

La Formación Profesional de primer grado y la dinámica del prejuicio

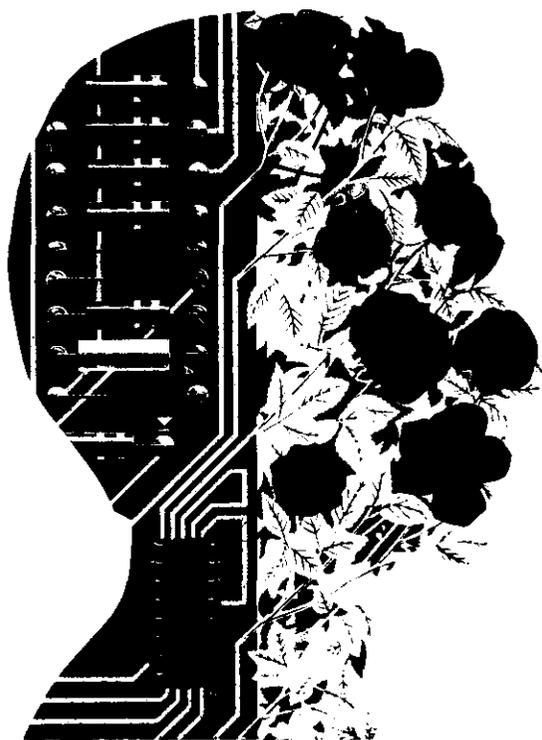
Julio Carabaña

El objetivo de este artículo es examinar la afirmación corriente sobre el carácter clasista y discriminatorio de la Formación Profesional de Primer Grado (en adelante FP1), considerándola en tanto que prejuicio.

Por prejuicio entiendo cualquier apreciación de la realidad hecha primariamente a partir de una ideología y cuyo significado real no es el manifiesto o expreso sobre el objeto, sino otro, latente y oculto, cuya referencia está en el sujeto y que por tanto no coincide con el primero. Como consecuencia de esta dualidad, el prejuicio da lugar a una dinámica de autoinmunización frente a la evidencia que le es contraria. Como Merton señala "discutir las definiciones hondamente arraigadas de la situación no es un simple acto de voluntad... En la esfera social, como en la esfera psicológica, las ideas falsas no se desvanecen en silencio cuando se las confronta con la verdad" (Merton, 1970:422). En cuanto al "verdadero" significado del prejuicio puede ir desde "clave para dar rienda suelta a la mala voluntad reprimida" (Adorno y Horkheimer, 1966:119), a cualquier función para el mantenimiento de la identidad o los intereses del grupo que lo mantiene (Merton, 1970: 428).

El diagnóstico más corriente y generalmente aceptado de la Formación Profesional –especialmente la de primer grado– incluye invariablemente, además de lo relativo a la carencia de medios y pobreza de la formación del profesorado, general a todo el sistema educativo, los siguientes dos cargos: clasismo y discriminación, desde el lado de la igualdad y la justicia, e inadecuación al mundo del trabajo, desde el lado de la eficiencia y la economía. A estos dos puntos suele añadirse a veces un tercero, el de la inadecuación educativa, debida a lo temprano o irreversible de la opción por una formación especializada.

"Es tarea inútil, dicen Adorno y Horkheimer, argumentar contra prejuicios petrificados" (1966:122). En lo que sigue voy a afrontar esta tarea inútil mediante un breve análisis de tan sólo uno de estos tres cargos: el del clasismo. La razón de esta limitación es, en primer lugar, el espacio, y, en segundo lugar, que he tratado de algunos aspectos de la relación entre Formación Profesional y mercado de trabajo en dos estudios recientes (Carabaña, 1987 y 1988). En el último, en particular, he mostrado, con un cierto paralelismo a lo que pretendo mostrar en éste, la influencia de los aspectos ideológicos en el planteamiento y el hecho de que los datos existentes,



aunque vagos, muestran que no es la Formación Profesional, sino el sistema educativo en su conjunto el que es inadecuado (o adecuado, dependiendo de como se mire) al mercado de trabajo. He avisado, además, de algunos efectos poco deseables que pudieran derivarse de la Reforma de las Enseñanzas Medias actualmente en experimentación, en particular del peligro de "academizar" definitivamente toda la enseñanza media y malgastar el potencial formativo incluido ahora en la Formación Profesional de Primer Grado. Ambos puntos, por lo demás, han sido tratados recientemente con mucho acierto por Boch y Díaz (1988:201-232). En cuanto a la inadecuación educativa, es materia esencialmente pedagógica, más propia para tratar en otros contextos. De manera que aquí intentaré aclarar lo que significa el tan traído y llevado "clasismo" de la FP, atendiendo primero a su génesis ideológica, luego a su relación de evitación con la evidencia empírica y por último a sus relaciones con la identidad y la autoimagen de algunos grupos sociales.

1. Clasismo: la génesis ideológica

La Formación Profesional se gestó ya marcada por la expectativa de que iba a ser frecuentada sobre todo por los hijos de las clases trabajadoras. La historia, bien reciente, ha sido contada con frecuencia. El Libro Blanco proponía un sistema único de EGB, BUP y Universidad, con salidas profesionales al término de cada etapa. Tras la EGB, concretamente, se suponía que alrededor del 20 % de la población abandonaría el sistema educativo, realizándose su transición al mercado de trabajo a través de unos "cursos sistemáticos de duración variable de formación profesional". Estos cursos, pues, serían obligatorios para aquellos niños cuyo rendimiento académico no fuera suficiente para seguir el Bachillerato; y optativos para aquellos que no quisieran o pudieran seguirlo por cualesquiera otras razones. Voluntaria u obligatoriamente, ambos grupos abandonaban con estos cursos el sistema escolar.

Tanto el abandono como la especialización parecieron luego excesivamente tempranos y radicales, por lo cual en la LGE se añadieron a las enseñanzas profesionales unas enseñanzas comple-

mentarias y se conectó la FP de primer grado con la de segundo. A la postre, tras la regulación definitiva de la FP por los decretos de 1974 y 1976, los "cursos breves" se transformaron en una enseñanza reglada de dos años de duración, que daba acceso a la FP de segundo grado y que se cursaría en una red particular de centros.

Muchos autores, como Planas (1985), han lamentado esta transformación de un "modelo profesional" en un "modelo escolar", dejando aparecer la FP1 de la LGE como una especie de traición al Libro Blanco. Es difícil ver, en todo caso, por qué era mejor lo previsto en éste que lo realizado luego, lo mismo que es difícil ver las ventajas de los cursos del INEM sobre la FP reglada. Pero si esas ventajas existieran, la ironía sería mayor, pues el doble sistema actual, con su clasismo, nació, una buena parte, de la preocupación por evitar el clasismo que se suponía inevitable en un sistema único.

En efecto, mientras el Libro Blanco se gestaba, el clasismo de la enseñanza estaba en el primer plano de la discusión política, como consecuencia en parte del movimiento estudiantil. Ahora bien, la discusión se seguía planteando mayoritariamente en términos de *igualdad de oportunidades*. Así la entendía, a la derecha, la "política social" del franquismo. Tal como, por ejemplo, la planteaba E. Borrajo en un manual para alumnos de Bachiller, se trataba "de una acción política en garantía de la igualdad de oportunidades en favor de todos y cada uno de los miembros del grupo social, sea cualquiera la clase social a la que pertenezcan. Si bien, dada la configuración de las clases sociales, es obvio que dicha acción política afecta, primordialmente, a los miembros de clase inferior". En el terreno de la educación, todos tienen derecho a una cultura mínima (lo que la LGE plasmaría como educación general y básica), y, *en caso de idoneidad intelectual*, a una eficaz protección escolar (Borrajo, 1965:19). Las citas de ideólogos del régimen, especialmente del sector del Movimiento y el SEU, reconociendo el clasismo de la enseñanza y criticándolo desde la igualdad de oportunidades se podrían multiplicar *ad nauseam*, pues formaron parte, desde su fundación, de la retórica oficial de la Falange. Romero y De Miguel, por ejemplo, las recogen de Adolfo Maíllo, Gallo Pastor, Fraga Iribarne, García López e Iglesias Selgas, entre otros (Romero y De Miguel, 1969:106 ss). En 1972, Manuel Fraga volvía a insistir en que "ahora, el ideal social básico es la igualdad de oportunidades. Estamos

lejos aún de ella; de modo perfecto, quizá no la alcancemos nunca, pero la idea se ha convertido en un baremo básico para medir la legitimidad del sistema social" (Fraga, 1972:9).

Esta perspectiva era compartida por la mayor parte de los que intervinieron en el debate de aquellos años, incluyendo los ideólogos del movimiento universitario. El estereotipo más común era la comparación entre el "hijo de papá" inepto y perezoso que conseguía un título tras malgastar años en la Universidad y el hijo de obrero capaz y diligente que no podía desarrollar sus aptitudes por falta de los medios económicos que el otro malgastaba. Por aquellos años, sólo una minoría conocía ya el eficaz ataque de Bourdieu y Passeron a la "ideología de los dones" o los talentos, que en poco tiempo popularizaría el estereotipo exactamente contrario: la ecuación entre clase "media" y éxito escolar y clase obrera y fracaso.

En consecuencia, tanto el Libro Blanco como la LGE apuntaron una solución meritocrática al temido clasismo del nuevo sistema. Consistía en la prohibición de repetir curso en EGB. Después de ocho años de escuela, los profesores decidirían qué alumnos estaban capacitados para cursar el Bachillerato y cuáles no. El criterio sería estrictamente académico; no se garantizaba con él que todos los pobres capacitados siguieran el Bachillerato, pero sí que no lo siguieran los ricos poco aptos. Esta previsión meritocrática creó considerables presiones en pro de la creación de mecanismos de escape. La desviación del "modelo profesional" al "modelo escolar" (Planas, 1985) que se produjo entre el libro y la Ley y entre la Ley y los decretos no se debió sólo a la demagogia del "tercio sindical", que, pretendiendo apropiarse la FP, exigía además "cultura para el obrero", sino también, en buena parte, al horror de los demás tercios hacia la determinación puramente académica del porvenir de sus hijos. Por si el corte al final de la EGB era demasiado drástico, y la "irreversible" decisión demasiado temprana, se creó en la LGE la posibilidad de volver el sistema desde la Formación Profesional del primer grado; finalmente, como el rodeo seguía pareciendo a muchos largos e improbable, se autorizó la posibilidad de permanecer en la EGB hasta dos años más, facilitando así que nadie que económicamente pudiera dejara de estudiar Bachillerato por falta de talento. Con lo primero, la Formación Profesional se convertía en una vía paralela que hacía redundante la "polivalencia" del

Bachillerato y retórico su carácter "unificado". Con lo segundo quedaba arruinada la coartada meritocrática de que la selección se hacía sólo por criterios académicos.

Como ha puesto de relieve Torres Mora, la presunción de que, con sistema único o con sistema doble, la Formación Profesional sería fatalmente la salida para trabajadores y pobres planeó continuamente sobre todos los debates. Al final del proceso, en 1974, el ministro que elaboró los correspondientes decretos lo negaba por penúltima vez con desesperada vehemencia:

"Seamos conscientes de ello, os lo ruego, os lo pido, os lo imploro. El destinatario de nuestra acción es ni más ni menos algo tan sagrado como la juventud de España (...). La Formación Profesional no es un área residual, la Formación Profesional no es la residualidad, ni debe serlo, ni está pensado que lo sea (...). Es preciso afirmar que la Formación Profesional no es una formación para pobres y la Universidad para ricos (...). Vamos a formar hombres, vamos a formarlos íntegramente" (Martínez Esteruelas, citado en Torres Mora, sf:28).

Reacción tanto más defensiva por cuanto la crítica de izquierdas estaba ya planteando la cuestión en otro terreno, dándole un giro verdaderamente copernicano y anticipándose a toda legitimación por la igualdad de oportunidades. Bourdieu y Passeron le habían enseñado que había que descubrir el clasismo *real* de la escuela y denunciar la coartada ideológica de su igualitarismo *formal*. Y Baudelot y Establet que el sistema capitalista engendra necesariamente dos "redes de escolarización completamente distintas, por las *clases sociales* a las que están masivamente destinadas, por los supuestos de la *división social del trabajo* a los que destinan a aquellos que son sus objetos y, en este sentido, por el *tipo de formación que imparten*" (Baudelot y Establet, 1975:21). Verdad era que nadie decía en España que la escuela fuese igualitaria, sino todo lo contrario. Pero a los que intentaran que lo fuese, el nuevo planteamiento les segaba de antemano la hierba bajo los pies. El sistema era clasista, como reconocía el Libro Blanco. Y seguiría siéndolo, por muchas reformas que intentaran lo contrario, por imperativo estructural del sistema capitalista.

Nadie, que yo sepa, ha cuestionado seriamente desde entonces este carácter clasista de la FP, y mucho menos, naturalmente, sus críticos. Así, cuando M. Vázquez revisó en 1979 varias investigaciones publicadas entre 1975 y 1979, resumió

que habían “puesto de manifiesto que el subsistema educativo FP es un sistema clasista que reproduce los modelos de la sociedad actual. Los alumnos de FP proceden de las capas más bajas de la sociedad” (Vázquez, 1979:1985). Y el que esto escribe habló de “clasismo” basándose en que los estudios “reflejan una proporción mayor de clases bajas en la Formación Profesional y de clases altas y medias en el Bachillerato” (Carbaña, 1983:34). El supuesto implícito parecía ser que, como la cuestión sustancial es el clasismo, la cuestión de *cuánto* clasismo resulta un asunto de detalle sin mayor importancia. De modo que los datos empíricos encajan siempre y sin ninguna dificultad en el esquema previo, mediante el simple expediente de interpretar cualquier desigualdad aparente como epifanía del clasismo esencial.

Ahora creo que este modo de enfocar las cosas es incorrecto. Pueden y deben distinguirse diversos tipos de clasismo, y puede y debe prestarse atención a la cuestión de cuánto clasismo, distinguiendo dentro de cada tipo diversos grados. En los grados más tenues puede incluso ser cuestionable seguir usando la palabra, sobre todo en frases que incluyan a las instituciones como sujeto, y tener poco sentido decir que el BUP o la FP son clasistas, siendo mejor limitarse a la expresión cuantitativa del grado de desigualdad.

2. Los significados del clasismo y las tablas de contingencia

Desgraciadamente, para la definición del término “clasismo” no se puede recurrir al diccionario de la lengua, que no incluye la palabra, por lo que habremos de conformarnos con intentar delimitar su sentido “por el uso”.

En el texto de Baudelot y Establet citado anteriormente se habla de tres tipos de clasismo en las dos redes de enseñanza. En primer lugar, por las clases sociales a las que las redes están destinadas, es decir, por el origen social de los alumnos. En segundo lugar por las posiciones sociales para las que preparan, es decir, por el destino social de esos mismos alumnos. Y en tercer lugar por el tipo de formación propio de cada una. Tenemos que establecer, en primer lugar, a cuál (o

a cuáles) de estos tipos de clasismo nos estamos refiriendo, si al clasismo *de origen*, al clasismo *de destino* o al clasismo *de la formación*.

Parece evidente que no nos vamos a referir al clasismo de destino, aunque sólo sea porque podría decirse bien poco sobre él. Es un clasismo que forma parte, de modo expreso y manifiesto, de la definición misma de Formación Profesional, cuyos títulos capacitan para el ejercicio de profesiones y oficios de tipo intermedio y subordinado en la industria y los servicios. En la medida en que estas profesiones formen parte de determinadas clases no hay duda viable de que la Formación Profesional, como el resto de la enseñanza postobligatoria, contribuye a producir una estructura social clasista, aunque no necesariamente a “reproducir” la existente. Es difícil imaginar un sistema de enseñanza que no fuera clasista en este sentido, por mucho que sea de una corrección lógica impecable el *modus tollens* de que sin el sistema de enseñanza y su función socializadora sería imposible el actual modo de reproducción de la estructura social, la cual, en este caso, habría de inventarse algún equivalente funcional, seguramente más caro e ineficaz (en el caso de la FP, por ejemplo, la vuelta al sistema de aprendizaje). Por lo demás, quizá convenga llamar la atención sobre dos hechos evidentes; primero, lo incorrecto que es identificar la FP con las profesiones manuales, como frecuentemente se hace, para añadir a continuación que cerca de la mitad de alumnos de FP se concentran en la rama administrativa; segundo, que también el Bachillerato conduce, además de a la Universidad, a este tipo de profesiones, bien directamente (sobre todo a profesiones administrativas), bien indirectamente, a través de la FP de segundo grado. En todo caso, y aun con estas importantes matizaciones, el clasismo de *destino* es evidente y reconocido.

En cuanto al clasismo *de la formación*, su significado es más bien confuso. Por un lado, tiene una interpretación trivial, la de que el Bachillerato y la Formación Profesional son distintos por sus fines y, por tanto, por sus contenidos y didáctica. El clasismo de destino implica pedagógicamente un cierto “clasismo” de la formación. En este sentido hay tan poco de misterioso en uno como en otro. Pero, por otro lado, nociones como las de *currículum* oculto o socialización implícita son sobremanera complicadas. A veces, parece que se quiere implicar con ellas una totalidad estructural que se expresa metonímica o metafóri-

camente en todos y cada uno de sus componentes. Dejamos fuera esta concepción, común en las teorías de la reproducción y en muchas aproximaciones marxistas, pues directamente los datos nada pueden decir sobre ella. Otras veces, sin embargo, se establece una conexión de sentido entre el clasismo de la formación y el origen social del alumnado, frecuentemente a través de las respectivas subculturas, como ocurre cuando se recurre a Bernstein y se supone una correlación perfecta entre código lingüístico, clase social y opción en medias. Nos referiremos brevemente a esta conexión más adelante.

El clasismo de que aquí se va a tratar es básicamente el clasismo del origen, que es, a mi entender, el más relevante y pertinente. Pues si se renuncia, como acabo de proponer, a ver en el sistema de enseñanza la palanca para el cambio de las estructuras sociales, la cuestión que queda es la de si la reproducción de las clases se lleva a cabo con los mismos elementos de cada clase o con elementos de todas ellas, la cuestión, por así decirlo, de en qué medida la reproducción de la estructura de clases a través del sistema educativo tiene carácter a su vez "clasista".

En su uso más común, la palabra "clasista" tiene un significado cercano a "elitista", y muchas veces se usan indistintamente. Este uso refleja el sentido *estricto* de la palabra. Se habla así del clasismo de deportes como el polo, de instituciones como el Club de Campo o los antiguos casinos provincianos, organizadas de modo que la masa quede excluida de ellas. En la acepción más fuerte, quienes frecuentan estas instituciones evitan además las frecuentadas por los grupos inferiores, como el fútbol o las tabernas, excepto en ocasionales demostraciones de populismo, de modo que se establece una segregación estricta. En una acepción más débil, la segregación no es estricta, y o bien la clase alta frecuenta los establecimientos de la baja y se reserva los suyos, o bien permite a la clase baja el uso de sus establecimientos, consistiendo entonces el clasismo sólo en la evitación por la clase alta de las costumbres propias y características de las clases bajas; esto da un resultado equivalente a un clasismo reactivo ("cierre social de solidaridad" o de "usurpación", lo llama Parkin, por oposición al "cierre social de exclusión" propio de las clases privilegiadas (Parkin, 1984: cap. 4 y 5), en el que la clase baja excluye a las altas de instituciones que se apropia, bien positivamente (como los sindicatos) o negativamente, como los *ghettos*. En una tabla de con-

tingencia, que no refleja, como se sabe, los procesos, sino sólo los resultados de los procesos, el clasismo estricto quedaría reflejado por una asociación cuasiperfecta *débil* en el caso de una segregación sólo unilateral. Si A y B son las clases y a y b las instituciones, la mutua segregación se reflejaría en la ocupación casi exclusiva de las casillas Aa y Bb, la segregación unilateral, además, en la ocupación de alguna de las casillas Ab y Ba.

En todos estos casos, el clasismo, fuerte o débil, puede sin temor predicarse de las instituciones. Aun cuando nada en la institución lo sancione, es decir, se trate de instituciones en principio y *formalmente* abiertas a todos pero que *realmente* están más abiertas a unos que a otros, si llegan al punto de resultar "exclusivas" para unos y excluyentes para otros, es de esperar que el tipo de miembros determine también realmente el carácter de la institución. En el clasismo fuerte, porque las opciones institucionales se identifican con un grupo, en correspondencia biunívoca. En el débil, porque el grupo alto sólo valora positivamente una opción, aunque en ella participen otros grupos, y su juicio tenderá a ser el más relevante socialmente; mientras que la otra opción tiene una valoración negativa del grupo alto y clientela de sólo el grupo bajo, lo que también acabará configurándose como carácter de la institución. En terminología de Parkin (1984:103 ss) hay aquí un "cierre social excluyente" que, aunque se base en características individuales, da lugar a resultados parecidos a los que resultarían de aplicar criterios colectivos: a saber, que excluyentes y excluidos tienen ciertas características de grupos comunitarios con instituciones "propias".

En un sentido más *lato*, y en realidad creo que prácticamente insólito fuera de su aplicación a la enseñanza, el término "clasismo" no implica exclusión ni evitación, ni, por tanto, formación de grupos comunitarios, sino sólo desigualdad mayor o menor en las probabilidades de acceso de los diferentes grupos. En la tabla de contingencia están ocupadas las cuatro casillas, y no sólo dos o tres de ellas. El clasismo aquí es cuestión de grado, una variable continua cuyo valor reflejan las medidas de asociación y que tan bien puede estar cercano a cero como al clasismo estricto. Aquí considero sumamente importante aprovechar toda la información que proporcionan las encuestas sociológicas y no difuminar bajo la misma etiqueta de "clasismo" todos el rango de valores posibles de la variable, desde los que se acercan al

clacismo estricto a los que están próximos a una situación de igualdad.

Además, sobre todo si se amplía a más de cuatro el número de casillas de la tabla, hay todavía otras dos maneras de considerar este clasismo de origen, que vienen bien representadas por los porcentajes horizontales, de un lado, y por los verticales, de otro. El punto clave es que una institución puede resultar clasista por las probabilidades de acceso a ella de las diferentes clases, reflejadas en los porcentajes horizontales, pero, en virtud del mayor peso numérico de ciertas clases, puede ser mucho menos clasista en su composición, reflejada en los porcentajes verticales. Una *clientela* muy clasista, pero pequeña, puede dar lugar a instituciones de *composición* mucho menos clasista. Desde el primer punto de vista nos fijamos sobre todo en si hay clases que acceden típicamente a una institución y no a las otras. Desde el segundo punto de vista lo relevante es si, además, alguna institución resulta *típica* de alguna clase en el sentido de que sólo los miembros de esta clase accedan, o, al menos, sean los que "dan el tono" en ella, monopolizándola de algún modo. La distinción es muy importante, pues da lugar a que la institución típicamente elegida por un grupo resulte por su composición más

bien típica de otro, o incluso cuasimonopolizada por éste. Así ocurre, como veremos, con el Bachillerato.

En resumen, puede distinguirse entre un clasismo estricto y un clasismo *lato*. Dentro del clasismo estricto puede hablarse de clasismo en sentido fuerte y de clasismo en sentido débil, y todavía hay que distinguir entre clasismo de los grupos de clientela y clasismo en la composición de la institución. ¿De cuál de todos ellos se trata cuando se habla de clasismo en la FP?

3. Desigualdad de oportunidades, pero semejanza de clientela: comparación de los alumnos de BUP y FP

Los datos que he creído más pertinentes están recogidos en las tablas 1 y 2. Son aproximadamente los mismos que han resultado de otros estudios, a los que no haré más referencia aquí, como los del INCIE (1978) refe-

TABLA 1

Alumnos de BUP y FP por nivel de estudios de sus padres, según diversas fuentes
A. Datos de la evaluación de la REM, CIDE. Comienzos de primero

| Nivel | | % vertical | | % horizontal | | Probabili. |
|-----------------------|---|------------|--------|--------------|-------|------------|
| | | BUP | FP | BUP | FP | |
| Sin estudios | 1 | 1,87 | 6,57 | 23,22 | 76,78 | 0,29 |
| Primarios incomp. | 2 | 25,14 | 40,47 | 39,72 | 60,28 | 0,62 |
| Primario comp. | 3 | 34,28 | 40,15 | 47,52 | 52,48 | 0,85 |
| Medios elementales | 4 | 6,58 | 4,16 | 62,66 | 37,34 | 1,58 |
| Medios superiores | 5 | 10,08 | 4,42 | 70,77 | 29,23 | 2,28 |
| Escuela Universitaria | 6 | 6,71 | 2,55 | 73,66 | 26,34 | 2,64 |
| Facultades | 7 | 15,33 | 1,69 | 90,59 | 9,41 | 9,08 |
| Total (n = 15864) | | 100,00 | 100,00 | 51,47 | 48,53 | 1,06 |

B. Datos de Infestas y Herrero, 1975-76, distrito Universitario de Salamanca.

| Nivel | | % vertical | | % horizontal | | Probabili. |
|-----------------------|--|------------|--------|--------------|-------|------------|
| | | BUP | FP | BUP | FP | |
| Primarios | | 69,88 | 91,24 | 46,13 | 53,87 | 0,77 |
| Formación Profesional | | 3,59 | 2,09 | 65,79 | 34,21 | 1,72 |
| Bachillerato | | 11,14 | 3,70 | 77,11 | 22,89 | 3,01 |
| Magisterio | | 3,31 | 0,72 | 83,64 | 16,36 | 4,57 |
| Estudios medios | | 4,46 | 1,21 | 80,52 | 19,48 | 3,70 |
| Estudios superiores | | 7,62 | 1,05 | 89,08 | 10,92 | 7,29 |
| Total (n = 2635) | | 100,00 | 100,00 | 52,79 | 47,21 | 1,12 |

ridos a toda España o los de Viñao (1978) a la región de Murcia.

Consideremos en primer lugar los datos más antiguos, los obtenidos por Infestas y Herrero en 1975-76 en el entonces distrito universitario de Salamanca. Según los mismos autores, muestran clasismo en el sentido fuerte, en el sentido de que son instituciones típicas, por su clientela, de determinadas clases: "La Formación Profesional es la enseñanza media típica de aquellos sectores más ligados al medio rural y más desfavorecidos en su origen social y educativo; el BUP es típicamente urbano y tiende a reforzar positivamente las desigualdades iniciales implícitas en las categorías" (Infestas y Herrero, 1979:191).

En la subtabla B de la tabla 1 se encuentran los alumnos de BUP y FP por el nivel de estudios de sus padres. Los porcentajes horizontales muestran la distribución entre las dos opciones de los hijos de cada grupo de estudios. Como se ve, pueden hacerse con ellos dos grandes agrupaciones. La primera agrupación comprende el único nivel de estudios cuya presencia en BUP está por debajo de la media, el de los padres con estudios primarios. Se reparten entre ambas ramas de modo inverso a la media; globalmente, 53 % de los estudiantes son de BUP, y 47 % de FP. Pero si sus padres tienen estudios primarios, entonces sólo 46 % son de BUP, y 54 % van a FP. La razón de productos cruzados que se encuentran en la última columna a la derecha indica exactamente que sus probabilidades de ir a BUP en lugar de ir a FP son el 77 % de las probabilidades medias. La segunda agrupación comprende todos los demás niveles paternos de estudios, cuya presencia en BUP está por encima de la media. Como puede apreciarse, si los padres tienen algún tipo de estudios especializados, entre el 77 y el 90 % de sus hijos van a BUP, y sólo una minoría, del 11 % en el caso de los universitarios, van a FP. En la columna más a la derecha, las razones de productos cruzados muestran la medida en que sus probabilidades de tener hijos en BUP en lugar de en FP aumentan con el nivel de estudios, siendo las de padres con estudios superiores 7,29 veces mayores que las de la media. La máxima disparidad, la que se da entre hijos de padres con estudios primarios y con estudios superiores, es de $7,29/0,77 = 9,45$: las posibilidades de ir a BUP en lugar de a FP son casi diez veces mayores entre estos últimos que entre los primeros.

Mayores diferencias se aprecian por grupos profesionales. Aquí aparecen por debajo de la

media todas las profesiones manuales, y muy por debajo las agrarias, estando por encima todas las profesiones no manuales, y en particular las liberales. La máxima diferencia, la que se da entre los profesionales liberales y los obreros agrícolas es de $6,71/0,37 = 18,13$; esta razón de productos cruzados refleja las posibilidades que tienen los hijos de profesionales liberales de ir a BUP en vez de a FP en relación a los hijos de obreros agrícolas.

Nos hemos referido a datos de una de las primeras generaciones que optaron entre BUP y FP, y en el ámbito geográfico seguramente menos desarrollado de España. Pasemos ahora a datos recientes y representativos de toda España, como los contenidos en las subtablas A de las tablas 1 y 2, que provienen de una serie de encuestas del CIDE para la evaluación de la Reforma de las Enseñanzas Medias.

En estas tablas, las desigualdades son todavía mayores, al menos cuando la desagregación también lo es. Es lo que ocurre con la educación del padre en la subtabla A, que refleja la composición al ingreso en BUP y FP. Se han distinguido las categorías de analfabetos o sin estudios, primarios incompletos y primarios completos, y mientras estos últimos están cerca de la media, los primeros están mucho más lejos, de tal modo que los hijos de titulados superiores tienen nueve probabilidades más que la generalidad de ir a BUP en vez de FP (aproximadamente como en la tabla de Salamanca), pero tienen más de treinta veces más probabilidades que los hijos de analfabetos. En cambio, cuando la desagregación es menor, como ocurre en la ocupación, las desigualdades son también algo menores. En general, por tanto, puede decirse que, si bien las dos tablas no son formalmente comparables, transmiten una impresión de constancia en la desigualdad a lo largo del tiempo.

Porcentajes horizontales y razones de productos cruzados reflejan, por tanto, una gran desigualdad en las probabilidades de estudiar en una o en otra de las dos opciones posibles. ¿Con cuál de los anteriores sentidos de la palabra "clasismo" son más acordes? Podríamos hablar de clasismo fuerte si consideráramos sólo los grupos extremos más desagregados, y aun así, no sin cierta dificultad. Pues si bien el grupo más alto, sea de estudios o de ocupación, evita con mucha eficacia la FP, sólo del pequeño grupo de los analfabetos podría afirmarse, y ello exagerando, que están excluidos del BUP. Por tanto, parece más apropiado hablar de clasismo débil en relación a

TABLA 2

Alumnos de BUP y FP por grupo ocupacional de sus padres, según diversas fuentes
A. Datos de la evaluación de la REM, CIDE. Comienzos de primero

| Grupo ocupacional | % vertical | | % horizontal | | Probabili. |
|-------------------|------------|--------|--------------|-------|------------|
| | 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 = 12630) | 100,00 | 100,00 | 52,49 | 47,51 | 1,10 |

B. Datos de Infestas y Herrero, 1975-76, distrito universitario de Salamanca.

| Grupo ocupacional | % vertical | | % horizontales | | Probabili. |
|--------------------------|------------|--------|----------------|-------|------------|
| | BUP | FP | BUP | FP | |
| Prof. Liberales | 5,39 | 0,80 | 88,89 | 11,11 | 6,71 |
| Prof. de la enseñanza | 3,00 | 0,58 | 85,96 | 14,04 | 5,13 |
| No manuales superior | 28,55 | 11,55 | 74,68 | 25,32 | 2,47 |
| Agricul. y ganaderos | 25,37 | 47,22 | 39,06 | 60,94 | 0,54 |
| Obreros espec. no ag. | 24,63 | 26,54 | 52,55 | 47,45 | 0,93 |
| Obreros no espec. no ag. | 7,78 | 10,23 | 47,57 | 52,43 | 0,76 |
| Obreros agrícolas | 0,43 | 1,17 | 30,43 | 69,57 | 0,37 |
| Fuerzas Armadas | 4,84 | 1,90 | 75,24 | 24,76 | 2,55 |
| Total (n = 3000) | 100,00 | 100,00 | 54,50 | 45,60 | 1,19 |

los grupos extremos. Así pues, hay grupos o clases que sí que parecen tener opciones "típicas". Puede decirse sin faltar a la verdad que el Bachillerato es la opción típica de las clases altas, que, como hemos dicho, evitan efectivamente la FP. Incluso, podría decirse que la FP es la opción típica de la clase trabajadora agraria y no especializada, que es la que compone la "clase baja" de la muestra del CIDE, aunque, repito, exagerando. En todo caso, decir a partir de estos datos que la FP es clasista es un modo de expresarse muy particular; si lo generalizáramos, tendríamos que llamar también clasistas a los transportes públicos, a la mayor parte de bares, discotecas y cines, a casi todos los barrios, en suma, a todo lo que las clases altas no frecuentan. En realidad, de acuerdo con el uso común tendríamos más bien que decir que lo clasista es el Bachillerato, ya que la FP no excluye, sino que es simplemente evitada por el grupo alto. Pero dejemos las disquisiciones lingüísticas.

De los grupos o clases que no son extremos, y que son los más numerosos, no puede decirse que tengan una opción típica, aunque sí que tienen "preferencias" más o menos marcadas. La clase media tienen preferencia por el Bachillerato, pero buena proporción de sus hijos van a FP. Y la cla-

se trabajadora, encuadrando en ella con mínima generosidad a los trabajadores especializados y de cuello blanco, bascula hacia la FP, pero manda a casi la mitad de sus hijos al Bachillerato. Aquí no puede hablarse de clasismo en sentido estricto, ni fuerte ni débil, sino sólo en el sentido *lato* de que hay una asociación entre grupo de origen y opción educativa.

El hecho de que sean las dos agrupaciones extremas y menos numerosas las únicas que, si acaso, tienen opciones "típicas", hace que, a su vez, ninguna de las opciones sea típica de ningún grupo o clase, como queda patente en los porcentajes verticales. En Salamanca, la mayoría de los alumnos de una aula media de FP o BUP tenían padres con estudios primarios o, si atendemos a la profesión, son hijos de trabajadores y agricultores. Si la clase tiene 33 alumnos, en las clases de BUP habrá hasta dos o tres hijos de titulados superiores, o de profesionales liberales, que no estarán en FP, donde, en cambio, habrá 13 en vez de 10 hijos de obreros. Si atendemos a la muestra del CIDE, un aula representativa de treinta y tres alumnos estaría formada por una mayoría de veinte (FP) o veintitres (BUP) individuos de clase media, por un grupo fuerte de clase baja (13 en FP y 6 en BUP) y una minoría de clase alta

(uno en FP y 5 en BUP). En suma, y como no podía dejar de ocurrir dado el carácter masivo del actual Bachillerato, las clases medias y trabajadoras son las que componen, en diferentes porcentajes, el grueso de los alumnos de *ambas* opciones, de modo que por mucho que las clases o grupos más elevados vayan únicamente a una opción, su número es tan pequeño que nunca su presencia en ella será mayoritaria. Y lo mismo puede decirse de los grupos más desfavorecidos, como los analfabetos o los obreros agrícolas.

Por consiguiente, aunque la FP fuera (que no lo es) la opción típica de la clase trabajadora, los centros de FP no serían centros típicos ni "ghetos" de la clase trabajadora, pues todavía las otras clases serían mayoritarias en ellos. Y si bien el BUP es claramente la opción típica de la clase alta y media alta, los centros de BUP no pueden ser nunca lugares típicos de estas clases, que son en todo caso una minoría dentro de ellos. No las opciones, por tanto, sino sólo *ciertos centros* pueden ser típicos de los grupos más altos y más bajos de la escala social.

Así pues, y resumiendo, los datos muestran, en primer lugar, que hay, a lo sumo, un clasismo débil porque, aunque las clases y grupos de mayor *status* apenas si mandan a sus hijos a la FP, las clases bajas y, sobre todo, las medias, frecuentan en grandes porcentajes el Bachillerato. En segundo lugar, 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 BUP son poco numerosas y no pueden representar, en un aula media, más que una pequeña minoría. En consecuencia, el alumnado de ambos niveles es mayoritariamente (aunque en diversas proporciones) de clase media y baja, por lo que las clases de reclutamiento no pueden relacionarse directamente con las diferencias (clasistas o no) en la formación y en el carácter de ambas ramas. Lo que significa que, para hablar propiamente, no es lo mejor que ni el BUP ni la FP aparezcan en la posición de *sujetos* de las proposiciones sobre la composición social de su alumnado, como ocurre cuando se afirma que la FP es clasista, o discriminatoria. Los porcentajes de alumnos en cada nivel no dependen de propiedades del nivel, sino, en todo caso, de su interacción con las opciones de los individuos condicionadas por su situación social. Desde luego, las diferencias de composición no existirían si las opciones no existiesen,

pero es pura mala fe insinuar esto y callar que la estructura social daría lugar a otras equivalentes. Como Boudon ha subrayado, las diferencias pueden y deben interpretarse como originadas por una multitud de opciones individuales, todas ellas del mismo carácter aproximadamente "racional", estructuradas según las posiciones sociales de los individuos, sin recurrir a propiedades de los colectivos o de las instituciones, ni a causas finales, y ni siquiera "a la hipótesis según la cual esta filtración estaría determinada por la tendencia de las estructuras sociales a la reproducción" (Boudon, 1983:119-110).

Venimos por último al tercer tipo de "clasismo", el clasismo *de la formación*. A este propósito, los porcentajes verticales muestran que, aun cuando la correspondencia entre código lingüístico y clase fuera perfecta, el clasismo de la formación no podría venir inducido por la cultura de origen del alumnado, mayoritariamente mixto, como acabamos de ver. Tiene por tanto que venir, en la medida en que exista, de alguna otra parte. Además, si verdaderamente BUP y FP fueran dos culturas relativamente homogéneas, la heterogeneidad de su composición social debería hacer surgir problemas de adaptación muy variados. Se ha insistido mucho, por ejemplo, en las dificultades de adaptación de la clase obrera a la cultura escolar "de clase media". Pero si también hay una cultura escolar de clase obrera, como sería la de la FP, habría que examinar también los problemas de los niños de clase media con esta cultura. En realidad, las subculturas son demasiado variadas como para extrapolar sin más a toda una clase estadística lo encontrado en el análisis cualitativo de algún grupo particular.

4. La opción más clasista es la exclusión

Aun cuando se decidiera que los datos recién comentados reflejan verdadero clasismo de la FP en relación al del Bachillerato, habría, como he dicho, que atender a la intensidad de la relación, bien mediante medidas de asociación, bien situando este clasismo (o desigualdad de probabilidades) en perspectiva, comparándolo con otros. La comparación más obvia es con el clasismo del conjunto del sistema

es decir, con el clasismo de la "opción ausente" que es la salida del sistema educativo.

Salta a la vista que los datos anteriores prescinden de la importante proporción de alumnos potenciales que no se escolarizan en ninguna de las dos opciones. Aportar datos fiables sobre el origen social de los que nunca ingresan en el tramo medio del sistema educativo es imposible. Algunas encuestas, como la de Bosch, Díaz Malleo y Santesmases (1985) y la de Zárraga (1985) dan información sobre el origen social de los jóvenes que estudian y trabajan, pero por grupos de edades y sin distinguir si estudian BUP o FP. Así que, en lugar de esta evidencia inexistente, me he permitido un ejercicio de simulación, que aparece en la tabla 3. Se trata de tomar la distribución por origen social de los alumnos en el último curso de EGB, suponer que los de Medias proceden de una distribución semejante y calcular las probabilidades de los distintos grupos de ir a BUP, a FP o a ninguno de los dos y la composición interna de cada una de estas tres "opciones".

El resultado no es muy convincente, en buena parte por los errores muestrales. Así, en la muestra de Medias hay menor porcentaje de Profesionales Liberales y de la Enseñanza que en la de EGB, lo que no resulta demasiado creíble, por lo que prescindiremos en adelante de considerar estas categorías y tomaremos como referencia la siguiente, la de trabajadores no manuales. Como puede apreciarse en la subtabla B, éstos están sobrerrepresentados en Medias, particularmente en el Bachillerato, y algo infrarrepresentados en FP. Los agricultores están igualmente sobrerrepresentados, pero en la FP, no en el Bachillerato. Y los obreros especializados están aproximadamente en la misma proporción en EGB, Bachiller y FP, representando la situación neutral. A partir de esta categoría la configuración se invierte: los obreros no especializados están infrarrepresentados en las dos opciones de Medias (algo más en BUP), y los obreros agrícolas prácticamente no están representados en ninguna de ellas. Si, como se hace en la subtabla C, suponemos que todos los hijos de trabajadores no manuales van a Medias, podemos, en las dos subtablas siguientes, hacernos una idea de lo que representa para los grupos inferiores la "salida" del sistema educativo. Evidentemente, el problema educativo más grave para los grupos de obreros no es el clasismo de la FP en relación al Bachillerato, sino su clasismo en relación a la no escolarización. Lo

grave no es tanto que tengan menos probabilidades de ir a BUP que a FP que los hijos de profesionales liberales, sino que tienen muchísimas más de no seguir ninguna clase de estudios.

En realidad, tendrían que ser muy imprecisos estos cálculos para no dar pie a la impresión de que estamos frente a un clasismo de la FP más importante que el que hemos visto antes, acorde esta vez, por lo demás, con el sentido usual de la palabra. Cuando no teníamos en cuenta el abandono del sistema educativo parecía que lo importante era que las clases altas evitaban la FP, que quedaba como opción "típica" de las clases bajas. Ahora parece que no es éste, ni mucho menos, el caso: la FP no es clasista tanto porque "excluya" a los hijos de las clases altas sino *porque excluye sobre todo a los hijos de las clases obreras más débiles*.

Puede ser también útil para poner en perspectiva el clasismo de la FP en relación al Bachillerato compararlo con otras desigualdades, de las que poco o nada se habla y menos como clasismo. Por ejemplo, las desigualdades entre las Escuelas Universitarias de Ingeniería Técnica y las de Ingeniería Superior. Los correspondientes porcentajes están en la tabla 4, referidos a categorías muy amplias. Al menos en lo que a los trabajadores se refiere, las probabilidades relativas de ir a uno u otro tipo de escuela son comparables a las que se dan entre BUP y FP. Otro ejemplo pueden ser las desigualdades en las profesiones de los padres de los alumnos de primer Curso en Medicina y Psicología de la UAM en 1984-85, que aparecen en la tabla 5. Aquí se han desglosado tanto las clases altas como los empresarios y los trabajadores, con lo que las desigualdades aumentan. En concreto, las probabilidades de estudiar Medicina en vez de Psicología de los hijos de técnicos superiores son $3,52/0,42 = 8,38$ veces mayores que las de los hijos de los trabajadores del campo, otra vez, del mismo alcance que las que se dan entre FP y BUP. Sin embargo, repito que he oído hablar poco de estas desigualdades, y cuando así ha sido, *nunca se les ha catalogado como clasismo de las Escuelas de Ingeniería Técnica o de Psicología, nadie las ha considerado como un problema de estos centros ni de la Universidad en general y jamás nadie ha apuntado como solución la supresión de estos estudios*.

También podemos considerar, para apreciar hasta qué punto induce a error la sola desigualdad de probabilidades relativas entre el BUP y la FP, que una manera de reducirla sería eliminar

TABLA 3

Estimación de la distribución de los alumnos en BUP, FP y salida del sistema educativo.
Elaborado a partir de los datos de Infestas y Herrero, cursos 1974-75 y 1975-76, distrito universitario de Salamanca
A. Muestras de EGB y medias

| Profesión Padre | Octavo EGB | BUP | FP | Total EM |
|-------------------|------------|---------|---------|----------|
| Liberal | 83,00 | 88,00 | 11,00 | 99,00 |
| Enseñanza | 43,00 | 49,00 | 11,00 | 99,00 |
| Enseñanza | 43,00 | 49,00 | 8,00 | 57,00 |
| No manuales | 253,00 | 466,00 | 158,00 | 624,00 |
| Agricultores | 485,00 | 414,00 | 646,00 | 1060,00 |
| Obreros esp. | 485,00 | 402,00 | 363,00 | 765,00 |
| Obreros no esp. | 485,00 | 127,00 | 140,00 | 267,00 |
| Obreros agrícolas | 253,00 | 7,00 | 16,00 | 23,00 |
| Fuerzas armadas | 59,00 | 79,00 | 26,00 | 105,00 |
| Total | 1944,00 | 1632,00 | 1368,00 | 3000,00 |

B. Las muestras en % verticales.

| | | | | |
|-------------------|--------|--------|--------|--------|
| Liberal | 4,27 | 5,39 | 0,80 | 3,30 |
| Enseñanza | 2,21 | 3,00 | 0,58 | 1,90 |
| No manuales | 13,01 | 28,55 | 11,55 | 20,80 |
| Agricultores | 24,95 | 25,37 | 47,22 | 35,33 |
| Obreros esp. | 24,95 | 24,63 | 26,54 | 25,50 |
| Obreros no esp. | 14,56 | 7,78 | 10,23 | 8,90 |
| Obreros agrícolas | 13,01 | 0,43 | 1,17 | 0,77 |
| Fuerzas armadas | 3,03 | 4,84 | 1,90 | 3,50 |
| Total | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 |

C. Haciendo que los alumnos de medias provengan de una población con la misma distribución que los de Básicas. La muestra de 3000 (col. 1) ampliada a 4800 (col. 2) hasta que todos los restos en "salida" son positivos.

| | Col. 1 | Col. 2 | BUP | FP | Salida |
|-------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Liberal | 128,09 | 204,94 | 88,00 | 11,00 | 105,94 |
| Enseñanza | 66,36 | 106,17 | 49,00 | 8,00 | 49,17 |
| No manuales | 390,43 | 624,69 | 466,00 | 158,00 | 0,69 |
| Agricultores | 748,46 | 1197,53 | 414,00 | 646,00 | 137,53 |
| Obreros esp. | 748,46 | 1197,53 | 402,00 | 363,00 | 432,53 |
| Obreros no esp. | 436,73 | 698,77 | 127,00 | 140,00 | 431,77 |
| Obreros agrícolas | 390,43 | 624,69 | 7,00 | 16,00 | 601,69 |
| Fuerzas armadas | 91,05 | 145,68 | 79,00 | 26,00 | 40,68 |
| Total | 3000,00 | 4800,00 | 1632,00 | 1368,00 | 1800,00 |

D. % horizontales de C.

| | | | | |
|-----------------|--------|-------|-------|-------|
| Liberal | 100,00 | 42,94 | 5,37 | 51,69 |
| Enseñanza | 100,00 | 46,15 | 7,53 | 46,31 |
| No manuales | 100,00 | 74,60 | 25,29 | 0,11 |
| Agricultores | 100,00 | 34,57 | 53,94 | 11,48 |
| Obreros esp. | 100,00 | 33,57 | 30,31 | 36,12 |
| Obreros no esp. | 100,00 | 18,17 | 20,04 | 61,79 |
| Fuerzas armadas | 100,00 | 54,23 | 17,85 | 27,92 |
| Total | 100,00 | 34,00 | 28,50 | 37,50 |

E. % verticales de C: composición de BUP, FP y salida

| | Col.1 | Col.2 | BUP | FP | Salida |
|-------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Liberal | 4,27 | 4,27 | 5,39 | 0,80 | 5,89 |
| Enseñanza | 2,21 | 2,21 | 3,00 | 0,58 | 2,73 |
| No manuales | 13,01 | 13,01 | 28,55 | 11,55 | 0,04 |
| Agricultores | 24,95 | 24,95 | 25,37 | 47,22 | 7,64 |
| Obreros esp. | 24,95 | 24,95 | 24,63 | 26,54 | 24,03 |
| Obreros no esp. | 14,56 | 14,56 | 7,78 | 10,23 | 23,99 |
| Obreros agrícolas | 13,01 | 13,01 | 0,43 | 1,17 | 33,43 |
| Fuerzas armadas | 13,03 | 3,03 | 4,84 | 1,90 | 2,26 |
| Total | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 |

TABLA 4

Satisfacción con sus estudios de los alumnos de BUP y FP al comenzar el segundo

| | FP | BUP |
|--------------|---------|---------|
| Satisfecho | 87,40 | 91,10 |
| Insatisfecho | 7,30 | 5,80 |
| | 5,20 | 3,00 |
| Total (n) | 3334,00 | 4232,00 |

Fuente: CIDE, Encuesta de Evaluación de la REM.

TABLA 4

Alumnados de escuelas técnicas de ingeniería técnica y superior por la profesión de sus padres, curso 1979-80

| | ETS | EUIT | Probabili. |
|------------------------|-------|-------|------------|
| Profesión del padre | | | |
| Directivos, cuad. supe | 13,90 | 5,10 | 2,73 |
| Profesionales | 16,90 | 10,10 | 1,67 |
| Cuad. medios, empleado | 20,30 | 16,60 | 1,22 |
| Fuerzas Armadas | 5,70 | 4,80 | 1,19 |
| Empresarios | 21,10 | 24,80 | 0,85 |
| Otros trabajadores | 12,90 | 22,10 | 0,58 |

Fuente: INE, Estadística de la Enseñanza Universitaria.

TABLA 5

Alumnos de primero de medicina y psicología en la UAM por profesión de sus padres. Datos de M. Latiesa (1987:236)

| | Medicina | Psicolog. | Probabili. |
|-----------------------|----------|-----------|------------|
| Cuadros superiores | 19,70 | 5,60 | 3,52 |
| Directivos, Gerentes | 7,70 | 3,10 | 2,48 |
| Empresarios con asal. | 8,10 | 4,00 | 2,03 |
| Profesionales Liber. | 12,40 | 7,30 | 1,70 |
| Cuadros Medios | 9,80 | 6,20 | 1,58 |
| Fuerzas Armadas | 6,40 | 7,10 | 0,90 |
| Obreros especil. | 6,00 | 6,80 | 0,88 |
| Empresarios sin asal. | 5,60 | 8,20 | 0,68 |
| Obreros Servicios | 5,10 | 9,00 | 0,57 |
| Administrativos | 9,80 | 17,80 | 0,55 |
| Obreros sin espe. | 3,40 | 6,20 | 0,55 |
| Trabajadores agrario | 3,80 | 9,00 | 0,42 |
| Inactivos y otros | 2,20 | 9,60 | 0,23 |

de la FP alumnos de las clases bajas. Si en los datos de Herrero e Infestas, por ejemplo, rebajáramos convenientemente la ya magra proporción de obreros agrícolas en la FP, sus probabilidades relativas de ir a BUP aumentarían, y la FP podría presentarse como menos clasista. Esta propuesta no es, en modo alguno, una invención mía. Ciertamente, con ella sólo se consigue reducir el clasismo de la FP en relación al Bachillerato a costa de aumentar el clasismo global del sistema educativo. Pero cuando se argumenta la

conveniencia de suprimir la FP para así suprimir también su clasismo sin, al mismo tiempo, tomar medidas para reducir el clasismo de la opción educativa restante, no se está actuando, en realidad, de otro modo. Y como, de un tiempo a esta parte, este clasismo general o absoluto es mucho menos visible y comentado que el relativo, quizá la maniobra se considerara un avance.

Hay todavía otra manera de disminuir el clasismo relativo de la FP, que consiste en aumentar en ella el porcentaje de alumnos de clases altas, sin variar el de clases bajas. El procedimiento sería en general indeseable, a no ser que se demostrara que las clases altas ingresan en el Bachillerato con requisitos académicos inferiores a los de las clases bajas. A la inversa, el aumento de alumnos de clase baja en BUP sería en general deseable, pero discutible al menos en su legitimidad y eficacia si resultara que no va acompañado del correspondiente ascenso en las calificaciones académicas. En términos generales, habría que distinguir todavía entre la desigualdad de probabilidades que reflejan los porcentajes de asistencia real y la desigualdad de oportunidades propiamente dicha. Por lo que sabemos de la relación entre origen social y rendimiento académico, esta última tiene necesariamente que ser menor que la primera, lo que significa que, en el sentido estricto de la igualdad de oportunidades, el clasismo es menor que el que los datos reflejan. Pero esta es materia compleja y apasionante, que debe quedar para otra ocasión.

5. Los intereses y los grupos

Si todo esto es así, ¿por qué hablamos tanto de que la FP es clasista y, más aún, discriminatoria? ¿Por qué se insiste tanto en que el clasismo es un grave problema de la FP o, al menos, de las Enseñanzas Medias? ¿Por qué este clasismo se acepta sin más como argumento contra la FP? ¿Por qué, en cambio, no se habla de otras desigualdades? ¿Por qué, en concreto, callamos tanto sobre los alumnos de la "opción ausente", los que ni siquiera van a FP?

No es, desde luego, por la presión de los alumnos. Que se sepa, hay poco en el comportamiento o en las actitudes de los alumnos que refleje "resentimiento" del clasismo del sistema. Antes

al contrario. La demanda de FP1 ha crecido ininterrumpidamente desde su implantación. En 1975-76 había matriculados 217.000 varones y 88.000 mujeres; en 1985-86 los hombres se han doblado hasta 426.000, las mujeres se han más que triplicado hasta 312.000. Por tanto, parece difícil negar que la Formación Profesional 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, ha respondido a una demanda social. Impresiona sobre todo -al menos a mí- este crecimiento del alumnado de FP mientras el de Bachillerato se estancaba. De 1978-79 a 1982-83, el número de alumnos de primero de Bachillerato osciló entre los 320 y los 330.000, y sólo a partir de esta fecha comenzaron a crecer de nuevo.

Claro que cabe dar poca importancia a este hecho, y eso es lo que en efecto se hace. Al cabo, es sabido que los alumnos no optan por la FP voluntariamente, sino forzados porque no pueden ir a Bachiller, o por su certificado escolar, o por su situación económica o, quizás peor, convencidos por el sistema a través del falso testimonio de sus malas notas. Pero en realidad, en contra de lo que se dice, el alumnado de FP viene en gran parte de Graduados de EGB, con posibilidad académica, por tanto, de elegir Bachillerato, y no de forzados Certificados de Escolaridad, como puso de relieve Ordovás (1983). Así, en el estudio del CIDE sobre evaluación de la REM, el 57 % de los alumnos de FP habían obtenido el título de Graduado Escolar (CIDE, 1987:9). La opción típica de los Certificados de Escolaridad, hay que repetirlo, es la salida del sistema educativo.

Habiendo sido su elección forzada y carente de porvenir y expectativas, parece que la desorganización en los centros de FP debería ser mayor que en los de BUP, la motivación de los alumnos más baja y los problemas que originaran mayores, su satisfacción con los profesores y las materias menor, su rechazo escolar más alto. Así lo indican globalmente sus mayores tasas de repetición y abandono: entre primero y segundo, según la Estadística Oficial, hay en BUP una diferencia de sólo el 9 % de los estudiantes, mientras que dejan FP en torno al 28 % (curso 1982-83). ¿No evidencia este opinar con los pies los males de la FP, y, ya puestos, el clasismo entre ellos? Podría, ciertamente, ocurrir que así fuera.

Sin embargo, otros datos disponibles no coinciden con esta interpretación. Por ejemplo, según una encuesta del CIDE a profesores de enseñan-

za pública, la falta de interés de los estudiantes era mencionada más veces como problema por los profesores del BUP (15 % en primer lugar y 27 % en segundo) que en FP (12 y 22 %, respectivamente), al contrario que la falta de preparación, mencionada con más frecuencia en FP (5 % como primer problema, 44 % como segundo) que en BUP (4 y 36 %, respectivamente). (CIDE, 1985: 232).

En el estudio del CIDE sobre la Reforma de las Enseñanzas Medias se preguntaba a los alumnos, tras el primer año de estudios, si estaban satisfechos con su opción y si hubieran preferido hacer otra cosa. Las respuestas aparecen en la tabla 6. Es difícil eludir la interpretación de que la satisfacción es la misma en BUP que en FP.

TABLA 6

Satisfacción con sus estudios de los alumnos de BUP y FP al comenzar segundo

| | FP | BUP |
|--------------|---------|---------|
| Satisfecho | 87,40 | 91,10 |
| Insatisfecho | 7,30 | 5,80 |
| | 5,20 | 3,00 |
| Total (n) | 3334,00 | 4232,00 |

Fuente: CIDE, Encuestas de Evaluación de la REM.

Fernández de Castro ha medido las actitudes de rechazo escolar mediante una especie de diferencial semántico rudimentario: la aceptación o rechazo de la palabra enseñanza, comparados con el de otras doce palabras entre las que se encuentran "sol", "prensa", "trabajo", etc. No encuentra más que pequeñas diferencias en esta actitud de rechazo de la escuela entre los centros de BUP y los centros de FP. La mitad de los alumnos de BUP aceptan la enseñanza, y 37,5 % la rechazan, mientras que en FP las aceptaciones son 58,6 % y los rechazos sólo 28,4 %. De manera que la diferencia, sin ser muy grande, es de sentido contrario a lo que se esperaría de creerse la abundante literatura sobre el fracaso pedagógico de la Formación Profesional. En relación a la presunta "condena" de las clases bajas a la FP, es destacable también la interacción existente entre estrato y tipo de centros. En BUP, el rechazo es mayor (40,3 %) en los centros con mayoría de estrato bajo que en el estrato medio y alto (28,2 y 33,2 %). En Formación Profesional, por tanto, tiene que ocurrir lo contrario, dado que la media de rechazo y aceptación es aproximadamente

igual en los centros de estrato bajo que en los de estrato alto. (Fernández de Castro, 1986:219-220).

Por último, para quien desconfíe de la mera agregación de individuos en las encuestas, cabe recordar la total ausencia del "clasismo" en las plataformas reivindicativas de las movilizaciones estudiantiles de 1986-87, rara ocasión en que los alumnos de Medias se organizaron y expresaron como colectivo.

Claro que todo esto no impresionará mucho a los que saben más que los alumnos de la realidad objetiva del clasismo y la discriminación y a los intérpretes de lo que los alumnos real y profundamente quieren, aun ignorándolo, o, en último extremo, les correspondería querer, a saber los expertos y los profesores. Sin embargo, yo me inclino a pensar que son más bien las posiciones de estos últimos las ideológicas, y que pueden explicarse, no sólo por la inercia de la expectativa apriorística de que vino precedida a FP, sino también por sus intereses concretos y, sobre todo, por lo que implican para su identidad colectiva y su autoimagen como profesionales. Pues ninguna ideología persiste hasta convertirse en prejuicio si no es congruente con otros prejuicios e intereses. La paginación de este artículo es ya demasiado larga y el tiempo se me hace demasiado corto para tratar este punto con el detalle y delicadeza que tenía pensados. Enunciaré sin más, con cierta crudeza, los dos aspectos que me parecen más importantes.

En primer lugar, a muchos teóricos y a muchos profesores, todos ellos bachilleres y universitarios, les resulta muy difícil renunciar a considerarse superiores a los que no lo son; también, dicho sea en su honor, se sienten en la obligación de procurar que todos sean al menos como ellos. Lo que no sea trabajo intelectual les parece una condena, y la idea de que alguien lo elija voluntariamente tan inconcebible que sólo puede venir de la alienación y la falsa conciencia. Podrían buscarse mejores muestras de esta actitud, pero la que sigue tiene sus ventajas. Enfrentado al hecho de que muchos jóvenes preferirían, por razones de todo tipo, un trabajo a la escuela, Fernández Enguita recurre a Willis y explica: "Estos jóvenes que rechazan la escuela por el trabajo saben que están optando por un trabajo manual, es decir, por lo que la sociedad considera -por lo menos la española- como el tipo de trabajo menos deseable. Pero, por medio de una espectacular inversión ideológica (Willis, 1981) convierten

lo que parecería una condena en una opción positiva. El trabajo manual se presenta como el verdadero trabajo, mientras el trabajo de oficina lo hace como poco menos que un fraude a la sociedad, propio de farsantes, como algo irreal, que no es trabajo" (Fernández Enguita, 1986:133). Parecería, leyendo párrafos como éste, que no hay ninguna posibilidad razonable de dudar de la universalidad de la escala de valores desde la que el último de los académicos contempla con desprecio o condescendencia a todo género de trabajadores. Desde esta perspectiva del trabajo manual (y de oficina) como condena, todo abandono de la "vía normal" (Bosch y Díaz, 1988:69), de la ruta que conduce a la Universidad, sea fracaso escolar u opción FP, se considera, implícitamente, como una desviación social. El intelectual no puede evitar las clases sociales, ni la división del trabajo, pero tiende a considerarlas ilegítimas, aunque no sea más que porque obstaculizan la universalidad de la cultura académica a que aspira por su profesión. Por ello querría no tener que ver con los mecanismos que las originan o reproducen y tener las manos (y la escuela) limpias de toda responsabilidad en la particularización (de consecuencias inevitablemente "clasistas") de su actividad. Y lo mismo que asume en la didáctica el optimismo rousseauiano de que, liberado de condicionamientos externos y con una adecuada motivación, todo alumno se interesaría naturalmente por la escuela, también puede llegar a ser radical con las desviaciones, al menos con las prematuras: "Que jóvenes que creen tener ya clara y definitivamente definido su futuro reivindicquen una enseñanza estrictamente enfocada hacia el mismo no tiene nada de sorprendente. Lo que ocurre es que, como resultado final, lo que se está reivindicando es la vuelta al Bachillerato y la formación profesional con sus respectivas especialidades, y, al llegar aquí, no queda más remedio que pensar en que las autoridades educativas deben decidir ciertas cosas para los alumnos pero sin los alumnos, por ejemplo evitando que puedan tomar antes de tiempo decisiones irreversibles" (Fernández Enguita, 1986:154). Aún con diferencias de ideología política, los enseñantes progresistas tienen en común el rechazo al elitismo de la cultura y el horror al clasismo *cultural* de destino. No es de extrañar que, aunque sólo sea por facilitarse su condena, tiendan a confundirlo con el clasismo de origen.

En segundo lugar, y en un plano menos abstracto, es difícil encontrar un colectivo de profe-

sores cuya autoimagen y expectativa sean congruentes con la enseñanza en FP1. Los de Humanidades y Ciencias son ante todo universitarios (que protestan cuando se llama "no universitarias" a las enseñanzas medias) y encuentran a la FP recargada de contenidos técnicos; su ideal es en realidad el Bachillerato. Los de Tecnología y Prácticas se orientan a la empresa y querrían alumnos con intereses profesionales más definidos y sin tanto tiempo para generalidades (Armador y Porro, 1984; Carabaña, 1988). Como desde dentro se ha escrito, "el alumno escucha por un mismo receptor dos sintonías: una que le sugiere que las asignaturas prácticas son inviables porque las asignatura teóricas les roban tiempo, y otra que es absurdo un adiestramiento en habilidades específicas si no se dispone previamente de unos hábitos intelectuales generales que les permitan adaptarse a un sistema de producción en constante cambio... El profesorado enseña pensando bien en los antiguos alumnos de maestría industrial, bien en los alumnos de bachillerato (en ambos casos alumnos más seleccionados y, por ello, con códigos más próximos al del profesor), lo que genera un discurso apático y displaciente ante un alumnado del que no se creen merecedores" (R. Blanco y M. Guerrero en *El País*, 28-3-88). La mejor manera de contentar a ambos grupos sería asimilar a los unos al Bachillerato y a los otros a la FP2, sin perjuicio de que ésta adquiriera el nombre y la consideración de Bachillerato. Estos segundos son el espinazo de la minoría que sigue defendiendo la FP, pero, eso sí, auténtica y adaptada a las necesidades de la economía. Su queja es que la FP carece de la consideración social que merece y defienden ante todo su dignificación. Los primeros, en cambio, se sienten simplemente enajenados por la FP de su lugar social apropiado, de su clase verdadera, que es la clase de BUP, y colocados en medio de una clase extraña, la de FP, a la que no estudiaron para atender. En la medida en que la abolición de su condición no puede ser individual, sino colectiva, aspiran a la supresión íntegra de la FP1. Desde la perspectiva de estos profesores, ha de parecer mucho más importante el clasismo relativo que el absoluto, y mucho más relevantes los lamentos por quién, como ellos, *tienen* que hacer FP que por quienes ni siquiera pueden hacerla; puede no parecer incongruente insistir en que los alumnos de FP son pobres, y por tanto tontos, y por tanto malos, y al mismo tiempo, culpar de ello exclusivamente a la FP, y no es, en fin, de ex-

trañar que aplaudan tanto rasgarse las vestiduras por la existencia de una doble red y una doble vía y no echen en falta al menos algún recuerdo piadoso para los que, por ahora, están libres de la penosa situación de tener que elegir tan prematura e irreversiblemente.

Quisiera terminar aclarando, para evitar equívocos, que no entiendo lo que precede como un argumento a favor de la permanencia de la actual FP1, sino como una contribución a que la discusión sobre la Reforma de las Enseñanzas Medias y la unificación de su primer ciclo se lleve a cabo sobre bases realistas. Para lo cual creo que, entre otras cosas, habría que atender mucho más al problema principal, la incorporación de los ahora excluidos, y no olvidar que "en todo caso, es posible que haya buenas razones *de orden educativo* para mantener áreas profesionales en el nivel secundario" (Bosch y Díaz, 1988:213).

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, THEODOR W., y MAX HORKHEIMER (1966): *Sociológica*, Taurus, Madrid.
- ARMAYOR GONZÁLEZ, HORTILIO y MARÍA JOSÉ PORRO (1985): *Coordinación entre la FP y el mundo del trabajo: a la búsqueda de una planificación de las diversas modalidades de promoción profesional en la provincia de Córdoba*, ICE, Córdoba.
- BORRAJO, EFREN (1965): *Política Social*, Doncel, Madrid.
- BAUDELLOT, CHRISTIAN, y ROGER ESTABLET; (1975): *La escuela capitalista en Francia, Siglo XXI*, Madrid.
- BOSCH, F.; DIAZ, J., y SANTESMASES, J. (1988): *La transición de la educación al mercado de trabajo: la opinión de los jóvenes*, CIDE, Madrid.
- BOSCH, F., y DIAZ, J. (1988): *La educación en España. Una perspectiva económica*. Ariel, Barcelona.
- BOUDON, R. (1985): *La desigualdad de oportunidades*, Laia, Barcelona.
- CARABAÑA, J. (1985): "La igualdad de oportunidades ante la educación en España después desde 1970", págs. 27-55 en *Varios, Igualdad, desigualdad y equidad en España y en México*, ICI Colegio de México, Madrid.
- (1987): "¿Desplazan en el mercado de trabajo español los que tienen más educación a los que tienen menos?", *Revista de Educación*, 283: 101-130.
- (1988): "En torno a la Formación Profesional y el Mercado de Trabajo", Ponencia leída en el II Congreso Vasco. De próxima aparición en ed. Narcea..
- CIDE (1985): "Encuesta a profesores no universitarios de la enseñanza pública" *Revista de Educación*, 227: 207-236.
- (1987): *Una aproximación al estudio del rendimiento en Primero de EEMM*. Madrid, CIDE, Multi.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1986): *La aplicación experimental de la Reforma de las Enseñanzas Medias*. Madrid, CIDE, Multi.
- FRAGA IRIBARNE, M. (1972): "Introducción", *La España de los años setenta*. CECA, Madrid.
- INCIE (1976): *Aspiraciones y expectativas profesionales y educacionales de la juventud española*, INCIE, Multi, Madrid.
- INE; anual: *Estadística de la enseñanza en España*, INE, Madrid.
- INFESTA, A., y HERRERO, SANTOS (1979): *Expectativas y oportunidades académicas al final de la educación básica*, ICE, Salamanca.
- LATIESA, M. (1987): *Demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la Universidad Autónoma de Madrid*. Tesis Doctoral. Facultad de CC. PP. y SS., Universidad Complutense, Madrid.

- MERTON, ROBERT K. (1970): *Teoría y estructura sociales*, FCE, México.
- ORDOVÁS, R. (1983): "La Formación Profesional", En FOESSA. *Informe sobre la situación social en España*, Euramérica, Madrid.
- PARKIN, F. (1984): *Marxismo y teoría de clases*, Espasa-Calpe, Madrid.
- PLANAS, J. (1985): *La "Nova FP", un ocasió perduda*, ICE de la Universidad Autònoma, Barcelona.
- ROMERO, J. L. y de MIGUEL, A. (1969): *El capital humano. Ideas para una planificación social de la enseñanza en España*. CECA, Madrid.
- TORRES MORA, J. A. (s/f): *La formación profesional en España desde la Ley General de Educación hasta el Proyecto de Reforma de las Enseñanzas Medias*, Tesina de Licenciatura. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid.
- VÁZQUEZ, M. (1979): "La investigación sobre Formación Profesional en la red INCIE-ICES", págs. 183-196 en INCIE. *Temas de Investigación Educativa I*. Servicio de Publicaciones de MEC. Madrid.
- VIÑAO FRAGO, A.; MONREAL, J., y OTROS (1978): *Situación y planificación de la Formación Profesional de Primer y Segundo grado en el distrito universitario de Murcia*. ICE, Murcia.
- ZÁRRAGA, J. L. (1985): *Informe Juventud en España*, Ministerio de Cultura, Madrid.