde... No sé desde dónde se tendría que trabajar esto (Profesor. CFGM, CFGS. Centro D).

A modo de resumen podemos apuntar que desde el punto de vista de los profesores se considera, en general, y en sintonía con los alumnos, que la formación profesional es una segunda opción que se sitúa detrás del itinerario académico. El hecho de que en la mayoría de centros se utilicen las agrupaciones flexibles de alumnos que finalmente orientan a los alumnos en sus itinerarios formativos y el hecho de que un alumno candidato a acceder a bachillerato acceda a CFGM sea vivido como un pequeño fracaso por éstos, muestra esta idea de que la formación profesional es concebida como una segunda opción.

Por otro lado, aunque algunos profesores consideran que el hecho de que los CFGS se llenen de alumnos que proceden de CFGM desprestigia la formación profesional de nivel superior, hemos detectado cómo algunos centros educativos elaboran estrategias para facilitar a sus alumnos de CFGM el acceso a CFGS. La opción de estos alumnos de matricularse en un primero de bachillerato especial para preparar las pruebas de acceso a los CFGS es el ejemplo más claro y gráfico en este sentido.

Por último la mayoría de los profesores están de acuerdo en que el diseño de la LOGSE para igualar el «prestigio» de la vía académica con la vía profesional era teóricamente esperanzador, pero que en la práctica no ha funcionado porque los alumnos con el graduado prefieren en su mayoría matricularse en bachillerato, y con el título de bachiller prefieren la universidad a los CFGS.

4. CONCLUSIONES Y RETOS DE FUTURO

El punto de partida del artículo era una pregunta muy clara: ¿hay más alumnos en la formación profesional después de la reforma educativa? La respuesta no es sencilla, no puede ser categórica respondiendo con un sí o con un no, ya que la realidad es compleja y el sistema educativo, como no podía ser menos, es un





campo donde se cruzan intereses, expectativas y presiones de los distintos actores de la comunidad educativa (y también de fuera de la comunidad educativa). Por eso las reformas educativas no pueden ser voluntaristas si no quieren provocar los conocidos efectos perversos, de los que ya avisara Durkheim a principios del siglo XX (Durkheim, 1989), y tienen que partir del conocimiento de las estrategias de los actores en función de sus intereses y expectativas. Por eso hemos analizado los discursos de alumnos y profesores, para ver las motivaciones, las elecciones entre diferentes alternativas, las decisiones que toman o que van a tomar. Y por eso hemos analizado los flujos que son la cristalización de estas decisiones. Nos hemos centrado en la construcción de itinerarios, aunque hay otros aspectos muy importantes en la reforma de la formación profesional, como el currículum y la conexión con el mercado de trabajo, que pueden contribuir de forma substancial a la mejora de la formación y al aumento de su atractivo.

Respecto a las vías y los itinerarios profesionales, la LOGSE introdujo dos grandes cambios: el aumento de los requisitos académicos para el acceso y la desconexión entre los distintos niveles. Todo ello con el objetivo de «dignificar» la formación profesional y para evitar la construcción de dos vías separadas jerárquicamente. Pero como hemos insistido, a menudo las estrategias de los actores y la inercia de algunas tendencias sociales pueden modificar o rehacer estos cambios. Para acceder al bachillerato o a un ciclo formativo de grado medio es necesario el mismo título, pero los títulos van «orientados» en función de las opciones posteriores y en función de la diversificación curricular que se haya hecho en la ESO. Hemos analizado estos límites de la comprensividad en otros trabajos, por lo que no vamos a abundar en ello (Merino *et al.*, 2006; Merino, 2004). La igualdad real entre bachillerato y formación profesional no puede venir sólo con la equiparación formal de los requisitos de acceso, si es que es deseable que bachillerato y formación profesional se igualen, lo que es más que dudoso.

Hemos visto cómo la desconexión entre el ciclo de grado medio y el de grado superior, aunque hecha con buenas intenciones, es incomprensible para muchos alumnos, que buscan sus alternativas para acceder al nivel superior más o menos lejanas de la vía oficial y en algunos casos contando con el apoyo del instituto, como el bachillerato «adaptado». También hay que tener en cuenta que si la formación profesional está considerada de menor rango que el bachillerato, dentro de la formación profesional también hay rangos diferentes en función de la especialidad. En el grado superior hay especialidades que son escogidas por pocos bachilleres y por lo tanto tienen en los titulados de grado medio su público preferencial, pero que tienen dificultades para acceder.

También hemos visto que, en contra de lo que se dice habitualmente, el papel de la familia y del profesorado en la orientación de los jóvenes es importante, a veces fundamental para entender las decisiones que toman, como es el caso de la matrícula en bachillerato con escasas probabilidades de éxito. De nuevo las reformas educativas, o la política educativa en general, deberían de tomar nota de cómo funcionan los mecanismos de orientación y de ayuda a la decisión de los jóvenes.

La traducción en flujos y agregados de itinerarios de las decisiones de los individuos nos ha arrojado datos interesantes. Aquí sí podemos decir claramente que

la LOGSE no ha aumentado el número de alumnos que se matriculan en formación profesional ni la proporción de una generación que sale al mercado de trabajo con un título profesional, pero sí que ha cambiado sustancialmente su composición interna. Ha disminuido el peso de la formación profesional de rango medio y ha aumentado el peso de la formación profesional de rango superior. Aquí las comparaciones son difíciles, porque la FP1 ha quedado subsumida en la educación obligatoria, pero la gran innovación ha sido la creación cada vez más visible de una formación profesional que no se ha convertido en una alternativa a la universidad sino en un itinerario diferente de acceso. La universidad, como no podía ser de otro modo, está en la cúspide de la pirámide educativa. Pero este éxito en la parte «alta» del sistema educativo se ve ensombrecido por la gran asignatura pendiente, la formación (profesional) para el 30-40% de la promoción que sale del sistema educativo sin la titulación mínima o con un abandono prematuro del bachillerato o de los CFGM.

Y por eso acabamos con el gran reto del presente y del futuro, para el que ya veremos si la aplicación de la nueva LOE da las respuestas adecuadas. Hemos elaborado un análisis específico de los Programas de Calificación Profesional Inicial y publicado justo antes de aprobarse definitivamente la ley (Merino *et al.*, 2006). Parece ser que se corregirá la vía muerta que representaban los Programas de Garantía Social, y los jóvenes que sigan los PCPI podrán construir un itinerario profesional con el acceso a los CFGM y por lo tanto aumentará el atractivo de estos programas para los jóvenes que no obtengan el graduado en secundaria. Aunque esto implique de facto el reconocimiento de una doble titulación y la posibilidad bien real de transformar un itinerario en una vía profesional (que se verá acentuada con la posibilidad del curso puente entre el grado medio y el grado superior), es preferible la inclusión en vías secundarias que la exclusión educativa que, como ya es bien sabido, es la puerta a la exclusión social.

REFERENCIAS

- ABAJO, J.E.; CARRASCO, S. (eds.) (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España: encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*, Madrid, Instituto de la Mujer y CIDE.
- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. (1971), *L'école capitaliste en France*. Paris: François Maspero.
- CALERO, J. (2006). «Desigualdades tras la Educación Obligatoria: nuevas evidencias». Fundación Alternativas.
- CARABAÑA, J. (1997). «La pirámide educativa». *A Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: ICE-UB I Horsori (cuadernos de formación del profesorado).
- DESCY, P.; TESSARING, M. (2001), «Training and learning for competence. Second report on vocational training research in Europe: synthesis report». Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- DURKHEIM, E. (1989). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- GREEN, A.; LENEY, T; WOLF, A. (2001). *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Pomares.



- LERENA, C. (1991). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel
- MERINO, R. (2003). «Els fluxos d'alumnat a l'ensenyament secundari. Inercies i canvis malgrat les reformes educatives» a *Educar*, núm. 32, pp. 85-112.
- (2005). «De la LOGSE a la LOCE. Discursos y estrategias de alumnos y profesores ante la reforma educativa» *Revista de Educación*, núm 336, pp. 475-502.
- MERINO, R.; CASAL, J.; GARCÍA, M. (2006). «¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate», en *Revista de Educación*, núm. 340, pp. 1.065-1.083, MERINO, Rafael, «L'ensenyament secundari comprensiu. Contradiccions i possibilitats de les reformes educatives», en *Papers. Revista de Sociologia*, núm. 74, pp. 111-128, 2004.
- (2006). «De los Programas de Garantía Social a los Programas de Calificación Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales», en *Revista de Educación*, núm. 341, pp. 81-98, 2006.
- VINCENS, J. (2000). *L'évolution de la demande d'éducation*. Note 329.0029, projet EDEX.
- WALTHER, A.; STAUBER, B., et al., (eds.) (2002) *Misleading Trajectories. Integration Policies for Young Adults in Europe?* Opladen: Leske + Budrich.

