

E S T U D I O S

LA TORTUOSA MARCHA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA

LEOPOLDO JOSÉ CABRERA RODRÍGUEZ (*)

Probablemente en estos últimos años ningún nivel educativo haya tenido mayor resonancia que la Formación Profesional (en adelante, FP) tanto dentro como fuera de España. Esta creciente preocupación de organismos internacionales, como la OIT, la OCDE, la UNESCO, y de otros, institucionales y no institucionales, reclama a los diferentes gobiernos la atención que precisa la enseñanza profesional; instándoles, paralelamente, a una reformulación de la misma y a la asunción de medidas inmediatas que contemplen la reestructuración de los estudios profesionales actuales.

Este súbito, reciente y desproporcionado interés en otra época se centró en la erradicación del analfabetismo; hoy, dadas las vías de estancamiento y las pocas posibilidades de erradicarlo en la totalidad de la población, incluso en los países más avanzados, aparece otro frente de actuación con la enseñanza profesional. Esto obedece, por una parte, a que el sistema educativo ha vivido de espaldas al sistema socioeconómico que lo sostiene (y ya es hora de que la educación se vincule con y participe en los problemas y soluciones de la sociedad) y, por otra, a la extendida creencia de que la enseñanza profesional es la más adecuada para la cualificación que precisa la nueva sociedad tecnológica del siglo XXI.

Por ello, no es de extrañar que los países de la Comunidad Económica Europea hayan aceptado globalmente la necesidad de establecer planes conjuntos de formación e inserción profesional, con similar nivel de cualificación profesional, para hacer frente así a las exigencias de la libre circulación de trabajadores dentro de la Comunidad en el camino hacia la Europa sin fronteras.

En España, esta coyuntura se ha aprovechado para incorporarla a la Reforma Educativa emprendida por el gobierno socialista, que, comenzada ya en 1983, termina por plasmarse en la Ley Orgánica (1/1990 de 3 de octubre) de Ordenación General del Sistema Educativo —en adelante, LOGSE (BOE 4-10-90)—, que se articula en el

(*) Universidad de La Coruña.

tiempo con el calendario de aplicación de la misma, recogido en el Real Decreto 986/1991 de 14 de junio (*BOE* 25-6-1991) y pretende situar el nuevo sistema educativo de manera que funcione a pleno rendimiento a finales de este siglo.

¿Cuál ha sido el marco de análisis y discusión en España en cuanto a la reforma de la Formación Profesional? ¿Qué expectativas podemos esperar de la nueva configuración de los estudios profesionales propiamente dichos, que, estructurados de forma novedosa en módulos profesionales, sustituirán definitivamente a la FP de primer y segundo grado en los cursos 1995-96 y 1997-98 respectivamente, según se recoge en el calendario antes citado?

Nuestro propósito con este trabajo es sugerir que la nueva enseñanza profesional presentada en la LOGSE crecerá con prácticamente los mismos problemas con los que convivió y deambuló la FP, y que las expectativas creadas en torno a su reforma son precisamente eso, expectativas.

Para ello, nos parece que lo más adecuado es hacer en primer lugar un breve recorrido por la enseñanza profesional, partiendo de la Ley (14/1970, de 4 de agosto) General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa —en adelante, LGE (*BOE* 6-8-1970)—, y atravesar los veinte años de separación de los dos grandes proyectos de reforma de la educación española en esta segunda mitad del siglo, para centrarnos a continuación en parte de los puntos calientes que avivaron el controvertido y polémico discurso que envolvió a la misma.

DE LA LGE A LA LOGSE, 20 AÑOS DE FP EN ESPAÑA

La aún vigente FP apareció en nuestro país con la LGE, y se articuló posteriormente su ordenación y su funcionamiento con el Decreto 707/1976 de 5 de marzo (1). Ésta vino a sustituir a la Ley de Formación Profesional Industrial de 20 de julio de 1953 (*BOE* 22-7-1953), que estructuraba las escuelas profesionales en estudios de Oficialía y de Maestría, equivalentes hoy a la Formación Profesional de primer grado (en adelante, FP1) y a la Formación Profesional de segundo grado (en adelante, FP2) y en el futuro, a la enseñanza profesional de base, que se incluirá dentro del segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO), y a la Enseñanza Profesional Específica de grado medio (2).

La FP específica se articulará y organizará en la LOGSE a través de Módulos Profesionales que preparan para un campo profesional concreto. Este campo agrupa un conjunto de profesiones que contienen elementos formativos comunes (3). Los módulos se configuran en torno a dos niveles de cualificación: niveles 2 y 3, que se corresponden con la estructura de los niveles de formación elaborada por la Comu-

(1) Decreto 707/1976, de 5 de marzo, sobre Ordenamiento de la Formación Profesional (*BOE* 12-4-1976).

(2) Art. 30, apartados 3 y 4 de la LOGSE.

(3) MEC (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, MEC, p. 156.

nidad Europea (4). El acceso a los módulos de nivel 2 desde el sistema educativo se hará al terminar la ESO (lo que ahora identificamos con 1.º y 2.º de BUP y 1.º y 2.º de FPI), mientras que para los módulos de nivel 3 se requiere haber finalizado con éxito el nuevo Bachillerato (lo que ahora identificamos con los cursos de 3.º de BUP y COU) (5). Este módulo 3, con el que se organiza la FP específica de grado superior, tendría hoy su equivalencia, de haberse aplicado la LGE, en la Formación Profesional de tercer grado (6).

El paso de la FP industrial a la LGE supuso una innovación importante en la concepción moderna de la enseñanza profesional, por cuanto el concepto clásico de oficio cedió paso a los de profesión y familia profesional, entroncadas con y precedidas de una formación básica general (7). El resultado fue la aparición de ramas profesionales nuevas que, con la reconversión de las antiguas de Oficialía (Metal, Artes Gráficas, Eléctrica y Electrónica, Química, Delineación, Automoción y Madera), propias del sector industrial, y la incorporación originariamente de la Administrativa en el sector servicios y de la Agraria y la Marítimo-Pesquera en el agropecuario, pasaría a configurar la primera oferta reglada de la FP, hasta completar las 21 ramas que todavía hoy conocemos (8). Con la LOGSE, la situación de futuro variará y la oferta modular alcanzará un número de 300 modalidades, con sus respectivos títulos profesionales; algunas funcionan ya de modo experimental. Esta oferta permitirá que España disponga de un sistema nacional de cualificaciones en la FP reglada y que el sistema educativo abra sus puertas a la recualificación efectiva de la población trabajadora (9).

En este apretado recorrido no hemos reflejado la problemática y controvertida situación que vivió, y aún vive, la enseñanza profesional. Este deambular hasta nuestros días ha estado jalonado por enormes dificultades; éstas podemos comprobarlas, de manera inmediata, si nos acercamos a la voluminosa literatura aparecida desde entonces. En ella se observa desde muy pronto (recién estrenada la LGE) el énfasis puesto en los escritos; así, la reivindicación y la exigencia de reformas en la FP se aprecian ya desde el inicio de la aplicación de la LGE, primero con los cursos experimentales en el curso 1971-72 y después, en el curso 1975-76, cuando se generaliza a toda la población escolarizada en FP. La situación llegó a tal extremo que el propio Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) presentó, en 1981, a los pocos años de aplicación de la LGE (en época «ucedista»), un Proyecto de Reforma de las Enseñanzas Medias, en el que después de analizar la situación educativa en la sección A, pasaba a explicitar el proyecto en la sección B. Este proyecto podríamos sintetizarlo en torno a tres puntos básicos:

(4) *Ibidem*, p. 157.

(5) *Ibidem*, p. 159.

(6) Los niveles de cualificación que establece la Comunidad Europea son cinco; los otros tres que quedan, el 1, el 4 y el 5, se corresponden respectivamente con la FP de base, con los estudios universitarios de grado medio y con los de grado superior.

(7) Puelles Benítez, M. (1986): *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Barcelona, Labor, p. 437.

(8) MEC (1981): *Las Enseñanzas Medias en España*. Madrid, MEC, p. 61.

(9) Declaraciones de Fco. de Asís Blas recogidas en *Comunidad escolar*. Madrid, MEC, 8-4-92, p. 8.

- Un aumento de la escolaridad obligatoria de los 14 a los 16 años.
- Un ciclo común en el que se agruparía el alumnado de estas edades y tras el cual aparecería un ciclo dual con un Bachillerato superior propedéutico (con miras a la Universidad), de dos años de duración, y una enseñanza técnica y profesional dirigida a formar técnicos especialistas no universitarios.
- Un intento de acercamiento al mundo empresarial, con el objeto de que la parte práctica de la enseñanza profesional pudiera ser impartida en las empresas (10).

Poco tiempo después, en diciembre de 1982 y tras el triunfo de los socialistas, J. M.^a Maravall se hace cargo de la cartera de Educación, retoma el Proyecto de Reforma de las Medias y lo circunscribe a otro proyecto de reforma educativa más ambicioso, que afectaría a todo el aparato escolar y quedaría concretado para la enseñanza no universitaria en 1987 con un documento que sirvió de primera propuesta para el debate (11). A éste le siguió otro, más pormenorizado, sobre la reforma de la enseñanza profesional, a principios de 1988 (12), para culminar el proceso con la presentación del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* en 1989 (al que ya hemos hecho referencia), en el que se articuló el espíritu de la LOGSE.

Los problemas que se pretenden solucionar, respecto a la enseñanza profesional (puestos ya de manifiesto por socialistas y no socialistas desde antes de 1982 y después, con más asiduidad a partir de 1987, con la presentación del Proyecto de Reforma), se pueden concretar en seis puntos principales:

- La inadecuación entre la legislación educativa y la legislación laboral.
- El carácter profundamente discriminatorio de las actuales Enseñanzas Medias.
- La desvaloración social de la Formación Profesional.
- El alto fracaso escolar registrado.
- El academicismo de estas enseñanzas.
- El desajuste entre la FP y el empleo.

Debido a la extensión con la que se pueden abordar estos puntos, en adelante nuestro interés se centrará en el análisis de los tres primeros y de las expectativas de solución de los mismos, dejando para un próximo trabajo el resto de los problemas mencionados.

DE LA INADECUACIÓN ENTRE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA Y LA LABORAL

En dos ocasiones, en el preámbulo de la LOGSE se hace referencia a esta cuestión. En una, como postulado que justifica la reforma ante la exigencia de dar solución

(10) MEC (1981): *Las Enseñanzas Medias en España*, op. cit., p. 141.

(11) MEC (1987): *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza: Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Profesional*. Madrid, MEC.

(12) MEC (1988): *Proyecto para la Reforma de la Educación Técnico-Profesional*. Madrid, MEC.

al desfase entre la conclusión de la escolaridad obligatoria y la edad mínima laboral. Y en otra posterior, cuando se señala que la LOGSE, al dar forma jurídica al Libro Blanco, tiene, entre sus objetivos fundamentales, la ampliación de la educación básica hasta los 16 años (edad mínima legal de incorporación al trabajo), en condiciones de obligatoriedad y gratuidad.

Sin duda, este tema es el que ha generado un máximo consenso. Nadie parece dudar de la necesidad y la justificación de esta ampliación de la escolaridad obligatoria, más aún cuando la mayoría de los países desarrollados sitúa en los 16 años este techo (incluso algunos se han planteado ya la posibilidad de ampliarlo hasta los 18 años). Así que tampoco sería aventurado prever que se adopte este planteamiento dentro de muy poco tiempo en España, con el cambio no sólo de la edad final de la escolaridad obligatoria, sino también del comienzo de la incorporación a la vida laboral (13).

Este logro de dos años más de escolaridad obligatoria y gratuita (14) eleva a diez el período escolar, frente a los ocho que explícitamente recogía la LGE en el artículo 15. Sin embargo, de una lectura más atenta de la LGE se desprende (según el artículo 40.2.A, que dice: «Deberán acceder a los estudios y prácticas de FP1 quienes hayan completado los estudios de Educación Básica y no prosigan estudios de Bachillerato») (15) que la duración del período obligatorio se establecería en función de la extensión que tuviera la FP1. Comoquiera que el Decreto 707/1976 de Ordenación y Funcionamiento de la FP (al que ya antes hemos hecho referencia) señalaba en el artículo 3.2 que la FP1 se instrumentaría en el plan de estudios con una duración de dos años, se elevaba con ello la escolaridad obligatoria a diez años por vía de un decreto. Esto significaba en la práctica que, mediante una aplicación estricta de la ley, todo el alumnado, al finalizar la Educación General Básica (EGB), se vería en la obligación de seguir estudiando, hubiera obtenido o no el Grado Escolar (16). En 1985, la Ley Orgánica (8/1985, de 3 de julio) del Derecho a la Educación (LODE) volvía a recordarnos este hecho en el artículo 1.1:

Todos los españoles tienen derecho a una Educación Básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad.

(13) Hay autores que piensan que este hecho será una consecuencia inmediata del descenso del número de empleos debido a los cambios científicos y tecnológicos del futuro inmediato, y que afectará a la población trabajadora no sólo por el retraso en la incorporación al trabajo, sino también por la reducción de su vida laboral en cuanto al número de años y de horas diarias de trabajo. En este contexto, la cultura del ocio tendrá una excepcional relevancia y, con ella, el sistema educativo crecerá de manera notoria no sólo por la escolarización de los jóvenes, sino también por un incremento en la demanda de estudios por parte de los trabajadores que se jubilarán prematuramente. Vid. Schaff, A. (1985): *¿Qué futuro nos aguarda?* Barcelona, Crítica.

(14) Artículo 5.1 del título preliminar de la LOGSE.

(15) El artículo 40.2.B señala, sin embargo, que a los estudios de FP2 *podrán* acceder quienes posean el título de Bachillerato y quienes, habiendo concluido la FP1, sigan las enseñanzas complementarias que sean precisas y de las que podrán ser dispensados aquellos que demuestren la debida madurez profesional.

(16) Esta situación es advertida por Planas, J. (1985): «La FP en España: Evolución y balance», en *Educación y Sociedad*, 5, Madrid, Akal, p. 82; y por Bosh, F. y Díaz, J. (1988): *La Educación en España. Una perspectiva económica*, Barcelona, Ariel, p. 79.

Esta educación será obligatoria y gratuita en el nivel de EGB y, en su caso, en la FPI, así como en los demás niveles que la ley establezca (17).

Este acontecimiento puede parecer irrelevante si se compara con la regulación de las enseñanzas profesionales de tercer grado (FP3) que preveía la LGE y que nunca llegaron a desarrollarse. Y es que, como muestra Puelles, no deja de sorprender la fe que nuestros políticos han puesto en el *Boletín Oficial del Estado*, cuya lectura permitiría hoy resaltar el elevado número de disposiciones que no han tenido operatividad alguna (18).

Es esclarecedor, por tanto, que las leyes por sí mismas no tienen poder constitutivo de la realidad; por eso, la LGE requería que su contenido fuese también adoptado por los organismos y las personas a los que fue dirigida. Con la promulgación de la ley se abría la etapa de aplicación e implantación de la reforma y del cumplimiento de lo dispuesto en ella (19).

No podemos olvidarnos tampoco aquí de que en España trabajan entre 285.000 y 400.000 jóvenes menores de 16 años, explotados y en condiciones que «ponen los pelos de punta»; cometiéndose infracción de todas las recomendaciones de la OIT (20). Este hecho, puesto ya de manifiesto por el que les escribe en un artículo anterior (21), quiere advertir que precisamente la regulación por ley de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años no significa en la práctica conseguir la escolarización de los sujetos hasta esa edad. Hay que señalar que ya en la EGB existe un número reducido, si se quiere, de jóvenes que entre los cursos de 7.º y 8.º principalmente (1.º y 2.º de la futura ESO) no asisten a la escuela; y esto con el consentimiento de profesores y autoridades que, sabiéndolo, no hacen, o no pueden hacer nada, para corregirlo.

En el Libro Blanco aparecen, en el gráfico II.4, las tasas de escolarización de 1986-87, en las que podemos observar esta circunstancia; en la tabla II.3 figura una escolarización del 100 por 100 para los jóvenes de 13 años (tasa que no se corresponde con la presentada en el gráfico) y del 92 por 100 para los de 14 años. Teniendo en cuenta que en la tabla II.2 se sitúa el número de alumnos de 14 años en 610.635 (220.691 en EGB, 282.582 en BUP y 107.362 en FP) y admitiendo como válido el porcentaje de escolarización del 92 por 100 para este grupo de edad, nos encontramos con que aproximadamente unos 53.100 jóvenes de esta edad no están escolarizados, y éstos son datos oficiales (22).

(17) El subrayado es nuestro.

(18) Puelles Benítez, M. (1986): *Op. cit.*, p. 441.

(19) Segu y Martín, P. (1990): «La ley de 1970, tras 20 años de promulgación» en Fundación Santillana, *Prospectiva, Reformas y Planificación de la Educación. Documentos de un debate*, Madrid, Fundación Santillana, p. 108.

(20) Vid. García, S. (1991): «Los más explotados». *EL PAÍS*, 1-9-91, p. 28.

(21) Cabrera, L. J. (1991): «El alumnado de FP: Un grupo cultural propio». Comunicación presentada en la *II Conferencia de Sociología de la Educación*, celebrada en Barcelona en septiembre de 1991, y que próximamente se publicará en la revista *TÉMPORA, Revista de Sociología de la Educación e Historia de la Educación*, Tenerife, Universidad de La Laguna.

(22) MEC (1989): *Libro Blanco, op. cit.*, pp. 26, 30 y 33.

Es de esperar que esta cantidad de jóvenes, que estarán fuera del sistema educativo cuando se aplique la LOGSE en este tramo de edad, se sitúe entre los 53.100 y los 400.000; como vemos, son cifras realmente significativas. Este hecho probablemente constituya la verdadera discriminación y el mayor campo de desigualdad del sistema educativo español (23).

Esta referencia nos lleva inmediatamente a la segunda cuestión que nos proponíamos analizar.

DEL CARÁCTER PROFUNDAMENTE DISCRIMINATORIO DE LAS ACTUALES ENSEÑANZAS MEDIAS

Dos citas genéricas, aplicables a cualquier nivel educativo, y una concreta, sobre las Enseñanzas Medias, hace la LOGSE en el preámbulo respecto a la discriminación. Las primeras se relatan como sigue:

La educación permite avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad.

La extensión del derecho a la educación y su ejercicio por un mayor número de españoles en condiciones homogéneamente crecientes de calidad son, en sí mismos, los mejores instrumentos para luchar contra la desigualdad.

La referencia que más nos interesa señala:

La existencia de una doble titulación (24) al final de la EGB, además de resultar discriminatoria, posibilita el acceso a la FP a quienes no concluyan positivamente aquella.

Difícilmente se puede estar en contra de una mayor igualdad de oportunidades, de evitar la discriminación, de que el sistema educativo sea más democrático y de que se asegure el acceso al estudio en base a la justicia meritocrática; otra cosa es que estos objetivos sean alcanzables y realizables (25).

Por un lado, es aceptada y extendida en todos los países la división existente en las Enseñanzas Medias entre las académicas y las profesionales. En España ha sido también así, antes de la LGE, con la LGE y, en el futuro, con la LOGSE. Si admitimos, con Grignon, que una de las funciones fundamentales de las escuelas profesionales

(23) Carabaña, J. (1988): «La FP de primer grado y la dinámica del prejuicio». *Política y sociedad*, 1, *Revista de la Universidad Complutense*, Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, p. 64.

(24) El artículo 20.3 de la LGE indicaba que el Certificado de Escolaridad habilitaba para el ingreso en los centros de FPI y que el Graduado Escolar permitía además el acceso al Bachillerato.

(25) Cabrera, B. (1988): «A propósito de la reforma de las enseñanzas no universitarias. Apuntes para un análisis sociológico». *TÉMPORA*, 11 y 12, *Revista de Sociología de la Educación e Historia de la Educación*, Tenerife, Universidad de La Laguna, p. 60.

es la selección y la formación de la elite obrera (26), hemos de convenir que es imposible, de hecho, evitar la discriminación; más bien al contrario, eso es lo que precisamente se pretende.

Por otro lado, admitidas ya la diferenciación y la matización sobre la imposibilidad de evitar la discriminación en base a la distinción de funciones de una enseñanza académica y otra profesional, se sigue discutiendo sobre cuál es el momento más oportuno para realizarla. En España, los movimientos de reforma educativa que se constituyeron en la época final del franquismo pusieron de relieve el carácter selectivo que la LGE tenía en las Enseñanzas Medias respecto al Bachillerato y la FP; agudizada la selección por las malas condiciones en las que se desarrolló la FP desde sus inicios. Las alternativas educativas de mejora de esta enseñanza incidieron en la prolongación del tronco común, o ciclo único obligatorio (27). Por entonces, la FP se había convertido ya en un subnivel de la Enseñanza Secundaria, paralelo al Bachillerato y de menor rango que éste, nutrido, sobre todo en FPI, por quienes fracasaban en la vida normal o por quienes debido a sus orígenes sociales carecían de las posibilidades económicas o de las aspiraciones laborales para mantenerse en la misma (28).

El MEC se defendía de los efectos de la doble titulación en EGB indicando, por una parte, que realmente no existía una doble titulación, sino únicamente la de Graduado, y que parecía lógica la existencia de una certificación a los alumnos que no hubieran obtenido el título que acreditase su permanencia en la escuela (29), y argumentando, por otra, que la discriminación atribuida al hecho de obtener titulación, o no, no provenía del propio documento que se entregaba, sino de los requisitos establecidos para proseguir estudios. Reflejaba el caso de que un determinado número de alumnos no alcanzaba la formación mínima exigible para realizarlos, y señalaba con ello la necesidad de mejorar las condiciones de enseñanza en la educación básica (30).

Sin embargo, y pese a lo pernicioso que parece resultar para una gran mayoría la existencia de la doble titulación y los empeños puestos para evitarla con la LOGSE, G. Vázquez nos advierte que, antes de aprobarse el texto definitivo de la misma, la cuestión vejatoria de la doble titulación quedaba todavía por resolver, puesto que lo que se articulaba en los proyectos presentados resaltaba la circunstancia de que los estudiantes, al finalizar la ESO, recibirían un mismo certificado en el que se haría

(26) Grignon, C. (1976): «Las funciones sociales de la enseñanza profesional». *Cuadernos de Pedagogía*, 13, Barcelona, enero de 1976, p. 10.

(27) Subirats, M. (1982): «La Reforma de las Enseñanzas Medias. De cómo enterrar un tema importante». *Cuadernos de Pedagogía*, 95, Barcelona, noviembre de 1982, p. 6.

(28) Bosh, F. y Díaz, J. (1988): *Op. cit.*, p. 69.

Planas, J. (1985): *Op. cit.*, p. 85.

González Scara, L. (1988): «Repercusión social de la Reforma Educativa». *Escuela española*, Suplemento especial: Debate sobre la Reforma, 18-2-88, p. 1.

González Anleo, J. (1991): «La enseñanza en España: El desafío de los noventa» en M. Beltrán (Coord.), *España a debate*, Madrid, Tecnos, vol. II, p. 149.

(29) MEC (1981): *Las Enseñanzas Medias en España*, *op. cit.*, p. 85.

(30) *Ibidem*, p. 20.

constar su historial académico, su rendimiento global y las orientaciones más adecuadas para la siguiente etapa educativa. ¿No significa esto —se pregunta— una selección encubierta (31)?

El interrogante se plantea en torno a que se vuelva a repetir la separación entre Bachillerato y FP a los 16 años, en lugar de a los 14 (32). Esta duda aquí planteada adquiere un mayor grado de ambigüedad cuando se lee el artículo 22.2 de la LOGSE:

Los alumnos que al terminar la ESO hayan alcanzado los objetivos de la misma recibirán el título de Graduado en Educación Secundaria, que facultará para acceder al Bachillerato y a la FP específica de grado medio. Esta titulación será única.

Los que no hayan alcanzado los objetivos, los fracasados escolares, para entendernos, tendrán que repetir curso, o se les buscará una diversificación curricular para que los puedan alcanzar. Pero es el artículo 22.3 el que realmente prepara para una elección inducida entre Bachillerato y FP:

Todos los alumnos, en cualquier caso, recibirán una acreditación del centro educativo, en la que consten los años cursados y las calificaciones obtenidas en las distintas áreas. Esta acreditación irá acompañada de una orientación del futuro académico y profesional del alumno, que en ningún caso será prescriptiva y que tendrá carácter confidencial.

Esta sofisticada y elegante forma de disimular la separación formal que en la LGE se hacía por la doble titulación estará sancionada primeramente por sus «calificaciones confidenciales» y, a continuación, por el asesoramiento del orientador. Por ello, no es de extrañar que el titular del MEC de aquel entonces, Javier Solana, declarase que la reforma de los estudios de FP perseguía, entre otras cosas, el establecimiento de un sistema continuo de orientación profesional con objeto de encauzar la demanda estudiantil hacia opciones técnico-profesionales (33). Calificaciones académicas y orientaciones profesionales se encargarán de cubrir los efectos de una única titulación en este tramo, para que realmente lo que funcione sean los efectos producidos por la doble titulación anterior.

No podía ser de otra forma; la separación entre enseñanzas académicas y profesionales obliga a tomar opciones entre una y otra. Y puesto que las profesionales son las menos demandadas por los alumnos, que las consideran de segunda categoría, ya que conducen a trabajos de igual escala, y las más necesitadas por la sociedad que las articula, es necesario poner remedio a esta situación desde una idílica separación para que los alumnos no se sientan realmente diferenciados.

Otros sí tienen muy claro que con la única titulación al finalizar la ESO se puede pensar que por fin el espejo de la FP no será el Bachillerato, sino el mercado de trabajo; con lo que dejará de ser el «patito feo» del sistema educativo, para convertirse

(31) Vázquez, G. (1988): «¿Por qué se recordará esta reforma en el año 2000?». *Escuela española*, Suplemento Especial: Debate sobre la Reforma, 14-1-88, p. 2.

(32) López, J. L. (1980): «FP: Problemas y soluciones». *Cuadernos de Pedagogía*, 71, Barcelona, noviembre de 1980, p. 69.

(33) *Comunidad escolar*. Madrid, MEC, 4-9-91, p. 5.

en un indicador de la calidad del propio sistema en su relación dinámica con la realidad social (34).

El importante grado de unanimidad entre quienes aceptaban que la discriminación de la FP se producía por el hecho de que su clientela viniese del fracaso en la EGB (los Certificados de Escolaridad), a la que además se le atribuía una procedencia social determinada (ver nota 29), no se da, sin embargo, entre otros que, como Carabaña, creen que estos juicios se realizan «a priori» y que el análisis de los datos no los corroboran (35). Señala que esta investigación muestra la falsedad de los juicios previos; siendo la opción de los Certificados de Escolaridad la salida del sistema educativo. Así, la realidad muestra que la cifra de Graduados Escolares en 1.º de FP1 es de un 57 por 100, que supera la de Certificados (36). Paralelamente, otras investigaciones señalan que el nivel de estudios de los padres de alumnos de BUP y FP (ver tablas 1 y 2) (37) muestra que, a lo sumo, hay un clasismo débil, porque aunque las clases y los grupos de mayor *status* apenas mandan a sus hijos a la FP, las clases bajas y, sobre todo, las medias frecuentan en grandes porcentajes el Bachillerato; y que la gran desigualdad de probabilidades de acceso a una y otra opción se traduce en una considerable semejanza de composición del alumnado por su origen social, debido a que las clases con altas probabilidades de acceso al Bachillerato son poco numerosas y no pueden representar, en un aula media, más que una minoría; en consecuencia, el alumnado de ambos niveles termina siendo mayoritariamente de las clases media y baja (38).

TABLA 1

Alumnos de BUP y FP por el nivel de estudios de sus padres. Datos del CIDE

Nivel	% vertical		% horizontal		Probabilidad
	BUP	FP	BUP	FP	
Sin estudios	1,87	6,57	23,22	76,78	0,29
Primarios incompletos	25,14	40,47	39,72	60,28	0,62
Primarios completos	34,28	40,15	47,52	52,48	0,85
Medios elementales	6,58	4,16	62,66	37,34	1,58
Medios superiores	10,08	4,42	70,77	29,23	2,28
Escuelas universitarias	6,71	2,55	73,66	26,34	2,64
Facultades	15,33	1,69	90,59	9,41	9,08
Total (n = 15.864)	100,00	100,00	51,47	48,53	1,06

(34) Ibáñez Aramayo, J. (1988): «La FP en el proyecto del MEC». *Escuela española*, Suplemento Especial: Debate sobre la Reforma, Madrid, 12-5-88, p. 1.

(35) Carabaña, J. (1988): *Op. cit.*, p. 65.

(36) *Ibidem*, p. 65.

(37) *Ibidem*, pp. 58 y 60. Reproducción de los datos procedentes de las tablas 1 y 2.

(38) *Ibidem*, p. 61.

TABLA 2

Alumnos de BUP y FP por grupo ocupacional al que pertenecen sus padres. Datos del CIDE

Grupo ocupacional	% vertical		% horizontal		Probabilidad
	BUP	FP	BUP	FP	
Clase alta	14,60	1,98	89,05	10,95	7,36
Clase media alta	10,51	2,52	82,19	17,81	4,18
Clase media media	22,10	14,58	62,61	37,39	1,52
Clase media baja	35,39	41,68	48,40	51,60	0,85
Clase baja	17,39	39,24	31,87	67,13	0,44
Total (n = 12.630)	100,00	100,00	52,49	47,51	1,10

A las argumentaciones de Carabaña podemos responder que sí es cierto que el número de graduados en 1.º de FPI ha venido aumentando con los años (39), pero también es verdad que todavía no alcanza el 60 por 100 del alumnado matriculado; y que, en cualquier caso, son alumnos que vienen arrastrando problemas académicos. Así, cuando observamos el número de alumnos clasificados por edad y nivel educativo del curso 1986-87 (que figura en la tabla 3) y el número de alumnos matriculados en BUP-COU que era en este curso de 1.278.269 (63 por 100) y en FP —que ascendía a 751.995 (37 por 100) (40)—, podemos comprobar que los porcentajes de matrícula

TABLA 3

Número de alumnos, clasificados por edad y nivel educativo, en el curso 1986-87

Edad	BUP-COU	%	FP	%	Total para estos dos niveles
14	282.582	72,5	107.362	27,5	389.944
15	298.329	66,2	152.040	33,8	450.369
16	269.624	66,6	135.272	33,4	404.896
17	237.763	62,3	108.011	37,7	381.774
18	96.812	52,9	86.186	47,1	182.998
19	44.854	45,2	54.544	50,6	99.398
más	53.242	32,9	108.580	67,1	161.822

Fuente: Elaboración propia con datos del Libro Blanco (MEC).

(39) Esta situación ha sido puesta de manifiesto ya que por el que ahora escribe en el cuadro 2 del artículo mencionado anteriormente en la nota 21, en el que se constató el incremento en el porcentaje de graduados, que pasaba del 31 por 100 en el curso 1979-80 al 58 por 100 en el curso 1985-86. También se precisaba el aumento porcentual de los graduados respecto a los certificados al terminar la EGB (esto, en el cuadro 1), pasando los graduados de un 65 por 100 en el curso 1975-76 a un 76 por 100 en el curso 1986-87.

(40) Datos procedentes del MEC: *Libro Blanco...*, *op. cit.*, pp. 26 y 52.

correspondientes a las edades más bajas superan esta media general del 63 por 100 en el Bachillerato; tendencia que se invierte cuando se habla de FP, en la que a partir de los 17 años se iguala la tasa de los matriculados con el porcentaje de alumnos matriculados en el Bachillerato.

Por otro lado (y no creemos que se trate de hacer cábalas), estos alumnos de FP proceden de situaciones sociales y familiares diferentes. Esta situación se refleja en las propias tablas 1 y 2 por él utilizadas (exceptuando los porcentajes verticales de los tres niveles intermedios de la tabla 1, donde aparece una relativa mayor igualdad, el resto, por arriba y por abajo, confirma esta situación; algo similar ocurre en la tabla 2 —aunque aquí las diferencias más notables se presentan en los extremos de la tabla— en la que observamos también que desde que entramos en la clase media baja se invierten los porcentajes de procedencia de los dos niveles educativos).

La diferente procedencia social es destacada igualmente en otras investigaciones, como la desarrollada por encargo de la Juventud Escuela Católica (JEC), con 5.300 entrevistas de ámbito nacional. En ella se recogen diferencias entre alumnos de FP y Bachillerato-COU; así, los alumnos de FP quedan caracterizados, entre otras cosas, por lo siguiente:

- Tienen el colegio más lejos y pertenecen a familias más numerosas; sus padres, además, tienen menos estudios y padecen más paro.
- Se llevan peor con sus padres, tienen más tiempo libre y algo de experiencia laboral; las chicas, por otro lado, tienen que trabajar mucho más en casa.
- Creen, en mayor medida, que el estudio les servirá para encontrar un buen trabajo, y no tanto para conseguir una cultura o una buena formación; asimismo, son muchos más los que repiten curso y los que piensan dejar de estudiar para buscar trabajo (41).

Se concluye indicando que los estudiantes son, ante todo, alumnos de un determinado nivel o centro, hijos de familias concretas y pertenecientes a distintos grupos sociales; sus diferencias de origen siguen marcando, a pesar de la aparente igualdad de quienes estudian lo mismo (42).

También es corroborado este hecho en un estudio del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), en el que se concluye que terminan cursando FP los alumnos de orígenes sociales inferiores y con malos expedientes académicos (43).

Le sorprende igualmente a Carabaña que no se reconozca que la demanda de FPI haya crecido ininterrumpidamente y que se siga negando que la FP ha sido durante estos años una opción que, por las razones que sea, ha atraído cada vez más a los alumnos y a sus padres, respondiendo con ello a una demanda social (44).

(41) Brito, J.; Martos, P.; Arrabal, A.; Lafuente, J.; Ruiz, M. y Vidal, F. (1987): *Estudiantes 1987. BUP-FP-COU*. Madrid, Popular, p. 17.

(42) *Ibidem*, p. 73.

(43) Latiesa, M. (1991): *Los jóvenes ante el sistema educativo*. Estudios y Encuestas, n.º 25. Madrid, CIS, p. 46.

(44) Carabaña, J. (1988): *Op. cit.*, p. 64.

Es obvio que no se puede decir lo contrario de la trascendental subida del alumnado en FP (45), de igual crecimiento cuantitativo que la habida en Bachillerato (450.000 alumnos), pero es obligado añadir que las condiciones que atraviesan los jóvenes para conseguir empleo son realmente dramáticas. Así, mientras que en la Comunidad Europea los jóvenes de 25 años no representan más que el 20 por 100 de la población activa total, constituyen, en cambio, cerca del 40 por 100 del paro total registrado; aparte de que quedan disponibles sólo las ocupaciones en las que el empleo es menos seguro y las posibilidades de promoción menos numerosas (46). En estas condiciones, se entiende (parece hasta lógico) que el MEC adopte como política mantener a los jóvenes algún tiempo más en la escuela como forma de mitigar el paro (47), entreteniéndolo a los mismos para que no sean mayor fuente de preocupación social (48).

Y es que los deseos de los jóvenes de permanecer en la escuela no están en consonancia con la espectacular demanda que de los estudios profesionales ha habido en los últimos años. De esta manera, la mayoría de los estudiantes estudia, más o menos, pero casi siempre pensando en el futuro; los de FP lo hacen, además, mirando especialmente la posibilidad de un trabajo inmediato. No puede extrañar, pues, que ellos constituyan esa significativa minoría relativa que ha decidido abandonar la escuela ya mismo, y que ni siquiera espera a terminar el nivel educativo en el que se encuentra (49). Precisamente éste es uno de los problemas más graves que se le ha presentado al equipo directivo del Instituto Politécnico de FP Corona de Aragón, de Zaragoza; según ellos mismos señalan, al organizar las prácticas de los alumnos de FP en las empresas, la mayoría de los alumnos que encuentran un puesto de trabajo abandona inmediatamente sus estudios (50).

Nos preguntábamos si realmente teníamos posibilidades de evitar la discriminación en el acceso a los estudios académicos o profesionales, partiendo del supuesto de que esta diferenciación de estudios no significa en sí una discriminación. Pues bien, si atendemos a las manifestaciones del Subdirector General de Educación Compensatoria, desde luego hemos de responder que no, porque, y pese a indicar el acierto del Proyecto de Reforma presentado por el MEC en 1987, en cuanto a que con el establecimiento de una red única con diferentes salidas que cualifican profesionalmente se acabaría con la discriminación de la doble titulación (51), termina justificando

(45) En el trabajo anteriormente mencionado, nosotros habíamos puesto de manifiesto esta subida. Así, mientras que en BUP-COU se pasaba de 818.393 alumnos (72,8 por 100) en el curso 1975-76 a 1.278.269 (63 por 100) en el curso 1986-87, en FP se pasaba de 305.254 (27,2 por 100) a 751.995 (37 por 100); porcentajes, estos últimos, ya estabilizados en los últimos años. Hay que advertir asimismo que la subida en ambos niveles educativos es cuantitativamente similar y se sitúa en torno a los 450.000 alumnos.

(46) Planas, J. (1984): «La transición de los jóvenes de la escuela a la vida activa». *Cuadernos de Pedagogía*, 119. Barcelona, noviembre de 1984, p. 56.

(47) Fdez. Enguita, M. (1983): «La Enseñanza Media, encrucijada del sistema escolar». *Educación y sociedad*, 1. Madrid, Akal, p. 77.

(48) Rguez. Guerra, J. (1986): «Educación-empleo: Análisis de ajuste imposible (e indeseable)». *TÉMPORA*, 7, *Revista de Sociología de la Educación e Historia de la Educación*, Tenerife, Universidad de La Laguna, p. 40.

(49) VVAA: *Op. cit.*, Juventud Escuela Católica (JEC), p. 54.

(50) Equipo Directivo del Instituto Politécnico de FP Corona de Aragón (1988): «Cuando los alumnos van a la empresa». *Cuadernos de Pedagogía*, 160, junio de 1988, p. 17.

(51) Ibáñez Aramayo, J. (1988): *Op. cit.*, p. 1.

la necesidad de una distribución lógica de los alumnos en carreras académicas y profesionales, ya que así se estructura la sociedad y se evita con ello además, según sus propios términos, que haya mucho jefe y poco indio (52).

Tendremos que coincidir, por tanto, con Enguita en que, pese a que el reformismo pedagógico haya incorporado en su discurso términos como solidaridad, cooperación, trabajo en equipo y otros, la escuela alienta por todos los medios a su alcance la competencia entre los escolares que posibilite una estratificación escolar paralela a la social (53). Esta competencia, de orden meritocrático, permite legitimar las sociedades modernas, particularmente las capitalistas, pero también las socialistas (54).

Estas situaciones contradictorias (de estimular la competencia y eliminar la discriminación) generan en el ámbito educativo continuas y periódicas tensiones, que lo obligan a adaptarse y reestructurarse con sucesivas reformas hasta obtener un nuevo punto de equilibrio.

Así, la tensión endémica entre la exigencia de igualdad de oportunidades y la exigencia de excelencia (respondiendo la primera al imperativo democrático de simetría entre los ciudadanos, cuyo mínimo aceptable sería la igualdad de oportunidades, y respondiendo la segunda a la necesidad de fomentar la distinción a través del «especialismo» y la recompensa del mérito de cada cual) se «sobreimpone» a la cuestión moral de cuáles deben ser nuestras concepciones básicas de la condición humana y cuáles deben ser nuestros valores y fines más altos (55). Así, señala Giner: «La educación, como el deporte (actividad crucial en esta era democrática e ideológicamente pacifista), que es implacable y ostentosamente elitista y donde unos ganan y otros pierden, debe fomentar principios de calidad, competitividad, originalidad y excelencia, si no quiere derrotar sus propios fines y sumir en la mediocridad no sólo a la mayoría, sino a los potencialmente mejores» (56).

En esta misma línea, Seara expresa como discutible que la extensión de la enseñanza hasta los 16 años (que valora de forma positiva) deba ser uniforme, independientemente de cuál sea su orientación posterior. Coincide con Giner en que la calidad de la educación se va a resentir con esta ampliación, porque los dos cursos comunes en los que se manifiesta la misma (2.º ciclo de la ESO, tercer y cuarto cursos) reflejarán necesariamente un menor nivel de exigencia y el correspondiente descenso medio de la calidad educativa, que será inevitable (57).

Por eso, nuestra sociedad, a pesar de seguir presentando una imagen de existencia de igualdad de oportunidades (de la que la escuela aparece como principal valedora),

(52) *Ibidem*, p. 3.

(53) Fdez. Enguita, M. (1990): *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid, Siglo XXI, p. 219.

(54) Fdez. Enguita, M. (1983): «La Enseñanza Media...», *op. cit.*, p. 59.

(55) Giner, S. (1990): «Dignidad y desazón de la educación liberal», en *Fundación Santillana: Perspectiva, Reformas y Planificación de la Educación. Documentos de un debate*, Madrid, Fundación Santillana, p. 169.

(56) *Ibidem*, p. 169.

(57) González Seara, L. (1988): «Repercusión social de la Reforma Educativa». *Escuela española*, Suplemento Especial: Debate sobre la Reforma, Madrid, 18-2-88, p. 1.

no puede, al mismo tiempo y debido a su vertebración, dejar de exigir una fuerte competencia meritocrática: primeramente, mediante calificaciones académicas en su forma más primitiva (art. 22.2 de la LOGSE), y más adelante, en su forma más avanzada, con una acreditación simple de consecución o no de objetivos previstos a la que acompaña una orientación (58), en el intento de dirigir a cada individuo «sófisticadamente» a su lugar apropiado.

Posteriormente, una selectividad, que presenta todas las componendas de lo que realmente es la enseñanza, se encargará de asustar y filtrar, mediante la obtención o no de nota, al grupo de individuos que ha superado ya los filtros anteriores.

En el futuro, el nuevo Bachillerato Superior, en la etapa postobligatoria, se convertirá también en camino selectivo para aquellos alumnos que pretenden realizar enseñanzas profesionales de grado superior (art. 32.2.b de la LOGSE), las de la élite obrera de Grignon. Muchas esperanzas se tienen depositadas en esta FP específica de grado superior, por la que se pretende reorientar las expectativas universitarias del alumnado. Para ello se ha articulado de forma que no permite el acceso desde la FP específica de grado medio (la FP actual permitía el paso de FP1 a FP2), en un intento de evitar la desvalorización de estos estudios profesionales de nivel 3. A éstos ya no podrán llegar alumnos fracasados; de esta manera se intenta conseguir que la sociedad española de clase media pueda acoger favorablemente estos estudios y termine por ubicar en ellos a sus hijos (59).

Si esto se acompañara con un endurecimiento de la selectividad, podría utilizarse ésta como instrumento corrector en el caso en que no funcionase la «reorientación voluntaria»; con lo que se pondrían ya definitivamente los pasos para evitar aquello que antes mencionábamos de «mucho jefe y poco indio». Latiesa destaca, en este mismo sentido, la necesidad de elevar los niveles de exigencia académicos si se quiere evitar que la FP se convierta en un coladero de alumnos con bajos expedientes (60).

Antes de pasar a comentar precisamente la valoración social de las enseñanzas profesionales (último elemento de análisis en este artículo), es conveniente advertir que otros tipos de discriminación han tenido mucho menos eco que el de la doble titulación. Tal es el caso de la diferenciación de la oferta educativa en la enseñanza profesional, por cuanto, y pese a las numerosas posibilidades teóricas de elección (21 ramas en la FP1, con 70 profesiones de las que 16 son experimentales y 54 regladas, y 21 ramas también en la FP2, diversificadas en 168 especialidades, con

(58) Algunos señalan que la función de la Orientación Profesional es la de ser un instrumento más para que el sistema de relaciones sociales pueda reproducirse, aunque la función de este instrumento sea distinta para cada clase. Así, mientras que en las clases privilegiadas ayuda a restablecer los casos de desorientación, en relación con las aspiraciones profesionales de los sujetos, en las clases trabajadoras, su función es distribuir adecuadamente a los sujetos entre los diferentes oficios y «desclarar» a la minoría que pueda llegar a conseguir éxito escolar y que, por ello, pueda aspirar a profesiones superiores. Vid. López Ceal, R. (1975): «Condición de clase y FP». *Cuadernos de Pedagogía*, 3, marzo de 1975, p. 46.

(59) Cabrera, B. (1988): *Op. cit.*, p. 69.

(60) Latiesa, M. (1991): *Op. cit.*, p. 46.

110 experimentales y 58 regladas (61), al alumno se le reducen a unas pocas, dependiendo, en el mejor de los casos, de la zona donde se encuentre. Y es que el paso de una FP industrial de oficialías y maestrías a un FP de profesiones y especialidades con la LGE no significó una adecuación de la oferta, sino una extensión de la misma al resto del territorio nacional, propiamente dirigida a satisfacer las necesidades de la industria. A las ramas típicamente industriales se incorporó, con grandes oferta y demanda, la administrativa, que además de barata, resultaba útil para salvar las apariencias de presentación de una oferta diversificada. Esto ha servido para que aquellos que consideran la importancia y la utilidad de estos estudios como vía hacia el desarrollo hayan calificado los mismos como creadores de un mayor grado de dependencia, por cuanto los alumnos formados son fácilmente atraídos como mano de obra barata hacia las zonas industrializadas-desarrolladas, con la consiguiente despoblación de otras que no lo están (62).

DE LA DESVALORIZACIÓN SOCIAL DE LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES

El anterior titular de Educación y Ciencia declaraba a principios de agosto de 1991 que la FP debía convertirse en un elemento fundamental para la Reforma, para lo cual aducía razones de igualdad en la oferta educativa y en la promoción de unos *estudios profesionales que tradicionalmente habían tenido una escasa consideración social*, frente a otras opciones académicas, y el desafío que supondría la incorporación al mercado único en enero de 1993 (63).

Este tipo de declaraciones ha venido siendo una constante en los últimos años. Más concretamente, la referencia a la escasa consideración social de las enseñanzas profesionales no es ninguna novedad. El propio Libro Blanco (no el de ahora, de 1989, sino el de veinte años atrás) reconocía por entonces, como una posición tradicional, la desvalorización de estas enseñanzas por la sociedad (64). Ya más próximo a la actualidad, en el prólogo del documento de propuesta para el debate sobre el Proyecto de Reforma de las enseñanzas no universitarias, se indica que se parte de un diagnóstico que califica de unánime la creencia de que la problemática educativa española se detecta, entre otros aspectos, en la insuficiente valoración de la FP (65).

Se ha venido repitiendo la idea de que los diferentes requisitos de acceso al Bachillerato y a la FP han contribuido a configurar la FP en la práctica como una segunda vía de carácter subsidiario. Si esto fuese totalmente cierto, cabría esperar que el hecho de que la LOGSE establezca un único requisito de acceso, igual para todos los alumnos (artículo 31), solucionase esta contribución hecha a la desvalori-

(61) MEC (1987): *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza...*, op. cit., p. 28.

(62) Rguez. Herrero, J. L. (1981): «La FP en las zonas subdesarrolladas». *Cuadernos de Pedagogía*, 77, mayo de 1981, p. 59.

(63) *Comunidad escolar*, 4-9-91, p. 5.

(64) MEC (1969): *La Educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid, MEC, p. 139.

(65) MEC (1987): *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza...*, op. cit., p. 4.

zación de la FP. Nosotros pensamos que ésta no es la raíz del problema, ni por aproximación siquiera, ya que, como hemos constatado anteriormente, el número de graduados que asiste a la FP sigue en aumento, de forma paralela al crecimiento de la demanda de estos estudios. Esta demanda ha sido fruto más de un crecimiento del sistema escolar en todos los niveles que de un deseo explícito de los jóvenes demandantes de estos estudios; prueba de ello es que, a pesar de haber duplicado su alumnado en poco tiempo (también es verdad que partía de un número bajo), no ha superado la demanda del Bachillerato. Esta realidad es la que sigue chocando con las actitudes de las autoridades españolas y comunitarias, que, en los últimos tiempos, no dejan de insistir en la imperiosa necesidad de catalizar el desarrollo de la FP como parte esencial del futuro de Europa. Y esto no sólo por razones de productividad, como señala Welbers (responsable del programa comunitario PETRA, cuyo objetivo básico es fomentar acciones en el campo de la FP), sino también porque la mayor parte de la población europea no es universitaria; y sólo si se tiene una FP adecuada, se podrá aspirar a mejorar las condiciones de vida de la población (66).

Sin embargo, esta idea no termina por introducirse ni en la sociedad española ni en la comunitaria, y no por falta de esfuerzos precisamente. Ya Rubalcaba, cuando todavía era Secretario de Educación (hoy ya Ministro), reflexionaba desde la perspectiva de la Administración sobre la dificultad de oponerse a lo que consideraba un clamor social: *El hecho de que parecía imposible pedirle a la sociedad que no pretendiese mandar a sus hijos a la Universidad, más cuando el 80 por 100 de los españoles quería que así fuese* (67). Los jóvenes de BUP-COU parecen coincidir con el Ministro en cuanto a que manifiestan mayoritariamente sus deseos de asistir a la Universidad, pero no porque las posibilidades de conseguir empleo sean mayores (creen que los de FP tienen más posibilidades), sino porque los estudios universitarios tienen mucho más prestigio (68).

Estos jóvenes españoles no parecen ser muy diferentes de los europeos ni de los americanos, quienes reaccionan con pautas similares ante las ofertas de FP y prefieren, como los españoles, acudir a los centros universitarios. Y esto ocurre, como hemos señalado ya, pese al esfuerzo que empresarios y autoridades hacen por demostrar a la opinión pública, en general, y a ellos, en particular, que la alternativa profesional es tentadora (69). Así, las campañas de imagen son cada día más numerosas, en un intento de reconducir las expectativas de las clases subalternas en materia educativa a través de la FP (70). Estas campañas se han venido desarrollando en casi todos los países. En Francia, por ejemplo, se ha hecho con iniciativas de acercamiento entre la enseñanza y la industria desde 1979, con las llamadas secuencias educativas des-

(66) *EL PAÍS*. Suplemento de Educación, 23-6-92, p. 8.

(67) Pérez Rubalcaba, A. (1990): «Comentarios finales a la sesión de las políticas educativas en transición», en Fundación Santillana: *Prospectiva, Reformas y Planificación de la Educación. Documentos de un debate*, Madrid, Fundación Santillana, p. 173.

(68) Latiesa, M. (1991): *Op. cit.*, p. 46.

(69) Martín de la Calle, C. (1991): «Los países industriales tratan de mejorar la imagen social de la FP». *Comunidad escolar*. Madrid, MEC, 9-10-91, p. 19.

(70) Cabrera, B. (1988): *Op. cit.*, p. 69.

tinadas a permitir a los alumnos pasar períodos de tres semanas en la empresa (71) (pero parece que no han ofrecido los beneficios esperados y que el trabajar en una empresa industrial es para los padres franceses, en el mejor de los casos, una segunda opción que considerar para sus hijos) (72).

En Estados Unidos, el acceso a los centros de enseñanza superior es un componente más del sueño americano; por lo que la vía académica acapara la mayor atención de los poderes públicos y de la propia sociedad, quienes alegan que nunca tienen fondos para una FP desprestigiada ante la opinión pública, la cual contempla, cada vez más, las venturas que se le presentan sobre los estudios profesionales (73).

Tampoco los alemanes parecen estar a salvo de esta situación. Ellos, que han presumido de poseer un sistema de enseñanza profesional dual que combina la estancia en los centros educativos con la estancia en la empresas (pasando mayor tiempo en estas últimas), garantizando el prestigio de las mismas por esta vinculación que llevaba a los jóvenes a prescindir de cursar estudios universitarios, pese a estar en disposición de cursarlos, están comprobando cómo la universidad vuelve a recuperar terreno en relación con los estudios profesionales; el porcentaje de jóvenes que solicitan su entrada en la universidad ha pasado de un 70 por 100 en 1980 a un 78 por 100 en 1991 (74). Esto ha alarmado a los empresarios, quienes advierten del riesgo de desequilibrio que supone para el sistema educativo el paso de un desproporcionado número de jóvenes a los centros de enseñanza superior, con el consiguiente desajuste entre la oferta y la demanda. Les inquieta el hecho de que por primera vez sea mayor el número de jóvenes que han pasado a la universidad que el número de aprendices (75).

En España, una gran mayoría coincide en interpretar que los escasos atractivo y prestigio con los que cuenta la enseñanza profesional se deben a:

- Haberse convertido en el destino natural de los fracasados de EGB (76).
- Reservarse a quienes no tienen recursos para seguir otros estudios; ser una enseñanza para pobres (77).
- Aparecer en la estructura general del sistema educativo ocupando un papel accesorio; agravado éste por la escasa atención que le ha prestado la Administración (78).

(71) En España, conocidas como prácticas en alternancia, se ponen en funcionamiento en el curso 1983-84 para los alumnos de FP2 mediante un convenio de colaboración, suscrito con el Acuerdo Económico y Social (AES), entre el MEC, el MTSS y la CEOE y con la colaboración del Fondo Social Europeo en la financiación de los programas. Vid. MEC (1989): *Libro Blanco para la Reforma...*, op. cit., p. 80.

(72) Martín de la Calle, C. (1991): *Op. cit.*, p. 19.

(73) *Ibidem*, p. 19.

(74) *Ibidem*, p. 19.

(75) Martín de la Calle, C. (1992): «Debate en Alemania ante la pérdida de la calidad de la enseñanza». *Comunidad escolar*. Madrid, MEC, 19-2-92, p. 19.

(76) González Anleo, J. (1991): *Op. cit.*, p. 149.

(77) González Seara, L. (1988): *Op. cit.*, p. 1.

(78) Genovard, C.; Sarramona, J.; Crespán, J. L.; Ferrar, F. y Gotzens, G. (1986): *Descripción del sistema de FP en España*. Luxemburgo, Centro Europeo para el desarrollo de la FP (CEDEFOP), p. 112.

Estas opiniones se han venido expresando independientemente, o de forma conjunta, y han sido admitidas como puntos de convergencia válidos para entender el desprestigio del que es objeto la FP en nuestra sociedad. De ellas podría deducirse que un mayor empeño administrativo resolvería dos de las tres causas del desprestigio; pero quedaría por resolver cómo evitar que sea una enseñanza para pobres. Podríamos incluso admitir la posibilidad de que se solventara esta cuestión en aras de ese bienestar que nos presenta la clase política comunitaria, siempre que nos uniéramos a aquellos que piensan que hay demasiados universitarios y excesivos bachilleres; a todos los que así piensan hay que advertirles que, en el futuro, las cosas no van a variar sustancialmente y que mientras se crea que la causa principal y esencial para la dignificación de estos estudios corre paralela a un cambio en la valoración social del trabajo, difícilmente se podrá conseguir que la sociedad valore lo que ella misma sitúa en su peldaño más bajo.

CONCLUSIONES

Podemos entender que las grandes reformas educativas se plantean con la finalidad de dar respuestas a nuevas exigencias socioeconómicas que no pueden ser atendidas por caducos sistemas educativos. Pero también hemos de comprender que los sistemas educativos, de por sí, se articulan en torno a una compleja maquinaria que necesita mucho tiempo para funcionar adecuadamente, y que cuando parece que ya lo hace, empieza a exigir nuevos cambios de piezas.

Así, la reforma que con la LOGSE se pretende realizar de la enseñanza profesional empezará a tener pleno efecto en el curso 1997-98, en el que la FP de grado medio se ofertará a todos los alumnos que terminen la etapa secundaria obligatoria. No cabe duda de que la distancia en tiempo puede condicionar el éxito de la reforma emprendida: Se diseña en los ochenta para aplicarse en los noventa con el objeto de que funcione en los primeros años del siglo XXI a pleno rendimiento. Esto, para toda enseñanza de carácter reglado, es un *handicap* de partida, y para la enseñanza profesional es un obstáculo prácticamente insalvable.

A estas observaciones generales tenemos que añadir otras, que, en nuestra opinión, se desprenden de lo desarrollado en este artículo. Son las que siguen:

- La ley, de por sí, no tiene poder formador de la realidad, y las circunstancias económicas adversas, como las actuales, y parece que las futuras a corto plazo, pueden obstaculizar el buen funcionamiento de la LOGSE, como ya ocurrió con la LGE.
- La obligatoriedad de estar hasta los 16 años en el sistema educativo, prevista por la ley, no hará que una importante minoría de alumnos abandone el sistema educativo previamente para buscarse la vida a temprana edad, por cuestiones académicas derivadas de la dificultad de realizar con éxito los estudios medios y por cuestiones económicas personales y familiares.
- El aumento de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y la supresión de la doble titulación al finalizar la ESO no conseguirán eliminar los problemas atribuidos a la actual FPI; lo que ocurrirá será un desplazamiento de dos años de las condiciones actuales.
- El hecho de que un alumno puedan optar por Bachillerato o por la nueva FP específica de grado medio no impedirá que a ésta se dirijan los alumnos que tengan mayores

dificultades para proseguir estudios, por cuestiones tanto académicas como económicas. Estos alumnos constituirán, desde luego, un número inferior al de los que actualmente se matriculan en 1.º de FPI, por el hecho de que por los cursos intermedios se quedará un grupo importante de alumnos que no conseguirá los objetivos de la ESO.

- La calidad de la educación bajará en la ESO y, por extensión, en las etapas posteriores.
- La FP específica de grado superior, a la que se podrá acceder al finalizar el Bachillerato postobligatorio y que no estará en conexión con la FP de grado medio, obtendrá una mayor demanda del alumnado, y mejorará la opinión de la misma en este nivel.
- No se puede pensar que la discriminación vaya a desaparecer por el hecho de hacerlo la doble titulación existente hoy a la salida de la EGB. La discriminación no es coyuntural, sino que obedece a una forma de estructurar, estratificar y articular la sociedad en la que vivimos, siendo promovida por la competencia meritocrática y atenuada por los intentos de esconder las calificaciones detrás de una orientación profesional concreta.
- La valoración social de las enseñanzas profesionales mejorará, pero no hasta el punto de que la sociedad elimine la idea de fracaso que representan estos estudios para los que los realizan.

En consecuencia, podemos esperar que la LOGSE mejore la situación educativa en el tramo medio de las enseñanzas regladas de este país, y esto a costa de mejorar la FP de grado superior y, en menor medida, la de grado medio, y de empeorar la calidad de la enseñanza. No se podrá eliminar la discriminación de los alumnos en la elección entre enseñanzas académicas y profesionales, y nos encontraremos no sólo con la imposibilidad real de escolarizar a la totalidad de los alumnos de 14 a 16 años, sino también con un aumento del fracaso escolar en estos años.