

Luces y sombras de la reforma de la formación profesional: la visión de los profesores de enseñanza secundaria

Rafael Merino Pareja
Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

Este artículo muestra los principales resultados de tres grupos de discusión con profesorado de formación profesional, dentro de un proyecto más amplio de investigación sobre la evolución de la formación profesional en la educación secundaria post-obligatoria. Los profesores que han participado han elaborado discursos sobre los cambios introducidos por la LOGSE en la estructura de la formación profesional y en el currículum, y sobre las posibilidades de modificación de esta estructura (a través del curso puente entre CFGM y CFGS) y de revalorización social de la FP. También se reflexiona sobre las prácticas de alumnos y profesores para favorecer o entorpecer estos cambios.

Abstract

This article shows the main results of three discussion groups with vocational training teachers. These discussion groups are involved in a wider research project about the evolution of vocational training in post-compulsory secondary school. The teachers who are participated have elaborated discourses about the changes provoked by the LOGSE (educational law) in the structure and curricula of vocational training. They also talk about the chances for changing this structure (connecting the medium level of vocational training with the high level) and improving its social valuation. The article also reflects on students and teachers practices to promote or obstruct these changes.

La reforma de la Formación Profesional

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 las quienes las están protagonizando. En este sentido, el profesorado (sobre todo el de bachillerato) sí ha tenido capacidad para hacer sentir sus posiciones respecto a la reforma educativa, sobre todo las posiciones contrarias. Pero hay poca investigación sobre los discursos y los posicionamientos de los profesores que han aplicado una de las transformaciones más grandes (y más silenciosas) de nuestro sistema educativo: la formación profesional. En efecto, una de las innovaciones más importantes de la LOGSE, y que curiosamente ni la LOCE ni la Ley de FP tocan, es la nueva estructura de la formación profesional, con dos ciclos cortos, uno después de la ESO y otro después del bachillerato. Esta estructura ya se intentó con la LGE del año 70 pero se malogró en la aplicación (Planas, 1986). Hemos hecho, en el marco de una investigación más amplia¹, tres grupos de discusión con profesorado de tres institutos de educación secundaria del área metropolitana de Barcelona². En estos grupos se habló, entre otras cosas, de la valoración que hacían de la nueva estructura de la formación profesional, del cambio en el currículum y de las dificultades de revalorización social de la FP. En este artículo se hace un análisis del discurso generado en estos grupos de discusión, así como de las resistencias o de los mecanismos facilitadores del cambio en la formación profesional a partir de las prácticas de los mismos profesores.

De los itinerarios profesionales largos a la combinación de itinerarios académicos y ciclos de Formación Profesional cortos

La reforma que introdujo la LOGSE en la FP tiene dos grandes innovaciones. La primera es exigir el aprobado de la enseñanza obligatoria como condición para acceder a la FP. La segunda es la ruptura entre la formación profesional de cualificación básica y la formación profesional de cualificación especializada. El nuevo sistema combina la vía académica corta con ciclos de grado medio y la vía académica larga con ciclos de grado superior. El nuevo esquema es muy bien visto por el profesorado. La valoración más alta es de los CFGS, ya que tienen todos los ingredientes para tener éxito: los alumnos están más seleccionados y más preparados, son mayores y saben lo que quieren, el profesorado se puede dedicar intensamente a la especialidad, y la inserción laboral está funcionando muy bien. En cambio, los CFGM no tienen tanta consideración, se alejan mucho de lo que era la FP2 de antes. Algún profesor incluso llega a decir que son peores que la FP1, sin tener presente que ahora los alumnos están más selecciona-

dos, en principio, pero se quejan sobre todo de la carencia de motivación del alumnado. Y el centro privado investigado decidió renunciar a los ciclos de grado medio que tenía por la escasa demanda y por su poca valoración.

“...De hecho la FPI, los chavales, por el tipo de estructura social del momento, el mundo laboral, por el sistema de educación, por lo que sea, yo creo que la FPI estaba más considerada que actualmente lo que serían los ciclos formativos de grado medio. Estos ciclos formativos de grado medio no sé si hay mucha gente que se lo cree, no sé si la administración realmente se esfuerza para que funcione. Y muy a menudo van a parar a estos ciclos formativos, como decía la Mariona, muchos chicos que, no sé, por ejemplo, habían hecho la FPI de administrativo aquí, yo los había tenido de alumnos pero hubieran podido hacer perfectamente el BUP, pero no habían hecho el BUP porque querían esta rama profesional. Y en cambio, yo creo que ahora muchos chavales que van al ciclo formativo de grado medio, aunque tengan que tener aprobado el 4º de ESO, y antes no tenían por qué tener aprobado la primaria, pues es posible que carezca realmente esta vocación, por decirlo de alguna manera, de una profesión determinada, y que van en allá porque ya vienen rebotados de primero de bachillerato o porque se les ha aconsejado que no, porque los padres dicen: “Todavía eres demasiado joven para incorporarte al mundo del trabajo”. No sé, al fin y al cabo, socialmente, estaba mejor considerado y tenía más posibilidades a nivel laboral la FPI que no...” (Mercedes, centro C, profesora de administrativo).

Otra cuestión que profundiza la valoración negativa de estos ciclos es lo que dice esta profesora, puesto que recoge el fracaso de la vía académica larga, lo cual refuerza la idea de segunda opción, del mismo modo que el grado superior también es visto como la recogida del fracaso de la vía académica superior. El esquema es el mismo que el que hemos visto para el alumnado: el grado medio para los que no pueden ir al bachillerato (o para los que han fracasado en el intento), y el grado superior para los que no pueden ir a la universidad. Pese a esto, la estrategia de hacer el bachillerato para ir después a hacer un grado superior es una opción “digna” y parece que va en aumento. La relación con la universidad es más compleja. Un sector del profesorado ve el grado superior como una auténtica alternativa a la universidad, incluso defiende que los técnicos superiores están mejor preparados que los ingenieros técnicos a la hora de competir en el mercado de trabajo. Otros profesores, en cambio, sitúan el papel del grado superior como complemento, incluso alguno “vende” a los alumnos que el grado superior también es una vía para ir a la universidad sin pasar por la selectividad.

“Es que a muchos ya se las vende el ciclo así. (...) Ahora quizás ya no tanto, pero a comienzos de los ciclos, se vendía mucho a los alumnos de bachillerato esto: “Ve a hacer un ciclo, que así tendrás la nota para poder ir a la universidad si no has entrado, no tienes que hacer selectividad...”, y muchos entraban el primer día de clase, yo tengo por costumbre: “¿Cuántos os habéis apuntado al ciclo pensando en ir a la universidad?”, buah!, todas las manos en alto. Y después, a lo largo del ciclo, pues gente que había entrado con esta idea dice: “No, pero si con el ciclo ya he aprendido, esto ya me gusta”, ya encuentran el trabajo, están saliendo con un contrato y entonces no, y en cambio gente que había entrado en el ciclo muy desanimado del bachillerato, que se lo había sacado con penas y trabajos, con notas muy justas, “ostras, el ciclo es otra cosa, no?” Están sacando muy buenas notas... y se les sube la moral a base de bien. Y ya habían desistido de la universidad y deciden después. Quiero decir, que gira un poco...” (Teresa, centro C, profesora de administrativo).

Las comparaciones con el pasado son obligadas. En los grupos de discusión no han participado demasiados “nostálgicos”, aunque su mensaje ha sido recogido varias veces. De hecho, todavía hay un discurso nostálgico del sistema de formación profesional de antes de la ley del 1970. El sistema de oficialía y maestría es recordado como un sistema que preparaba bien a los alumnos y que ofrecía a la industria lo que necesitaba.³ Ahora bien, también aparece el discurso que revela la idealización de esta formación profesional, ya que se trataba de una formación muy reducida, había pocos alumnos y la opción de matricularse era más voluntaria. Además, el tipo de formación que se hacía era muy manual, en un contexto en el cual estos oficios tenían un cierto prestigio. El sistema de la LGE supuso una ruptura muy importante con el sistema anterior, porque integró la formación profesional en el sistema escolar, y hizo obligatoria la FP1 para los que no tenían el graduado escolar. Seguramente este fue uno de los elementos clave que supuso la “degradación” de la formación profesional, degradación entendida como pérdida de prestigio. Pese a esto, también aparece el discurso que la FP1-FP2 era mejor que la reforma de ciclos formativos realizada a partir de la LOGSE. La adaptación a los cambios siempre es difícil, pero la sensación de que las ganancias superan las pérdidas es mayoritaria en los profesores y profesoras que han participado en el estudio. Sí que se reconoce que el sistema anterior tenía sus virtudes. Por ejemplo, la FP1 para los graduados era muy interesante, puesto que tenía un componente vocacional necesario para los estudios profesionalizadores. La FP2, con alumnos ya seleccionados, con algunos que venían del BUP, tenía una dinámica buena, y una inserción muy elevada. Ahora bien, la necesidad de reforma era muy sentida, tanto por los

que defendían el tronco común hasta los 16 años como para elevar el nivel de la formación profesional.

Los itinerarios profesionales de cualificación baja/mediana, se configuran con tres variantes:

- Acceso directo de graduados de ESO al CFGM. Serían los alumnos que no ven claro hacer un bachillerato y/o tienen necesidades económicas por satisfacer.
- Acceso al grado medio después de haber fracasado en el bachillerato. Son, normalmente, los alumnos a los que se ha dado el título para que no quedaran fuera del sistema. Se les recomienda hacer ciclos, pero, por presión familiar o por ambición personal se matriculan en el bachillerato y al curso siguiente recapacitan y optan por el ciclo de grado medio.
- Acceso desde las pruebas de acceso. Aquí hay dos opiniones: Por un lado, un sector del profesorado defiende que las pruebas tienen que ser duras, que no supongan una devaluación del ciclo formativo por el hecho que entren alumnos sin una preparación mínima. Por otro lado, hay profesores que defienden unas pruebas más blandas para permitir a los alumnos que no han tenido éxito en la vía académica que lo prueben en la vía profesional, porque, de hecho, son el público potencial del grado medio, más que trabajadores en activo, que preferirán ir a las pruebas de acceso al grado superior, como veremos enseguida. Otra cuestión es que la preparación para las pruebas de acceso se deja abierta, por lo tanto, se externaliza del sistema educativo y se proyecta hacia el mercado de la formación no reglada.

Los itinerarios profesionales de cualificación alta, de manera paralela a los itinerarios cortos, también tienen tres variantes:

- Acceso desde el bachillerato: algunos profesores detectan que hay un aumento de las estrategias profesionalizadoras de alumnos que acaban la ESO y escogen bachillerato con la intención de hacer después un CFGS. Sería la opción más ajustada al diseño de la reforma.
- Acceso al grado superior porque no han superado la nota de corte en la selectividad o han fracasado en la universidad. Esto refuer-

za la idea de la segunda opción, y más cuando algunos de los centros estudiados orientan todos los graduados en bachillerato a hacer la selectividad para no cerrarse ninguna puerta. Este hecho, que parecería contradictorio con la trayectoria de formación profesional de los centros, hace que la selectividad se convierta en una especie de “reválida” del bachillerato.

- Acceso por las pruebas de acceso. A diferencia del grado medio, las pruebas de acceso son más utilizadas por trabajadores en activo que buscan la promoción laboral o un reciclaje, aun cuando la presencia de jóvenes con itinerarios académicos truncados es también muy importante.

Además de estas tres vías, hay dos vías más, una en proceso de extinción y otra más nueva y emergente. La vía a extinguir son los titulados de FP2, que durante los años de transición del sistema educativo han representado un porcentaje muy importante de los estudiantes de CFGS. Para el profesorado, el hecho que estos titulados quieran hacer un grado superior significa que reconocen en el CFGS una formación superior a la que tienen y que es claramente diferente de la FP2. La vía emergente es el curso de promoción o curso puente, del cual hablaremos con más detalle más adelante.

Especialización *versus* polivalencia del currículum

La otra gran innovación de la reforma de la formación profesional es el currículum, que pasa a ser totalmente específico, sin materias comunes. Este hecho es visto como positivo, excepto algunos comentarios, como que la inexistencia de materias instrumentales no permite recuperar o reforzar aquellos aspectos que no han quedado lo suficientemente fijados en la ESO, que se hace más pesado con tantas horas seguidas de especialidad, o que algunas asignaturas transversales tendrían que orientarse hacia la especialidad (por ejemplo, inglés orientado al mundo empresarial o al tecnológico). Pero en principio el bagaje teórico que tienen los alumnos que vienen de la ESO y del bachillerato permite que los ciclos formativos se focalicen en el ámbito tecnicoprofesional de la especialidad. Es más, en estos años de transición, si hay problemas de seguimiento, los tienen los alumnos que vienen de COU o de bachillerato, ya que los que vienen de FP2 ya tienen una base

tecnológica y pueden seguir con más facilidad que los que no han hecho nunca tecnología o lo han hecho como crédito variable.

El debate sobre el currículum más destacado en los grupos de discusión ha sido la tensión entre la especialización y la polivalencia. En este sentido, hay dos visiones diferentes. Por un lado, tenemos el discurso de la máxima especialización, un discurso que hace énfasis en los contenidos (en este sentido, estaría relacionado con la visión pedagógica tradicional) y en la aplicabilidad inmediata de los aprendizajes logrados. También sería el discurso del modelo cliente/proveedor⁴ respecto al tejido empresarial, en el sentido de que la formación profesional tiene que ajustarse al máximo a las demandas de los empresarios. Es una óptica a corto plazo, de dotar a los alumnos de las herramientas necesarias y específicas para el dominio de un campo ocupacional concreto.

“...Un empresario no pide personal con unos conocimientos generales, sino con unos conocimientos generales y con unos conocimientos específicos. Cada vez se tiende más a la especialización. Antes un mecánico tenía que ser soldador, tenía que ser fresador, tenía que ser ajustador, tenía que ser tornero, tenía que ser matricero, tenía que serlo todo. Hoy no, hoy el tío que es matricero no tiene por qué saber soldar. Y el tío que es ajustador no tiene por qué saber calderería. Entonces vamos a cuestiones muy específicas, y los ciclos están montaos en teoría de esta forma, para ir a formar a la gente en aquello que nos está demandando el entorno, y no a la inversa, mira: “Esto es lo que tienes y tú apáñate con lo que tenemos”” (Manuel, centro B, profesor de mecánica).

Esta opción tiene un riesgo, según el segundo punto de vista: esta preparación tan concreta tiene el riesgo de quedarse fácilmente obsoleta por el cambio tecnológico tan rápido. Por lo tanto, el currículum de la formación profesional tendría que ser mucho más polivalente, tendría que poner mucho más énfasis en los procesos y procedimientos que en los contenidos concretos de una máquina o de un oficio muy especializado, puesto que esto es lo que permitirá a los alumnos tener la capacidad de adaptación necesaria para afrontar los cambios que seguramente tendrán a lo largo de su vida laboral. Se trata de una visión además largo plazo, más centrada en las necesidades del alumno que en las necesidades inmediatas de las empresas, que hace más énfasis en la adaptación, la innovación y las competencias transversales.⁵

“Lo que pasa, en honor a la verdad, a la hora de buscar trabajo, no sé si se ajusta tanto aquella especialidad con el trabajo. Yo, hoy por hoy, todavía

recomendaría ciclos que fueran más bien generales, porque a la hora de trabajar puedes adaptarte a muchos sitios. ¿Si resulta que has hecho una superespecialización, ponemos por caso, en materiales para prótesis dentales, sabrás mucho, no digo que no, trabajarás de esto? No estamos todavía como en Alemania o Austria, que tienen todo superorganizado. (...) Nosotros hemos tenido en estos últimos tres años bastantes matrículas al revés, gente que tenía un ciclo superespecializado se ha dado cuenta de que no iba a ninguna parte y ha venido aquí a hacer el más general” (Raúl, centro C, profesor de química).

La oferta de 135 ciclos diferentes dentro de las 22 familias profesionales parece que ha apostado por el currículum especializado, es decir, por la primera visión de las dos que hemos encontrado en el profesorado, aunque hay voces que opinan lo contrario, que la reforma ha supuesto una formación profesional menos específica que la anterior. En cualquier caso, dentro de cada familia hay ciclos más específicos y ciclos más genéricos, y esto provoca dos fenómenos que hemos encontrado de manera muy explícita en el centro privado. De entrada, este centro, cuando decidió qué oferta daba de formación profesional, la estrategia fue buscar los ciclos más generalistas dentro de las familias que históricamente hacían (administrativo, química y electrónica), precisamente para poder dar la visión más amplia de la profesión. Y después orientaban los alumnos para que fueran a hacer otros ciclos más específicos, para completar su formación. También se habían encontrado que alumnos que habían hecho un ciclo demasiado específico se habían dado cuenta que estaban limitados y habían acudido al centro para hacer el más genérico, para tener una preparación más adecuada en un campo más amplio. En definitiva, se abre un nuevo escenario en el cual se pueden acumular ciclos formativos sin una gradación de nivel, de hecho discontinuos, que por el momento no afecta a un porcentaje demasiado elevado de los alumnos, pero es posible que aumente en los próximos años, también como respuesta ante la disminución de la demanda potencial de formación profesional. Es decir, que la solución al dilema especialidad/polivalencia se puede resolver con itinerarios de formación profesional acumulativos y reversibles.⁶

“Yo creo que estos ciclos, lo que quizás se tendría que pensar es, a ver, los más generales, que son los que hemos escogido aquí (en el centro), de las diferentes ramas hemos escogido aquellos ciclos más generales, que daba más salidas, pero que también quizás tendríamos que ir orientando a los alumnos decir: “Bueno, haz un ciclo, así más general, y después combinar dos ciclos”.

Y esto algún alumno ya lo va viendo, que la cosa puede ir por aquí. Este año, en administración y finanzas, dos o tres al acabar dicen: “Yo el año que viene no quiero ir a la universidad, quiero ir a otro ciclo pero ya más especializado dentro de esta...” (...) Yo a veces a los alumnos les digo: “No os quedéis con un ciclo, podéis ir haciendo más ciclos, y pensar que un poco la idea ha de ir por aquí, necesitamos todos irnos reciclando, no penséis que habéis hecho el ciclo y ya habéis acabado, constantemente tendréis que ir haciendo...”” (Nuria, centro C, profesora de administrativo).

Otra consecuencia atribuida al cambio del currículum es el cierre o aislamiento de las especialidades. Este hecho hace que se pierda “el ambiente”, es decir, que los procesos de identificación con el instituto se desdibujen y queden relegados sólo a la especialidad. Es posible que la introducción del bachillerato en los antiguos centros de FP haya contribuido también a este fenómeno. En cualquier caso, el sentimiento para profesores y para alumnos que han vivido los dos sistemas es de pérdida del instituto como referente identitario.

“Yo antes veía que había más unión... se hacían más salidas, hacían más fiestas aquí, se organizaban más fiestas, bailaban, se conocían más entre chicos y chicas... Ahora, claro, cada uno está muchas horas colocado en un determinado espacio (...), en un determinado espacio, los otros están en otro determinado, y están ya... ya los aislamos un poco nosotros, respecto a horarios, talleres, aulas y tal, también los aislamos. Después tienen media hora de patio, que continúan aislándose. No sé, lo que son las relaciones humanas se ha perdido bastante, yo creo. Antes en el instituto había un ambiente, no sé como explicártelo, el primer año que hicimos ciclos formativos yo pensaba que me daba una depresión. Porque por la tarde aquí a las seis primero que no había tantos grupos, porque, claro, empezamos con los que hacían primero, había poca gente, era como una escuela, siempre lo decíamos, era una escuela fantasma, no había... Yo encuentro esto, que también ha roto un poco las relaciones entre ellos, entre los chavales... No sé, van mucho a automoción, automoción, los de metal a metal, las chicas con las chicas... (...) Claro, si ven la escuela como un lugar donde sólo es estudiar, aburrirse, estudiar, aburrirse, trabajar, trabajar... Yo, ¿ves?, es una de las cosas que respecto a la FP lo veo, la FP había más piña, más ambiente” (responsable escuela-empresa centro A).

La reforma de la reforma: el curso de promoción y el retorno al itinerario largo de Formación Profesional

La posibilidad de conectar el CFGM con el CFGS es una cuestión que ha suscitado mucha controversia en el seno de los grupos de discusión. El curso 2000-01 se introdujo en Cataluña de manera experimental un curso de promoción (vulgarmente conocido como curso puente) para que alumnos que se han graduado de un ciclo formativo de grado medio puedan acceder al grado superior con unos conocimientos más o menos homologados con los bachilleres, que iguallen las condiciones de acceso al ciclo de grado superior. Hay un punto de vista bastante compartido sobre este curso de promoción, pero es un punto de vista ambivalente. De entrada, el rechazo es general, porque se ven más inconvenientes que ventajas. El miedo general es que, a causa de este curso puente el grado superior se devalúe y se pierda lo que se ha conseguido con la actual reforma. Se quiere defender el diseño actual para reafirmar el prestigio que en poco tiempo ha conseguido el grado superior, por el hecho de tener una base de bachilleres, y porque abrir la vía a alumnos que han basado su formación sólo en aprendizajes técnicos haría rebajar el nivel del grado superior, y por lo tanto, perdería parte de su prestigio.

“Yo veo el peligro de que queriendo salvar (el grado medio), que vaya más gente al grado medio, la puerta al final se abra demasiado y nos carguemos el grado superior” (Toni, centro C, profesor de física).

Este sería un argumento de tipo corporativo, elaborado sobre todo por el profesorado de los CFGS. Pero también hay otro argumento más ideológico, y es que la generalización de este curso puente representaría una regresión a la doble red, que es precisamente lo que la reforma de la LOGSE ha intentado romper. De alguna manera, sería una contrarreforma poco aceptable para los defensores más convencidos de las virtudes de la reforma educativa.

“Quizás el escalado que se ha hecho tendría que haberse investigado más, porque tenemos un problema muy fuerte, y es que en el grado medio tenemos una vía muerta, que ahora la quieren abrir con el curso puente ese, que a mí me da mucho miedo esto porque de alguna manera estamos volviendo a lo que sería la antigua FP. Es decir, si volvemos a abrir una vía, volvemos a lo mismo. Pero por otro lado tampoco le puedes cerrar esta puerta a este alumno” (Joaquín, centro B, profesor de mecánica).

De todos modos, no deja de ser una paradoja: para dar más prestigio a la formación profesional, reivindicación histórica del profesorado de FP, la vía es hacerla más restrictiva y selectiva.⁷ El caso del grado superior es muy claro en este sentido, puesto que se trata de recuperar la idea inicial de la FP2 de la ley del 1970, una formación profesional para bachilleres, es decir, para buenos estudiantes. Conectar la vía profesional corta con la vía profesional larga volvería a dejar el camino de la FP para los estudiantes malos, y además, éstos han obtenido el graduado en secundaria precisamente para que puedan acceder al grado medio. En definitiva, sería volver a la doble red.

Los argumentos en contra del curso puente generan un consenso considerable entre el profesorado. Pero, como decíamos, las posiciones son muy ambivalentes, puesto que la mayoría de los profesores que han participado en los grupos y que defienden la restricción del curso puente, también aceptan que, tal y como está definido el grado medio es un itinerario terminal que aboca al mercado de trabajo quizás prematuramente o con una cualificación insuficiente. Y esto limita las posibilidades de promoción laboral, ya que obliga a insertarse en el mundo laboral en oficios de baja cualificación para poder después, con las pruebas de acceso, acceder al grado superior y poder optar a ocupaciones de más cualificación y reconocimiento social. La solución vuelve a presentarse en forma de paradoja, puesto que permitir un itinerario continuado de formación profesional dentro del sistema educativo amplía las posibilidades de una minoría que llega al nivel más elevado, pero refuerza el papel subordinado de la formación profesional.

“(Un alumno) podía empezar en grado medio, en primer grado, y podía tener una continuidad con el segundo grado, ¿no? Si el alumno se iba superando y podía acabar toda la FP al nivel de quinto que había antes, y ahora, por eso han creado estos cursos así, que todavía no está claro qué va a ser (...). O sea, un chaval, para mí es una crítica (...), que a los 17 años se le ha dado la posibilidad, habiendo acabado el graduado escolar, de seguir con una especialidad profesional, que a los 17 años se le corte el camino. O sea, realmente a este chaval se le ha dado la posibilidad de hacer un año o dos años, pero no más. Entonces, ahí antes no estaba cortada, es más, si el chaval se superaba y podía seguir, podía llegar a la universidad. Era un poco más largo que a través de bachilleratos, pero podía llegar, tenía las dos cosas. Y ahora, a los 17 años, realmente, está el problema de ¿“qué hago?”, se tiene que reenganchar a hacer otro ciclo de grado medio, o volver al bachillerato, o ahora esto que es un...” (Isabel, centro A, profesora de administrativo).

En este sentido, el establecimiento de un curso puente generalizado permitiría disminuir la presión que tiene actualmente el bachillerato, puesto que los alumnos (y las familias) optan más por el bachillerato que por un grado medio porque no quieren una salida del sistema educativo tan pronto, aunque las aptitudes para el estudio no sean las óptimas. En cambio, con el curso puente y la posibilidad de llegar al grado superior, muchos padres no presionarían tanto a sus hijos para que se matricularan en el bachillerato, y algunos alumnos optarían directamente por la vía profesional, ya que, sí el objetivo es llegar al grado superior, siempre será más atractivo acceder por el grado medio. Así, el bachillerato no tendría tanta demanda ni tendría las tasas de fracaso en primero que tiene ahora.

“Te arreglan el bachillerato. Porque toda esta gente que es reticente a ir al ciclo de grado medio, porque un año o dos y ¿después qué?, prueban el bachillerato a ver qué pasa. Si no tienen éxito, ya irá al ciclo. En cambio, si este puente ya está más definido, pues bueno, que se vayan al ciclo, porque igualmente puede llegar a un grado superior. Y ahora este puente está pero de aquella manera. Entonces el bachillerato...” (Elisa, centro C, profesora de administrativo).

Una parte del profesorado también lo aceptará, siempre y cuando sea un curso exigente y selectivo, es decir, que iguale de verdad el nivel con el bachillerato, ya que sí no sería condenar a los alumnos al fracaso, porque el nivel del grado superior no se quiere rebajar.

“...Yo no encontraría mal que realmente hubiera este curso puente, y que este curso puente fuera de materias comunes, no profesionales, para poderse enganchar y superar lo que no han hecho en el bachillerato. Yo estaría de acuerdo en que se hiciera esto, porque sí no el ciclo de grado medio no tendría ningún sentido. (...) (Tendría que ser uno curso) muy serio, y no profesional, sino a una primera, tienes el ciclo formativo de grado medio, haces unas materias comunes por compensar el que no has hecho al bachillerato y después haces lo que es el ciclo formativo de grado superior. Hay muchos compañeros que con esto no estarían de acuerdo, los mismos... algunos sindicatos que tampoco están de acuerdo con esto. Yo particularmente lo vería bien, si no el ciclo formativo de grado medio... se irá anulando (...). Este curso tendría que ser de mucha exigencia, que no pudiera aprobar todo el mundo (...). El hecho de que realmente les sirva o no dependerá de la exigencia del curso, y a mi manera de ver tiene que ser duro, un curso exigente, porque, porque si no devaluaremos la FP de grado superior” (Mercedes, centro C, profesora de administrativo).

Aunque también podemos encontrar argumentos a favor de un curso de promoción “especial”, que no necesariamente homologue en conocimientos al bachillerato:

Leandro (profesor de automoción): Yo creo que, a ver, dejemos pasar algún tiempo para analizar el curso de promoción. Porque, claro, tú dices que en un año no le podemos poner todo lo que se aprende en un bachillerato. Cierto. Pero igual, igual, y se tiene que poner entre comillas porque no lo sabemos todavía, igual es que las herramientas instrumentales de cálculo, de expresión, castellano-catalán, de conocimientos de historia, etcétera, no tienen que ser los mismos, para un alumno que tiene que hacer una licenciatura, la que sea, que para un alumno que quiere hacer un grado superior (?), que estamos hablando de estudios de secundaria, que es diferente” (Centro A).

En definitiva, tendremos que ver si no vuelve a pasar lo mismo que con el decreto de desarrollo de la formación profesional del año 1974, que regulaba como excepcional la conexión de la FP1 con la FP2 con un curso complementario y esta vía excepcional acabó convirtiéndose en la vía mayoritaria de acceso a la FP2.

La valoración social de la Formación Profesional

Para acabar el artículo, unos apuntes sobre las reflexiones que hacen los profesores sobre las funciones sociales de la FP y el reconocimiento de la sociedad de estas funciones. Los centros públicos tienen claro que tienen una clientela que proviene de las clases populares. Es más, algunos piensan que la formación profesional tuvo una función más asistencial que formativa en aquellos territorios poco integrados, que son los que ocupan la mayoría de centros de FP públicos.

“...En X (la población) como en la mayoría de centros periurbanos o cercanos de este pueblo, de esta ciudad, pasó lo siguiente: hay un instituto de bachillerato, al cual acceden el 10% de la población de 14 años y el resto está simplemente desescolarizado. Teniendo cuenta que X se construyó con inmigración de otras zonas del Estado, y que aquellos años había overbooking de niños de 14 años en las calles, o sea, estaba lleno.(...) Yo considero que la FP en aquel momento lo que hace es escolarizar y socializar y un poco atenuar ese problema social grave que tenía X. Que no era pequeño, estamos hablando de un X de hace 30 años donde había bandas infantiles, donde

empezaba a haber un problema evidente de drogadicción a todos los niveles, un problema de realidad... y la FP nace y da cabida a toda esa gente. Y para la mí la FP de aquellos momentos, a pesar de que era estudios de iniciación profesional, fundamentalmente el objetivo era otro, era calmar aquella gente que venía de una EGB sin acabar; venía gente de sexto, de quinto, de tercero... el objetivo no era trabajar, porque no había trabajo, o sea... aquello era la FP de aquellos tiempos, con más ilusión que otra cosa (...). En un principio aquí, y supongo que en Badalona, Santa Coloma, Sant Boi, todos estos...” (Leandro, centro A, profesor de automoción).

También se puede hacer la lectura del control social, es decir, la FP era una forma (barata) de apartar los jóvenes de medios obreros y con fracaso escolar de las calles, puesto que la alternativa a la desescolarización prematura fue el instituto de FP, sobre todo durante la crisis económica y social de la transición española. Poco a poco esta visión ha perdido fuerza y ha ganado fuerza el discurso de la estratificación, como veremos en el apartado siguiente.

El centro privado tiene muy claro que tiene un filtro económico que evita que las familias con poco poder adquisitivo se matriculen. Y también tiene claro que hay un segmento de las clases medias que no ven malamente la opción de la formación profesional para los hijos desorientados o que no han tenido éxito en los estudios académicos, y los centros privados son la opción escogida.

“Además, la cuota ya es un filtro. Lo que tienen que pagar los alumnos es un filtro, no vendrán aquí muchos chavales inmigrantes que han llegado... esto no nos engañamos. Estamos en un barrio que no es la Barceloneta, o que no es Sant Feliu, o que no es el Prat, y también, pues nosotros los inmigrantes que tenemos, que cada vez más, pero quizás las posibilidades económicas son un tanto más fuertes, y los niños problemáticos de nuestra escuela en la ESO no están relacionados justamente con este tipo de alumnos, sino a lo mejor, esto, gente de clase media, algún hijo de algún profesor universitario y tal, con poca dedicación de las familias, de tiempos y de todo eso, un descontrol de niño, pero que no es...” (Mariona, centro C, profesora de administrativo).

Pese a esto, el rechazo de las clases medias, sobre todo de las que tienen estudios superiores, a la formación profesional por el riesgo de desclasamiento es muy importante. Es más, aunque se insista en la bondad de la formación profesional como plataforma de promoción sociolaboral, la

vía para las clases medias y para las clases populares con intención de movilidad social es la universitaria. el ejemplo más contundente es que los mismos profesores de FP, que son los que hacen una promoción más apasionada de las virtudes de la FP, sobre todo de grado superior, que defienden la superioridad respecto a algunas carreras universitarias, hacen esta promoción para los otros, puesto que no lo han aplicado en su casa. Sus hijos también van a la universidad, como el caso de un profesor de mecánica con dos hijos universitarios, que defendía que los alumnos de su centro salen con más posibilidades de encontrar trabajo y más bien remunerado que sus hijos, pero, aún así, han ido a la universidad (también hace falta decir que era una visión muy a corto plazo, en la etapa inicial de inserción después de la Universidad; sería necesario estudiar si a largo plazo cobra más un médico que un mecánico).

“...Hay una serie de gente en las escuelas... psicólogos, pedagogos y compañía, que recomiendan a las familias: “Miro, su hijo no sirve para tal, mándelo a formación profesional”. Y sigo creyendo que están equivocados, porque es necesario tener técnicos y buenos técnicos, y que tienen mucha más salida profesional un técnico de formación profesional, sea de grado medio o de grado superior que un diplomado o un licenciado universitario, y te lo digo bajo el punto de vista de la experiencia personal. Yo tengo dos hijos universitarios en mi casa que están ganando menos... y llevan trabajando cuatro o cinco meses, y están ganando menos que uno de los chicos que acaba de salir de aquí de grado medio. Y son licenciados universitarios, una carrera de cinco años y tal... uno veterinario y la otra óptica...” (Manuel, centro B, profesor de mecánica).

La estructura social de la FP también estaba marcada por el tipo de familias o ramas de actividad. Es decir, las posibilidades de llegar a los niveles más elevados de la FP eran más grandes para las familias administrativa, de electricidad y química. Esto, ha sido perfectamente vivido por el profesorado, que reservaba etiquetas diferentes para cada especialidad (los de mecánica eran más *heavies*, los de química más “bohémios”...). Estas especialidades de estatus más elevado tenían una demanda más fuerte, que no siempre se podía satisfacer; tenían un porcentaje más elevado de graduados escolares, y esto marcaba diferencias que el profesorado controlaba perfectamente. Además, tanto los alumnos como el profesorado sabían que eran las especialidades que podían dar acceso a trabajos más “intelectuales”. En cambio, la FP de mecánica, metal o jardín de infancia era donde iba a parar el grueso de certificados escolares, y que también eran conscientes de que

estaban destinados a trabajos más manuales (ensuciarse las manos los mecánicos, cuidado de niños).

“José (profesor de mecánica): Inclusive había una percepción ya, individual, de su nivel, que implicaba una elección determinada, en la mayoría de los casos. Por ejemplo, lo que ha caracterizado por lo general a los mecánicos, y los de automoción, ha sido, por lo general, ellos consideraban que venían a hacer prácticas, a hacer prácticas profesionales, que es lo que ellos pensaban (gesto de trabajar con las manos). Y aquéllos que hacían la opción o bien administrativo, o bien electrónica, era gente que ya ellos se situaban socialmente a un nivel más superior.”

(...)

Pedro (profesor de historia en la ESO): Ahí había más gente porque era mejor la expectativa, porque normalmente los que iban tenían el graduado, mientras que en mecánica, automoción o tal...

Joaquín (profesor de electrónica): Y en electrónica pasaba lo mismo, que había muchísima gente que tenía el graduado y a mecánica y automoción... iban menos” (Centro A).

Las familias profesionales están, como es sabido, muy marcadas por el género. Aquí el profesorado es plenamente consciente, y no ha tenido un papel como agente de cambio, con iniciativas que pudieran modificar de alguna manera este hecho. La división sexual del trabajo en los trabajos subalternos es mucho más marcada que en los trabajos más cualificados y seguramente menos sujetos a cambios socioculturales. Como máximo se ha hecho algún intento de coeducación, mezclando chicos y chicas en asignaturas comunes, pero el peso de la socialización de género es muy fuerte,⁸ incluso cuando profesores de mecánica reconocen que las chicas están más capacitadas que los chicos para la fabricación mecánica de precisión, puesto que requiere unas habilidades (paciencia, detalle, precisión) que han desarrollado más las chicas (el ejemplo que salió en un grupo de discusión es el aprendizaje de la costura). En cualquiera caso, la posibilidad que más se visualiza es la introducción de chicas en ámbitos masculinos (sería el caso actual de la informática), pero todavía es muy difícil que los chicos entren en el campo de la atención a las personas (educación infantil, sanidad).

Conclusiones

Finalmente, de la información analizada en los grupos de discusión, podemos destacar los siguientes puntos que resumen la problemática actual respecto a la formación profesional y las posibilidades de su reforma:

- Los CFGS, a diferencia del grado medio, tienen una consideración mucho más elevada. De hecho, es el gran éxito de la reforma de la formación profesional, pese a que también se nutre de alumnos que no pueden ir a la universidad o que lo han intentado pero no han tenido éxito. Pero el hecho de tener una base de bachilleres ha dado más prestigio al CFGS y el profesorado está mucho más contento y mira con los intentos de disminuir el nivel de los CFGS.
- El acceso al CFGM tiene tres vías: alumnos con el título de ESO que no ven claro hacer el bachillerato, alumnos que lo han intentado y han fracasado, y alumnos que hacen las pruebas de nivel. Respecto a las pruebas de nivel, hay dos posiciones: una posición defiende que sean duras, puesto que se tiene que mantener el nivel alto de la FP; y la segunda defensa que sean blandas, puesto que se tiene que procurar dar una segunda oportunidad a los alumnos que han fracasado en la enseñanza obligatoria.
- El acceso al CFGS también tiene tres vías parecidas: alumnos que después de la ESO han optado por hacer el bachillerato porque ya pensaban hacer un CFGS después; alumnos que tras el bachillerato han fracasado en la selectividad o en los primeros años de carrera y optan como segunda opción por un CFGS (esta es una opción utilizada por algunos centros para captar alumnos y por decirles que después el ciclo podrán optar a una diplomatura sin necesidad de la selectividad); y alumnos que acceden a través de las pruebas de acceso. Aquí hay consenso: tienen que ser pruebas duras para mantener el nivel. Las pruebas de nivel son utilizadas por alumnos con itinerarios académicos truncados. Hay una cuarta vía, recesiva, que son los titulados del antiguo sistema, y una quinta, emergente, que es el curso de promoción.
- El curso de promoción o curso puente se encuentra delante de otra paradoja: se ha planteado para dar salida a los titulados de CFGM, que se encontraban ante de un callejón sin salida, o más bien dicho, sólo tenían una salida laboral, que en muchos casos es considerada prematura (por el profesorado, por las familias y por un sector del

alumnado). Ahora bien, si se conectara con el CFGS y la vía se ensanchara, éste perdería su atractivo y se devaluaría. Por lo tanto, las posiciones son muy ambivalentes. Prácticamente nadie ha negado la posibilidad de ofrecer a los alumnos de CFGM de poder hacer “el salto”, pero se niega mayoritariamente rebajar los planteamientos de la formación profesional de grado superior. El resultado es que la condición para la aceptación de este curso de promoción es que sea exigente, que nivele las condiciones de entrada al grado superior con las de los bachilleres.

- La condensación del bachillerato, que ya ha quedado reducido a dos años, a un año, que sería el curso puente, no es posible, según algunos profesores, ya que se pretende dar unas asignaturas de bachillerato a unos alumnos que han hecho un CFGM precisamente porque no querían hacerlo después de la ESO o han fracasado en intentarlo. Por lo tanto, la salida más probable sería un bachillerato “especial”, una especie de bachillerato “laboral” de menos categoría que el científico o el humanístico. Una ventaja añadida del curso puente es que haría disminuir la presión que tiene el bachillerato, ya que alumnos y familias verían más claro optar por un CFGM después de la ESO si tuvieran posibilidades de seguir itinerarios largos de formación profesional.
- La reforma del currículum ha provocado un debate sobre la especialización o la polivalencia de los perfiles profesionales y formativos. Aquí de nuevo se encuentran dos concepciones de la enseñanza-aprendizaje. La concepción más tradicional da más importancia a los contenidos especializados y a la aplicabilidad inmediata en el mundo laboral de los conocimientos aprendidos y, por lo tanto, está más atenta a las demandas a corto plazo de los empresarios. La concepción más innovadora apunta a la polivalencia y hace énfasis en los procedimientos y las capacidades transversales del alumno para poder desarrollarse en contextos laborales empresariales cambiantes. Contrariamente a lo que sucede con la ESO, el planteamiento de la reforma coincide más con la primera posición. Estas dos posiciones también denotan dos maneras de entender la relación entre la formación y el tejido empresarial: una relación de cliente/proveedor con las empresas, es decir, la formación profesional tiene que proveer los titulados y las competencias que pidan los empresarios; o bien una relación más centrada en las necesidades a medio y largo plazo del alumno y a aumentar sus capacidades de

adaptación y de innovación. La solución que se apunta al dilema entre especialización y polivalencia es la combinación y acumulación de ciclos de perfiles más abiertos con ciclos de perfiles más cerrados.

- Es muy difícil que la formación profesional adquiera más consideración social si es rechazada por las clases medias o si, cuando se dirige a las clases populares, tiene funciones más asistenciales que formativas. La reforma de la FP ha hecho disminuir esta función más asistencial, que ha pasado a la ESO, pero el rechazo al trabajo manual como vía de promoción sociolaboral continúa afectando buena parte de la sociedad. Tampoco puede adquirir más prestigio si ni las mismas personas que la defienden de manera enconada (el profesorado de FP) no envían a sus hijos a la FP. Las familias de clase media que, por diferentes razones, aceptan para el hijo o hija una opción profesional, acostumbran a escoger centros privados que les aseguren una cierta endogamia social.
- El mundo de la FP con la LGE era más complejo que la imagen que proyectaba al exterior. Había toda una gradación, una estructura social interna que dividía las diferentes familias profesionales en función de la composición del alumnado, el prestigio del oficio, la autoestima y la autodefinición del alumnado y del profesorado, etc., aunque había un nexo de unión, un nexo socializador que tenía en el instituto de FP el elemento nuclear de este proceso identitario. La reforma parece que ha desdibujado estas diferencias internas, ya que no se viven con la misma intensidad, pero también ha desdibujado la adscripción identitaria de alumnos y profesores a la FP, puesto que los centros han perdido su especificidad y los ciclos, al perder las materias comunes, han acontecido círculos aislados los unos de los otros.

Notas

¹ Se trata de la investigación realizada en mi tesis doctoral, leída en julio del 2002 con el título: *De la contrareforma de la formación profesional de l'LGE a la contrareforma de la LOGSE. Itineraris i cicles de formació professional després de l'ensenyament secundari comprensiu.*

² 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 teji-

do industrial, tiene una tradición casi centenaria y un alumnado bastante interclasista; el centro C es privado y tiene un alumnado fundamentalmente de clase media

- 3 La valoración de la formación profesional depende, lógicamente, de la posición del profesorado respecto a su disciplina académica o profesional. En una comparación hecha a mediados de los años ochenta entre el sistema de antes de la LGE y el nuevo sistema LGE, “los profesores de más edad y del área técnica son más partidarios de la centralidad de lo técnico y buena parte consideran que la FP ha empeorado en vez de mejorar el sistema antiguo —54% piensan que era mejor la antigua Oficialía y Maestría, sólo 14% que es mejor la FP actual—. Los profesores del área común se inclinan más por la formación cultural, y no están de acuerdo ni con el sistema antiguo ni con el nuevo. Y todavía quedan en medio los profesores de Ciencias” (Carabaña, 1988).
- 4 De manera análoga a los dos modelos de relación entre alumnos y oferta de FP, también se establecen dos modelos de relación entre empresas beneficiarias de la FP y la oferta formativa. Una visión dominada por el efecto oferta sería cuando las empresas usan aquello que produce el sistema educativo (de hecho, es lo que ha pasado en Europa a las últimas décadas), (Béduwé, Planas, 2001). La visión contraria es la que conceptualiza la oferta de formación en función de las demandas de las empresas, sitúa los centros de formación como proveedores de los demandantes de titulados.
- 5 Esta discusión también se da en el ámbito europeo, con una tendencia dominante de la segunda perspectiva, es decir, hacia la polivalencia y una menor especialización del currículum profesional, aunque con algunas tensiones: “Existe una cierta tensión entre la necesidad de los individuos de ser muy flexibles y amplios en el dominio de sus habilidades, de equiparse para un mercado laboral en el que el cambio es constante, y las exigencias inmediatas de los empresarios. Los pequeños empresarios franceses, por ejemplo, expresan insatisfacción con la reducción del contenido práctico del CAP —la cualificación tradicional de los oficios—, al considerar que su creciente integración en un sistema general más orientado hacia la educación reduce el valor que ésta tiene para ellos” (Green, Leney, Wolf, 2001, p. 176-177). Curiosamente, los dos únicos países europeos que han introducido en los últimos años nuevos currículum especializados, en contra de la tendencia europea, han sido España y el Reino Unido (Green et al., 2001, p. 177). Esto en parte es debido a la visión predominante del sistema educativo como “proveedor” de títulos ajustados a las necesidades del sistema productivo. Y al parecer, con la nueva ley de formación profesional no sólo no se elimina tanta variedad de titulaciones y familias, sino que se abunda en la necesidad del sistema educativo de ofrecer títulos para cada segmento de actividad. Como ejemplo, en el documento *Necesidad de la ley. Datos acerca de la situación actual de la Formación Profesional*, preparatorio para el proyecto de ley (www.mec.es/ley/fp/notaprev.htm), se diagnostica que la oferta de FP está demasiado centrada en la demanda de los alumnos y olvida las necesidades del sistema productivo, y que es necesario reorientar a los alumnos a los sectores que generen más ocupación o crear otras especialidades: “Por otra parte, están surgiendo en España algunas actividades para las que no existe titulación correspondiente, como el tratamiento de la piedra ornamental” (página 6 del documento). La visión “adecuacionista” es tan clara como improbable que se pueda lograr.
- 6 Según Gairín, el debate entre currículum especializado y currículum generalista es un falso debate, puesto que se trata de conseguir un difícil equilibrio entre los dos polos: “El

currículum ha de atender ambas necesidades: generar la aptitud para conseguir con facilidad los requisitos de los perfiles detectados y conferir el potencial ocupacional que permita decantarse hacia nuevas actitudes y nuevas ocupaciones” (Gairín, 1999, p. 11-12). Una propuesta del Departamento de Enseñanza que adelantaría en la acumulación de ciclos es la reforma del currículum que quieren hacer, que permitiría convalidar créditos de diferentes ciclos (Rosa María Fortuny, directora general de FP, declaraciones al Foro de Educación Retos de la FP Hoy, ICE de la UAB, 15 y 16 de febrero de 2002). Esto facilitaría, y además es el objetivo buscado por la Consejería, que los jóvenes tuvieran más de un título.

⁷ Es lo que normalmente se denominaba “dignificar” la formación profesional, todavía no lo suficiente reconocida socialmente: “Actualmente, la formación profesional padece todavía, especialmente en los ciclos de grado medio, de poca consideración social porque, como explica este profesor de universidad: “Se tendría que informar a los chavales, a los padres, porque los padres actualmente lo que quieren es que los chavales vayan a la universidad (...) la FP hay que dignificarla”” (Manzano, Teixidó, 2000, p. 34). O en palabras de De Pablo, es necesario evitar “contaminar” la FP del fracaso escolar (De Pablo, 1996).

⁸ Y curiosamente, cuando se han hecho estas estrategias de mezclar chicos y chicas de diferentes especialidades, no se ha mezclado el nivel académico. Parece que es más fácil trabajar la diversidad de género que la de rendimiento académico:

“Pedro (profesor de historia en la ESO): ...Porque cuando hacíamos las mezclas poníamos administrativos y electrónicos, o sea, administrativas y electrónicos juntos porque eran los que tenían más nivel, y si acaso, químicos. Y en cambio, poníamos mecánicos...”

Isabel (profesora de administrativo): Pero se intentaba poner mujeres...

Pedro: ...hogar de infancia...

Isabel: Ah, vale, jardineras.

Pedro: Infancia y automoción, porque era los niveles más bajos. Había como dos... dos niveles” (centro A).

Referencias

- Béduwé, C. y Planas, J. (2002). *Expansión educativa y mercado de trabajo*. Madrid: INEM, Colección Estudios Instituto Nacional de las Cualificaciones.
- 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.
- De Pablo, A. (1997). La nueva formación profesional: dificultades de una construcción. *Reis*, 137, 137-161.
- 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. y Wolf, A. (2001). *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Pomares.
- Manzano, R. y Teixidó, M. (2000). *Les veus del professorat davant la reforma*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Planas, J. (1986). La Formación Profesional en España: evolución y balance. *Educación y Sociedad*, 5, 71-112 .