

Merino, Rafael

Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar

Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 21, enero, 2013, pp. 1-15

Arizona State University  
Arizona, Estados Unidos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275029728091>



*Education Policy Analysis Archives/Archivos  
Analíticos de Políticas Educativas,*  
ISSN (Versión impresa): 1068-2341  
[epaa@alperin.ca](mailto:epaa@alperin.ca)  
Arizona State University  
Estados Unidos

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente, de  
acceso abierto y multilingüe



---

Volumen 21 Número 66

Septiembre 2, 2013

ISSN 1068-2341

---

## Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar

*Rafael Merino*

Universidad Autónoma de Barcelona  
España

**Citación:** Merino, R. (2013). Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (66). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1222>

**Resumen:** Las sucesivas reformas de la formación profesional se enfrentan a una paradoja: si se establece una vía separada de la vía académica se devalúa socialmente y queda marcada con un fuerte sesgo social. Si se intenta integrar la formación académica y profesional en un mismo currículum comprensivo las prácticas de profesores y alumnos hacen que se incorporen de facto caminos distintos para alumnos con bajo rendimiento escolar. En el presente artículo se analiza cómo se diseñó el encaje de la formación profesional en la enseñanza secundaria en las dos grandes reformas educativas que hubo en España en 1970 y en 1990, y cómo el diseño normativo y las acciones de los actores no siempre coincidieron. Se incluye una reflexión sobre la reciente propuesta de nueva reforma educativa del gobierno español, el proyecto de LOMCE del año 2012.

**Palabras clave:** enseñanza secundaria; formación profesional; reforma educativa; política educativa; fracaso escolar; juventud.

### Continuous reform of vocational training in Spain, or the paradox between school integration and segregation

**Abstract:** Successive reforms of vocational training face a paradox: if vocational training is defined as a track separate from the academic one, then it will be socially devalued and marked with a strong social bias. If the vocational and academic tracks are integrated in one comprehensive curriculum then practices of teachers and students make facto incorporation of different ways for students with poor school performance. This article discusses how vocational training was designed in the secondary education framework in the two main reforms carried out in Spain in 1970 and 1990, and

how the expectations of policy-makers and the actions of the actors could mismatch. The paper includes a reflection on the last proposal for new educational reform by the Spanish government, the draft of LOMCE 2012.

**Key words:** secondary education; vocational training; educational reform; educational policy; drop out; youth.

### **As sucessivas reformas da formação profissional na Espanha ou o paradoxo entre integração e segregação escolar**

**Resumo:** As sucessivas reformas do ensino profissional enfrentam um paradoxo: quando se estabelece um caminho separado da via acadêmica, este é socialmente desvalorizado e marcado por um forte viés social; quando se propõe integrar a formação acadêmica e a profissional em um mesmo currículo comum, as práticas de professores e alunos fazem com que sejam incorporados, de fato, percursos diferentes para os alunos com baixo rendimento escolar. Este artigo analisa como foi projetada a inserção da formação profissional no ensino secundário em duas grandes reformas que ocorreram na Espanha, em 1970 e 1990, e como as diretrizes normativas e as ações dos atores nem sempre coincidiram. Ele inclui uma reflexão sobre a recente proposta de reforma educacional do novo governo espanhol, o projeto LOMCE, de 2012.

**Palavras-chave:** ensino secundário, formação profissional, reforma da educação, política educacional, insucesso escolar, juventude.

## **Introducción**

En 1990 Seymour Sarason publicó un libro con el implacable título *El predecible fracaso de las reformas educativas* (Sarason, 1990), en el que llega a la conclusión de que es prácticamente imposible reformar los sistemas educativos, entre otras razones porque una reforma siempre promete más de lo que la complejidad de los sistemas educativos y los diferentes actores implicados pueden asumir. Esta distancia entre objetivos y resultados hace que el fracaso, o quizá habría que llamar frustración, crezca entre la comunidad educativa y que crezcan las peticiones para una nueva reforma, con lo que el círculo vuelve a empezar. También es conocida la metáfora de Larry Cuban refiriéndose a la reforma como “huracanes que pasan”, pero que dejan poca huella con el paso de los años (Tyack, Cuban, 1995). Se han destacado multitud de factores que pueden contribuir al fracaso de la reforma: falta de consenso político, escasez de presupuesto, falta de participación de la comunidad educativa, contradicción en los objetivos, resistencias al cambio, falta de tiempo, entre otros (Pedró, Puig, 1998). O ausencia de perspectiva histórica, errores en el diagnóstico, formalismo burocrático, ausencia de reformas sociales que acompañen la reforma educativa o incapacidad de los equipos gestores (Viñao Frago, 2006).

Pero no sólo fracasan las reformas, sino que a veces su aplicación genera efectos no previstos o incluso contrarios a los objetivos formales que se persiguen. Esta visión negativa de la reforma desde arriba no sólo es aplicable al mundo educativo, otros campos de intervención pública también pueden caer en los efectos perversos (Crozier, 1979). Pero en el campo de la educación es quizá donde más duelan estos efectos. Como dijera Durkheim en la conferencia inaugural de un curso de formación de profesores de instituto a principios del siglo XX: “Y, para zafarnos de esa era de confusiónismo y de incertidumbre, no se puede contar únicamente con la eficacia de los decretos y de los reglamentos. Cualquiera que sea la autoridad que los ampara, los reglamentos y los decretos no pasan de ser meras palabras que no pueden convertirse en realidades más que con la colaboración de aquéllos que son encargados de aplicarlos. Por tanto, si ustedes, que tendrán por misión el hacerles cobrar vida, no los aceptan más que a regañadientes, si se someten a su autoridad aun cuando no comulguen con ellos, no pasarán de ser letra muerta y sus resultados serán estériles;

además, según la manera en que los interpretan, podrán producir efectos completamente diferentes o, incluso, opuestos” (Durkheim, 1989, p. 124).

El campo de la formación profesional (FP) es especialmente sensible a estos avatares de las reformas educativas. En este artículo queremos analizar dos de los factores que, a nuestro juicio, pueden contribuir a ese predecible fracaso de la reforma de la formación profesional y a la generación de efectos no esperados. El primero tiene que ver con la dificultad de encontrar un consenso entre todos los agentes implicados sobre la función que debe tener la FP, y en función de esta función cómo diseñar el encaje de la FP en la enseñanza secundaria. El segundo tiene que ver con las opciones y elecciones de los actores, en particular de los jóvenes (y no tan jóvenes) que optan por escoger la FP, aunque no siempre de la forma y en el momento que prevén las leyes educativas.

Vamos a analizar estos dos factores en las dos grandes reformas educativas que se hicieron en España en último tercio del siglo XX, la Ley General de Educación (LGE) del año 1970, y la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) del año 1990. En un primer apartado, se explicaran las discusiones sobre las funciones y el encaje de la FP en el sistema educativo. El segundo, se analizarán cómo los jóvenes construyen sus itinerarios formativos y laborales y cómo inciden las estrategias de los jóvenes en la oferta y en el mismo diseño de los diferentes dispositivos de FP. A modo de conclusión, se hará una referencia al anteproyecto de ley que se presentó en septiembre de 2012, que está en proceso de discusión, el anteproyecto de la llamada Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), y una reflexión de cómo puede quedar la formación profesional si se aprueba y se aplica esta última ley.

## Las funciones de la FP y su diseño

Como se ha comentado en la introducción, uno de los temas cruciales en las reformas de las últimas décadas ha sido cómo encajar la formación profesional en la enseñanza secundaria. Y el tema de fondo es cómo encaja la educación secundaria entre la etapa primaria y la superior. De hecho, esta encrucijada ya estaba presente en el inicio de la construcción de los sistemas educativos modernos, allá por el siglo XIX (Viñao Frago, 1982) pero la escolarización masiva en esta etapa en los años 60 y 70 del siglo pasado vino a acentuar más este debate sobre la función de la enseñanza secundaria. Por decirlo de forma esquemática, la cuestión clave es si la educación secundaria debe tener una función selectiva o propedéutica para el acceso a la enseñanza superior o bien debe ser una etapa con objetivos propios y que esté al alcance de la mayoría si no toda la población en edad escolar. El papel de la formación profesional cambia completamente en una perspectiva o en otra. Para la primera, introducir la FP en edades tempranas es una buena alternativa para los jóvenes que no tienen las capacidades suficientes para seguir el *mainstream* académico que culmina en la pirámide escolar, que es la universidad. Para la segunda perspectiva, hay que retrasar al máximo la división curricular y elaborar un currículum que pueda integrar aprendizajes académicos con aprendizajes más aplicados o técnicos, para evitar que la escuela reproduzca el sesgo social de los alumnos de entornos desfavorecidos<sup>1</sup> o de grupos étnicos minorizados (Oakes, 1983), que acaban escogiendo en mayor proporción las vías menos nobles del sistema escolar.

---

<sup>1</sup> Esta disyuntiva se tradujo en los Estados Unidos en el primer tercio del siglo XX en los Estados Unidos en la discusión entre la perspectiva de la eficiencia social de David Snedden, que abogaba por ofrecer de forma temprana programas de formación profesional a jóvenes con escasa capacidad para seguir la vía académica, y la perspectiva de John Dewey de la escuela comprensiva y democrática, en la que la formación profesional debería integrarse en un currículum común y evitar que sirva para la reproducción social de las posiciones subalternas (Hyslop-Margison, 2000).

En la mayoría de países europeos se llegó a un cierto equilibrio entre estas dos perspectivas a partir de diseñar dos etapas diferenciadas dentro la enseñanza secundaria. Una primera que iba aproximadamente de los 12 a los 16 años, dependiendo de los países (*lower secondary education*), que es obligatoria y con un currículum comprensivo. Y una segunda ya sin carácter obligatorio y con un currículum diferenciado (*upper secondary education*). Con algunas importantes excepciones, como Alemania y países de influencia germánica, este esquema es el que se fue construyendo en Europa en las últimas décadas (Green et al., 2001). Otra cuestión importante es la conexión entre las diferentes vías curriculares, ya que también incide en el papel y la función de la FP. En este sentido, existen tres tipos de sistemas educativos (Jackson, 1999): a) *unified*: en los que el currículum de la enseñanza secundaria post-obligatoria tiene muy poca división interna (países nórdicos); b) *tracked*: la diferenciación entre formación académica y formación profesional está muy marcada, y pueden tener incluso escuelas separadas (Alemania); y c) *linked*: sistemas con currícula diferenciados pero con posibilidades de seguir estudios mixtos o de tener pasarelas de unos a otros (Francia, Reino Unido). En los sistemas *unified* la formación profesional tienen una presencia muy residual, en los sistemas *tracked* tiene una presencia muy fuerte y suele ser una vía escogida por muchos jóvenes, y en los sistemas *linked* la FP suele tener un rol ambivalente, con una dimensión enfocada al mercado de trabajo pero también con posibilidades de promocionar en el sistema educativo (Green et al., 2001).

En España las reformas educativas han pivotado alrededor de estos dos ejes: cómo diseñar la enseñanza secundaria obligatoria y post-obligatoria, y cómo encajar la FP en esta enseñanza secundaria. La primera gran reforma que vamos a analizar, como hemos dicho en la introducción, es la Ley General de Educación (LGE) del año 1970. Esta ley se promulgó en el contexto de los últimos años de la dictadura franquista, y por lo tanto, nació con muy poca legitimidad y con una gran contestación social. Pero ordenó el sistema educativo de una forma muy innovadora para la época, y con cierta influencia de las recomendaciones que hacía en la época la OCDE (Grégoire, 1967). Unificó la enseñanza primaria que había estado dividida en dos redes hasta los 14 años, edad en la que se estableció el fin de la escuela obligatoria. Al acabar la Enseñanza General Básica (EGB) los alumnos que aprobaban obtenían el graduado escolar y podían acceder al bachillerato, llamado Bachillerato Unificado Polivalente (BUP). Lo de unificado era porque anteriormente existían dos tipos de bachillerato y a partir de la LGE sólo uno. Y lo de polivalente venía porque en teoría el bachillerato tenía que servir no sólo como propedéutico para ir a la universidad sino como vía para el acceso a una formación profesional superior y a un segmento cualificado del mercado de trabajo. Los alumnos que seguían la vía propedéutica tenían que cursar después del bachillerato un Curso de Orientación Universitaria (COU). Los que no, después del bachillerato podían hacer una formación profesional de segundo grado (FP2). La formación profesional de primer grado (FP1) era la opción para los alumnos que no obtenían el graduado en la EGB, la enseñanza primaria, para poder acceder al mercado de trabajo con una mínima cualificación.

Como se puede ver, en el diseño de la ley ya había un intento de establecer un sistema *linked* en la etapa post-obligatoria, pero sin una educación secundaria obligatoria. La aplicación de la ley, que se hizo con la endémica insuficiencia de recursos y la secular subsidiaridad de los poderes públicos respecto a los proveedores privados de educación (Puelles, 1991) tuvo una contrarreforma con la promulgación de un decreto en el año 1974 que permitía de forma excepcional pasar de la FP1 a la FP2. Esta vía pasó de ser la excepcional a ser la más común (Planas, 1986). Además, en la práctica, la FP1 se convirtió en un recipiente de alumnos que habían fracasado en la enseñanza primaria y en el paso previo a la FP2, que inicialmente estaba prevista para bachilleres. De hecho, la FP1 tuvo una función más social que formativa o de preparación laboral, lo que en términos peyorativos se denominó el “parking” escolar. El BUP y el COU se transformaron en un bachillerato de cuatro años con la vista puesta en la universidad. Aunque se introdujeron algunas materias de carácter tecnológico o aplicado, no pasaron de ser secundarias en el currículum y

consideradas como “marías”. Con algunas excepciones, se consolidó el sistema de doble red o de doble vía tan bien analizados por Baudelot y Establet en la Francia de los años 70 del pasado siglo (Baudelot, Establet, 1972).

Cuando se acabó de implantar la ley, a finales de los años 70, ya emergió con fuerza la problemática del fracaso escolar, que afectaba entre el 30 y el 40% de cada promoción. Aunque en teoría los alumnos que no obtenían el graduado escolar tenían que hacer la FP1, más de la mitad de los alumnos de esta etapa abandonaban de hecho los estudios (Merino, 2005). El hecho de que la separación entre vía académica y vía profesional se diera a los 14 años empezó a considerarse demasiado prematuro, y el desprestigio de la formación profesional fue considerable, a pesar de que tuvo algunos éxitos poco publicitados, como la escolarización de muchos chicos y chicas que no habrían seguido la vía académica, y la buena inserción laboral de los que acaban el largo itinerario de FP1 y FP2 (Carabaña, 1988).

En los años 80, ya en época de consolidación democrática, y con un partido socialdemócrata en el gobierno, se empezó a diseñar una reforma que corrigiera estos puntos críticos. Después de una exitosa experimentación, se promulgó la LOGSE en el año 1990. Esta ley venía con la etiqueta de la reforma comprensiva, siguiendo con retraso la estela de las reformas educativas que se extendieron por Europa en los años 60, como se comentaba anteriormente. El núcleo duro de la comprensividad consistía en un currículum unificado, lo que se llamó el tronco común, en la enseñanza secundaria inferior, de los 12 a los 16 años, y en la apuesta por las teorías constructivistas para trabajar la diversidad del alumnado en las aulas. Se pretendía, por lo tanto, que la división curricular se retrasase hasta los 16 años. Para evitar la doble red y mejorar el prestigio de la formación profesional se tomaron dos medidas fundamentales: exigir el título de graduado en secundaria para los llamados ciclos formativos de grado medio (CFGM), es decir, igualar el requisito de acceso para la formación profesional y el bachillerato; y exigir el título de bachiller para acceder a los llamados ciclos formativos de grado superior (CFGS), es decir, se desconectaban los dos niveles de formación profesional, los llamados ciclos formativos, que se definían como ciclos terminales o puente entre la formación y el mercado de trabajo.

Quedaba un problema: qué hacer con los chicos y chicas que no obtenían el graduado en secundaria. La LOGSE diseñó los llamados Programas de Garantía Social (PGS), que consistían en cursos de preparación profesional para oficios de poca cualificación, cursos que se externalizaban a agentes locales (municipalidades, fundaciones y entidades del Tercer Sector).

A lo largo de los años 90, cuando se aplicó la nueva ley, los problemas y conflictos surgidos de esta aplicación fueron numerosos. El primero y más grave, y que todavía existe en la actualidad, fue el que generó el tronco común. Por mucho que la comprensividad tuviera una aceptación teórica, su puesta en práctica generó no pocos malentendidos y numerosas resistencias (Dronkers, 2008), entre las que cabe destacar la resistencia del profesorado de bachillerato que vio cambiar su estatus e incluso su identidad (Bolívar et al., 2005). El quid de la cuestión era y sigue siendo cómo mantener juntos en las aulas a adolescentes de 15 y 16 años con intereses muy diversos, y con actitudes hacia la institución escolar que iban desde el compromiso cómplice hasta el rechazo más absoluto. Además, el currículum común tenía un sesgo académico que hacía más difícil que chicos con perfiles de bajo rendimiento (más asociados a orígenes sociales populares) pudieran aprobar esta etapa, lo que hacía disminuir la igualdad de oportunidades (Carabaña, 2002). Muy pronto se vio que era necesaria una diversificación curricular para atender esta diversidad, aunque se utilizaran eufemismos para no romper formalmente con la comprensividad. Y la diversificación curricular generó el dilema de la evaluación: cómo se da el mismo título de graduado a alumnos que han tenido recorridos distintos y a veces con exigencias académicas rebajadas. Todas las reformas que ha habido desde entonces, y no han sido pocas, han tenido como foco esta diversificación curricular, sin que se haya llegado a un consenso político y educativo de cómo resolverlo. Lo que sí parece claro es que

una parte de esta diversificación curricular pasa por la introducción de aprendizajes pre-profesionales, mucho más motivadores para chicos con pocas actitudes o pocas ganas de estudiar matemáticas o lengua. Aquí nos aparece un tema que retomaremos en las conclusiones: una estrategia para reducir el fracaso escolar es precisamente introducir formación profesional en el currículum de la educación obligatoria.

El segundo problema que se vio con la aplicación de la LOGSE fue, como era de esperar, el sentido y el estatus de los Programas de Garantía Social. Cuando se planificó la ley, desde algunos sectores oficialistas se pensaba que el público potencial de estos programas sería alrededor del 5% de cada promoción (Colomé, 1994). Pero la realidad fue que entre el 25 y el 30% de cada promoción no obtenía el graduado en secundaria y quedaban excluidos de la enseñanza postobligatoria. Los PGS, además de un nombre poco afortunado, no llegaron a cubrir más del tercio de la demanda potencial (Merino et al., 2006b) y quedaron desregulados y desconectados de las instituciones educativas. Para muchos jóvenes era preferible presentarse a unas pruebas de acceso a los CFGM, que la LOGSE había diseñado pensando en jóvenes adultos, no tanto para adolescentes sin el graduado en secundaria. Como veremos en el siguiente apartado, las estrategias de los jóvenes son muy importantes para ver el impacto de las regulaciones en el sistema educativo.

En el año 2006 se introdujo una nueva reforma con la llamada Ley Orgánica de Educación (LOE), que además de reorganizar el segundo ciclo de la educación secundaria inferior, transformó los PGS en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), que introdujeron dos innovaciones muy significativas. La primera es que los chicos y chicas que hicieran estos programas podían obtener el graduado en secundaria y por lo tanto podría continuar en la enseñanza postobligatoria. La segunda es que se integraba en el sistema nacional de cualificaciones (en la línea del *European Framework of Qualifications*), es decir, quedaba más integrado como el nivel 1 de formación profesional. Aunque no hay datos globales, sabemos por estudios sectoriales que ha aumentado el porcentaje de jóvenes que de los PCPI pasan a los CFGM (Termes, 2012).

El tercer problema derivado de la LOGSE fue que muchos jóvenes no entendían por qué el CFGM estaba desconectado del CFGS. La tradición preexistente de conexión entre FP1 y FP2 que permitía realizar un itinerario de hasta cinco años de formación profesional, hacía que se viera con naturalidad que si un joven empezaba un ciclo de grado medio de mecánica pudiera continuar su formación con un ciclo de grado superior de la misma rama profesional, sin tener que pasar por el bachillerato. Este hecho desincentivaba la opción profesional después de la enseñanza obligatoria, lo que no dejaba de ser paradójico, ya que la exigencia del mismo título para la formación profesional que para el bachillerato era para promocionar la primera respecto al segundo. Y de todas formas, aumentó la presión para conectar el grado medio con el grado superior, de tal forma que en algunas comunidades autónomas se empezaron a ofrecer cursos puente para la preparación de las pruebas de acceso, que se han convertido en una vía más de acceso a la formación profesional. En los últimos años se ha puesto muy de moda el concepto de conectividad para poner en contacto los diferentes ciclos y niveles de la educación secundaria postobligatoria, pero todavía existen importantes obstáculos para realizar un itinerario largo de formación profesional.

### **La formación profesional en los itinerarios formativos y laborales de los jóvenes**

En el apartado anterior hemos centrado el análisis en la discusión sobre el diseño de la formación profesional en las reformas educativas. Y como decíamos en la introducción, el otro factor relevante que puede explicar el éxito o el fracaso de la reforma está en la elección de los alumnos y de sus familias, que no siempre coincide con lo que se prevé en las disposiciones

normativas y en las políticas educativas. Esta distancia a menudo se traduce en la crítica a los mecanismos de orientación escolar y profesional y a la falta de corrección en las elecciones de los jóvenes, es decir, que no se les dice bien lo que tienen que hacer y no quieren hacer lo que se supone que tienen que hacer. Un ejemplo reciente de este esquema lo tenemos en un informe de la OCDE publicado a finales del año 2012 sobre expectativas escolares (OECD, 2012), en el que se califica de pérdida de talento el hecho de que en algunos países un porcentaje significativo de jóvenes con buenos resultados escolares no quieran ir a la universidad y se conformen con ir a la formación profesional, o de generación de posible frustración la situación inversa, que muchos jóvenes con bajos resultados escolares, especialmente en el área lingüística, tienen como expectativa ir a la universidad.

En el campo de la formación profesional son muy numerosas estas situaciones. En los países como España, con un bajo porcentaje de la cohorte de jóvenes en edad escolar matriculados en FP, uno de los objetivos explícitos de las reformas educativas es aumentar ese porcentaje, o dicho en palabras más actuales, aumentar la atraktividad de la FP (Lipinska et al, 2007). Además de reformas educativas, se realizan campañas publicitarias para promocionar la FP, para cambiar su imagen de subalterna. Pero los efectos de estas campañas en los criterios de elección de los jóvenes son, como mínimo, dudosos. Como ya analizara en los años 70 el sociólogo francés Boudon, el cálculo de coste, beneficio y riesgo en las elecciones educativas puede explicar buena parte de las elecciones escolares sin atender a factores culturales difícilmente operativizables (Boudon, 1973). En el caso español el aumento de la matrícula de la FP en los últimos años ha tenido más que ver con la crisis económica y la disminución de los costes de oportunidad de seguir estudiando que con un cambio en la imagen de la FP (Merino, Martínez, 2012).

En definitiva, la construcción de los itinerarios formativos y laborales de los jóvenes también incide en el posible éxito o fracaso de las reformas educativas. La reflexión sobre el concepto de itinerario en la sociología de la juventud es prolija. Raffe (2003), Furlong et al. (2006), por poner sólo algunos ejemplos, se ha centrado en la dimensión biográfica de cómo los individuos construyen, a partir de las constricciones del entorno y de su propia acción y elección, su paso a la vida adulta, fundamentalmente en el entorno escolar y en entorno laboral, aunque también en el entorno familiar y comunitario. Pero el concepto de itinerario también se utiliza para el diseño curricular y en la orientación académica, con lo se introduce una cierta confusión, como veremos más adelante en los intentos de reforma de la LOGSE. Por eso preferimos llamar vías al diseño normativo y/o curricular e itinerarios a los constructos sociales producidos por sujetos que recorren una trayectoria formativa o formativo-laboral (Merino et al., 2006a).

Ya hemos avanzado un ejemplo en el apartado anterior de cómo la construcción de itinerarios por parte de los jóvenes modifica sustancialmente las vías previstas en la ley. Con la LGE la conexión entre la FP1 y la FP2, que se definió como extraordinaria, en pocos años se convirtió en la mayoritaria porque muchos jóvenes que acababan la primera etapa querían continuar en la segunda y tuvieron las facilidades institucionales para hacerlo. Y en cambio, la vía normal para el acceso a la FP2, que era el bachillerato, quedó como una vía minoritaria, muy valorizada en los institutos, pero con un impacto en la matrícula muy residual (Merino, 2005). Otra cuestión que tiene una incidencia muy importante en el caso de España es el abandono. Hay numerosas razones que explican el abandono escolar (Fernández Enguita et al., 2010; Lamb et al., 2011). No podemos ahondar en esta cuestión, pero sí que es relevante para el tema que nos ocupa que casi la mitad de los jóvenes que empezaban la FP1 no la acababan. La inserción temprana puede ser una causa o consecuencia de la deserción escolar, pero en el caso de la LGE invalidó el objetivo de la retención escolar.

Una de las innovaciones que supuso el decreto del año 1974, que comentamos en el apartado anterior, fue que hizo obligatorio para los jóvenes que no obtuvieran el graduado escolar (el título



acreditativo al finalizar la escuela primaria) cursar la FP1. De hecho, la mayoría de chicos que estaban en esta situación fueron a la FP1, aunque muchos no aguantaran los dos años que duraba. Por eso la FP se generó la imagen de que era una formación para los fracasados en la escuela. Lo curioso del caso es que algo menos de la mitad de los chicos que se matriculaban en la FP habían obtenido el graduado escolar, es decir, que podían elegir entre ir al bachillerato o a la FP y escogían esta última (Merino, 2005). Aun así, el estigma de la FP como destino (algunos incluso lo llamaron “basurero”) del fracaso escolar se fue consolidando durante los años 70 y 80.

Debido a este fenómeno, durante esos años se generó un discurso de la llamada “dignificación” de la formación profesional, que pasaba fundamentalmente por alejarla de la “contaminación” de la misma por el fracaso escolar (De Pablo, 1997). De ahí que las dos grandes innovaciones de la LOGSE en materia de formación profesional fueran bien acogidas por muchos agentes de la comunidad educativa, en particular con los más implicados en la formación profesional. Como se ha explicado en el apartado anterior, estas dos innovaciones fueron la igualación de requisitos para el acceso a los CFGM y al bachillerato (es decir, es necesario tener el graduado en secundaria para las dos vías) y la desconexión entre los CFGM y los CFGS (es decir, es necesario tener el título de bachillera para acceder a la formación profesional de grado superior).

Respecto a la primera innovación enseguida se vieron algunas dificultades. Los chicos y chicas (y sus familias) que obtenían el graduado tenían que decidir qué paso iban a dar en su primera opción de enseñanza post-obligatoria. Pero en la legislación y en el modelo de enseñanza comprensiva que había inspirado esta legislación había un supuesto que iba a ser falso, a saber, que todos los jóvenes con el graduado tendrían las mismas competencias adquiridas, y que la elección entre bachillerato o formación profesional estaría menos condicionada por las trayectorias educativas y sociales previas. Pero los equipos docentes se enfrentan a una evaluación problemática al final de la etapa obligatoria, ya que no dar el título de graduado a un chico o chica cuando acaba esta etapa supone prácticamente expulsarlo del sistema educativo. Por eso en muchos centros se empezó a dar un título “condicionado”, es decir, con la orientación explícita de que el chico o chica en cuestión escoja un ciclo de grado medio y se desaconseja matricularse en el bachillerato. Otra cosa es lo que hacen después, ya que por la presión familiar o del entorno se matriculan en el bachillerato, aunque sean los primeros candidatos al abandono (Merino et al., 2007), y entonces la vía de la formación profesional aparece como una alternativa más realista. Una forma de rebajar esta tensión es la introducción de la diversificación curricular en el segundo ciclo de la ESO, o lo que es lo mismo, la reducción o matización de la comprensividad en la enseñanza obligatoria. En España este debate fue muy polémico, casi virulento, con la no aplicada Ley de Calidad de la Educación del año 2002, con los llamados itinerarios, pero sea con los créditos variables o con los programas de diversificación curricular o las agrupaciones flexibles, lo cierto es que muchos centros realizan clasificaciones de los alumnos en función de capacidades o resultados, en los que los alumnos más brillantes se encaminan a la continuidad de estudios en el bachillerato, los alumnos con menor rendimiento se encaminan hacia la formación profesional y los alumnos con problemas de aprendizaje y/o de conducta se encaminan para la salida del sistema educativo, o como paliativo, la entrada en los programas de cualificación inicial.<sup>2</sup> Otro hecho que resulta paradójico es que para acceder a los PCPI un requisito

---

<sup>2</sup> Aunque no hay un estudio exhaustivo sobre esta cuestión, una aproximación se puede tener a través de la experiencia del autor como docente en el máster de formación inicial del profesorado de secundaria impartido en la universidad, es un requisito para el acceso de los graduados a la docencia en los institutos públicos de España. Cada año tengo entre 60 y 80 alumnos que hacen este máster, dentro del cual realizan una estancia en un centro de secundaria. En los trabajos que presentan sobre la realidad y el entorno del centro, la inmensa mayoría realizan algún tipo de *streaming* o de diversificación curricular en función del rendimiento o actitud de los alumnos y de acuerdo a la orientación posterior a la enseñanza secundaria obligatoria.

es no tener el graduado en secundaria, lo que cierra una posibilidad para los jóvenes con graduado que no superan un CFGM (en algunos casos puede llegar al 50%, como veremos más adelante) o que no vean atractivo una formación de dos años que también tiene un cierto contenido curricular teórico. Estos jóvenes no tienen opción de entrar en un PCPI, cosa que podría ser de interés, aunque hayan obtenido el graduado en secundaria.

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

La segunda gran cuestión respecto a los itinerarios que construyen los jóvenes respecto a la formación profesional es la posibilidad o facilidad que tienen para que estos itinerarios sean largos, es decir, si pueden conectar un ciclo formativo de grado medio con un ciclo formativo de grado superior. Como se ha explicado en el apartado anterior, para acceder al CFGS es necesario el bachillerato, y no se puede acceder directamente desde el CFGM. Esto se diseñó así en la LOGSE para evitar la situación que existía en el sistema educativo anterior, en el que muchos jóvenes pasaban del primer nivel (FP1) al segundo nivel (FP2) de formación profesional, y ello fue diagnosticado perjudicial para el prestigio de la formación profesional. Pero esta desconexión, que no ha sido puesta en cuestión por ninguno de los numerosos cambios legislativos que ha tenido el sistema educativo español en todos estos años, tiene poco que ver con la continuidad entre FP1 y FP2 y ha generado numerosos efectos no deseados. Tiene poco que ver con el sistema educativo anterior a la LOGSE diseñado en la LGE porque la FP1 estaba dentro de la enseñanza obligatoria. Como se comentó en el apartado anterior, el decreto de regulación de la FP del año 1974 hacía obligatoria la FP1 para los alumnos que no obtenían el graduado escolar. Y también hay que tener en cuenta que casi la mitad del currículum eran las materias comunes, es decir, matemáticas, lengua o historia, y la otra mitad materias específicas de la rama profesional elegida. La FP2 era ya auténticamente postobligatoria, con alumnos mucho más motivados (más seleccionados), algunos escogían la FP2 después de haber hecho un bachillerato, y con una formación mucho más especializada y muy reconocida en el mercado de trabajo (Carabaña, 1988). En términos funcionales, el CFGM se homologa más a la FP2 que a la FP1, con lo cual no tiene sentido que con la desconexión con el grado superior se quiera evitar la continuidad entre FP1 y FP2.

Y además tiene efectos no deseados. El primero es que aumenta la presión para la matrícula del bachillerato, que es lo que se quería evitar, ya que deja al grado medio en poco menos que un callejón sin salida. El segundo es que obliga a los jóvenes que hacen un grado medio y que quieren ampliar, consolidar o mejorar sus expectativas de inserción laboral a un sinuoso recorrido que pasa por la experiencia laboral, la preparación de pruebas de acceso por libre, por academias privadas o

por escuelas de adultos, o en algunas comunidades, intentar encontrar plaza en un curso puente. Todo menos hacer dos años de bachillerato, que es lo que se supone que tienen que hacer.<sup>3</sup> Desde la perspectiva de los jóvenes, muchos no entienden por qué, si han hecho un grado medio de gestión administrativa o de electrónica, no pueden continuar de forma natural su formación en el grado superior, y se sienten agraviados porque se consideran mejor preparados que sus coetáneos que han seguido la vía del bachillerato.

En definitiva, la construcción de los itinerarios formativos de los jóvenes tiene mucho que ver con los dispositivos institucionales y normativos, en cómo se distribuyen los costes y los beneficios de las distintas opciones. Aunque en la retórica oficial siempre se persigue dignificar y mejorar la atractividad de la FP, a veces el resultado puede ser que se obstaculiza el acceso de los jóvenes que quieren ir y se espera que vayan los jóvenes que no quieren ir. Y de forma paradójica la desconexión de los ciclos formativos, al poner más obstáculos para acceder a la etapa superior, ha provocado una disminución de la igualdad de oportunidades de los chicos de familias populares (Martínez y Merino, 2011)

Hay un tercer tema que también nos puede aportar más elementos a la discusión sobre la función social de la FP, y es la conexión entre el grado superior y la enseñanza universitaria. Hay que reconocer que no es un tema nuevo, ya en los años 80, aproximadamente un tercio de los jóvenes que acababan la FP2 continuaban sus estudios en la universidad (Merino, 2005), fundamentalmente en estudios cortos (que en España se llamaban diplomaturas). Pero con la introducción de los CFGS se perseguía un objetivo, que era erigirse como alternativa a la universidad. Si bien es cierto que ha aumentado el número de jóvenes que después del bachillerato optan por la formación profesional (Merino, 2005), también es cierto que alrededor de un tercio de los jóvenes que acaban un CFGS continúan sus estudios en la universidad (Ustrell, 2012), con lo que más que alternativa el grado superior se convierte en una vía más de acceso o en una formación complementaria. Esta formación complementaria también puede ser de dirección inversa, es decir, es incipiente pero significativa la matrícula en ciclos de grado superior de graduados universitarios, lo cual no quiere decir necesariamente que sea un fracaso de la formación universitaria sino que algunos de estos jóvenes buscan el complemento aplicado o específico que no encuentran en los estudios de posgrado (Planas, 2012). En definitiva, lo que se suponía que eran ciclos terminales cuya función era fundamentalmente la inserción en el mercado de trabajo, a partir de los usos de los jóvenes puede transformarse en dispositivos de continuidad formativa o en caminos paralelos para el acceso a la enseñanza superior.

La relación entre la inserción laboral y las elecciones educativas, en particular las referidas con la formación profesional, también pueden contemplarse desde la óptica de los costes, los beneficios y los riesgos. Como decíamos anteriormente, la crisis económica y el consecuente aumento del paro, han hecho disminuir los costes de oportunidad de continuar estudiando, con lo que la matrícula de la FP ha aumentado en España (un 20% entre 2008 y 2010). Pero en los años de bonanza económica, el problema era precisamente el contrario, el gran dinamismo del mercado de trabajo empujaba a los jóvenes a abandonar de forma prematura la formación. En algunos ciclos de grado medio podía llegar al 50% y en el grado superior al 30 o 40% (Merino, 2005). Aunque no todo el abandono de la FP era atribuible a la inserción laboral, muchos profesores de FP tienen la

---

<sup>3</sup> En el máster de formación de profesorado de secundaria, como se comentaba en la nota anterior, surgen multitud de situaciones que intentan sortear las limitaciones legales. Por ejemplo, en un instituto cercano a Barcelona, se ofreció el año pasado matricularse en el bachillerato a un grupo de jóvenes con el título de CFGM, pero sólo para asistir a las asignaturas instrumentales que les permitían prepararse las pruebas de acceso. Esta salida para estos jóvenes tuvo el coste de aumentar de forma importante la tasa de fracaso en el bachillerato, que aunque no era real, sí que constaba como oficial.

experiencia de lo difícil que era retener a un chico de 17 o 18 años ante una oferta de trabajo apetitosa a corto plazo pero con pocas posibilidades de promoción laboral a largo plazo si no hay un título detrás. Y es precisamente a partir de la gran recesión iniciada en el 2008 cuando la formación en general, y la formación profesional en particular, han recuperado el valor de refugio (o parking, según se mire), llegando a saturar la capacidad de plazas de muchos centros. De nuevo otra paradoja: tantos años de campañas a favor de la FP, y cuando hay un crecimiento sustantivo de la demanda no hay capacidad de respuesta suficiente por parte de la oferta.

Otro de los argumentos que se oyen a menudo a favor de que los jóvenes escojan la FP en vez de la universidad es que la inserción de esta última tiene muchos más problemas de subocupación y de retorno económico. De nuevo parece que los jóvenes se equivocan y contribuyen al desajuste entre las necesidades de competencias del tejido socioeconómico y las competencias que se adquieren en el mercado de trabajo. Pero dejando de lado el sesgo clasista de esta afirmación (para la mayoría de las familias de clase media el hecho de que un hijo o hija opte por una formación profesional supone un riesgo de desclasamiento, cuando no de deshonor), lo cierto es que todos los datos sobre remuneración muestran que, aunque se haya reducido un poco la distancia, todavía hay una brecha muy significativa entre los salarios de las personas con título universitario y las personas con títulos no universitarios (Planas et al., 2010), cuando se mira a lo largo de la vida laboral y no sólo en los primeros meses o años de inserción.

### **A modo de conclusión: la nueva reforma educativa y el futuro de la FP**

La LOGSE fue una ley promulgada por un gobierno socialdemócrata que nació con una importante contestación de los sectores sociales y políticos conservadores. Entre otras muchas cuestiones, se criticaba el modelo “igualitarista” de la comprensividad, porque desincentivaba el mérito individual y hacía bajar el nivel educativo. En el período 1996-2004 gobernó España un partido conservador que intentó realizar una contrarreforma educativa pero que no tuvo las condiciones políticas propicias para llevarla a cabo. En el año 2004 volvió el partido socialdemócrata al gobierno que hizo una nueva ley en el 2006, como se ha comentado anteriormente, con algunas rebajas de la comprensividad. De forma curiosa, la desconexión entre los CFGM y los CFGS no se modificó sustancialmente a pesar de los vaivenes políticos.

A finales del 2011 el gobierno conservador recuperó el gobierno por mayoría absoluta, y con condiciones para presentar su nueva propuesta de reforma educativa, que hizo en septiembre de 2012 con el proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Este proyecto ley, que está en fase de discusión parlamentaria (enero 2013), ya ha sido contestado y criticado por los sectores sociales y políticos que apoyaron la anterior legislación, también por numerosas razones.<sup>4</sup> El proyecto de la LOMCE propone una ruptura clara del modelo comprensivo de la enseñanza secundaria obligatoria. De los cuatro grados que tiene esta enseñanza, el último se define como propedéutico, y aunque el proyecto se dice que tiene un carácter orientador, el currículum queda dividido en dos modalidades, una para la preparación del acceso bachillerato y otra para la preparación del acceso a la formación profesional, que culminan en títulos distintos, aunque formalmente tienen que asegurar que todos los alumnos tienen que haber adquirido las

---

<sup>4</sup> Sin duda la mayor polémica que ha generado ha sido la ruptura del equilibrio entre el reparto de competencias entre el gobierno central y las comunidades autónomas, con un especial énfasis en el modelo lingüístico de las lenguas vehiculares de la enseñanza, que ha afectado particularmente a Cataluña, que venía aplicando desde el año 1983 un modelo de inmersión lingüística en catalán. Esta cuestión, que se enmarca en el clima de creciente tensión entre Cataluña y España, ha dejado en segundo plano la polémica sobre la ruptura del modelo comprensivo en la enseñanza secundaria.

competencias básicas. Además, en tercer curso ya hay una diferenciación curricular en algunas materias (como matemáticas) para alumnos que quieran ir a la modalidad de bachillerato o a la modalidad de formación profesional en el cuarto curso.

La ruptura del modelo comprensivo continúa con la rebaja a 15 años de la obligatoriedad, ya que después de cursar tercero, o incluso después de cursar segundo con un curso repetido, los chicos o chicas que no tengan las competencias mínimas para seguir el currículum estándar podrán ser enviados a los llamados ciclos de Formación Profesional de Base. Finalmente, los programas de diversificación curricular, bautizados como programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento, bajan de tercer a segundo curso, y se basarán en actividades prácticas. Finalmente, la ruptura del modelo comprensivo se completa con la propuesta de volver al doble título al finalizar la educación obligatoria, uno que habilite para las pruebas de acceso al bachillerato y otro que habilite para las pruebas de acceso a la formación profesional. La crítica al título único se salda con este retroceso histórico, sin tener en cuenta otras posibilidades apuntadas desde el mundo académico, como la supresión del título de graduado en educación secundaria (Carabaña, 2010) o la vinculación del acceso al bachillerato o a la formación profesional en función del rendimiento de determinadas materias durante la última etapa de la enseñanza obligatoria (Pérez Díaz et al., 2011).

Por otro lado, en la propuesta de ley se refuerza la idea de la conectividad entre los diferentes ciclos de formación profesional, e incluso entre la vía académica y la vía profesional, pero no se modifican los requisitos de acceso. Es decir, no se propone que haya una conexión directa entre los ciclos de Formación Profesional de Base y los ciclos formativos de grado medio, ni entre éstos y los ciclos formativos de grado superior.

No hay espacio para un análisis pormenorizado del proyecto de ley, además todavía falta su tramitación parlamentaria y lo que a veces es más importante, el desarrollo reglamentario y de decretos. También habrá que esperar, si se implanta la ley, cómo operan los distintos actores ante los nuevos condicionamientos o requisitos, si se modifican las prácticas de evaluación, de orientación y de elección de estudios. Pero parece claro que lo que se está impulsando es un modelo de enseñanza secundaria más selectiva y con mayor diferenciación entre la vía académica y la vía profesional, es decir, más *tracked* y menos *linked*, aunque la retórica de las competencias básicas y de la conectividad esté muy presente. La cuestión será si un sistema más segregado internamente podrá reducir el fracaso escolar a cambio de reforzar el papel subsidiario de la formación profesional, es decir, vincularla al bajo rendimiento escolar de los alumnos. De hecho, la propuesta de ley viene a reforzar las prácticas que se dan en muchos centros, ya que una de las dificultades mayores que ha tenido la propuesta comprensiva es que el agente que tenía que implementarla, el profesorado, no ha creído ni en la teoría ni en la práctica el postulado igualitarista del modelo sociopedagógico (Marchesi et al., 2002, Dronkers, 2008). Tampoco parece que las reformas comprensivas hayan alcanzado el objetivo de equiparar la FP a la vía académica, la "*parity of esteem*" (Teese et al., 2007). Por todo esto es posible que las medidas analizadas de la LOMCE encuentren más apoyo y legitimidad de lo que nos gustaría a los defensores del modelo comprensivo. Nos queda por lo menos un consuelo o una reivindicación en aras de una mayor equidad: si el sistema es más selectivo en el inicio de la educación secundaria, que sea más conectivo, que la formación profesional pueda ser una salida para los jóvenes que no quieren o no pueden estudiar en la vía académica pero que también sea un camino sin tantos obstáculos para progresar en la pirámide educativa.

## Referencias

- Baudelot, C., Establet, R. (1972). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero.
- Bolívar, A., et al. (2005). Políticas Educativas de Reforma e Identidades Profesionales: El Caso de la Educación Secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (13) 45.
- Boudon, R. (1973). *L'inegalité des chances*. Paris: Armand Colin.
- Carabaña, J. (1988). Sobre educación y mercado de trabajo: los problemas de la Formación Profesional. En J. Graó (Coord.), *Planificación de la Educación y mercado de trabajo* (pp. 174-185). Madrid: Narcea.
- Carabaña, J. (2002). Las políticas de izquierda y la igualdad educativa. En J. Torreblanca (ed.), *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Carabaña, J. (2010). Tres medidas de eficacia seguras contra el fracaso escolar. *Participación Educativa*, (15), 142-150.
- Colomé, F. (dir.) (1994). *L'ordenament de la formació professional a la província de Barcelona*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Crozier, M. (1979). *On ne change pas la société par décret*. Paris: Fayard.
- De Pablo, A. (1997). La nueva formación profesional: dificultades de una construcción. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (77-78), 137-162.
- Dronkers, J. (2008). Education as the backbone of inequality-European education policy: constraints and possibilities. En F. Becker, et al., *Social Democracy and Education. The European experience* (pp. 50-135). Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Durkheim, E. (1989). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Fernández Enguita, M. et al. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa, col. Estudios sociales (29).
- Furlong, A., Cartmel, F., Biggart, A. (2006). Choice biographies and transitional linearity. Reconceptualising modern youth transitions. *Papers. Revista de sociología*, (79), 225-239.
- Green, A., Leney, T., Wolf, A. (2001). *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Pomares.
- Grégoire, R. (1967). *L'éducation professionnelle*. París: OCDE.
- Hyslop-Margison, E.J. (2000). An Assessment of the Historical Arguments in Vocational Education Reform. *Journal of Career and Technical Education*, (17), 1, 23-30.
- Jackson, N.J. (1999). Modelling change in a national HE system using the concept of unification. *Journal of Education Policy*, (14), 4, 411-434.
- Lamb, S. et al. (2011). *School Dropout and Competion. International Comparative Studies in Theory and Policy*, Springer.
- Lipinska, P., Schmid, E., Tessaring, M. (2007). *Zooming in on 2010. Reassessing vocational education and training*. Tessaloniki: CEDEFOP.
- Marchesi, Á., Martín, E. (eds.) (2002). *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Editorial SM.
- Martínez, J.S.; Merino, R. (2011). Formación Profesional y desigualdad de oportunidades educativas. *Témpora*, (14), 13-37.
- Merino, R. (2005). Apuntes de historia de la Formación Profesional reglada en España. Algunas reflexiones para la situación actual. *Témpora*, (8), 211-236.
- Merino, R. et al. (2006a). ¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate. *Revista de Educación*, (340), 1065-1083.

- Merino, R. et al. (2006b). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, (341), 81-98.
- Merino, R. et al. (2007). ¿Puede una reforma hacer que más jóvenes escojan formación profesional? Flujos e itinerarios de formación profesional de los jóvenes españoles. *Témpora*, (10), 215-244.
- Merino, R., Martínez, J.S. (2012). La formación profesional y la desigualdad social. *Cuadernos de Pedagogía*, (425), pp. 34-38.
- Oakes, J. (1983). Limiting Opportunity: Student Race and Curricular Differences I Secondary Vocational Education. *American Journal of Education*, (91), 3, 328-355.
- OECD (2012). *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*. PISA, OECD Publishing.
- Pedró, F., Puig, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Díaz, V. et al., (2011). *Reformas necesarias para potenciar el crecimiento de la economía española. Volumen II. Educación y formación profesional*. Madrid: Civitas-Thomson Reuters.
- Planas, J. (1986). La Formación Profesional en España: evolución y balance. *Educación y Sociedad*, (5), 71-112.
- Planas, J., García, M., Merino, R. (2010). Educación y empleo. En R. Feito, *Sociología de la educación secundaria* (pp. 25-46) Barcelona: Graó.
- Planas, J. (2012). ¿Qué es y para qué sirve hoy la formación profesional? De la VT (Formación profesional) a la VET (formación y educación profesional). *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, (5), 1.
- Puelles, M. (1991). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor.
- Raffe, D. (2003). Pathways Linking Education and Work: A Review of Concepts, Research, and Policy Debates. *Journal of Youth Studies*, (6), 1, 3-19.
- Sarason, S. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform: Can We Change Course Before It's Too Late?* San Francisco: Jossey-Bass. Traducción al castellano: Sarason, S. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa.*, Barcelona: Octaedro.
- Teese, R., Lamb, S., Duru-Bellat, M. (2007). *International Studies in educational inequality, theory and policy*. Springer.
- Termes, A. (2012). La recuperación académica en la FP: alcance y potencialidades, riesgos y límites. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, (5)-1.
- Tyack, D., Cuban, L. (1995). *Tinkering Howard Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge: MA: Harvard University Press. Traducción al castellano: Tyack, D., Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Ustrell, M. (2012). La vía Profesional-Superior disminuye la desigualdad social en el acceso al sistema universitario., *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, (5), 1.
- Viñao Frago, A. (1982). *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*. Madrid: Siglo XXI.
- Viñao Frago, A. (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades. En J. Gimeno Sacristán (2006), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar* (pp. 43-60). Madrid: Morata.

## Sobre el Autor

**Rafael Merino Pareja**

Departamento de Sociología

Universidad Autónoma de Barcelona

[Rafael.merino@uab.cat](mailto:Rafael.merino@uab.cat)

Profesor agregado del Departamento de Sociología de la UAB, con docencia en el ámbito de la sociología de la educación, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB, en la actualidad coordinador de los grados de Pedagogía y Educación Social. Investigador del Grupo de Investigación Educación y Trabajo, desarrollando investigación en el ámbito de la educación secundaria, formación profesional, reformas educativas y transición de los jóvenes de la escuela al mercado de trabajo. Miembro de la *International Research Network on Youth Education and Training*, y de la *Rede Ibero-Americana de Estudos sobre Educação Profissional e Evasão Escolar*.

---

## archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 21 Número 66

Septiembre 2, 2013

ISSN 1068-2341

---



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University*. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](http://www.dialnet.es), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, Socolar (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu).

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

---



## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

**Armando Alcántara Santuario** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

**Claudio Almonacid** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia, España

**Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona, España

**Jose Joaquín Brunner** Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**María Caridad García** Universidad Católica del Norte, Chile

**Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de León, España

**Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel** FLACSO, Argentina

**Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de Madrid, España

**Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México

**Verónica García Martínez** Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

**Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla, España

**Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de Baja California, México

**Alma Maldonado** Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

**Alejandro Márquez Jiménez** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

**José Felipe Martínez Fernández** University of California Los Angeles, USA

**Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de Perú

**Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones Economicas – UNAM, México

**Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de Zulia, Venezuela

**Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada, España

**Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Paula Razquin** UNESCO, Francia

**Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga, España

**Daniel Schugurensky** Arizona State University

**Orlando Pulido Chaves** Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

**José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de Colombia

**Miriam Rodríguez Vargas** Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

**José Luis San Fabián Maroto** Universidad de Oviedo, España

**Yengny Marisol Silva Laya** Universidad Iberoamericana, México

**Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña, España

**Antoni Verger Planells** University of Amsterdam, Holanda

**Mario Yapu** Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives  
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University) **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)  
**Rick Mintrop**, (University of California, Berkeley) **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

**Jessica Allen** University of Colorado, Boulder

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison

**Angela Arzubiaga** Arizona State University

**David C. Berliner** Arizona State University

**Robert Bickel** Marshall University

**Henry Braun** Boston College

**Eric Camburn** University of Wisconsin, Madison

**Wendy C. Chi\*** University of Colorado, Boulder

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** Arizona State University

**Antonia Darder** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Chad d'Entremont** Strategies for Children

**John Diamond** Harvard University

**Tara Donahue** Learning Point Associates

**Sherman Dorn** University of South Florida

**Christopher Joseph Frey** Bowling Green State University

**Melissa Lynn Freeman\*** Adams State College

**Amy Garrett Dikkers** University of Minnesota

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Harvey Goldstein** Bristol University

**Jacob P. K. Gross** Indiana University

**Eric M. Haas** WestEd

**Kimberly Joy Howard\*** University of Southern California

**Aimee Howley** Ohio University

**Craig Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jackyung Lee** SUNY Buffalo

**Christopher Lubienski** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Sarah Lubienski** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Samuel R. Lucas** University of California, Berkeley

**Maria Martinez-Coslo** University of Texas, Arlington

**William Mathis** University of Colorado, Boulder

**Tristan McCowan** Institute of Education, London

**Heinrich Mintrop** University of California, Berkeley

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** University of Melbourne

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Noga O'Connor** University of Iowa

**João Paraskveva** University of Massachusetts, Dartmouth

**Laurence Parker** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Susan L. Robertson** Bristol University

**John Rogers** University of California, Los Angeles

**A. G. Rud** Purdue University

**Felicia C. Sanders** The Pennsylvania State University

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Kimberly Scott** Arizona State University

**Dorothy Shipps** Baruch College/CUNY

**Maria Teresa Tatto** Michigan State University

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**Cally Waite** Social Science Research Council

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Ed Wiley** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Arizona State University

**John Willinsky** Stanford University

**Kyo Yamashiro** University of California, Los Angeles

\* Members of the New Scholars Board

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)  
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**  
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

**Dalila Andrade de Oliveira** Universidade Federal de  
Minas Gerais, Brasil

**Paulo Carrano** Universidade Federal Fluminense, Brasil

**Alicia Maria Catalano de Bonamino** Pontifícia  
Universidade Católica-Rio, Brasil

**Fabiana de Amorim Marcello** Universidade Luterana  
do Brasil, Canoas, Brasil

**Alexandre Fernandez Vaz** Universidade Federal de  
Santa Catarina, Brasil

**Gaudêncio Frigotto** Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Alfredo M Gomes** Universidade Federal de  
Pernambuco, Brasil

**Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva** Universidade  
Federal de São Carlos, Brasil

**Nadja Herman** Pontifícia Universidade Católica –Rio  
Grande do Sul, Brasil

**José Machado Pais** Instituto de Ciências Sociais da  
Universidade de Lisboa, Portugal

**Wenceslao Machado de Oliveira Jr.** Universidade  
Estadual de Campinas, Brasil

**Jefferson Mainardes** Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Luciano Mendes de Faria Filho** Universidade Federal  
de Minas Gerais, Brasil

**Lia Raquel Moreira Oliveira** Universidade do Minho,  
Portugal

**Belmira Oliveira Bueno** Universidade de São Paulo,  
Brasil

**António Teodoro** Universidade Lusófona, Portugal

**Pia L. Wong** California State University Sacramento,  
U.S.A

**Sandra Regina Sales** Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro, Brasil

**Elba Siqueira Sá Barreto** [Fundação Carlos Chagas](#),  
Brasil

**Manuela Terrasêca** Universidade do Porto, Portugal

**Robert Verhine** Universidade Federal da Bahia, Brasil

**Antônio A. S. Zuin** Universidade Federal de São Carlos,  
Brasil