

La nueva Formación Profesional vista por los alumnos

Rafael Merino Pareja

Facultad de Ciencias de la Educación
Universitat Autònoma de Barcelona

E-mail: Rafael.Merino@uab.es

RESUMEN

A partir de cinco grupos de discusión con alumnos de ciclos formativos de grado medio y de grado superior, se analizan los discursos y las estrategias de estos alumnos: los discursos sobre la valoración que hacen de la formación recibida y las estrategias sobre la inserción laboral o la continuidad de estudios. En definitiva, se trata de analizar el punto de vista de los que han sufrido las reformas educativas, a menudo sin ser tenidos muy en cuenta.

Palabras clave: formación profesional, reforma educativa, enseñanza secundaria, leyes.

ABSTRACT

We analyze the discourses and strategies of vocational training students (intermediate and advance level), interviewed in 5 focal groups. The discourses are about the valuation of training they have followed, and strategies about future labor market entrance or engagement in other studies. Finally, the aim is to analyze the perspective of pupils who are suffered the educational reforms, many times without hearing their voices.

Key words: vocational training, educational reform, secondary school, educational laws.

SUMARIO: 1.introducción. 2. La valoración del CFGM. 3. Perspectivas del CFGM. 4. La valoración del CFGS. 5. Perspectivas del CFGS. 6. Conclusiones. 7.Referencias Bibliográficas

1 INTRODUCCIÓN

A menudo cuando se aplican reformas educativas se privilegian datos cuantitativos respecto a la matrícula o al rendimiento, pero son pocos los balances que se hacen de las reformas a partir de las voces de quienes las están protagonizando. En este sentido, el profesorado sí ha tenido capacidad para hacer sentir sus posiciones respecto a la reforma educativa, sobre todo las posiciones contrarias. En cambio, las opiniones de los alumnos pocas veces se tienen en cuenta. Una de las innovaciones más importantes de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo), y que curiosamente ni la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) ni la Ley

de Formación Profesional y Cualificaciones del último gobierno del PP tocaron, es la nueva estructura de la formación profesional surgida con la LOGSE, con dos ciclos cortos, uno después de la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria) y otro después del bachillerato. Esta estructura ya se intentó con la LGE del año 70 pero se malogró en la aplicación (Planas, 1986), con lo que la formación profesional se convirtió en terminal y el bachillerato en propedéutico (Lorenzo, 1996). Vamos a ver cómo viven los alumnos esta nueva estructura, a partir del análisis de 5 grupos de discusión con alumnos de CFGM (Ciclos Formativos de Grado Medio) y CFGS (Ciclos Formativos de Grado Superior) de tres institutos de educación secundaria del área metropolitana de Barcelona¹. En estos grupos se habló, entre otras cosas, de la valoración que hacían de la experiencia formativa que estaban a punto de finalizar y de las expectativas a corto plazo después de acabar el ciclo. Analizaremos primero los comentarios de los alumnos de CFGM y en segundo lugar los alumnos de CFGS.

2 LA VALORACIÓN DEL CFGM

Todas las aportaciones que hacían referencia a la manera como han vivido los alumnos su paso por el ciclo formativo, las hemos clasificado en dos grupos: los puntos débiles y los puntos fuertes del grado medio. No todos los puntos se dan en todos los centros ni en todas las especialidades. Seguramente la dinámica inicial de estos ciclos ha marcado las deficiencias lógicas de un dispositivo formativo que entra en funcionamiento. Tampoco se trata de hacer una evaluación de la formación profesional, no es éste el objetivo de este trabajo, pero sí apuntar qué vivencias pueden explicar en parte las presiones que pueda recibir el sistema educativo para modificar algunas de las características que lo definen actualmente.

Entre los puntos débiles, han aparecido los comentarios siguientes:

- A algunos alumnos se les hace corta la duración del ciclo, sobre todo aquellos que sólo duran un curso académico (en nuestro estudio, sólo el caso de administrativo), y muchos dudan que la preparación recibida sea suficiente para encarar la inserción laboral². Aunque hayan hecho las mismas horas (o más) de formación específica que en la antigua FP2 (Formación Profesional de segundo grado), se hacía en tres años; la concentración puede no ser adecuada para el ritmo de aprendizaje de los alumnos.
- Este punto tiene relación con la crítica que se hace en algunos ciclos a la superficialidad de los contenidos recibidos, puesto que hay muy poco tiempo para la materia y los objetivos terminales planteados en los ciclos de grado medio. La tensión entre conocimientos genéricos-conocimientos específicos (o dicho de otra manera, entre conocimientos más adaptables a cambios y conocimientos aplicables a corto plazo) no queda bien resuelta.
- Un elemento muy negativo es la inadaptación de algunos profesores al nuevo

contexto. Si bien es cierto que el cambio ha sido repentino, los alumnos no suelen tolerar la incapacidad del profesor que no quiere o que no puede adaptarse a la nueva situación.

- Finalmente (que no en último lugar) hay una gran crítica al diseño de la reforma: la carencia de conexión con el grado superior. Si bien es cierto que no es la opción mayoritaria, sí que es una cuestión que genera un consenso muy amplio.

Con respecto a los puntos fuertes, hace falta destacar la eliminación de las materias comunes. De acuerdo con la reforma, la formación general es previa a la formación profesional y, por lo tanto, los ciclos no tienen que dedicar horas a los conocimientos genéricos y se pueden centrar en las materias de especialidad. Esto hace que la formación profesional sea más motivadora para alumnos que ya están saturados de matemáticas, lengua... Pero también tiene un aspecto negativo, como destacaba un alumno de un CFGS, y es que en la antigua FP1 (Formación Profesional de primer grado) las materias comunes eran una segunda oportunidad para los estudiantes que habían fracasado en la EGB (Enseñanza General Básica) para sacarse el graduado, y esto ahora no pasa. Es decir, cuanto más centrada la FP en sí misma, se convierte en una vía más cerrada; en cambio, la introducción de elementos genéricos permite abrir más vías³. Es decir, que si los CFGM tuvieran contenidos genéricos, sería más fácil que se pudiera hacer la conexión con el CFGS.

"Los que no podían continuar estudiando iban a la FP. Y allá te encontrabas... pues... de todo. Y, bueno, los que iban hacia la universidad pues iban a BUP. Y claro, lo que hacíamos en FP, hacíamos todas las asignaturas que hacíamos antes más las tecnológicas. Era un poco como hacer otra vez lo mismo, más una formación, entre comillas, profesional, porque, claro, lo que tenía más horas era pues humanística, lenguaje, física, química... bueno todo lo mismo. Y sobre todo FP1 era como un poco como repescar a la gente que se había quedado en la EGB, porque estaban repitiendo otra vez todo. Después FP2 ya era otra historia, pero FP1 era eso, una repesca" (Joel, centro C, CFGS).

Otra valoración positiva es el aumento de la proximidad con el mundo del trabajo, tanto con respecto a las horas que pasan los alumnos en el taller como sobre todo por la formación en centros de trabajo⁴. La extensión de las prácticas a la totalidad del alumnado que no tiene experiencia laboral ha sido un acierto en el cual coinciden alumnos y profesores, con respecto al acercamiento entre la formación y la ocupación. No siempre las empresas que acogen estudiantes de formación profesional dan la talla, y, como decía un alumno, hay dos tipos de empresas: aquellas donde vas a trabajar o aquellas donde vas a aprender. Ni qué decir tiene que también se pueden encontrar empresas que tengan las dos concepciones de las prácticas.

3 PERSPECTIVAS DESPUÉS DEL CFGM

Los alumnos de CFGM elaboran diferentes estrategias de futuro de acuerdo con sus intereses y sus capacidades. Los hay que tienen una perspectiva muy a corto plazo, que quieren ir a trabajar⁵ (los hay que han ido combinando estudios y trabajo), porque anteponen otros intereses como la necesidad de autonomía financiera respecto a la familia (autonomía que, a estas edades, se traducen en el ámbito del tiempo libre y del consumo). Algunos se han planteado hacer otro ciclo de grado medio para ampliar su formación, como estrategia defensiva ante la competencia que encontrarán en el mercado de trabajo, normalmente dentro de la familia profesional pero no siempre. Esta acumulación de ciclos no representa una gran proporción⁶, pero es posible que aumente en el futuro.

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

La opción que tiene más peso en el ámbito discursivo es ir a hacer un grado superior. De hecho, también existe la idea de pirámide, ya que el grado superior es visto como el "camino natural" para los que sirven para estudiar; algunos incluso tienen el punto de mira en la universidad, y el grado superior como puente para acceder. Hay dos estrategias para continuar en el grado superior. Mejor dicho, hay tres, lo que pasa es que la vía "normal", es decir, hacer el bachillerato, no es contemplada por nadie, no se plantea en parte porque algunos de los que querían ir ya han pasado por el bachillerato y han fracasado, y otros porque, si hubieran tenido esta vía como plausible, ya no se habrían matriculado en un CFGM. Las dos estrategias más claras son, pues, intentar hacer el curso puente o bien las pruebas de acceso.

Con respecto al curso puente, se critica que sea tan restringido y tan selectivo. La restricción a unas cuantas familias y en pocos centros deja pocas oportunidades a los alumnos que quieran pasar al grado superior⁷. Además, ha añadido movilidad, puesto que los alumnos interesados, la mayoría informados, tienen que desplazarse a los pocos centros que tienen el permiso para realizar el curso puente. Y también critican que sea selectivo en el nivel que se da, puesto que se trata de una concentración del bachillerato en un año. Existe la sensación de que es muy difícil, y que una persona "por libre" tendría muchas dificultades para superar este curso. Algunos alumnos que suspendieron el bachillerato tienen una segunda oportunidad, pero para alumnos que desde el final de la ESO no han vuelto a ver asignaturas como matemáticas, lengua, etc., realmente lo tienen muy difícil. También hay una cierta incompreensión del alumnado de CFGM respecto a los contenidos del curso puente, pues-

to que, si el objetivo es ir al grado superior para formarse más en una especialidad tecnicoprofesional, no entienden que tengan que estudiar las materias comunes del bachillerato. Incluso algunos participantes en los grupos dicen que un alumno de grado medio está mejor preparado para hacer un grado superior que un alumno que viene de bachillerato y que no tiene la base tecnológica de la especialidad, que sí que tienen los alumnos de grado medio.

"Tiene que haber un curso que se ha promocionado este año, que es el curso puente, y yo lo que he visto, que acabé la EGB con 14 años, pienso que con 13, hice la FP, que no te lo he dicho, repetí dos años el primer curso de electrónica, o sea, que llevo sin estudiar, tengo 21, llevo cinco años sin coger un libro, sólo este año, y ahora, o sea, hemos hecho un ciclo formativo de grado medio de administrativo, ahora me pasan, tengo que hacer el curso puente, si me cogen, porque sólo hay 20 plazas, que está muy mal... Y ahora quieren meter en un curso, en un año, un resumen de todo un bachillerato para poder acceder al grado superior, y yo las matemáticas que he hecho las hice a la EGB y a mí no me pidan de hacer un... una ecuación, porque es que no tengo ni idea, y ahora aquí haré, yo qué sé..." (Oscar, centro A, CFGM).

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

La segunda opción, si se descarta el curso puente o si no se encuentra una plaza, son las pruebas de acceso. Estas pruebas en principio están pensadas para trabajadores en activo, por lo tanto, con experiencia laboral, pero sin un reconocimiento formal de su cualificación, y para que puedan entrar en la formación profesional reglada y obtener una acreditación que les permita reciclarse, promocionarse, etc. Pero estas pruebas se están utilizando como vía de continuidad del grado medio hacia el grado superior. Algunos alumnos tienen que esperar uno o dos años, hasta que tienen 20, y demostrar una mínima experiencia laboral (6 meses, en cualquier trabajo) para poder presentarse⁸. De nuevo la percepción existente es que, a diferencia de las pruebas de acceso al grado medio, son pruebas muy difíciles y selectivas, ya que son pruebas que intentan homologar conocimientos con el bachillerato. Así, los alumnos que van por "libre" lo tienen muy difícil, sobre todo cuando ya hace tres, cuatro o más años que no han hecho nada de matemáticas, lengua... Algunos optan por ir a un mercado de la formación no reglada que está aumentando (academias, centros de formación, escuelas de adultos...) para prepararse para estas pruebas de acceso.

En cualquier caso, parece que la presión de los alumnos que han acabado un CFGM para acceder al grado superior tenderá a aumentar los años venideros. Hará falta ver si la flexibilización del acceso vendrá por el aumento de plazas de los cur-

sos de promoción o por "lasuavización" de las pruebas de acceso, y si afectará a todas las familias o sólo a unas cuantas, con lo cual tendríamos familias de itinerario largo y familias de itinerario truncado.

"Juan: Yo lo he hecho, claro, como que vine de bachillerato, repetí, ahora tengo 20 años, por eso puedo hacer la prueba de acceso. Tengo experiencia laboral también porque he trabajado durante los veranos, entonces la evaluación ya la he pasado".

"P: ¿Pero tú piensas que aprobaste esta prueba (de acceso al grado superior) por los dos años de bachillerato que hiciste?"

Juan: Quizás sí, quieras uno, estás dos años...

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

4 LAVALORACIÓN DEL CFGS

Los grupos de discusión con alumnos de ciclos formativos de grado superior son los que han recogido una mayor satisfacción, aunque depende en parte del centro y del ciclo. Pero, por lo general, parece que se ha captado rápidamente que el grado superior es algo más que la FP2, tiene un prestigio bastante elevado⁹, y aunque continúa siendo una opción secundaria respecto a la universidad, es una compensación aceptada por parte de los alumnos y de sus familias como sustituto¹⁰, sin que haya una gran sensación de pérdida, nada comparable a la diferencia de estatus entre el bachillerato y el grado medio.

El profesorado es clave en la valoración de los alumnos. Aquellos que han tenido un profesorado "entregado", según sus palabras, muy vocacional, introducido en el sector de actividad, valoran muy positivamente el ciclo. En cambio, aquellos que han tenido profesores que no han sabido o no han podido adaptarse a una nueva situación han salido decepcionados. Aquellos profesores que se lo han tomado como una oportunidad de desarrollo profesional han conectado mucho más con el alumnado y han contribuido al éxito del ciclo. En cambio, aquellos profesores con actitudes más burocráticas, que han hecho un proceso de adaptación "forzada", no han podido motivar a los alumnos. Además, tenemos que tener en cuenta que los alumnos del grado superior son mucho más exigentes que el resto, puesto que son mayores, tienen mucho más claro lo que quieren y si hacen un grado superior es porque saben los objetivos que quieren lograr, sobre todo los que vienen de la FP2. Así, algunos alumnos con experiencia laboral han declarado que sabían más que algún profesor, u otros alumnos han mostrado un rechazo al profesorado que se aferraba a un manual

y no salía de aquí. En cambio, aunque al profesor le toque explicar una materia nueva, si los alumnos ven esfuerzo y ganas desuperación, normalmente lo valoran mucho.

Por lo general, los ciclos de grado superior han hecho aumentar el prestigio, la fama que tenían los centros de FP. Esto sobre todo lo dicen los alumnos que han pasado por la FP1 y la FP2, algunos empezaron primero de FP hace más de 10 años y por lo tanto han visto la evolución hacia mejor del ambiente que se vive en los institutos, y si han vuelto es porque han visto que era una oferta formativa que les podría añadir una mejor preparación profesional de la que tenían con el título de FP2. Ahora bien, todavía no tienen claro cuál será el valor de cambio del nuevo título, puesto que no ven que en el mundo empresarial esté clara la nueva estructura de la formación profesional. Un alumno se quejaba, por ejemplo, de que ni en las oficinas de trabajo de la Generalitat existía un epígrafe para el técnico superior cuando se fue a apuntar al registro de parados. La falta de reconocimiento en el mercado preocupa, lógicamente, a estos alumnos, que han estado uno o dos años formándose en especialidades que incluso podrían competir con titulados universitarios.

No sólo existe la preocupación por la carencia de reconocimiento del título, ya que esto se traduce en categorías profesionales (con las consecuencias que tiene sobre las condiciones laborales, remuneración, posibilidades de promoción, etc.), sino que también preocupa la capacidad de los empresarios para saber utilizar la cualificación que tienen los alumnos. En los grupos de discusión han salido casos de subocupación flagrante, a menudo porque los empresarios o jefes de personal no saben descodificar la formación acumulada por estos alumnos. Normalmente, los alumnos se ven con capacidades superiores a las tareas que les son asignadas por las empresas.

Pese a esto, hay un reconocimiento general que la formación profesional ha mejorado mucho en su acercamiento al mundo laboral y empresarial. Del mismo modo que en los CFGM, la formación en centros de trabajo ha sido fundamental en esta valoración positiva. De hecho, para muchos representa el salto hacia la contratación, porque las prácticas son utilizadas por algunas empresas dentro de las estrategias de selección de personal y de formación de acogida (y barata) de nuevos trabajadores. También se han dado casos de abusos por parte de empresas que sólo utilizan los estudiantes de prácticas como mano de obra barata y que no se implican en el proceso formativo del estudiante.

Otra cuestión valorativa que sorprende un poco es que muchos alumnos consideran que los ciclos tienen una duración demasiado corta. Y sorprende porque en la mayoría de los casos son alumnos que ya tienen un itinerario escolar largo y con una formación de base muy sólida. La especialización en ciclos cortos después de etapas educativas no ha sido interiorizada, en parte porque todavía se tiene la imagen de una FP de cinco años. Y también sorprende porque son los mismos alumnos que declaran que están lo suficientemente capacitados para competir con diplomados

universitarios o ingenieros técnicos. Más tiempo de formación todavía agravaría más la sobreeducación o la subocupación.

El hecho de estar en un periodo de transición y que en los ciclos confluyan personas con trayectorias muy diferentes (de COU, de bachillerato, de fracaso de universidad, de FP2, de FP2 más experiencia laboral) es visto de forma muy positiva. A diferencia de la ESO, "la atención a la diversidad" se ha trabajado bastante en estos ciclos, así como el trabajo cooperativo, sobre todo en la ayuda mutua que suponía la colaboración entre personas con gran bagaje teórico pero poca base tecnológica y personas con un itinerario formativo y/o laboral extenso en una especialidad técnica pero con carencias en las técnicas de abstracción y formalización. Es más, la sensación es que, en la medida que avance la reforma y los estudiantes de CFGS sólo vengan del bachillerato, los ciclos perderán atractivo e incluso bajará el nivel, puesto que hará falta empezar la formación tecnológica desde las bases de cada especialidad. Hará falta ver si esta posibilidad quedaría compensada por la entrada en el grado superior de alumnos que provengan del grado medio.

"Es que esto cada vez irá a menos, porque ahora hay mucha gente que había acabado la FP en el metal, hacen un ciclo de producción pues hago este, pero cuando toda esta gente se acabe, y sólo venga gente del bachillerato... entonces será diferente. (...) No habrá nadie que trabajará en el sector. Esto puede ser porque la gente que ha acabado la FP, pues acabas la FP y vas a trabajar, y hostia "me he enterado de que hacen este ciclo pues voy"... pero cuando toda esta gente de FP, ya no haya gente que haga los ciclos formativos, entonces será sólo gente del bachillerato" (Roque, centro B, CFGS).

"Cuando la gente empiece y venga de la ESO y todo esto... supongo que no tendrá demasiado conocimiento de lo que es la materia en sí, una idea, entonces perderá, perderá porque tendrán que perder mucho más tiempo al dar unas bases muy básicas" (Lucas, centro B, CFGS).

La comparación entre la FP antigua y la nueva la hacen sobre todo los alumnos que han vivido los dos sistemas, lógicamente. En este sentido, hay una cierta nostalgia por "el ambiente" que ofrecían los antiguos institutos de FP. La introducción de la reforma ha hecho que los centros, tanto de FP como de BUP, pasen a ser institutos de secundaria, y es probable que los procesos de adscripción identitaria en los institutos de FP se haya diluido. Es decir, ser alumno de un instituto de FP daba una identidad fuerte de alumno de FP, que por un lado podía ser un estigma social pero por otro permitía construir una identidad fuerte basada en el trabajo manual y una identidad asociada a un colectivo. En cambio, los nuevos ciclos han cortado la relación entre diferentes especialidades, ya no son alumnos de FP, las especialidades se han cerrado en sí mismas, no hay relaciones transversales entre familias (no hay materias comunes que puedan combinar alumnos de diferentes ramas) ni con alumnos de bachillerato (que, por regla general, funcionan con otros horarios y espacios).

De alguna manera, el nuevo modelo de formación profesional reglada se acerca más a la formación ocupacional, con cursos muy específicos, con grupos reducidos, con poco profesorado y sólo de la especialidad, y se pierde un poco el vínculo identitario que podían tener los alumnos con el instituto. Es posible que las nuevas promociones articulen su relación con el centro y con el resto de ciclos de otra manera, pero no parece arriesgado pensar que la relación entre el alumno y el centro será más individualista (más basada en la dinámica de consumidor) y las formas más colectivas serán claramente recesivas.

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

Roque: No hay...

Juanjo: Cada uno va a la suya.

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

5 PERSPECTIVAS DESPUÉS DEL CFGS

La LOGSE diseñaba el ciclo formativo de grado superior como un ciclo terminal, es decir, con la finalidad básica de salir del sistema educativo y acceder al mundo laboral. Ahora bien, el peso de la universidad como referente es muy importante¹¹, y continúa siendo un foco de atracción para muchos alumnos de ciclos, aunque sólo unos cuantos estén decididos a ir. En el fondo, es como si los ciclos de grado superior recogieran universitarios "frustrados", aunque después, como veremos enseguida, elaboren un discurso "antiuniversitario". El caso es que el grado superior no es una alternativa a la Universidad, sino un camino alternativo, más largo, pero sin el obstáculo de la selectividad. Dicho de otra manera, los jóvenes no se plantean los términos de universidad o grado superior como excluyentes, sino como adición o complementarios¹².

"P: ¿El grado superior es una alternativa a la universidad?"

Roque: O un complemento.

Bernardo: Yo creo que las dos cosas.

Roque: Depende de qué motivo puede ser una alternativa y depende de qué motivo puede ser un complemento.

P: Pero, por ejemplo, algunos de vosotros habéis dicho que, como la selectividad no dio resultado, entonces optásteis por el grado superior...

Mercedes: En mi caso, por ejemplo, hice módulo porque sin hacer selectividad... para mí es un complemento porque en los dos años he aprendido y después, sin necesitar selectividad, puedo acceder a la universidad que es lo que yo quería hacer. (...) Empresariales. Por ejemplo, yo iré más preparada a empresariales que uno que venga de BUP y COU, porque ya por lo menos la base ya la tendrás.

Roque: Y tendrás un título más.

Mercedes: Y tendré un título más.

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

Esta visión, claro está, depende del centro y de la especialidad, pero aparece en el discurso de buena parte de los alumnos que han participado en el estudio. La atracción de la universidad no sólo funciona en las perspectivas a corto plazo de los alumnos, sino que también está presente en la planificación de los ciclos formativos. Así, algún alumno se quejaba de que el profesorado había enfocado el ciclo como una universidad "en miniatura", con un nivel de exigencia parecida a una diplomatura, mientras que precisamente estos alumnos se habían matriculado en el ciclo renunciando de alguna manera al mundo universitario. También sucede lo contrario: alumnos que se quejan de que les habían "vendido" el ciclo como un sucedáneo de la universidad y a la hora de la verdad lo han encontrado muy fácil. Insisto que depende bastante de las dinámicas creadas en cada centro y de las especialidades, ya que algunas se sienten mucho más cerca de las carreras de ingeniería técnica (es el caso de informática) o más lejos (como la familia de artes gráficas).

Con respecto a las perspectivas ocupacionales, ya se ha comentado el fenómeno de la subocupación. Otro fenómeno es la reacción en contra de los titulados universitarios. Por un lado, se elabora un discurso de incompetencia profesional que les aumenta la autoestima y les hace pensar que son capaces de competir con ingenieros o diplomados universitarios en igualdad de condiciones. Es más, algunos (de las ramas industriales pero también de la familia administrativa) osan decir que están mejor preparados que los ingenieros, que salen de la universidad con mucha teoría pero con poca capacidad de aplicación práctica.

Esta reafirmación de la formación recibida respecto a los títulos universitarios parece que es una especie de estrategia para aumentar la autoestima, pero una estrategia poco elaborada y podríamos decir que de "choque" ante las preguntas del investigador, porque conforme avanzaban los diferentes grupos de discusión, se iba

elaborando más el discurso (normalmente pasaba cuando ya había pasado una hora, y por lo tanto, con los participantes más cansados). Hay un fenómeno de ajuste de expectativas, y aparece claramente una diferencia, una ruptura insalvable entre los títulos de formación profesional y los títulos universitarios; una ruptura que de hecho son dos: las competencias y la credencial. Los alumnos de FP acaban reconociendo que una formación superior da más versatilidad y más adaptabilidad al cambio, porque la formación profesional no deja de estar más especializada en un campo delimitado del saber y de dominio tecnológico y/o empresarial. Y en definitiva, el reconocimiento del título universitario es superior al reconocimiento de los títulos de formación profesional, y más cuando todavía los nuevos ciclos no son lo suficientemente conocidos en las direcciones de recursos humanos de las empresas.

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

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

Pedro: Yo la ventaja que le veo a un ingeniero es que... yo, ¿qué pasa? Que me convertiré en un especialista de materia, estás allá en un círculo y siempre haces lo mismo, y como evolucionas dentro de la empresa te puedes convertir, puedes ganarlo en conocimientos a él. ¿Pero qué pasa? Si tú quieres ir entonces a otra empresa tú serás muy bueno en aquello, pero quizás en otras cosas pues no tendrás ningún tipo de desconocimiento, y un ingeniero posiblemente...

P: ¿Más versátil?

Pedro: Sí.

(...)

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

En este sentido, también se da la división entre una visión más fatalista, de aceptación acrítica o pesimista del credencialismo, y una visión más voluntarista, más decidida o ambiciosa, que pretende romper y demostrar por vía de la aplicación práctica en un entorno laboral concreto el valor de la formación recibida en los CFGS. Seguramente el prestigio que acabe consolidando esta formación dependerá de la cantidad de alumnos que salgan titulados con esta segunda perspectiva.

Si respecto a los competidores universitarios hay diferentes visiones y matices,

hay un consenso total en la distinción respecto a los titulados deciclos de grado medio. No hay duda que existe una distancia de nivel entre el grado medio y el grado superior, y tampoco tienen dudas de que el grado superior es la vía para la promoción laboral en la empresa. Gráficamente, es el salto del taller a la oficina técnica, de la heteronomía a la autonomía (por ejemplo, en la fijación de horarios), de la repetición a la creatividad. Esto no quiere decir que todos lo consigan, pero, a diferencia de la FP2, con el CFGS los alumnos visualizan muchas más probabilidades de llegar.

"Yo hice el salto (del taller a la oficina técnica) en septiembre, yo siempre toda la experiencia que tenía era abajo, en el taller, y realmente (...), sin fichar al entrar, no sé, un trato diferente" (Roque, centro B, CFGS).

Esta promoción laboral no es, contra lo que se podría esperar, más fácil para los alumnos que ya tienen experiencia laboral y ya están insertados en una empresa. Las perspectivas para este colectivo no parece que mejoren ni que empeoren. De hecho, la iniciativa de formarse, como ya se ha dicho, normalmente parte del alumno mismo, y no de la empresa como una parte de la política de mejora del capital humano, política ausente todavía en muchas pequeñas y medias empresas. Sí que es presente la estrategia de iniciarse en el autoempleo, sobre todo en aquellos sectores que permiten, con relativamente poca inversión, montar un pequeño taller u organizarse como trabajador autónomo. Las posibilidades de promoción laboral se asocian también al tipo de formación recibida, en el sentido de que una formación profesional más genérica permite más posibilidades de promoción a largo plazo. En cambio, una formación profesional más específica, más centrada en un ámbito restringido de un oficio o de una actividad industrial o profesional, tiene un alcance más limitado y puede dificultar la promoción en los mercados internos (cambiar de departamento, de producción a control de calidad, por ejemplo) o en los mercados externos (cambiar de empresa, que muchas veces es la única manera de promocionarse en las pequeñas y medias empresas).

6 CONCLUSIONES

Para finalizar, apuntamos las principales conclusiones de los grupos de discusión de alumnos de formación profesional:

- La conexión del CFGM con el CFGS es una demanda muy extendida, aunque sólo piensan seguirla una minoría de alumnos. Hay dos variantes: el curso puente y las pruebas de acceso. Se critica la restrictividad del curso puente y el hecho que sea un bachillerato condensado en un año, y también

se critica la dureza de las pruebas de acceso. En este sentido, el alumnado (tanto de grado medio como de grado superior) no entiende que se rompa el itinerario profesional y que se necesite un currículum exclusivamente académico para acceder al grado superior. Es más, domina la lógica de la continuidad FP1-FP2 y se cuestiona que los estudiantes de bachillerato asimilen mejor los contenidos de los CFGS.

- El alumnado de CFGS mantiene una relación "de amor-odio" con la universidad. Por un lado, el acceso al grado superior se hace como segunda opción ante la imposibilidad de acceder a la universidad (por la nota, porque se ve demasiado difícil), no son opciones alternativas en situación de igualdad. Esto provoca un cierto "complejo de inferioridad". Por eso, la universidad representaba y continúa representando la culminación de la pirámide educativa. Pero, por otro lado, necesitan reafirmarse profesionalmente y afirman que no tienen nada que envidiar de la preparación técnica respecto a los titulados universitarios, aunque saben que en el mercado de trabajo los diplomados e ingenieros tienen más ventajas comparativas a la hora de competir por un lugar de trabajo.
- La nueva formación profesional tiene una lógica de oferta y demanda que la vieja formación profesional probablemente no tenía tan acentuada. Por un lado, para algunos centros y alumnos funciona más el efecto oferta, es decir, domina la oferta concreta de ciclos en las demandas del alumnado. Por otro lado, podemos encontrar cada vez más un modelo de cliente/proveedor, es decir, unos alumnos más activos en la búsqueda del ciclo que más les guste o al que atribuyan más valor de cambio. Probablemente la disminución de alumnos acelerará este modelo y los institutos elaborarán estrategias de "marketing" para captarlos.
- El credencialismo está muy presente en las discusiones sobre el valor de cambio de los títulos que proporciona el sistema educativo. En este sentido, los títulos superiores son vistos como una garantía de encontrar trabajos cualificados, que alejen de las tareas manuales, que son rechazadas por la mayoría de los alumnos que han participado en los grupos de discusión, de diferentes orígenes sociales. Ahora bien, el incremento continuado de los títulos tiene una consecuencia negativa, vivida como una devaluación de su valor de cambio. Es decir, cada vez más el título es una condición necesaria pero no suficiente.

NOTAS

- 1 Estos institutos han sido estudios de caso para la realización de mi tesis doctoral, leída en julio del 2002 con el título De la contrarreforma de la formación profesional de l'LGE a la contrarreforma de la LOGSE. Itineraris i cicles de formació professional després de l'ensenyament secundari compresiu. Los tres centros estudiados habían sido institutos de formación profesional: el centro A es público, está ubicado en una zona periférica y tiene un alumnado de clases populares; el centro B también es público pero está ubicado en una ciudad mediana con un sólido tejido industrial, tiene una tradición casi centenaria y un alumnado bastante interclasista; el centro C es privado y tiene un alumnado fundamentalmente de clase media
- 2 De hecho, se empiezan a detectar en otros estudios estrategias de alumnos que se matriculan en un ciclo de un año pero ya pensando que repetirán y lo harán en dos años (Pablo, 1997).
- 3 Este hecho también es motivo de reflexión en el ámbito europeo: "En el propio itinerario vocacional, en la medida en que las calificaciones 'vocacionales' tienen un contenido más general, ofrecen mayores oportunidades de progresión y se las trata como separadas de los estudios superiores, o se obtienen mientras se espera el ingreso en estos últimos" (Green, et. al., 2001, p. 165).
- 4 Aunque también se mitificó en exceso la lejanía de la formación profesional de los años 80 respecto el tejido productivo. De hecho, las menores tasas de paro se daban entre los titulados de FP (Carabaña, 1988), aunque las mayores tasas de paro en los titulados universitarios se podían explicar por la mayor capacidad de espera de éstos últimos (op. cit.).
- 5 Las salidas prematuras suelen ser un hándicap para la promoción laboral posterior, pero la oportunidad de obtener ingresos inmediatos es demasiado fuerte para determinados jóvenes (Prieto Lacaci, 1996).
- 6 En un estudio anterior, el 15% de los alumnos que acababan un CFGM se volvía a matricular de otro CFGM al año siguiente (Merino, Morell, 2000).
- 7 Estas restricciones han ido disminuyendo desde la celebración de los grupos de discusión, ya que el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya ha ido ampliando los grupos experimentales y las familias profesionales que tienen curso de promoción.
- 8 También es posible hacer las pruebas a los 18 años si han hecho un CFGM y quieren acceder a un CFGS de la misma familia profesional (Resolución de 28 denoviembre de 2000, DOGC núm. 3284, de 13/12/2000).
- 9 El prestigio de la formación profesional no fue nunca el que tuvo el BUP, incluso entre los estudiantes de FP, en parte porque las clases populares imitan las estrategias de las clases medias para la movilidad social, con lo que aumenta la demanda educativa y los títulos se devalúan (Prieto Lacaci, 1996).
- 10 En este sentido, es muy interesante ver que algunas universidades catalanas, como por ejemplo la UOC, la UPC y la UAB se están planteando ofrecer CFGS para, entre otras razones, dar salida a los estudiantes que abandonen los estudios universitarios (Gairín, 1999). Esto reforzaría el carácter subsidiario de la formación profesional específica de grado superior respecto ala formación universitaria.
- 11 Este referente no sólo ha funcionado para los alumnos y las familias. También ha sido un referente para los territorios, que se han lanzado a una auténtica carrera por atraer o crear facultades y escuelas en ciudades medianas e incluso pequeñas, porque lo han visto como una señal de prestigio para la ciudad, y también lo ha sido para muchas instituciones de formación privadas o semipúblicas que han perseguido como una obsesión la conversión de sus estudios en estudios universitarios. Todo ello ha contribuido a una auténtica "mitificación" de la universidad en los años ochenta (AAVV, 1999).
- 12 Y lo será aún más a partir del curso 2003-04, ya que en Cataluña se ha empezado a convalidar créditos de CFGS por créditos de las diplomaturas que corresponden a la misma familia profesional.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV.(1999) *Informe España 1998. Una interpretación de su realidad social*. Madrid: Fundación Encuentro
- CARABAÑA, J. (1988). Sobre educación y mercado de trabajo: los problemas de la Formación Profesional. En J. GRAO, (Coord.) *Planificación de la Educación y mercado de trabajo*. Madrid: Narcea.
- GAIRÍN, J. (coord.) (1999). *Anàlisi i viabilitat dels cicles formatius de grau superior a la UAB i a Cerdanyola del Vallès*. Barcelona: UAB (mimeo).
- GREEN, A.; LENEY, T.; WOLF, A. (2001). *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Pomares.
- LORENZO, J.A. (1996). Evolución y problemática de la Educación Secundaria Contemporánea en España. *Revista Complutense de Educación*, 7, 2, 51-79.
- MERINO, R., MORELL, S. (2000). *La transició professional de l'alumnat de secundària. Estudi de tres promocions de formació professional de l'Ajuntament de Barcelona (1995-98)*. Barcelona: IMEB (mimeo).
- PABLO, A. DE (1997). La nueva formación profesional: dificultades de una construcción. *Reis*, 137, 137-161.
- PLANAS, J. (1986). La Formación Profesional en España: evolución y balance. *Educación y Sociedad*, 5, 71-112.
- PRIETO LACACI, R. (1996). El papel de la educación en el plan social de emancipación de los jóvenes. *Revista Complutense de Educación*, 7, 2, 91-105.