

LO ACADÉMICO Y LO PROFESIONAL EN LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL. LOS DISCURSOS Y LAS PRÁCTICAS DEL PROFESORADO

JOAN AMER FERNÁNDEZ²

1. *Introducción*

Los programas de cualificación profesional inicial (PCPI) constituyen una medida de flexibilización del sistema educativo con el objetivo de lograr que un mayor porcentaje de estudiantes finalice la enseñanza obligatoria. A su vez, se trata de un dispositivo de transición tanto al sistema educativo postobligatorio como al mercado laboral. En palabras de Marhuenda (2006: 17), los PCPI: “cumplen un papel a caballo entre la enseñanza básica, la compensación educativa, la preparación profesional inicial y la orientación para la inserción sociolaboral”.

El primer objetivo del artículo es valorar el funcionamiento en conjunto de los programas PCPI a partir de las valoraciones de los profesores-tutores, los alumnos, los padres y los orientadores. El segundo objetivo es recoger las reflexiones de los profesores sobre sus prácticas como profesores-tutores de PCPI. En este sentido, se analiza qué peso otorgan a los factores vocacional, académico y flexible en su aplicación del programa PCPI. Ambos objetivos se enmarcan en el objetivo más general de estudiar los programas PCPI como políticas preventivas del abandono escolar prematuro. En este sentido, la investigación se realiza en un contexto turístico, las Islas Baleares, la comunidad autónoma del Estado con mayor abandono. Las entrevistas tienen lugar en institutos de zonas turísticas, para conocer de cerca qué discursos y prácticas del PCPI tienen lugar en estos contextos con alto abandono escolar ligado a la economía turística (Amer, 2011; Calero, 2006).

² Universitat de les Illes Balears joan.amer@uib.cat

1.1 Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), establecidos en el artículo 30 de la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de EDUCACIÓN), son herederos de los Programas de Garantía Social (PGS). La finalidad de los PCPI, según la ley, es que el alumnado adquiera las competencias adecuadas para una cualificación de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y “que tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas” (LOE, 2006; artículo 30). En cuanto a su estructura y de cara a su implementación en las comunidades autónomas, la LOE determina que los programas PCPI deben incluir tres tipos de módulos: 1) unos módulos específicos de carácter profesional, vinculados a empleos o profesiones del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales; 2) unos módulos de carácter general para la ampliación de competencias básicas; y 3) unos módulos voluntarios para obtener el título de ESO.

En nuestro estudio de caso, las Islas Baleares, en su adaptación de la normativa estatal, los programas de cualificación profesional inicial PQPI (*Programes de qualificació professional inicial*) se dirigen a alumnos en la franja de edad de los 15 a los 21 años. El gobierno autonómico balear determina, a través de su boletín oficial, que estos programas tienen como objetivos, primero, facilitar que el alumnado pueda continuar su formación, segundo, conectar las necesidades del sistema educativo y el productivo, tercero, proporcionar una formación práctica en la empresa – para familiarizarse con la dinámica del mundo laboral-, y, cuarto, posibilitar la obtención del título de la educación secundaria o encaminar el alumno a la obtención del nivel 1 del Catálogo nacional de calificaciones profesionales (Boletín Oficial de las Islas Baleares, BOIB, 50 ext., 6-04-2009). También tienen como finalidad suministrar al alumno una experiencia y un entorno, de tipo laboral, donde se sienta valorado, porque quizás ello no ocurre cuando está en el seno de la institución escolar (<http://formacioprofesional.caib.es>). Los PQPI son impartidos por centros escolares, mientras que hasta el curso 2011/12 existía también el equivalente CAPI (Cursos de Aprendizaje Profesional Inicial) que eran impartidos por entidades privadas sin ánimo de lucro, asociaciones empresariales sin ánimo de lucro, centros educativos privados sostenidos con fondos públicos y ayuntamientos.

Los programas de cualificación profesional inicial están destinados a (BOIB, 50 ext., 6-04-2009):

- jóvenes escolarizados en grave riesgo de abandono escolar y/o en situación de absentismo;
- jóvenes desescolarizados con fuerte rechazo a la institución escolar que abandonaron prematuramente, pero que ahora muestran interés para reincorporarse a la educación reglada;
- jóvenes sin titulación con necesidad de una cualificación profesional para acceder rápidamente al mercado laboral;
- jóvenes con necesidades educativas especiales, a los cuales se les pueda facilitar una inserción laboral con estos programas.

Tabla I. Matriculados y evaluados en Programas de Cualificación Profesional Inicial en las Islas Baleares. Cursos 2009/2010 y 2010/2011

	Matriculados	Evaluados
2009/2010	882	850
2010/2011	990	938

Fuente: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats, Govern de les Illes Balears, 2011

En la Tabla 1 se aporta información en datos absolutos sobre el abandono de estos programas en Baleares. En el curso 2009/2010, el porcentaje de abandono de PCPI se situaba en el 3,6%. En el curso 2010/2011 (últimos datos disponibles), el abandono era del 5,3%. Estos datos no incluyen las cifras relativas a los módulos voluntarios de PCPI. Para hacernos una idea del volumen de alumnos acogidos a estos programas, el total de estudiantes matriculados en 4º de ESO (nivel que les correspondería cursar a la mayoría de los participantes en PQPI y CAPI) en el 2007/2008 era de 7.916. De estos, no se evaluaron o no promocionaron un total de 3.455, un 46,6%. Ese mismo curso académico el número de alumnos en los PQPI era de 905. (Conselleria d'Educació i Cultura, 2011)

Fernández Enguita et al. (2010) señalan que los programas de cualificación profesional inicial (PCPI) de las distintas Consejerías de Educación autonómicas son programas de formación y no propiamente escolares según los estándares de la Unión Europea. Estos autores añaden que hay que tener en cuenta además el inconveniente que supone que estos programas sean computados por la UNESCO como políticas para la ocupación, no como políticas contra el abandono. Los PCPI son considerados programas de preparación para el empleo y los alumnos que participan en ellos son computados por la UNESCO como abandono escolar.

La extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años con la LOGSE hace necesaria la creación de dispositivos específicos para hacer frente a las nuevas tipologías de abandono y el fracaso escolar ligadas a la “retención” de los alumnos hasta los 16 años. En este contexto es dónde surgen primero los Programas de Garantía Social y después los PCPI. La prolongación de la obligatoriedad hasta los 16 años comportó posponer la separación del alumnado entre la vía académica y la vía profesional (antes de la LOGSE era a los 14 años) permaneciendo en las aulas jóvenes de 15 años con poca predisposición a estudiar (Merino et al., 2006; Fernández Enguita et al., 2010).

Aramendi et al. (2011) determinan, en su estudio sobre los PCPI en el País Vasco, que el alumnado del PCPI valora positivamente este programa, en especial las tareas prácticas, relacionadas con la realidad, la posibilidad de elegir tareas y la posibilidad de cambiar de actividad. En relación al alumnado, Vega y Aramendi (2010b) argumentan que predomina entre ellos una sensación de falta de adaptación y encaje en el sistema escolar. Los alumnos apuntan poco entendimiento con los profesores en la ESO y valoran la escucha que encuentran en los PCPI. En cuanto al profesorado, Vega y Aramendi (2010b) señalan que los docentes requieren de un elevado nivel de implicación en estos programas, así como ser conscientes que constituyen un referente para el alumnado. Por último, en el estudio de los dispositivos alternativos a la vía ordinaria de la ESO, como los PCPI o su precedente los Programas de Garantía Social, hay que tener también en cuenta la perspectiva emocional y la de género (Hornillo, 2009).

1.2 Los discursos y las prácticas del profesorado de los PCPI

Según Bernad y Molpeceres (2006), el profesorado se encuentra cada vez más en la disyuntiva de convertirse en profesionales polivalentes, flexibles y adaptables, subrayándose sus

roles de tutores, animadores pedagógicos y orientadores. El análisis de estos autores parte de la aplicación al ámbito educativo de la perspectiva teórica de Boltanski y Chiapello (2002), según la cual la flexibilidad y la capacidad de adaptación a objetivos cambiantes constituyen el nuevo “mantra” o discurso en el que se envuelve el capitalismo global. Bernad y Molpeceres (2006) argumentan que los programas de garantía social y los PCPI, en tanto que herramientas contra el fracaso educativo e instrumentos que se sitúan en los márgenes del sistema educativo son ejemplos de la flexibilización en el ámbito educativo.

El presente artículo toma como referencia las líneas discursivas identificadas por Bernad y Molpeceres (2006) entre el profesorado de Programas de Garantía Social del País Valenciano y las aplica al caso de los profesores de PCPI de Baleares, con el objetivo de contrastar qué discursos se reproducen entre el profesorado balear. Las líneas discursivas identificadas por los autores de la Universidad de Valencia son:

1) El discurso de la educación como relación de tutela: el docente ejerce un rol de guía y ejemplo. Importancia de los hábitos. Como potencial disfuncionalidad de este discurso, Bernad y Molpeceres (2006) señalan el impacto en el componente igualitario de la educación, porque este discurso tiene lugar en el contexto de los PCPI y los PGS, medidas que cuestionan el principio de homogeneización educativa.

2) El discurso de la educación como relación maestro-aprendiz: el objetivo es que el alumno adquiera hábitos productivos y de disciplina. Como potencial disfuncionalidad, los autores apuntan el grado de socialización disciplinaria y el riesgo de romper la igualdad educativa.

3) El discurso de la educación como relación de empoderamiento: práctica docente orientada a la participación activa del alumnado. Como potencial disfuncionalidad, los autores comentan que una mayor participación requiere una mayor flexibilidad, provocando la paradoja que el empoderamiento comparta discurso en este aspecto con las líneas discursivas de las nuevas necesidades de la economía global (Boltanski y Chiapello, 2002).

4) El discurso de la educación como relación de intermediación: centralidad del rol mediador del docente y el alumno como emprendedor o “empresario de sí mismo”. Los autores ven como potencial disfuncionalidad de este discurso el hecho que constituye un ejemplo de la entrada de los discursos de la economía global en la educación.

2. Metodología

Trabajo de campo. Se llevaron a cabo 30 entrevistas cualitativas con formato abierto semiestructurado, con una disposición de escucha activa y metódica (Bourdieu, 1999). Las entrevistas se distribuyeron de la siguiente manera entre miembros de la comunidad educativa de Baleares (institutos de enseñanza secundaria):

-12 entrevistas a profesores-tutores de PCPI

-9 entrevistas a alumnado de PCPI, tanto del módulo básico como del módulo voluntario.

-5 entrevistas a orientadores de instituto de enseñanza secundaria.

-4 entrevistas a madres y padres de alumnado de PCPI.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de entre 30 y 45 minutos. La muestra de entrevistas es coherente con el objetivo de la investigación de priorizar los institutos de zonas turísticas o costeras. En cuanto a la distribución territorial por islas y de modo proporcional a la población a cada una de ellas, 11 entrevistas tuvieron lugar en institutos de Mallorca Oeste, 7 en Mallorca Este, 4 en Menorca y 5 en Eivissa.

Tabla II. Distribución por género

	Alumnado	Profesorado	Orientadores	Madres/padres
Mujer	33% (3)	33% (4)	80% (4)	50% (2)
Hombre	66% (6)	66% (8)	20% (1)	50% (2)

En la distribución por género de los entrevistados influye la mayor presencia de alumnado masculino en los PCPI. Ocurre lo mismo con el profesorado, en parte debido al peso histórico del profesorado masculino en los módulos específicos de formato taller (tipo mecánica, electricidad...).

Tabla III. Distribución de los profesores-tutores entrevistados según módulo

Módulo específico	Módulo de competencias básicas	Módulo voluntario
6	4	2

El programa PCPI contiene un módulo específico orientado al aprendizaje de una profesión y un módulo de competencias básicas que repasa contenidos de matemáticas, lenguas, ciencias naturales y sociales de 1º y 2º de ESO. El módulo voluntario es un segundo año orientado a la obtención del título de ESO y con contenidos de 3º y 4º de ESO.

Análisis de los datos. Se utiliza el programa NVIVO9 para el análisis de contenido de las entrevistas, procediendo al vaciado de las entrevistas a partir de un árbol de contenidos o ítems a estudiar.

3. Resultados

Los resultados se presentan en dos grandes grupos según su relación al primer o al segundo objetivo del artículo. El primer objetivo es la descripción del funcionamiento de los PCPI a partir de las aportaciones de los entrevistados (tutores, alumnos, padres y orientadores). En relación a este primer objetivo se recogen las contribuciones relativas al formato y la utilidad del PCPI, el perfil del alumnado y sus relaciones con los profesores-tutores, y, por último, el rol de las familias. El segundo objetivo es analizar los discursos de los tutores sobre sus prácticas en un entorno como el PCPI. En relación a este segundo objetivo, se subrayan los discursos de la educación como relación de tutela y como relación maestro-aprendiz.

3.1 El funcionamiento de los PCPI

Formato y contenidos PCPI

En cuanto al formato y los contenidos del PCPI tanto los alumnos como los profesores-tutores coinciden en subrayar sus diferencias con la ESO y su contenido más asequible y flexible:

Está bien, no es difícil, va a un nivel bien, y te da salidas para la ESO (Alumno 1 Menorca)

No tiene nada que ver con la ESO. Te ayudan más, la ayuda es mejor y va bien. Los profes también están más por ti al no ser una clase tan grande, pues se pueden centrar más en ti (Alumno 1 Eivissa)

Un nivel bajito para ellos, porque claro ellos tienen que progresar, y una vez que han progresado empiezan a meterse en el sitio” (Tutor Mallorca Oeste 1)

También se señala el papel que tienen el oficio y la práctica en estos programas:

Yo para la teórica soy malo, a mí las cosas teóricas no me entran. Cualquier cosa práctica me entra más, porque lo veo, lo veo como lo hago o lo veo cómo lo hace el profe y yo lo hago (...) Cuando nos llevó al taller ya pensé “esto me va a gustar”, porque ya en el taller ya veíamos las herramientas, comenzábamos a tocar motores, coches de los profes que los arreglábamos nosotros (Alumno 1 Mallorca Este)

Una variable importante es que tienen un porcentaje relevante de horas digamos de actividades no académicas que para ellos, evidentemente, son motivadoras. Ya es un tema que les interesa más y concretamente en jardinería que salen fuera del recinto educativo y se desahogan. De esta manera los puedes enganchar (Orientador 3 Mallorca Oeste)

Entre los motivos de elección, el alumnado destaca la utilidad del programa, especialmente como itinerario alternativo para la obtención del título de ESO:

En realidad está bien porque ganas más que con la ESO. Haciendo el PCPI tienes el título de una profesión en concreto más la ESO. (Alumno 3 Eivissa)

Me apunté a este para tener un título y sacarme el graduado. Pa tener algo [...] Tienes más posibilidades que te cojan, si tienes un título de algo (Alumno 2 Mallorca Oeste)

Itinerario más fácil, no tan exigente, una solución, manera de tener los alumnos escolarizados, para que tengan una oportunidad. (Padre 1 Mallorca Este)

Ellos lo que quieren es tener el título, todos, sin esfuerzo, sin trabajar y piensan que el PCPI es una vía fácil para sacarse el título (Orientador 2 Mallorca Este)

Muchos alumnos si no estuvieran el PCPI estarían fuera del sistema educativo (Tutor 1 Eivissa)

Algunos padres deciden que su hijo/a haga PCPI como manera de evitar que se quede en casa sin hacer nada:

Importante el tema de los hábitos, que se levante por la mañana y tenga que ir a algún sitio, como nosotros que tenemos que ir a trabajar. Que no se quede en casa tirado, sin hacer nada, mirando la TV (Padres Mallorca Oeste)

El PCPI fue una salida, porque yo de ninguna manera quería que dejara los hábitos (Madre 2 Mallorca Este)

Alumnado

En las entrevistas ha aparecido el debate actitud/aptitud, afirmándose que los alumnos tenían poca motivación en ESO, a pesar de ser frecuentemente estudiantes con capacidad. Veamos algunos ejemplos:

Como todos dicen que el PCPI es de tontos (Alumno 1 Mallorca Oeste)

Yo estoy aquí no por no estudiar, si no por ser vago (Alumno 3 Eivissa)

Los PCPI son niños que ya fracasaban en primaria y que en secundaria continúan fracasando, es una historia de fracaso escolar reiterado y al final llegan aquí porque realmente nunca les fue bien el estudio. (Orientador 2 Mallorca Oeste)

En un PDC (programas de diversificación curricular) metes aquellos alumnos que tienen interés y hábitos de trabajo pero les cuesta y en cambio dentro de un PCPI metes aquellos alumnos que muchos de ellos no tienen ningún problema cognitivo, de hecho son incluso niños brillantes, podrían ser brillantes desde el punto de vista de sus actitudes, claro que por una problemática X asociada son niños académicamente fracasados y evidentemente con abandono. (Orientador 3 Mallorca Oeste)

En relación a la baja autoestima y la inseguridad de los alumnos, Vega y Aramendi (2010a) afirman en su estudio que la experiencia negativa vivida en la educación primaria y secundaria comporta dudas sobre sus propias capacidades. En nuestras entrevistas se encuentran resultados similares relativos a las inseguridades de los alumnos:

Necesitan mucho apoyo. Vienen en plan “yo no sé”, “yo no puedo”. Sí que puedes, prueba. (Tutor 2 Eivissa)

Yo lo que veo de los que quedan, porque abandonan muchos, es una inseguridad tremenda. Y toda esta inseguridad da lugar a toda la conflictividad que encontramos dentro de la aula. (Tutor 2 Menorca)

Relaciones profesor-alumno

En las entrevistas, se destaca la relación diferente y más cercana que tienen los profesores-tutores con el alumnado de PCPI. Las afirmaciones de los alumnos entrevistados van en una dirección parecida a los resultados del estudio de Vega y Aramendi (2010b) en el sentido que en conjunto están contentos con la manera de trabajar de sus profesores en estos programas:

De estar tantas horas con ellos, tenemos confianza, muchísimo mejor que tener cada profe una hora. Los profes también están más por ti al no ser una clase tan grande, pues se pueden centrar más en ti (Alumno 1 Mallorca Oeste)

Nos lo contamos todo y hablamos de todo con ellos. Y siempre hablamos y hablamos (Alumno 3 Mallorca Oeste)

También los profesores-tutores evalúan sus relaciones con los alumnos:

Tengo un carácter bastante distanciado de los alumnos...esto aquí no lo he podido hacer, es imposible...no funciona...no funciona como un 4º de ESO normal donde las normas tienen que ser muchísimo más estricta y nadie puede hablar, aquí no. Y claro, el que tengan más confianza conmigo significa que hay más comentarios y que la clase va un poco de aquella manera (Tutor 1 Mallorca Este)

Ser muy flexible con los alumnos...no darles total manga ancha...pero cuando más duro te pones con ellos, los resultados son mucho peores...tienes que flexibilizar mucho. Tienes que negociar mucho con ellos, saber negociar...(Tutor 3 Mallorca Oeste)

Algunos profesores hablan de los distintos resultados según si el profesor adopta un rol de “pastor” o de “sargento”:

Haces de pastora, guiándolos, por el camino que tienen que hacer o que tú crees que tienen que hacer. Cuando veo algo que está mal, intento que ellos lo asimilen, esto no se hace porque no puede tener estas consecuencias... (Tutor 2 Eivissa).

Fue difícil qué papel elegir ante los alumnos...Al principio cuando vi el panorama dije tengo que ir en plan sargento, los tengo que disciplinar...Los intenté mantener firmes, pero no funcionaba porque esa no es mi personalidad, y al final va en función de tu personalidad. (Tutor 2 Menorca)

El rol de las familias

Tutores y orientadores coinciden en señalar la escasa implicación de las familias en la mayoría de los casos, escasa implicación relacionada en parte con los historiales de fracaso escolar del alumnado y los frecuentes perfiles de exclusión social:

Los alumnos que vienen aquí...no vienen sólo con problemas de la parte académica, vienen con problemas de la parte económica de sus casas, con problemas de la parte emocional de sus casas (Tutor 2 Mallorca Este)

Todas las familias están de acuerdo en el PCPI porque son familias que normalmente ya pasan olímpicamente de los chicos, quiero decir que son niños que los padres ya no saben qué hacer con ellos en todos los aspectos...Y claro tú les vendes el PCPI cómo lo que es: la posibilidad de recuperar ese niño e incluso reconducirlo hacia un ciclo formativo” (Orientador 3 Mallorca Oeste)

Hay poca implicación familiar. Los chicos que llegan al PCPI, llegan después de una historia de fracaso escolar que empieza en primaria, por lo tanto los padres cuando llegan aquí son también padres quemados de tener malas noticias de la escuela, de los chicos sacando malas notas... (Orientador 2 Mallorca Oeste)

3.2 Los discursos de la educación en los PCPI

En cuanto al segundo objetivo del artículo, el análisis de los discursos de los profesores-tutores de PCPI, hemos encontrado en las entrevistas elementos del discurso de la educación como relación de tutela y como relación maestro-aprendiz, tal y como lo plantean Bernad y

Molpeceres (2006). En cambio, no se han encontrado elementos significativos de los discursos de la educación como relación de empoderamiento y como relación de intermediación, también señalados por los profesores valencianos.

El discurso de la educación como relación de tutela.

En los componentes del discurso de la educación como relación de tutela hallados en las entrevistas, tiene centralidad el aprendizaje de los hábitos:

Prefiero que se formen como personas que no como jardineros...son alumnos que tienen unas carencias emocionales, unas carencias afectivas brutales... Prefiero que se centren más en ser educados, en saber estar en un lugar...Muchos de ellos no saben ni entrar en una aula ni decir buenos días y sentarse, ni saben qué sacar para poder hacer una clase...Te parecerá surrealista, pero hay alumnos que vienen sin ningún tipo de papel ni boli ni nada...Es más a nivel de educar que de enseñar. (Tutor 3 Mallorca Oeste).

Ellos necesitan mucha rutina, las cosas muy cuadrículadas, todo muy visual, todo muy estructurado, aunque sea a un nivel muy bajo, porque a ellos a veces les faltan estructuras (Tutor 2 Mallorca Este)

Los contenidos casi casi es lo de menos, se trata de trabajar hábitos y motivar a la gente para que trabaje...Yo lo que quiero es que puedan estar unas horas sentados y que si yo les mando una tarea, sean capaces de hacerla (Tutor 2 Mallorca Oeste).

Yo creo que el tema de los hábitos es prioritario para esta gente, y después el tema de los contenidos irlo camuflando un poco (...) Tener en cuenta quiénes son...que estén dentro de una aula ya es un éxito brutal...Después intentar que vean la importancia de ciertos hábitos...cosas que no ven en su grupo de amigos, ni en su casa...Yo quiero hacer tal cosa...pues pensar cómo lo tengo que pedir, como me tengo que dirigir a otra persona...esto no son contenidos (Tutor 1 Mallorca Este).

El discurso de la educación como la relación maestro/aprendiz.

El aprendizaje de un oficio y la puntualidad en el trabajo son aspectos que aparecen en las entrevistas, principalmente entre los profesores de los módulos específicos, pero no exclusivamente, también podemos encontrar este discurso entre profesores de los módulos de carácter general:

Es lo que te decía de los hábitos: si tú no eres capaz de llegar puntual a clase, qué me asegura que serás capaz de llegar puntual al trabajo. (Orientador 1 Mallorca Oeste)

Yo no soy el profesor, yo soy X, el chef de cocina. Mi objetivo es que tú vas a terminar en la cocina (Tutor 1 Mallorca Oeste)

Llegas al hotel y él [el alumno] es una persona en prácticas pero colabora como trabajador con los otros. Se incorpora haciendo lo que hacen los otros. No es un trabajador, está en prácticas, pero no está mirando, porque las prácticas son cortar, hacer, cocinar... (Tutor 1 Mallorca Oeste)

Discusión y conclusiones

El presente artículo situaba como meta dos objetivos. Un primer objetivo, más general, de evaluar el funcionamiento de los PCPI a partir de las aportaciones de los agentes implicados y un segundo objetivo de analizar los discursos del profesorado.

En relación al primer objetivo, el conjunto de los miembros de la comunidad educativa entrevistados subrayan las diferencias con la ESO y su contenido más flexible, con la incorporación de una parte práctica y de aprendizaje de oficio. Entre los alumnos predomina la elección del PCPI como alternativa a la vía ordinaria para la obtención del título de ESO. En las entrevistas se destaca la baja autoestima y la inseguridad de los alumnos, así como el buen funcionamiento de aquellas relaciones profesor-alumno basadas en la empatía y el acercamiento.

Para la descripción del formato del PCPI y su operatividad a partir de las aportaciones de entrevistados, se han tomado como referencia los estudios de Vega y Aramendi (2010b) y Aramendi et al. (2011) para el País Vasco. A pesar de tratarse las Baleares y el País Vasco de dos contextos bastante dispares (una economía turística versus una economía industrial, y un alto índice versus un bajo índice de abandono escolar), se obtienen resultados similares en cuanto a la satisfacción del alumnado en relación a la utilidad y funcionamiento de los PCPI.

En relación al segundo objetivo, el artículo tomaba como modelo el estudio de Bernad y Molpeceres (2006) en relación a los discursos del profesorado sobre la práctica educativa. A diferencia de Bernad y Molpeceres (2006), sólo se identifican los discursos de la educación como relación de tutela (en la forma de resaltar la centralidad del aprendizaje de hábitos) y la educación como relación maestro-aprendiz (en la forma de otorgar importancia al aprendizaje de un oficio y a los hábitos disciplinarios propios de un ambiente laboral). Los discursos de la educación como empoderamiento y la educación como intermediación no se han podido identificar en las entrevistas realizadas. La educación como empoderamiento requiere una participación activa del alumnado y la educación como intermediación requiere un alumno emprendedor o “empresario de sí mismo”. Entre los motivos para la ausencia de estos discursos, puede hallarse que el profesorado no considere prioritario la participación activa o la emprenduría en un contexto como el PCPI, porque consideren, según su imaginario social, que el entrenamiento de estas aptitudes o habilidades no sean céntricas para los empleos a los que vayan a aspirar los alumnos una vez finalizado el PCPI. Otro motivo para la ausencia de estos discursos en las entrevistas semiestructuradas puede ser el tipo de ítems o preguntas que se planteaban.

Referencias bibliográficas

- Amer, J. (2011): Educación y sociedad turística en Baleares. Las políticas públicas educativas ante el impacto de la economía de servicios turísticos en el abandono escolar, *Investigaciones Turísticas*, 2, 66-81.
- Aramendi, P., Vega, A. y Santiago, K. (2011): Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado, *Revista de Educación*, 356, 185-209

- Bernad, J.C. & Molpeceres, M.A. (2006): Discursos emergentes sobre la educación en los márgenes del sistema educativo, *Revista de Educación*, 341,149-169
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo* (Madrid, Akal).
- Bourdieu, P. (1999): *La miseria del mundo* (Madrid, Akal).
- Calero, J. (2006): *Desigualdades tras la educación obligatoria: Nuevas evidencias*. (Madrid, Fundación Alternativas, Documento de trabajo 83/2006).
- Conselleria d'Educació i Cultura (2011): *Dades Estadístiques Programes Qualificació Professional Inicial i Cicles Formatius*. Documento de la Conselleria d'Educació i Cultura, Govern de les Illes Balears.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. & Riviere, J. (2010): *Fracaso y abandono escolar en España* (Barcelona, Obra Social Fundació "la Caixa").
- Hornillo, I. (2009): *Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en programas de garantía social*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de EDUCACIÓN (LOE) (BOE Núm. 106, jueves, 4 de mayo de 2006).
- Marhuenda, F. (2006): Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social, *Revista de Educación*, 341, 15-34.
- Merino, R., García, M., Casal, J. (2006): De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales, *Revista de Educación*, 341, 81-98.
- Vega, A. & Aramendi, P. (2010a): Entre el fracaso y la esperanza. Necesidades formativas del alumnado de los programas de cualificación profesional inicial, *Educación XX1*, 13(1), 39-63.
- Vega, A. & Aramendi, P. (2010b): La atención a la diversidad: Interrogantes para la iniciación profesional de los 'fracasados', *Enseñanza & Teaching*, 27(1), 157-170.

Fecha de recepción: 01/09/2012. Fecha de evaluación: 15/09/2011. Fecha de publicación: 30/09/2012