



# VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació

Programa de Doctorat en Educació RD 1393/2007

## **La producción social de itinerarios de inserción: análisis de la Formación Profesional de base desde una perspectiva de justicia social**

**Tesis Doctoral**

Presentada por:

Míriam Abiétar López

Dirigida por:

Dra. Almudena A. Navas Saurin

Dr. Fernando Marhuenda Fluixá

Valencia, octubre de 2016

Mi dedicación a esta tesis doctoral ha sido financiada por una ayuda del programa de Formación de Profesorado Universitario concedida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en su convocatoria de 2012 (FPU2012/02270) y adscrita al departamento de *Didàctica i Organització Escolar* de la *Universitat de València*.

*A Josefa y a Manuel:  
sin vosotros, esto no habría sido posible.*





## **AGRADECIMIENTOS**

Los agradecimientos se incluyen en la versión impresa de esta tesis.







**Social production of itineraries of insertion:  
Analysis of basic Vocational Education and Training from a  
perspective of social justice**

**ABSTRACT**

The main purpose of this dissertation is to analyze the educational practices in the educational contexts of basic Vocational Education and Training from a perspective of social justice in order to describe the itineraries they produce and their impact on the young students who experience them. Together with our main interest we aim to understand the transition phenomenon from a pedagogical perspective that emphasizes the social relations produced within the educational institution.

The study of social inequalities produced and reproduced in the educational system is addressed in this research from a theoretical ground of social justice based on a dimensional conception of the term following mainly the contributions of Nancy Fraser. In this regard, we propose a conceptualization of the term from a perspective that includes three solutions to social injustice: redistribution, recognition, and representation, the latter being closely linked to social participation. The combination of this perspective with the contributions of Iris Marion Young, both of which highlight the institutionalized obstacles, that is, the structural conditions that generate injustices, comprise the social justice perspective defended in this dissertation.

From this position, the specific educational contexts that we have analyzed are the educational programs that correspond with basic Vocational Education and Training in Spain (FPB: Basic Vocational Education and PFCB: Training Programs of Basic Qualification). We propose this analysis from the perspective of conservative modernization as a trend in the development of the educational policies following the work of Michael W. Apple and Stephen J. Ball. This perspective has allowed us to describe and analyze the position of these programs in the educational system, establishing them as a track of segregation of those

students at risk of school failure or early school leaving. With the theoretical perspective and the research context, the process that we consider for the assessment of social justice in education is the transition after the programs, which we relate to the possibilities of social participation.

The methodological strategy is based on the model of reproduction and cultural transformation of Basil Bernstein, which gives structure to the specific model of analysis elaborated for this dissertation in which the theoretical elements are sorted in order to describe the process of social production of itineraries in the specific educational contexts of FPB and PFCB. On the basis of Bernstein's theory, the concept of selection is presented as a conceptual tool for the description of the production of itineraries in specific educational contexts. This concept is the one that underlies the script of the interviews conducted.

To obtain the data, interviews of 65 professionals (teachers, counselors and managers) who worked in these programs in the first year of implementation (2014-15) have been conducted. From their own explanations of the selection in different moments of the educational process, we have obtained information on the elements prioritized in the pedagogical practices that allows us to describe the social production of itineraries of insertion. Furthermore, 240 students have answered questionnaires whose main purpose is to know their expectations for the program. The results are presented contextualized in the possibilities of transition of young people in a labor market that is segmented and defined by the extension of precariousness, which is accentuated in a socioeconomic situation of crisis.

The description and analysis of the data has enabled us to differentiate functional educational practices and practices orientated toward critique, although both produce itineraries of insertion marked by the status of insertion policies that defines basic Vocational Education and Training in the Spanish educational system. Furthermore, the influence attributed by the professionals to the context of primary socialization as well as to the

socioeconomic situation when describing their expectations for the future itineraries of students underscores the aid-providing rather than educational purpose acquired by these programs. Given the insufficiency of the programs in both training and in the certificate provided, this primary context is presented as a protection factor, particularly necessary in periods of economic recession.

Together, the results obtained lead us to conclude that, despite certain differences in the educational practices, basic Vocational Education and Training is an insertion policy socially unjust because of the limited social participation it enables and the itineraries of insertion it produces.





## **La producción social de itinerarios de inserción: análisis de la Formación Profesional de base desde una perspectiva de justicia social**

### **RESUMEN**

El objetivo principal de esta tesis es analizar las realizaciones educativas en los contextos educativos de Formación Profesional de base desde una perspectiva de justicia social con el fin de describir los itinerarios que producen y el impacto que tienen en la vida de los y las jóvenes que los experimentan. Paralelo a nuestro interés principal se haya el de intentar comprender el fenómeno de la transición desde una perspectiva pedagógica que hace hincapié en las relaciones sociales que se producen en la institución educativa.

El estudio de las desigualdades sociales producidas y reproducidas en el sistema educativo se aborda en esta investigación desde una fundamentación teórica de justicia social basada en una concepción dimensional del término siguiendo principalmente las aportaciones Nancy Fraser. En este aspecto, proponemos una conceptualización del término desde una perspectiva que incluye tres soluciones a la injusticia social: la redistribución, el reconocimiento y la representación, estrechamente vinculada a la participación social. La combinación de esta perspectiva con las aportaciones de Iris Marion Young, destacando los obstáculos institucionalizados, es decir, las condiciones estructurales que generan injusticias, conforman la perspectiva de justicia social de esta tesis.

Desde esta posición, el contexto educativo específico que analizamos son los programas educativos correspondientes al nivel de Formación Profesional de base (FPB: Formación Profesional Básica y PFCB: Programas Formativos de Cualificación Básica). Planteamos el análisis desde la perspectiva de la modernización conservadora como tendencia en el desarrollo de las políticas educativas siguiendo a Michael W. Apple y a Stephen J. Ball. Esta perspectiva nos ha posibilitado describir y analizar la posición de estos programas en el conjunto del sistema educativo, que los afianza como una vía segregadora del alumnado en riesgo de fracaso

escolar o abandono educativo temprano. Contando con la perspectiva teórica y con el contexto educativo específico, el proceso que consideramos para la evaluación de la justicia social es la transición tras los programas, que ponemos en relación con las posibilidades de participación social.

La estrategia metodológica se fundamenta en el modelo de reproducción y transformación cultural de Basil Bernstein, que da estructura al modelo de análisis específico de esta tesis en el que se ordenan los elementos teóricos para describir el proceso de producción de itinerarios en los contextos educativos específicos de la FPB y de los PFCB. Desde la teoría de Bernstein, el concepto de selección se presenta como una herramienta conceptual para la descripción de producción de itinerarios en contextos educativos específicos. Este concepto es el que fundamenta el guión de las entrevistas realizadas.

Para la obtención de datos se han realizado 65 entrevistas a profesionales (equipo docente, orientador y directivo) que trabajaron en estos programas en su primer curso de implantación (2014-15). Desde su explicación de la selección en diferentes momentos del proceso educativo, hemos obtenido información sobre los elementos priorizados en las prácticas pedagógicas que nos permiten describir la producción social de itinerarios de inserción. Asimismo, 240 estudiantes han respondido a cuestionarios cuyo fin principal es conocer sus expectativas respecto al programa. Los resultados se presentan contextualizados en las posibilidades actuales de transición de los y las jóvenes en un mercado de trabajo segmentado y definido por la extensión de la precariedad, acentuada en una coyuntura socioeconómica de crisis.

La descripción y el análisis de las concreciones educativas nos ha posibilitado diferenciar realizaciones funcionales y realizaciones orientadas a la crítica, si bien ambas producen itinerarios de inserción marcadas por la condición de políticas de inserción que define la Formación Profesional de base en el sistema educativo español. Además, la influencia dada por los y las profesionales al contexto de socialización

primaria y a la coyuntura socioeconómica en sus expectativas sobre los itinerarios futuros del alumnado incide en el sentido asistencialista más que educativo que adquieren estos programas. Dada la insuficiencia de los programas tanto en formación como en certificación proporcionada, el entorno familiar se presenta como un factor de protección especialmente necesario en coyunturas de recesión económica.

En conjunto, los resultados obtenidos nos llevan a concluir que a pesar de ciertas diferencias en las realizaciones, la Formación Profesional de base es una política de inserción socialmente injusta por la limitada participación social que posibilita y los itinerarios de inserción que produce.



## **La producció social d'itineraris d'inserció: anàlisi de la Formació Professional de base des d'una perspectiva de justícia social**

### **RESUM**

L'objectiu principal d'aquesta tesi és analitzar les realitzacions educatives en els contextos educatius de Formació Professional de base des d'una perspectiva de justícia social amb la finalitat de descriure els itineraris que produeixen i l'impacte que tenen en la vida dels joves que els experimenten. Paral·lel al nostre interès principal hi ha el d'intentar comprendre el fenomen de la transició des d'una perspectiva pedagògica que posa l'accent en les relacions socials que es produeixen en la institució educativa.

L'estudi de les desigualtats socials produïdes i reproduïdes en el sistema educatiu s'aborda en aquesta recerca des d'una fonamentació teòrica de justícia social basada en una concepció dimensional del terme seguint principalment les aportacions Nancy Fraser. En este aspecte, proposem una conceptualització del terme des d'una perspectiva que inclou tres solucions a la injustícia social: la redistribució, el reconeixement i la representació, estretament vinculada a la participació social. La combinació d'aquesta perspectiva amb les aportacions d'Iris Marion Young destacant els obstacles institucionalitzats, és a dir, les condicions estructurals que generen injustícies, conformen la perspectiva de justícia social d'aquesta tesi.

Des d'aquesta posició, el context educatiu específic que analitzem són els programes educatius corresponents al nivell de Formació Professional de base (FPB: Formació Professional Bàsica i PFCB: Programes Formatius de Qualificació Bàsica). Plantegem l'anàlisi des de la perspectiva de la modernització conservadora com a tendència en el desenvolupament de les polítiques educatives seguint a Michael W. Apple i a Stephen J. Ball. Aquesta perspectiva ens ha possibilitat descriure i analitzar la posició d'aquests programes en el conjunt del sistema educatiu, que els aferma com una via de segregació de l'alumnat en risc de fracàs escolar o

d'abandonament escolar prematur. Comptant amb la perspectiva teòrica i amb el context educatiu específic, el procés que considerem per a l'avaluació de la justícia social és la transició des dels programes, que posem en relació amb les possibilitats de participació social.

L'estratègia metodològica es fonamenta en el model de reproducció i transformació cultural de Basil Bernstein, que dóna estructura al model d'anàlisi específic d'aquesta tesi en el qual s'ordenen els elements teòrics per a descriure el procés de producció d'itineraris en els contextos educatius específics de la FPB i dels PFCB. Des de la teoria de Bernstein, el concepte de selecció es presenta com una eina conceptual per a la descripció de la producció d'itineraris en contextos educatius específics. Aquest concepte és el que fonamenta el guió de les entrevistes realitzades.

Per a l'obtenció de dades s'han realitzat 65 entrevistes als i les professionals (equip docent, orientador i directiu) que van treballar en aquests programes en el seu primer curs d'implantació (2014-15). Des de la seua explicació de la selecció en diferents moments del procés educatiu, hem obtingut informació sobre els elements prioritzats en les pràctiques pedagògiques que ens permeten descriure la producció social d'itineraris d'inserció. Així mateix, 240 alumnes han respost a qüestionaris la principal finalitat dels quals és conèixer les seues expectatives respecte al programa. Els resultats es presenten contextualitzats en les possibilitats de transició en un mercat de treball estratificat i definit per l'extensió de la precarietat, accentuada en una conjuntura socioeconòmica de crisi.

La descripció i l'anàlisi de les concrecions educatives ens ha possibilitat diferenciar realitzacions funcionals i realitzacions orientades a la crítica, si bé ambdues produeixen itineraris d'inserció marcades per la condició de polítiques d'inserció que defineix la Formació Professional de base en el sistema educatiu espanyol. A més, la influència donada per els i les professionals al context de socialització primària i a la conjuntura socioeconòmica en les expectatives sobre els itineraris futurs de l'alumnat incideix en el sentit assistencial més que educatiu que adquireixen

aquests programes. Davant la insuficiència dels programes tant en formació com en certificació proporcionada, l'entorn familiar es presenta com un factor de protecció especialment necessari en conjuntures de recessió econòmica.

En conjunt, els resultats obtinguts ens porten a concloure que malgrat certes diferències en les realitzacions, la Formació Professional de base és una política d'inserció socialment injusta per la limitada participació social que possibilita i pels itineraris d'inserció que produeix.





## ÍNDICE DE CONTENIDO

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	5
<b>ABSTRACT</b> .....	9
RESUMEN .....	13
RESUM .....	17
<b>ÍNDICE DE CONTENIDO</b> .....	21
LISTA DE TABLAS .....	27
LISTA DE FIGURAS .....	28
LISTA DE ILUSTRACIONES .....	29
LISTA DE GRÁFICOS.....	30
LISTA DE MAPAS .....	30
LISTA DE SIGLAS.....	31
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	35
<b>I. MARCO TEÓRICO</b> .....	45
<b>CAPÍTULO 1. LA JUSTICIA SOCIAL COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISIS EN EDUCACIÓN</b> .....	47
1.1. Fundamentos de la perspectiva de justicia social .....	53
1.1.1. La propuesta de Nancy Fraser: redistribución, reconocimiento y representación .....	54
1.1.2. La propuesta de Iris Marion Young: las cinco caras de la opresión.....	63
1.1.3. La intersección de las propuestas de Fraser y Young .....	67
1.1.3.1. La institucionalización de injusticias estructurales .....	69
1.1.4. El sujeto vulnerable .....	70
1.1.5. Propuesta para el análisis de prácticas educativas desde una concepción dimensional de justicia social.....	74
1.2. Concretando la evaluación desde la justicia social: transitar en y desde el sistema educativo .....	78
1.2.1. La transición como proceso biográfico .....	81
1.2.1.1. La propuesta del GRET en el estudio de las transiciones.....	83
1.2.1.1.1. Transiciones internas y transiciones externas.....	83
1.2.1.1.2. Itinerario y trayectoria .....	86

1.2.1.1.3.	La perspectiva biográfica .....	88
1.2.1.1.4.	Modalidades de transición a la vida adulta .....	91
1.3.	Justicia social en los márgenes del sistema educativo .....	98
<b>CAPÍTULO 2. EL CONTEXTO EDUCATIVO PARA EL ANÁLISIS DE LA JUSTICIA SOCIAL: LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE BASE .....</b>		
<b>101</b>		
2.1.	Las políticas de inserción en el marco de la <i>nueva</i> cuestión social ....	103
2.1.1.	La formación para la flexibilidad .....	107
2.1.2.	La inserción como política en la <i>inempleabilidad</i> .....	109
2.1.3.	Entre la inserción y la exclusión: la FP de base en el espacio educativo .....	111
2.2.	La modernización conservadora en los márgenes del sistema .....	116
2.2.1.	La sucesión de programas de inserción en el sistema educativo español: perspectiva histórica .....	123
2.2.2.	La concreción conservadora en la FP de base .....	129
2.2.2.1.	Comprensividad en el sistema educativo .....	129
2.2.2.2.	Consolidación de una vía de fracaso.....	135
2.2.2.3.	Transiciones externas desde la FP de base.....	137
2.2.2.4.	Finalidades de la FP de base .....	141
2.3.	La FP de base en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa .....	144
2.3.1.	Ordenación de la Formación Profesional Básica.....	146
2.3.1.1.	Organización y estructura de la FPB .....	150
2.3.1.2.	Alumnado de la FPB.....	152
2.3.1.3.	Profesorado de la FPB .....	153
2.3.1.4.	Evaluación y certificación de la FPB.....	155
2.3.2.	Ordenación de los Programas Formativos de Cualificación Profesional.....	155
2.3.2.1.	Organización y estructura de los PFCB.....	159
2.3.2.2.	Alumnado de los PFCB .....	161
2.3.2.3.	Profesorado de los PFCB .....	161
2.3.2.4.	Evaluación y certificación de los PFCB .....	163
2.4.	La Formación Profesional Básica y los Programas Formativos de Cualificación Básica: la <i>nueva</i> FP de base.....	164

<b>CAPÍTULO 3. EVALUAR LA JUSTICIA SOCIAL DESDE LA TEORÍA DE BASIL BERNSTEIN: LA PRODUCCIÓN SOCIAL DE ITINERARIOS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS ESPECÍFICOS</b> .....	171
3.1. El modelo de reproducción y transformación cultural: herramienta para el análisis de las prácticas pedagógicas .....	177
3.1.1. Poder y control en la relación educativa: clasificación y enmarcamiento.....	180
3.1.2. Código pedagógico: realizaciones diferenciales de la práctica pedagógica .....	186
3.2. El dispositivo pedagógico .....	188
3.2.1. Reglas distributivas: la especialización de lo pensable y lo impensable .....	189
3.2.2. Reglas de recontextualización: la producción y reproducción del discurso pedagógico.....	190
3.2.3. Reglas de evaluación: la articulación de la práctica pedagógica .	193
3.2.4. Realización del dispositivo: el modelo de producción y reproducción del discurso pedagógico .....	195
3.3. Análisis de la FP de base desde el modelo de reproducción y transformación cultural .....	202
3.3.1. Posicionamiento e identidad pedagógica en la comunicación pedagógica .....	203
3.3.1.1. Conocimiento oficial e identidades pedagógicas.....	211
3.3.2. Selección en la relación pedagógica .....	215
<b>II. METODOLOGÍA</b> .....	221
<b>CAPÍTULO 4. MÉTODOS PARA EL ANÁLISIS DE LAS REALIZACIONES EDUCATIVAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS ESPECÍFICOS</b> .....	223
4.1. El modelo de análisis como concreción del marco teórico.....	224
4.1.1. Estructura del modelo: niveles y contextos en la producción de identidades pedagógicas.....	229
4.1.1.1. Contexto de socialización secundaria: las organizaciones educativas .....	233
4.1.1.2. Contexto de socialización primaria: familia y entorno .....	234
4.1.2. Dimensiones para el análisis: lo pensable en FP de base .....	237
4.1.2.1. Dimensiones de la selección en el contexto de socialización secundaria.....	238
4.1.2.2. Concreciones en la práctica pedagógica para el análisis de las realizaciones educativas .....	245

4.1.2.2.1. Concreciones en la práctica pedagógica de la incorporación .....	245
4.1.2.2.2. Concreciones en la práctica pedagógica de la intermediación.....	246
4.1.2.2.3. Concreciones en la práctica pedagógica de la formación .....	247
4.1.2.3. Dimensiones de la selección en el contexto de socialización primaria .....	247
4.1.3. Identidades pedagógicas posibles en FP de base .....	249
4.1.4. Representación del modelo de análisis .....	251
4.2. Técnicas para la obtención de datos .....	253
4.2.1. Entrevistas semiestructuradas.....	254
4.2.2. Cuestionarios.....	256
4.2.3. Análisis de documentos legales .....	258
<b>CAPÍTULO 5. APROXIMACIÓN AL CAMPO Y DEFINICIÓN DE LA MUESTRA: LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE BASE EN LA CIUDAD DE VALENCIA .....</b>	<b>261</b>
5.1. Desarrollo de la FP de base en la Comunidad Valenciana .....	262
5.1.1. Implantación de la Formación Profesional Básica.....	262
5.1.1.1. Perfil legislativo del alumnado de la FPB .....	263
5.1.1.2. Consejo orientador para la derivación a los programas .....	265
5.1.1.3. Calendario de admisión y matrícula de la FPB.....	268
5.1.2. Implantación de los Programas Formativos de Cualificación Básica .....	269
5.1.2.1. Perfil legislativo del alumnado de los PFCB .....	270
5.1.2.2. Certificado sobre las circunstancias personales y de escolarización del/la alumno/a.....	271
5.1.2.3. Calendario de admisión y matrícula de los PFCB .....	275
5.2. Organizaciones educativas autorizadas para impartir FPB y PFCB ...	276
5.2.1. Organizaciones autorizadas y oferta de FPB y PFCB en la ciudad de Valencia en el curso 2014-15.....	276
5.2.2. Programas y familias profesionales autorizadas .....	279
5.3. Distribución geográfica de los programas: la localización de la FP de base en la ciudad de Valencia.....	284
5.3.1. Características básicas del territorio.....	286

5.3.1.1. Situación económica de los distritos de la ciudad de Valencia .....	294
5.3.1.2. Situación educativa de los distritos de la ciudad de Valencia .....	296
5.3.2. Localización de la FP de base en la ciudad de Valencia .....	299
5.4. Concreción de la muestra.....	310
5.4.1. Proceso de análisis de la información obtenida .....	316
<b>III. ANÁLISIS .....</b>	<b>319</b>
<b>CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE LAS REALIZACIONES EDUCATIVAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS ESPECÍFICOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE BASE.....</b>	<b>321</b>
6.1. Transitar en la flexibilidad.....	322
6.1.1. El riesgo de ser joven con baja cualificación.....	324
6.1.2. De la consolidación del trabajo como norma social a la flexibilidad como norma laboral.....	333
6.1.3. La desestandarización de las transiciones.....	339
6.2. Los y las jóvenes en la FP de base.....	345
6.2.1. Situación personal y familiar.....	346
6.2.2. El sentido de la FP de base en el itinerario.....	350
6.3. Realizaciones educativas en FPB y PFCB.....	357
6.3.1. Incorporación a la FP de base: entre la comprensividad y la inserción .....	360
6.3.1.1. Realizaciones funcionales en la incorporación.....	369
6.3.1.1.1. La derivación compensatoria.....	369
6.3.1.1.2. La derivación disciplinar .....	372
6.3.1.1.3. Recibir y clasificar: nuevos límites en la selección del alumnado .....	375
6.3.1.1.3.1. Evitar al ajeno .....	377
6.3.1.2. Realizaciones orientadas a la crítica en la incorporación.....	381
6.3.1.2.1. La derivación compensatoria y profesionalizadora.....	382
6.3.1.2.2. La recepción abierta: clasificar desde la crítica .....	384
6.3.1.2.2.1. La inclusión en la organización.....	388
6.3.2. Formación en la FP de base: el desarrollo de la práctica pedagógica.....	391
6.3.2.1. Realizaciones funcionales en la formación: la formación personal básica .....	403

6.3.2.1.1.	Enseñar hábitos .....	404
6.3.2.1.2.	Dispersar la formación .....	406
6.3.2.1.3.	Evaluar el cambio personal.....	407
6.3.2.1.4.	Selección en la formación: del abandono a la expulsión	410
6.3.2.1.4.1.	La responsabilización diferencial del abandono .....	411
6.3.2.1.4.2.	Acciones organizacionales en torno al abandono ...	414
6.3.2.2.	Realizaciones orientadas a la crítica en la formación: la formación para el trabajo básico.....	418
6.3.2.2.1.	La gestión de las horas.....	419
6.3.2.2.2.	Explicitar los criterios de evaluación .....	420
6.3.2.2.3.	Lo personal como primer paso .....	422
6.3.2.2.4.	Profesionalizar el hábito escolar .....	423
6.3.3.	Intermediación en la FP de base: la orientación a la inserción ....	427
6.3.3.1.	Itinerarios posibles y probables desde la FPB.....	429
6.3.3.2.	Itinerarios posibles y probables desde los PFCB .....	435
6.3.3.3.	Agentes implicados en la intermediación .....	438
6.3.3.3.1.	El Estado como agente en la intermediación: las constricciones del sistema educativo.....	439
6.3.3.3.2.	Posibilidades y limitaciones del entorno: la adscripción familiar como intermediación .....	443
6.3.3.3.3.	La orientación de la selección a la intermediación: las características de la organización.....	446
6.3.4.	Síntesis del análisis de las realizaciones educativas .....	451
<b>IV.</b>	<b>CONCLUSIONS .....</b>	<b>453</b>
<b>CHAPTER 7.</b>	<b>CONCLUSIONS AND FURTHER LINES OF RESEARCH .....</b>	<b>455</b>
7.1.	On social justice as an analysis perspective in educational research.....	455
7.2.	On the possibilities of producing itineraries of integration .....	459
7.3.	On the need of basic VET: recommendations from a position of social justice .....	462
7.4.	Further lines of research .....	465
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>		<b>471</b>
REFERENCIAS LEGISLATIVAS.....		486

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Soluciones afirmativas y transformativas en la redistribución y el reconocimiento .....	60
Tabla 2. Síntesis de las dimensiones de justicia e injusticia social y sus soluciones .....	63
Tabla 3: Integración de las propuestas teóricas de Fraser y Young .....	68
Tabla 4: Propuesta para el análisis de la justicia social en educación.....	77
Tabla 5: Comparativa de la distribución de modalidades de transición en las <i>Enquestes a la Joventut de Catalunya</i> de 2002, 2007 y 2012 .....	95
Tabla 6: Zonas de la vida social en el marco de la FP de base.....	115
Tabla 7: Finalidades de los programas de FP de base.....	142
Tabla 8: Títulos Profesionales Básicos en la LOMCE.....	147
Tabla 9: Oferta de PFCB en la Comunidad Valenciana: perfiles de PFCB correspondientes a Cualificaciones Profesionales y familia profesional de referencia .....	157
Tabla 10: Número de organizaciones autorizadas para impartir FPB y PFCB en el curso 2014-15.....	278
Tabla 11: Organizaciones autorizadas a impartir FPB en el curso 2014-15: programas y familia profesional correspondiente.....	279
Tabla 12: Organizaciones autorizadas a impartir PFCB en el curso 2014-15: programas y familia profesional correspondiente.....	280
Tabla 13: Distritos y barrios de la ciudad de Valencia .....	287
Tabla 14: Porcentaje de población en Valencia de 15 a 19 años por distritos. Año 2015.....	291
Tabla 15: Población en viviendas familiares de 16 y más años según nivel de estudios realizados por distritos en Valencia. Censo 2011.....	297
Tabla 16: Distribución de familias profesionales en Valencia por distritos. Programas FPB. Curso académico 2014-15.....	305
Tabla 17. Distribución de familias profesionales en Valencia por distritos. Programas PFCB. Curso académico 2014-15 .....	306
Tabla 18: Número de organizaciones participantes en la investigación .....	314
Tabla 19: Personas entrevistadas según función profesional y tipo de organización. Primera fase del trabajo de campo .....	314

Tabla 20: Personas entrevistadas según función profesional y tipo de organización. Segunda fase del trabajo de campo.....	314
Tabla 21: Cuestionarios contestados según tipo de organización. ....	314
Tabla 22: Definición de la muestra .....	315
Tabla 23: Tasa de empleo (%) en España por nivel educativo alcanzado (ISCED11) y año.....	327
Tabla 24: Tasa de empleo (%) en España del grupo de edad 15-19 por nivel educativo alcanzado (ISCED11) y año .....	328
Tabla 25: Tasa de empleo (%) en España del grupo de edad 20-24 por nivel educativo alcanzado (ISCED11) y año .....	329
Tabla 26: Tasa de empleo (%) en España del nivel educativo alcanzado 3-4 (ISCED11) por grupo de edad y año .....	329
Tabla 27: Cuestionarios: tabla cruzada: ¿qué es lo que buscas en el programa? y ¿cómo crees que acabarás el programa?.....	354
Tabla 28: Abandono estimado en los programas por familia profesional.....	443

#### LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Concreción de la modernización conservadora: sectores y tecnologías políticas .....	122
Figura 2: Modelo productivo y estrategias educativas de las personas jóvenes durante el período de crecimiento económico .....	134
Figura 3: Reglas constitutivas del dispositivo pedagógico .....	189
Figura 4: Principios reguladores de la práctica pedagógica.....	194
Figura 5: Modelo del discurso pedagógico de Bernstein (1986) adaptado por Morais y Neves.....	195
Figura 6: Nivel de transmisión del modelo del discurso pedagógico.....	199
Figura 7: Posicionamiento, determinado por las relaciones sociales y condicionante del acceso a los códigos .....	206
Figura 8: Representación del modelo de práctica pedagógica mixta.....	209
Figura 9: Modelado de las identidades pedagógicas .....	212
Figura 10: La producción de identidad pedagógica de inserción en FP de base .....	228
Figura 11: Estructura del modelo del discurso pedagógico de Bernstein .....	230



Figura 12: Estructura del modelo de análisis: niveles y contextos.....	231
Figura 13: Modelo de análisis: producción de identidad pedagógica en el nivel de recontextualización y en el nivel de transmisión.....	232
Figura 14: Modelo de análisis: contexto de socialización secundaria.....	234
Figura 15: Modelo de análisis: contexto de socialización primaria.....	234
Figura 16: Componentes de la estrategia de intervención con las identidades profesionales.....	239
Figura 17: Modelo de análisis: dimensiones de la selección en el contexto de socialización secundaria.....	242
Figura 18: Modelo de análisis: realizaciones críticas y funcionales en las dimensiones de la selección.....	244
Figura 19: Modelo de análisis: concreciones en la práctica pedagógica de las dimensiones de la selección.....	245
Figura 20: Modelo de análisis: dimensiones de la selección en el contexto de socialización primaria.....	248
Figura 21: Representación del modelo de análisis.....	252
Figura 22: Concreciones en la práctica pedagógica de las dimensiones de la selección.....	359
Figura 23: Itinerarios posibles al finalizar con éxito FPB.....	430
Figura 24: Itinerarios posibles al no finalizar FPB.....	434
Figura 25: Itinerarios posibles al finalizar con éxito o al no finalizar PFCB.....	436

### LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Itinerario y trayectoria.....	87
Ilustración 2: Diversidad de itinerarios y segmentación social.....	91
Ilustración 3: Modalidades de transición a la vida adulta.....	92
Ilustración 4: Modelo de consejo orientador para el alumnado que haya cursado Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana durante el curso 2013-14.....	266
Ilustración 5: Certificado sobre las circunstancias personales y de escolarización del alumno.....	273

Ilustración 6: Evaluación Académica. Propuesta para incorporación a los  
PFCB ..... 274

### LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: “*Early leavers from education and training*” en España y en la  
Unión Europea ..... 132

Gráfico 2: Alumnado matriculado en los programas de FP de base ..... 136

Gráfico 3: Tasa de empleo en España por nivel educativo máximo  
alcanzado CINE 3-4 y año. Franjas de edad: 15-19 y 20-24..... 140

Gráfico 4: Tasa de empleo en España por nivel educativo máximo  
alcanzado CINE 3-4 y año. Franjas de edad: 25-29 y 30-34..... 140

Gráfico 5: Oferta de programas FPB en la ciudad de Valencia por familia  
profesional. Curso 2014-15 ..... 282

Gráfico 6: Oferta de PFCB en la ciudad de Valencia por familia profesional.  
Curso 2014-15 ..... 283

Gráfico 7: Población en la ciudad de Valencia según edad en grupos de  
cinco años por distritos. Año 2015..... 290

Gráfico 8: Cuestionarios: situación laboral de la madre (%) ..... 347

Gráfico 9: Cuestionarios: situación laboral del padre (%) ..... 348

Gráfico 10: Cuestionarios: nivel máximo de estudios de la madre (%) ..... 349

Gráfico 11: Cuestionarios: nivel máximo de estudios del padre (%) ..... 349

Gráfico 12: Cuestionarios: situación en el instituto/centro actual (%) ..... 351

Gráfico 13: Cuestionarios: ¿qué buscan los/as jóvenes en el programa? (%).. 352

Gráfico 14: Cuestionarios: ¿cómo creen los/as jóvenes que acabarán el  
programa? (%)..... 353

Gráfico 15: Cuestionarios: importancia que el alumnado atribuye al  
programa para diversos fines (%)..... 355

### LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Plano de Valencia con sus distritos ..... 288

Mapa 2: Plano de Valencia con sus barrios ..... 288

Mapa 3: Población empadronada en Valencia por distritos. Año 2015.....	289
Mapa 4: Densidad de población (hab./km <sup>2</sup> ) en Valencia por barrios. Año 2015 .....	290
Mapa 5: Tasa de paro en la ciudad de Valencia por distritos. Año 2011 .....	295
Mapa 6: Estimación del PIB per cápita en la ciudad de Valencia por distritos. Año 2014.....	295
Mapa 7: Distribución de programas FPB en la ciudad de Valencia. Curso 2014-15 .....	302
Mapa 8: Distribución de PFCB en la ciudad de Valencia. Curso académico 2014-15 .....	303

### LISTA DE SIGLAS

BOE	Boletín Oficial del Estado
CFGM	Ciclo Formativo de Grado Medio
CFGS	Ciclo Formativo de Grado Superior
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (ISCED en inglés)
CIPFP	Centro Integrado Público de Formación Profesional
CNCP	Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales
CP	Centro Privado
CPFP	Centro Privado de Formación Profesional
CRO	Campo de Recontextualización Oficial
CRP	Campo de Recontextualización Pedagógica
DRG	Discurso Regulador General
DI	Discurso Instruccional
DR	Discurso Regulador
DOCV	<i>Diari Oficial de la Comunitat Valenciana</i>
DPO	Discurso Pedagógico Oficial
EGRIS	<i>European Group for Integrated Social Research</i>
EPA	Educación de Personas Adultas
ESAL	Entidad Sin Ánimo de Lucro
ESO	Educación Secundaria Obligatoria

FCT	Formación en Centros de Trabajo
FOL	Formación y Orientación Laboral
FP	Formación Profesional
FPB	Formación Profesional Básica
GESO	Graduado en Educación Secundaria Obligatoria
GRET	<i>Grup de Recerca en Educació i Treball</i>
IES	Instituto de Educación Secundaria
ISCED	<i>International Standard Classification of Education</i> (CINE en español)
LGE	Ley 14/1970 General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa
LOCE	Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación
LOE	Ley Orgánica 2/2006 de Educación
LOGSE	Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo
LOMCE	Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa
MECD	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
NEE	Necesidades Educativas Especiales
PCPI	Programa de Cualificación Profesional Inicial
PDC	Programa de Diversificación Curricular
PFCB	Programa Formativo de Cualificación Básica
PGS	Programa de Garantía Social
PIB	Producto Interior Bruto
PIP	Programa de Iniciación Profesional
RD	Real Decreto
RRI	Reglamento de Régimen Interior
SEPE	Servicio Público de Empleo Estatal
SERVEF	Servicio Valenciano de Empleo y Formación
TEE	Transición Escuela – Escuela
TET	Transición Escuela – Trabajo
TFE	Transición Familia – Escuela
UE	Unión Europea

# **INTRODUCCIÓN**



## INTRODUCCIÓN

Después de quince años en la educación formal no fue hasta mis primeras clases de Sociología de la Educación en la diplomatura de Magisterio cuando escuché hablar de desigualdades educativas y sociales. A pesar de haber recorrido el sistema educativo durante todos esos años, en mi imaginario sólo una vía se presentaba como la “normal”: cursar Educación Secundaria Obligatoria (ESO en adelante), continuar en Bachillerato y, por supuesto, acceder posteriormente a la Universidad. La Formación Profesional (FP en adelante) era, en cualquier caso, una opción secundaria. No es el recorrido que hicieron mis padres, pero sí el que hicimos mi hermano y yo en un ejemplo de inversión familiar en educación dirigida a que la nueva generación superara el nivel educativo de la previa. Y así fue, superamos su nivel educativo.

Mi propio recorrido en el sistema educativo describe, siguiendo a Castel (1997), un itinerario de integración en el que no ha habido ningún obstáculo significativo. Todo lo contrario, he tenido un recorrido privilegiado y privilegiante: incluso el renombre de la organización educativa en la que cursé parte de dicho itinerario auguraba ya el éxito del mismo. Tanto es así, que optar por estudios de Magisterio parecía una decisión que no correspondía a lo hecho previamente, que no estaba a la altura de aquello para lo que nos habían preparado: al egresar de dicha organización podríamos hacer lo que quisiéramos -aunque fuera estudiar Magisterio- y tendríamos una integración laboral exitosa. Doce años después y dadas las actuales circunstancias sociales, económicas y políticas y la dispersión geográfica de mi entorno más cercano, no hay duda de que podríamos cuestionar esa promesa. Tampoco hay duda, y eso lo puedo afirmar ahora, de que no era baladí que sólo una vía del sistema educativo fuera visible para nosotros/as y que las situaciones de

fracaso escolar y abandono educativo temprano no tuvieran cabida en nuestro imaginario.

Inicio esta introducción con mi itinerario educativo previo a los estudios universitarios porque muestra el punto de partida desde el cual he llegado a concluir la tesis doctoral que aquí presento y los cambios que ha supuesto todo este proceso en mi visión de lo educativo. El salto ha sido abismal: no es sencillo cuestionarse la propia experiencia mientras se estudian otras que son ajenas. Con todo y tras haberlo hecho, considero que es un cuestionamiento necesario como proceso de aprendizaje propio de una tesis doctoral.

Ya en la Universidad, tras finalizar Magisterio accedí a la licenciatura de Psicopedagogía con el interés de conocer algo más lo social de lo educativo y no quedarme únicamente en el ámbito de la educación formal. Me interesaba lo que nos presentaron en las clases de Sociología de la Educación, también los contenidos relacionados con la orientación formativa y laboral. Ahora que conozco mejor la ordenación de las titulaciones universitarias, sé que podría haber optado por otras licenciaturas que me habrían facilitado una formación más adecuada a estas expectativas; pero, por otra parte, en el marco de dicha licenciatura y acompañada ya de la directora de esta tesis, obtuve una beca de colaboración del Ministerio de Educación en el departamento de *Didàctica i Organització Escolar* de la *Universitat de València*. Durante un curso académico, tuve la oportunidad de dedicarme en exclusiva a estudiar con el objetivo de concretar las preguntas que me interesaban sobre el hecho educativo. El tema general lo tenía claro: las desigualdades educativas y sociales. Su concreción, sin embargo, ha sido un proceso complejo que comenzó en ese momento.

Tras ese período, y con el objetivo de hacer una primera aproximación a la investigación, obtuve una beca del programa Leonardo da Vinci que me permitió trabajar, gracias también al apoyo del director de esta tesis, durante casi siete meses en un instituto de investigación, el *Institut für sozialpädagogische Forschung Mainz*. Durante este tiempo, participé en



diferentes proyectos realizando tareas diversas que me posibilitaron conocer cómo investigaban allí. Una experiencia de aprendizaje que me condujo a orientar mi itinerario formativo a la investigación. Dadas las condiciones de la investigación en Ciencias Sociales en el Estado español, este itinerario pasa por los estudios de máster y doctorado.

Los itinerarios educativos tienen momentos especialmente relevantes por diversos motivos, no siempre educativos. Tomar decisiones y orientarlos no es tarea fácil ya que, como se recoge también a lo largo de esta tesis, acceder a unos estudios o a otros, a una organización educativa o a otra, es un proceso en el que intervienen múltiples factores y que influye significativamente en el itinerario futuro. Mi elección en ese momento pasó por cursar un máster impartido por autores y autoras que había estado leyendo en los últimos meses. El *Màster Universitari en Joventut i Societat* fue decisivo en mi itinerario: me posibilitó concretar preguntas, ampliar mi formación al estudio de la juventud y, sobre todo, profundizar en el estudio de las transiciones en el marco del trabajo desarrollado por el *Grup de Recerca en Educació i Treball* (GRET en adelante) de la *Universitat Autònoma de Barcelona*. Las transiciones se convirtieron entonces, y lo son hasta el momento, en un objeto de estudio que me interesa especialmente porque visibilizan los diferentes itinerarios que recorren los individuos tras su paso por determinadas instituciones, en este caso, por la institución escolar en su nivel obligatorio. De esta manera, las transiciones me permitían concretar el interés inicial en torno a las desigualdades educativas en un proceso biográfico común. En el marco de este máster y acompañada por Quim Casal, realicé una primera aproximación a la investigación estudiando los itinerarios escolares tras los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI en adelante). Este trabajo final de máster me posibilitó concretar preguntas, me dio respuestas y abrió algunas líneas de continuación de la investigación que han perfilado esta tesis.

Recogiendo las experiencias educativas previas, la génesis de esta tesis parte del interés por describir el rol que los dispositivos de transición a la vida adulta juegan en los itinerarios formativos y laborales de los/as

jóvenes que pasan por ellos. Desde este punto inicial, su elaboración ha supuesto un proceso de concreción, definición y ordenación de elementos teóricos para responder a dicho interés y especificar su estudio en una investigación. En este proceso, la lectura del trabajo de Nancy Fraser supuso un punto de inflexión que me permitió fundamentar la perspectiva de justicia social con la que abordar el análisis. De este modo, en el proceso de búsqueda de definiciones de justicia social que me permitieran aplicar el concepto a la evaluación de contextos educativos específicos, su descripción dimensional me interesó especialmente porque posibilita concretar este concepto abstracto en criterios determinados. Así pues, la perspectiva dimensional del término y las tres soluciones a la injusticia social: redistribución, reconocimiento y representación (Fraser, 2008), ofrecen herramientas teóricas para abordar las desigualdades educativas y evaluar contextos educativos desde la justicia social. Es significativo que esta concepción responda a los textos más recientes de la autora, quien ha ido desarrollando el concepto en sucesivos trabajos. La revisión de sus textos previos, de los debates mantenidos con otros/as autores/as y de otras referencias que trataban el concepto me condujeron a conocer otras perspectivas. De ellas, y así queda recogido en esta tesis, tomo la propuesta de Iris Marion Young para completar la perspectiva de justicia social defendida. Frente a otras propuestas, ambas autoras permiten fundamentar una concepción amplia de la justicia social, destacar las injusticias institucionales y, a la vez, concretar criterios de análisis. En última instancia, ofrecen criterios de justicia social para replantear el sentido del hecho educativo. De esta manera, teniendo la concepción dimensional como referente, la afirmación clave en esta tesis es que una práctica educativa es socialmente justa cuando incluye las tres dimensiones: cuando promueve la redistribución, el reconocimiento y la representación, vinculada a las posibilidades de participación social. La concreción de su análisis en un contexto educativo específico es el proceso de estudio e investigación presentado en esta tesis y que asimismo le da estructura en los siete capítulos que la conforman.

Las propuestas de Fraser y Young quedan principalmente en el ámbito de la filosofía y la sociología. Puede resultar llamativo que en la conceptualización propuesta nos basemos únicamente en estas autoras cuyos trabajos no se sitúan en el campo de la educación. En este sentido, la perspectiva presentada en el primer capítulo de esta tesis da respuesta a una de las primeras preguntas formuladas en el proceso de concreción: cómo definir la justicia social. Partir de estas autoras ha posibilitado llegar a una propuesta para el análisis de prácticas educativas en las que representación y participación social se presentan como condiciones necesarias de justicia social. En esa transición teórica, la intención ha sido elaborar una propuesta que partiera directamente del concepto, aunque esto nos alejara relativamente del campo disciplinar de la educación.

Teniendo la justicia social como fundamento de esta tesis, el proceso tomado como descriptor de los efectos desiguales que el paso obligatorio por el sistema educativo tiene en los individuos es la transición. En la segunda sección del primer capítulo, queda presentada la perspectiva teórica con la que abordamos dicho proceso. Como he mencionado previamente, la diversidad de modalidades de transición (Casal, 1996; Casal *et al.*, 2006a) es representativa de los diferentes resultados de los recorridos en la institución educativa. Mi primera estancia del período de doctorado realizada en 2014 con el GRET, que daba continuidad al período de prácticas de máster, me permitió continuar estudiando este proceso desde la abundante producción e investigación del grupo. Además, pude colaborar en un ambicioso proyecto de investigación para el seguimiento de las transiciones mediante la técnica de panel, lo que en conjunto me dio referentes para mi propia investigación. De este modo, los itinerarios posibles tras la ESO son el proceso biográfico del alumnado en el que se concretan en esta tesis los efectos producidos en las prácticas pedagógicas en contextos educativos específicos.

El análisis de la justicia social requiere la concreción en un contexto educativo específico (Cribb y Gewirtz, 2003). En esta tesis, dicho contexto son los programas de FP de base, actualmente desarrollados en la Formación Profesional Básica (FPB en adelante) y, de manera específica

en la Comunidad Valenciana, también en los Programas Formativos de Cualificación Básica (PFCB en adelante). Esta elección viene dada por la propia perspectiva de justicia social: estos programas quedan definidos y posicionados en el sistema educativo como el contexto para la población en riesgo de fracaso escolar y/o abandono educativo temprano. En este aspecto, el segundo capítulo recoge un análisis de estos programas como una política incardinada en la tendencia de modernización conservadora que sigue la política educativa actual. En dicho capítulo se defiende, además, uno de los enunciados que sostiene esta tesis: estos programas representan una política de inserción en el sentido expuesto por Castel (1997, 2004) y trasladado al ámbito español por Alonso (2001). Así, el sentido de las políticas de inserción en el conjunto de las políticas sociales explica el contexto social de la producción de itinerarios en estos programas.

En la elaboración de la posición teórica expuesta en este segundo capítulo ha influido significativamente la estancia que realicé con el profesor Michael W. Apple en la *University of Wisconsin-Madison* en 2014. Sus clases en el departamento de *Curriculum and Instruction*, el reconocido *Friday Seminar* y su disposición a acompañar el proceso de estudio realizado en ese período me dieron un marco para estudiar lo político de la educación: cómo se generan las políticas educativas, qué producen y reproducen en su desarrollo, así como qué prácticas educativas pueden considerarse democráticas en el sentido aquí dado a la justicia social. Más allá de estas posibilidades formativas, estudiar con Michael W. Apple y compartir esta experiencia con colegas de todo el mundo me permitió conocer otros enfoques, no sólo de lo educativo, que me llevaron a cuestionarme los propios. Poner en duda lo asumido como “normal” es un proceso de aprendizaje que ha acompañado la elaboración de esta tesis.

La primera parte de la tesis se completa con el tercer capítulo, que presenta el nexo entre lo teórico y el método de investigación. En él, expongo una aproximación a la teoría de Basil Bernstein, de la que en esta tesis se hace un uso teórico. En la elaboración de este capítulo ha

sido fundamental tanto el trabajo realizado por la directora de esta tesis como mi estancia con las profesoras Ana María Morais e Isabel Pestana Neves en la *Universidade de Lisboa* en 2015. La teoría de Bernstein es una teoría compleja y a la vez necesaria para profundizar en el sentido social de lo educativo: obviar que la relación educativa es una relación social mediada y regulada por los principios dominantes de una sociedad dada supone ignorar qué sostiene el hecho educativo, cuál es la gramática interna del discurso pedagógico (Bernstein, 1993, 1998). La producción y reproducción de desigualdades educativas es una producción y reproducción social en la que, tal y como explica el autor, es posible la transformación social. En este sentido diferenciamos las realizaciones educativas en la FP de base que sustentan el análisis realizado. En definitiva, tomamos las relaciones educativas como una producción social con efectos desiguales en los individuos, de ahí el título de esta tesis en la que la didáctica es explorada desde una perspectiva crítica. De esta aproximación teórica se deriva, además, la selección como estrategia metodológica utilizada para la descripción de la producción social de itinerarios y que queda presentada en este tercer capítulo.

En la segunda parte, dedicada a la metodología, se exponen los métodos utilizados para la descripción y el análisis de las relaciones educativas en los programas de FP de base. Especialmente relevante en esta parte es la presentación en el cuarto capítulo del modelo de análisis elaborado de manera específica para esta tesis y que representa en gran medida el proceso realizado. Este modelo es una propuesta de ordenación de los elementos teóricos estructurada en base al modelo de producción y reproducción del discurso pedagógico de Basil Bernstein que se dirige al análisis y a la descripción del proceso de producción de itinerarios en contextos educativos específicos.

Esta segunda parte se completa con el quinto capítulo, en el que se presentan las técnicas para la obtención de datos, la aproximación al campo y la definición de la muestra. Este último ha sido un ejercicio relevante en cuanto que introductorio de la perspectiva geográfica en esta

tesis. De esta manera, en lo que inicialmente se planteó como una descripción de la localización de los programas, se ha desarrollado una representación en mapas de la localización de estos recursos educativos en la ciudad de Valencia que se ha convertido en una de las líneas que dan continuidad a este trabajo. Así, en las respuestas a las preguntas planteadas se han generado nuevas dudas que evidencian que la investigación es un proceso de estudio continuo.

En la tercera parte se presentan los resultados obtenidos del análisis realizado, esto es, los resultados de todo el proceso de concreción que ha supuesto la elaboración de esta tesis. Esta presentación comienza con la contextualización de la producción de itinerarios en el marco de los procesos sociales que enmarcan actualmente las transiciones. Las características que definen la inserción laboral de los/as jóvenes, la consolidación de la flexibilidad como norma laboral y la desestandarización de las transiciones son los tres pilares que sostienen esta contextualización, en cuya elaboración ha sido relevante la estancia realizada este mismo año en la Universidad de Granada. El trabajo del grupo de investigación Políticas y Reformas Educativas y los proyectos de investigación que actualmente desarrollan sobre transiciones de jóvenes me han servido así de referencia para completar mi propio trabajo.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos de los cuestionarios que ha contestado el alumnado de los programas. De este modo, se incluyen también sus expectativas y el sentido que dan a los programas en su itinerario. La última sección de este capítulo remite ya a la exposición de las realizaciones educativas en los contextos educativos específicos y, por tanto, a la producción de los itinerarios de inserción en la relación educativa. Siguiendo la estructura del modelo de análisis y a partir de las entrevistas realizadas, se describen aquellas referencias a concreciones de la práctica pedagógica que nos han llevado a la diferenciación de realizaciones y a la descripción de la producción de itinerarios.

La tesis finaliza con una cuarta parte en la que, a modo de coda, se recogen las conclusiones y líneas abiertas de investigación que pueden dar continuidad al trabajo aquí iniciado<sup>1</sup>.

La elaboración de esta tesis ha estado enmarcada por la obtención en 2012 de una beca predoctoral del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD en adelante) que me ha posibilitado dedicarme en exclusiva al trabajo que corresponde al personal investigador en formación. En las condiciones laborales que eso supone, el proceso de estudio e investigación realizado y las tareas que han acompañado la realización de la tesis han llevado a tomar decisiones que han derivado en la tesis aquí presentada bajo una economía de investigación (Bernstein, 1998) determinada por las actuales exigencias del sistema universitario. Un proceso del que, tras recorrerlo y elaborar el texto que aquí presento, destaco principalmente el aprendizaje que ha supuesto el ejercicio de concreción desde el interés inicial por las desigualdades educativas y sociales a la descripción de la producción social de itinerarios de inserción en contextos educativos específicos.

---

<sup>1</sup> Esta cuarta parte y el resumen de la tesis se han redactado en inglés como parte de los requisitos solicitados para poder optar a la mención internacional al título de doctor, tal y como se indica en el artículo 9 del Reglamento sobre depósito, evaluación y defensa de la tesis doctoral aprobado por el *Consell de Govern* de 28 de junio de 2016 (ACGUV 172/2016) de la *Universitat de València*.





## **I. MARCO TEÓRICO**

## **ESTRUCTURA DE LA PARTE I. MARCO TEÓRICO**

**CAPÍTULO 1. LA JUSTICIA SOCIAL COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISIS EN EDUCACIÓN**

**CAPÍTULO 2. EL CONTEXTO EDUCATIVO PARA EL ANÁLISIS DE LA JUSTICIA SOCIAL: LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE BASE**

**CAPÍTULO 3. EVALUAR LA JUSTICIA SOCIAL DESDE LA TEORÍA DE BASIL BERNSTEIN: LA PRODUCCIÓN SOCIAL DE ITINERARIOS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS ESPECÍFICOS**

## **CAPÍTULO 1. LA JUSTICIA SOCIAL COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISIS EN EDUCACIÓN**

En este primer capítulo vamos a exponer la perspectiva desde la que analizamos las prácticas educativas objeto de estudio de esta tesis. Su principal fundamento es una concepción dimensional de justicia social que nos permite evaluar en qué medida la institución educativa, en conjunto, y las prácticas educativas en contextos educativos específicos, en concreto, favorecen o inhiben la justicia social.

Al proponer esta perspectiva y esta concepción determinada de justicia social es necesario tener en cuenta que éste es un concepto que ha sido abordado y definido desde diversas aproximaciones que, aun utilizando el mismo término, difieren de manera significativa en los principios que la sustentan y en la visión de la sociedad que representan. La coexistencia de diferentes concepciones pone de relieve que justicia social es un concepto plural, histórico y situado. Plural en cuanto que es “una categoría que transita entre varias dimensiones” (Cuenca, 2011, p.84). Esto supone que en función de la dimensión priorizada, el concepto pueda adquirir un sentido u otro en base a los aspectos seleccionados y destacados respecto a otros. Histórico y situado porque, tal y como presentan Murillo y Hernández en su “arqueología conceptual” (2011), las sucesivas concepciones de justicia social evidencian desarrollos del concepto que adquieren sentido y quedan contextualizados en momentos históricos determinados.

De esta manera, es posible explicar la diversidad de concepciones posibles: la definición de justicia social, de aquello que consideramos socialmente justo, pasa por reconocer qué consideramos injusto en un momento y en un contexto dado. Esta consideración responde a una

posición concreta, a una disposición desde la cual se eligen dimensiones y criterios para abordar las cuestiones sociales objeto de interés.

La justicia social tiene un fuerte arraigo en su concepción como distribución de recursos en pro de la igualdad: redistribuir los recursos se plantea como solución de justicia social en cuanto que permite superar las desigualdades sociales de origen. Esta acepción de la justicia social ha conducido en gran medida a presentar igualdad y equidad como términos sinónimos, aun cuando su diferenciación tiene un matiz muy relevante para la concepción de justicia social que defendemos en esta tesis. Cabe detenernos aquí brevemente para aclarar esta cuestión.

La igualdad supone dar a todas las personas el mismo trato: por ejemplo, mediante la redistribución de recursos a toda la población por igual. Ahora bien, y siguiendo la argumentación Sen (1995, p.13) cabe subrayar que: “el hecho de considerar a todos por igual puede resultar en un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable”. Superando este aspecto, la equidad supone reconocer las diferencias propias de los individuos con el objetivo de reducir las desigualdades de origen. Esta diferenciación adquiere especial relevancia en la concreción de justicia social en educación, puesto que igualdad y equidad se especifican de manera significativamente diferencial en las soluciones de justicia social propuestas en el marco de las políticas educativas<sup>2</sup>.

Una justicia social en educación debe tender a la equidad (repartir los medios para favorecer a los desfavorecidos), no a la distribución igualitaria de recursos entre todos los alumnos. En suma, la equidad en educación gira la cuestión de la justicia educativa a *cómo se resuelve la situación de los peor situados*, en una redistribución proporcional a las necesidades (Bolívar, 2005, p.13)<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Bolívar (2005) plantea un análisis de políticas en educación de referencia en la representación de cómo la justicia social se concreta en políticas que derivan en un sentido u otro en función de la concepción que quede en la base de las mismas. Las diferentes políticas de igualdad en educación que propone son: igualdad de oportunidades, igualdad de enseñanza, igualdad de conocimiento y éxito escolar e igualdad de resultados (individual y social). No profundizamos aquí en este aspecto, si bien a lo largo del texto, y de manera concreta en el segundo capítulo, centrado en el análisis de los programas objeto de estudio de esta tesis, desarrollaremos las consecuencias de estas concreciones significativamente diferentes entre sí.

<sup>3</sup> Mantendremos las cursivas del texto original en todas las citas de esta tesis.

Por lo tanto, igualdad y equidad no son términos sinónimos: su sentido deriva en concreciones considerablemente distintas aun estando ambas referidas a la justicia social. Con todo, en esta tesis optamos por la equidad como el término que fundamenta nuestra concepción de justicia social.

El desarrollo del concepto de justicia social, como veremos más adelante, ha derivado en la diferenciación de tres dimensiones: la distribución, el reconocimiento y la participación. Este desarrollo es el que sostiene nuestra perspectiva de justicia social y el que ampliamos a lo largo de este capítulo. Presentamos aquí los elementos sustanciales para su comprensión.

En primer lugar, la justicia como distribución remite a la manera en que se distribuyen los bienes primarios en una sociedad determinada. Esta concepción queda fundamentada en los siguientes principios (Murillo y Hernández, 2011, p.13)<sup>4</sup>:

- Justicia igualitaria (*Equal-share-based*): a cada persona una parte igual. Aunque esta idea puede resultar inicialmente sencilla, la principal dificultad que entraña es que las personas comienzan con diferentes beneficios y lastres sociales (...).
- Justicia según la necesidad (*Needs-based*): a cada persona de acuerdo con sus necesidades individuales; de tal forma que los que tienen más necesidades de un bien deben poseer asignaciones mayores (...).
- Justicia según el mérito (*Merit-based*): a cada persona según sus méritos. Según este planteamiento los que más contribuyen a la generación de beneficios sociales y de riqueza deben tener también una mayor proporción de los mismos (Beauchamp, 2001)<sup>5</sup> (...).
- El principio de diferencia, según el cual las desigualdades sólo se pueden justificar si benefician a los más desaventajados, ya que de lo contrario no son lícitas (...).

---

<sup>4</sup> En el marco de la justicia distributiva, los autores incluyen “el enfoque de las capacidades”, propuesto por Amartya Sen y complementado por Martha Nussbaum. Este enfoque ha adquirido especial relevancia en el estudio de la justicia social en educación, por lo que creemos oportuno mencionarlo aquí. Se fundamenta en evaluar la justicia considerando no sólo los bienes distribuidos, sino además, las capacidades y libertades que dichos bienes posibilitan a las personas. Con todo, aunque reconocemos que es un desarrollo interesante de la justicia distributiva, no lo hemos considerado en esta tesis por la centralidad que adquiere la redistribución y la complejidad que encontramos en decidir qué capacidades y qué libertades son más adecuadas que otras.

<sup>5</sup> La referencia a la que remiten es: Beauchamp, T. (2001). *Philosophical Ethics: An introduction to Moral Philosophy*. Londres: McGraw-Hill Book Company.

Citamos estos cuatro principios porque evidencian que, aun en el marco de una dimensión específica, es posible concretar el concepto con sentidos muy diferentes entre sí. En este aspecto, justificar la distribución en base a la necesidad de la persona o en base al mérito supone una concepción prácticamente antagónica del sentido de la justicia social y, en consecuencia, también de los motivos que sustentan las propuestas de soluciones de justicia.

En segundo lugar, la justicia como reconocimiento se sitúa en la dimensión cultural y simbólica de una sociedad determinada. Remite, por tanto, a los procesos culturales de representación, a los elementos culturales que se convierten en dominantes respecto a otros que quedan en una situación de dominación y de opresión<sup>6</sup>. En consecuencia, lo que se destaca desde esta dimensión como injusticia social es la posición desigual de diferentes grupos sociales en base a su cultura, a sus recursos culturales.

La tercera dimensión concreta la justicia social desde la participación en la vida social, de manera que las prácticas serán de justicia social cuando los sujetos queden representados y tengan posibilidades de participar en la toma de decisiones en el conjunto de la sociedad.

De esta forma, la Justicia Social se asienta sobre la convicción de que todos los seres humanos tienen derecho a un trato equitativo, a un apoyo para alcanzar sus derechos humanos y a una distribución justa de los recursos sociales (Murillo y Hernández, 2011, p.18).

Desde la revisión de propuestas teóricas en las diferentes dimensiones, optamos por una perspectiva en la que esta tercera dimensión es clave puesto que completa las dos anteriores. Así, estimamos que limitar la justicia social a la redistribución o al reconocimiento supone acotar las posibilidades del concepto. En este sentido, creemos que el reparto de recursos o la superación de jerarquías culturales es insuficiente si en última instancia los sujetos no tienen posibilidades de participación en la vida política y social.

---

<sup>6</sup> Desarrollaremos estos conceptos en el apartado 1.1.2 al describir de manera concreta la propuesta de Iris Marion Young.

Dada la pluralidad del concepto y la diversidad de acepciones posibles, es necesario tomar una posición en la definición de la justicia social. Optamos por esta concepción dimensional porque creemos que las consecuencias de considerar las tres dimensiones son más deseables que limitar de partida aquello que estimamos socialmente justo e injusto.

Tendremos que tomar en cuenta sus amplias conexiones, ya que aun cuando la justicia tiene una cierta prioridad por ser la virtud más importante de las instituciones, no obstante es cierto que, *ceteris paribus*, una concepción de justicia es preferible a otra cuando sus consecuencias son más deseables (Rawls, 1985, p.23).

La justicia social es, de este modo, la perspectiva de análisis que tomamos en esta tesis, asumiendo que sus tres dimensiones son necesarias para el análisis de desigualdades sociales en el sistema educativo. Estas desigualdades constituyen la situación que consideramos socialmente injusta en el sistema educativo actual. Así, en cuanto concepto histórico y situado, concretamos la injusticia social en educación en la situación de abandono educativo temprano y fracaso escolar<sup>7</sup> de un importante número de jóvenes<sup>8</sup>. Esta situación, constante en el tiempo con ligeras fluctuaciones, parece ser aceptada como si este proceso de selección y exclusión fuera propio del sistema educativo, lo que nos lleva a considerarla una injusticia institucionalizada, tal y como fundamentaremos en este capítulo. Asimismo, como también ampliaremos para completar nuestra posición teórica, y como desarrollamos a lo largo de la tesis para presentar la investigación realizada, concretamos esta situación en los procesos de transición de los y las jóvenes que cursan programas de FP de base.

---

<sup>7</sup> La diferenciación entre ambos conceptos se basa en que fracaso escolar remite al alumnado que no obtiene el título de graduado en ESO, mientras que abandono educativo o escolar temprano o prematuro (según referencias) se refiere a quien no prosigue sus estudios tras finalizar ESO (Fernández, Mena, y Riviere, 2010).

<sup>8</sup> Ampliaremos estas cifras en el siguiente capítulo, si bien cabe mencionar aquí que los datos más recientes que proporciona Eurostat, relativos al año 2015, remiten en nuestro país a un 20% de “early leavers”. Este indicador “*is defined as the percentage of the population aged 18-24 with at most lower secondary education and who were not in further education or training during the last four weeks preceding the survey*” (Fuente: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/main-tables>).

Antes de pasar a la descripción de los fundamentos de la perspectiva tomada y en parte como prelude necesario a la misma, queremos subrayar la relevancia que tiene la elección de una posición determinada y el propio objeto de estudio, así como lo que ha supuesto su concreción en la investigación que presentamos.

Todas y cada una de las elecciones que, siendo o no conscientes de ellas, llevamos a cabo en el proceso de elaboración teórica, están impregnadas de nuestra propia concepción del mundo social: decidir qué paradigma teórico resulta el más idóneo para abordar nuestra categoría, considerar qué dimensiones forman parte de la red de relaciones que explicarán nuestro objeto, incluso partir de una definición relacional de la problemática, todas ellas operaciones que nada tienen que ver con nuestra visión de lo objetivo de la realidad sino, más bien, con nuestra construcción de ésta (Grau, 2013, p.28).

En este sentido, el proceso de selección y de concreción de los diversos elementos que finalmente conforman la tesis presentada ha constituido un proceso de aprendizaje en el que, además de las lecturas necesarias para fundamentar teóricamente la posición por la que optamos, ha habido también un proceso de descubrimiento y de desarrollo de la manera en la que construimos y dotamos de sentido al hecho educativo, siendo éste un ejercicio que reconocemos como complejo y que asumimos que va más allá de esta tesis doctoral. De este modo, la propuesta que presentamos en torno a una concepción determinada de justicia social nos sitúa de manera específica frente al objeto de estudio que abordamos.

Nuestra propuesta pasa por poner en primer lugar, en la base, la justicia social, siendo el sentido que atribuimos a la institución educativa el fomentarla en los diversos niveles del sistema, desde la producción hasta la reproducción del discurso pedagógico (Bernstein, 1993). Nuestro interés desde la investigación en educación nos lleva a concretarla en los contextos más vulnerables del sistema educativo, en la situación de los y las jóvenes con itinerarios educativos de abandono educativo temprano y/o fracaso escolar, que analizamos desde una perspectiva fundamentada de justicia social.



El diagnóstico y la crítica están estrechamente relacionados con cuestiones de justicia social y teoría normativa. Afirmar que determinado orden social genera «daños» supone añadir al análisis un juicio moral. Tras cada teoría emancipadora existe, pues, una teoría implícita de la justicia: una concepción que se refiere a las condiciones que deberían satisfacer las instituciones de una sociedad para que se pueda considerar justa (Wright, 2006, p.83).

Para poder ser considerada justa, la escuela<sup>9</sup>, como institución social, ha de satisfacer condiciones que remiten a las tres dimensiones explicadas: ha de redistribuir recursos, ha de reconocer la diversidad del alumnado y ha de promover su representación, es decir, ha de promover su participación social concretada en el ejercicio de la ciudadanía. Esta concepción de justicia social es la que desarrollamos y defendemos en esta tesis como necesaria en el campo disciplinar de la didáctica y organización escolar, puesto que nos posiciona, a quienes investigamos, como agentes activos que tomamos parte en el conocimiento que contribuimos a construir como bien social. No sólo creemos que tengamos que distribuir el conocimiento, sino que pensamos que tenemos que colaborar a incorporar modelos alternativos de pensamiento y acción y fomentar la participación activa de los diferentes actores implicados.

### **1.1. Fundamentos de la perspectiva de justicia social**

En este primer apartado, vamos a presentar las aportaciones teóricas que fundamentan la perspectiva de justicia social que tomamos en esta tesis. Son los elementos que sustentan nuestra concepción de justicia social y, en conjunto, la posición desde la cual abordamos el objeto de estudio de esta tesis. De esta manera, el objetivo que aquí nos proponemos es presentar las diversas referencias teóricas en las que nos basamos y cómo las ponemos en relación con el fin de destacar aquellos elementos que nos permiten analizar desigualdades sociales en educación desde la justicia social.

---

<sup>9</sup> Dadas las características de la implantación de la FP de base en el contexto español, incluimos aquí bajo el término “escuela” organizaciones educativas formales y no formales.

Ahora bien, cabe destacar que a lo largo de la exposición de esta tesis iremos sumando elementos que consolidan esta concepción de justicia social y su concreción en la investigación. En este sentido, y adelantamos aquí parte de la posición que tomamos, asumimos que el análisis de prácticas educativas desde la justicia social requiere la concreción en contextos específicos. Por lo tanto, la perspectiva presentada en este primer capítulo se irá reforzando a medida que exponamos los sucesivos capítulos.

### **1.1.1. La propuesta de Nancy Fraser: redistribución, reconocimiento y representación**

La justicia social como concepto ha seguido, tal y como hemos comentado previamente, un desarrollo teórico que ha resultado en diversas concepciones del mismo. En este mismo sentido, seguir la evolución del trabajo de Nancy Fraser nos permite identificar el desarrollo que la propia autora realiza del concepto. Con el objetivo de describir su propuesta de conceptualización de la justicia social, nos centramos principalmente en sus referencias de 2008 y 2013, si bien es cierto que la lectura de sus trabajos previos posibilita entender en mayor medida cómo va elaborando dicha propuesta en sucesivas reformulaciones, y en esa medida nos referimos también a algunos de ellos. Una propuesta que queda fundamentada en la definición de justicia social como paridad participativa:

el significado más general de la justicia es la paridad de participación. De acuerdo con esta interpretación democrática radical del principio de igual valor moral, la justicia requiere acuerdos sociales que permitan a todos participar como pares en la vida social (Fraser, 2008, p.39).

La participación en la vida social queda en el centro de la justicia social siendo el criterio que permite evaluar una práctica como socialmente justa o injusta. Desde esta asunción, central en la teoría de Fraser, la autora conceptualiza y aborda la justicia social en torno a tres dimensiones: redistribución, reconocimiento y representación. Estas tres dimensiones quedan en relación con las estructuras a partir de las cuales describe el orden social: la económica, la cultural y la política respectivamente. De

esta manera, en cada una de las dimensiones se plantean situaciones de injusticia social que pueden derivar de dichas estructuras que, aun estando interrelacionadas en el conjunto del orden social, tienen sus propias instituciones en las que pueden producirse dichas situaciones. En conjunto, la dimensionalidad del concepto posibilita concretar en mayor medida la situación de injusticia en relación a la estructura que la origina. Con todo, como ampliaremos a lo largo de este apartado, la distinción de la dimensionalidad es una cuestión esencialmente teórica: así pues, las tres dimensiones quedan relacionadas en base a las características propias del orden social.

En primer lugar, la dimensión económica queda en relación con la estructura económica: mercado de trabajo, empleadores/as y empleados/as, y las relaciones que resultan en este campo. En este aspecto, las injusticias sociales se basan en el impedimento o en la dificultad de participar plenamente en estructuras económicas, hecho que la autora denomina *maldistribution*, esto es, una mala distribución. Esta situación se concreta en la explotación como apropiación del usufructo del trabajo propio en beneficio de otros, en la marginación económica como situaciones de trabajos mal remunerados o en la imposibilidad de acceder al trabajo remunerado y en la privación de los bienes indispensables para una vida digna (Fraser, 1997a, p.21). Por lo tanto, son situaciones de injusticia socioeconómica enraizadas principalmente en la estructura económica de la sociedad, estructura difícilmente separable de la política. Vemos así que incluso en la concreción teórica de las dimensiones resulta complicado obviar la interconexión entre las mismas.

En segundo lugar, en la dimensión cultural las injusticias sociales quedan en relación con “los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación” (*ibid.*, p.22). Esta injusticia se precisa en tres situaciones: la dominación cultural (*cultural domination*), referida a la sujeción a patrones sociales asociados con una cultura diferente a la propia que son “extraños u hostiles” a los propios; el no reconocimiento (*non-recognition*), mediante el cual se recogen situaciones en las que “se hace invisible a través de prácticas representativas, interpretativas y comunicativas de la

propia cultura”; y la falta de respeto<sup>10</sup> (*disrespect*), que remite a “situaciones de calumnias o menosprecio en las representaciones culturales públicas estereotipadas o en las interacciones cotidianas” (*ibid.*, pp.22-23). Así pues, en esta dimensión se pone el foco de atención en las jerarquías culturales y en las consecuencias que éstas tienen en los grupos sociales en posición de inferioridad en las mismas.

En tercer lugar, y como muestra del desarrollo que la propia autora realiza de la concepción de justicia social, la dimensión política es incluida en trabajos posteriores como elemento necesario para dar una definición completa del concepto, que pasa de ser bidimensional a tridimensional con la incorporación de *lo político*. Esta dimensión remite a:

la naturaleza de la jurisdicción del Estado y a las reglas de decisión con las que estructura la confrontación. Lo político, en este sentido, suministra el escenario donde se desarrollan las luchas por la distribución y el reconocimiento. Al establecer los criterios de pertenencia social (...), la dimensión política de la justicia especifica el alcance de las otras dos dimensiones: nos dice quién está incluido en y quién está excluido del círculo de los que tienen derecho a una justa distribución y al reconocimiento mutuo (Fraser, 2008, pp.41-42).

Desde esta definición, la dimensión política tiene como situación de injusticia una representación errónea e insuficiente (*misrecognition*<sup>11</sup>). Esta situación incluye tanto la falta de representación de determinados sectores de la sociedad como su exclusión de procesos y decisiones que les afectan de manera directa. Es decir, no sólo quedan infra-representados respecto a otros grupos, sino que, además, no tienen posibilidad de ejercer participación en el ámbito político aun cuando las decisiones tomadas puedan tener una repercusión directa en su situación.

La autora describe las soluciones para solventar las situaciones de injusticia social en cada una de las dimensiones: frente a la injusticia distributiva, la redistribución; frente a la desigualdad de estatus, el

---

<sup>10</sup> En la traducción latinoamericana de la obra se propone “irrespeto” como traducción del concepto.

<sup>11</sup> Habría que diferenciar *mis-recognition* de *non-recognition*. Este último niega totalmente el reconocimiento, mientras que el sufijo “mis-“ es traducible por malo, erróneo, remitiendo, por tanto, a un reconocimiento equivocado.

reconocimiento; y frente a la injusticia política, la representación. La solución a la injusticia arraigada en cualquiera de las tres dimensiones pasa necesariamente por superar la falta de paridad participativa: *“overcoming injustice means dismantling institutionalized obstacles that prevent some people from participating on a par with others, as full partners in social interaction”* (Fraser, 2005, p.73).

Presentamos ahora la concreción de dichas soluciones. En este punto, cabe señalar que es la distinción de redistribución y reconocimiento como soluciones a la injusticia la que plantea una confrontación teórica de relevancia en la conceptualización de la justicia social. Si bien profundizar en esta confrontación permitiría ampliar la definición de redistribución y reconocimiento, nos centramos aquí en explicar ambas soluciones y tomar posición para la fundamentación de nuestra investigación, puesto que el debate profundiza en el campo disciplinar de la filosofía y excede los límites materiales de este trabajo<sup>12</sup>.

Por un lado, la redistribución se propone como la solución a la injusticia económica y “puede implicar la redistribución del ingreso, la reorganización de la división del trabajo, el someter la inversión a decisiones democráticamente adoptadas, o la transformación de otras estructuras económicas básicas” (Fraser, 1997a, p. 24). Por otro lado, la propuesta de reconocimiento, relativa a la dimensión cultural, se centra en el cambio simbólico, lo que puede implicar desde valorar la diversidad cultural hasta, de manera más extrema, la transformación de los patrones sociales que llevan a las situaciones de injusticia. En este sentido, tanto redistribución como reconocimiento pueden concretarse en un rango de acciones posibles que tienen un grado de incidencia variable en las estructuras que causan las situaciones injustas. Esta incidencia se concreta en la distinción de soluciones afirmativas y soluciones transformativas, una cuestión en la teorización de la justicia social que remite al debate entre redistribución y reconocimiento y, por tanto, a una

---

<sup>12</sup> Como referencia en dicho desarrollo teórico cabe mencionar, además del debate con Iris M. Young que sí ampliamos en este capítulo, el debate con Axel Honneth, recogido en: Honneth, A. y Fraser, N (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.

concepción bidimensional de la justicia social (retornamos así a referencias previas a la definición tridimensional).

Para una mejor comprensión de este debate, cabe aclarar qué suponen redistribución y reconocimiento en relación a la diferenciación de los grupos sociales que están en situación de injusticia. Así, la redistribución remite en mayor medida a eliminar las diferencias entre grupos, es decir, eliminar las injusticias económicas y las diferencias específicas entre grupos sociales mediante una redistribución de recursos. El reconocimiento de las diferencias culturales, a diferencia de la redistribución, tiene esencialmente una lógica de refuerzo de la diferenciación, ya que la homogenización supondría incidir en la injusticia cultural. Las dos soluciones parecen contradictorias entre sí, lo que deriva en una situación conflictiva para solventar situaciones de injusticias que no sean puras, esto es, sólo económicas o sólo culturales. Una pureza que, con todo, es difícil de concebir dado el entramado de estructuras que conforman el orden social.

En este último aspecto, la autora propone el término de “colectividades bivalentes” contrapuesto al de “colectividades puras”. La diferencia entre ambos reside en las dimensiones de injusticia que afectan a las colectividades, esto es, a los grupos sociales, y los deja en una situación de menor posibilidad de paridad participativa en la sociedad. La pureza en la dimensión económica supondría proponer una colectividad en condición de injusticia atribuible exclusivamente a la estructura económico-política. En el mismo sentido, la pureza la dimensión cultural remitiría a una injusticia únicamente atribuible a la estructura cultural-valorativa (Fraser, 1996a, 1996b, 1997a). En ambos casos, la pureza de la colectividad en términos de origen de la injusticia permite pensar en la redistribución y el reconocimiento como las soluciones adecuadas.

Ahora bien, pensar en colectividades puras supone obviar la intersección de ejes de desigualdad que confluyen en determinados grupos sociales que están en una situación de desventaja en la sociedad, grupos en los que convergen condiciones tanto económicas como culturales que

derivan en injusticia social, es decir, en una menor posibilidad de participación en la sociedad. Las colectividades bivalentes paradigmáticas que presenta Fraser son la raza y el género. En ambas confluyen tanto dimensiones político-económicas como culturales-valorativas. Por tanto, comportan tanto soluciones redistributivas como de reconocimiento.

¿Cómo compatibilizar redistribución y reconocimiento en el caso de colectividades bivalentes? La propuesta de Fraser en relación a las soluciones de la injusticia en estas dos dimensiones parte de la diferenciación de políticas afirmativas y transformativas, desde la cual propone llegar a concepciones alternativas de la redistribución y el reconocimiento.

Con soluciones afirmativas a la injusticia me refiero a aquellas soluciones dirigidas a corregir los resultados inequitativos de los acuerdos sociales, sin afectar el marco general que los origina. Por soluciones transformativas, por el contrario, entiendo aquellas soluciones dirigidas a corregir los resultados inequitativos, precisamente mediante la reestructuración del marco general implícito que los origina. El punto esencial del contraste es resultados finales *versus* procesos que los generan, *no* el cambio gradual *versus* el apocalíptico. (Fraser, 1997a, p. 38).

La diferencia entre soluciones radica en alterar o no los mecanismos y el marco que genera las desigualdades, esto es, las situaciones de injusticia. El dilema que se presenta gira en torno a aquellos grupos sociales que están sujetos a injusticias tanto económicas como culturales: “¿qué combinación de soluciones funcionaría mejor para minimizar, si no para eliminar del todo, las interferencias mutuas que pueden surgir cuando se persiguen simultáneamente la redistribución y el reconocimiento?” (Fraser, 1997a, p.44). La respuesta que ofrece la autora pasa por considerar primero todas las soluciones posibles (tabla 1).

Tabla 1: Soluciones afirmativas y transformativas en la redistribución y el reconocimiento

	<b>Afirmación</b>	<b>Transformación</b>
<b>Redistribución</b>	<p><i>Estado liberal benefactor</i></p> <p>Reasignación superficial de los bienes existentes entre grupos existentes.</p> <p>Apoya la diferenciación entre los grupos</p> <p>Puede generar irrespeto</p>	<p><i>Socialismo</i></p> <p>Reestructuración profunda de las relaciones de producción.</p> <p>Difumina los factores de diferenciación entre los grupos.</p> <p>Puede contribuir a reparar algunas formas de irrespeto</p>
<b>Reconocimiento</b>	<p><i>Multiculturalismo central</i></p> <p>Reasignación superficial del respeto entre las identidades existentes de los grupos existentes</p> <p>Apoya la diferenciación entre los grupos</p>	<p><i>Deconstrucción</i></p> <p>Reestructuración profunda de las relaciones de reconocimiento</p> <p>Desestabiliza la diferenciación entre los grupos</p>

Fuente: Fraser, 1997a, p.45.

Desde el análisis de cada una de las combinaciones posibles, la autora propone atenuar el dilema con soluciones que minimicen los conflictos dada la intersección de los ejes de injusticia, es decir, de las dimensiones económicas y culturales. Por tanto, su propuesta en este aspecto, y en el marco de la conceptualización bidimensional de la justicia social, pasa por la reestructuración de las relaciones de producción en la dimensión económica y la reestructuración de las relaciones de reconocimiento en la dimensión cultural. Es, con todo, un “escenario menos problemático”, “una estrategia de transición”, que propone que la deconstrucción de las dicotomías posibilitará posteriormente construcciones de identidad desde una base de igualdad social (Fraser, 1997a, pp. 49-50).

La concepción bivalente que defiende la autora supone asumir la integración de la redistribución y el reconocimiento porque estas soluciones por sí solas no son suficientes como medidas de justicia social dada la intersección de los ejes de injusticia (Fraser, 1996a). Vemos, de nuevo, cómo la definición de la justicia social va más allá de la concreción de un concepto y visibiliza otras cuestiones teóricas que remiten a la concepción de la sociedad. Así, al hablar de justicia social, se habla también de estructura social y de cómo ésta afecta a los grupos sociales sujetos a la misma. En este aspecto, Fraser argumenta a favor de una perspectiva dualista para entender la relación entre la dimensión



económica y la dimensión cultural frente a una posición situada en el dualismo sustancial que constituye ambas dimensiones en esferas diferentes (1996a, 1997a).

Cultura y economía están entroncadas mutuamente en relación con los vínculos no institucionales. Justamente nuestras prácticas económicas conocidas tienen una dimensión cultural irreductible y constitutiva; elimina lo conocido de los significados y normas, afecta no sólo al bienestar material de los actores sociales, sino a sus identidades y su estatus como tal. Por el contrario, nuestras prácticas culturales conocidas tienen una dimensión económica irreductible y constitutiva, que penetra en la lógica instrumental asociada a la forma establecida, afecta no sólo al estatus y a las identidades de los actores sociales, sino asimismo a su bienestar material (Fraser, 1996a, p.35).

La solución al dilema pasa así por definir y situar la justicia social en cada práctica social:

Lo que realmente necesita qué tipo de gente, con qué tipo de reconocimiento y en qué contextos depende de la naturaleza de los obstáculos con los cuales se encuentran para alcanzar la paridad participativa. Esto, repito, no puede ser determinado mediante un argumento filosófico abstracto. Sólo puede ser determinado mediante una teoría social crítica, una teoría orientada normativamente informada empíricamente y guiada por el propósito práctico de superar la injusticia (Fraser, 1996a, p.34).

Con el dualismo perspectivista podemos, entonces, definir la justicia de cada práctica social, independientemente de donde se sitúe institucionalmente, planteando la cuestión desde cada uno o desde los puntos de vista analíticamente distintos, a saber: la práctica en cuestión reduce o amplía las condiciones objetivas e intersubjetivas de la paridad participativa (*ibid.*, p.37).

Es decir, es necesario tener en cuenta los factores institucionales y sociales que conducen a evaluar una práctica específica como socialmente justa o injusta para poder concretar las soluciones a la injusticia que faciliten la paridad participativa de los grupos sociales afectados por dicha situación. Es esta la postura que tomamos en la perspectiva de justicia social que sustenta este trabajo: siendo el objetivo evaluar cuán justas son determinadas prácticas, es necesario pasar de la abstracción del concepto a su concreción en dichas prácticas (Cribb y Gewirtz, 2003). El ejercicio teórico pasa de este modo por la concreción

en contextos específicos para su análisis. Para ello, como desarrollaremos ampliamente en el tercer capítulo de esta tesis, nos servimos principalmente de la herramienta teórica y metodológica que nos proporciona la teoría de Basil Bernstein, una teoría social crítica dirigida a describir y analizar el papel de la escuela en el proceso de reproducción cultural y social (Silva, 2001).

La propuesta de Fraser, y retomamos aquí el inicio de este apartado, pasa por la paridad participativa como criterio para la evaluación de la justicia social. Partiendo de una concepción bidimensional del concepto, es precisamente la centralidad de la paridad la que concluye en la inclusión de una tercera dimensión, la política, y de la representación como solución a las injusticias en la misma. Las tres dimensiones quedan relacionadas dada la interconexión entre economía, cultura y política. Consecuentemente, las tres han de ser necesariamente consideradas para superar las situaciones de injusticia social.

En esta situación, en la que hay una clara conciencia de una injusta delimitación del marco, es difícil ignorar la dimensión política de la justicia. Si la globalización está politizando la cuestión del marco, también está haciendo visible un aspecto de la gramática de la justicia a menudo preterido en el periodo anterior. Ahora está claro que ninguna reivindicación de justicia puede evitar que se presuponga cierta noción de representación, implícita o explícita, ya que nadie puede evitar asumir un marco. Por ello, la representación está ya siempre inherentemente presente en cualquier reivindicación de redistribución o de reconocimiento. La dimensión política está implícita en, y en realidad requerida por, la gramática del concepto de justicia. De manera que no hay redistribución ni reconocimiento sin representación (Fraser, 2008, p.49).

En definitiva, la perspectiva de justicia social que tomamos en esta tesis incluye su concepción dimensional, que representamos en la tabla 2, y asume que sólo teniendo en cuenta las tres dimensiones se desarrollan prácticas educativas justas.

Tabla 2. Síntesis de las dimensiones de justicia e injusticia social y sus soluciones

Dimensión	Económica	Cultural	Política
<b>Injusticia</b>	Injusticia distributiva: mala distribución	Desigualdad de estatus: dominación cultural, no reconocimiento, falta de respeto	Injusticia política: representación fallida
<b>Concreción de la injusticia</b>	Negación de recursos para interactuar	Negación de posición a causa de jerarquías institucionalizadas	Negación de igualdad de voz y voto
<b>Solución a la injusticia</b>	Redistribución	Reconocimiento	Representación

Fuente: Elaboración propia a partir de Fraser (1997a, 2008).

Plantear la justicia social como sinónimo de la solución a una de las tres dimensiones, bien sea redistribución, reconocimiento o representación, supone partir de una concepción limitada del concepto, restringida tanto en su definición como, consecuentemente, en los planteamientos que se propongan para hacer frente a las situaciones de injusticia. En síntesis, el primer fundamento de nuestra concepción de justicia social es que éste es un concepto dimensional que incide en la dimensión económica, cultural y política de la sociedad.

### 1.1.2. La propuesta de Iris Marion Young: las cinco caras de la opresión

La segunda referencia teórica que fundamenta la posición de justicia social desde la que analizamos las prácticas educativas es la propuesta de Iris Marion Young, que nos permite complementar y completar la propuesta de Fraser. De este modo, como describimos en este apartado, Young (2000, 2004, 2011) conceptualiza la justicia y la injusticia social mediante “cinco caras de la opresión” que nos permiten concretar el concepto en el proceso de proponer criterios para la evaluación desde la justicia social. En este sentido, es una propuesta más específica desde la que podemos detallar las tres dimensiones previamente explicadas. Así pues, si bien el debate entre ambas autoras en torno a la redistribución y el reconocimiento refleja diferencias en sus concepciones de justicia social, consideramos que no es insalvable para conjugar ambas propuestas y completar la conceptualización del término. De hecho, encontramos aspectos comunes que nos posibilitan fortalecer los

elementos que consideramos clave en nuestra perspectiva de justicia social.

Para comenzar, cabe destacar que, de manera similar a la propuesta de Fraser, Young incide en la participación como aspecto clave de la justicia social afirmando que: “los procesos democráticos de toma de decisión son elementos y condición importantes de la justicia social” (Young, 2000, p. 23). Por tanto, en este aspecto, la conjugación de ambas teorías nos permite reforzar la relevancia de la participación social como fundamento de la justicia social.

De manera específica, la definición que propone Young de justicia social remite a: “las condiciones institucionales para promover el autodesarrollo y la autodeterminación de los miembros de una sociedad” (Young, 2000, p.71). Estando las condiciones institucionales en el centro de las situaciones de justicia y de injusticia social, la autora define ésta última desde dos condiciones: la dominación y la opresión.

La dominación consiste en la presencia de condiciones institucionales que impiden a la gente participar en la determinación de sus acciones o en las condiciones de sus acciones (Young, 2000, p. 68).

La opresión así entendida es estructural y no tanto el resultado de las elecciones o políticas de unas pocas personas. Sus causas están insertas en normas, hábitos y símbolos que no se cuestionan, en los presupuestos que subyacen a las reglas institucionales y en las consecuencias colectivas de seguir estas reglas (*ibid.*, pp.74-75).

Este aspecto es otro fundamento de nuestra posición de justicia social puesto que destaca el rol de las condiciones institucionales en las situaciones de justicia e injusticia social. Debido a su relevancia en nuestra perspectiva, ampliaremos esta cuestión en el siguiente apartado de este capítulo.

Dominación y opresión se concretan en la teoría de Young en cinco criterios desde los cuales especifica la opresión (Young, 2000, pp.86-109; 2004; 2011, pp.71-113). Estos criterios, “las cinco caras de la opresión”, posibilitan la concreción de un concepto tan abstracto como es la justicia social en cinco situaciones que pueden ser evaluadas desde la

dominación y la opresión. Consecuentemente, esta concreción posibilita también aproximarse a los grupos sociales que pueden ser considerados oprimidos como resultado de las condiciones y características institucionales que institucionalizan dichas situaciones, esto es, dichas relaciones sociales. Estas cinco caras de la opresión se concretan en:

- (i) explotación, relativa a las relaciones de opresión derivadas del orden laboral y la dominación de unos grupos sociales, en disposición de los medios de producción, frente a otros. Así, la opresión tiene lugar en el proceso de transferencia de los resultados del trabajo de un grupo social en beneficio de otro (Young, 2000, p.86);
- (ii) marginación, que remite a la expulsión de la participación útil en la sociedad de un grupo social, lo que deriva en la privaciones materiales, de bienestar e incluso al exterminio (*ibid.*, pp.94-95);
- (iii) carencia de poder, ligada a la explotación, se refiere a la división social en base a la división del trabajo y cómo ésta posiciona diferencialmente a grupos sociales en relación al poder que tienen, entendido poder como posibilidades de participación y toma de decisiones;
- (iv) imperialismo cultural, que remite a la opresión que resulta de “la universalización de la experiencia de la cultura de un grupo dominante y su imposición como norma” (*ibid.*, p.103). Es la dominación de un grupo respecto a otro en base a las prácticas culturales asumidas como las propias de una sociedad determinada que pueden derivar en la identificación de la diferencia e incluso en la invisibilidad de prácticas alternativas a la dominante;
- (v) por último, la violencia física es representativa de la opresión en cuanto que llega a tener un carácter sistemático, una existencia como práctica social, como hecho social justificado por la pertenencia de los sujetos a determinados grupos sociales (*ibid.*, pp.107-8).

Respecto a las tres primeras caras de la opresión la autora explica que:

la explotación, la marginación y la carencia de poder se refieren todas ellas a relaciones de poder y opresión que tienen lugar en virtud de la división social del trabajo, es decir, de quién trabaja para quién, quién no trabaja, y cómo el contenido del trabajo define la posición institucional que una ocupa en relación con las demás personas. (...) Estos tipos de opresión son una cuestión de poder concreto en relación con las demás personas, es decir, una cuestión de quién se beneficia a costa de quién, y quién es prescindible (*ibid.*, p.102).

Las otras dos caras de la opresión, por su parte, quedan en relación en mayor medida con la dimensión cultural (retomando aquí la diferenciación de dimensiones en los términos de Fraser previamente explicados).

Las cinco caras de la opresión, al igual que hemos visto con las dimensiones, los ejes de justicia social y la intersección de los mismos en colectividades bivalentes, no son categorías puras que tengan soluciones exclusivas. En este sentido, Young defiende que las opresiones que derivan principalmente de distribuciones injustas (esencialmente explotación, marginación y carencia de poder) no tienen únicamente una solución redistributiva:

las injusticias de la explotación no se eliminan a través de la redistribución de bienes, ya que mientras no se modifiquen las prácticas institucionalizadas y las relaciones estructurales, los procesos de transferencia volverán a crear una desigual distribución de beneficios (*ibid.*, p.93).

De esta manera, la autora enfatiza cómo la opresión económica incide en la opresión y dominación cultural, siendo el resultado la limitación de la participación en la sociedad. Queda por tanto de relieve la conexión entre la dimensión económica y la cultural y la consecuente dificultad de pensar en situaciones injustas en las que no haya una intersección de ejes de injusticia.

Consideramos que la propuesta de Young tiene la potencialidad de concretar las relaciones de opresión y dominación y así posibilitar la evaluación de las consecuencias socialmente injustas de las condiciones institucionales y sociales. En este sentido, valoramos que es una propuesta de relevancia y de utilidad para el análisis y la evaluación de la justicia social en prácticas sociales (en nuestro caso, las concretamos en

prácticas educativas) y de este modo la tomamos para completar nuestra perspectiva, ya que nos proporciona criterios mediante los cuales ampliar y a la vez especificar la conceptualización de la justicia social.

### **1.1.3. La intersección de las propuestas de Fraser y Young**

Como hemos comentado previamente, el debate entre redistribución y reconocimiento es una confrontación teórica propia de los desarrollos teóricos de la justicia social. En este aspecto, el debate entre Fraser y Young queda recogido en un intercambio de textos que se sucedieron a modo de réplicas: Fraser, 1997a, 1997b; Young, 1998<sup>13</sup>. En el centro de esta discusión queda el interés común en la conceptualización de las condiciones estructurales que conducen a situaciones de injusticia social. Las diferencias en sus propuestas que llevaron a esta dialéctica en torno a la justicia social se fundamenta en la comprensión que cada autora tiene de la estructura social y de su incidencia en los sujetos (Palacio Avendaño, 2013).

De manera concreta, Young presenta una crítica a la teoría dicotómica planteada por Fraser al describir la estructura social en torno a la dimensión económica y a la social<sup>14</sup>. Enfatiza principalmente que la ya comentada dualización: “no da cabida a un tercer aspecto político de la realidad social concerniente a las instituciones y prácticas legislativas, ciudadanía, administración y participación política” (Young, 1998, pp.150-151). Por su parte, y como acabamos de explicar, formula una propuesta en la que desarrolla cinco caras desde las que define relaciones de opresión y dominación, esto es, relaciones de injusticia social. Frente a esto, la crítica de Fraser se dirige a la dificultad para distinguir si dichas caras quedan enraizadas en cuestiones ligadas a la redistribución o al reconocimiento, ya que no distinguirlo complica la propuesta de soluciones a dichas injusticias.

---

<sup>13</sup> Tal y como documenta Palacio Avendaño (2013) la sucesión de los textos considerando la fecha de publicación de las versiones originales fue: Fraser, 1997a (publicación original en 1995), Young, 1998 (publicación original en 1997) y Fraser 1997b.

<sup>14</sup> Recordemos que el desarrollo tridimensional del concepto de Nancy Fraser queda patente más adelante: 2008 en su edición española.

Ante este debate, consideramos que la perspectiva desarrollada por Fraser en sus sucesivos trabajos permite resolver estos desencuentros. En primer lugar, hay que valorar que la dicotomía entre redistribución y reconocimiento es una distinción principalmente analítica que la propia autora es capaz de conjugar reconociendo la imbricación de ambas dimensiones, como hemos comentado al describir las soluciones a las injusticias en el apartado 1.1.1. En esta misma línea, y en segundo lugar, cabe subrayar que la inclusión de la dimensión política en su definición de justicia social permite superar en gran medida las críticas en torno a la dicotomía de su propuesta. En tercer lugar, y en respuesta a las críticas de Fraser a la propuesta de Young, consideramos que la concreción en las cinco caras no resta claridad a la misma. En este sentido, creemos que sí es posible vincular de qué manera la dimensión económica-política y/o la cultural pueden tener una mayor incidencia en la concreción de la opresión en cada una de las caras. De hecho, creemos que es incluso posible relacionar las caras de la opresión de Young con las dimensiones de justicia social propuestas por Fraser, si bien es cierto que este ejercicio requiere dar más peso a una de las dimensiones frente a otras al concretar las caras. Planteamos esta posible relación en la tabla 3.

Tabla 3: Integración de las propuestas teóricas de Fraser y Young

<b>Injusticias en las dimensiones (Fraser)</b>	Injusticia distributiva: mala distribución.	Desigualdad de estatus: dominación cultural, no reconocimiento, falta de respeto.	Injusticia política: representación fallida.
<b>Las cinco caras de la opresión (Young)</b>	Explotación, marginación, privación.	Imperialismo cultural, violencia.	Carencia de poder.

Fuente: Elaboración propia a partir de Fraser (1997a, 2008) y Young (2000, 2011).

Esta relación que proponemos es genérica y queda en un plano teórico. Surge de nuevo la necesidad de concretar el análisis de la injusticia social en prácticas sociales específicas para poder hacer una evaluación de los ejes de injusticia en los que puedan quedar arraigadas. En esta concreción, consecuentemente, la integración de las propuestas será más factible.

En síntesis, creemos que hay puntos en común que nos permiten combinar ambas propuestas en base a su definición de las situaciones de



injusticia social. Como ejemplo, la referencia que ambas hacen a la explotación como una relación de injusticia. Dada esta conciliación posible, conjugamos ambas propuestas en la fundamentación de nuestra perspectiva de justicia social para tener una visión más completa del concepto. Destacamos, sobre todo, que ambas autoras remiten a la estructura social para pensar la injusticia social. Este aspecto es básico en la posición desde la que abordamos los contextos educativos específicos y las prácticas educativas en los mismos, de ahí que lo amplíemos en el siguiente apartado.

### **1.1.3.1. La institucionalización de injusticias estructurales**

Las situaciones de injusticia social en las que quedan posicionados determinados sujetos en una sociedad dada es una cuestión que deriva de las características estructurales de dicha sociedad. No resultan de las características individuales de las personas, sino que es su condición de sujetos en un orden social dado la que deriva en situaciones de opresión y dominación, de injusticia social. Por consiguiente, los principios de justicia e injusticia social quedan en el nivel estructural, no en el individual. Esta afirmación es clave en la fundamentación de justicia social que sustenta esta tesis y es en este sentido en el que recogemos tanto las referencias a las injusticias estructurales que hace Young (2006) como la referencia a los obstáculos institucionalizados de Fraser (2008).

La injusticia estructural existe cuando los procesos sociales sitúan a grandes grupos de personas bajo la amenaza sistemática del abuso o de la privación de los medios necesarios para desarrollar y ejercitar sus capacidades<sup>15</sup>, al mismo tiempo que estos procesos capacitan a otros para abusar o tener un amplio espectro de oportunidades para desarrollar y ejercitar capacidades a su alcance. (...) La injusticia estructural ocurre como consecuencia de muchos individuos e instituciones que actúan para perseguir sus metas e intereses particulares, (...) dentro de los límites y leyes aceptadas (Young, 2011, p.69).

---

<sup>15</sup> Cabe mencionar aquí el trabajo de López Fogués (2014, 2016) en cuanto que integrador del enfoque de las capacidades y la propuesta de las cinco caras de la opresión de Young, aplicado asimismo al estudio de la FP. Si bien no es la perspectiva que tomamos en esta tesis, la concreción que propone la autora de ambos enfoques, especialmente de las caras de la opresión, resulta interesante como propuesta para profundizar en el análisis de estos contextos educativos desde la justicia social.

Por su parte, Fraser afirma que superar la injusticia pasa por “desmantelar los obstáculos institucionalizados que impiden a algunos participar en un plano de igualdad con los demás, como socios de pleno derecho en la interacción social” (Fraser, 2008, p.117). Como hemos ampliado previamente, estos obstáculos pueden remitir tanto a estructuras económicas, como a jerarquías de valores y/o a una representación fallida en la toma de decisiones. Es precisamente la institucionalización de estos obstáculos, su rol en la constitución de las condiciones institucionales, la que sitúa la injusticia en el nivel estructural.

Por tanto, en el análisis de la justicia social es necesario identificar los ejes de desigualdad que resultan de las condiciones institucionales y las jerarquías que producen, así como el posicionamiento diferencial<sup>16</sup> que deriva de estas características del orden estructural. En este sentido, la evaluación que proponemos de las prácticas educativas desde la justicia social pasa necesariamente por considerar los aspectos sociales que inciden en dichas prácticas y valorar en qué medida derivan en situaciones de justicia o injusticia social. Desde esta consideración, la pregunta que subyace es la siguiente: *“Does the practice in question work to undermine or to ensure both the objective and intersubjective conditions of participatory parity?”* (Fraser, 1996, pp.42.43).

#### **1.1.4. El sujeto vulnerable**

Hasta el momento, hemos propuesto que la injusticia social es una condición que resulta de características estructurales específicas, de una ordenación social determinada que deriva en relaciones sociales desiguales, de opresión y dominación. Lo que planteamos ahora es incidir en la definición del quién de la injusticia (Fraser, 2008). En este aspecto, a las propuestas de las dos autoras de referencia, sumamos la de Fineman

---

<sup>16</sup> En el tercer capítulo de esta tesis incidimos en el concepto de posicionamiento en base a la fundamentación teórica que nos proporciona Basil Bernstein. Anticipamos aquí que desde su teoría, posicionamiento remite: *“a localização diferencial dos sujeitos na divisão social de trabalho que irá definir o seu posicionamento dentro da hierarquia social e, ao mesmo tempo, condicionar o seu acesso a formas diferenciais de comunicação”* (Afonso, Pires, Morais y Neves, 1997).

(2008, 2010) por su especificidad en la descripción de “el sujeto vulnerable”.

En el apartado 1.1.1, hemos anticipado parte de la propuesta de Fraser en torno al quién de la injusticia. En este aspecto, partimos de la diferenciación inicial entre colectividades puras y colectividades bivalentes (Fraser, 1997), siendo esta distinción relativa a los ejes de injusticia que confluyen en las colectividades. Tal y como se ha comentado, es complejo pensar en la pureza de las colectividades dada la imbricación de las dimensiones en el conjunto de la vida social. En posteriores desarrollos, y nos situamos ya en el enfoque tridimensional del concepto, la autora concreta el quién de la injusticia en el *all-subjected principle*<sup>17</sup>: “de acuerdo con este principio, todos aquellos que están sujetos a una estructura de gobernación determinada están en posición moral de ser sujetos de justicia en relación con dicha estructura” (Fraser, 2008, p.126). La autora propone una concepción amplia del quién de la justicia, en cuanto que este principio abarca todo tipo de relaciones con la estructura. Asimismo, cabe mencionar que dicho principio se presenta en su desarrollo teórico de superación del marco nacional, afirmando que las estructuras de gobernación son transnacionales y que, por tanto, las sujeciones han de considerarse de manera amplia en este “des-enmarque” (*ibid.*, p.120).

Es necesario apuntar que previamente al *all-subjected principle*, la autora describió el quién de la injusticia mediante el *all-affected principle*: “*this principle holds that all those affected by a given social structure or institution have moral standing as subjects of justice in relation to it*” (Fraser, 2005, p.82). En este sentido, creemos que el paso de “afectados” a “sujetos” incide en la concepción estructural y relacional de la justicia social. Ésta no es sólo consecuencia de las características de los individuos, sino que resulta de la posición de los mismos en la estructura. Es decir, no es una situación que afecte exclusivamente a determinados

---

<sup>17</sup> La traducción propuesta en la edición española de 2008 es “el principio de todos los sujetos”. Creemos que el uso del artículo determinado hace la traducción algo confusa, ya que entendemos que “*all-subjected*” remite a “todos sujetos”, es decir, a un estado, y no a sujetos como sustantivo. Por este motivo, optamos por usar el concepto original.

grupos sociales por características propias que los diferencian de otros. La sujeción es propia de la ordenación social y es su concreción en prácticas y relaciones sociales específicas la que deriva en situaciones de injusticia social. La condición de persona oprimida, dominada o vulnerada no es pues un rasgo individual, sino relacional.

En una línea que consideramos similar a esta propuesta, Young describe la desigualdad estructural (recordemos que su definición de injusticia remite a las condiciones institucionales) enfatizando las posibilidades que resultan de las diferentes posiciones sociales. Por consiguiente, subrayamos de nuevo que la sujeción a la estructura es compartida por todos los sujetos y son las diferencias derivadas de las posiciones las que dan lugar a situaciones de injusticia.

*Structural inequality, then, consists in the relative constraints some people encounter in their freedom and material well-being as the cumulative effect of the possibilities of their social positions, as compared with others who in their social positions have more options or easier access to benefits (Young, 2001, p.15).*

Desde una posición teórica dirigida también al estudio de las desigualdades sociales, la propuesta de Fineman (2008, 2010) nos permite ampliar la definición del quién de la injusticia al aportar la vulnerabilidad como adjetivo para calificar la situación de los sujetos manteniendo la responsabilidad institucional en las situaciones de injusticia:

*In contrast, I want to claim the term “vulnerable” for its potential in describing a universal, inevitable, enduring aspect of the human condition that must be at the heart of our concept of social and state responsibility. Vulnerability thus freed from its limited and negative associations is a powerful conceptual tool with the potential to define an obligation for the state to ensure a richer and more robust guarantee of equality than is currently afforded under the equal protection model (Fineman, 2008, pp.8-9).*

En este sentido, la posición de los sujetos en las relaciones sociales en las instituciones deriva en posibilidades diferenciales de participación, lo que puede suponer también una situación diferencial de vulnerabilidad. Así, la aproximación que presenta la autora reconoce tanto la sujeción

como las posibilidades participativas que ésta da a los sujetos. Y de la misma manera que Fraser y Young dirigen la atención a los obstáculos institucionalizados y a las injusticias estructurales respectivamente, Fineman propone que: “*a vulnerability analysis provides a means of interrogating the institutional practices that produce the identities and inequalities in the first place*” (*ibid.*, p.16), siendo, por tanto, tres aproximaciones compatibles. En conjunto, lo que destacamos de esta propuesta, y tomamos para nuestra fundamentación de justicia social, es que el quién de la injusticia, esto es, el sujeto vulnerable, resulta de las estructuras y no de las características de los individuos y/o de los grupos sociales en los que se puedan situar.

*We must begin to think of the state's commitment to equality as one rooted in an understanding of vulnerability and dependency, recognizing that autonomy is not a naturally occurring characteristic of the human condition, but a product of social policy (ibid., p.23).*

Consecuentemente, la responsabilidad para superar la injusticia no puede recaer en los propios individuos, siendo la individualización una posición contraria a estas asunciones. Es precisamente el auge de la individualización en el marco del neoliberalismo<sup>18</sup> el que incide en que la solución a las posibles situaciones de injusticia social pasa por las acciones individuales, obviando así que estas acciones quedan limitadas por la posición que ocupan los sujetos y lo que ésta pueda posibilitar. Este choque entre la fundamentación de justicia social que postulamos y la individualización como tendencia social cada vez más consolidada y asumida es uno de los elementos que nos ha llevado a plantear la necesidad de una mirada de justicia social en educación que permita cuestionar y superar los discursos individualizadores que instalan en la desigualdad. Así pues, este aspecto es otro de los fundamentos de la perspectiva presentada.

---

<sup>18</sup> Dedicamos el segundo capítulo de esta tesis a fundamentar el auge del neoliberalismo en las políticas educativas en el marco de la modernización conservadora. Por este motivo, no nos extendemos más al respecto en este capítulo.

### **1.1.5. Propuesta para el análisis de prácticas educativas desde una concepción dimensional de justicia social**

El principal objetivo de este primer apartado ha sido presentar los referentes teóricos en los que se basa la perspectiva de justicia social que fundamenta esta tesis. Hemos comenzado afirmando que la justicia social es un concepto que se entiende y se concreta desde diversas concepciones, siendo así un término situado que refleja posiciones determinadas respecto al objeto de estudio. Como cierre del apartado, y a modo de síntesis, subrayamos los principales elementos de nuestra concepción y los integramos en una propuesta para el análisis de la justicia social en educación.

La concepción de justicia social que en esta tesis dirigimos al análisis de contextos educativos específicos se basa en una consideración del concepto en base a tres dimensiones: la económica, la cultural y la política. Las tres quedan imbricadas en la realidad social, de manera que resulta complicado arraigar una situación de injusticia exclusivamente a una u otra dimensión.

Las injusticias sociales remiten a las condiciones institucionales que pueden convertirse en obstáculos para la paridad participativa en dichas dimensiones. Así, son consecuencia de las estructuras sociales y de las reglas que regulan las instituciones y se evidencian en el posicionamiento diferencial de los sujetos en el orden social. Su principal concreción es la dificultad y/o el impedimento de participación social, remitiendo este concepto a la esfera política, al ejercicio democrático de toma de decisiones, al ejercicio de la ciudadanía, en definitiva. La injusticia social es una cuestión institucional no atribuible exclusivamente a características individuales.

Concretando la propuesta en el ámbito educativo<sup>19</sup>, en la definición de una práctica educativa como socialmente justa, ponemos en relación esta conceptualización dimensional y las condiciones institucionales con el posicionamiento de los sujetos en el sistema educativo y tras su salida del mismo. De esta manera, proponemos que una práctica educativa socialmente justa tendrá que posibilitar la participación en la sociedad siguiendo las tres dimensiones y sus soluciones, esto es, redistribución, reconocimiento y representación. Consideramos que es posible relacionar estas dimensiones con diferentes momentos del proceso educativo, concretando así las posibilidades de participación en el sistema educativo.

De este modo, planteamos como un ejercicio de redistribución inicial la extensión del acceso al sistema educativo, posibilidad que queda recogida en la universalización de la educación, regulada en España desde 1970 con la Ley General de Educación (LGE en adelante). Asimismo, y en otra línea que desarrollamos en el quinto capítulo de esta tesis<sup>20</sup>, la localización geográfica de los programas puede ser evaluada como un ejercicio de distribución de recursos en cuanto posibilite o dificulte el acceso del alumnado a los diferentes programas. De igual manera, la selección del conocimiento oficial (Apple, 2000a) es un ejercicio de distribución de conocimiento al alumnado a modo de bienes simbólicos. En conjunto, la redistribución es una solución de justicia social amplia, aunque insuficiente, que permite incluir diversos aspectos de la relación educativa.

Ahora bien, a pesar de esto, y siendo coherentes con lo expuesto previamente, no queremos en ningún caso equiparar justicia social con redistribución, ya que esto supondría restringir la comprensión del propio concepto, prescindir de elementos que posibilitan una definición más amplia del mismo y obviar así las consecuencias que las condiciones institucionales pueden tener en la dimensión cultural y política. Citando la

---

<sup>19</sup> Esta propuesta ha sido previamente presentada en diferente medida en: Abiétar López, M., Navas Saurin, A., y Marhuenda Fluixá, F. (2015) y en Abiétar López, M., Giménez Urraco, E., y Navas Saurin, A. A. (2016), lo que ha posibilitado su discusión y reelaboración en el desarrollo de esta tesis.

<sup>20</sup> Concretamente, en la sección 5.3 (Distribución geográfica de los programas: la localización de la FP de base en la ciudad de Valencia).

revisión de justicia social y equidad escolar realizada por Bolívar, coincidimos en que: “lo justo ya no puede seguir identificándose con un universalismo homogeneizador, pues exige ser compensado con el reconocimiento de contextos y culturas” (Bolívar, 2011, p.11), a lo que añade que la promoción de la equidad es necesaria para el ejercicio de la participación activa en la vida pública (*ibid.*, p.37).

Pasando ahora al reconocimiento como solución arraigada principalmente en la dimensión cultural, la relación más directa remite en nuestra propuesta al contenido del currículo oficial. En este ámbito, la selección específica de contenidos y su institucionalización como el conocimiento socialmente relevante supone el reconocimiento de una cultura oficial frente a otras que quedan en una posición inferior. Este aspecto nos conduce a retomar aquí principalmente la cara de la opresión relativa al imperialismo cultural que, recordemos, recoge la opresión resultado de “la universalización de la experiencia de la cultura de un grupo dominante y su imposición como norma” (Young, 2000, p.103). Sin lugar a dudas, ésta es una cuestión también política, hecho que nos hace insistir en la imbricación de las dimensiones de justicia social.

Por lo que respecta a la representación, nuestra propuesta apunta a concretarla en la salida de los programas, si bien mantenemos que la interrelación de dimensiones hace que la concreción en momentos del proceso educativo sea una distinción esencialmente teórica. En este aspecto, pensamos en las posibilidades que el alumnado tiene al finalizar una formación específica en base a su posición en el orden social. Así, los itinerarios probables (Casal, García, Merino y Quesada, 2006a) quedan fuertemente condicionados por la salida del sistema y, de manera específica, por las cualificaciones logradas y el acceso que éstas posibilitan al mercado de trabajo. De este modo, el valor diferencial de las cualificaciones obtenidas en los diversos niveles educativos se traduce en gran medida en transiciones profesionales y posiciones laborales diferenciadas.



Retomando la interrelación de las dimensiones que fundamenta nuestra concepción de justicia social, queremos subrayar que esta conexión que planteamos entre dimensiones y fases del proceso educativo no es una relación exclusiva, hecho que supondría obviar dicha interrelación. Redistribución, reconocimiento y representación pueden manifestarse en todo el proceso educativo. De esta manera, a lo largo del proceso hay una distribución de conocimiento socialmente relevante, con la consecuente distribución de itinerarios posibles en base al nivel educativo alcanzado y la certificación obtenida. Asimismo, el reconocimiento no se limita el contenido del currículo oficial, sino que encontramos también relaciones de dominación y opresión en la producción y reproducción del discurso pedagógico (en términos bernstenianos <sup>21</sup>). En relación a la representación, es posible pensarla también desde la toma de decisiones tanto en el contexto de generación del discurso pedagógico como en la práctica pedagógica específica, es decir, en las relaciones sociales que tienen lugar en el contexto local. Así pues, considerando esta interrelación, destacamos que es la concreción en contextos educativos específicos la que posibilita especificar el análisis.

A modo de síntesis de esta primera sección, recogemos esta propuesta para el análisis en la tabla 4, en la que, siendo coherentes con lo expuesto, no atribuimos de manera directa ni el momento del proceso educativo ni la concreción de justicia social a ninguna de las dimensiones.

Tabla 4: Propuesta para el análisis de la justicia social en educación

<b>Dimensión</b>	Económica	Cultural	Política
<b>Solución a la injusticia</b>	Redistribución	Reconocimiento	Representación
<b>Momento del proceso educativo</b>	Acceso a los recursos: al programa, durante el programa, al finalizarlo Práctica educativa específica Salida del programa: continuidad educativa / inserción sociolaboral		
<b>Concreción de la justicia social</b>	Recursos distribuidos en los programas: materiales, personales, sociales Conocimiento oficial, socialmente válido; discurso pedagógico oficial Participación diferencial en la vida social, itinerarios posibles		

Fuente: Abiétar López, Navas Saurin y Marhuenda Fluixá, 2015, p.153.

<sup>21</sup> Ampliaremos los conceptos de producción y reproducción del discurso pedagógico en el tercer capítulo, correspondiente al desarrollo de la teoría de Basil Bernstein en esta tesis.

Con todo, esta es la perspectiva de justicia social desde la que nos posicionamos para desarrollar esta investigación. Las referencias teóricas presentadas nos han permitido concretar en parte el concepto de justicia social. Ahora bien, como hemos planteado, el estudio desde la justicia social requiere pasar a contextos específicos en los que poder evaluarla. Por consiguiente, lo que proponemos a continuación es ir concretando estos fundamentos en los contextos educativos que analizaremos.

### **1.2. Concretando la evaluación desde la justicia social: transitar en y desde el sistema educativo**

*What I want to do is to argue that it is no possible to resolve the question of what counts as justice in education at a purely abstract level, and that what counts as justice can only properly be understood within specific contexts of interpretation and enactment (Gewirtz, 2006).*

Con el objetivo de afrontar la naturaleza plural de la justicia social y plantear estrategias para el análisis de políticas y prácticas educativas, Alan Cribb y Sharon Gewirtz (2003) defienden la necesidad de concretar los estudios en torno a la justicia social en contextos específicos para superar las dificultades derivadas de aproximaciones limitadas en la abstracción. Cribb y Gewirtz recogen esta abstracción en dos tendencias: por una parte, y como aspecto que remite en parte al dilema entre redistribución y reconocimiento, inciden en la dificultad que supone superar en el nivel abstracto las tensiones que derivan de la concepción dimensional de la justicia y de los conflictos en la propuesta de soluciones que pueden resultar contradictorias en la práctica. En este sentido, concretar en contextos específicos permite adecuar las propuestas a la realidad de dichos contextos. Por otra parte, exponen la problemática de la “*critique from above*” manifestando su crítica hacia una posición investigadora determinada. Se refieren aquí, en parte siguiendo con la idea anterior, a los análisis y a los/as analistas que toman distancia de la práctica en sus estudios y se mantienen en un nivel abstracto sin considerar la realidad contextual y los factores que inciden en el desarrollo de las prácticas analizadas.

*In so far as such analysts view their work as informing practice, this is limited to pointing out to practitioners the social, economic and political contexts which shape or constrain their work or the mechanisms of social reproduction to which they are often presented as contributing. Those engaged in 'critique from above' do not think it is part of their job to consider how the practical difficulties teachers have to face in trying to implement socially just practices particularly within a hostile context might be resolved or accommodated (Cribb y Gewirtz, 2003, p.15).*

En un texto posterior, y fundamentándose principalmente en el trabajo de Iris Marion Young, Gewirtz (2006) mantiene la defensa de esta aproximación contextualizada para investigar desde la justicia social que posibilita proponer soluciones adecuadas y situadas en el contexto estudiado. La autora se justifica en base a tres razones: en primer lugar, resalta de nuevo la dificultad que supone especificar la concepción dimensional de la justicia sin tener referencias concretas que permitan ejemplificarla. En segundo lugar, plantea la necesidad de situarse en los contextos de realización precisamente<sup>22</sup> por la intersección de intereses que pueden incidir en las realizaciones contextuales. Insiste, por tanto, en la naturaleza mediada de las prácticas: *"therefore competing norms and external constraints mean that we cannot simply think in an abstract way about what is the most socially just thing to do"* (Gewirtz, 2006, p.78). En tercer lugar, muy en relación con esta naturaleza mediada, la autora propone que aquello que puede ser considerado justo es dependiente del nivel y del contexto en el que se desarrolla, incidiendo así en el carácter situado de la justicia social que mencionábamos al iniciar este capítulo. En este aspecto, las posibilidades de acción de los agentes implicados en un contexto micro varían en función de las características del mismo y del contexto macro en el que quedan situados.

Considerando ambas referencias, coincidimos en la necesidad de concretar el análisis, de situarlo en contextos específicos que podamos explorar de manera más exhaustiva teniendo en la base de dicha exploración la perspectiva de justicia social desde la que definimos nuestra posición de investigación. Nuestra propuesta se concreta en las

---

<sup>22</sup> El concepto original es *concerns*, traducible por intereses, preocupaciones, problemas. Optamos por intereses porque consideramos que se ajusta en mayor medida al sentido del concepto referido al desarrollo de prácticas en contextos específicos.

prácticas educativas en programas de FP de base<sup>23</sup>. En el marco que proporciona el sistema educativo español, estos programas son contextos educativos dirigidos a alumnado en riesgo de exclusión educativa al ser uno de los requisitos de acceso la no obtención del graduado en Educación Secundaria Obligatoria (GESO en adelante).

De la misma manera que optar por una concepción determinada de justicia social revela la posición que tomamos en la investigación, la elección del contexto en el que concretamos el análisis no es en ningún caso baladí. Elegimos estos contextos porque consideramos que en el conjunto del sistema educativo, el alumnado que participa en los mismos queda posicionado como un sujeto pedagógico vulnerable. Asimismo, son contextos educativos con unas posibilidades futuras limitadas tanto en el ámbito educativo como en el laboral, hecho que consideramos que incide en las opciones de participación social. Por lo tanto, la elección realizada al seleccionar un aspecto del conjunto de posibilidades que ofrece la investigación educativa pasa en esta tesis por describir y analizar estos contextos desde una perspectiva fundamentada en la justicia social que nos permita cuestionar y superar concepciones y concreciones de la misma en políticas y en medidas que consideramos insuficientes. Como ejemplo de esta insuficiencia, pensamos en las medidas educativas basadas en la igualdad en el acceso que plantean la redistribución de recursos como sinónimo de una práctica de justicia social.

Los programas de FP de base quedan situados entre dos instituciones fundamentales en nuestra sociedad: el sistema educativo y el mercado de trabajo, instituciones ambas que producen y mantienen efectos de exclusión (Niemeyer, 2011). Dada la centralidad social de ambas instituciones, consideramos que esta exclusión, asumida y aceptada en gran medida, es una injusticia institucionalizada. La vinculación de la FP de base al fracaso educativo y al abandono escolar remiten de manera clara a una menor posibilidad de participación en la vida social: una salida

---

<sup>23</sup> En el segundo capítulo de esta tesis describimos de manera exhaustiva los programas, por lo que incluimos aquí sólo estos rasgos identificativos con el fin de explicar la concreción que orienta esta investigación.

temprana y/o con una baja cualificación del sistema educativo limita los itinerarios futuros del alumnado. En el mismo sentido, dicha salida, muy probable en el alumnado de FP de base, tiene altas perspectivas de conducir a una posición laboral en un segmento inferior del mercado de trabajo, lo que supone a su vez menos posibilidades de formación y de desarrollo de una carrera profesional. En conjunto, situaciones que pueden concluir en relaciones de opresión y dominación y en una limitación de la participación en la vida social, esto es, en injusticia social.

Analizamos estos programas y las posibilidades participativas que ofrecen desde la transición profesional de los/as jóvenes que participan en los mismos. En este sentido, la concreción que proponemos remite tanto al contexto educativo específico de la FP de base como a la transición como proceso biográfico. Consideramos que abordar la transición nos permite definir en mayor medida el posicionamiento del alumnado, siendo éste un elemento de relevancia en la descripción de las posibilidades participativas de estos/as jóvenes. Para ampliar esta cuestión y completar así los fundamentos teóricos de esta investigación describimos a continuación la concepción que tomamos de transición.

### **1.2.1. La transición como proceso biográfico**

Siguiendo la definición del Diccionario de uso del español de María Moliner, transición remite en su primera acepción a la “acción de cambiar o pasar de un estado, manera de ser o manera de hacer una cosa a otro”. La segunda y tercera acepción se concretan en “cambio, mudanza” y “estado intermedio entre el primitivo y el estado al que se llega en un cambio”. En conjunto, entendemos transición como un proceso en el que hay un paso de una situación a otra y en el que se produce un cambio respecto al estado inicial.

Extrapolando esta definición al sistema educativo, planteamos transición como el proceso en el que los sujetos pasan de un nivel educativo a otro en el sistema y/o o de una institución a otra: de la familiar al sistema educativo o de éste a, principalmente, el mercado de trabajo.

Especificando en los programas de FP de base, los procesos en los que nos centramos son las transiciones en y desde el sistema educativo. Tomamos esta elección desde la consideración de la relevancia de ambos procesos en la biografía del alumnado en cuanto que los pasos entre niveles educativos y, de manera fundamental, los pasos entre el sistema educativo y mercado de trabajo, condicionan en gran medida las opciones educativas y laborales de los sujetos y su consecuente posicionamiento. Posibilidades que remiten en conjunto al posible ejercicio de participación en la sociedad.

El principal referente teórico en este trabajo respecto a las transiciones es el GRET<sup>24</sup>. Este grupo de investigación de la *Universitat Autònoma de Barcelona* cuenta con un amplio recorrido de investigación estructurado en torno a tres líneas diferenciadas: la expansión educativa, competencias y mercado de trabajo, los estudios universitarios y los efectos de las reformas universitarias, y la juventud y la transición escuela-trabajo. Por el interés que orienta este trabajo nos centramos básicamente en la tercera línea de investigación, situada de manera específica en las transiciones de jóvenes en y desde la etapa de escolarización obligatoria.

Al igual que sucediera con la selección de una concepción de justicia social, asumimos que optar por una perspectiva teórica determinada en el estudio de las transiciones supone elegir, y por tanto priorizar, un enfoque determinado frente a otros que pueden ser igualmente válidos en el desarrollo de la investigación. En este caso, la elección que realizamos viene dada porque los planteamientos teóricos del GRET, que ampliamos en los siguientes subapartados, nos posibilitan integrar la concepción de justicia social que asumimos con la transición como proceso biográfico. Asimismo, consideramos que sus aportaciones en relación a las modalidades de transición a la vida adulta constituyen un referente teórico que nos permite vincular transición y posicionamiento desde una perspectiva sobradamente fundamentada en los estudios realizados por el

---

<sup>24</sup><http://grupsderecerca.uab.cat/gret/>

grupo de investigación. Por tanto, transición es en esta tesis un elemento de concreción del estudio y de conexión de los diversos pilares que lo fundamentan que, además, nos permite trascender el análisis de un nivel abstracto.

#### **1.2.1.1. La propuesta del GRET en el estudio de las transiciones**

Del marco teórico en torno a las transiciones que nos proporciona el GRET, tanto en conjunto como grupo de investigación como de manera individual los miembros del grupo que lo conforman, tomamos los siguientes aspectos desde los cuales concretamos el análisis de la justicia social en contextos educativos específicos: la diferenciación entre transiciones internas y externas, la definición de itinerario y trayectoria, la concreción de la transición a la vida adulta en transición profesional y transición familiar y, como producto teórico sustentado en investigaciones empíricas, las modalidades de transición a la vida adulta.

##### **1.2.1.1.1. Transiciones internas y transiciones externas**

Situándonos en el sistema educativo cabe diferenciar los procesos de transición que tienen lugar dentro del sistema en sus sucesivos niveles de aquellos que se producen entre instituciones sociales.

En el primer caso nos referimos a las transiciones internas en el sistema educativo (García Gracia, 2013, p. 139). Estas transiciones remiten, manteniéndonos en los niveles de la escolarización obligatoria, esto es, hasta el cuarto curso de ESO, a dos transiciones significativamente distinguibles: el paso de Educación Infantil a Educación Primaria y el paso de ésta última a la etapa de ESO.

Las transiciones externas, por su parte, remiten a los cambios experimentados por los/as niños/as y los/as jóvenes entre instituciones sociales (*ibid.*, p.136). En el marco de estas transiciones, la autora, cuyo estudio se centra en los procesos de acompañamiento educativo en estos

procesos, incide en la relevancia de tres de ellas: la transición de la familia a la escuela (TFE en adelante), la transición de la escuela obligatoria a la escuela postobligatoria (TEE en adelante) y la transición de la escuela al trabajo (TET en adelante).

La TFE supone el tránsito del contexto de socialización primaria a la institución escolar en su nivel inicial, bien sea en escuelas infantiles o bien en el ciclo de Educación Infantil. Este paso supone la entrada a la escuela, un acceso que en el sistema educativo español es obligatorio a los seis años de edad. Tal y como desarrolla la autora: “estas transiciones se caracterizan por una gran diversidad y heterogeneidad de situaciones sociales: desiguales capitales sociales y educativos, según las familias; desiguales itinerarios de enseñanza pre y postobligatorios, según expectativas de futuro; desiguales constricciones sociales y oportunidades, etc.” (García Gracia, 2013, p.136). En este aspecto, y extrapolando ya al interés que fundamenta esta investigación, cabe pensar en cómo este primer paso al sistema educativo se produce desde situaciones de origen (familiares, sociales) desiguales, lo que supone un posicionamiento inicial diferencial desde el cual el alumnado comienza y desarrolla su itinerario educativo. La universalización del acceso al sistema educativo como solución redistributiva de justicia social tendría aquí, por tanto, un sentido de igualdad de oportunidades frente a las desigualdades resultantes de la heterogeneidad de los contextos primarios y su incidencia en esta transición. Un ejercicio de justicia social necesario dada la diversidad de origen, pero insuficiente considerando la concepción de justicia social en la que nos basamos.

Como segundo proceso de transición externa, la transición desde la enseñanza obligatoria, bien a la enseñanza postobligatoria (TEE) o bien al trabajo (TET) queda definida como “un proceso clave en la construcción de los itinerarios formativos y laborales de los jóvenes” (García Gracia, 2013, p.137). En este sentido, es un tránsito que determina en gran medida el desarrollo de la carrera profesional y, en consecuencia, de la inserción sociolaboral. La centralidad del trabajo como norma social (Albaigés, 2004; Alonso, 2001) explica en gran medida la relevancia de



estos tránsitos. En este aspecto, TEE y TET constituyen procesos en los que tienen una incidencia importante los cambios producidos en la sociedad que, en definitiva, es el destino de estas transiciones. Así, los cambios sociales, políticos y económicos condicionan las posibilidades de transición de los y las jóvenes que egresan del sistema educativo. Profundizaremos en el trabajo como norma social y en la influencia de estos cambios al contextualizar de manera específica las transiciones posibles de los y las jóvenes de FP de base en el sexto capítulo de esta tesis<sup>25</sup>.

Nos detenemos ahora en la transición de la escuela al trabajo dado el importante componente profesionalizador que tienen los programas de FP de base. Asimismo, el posicionamiento en el orden laboral, destino de la TET, es uno de los factores desde los que evaluamos la justicia social de estas prácticas educativas puesto que sitúan al alumnado en posiciones que dan acceso a un segmento laboral determinado.

La 'transición de la escuela al trabajo' tiene que ver con tres campos; el sistema educativo como lugar de la génesis y desarrollo de los itinerarios propiamente formativos; el campo de la inserción laboral primera como lugar de descripción de trayectorias de transición de la escuela al trabajo; finalmente el campo de mercado de la estructura ocupacional y la segmentación del trabajo como lugar finalista o de enclasmamiento de los individuos (Casal, 2008, p.182).

Destacamos esta cita en la descripción de la TET porque pone en relación el sistema educativo y los itinerarios desarrollados en el mismo con el propio desarrollo de esta transición hacia una estructura laboral caracterizada por la segmentación. El destino de esta transición es finalmente el enclasmamiento<sup>26</sup> de los individuos, esto es, su posicionamiento en un orden social determinado. En este sentido, y retomamos aquí algunas cuestiones previamente expuestas en relación a la concepción de justicia social presentada, es necesario considerar las

---

<sup>25</sup> Concretamente, en la sección 6.1 (Transitar en la flexibilidad).

<sup>26</sup> Adquisición y enclasmamiento son los términos mediante los que el GRET define el proceso social de transición a la vida adulta: "Conviene entender por adquisición el resultado de la socialización, en el sentido de aprendizajes e interiorizaciones; por enclasmamiento, el resultado de la estratificación social, en el sentido de posición social adquirida y potencial de movilidad" (Casal *et al.*, 2006a, p.29).

características de las estructuras que quedan en relación en el proceso de transición. En el caso de la TET, son el sistema educativo y el mercado de trabajo las estructuras de referencia para describir el proceso.

La diferenciación que plantea el autor entre el campo de la inserción laboral y el mercado de trabajo supone incidir en cómo el inicio de la transición al trabajo puede ser previo al egreso del sistema educativo. Es, por tanto, un proceso conectado con el itinerario formativo en tanto que se va anticipando, preparando (como ejemplo, podríamos pensar en la elecciones educativas en relación a la carrera profesional) y tanteando con las primeras aproximaciones al mercado de trabajo, algunas incluso simultáneas a la formación. De este modo, hay que tener en cuenta que “la TET empieza antes de finalizar o abandonar la formación escolar, generalmente en pleno ciclo formativo terminal, y concluye bastante después del primer empleo o contrato de trabajo” (Casal, 2008, p.189). Esta asunción es del todo relevante para enfatizar el papel que el itinerario educativo tiene en los posteriores procesos de transición.

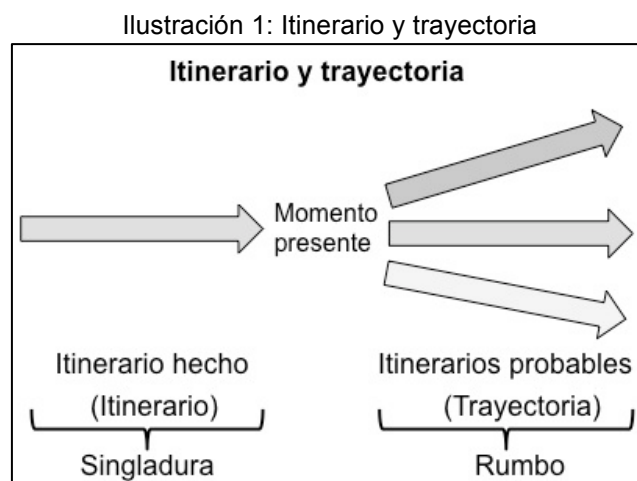
El enfoque profesionalizador que asumimos tienen los programas de FP de base nos conduce a centrarnos principalmente en las transiciones externas, especialmente en la TET. Aun así, cabe considerar que estos tránsitos no sólo ponen en relación sistema educativo y mercado de trabajo: la familia, más allá de su papel específico en la TFE, tiene también un rol clave en las transiciones que realizan los y las jóvenes, tanto por lo que respecta a la posición social de origen como en relación a las posibilidades de acompañamiento durante el proceso.

#### **1.2.1.1.2. Itinerario y trayectoria**

Al definir las transiciones internas y externas hemos empleado el término itinerario, referido al recorrido que realizan los sujetos, en este caso en la institución educativa. Desde la perspectiva teórica del GRET se plantea la distinción entre itinerario hecho e itinerario probable o trayectoria,

representados ambos mediante una analogía de navegación como singladura y rumbo respectivamente<sup>27</sup>.

El uso del término trayectoria que propone el GRET como itinerario probable, como el recorrido futuro que se realiza en un tramo biográfico, puede dar lugar a confusiones. Así, es posible encontrar en la literatura sobre transiciones referencias a la trayectoria como el recorrido realizado y/o a itinerario como el recorrido a realizar. Para evitar posibles interpretaciones erróneas, aclaramos que en esta tesis utilizaremos itinerario hecho e itinerario probable o futuro como los términos mediante los que diferenciar el recorrido previo y el recorrido futuro respectivamente. Con el objetivo de representar esta cuestión, en la ilustración 1 recogemos los diferentes elementos mediante los cuales queda reflejado un tramo biográfico ampliando la ilustración propuesta en el propio texto de referencia (Casal *et al.* 2006a, p.31).



Fuente: Elaboración propia a partir de Casal *et al.* 2006a p.31.

Aun siendo ésta una representación sencilla, valoramos su especial relevancia en esta tesis. Por este motivo, nos detenemos en la siguiente cita:

<sup>27</sup> Singladura remite a “distancia recorrida por una nave”; mientras que rumbo se refiere, en su primera acepción a la “dirección considerada o trazada en el plano del horizonte, y principalmente cualquiera de las comprendidas en la rosa náutica” (Fuente: [www.rae.es](http://www.rae.es)).

El *momento presente* identifica la coyuntura personal susceptible de ser medida; este momento vital incluye además el haz de expectativas y elecciones de la persona. (...) La variabilidad de rumbos o cambios en trayectorias es el concepto que permite romper con determinismos mecánicos o ingenuos: cada itinerario puede apuntar hacia distintos rumbos (probabilidades) y decantarse hacia uno u otro en función de factores a favor o en contra que tienen que ver con la persona (sus elecciones racionales y las constricciones sociales) (Casal *et al.* 2006a, p.30).

Tras un itinerario hecho delimitado por circunstancias personales y sociales, el/la estudiante llega al momento presente, que identificamos en esta investigación como los contextos educativos específicos de FP de base. Desde ese momento presente se abren itinerarios probables, diversas direcciones de futuro que el alumnado recorrerá en lo que, en conjunto, es su proceso de transición. Lo importante en este punto es que no existe un único itinerario futuro, si bien es cierto que sería ingenuo obviar que algunos tienen mayor probabilidad que otros de ser recorridos en base al itinerario hecho. A pesar de esto, el hecho de que se abran diversas direcciones de futuro permite pensar en el margen de acción existente en los programas y en cómo lo que ocurra en los mismos incide significativamente en los itinerarios futuros. Este margen posibilita pensar en diferentes prácticas educativas en los programas y, a su vez, en diferentes itinerarios futuros que pueden resultar de las mismas. En última instancia, los itinerarios futuros y el posicionamiento diferencial en el que deriven constituyen el aspecto concreto que nos posibilita juzgar la práctica educativa desde nuestra perspectiva de justicia social. Por tanto, en esta posibilidad de diferentes prácticas educativas situamos el objeto de estudio de esta tesis.

#### **1.2.1.1.3. La perspectiva biográfica**

La propuesta teórica del GRET queda situada en el enfoque teórico de la perspectiva biográfica.

Este enfoque nos remite a la dimensión *biográfica* de los individuos jóvenes, que realizan la transición y que describen 'itinerarios y trayectorias' y, en segundo lugar, remarca la dimensión política del Estado o sus instituciones afines, que definen e implementan su intervención sobre los mencionados itinerarios. De nuevo, pues se hacen presentes los tres vectores de la sociología: estructura, acción institucional y actor (Casal *et al.*, 2006a, p.29).

Es, por tanto, una perspectiva para abordar el proceso de transición a la vida adulta que se basa en un enfoque determinado de juventud, diferenciado de perspectivas previas que los autores recogen y sintetizan en dos grandes enfoques: el funcionalista del ciclo vital y el conflictualista de las generaciones (*ibid.*, p.28).

La perspectiva funcionalista del ciclo vital remite a la juventud como una etapa de la vida posterior a la infancia y previa a la vida adulta y a la vejez. El paso de una etapa a otra queda representado por la superación de ciclos, que supone superar las pautas propias del ciclo anterior e ir adquiriendo las del ciclo siguiente. Concretando en la juventud, la transición a la vida adulta remitiría al "acceso al mundo de los adultos". Mientras este acceso se logra, la juventud queda en un "tiempo vacío o de espera" (Casal, 2011, p.4; Casal *et al.*, 2006a, p.25). Deriva de esta perspectiva una visión adultocrática de la juventud, que queda representada en una situación de espera para llegar a la asunción de las pautas propias de la persona adulta, vinculadas en conjunto a la autonomía familiar, domiciliar y laboral.

El segundo gran enfoque que sintetizan los autores remite a una perspectiva de la juventud centrada en el hecho generacional y en el conflicto entre generaciones desde la que "los jóvenes representarían los valores asimilados al cambio social y al progreso, en detrimento de los adultos y ancianos, que representarían los valores asimilados a la tradición y a las raíces identitarias" (Casal *et al.*, 2006a, p.26). Estas diferencias atribuidas a las generaciones se concretan de manera

distintiva en el análisis de la contracultura<sup>28</sup>: las culturas juveniles, las tribus urbanas y las representaciones homogeneizadoras que se dan de la juventud, sobre todo en los medios de comunicación de masa, serían el exponente de esta perspectiva.

Como tercer enfoque, en el que se sitúa el desarrollo teórico del GRET, la perspectiva biográfica propone que la juventud es: “un tramo dentro de la biografía que va desde la emergencia de la pubertad física hasta la adquisición de la emancipación familiar plena y desde la salida del sistema escolar hasta la inserción laboral (posición y enclasmiento)” (Casal, 2011, p.9). En conjunto, la transición a la vida adulta<sup>29</sup> se plantea desde esta perspectiva como un proceso biográfico que incluye la transición profesional y la transición familiar. En ambos ámbitos -el profesional y el familiar- es el logro de la emancipación, de la autonomía (de la “adquisición y el enclasmiento”, especifican Casal *et al.*, 2006a, pp.28-29), el que lleva a concluir un proceso que queda situado en un marco social, político e histórico específico que delimita las posibilidades de transición.

Nos centraremos aquí en la transición profesional, si bien cabe considerar que la transición profesional y la familiar quedan interrelacionadas en la biografía de las personas. En este aspecto, es posible pensar en cómo la perspectiva de logro o el propio logro de una transición pueden incidir en el desarrollo de la otra: por ejemplo, la independencia económica puede facilitar la emancipación familiar. O, en otro sentido, se puede completar la transición profesional y no realizar la emancipación domiciliar, que en nuestra sociedad acompaña tradicionalmente a la familiar. Asimismo,

---

<sup>28</sup> Para ampliar este análisis de la contracultura sirva de referencia: Roszak, T. (1968). Una invasión de centauros *El nacimiento de una contracultura. Reflexiones sobre la sociedad tecnocrática y su oposición juvenil* (pp. 57-63). Barcelona: Editorial Kairós. Asimismo, remitimos al trabajo de Carles Feixa en el “estudio antropológico de la juventud urbana” como referente en el estudio de las culturas juveniles y las denominadas tribus urbanas. De sus referencias, además de las incluidas en esta tesis, destacamos: Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Editorial Ariel.

<sup>29</sup> Al describir la transición a la vida adulta en estos términos, el GRET propone superar la definición de “vida adulta” como madurez y como un estadio evolutivo (relativo principalmente a la perspectiva del ciclo vital) para centrarse en los procesos de transición hacia la emancipación (Casal, 2011; Casal *et al.*, 2006a, p.38).

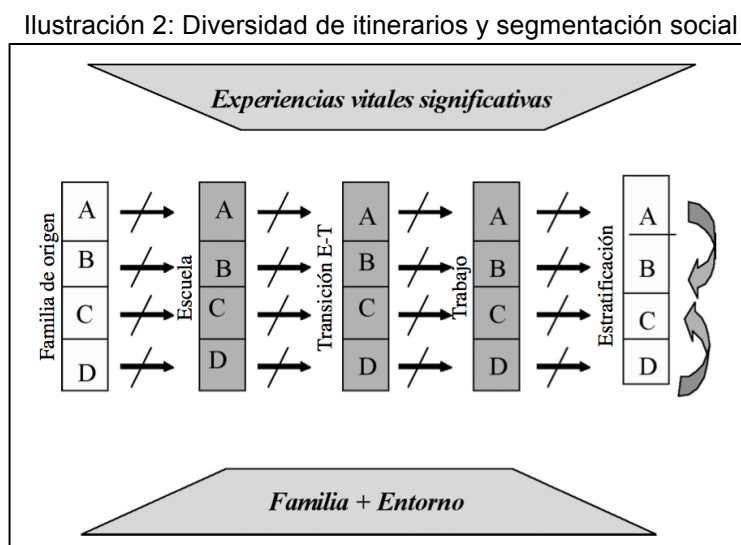
cabría pensar que puede haber diversos procesos, diversos tránsitos en el conjunto de la transición profesional y/o familiar: así, cambios de trabajo o cambios en la situación familiar pueden dar lugar a nuevos tránsitos. En resumen, no cabría concebir la transición familiar y profesional como procesos lineales y/o paralelos entre sí dada la diversidad de realizaciones posibles de los mismos.

#### 1.2.1.1.4. Modalidades de transición a la vida adulta

Seguimos con la última idea planteada: no es posible generalizar los procesos de transición dada la casuística que deriva de las diversas concreciones posibles (Casal *et al.*; 2006a, 2006b).

La identificación de la diversidad de itinerarios de juventud consiste precisamente en pasar de la individualidad total (las decenas de miles de jóvenes en un territorio determinado) a una tipología de los itinerarios básicos: pasar de las biografías de los individuos a modalidades de itinerarios; un proceso desde los individuos concretos hacia agrupamientos o clasificaciones con el ánimo de entender y comprender los procesos de *transición* y la diversidad social que se esconde. Los itinerarios, pues, tienen un vínculo con la estructura social y las segmentaciones; no son independientes de las clases sociales ni del género, ni de la etnia, ni de las migraciones. Pensar en los itinerarios equivale a pensar en la diversidad y la desigualdad social, pensar en la estructura social y en las constricciones (Casal *et al.*, 2006a, pp.33-34).

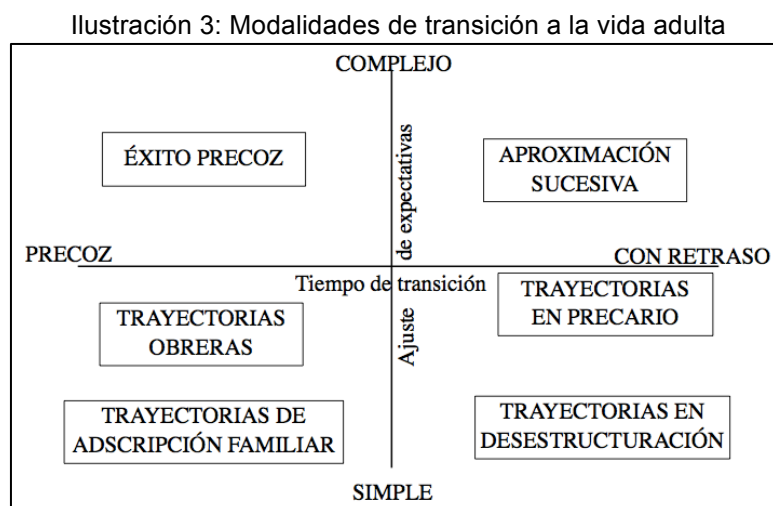
Esta diversidad queda representada en el esquema propuesto por los propios autores (ilustración 2).



Fuente: Casal *et al.*, 2006a, p.35.

Los itinerarios no son recorridos entre instituciones sociales (familia, escuela, trabajo) que las personas realicen en el vacío sin ningún tipo de influencia externa. Plantearlos desde esta perspectiva supondría obviar la incidencia que los factores sociales tienen en los mismos: así, siguiendo con los términos empleados en la ilustración 2, tanto las experiencias vitales significativas como familia y entorno influyen en dicho proceso. Esta influencia puede facilitar algunos procesos y/o frenar otros, de forma que el impacto en la transición se puede concretar de diversas maneras. Como ejemplos, la obtención de una ayuda económica o los cambios económicos y/o domiciliarios en el entorno familiar son diferentes sucesos que pueden incidir en el desarrollo del itinerario.

Teniendo estos aspectos en cuenta, el GRET desarrolla una propuesta de modalidades de transición a la vida adulta (Casal, 1996; Casal, García, Merino y Quesada, 2003, 2004, 2006a, 2006b). La tipología queda representada en un esquema organizado a partir de dos ejes: el eje horizontal remite al ajuste de expectativas y el eje vertical al tiempo de transición. En el espacio que describen estos dos ejes sitúan seis modalidades de transición (ilustración 3).



Fuente: Casal *et al.*, 2006a, p.39.

Las modalidades de transición, que han de ser pensadas desde la heterogeneidad interna de cada uno de los seis grupos propuestos, son las siguientes:



- a) **Trayectorias de éxito precoz:** identifica los itinerarios que se desarrollan de forma muy rápida y directa hacia posiciones profesionales de éxito y que, al mismo tiempo, suponen formas precoces de emancipación familiar; generalmente implican conseguir titulaciones a máximo nivel e inserciones profesionales rápidas y con proyección de futuro; al mismo tiempo, los jóvenes consiguen una emancipación familiar acelerada (ya sea por movilidad geográfica, recursos, expectativas u otras razones).
- b) **Trayectorias obreras:** identifica una inserción laboral que se desarrolla de forma rápida porque supone formación escolar corta, pero con un techo muy definido y corto de calificaciones profesionales; la aceleración en la inserción laboral va muy ligada a pautas de emancipación familiar precoz (ya sea por movilidad geográfica, o por nupcialidad precoz).
- c) **Trayectorias de adscripción familiar:** identifica casos muy aislados y poco susceptibles de ser recogidos debidamente a no ser que sea mediante prospecciones cualitativas sobre colectivos muy específicos. Se trata de jóvenes que desarrollan una transición bien ligada por la familia (adscripción); supone todo lo contrario de la elección y solo se da en determinados ámbitos de minorías étnicas segregadas y, según como, en sitios de cultura rural dispersa; asimismo pueden darse algunos casos de adscripción en zonas urbanas en relación a algunas empresas familiares como el comercio al detalle.
- d) **Trayectorias de aproximación sucesiva:** identifica itinerarios de jóvenes que apuntan hacia una inserción en éxito que les demanda toma de decisiones e itinerarios de formación prolongados pero también ciertas demoras o ajustes a las situaciones de estudio y/o trabajo y, finalmente, atrasos en el mismo proceso de emancipación familiar por razones económicas o de estrategia.
- e) **Trayectorias de precariedad:** identifican itinerarios de jóvenes que son más bien simples en formación y calificación profesional; la particularidad está dominada por un mercado laboral muy precario: comprende tanto a gente con poca formación como a jóvenes que tienen titulaciones altas pero que han tenido que asumir ajustes a la baja y escasas posibilidades de promoción profesional; la precariedad no viene definida sólo por el tipo de contrato sino por la forma de vulnerabilidad en el trabajo (riesgo de paro y por poca acumulación profesional).

- f) **Trayectorias erráticas o de bloqueo:** identifican itinerarios de jóvenes que por razones diversas quedan durante muchos años fuera de los circuitos de la formación y del trabajo; en todo caso los ingresos provienen de tareas de economía no legalizada; el paro crónico y la baja ocupabilidad tiende a hacerse continuos o permanentes. Este tipo de trayectorias (igual que las de adscripción familiar) tampoco son posibles de recoger debidamente en términos de representación estadística por razones muy obvias (Casal *et al.*, 2006a, pp.39-40).

Estas seis modalidades se convierten en una herramienta teórica de utilidad porque permiten definir y diferenciar posibles transiciones. Así, el espectro que recogen engloba en gran medida las posibilidades de los y las jóvenes que egresan del sistema educativo en nuestro contexto histórico, político y social actual.

En otro sentido, destacamos la relevancia de esta propuesta porque consideramos que ha quedado validada en sucesivas *Enquestes a la Joventut de Catalunya*<sup>30</sup>, siendo la de 2002 la elaborada por los autores de referencia (Casal, García, Merino y Quesada, 2003, 2004). Las siguientes encuestas, realizadas en 2007 (Miret, Salvadó, Serracant, y Soler, 2008) y 2012 (Serracant, 2013a), si bien no tenían como objetivo el revisar las modalidades de transición propuestas inicialmente por el GRET nos permiten comprobar tanto la validez de su modelo teórico como un último aspecto que queremos subrayar en relación a las transiciones: su carácter histórico y cambiante (Casal *et al.*, 2006a) y su fuerte relación con la coyuntura socioeconómica (Adame y Salvà, 2010).

Aunque los resultados de las tres encuestas no se pueden comparar de manera directa porque se siguieron metodologías diferentes en su elaboración, creemos que sí pueden servir como orientación para ver cómo quedan distribuidas las modalidades de transición en diferentes coyunturas socioeconómicas. Para ello proponemos la tabla 5, en la que

---

<sup>30</sup> «L'Enquesta a la joventut de Catalunya és una estadística oficial de la Generalitat de Catalunya centrada en les condicions de vida de les persones joves i els processos de transició a la vida adulta. L'EJC és un projecte de l'Observatori Català de la Joventut que té per objectiu proporcionar informació rellevant, fiable i actualitzada que contribueixi a l'orientació de les polítiques de joventut» (Fuente: [www.gencat.cat/joventut/observatori/](http://www.gencat.cat/joventut/observatori/)).

recogemos la comparativa propuesta por los propios autores de las encuestas de 2007 y 2012.

Tabla 5: Comparativa de la distribución de modalidades de transición en las *Enquestes a la Joventut de Catalunya* de 2002, 2007 y 2012

<b>Enquesta 2002<sup>31</sup></b>	<b>Enquesta 2007</b>	<b>Enquesta 2012</b>
Obreras (30%)	Trayectorias obreras (16,9%)	Trayectorias obreras (17,9%)
	Trayectorias obreras con ruptura familiar (5,7%)	Trayectorias medias precarias (13,9%)
	Trayectorias lineales medias (22,2%)	Trayectorias medias estables (14,1%)
Éxito precoz (12%)	Trayectorias lineales universitarias (23,9%)	Trayectorias universitarias precoces (13,5%).
Aproximación sucesiva (20%)	Trayectorias de emancipación preuniversitaria y ocupación tardía (11,2%)	Trayectorias universitarias tardías (21,3%)
En precariedad (38%)	Trayectorias universitarias precarias (2,9%)	Trayectorias de bloqueo laboral (11,8%)
	Trayectorias de no emancipación (17,3%)	Trayectorias de no emancipación (7,5%)

Fuente: Elaboración a partir de la comparativa de tipologías de trayectorias propuesta en la *Enquesta a la Joventut de Catalunya 2012* (Serracant, 2013a, p. 401).

Cabe señalar que el espacio que hemos dejado en la columna que recoge la encuesta de 2002 entre las trayectorias obreras y las de éxito precoz se debe a que las trayectorias lineales medias se presentan como un tipo intermedio emergente en 2007 que tuvo su continuidad en la encuesta de 2012 en las trayectorias medias estables.

Podemos ver en la tabla a partir de estos tres momentos diferentes cómo el período de crisis y recesión económica que comenzó en el año 2008 modula de manera significativa la distribución de las modalidades: la encuesta de 2007, que recoge las transiciones en el contexto de bonanza económica, tiene un mayor porcentaje de transiciones relacionadas con un desarrollo lineal. Por el contrario, los porcentajes de 2012 se

<sup>31</sup> En la encuesta de 2002 no contamos con los porcentajes de las modalidades de adscripción familiar y las erráticas/de bloqueo porque, como justifican los propios autores, su especificidad hace complejo recoger datos que sean representativos estadísticamente: “*Convé recordar que l'esquema teòric parteix de sis modalitats; en el cas de l'Enquesta dues modalitats queden silenciades per raons ja explicades al capítol 2on (l'adscripció familiar que ateny principalment a determinats joves imbricats en minories ètniques subintegrades i les trajectòries erràtiques, perquè es tracta de joves que difícilment atenen a un enquestador/a per molt de temps)*” (Casal et al., 2003, p.184).

concentran en mayor medida en modalidades de transición caracterizadas principalmente por la inestabilidad de los itinerarios recorridos.

Se cumplen en este aspecto las tendencias propuestas por Casal en 1996 y por Casal *et al.*, 2006b. Así, las que en la referencia de 1996 se proponían como modalidades emergentes (desestructuración, precariedad y aproximación sucesiva) se han ido consolidando como tendencias predominantes. En el mismo sentido, situándonos ya en la referencia de 2006b, se ha constatado el descenso del éxito precoz y la dominancia de la aproximación sucesiva, así como la emergencia de la precariedad, modalidad de transición que se ha consolidado de manera progresiva desde 2008. Este carácter cambiante y situado de la transición remite en el contexto histórico actual a la incidencia que la crisis socioeconómica ha tenido en dicho proceso. Vamos a introducir los aspectos más relevantes en este sentido remitiéndonos en este caso a las propuestas teóricas en el marco de la red de investigación *European Group for Integrated Social Research* (EGRIS en adelante)<sup>32</sup>. Completamos de este modo la propuesta teórica en torno a las transiciones que fundamentan esta investigación.

La idea central que destacamos de la propuesta del EGRIS es precisamente la actual desestandarización de las transiciones de los/as jóvenes frente a la linealidad característica de momentos históricos previos (du Bois-Reymond y López Blasco, 2004; Stauber y Walther, 2006; Walther, 2006). En este aspecto, el contexto actual de crisis socioeconómica enmarca las transiciones desde la incertidumbre que deriva de la inestabilidad económica. Esta aportación teórica, que se fundamenta en torno a la desestandarización como proceso que recoge el paso de la linealidad a la incertidumbre, remite al paso de itinerarios lineales a trayectorias tipo “yo-yo”. Lo que caracteriza estas trayectorias (y vemos aquí como el término itinerario y trayectoria es empleado de

---

<sup>32</sup> “EGRIS is a research network consisting of partners in Denmark, Germany, Great Britain, Ireland, Italy, the Netherlands, Portugal and Spain. The main activities consider the changing structures and processes of social integration in the context of new trajectories between youth and adulthood as well as the consequences for education and welfare” (Fuente: <http://www.iris-egris.de/egris>).

manera distinta a la propuesta por el GRET) es la reversibilidad en el desarrollo de la misma, una reversibilidad que se refiere principalmente a procesos de alternancia, de experimentación, de “idas y venidas” entre educación y empleo.

Coincidimos con esta propuesta en el hecho de que las posibilidades de transición pasan actualmente por la extensión de la inestabilidad y la precariedad. De hecho, fundamentamos la contextualización del análisis de esta tesis, presentada en el sexto capítulo, en ese sentido. Ahora bien, el plantear que haya reversibilidad en el desarrollo de las mismas nos genera ciertas dudas. En este sentido, no creemos que la reversibilidad sea el proceso contrario a la linealidad: así, las diferentes aproximaciones al mercado de trabajo y/o al sistema educativo suponen una pérdida de linealidad del proceso en conjunto, pero no una reversibilidad entendida ésta como la vuelta al estado anterior. En esta misma línea, la analogía con el recorrido de un “yo-yo” puede resultar atractiva, pero creemos que no del todo representativa del proceso tal y como lo planteamos en este trabajo: la transición, aun siendo no lineal, no supone un vuelta al punto de origen porque todas las aproximaciones que realiza el sujeto construyen en conjunto su proceso de transición.

Con todo, más allá de la discrepancia en torno a la reversibilidad, la incidencia en la descripción de las transiciones en torno a la pérdida de linealidad es una referencia que tomamos en esta tesis. Además, cabe subrayar que el trabajo del EGRIS es un referente en el análisis de programas y políticas de transición en diferentes contextos nacionales en el marco de la Unión Europea (UE en adelante). En este aspecto, esta red de investigación nos permite ampliar la propuesta teórica del GRET con elementos que retomaremos en el sexto capítulo de esta tesis. Ubicados ya en la exposición de los resultados, contextualizaremos las transiciones de los y las jóvenes en la FP de base, destacando así que constituyen un proceso situado en un contexto social, histórico y político determinado en el que incide en gran medida la coyuntura económica y las condiciones institucionales. De este modo, recuperamos la relevancia de considerar

las estructurales sociales para contextualizar y precisar el estudio propuesto.

### **1.3. Justicia social en los márgenes del sistema educativo**

El objetivo de este primer capítulo ha sido presentar la perspectiva teórica que tomamos en esta tesis y las referencias teóricas que la sustentan. Esta perspectiva queda definida, ante todo, en base a una concepción dimensional de justicia social que propone como finalidad la paridad participativa y como origen de las situaciones de injusticia las condiciones institucionales. En este aspecto, nuestra propuesta se basa en la propuesta de Nancy Fraser y, subsidiariamente, en la de Iris Marion Young.

Analizar la justicia social en educación requiere de la concreción en un contexto específico. Nuestra elección pasa por el estudio de los programas educativos de FP de base en el sistema educativo español, ya que consideramos que son contextos educativos en los que confluyen condiciones institucionales que derivan en situaciones de injusticia. De este modo, de manera coherente con la posición de justicia social de la que partimos, nuestro foco de atención se dirige a los contextos dirigidos a los sujetos más vulnerables en el sistema educativo. Pensamos que los y las jóvenes que asisten a los programas de FP de base, cuyo requisito de acceso queda vinculado al riesgo de fracaso escolar y/o abandono educativo temprano, pueden ser considerados como dichos sujetos al quedar expuestos en mayor medida que el alumnado de otros contextos educativos a cualquiera de las cinco caras de la opresión, a injusticias sociales en las tres dimensiones propuestas.

Los efectos de estas situaciones que anticipamos injustas los concretamos en el proceso de transición que realizan los y las jóvenes de estos programas tras su paso por los mismos. Las transiciones desde estos programas quedan marcadas por su situación en el sistema educativo, por aquello que ofrecen y por aquello que posibilitan. De ahí

que optemos por denominarlas como transiciones en los márgenes, “en la periferia del sistema educativo” (Molpeceres, 2004).

La relación entre justicia social y transiciones la planteamos desde los itinerarios futuros que posibilite el programa: las prácticas en los contextos educativos específicos serán socialmente justas en tanto fomenten la paridad participativa, cuestión que describimos en base al posicionamiento de los sujetos. Desde esta asunción, por tanto, uno de los objetivos que orienta esta tesis es el análisis de las prácticas educativas considerando los itinerarios que favorecen.

Una vez presentada nuestra perspectiva de justicia social, pasamos ahora a describir los programas de FP de base en el conjunto de la política educativa en el sistema educativo español. Así pues, realizamos otra concreción en el proceso de desarrollo de esta tesis: la descripción y el análisis del contexto en el que evaluamos la justicia social.





## **CAPÍTULO 2. EL CONTEXTO EDUCATIVO PARA EL ANÁLISIS DE LA JUSTICIA SOCIAL: LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE BASE**

El marco de los procedimientos de inserción y reinserción es el de la estructura social cuyo funcionamiento conduce, justamente, a situaciones que esos procedimientos pretenden superar. Esta cuadratura del círculo vuelve improbable –o excesivamente clara- la definición de los indicadores de inserción y/o reinserción y, por tanto, su evaluación (Karsz, 2004).

La justicia social como perspectiva de análisis requiere la concreción en contextos específicos que permita la descripción de aquellas condiciones institucionales que confluyen en ellos para poder hacer una evaluación precisa. En esta tesis, el contexto específico para el análisis de la justicia social es la FP de base, que se concreta en la Comunidad Valenciana en los programas de FPB y en los PFCB.

De este modo, el sentido de este capítulo en el conjunto de la tesis es el describir y analizar el contexto educativo específico al que dirigimos la mirada de justicia social previamente presentada. Esta descripción, sin embargo, no nos sitúa aún de manera plena en el campo específico en el que hemos desarrollado la investigación. Lo que presentamos aquí es una descripción de la FP de base desde una posición teórica mediante la que fundamentamos dos de las proposiciones que sustentan esta investigación:

- (i) la FP de base como contexto educativo específico representa en el conjunto del sistema educativo una política de inserción en el sentido descrito por Castel (1997, 2004) y
- (ii) la FP de base resulta de una política educativa tendente a la modernización conservadora (Apple, 2006) que afianza la

individualización de las trayectorias educativas, la segregación del alumnado y relega la comprensividad a un nivel discursivo.

Este capítulo se estructura en tres secciones. En la primera, presentamos las referencias teóricas y el análisis que nos posibilitan sustentar la primera proposición: la definición de estos programas como políticas de inserción, unas políticas que, como describe la cita inicial de Karsz, presentan limitaciones para lograr la integración de la población a la cual se dirigen. Completamos este análisis en la segunda sección con una descripción de los programas de FP de base desde la perspectiva de la modernización conservadora que fundamenta la segunda proposición. Por último, y aproximándonos ya a la especificidad necesaria para situar el trabajo de campo de esta tesis, describimos los desarrollos actuales de los programas desde la legislación que los regula. Esto nos permite tanto situar las proposiciones previamente enunciadas como presentar los programas analizados.

Al proponer un análisis desde una perspectiva de justicia social aquello que despierta nuestra atención son situaciones, hechos sociales que valoramos como injustos desde nuestra posición situada. Es una selección de un hecho determinado que abordamos desde una posición también determinada. Por consiguiente, es una cuestión que puede generar debate en tanto que la posición no sea compartida. Así pues, con el objetivo de sustentar nuestra posición, en los siguientes apartados fundamentamos las proposiciones que quedan en la base de nuestra aproximación.

Hemos anticipado ya que optamos por la FP de base como el contexto educativo en el que centrar esta tesis porque consideramos que son contextos de vulnerabilidad educativa en los que confluyen condiciones institucionales que evaluamos como socialmente injustas. Esta evaluación, que hasta ahora ha quedado en un nivel abstracto, requiere de elementos concretos que la sostengan. Pasamos ahora pues a describir los referentes que nos permiten sustentar dichas proposiciones.

## 2.1. Las políticas de inserción en el marco de la *nueva* cuestión social

El primer pilar que sostiene la asunción de la FP de base como un contexto de vulnerabilidad remite a la propuesta teórica de Robert Castel (1997) y, de manera específica, a la distinción que presenta entre políticas de inserción y políticas de integración. En este aspecto, su propuesta en torno a la *nueva* cuestión social, aun estando situada en el contexto francés y a pesar de la distancia también temporal, es un referente que nos permite comprender el sentido educativo y social que pueden tener los programas en los que centramos esta tesis.

Siguiendo la exposición de Castel, partimos de los cambios (“derrumbe”, lo denomina el propio autor, *ibid.*, p.189) en la sociedad salarial, en el marco de los cuales diferencia las políticas de inserción e integración. Estos cambios y sus consecuencias se plantean alrededor de la centralidad que tiene el trabajo en la vida social.

El trabajo (...) es más que el trabajo, y por lo tanto el no-trabajo es más que el desempleo, lo que no es poco decir. Por otra parte, la característica más perturbadora de la situación actual es sin duda la reaparición del perfil de “los trabajadores sin trabajo” a los que se refirió Hannah Arendt<sup>33</sup>, los cuales ocupan literalmente en la sociedad un lugar de supernumerarios, de “inútiles para el mundo” (Castel, 1997, p.390).

La perspectiva histórica propuesta en el análisis de esta *nueva* cuestión social pasa por valorar el papel del Estado como regulador del progreso social en un contexto de crecimiento económico, refiriéndose aquí al Estado socialdemócrata como el “tipo ideal”. Si bien el autor se centra en el contexto francés, algunas de las cuestiones en torno a este Estado social nos sirven de referencia para extrapolar el análisis de las políticas de inserción al contexto español. Tal y como argumenta el propio autor, “existen *rasgos* de esta forma de Estado que se encuentran, con configuraciones más o menos sistemáticas, en constelaciones sociales diferentes” (*ibid.*, p.392).

---

<sup>33</sup> La referencia a la que remite el autor es: Arendt, H. (1983). *Condition de l'homme moderne*. Paris: Calmann-Lévy.

Tres características destaca Castel que contextualizan este cambio en la cuestión social: “su incompletud, la ambigüedad de algunos de sus efectos, el carácter contradictorio de otros” (*ibid.*, p.393). Pasamos a describirlas brevemente, dado que nos sirven de referencia para comprender y situar las políticas de inserción.

La primera característica remite al carácter inacabado, incompleto de las realizaciones entendidas como regulaciones de las relaciones de producción. Esta regulación se especifica principalmente en avances en el derecho laboral hacia situaciones laborales seguras. Lo que destaca aquí el autor es que esta seguridad puede ser engañosa al producirse en una coyuntura socioeconómica de crecimiento, de pleno empleo, que facilita dicha seguridad. El cambio de coyuntura, por tanto, pone en cuestión el afianzamiento de esta seguridad, convertida fundamentalmente en una seguridad coyuntural.

Si la coyuntura cambia, la seguridad desaparece y el contrato ‘por tiempo indeterminado’ se revela eficaz como simple efecto de una circunstancia empírica y no como garantía legal. En suma, un contrato por tiempo indeterminado es un contrato que dura... mientras no lo interrumpan, a menos que exista un estatuto especial como el de los funcionarios, o garantías legales contra los despidos, garantías cuyo alcance, como hemos visto, seguía siendo limitado (*ibid.*, p.395).

Como segunda característica, Castel propone la ambigüedad, que incluso denomina “los efectos perversos del despliegue de las protecciones sociales” (*ibid.*, pp.396-397). Esta perversidad remite esencialmente a una “despolitización de la sociedad” como resultado de la situación de protección y de tutela estatal. Las demandas de acción sociopolítica y, de manera concreta, el auge de determinados movimientos sociales serían parte de la respuesta a dicha tutela, objetando “la distribución de esos beneficios y la función de coartada que solía desempeñar la ideología del progreso en la perpetuación de las situaciones establecidas” (*ibid.*, p.398). Estas objeciones quedan referidas a una redistribución de recursos y a sus efectos en la situación de determinados grupos sociales en la sociedad. Los efectos, a su vez, remiten a las posibilidades de participación social, de manera que, y como se recoge en mayor medida

en la siguiente característica, la protección social puede llegar a limitar la acción de grupos sociales que quedan bajo este paraguas protector. La redistribución, por tanto, no supone una solución completa a la injusticia social si se obvia en la misma la dimensión política.

La tercera característica hace referencia al carácter contradictorio del funcionamiento del Estado social, contradicción descrita principalmente en torno al efecto homogeneizador de las intervenciones estatales e individualizador en cuanto que debilitador de las relaciones y solidaridades en comunidades concretas: “los beneficiarios de los servicios quedan en un mismo movimiento homogeneizados, enmarcados por categorías jurídico-administrativas, y privados de su pertenencia concreta a colectivos reales” (*ibid.*, p.398). Una cobertura social que, como acabamos de ver en las dos características previas, es dependiente de la coyuntura socioeconómica, de la situación de empleo de la población y de las posibilidades de financiación que deriven de la misma. Por este motivo concluye Castel que “el desempleo reveló el talón de Aquiles del Estado social de los años de crecimiento” (*ibid.*, p.402). El equilibrio social construido en torno al trabajo facilitador de la protección social y, en conjunto, como norma social<sup>34</sup> (Alonso, 2001) queda así a expensas de la coyuntura socioeconómica.

Desde la perspectiva de justicia social que defendemos es destacable que las contradicciones propuestas por el autor en su descripción de estas tres características sean representativas del dilema entre redistribución y reconocimiento presentado en el capítulo precedente. El desarrollo de Castel incluso permite añadir a este dilema la representación y, por tanto la dimensión política, en las tensiones que tiene la concreción de la justicia social en soluciones específicas; aquí, en las referidas a la protección social estatal. Consideramos que, en este caso, la protección social como solución de justicia social se centra en una redistribución de recursos (de subvenciones, de prestaciones), siendo la dimensión

---

<sup>34</sup> Retomaremos este cambio en la norma social en la contextualización específica del trabajo de campo de la tesis (capítulo 6), por la relevancia que tiene, asimismo, en los itinerarios posibles de los y las jóvenes que cursan FP de base.

económica la que adquiere centralidad y determina el eje que posiciona a determinados grupos sociales en una situación de injusticia. Esta centralidad de lo económico supone dejar en segundo plano otras cuestiones, como el reconocimiento de los grupos sociales y de la comunidad de origen y la acción política. Es, por tanto, una solución insuficiente.

Asimismo, y en relación a la primera característica descrita, cabe destacar de qué manera relaciones de producción y justicia social quedan intrínsecamente relacionadas y cómo estos cambios en la legislación pueden incidir en la proliferación de situaciones de injusticia. En este sentido, las relaciones de producción son uno de los elementos más significativos e incluso podríamos decir que históricamente representativos de posibles relaciones de injusticia social. Tanto por lo que refiere al eje de injusticia económico-político propuesto por Fraser y concretado en la explotación, la marginación económica y la privación (Fraser, 1997a, p.21); como por la descripción de las tres primeras caras de la opresión que propone Young: explotación, marginación y carencia de poder, “referidas todas ellas a relaciones de poder y opresión que tienen lugar en virtud de la división social del trabajo” (Young, 2000, p.102), las relaciones laborales constituyen un contexto proclive a relaciones socialmente injustas.

Los cambios en la cuestión social concretados en el mercado de trabajo y derivados de situaciones de crisis (Castel remite a la crisis económica de 1970, si bien consideramos transferible esta aportación a la crisis económica más reciente, de 2008) se tradujeron en nuevas formas de empleo vinculadas a la precariedad, tendencia que se ha afianzado en nuestros días. La consolidación de las contrataciones atípicas en cuanto temporales e inestables reflejan este cambio en el empleo<sup>35</sup>:

---

<sup>35</sup> En el segundo trimestre de 2016 el dato de asalariados (15.187,7 en total) con contrato indefinido era de 11.281,3 (74,3%); 9.884,6 de los cuales (87,6%) tenía jornada a tiempo completo y 1.396,8 (12,4%) a tiempo parcial. Asalariados con contrato temporal eran 3.906,4 (25,7%), de los cuales 2.774,8 (71,1%) tenían jornada a tiempo completo y 1.131,7 (28,9%) a tiempo parcial (Unidad: miles de personas. Fuente: Instituto Nacional de Estadística, <http://www.ine.es>).

El desempleo no es una burbuja que se ha formado en las relaciones de trabajo y que podría reabsorberse. Empieza a estar claro que la precarización del empleo y del desempleo se han inscrito en la dinámica actual de la modernización. Son las consecuencias necesarias de los nuevos modos de estructuración del empleo, la sombra de las reestructuraciones industriales y la lucha por la competitividad, que efectivamente convierten en sombra a gran parte del mundo (Castel, 1997, p.406)

En torno a estos cambios describimos la situación de aquellos más vulnerables y de las políticas de inserción. Concretamos esta descripción en los siguientes subapartados.

### **2.1.1. La formación para la flexibilidad**

En un contexto laboral marcado por nuevas formas de empleo vinculadas a la flexibilidad, la formación de los y las trabajadoras adquiere especial relevancia como mecanismo de ajuste a las demandas laborales.

Cuando, en el marco de la búsqueda de la 'flexibilidad interna', la empresa intenta adaptar las calificaciones<sup>36</sup> de los trabajadores a las transformaciones tecnológicas, la formación permanente puede funcionar como una selección permanente (Castel, 1997, p.408).

La flexibilidad como estrategia de ajuste adquiere un doble sentido: por un lado, la flexibilidad externa remite al funcionamiento de las empresas en un entorno competitivo que requiere de respuestas rápidas. Por otro lado, la flexibilidad interna hace referencia al desempeño profesional de los/as propios/as trabajadores y a la necesidad de una formación que permita responder ante las posibles nuevas situaciones y demandas laborales. En ambos casos, es la predisposición y la preparación al cambio la que queda en el centro de las demandas.

La búsqueda de trabajadores/as flexibles y con la máxima cualificación posible supone un cambio significativo del valor que adquiere la formación y la certificación obtenida. La previsión empresarial de futuras necesidades de flexibilidad y competitividad laboral puede conllevar demandas a los/as trabajadores/as que deriven en situaciones de

---

<sup>36</sup> La traducción (1997) propone "calificación". Sin embargo, consideramos que es "cualificación" el término adecuado para referirse a la formación especializada de los y las trabajadoras.

desajuste entre la propia cualificación y la demandada en el puesto ocupado. Como ejemplos, cabe pensar en la subocupación como desarrollo de empleos poco o nada cualificados y en la sobrecualificación como el acceso a ocupaciones menos cualificadas que el propio nivel formativo (Albaigés, 2004). Ante estas demandas, aquellos sectores sociales con una baja o nula cualificación quedan una posición especialmente vulnerable al disponer de menos oportunidades para competir. Desde esta asunción, Castel afirma: que “esta lógica corre el riesgo de invalidar las políticas que ponen énfasis en la calificación como camino real para evitar el desempleo o salir de él” (1997, p.409). He aquí el *quid* de una de las proposiciones que sustentan este capítulo, referida al sentido de las políticas de inserción y al sentido que asimismo adquiere la FP de base en el contexto actual: ¿supone la formación de aquellas personas desempleadas la solución a su situación de desempleo?

La respuesta que propone Castel pasa por reconocer el problema de “la posible *inempleabilidad* de los calificados” (*ibid.*, p.409). Esta *inempleabilidad*, con todo, no es una condición que se limite a las características individuales, en este caso, a un determinado nivel de cualificación. Se manifiesta como tal en el posicionamiento de los sujetos en una lógica de mercado dada, lo que nos lleva a retomar el origen que estas situaciones injustas tienen en las condiciones institucionales y estructurales. En conjunto, son las exigencias de la competitividad y el aumento de las cualificaciones demandadas, la deslocalización de la actividad empresarial y, en síntesis, la lógica actual del mercado laboral (Alonso, 2001; Castel, 1997) las que derivan en la extensión de situaciones laborales precarias: aquellos/as estables se desestabilizan y aquellos/as con trayectorias laborales desestructuradas y/o erráticas se instalan en la precariedad.

Nos detenemos aquí para hacer una aclaración que consideramos necesaria. De manera consciente, nos estamos centrando en cuestiones laborales aun cuando el contexto objeto de estudio es educativo. Sin embargo, creemos que esta contextualización laboral es necesaria por varios motivos. En primer lugar, consideramos que la FP de base tiene un



importante componente profesionalizador, tanto por su ubicación en el marco de la FP como por la alta probabilidad de transiciones al mercado de trabajo que sucede a la participación en dichos programas. Esta probabilidad conduce al segundo motivo: el alumnado de FP de base constituye en gran medida la población potencial de este sector de “*inempleables*” dada la competitividad, la flexibilidad y la consecuente necesidad de cualificación que deriva del orden laboral actual. Por consiguiente, exponemos que hay una analogía entre la formación para el desempleo y la FP de base porque esta última se propone asimismo como solución a itinerarios de fracaso escolar. Reformulando la pregunta anteriormente expuesta de manera retórica: ¿supone la FP de base la solución a la situación de fracaso escolar y abandono educativo temprano?

### **2.1.2. La inserción como política en la *inempleabilidad***

Desde la contextualización de esta *nueva* lógica de mercado, Castel propone la distinción entre políticas de integración y políticas de inserción en la descripción de las intervenciones estatales incidiendo en la transformación de las mismas como paralela a los cambios previamente descritos del orden laboral (Castel, 1997, p.422-423).

Llamo “políticas de integración” a las animadas por la búsqueda de grandes equilibrios, de la homogeneización de la sociedad a partir del centro. Ellas proceden mediante orientaciones e instrucciones generales en un marco nacional. Son ejemplos los intentos de promover el acceso de todos a los servicios sociales y la educación, la reducción de las desigualdades sociales y un mejor reparto de las oportunidades, el desarrollo de las protecciones y la consolidación de la condición salarial. (...)

Las políticas de inserción obedecen a una lógica de *discriminación positiva*: se focalizan en poblaciones particulares y zonas singulares del espacio social, y despliegan estrategias específicas. Pero si ciertos grupos, o ciertos lugares, son entonces objeto de atención y cuidados adicionales, ello ocurre a partir de la constatación de que tienen menos y son menos, de que están en una situación deficitaria.

La especificidad de las políticas de inserción viene dada por la discriminación positiva, esto es, por la focalización en determinados grupos sociales que son definidos como grupo en base a una situación

valorada como deficitaria respecto a la situación considerada normativa. Podríamos recuperar así la idea de la afirmación de un grupo social (Fraser, 1997a) como el punto desde el cual se proponen soluciones a su situación de injusticia. Ahora bien, esta focalización pone en evidencia que el fin que justifica la propuesta de determinadas soluciones de justicia no tiene por qué estar dirigido al origen de dicha injusticia. De esta manera, pueden proponerse soluciones encaminadas a las consecuencias. Es en este sentido en el que Castel define las políticas de inserción.

Las políticas de inserción pueden entenderse como un conjunto de empresas de elevación del nivel para cerrar la distancia con una integración lograda (un marco de vida decente, una escolaridad 'normal, un empleo estable, etc.). Pero hoy en día surge la sospecha de que los considerables esfuerzos realizados (...) en tal dirección no han modificado fundamentalmente en nada la observación de que tal vez estas poblaciones sean, a pesar de todo, en la coyuntura actual, sencillamente *inintegrables*. Ésta es la eventualidad que hay que mirar cara a cara (*ibid.*, p.423).

Desde esta definición de las políticas de inserción y de sus posibilidades en relación al sentido que se les otorga, ¿qué nos lleva a definir la FP de base como una política de inserción?

Uno de los elementos clave en la clasificación de la FP de base como una política de inserción es el carácter afirmativo que tiene respecto a la población a la que se dirige, en este caso al alumnado menor de dieciséis años (edad de escolarización obligatoria) que no ha obtenido, o no hay expectativas de que suceda, el GESO. Este último requisito de acceso confirma que, en su entrada a los programas, el alumnado es definido en base a una situación educativa deficitaria.

Asimismo, cabría pensar en la especificidad estratégica de los programas dada su diferenciación explícita de otras vías educativas, principalmente de la vía de ESO. Detallamos esta especificidad en la tercera sección de este capítulo, si bien señalamos aquí que estos programas tienen una estructura, una organización y un contenido específico significativamente diferente de la vía de ESO, además de unas conexiones limitadas con

otros contextos educativos. Esta última limitación enlaza con la siguiente característica: la posición de los programas en el espacio educativo. Así, como tercera característica definitoria de las políticas de inserción, Castel propone la focalización en una zona singular del espacio social. En este aspecto, estamos en disposición de afirmar que estos programas se ubican en una zona muy específica del espacio que conforma el sistema educativo: una zona de riesgo de exclusión educativa. Dada la relevancia de la propuesta teórica de Castel en torno a las zonas de la vida social en la comprensión de las posibilidades de participación que ofrece la FP de base, dedicamos el siguiente apartado a ampliar esta cuestión.

### **2.1.3. Entre la inserción y la exclusión: la FP de base en el espacio educativo**

En un desarrollo teórico en torno a la exclusión, Castel (2004) propone, en la misma línea de la aportación expuesta previamente, que ésta es una condición que no resulta de los rasgos constitutivos de determinadas situaciones sociales. El sentido de exclusión, de “estar excluido/a” se adquiere en la inserción de dichas situaciones en determinados procesos sociales. Este carácter relacional y procesual de la exclusión queda representado en la propuesta de distinción de las zonas de la vida social. Esta aproximación nos permite asimismo describir la situación de la FP de base y de su alumnado en el conjunto del “espacio educativo”.

He intentado distinguir pues, metafóricamente, ‘zonas’ de la vida social. Hay una *zona de integración*: se trata en general de personas que tienen un trabajo regular y soportes de sociabilidad bastante firmes. Hay una *zona de vulnerabilidad*: por ejemplo el trabajo precario, situaciones relacionales inestables. Y hay una tercera zona, la *zona de exclusión*, en la que caen algunos de los vulnerables e incluso algunos de los integrados. Estos son los procesos que es preciso analizar y describir para apreciar las dinámicas que atraviesan el conjunto de la sociedad, y que tienen su origen en el centro y no en los márgenes de la vida social (Castel, 2004, p.58).

Comenzamos por el final y destacamos la última sección de la cita en la que el autor remite a uno de los elementos descriptivos de las previamente comentadas políticas de inserción, desarrolladas como una respuesta “desde el centro” a grupos sociales situados “en los márgenes”.

De este modo, son políticas que en su focalización se dirigen a una población en desventaja, eludiendo otras soluciones posibles dirigidas al origen de dicha situación, a las condiciones institucionales que el autor concreta, en este caso, en las condiciones del mercado de trabajo.

La trampa estaría en que el trabajo de inserción o el trabajo de ayuda a los excluidos sirviera para eludir un esfuerzo hacia las causas, para eludir políticas preventivas destinadas a evitar que la gente caiga en tales situaciones de exclusión (*ibid.*, p.60).

Centrándonos en las zonas de la vida social, cabe subrayar que su diferenciación se fundamenta en la situación laboral de las personas, de modo que se definen en torno a la centralidad del trabajo como norma social. El desarrollo tradicional de la carrera profesional, entendido aquí tradicional como seguro y estable, remite a la zona de integración; mientras que la vulnerabilidad incluye experiencias laborales de precariedad, inestabilidad y, por ende, inseguridad. En conjunto, dado el carácter procesual de la exclusión, cabría considerar que estas zonas no son compartimentos estancos: hay movilidad posible entre zonas en base a la situación laboral actual, caracterizada por la flexibilidad y la competitividad, y a la inestabilidad que ésta puede suponer en el desarrollo de una carrera profesional. Por lo tanto, el riesgo de exclusión no se limita a la zona de vulnerabilidad: es posible pasar de la integración a la exclusión.

Asimismo, considerando las características de las zonas y desde una perspectiva de justicia social, cabría añadir a estas diferencias las posibilidades participativas en cada una de ellas. En este aspecto, consideramos que las zonas se diferencian, asimismo, en términos de participación posible, dado el posicionamiento diferencial en el orden laboral al que remiten. En este sentido, proponen Parrilla, Gallego y Moriña (2010, p. 214) que:

los dos [inclusión y exclusión] son conceptos opuestos que se van construyendo y reconstruyendo socialmente. La inclusión social se constituye así en el marco de referencia o telón de fondo desde el que abordar la exclusión, al ser la participación activa y plena en condiciones de equidad y justicia social, en la vida activa la meta de la misma.

Exclusión, por tanto, comprendida respecto a inclusión, e inclusión entendida como la posibilidad de participación en la vida activa. Un proceso que las autoras sitúan también en el marco del tránsito a la vida activa de jóvenes y las diferentes situaciones en las que pueden encontrarse los sujetos.

La propuesta en torno a las zonas de la vida social ha tenido desarrollos aplicados de manera específica al ámbito educativo. Destacamos aquí la aportación de Escudero (2005a, 2005b), quien aplica dicha propuesta al estudio del fracaso escolar y de la exclusión educativa. A las zonas propuestas por Castel (2004) el autor añade una cuarta zona: la zona de inserción, propuesta por Tezanos (2001), en la que se situarían los sujetos que reciben algún tipo de medida para reducir el riesgo de exclusión. En la descripción del continuo entre integración y exclusión, en el que vulnerabilidad e inserción se presentan como zonas de predisposición a la exclusión, el autor destaca tres elementos: las diferentes situaciones posibles en el espacio educativo, cómo puede quedar posicionado el alumnado de manera significativamente diferente y cómo responde la institución educativa mediante medidas específicas.

Al enfocar desde la perspectiva de la exclusión el fracaso, la vulnerabilidad y ciertas medidas especiales que suelen aplicarse para tratarlo, se pueden hacer más explícitos algunos de los hilos que tejen la razón de ser de la exclusión y el riesgo escolar o las funciones institucionales y sociales que también cumplen los discursos y las prácticas al respecto. Como destaca agudamente Karsz (2004) refiriéndose a la exclusión social, no alcanzaremos a comprenderla plenamente a menos que la entendamos como el reverso de la cara de la integración (Escudero, 2005a, p.12).

Destacamos esta cita porque enfatiza cómo la perspectiva de la exclusión conduce a pensar en que las medidas, las soluciones propuestas en este caso al fracaso escolar, tienen una doble cara: son propuestas dirigidas a la exclusión pero se proponen desde la integración (del “centro” a los “márgenes”, exponía Castel). En este sentido argumenta Escudero que el mantenimiento de la normatividad, de la homogeneidad del “centro” es el que sostiene los procesos de fracaso escolar y, en última instancia, de exclusión educativa.

En términos generales, [el fracaso escolar] está ligado a la escuela como una institución que tienen sus propias reglas de juego para formar a los estudiantes en un determinado sistema de valores, conocimientos, capacidades y formas de vida. (...) No es un fenómeno natural, sino una realidad construida en y por la escuela en sus relaciones con los estudiantes y, naturalmente, de éstos con ella (Escudero, 2005a, p.1).

Así pues, redistribución, reconocimiento y participación reaparecen como dimensiones necesarias para pensar el fracaso y la exclusión educativa como situaciones de injusticia social en educación.

De manera específica, Escudero propone que en este continuo entre la integración y la exclusión, los programas de FP de base<sup>37</sup>, tal y como están desarrollados en el contexto español, son medidas dirigidas a estudiantes en riesgo de fracaso educativo en una zona de vulnerabilidad y en riesgo de pasar a una zona de exclusión. Medidas que, además, tienen un “carácter reactivo”, puesto que son aplicadas cuando las dificultades, en este caso el riesgo de fracaso escolar, se han hecho mayores (Escudero, 2005b). De hecho, cabría enfatizar que estas dificultades se convierten en la condición necesaria de acceso al programa, lo que consecuentemente refuerza dicho carácter reactivo y, en conjunto, el carácter de estos programas como política de inserción.

Desde las mismas referencias teóricas, García Rubio (2015, p.149) propone una concreción de zona y subzonas de inclusión y exclusión en dos momentos: durante la escolarización y al finalizarla. Las zonas y subzonas durante la escolarización son la zona con tendencia a la inclusión y la zona de vulnerabilidad o riesgo de exclusión, mientras que al final de la escolarización incluye la zona de inclusión o integración y la zona de exclusión. Esta diferenciación es oportuna para nuestro trabajo porque destaca no sólo qué ocurre durante el proceso educativo, sino además qué ocurre al finalizarlo (como ya comentáramos al concretar la propuesta de justicia social en el capítulo previo) proponiendo delimitar en qué zona queda el alumnado tras su paso por el sistema educativo.

---

<sup>37</sup> En su propuesta el autor hace referencia a los Programas de Iniciación Profesional (PIP) y a los anteriores Programas de Garantía Social (PGS). Ampliaremos la definición de ambos programas en el apartado 2.2.1 (La sucesión de programas de inserción en el sistema educativo español: perspectiva histórica).

Asimismo, supone incidir en que no hay una exclusión, sino que hay una gradación de situaciones posibles que pueden conducir a diversas zonas de la vida social.

Con todo, estas aproximaciones teóricas nos permiten reiterar la consideración de la FP de base como política de inserción, así como su ubicación en una zona de vulnerabilidad en el espacio educativo. Entre la integración y la exclusión, la situación de la FP de base nos lleva a cuestionarnos el rol que puede jugar en las transiciones de los y las jóvenes: ¿en qué posición accede el alumnado a la FP de base? ¿en qué posición queda al finalizar su formación? ¿conducen estos programas a la integración o a la exclusión? Son preguntas que quedan en la base de esta investigación.

Para finalizar esta sección, proponemos la tabla 6 como representación de una posible síntesis de las aportaciones expuestas en este apartado. En ella, la intermitencia de las líneas representa el continuo de las zonas. Asimismo, cabe tener en cuenta que centramos la situación educativa en torno a la FP de base, de modo que la concreción en otro nivel educativo supondría modular los criterios en el continuo de la integración a la exclusión.

Tabla 6: Zonas de la vida social en el marco de la FP de base

<b>Zonas de la vida social</b>	Integración	Vulnerabilidad Inserción	Exclusión
<b>Situación educativa</b>	Obtención del GESO	En riesgo de no obtención del GESO	No obtención del GESO y fuera de los circuitos de formación
<b>Modalidades de transición</b>	Trayectorias de carácter lineal: "estabilidad"	Trayectorias de carácter intermitente, discontinuas: "inestabilidad sostenible"	Trayectorias erráticas, desestructuradas: "Inestabilidad insostenible"
<b>Situación laboral prevista</b>	Estabilidad Seguridad	Inestabilidad Inseguridad Precariedad	En "los márgenes" del mercado de trabajo

Fuente: Elaboración propia.

El objetivo de esta sección ha sido fundamentar por qué clasificamos la FP de base como una política de inserción. A la luz de lo expuesto, consideramos que es posible afirmar que estos programas cumplen las

condiciones de la inserción tal y como la define Castel (1997, 2004), en base a su especificidad estratégica, a su focalización en zonas singulares del espacio social y educativo y, especialmente, a la focalización en la situación deficitaria de poblaciones particulares. En este caso, en el alumnado con un itinerario educativo previo que predispone en gran medida al fracaso y al abandono educativo temprano.

En paralelo a las preguntas formuladas en torno a las políticas de inserción, nos preguntamos si, con todo, la FP de base puede llegar a ser una solución a la situación educativa del alumnado que accede al programa. Para continuar respondiendo a estas cuestiones, y como segunda sección de este capítulo, proponemos un análisis de los programas en cuanto estrategias educativas desarrolladas en el marco de una política educativa que situamos en la modernización conservadora.

## **2.2. La modernización conservadora en los márgenes del sistema**

La condición de la FP de base como política de inserción queda contextualizada en el conjunto del desarrollo de políticas educativas descrito como modernización conservadora (Apple, 2006). Este concepto adquirió especial relevancia en el análisis de las políticas británicas bajo el mandato de Margaret Thatcher, ministra de Educación y Ciencia primero y, posteriormente, Primera Ministra de Gran Bretaña. Así, el desarrollo de la “restauración conservadora” (Dale, 1989) supuso la introducción y consolidación de medidas de corte neoliberal y neoconservador en el ámbito educativo. Teniendo este concepto como referente, lo que proponemos en este apartado con el objetivo de completar el análisis de la FP de base es describir sus desarrollos en el contexto español centrándonos en los diferentes programas que se han sucedido en las últimas décadas.

La modernización conservadora queda definida como la confluencia de cuatro fuerzas e intereses en el campo del Estado cuya aspiración es el logro de la producción del conocimiento oficial y legítimo (Apple, 2006). Es decir, y tomando aquí como referencia el modelo de discurso pedagógico



de Basil Bernstein<sup>38</sup> (1993, 1998) remite a los intereses dirigidos a la producción de la norma que se establecerá como los principios dominantes a partir de los cuales se generan las políticas educativas.

Tal y como explica Michael W. Apple (1997, 2006), dicha confluencia se concreta en cuatro sectores que representan cuatro posturas con orientaciones diferentes desde las que fundamentan sus estrategias y propuestas para el desarrollo de políticas educativas. Estos sectores son: neoliberales, neoconservadores, populistas autoritarios y la nueva clase media profesional. El propio autor estadounidense, y en la línea de lo propuesto por otros autores (Ball, 2013; Bernstein, 1998), sostiene que son los sectores neoliberales y los neoconservadores los que abanderan la generación de políticas educativas en este marco de modernización conservadora. Este análisis se mantiene al trasladarnos al contexto español, donde las constantes reformas educativas reafirman dicha tendencia (Martínez Celorrio, 2003; Tarabini y Montes, 2015). Pasamos ahora a describir brevemente cada uno de estos cuatro sectores desde la propuesta de Apple (2006).

El sector neoliberal se sitúa en el campo económico, siendo la racionalidad económica la que guía su orientación en la generación del conocimiento oficial y en las estrategias concretas mediante las cuales recontextualiza sus intereses. Parte inicialmente de una concepción débil del Estado, orientándose así hacia la privatización e individualización de las acciones. El sector neoconservador, por su parte, sí reclama una intervención estatal orientada esencialmente hacia el control del conocimiento oficial, un conocimiento que ha de ser transmitido a través de un currículo homogéneo elaborado en torno a la recuperación de los valores “tradicionales”, esto es, de cariz conservador. El demandado control estatal se concreta, además, en la implantación de un sistema de rendición de cuentas justificado en base a la necesidad de alcanzar la excelencia, entendida ésta como el logro en relación a los estándares normativos.

---

<sup>38</sup> Desarrollamos este modelo y los conceptos más relevantes para esta tesis en torno al mismo en el capítulo 3.

El populismo autoritario y la nueva clase media profesional tienen en principio un rol menos significativo en esta confluencia. El primer sector presenta una agenda desarrollada a partir de una concepción de la sociedad marcada por la necesidad de recuperación de los valores cristianos tradicionales (en el contexto de los Estados Unidos de América e Inglaterra) y queda situado en el campo simbólico, orientando sus intereses hacia un control del conocimiento oficial desde esta posición cristiana conservadora. Desde este sector, el control del contenido, a diferencia del sector neoconservador, no ha de recaer en el Estado, sino en instituciones consideradas referentes morales, como organizaciones de carácter religioso o las propias familias<sup>39</sup>.

La nueva clase media profesional se define como grupo en torno a su experiencia técnica y profesional y cómo la extrapola al campo educativo. Desde el campo económico, traslada pues estrategias de mercado al control y a la evaluación de lo educativo promoviendo la instauración de un discurso de competitividad y eficiencia, de medición y rendición de cuentas. En este aspecto coincide con algunas de las propuestas del resto de sectores lo que, en conjunto, facilita la alianza de sectores aparentemente opuestos que encuentran en el marco de la modernización conservadora espacio para el desarrollo de sus intereses.

*This is a powerful, yet odd, combination of forces that is in play in education, a combination that many educators community activists, critical researcher, and others believe poses substantial threats to the vitality of our nation, our schools, our teachers, and our children (Apple, 2006, pp.4-5).*

Esta “combinación de fuerzas” que aglutina la modernización conservadora tiene su concreción en decisiones políticas que se constituyen en el desarrollo de los principios que diferencian a los sectores. Estas decisiones remiten a la configuración del sistema educativo, es decir, a la definición de sus rasgos estructurales y organizativos y de los elementos que regulan las relaciones educativas

---

<sup>39</sup> Cabe mencionar que la propuesta queda situada en los Estados Unidos de América, donde este movimiento (*home-schooling*) está más extendido. El propio Michael W. Apple (2000b) propone un análisis de este fenómeno desde la modernización conservadora.

específicas en las organizaciones y en las aulas. Recordemos aquí la relevancia de las condiciones institucionales en la producción de situaciones de justicia e injusticia social. Estas decisiones, por tanto, no son en ningún caso ajenas a la justicia social en educación.

En la concreción de dichas decisiones tomamos como referencia la propuesta de Stephen J. Ball (2013) que, aun estando situada en el contexto británico, nos da elementos extrapolables al contexto español. El autor propone desvelar *“the various ways in which education and educational policy have become dominated by the perspectives of economics”* (Ball, 2013, p.13), siendo la asunción de una perspectiva económica, fundamentalmente su cariz competitivo, la que predomina en el desarrollo de la política educativa. Además de incidir en la ya mencionada confluencia entre sectores neoliberales y neoconservadores, el autor concreta la modernización conservadora en tecnologías políticas, esto es, en tendencias y medidas específicas que conforman un *“generic policy ensemble”* (*ibid.*, p.46).

*Policy technologies involve the calculated deployment of forms of organisation and procedures, and disciplines and bodies of knowledge to organise human forces and capabilities into functioning systems. (...) These technologies are devices for changing the meaning of practice and social relationships (ibid., pp.48-49).*

La propuesta de Ball pasa por concretar tres tendencias específicas (*“market form”*, *“management”* y *“performativity”*) cada vez más consolidadas en el ámbito educativo y que engloban, desde una posición esencialmente neoliberal, el cambio de discursos y de prácticas, la introducción de un nuevo lenguaje en la definición de lo educativo y la descripción del rol de los agentes implicados en la práctica educativa.

La mercantilización (*“market form”*) se propone como la principal tendencia en la orientación neoliberal que toma el sistema educativo y se fundamenta en la introducción de dinámicas competitivas. Así, las organizaciones educativas entran en un funcionamiento mercantil puesto que han de ser capaces de presentar y “vender” su producto, es decir, su proyecto de centro, a la clientela, constituida por las familias y el

alumnado. Bajo el discurso de la libertad de elección de las familias, nuclear en una perspectiva educativa liberal, son las organizaciones las que han de presentar una oferta atractiva. Ahora bien, cabe tener en cuenta, en un paralelismo con el efecto Mateo<sup>40</sup>, que aquellas organizaciones más atractivas son las que tendrán la opción de seleccionar al alumnado, lo que puede facilitar el éxito entendido como mejores resultados académicos y, por ende, aumentar su atractivo. Este hecho revertirá, a su vez, en su imagen para futuras elecciones familiares. El negocio educativo queda así claramente expuesto.

El segundo elemento del conjunto de estrategias remite al “*management*”, referido a la dirección y gerencia de los centros y concretado en la traslación de la gestión y la cultura empresarial a las organizaciones educativas. De esta manera, la dirección se centra en el cumplimiento de estándares y en la rentabilidad en términos de una competitividad fundamentada principalmente en el logro en pruebas estandarizadas. Evidentemente, este aspecto supone cambios tanto en la figura directiva de las organizaciones como en las posibles relaciones entre administración educativa, equipo directivo y profesorado. Por supuesto, también en las relaciones con las familias y el alumnado.

En tercer lugar, Ball propone la *performance*<sup>41</sup> (“*performativity*”), referida a “*a culture or a system of ‘terror’. It is a regime of accountability that employs judgements, comparisons and displays as means of control, attrition and change*” (*ibid.*, p.57). Lo que se destaca aquí, muy en la línea de las dos tendencias previamente expuestas, es la constante evaluación a la que son sometidos el sistema y los agentes educativos desde diversas instancias: la implementación de controles, de pruebas estandarizadas, la elaboración de clasificaciones y, en conjunto, el fomento de la competitividad, constituyen las estrategias que llevan esta tendencia a la realidad educativa. Cabe considerar que esta evaluación produce resultados en dos sentidos: por un lado, se evalúa el logro del

---

<sup>40</sup> Basado en una parábola bíblica, este efecto incide en que aquellas personas que más tienen son las que más reciben, mientras que las que menos tienen, acaban recibiendo menos.

<sup>41</sup> Utilizada aquí en su acepción de “rendimiento”.

sistema, entendido como la adquisición por parte del alumnado del contenido oficial. Por otro lado, se haga público o no, se produce un posicionamiento de las organizaciones en una escala de éxito en base al resultado de su alumnado. La perversión, amparada bajo el discurso de la calidad, se fundamenta aquí en la estandarización de contextos que son comparados en base a una neutralidad homogeneizadora y, como tal, desvirtuadora de las realidades educativas.

*Our ability to infer meaningful comparisons of individuals across different contexts using standardized tests thus rests on our assumptions of the universal objectivity of the test itself. Such universal objectivity, however, depends upon the denial of certain amounts of local context, local variability, or local difference, so that a standard norm can be established as a common measurement for all individuals. Hence, standardization, in order to maintain a claim to objectivity, has to assume that local, individual conditions and local, individual factors make no difference in either student performance or test-based measurement (Au, 2011, p.36).*

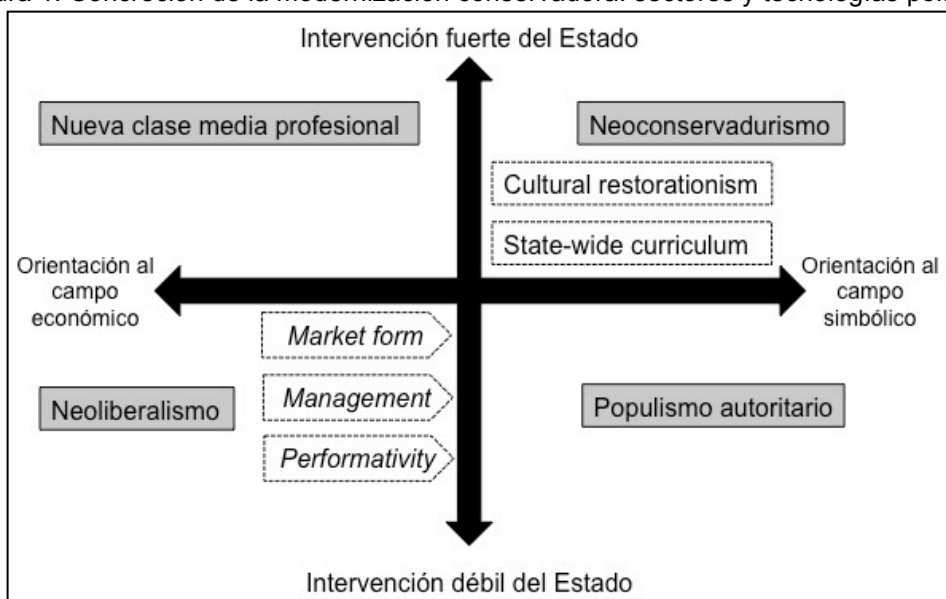
Como explica Au (2011), este discurso de la igualdad oculta que no es posible estandarizar realidades educativas en ningún caso homogéneas. Recordemos que equidad e igualdad, como ya hemos explicado, no son sinónimos. Ahora bien, la “igualdad” como término tiene una connotación y un atractivo discursivo que pueden ser efectivos en la justificación y la aceptación de determinadas medidas. De este modo, esta estrategia discursiva es precisamente una de las concreciones que ejemplifica el cambio en los discursos desde la modernización conservadora. El uso que se hace de determinados términos como la libertad de elección, la igualdad para el alumnado, la calidad del sistema o el esfuerzo individual no es sino un uso del lenguaje que, tal y como propone Apple (2013) desarticula su sentido original para rearticularlo con un sentido diferente:

*Words with what might best be called an emotional economy such as ‘democracy’ and ‘justice’ are to be taken from their origins in progressive movements, emptied of their previous meanings, and then filled with new meaning, all the while keeping the words themselves in circulation (Apple, 2013, p.10).*

A modo de síntesis, recogemos estas tres tendencias y la situación de los cuatro sectores que confluyen en la modernización conservadora en la figura 1. Hemos añadido en esta figura una cuarta estrategia: la

restauración cultural, (“*cultural restorationism*” según Ball, 2013; “*restoring cultural order through a state-wide curriculum*”, según Apple, 2006). En este caso, esta estrategia se enfoca a los contenidos del programa, a la selección del conocimiento que se constituye como oficial y legítimo. Esta selección evidencia qué se considera válido para determinados contextos educativos, anticipando e interpretando desde la esfera política las necesidades de grupos específicos.

Figura 1: Concreción de la modernización conservadora: sectores y tecnologías políticas



Fuente: Elaboración propia.

La figura 1 presenta un esquema organizado en dos ejes: el eje vertical remite al nivel de intervención estatal demandado por los sectores que confluyen en la modernización conservadora, que indicamos como fuerte o débil. Aquí habría que matizar que aun en el caso de una intervención débil, el Estado es también necesario para crear un marco legislativo que posibilite el desarrollo de estas políticas, de manera que débil no es sinónimo de inexistente o ausente. Para el eje horizontal, hemos tomado de referencia el modelo del discurso pedagógico (Bernstein, 1993, 1998) incluyendo dos de los campos a los que el autor remite en la producción del discurso: el campo simbólico y el campo económico. Así, señalamos la orientación de las tendencias hacia uno u otro. Destacamos principalmente cómo las tecnologías propuestas por Ball (2013) parten desde la orientación económica para dirigirse a la simbólica.

Con todo lo expuesto, consideramos que estas aportaciones teóricas son un referente para el análisis de los programas de FP de base desarrollados en el marco de la política educativa española, que está consolidando estas tendencias de corte neoliberal (Martínez Celorrio, 2003; Tarabini y Montes, 2015). Desde esta aproximación teórica, pasamos ahora a la descripción de los programas: primero, desde una perspectiva histórica; en segundo lugar, concretando elementos de los mismos que nos permiten situarlos bajo la modernización conservadora. Por último, ya en la tercera sección, presentando el marco legal y las características de la actual FP de base que nos permiten especificar los programas objeto de estudio de esta tesis.

### **2.2.1. La sucesión de programas de inserción en el sistema educativo español: perspectiva histórica**

La política educativa española ha quedado caracterizada en las últimas décadas por la constante sucesión de leyes orgánicas y de reformas que han modificado el sistema educativo. Ahora bien, en esta sucesión hay elementos de cambio, pero también de mantenimiento. Es precisamente en este sentido en el que planteamos la descripción del desarrollo de la secuencia de los programas de FP de base<sup>42</sup>: ¿ha supuesto la alternancia de partidos políticos y las sucesivas reformas cambios significativos en estos programas?

*I want to emphasize that in order to achieve a proper grasp of contemporary education policy it is necessary to understand both what has changed and what has stayed the same, that is (...) 'dissolution and conservation' within educational policy (Ball, 2013, p.217).*

Antes de dar respuesta a esa pregunta cabe señalar que una de las características del sistema educativo español pasa por la descentralización de la política educativa<sup>43</sup>. Así, a partir de la norma

<sup>42</sup> En Marhuenda, Salvà, Navas y Abiétar (2015) presentamos una revisión histórica del desarrollo de estos programas situada en la región balear y en la valenciana.

<sup>43</sup> No es objeto de esta tesis profundizar en la descentralización del sistema educativo español, si bien es cierto que este aspecto permite discernir diferencias significativas en materia educativa entre comunidades autónomas. En este sentido, Bonal, Rambla, Calderón y Pros (2005) ha sido una referencia relevante para aproximarnos a esta cuestión.

estatal, esto es, de las leyes orgánicas, las comunidades autónomas tienen un margen determinado de autonomía y competencia para especificarla. Con todo, en la revisión histórica nos mantendremos en el nivel estatal y pasaremos al autonómico en la última sección de este capítulo, cuando describamos la actual FP de base.

Comenzamos la perspectiva histórica<sup>44</sup> con la LGE de 1970, considerada un punto de inflexión determinante en el sistema educativo por el ejercicio de comprensividad (ampliamos este concepto en el siguiente apartado) que supuso la regulación de la obligatoriedad educativa hasta los catorce años de edad. Asimismo, se incorporó la FP al sistema educativo como etapa post-obligatoria (Marhuenda, 2012; Merino, Sala y Troiano, 2008). La FP quedó estructurada en dos ciclos: FP1 y FP2. Posteriores desarrollos de la norma supusieron que el primer nivel de la FP fuera la formación a la que accedía el alumnado que no hubiera obtenido el graduado escolar. Tenemos aquí el primer elemento de continuidad de la FP de base, decisivo en la caracterización estigmatizada de estos programas y que se mantiene en sus sucesivas concreciones: aun estando ubicada en el sistema educativo, su focalización en la población educativa que no hubiera graduado le dio un carácter más segregador que comprensivo. Esta situación de “estagnación” y externalización del fracaso escolar (Casal, García y Planas, 1998) es una constante de estos programas que los sitúa, recuperando a Castel, entre la integración y la inserción. Una situación que ha condicionado tanto su sentido educativo como su valoración social.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE en adelante) de 1990, supuso un cambio significativo del sistema educativo al extender la edad de la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años. Además, incluyó medidas específicas para la atención a la diversidad del alumnado, como las adaptaciones curriculares o la

---

<sup>44</sup> Para una revisión más exhaustiva de la FP en conjunto, remitimos a: Marhuenda Fluixá, F. (2012). *La formación profesional. Logros y retos*. Madrid: Editorial Síntesis y a Merino Pareja, R. (2002). *De la contrareforma de la formació professional de l'LGE a la contrareforma de la LOGSE: itineraris i cicles de formació professional després de l'ensenyament secundari comprensiu*. (Tesis Doctoral), Universitat Autònoma de Barcelona, Cerdanyola del Vallès.



optatividad en ESO. En relación a la FP, se mantuvo la diferenciación en dos niveles que pasaron a denominarse Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM en adelante) y Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS en adelante). En este ámbito, se introdujo un cambio respecto a la población potencial del primer nivel de la FP (CFGM), ya que el acceso a este ciclo requería la titulación de GESO. De este modo, tanto la vía académica como la profesional tenían las mismas condiciones de acceso, algo que puede entenderse como una dignificación de la opción profesional (Merino, Sala y Troiano, 2008). Ahora bien, esta decisión tiene también la contrapartida de dificultar la continuación en la educación formal de los y las estudiantes que no obtienen el graduado al finalizar ESO.

En este marco normativo, se desarrollaron los Programas de Garantía Social (PGS en adelante), programas dirigidos a jóvenes menores de veintiún años que cumplieran al menos dieciséis en el año de inicio del programa y que no hubieran titulado. Se posibilitaba así la continuidad de aquellos/as estudiantes sin GESO y se recuperaba parte de la idea de la FP1. Este perfil de alumnado da, como ya hemos comentado, un sentido comprensivo al programa, pero también puede suponer reforzar la externalización del fracaso. Entre la comprensividad y la segregación, se mantiene la complicada posición de estos programas en el conjunto del sistema educativo.

En 2002, se aprobó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE en adelante), que, de nuevo, introdujo cambios en la regulación de la FP de base. En este marco legal, se diversificaron las opciones de finalización de ESO adelantando el momento de separación del alumnado en diferentes vías<sup>45</sup> a los quince años, haciendo una clara declaración de intenciones a favor de la segregación y en contra de la comprensividad que, aun con ciertos límites, desarrolló la ley anterior. Concretando en la FP, el alumnado que en el último curso de ESO cursaba la vía técnica y obtenía el GESO, pasaba al correspondiente CFGM. De manera

---

<sup>45</sup> Siguiendo la propuesta teórica del GRET, "vía" remite a las posibilidades estructurales que ofrece el sistema educativo e "itinerario", al recorrido del alumnado por el sistema (Casal, Merino, García y Quesada, 2006a; Merino, 2006).

específica, en el nivel de base de la FP se desarrollaron los Programas de Iniciación Profesional (PIP en adelante), en los que las condiciones de acceso se mantuvieron en la no graduación. La diferencia normativa más significativa reside en el momento de la separación de las vías, que se adelantó un año a la edad de escolarización obligatoria. Así, los PIP se dirigían al alumnado que hubiera cumplido los quince años, si bien también permitían la incorporación con dieciséis.

Esta separación del alumnado propuesta en la LOCE supuso la consolidación de tres vías en el propio sistema educativo de modo similar a la estructura de la LOGSE. Como primera vía, la vía de fracaso escolar, que supone finalizar la escolarización obligatoria sin el correspondiente graduado. La segunda remite a la vía profesional, en la que la obtención del graduado conduce a la transición al mercado de trabajo, bien directamente o bien previo CFGM o incluso CFGS. En tercer lugar, la vía académica remite a la continuación en estudios superiores, una posibilidad realizable desde los estudios de Bachillerato, pero también accediendo desde CFGS (Merino, 2006). Martínez Celorrio describe esta estructura resultante de la LOCE como una tripartición que segmenta tres “colas de espera” al empleo que reciben una desigualdad prioridad política: el tercio profesional superior (vinculado a la Universidad), el tercio de empleos cualificados intermedios (relacionado con CFGS) y el tercio de empleos de baja cualificación y bajo salario, siendo éste último un “destino provisional para gran parte de la formación profesional media (CFGM), pero todo un destino irreversible y casi cerrado para la nueva garantía compensatoria adelantada a los 15 años” (Martínez Celorrio, 2003, pp. 8-9). En este sentido, concretar el análisis en la estructura del sistema educativo en relación a la TET y considerar la estructura segmentada del mercado de trabajo da cuenta de la insuficiencia de los programas de FP de base.

La coyuntura social y política del país condujo a que esta ley no llegara a aplicarse: fue paralizada con el cambio de gobierno en 2004, y derogada en 2006, año en el que se aprobó la Ley Orgánica de Educación (LOE en adelante). En esta nueva reforma, la FP de base pasó de los PIP a los

Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Estos programas mantuvieron la no graduación como requisito de acceso, si bien ampliaron la edad de incorporación al alumnado mayor de dieciséis años, y preferentemente menor de veintiuno, cumplidos en el año de inicio del programa. De manera excepcional, se permitía el acceso con quince. En este sentido, por tanto, se volvió a considerar la incorporación al finalizar la edad de escolarización obligatoria.

El cambio más relevante en cuanto que orientado a la comprensividad fue la posibilidad explícita de reincorporación al sistema educativo al finalizar el programa. Así, una de las dos modalidades de PCPI -la modalidad aula, de dos cursos de duración- posibilitaba la obtención del GESO al finalizar con éxito sus dos cursos, opción que no daba la modalidad taller, de un curso de duración. Esta norma permitía al alumnado continuar en el sistema educativo, bien en la vía académica o bien en la profesional, siendo esta última opción la más frecuente dado el itinerario educativo hecho. Por lo tanto, este cambio supuso una ruptura destacable respecto a los programas anteriores al posibilitar la conexión entre vías.

En 2013, con un nuevo gobierno, se aprobó la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE en adelante), que introdujo nuevos cambios en el sistema educativo claramente situados en el marco de la modernización conservadora. Es significativo, puesto que enfatiza la continuidad entre políticas, que aun siendo impulsada por un partido diferente (conservador este; progresista, el anterior), esta ley se presente desde el propio Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) como una continuación de la anterior, como “una modificación equilibrada y sostenible”<sup>46</sup>. Adjetivos que, por otra parte, son más que cuestionables dada la oposición que encontró esta ley en gran parte de la comunidad educativa. En otro aspecto, el MECD destaca en el preámbulo de la LOMCE el discurso del esfuerzo como principal estandarte de la ley, discurso que estamos en disposición de calificar como propio de la modernización conservadora. Así, de manera general, la ley presenta

---

<sup>46</sup> Así consta en la página web del MECD: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/informacion-publica/cerrados/2013/lomce/20131210-boe.html>.

algunas de las tecnologías previamente descritas, siendo la instauración de pruebas estandarizadas al finalizar etapas educativas una de las más controvertidas en la actualidad.

Concretando en el contexto específico de la FP de base, denominado actualmente FPB, es destacable, en primer lugar, que la edad de acceso se especifique, de nuevo, en tener los quince años cumplidos o cumplirlos durante el año natural en curso, así como en no superar los diecisiete. Además, se especifica el momento de acceso al finalizar el tercer curso de ESO o, excepcionalmente, el segundo.

En segundo lugar, la FPB reduce los itinerarios posibles ofrecidos al alumnado al finalizar el programa puesto que hay una limitación al no posibilitar la obtención directa del GESO. Ésta queda supeditada a la superación de la correspondiente prueba estandarizada de final de nivel. Cabe destacar, además, que esta prueba queda vinculada a un doble título al finalizar la educación obligatoria, uno que posibilite la continuación en Bachillerato y otro para el acceso a FP, siendo este un “retroceso histórico” de ruptura con la comprensividad (Merino, 2013, p.12). La FPB sí permite la continuidad en CFGM al alumnado que finalice con éxito el programa, aunque con ciertas limitaciones de acceso, reforzando en conjunto el carácter profesionalizador de estos programas. De esta manera, la FPB supone un retorno a tres vías con una conexión entre las mismas condicionada por la extensión de las pruebas estandarizadas y segregadoras de final de la etapa de ESO.

Con todo, la sucesión de leyes orgánicas y de sus correspondientes programas de FP de base ha supuesto en gran medida la consolidación de una vía vinculada esencialmente al fracaso escolar dada la población potencial a la que se dirige y los itinerarios futuros que posibilita. A pesar de los vaivenes en la edad de acceso y, especialmente en los PCPI, también en los itinerarios posibles ofrecidos, la situación de estos programas en el sistema educativo se ha mantenido en una tendencia de continuidad en la segregación de la población en riesgo de fracaso y/o abandono educativo temprano que acentúa actualmente sus aspectos

más conservadores. Una focalización que los consolida como una política de inserción en una zona de riesgo de exclusión educativa.

### **2.2.2. La concreción conservadora en la FP de base**

Desde esta perspectiva histórica y general de la FP de base, pasamos ahora a la concreción de la modernización conservadora en estos contextos educativos. El objetivo que nos planteamos es describir qué elementos de los programas nos llevan a situarlos bajo esta tendencia, teniendo en cuenta que ya los clasificamos de partida como una política de inserción. Para ello proponemos tres criterios para el análisis de estos contextos educativos: su consolidación como una vía de fracaso, los itinerarios posibles desde los programas y, por último, sus finalidades. Estos criterios abarcan diferentes aspectos de los programas: su posición en el sistema educativo, sus condiciones de acceso, así como su rol en el proceso de transición del alumnado, de modo que consideramos que nos permiten una aproximación completa a los mismos. En esta concreción, entendemos, además, que la comprensividad es un concepto que remite a un planteamiento más amplio del sistema educativo, relativo tanto a cuestiones organizativas como de contenido. Por lo tanto, la consideramos como un primer nivel en el que los otros tres criterios quedan subsumidos, como explicamos a continuación.

#### **2.2.2.1. Comprensividad en el sistema educativo**

Al igual que hemos visto en relación a la justicia social, la comprensividad es un término que admite diversas concepciones que ponen de manifiesto diferentes posturas, diferentes discursos en torno al concepto y, por consiguiente, también en torno a su sentido educativo. Estas concepciones se concretan en realizaciones específicas que bajo su paraguas -recordemos aquí la “economía emocional” a la que remiten algunos términos (Apple, 2013)- se proponen principalmente como mejoras del sistema educativo y, de manera específica, como soluciones a las situaciones desiguales del alumnado. Ahora bien, siguiendo con el paralelismo con la justicia social, también cabe considerar que la comprensividad ampara concreciones que no tienen por qué resultar en

soluciones reales, socialmente justas, a dichas situaciones. Así, en las reformas del sistema educativo español se han sucedido medidas de carácter compensatorio, al menos en el plano discursivo y, a pesar de ello, los índices de fracaso escolar y abandono educativo temprano se mantienen considerablemente elevados. Este hecho pone en cuestión los efectos equitativos de dichas medidas propias del sistema educativo.

Para desarrollar este aspecto, comenzamos con la sucesión de concepciones de comprensividad en el contexto europeo, tal y como queda recogido en Martínez, Bernad, Molpeceres, Abiétar, Navas, Marhuenda y Giménez (2015), referencia que tomamos de base en este apartado para pasar luego a la contextualización de los datos relativos al fracaso y abandono educativo.

La primera concepción de comprensividad propuesta queda ligada a las políticas redistributivas. Remite, por tanto, a una redistribución de recursos que tiene de base un sentido igualitario de las soluciones de justicia social. De manera específica, cabría pensar en la universalización de la educación como el principal exponente de esta concepción. Así, al posibilitar el acceso a la educación de toda la población se le da ya las mismas oportunidades, siendo ésta la solución propuesta a las desiguales situaciones sociales de origen. Insistimos, de nuevo, en la insuficiencia de la redistribución como solución exclusiva de justicia social.

*It seemed clear by then that equal access did not result in equal output or achievement, and that the model that had been instrumental to generalize basic education among the middle classes was not having a comparable degree of success regarding the working classes (Martínez et al., 2015, p. 295).*

Dadas estas limitaciones en torno a esta primera concepción, se plantea una segunda que cambia el enfoque de la igualdad de acceso a la igualdad de logro, siendo éste un sentido próximo al principio de equidad que sustenta asimismo una concepción más completa de justicia social. Ahora bien, y vemos aquí la influencia de la modernización conservadora, una de las derivas de esta búsqueda del logro supuso la búsqueda de elementos de distinción, marco en el que comenzaron a instalarse

demandas desde una visión económica. La libertad de elección, la rendición de cuentas y las demandas de eficacia del sistema, entre otras, se proponen así como las condiciones que ha de satisfacer el sistema educativo para el logro individual (*ibid.*, pp. 295-296).

La tercera concepción de comprensividad asienta esta influencia de la modernización conservadora y las tendencias que sigue asimismo la regulación competitiva del mercado de trabajo: se consolida la rendición de cuentas, la gestión de las organizaciones en torno al *managerialism* y la dualización público-privado del sistema educativo, todo ello en pro de la individualización del sistema.

En el marco específico del sistema educativo español, como ya hemos comentado, es la LGE (1970) la primera ley que introduce la comprensividad al oficializar la edad de escolarización obligatoria hasta los catorce años de edad<sup>47</sup>, situándose, por tanto, en la primera concepción de comprensividad en torno al acceso como redistribución. La segunda concepción tuvo sus concreciones en el marco de la LOGSE que, además de ampliar la obligatoriedad a los dieciséis años, introdujo medidas orientadas a la equidad educativa.

*Comprehensiveness was not merely a fact of having all the population together, but for the first time some measures were taken to facilitate it – optional subjects for students in the last two years of secondary education, flexible and decentralized curriculum (at both regional as well as school level), and furthermore specific measures like individual or group curricular adaptations, curriculum diversification or external schooling of certain students and groups with particular education needs (ibid., p.297).*

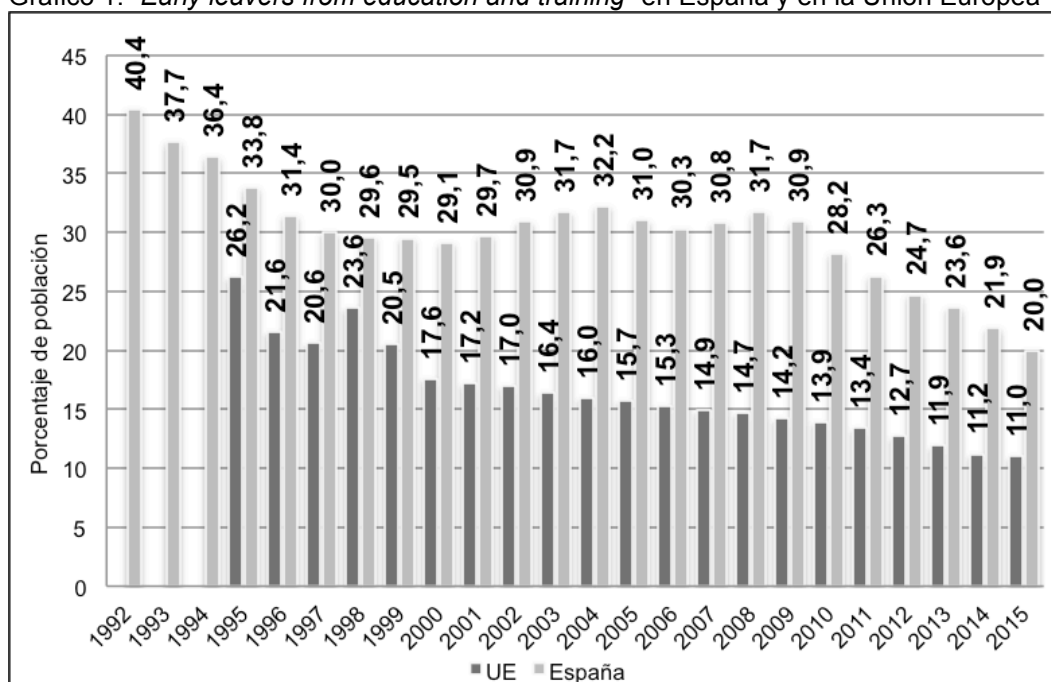
Las adaptaciones y la diversificación curricular junto con la optatividad son las medidas que describen principalmente la comprensividad del sistema educativo español; un sistema en el que, a pesar de estas aproximaciones comprensivas, se consolidan altas tasas de fracaso

---

<sup>47</sup> En otro sentido, esta medida supuso la necesidad de plazas educativas que el Estado no podía atender en base a la oferta pública disponible, situación que facilitó la consolidación de la doble red como la estructura que fundamenta el sistema educativo, con las consecuencias de segregación social que ésta ha generado (Fernández y Muñiz, 2012).

escolar y/o de egresión del sistema con una baja cualificación. Para ilustrar este aspecto, presentamos en el gráfico 1 una serie histórica de los datos relativos al sector de población “*early leavers from education and training*”<sup>48</sup>. Este indicador de Eurostat recoge a la población de 18 a 24 años con un nivel educativo máximo de educación secundaria inferior siguiendo la referencia de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE en adelante) 2011 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2013), y que, además, no estaba en ninguna formación en las cuatro últimas semanas precedentes a la encuesta. Por lo tanto, es un indicador representativo de la población de abandono educativo temprano, aunque con la limitación derivada del momento de realización de la encuesta.

Gráfico 1: “*Early leavers from education and training*” en España y en la Unión Europea<sup>49</sup>



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos estadísticos de Eurostat.

<sup>48</sup> Tal y como hemos anticipado en el primer capítulo, según Eurostat, este indicador “*is defined as the percentage of the population aged 18-24 with at most lower secondary education and who were not in further education or training during the last four weeks preceding the survey. Educational attainment is defined according to the International Standard Classification of Education (ISCED). Lower secondary education refers to ISCED 2011 level 0, 1 and 2 (for data as from 2014) and to ISCED 1997 level 0, 1, 2 and 3C short (for data up to 2013)*”.

<sup>49</sup> Los datos de la UE recogen su propio crecimiento: de 1992 a 1999 incluye los datos de la UE-15; del 2000 al 2001, de la UE-27 y desde 2002 de la que, hasta el momento, es la situación de la UE, con 28 países. Aunque esta opción que hemos tomado distorsiona el histórico de la UE, nos posibilita tener más datos para la comparativa con España, cuyos datos disponibles se remontan a 1992.

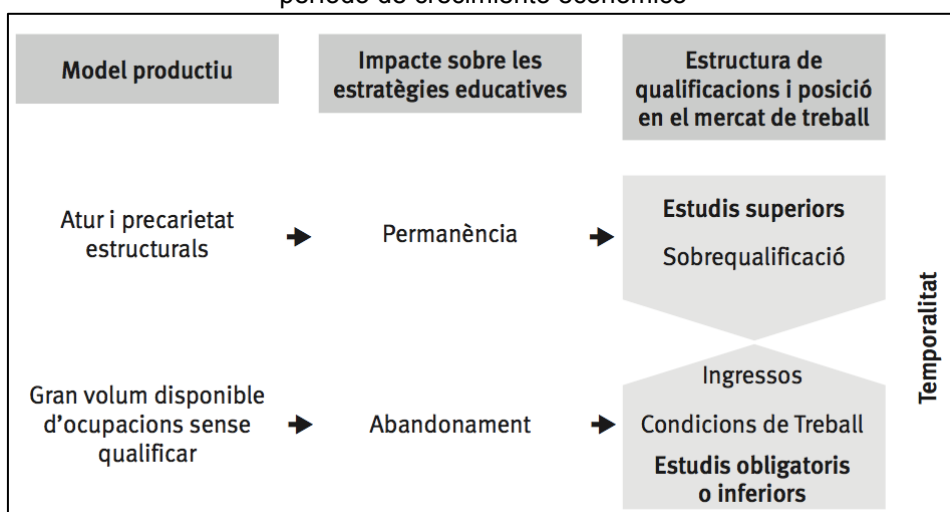


Las cifras presentadas en el gráfico nos llevan a destacar varios aspectos. En primer lugar, la más que significativa distancia entre los datos españoles y los datos de la media de la UE. Si bien la media del total de países distorsiona la realidad de cada uno de ellos, es un punto de referencia para ver cómo queda posicionada España en el conjunto de la UE.

En segundo lugar, y centrándonos ya en los datos españoles, son varios los aspectos que nos llevan a cuestionar la comprensividad del sistema educativo. En este sentido, es cierto que la tendencia de este indicador es positiva en cuanto que la cifra desciende del 40,4% de 1992 hasta el reciente 20%. No obstante, sigue indicando que uno/a de cada cinco jóvenes que egresa del sistema educativo es clasificable como población de abandono educativo temprano.

En otro aspecto, cabe destacar la fluctuación de los datos que acompaña la coyuntura socioeconómica del país: en los momentos de bonanza económica, el porcentaje de “*early leavers*” desciende puesto que aumentan las oportunidades laborales en un mercado de trabajo basado en gran medida en sectores productivos que no requieren de trabajadores/as altamente cualificados/as, como es la construcción o el sector servicios. Aumentan las cifras, por el contrario, en coyunturas de crisis económica, sirviendo así el sistema educativo de refugio, de tiempo de espera en el que también poder aumentar la propia cualificación y mejorar así las posibilidades futuras de transición laboral. En este aspecto, Serracant (2013b, p.200) propone una relación entre modelo productivo y estrategias educativas que recoge la permanencia y el abandono como las dos grandes estrategias en el proceso de transición de los/as jóvenes (figura 2).

Figura 2: Modelo productivo y estrategias educativas de las personas jóvenes durante el período de crecimiento económico



Fuente: Serracant, 2013b, p. 200.

Si bien esta propuesta se centra en períodos de crecimiento económico, consideramos que es posible trasladarla a coyunturas de crisis, ya que visibiliza qué aspectos del modelo productivo inciden en las estrategias educativas y las consecuencias que éstas tienen en la posición en el mercado de trabajo. Así pues, en un modelo productivo caracterizado por el paro y la precariedad estructural, la permanencia se plantea como estrategia para aumentar el nivel de formación y mejorar las condiciones de transición profesional. Este mismo modelo productivo condujo en un contexto de bonanza económica a la decisión de un importante número de jóvenes de abandonar el sistema educativo para incorporarse al mercado laboral en ocupaciones que no requerían cualificación. En un contexto de crisis económica, tal y como recoge el propio informe (Serracant, 2013b), la tendencia generalizada es la de seguir estrategias centradas en la permanencia puesto que no hay ocupaciones que no requieran cualificación que faciliten el abandono.

En síntesis, consideramos que es posible afirmar que si bien la comprensividad como acceso (en paralelo a la justicia como redistribución e igualdad) sí se ha logrado en el sistema educativo español, las cifras en relación al abandono educativo temprano ponen en evidencia sus dificultades para universalizar también la finalización de la escolarización obligatoria. En este sentido, y pasamos ya al siguiente punto, se ha institucionalizado una tasa relativamente constante de fracaso escolar

para la que la FP de base se ha constituido como vía insuficiente para el desarrollo de sus itinerarios. Ampliamos esta cuestión en el siguiente subapartado.

### 2.2.2.2. Consolidación de una vía de fracaso

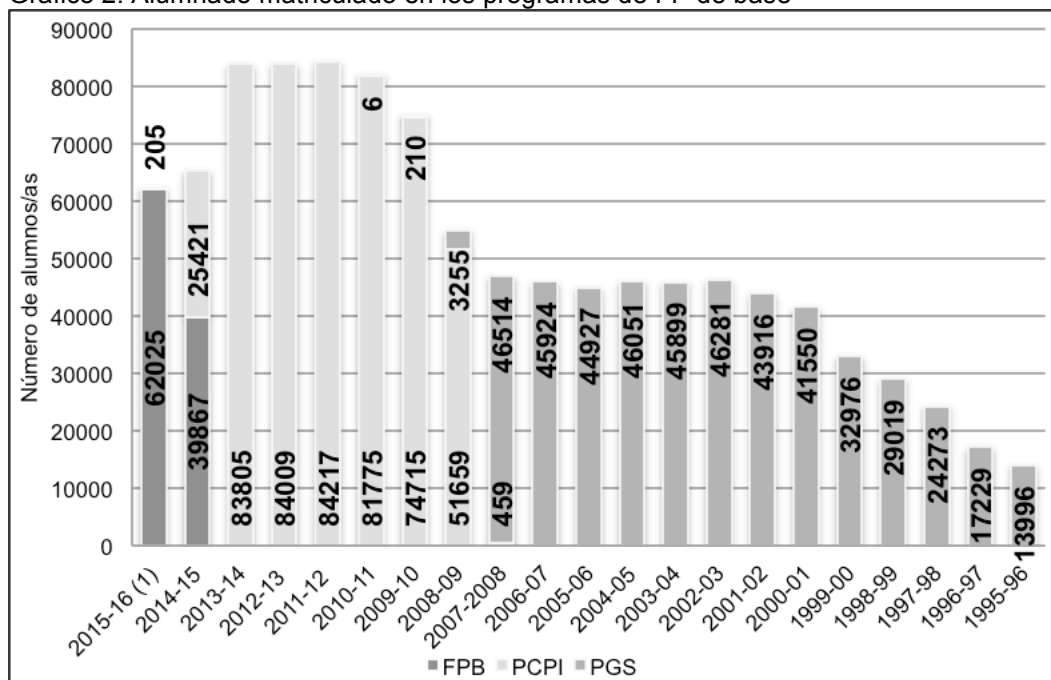
En la perspectiva histórica previa hemos anticipado cómo las reformas que se han ido sucediendo en el sistema educativo español han consolidado la separación de la vía académica y la vía profesional y, más próxima a esta última que a la primera, una vía dirigida a la población en riesgo de fracaso escolar y abandono educativo temprano. La posición de la FP de base en el conjunto del sistema educativo concreta la modernización conservadora al hacer explícita la separación del alumnado destacando el rendimiento individual como el criterio que justifica la segregación.

El sistema educativo español queda caracterizado como *linked*<sup>50</sup> (Jackson en Merino, 2006, p.53), esto es, con conexiones entre sus diferentes vías. Asimismo, siguiendo la tendencia de la mayor parte de países de la UE (con excepciones paradigmáticas, como el caso del sistema selectivo alemán) y en términos institucionales, la Educación Secundaria se propone como integrada y no selectiva, siendo la prolongación de la edad de escolarización obligatoria ejemplo de ello (Green, Leney y Wolf, 2001). Sin embargo, la tendencia que siguen estos programas, especialmente con las reformas de 2002 y 2013 (PIP y FPB respectivamente), consolida la supresión de conexiones y refuerza la segregación de la FP de base. Ésta acaba siendo una vía de salida diferida del sistema educativo que, con todo, acoge un importante número de alumnos/as, tal y como recogemos en el gráfico 2.

---

<sup>50</sup> La propuesta plantea la diferenciación de los sistemas educativos *tracked*, con una clara segregación en educación secundaria; *unified*, que remite a una educación secundaria integrada, con poca diferenciación entre itinerarios; y *linked*, en relación a los sistemas en los que hay una separación de vías, pero con puentes o conexiones posibles entre las mismas (Merino, 2006, p.53). La referencia de Jackson a la que remite Merino es: Jackson, N. J. (1999). Modelling change in a national HE system using the concept of unification. *Journal of Educational Policy*, 14(4), 411-434.

Gráfico 2: Alumnado matriculado en los programas de FP de base



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos estadísticos<sup>51</sup> del MECD.

Tal y como muestra el gráfico, la población matriculada en estos programas ha ido en aumento desde la implantación de los PGS, siendo especialmente destacable el salto producido en el curso académico 2009-2010. Éste podría explicarse, en primer lugar, por las posibilidades de obtención del GESO que ofrecían los PCPI, que aumentaron su atractivo educativo tanto para el propio alumnado como para las organizaciones educativas. Esto justificaría asimismo un aumento de la oferta. En segundo lugar, y como explicación contextualizada en el momento histórico, la coyuntura de crisis económica y la incapacidad del mercado para absorber a la población de baja cualificación -como sí hiciera en los años de auge económico- explican este mantenimiento en el sistema educativo. Un fenómeno de “desocupación encubierta” (Albaigés, 2004, p.28) que puede representar un tiempo de espera a cambios en la situación económica en el que, como hemos explicado previamente, los programas pueden adquirir un sentido de custodia más que formativo.

En el paso de los PCPI a la FPB (curso en el que situamos el trabajo de campo de esta tesis) hay también un cambio destacable al descender de

<sup>51</sup> En el momento de redacción de esta tesis, los últimos datos disponibles señalan los datos relativos al curso académico 2015-16 como “datos avance”.

manera significativa la población matriculada. Las complicaciones en la implantación de los programas<sup>52</sup>, sumadas a la reducción de agentes educativos implicados en su desarrollo, podrían explicar el descenso en la oferta y, por tanto, en las matriculaciones posibles. Asimismo, y siguiendo con la coyuntura económica y lo planteado previamente, una posible recuperación de los momentos más severos de la crisis podría justificar cierta fluctuación en la demanda.

Poniendo en relación el gráfico 1 y el gráfico 2, ambos dan cuenta de la necesidad de medidas educativas que solventen las limitaciones comprensivas del sistema evidenciadas en los datos de fracaso y abandono escolar. La FP de base se propone como una de estas medidas al recoger al alumnado en riesgo de no obtención del GESO. Sin embargo, las limitaciones que la propia legislación pone en la continuidad formativa desde estos programas obstaculiza en gran medida el sentido comprensivo de los mismos al consolidarlos como una vía de salida dilatada del sistema. Siguiendo con la descripción de los programas, pasamos ahora a concretar algunas cuestiones en torno a dicha continuidad que provee la legislación.

### **2.2.2.3. Transiciones externas desde la FP de base**

La FP de base está vinculada a itinerarios educativos previos de fracaso escolar, siendo éstos un condicionante de los itinerarios posibles del alumnado y, en conjunto, de sus posibilidades de transición externa, tanto TEE como TET.

En relación a la continuidad en el sistema educativo, (TEE), hemos ampliado previamente que la legislación dificulta la continuidad tanto en la vía académica como en la profesional, principalmente en la primera. En

---

<sup>52</sup>La celeridad en el desarrollo legislativo condujo a que varias comunidades autónomas reclamaran el retraso en la implantación de estos programas, que finalmente se mantuvo en el curso académico 2014-15. Con todo, Cataluña no ha llegado a implantar la FPB como tal. En su lugar, ofrece al alumnado que no obtiene el GESO los “*Programes de Formació i Inserció*” (PFI), de un año de duración, y los “*Programes de Promoció Professional*” (PPP), de dos cursos académicos y conducentes a un título Profesional Básico (FPB).

Fuente:<http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/orientacioeducativa/saloensenyament2016/Programesdeformacioiinsercio.pdf>.

este aspecto, sólo los PCPI posibilitaban la obtención del GESO y, por lo tanto, el acceso a cualquiera de las vías del sistema educativo. La actual FPB limita la continuidad en la vía académica a la superación de las correspondientes pruebas de finalización de la etapa de ESO, si bien sí que posibilita el acceso a CFGM en base a los resultados obtenidos en el programa. Ahora bien, cabe tener en cuenta que éstas son las posibilidades que da la estructura educativa. Si bajamos al nivel de los contenidos ofrecidos en la FPB, tanto las posibilidades de superación de las pruebas de obtención del GESO como las posibilidades de mantenimiento en los siguientes niveles de la FP quedan en cuestión dada la baja carga curricular de los programas (Tarabini y Montes, 2015).

En relación a la TET, la cualificación obtenida en la actual FPB remite a un nivel 1 en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP en adelante), que engloba “la competencia en un conjunto reducido de actividades de trabajo relativamente simples correspondientes a procesos normalizados, siendo los conocimientos teóricos y las capacidades prácticas a aplicar limitados” (Ministerio de Educación, 2012). Por lo tanto, la cualificación profesional obtenida queda orientada a una inserción laboral limitada y dirigida hacia el segmento inferior del mercado de trabajo.

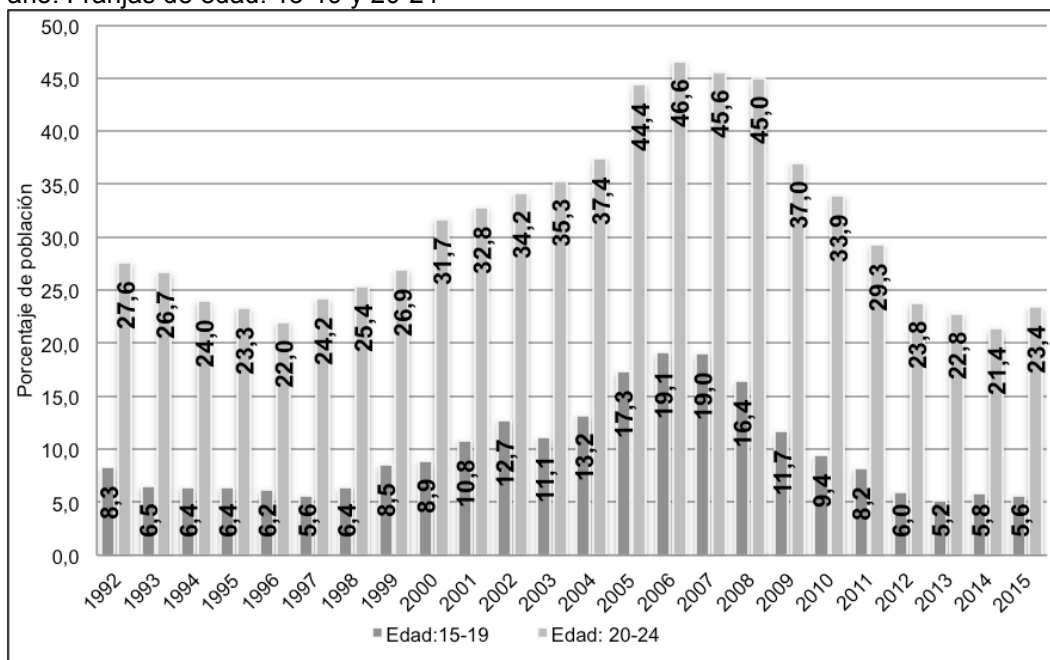
Asimismo, siguiendo la clasificación educativa internacional, el alumnado que finalice FPB quedará situado en el nivel CINE 3, del que se indica que: “los programas del nivel CINE 3, o educación secundaria alta, suelen tener como principal objetivo consolidar la educación secundaria como preparación a la educación terciaria, o bien proporcionar destrezas pertinentes al empleo o ambos” (UNESCO, 2013, p.40). En este punto, es más que significativo destacar que la FPB quede situada bajo este nivel, estando así en el mismo grupo que los estudios de CFGM o los de Bachillerato. De este modo, esta decisión en el marco de la LOMCE como política conservadora tiene un sentido estratégico evidente, tal y como explica Bolívar (2013):

Por un juego de “ingeniería estadística”, de golpe —tras los dos cursos de implantación— se reducirá enormemente [el abandono escolar] (...). Lograremos así de pronto, como quiere la UE, rebajar el abandono al 15%. ¿Cómo se ha conseguido este “truco estadístico”? En la UE, como patrón entre la diversidad de sistemas educativos, el título de Educación Secundaria superior se llama CINE 3 y consiste en tener un mínimo de 11 años de escolarización y al menos un ciclo cerrado completo de dos años en la parte final de la etapa educativa. Por eso, si tras nueve años de escolarización se tiene un ciclo de dos años [la FPB], se considera Secundaria Superior, contando a efectos estadísticos igual que si tuvieran Bachillerato o FP de Grado Medio. Este es el “truco” estadístico, porque —a pesar de considerarse estadísticamente Secundaria Superior— es un título de primer grado de cualificación profesional, el más bajo, que en una economía del conocimiento difícilmente van a contratarlo o encontrar empleo.

Queda en evidencia el uso de la estadística en torno al abandono en el marco de la ley educativa actual, además de la limitada concepción de comprensividad que representan estos programas. En este aspecto, las cifras remiten a una redistribución de recursos al considerar la población que ha accedido a los programas y la que los ha finalizado con éxito. Esto reduce las cifras de abandono educativo temprano, pero obvia las posibilidades que esta población tiene en el desarrollo de su itinerario futuro y en las posibilidades de participación en la vida social.

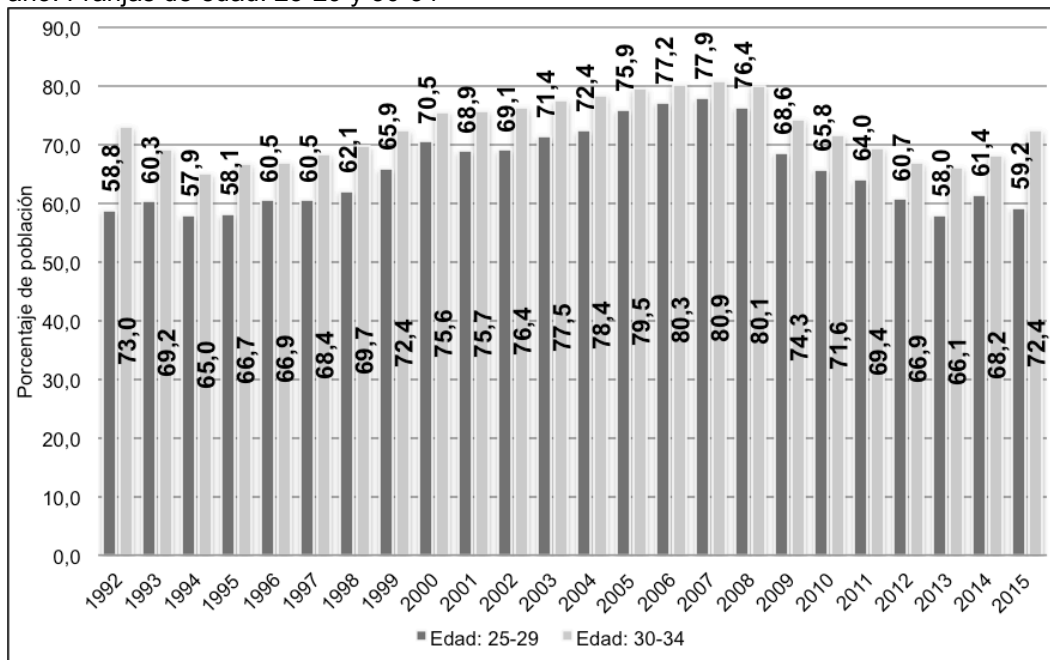
Con todo, teniendo en cuenta este “juego de ingeniería estadística”, presentamos los datos relativos a la tasa de empleo para poder aproximarnos a las posibles TET de este alumnado en los siguientes gráficos (gráfico 3 y gráfico 4). Hemos incluido las tasas de empleo de diferentes franjas de edad (15-19, 20-24, 25-29 y 30-34) siguiendo las posibilidades que ofrece Eurostat para desagregar los datos. Para facilitar la lectura de todas las cifras, presentamos dos gráficos: el gráfico 3 recoge las dos primeras franjas de edad, mientras que el gráfico 4 recoge las dos últimas.

Gráfico 3: Tasa de empleo en España por nivel educativo máximo alcanzado CINE 3-4 y año. Franjas de edad: 15-19 y 20-24



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos estadísticos de Eurostat.

Gráfico 4: Tasa de empleo en España por nivel educativo máximo alcanzado CINE 3-4 y año. Franjas de edad: 25-29 y 30-34



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos estadísticos de Eurostat.

En términos de TET, los datos relativos a la tasa de empleo en España en relación al nivel de formación máximo obtenido CINE 3-4 muestran dos aspectos significativos para nuestro trabajo: en primer lugar, que son las personas más jóvenes las que tienen una inserción profesional más complicada al finalizar su itinerario educativo en dicho nivel formativo. En



este sentido, cabría pensar que a la baja cualificación profesional se suma la falta de posibilidades de experiencia profesional en base a la juventud. De este modo, la edad se evidencia como un factor de riesgo en el proceso de transición profesional, lo que consolida la tendencia a la normalización de la precariedad laboral en los/as jóvenes (Albaigés, 2004; Recio, 2010).

En segundo lugar, cabe destacar, de nuevo, la correlación de la inserción profesional con la coyuntura socioeconómica. De manera significativa, en los años de auge económico previos a la crisis de 2008, la inserción profesional de los/as jóvenes alcanzó sus cotas más elevadas en todas las franjas de edad, descendiendo ininterrumpidamente desde el inicio de la crisis: incluso el sector de población más joven (15-19 años) llegó al 19,1% en 2006 frente a la cifra de un 5,6% en 2015.

A la luz de estos datos, y considerando asimismo las vías que ofrece la estructura actual del sistema educativo, podemos afirmar que las posibles transiciones externas desde la FP de base evidencian que el itinerario hecho en el sistema educativo que culmina en la vía de la FP de base se extiende en gran medida a un itinerario laboral de instalación en la precariedad, especialmente para los sectores más jóvenes.

#### **2.2.2.4. Finalidades de la FP de base**

Hemos centrado los criterios empleados hasta el momento para la descripción de la FP de base en cuestiones estructurales y en las transiciones posibles que ofrecen las vías educativas. Nos centramos ahora en otro aspecto de los programas: los fines atribuidos desde la legislación correspondiente. Éstos remiten a la “especificidad estratégica” propia de estos programas centrada en el motivo que los orienta, esto es, a su sentido en el conjunto de la política educativa.

De manera global, los programas situados en el nivel básico de la FP se desarrollan en torno a tres ámbitos: el profesional, el académico y el personal. Además, tanto en el ámbito profesional como en el académico prevalece la cuestión profesionalizadora. En este aspecto, podríamos

concretar la finalidad relativa al ejercicio de actividades profesionales (TET) como profesionalizadora-laboral y la relativa a la continuidad formativa (TEE), que incide en la adquisición de los objetivos propuestos para la enseñanza obligatoria, como profesionalizadora-académica orientada principalmente hacia CFGM. El tercer ámbito incluye la finalidad relativa al desarrollo de la madurez personal, que queda en relación con las habilidades sociales y, en conjunto, con el ejercicio de la ciudadanía. Recogemos las finalidades explicitadas en cada una de las leyes orgánicas en la tabla 7 clasificándolas en estos tres ámbitos.

Tabla 7: Finalidades de los programas de FP de base

<b>LOGSE: PGS<sup>53</sup></b>	
<b>Finalidad profesionalizadora-académica</b>	Ampliar la formación de los alumnos, en orden a la adquisición de capacidades propias de la enseñanza básica, con el objeto de permitir su incorporación a la vida activa y, en su caso, proseguir estudios, especialmente en la formación profesional específica de grado medio.
<b>Finalidad profesionalizadora-laboral</b>	Prepararles para el ejercicio de actividades profesionales, en oficios u ocupaciones acordes con sus capacidades y expectativas personales.
<b>Finalidad madurativa</b>	Desarrollar y afianzar su madurez personal mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar, como trabajadores y ciudadanos responsables, en el trabajo y en la actividad social y cultural.
<b>LOCE (Artículo 27): PIP</b>	
<b>Finalidad profesionalizadora-laboral</b>	Los programas de iniciación profesional estarán integrados por los contenidos curriculares esenciales de la formación básica y por módulos profesionales asociados, al menos, a una cualificación del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales a que se refiere el artículo 7 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
<b>Finalidad académica</b>	La formación básica contribuirá, de acuerdo con las características de los alumnos, al desarrollo de las capacidades establecidas para la Educación Secundaria Obligatoria.
<b>LOE (Artículo 30): PCPI</b>	
<b>Finalidad profesionalizadora-laboral</b>	El objetivo de los programas de cualificación profesional inicial es que todos los alumnos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales creado por la Ley 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, así como que tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria

<sup>53</sup> Esta normativa remite a la "Orden de 12 de enero de 1993 por la que se regulan los programas de Garantía Social durante el período de implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria" (BOE núm. 16 de 19 de enero de 1993).

	<p>y amplíen sus competencias básicas.</p> <p>Los programas de cualificación profesional inicial incluirán tres tipos de módulos:</p> <p>a) Módulos específicos referidos a las unidades de competencia correspondientes a cualificaciones de nivel uno del Catálogo citado.</p> <p>b) Módulos formativos de carácter general que amplíen competencias básicas y favorezcan la transición desde el sistema educativo al mundo laboral.</p>
<b>Finalidad académica</b>	<p>c) Módulos de carácter voluntario para los alumnos que conduzcan a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y que podrán cursarse de manera simultánea con los módulos a los que se refieren los anteriores párrafos a) y b) o una vez superados éstos.</p>
<b>LOMCE (Artículo 40 y 42): FPB<sup>54</sup></b>	
<b>Finalidad profesionalizadora-laboral</b>	<p>Los ciclos formativos de Formación Profesional Básica incluirán los siguientes módulos profesionales:</p> <p>a) Módulos asociados a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.</p> <p>c) Módulo de formación en centros de trabajo.</p>
<b>Finalidad académica</b>	<p>Los ciclos de Formación Profesional Básica garantizarán la adquisición de las competencias del aprendizaje permanente a través de la impartición de enseñanzas organizadas en los siguientes bloques comunes: a) Bloque de Comunicación y Ciencias Sociales; b) Bloque de Ciencias Aplicadas.</p>
<b>Finalidad madurativa-profesionalizadora</b>	<p>La Formación Profesional promoverá la integración de contenidos científicos, tecnológicos y organizativos del ámbito profesional, así como los de las materias instrumentales, y garantizará que el alumnado adquiera y amplíe las competencias necesarias para su desarrollo profesional, personal y social.</p> <p>Todos los ciclos formativos de Formación Profesional Básica incluirán de forma transversal en el conjunto de módulos profesionales del ciclo los aspectos relativos al trabajo en equipo, a la prevención de riesgos laborales, al emprendimiento, a la actividad empresarial y a la orientación laboral de los alumnos y las alumnas, que tendrán como referente para su concreción las materias de la educación básica y las exigencias del perfil profesional del título y las de la realidad productiva.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de la legislación correspondiente.

Tal y como queda recogido en la tabla, podemos ver que los PGS incluían las tres finalidades previamente expuestas de manera explícita. Los

<sup>54</sup> Las concreciones relativas a los módulos incluidas en la finalidad profesionalizadora-laboral remiten al artículo 9 del “Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo”, porque la información de la LOMCE se refiere a la finalidad genérica de la FP en su artículo 40 y a la mención al aprendizaje permanente en su artículo 42. Asimismo, la concreción relativa a la formación transversal, clasificada en la tabla en la finalidad madurativa-profesionalizadora corresponde al artículo 11 de dicho Real Decreto.

siguientes programas, los PIP, son los más limitados puesto que sólo recogen de manera explícita la finalidad profesionalizadora vinculada al desarrollo de contenidos curriculares asociados a una cualificación del CNCP. Asimismo, señalan la “contribución al desarrollo de las capacidades establecidas para la ESO” sin hacer referencia ni a la obtención del GESO o a la continuidad de la formación ni al desarrollo personal. Podría pensarse que esto queda incluido bajo el paraguas de las capacidades establecidas para la ESO, pero su omisión es más que significativa para ver el talante de la LOCE.

Los PCPI recogen las mismas finalidades que los PIP, si bien es cierto que sí concretan la finalidad académica en la posible y “voluntaria” - término significativo en cuanto que individualiza las decisiones del alumnado respecto a su itinerario futuro- obtención del GESO.

Por último, la actual FPB, que desarrollamos ampliamente en la siguiente sección, incluye de manera explícita las tres finalidades, al igual que los PGS, aunque cabe señalar que lo recogido bajo el paraguas de la formación transversal queda orientado principalmente a competencias de carácter profesional, de modo que no se concreta en el mismo sentido que se hiciera en los PGS.

En síntesis, vemos que las finalidades atribuidas a los programas desde la legislación correspondiente los consolidan como una vía de carácter profesionalizador. Junto con las condiciones estructurales que delimitan las vías, esta profesionalización queda orientada a la transición externa al trabajo (TET), reforzando así el sentido de esta vía como salida del sistema educativo al mercado de trabajo.

### **2.3. La FP de base en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa**

Tras haber descrito el conjunto de la FP de base en el marco teórico de las políticas de inserción y de la modernización conservadora, vamos a presentar en este apartado de manera exhaustiva las características que definen la actual FPB desde la legislación correspondiente. De este modo,

esta sección queda entre el marco teórico de la investigación y el trabajo de campo. Es esencialmente descriptiva e ilustra las cuestiones previamente expuestas en torno a la política educativa en el sistema educativo español y, de manera concreta, en torno a la FP de base.

La FPB es un desarrollo propio de la LOMCE sustentado en parte en la anterior LOE. La actual ley orgánica, con el objetivo manifiesto de la mejora de la calidad educativa, se propone como uno de sus criterios de calidad la disminución de la tasa de abandono educativo temprano, un problema descrito en la propia ley como “un lastre para la equidad social y la competitividad del país” (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, p.97862).

Los principales objetivos que persigue la reforma son reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, como en la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes. Los principios sobre los cuales pivota la reforma son, fundamentalmente, el aumento de la autonomía de centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias (*ibid.*, p.97862).

Junto a la reducción del abandono temprano se proponen objetivos que especifican el logro de la calidad educativa en la mejora de los resultados, siguiendo criterios internacionales, y en la empleabilidad y el estímulo del emprendimiento, muy en la línea tanto de la previamente descrita modernización conservadora como de las actuales demandas del mercado de trabajo.

Especialmente significativo para esta tesis, y en un uso del lenguaje que acompaña a la ya comentada “ingeniería estadística” para la reducción de las cifras de abandono educativo (Bolívar, 2013), el preámbulo de la LOMCE propone la necesidad de garantizar “la flexibilidad de las trayectorias educativas”, diversificación que se concreta en la anticipación de los itinerarios hacia Bachillerato o hacia FP en el tercer curso de la ESO, así como en el desarrollo de la propia FPB. La atención

personalizada, alcanzar el desarrollo personal y profesional, lograr la competitividad o conseguir una educación de calidad son algunas de las expresiones que, haciendo uso de la “economía emocional” (Apple, 2013), justifican estas medidas. Ahora bien, los análisis de esta ley muestran que representa en conjunto un riesgo para la equidad educativa (Tarabini y Montes, 2015). Concretando su análisis en el abandono escolar prematuro, Tarabini y Montes destacan tres aspectos de la LOMCE que evidencian dicho riesgo: los itinerarios prematuros y la creación de vías de segunda oportunidad, el foco en el rendimiento académico como medida del éxito y la omisión de estrategias preventivas para hacer frente al abandono escolar. Medidas que legitiman el carácter conservador y neoliberal (recordemos la confluencia de la modernización conservadora) de esta ley. En la misma línea, el análisis de Merino (2013), centrado en las reformas de la FP, concluye que esta es una ley que rompe el modelo comprensivo de la ESO, con una diferenciación de vías que derivan en un sistema más segregado y segregador de los itinerarios del alumnado. En conjunto, por tanto, una ley en la que la situación y el sentido de la FPB queda, como concluíamos en la sección previa, entre la integración y la inserción.

Contando con estos apuntes teóricos que nos permiten situar el sentido de la FPB en sus desarrollos legislativos, pasamos ahora a la descripción de los programas en los que hemos centrado esta tesis: la propia FPB y los PFCB, correspondientes a un desarrollo autonómico propio de la Comunidad Valenciana.

### **2.3.1. Ordenación de la Formación Profesional Básica**

La FPB queda regulada a partir de dos leyes orgánicas: la primera, la LOE (2006), formula en su artículo 39.6 que el Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, establecerá las titulaciones correspondientes a los estudios de FP, así como los aspectos básicos del currículo de cada una de ellas. La posterior ley (LOMCE) estableció los ciclos de FPB en el marco del artículo 3 de la ley precedente. De este modo, dicha oferta, obligatoria y de carácter gratuito, quedó dentro de la

FP del sistema educativo que, por tanto, comprende actualmente la FPB, la FP de Grado Medio y la FP de Grado Superior.

A partir de estas dos leyes orgánicas, el MECD desarrolló la FPB mediante el “Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación”. A los catorce títulos de FPB aprobados en este Real Decreto (RD en adelante) se sumaron los siete títulos establecidos en el “Real Decreto 356/2014, de 16 de mayo, por el que se establecen siete títulos de Formación Profesional Básica del catálogo de títulos de las enseñanzas de Formación Profesional”. Posteriormente, en el año 2015, se añadieron otros seis títulos, formulados en el “Real Decreto 774/2015, de 28 de agosto, por el que se establecen seis Títulos de Formación Profesional Básica del catálogo de Títulos de las enseñanzas de Formación Profesional”. Por lo tanto, a nivel estatal hay un total de veintisiete títulos profesionales básicos, que recogemos en conjunto en la tabla 8.

Tabla 8: Títulos Profesionales Básicos en la LOMCE

Norma	Títulos Profesionales Básicos
RD 127/2014, de 28 de febrero	Título Profesional Básico en Servicios Administrativos. Título Profesional Básico en Electricidad y Electrónica. Título Profesional Básico en Fabricación y Montaje. Título Profesional Básico en Informática y Comunicaciones. Título Profesional Básico en Cocina y Restauración. Título Profesional Básico en Mantenimiento de Vehículos. Título Profesional Básico en Agrojardinería y Composiciones Florales. Título Profesional Básico en Peluquería y Estética. Título Profesional Básico en Servicios Comerciales. Título Profesional Básico en Carpintería y Mueble. Título Profesional Básico en Reforma y Mantenimiento de Edificios. Título Profesional Básico en Arreglo y Reparación de Artículos Textiles y de Piel.

	Título Profesional Básico en Tapicería y Cortinaje. Título Profesional Básico en Vidriería y Alfarería.
RD 356/2014, de 16 de mayo	Título Profesional Básico en Actividades Agropecuarias. Título Profesional Básico en Aprovechamientos Forestales. Título Profesional Básico en Artes Gráficas. Título Profesional Básico en Alojamiento y Lavandería. Título Profesional Básico en Industrias Alimentarias. Título Profesional Básico en Actividades Marítimo-Pesqueras. Título Profesional Básico en Informática de Oficina.
RD 774/2015, de 28 de agosto	Título profesional básico en actividades de panadería y pastelería. Título profesional básico en actividades domésticas y limpieza de edificios. Título profesional básico en mantenimiento de viviendas. Título profesional básico en fabricación de elementos metálicos. Título profesional básico en instalaciones electrotécnicas y mecánica. Título profesional básico en mantenimiento de embarcaciones deportivas y de recreo.

Fuente: Elaboración propia a partir del RD 127/2014, de 28 de febrero, RD 356/2014, de 16 de mayo, y RD 774/2015, de 28 de agosto.

El RD 127/2014 constituye la normativa estatal de referencia en la regulación de los aspectos específicos de la FPB en relación a la ordenación y la organización de las enseñanzas, los ciclos de FPB, el acceso, la admisión y los efectos de los títulos profesionales básicos, y la implantación de las enseñanzas. Este RD es el marco legal desde el cual las comunidades autónomas con competencias transferidas en materia educativa concretaron los programas adaptándolos así a la especificidad autonómica. En este aspecto, el Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana establece en su artículo 53 que:

es de competencia exclusiva de la Generalitat la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, sin perjuicio de lo que disponen el artículo 27 de la Constitución Española y las Leyes Orgánicas que, de acuerdo con el apartado 1 del artículo 81 de aquélla, lo desarrollan, de las facultades que atribuye al Estado el número 30 del apartado 1) del artículo 149 de la Constitución Española, y de la alta inspección necesaria para su cumplimiento y garantía.

Asimismo, el segundo punto de este mismo artículo incide en que:



la Generalitat, en el ejercicio de sus competencias, garantizará el derecho, de todos los ciudadanos a una formación profesional adecuada, a la formación permanente y a los medios apropiados de orientación profesional que le permitan una elección fundada de carrera, ocupación o profesión.

En este marco, la Consellería de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana aprobó la “Resolución de 24 de julio de 2014, de la Dirección General de Centros y Personal Docente, de la Dirección General de Innovación, Ordenación y Política Lingüística y de la Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, por la que se dictan instrucciones sobre ordenación académica y de organización de la actividad docente de los centros de la Comunitat Valenciana que durante el curso 2014-2015 impartan ciclos formativos de Formación Profesional Básica y los segundos cursos de los programas de cualificación profesional inicial” y el “Decreto 135/2014, de 8 de agosto, del Consell, por el que se regulan los ciclos formativos de Formación Profesional Básica en el ámbito de la Comunidad Valenciana”. Posteriormente se aprobó el “Decreto 185/2014, de 31 de octubre del Consell, por el que se establecen veinte currículos correspondientes a los ciclos formativos de Formación Profesional Básica en el ámbito de la Comunitat Valenciana” en el que se desarrollan dichos currículos, si bien no se añade información a la organización y estructura de la FPB que definen los documentos legales anteriormente citados.

Teniendo estos dos niveles legislativos como referencia, vamos a presentar los aspectos específicos que definen la FPB, siguiendo el RD 127/2014 como norma estatal y el Decreto 135/2014 como la autonómica. De manera concreta, nos centramos en la ordenación, la organización, los ciclos de la FPB y algunas cuestiones de la implantación<sup>55</sup>, estructura que seguiremos asimismo al describir los PFCB.

---

<sup>55</sup> Los aspectos relativos a su concreción operativa se especifican en el quinto capítulo de esta tesis, donde describimos el proceso de implantación, solicitud y matrícula, así como concretamos las organizaciones que fueron autorizadas para impartir estas enseñanzas en el curso académico 2014-15 en la ciudad de Valencia.

### **2.3.1.1. Organización y estructura de la FPB**

La FPB se incluye en las enseñanzas de FP y por tanto responden a un perfil profesional. En este caso, como hemos anticipado en apartados previos, este perfil ha de incluir unidades de competencia de una cualificación profesional completa de nivel 1 del CNCP. Dicho nivel de cualificación corresponde, como se indica en el propio CNCP, a la competencia en un conjunto reducido de actividades simples dentro de procesos normalizados y a conocimientos y capacidades limitados.

Los títulos profesionales básicos tienen una estructura modular, al igual que el resto de títulos de FP, e incluyen:

- a) Módulos asociados a unidades de competencia de nivel 1 del CNCP. Por tanto, estos módulos remiten a la formación específica en la familia profesional correspondiente del ciclo formativo básico.
- b) Módulos asociados a los bloques comunes, que incluyen, por una parte, los módulos de Comunicación y Sociedad I y II; que engloban las siguientes materias: Lengua castellana, Lengua Extranjera, Ciencias Sociales y Lengua Cooficial en las comunidades que corresponda, como es el caso de la Comunidad Valenciana. Por otra parte, se incluyen los módulos de Ciencias Aplicadas I y II, que a su vez incluyen: (i) Matemáticas Aplicadas al Contexto Personal de Aprendizaje de un Campo Profesional y (ii) Ciencias Aplicadas al Contexto Personal y de Aprendizaje a un Campo Profesional. Estos módulos han de tener como referente el currículo de las materias de ESO en el bloque común correspondiente y el perfil profesional del título de FP en el que se incluya la FPB determinada. La carga horaria de estos módulos, que suma entre el 35% y el 40% del total del ciclo (es decir, de 700 a 800 de un total de 2000 horas), incluye asimismo una hora semanal correspondiente a la tutoría.

- c) Módulos de formación en centros de trabajo (FCT en adelante). Antes de comenzar este módulo, el alumnado tendrá que haber adquirido las competencias y contenidos relativos a riesgos y prevención en las actividades profesionales correspondientes a su perfil profesional<sup>56</sup>. En relación a la duración de este módulo, el RD establece un mínimo de un 12% de la duración total del ciclo, es decir, 240 horas. Esta es la duración por la que se ha optado en la concreción autonómica valenciana.

El módulo FCT se realizará en el tercer trimestre del segundo curso distribuido a lo largo de seis semanas. Sin embargo, en el caso de doce ciclos (Actividades Agropecuarias, Aprovechamientos Forestales, Artes Gráficas, Electricidad y Electrónica, Fabricación y Montaje, Cocina y Restauración, Peluquería y Estética, Industrias Alimentarias, Informática y Comunicaciones, Tapicería y Cortinaje, Mantenimiento de Vehículos y Vidriería y Alfarería) este módulo se realizará en dos unidades formativas de 120 horas cada una en el último trimestre de cada curso.

- d) La normativa autonómica contempla además módulos no asociados a las unidades de competencia del CNCP que ocupan una hora semanal en el primer y en el segundo curso. En ambos cursos se imparte el módulo profesional de Formación y Orientación Laboral (FOL en adelante). En el primero, al objeto de garantizar la información necesaria en materia de prevención de riesgos laborales; mientras que el segundo está dedicado al trabajo en equipo, emprendimiento, actividad empresarial y orientación laboral.

Estos módulos conforman en conjunto los ciclos formativos de FPB, que tienen una duración total de 2.000 horas equivalentes a dos cursos académicos a tiempo completo. Estos cursos podrán ser tres en el caso

---

<sup>56</sup> En este ámbito, la Generalitat Valenciana aprobó también en agosto de 2014 la “Orden 1/2014, de 8 de agosto, de la Consellería de Economía, Industria, Turismo y Empleo y la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la certificación de la formación en prevención de riesgos laborales y de su nivel básico para el alumnado que curse ciclos de Formación Profesional Básica, ciclos formativos de grado medio o de grado superior de Formación Profesional en el ámbito de la Comunitat Valenciana”.

de que el ciclo se incluya en programas de FP Dual. Como máximo, el alumnado podrá permanecer cursando un ciclo de FPB durante cuatro años. La regulación autonómica concreta que los ciclos se impartirán en un horario de 30 horas lectivas en las que se ha de incluir la hora correspondiente a tutoría. En este aspecto, cabe indicar aquí que, si bien en el RD de referencia se señala en su artículo 5 que “la tutoría y la orientación educativa y profesional tendrán una especial consideración”, la dedicación horaria reservada a este espacio parece insuficiente.

A nivel organizativo, y en comparación con los precedentes PCPI, que sí contaban con varias modalidades en su desarrollo (aula profesional, taller profesional y taller específico), la FPB no prevé modalidades. En el caso del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE en adelante), el Decreto 135/2014 de 8 de agosto regula en su artículo 7 una reserva de plazas del 5% para personas con discapacidad y, además, propone en el artículo 19 la opción de realizar las adaptaciones curriculares necesarias como medida de atención a la diversidad.

### **2.3.1.2. Alumnado de la FPB**

En relación al alumnado, a nivel estatal se indica que los/as destinatarios/as de estos programas son los y las alumnas que hayan cumplido quince años o vayan a hacerlo en el año natural y no superen los diecisiete en el momento de acceso ni durante el año natural del curso. El resto de condiciones de acceso remite al itinerario educativo hecho: haber cursado el primer ciclo de ESO (que incluye los tres primeros cursos) o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso<sup>57</sup>. Además, es necesaria la propuesta del equipo docente a los padres, madres o tutores para la incorporación a un ciclo de FPB. Esta propuesta se concreta en el consejo orientador, documento que se ha de incluir en el expediente del/a alumno/a.

---

<sup>57</sup> No incidimos en las valoraciones respecto a estos criterios puesto que han quedado expuestas en la sección 2.2 (La modernización conservadora en los márgenes del sistema).

A nivel autonómico, el criterio de edad se concretó dando prioridad al alumnado de dieciséis años cumplidos en el año natural de inicio del ciclo. Así, en base a esta decisión autonómica, el alumnado de quince años pasa a estar en segundo lugar en el orden de prioridad y el de diecisiete en tercero. En relación a este último grupo, cabe señalar que el RD 127/2014 indica en su artículo 18 que las Administraciones educativas podrán ofertar ciclos de FPB para favorecer la empleabilidad de aquellas personas que superen los diecisiete años y que no posean ni título FPB ni cualquier otro que acredite la finalización de estudios secundarios.

En relación a la ratio de estudiantes, el número máximo se señala en dieciocho por grupo, si bien en función del perfil profesional del título de FPB se podrá establecer un máximo de quince alumnos/as por grupo. En el caso de que en un grupo haya alumnado con NEE permanentes, se reducirá el número máximo de estudiantes en dos por cada alumno/a con estas necesidades, siendo el número mínimo requerido de diez personas.

### **2.3.1.3. Profesorado de la FPB**

En el RD 127/2014 se especifica el profesorado que impartirá cada uno de los módulos que conforman el ciclo formativo de FPB, regulación que se mantiene igual en la normativa autonómica.

En este aspecto hay una diferencia explícita en la norma entre los centros de titularidad pública y aquellos de titularidad privada o pública de otras administraciones distintas de la educativa en relación a la docencia de los bloques comunes: en los centros de titularidad pública -Institutos de Educación Secundaria (IES en adelante) y Centros Integrados Públicos de Formación Profesional (CIPFP en adelante)- el profesorado de los ciclos de FPB que imparta docencia en los módulos asociados a los bloques comunes ha de ser “personal funcionario de los cuerpos de catedráticos y profesores de enseñanza de alguna de las especialidades que tengan atribución docente para impartir cualquiera de las materias incluidas en el bloque común correspondiente” (Artículo 20.1). Sin embargo, en los centros de titularidad privada o pública de otras

administraciones, el profesorado ha de tener “la titulación y los requisitos establecidos en la normativa vigente para la impartición de alguna de las materias incluidas en el bloque común correspondiente” (Artículo 20.2). Es decir, ha de estar habilitado para ejercer la docencia en ESO<sup>58</sup> en las materias vinculadas a los módulos correspondientes.

En relación a los módulos asociados a las unidades de competencia, en cada uno de los títulos de FPB se indica la especialidad del profesorado técnico de FP, tanto para centros de titularidad pública como de titularidad privada o pública de administraciones no educativas. Por último, en relación al módulo de FOL, no asociado a las unidades de competencia del CNCP, la legislación contempla diferentes titulaciones relacionadas con el ámbito que posibilitan al profesorado la impartición de dicho módulo<sup>59</sup>.

La legislación autonómica especifica en los artículos 20 y 21 del Decreto 135/2014 que cada grupo deberá contar con un equipo educativo formado por el menor número posible de profesores/as, junto al departamento de orientación o quien ejerza sus funciones. Asimismo, se indica que la tutoría será competencia del/la docente que imparta los módulos asociados a las unidades de competencia del CNCP, es decir, las materias específicas de la familia profesional. Para el ejercicio de la función tutorial, en los centros públicos se computan a este profesorado adicionalmente dos horas de su jornada lectiva y dos horas complementarias de las recogidas en su horario individual. Es significativo que, sin embargo, no se hagan indicaciones en este sentido para el

---

<sup>58</sup> Esta habilitación queda regulada en el “RD 860/2010, de 2 de julio, por el que se regulan las condiciones de formación inicial del profesorado de los centros privados para ejercer la docencia en las enseñanzas de educación secundaria obligatoria o de bachillerato” y remite a: (i) tener un título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o un título oficial de Educación superior de Graduado, (ii) acreditar una cualificación específica adecuada para impartir las materias respectivas y (iii) tener la formación pedagógica y didáctica a la que hace referencia el artículo 100.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

<sup>59</sup> Licenciatura en Derecho, Administración y Dirección de Empresas, Ciencias Actuariales y Financieras, Ciencias Políticas y de la administración, Ciencias del Trabajo, Economía, Psicología, Sociología, Organización Industrial; Diplomatura en Ciencias Empresariales, Relaciones Laborales, Educación Social, Trabajo Social, Gestión y Administración Pública.

profesorado del resto de centros, para el que la tutoría no queda reconocida en su horario a nivel normativo.

#### **2.3.1.4. Evaluación y certificación de la FPB**

La evaluación se plantea a nivel legislativo en la FPB como continua, formativa e integradora. Los y las alumnas que superen los dos cursos del ciclo obtendrán el título profesional básico, clasificado como CINE 3.5.3<sup>60</sup>.

Por lo que respecta a la continuidad educativa, la normativa señala que el título profesional básico permite el acceso a los CFGM, siendo este el itinerario educativo previsto para este alumnado. En la estructura de cada título de FPB, se indica para qué ciclos de Grado Medio tienen criterios de preferencia, que se aplican en caso de que la demanda de plazas sea mayor que la oferta. En caso de finalizar los estudios sin obtener el título, el alumnado recibe la certificación académica de los módulos profesionales y/o de las unidades formativas superadas.

A efectos laborales, el título de FPB es equivalente al título de GESO para el acceso a empleos públicos y privados. A pesar de reconocer esta equivalencia, estos programas no posibilitan la obtención directa de dicho graduado, que queda supeditada a la superación de la prueba final de ESO<sup>61</sup>.

#### **2.3.2. Ordenación de los Programas Formativos de Cualificación Profesional**

El RD 127/2014 formula en su disposición adicional cuarta (“Otros programas formativos de Formación Profesional para los alumnos y las alumnas con Necesidades Educativas Específicas”) la posibilidad de que

---

<sup>60</sup> Ya hemos comentado cómo la clasificación de estos programas en el nivel 3 del CINE corresponde a un juego de “ingeniería estadística” para la reducción de las cifras de abandono educativo temprano (Bolívar, 2013) y no tanto del abandono en sí. De hecho, tal y como hemos recogido en este apartado, en todo momento el contenido de los programas remite en los bloques comunes al nivel de ESO; si bien el GESO queda situado en el nivel 2 de la misma clasificación.

<sup>61</sup> Tal y como ampliaremos al final de esta sección, la obtención del GESO se reguló de manera excepcional para las dos primeras promociones de FPB siguiendo la dinámica de los PCPI, dada la falta de previsión en el calendario de implantación de la LOMCE en cuanto a cuándo finalizarían las primeras promociones de FPB y cuándo se realizarían las primeras evaluaciones finales de ESO.

las Administraciones educativas establezcan y autoricen otras ofertas formativas de FP adaptadas a las necesidades del alumnado. Teniendo este marco legal como referencia y la competencia autonómica para la regulación y administración de la enseñanza, la Generalitat Valenciana desarrolló los PFCB. Por lo tanto, el mismo marco normativo que regula la FPB es la referencia normativa para el desarrollo de los PFCB, cuya regulación se concreta en la “Resolución de 24 de julio de 2014, de la Dirección General de Centros y Personal Docente y de la Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, por la que se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento de los programas formativos de cualificación básica en el ámbito de la Comunitat Valenciana para el curso 2014-2015” y en la “Orden 73/2014, de 26 de agosto, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan los programas formativos de cualificación básica de la Comunidad Valenciana”. Así, estos dos documentos son las referencias legales que tomamos para la descripción de estos programas.

Los PFCB se presentan como una oferta formativa adaptada a las necesidades del alumnado que ha abandonado la enseñanza reglada sin haber conseguido los objetivos previstos en dicha etapa o que presente NEE que le hayan impedido alcanzarlos. Los objetivos propios de los PFCB se concretan en cuatro aspectos:

- (i) alcanzar las competencias profesionales propias de una cualificación de nivel 1 del CNCP,
- (ii) afianzar la madurez personal y el nivel de empleabilidad,
- (iii) conseguir que el alumnado se reconozca a sí mismo como personas valiosas capaces de aprender y trabajar, y
- (iv) posibilitar su experiencia y formación en centros de trabajo en el desempeño de su cualificación profesional.

En este sentido, los PFCB quedan definidos como programas con una finalidad profesionalizadora hacia la que quedan orientados los cuatro objetivos propuestos. Así, por lo que a objetivos se refiere, no se incluye



ninguna referencia a la recuperación educativa o a la obtención del GESO, diferenciándose en esto significativamente de la FPB.

En relación a la oferta de PFCB, en el anexo VI de la previamente citada Resolución de 24 de julio de 2014 se especifican los perfiles correspondientes a cualificaciones profesionales (tabla 9), así como las relaciones entre los perfiles de títulos de la FPB y los de los PFCB. De este modo se concreta la oferta posible de PFCB en la Comunidad Valenciana en relación a las familias profesionales de referencia siguiendo la estructura del CNCP e incluyendo las referencias a los módulos profesionales y a las unidades de competencia acreditables.

Tabla 9: Oferta de PFCB en la Comunidad Valenciana: perfiles de PFCB correspondientes a Cualificaciones Profesionales y familia profesional de referencia

<b>Perfiles correspondientes a Cualificaciones Profesionales</b>	<b>Familia profesional</b>
Operaciones auxiliares en la organización de actividades y funcionamiento de instalaciones deportivas	Actividades Físicas y Deportivas
Operaciones auxiliares de servicios administrativos y generales Operaciones de grabación y tratamiento de datos y documentos	Administración y Gestión
Actividades auxiliares en agricultura Actividades auxiliares en aprovechamientos forestales Actividades auxiliares en conservación y mejora de montes Actividades auxiliares en floristería Actividades auxiliares en ganadería Actividades auxiliares en viveros, jardines y centros de jardinería	Agraria
Reprografía	Artes Gráficas
Reproducción de moldes y piezas cerámicas artesanales	Artes y Artesanías
Actividades auxiliares de almacén Actividades auxiliares de comercio	Comercio y Marketing
Operaciones auxiliares de albañilería de fábricas y cubiertas Operaciones auxiliares de revestimientos continuos en construcción Operaciones de hormigón	Edificación y Obra civil
Operaciones auxiliares de montaje de instalaciones electrotécnicas y de telecomunicaciones en edificios Operaciones auxiliares de montaje de redes eléctricas Operaciones auxiliares de montaje y mantenimiento de equipos eléctricos y electrónicos	Electricidad y Electrónica
Operaciones básicas en el montaje y mantenimiento de instalaciones de energías renovables	Energía y Agua
Operaciones auxiliares de fabricación mecánica	Fabricación Mecánica
Operaciones básica de catering Operaciones básicas de cocina	Hostelería y Turismo

Operaciones básicas de pastelería Operaciones básicas de pisos en alojamientos Operaciones básicas de restaurante y bar	
Servicios auxiliares de estética Servicios auxiliares de peluquería	Imagen Personal
Operaciones auxiliares de elaboración en la industria alimentaria Operaciones auxiliares de mantenimiento y transporte interno en la industria	Industria Alimentaria
Operaciones auxiliares de montaje y mantenimiento de sistemas microinformáticos	Informática y Comunicaciones
Operaciones de fontanería y calefacción-climatización doméstica	Instalación y Mantenimiento
Aplicación de barnices y lacas en elementos de carpintería y mueble Trabajos de carpintería y mueble	Madera, Mueble y Corcho
Actividades auxiliares y de apoyo al buque en puerto	Marítimo Pesquera
Operaciones auxiliares y de almacén en industrias y laboratorios químicos	Química
Traslado y movilización de usuarios/as y/o pacientes, documentación y materiales en centros sanitarios	Sanidad
Empleo doméstico Limpieza de superficies y mobiliarios en edificios y locales	Servicios Socioculturales y a la Comunidad
Arreglos y adaptaciones de prendas y artículos en textil y piel Cortinaje y complementos de decoración Operaciones auxiliares de curtidos Operaciones auxiliares de lavandería industrial y de proximidad Operaciones auxiliares de procesos textiles Operaciones auxiliares de tapizado de mobiliario y mural Reparación de calzado y marroquinería	Textil, Confección y Piel
Operaciones auxiliares de mantenimiento de carrocería de vehículos Operaciones auxiliares de mantenimiento de sistema y equipos de embarcaciones deportivas y de recreo Operaciones auxiliares de mantenimiento en electromecánica de vehículos	Transporte y Mantenimiento de Vehículos
Decoración y moldeado de vidrio Fabricación y transformación manual y semiautomática de productos de vidrio Operaciones de reproducción manual o semiautomática de productos cerámicos	Vidrio y Cerámica

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Resolución de 24 de julio de 2014 de la Dirección General de Centros y Personal Docente y de la Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, por la que se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento de los programas formativos de cualificación básica en el ámbito de la Comunitat Valenciana para el curso 2014-2015".

### 2.3.2.1. Organización y estructura de los PFCB

Los PFCB, al igual que la FPB, se incluyen en la FP y responden a un perfil profesional situado en el nivel 1 del CNCP. Por lo tanto, los módulos profesionales específicos de estos programas corresponden a una cualificación completa en dicho nivel.

Los PFCB, a diferencia de la FPB, recogen dos modalidades:

- (i) Programas Formativos de Cualificación Básica ordinarios, dirigidos a jóvenes escolarizados y desescolarizados entre los dieciséis y los veintiún años de edad cumplidos en la fecha de inicio del programas. Estos programas tienen una duración de un curso escolar con una repetición posible, considerando que la edad máxima de permanencia es de veintitrés años cumplidos en el año natural.  
Estos programas podrán ser impartidos en entidades sin ánimo de lucro especializadas en la atención a personas en riesgo de exclusión social, en centros de reeducación de menores, así como en entidades locales: ayuntamientos, mancomunidades y diputaciones.
- (ii) Programas Formativos de Cualificación Básica adaptada a personas con NEE permanentes. La duración de estos programas es de dos cursos escolares con una repetición posible, teniendo en cuenta que la edad máxima de permanencia será en esta modalidad de veinticuatro años.  
Estos programas, por su parte, podrán ser impartidos en centros docentes públicos, concertados y privados, específicos de educación especial u ordinarios de educación secundaria. Asimismo, podrán impartirse en entidades sin ánimo de lucro especializadas en la atención de jóvenes con NEE y excepcionalmente en entidades locales.

A partir de la diferenciación de estas modalidades, podemos afirmar que los PFCB ordinarios son en gran medida la continuación de los PCPI en

su modalidad de taller profesional, también de un curso académico de duración. En la misma línea, los PFCB en su modalidad adaptada a personas con NEE permanentes dan continuidad a los PCPI en su modalidad de taller específico, también de dos cursos académicos de duración. De estas dos modalidades es la primera, de un curso académico de duración (960 horas), la que abordamos en esta tesis.

Por lo que respecta a la organización, los PFCB, de 960 horas de duración, se imparten en un horario semanal de 30 horas lectivas, dos de las cuales se dedican a tutoría. Su estructura modular, como todas las enseñanzas de FP, queda en relación con los objetivos de los programas. Así, se diferencian los siguiente módulos:

- a) Módulos profesionales específicos referidos a unidades de competencia correspondientes al nivel 1 del CNCP. Estos módulos han de ocupar al menos el 50% del horario semanal, es decir, al menos 15 horas. Como parte de estos módulos se incluye la FCT, cuya duración será de mínimo 80 horas y máximo 150 a realizar preferentemente en el tercer trimestre el curso.
- b) Módulos formativos de carácter general, que incluyen el módulo lingüístico-social, el módulo científico-matemático, FOL y Prevención de Riesgos Laborales y Calidad Medioambiental. Estos módulos suponen el 30% del horario semanal, esto es, 9 horas.
- c) Módulos de libre disposición: una vez organizados los módulos anteriores, se prevén módulos optativos para completar el horario semanal. En la Orden 73/2014 se listan los siguientes: módulo de Actividad Física y Deporte, módulo de Nuevas Tecnologías, Español para extranjeros e Inglés aplicado a la cualificación profesional. Asimismo, el centro puede ofrecer cualquier otro módulo que estime necesario en atención a las necesidades del alumnado.

### **2.3.2.2. Alumnado de los PFCB**

Teniendo el perfil normativo estatal referido a la FPB, en los PFCB se concreta en dieciséis años o más la edad de acceso del alumnado. Junto a este criterio, se mantiene asimismo el de no obtención previa del GESO. En función de la modalidad a la que se acceda se diferencian dos perfiles: jóvenes escolarizados/as o desescolarizados/as sin titulación y jóvenes con NEE.

Por lo que respecta a la ratio de los programas, la modalidad de PFCB ordinaria ha de contar con un máximo de quince estudiantes y un mínimo de diez. En el caso en el que integren alumnado con NEE, hasta un máximo de dos por programa, se reducirá el máximo de alumnos/as en dos por cada joven con estas necesidades, siendo el número mínimo de estudiantes por grupo ocho. En la modalidad de PFCB adaptada a NEE permanentes, el número máximo de estudiantes será doce y el mínimo, seis.

### **2.3.2.3. Profesorado de los PFCB**

La Orden 73/2014 determina en su artículo 20 que los PFCB tendrán que contar con un equipo educativo formado por un número “suficiente” de profesores/as con el objeto de que presten atención prioritaria a los programas. Al equipo docente, al igual que se indica en la FPB, se ha de sumar el departamento de orientación o quien ejerza sus funciones en el mismo.

En los IES, en los CIPFP y en los centros de Educación de Personas Adultas (EPA en adelante), “los módulos formativos de carácter general serán impartidos preferentemente por docentes funcionarios de carrera del cuerpo de maestros con destino definitivo en el centro y con habilitación docente”. También podrán hacerlo profesores/as de Enseñanza Secundaria, de carrera o interinos/as, con atribución docente

para impartir materiales del ámbito que corresponda<sup>62</sup>. En el resto de centros docentes públicos, la aplicación es igual que en estos centros, si bien no se tendrá en cuenta la restricción a funcionarios interinos con funciones asimiladas al cuerpo de maestros. En los centros y en las entidades privadas, los módulos formativos de carácter general serán impartidos por docentes, preferentemente con el título de maestro/a de Educación Primaria o el grado equivalente, así como por el profesorado que cuente con la titulación establecida en el artículo 94 de la LOE<sup>63</sup>.

Los módulos profesionales específicos podrán ser impartidos en centros docentes públicos por docentes con atribución docente en los cuerpos de Enseñanza Secundaria y profesores/as técnicos de FP. En el caso de que no existan profesores/as del sistema capacitados para impartir algunos de estos módulos específicos, éstos podrán ser impartidos por profesores/as especialistas no necesariamente titulados/as que desarrollen su actividad en el mundo laboral y que recibirán asesoramiento y orientación por parte del equipo educativo. Esta situación se prevé para los siguientes módulos: Actividades auxiliares en viveros, jardines y centros de jardinería; Operaciones auxiliares de revestimientos continuos en construcción; Operaciones de fontanería y calefacción-climatización doméstica; y Limpieza de superficies y mobiliario en edificios y locales. En centros y entidades colaboradoras, estos módulos serán impartidos por las personas que cumplan los requisitos contemplados en el artículo 95 de la

---

<sup>62</sup> “De conformidad con lo dispuesto en la Orden 67/2013, de 25 de junio, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la catalogación y la habilitación de puestos de trabajo de ámbito para su provisión por funcionarios docentes en centros públicos de la Comunitat Valenciana que impartan la etapa de Educación Secundaria Obligatoria” (Artículo 20.1 de la “Orden 73/2014 de 26 de agosto, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan los programas formativos de cualificación básica en la Comunitat Valenciana”).

<sup>63</sup> La LOE especifica en su artículo 94 “*Profesorado de educación secundaria obligatoria y de bachillerato*” que: “para impartir las enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado”.

LOE<sup>64</sup>, así como por personas expertas de competencia acreditada en la familia profesional correspondiente y con experiencia en la formación de jóvenes.

En el caso del módulo de FOL, la Orden 73/2014 recoge que los y las docentes han de ser preferentemente profesores/as de la especialidad, al igual que en el módulo de Prevención de Riesgos Laborales y Calidad Medioambiental tiene preferencia el/la profesor/a técnico/a y especialista en la cualificación profesional correspondiente. En la modalidad de NEE permanentes, la preferencia es la de maestros/as de la especialidad de Pedagógica Terapéutica para los módulos de carácter general. En los centros y en las entidades privadas, estos módulos podrán ser impartidos por titulados/as en Pedagogía, Psicología o Psicopedagogía.

Por lo que respecta a la tutoría, la citada Orden 73/2014 especifica que será competencia del o de la docente que imparta el mayor número de horas en el grupo.

#### **2.3.2.4. Evaluación y certificación de los PFCB**

La evaluación de los PFCB se plantea como continua y diferenciada según los módulos. De manera específica, la legislación regula que en la evaluación de los módulos profesionales se tomarán como referencia los criterios de evaluación establecidos en el currículo de cada título profesional básico en el caso de que, evidentemente, haya un título FPB de referencia. En aquellos casos en que no exista, se tendrán en cuenta las competencias, los objetivos, los contenidos y los criterios de realización correspondientes a la cualificación propia del nivel 1 del CNCP.

---

<sup>64</sup> LOE: “Artículo 95. *Profesorado de formación profesional*. 1. Para impartir enseñanzas de formación profesional se exigirán los mismos requisitos de titulación y formación establecidos en el artículo anterior para la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones que, a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinados módulos, previa consulta a las Comunidades Autónomas. 2. Excepcionalmente, para determinados módulos se podrá incorporar, como profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema educativo, a profesionales, no necesariamente titulados, que desarrollen su actividad en el ámbito laboral. Dicha incorporación se realizará en régimen laboral o administrativo, de acuerdo con la normativa que resulte de aplicación”.

En el artículo 23 de la Orden 73/2014 se especifica que los criterios de evaluación y calificación del programa han de hacerse públicos y se darán a conocer al alumnado en los primeros quince días del curso. Las evaluaciones se llevarán a cabo en sesiones de evaluación y en reuniones del equipo docente, tomándose las decisiones por consenso. A la evaluación final del programa se incluye el consejo orientador, documento elaborado por el departamento de orientación, el/la tutor/a y con el visto bueno de jefatura de estudios.

La certificación de los PFCB tiene en cuenta los diversos módulos que conforman el programa. Así, en la certificación académica se harán constar los módulos profesionales específicos, los formativos de carácter general, así como los optativos que procedan. En el caso de superar en los PFCB módulos incluidos en un título profesional básico (FPB), estos tendrán carácter acumulable para la obtención de dicho título.

#### **2.4. La Formación Profesional Básica y los Programas Formativos de Cualificación Básica: la *nueva* FP de base**

El objetivo de las tres secciones de este capítulo ha sido concretar y describir la FP de base como el contexto educativo específico que analizamos desde una perspectiva de justicia social. La posición teórica de partida quedaba sustentada en dos proposiciones: la FP de base es una política de inserción (i) que concreta elementos de la modernización conservadora al afianzar la individualización y la segregación de los itinerarios educativos (ii). El análisis de las dos primeras secciones refuerza estas dos proposiciones puesto que muestran cómo estos programas, en sus sucesivos desarrollos legislativos, han consolidado una vía educativa vinculada a itinerarios de fracaso escolar y/o abandono educativo temprano y orientada fundamentalmente hacia la salida del sistema educativo y la entrada al mercado de trabajo. Esta especificidad pone en evidencia qué se considera que necesitan los y las jóvenes que acceden a la FP de base, siendo representativa de lo que Fraser (1987) denomina "*Politics of Need Interpretation*".



*More importantly it [the way of framing social-welfare issues] takes for granted the definition of the need in question, as if that were self-evident and beyond-dispute. It therefore occludes the fact that the interpretation of people's needs is itself a political stake, indeed sometimes the political stake (Fraser, 1987, p.104).*

Al igual que plantea Castel al describir las políticas de inserción en el continuo de las zonas de la vida social (2004), este análisis de las políticas sociales que propone Fraser incide en que estas políticas presuponen las necesidades de la población a la que se dirigen. Esta suposición se basa en el caso de la FP de base en la definición de una situación educativa deficitaria que deriva en la segregación en esta vía educativa, haciendo evidente un componente estigmatizador. Asimismo, supone una limitación de los itinerarios posibles al reducir las conexiones con otras vías del sistema educativo. Esta situación es injusta desde la concepción de justicia social que tomamos porque restringe las oportunidades de los y las jóvenes al hacer una redistribución de recursos limitantes de la futura participación laboral y social.

La comprensividad que desarrollan las políticas en el marco de la modernización conservadora es limitada, al menos desde la perspectiva que tomamos. De las tres concepciones expuestas en el apartado 2.2.2.1, además de la universalización del acceso, son la segunda y la tercera las que recogen el desarrollo comprensivo en la FP de base: la priorización del logro individual ha supuesto la introducción de mecanismos de evaluación y de control de la calidad del sistema que se han afianzado en la LOMCE con la delimitación de vías segregadoras, tanto en la propia ESO como en los contextos dirigidos a la población en riesgo de abandono educativo. Entre la integración y la inserción, la FP de base se ha consolidado en el espacio educativo como una vía de salida del sistema, con opciones limitadas y limitantes para la recuperación académica de la población con un itinerario educativo previo marcado por situaciones de fracaso escolar. De ahí que consideremos que es un contexto vulnerable en el que confluyen condiciones institucionales injustas, motivo por el que lo consideramos objeto de investigación educativa.

La FPB y los PFCB son los programas que concretan actualmente la FP de base en el sistema educativo español, siendo los últimos un desarrollo exclusivo de la Comunidad Valenciana. En la descripción legislativa expuesta, hemos presentado cómo se especifican en estos programas las políticas de inserción y la tendencia de modernización conservadora. Como cierre de este capítulo, destacamos dos cuestiones que nos parecen relevantes porque evidencian cómo este proceso de concreción incide en las posibilidades de los y las jóvenes que acceden a estos programas determinando en gran medida sus itinerarios probables tras la FPB o los PFCB, según corresponda.

En primer lugar, retomando la focalización en una población que caracteriza las políticas de inserción, hemos visto cómo la concreción autonómica de ambos programas mantiene la edad de acceso en los dieciséis años, siguiendo con el criterio de los anteriores PCPI. Ahora bien, cabe tener en cuenta que los PFCB se plantean en gran medida como precedentes a la FPB. De hecho, incluso se incide en que algunos de sus módulos pueden ser computables por módulos de FPB, dando a entender dicha secuencia. Sin embargo, una vez cursado un PFCB (y, por tanto, tener ya diecisiete años) las opciones de acceso a una FPB quedan reducidas dada la demanda que pueda haber de jóvenes con dieciséis años y la prioridad de esta edad frente a otras. De este modo, los PFCB quedan conectados con la FPB a nivel teórico, pero parece difícil la realización práctica de dicha conexión entre programas. Por tanto, entre el discurso político teórico y las realizaciones posibles hay una distancia más que relevante para comprender el sentido que adquieren estos programas en los itinerarios de su alumnado.

Una segunda limitación relativa a la FPB, anticipada en el análisis de los programas, remite a la continuidad posible desde esta formación en base a la certificación obtenida. La FPB, a diferencia de los PCPI en su modalidad aula, no posibilita la obtención del GESO, que queda limitada a la ya comentada superación de la correspondiente prueba. Ahora bien, la planificación de la LOMCE no contempló en su calendario de implantación progresiva que si las primeras pruebas de evaluación final de ESO se

realizan en el curso académico 2017-2018, las primeras cohortes que finalicen FPB (la primera, en el curso académico 2015-16) tendrían que esperar dos cursos para poder optar a la obtención de dicho graduado. Una vez evidenciada esta situación, el RD 1058/2015 de 20 de noviembre “por el que se regulan las características generales de las pruebas de la evaluación final de Educación Primaria establecida en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación”<sup>65</sup> recoge en su disposición transitoria única que los/as estudiantes que finalicen FPB podrán obtener el GESO si han superado los módulos asociados en las competencias básicas y si el equipo docente considera que han alcanzado los objetivos y competencias propias de la ESO. Por tanto, es un retorno transitorio a los PCPI que abre los itinerarios que la LOMCE originalmente cierra.

Es significativo que esta disposición transitoria, resultado aparente de un error en la planificación de la implantación de la ley, sea la que realmente facilite: “la permanencia de los y las alumnas en el sistema educativo y ofrecerles mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional”, extracto que corresponde al previamente mencionado RD 127/2014. Todo esto refleja que, a pesar de las intenciones en relación a la reducción del abandono temprano presentadas en el preámbulo de la LOMCE y en los RD que la desarrollan, como la mejora de la empleabilidad o la flexibilización de las trayectorias, su concreción remite en el caso de la FPB (y a nivel autonómico, también de los PFCB) a vías que limitan los itinerarios posibles del alumnado. Así, del preámbulo al desarrollo de los programas hay un proceso de concreción que hace visible el talante de esta ley y la concepción de comprensividad que la fundamenta. La contradicción es evidente: la búsqueda de la recuperación académica y de la reducción del abandono educativo temprano se concreta en obstáculos normativos que limitan las conexiones entre vías amparándose en un discurso de calidad, de flexibilidad y de competitividad. El resultado es que se da relevancia al acceso a los

---

<sup>65</sup> Aunque el título del RD indica “establecida en la LOE”, en su desarrollo se especifica que: “La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, establece en su artículo 21 una evaluación individualizada al finalizar el sexto curso de Educación Primaria.” Por tanto, es una medida propia de la LOMCE.

programas y se ignora lo que sucede en los mismos y, sobre todo, tras su finalización. En términos de justicia social, las dimensiones de reconocimiento y representación quedan en un segundo lugar frente a la consideración de la comprensividad como redistribución.

Hemos comenzado este capítulo enunciando dos proposiciones en torno a estos programas: en primer lugar, que son representativos de una política de inserción. En segundo, que son el resultado de la consolidación de una política educativa tendente a la modernización conservadora. Tanto desde el nivel teórico como desde la descripción legislativa de los programas, consideramos que es posible afirmar que la FPB y los PFCB describen una vía educativa focalizada en la población de fracaso, que están situados en una zona de riesgo en el espacio educativo y que, al menos desde las posibilidades normativas, los itinerarios futuros que posibilitan son limitados. En conjunto, esto nos lleva a confirmar ambas proposiciones y a sostener desde la perspectiva que asumimos en esta tesis que esta situación educativa es socialmente injusta.

Esta descripción y este análisis dan, en conjunto, una visión de los programas con un sentido alejado de la equidad educativa. Asimismo, su desarrollo cuestiona el propio término que la califica: no se trata tanto de una FP de base sobre la que poder desarrollar una carrera, sino de una formación que culmina itinerarios escolares vinculados al fracaso y al abandono educativo temprano. Sin embargo, no obviamos que hay prácticas educativas en el marco de estos programas que sí posibilitan la recuperación educativa y/o la inserción laboral de los y las jóvenes que cursan los programas, ofreciéndoles así itinerarios que permiten mejorar sus transiciones. Y en este punto planteamos la cuestión que fundamenta la investigación realizada en esta tesis: ¿qué ocurre en las realizaciones de la práctica educativa en la FP de base para que haya resultados significativamente diferentes en términos de itinerarios posibles, de transiciones y de posicionamiento?

En torno a esta pregunta orientamos la investigación aquí presentada: a la descripción de las realizaciones educativas en estos contextos específicos con el objetivo de discernir concreciones que puedan suponer un posicionamiento diferencial del alumnado tras su paso por los programas. Asumimos, de este modo, que hay diferentes prácticas pedagógicas con resultados diferentes, aunque todas estén ubicadas en el marco de la inserción. Para hacer este salto a la descripción de las realizaciones educativas en los programas presentados, tomamos la teoría de Basil Bernstein, que nos da herramientas para la descripción de la práctica pedagógica asumiendo que los contextos educativos son contextos de comunicación social. Con el objetivo de fundamentar esta elección, dedicamos el siguiente capítulo a la descripción de las herramientas teóricas y metodológicas que nos proporciona esta teoría.



### **CAPÍTULO 3. EVALUAR LA JUSTICIA SOCIAL DESDE LA TEORÍA DE BASIL BERNSTEIN: LA PRODUCCIÓN SOCIAL DE ITINERARIOS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS ESPECÍFICOS**

Las teorías críticas desconfían del *statu quo*, responsabilizándolo de las desigualdades e injusticias sociales. Las teorías tradicionales eran de aceptación, ajuste y adaptación. Las teorías críticas son teorías de desconfianza, cuestionamiento y transformación radical. Para las teorías críticas lo importante no es desarrollar técnicas sobre *cómo hacer* el currículum, sino definir conceptos que nos permitan comprender lo que el currículum *hace* (Da Silva, 2001).

De los fundamentos teóricos seleccionados para abordar esta tesis y de las afirmaciones que resultan del análisis de los programas de FP de base expuesto en los dos capítulos precedentes deriva una aproximación crítica al hecho educativo: la escuela como institución reproduce y produce desigualdades sociales. El análisis desde una posición en la que la representación y la participación son elementos necesarios para considerar una práctica educativa como socialmente justa visibiliza así las contradicciones de la institución escolar, “qué es lo que realmente sucede en las escuelas, frente a lo que se pretende que sean o a lo que se dice que son” (Santos Guerra, 1999, p.128).

La transición como proceso biográfico en el que posición de origen y posición de llegada quedan en relación, el diseño de vías que delimitan los tránsitos posibles en el sistema educativo y la especificidad estratégica de los programas son, entre otros, elementos estructurales educativos y sociales que evidencian la reproducción de desigualdades al limitar la participación social de determinados grupos sociales. Un efecto al que no se le puede atribuir la función de la institución: asumir la reproducción de desigualdades como fin último de la institución educativa supone asimilar uno de sus efectos como el sentido de la misma,

convirtiendo una parte en el todo, empleando la sinécdoque como recurso para sostener una explicación funcionalista (Martín Criado, 2010). Desde este enfoque, la educación no tendría una finalidad más allá del mantenimiento de un orden social dado y el sentido de la institución educativa sería un sentido social subordinado a los intereses de las clases dominantes situadas en posiciones sociales aventajadas.

En la medida en que los que elaboran las leyes suelen representar a quienes se benefician de ella, entre otras cosas porque las leyes convierten sus beneficios en derechos inalienables, suele acontecer que quienes las conculquen sean precisamente los que están condenados socialmente a no beneficiarse más que transgrediéndolas. Pero para quienes han alcanzado una posición social digna resulta incómodo aceptar que la justicia penal justifica en nuestras sociedades la pobreza del pobre (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p.219).

Convertir la reproducción de desigualdades en el todo y asumirla como función supone obviar las resistencias, los conflictos, las tensiones, en definitiva, el espacio de relaciones entre posiciones y posibilidades que definen un campo<sup>66</sup> y que permiten pensar en su reconfiguración y en las transformaciones posibles del mismo (Bourdieu, 1988).

A causa de la contradictoria situación en que se encuentran, las escuelas pueden “intentar” clasificar a los estudiantes, y pueden utilizar categorías de desviación para que los estudiantes distintos puedan tener formas específicas de ayuda. Nuestras instituciones educativas pueden, pues, dar un trato diferenciador a los estudiantes sobre la base del sexo, la clase social y la raza, y ayudar a reproducir la división del trabajo, como han mantenido Bowles y Gintis. De todas formas, no es un proceso mecánico en el que “las presiones externas” de una economía o el Estado moldeen a los estudiantes y las escuelas dentro de ellas, con vista a los procesos implicados en la acumulación de capital económico y cultural (Apple, 1987, p.73).

Supone obviar además, ya en el nivel de transmisión en los contextos educativos específicos, la realidad de las prácticas dirigidas a dicha transformación, las experiencias educativas democráticas orientadas al desarrollo de la participación del alumnado y de la comunidad educativa

---

<sup>66</sup> Campo, siguiendo a Bourdieu, entendido como un espacio social jerarquizado por una desigual distribución de capitales entre agentes desigualmente posicionados; como un espacio de fuerzas contrapuestas en las que los capitales que lo definen aparecen como medios y como fines (Hernández, Beltrán y Marrero, 2005, pp.890-891).



que dan al hecho educativo un sentido amplio de justicia social y que se dirigen a superar esta visión de la escuela como exclusivamente reproductora de desigualdades sociales. Sirva de referencia en este sentido la recopilación de experiencias de escuelas democráticas de Apple y Beane (2007) o la experiencia específica en torno a la enseñanza de las matemáticas que describe Gutstein (2006). En ambos casos, las posibilidades educativas se dirigen a fomentar la participación social desde diferentes elementos del hecho educativo: “*struggling in and over education—over its curriculum and pedagogy, over its goals, and over the rights of students to collaborate with others in constructing all of this—is struggling in society*” (Gutstein, 2006, p.XI).

De todos modos, viendo la escuela sólo en términos reproductivos, como función pasiva de un orden social injusto, es difícil elaborar cualquier acción educativa seria. Porque si la escuela está *completamente* determinada y no puede hacer nada más que reflejar las relaciones económicas externas a ella, en la esfera educativa no se puede hacer nada (Apple, 1987, p.81).

El objetivo que nos planteamos en esta tesis no es la descripción de los efectos que la ordenación del sistema educativo tiene en el posicionamiento del alumnado, sino que pretendemos describir cómo éste se produce en la relación pedagógica en contextos educativos específicos. Cabe especificar aquí, siendo éste el capítulo en el que desarrollamos la teoría de Bernstein, que al hablar de contextos educativos específicos utilizamos el término “contexto” en el sentido propuesto por el autor: “el contexto está constituido por categorías especializadas (agentes, discursos), prácticas y sitios, socialmente creados, mantenidos y reproducidos para la reproducción del discurso pedagógico” (Bernstein y Díaz, 1985, p.18). Contexto, pues, como relación social entre categorías en la que hay una comunicación pedagógica y, por tanto, un proceso de transmisión-adquisición de un discurso. Una relación y un proceso que nos son exclusivos del sistema escolar. Ampliaremos los conceptos de esta definición a lo largo del capítulo.

El objetivo planteado queda así situado en un interés sobre el hecho educativo como un proceso social, en una aproximación a la didáctica desde la “nueva sociología del *curriculum*” y las teorizaciones críticas desarrolladas en torno a los años 70 y que supusieron una “reubicación” del campo de conocimiento y de investigación (Salinas, 1998). Frente a enfoques didácticos previos centrados en la prescripción sobre los pasos a seguir en el aula (como si todas fueran iguales), estas teorizaciones se dirigen a analizar el carácter social de los procesos de enseñanza. Así, la selección de conocimientos y su configuración como *curriculum* oficial, la ordenación de los contenidos en programaciones y su transmisión y evaluación en el aula son concreciones de un proceso de producción y reproducción cultural y, por tanto, de un proceso social.

La comunicación en el aula es una transmisión social situada en un contexto específico que tiene como resultado el posicionamiento diferencial de los individuos en el orden social. Esto es, en el análisis de las realizaciones educativas y de los itinerarios producidos en FP de base, tenemos en cuenta que la comunicación propia de una relación educativa remite tanto al contenido que es transmitido como a la relación entre docentes y discentes y al medio que hace posible dicha transmisión. De este modo, lo que queremos destacar es que los efectos no resultan únicamente de una ordenación del sistema educativo y de una selección determinada de conocimiento a modo de causa y efecto, sino que la transmisión y la forma que ésta adquiere es parte de dicha producción y reproducción.

Las teorías de la reproducción cultural carecen de un análisis interno de la estructura del discurso, que constituye el medio por el que pueden transmitirse las relaciones externas de poder. (...) Y creo que no se puede comprender el modo en que los procesos pedagógicos configuran diferencialmente la conciencia si no se dispone de algún medio de análisis de las formas de comunicación que están en la base de estos procesos. Me ocuparé, por tanto, más de analizar cómo se elabora un texto pedagógico, las reglas de su construcción, circulación, contextualización, adquisición y cambio. (...). En resumen, ¿cómo se traducen el poder y el control en principios de comunicación y cómo regulan éstos diferencialmente las formas de conciencia en función de su reproducción y de sus posibilidades de cambio? (Bernstein, 1998, p.36).

Este interés en la relación pedagógica como transmisión social nos ha llevado a la teoría de Bernstein (1993, 1998) como aparataje teórico y metodológico que posibilita la descripción de las formas de comunicación y del medio que hace posible la transmisión de principios de orden social que producen itinerarios diferenciados. La pertinencia de las posibilidades teóricas y metodológicas de la teoría de Bernstein al estudio de la didáctica ha quedado ya demostrada en el estudio de la práctica pedagógica en Garantía Social (Graizer y Navas, 2011; Navas, 2008).

La perspectiva teórico-metodológica de Bernstein tiene un gran potencial descriptivo y explicativo para estudios sobre práctica pedagógica en el contexto disciplinar de la didáctica no normativa. A la vez, permite conectar estas prácticas con procesos más globales de formas de distribución y apropiación de diferentes tipos de conocimientos entre los grupos sociales (Graizer y Navas, 2011, p. 156).

Al optar por esta aproximación, asumimos que educar es comunicar, así como la inscripción social de dicho proceso que moldea las prácticas educativas. Esta comunicación es propia de cualquier relación social en la que se transmite y se adquiere un mensaje que, como características inherente a la comunicación, es seleccionado y reubicado para y en la comunicación específica en diferentes contextos de reproducción cultural.

Los modelos que desarrollo aquí deben ser capaces de describir las prácticas de organización, las prácticas discursivas y de transmisión constitutivas de toda acción pedagógica y mostrar el proceso mediante el cual se produce una adquisición selectiva. También quiero dejar muy claro que mi concepto de práctica pedagógica no se circunscribe a las relaciones que tienen lugar en las escuelas. Entre las prácticas pedagógicas se incluyen las relaciones entre médico y paciente, las que existen entre el psiquiatra y el llamado enfermo mental, las establecidas entre arquitectos y planificadores. En otras palabras, la idea de práctica pedagógica que utilizaré considera ésta como un contexto social fundamental a través del cual se realiza la reproducción y la producción culturales (Bernstein, 1998, p.35).

En este aspecto, si bien en esta tesis nos situamos en organizaciones educativas, es destacable la posibilidad de esta herramienta teórica y metodológica para el análisis de las relaciones en diferentes contextos de comunicación social, lo que da cuenta tanto de sus posibilidades en la investigación en diferentes ámbitos como, en otro sentido, de la amplitud

de la comunicación educativa más allá de las propias organizaciones educativas. Unas posibilidades que, con todo, han quedado oscurecidas por la complejidad que acompaña la teoría de Bernstein. Ahora bien, “si conseguimos penetrar en esa aparente impenetrabilidad hay mucho que aprender de ella. Continúa mostrándonos, sobre todo, que es imposible comprender el currículum (y la pedagogía) sin una perspectiva sociológica (Da Silva, 2001, p.94). En una línea similar, propone Dowling (1999): “*all of us in the field of educational studies at the close of the twentieth century inhabit a world that has been profoundly influenced by the thinking of Basil Bernstein. We are all, in some respects, Bernsteinians now*”(p.1).

Por último, antes de pasar a la descripción de la propuesta teórica de Bernstein cabe explicar su inclusión en el marco teórico de esta tesis doctoral aludiendo así a la estructura de la misma. Aunque somos conscientes de que dicha propuesta es fundamentalmente una aportación metodológica, en esta tesis ha sido un referente para la elaboración del marco teórico y del modelo de análisis en la medida en la que nos permite comprender la comunicación educativa como una comunicación social en la que hay producción y reproducción cultural. Asimismo, y sirva también el propio Bernstein de referente, no obviamos en esta decisión la economía de la investigación<sup>67</sup> que rodea la elaboración de una tesis doctoral en el contexto universitario español actual. Las condiciones laborales, temporales y económicas en las que se ha desarrollado esta tesis, así como las condiciones del propio programa de doctorado han establecido unos límites en las posibilidades de estudio, de aprendizaje y de reflexión necesarias para abordar una investigación de estas características. Entre las decisiones tomadas en dichos límites, hemos

---

<sup>67</sup> “La nueva economía de la financiación ejerce sobre los beneficiarios una presión competitiva para que produzcan más con menos recursos. En un régimen de este tipo, el tiempo es fundamental e influye en la forma de recoger los datos y, sobre todo, en el modo de analizarlos y, por tanto, en el correspondiente informe. La dependencia de la investigación de los contratos con el gobierno puede limitar la investigación al utilizar muestras ajustadas o marcos de diseño rígidos. La nueva planificación del doctorado como si fuese un permiso de conducir y no una licencia para explorar, investigar, tiene consecuencias incalculables para los métodos, pues tanto el estudiante como el profesorado procurarán por todos los medios terminar dentro del plan establecido” (Bernstein, 1998, p.160).

optado por utilizar la teoría de Bernstein como sustento teórico, dejando los desarrollos metodológicos para el itinerario futuro de esta tesis.

### **3.1.El modelo de reproducción y transformación cultural: herramienta para el análisis de las prácticas pedagógicas**

La propuesta de Basil Bernstein de un modelo que represente la construcción social del discurso pedagógico parte del reconocimiento del propio autor de una carencia en la investigación realizada hasta el momento, en torno a los años 70, en el marco de la sociología de la educación.

Muchos de los análisis de la sociología de la educación, en especial los realizados por el variado grupo de teorías de la reproducción, asumen (dan por sentado) el auténtico discurso que someten a análisis. (...) Los discursos de educación se analizan por su poder para reproducir relaciones dominante / dominado externas al discurso que, sin embargo, penetran en las relaciones sociales, los medios de transmisión y la evaluación del discurso pedagógico (Bernstein, 1993, p.168).

Desde esta asunción, el modelo propuesto por Bernstein (1993, 1998) pretende posibilitar la descripción, el análisis y la comprensión del discurso pedagógico, del discurso especializado de la educación, como el medio que hace posible la transmisión, como el transmisor cuya forma tiene consecuencias sobre aquello que es transmitido. Por tanto, el foco de atención se dirige al transmisor y a los principios que lo sustentan, es decir, a los principios que sostienen la acción comunicativa, el proceso de transmisión y adquisición, en definitiva, la práctica pedagógica.

Bernstein (1998) define la práctica pedagógica como “un contexto social fundamental a través del cual se realiza la reproducción y la producción culturales” (p.35). Es un acto de comunicación, de transmisión-adquisición situado en un orden social específico. De este modo, los principios de comunicación y las diversas formas que puede adquirir la propia comunicación son una traducción del poder y del control propios del orden social en el que se inscriben.

La teoría de Bernstein parte de la configuración diferencial de la conciencia (de la distribución de formas de conciencia) en la

comunicación pedagógica y se dirige a proporcionar las herramientas teóricas y metodológicas que posibiliten el análisis de los principios de comunicación y las formas que éstos toman en la comunicación pedagógica.

El problema básico de la teoría consiste en explicar el proceso mediante el cual una distribución dada de poder y de control se traducen en principios especializados de comunicación que se distribuyen de forma diferencial y, a menudo, desigualmente a los grupos y clases sociales; y también en explicar cómo esa distribución diferencial o desigual de forma de comunicación configura, en principio (aunque no necesariamente de forma definitiva) la formación de la conciencia de los miembros de estos grupos o clases, de tal manera que transmitan tanto la oposición como el cambio (*ibid.*, p.120)

De esta manera, el autor asume que es en las distintas formas que puede tomar la comunicación, esto es, en la traducción diferencial de poder y control en los principios de comunicación que quedan en la base de las modalidades de práctica pedagógica, donde tiene lugar la distribución diferencial de formas de conciencia. La distinción que propone el autor entre poder y control sustenta su propuesta teórica y metodológica para la descripción y el análisis de la práctica pedagógica en diferentes contextos sociales.

El poder y las relaciones de poder “crean, justifican y reproducen los límites entre distintas categorías de grupos, género, clase social, raza, diferentes categorías de discurso, diversas categorías de agentes” (*ibid.*, p.37). De este modo, el poder establece las relaciones legítimas entre categorías y remite a la división social del trabajo. Por su parte, el control establece las formas legítimas de comunicación adecuadas a las categorías, de manera que transmite relaciones de poder dentro de los límites de cada categoría.

Resumiendo en pocas palabras esta distinción entre poder y control, podemos decir que el control establece las formas de comunicación legítimas y el poder las relaciones legítimas entre categorías. Por tanto, el poder insta las relaciones *entre* determinadas formas de interacción y el control, las relaciones *dentro* de esas formas de interacción (*ibid.*, p.37).

Esta distinción entre poder y control se concreta en conceptos teóricos, que son asimismo metodológicos, que posibilitan la descripción y el análisis de la comunicación pedagógica. Este paso, la traducción de poder y control en los conceptos de clasificación y enmarcamiento (que explicamos en el siguiente subapartado), da cuenta de la capacidad y las posibilidades de esta teoría. Tal y como indica el propio autor, su interés pasaba por una teoría: “que fuera capaz de, dentro de la misma teoría, traducir lo micro en lo macro y lo macro en lo micro con los mismos conceptos” (Bernstein, 1988, p.5). Es la acción comunicativa propia de la relación entre transmisores y adquirientes el elemento que facilita dicha traducción.

Los conceptos que propone Bernstein remiten al lenguaje de descripción propio de su teoría. En este aspecto, el autor formula que: “un lenguaje de descripción es un dispositivo de traducción mediante el cual un lenguaje se transforma en otro” (Bernstein, 1998, pp.160-161). Diferencia lenguajes de descripción internos y externos: el interno remite a la creación de un lenguaje conceptual, a proposiciones teóricas, mientras que el externo hace referencia a “la sintaxis mediante la que el lenguaje interno puede describir algo diferente de sí mismo”. Es decir, el lenguaje externo especifica y “activa” el lenguaje interno, posibilitando así el desarrollo de estrategias metodológicas que mantienen la relación entre lo empírico y lo teórico.

Los principios de descripción, aunque derivados de la teoría, deben interactuar con las manifestaciones contextuales empíricas de tal manera que recojan y traduzcan la manifestación íntegra. En consecuencia, los principios de descripción son los principios clave para establecer una relación dinámica entre los niveles teórico y empírico (Bernstein, 1993, p. 119).

*Bernstein's theory has also provided our research with a conceptual structure that is diagnostic, predictive, descriptive, explanatory, and transferable, broadening the relationships studied and permitting conceptualisation at a higher level, without losing a dialectical relation between the empirical and the theoretical* (Morais y Neves, 2001, p. 187).

Lo que describimos en este capítulo es el lenguaje de descripción interno que queda en la base de la teoría de Bernstein<sup>68</sup>, que es una propuesta teórica que posibilita la descripción empírica del dispositivo de transmisión de un texto pedagógico, de ahí su carácter también metodológico. Cabe especificar que, desde la teoría de Bernstein, “texto” queda definido como “la realización distintiva del discurso pedagógico, que traduce una selección, abstracción y reenfoque del conocimiento a ser transmitido, recontextualización ésta que genera nuevas formas de relación con el conocimiento y nuevas posiciones dentro de éste” (Navas, 2008, p.28). Es decir, es un concepto que se utiliza “tanto en sentido literal como en sentido amplio. Puede referirse al *curriculum* dominante, a la práctica pedagógica dominante, pero también a cualquier representación pedagógica, hablada, escrita, visual, postural, de vestimenta o espacial” (Bernstein, 1990, p.178). Las posibilidades de este lenguaje para la descripción del proceso de transmisión y adquisición y de las diferentes formas de comunicación que puede tomar la relación educativa son las que diferencian y dan valor a esta teoría y a sus usos en investigación. Pasamos ahora a explicar los conceptos de esta teoría que sustentan el análisis propuesto en esta tesis<sup>69</sup>.

### **3.1.1. Poder y control en la relación educativa: clasificación y enmarcamiento**

Hemos mencionado previamente que la teoría de Bernstein propone la traducción de poder y control en principios de comunicación, concretamente en clasificación y enmarcamiento respectivamente. Nos centramos ahora en la definición de ambos conceptos.

---

<sup>68</sup> Nuestra propuesta no pasa por la concreción de un lenguaje externo. Sirvan de referencia para tal ejercicio de desarrollo de la teoría de Bernstein el trabajo de Ana María Morais e Isabel Pestana Neves en el marco del grupo de investigación ESSA (<http://essa.ie.ulisboa.pt/>) y el Estudio de la Práctica Pedagógica en Garantía Social elaborado por Navas (2008). Ambas aportaciones han sido una referencia fundamental para el estudio de la teoría de Bernstein en esta tesis.

<sup>69</sup> Para una descripción amplia, exhaustiva y clarificadora en la medida de lo posible de la teoría de Bernstein remitimos de nuevo al extenso trabajo desarrollado por el grupo de investigación ESSA.



El concepto de clasificación traduce el poder al describir relaciones entre categorías. Estas categorías pueden referirse a agentes, a agencias y a discursos.

La clasificación [C] queda definida como el grado de mantenimiento de la frontera o fuerza de aislamiento entre categorías (agencias, agentes), generado, mantenido y reproducido por el principio de la distribución de poder de la división social del trabajo (Navas, 2008, p.249).

En la descripción de las relaciones entre categorías son los límites entre las mismas los que posibilitan identificar su especialización. Es en este sentido en el que se concreta la relación entre categorías y su definición: “todo aquello que mantiene la fuerza de la separación mantiene las relaciones entre las categorías y sus distintas voces” (Bernstein, 1998, p.38). La clasificación traduce el poder puesto que es este último el que mantiene la separación, la frontera, los límites entre categorías. La especialización de las categorías, es decir, el grado de aislamiento entre las mismas, permite la distinción de clasificaciones fuertes o débiles en la descripción de prácticas pedagógicas específicas.

Una clasificación fuerte describe categorías con una voz especializada, única respecto a otras categorías (recordemos que clasificación remite a la relación *entre* categorías). De esta manera, describe una separación fuerte entre categorías en la que el poder es explícito y origina jerarquías claras entre las mismas. La clasificación es débil cuando hay una menor especialización de las categorías: remite a una separación con límites débiles en el que el poder es implícito.

Enmarcamiento es el concepto propuesto para el análisis de las formas de comunicación legítima que se realizan en cualquier práctica pedagógica, esto es, en cualquier contexto social en el que haya una relación pedagógica (y que no tiene por qué estar situado en una organización educativa).

El enmarcamiento [E] queda definido como el grado de mantenimiento o de aislamiento entre las prácticas comunicativas de las relaciones sociales generado, mantenido y reproducido por los principios de control social. Es el principio que regula la realización de las relaciones de poder entre las categorías (Navas, 2008, p.250).

El enmarcamiento traduce el control al permitir su descripción en la regulación de la comunicación. Es decir: ¿sobre qué sujeto (transmisor o adquiriente) recae el control en la comunicación? Por tanto, el enmarcamiento describe la regulación de las relaciones dentro de (*en*) un contexto comunicativo entre quien transmite y quien adquiere el texto legítimo. De este modo, el enmarcamiento remite a las reglas que regulan una comunicación específica, que el autor (Bernstein, 1998, p.44) especifica en:

- (i) la selección de la comunicación,
- (ii) su secuenciación (qué es lo que va antes y qué es lo que va después),
- (iii) su ritmo (el grado previsto de adquisición);
- (iv) los criterios, y
- (v) el control de la base social que hace posible esta transmisión.

Quién tiene el control en la regulación de la relación es el aspecto que determina si el enmarcamiento es fuerte o débil: cuando el transmisor tiene el control y regula de manera explícita la relación en el contexto comunicativo específico, el enmarcamiento es fuerte. El enmarcamiento es débil cuando sea el adquiriente el que tenga el control aparente sobre la comunicación. Este control será aparente porque: “es como si al adquiriente se le otorgara un espacio en que parecería que él o ella tiene algún control sobre los principios (...). Pero eso no puede ser nunca totalmente el caso, porque los transmisores son una categoría especializada diferente” (Bernstein, 1988, pp.32-33).

La distinción entre clasificación y enmarcamiento como conceptos propios del lenguaje de descripción de Bernstein es una distinción analítica. En el plano empírico, ambos conceptos quedan imbricados entre sí (Bernstein, 1998, p.37). Es decir, clasificación y enmarcamiento, poder y control, quedan en relación en la comunicación pedagógica, en la acción comunicativa en la que hay una transmisión y adquisición tanto de la

especialización de las categorías como de su relación respecto a otras categorías. Para profundizar en este aspecto cabe continuar con la presentación de elementos del lenguaje de descripción propio de la teoría de Bernstein a partir de los conceptos de clasificación y enmarcamiento que, como acabamos de explicar, remiten a la división social del trabajo y a las relaciones sociales respectivamente.

A pesar de las diferencias de los resultados de la producción y de la educación, desde el punto de vista estructural, su base social es similar. En ambos casos (objetos/discursos) nos encontramos con una división social del trabajo de producción con sus categorías especializadas de agentes y sus interrelaciones, además de las relaciones sociales *dentro* de la producción. (...) Así, cualquier producción o reproducción tiene su base social en *categorías y prácticas sociales*. (...) En este caso [en la escuela] la división social del trabajo está formada por el conjunto de categorías de transmisores (profesores) y el constituido por los adquirentes, mientras que las relaciones sociales se refieren a las prácticas entre transmisores y adquirentes, a las que se desarrollan entre transmisores y a las prácticas entre adquirentes (Bernstein, 1993, pp.34-35).

La especialización de las categorías y el grado de separación entre ellas nos llevan a describir la clasificación como fuerte o como débil. Esta especialización remite a la voz de las categorías, que “se construye mediante el grado de especialización de las reglas del discurso que regulan y legitiman la forma de comunicación” (*ibid.*, p.35). Es decir, la voz remite a las características específicas y especializadas de la categoría, una especialización que deriva de la relación *entre* categorías, de los límites establecidos por las relaciones de poder. En esta relación entre categorías hay un posicionamiento de agentes, agencias y discursos en un contexto de comunicación específico. De hecho, recogiendo los conceptos previamente explicados, discurso queda definido en la teoría de Bernstein como “una categoría en la cual todo sujeto es posicionado o reposicionado y que da forma a las relaciones de poder y de control generadas por el principio de la división social del trabajo y por sus relaciones sociales intrínsecas” (Domingos, 1986<sup>70</sup> en Navas, 2008,

<sup>70</sup> La referencia a la que remite la autora es: Domingos, A.M. (ahora Morais), Barradas, H., e Neves, I.P. (1986). *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

p.124). Como sintetiza Díaz (2001, p. 86): “*discourse is not words but structured/structuring devices for positioning subjects*”.

La adquisición de la voz especializada, esto es, de la realización legítima en el contexto en el que tiene lugar la transmisión y la adquisición supone el acceso a las reglas de reconocimiento de dicho contexto. Estas reglas:

regulan lo que corresponde a cada cosa: qué significados pueden unirse de manera legítima, qué relaciones referenciales son privilegiadas / privilegiantes. Las reglas de reconocimiento regulan los principios para generar significados legítimos, y así, crean lo que hemos denominado la *sintaxis de la generación* de significado (Bernstein, 1993, p.41).

Bernstein diferencia la voz (la especialización de la categoría) del mensaje, que remite al uso contextual de la misma, a su puesta en práctica en un contexto local específico. Es decir, mientras que la voz es el resultado de las relaciones *entre* categorías, el mensaje remite a la práctica *en* el contexto comunicativo. El mensaje depende de la voz porque ésta última delimita las realizaciones posibles, los mensajes posibles en cada categoría.

Voz y mensaje no se pueden separar tampoco desde el punto de vista empírico: “el *principio clasificador* está siempre presente en toda relación pedagógica. Todas las “voces” están presentes de forma invisibles en cada “voz” (Bernstein, 1993, p.45). En este sentido, la adquisición de la voz de una categoría supone el reconocimiento de las voces que quedan en relación con dicha categoría puesto que la voz resulta de la relación *entre* las categorías y de la especialización de las mismas en dicha relación.

El mensaje fundamental de una práctica pedagógica es la regla que rige la comunicación legítima (*ibid.*, p.45). De este modo, constituye las reglas que posibilitan la comunicación legítima en un contexto específico. Un contexto comunicativo específico está constituido, por lo tanto, por las reglas de reconocimiento, establecidas por los principios de clasificación, y por las reglas de realización, que remiten a la regulación específica en un contexto de las relaciones sociales, de la comunicación.

En este punto, para nuestra perspectiva es crucial la distinción analítica entre poder y control, o sea, entre lo que hay que reproducir y su forma de adquisición. La última dirige nuestra atención a las prácticas específicas entre transmisores y adquirentes, que crean el contexto local de reproducción. Las relaciones sociales se refieren a las prácticas específicas que regulan las relaciones entre transmisores y adquirentes, que constituyen el contexto de adquisición (*ibid.*, p.45).

El control está siempre presente en la relación pedagógica, la regula, de hecho. Hemos visto que su forma varía en tanto que éste sea más o menos explícito: es fuerte cuando el transmisor regula de manera explícita los principios comunicativos, débil cuando el control es implícito y recae en el adquirente. Los cambios en el enmarcamiento conllevan cambios en las reglas de realización legítimas en un contexto comunicativo dado. La adquisición de estas reglas supone la adquisición del mensaje, esto es, de las realizaciones legítimas en el contexto, realizaciones que quedan delimitadas por la especialización de la voz.

Voz y mensaje no son, por tanto, conceptos separables en la comunicación: la voz limita la potencialidad del mensaje y éste tiene, a su vez, la posibilidad de cambio de la voz en su realización. En este sentido, “el mensaje es el medio para cambiar la voz” (*ibid.*, p.47) porque en la adquisición de la voz se adquieren asimismo las voces que quedan en relación con dicha voz, lo que encierra su potencial de cambio.

Hemos mencionado previamente la imbricación entre clasificación y enmarcamiento, entre poder y control traducidos en principios de clasificación. Tras definir voz y mensaje es más factible pensar en esta relación: la especialización de las categorías supone no sólo una especialización entre categorías, sino además la definición de cada una de ellas. Es decir, la clasificación delimita la relación *entre* categorías y a su vez las posibilidades *en* cada una de ellas, esto es, su voz. La voz delimita las realizaciones posibles, los mensajes legítimos en un contexto dado, la forma de comunicación legítima en el mismo. Una forma de comunicación que en su realización especializa la voz. De ahí el potencial tanto de reproducción como de cambio y, en conjunto, la imbricación entre clasificación y enmarcamiento, entre voz y mensaje.

### 3.1.2. Código pedagógico: realizaciones diferenciales de la práctica pedagógica

Poder y control, clasificación y enmarcamiento, quedan articulados en la teoría de Bernstein en torno al código.

Un código es un principio regulador, tácitamente adquirido, que selecciona e integra (i) significados relevantes, (ii) su forma de realización y (iii) contextos evocadores. El código es, pues, un regulador de la relación entre contextos y es el generador de los principios orientadores de la producción de los textos adecuados a cada contexto (Navas, 2008, p.241).

La fórmula mediante la cual se representa el código pedagógico es la siguiente:

$$\frac{O^{E/R}}{C_{ie}^{+-} E_{ie}^{+-}}$$

‘O’ representa la orientación del código, que puede ser elaborada (E) o restringida (R). En la orientación elaborada, las orientaciones hacia los significados son universalistas, relativamente independientes del contexto y tienen una relación indirecta con una base material específica. En la orientación restringida, los significados son particularistas, dependientes del contexto y tienen una relación directa con una base material específica (Morais y Neves, 2004, 2007).

*A orientação de codificação restrita refere-se à orientação para significados dependentes do contexto e a orientação de codificação elaborada refere-se à orientação para significados mais independentes do contexto. O sujeito possui uma orientação de codificação elaborada quando possui regras de reconhecimento e de realização para vários contextos de comunicação, isto é, é capaz de distinguir a especificidade dos contextos (reconhecimento) e também de selecionar (realização passiva) e produzir (realização activa) os significados apropriados a esses contextos (Morais y Neves, 2013, p.314).*

En este aspecto cabe especificar que “la educación formal se basa esencialmente en la institucionalización de orientaciones elaboradas y de las formas contingentes de su realización, con independencia de las diferentes entre grupos sociales en su adquisición” (Bernstein, 1993, p.51). Por tanto, la orientación del código en las organizaciones

educativas es -o tendría que ser- fundamentalmente elaborada, siendo ésta una característica propia del conocimiento educativo y de las prácticas educativas en contextos formales.

Retomando la descripción de la fórmula del código pedagógico: en el denominador de la fracción, 'C' corresponde al principio de clasificación y 'E' al de enmarcamiento, conceptos que permiten analizar poder y control en una comunicación social dada. Los valores '+' y '-' representan la posible especialización de la clasificación y del enmarcamiento como fuerte o débil. El valor 'i' representa los valores internos de clasificación y enmarcamiento *en* un contexto comunicativo, mientras que 'e' remite a las relaciones *entre* contextos comunicativos como puedan ser, por ejemplo, familia y escuela (Bernstein, 1993, p.54).

La fórmula del código pedagógico en la que quedan en relación conceptos fundamentales de la teoría de Bernstein posibilita la descripción de diferentes modalidades de código en función de cómo se realizan los valores incluidos en la misma. De este modo, tanto la orientación del significado (O) como la forma en la que los significados son realizados en la comunicación pedagógica (C y E) puede dar lugar a diversas modalidades de código que todo este lenguaje tiene la potencialidad de describir. En conjunto, la fórmula hace visible cómo quedan en relación el potencial teórico y el metodológico de la propuesta de Bernstein.

Con todo, aunque la descripción de modalidades de código no es objeto de esta investigación, hemos incluido este elemento en la descripción de la teoría de Bernstein porque nos permite, por una parte, explicar esta teoría y profundizar en su sentido como una teoría de la comunicación. Por otra parte, son el código y su representación los que permiten comprender y a la vez hacer visibles las posibilidades de realizaciones diferenciales (de modalidades) de práctica pedagógica en contextos locales. Este último aspecto, la posibilidad de realizaciones diferenciales, es relevante para nuestro trabajo, puesto que uno de los presupuestos de partida es que las prácticas pedagógicas pueden variar en función de las características específicas de los contextos educativos. Es esta diferencia

posible la que nos da margen para pensar en la producción diferencial de identidades pedagógicas en la FP de base aun en el marco de los mismos programas.

La articulación de los conceptos explicados en este apartado traducen en principios de comunicación la distribución de poder y los principios de control en un orden social dado y posibilitan la descripción de las prácticas pedagógicas como acción comunicativa. La comunicación es, como decíamos al comenzar, un elemento central en la teoría de Bernstein, de ahí su adecuación al campo disciplinar de la didáctica. Lo que presentamos en el siguiente apartado es cómo sistematiza y explica el autor la naturaleza del transmisor en dicha comunicación. En este sentido, como hemos mencionado, va más allá de las aproximaciones más habituales en la investigación educativa centradas en aquello que es transmitido en la relación pedagógica para investigar la construcción del transmisor, entendido éste como el medio que hace posible la transmisión.

### **3.2. El dispositivo pedagógico**

El 'portador' consiste en reglas relativamente estables y 'lo transportado' en reglas que varían según el contexto. Ninguno de los dos conjuntos de reglas está libre de ideología (Bernstein, 1998).

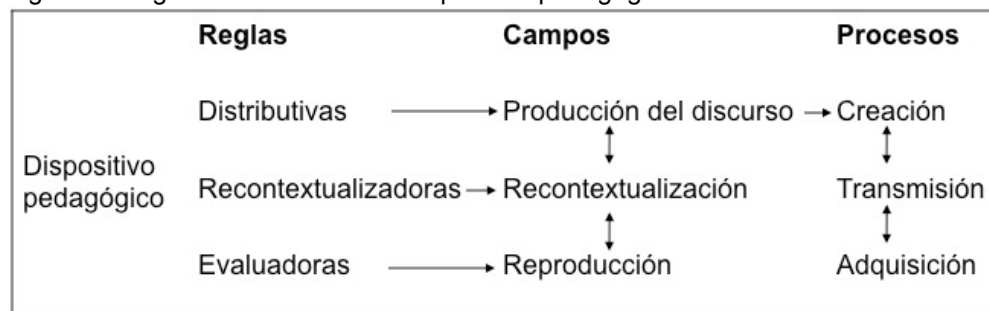
Para Bernstein, el conocimiento educativo formal se verifica a través de tres sistemas de mensajes, el currículum, la pedagogía y la evaluación: 'el currículum define lo que cuenta como conocimiento válido, la pedagogía define lo que cuenta como transmisión válida del conocimiento, y la evaluación define lo que cuenta como realización válida de este conocimiento por parte de quien es enseñado (Da Silva, 2001, p. 87).

La descripción del portador, del transmisor en la comunicación pedagógica remite en la teoría de Bernstein al dispositivo pedagógico, que está compuesto por reglas internas que regulan dicha comunicación que él mismo hace posible y, de este modo, actúa sobre el discurso potencial susceptible de recibir forma pedagógica en la comunicación (Bernstein, 1993). Por lo tanto, el dispositivo pedagógico nos proporciona



la gramática del discurso pedagógico, esto es, los componentes y las relaciones que hacen posible su producción y reproducción. Las reglas que definen esta gramática son: las reglas distributivas, las reglas de recontextualización y las reglas de evaluación. Es en este orden en el que quedan relacionadas, de manera que las reglas distributivas se derivan de las de recontextualización y de éstas últimas se derivan las de evaluación. Pasamos a la descripción de cada una de las reglas, cuya ordenación en el dispositivo pedagógico recogemos en la figura 3.

Figura 3: Reglas constitutivas del dispositivo pedagógico



Fuente: Bernstein, 1998, p. 67.

### 3.2.1. Reglas distributivas: la especialización de lo pensable y lo impensable

A través de sus reglas distributivas, el instrumento pedagógico es tanto el control sobre lo 'impensable' como el control sobre quienes pueden pensarlo (Bernstein, 1993).

Las reglas distributivas establecen y especializan lo pensable y lo impensable para diferentes grupos sociales, así como las reglas especializadas de acceso, referidas a las prácticas pedagógicas específicas y especializadas para dicha distribución. En este sentido, estas reglas distribuyen las formas de conciencia mediante la distribución de diferentes formas de conocimiento. En conjunto, las reglas distributivas especializan las formas de conocimiento distribuido, las formas de práctica que regulan la distribución y las formas de conciencia que resultan de dicho proceso.

Bernstein sitúa este control sobre lo pensable y lo impensable principalmente en el campo del Estado, nivel en el que se establece lo pensable, lo posible en los discursos pedagógicos, refiriéndose esto al

conocimiento seleccionado y distribuido y que supone la distribución diferencial de formas de conciencia. Retomando los conceptos previamente explicados, esto nos remite a la especialización de las categorías, a la voz que las define.

Las reglas distributivas remiten al campo de producción del discurso pedagógico y a las relaciones de poder que regulan la especialización del mismo. Es en este sentido en el que quedan en primer lugar en la jerarquía de reglas constitutivas del discurso pedagógico: regulan la relación fundamental entre poder, grupos sociales, formas de conciencia y práctica pedagógica, convirtiéndose así en el primer paso en la producción y reproducción del discurso pedagógico.

### **3.2.2. Reglas de recontextualización: la producción y reproducción del discurso pedagógico**

El discurso pedagógico es un principio para apropiarse de otros discursos y ponerlos en una relación especial mutua a efectos de su transmisión y adquisición selectivas (Bernstein, 1993).

Las reglas de recontextualización, que derivan de las reglas de distribución, regulan la formación del discurso pedagógico específico, referido a la comunicación especializada mediante la que se realiza la transmisión-adquisición diferencial, es decir, a la comunicación mediante la que los sujetos son creados de manera selectiva (Bernstein, 1993, p.188).

El discurso pedagógico está constituido por dos discursos: el discurso instruccional (DI en adelante) y el discurso regulador (DR en adelante). El primero transmite competencias especializadas y su relación entre ellas, mientras que el último crea el orden especializado, relaciones e identidad. Ambos quedan relacionados de manera que el discurso instruccional está incluido, inserto en el regulador, siendo éste último dominante. La dominancia del DR se explica porque es este discurso el que especializa las relaciones sociales que hacen posible la transmisión-adquisición del conocimiento, de la competencia especializada, esto es, del DI.

Porque, señala Bernstein, todos los discursos pedagógicos crean una regulación moral de las relaciones sociales de la transmisión adquisición, es decir, regula el orden, la relación y la identidad. Este orden moral es la condición principal para la transmisión de competencias. El tipo de relaciones que se establecen con un cliente [en un taller mecánico] son significativamente diferentes a las que se establecen con una alumna [en una clase de mecánica], aunque la competencia instruccional sea la misma (Navas, 2008, p.129).

La relación entre DI y DR (que queda representada como DI/DR, siendo la barra oblicua la representación de la inserción) es fundamental para la comprensión de la transmisión-adquisición en la práctica educativa. Ambos discursos son indisolubles en la práctica porque la transmisión de destrezas y la transmisión de valores no pueden aislarse la una de la otra (Bernstein, 1998). En este sentido, la reubicación, la recolocación de un DI en y para la práctica pedagógica implica la transformación situada de dicho discurso en un orden social determinado. Así, es la relación específica entre DI y DR la que da sentido al discurso pedagógico y a su transmisión-adquisición en los contextos locales específicos. De esta manera, las reglas de recontextualización no se refieren únicamente a la selección de un discurso de competencia determinado (DI), sino que incluyen indisolublemente la regulación de la comunicación que hace posible la transmisión, una regulación que remite al DR y que es visible en términos de clasificación y enmarcamiento.

El principio recontextualizador no sólo recontextualiza el *qué* del discurso pedagógico: qué discurso ha de convertirse en materia y contenido de la práctica pedagógica. También recontextualiza el *cómo*, es decir, *la teoría de la instrucción* (Bernstein, 1998, p. 65).

La inclusión de uno en el otro (DI/DR) es la que crea y da forma al discurso pedagógico específico, siendo su especificidad la selección para contextos locales específicos y para las prácticas pedagógicas en los mismos. En este sentido, el discurso pedagógico no tiene un discurso propio, sino que es un principio que posibilita la apropiación de otros discursos en la ubicación selectiva de los mismos, en su recolocación para la transmisión-adquisición. En síntesis: “el discurso pedagógico es un principio recontextualizador que se apropia de, recoloca, reenfoca y

relaciona selectivamente otros discursos para construir su propio orden y sus propios ordenamientos” (Bernstein, 1998, p.189).

La definición del discurso pedagógico como principio facilita la comprensión de su sentido en el conjunto del modelo teórico de Bernstein. En este aspecto, su planteamiento como principio y la propuesta de la recontextualización como proceso de transformación nos proporcionan herramientas para la descripción y el análisis de las prácticas educativas y, en conjunto, para la comprensión del proceso de producción y reproducción del discurso pedagógico.

La recontextualización remite a la reordenación de discursos, a su transformación. Es un principio de descolocación, recolocación y recentralización que supone “sacarlo [el discurso] de su lugar originario y trasladarlo a una localización pedagógica” (Bernstein, 1998, p.62). Siguiendo el propio ejemplo que proporciona el autor, la recontextualización supone transformar la carpintería como discurso real a “trabajos en madera” como discurso imaginario propio de la institución escolar:

En las escuelas secundarias suele utilizarse una sala grande en la que se disponen bancos de madera en filas. En estanterías o armarios se guardan las herramientas dispuestas de manera ordenada: sierras, cortafríos, cepillos, maquinaria. Nos hallamos aquí ante una transformación de una práctica manual, carpintería, en trabajo pedagógico sobre madera. La práctica original se abstrae de su propio discurso regulador, es decir, de las relaciones de poder de su contexto social, y la DI/DR escolar transforma sus habilidades especializadas (Bernstein, 1993, p.190).

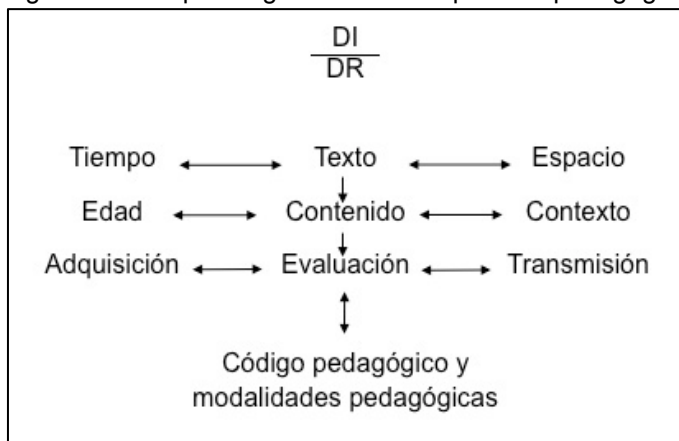
Las posibilidades de recontextualización del discurso pedagógico son de especial relevancia para nuestro trabajo porque facilitan la explicación de las diversas realizaciones educativas como reubicaciones diferenciales del discurso tanto en el nivel de la organización educativa como en el nivel del aula. En este aspecto, cabe destacar que la recontextualización remite a diferentes niveles: Bernstein distingue el campo recontextualizador oficial (CRO en adelante) y el campo recontextualizador pedagógico (CRP en adelante). El primero está creado

y dominado por el Estado, mientras que el segundo remite a “escuela y centros universitarios, a revistas especializadas, a centros de investigación públicos y privados” (Bernstein, 1998, p.63). Son diferentes niveles en los que se produce una recontextualización del discurso, en los que éste es recolocado en un proceso que remite tanto a la posible autonomía como a las tensiones *en* los campos y *entre* los campos. Con todo, y recuperando el inicio de este capítulo, es precisamente este proceso de recontextualización el que nos permite afirmar que no es posible comprender la producción y reproducción cultural que tiene lugar en la institución educativa desde una perspectiva funcional. Esto supondría obviar las acciones posibles en los diferentes niveles que derivan del propio proceso de configuración del discurso pedagógico. El transmisor como agente no es ajeno a dicha producción y reproducción.

### **3.2.3. Reglas de evaluación: la articulación de la práctica pedagógica**

Las reglas de evaluación, reguladas por las reglas de recontextualización, remiten a la transformación del discurso pedagógico en la práctica pedagógica específica. En la construcción del texto transmitido en la práctica pedagógica (representada en la figura 4), las reglas de evaluación especializan el contexto de transmisión a partir del tiempo, el texto y el espacio en dos momentos: primero, el tiempo se transforma en edad, el texto en contenido específico y el espacio en contexto específico. Después, pasando al nivel de las relaciones sociales en la práctica pedagógica, la edad se transforma en adquisición, el contenido en evaluación y el contexto en transmisión (Bernstein, 1998).

Figura 4: Principios reguladores de la práctica pedagógica



Fuente: Bernstein, 1998, p.66.

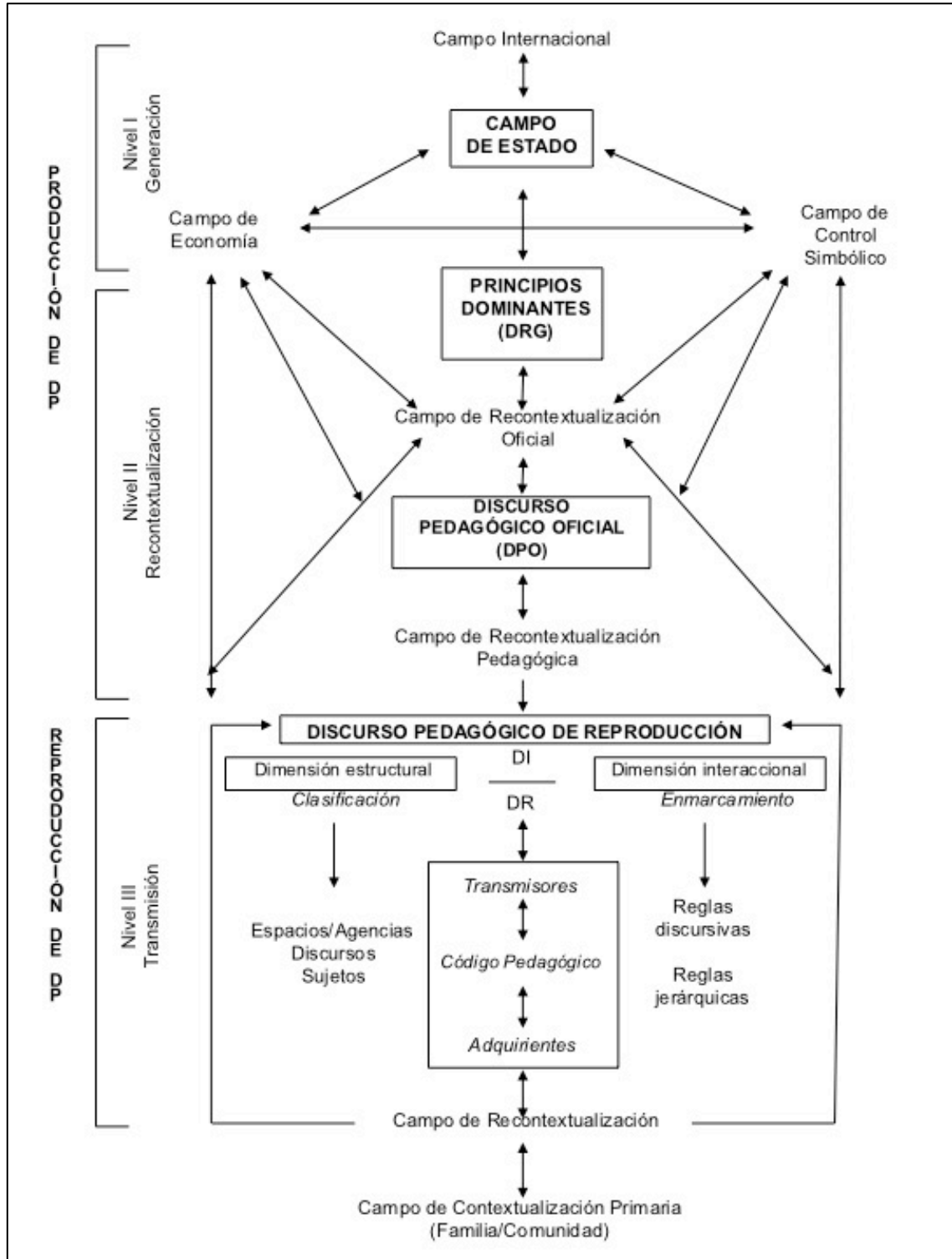
De este modo, las reglas de evaluación “son las que regulan las prácticas pedagógicas, es decir, la relación entre la transmisión y la adquisición de los discursos pedagógicos específicos en contextos de realización locales” (Navas, 2008, p.131). Unas reglas que, aparentemente, más se aproximan a la didáctica puesto que remiten a la comunicación pedagógica que tiene lugar en la organización educativa y en el aula.

A esto se refiere el dispositivo. La evaluación condensa el significado de la totalidad del dispositivo. Estamos ahora en condiciones de deducir la finalidad general del dispositivo. El objeto del dispositivo pedagógico consiste en proporcionar una regla simbólica general para la conciencia (Bernstein, 1998, p.68).

Planteábamos al iniciar la descripción del modelo del discurso pedagógico que las reglas que ordenan su gramática interna quedan en relación jerárquica en el siguiente orden: las distributivas regulan las recontextualizadoras y éstas regulan las de evaluación. Una vez explicadas, podemos afirmar que son estas reglas las que posibilitan la descripción del proceso de producción y reproducción del discurso pedagógico, siendo el código la fórmula que condensa el conjunto de las reglas del dispositivo mediante los conceptos de orientación del significado, clasificación y enmarcamiento. En el siguiente subapartado presentamos cómo queda representado el modelo de producción y reproducción del discurso pedagógico, es decir, la realización del dispositivo pedagógico (figura 5).

### 3.2.4. Realización del dispositivo: el modelo de producción y reproducción del discurso pedagógico

Figura 5: Modelo del discurso pedagógico de Bernstein (1986) adaptado por Morais y Neves



Fuente: Traducido de Morais y Neves, 2004.

El modelo de discurso pedagógico, referido a la producción y reproducción del discurso pedagógico oficial (DPO en adelante) en sociedades contemporáneas desarrolladas, se asienta en dos presupuestos fundamentales (Morais y Neves, 2004, p.13; Navas, 2008, p.134).

El primer presupuesto es que el contexto general contemporáneo de reproducción educativa está relacionado con el campo de la economía y con el campo de control simbólico. El campo de la economía remite a la producción de bienes y servicios y la distribución y circulación de capital económico, mientras que en el campo de control simbólico tiene lugar la creación, distribución, reproducción y cambios legítimos de la conciencia a través de medios simbólicos, esto es, de principios de comunicación.

El segundo presupuesto es que el contexto de reproducción educativa tiene como objetivo general posicionar a los sujetos (tanto transmisores como adquirientes) en relación a un conjunto de significados y de relaciones sociales, siendo los significados discursos recontextualizados, generalmente designados como conocimiento educativo transmitido por la escuela, y las relaciones sociales las prácticas específicas reguladoras de la transmisión-adquisición de los significados legítimos y de la constitución de orden, relación e identidad. Implícito a los significados y a las relaciones sociales está el código pedagógico que es tácitamente adquirido por el alumnado.

Desde estos dos presupuestos, el modelo queda estructurado en tres niveles de análisis que corresponden a la producción y reproducción del discurso pedagógico: en la producción se incluyen el nivel de generación (i) y el de recontextualización (ii), mientras que la reproducción engloba el nivel de transmisión (iii).

El modelo de producción y reproducción del discurso pedagógico, aplicable a diferentes contextos de reproducción cultural más allá del sistema educativo, tiene la potencialidad de describir las múltiples relaciones que intervienen en la producción y reproducción del discurso



pedagógico. En el modelo, la producción del discurso pedagógico es propuesta como el resultado de las relaciones que se establecen en los niveles de generación (i) y de recontextualización (ii) del discurso regulador general (DRG en adelante). Este discurso contiene los principios dominantes de la sociedad y se propone como el resultado de las relaciones e influencias entre el campo del Estado y los campos de la economía y del control simbólico (recursos físicos y discursivos respectivamente). Asimismo, se incluye la influencia del campo internacional.

Los principios dominantes están regulados por la distribución de poder y por los principios de control que determinan los medios, los contextos, la distribución, las posibilidades y las relaciones sociales de los recursos físicos y discursivos (Bernstein, 1993, p.201).

En el nivel de generación (i), el Estado funciona como legitimador de los principios de distribución social de poder y control que son incorporados en el DPO. Esta incorporación remite ya al nivel de recontextualización (ii) del discurso pedagógico. Es un proceso que, como comentamos al explicar las reglas de recontextualización, implica una recolocación de los principios, por lo que el DPO no ha de asumirse como un resultado directo de los principios dominantes. En este aspecto, tanto el CRO como el CRP intervienen en dicho proceso de transformación del discurso pedagógico.

El discurso pedagógico oficial constituye siempre una recontextualización de textos y de sus relaciones sociales generadoras, desde las posiciones dominantes en el campo económico y en el de control simbólico. (...) La principal actividad de los campos recontextualizadores consiste en la construcción del “qué” y del “cómo” del discurso pedagógico. El “qué” se refiere a las categorías, contenidos y relaciones que transmitir, o sea, su *clasificación* y el “cómo”, a la manera de transmitirlos, esencialmente su *enmarcamiento* (*ibid.*, p.201).

Al proceso de recontextualización que tiene lugar en el CRO y en CRP cabe sumar el proceso de recontextualización que puede sufrir el discurso pedagógico al insertarse en el nivel de transmisión (iii). Este proceso depende de las características propias de cada contexto específico, tanto de cada organización educativa como, además, de la práctica de cada docente. Asimismo, el modelo contempla que en todo el proceso de

producción y reproducción del discurso pedagógico pueden influir las relaciones con el contexto de socialización primaria, esto es, entorno familiar y comunidad.

El discurso pedagógico de reproducción que se inserta en los contextos de reproducción (*cuyos contextos escolares dependen de la autonomía relativa dada a los niveles o agencias en diferentes niveles del sistema educativo*) se construye, por tanto, mediante un conjunto complejo de relaciones entre campos recontextualizadores y posiciones dentro de esos campos (*ibid.*, p.204).

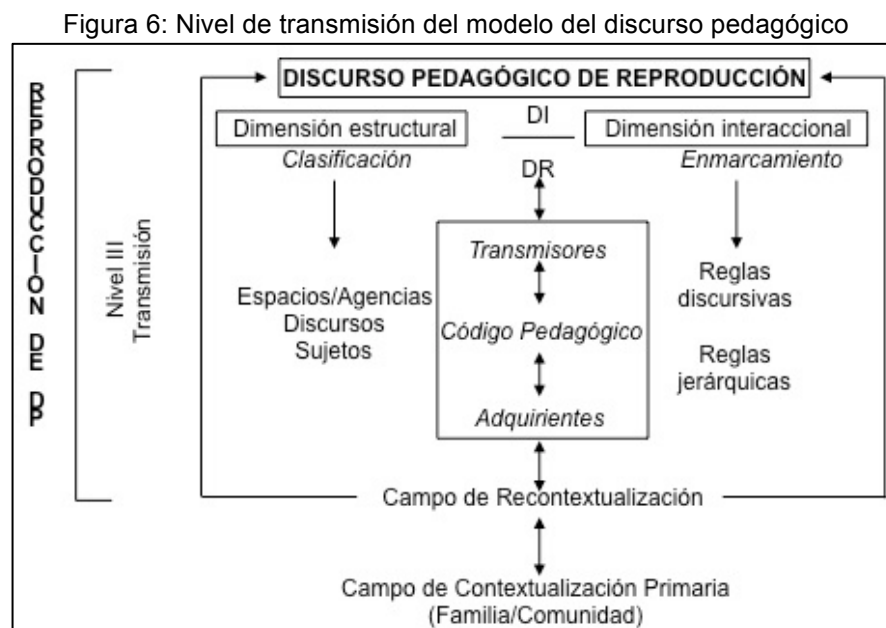
En el nivel de transmisión (iii) del discurso pedagógico, es decir, en la práctica pedagógica en contextos específicos, el código pedagógico es el principio que regula la relación entre transmisores y adquirientes. Como hemos visto previamente, el código, cuya fórmula pone en relación la orientación del significado y los principios de clasificación y enmarcamiento, permite representar la especialización de la comunicación educativa en una práctica pedagógica específica.

En la interrelación de los niveles, campos y contextos implicados en la producción y reproducción del discurso pedagógico el cambio se hace posible en base a las posibilidades recontextualizadoras del discurso pedagógico. La recontextualización es, por tanto, un principio clave en el modelo del discurso pedagógico porque permite representar el espacio tanto para la reproducción como para el cambio, para el conflicto y la resistencia. En este aspecto, un dispositivo pedagógico que ofrezca mayores posibilidades de recontextualización en cuanto a un mayor número de campos y contextos implicados en la producción y reproducción del discurso pedagógico, ofrecerá un mayor espacio para el cambio.

De esta manera, el principio de recontextualización es una referencia teórica fundamental para situar las diferentes prácticas educativas y los diferentes posicionamientos que resultan de las mismas. En la investigación aquí presentada, este principio nos permite pensar en las diferentes prácticas pedagógicas en función de las características propias

de las organizaciones educativas y de la práctica pedagógica de cada docente.

Retomamos el modelo en el nivel de transmisión (iii) y lo recuperamos en la figura 6 para facilitar su descripción. Teniendo en cuenta código, clasificación y enmarcamiento como conceptos clave en la descripción y en el análisis de la especificidad de los contextos educativos, ampliamos la descripción de este nivel para completar el uso de la teoría de Bernstein.



Fuente: Modelo del discurso pedagógico de Bernstein (1986) adaptado por Morais y Neves (2004).

Tal y como explican Morais y Neves (2004, pp.17-18), los contextos pedagógicos específicos son definidos por las relaciones específicas de poder y control entre sujetos, discursos y agencias/espacios.

La dimensión estructural del código pedagógico viene dada por las relaciones entre sujetos (docente-discente, discente-discente), entre discursos (relación interdisciplinar, intradisciplinar y relación entre conocimiento académico y no académico) y entre espacios (espacio del docente-espacio de los discentes, espacio de los diferentes discentes). Esta dimensión puede ser descrita mediante diferentes valores de la clasificación (fuerte o débil). Cabe recordar que al describir la relación

*entre* categorías mediante la clasificación describimos los límites, las fronteras entre las mismas.

La dimensión interaccional remite a la relación entre los sujetos en la transmisión-adquisición que tiene lugar en la comunicación pedagógica. Así pues, para describir esta dimensión el concepto a considerar es el enmarcamiento y su concreción en valores fuertes o débiles. Recordemos aquí que el enmarcamiento remite a la traducción del control en principios de comunicación, es decir, a las reglas de realización específicas de un contexto comunicativo. Esta dimensión, a su vez, está compuesta por dos conjuntos de reglas: las reglas jerárquicas y las reglas discursivas.

Desde el punto de vista analítico, podemos distinguir dos sistemas de reglas que rige el enmarcamiento. Estas reglas pueden variar entre sí de forma independiente. Se trata de las reglas del *orden social* y las del *orden discursivo*. *En primer lugar*, las reglas del orden social se refieren a las formas que adoptan las relaciones jerárquicas en la relación pedagógica y a las previsiones en materia de conducta, carácter y “buenas maneras”. (...) *En segundo lugar*, están las reglas del orden discursivo, que se refieren a la selección, secuenciación, ritmo y criterios del conocimiento (Bernstein, 1993, p. 45).

Las reglas jerárquicas remiten a las reglas del orden social, al DR, y regulan la forma de comunicación entre sujetos con posiciones jerárquicas distintas. El enmarcamiento es fuerte cuando el transmisor tiene control sobre el proceso de transmisión, lo que remite a un control imperativo o posicional. Cuando el adquirente tiene algún control, el enmarcamiento es débil y el control, personal<sup>71</sup> (Navas, 2008, p.253).

---

<sup>71</sup> Control imperativo: modo de control en que es reducido el abanico de alternativas disponibles a lo regulado. Se realiza verbalmente a través de un código restringido altamente predecible léxica o extra-verbalmente a través de coacción física.

Control posicional: modo de control que permite una amplia gama de alternativas, donde las reglas de conducta son adquiridas por el regulado; se realiza por apelaciones realizadas en el regulado en cuanto que individuo, que toman en consideración los componentes interpersonales e intrapersonales de la relación social y que utilizan una variante lingüística específica de un código elaborado o restringido, diferenciando verbalmente áreas de experiencia individual.

Control personal: modo de control en el que hay una cierta gama de alternativas disponibles para el regulado siéndoles proporcionadas las reglas de conducta. Se realiza a través de apelaciones que toman como referencia para el comportamiento normas inherentes a un estatuto particular o universal, pero siempre común a un grupo al que el regulado pertenece y que utilizan una variante lingüística específica de un código restringido o elaborado (Morais, 1986, en Navas, 2008, pp.252-253).

Las reglas discursivas remiten al DI, es decir, al desarrollo y a la producción del texto legítimo en el contexto comunicativo específico. Los valores de enmarcamiento, como ya comentamos, se describirán como fuertes o débiles en función de quién tenga el control sobre estas reglas: cuando el enmarcamiento es fuerte, las reglas discursivas son controladas de manera explícita por el transmisor; cuando es débil, el adquirente tiene también algún control (aparente) sobre las mismas. Estas reglas se concretan a su vez en un conjunto de cuatro grupos de reglas (Navas, 2008, p.254):

- (i) Reglas de selección: principios que regulan quién controla la selección de la transmisión-adquisición.
- (ii) Reglas de secuencia: reglas que regulan la progresión de la transmisión en el tiempo y establecen la secuencia de esta transmisión, regulando el desarrollo de un currículo, de un programa y de un sistema de evaluación.
- (iii) Reglas de ritmo (o tasa esperada de adquisición): reglas que definen la tasa de adquisición esperada de las reglas de secuencia.
- (iv) Criterios de evaluación: criterios que el adquirente deberá usar para evaluar su comportamiento y el de los otros, en cualquier relación de transmisión-adquisición.

Estas reglas conforman los criterios que determinan la producción del texto legítimo en un contexto específico. Su variación en términos de enmarcamiento fuerte o débil es la que da lugar a diferentes modalidades de práctica pedagógica en el nivel de transmisión.

La propuesta de Bernstein queda por tanto recogida en conjunto en este modelo (representado al inicio de este apartado en la figura 5), en el que se da una visión general de la gramática interna del discurso pedagógico.

Afirmamos que la relación entre poder, saber y conciencia queda establecida por el dispositivo pedagógico, que es una regla simbólica de la construcción y distribución de formas de la especialización de los sujetos, por tanto, la precondition para la reproducción y reproducción de la cultura. Consideramos que el dispositivo pedagógico proporciona la gramática interna del control simbólico o, desde una perspectiva más tradicional, de la socialización (Bernstein, 1993, p.210).

### **3.3. Análisis de la FP de base desde el modelo de reproducción y transformación cultural**

La teoría de Basil Bernstein es una propuesta teórica y metodológica que posibilita un análisis exhaustivo de la práctica pedagógica en cuanto acto comunicativo. A partir del marco teórico y metodológico que nos proporciona, vamos a hacer un recorte que aplicaremos a la investigación presentada. En concreto, nos centramos en la selección como el proceso desde el cual analizar las prácticas educativas en los contextos específicos de FP de base, siendo el objetivo propuesto aproximarnos a las realizaciones educativas y a las identidades pedagógicas producidas en dichos contextos, que ponemos en relación con los itinerarios posibles en el marco de la inserción.

En esta concreción que realizamos entran en juego conceptos que explicamos a continuación y en cuya base queda el lenguaje de descripción presentado en los apartados precedentes. En este aspecto, las descripciones previas son necesarias para poder explicar y, a la vez, fundamentar la relación que planteamos entre justicia social, transiciones en el marco de las políticas de inserción y práctica pedagógica. En el centro de dicha relación se mantiene la tesis principal de Bernstein en torno a la comprensión del modo en que los procesos pedagógicos configuran diferencialmente la conciencia. En este sentido, como hemos explicado, el lenguaje de descripción previamente descrito presenta un medio para el análisis de las formas de comunicación que quedan en la base de estos procesos.

Sobre todo, me ocuparé de tres problemas relacionados entre sí:

*Primero:* ¿cómo una distribución dominante del poder y de los principios de control general, distribuye, reproduce y legitima los principios dominantes y dominados de comunicación?

*Segundo:* ¿cómo regula esta distribución de los principios de comunicación las relaciones en el interior de los grupos sociales y entre ellos?

*Tercero:* ¿cómo producen estos principios de comunicación una distribución de las formas de conciencia pedagógica?

En resumen: ¿cómo se traducen el poder y el control en principios de comunicación y cómo regulan éstos diferencialmente las formas de conciencia en función de su reproducción y de sus posibilidades de cambio? (Bernstein, 1998, p.36)

Por tanto, tomamos la propuesta de Bernstein en relación a la comunicación pedagógica como la traducción de principios de orden social para centrarnos en la distribución de formas de conciencia en la selección, siendo éste último un proceso inherente a la relación pedagógica. La propuesta se especifica en las diferentes realizaciones de dicha comunicación, las identidades pedagógicas producidas y los itinerarios que posibilitan. De esta manera, nos aproximamos a la FP de base desde la consideración de la práctica pedagógica como una comunicación social que produce efectos en los sujetos. En última instancia, la descripción de las realizaciones educativas y de las identidades que producen nos posibilita valorar estos contextos en términos de justicia social desde la concepción dimensional de la misma defendida en esta tesis. De este modo, ponemos en relación las prácticas pedagógicas en la FPB y en los PFCB y los itinerarios a los que dan acceso considerando que las prácticas serán socialmente justas cuando se orienten a la representación y participación en la sociedad, aun siendo ésta una participación acotada por los límites propios de las políticas de inserción.

Pasamos ahora a explicar los conceptos que fundamentan esta aproximación teniendo como principal referencia teórica, además de las empleadas en los apartados precedentes, el desarrollo del proceso de selección elaborado por Graizer, Navas y Bernad (2016).

### **3.3.1. Posicionamiento e identidad pedagógica en la comunicación pedagógica**

El modelo de producción y reproducción del discurso pedagógico presenta una interrelación de elementos para la descripción y el análisis del medio que posibilita la traducción de principios de orden social en principios de comunicación en la práctica pedagógica, siendo ésta una comunicación social. El dispositivo pedagógico y su gramática interna (reglas de distribución, reglas de recontextualización y reglas de evaluación) permiten la descripción del proceso mediante el cual se hace posible la transmisión en la comunicación pedagógica. Una comunicación

en la que hay una especialización y distribución de formas de conciencia de práctica.

Si queremos entender la producción, reproducción y transformación de formas de conciencia y de práctica, necesitamos comprender la base social de una distribución de poder y principios de control determinados que sitúen, resitúen y pongan en posición formas de conciencia y práctica. Postulamos que, entre poder y conocimiento y entre conocimiento y formas de conciencia, siempre está el dispositivo pedagógico (Bernstein, 1993, p.186).

Es decir, es en la producción y reproducción del discurso pedagógico en la que tiene lugar esta “situación, resituación y puesta en posición”. Recordemos, que “un discurso es (Domingos, 1986<sup>72</sup>) una categoría en la cual todo sujeto es posicionado o reposicionado” (Navas, 2008, p.124)”. Este posicionamiento -o reposicionamiento- es un efecto propio de la comunicación pedagógica. Ahora bien, cabe recuperar aquí la propuesta de Bernstein en torno a la necesidad de considerar el transmisor y no sólo lo transmitido para comprender el sentido de este posicionamiento.

En breve, las teorías de reproducción, resistencia o transformación cultural ofrecen análisis bastante potentes de ‘la relación con’, o sea, de las consecuencias de clase, género, raza sobre la posición desigual y un tanto odiosa de los sujetos pedagógicos respecto al ‘texto privilegiante’, pero carecen casi de análisis de las ‘relaciones dentro de’ (Bernstein, 1993, p.180).

Por tanto, el posicionamiento al que remite el autor no se limita a las relaciones *con* el “texto privilegiante” (“aquel que confiere privilegios de clase, género o raza, de forma directa o indirecta”, Navas, 2008, p.128), sino que al centrarse en el análisis del transmisor se centra asimismo en las “relaciones *dentro de*”. Estas relaciones se refieren a las reglas mediante las que se construye el texto, remitiendo a la gramática interna del discurso pedagógico, a las reglas del dispositivo. La centralidad de la teoría se mantiene en el transmisor. Y en este sentido, recordemos que uno de los presupuestos en los que se asienta el modelo de discurso pedagógico es que:

---

<sup>72</sup> La referencia a la que remite la autora es la siguiente: Domingos, A.M. (ahora Morais), Barradas, H., e Neves, I.P. (1986). *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.



*The context of educational reproduction has the general objective of positioning the subjects (teachers and students) with reference to a set of meanings, that is recontextualised discourses, generally designated by educational knowledge transmitted by the school. It also has the objective of positioning the subjects with reference to a set of social relations, that is specific regulative practices of the transmission-acquisition of legitimate meanings and of the constitution of order, relation and identity (Morais y Neves, 2004, p.13).*

En la concreción de la teoría de Bernstein que proponemos destacamos la relación entre posicionamiento e identidad porque ambos remiten a los efectos producidos en las prácticas pedagógicas locales. Resultados que derivan de la propia configuración del medio que hace posible la transmisión, es decir, resultan tanto del proceso de transmisión-adquisición como del transmisor y de la gramática que lo regula.

Al referirse a posicionamiento, Bernstein (1993, p.26) remite: “al establecimiento de una relación específica con otros sujetos y [a] la creación de relaciones específicas dentro de los sujetos”. Por lo tanto, los códigos pedagógicos (como concreción específica de orientación de significado, clasificación y enmarcamiento) son dispositivos de posicionamiento: “de modo más específico, los códigos regulados por la clase posicionan a los sujetos con respecto a las formas de comunicación dominantes y dominadas y a las relaciones entre ellos” (*ibid.*).

En uno de sus múltiples y exhaustivos desarrollos de la teoría de Bernstein, Morais y Neves (2013) concretan un estudio del posicionamiento del alumnado partiendo del marco teórico presentado en la figura 7. Citamos aquí este trabajo porque nos sirve de referencia para la comprensión del concepto.

Figura 7: Posicionamiento, determinado por las relaciones sociales y condicionante del acceso a los códigos



Fuente: Traducido de Morais y Neves, 2013, p.295 (adaptado de Bernstein, 1990).

El posicionamiento depende de la situación diferencial de los sujetos en la jerarquía creada por las relaciones de clase (principio de división social del trabajo) y condiciona el acceso a códigos diferenciales que se hacen visibles a través de la comunicación (Morais y Neves, 2013, pp.294-295). En este sentido lo describen las autoras en desarrollos teóricos previos:

*O posicionamento, segundo Bernstein, traduz a forma das relações de poder inerentes ao princípio da divisão social do trabalho criado pela estrutura de classes. Por outras palavras, é a localização diferencial dos sujeitos na divisão social de trabalho que irá definir o seu posicionamento dentro da hierarquia social e, ao mesmo tempo, condicionar o seu acesso a formas diferenciais de comunicação (Afonso, Pires, Morais y Neves, 1997, p.1)*

Tal y como queda representado en la figura 7, la comunicación específica pone en relación la práctica interaccional y la producción textual, referidas a las reglas de reconocimiento y de realización respectivamente. El posicionamiento remite de este modo a la relación *entre* categorías, relación que nos lleva de nuevo a los conceptos de clasificación y voz para completar la comprensión del concepto.

La división social del trabajo es una relación entre categorías establecidas mediante un principio de clasificación. Dicho principio establece el grado de especificidad de las 'voces' de las categorías mediante el aislamiento que instaura. (...) El posicionamiento del sujeto crea su 'voz' pero no el mensaje específico. La 'voz' fija los límites de un mensaje legítimo. Crear un mensaje fuera de estos límites supone modificar la 'voz' (Bernstein, 1993, p.40).

El posicionamiento nos hace retornar a una cuestión clave del dispositivo pedagógico: la posibilidad de cambio del modelo que lleva a su relevancia como modelo de producción y transformación cultural.

*Contudo, o baixo posicionamento, primariamente adquirido pelos sujeitos na estrutura de classes da sociedade pode ser alterado (e, também, a orientação de codificação) através da sua participação activa em agências de resistência, oposição e desafio e também em agências de reprodução cultural. Esta participação pode aumentar o posicionamento dos sujeitos e, ao mesmo tempo, através do acesso a outros contextos e respectivas relações, pode permitir o seu acesso a discursos verticais, o que aponta para a possibilidade de uma relação não linear entre classe social, posicionamento e códigos (Morais y Neves, 2013, p.296).*

El posicionamiento no es una característica propia del sujeto, sino que remite a su posición en una estructura social determinada<sup>73</sup>. En este aspecto, subrayamos que el posicionamiento es un proceso y, a la vez, un resultado de la acción comunicativa en un contexto específico dado en el que poder y control se concretan en clasificación y enmarcamiento de manera diferencial respecto a otros contextos. La especificidad propia de cada contexto y de cada práctica pedagógica (esto es, de cada modalidad) incidirá, por tanto, en el posicionamiento de los sujetos.

Desde esta posición teórica, las autoras llegan a describir las características que ha de tener una práctica pedagógica, que denominan “mixta”, para poder mejorar el posicionamiento del alumnado, asumiendo así que el efecto de las prácticas pedagógicas puede sobreponerse al efecto de la clase social (Morais y Neves, 2011). Si bien retomaremos algunas cuestiones de esta modalidad de práctica pedagógica al describir ciertas características de las realizaciones educativas en la FPB y los PFCB<sup>74</sup>, cabe describir aquí sus elementos más relevantes porque ponen

<sup>73</sup> Las autoras concretan la distinción del posicionamiento específico, referido a una pirámide social específica (regulada, por ejemplo, por clase social, género, edad, parentesco, etc.); del global, relativo a un contexto dado (familia, escuela) cuando el posicionamiento es una función de varios valores de posicionamientos específicos distintos. Asimismo, las autoras concretan la diferencia entre *hetero-posicionamiento*, que depende del rango donde el sujeto es situado por los agentes y *auto-posicionamiento*, que depende del rango donde el propio sujeto se sitúa a sí mismo en base a la percepción que tiene de las relaciones de poder y control que caracterizan el contexto específico (Morais y Neves, 2013, pp.296-297).

<sup>74</sup> Abordamos esta descripción en el capítulo 6, referido al análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

en relación los conceptos explicados en este capítulo. Las características principales de la modalidades de práctica pedagógica, dirigida al estudio del aprendizaje científico<sup>75</sup> son las siguientes:

La relación entre sujetos con diferentes estatus en el aula (profesores/as y estudiantes) queda caracterizada por una clasificación fuerte. La clasificación es débil en lo relativo a la intradisciplinariedad, es decir a las diferentes disciplinas que conforman el contenido a adquirir. En lo que respecta al espacio entre profesor/a estudiante y estudiante-estudiante, la clasificación es asimismo débil.

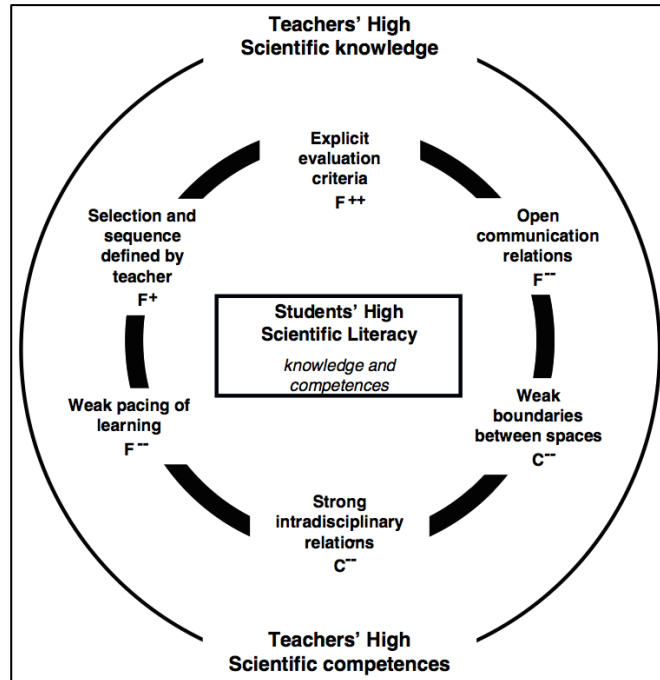
El enmarcamiento es fuerte en las reglas discursivas relativas a la selección y secuencia del contenido, de las competencias y de las actividades de clase. Asimismo, el enmarcamiento es fuerte en lo relativo a los criterios de evaluación, lo que supone una explicación clara del texto legítimo en el contexto específico. Sin embargo, es el/la estudiante quien ha de tener cierto control sobre el tasa de adquisición, es decir, el ritmo se define en base a un enmarcamiento débil.

La relación con el contexto de socialización primaria (escuela-comunidad) queda caracterizada por una clasificación fuerte y un enmarcamiento débil entre contextos. En otro aspecto, el/la docente ha de tener un alto nivel de competencia y conocimiento científico para poder desarrollar esta práctica pedagógica mixta, puesto que, afirman las autoras, la metodología, aun siendo óptima, no puede compensar el desconocimiento de dicho conocimiento.

---

<sup>75</sup> La investigación de las autoras se centra en el aprendizaje de disciplinas científicas con una estructura jerárquica de conocimiento que corresponde a formas de conocimiento caracterizadas por integrar proposiciones y teorías que operan a niveles cada vez más abstractos (como, por ejemplo, en matemáticas y/o en física). Las estructuras horizontales remiten a otras disciplinas como la historia, la literatura o incluso la sociología, que se caracterizan por una serie de lenguajes especializados con sus propios modos especializados de cuestionamiento, de producción y circulación de textos. No hay, por tanto, una integración de lenguajes como en las estructuras jerárquicas, sino una acumulación de lenguajes (Morais y Neves, 2012).

Figura 8: Representación del modelo de práctica pedagógica mixta



Fuente: Morais y Neves; 2011, p.192.

Las autoras representan en la figura 8 las características que ha de tomar la comunicación especializada en el contexto específico para facilitar el éxito del alumnado en la escuela. En este caso, en una clase de “ciencias”. Esta aportación es un ejemplo significativo de la potencialidad de la teoría de Bernstein puesto que pone en juego el lenguaje de descripción elaborado por el autor para proponer desde la investigación empírica una modalidad de práctica pedagógica de éxito.

Pasamos ahora a la definición de identidad pedagógica desde la teoría de Bernstein.

La identidad pedagógica es el resultado de insertar una carrera profesional en una base colectiva. La carrera profesional del estudiante es una carrera de conocimientos, una carrera moral y una carrera de situación. La base colectiva de esa carrera está constituida por el principio de orden social (o el ordenamiento de lo social, según la sensibilidad posmoderna) que se prevé transmitan las escuelas e institucionalice el Estado. La base social local de esa carrera está constituida por los ordenamientos del contexto local (Bernstein, 1998, p.93).

La práctica pedagógica como acción comunicativa lleva a la inserción de la carrera profesional en una base social. Esta inserción queda situada en un contexto social específico. El contexto social es clave en este proceso

en dos sentidos: por una parte, son los principios (sociales) de poder y control los que son traducidos en los principios de comunicación que regulan y especializan una práctica pedagógica determinada. Por otra parte, el contexto social es la base en la que se inserta la carrera profesional. De ahí que la práctica pedagógica sea una comunicación social.

La comunicación se mantiene así como el componente fundamental de la acción educativa: es un proceso en el que hay una transmisión-adquisición de un texto legítimo que posiciona al sujeto en la inserción de la carrera profesional en una base colectiva. Un proceso que queda regulado por el código pedagógico que especializa las prácticas pedagógicas locales.

La pedagogía<sup>76</sup> es un proceso sostenido mediante el que alguien adquiere nuevas formas de conducta, conocimiento, práctica y criterios, o desarrolla las ya adquiridas, tomándolas de alguien o de algo que se considera un transmisor y evaluador adecuado, desde el punto de vista del adquirente, desde el punto de vista de otros o de ambos (Bernstein, 1998, p.106).

Hemos explicado previamente que clasificación y enmarcamiento regulan la práctica pedagógica: su especialización (fuerte o débil) concreta el código pedagógico en diferentes modalidades de práctica pedagógica. La clasificación regula el posicionamiento de las categorías en una división social del trabajo dada, el enmarcamiento regula la realización de las relaciones de poder entre las categorías. En esta regulación de las reglas de realización de los contextos específicos, el enmarcamiento regula la adquisición de la voz y crea el mensaje de la misma, que remite a aquello que se hace manifiesto, a lo que puede ser realizado.

---

<sup>76</sup> Bernstein distingue pedagogía institucional y pedagogía segmentada: “la *pedagogía institucional* se desarrolla en centros oficiales (estatales, religiosos, comunales), a cargo, por regla general, de transmisores acreditados, en los que se concentran los adquirentes, voluntaria o involuntariamente, constituyendo un grupo o categoría social. La *pedagogía segmentada* suele desarrollarse en las relaciones interpersonales directas de la experiencia y la práctica cotidianas con transmisores informales. Esta pedagogía puede transmitirse de forma tácita o explícita y el transmisor puede no ser consciente de que se esté efectuando esa transmisión” (Bernstein, 1998, p.106).

La dinámica de las relaciones de enmarcamiento, comenzadas por el adquirente puede iniciar el cambio del mensaje previsto y, por tanto, de la “voz” rectora. La identidad de la teoría del código es, en consecuencia, el resultado de las relaciones entre “voz y mensaje” (*ibid.*, p.106).

La identidad pedagógica como resultado de las relaciones entre voz y mensaje supone considerar el uso contextual de las reglas que regulan la comunicación en un contexto específico. Por consiguiente, supone retomar la diferenciación entre reglas de reconocimiento y reglas de realización, intrínsecamente relacionadas en la comunicación pedagógica en tanto proceso continuado en el que se transmiten categorías especializadas y, asimismo, la relación entre las mismas. Esta interrelación será clave para la concreción del proceso de selección, puesto que supone considerar cómo en la acción comunicativa se va produciendo la identidad pedagógica que resulta de dicha acción. Es decir: la identidad es producto del proceso de transmisión y de la especificidad de la comunicación en las prácticas pedagógicas locales.

### **3.3.1.1. Conocimiento oficial e identidades pedagógicas**

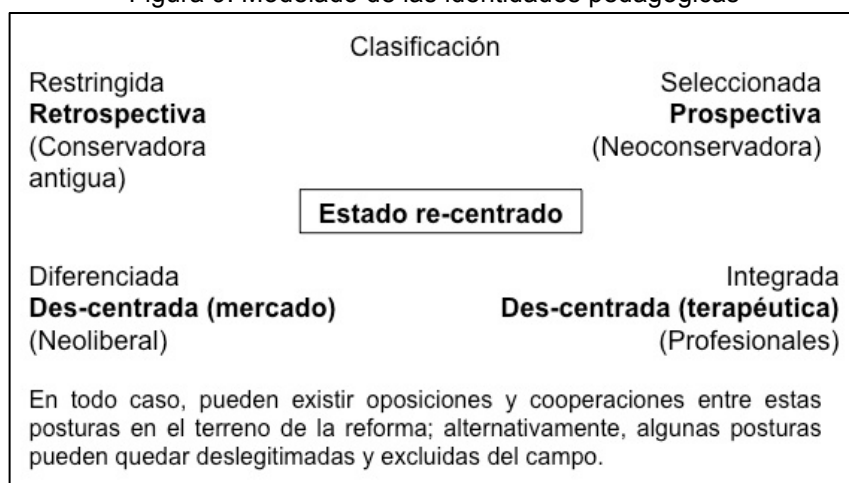
El ‘conocimiento oficial’ del título de este capítulo alude al conocimiento educativo que construye el Estado y distribuye a las instituciones educativas. (...) Propondré que la inclinación y el centro de atención, inherentes a las distintas modalidades de reforma, construyen unas identidades pedagógicas diferentes (Bernstein, 1998).

Bernstein presenta en “Pedagogía, Control Simbólico e Identidad” (1998) un capítulo dedicado al conocimiento oficial y a las identidades pedagógicas partiendo de la premisa de que el conocimiento oficial (seleccionado y distribuido a y en las instituciones educativas) tiene como uno de sus efectos la construcción de identidades pedagógicas diferentes. Ya hemos incluido previamente la definición de identidad que propone el autor. Lo que presentamos en este subapartado son las cuatro identidades pedagógicas que el autor diferencia en “la lucha entre grupos por convertir sus inclinaciones en norma y práctica del Estado (...) en el terreno de confrontación oficial” (Bernstein, 1998, p.92).

Propongo, por tanto, un campo oficial con cuatro posturas para la proyección de las identidades pedagógicas, a través del proceso de reforma educativa. En consecuencia, podemos considerar cualquier reforma educativa como el resultado de la lucha para producir e institucionalizar determinadas identidades (*ibid.*, p.93).

El modelo, aplicado particularmente a Reino Unido, genera cuatro posturas (recogidas en la figura 9), que representan diferentes enfoques para regular el cambio moral, cultural y económico a que remite el contexto social.

Figura 9: Modelado de las identidades pedagógicas



Fuente: Bernstein, 1998, p.93.

De las cuatro identidades propuestas, el autor diferencia dos generadas mediante los recursos generados por el Estado (recursos centrados) y otras dos generadas desde recursos locales (recursos des-centrados<sup>77</sup>).

### i. Identidades pedagógicas centradas

Las identidades pedagógicas centradas se construyen a partir de un discurso central, nacional. En estas identidades el autor diferencia las identidades pedagógicas retrospectivas de las prospectivas.

Las identidades pedagógicas retrospectivas “están configuradas por las grandes narraciones, religiosas y culturales del pasado” (*ibid.*, p.94). Estas identidades se constituyen a través de unos discursos y prácticas ordenados de manera jerárquica, estratificada y secuenciada. Lo que

<sup>77</sup> La grafía con el guión corresponde a la escritura propia del autor.



queda en primera línea en estas identidades es precisamente la base colectiva que sustenta dichas narraciones del pasado.

Las identidades pedagógicas prospectivas están asimismo configuradas a partir de narraciones del pasado, si bien en este caso la inclinación se orienta a “*afrontar el cambio cultural, económico y tecnológico*”. Las identidades prospectivas están configuradas por la *recontextualización selectiva* de características del pasado para defender o elevar el rendimiento económico” (*ibid.*, p.95). En este caso, lo primordial son las carreras (“es decir, las disposiciones y los rendimientos económicos”), la participación en la nueva esfera económica.

## ii. Identidades pedagógicas des-centradas

Las identidades pedagógicas des-centradas remiten a identidades en las que “las instituciones relevantes tienen cierta autonomía en relación con sus recursos” (*ibid.*, pp.95-96):

En el caso de la identidad terapéutica, la autonomía de la institución es necesaria para producir las características de esta identidad: una modalidad integrada de conocimientos y una modalidad participante, cooperativa, de relación social. En el caso del mercado des-centrado, la autonomía es necesaria para que la institución y sus unidades puedan variar sus recursos con el fin de producir un *output* competitivo.

Los recursos que construyen la identidad de mercado des-centrada hacen referencia a una institución educativa con “una autonomía considerable con respecto al uso de su presupuesto, la organización de su discurso, la forma de utilizar su personal, el número y el tipo de profesores, las asignaturas que construye” (*ibid.*, p.96). En este sentido, es una práctica pedagógica dependiente del mercado en el que se adquiriera la identidad y dirigida a optimizar la posición de la institución en dicho mercado. Esta optimización tiene su principal exponente en que el sentido de la transmisión es la producción de identidad con un valor de cambio en el mercado, de acuerdo al cual se desarrolla la práctica.

Por último, Bernstein explica que la identidad terapéutica des-centrada, no tiene excesiva relevancia en “ningún campo”. La transmisión en este caso

se define por unos límites débiles, jerarquías borrosas y redes que “disimulan el poder” (*ibid.*, p.97).

Esta propuesta de Bernstein, de 1998, puede ser sin duda releída en el contexto actual, tomando asimismo el marco de la modernización conservadora previamente expuesto<sup>78</sup>. De hecho, en el esquema en el que presenta el modelado de las identidades pedagógicas (figura 9), el propio autor hace referencia a la confluencia de agentes de la modernización conservadora (al sector conservador, que remitiría al sector “populista autoritario”, al sector neoconservador, al neoliberal y al profesional), recogiendo de este modo dicha tendencia que, recordemos, tuvo su desarrollo en el marco de las políticas conservadoras de Reino Unido. Si bien el autor explica que la identidad de mercado des-centrada es difícilmente reconocible en el momento de elaboración de su propuesta, consideramos, siguiendo con lo expuesto en el capítulo precedente, que hay elementos en la política educativa actual que llevan a la distinción estratégica de determinadas organizaciones frente otras: las pruebas estandarizadas y/o la elaboración de clasificaciones de centro son ejemplos de técnicas (“de tecnologías políticas”) de evaluación, de control, que conducen a la jerarquización de organizaciones (e incluso del propio alumnado) que deriva en un valor diferencial en un mercado educativo en el que las familias tienen un margen de elección. Estos elementos “des-centrados” quedan asimismo en relación con posturas centradas en torno a “las grandes narraciones”, a los contenidos estandarizados, homogéneos, a la estandarización en torno a un currículo nacional. En este último aspecto, consideramos que hay una mayor tendencia a las identidades pedagógicas prospectivas que a las retrospectivas. En conjunto, es en la combinación (en la confluencia o incluso en la confrontación) de estas dos posturas en las que podríamos situar las actuales luchas en el “terreno de confrontación oficial”, que no es sino el espacio que dibuja el modelo del discurso pedagógico, referido a la producción y reproducción cultural.

---

<sup>78</sup>Concretamente, en la sección 2.2 (La modernización conservadora en los márgenes del sistema).

### 3.3.2. Selección en la relación pedagógica

Una vez explicados los conceptos de posicionamiento e identidad pedagógica en el marco de la propuesta teórica y metodológica de Bernstein, estamos ya en disposición de concretar la selección como proceso propio de la práctica pedagógica. Para ello, nos fundamentamos en el desarrollo del concepto desde la teoría del discurso pedagógico que proponen Graizer, Navas y Bernad (2016). Esta propuesta se basa en una conceptualización de la selección desde dos niveles: por un lado, queda la definición del concepto como (i) “un proceso constitutivo de toda práctica pedagógica en el cual aquellos que participan son ‘selectivamente creados’”. Por otro lado, la propuesta remite a la selección como (ii) “una forma de acceso a los criterios discursivos que permiten la descripción de la construcción de los sujetos en la práctica pedagógica”. De este modo, esta definición supone una doble vertiente del concepto que recoge la imbricación de elementos de la teoría de Bernstein que hemos ido describiendo a lo largo de todo este capítulo.

Como proceso propio del desarrollo de una práctica pedagógica (i), la selección va produciendo, construyendo a los sujetos pedagógicos<sup>79</sup> como “sujetos ideales” para dichas prácticas. Una modalidad de práctica pedagógica como acción comunicativa en un contexto local específico supone la especialización de las reglas que regulan dicha comunicación. En esta especialización se va configurando no sólo la propia interacción comunicativa en relación a lo que es transmitido y al proceso de transmisión-adquisición, sino que, además, se produce una selección de los sujetos que participan en dicha comunicación. Selección, por tanto, como configuración de qué sujeto es el “posible”, el “ideal”, para dicha práctica y en dicha práctica. En este sentido, la selección no es una acción puntual de elección o de inclusión de un sujeto en un grupo: la selección supone aquí un proceso continuado a lo largo del tiempo, permanente en cuanto que inherente al desarrollo de la práctica pedagógica.

---

<sup>79</sup> Concepto con el que los autores se refieren a los/as participantes en la relación pedagógica, esto es, tanto a transmisor/a como a adquirente.

Como forma de acceso a los criterios discursivos (ii), la selección puede constituirse en herramienta de análisis para la descripción de los efectos de la práctica pedagógica en la construcción de los sujetos pedagógicos. En este sentido, cabe pensar en cómo la práctica pedagógica es realizada en torno a los sujetos pensados para la misma. Así, las posibles modulaciones de los principios que constituyen la comunicación, de las reglas que la regulan, no son ajenas al sujeto pensado como ideal en dicha relación. De esta manera, la descripción de la modalidad de práctica pedagógica, de su realización específica en un contexto local, posibilitará, asimismo, una aproximación al sujeto construido en la misma.

La selección en cuanto producción procesual de los sujetos pedagógicos supone así la realización (una realización) del potencial de significado<sup>80</sup> de una categoría. Recuperamos aquí la diferenciación entre voz y mensaje, siendo éste último el uso contextual, es decir, la realización de la categoría en un contexto dado. Por tanto, hay una selección (una realización selectiva) del potencial de significado que se concreta en una realización específica de la práctica pedagógica y, en consecuencia, en una construcción diferencial (relativa a dicha especificidad) de los sujetos pedagógicos en la misma.

La selección es un indicador de los potenciales de significados que se van a dar por legítimos en esa relación en términos de clasificación. La selección refiere a los criterios discursivos que construyen al sujeto, que le dan posibilidades e imposibilidades discursivas (*ibid.*).

En la concreción de la selección como herramienta para el análisis de la producción de identidades en prácticas pedagógicas específicas, los autores toman el concepto de clasificación puesto que permite “realizar una traducción de cómo la selección participa en la constitución de la posición de las subjetividades y qué relaciones entre posiciones se construyen en la práctica pedagógica” (*ibid.*). Hemos ampliado previamente el concepto de clasificación: así, siendo la traducción de relaciones de poder, la clasificación remite a las relaciones *entre*

---

<sup>80</sup> Potencial de significado remite al “discurso potencial susceptible de recibir forma pedagógica en el momento” (Navas, 2008, p.122).

categorías. Son los límites *entre* categorías los que especializan su voz, una especialización en relación a otras categorías y que es realizada de manera específica en el uso contextual de la misma.

*The category construction entail a voice, an identity, the potential meanings to be realised in the pedagogic practice, they are built on a social order, which is realised (in tensions, with threatens to it) in the social relations (Graizer, 2008, p. 256).*

En este sentido, si la voz de la categoría resulta de la especialización de la comunicación en un contexto específico, la construcción de la identidad pedagógica es asimismo resultado de dicha especialización, que implica un desarrollo contextual de los elementos constituyentes del código pedagógico de una práctica pedagógica específica.

*In the process of the realizations of the pedagogic codes and pedagogic discourses, at different levels, pedagogic identities are created. Pedagogic identities can be understood as the result of the projection of a given pedagogic discourse and the acquisition of a given pedagogic code. As a projection of the pedagogic discourse a discursive space is created in terms of what is expected of teachers and students inserted in a given social order, and it is constructed in the process of the realization of a given code modality (ibid., p. 255).*

La identidad pedagógica en tanto inserción de una carrera profesional en una base social (Bernstein, 1998) se produce como resultado de la práctica pedagógica, como los efectos de su especialización. Una especialización en la que las expectativas de los/as docentes inciden en la regulación específica de la práctica por su estatus en la jerarquía de la relación comunicativa en los contextos educativos.

Concretando la selección a modo de matriz metodológica, Graizer, Navas y Bernad proponen tres dimensiones para describir la selección y, siguiendo con su desarrollo teórico, describir asimismo la producción de la voz. Estas dimensiones son:

- (i) El procedimiento de incorporación y la definición del sujeto del programa, del contexto educativo específico.
- (ii) Los criterios de diferenciación que definen a los sujetos que participan en la práctica pedagógica.

(iii) La identidad pedagógica entendida como las expectativas, las perspectivas futuras que se esperan de los sujetos y de su carrera.

De esta propuesta teórica, que condensa en gran medida la teoría de Bernstein, en la investigación aquí presentada nos centramos en los aspectos que enumeramos a continuación y que desarrollamos en la siguiente parte de esta tesis, relativa a la estrategia metodológica.

El aspecto fundamental de nuestra investigación recae en los efectos de las realizaciones educativas en los contextos específicos de la FPB y de los PFCB poniéndolas en relación con las identidades pedagógicas producidas y los itinerarios posibles tras el paso por estos programas. Ahora bien, aun poniendo el centro de atención en dichos efectos, cabe considerar que, dadas las características de la selección, obtendremos asimismo cierta información de las propias prácticas educativas, precisamente porque en la producción de la identidad pedagógica, el profesorado define la especificidad de su práctica.

En otro sentido, tomamos las tres dimensiones de la selección propuestas para el análisis en dos momentos: primero, estas tres dimensiones estructuran la entrevista que ha servido de método específico para la obtención de datos en el trabajo de campo realizado. En este aspecto nos hemos servido del guión de entrevista empleado en relación al estudio de las Empresas de Inserción Social en el marco del proyecto de investigación: “La Relación Pedagógica en la Empresa de Inserción Social: Variables Contextuales”<sup>81</sup>. Así, las tres dimensiones dan a la entrevista una estructura en tres partes relativa cada una de ellas al procedimiento de incorporación (i), a los criterios de diferenciación (ii) y a la identidad pedagógica (iii) respectivamente. Dada la especificidad del

---

<sup>81</sup> Este proyecto de investigación fue financiado por la Generalitat Valenciana GV/2012/050. Los primeros resultados de dicho proyecto se presentaron en: Navas Saurin, A., Bernad i Garcia, J. C., y Abiétar López, M. (2014). Worker Selection in a Social Enterprise and the Identity Formation of those more Vulnerables. 3rd International Conference on Vulnerable Workers and Precarious Work, Toulouse (Francia); y en Abiétar López, M., Bernad i Garcia, J. C., Grau i Muñoz, A., y Navas Saurin, A. (2014). La construcción de subjetividades y la selección de trabajadores/as. Estudio en las empresas de inserción social de Castellón, Zaragoza, Madrid y Valencia. XVII Conferencia de Sociología de la Educación, Bilbao (España).

contexto educativo de la FPB y de los PFCB, hemos adaptado algunas de las cuestiones a las características propias de estos programas.

En segundo lugar, estas tres dimensiones nos han servido de referencia para el análisis de los datos obtenidos, principalmente para su organización y presentación en el sexto capítulo de esta tesis. En este sentido, las tres dimensiones nos han permitido estructurar la práctica pedagógica a la cual remiten, tal y como explicamos a continuación, concretamente en el desarrollo del modelo de análisis que orienta esta investigación.





## **II. METODOLOGÍA**

## **ESTRUCTURA DE LA PARTE II. METODOLOGÍA**

### **CAPÍTULO 4. MÉTODOS PARA EL ANÁLISIS DE LAS REALIZACIONES EDUCATIVAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS ESPECÍFICOS**

### **CAPÍTULO 5. APROXIMACIÓN AL CAMPO Y DEFINICIÓN DE LA MUESTRA: LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE BASE EN LA CIUDAD DE VALENCIA**

#### **CAPÍTULO 4. MÉTODOS PARA EL ANÁLISIS DE LAS REALIZACIONES EDUCATIVAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS ESPECÍFICOS**

Una vez presentados los fundamentos teóricos que sustentan esta investigación, en este capítulo vamos a exponer los métodos específicos mediante los cuales nos hemos aproximado al campo para obtener datos y posteriormente describir y analizar las realizaciones educativas en los contextos educativos de FPB y PFCB. En esta aproximación, hemos considerado pertinente distinguir dos secciones: por una parte, la relativa a la elaboración del modelo de análisis para esta investigación. Por otra, exponemos los métodos para la obtención de datos en el campo, esto es, en los contextos educativos específicos.

Siguiendo esta distinción, presentamos en la primera sección de este capítulo el modelo de análisis que resulta del ejercicio de integración de las propuestas que fundamentan el marco teórico. De esta manera, la ordenación de elementos y su concreción en una herramienta nos ha posibilitado especificar el análisis de las realizaciones educativas. La elaboración de este modelo para el análisis ha resultado un ejercicio complejo en el que hemos acusado especialmente la dificultad que supone ordenar elementos teóricos para constituir una herramienta adecuada con la que aproximarnos al campo de estudio. Lo que presentamos en este apartado es la resolución de dicho ejercicio en el momento de cierre de esta tesis, una resolución posible cuya reelaboración y reconsideración se extenderá, sin lugar a dudas, más allá de este trabajo.

El modelo de análisis ha adquirido un doble sentido en esta tesis: primero, la ordenación de los elementos teóricos nos ha permitido aproximarnos a los contextos educativos con una organización previa de los fundamentos teóricos que conforman nuestra posición. En un segundo sentido, el

modelo nos ha servido de armazón para el análisis de los datos obtenidos, ejercicio que ha supuesto a su vez una reconsideración del propio modelo. Iremos ampliando estas cuestiones en el desarrollo de este capítulo y de la tesis en conjunto.

Tras describir y representar el modelo, en la segunda sección del capítulo presentamos los métodos específicos empleados para la obtención de datos en el trabajo de campo realizado: las entrevistas semiestructuradas, los cuestionarios y el análisis de documentos legales.

#### **4.1. El modelo de análisis como concreción del marco teórico**

El proceso de conceptualización, necesario para sistematizar el proceso de indagación propio de la investigación empírica no puede confundirse con un ejercicio de descripción. Aquí operamos con constructos, unos constructos que deben su naturaleza a un proceso de producción teórica. Mediante el procedimiento de la conceptualización volvemos observables nuestros constructos, determinamos *lo que son* y *lo que no son*, eso sí, siempre en el contexto de un marco teórico de referencia, dado un tiempo y un espacio concreto en el que sucede esta investigación, y desde la visión de una investigadora determinada que, aun tomando por referencia las propuestas existentes, no deja de imprimir sus elecciones, selecciones y decisiones en la construcción de esas herramientas consignadas al trabajo empírico (Grau, 2013).

El marco teórico presentado en la primera sección nos ha posibilitado abordar los programas de FP de base, concretados ya en FPB y PFCB, desde diversos flancos, desde las diversas posiciones y referencias que lo conforman. En su desarrollo, hemos formulado diversas proposiciones y preguntas que nos han llevado a tejer este marco con el que nos aproximamos a las realizaciones educativas en estos programas. En un ejercicio de síntesis, concretamos dichas proposiciones y preguntas en las siguientes:

- (i) ¿Son las prácticas educativas en FP de base socialmente justas desde una perspectiva dimensional de la justicia social orientada a la paridad participativa?

- (ii) ¿Supone la FPB la instalación en una zona de inserción de la vida social? ¿Permite el tránsito entre zonas?
- (iii) ¿Es la FP de base una solución suficiente y socialmente justa a la situación de fracaso y abandono escolar de su población? ¿Es una medida comprensiva o segregadora?

Estas preguntas nos llevan a la cuestión que fundamenta esta tesis, recuperando la pregunta planteada al finalizar el segundo capítulo: ¿cómo son las realizaciones educativas en estos contextos específicos para que haya resultados diferentes en términos de producción de itinerarios? Y, tras el capítulo precedente, podríamos añadir, asimismo, en términos de identidad pedagógica producida.

Desde estas preguntas, y sin perder la posición de referencia que nos da el propio marco teórico, en este capítulo presentamos el modelo de análisis y los métodos específicos que tomamos para darles respuesta. Ya hemos anticipado que este no es un lenguaje de descripción externo en el sentido propuesto por Bernstein, siendo una tarea pendiente el hacer un uso metodológico de dicha teoría. Lo que presentamos aquí es una propuesta de relación y concreción de elementos teóricos para aproximarnos a las realizaciones educativas en la FP de base de una manera sistematizada. En este aspecto, esta propuesta ha facilitado tanto el proceso de aproximación al campo como el análisis y la organización de los datos producidos en el mismo.

Pasamos ahora a presentar el modelo y los diferentes elementos que lo vertebran, fundamentados en los referentes que sustentan nuestra posición teórica. Hemos optado por comenzar esta descripción con una breve referencia a los elementos teóricos que conforman el modelo para continuar luego explicando la estructura que le hemos dado y las dimensiones y concreciones que lo especifican. Consideramos que este orden tiene un sentido lineal que facilita la comprensión del modelo y de las relaciones que damos a sus diferentes elementos.

Este modelo es una propuesta para la descripción y el análisis de las realizaciones de la práctica pedagógica en contextos educativos específicos considerando sus efectos en la producción de itinerarios y en el posicionamiento diferencial del alumnado. De la definición de posicionamiento que tomamos en esta investigación (Afonso, Pires, Morais y Neves, 1997; Morais y Neves, 2013) destacamos dos aspectos especialmente significativos para nuestro trabajo: en primer lugar, el posicionamiento remite a la localización diferencial de los sujetos en la división social del trabajo. En este posicionamiento, el itinerario educativo hecho se convierte en un importante condicionante al desplegar una serie de itinerarios posibles y, por tanto, posiciones a las que se tiene acceso en base a la salida del sistema educativo. De este modo, el posicionamiento queda en relación con la definición de identidad pedagógica, descrita en torno a las expectativas, al futuro, a la inserción de una carrera profesional en una base colectiva. Por tanto, nos referimos a los efectos de las prácticas pedagógicas en cuanto que posicionamiento en el orden social.

En segundo lugar, destacamos que el posicionamiento condiciona el acceso de los sujetos a formas diferenciales de comunicación, lo que supone la adquisición de diferentes orientaciones de codificación (elaboradas o restringidas<sup>82</sup>) y, por tanto, la adquisición de reglas de reconocimiento y realización para contextos específicos (Morais y Neves, 2013). En este sentido, una mejora del posicionamiento supone ampliar los contextos a los que los sujetos tienen acceso. Consideramos que, consecuentemente, supone también ampliar las posibilidades de participación social en base a la adquisición de reglas de diferentes contextos. Anticipando aquí uno de los aspectos que puede definir la especificidad de las realizaciones de la práctica pedagógica, cabe pensar

---

<sup>82</sup> “A orientação de codificação restrita refere-se à orientação para significados dependentes do contexto e a orientação de codificação elaborada refere-se à orientação para significados mais independentes do contexto. O sujeito possui uma orientação de codificação elaborada quando possui regras de reconhecimento e de realização para vários contextos de comunicação, isto é, é capaz de distinguir a especificidade dos contextos (reconhecimento) e também de selecionar (realização passiva) e produzir (realização activa) os significados apropriados a esses contextos” (Morais y Neves, 2013, p.26).

en la relación entre la exigencia conceptual<sup>83</sup> (Morais y Neves, 2012) en los programas y el posicionamiento de los sujetos: una mayor exigencia conceptual que dé acceso a diferentes orientaciones de comunicación, podrá mejorar el posicionamiento de los sujetos y, a su vez, ampliar sus posibilidades de participación en la sociedad.

El posicionamiento que resulta de las realizaciones de la práctica pedagógica en FP de base queda enmarcado en las posibilidades normativas de estos programas. En este aspecto, su análisis en el contexto actual desde el marco de la modernización conservadora (Apple, 2006; Ball, 2013) pone en evidencia la situación paradójica representada en los mismos: aun estando en el sistema educativo, la norma que los regula los sitúa como programas que externalizan el fracaso escolar (Casal, García y Planas, 1998) quedando entre el campo educativo y el laboral. Una externalización que se concreta en medidas específicas como son las condiciones de acceso al programa y la consecuente focalización en una población determinada, el desarrollo de los programas marcado por una baja exigencia conceptual y las limitadas posibilidades de continuación en relación a las vías ofrecidas al alumnado egresado<sup>84</sup>. Estas medidas reflejan, en conjunto, un proceso de mercantilización del sistema educativo y de individualización de los itinerarios del alumnado que agudiza su posicionamiento diferencial en la estructura educativa. En este sentido, las características de los programas ponen de manifiesto su valor, entendido aquí desde la descripción de identidad de mercado descentrada propuesta por Bernstein (1998, p.36) que, recordemos, remite a la producción de identidad con un valor de cambio en el mercado, de

---

<sup>83</sup> En la definición de exigencia conceptual seguimos asimismo el desarrollo teórico de Moraes y Neves “*A exigência conceptual é, assim, definida como o nível de complexidade em educação científica traduzido pela complexidade do conhecimento científico e pela força da fronteira das relações intradisciplinares entre conhecimentos distintos de uma dada disciplina científica e também pela complexidade das capacidades cognitivas*” (Morais y Neves, 2012, p.5). Si bien las autoras se centran en el estudio de disciplinas científicas, consideramos que esta definición de la exigencia conceptual en base a la complejidad del conocimiento, la complejidad de las capacidades cognitivas, así como las relaciones entre conocimientos es extrapolable a cualquier contexto educativo formal.

<sup>84</sup> Aunque aquí nos referimos a la situación del alumnado egresado, consideramos que dirigir la atención hacia las altas tasas de abandono de la FP de base supondría reafirmar esta externalización del fracaso. En este sentido, el abandono educativo en FP de base sería otra posición desde la que abordar la exploración de estos programas que permitiría completar la investigación aquí propuesta.

acuerdo al cual se desarrolla la práctica pedagógica. En su totalidad, sintetizando el segundo capítulo, esta especificidad estratégica de los programas nos lleva a definirlos como una política de inserción (Castel, 1997). Este es el punto de partida que tomamos en la elaboración del modelo de análisis que presentamos. De esta manera, siendo la FP de base una política de inserción, hemos optado por denominar la identidad pedagógica que resulta del análisis normativo de la FP de base como una identidad de inserción (figura 10).



Fuente: Elaboración propia.

La identidad de inserción se presenta de antemano como socialmente injusta siguiendo la concepción de justicia social que orienta este trabajo. Así, aunque esta política de carácter afirmativo sea una solución posible a la injusticia social, la consideramos limitada. En este aspecto, recuperamos la diferenciación de Fraser (1997, p.19) de políticas afirmativas y transformativas: las primeras son aquellas que corrigen “los resultados inequitativos de los acuerdos sociales, sin afectar el marco general que los origina”, mientras que las segundas son aquellas soluciones que suponen la “reestructuración del marco general implícito que los origina”. La FP de base puede considerarse, de partida, una política afirmativa porque se dirige a corregir los resultados inequitativos de los acuerdos sociales, pero no el marco y los procesos que los genera. Esta limitación e insuficiencia deriva en que la participación que se posibilita al alumnado tras su paso por los programas sea asimismo limitada y limitante en base a la posición en la que queda ubicado y a los contextos a los que tiene acceso.



Incidimos en que el elemento que determina esta consideración es la norma legal que regula los programas, esto es, la estructura que establece los límites a la producción de identidades y a los itinerarios posibles del alumnado, en definitiva, el marco en el cual se desarrollan las prácticas pedagógicas en los contextos específicos. Una estructura que mantiene la posición de los sujetos en una zona vulnerable del espacio educativo que resulta de un itinerario previo de fracaso escolar e incluso la extiende al espacio laboral y social al condicionar los itinerarios futuros de estos/as jóvenes. Desde esta consideración, pasamos ahora a detallar el modelo para el análisis.

#### **4.1.1. Estructura del modelo: niveles y contextos en la producción de identidades pedagógicas**

Para estructurar nuestro modelo hemos tomado como referencia el modelo de discurso pedagógico de Basil Bernstein, que recuperamos y representamos esquemáticamente en la figura 11. Cabe recordar aquí que el discurso pedagógico está determinado por una red de interrelaciones en la que intervienen diversos campos y contextos. El modelo del discurso pedagógico representa la producción y la reproducción del discurso pedagógico oficial y contiene tres niveles de análisis: generación (i), recontextualización (ii) y transmisión (iii). Los dos primeros remiten a la producción del discurso pedagógico y el tercero a la reproducción. La diferenciación de estos niveles posibilita representar el proceso de recontextualización que experimenta el discurso pedagógico oficial en los diferentes campos y contextos implicados. Este proceso hace posible que el discurso pedagógico no se mantenga estático entre niveles: “la producción y reproducción del discurso pedagógico implica procesos extremadamente dinámicos, lo cual hace posible el cambio” (Navas, 2008, p.147).

Figura 11: Estructura del modelo del discurso pedagógico de Bernstein



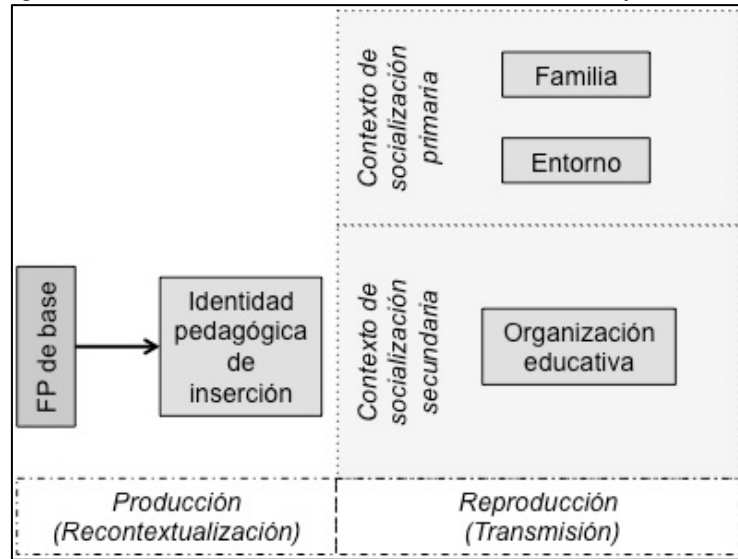
Fuente: Elaboración propia.

En el nivel de generación (i) queda el campo del Estado, influenciado por el campo de la economía y el campo de control simbólico y que controla de manera directa el CRO. Éste, junto al CRP, interviene en el proceso de recontextualización del discurso pedagógico en el nivel de recontextualización (ii). En el nivel de transmisión (iii), tiene lugar la relación pedagógica entre transmisores y adquirientes en contextos específicos y especializados en la que se transmite el texto privilegiante. Transmisión que, recordemos, tiene como objetivo el posicionamiento de los sujetos en relación a un discurso instruccional y a un discurso regulador (Morais y Neves, 2007).

El modelo de discurso pedagógico incluye, asimismo, diferentes contextos de reproducción cultural: el contexto de socialización primaria, que remite a la familia y a la comunidad, y el contexto de socialización secundaria, relativo al contexto específico en el nivel de transmisión en el que tiene lugar la comunicación pedagógica especializada. Por tanto, dicho modelo incluye contextos externos al sistema educativo considerando las posibles relaciones entre contextos.

La estructura de nuestro modelo, dirigido al análisis de las realizaciones educativas, se basa en dos niveles del discurso pedagógico y en los contextos de producción y reproducción cultural que incluyen. Presentamos estos ejes que lo vertebran en la figura 12.

Figura 12: Estructura del modelo de análisis: niveles y contextos



Fuente: Elaboración propia.

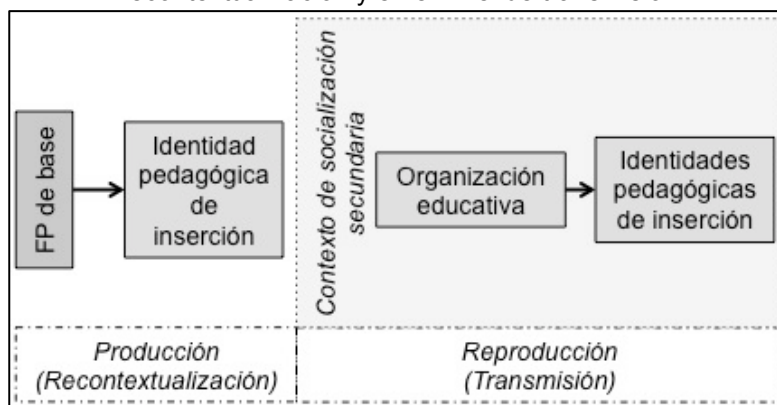
De los niveles que incluye el modelo del discurso pedagógico, hemos tomado dos: el nivel de recontextualización (ii), que remite a la producción del discurso pedagógico oficial, y el nivel de transmisión (iii), relativo a la reproducción del discurso en las prácticas pedagógicas en los contextos educativos específicos, que situamos en la organización educativa.

Hemos concretado el nivel de producción en la política educativa que regula de manera específica la FP de base, enmarcada en la política educativa que ordena, a su vez, el sistema educativo español. Siguiendo con las proposiciones que sustentan la base teórica de esta tesis, hemos indicado que la identidad pedagógica producida en este nivel es una identidad de inserción. En el nivel de reproducción, hemos situado tanto los contextos de socialización secundaria (las organizaciones educativas) como los de socialización primaria (familia y entorno). Si bien centramos nuestro trabajo en el primero, cabe tener en cuenta, siguiendo asimismo con los referentes teóricos expuestos, la influencia que tienen familia y entorno tanto en el proceso educativo como en el proceso de transición del alumnado. De ahí que hayamos optado por incluirlo en el modelo aun cuando no ha sido objeto directo de estudio.

La inclusión de los niveles de producción y reproducción nos permite incorporar la representación del proceso de recontextualización que sigue el discurso pedagógico y que remite a su reubicación en diferentes

niveles. En este mismo sentido, consideramos que las identidades pedagógicas producidas pueden sufrir cambios desde el nivel de producción hasta el nivel de reproducción. Este dinamismo posibilita que en el nivel de transmisión (es decir, en las prácticas pedagógicas en las organizaciones educativas) se puedan producir identidades alternativas a la producida en el nivel de generación, identificada aquí como identidad pedagógica de inserción. Por tanto, la inclusión de estos niveles tiene como objetivo representar cómo esta identidad puede variar desde el nivel de recontextualización hasta el nivel de transmisión como resultado de las diversas realizaciones posibles de la comunicación pedagógica en el contexto de socialización secundaria (figura 13).

Figura 13: Modelo de análisis: producción de identidad pedagógica en el nivel de recontextualización y en el nivel de transmisión



Fuente: Elaboración propia.

En este último aspecto, y como elemento clave para la comprensión del modelo presentado, es fundamental tener en cuenta que si bien el nivel de recontextualización (ii) es común en el desarrollo de la FP de base en la ciudad de Valencia, el nivel de reproducción (iii) varía en función de la organización educativa en la que nos situemos. Por tanto, presuponemos que en este nivel (iii) la identidad pedagógica producida va a ser significativamente diferente entre organizaciones en base a las características específicas de cada contexto y de las prácticas pedagógicas que tengan lugar en el mismo. En un paso más en la concreción de la recontextualización, cabría tener en cuenta que en el propio nivel de transmisión (iii) será posible identificar reubicación en el paso del contexto de la organización al contexto específico de las aulas,

por lo que la identidad pedagógica producida aún puede variar en base a la práctica pedagógica de cada docente.

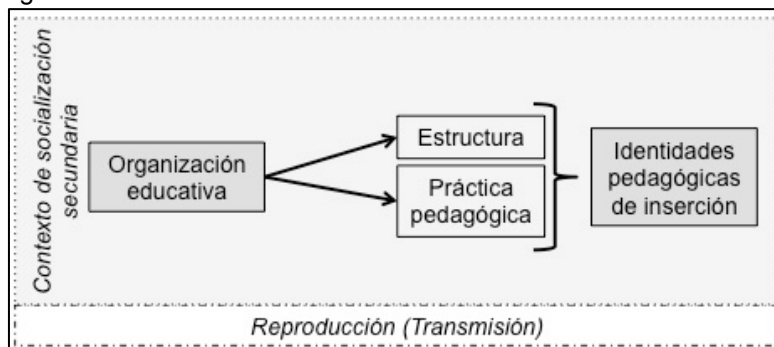
Pasamos ahora a concretar los aspectos que hemos especificado en cada uno de los contextos incluidos en el modelo.

#### **4.1.1.1. Contexto de socialización secundaria: las organizaciones educativas**

Siendo el objetivo propuesto la descripción de las realizaciones educativas en los contextos educativos específicos, el contexto que adquiere relevancia en nuestro modelo es el de socialización secundaria, que remite aquí a las organizaciones educativas que imparten programas de FPB y/o PFCB. Hemos optado por discernir dos aspectos de las organizaciones que consideramos remiten a elementos significativamente diferentes y asimismo relevantes para la distinción de las realizaciones educativas: la estructura y la práctica pedagógica (figura 14).

- (i) En la estructura hemos incluido los siguientes aspectos que nos permiten caracterizar la organización: su estructura, los recursos disponibles y la familia profesional en la que se sitúan los programas ofertados. Cabe pensar que estos aspectos conforman la “identidad” de la organización en cuanto que elementos que la diferencian respecto a otras.
- (ii) La práctica pedagógica la relacionamos directamente con la didáctica, con la relación educativa entre docentes y discentes en el nivel de transmisión. En este caso, es la especialización de la práctica el elemento de diferenciación. Un aspecto que podríamos poner también en relación con la “identidad” de la organización como elemento que la puede distinguir de otras.

Figura 14: Modelo de análisis: contexto de socialización secundaria

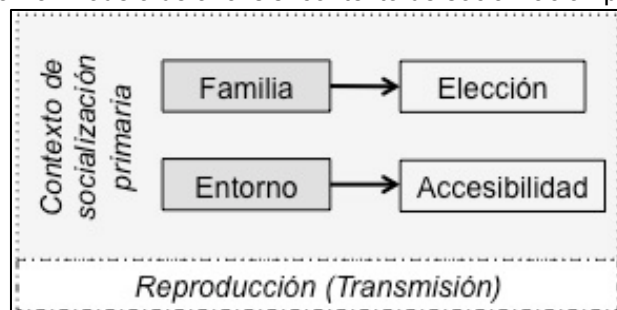


Fuente: Elaboración propia.

#### 4.1.1.2. Contexto de socialización primaria: familia y entorno

Aun desarrollando el análisis de la investigación en el contexto de socialización secundaria, consideramos que es necesario incluir en el modelo el contexto de socialización primaria (figura 15) dada la posibilidad de influencia de familia y entorno en el itinerario educativo recorrido por el alumnado, tal y como hemos recogido en el primer capítulo al presentar la posición teórica respecto a la transición.

Figura 15: Modelo de análisis: contexto de socialización primaria



Fuente: Elaboración propia.

La familia tiene un papel clave en las transiciones que realiza el alumnado. Ciñéndonos al ámbito de esta tesis, cabe pensar en la influencia que puede tener tanto en las transiciones internas como en las externas. El entorno familiar se convierte en un condicionante social en relación a la posición de partida desde la cual el alumnado desarrolla su itinerario educativo (Casal, 1997; Casal *et al.*, 2006a). Una influencia que se mantiene durante todo el itinerario: de este modo, la familia puede estar presente en diversas circunstancias que condicionen el itinerario del/la joven, como en la elección de centro, en la posibilidad de apoyo

educativo o en el acceso a recursos más allá de la educación formal, entre otras. En ese sentido plantean Casal *et al.* (2006a, p.29) que el itinerario vital es “construido por elecciones y decisiones del individuo, pero bajo determinaciones familiares o del entorno próximo, determinaciones estructurales del contexto amplio, y determinaciones de orden cultural y simbólico”. Elementos estructurales, como las características de la *nueva* cuestión social, del orden laboral y del propio sistema educativo, que se suman como condicionantes del itinerario recorrido.

Hemos destacado en el modelo el papel de la familia principalmente como influencia, como orientación en la elección del programa al que acceda el alumnado, decisión que se hace oficial mediante el procedimiento de entrada al programa en el que la familia (o, en su caso, los/as tutores/as legales del menor) decide finalmente en base a las recomendaciones que el equipo docente y orientador especifica en el consejo orientador<sup>85</sup>.

Cabría esperar que esta orientación familiar se dirigiera a tres aspectos del itinerario educativo del alumnado: a la vía educativa, a la familia profesional y a la organización educativa. En primer lugar, el entorno familiar puede valorar la entrada al programa como opción frente a otros programas o medidas compensatorias ya que, en última instancia, la decisión final es suya, si bien el consejo orientador de los centros de origen puede ser influyente respecto a la vía elegida.

En segundo lugar, una vez se opta por la vía de la FPB (o de los PFCB), la elección pasa por la organización educativa y por la familia profesional. Es en estos dos aspectos en los que cabría esperar un mayor margen de decisión de las familias y en el que pueden ser determinantes los aspectos propios de la organización: sus características, su tradición y, en conjunto, su distinción respecto a otras organizaciones. En relación a esta elección, es relevante subrayar el acceso diferencial a la información que puedan tener las familias respecto al conocimiento del sistema educativo

---

<sup>85</sup> Ampliamos esta cuestión en el capítulo 5 al describir el procedimiento de entrada al programa en la concreción de la aproximación al campo y la definición de la muestra.

y de sus vías, así como de las organizaciones y de su tradición. Consideramos que esta cuestión remite en gran medida a la situación social de la familia y del entorno, incluso más allá de la posible orientación recibida en los centros de origen.

Por lo que respecta al entorno, destacamos principalmente las posibilidades formativas en cuanto ubicación y accesibilidad real de los centros (Pitarch y Uceda, 2015). En este aspecto, tenemos en cuenta la distribución geográfica de los servicios públicos, en nuestro caso, de las organizaciones que ofertan FPB y PFCB en la ciudad de Valencia. Esta distribución, que detallamos en el siguiente capítulo, refleja una caracterización diferencial de las zonas de la ciudad en base a los servicios ofrecidos. De este modo, es significativo el impacto que pueda tener en el proceso de transición de los y las jóvenes el denominado “efecto barrio” (Cano Hila, 2011<sup>86</sup>; Pitarch y Uceda, 2015). Si bien no vamos a centrarnos en este efecto en el análisis de las realizaciones educativas, no cabe duda de que pensar en la localización de las organizaciones desde la accesibilidad de las mismas es, asimismo, una cuestión de justicia social: la equidad en el acceso a los recursos, la “accesibilidad objetiva” (Pitarch y Uceda, 2015, p. 81), supone facilitar tanto el acceso del alumnado a las organizaciones como la intervención educativa desde los mismos. En este aspecto, además, cabría pensar en que las posibilidades de acceso a la organización pueden ser también un condicionante de la elección en el entorno familiar.

---

<sup>86</sup> En su tesis doctoral sobre los procesos de integración y exclusión social juvenil la autora incluye un desarrollo en torno al efecto del barrio en el que concreta que: “Durante años, el efecto barrio se ha presentado como una influencia determinante perjudicial para las personas residente en barrios desfavorecidos, lo cual suponía una fuerte carga estigmatizante para estos territorios y sus ciudadanos. Por otro lado, recientes investigaciones –esencialmente desarrolladas en el ámbito europeos- han propuesto el barrio como un lugar clave para la re-politización de la ciudad, y un escenario privilegiado para desarrollar nuevas formas de solidaridad, de integración y cohesión social. Se entiende el barrio como una estructura de oportunidades territoriales (Kennett y Forrest, 2006; Musterd et al., 2006). Desde esta perspectiva, cada barrio representa una estructura de oportunidades determinada para los residentes, configurada por la interacción entre la esfera del mercado, la esfera política y la esfera social” (Cano Hila, 2011, p.47).



#### **4.1.2. Dimensiones para el análisis: lo pensable en FP de base**

El modelo que estamos presentando se dirige a la descripción y al análisis de realizaciones educativas, de manera que nos centramos en la relación pedagógica que tiene lugar en contextos educativos específicos. En un paso más en la presentación del modelo, pasamos ahora a concretar cómo planteamos la descripción de dichas realizaciones posibles. Para este fin, hemos optado por servirnos de dos aportaciones teóricas que disponemos en dos momentos.

En un primer momento, seguimos la propuesta de Claudia Jacinto (1998), quien diferencia tres estrategias de intervención de las organizaciones educativas de FP (captación y selección, formación e intermediación) que nos sirven aquí de referencia para conectar los elementos de la organización (estructura y práctica pedagógica) con las realizaciones educativas. Para ello, como explicamos en el siguiente subapartado, ponemos en relación estas tres estrategias con las dimensiones de la selección: procedimiento de incorporación, criterios de diferenciación e identidad pedagógica (Graizer, Navas y Bernad, 2016) explicadas en el capítulo previo.

Teniendo la estructura para la concreción del análisis en estas tres dimensiones, en un segundo momento especificamos la descripción de las realizaciones educativas considerando el proceso de selección. Este proceso, como hemos explicado previamente, nos permite describir las características de la práctica pedagógica y, en última instancia, las identidades pedagógicas producidas en la misma.

Ya como último paso en el modelo, consideramos la inscripción de la identidad pedagógica producida en el proceso de transición, fundamentalmente en la transición profesional. En este aspecto seguimos las aportaciones del GRET que, recordemos, diferencia modalidades de transición desde una perspectiva biográfica en el estudio de las transiciones basada en un concepto de juventud “que se focaliza en el proceso de adquisición, enclasmamiento y de emancipación familiar plena

(Casal *et al.*, 2006a, pp.28-29). En base a estas modalidades proponemos que es posible diferenciar las identidades pedagógicas producidas en las realizaciones educativas.

Pasamos ahora a ampliar todos estos elementos del modelo en los siguientes subapartados.

#### **4.1.2.1. Dimensiones de la selección en el contexto de socialización secundaria**

En la concreción de las dimensiones de la selección hemos optado por poner en relación dos referencias teóricas: la ya comentada propuesta en torno a la selección en la práctica pedagógica (Graizer, Navas y Bernad, 2016) y la propuesta de Claudia Jacinto (1998). Empezamos explicando esta última.

Claudia Jacinto (1998) presenta un análisis de la formación para el trabajo dirigida a jóvenes en sectores de pobreza. La autora parte de una aproximación a la calidad de las organizaciones en relación a cinco criterios que resultan de diversas investigaciones en torno al tema. Estos son: la pertinencia en relación a la demanda del mercado de trabajo, la relevancia en relación a las características, las expectativas y necesidades educativas de los/as propios/as jóvenes, la integralidad de la inserción; y la eficacia y la eficiencia, relativas respectivamente al cumplimiento de los objetivos y a la adecuada relación en dicho cumplimiento entre costo y beneficio. Desde este enfoque multidimensional de la calidad de esta formación, Jacinto desarrolla un análisis en torno a tres ejes: la identidad diferenciada de los actores que intervienen, la heterogeneidad educativa y social de la población que asiste a esta formación, y los distintos componentes de las estrategias de intervención desplegadas (figura 16).

Figura 16: Componentes de la estrategia de intervención con las identidades profesionales

Estrategias de intervención		Cuadro 1									
		Formación					Intermediación				
		Técnica		Reforzamiento de habilidades básicas	Habilidades sociales	Otra formación ampliada	Atención social	Pasantías	Grupos de trabajo	Micro-emprendimiento	Escuela productiva
Identidades Insitucionales*	Centros de formación (educativo)	Práctica en taller	Con producción	Discontinua	Informal	Deportes, salidas	Eventual por derivación	No	Algunos casos	No	Algunos casos
		Componente central	Componente central	Componente central	Componente central	Componente central	Componente central	Componente central	Componente central	Componente central	Componente central
		Eventual	No	Algunos casos	A veces institucionalizada	Componente central	Sí, acompañamiento y derivación	Eventual	Eventual	Eventual	No
Centros comunitarios (atención, promoción, Asistencia)	Promoción con base territorial dirigida a la participación en actividades variadas (planificación participativa)	En general orientada al autoempleo	Discontinua	Algunos casos	Informal o talleres reflexivos	Algunos casos	Componente central	Eventual	Eventual	Algunos casos	No
		Componente central	No	No	Marginal	No	Eventual y por derivación	Componente central	No	No	No
Nuevas instituciones (capacitación)	Promoción s/criterio territorial por parte de la institución y/o en oficinas regionales del programa; oferta de formación precisa	Componente central	No	No	Marginal	No	Eventual y por derivación	Componente central	No	No	No

\* Según grado de centralidad de la Formación Profesional.

Fuente: Jacinto, 1998, p.334.

Del conjunto de la propuesta hemos optado por centrarnos en las estrategias de intervención: (i) captación y selección, (ii) estrategias de formación (que diferencia en función de los componentes, objetivos y contenidos que la conforman) y (iii) articulaciones con el contexto, que incluye tanto otras organizaciones educativas como el mercado laboral.

Consideramos que estas estrategias corresponden de manera adecuada a los tres momentos en los que estructuramos el proceso educativo: la entrada (“captación y selección”), la formación y la intermediación, entendida ésta última como la salida hacia otras instituciones, que puede resultar bien en una transición a otra formación (TEE) o bien en una transición al trabajo (TET). Asimismo, responden a los momentos del proceso que hemos indicado en la propuesta para el análisis de la justicia social en educación en el primer capítulo de esta tesis<sup>87</sup>. En este aspecto, pues, recoge lo planteado en la perspectiva teórica.

Hemos decidido adaptar la nomenclatura de una de las estrategias propuesta por Jacinto a las circunstancias específicas de la FP de base. De este modo, sustituimos “captación y selección” por incorporación, evitando así, en primer lugar, confusiones con el concepto de selección, que tiene un sentido muy específico en esta tesis. En otro aspecto, consideramos que la situación de los programas (FPB y PFCB) en el sistema educativo y, sobre todo, la situación del alumnado aún en edad de escolarización obligatoria, no requiere de estrategias de captación por parte de las organizaciones. De hecho, la entrada se produce previa derivación del centro de origen y posterior acuerdo por parte de familia (o responsables legales del/la menor) y alumnado, lo que nos ha llevado a considerar más adecuado el término incorporación.

Por lo demás, mantenemos formación tal y como lo plantea la autora, en relación a los elementos que conforman la práctica pedagógica en sí. Cabe tener en cuenta, en base a lo presentado en el capítulo precedente, que la formación desde la propuesta de Jacinto se centra en aquello que es transmitido en la práctica y no en la descripción del transmisor. Como veremos, su imbricación con el concepto de selección amplía esta aproximación.

En relación al concepto “intermediación”, optamos por mantener el mismo término. En este caso, cabe anticipar que será la intermediación, es decir,

---

<sup>87</sup> Concretamente, en el apartado 1.1.5 (Propuesta para el análisis de prácticas educativas desde una concepción dimensional de justicia social).

las posibles articulaciones con otras organizaciones y con el mercado de trabajo, uno de los elementos más significativos en la concreción de los itinerarios futuros posibles del alumnado. Por tanto, la intermediación nos permitirá evaluar las prácticas educativas en base a la continuidad y a la participación que posibiliten.

En relación a las dimensiones de la selección, nos mantenemos en la propuesta de Graizer, Navas y Bernad (2016) en torno a la descripción de la selección como un proceso que deriva en criterios clasificatorios que constituyen las categorías de los sujetos pedagógicos que participan en la relación pedagógica. Recordemos que estas tres dimensiones son: (i) el procedimiento de incorporación, entendido como la definición de los sujetos que acceden al programa; (ii) los criterios de diferenciación, que definen a los sujetos participantes en la práctica pedagógica, y (iii) la identidad pedagógica, entendida ésta como los efectos esperados de la práctica pedagógica en el futuro de los sujetos.

Sin ser una relación exclusiva, dado el carácter permanente de la selección en toda la relación pedagógica, y con el fin principal de hacer más claro el modelo, proponemos poner en relación ambas propuestas distinguiendo estas tres dimensiones: incorporación, formación e intermediación.

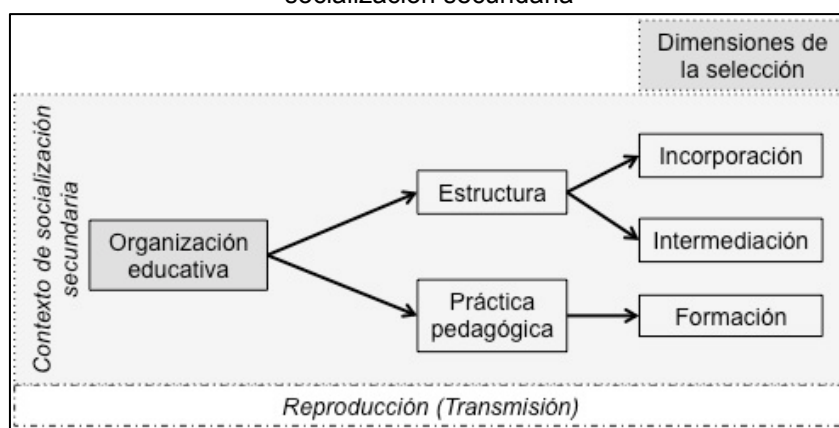
- (i) El procedimiento de incorporación -captación y selección, en el caso de la propuesta de Jacinto (1998)-, que remite a la entrada del alumnado a los programas.
- (ii) La formación, que hace referencia a los criterios de diferenciación. De este modo, las realizaciones que concretemos de la práctica pedagógica quedarán orientadas a la transmisión en el aula.
- (iii) La intermediación, que queda en relación con las expectativas de carrera, con la identidad pedagógica. Dirigimos esta cuestión principalmente al momento de finalización del programa y al itinerario posible del alumnado.

En el conjunto del modelo propuesto, vinculamos estas dimensiones con los elementos que conforman la organización (estructura y práctica pedagógica). De nuevo, es una relación que permite principalmente estructurar el modelo, ya que somos conscientes de la interrelación tanto de las dimensiones como de los elementos organizativos. La relación propuesta en este sentido es la siguiente:

- bajo estructura incluimos incorporación e intermediación porque consideramos que son dimensiones referidas fundamentalmente a aspectos estructurales y organizativos: la historia y la tradición del centro, su oferta educativa y su relación con otras organizaciones.
- Formación queda en relación con la práctica pedagógica, ya que centramos este aspecto principalmente en la relación pedagógica que tiene lugar en los contextos educativos específicos.

Este nivel queda representado en el modelo de la siguiente forma:

Figura 17: Modelo de análisis: dimensiones de la selección en el contexto de socialización secundaria



Fuente: Elaboración propia.

La especificidad de las prácticas pedagógicas viene dada por su realización, por los diferentes valores que puede adquirir el código pedagógico en un contexto específico dado. En este mismo sentido, planteamos que estas dimensiones de la selección son realizables en diferente medida en su concreción en la práctica pedagógica. De este modo, consideramos que habrá realizaciones más o menos próximas a la norma incluyendo un rango de posibilidades que, en cualquier caso, se mantienen en la estructura, en el marco de la inserción.

Hemos optado por hacer una distinción en estas realizaciones posibles como funcionales o críticas. Utilizamos estos términos tomando como referencia el análisis de las organizaciones que impartieron PGS en la provincia de Valencia realizado por Bernad, Molpeceres y Martínez (2013<sup>88</sup>) desde los planteamientos teóricos de Boltanski y Thevenot y Boltanski y Chiapello. En este análisis, los autores describen diferentes realizaciones posibles de los programas en las organizaciones que sitúan en las lógicas de justificación, es decir, en los “órdenes de justificación de la acción” (Martínez y Molpeceres, 2010) propuestos por los autores franceses. Las lógicas que definen los discursos analizados pueden ser más o menos funcionales o críticas a la lógica conexionista que caracteriza el tercer espíritu del capitalismo. Esta lógica “por proyectos” es la que define los programas siguiendo su regulación normativa, lo que no se traduce de manera directa en que las lógicas de las organizaciones educativas sean las mismas. En este aspecto, cabe recuperar aquí el potencial de la recontextualización como proceso para pensar en la reubicación y en el cambio posible del discurso pedagógico. De esta manera, en su mayor o menor proximidad a la lógica por proyectos, se producen tensiones y compromisos entre lógicas, entendidos éstos últimos como acuerdos entre las mismas para resolver las tensiones. Éstos pueden ser funcionales o críticos al orden de justificación de la acción en el que se produce el programa<sup>89</sup>.

Manteniendo este sentido de funcionalidad o de crítica, en nuestro modelo recogemos que hay diferentes realizaciones de los programas que pueden variar, estando próximas o alejadas a la norma que los regula. En

---

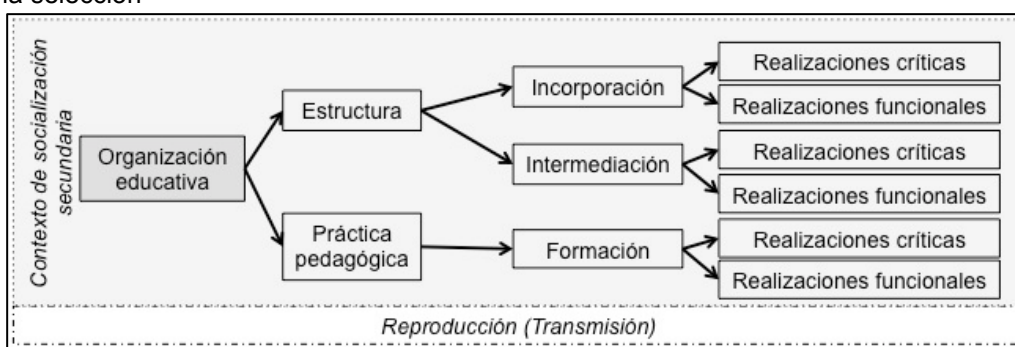
<sup>88</sup> Esta referencia remite a su vez a las tesis doctorales de dos de los autores: Bernad i Garcia, J. C. (2006). *Noves configuracions identitàries al capitalisme flexible: les lògiques de justificació presents als Programes de Garantia Social al País Valencià* (Tesis doctoral). Universitat de València, Valencia; y Martínez Morales, I. (2006). *Lógicas de justificación en el sector asociativo: un análisis a partir del discurso de trabajadores de la inserción laboral* (Tesis doctoral). Universitat de València, Valencia.

<sup>89</sup> Lo que presentamos aquí es una mención muy básica a esta propuesta teórica dirigida únicamente a explicar el uso de los términos funcional y crítico en el modelo que presentamos. Con todo, reconocemos el interés que tiene esta aproximación para el análisis de contextos educativos y remitimos en cualquier caso a las referencias de los autores y al análisis exhaustivo que proponen de estos programas. Vemos, de nuevo, como en el proceso de elaboración de la tesis han ido surgiendo aproximaciones y propuestas teóricas que dada la limitación propia del proceso no han podido ser abordadas con la dedicación que requieren.

este mismo sentido, las identidades pedagógicas producidas podrán ser más o menos próximas a la identidad pedagógica de inserción que resulta del análisis normativo.

En el modelo de análisis atribuimos estas realizaciones posibles a cada una de las dimensiones de la selección (incorporación, intermediación y formación) (figura 18). Así, consideramos que siendo estas tres dimensiones tres momentos que diferenciamos en la transmisión del discurso pedagógico y que cuentan con concreciones específicas, es necesario distinguir las realizaciones posibles en cada una de ellas para situarlas luego como críticas o funcionales respecto al marco normativo que regula los programas.

Figura 18: Modelo de análisis: realizaciones críticas y funcionales en las dimensiones de la selección



Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar que la funcionalidad o la crítica, especialmente ésta última, remite en cualquier caso a realizaciones que tienen lugar dentro del espacio que configura la norma. Es decir, siendo la identidad pedagógica producida desde la norma una identidad pedagógica de inserción (resultado al que llegamos en base a los criterios de incorporación al programa, al contenido de la formación, así como a las posibilidades de intermediación con otros contextos educativos), no cabe esperar que los programas produzcan identidades pedagógicas de integración<sup>90</sup>. En este aspecto consideramos que la capacidad de agencia concretada en las realizaciones educativas queda constreñida en este marco normativo. Ahora bien, también hemos asumido que hay un margen de cambio

<sup>90</sup> Utilizamos esta denominación manteniendo la diferenciación propuesta por Castel (1997) entre políticas de integración y políticas de inserción.

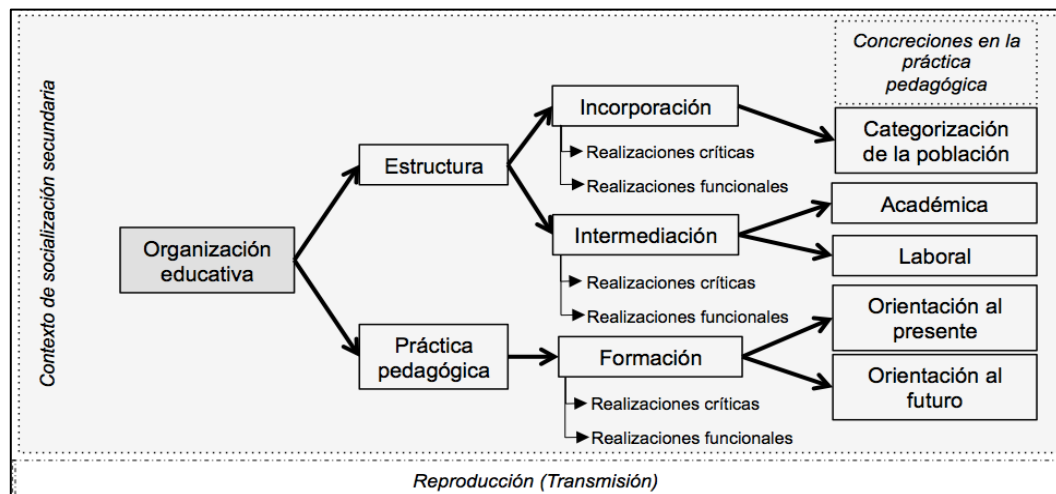


derivado del propio proceso de recontextualización y de las características del campo educativo, lo que supone que, aun en el marco de la inserción, haya espacio para la producción de identidades pedagógicas con posibilidades diferenciales de participación en la vida social.

#### 4.1.2.2. Concreciones en la práctica pedagógica para el análisis de las realizaciones educativas

En el último paso en la concreción del modelo nos situamos ya en la práctica pedagógica, es decir, en la comunicación especializada en los contextos locales. En este nivel proponemos concreciones de las tres dimensiones de la selección (figura 19).

Figura 19: Modelo de análisis: concreciones en la práctica pedagógica de las dimensiones de la selección



Fuente: Elaboración propia.

##### 4.1.2.2.1. Concreciones en la práctica pedagógica de la incorporación

En la incorporación destacamos principalmente la clasificación que se realiza del alumnado que accede al programa. En este aspecto, si bien el proceso de admisión tiene una serie de pasos regulados por la norma que han de realizar todos/as los/as jóvenes que acceden al programa<sup>91</sup>, es posible distinguir dos accesos: el del alumnado que es derivado desde la propia organización y, por tanto, tiene ya un recorrido previo en la misma, y el del alumnado que procede de otras organizaciones educativas.

<sup>91</sup> Especificamos el procedimiento que sigue el alumnado en la incorporación a los programas en el siguiente capítulo.

Hay que considerar que esta clasificación del alumnado es posible únicamente en aquellas organizaciones con posibilidad de derivar y de recibir estudiantes, principalmente IES públicos y centros privados (CP en adelante), y no en aquellas que únicamente reciben: centros privados de Formación Profesional (CPFP en adelante), CIPFP y entidades sin ánimo de lucro (ESAL en adelante). Esto nos lleva a incidir en que la incorporación es principalmente una cuestión organizacional delimitada por las condiciones y los requisitos de acceso al programa.

#### **4.1.2.2.2. Concreciones en la práctica pedagógica de la intermediación**

En la intermediación hemos concretado los itinerarios posibles del alumnado tras su paso por el programa. En este caso hemos optado por distinguir entre la concreción académica y la laboral siguiendo con la distinción de las transiciones externas entre TEE y TET.

La concreción académica remite a la continuación en el sistema educativo, bien por la vía académica (Bachillerato) o bien por la vía profesional (CFGM). Asimismo, podríamos pensar en la realización de pruebas específicas para la obtención del GESO o para el acceso a CFGM como otra de las concreciones de esta intermediación. Por su parte, la concreción laboral remite a la transición profesional, una inserción que quedaría, en principio, en correlación con la certificación obtenida en el programa.

Entendemos que estas concreciones dependen fundamentalmente de los recursos de los que disponga la organización o de la red de la organizaciones en la que pueda estar inmersa. Además, partimos de la presunción de que la disposición de unos u otros recursos no sólo proporciona las vías para el desarrollo de los itinerarios, sino que también puede ser un factor que influya en la orientación que tome la formación. Es decir, las posibilidades que ofrezca la propia organización pueden incidir en la especialización de la práctica pedagógica para facilitar que una u otra intermediación sea realizable con mayor probabilidad de éxito.

#### **4.1.2.2.3. Concreciones en la práctica pedagógica de la formación**

Concretamos la formación en dos orientaciones que consideramos puede tomar la práctica pedagógica. Así pues, proponemos la distinción entre orientación al presente y orientación al futuro retomando la idea de identidad pedagógica en cuanto expectativas de carrera del alumnado.

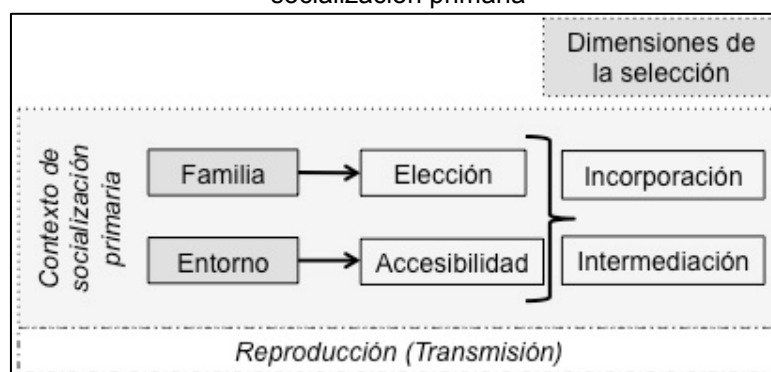
La formación orientada al presente remite a una práctica pedagógica especializada en torno a un discurso centrado en actitudes, hábitos, comportamiento, desarrollo personal. Es decir, centrada en la situación del alumnado en el momento de la formación, a la que accede tras un itinerario educativo hecho marcado por situaciones de fracaso escolar. De esta manera, se prioriza lo moral en la definición de la carrera del alumnado, en la producción de la identidad pedagógica.

La formación orientada al futuro implica una práctica pedagógica especializada en torno a un discurso dirigido al desarrollo de una carrera de conocimientos que presumimos principalmente profesionalizadora. Esta formación queda, por tanto, orientada a la intermediación, al itinerario futuro del alumnado y en ese sentido podría considerarse inicialmente más crítica que la orientada al presente.

#### **4.1.2.3. Dimensiones de la selección en el contexto de socialización primaria**

Si bien en el modelo propuesto la centralidad recae en el contexto de socialización secundaria, nos parece oportuno mencionar aquí la posible relación de las dimensiones de la selección con el contexto de socialización primaria (figura 20). De manera concreta, consideramos que esta relación se centra en el momento de incorporación e intermediación del programa. Así, aunque el contexto primario puede influir en la formación en cuanto al apoyo y acompañamiento educativo, optamos por centrar esta dimensión en el contexto educativo especializado y en la relación pedagógica entre docentes y discentes.

Figura 20: Modelo de análisis: dimensiones de la selección en el contexto de socialización primaria



Fuente: Elaboración propia.

Hemos explicado previamente el papel de la familia en la elección, que ponemos aquí en relación con la incorporación y la intermediación. Es decir, centramos el rol familiar en la toma de decisiones respecto a la entrada al programa y a la continuidad del itinerario del alumnado. En este último aspecto, cabe pensar no sólo en la orientación hacia una vía u otra del sistema educativo, sino, además, en las posibilidades que puede facilitar la familia en relación al desarrollo de una modalidad de transición basada en la adscripción familiar (Casal *et al.*, 2006a, p.39<sup>92</sup>). En este caso, el entorno familiar puede ofrecer un entorno laboral al que se incorpore el/la joven, hecho que puede condicionar tanto su proceso formativo como la propia inserción laboral.

Por lo que respecta al entorno, consideramos que la distribución de recursos educativos en el territorio -su proximidad o distancia respecto al hogar familiar- puede ser un factor influyente en la elección y en la incorporación del alumnado a un programa específico. En el mismo sentido, la proximidad puede intervenir posteriormente en la intermediación en cuanto continuidad de la formación en base a la accesibilidad de las organizaciones.

<sup>92</sup> Cabe recordar que la modalidad de adscripción familiar “identifica casos muy aislados y poco susceptibles de ser recogidos debidamente a no ser que sea mediante prospecciones cualitativas sobre colectivos muy específicos. Se trata de jóvenes que desarrollan una transición bien ligada por la familia (adscripción); supone todo lo contrario de la elección y solo se da en determinados ámbitos de minorías étnicas segregadas y, según como, en sitios de cultura rural dispersa; asimismo pueden darse algunos casos de adscripción en zonas urbanas en relación a algunas empresas familiares como el comercio al detalle” (Casal *et al.*, 2006a, p.39). De manera genérica, en esta tesis tomamos adscripción familiar como aquellas transiciones en las que el entorno familiar facilita el entorno de incorporación laboral.

Ahora bien, y situándonos en la estructura (educativa y normativa) en la que se producen estos procesos, la accesibilidad puede ser un factor facilitador de la elección, aunque no determinante de la misma. En este aspecto, cabe destacar que la situación educativa de la ciudad de Valencia quedaba organizada en el curso académico de implantación de los programas (2014-15) en base a un distrito único. Asimismo, en la normativa que regula la incorporación a la FPB y a los PFCB, la ubicación y accesibilidad no es un criterio considerado en la adjudicación de las plazas: todo el alumnado que cuente con el correspondiente consejo orientador queda en la misma situación para la incorporación. En este sentido, recuperando conceptos del marco teórico, la igualdad en el acceso queda garantizada. Sin embargo, y aquí entraría el sentido equitativo, podemos suponer que la accesibilidad puede llegar a convertirse en motivo de abandono cuando quede limitada o dificultada por la distancia y el tiempo que cabe invertir para llegar a las organizaciones. Asimismo, puede ser un factor de elección que pese más que las propias características del programa. O todo lo contrario, la accesibilidad puede tener un peso relativo o secundario frente a las características de las organizaciones (estructura y práctica pedagógica) y/o incluso frente a las posibilidades familiares (acceso a información, posibilidad de desplazamiento, entre otros).

En conjunto, tanto en relación a la familia como al entorno, la casuística puede dar lugar a múltiples factores del contexto de socialización primaria que condicionen la incorporación y la intermediación. No es este el objeto de estudio que nos proponemos, si bien es cierto que son factores que cabe al menos tener en cuenta por su posible influencia en los itinerarios (hechos y futuros) del alumnado.

#### **4.1.3. Identidades pedagógicas posibles en FP de base**

El último elemento que incluimos en el modelo remite ya a las identidades pedagógicas posibles que resultan de las prácticas pedagógicas especializadas en los contextos específicos de FP de base. Son, por tanto, las identidades pedagógicas “pensables” en base a las

características de los programas. Recogiendo todo lo expuesto previamente, lo que planteamos en este punto es la posibilidad de que la identidad pedagógica producida en la FPB o en los PFCB quede situada entre una identidad pedagógica obrera o una identidad pedagógica precaria, ambas en el marco de la identidad pedagógica de inserción.

Utilizamos las etiquetas “obrero” y “precaria” basándonos en las aportaciones teóricas del GRET y en las modalidades de transición a la vida adulta que presentan (Casal *et al.*, 2006a, 2006b). Recordemos que representan las modalidades en un espacio configurado por dos ejes: un eje en el que situar las inserciones simples o complejas en relación al ajuste de expectativas en base a la cualificación obtenida y otro eje relativo al tiempo de transición. De las seis modalidades propuestas, consideramos que si tenemos en cuenta las características de estos programas, principalmente la cualificación que certifican, son las obreras y las precarias<sup>93</sup> las que recogen en mayor medida los itinerarios posibles de estos/as jóvenes (Casal *et al.*, 2006a).

La diferenciación de modalidades de transición que presenta el GRET es el punto de partida para la distinción que proponemos aquí de la identidad pedagógica obrera y de la identidad pedagógica precaria. En este sentido, pensamos que ambas tienen en común una formación y calificación profesional limitada que condiciona inicialmente las posibilidades de inserción laboral. Ahora bien, y aquí introducimos el matiz principal para diferenciarlas: atribuimos a la primera (la obrera) una mayor definición de la carrera profesional, de los conocimientos y las expectativas de futuro que, en conjunto, definen una identidad pedagógica. La segunda (la

---

<sup>93</sup> Para facilitar la comprensión de esta descripción, recuperamos aquí la cita del primer capítulo: las “trayectorias obreras: identifica[n] una inserción laboral que se desarrolla de forma rápida porque supone formación escolar corta, pero con un techo muy definido y corto de calificaciones profesionales; la aceleración en la inserción laboral va muy ligada a pautas de emancipación familiar precoz (ya sea por movilidad geográfica, o por nupcialidad precoz)”; mientras que “trayectorias de precariedad identifican itinerarios de jóvenes que son más bien simples en formación y calificación profesional; la particularidad está dominada por un mercado laboral muy precario: comprende tanto a gente con poca formación como a jóvenes que tienen titulaciones altas pero que han tenido que asumir ajustes a la baja y escasas posibilidades de promoción profesional; la precariedad no viene definida sólo por el tipo de contrato sino por la forma de vulnerabilidad en el trabajo (riesgo de paro y por poca acumulación profesional) (Casal *et al.*, 2006a, pp.39-40).

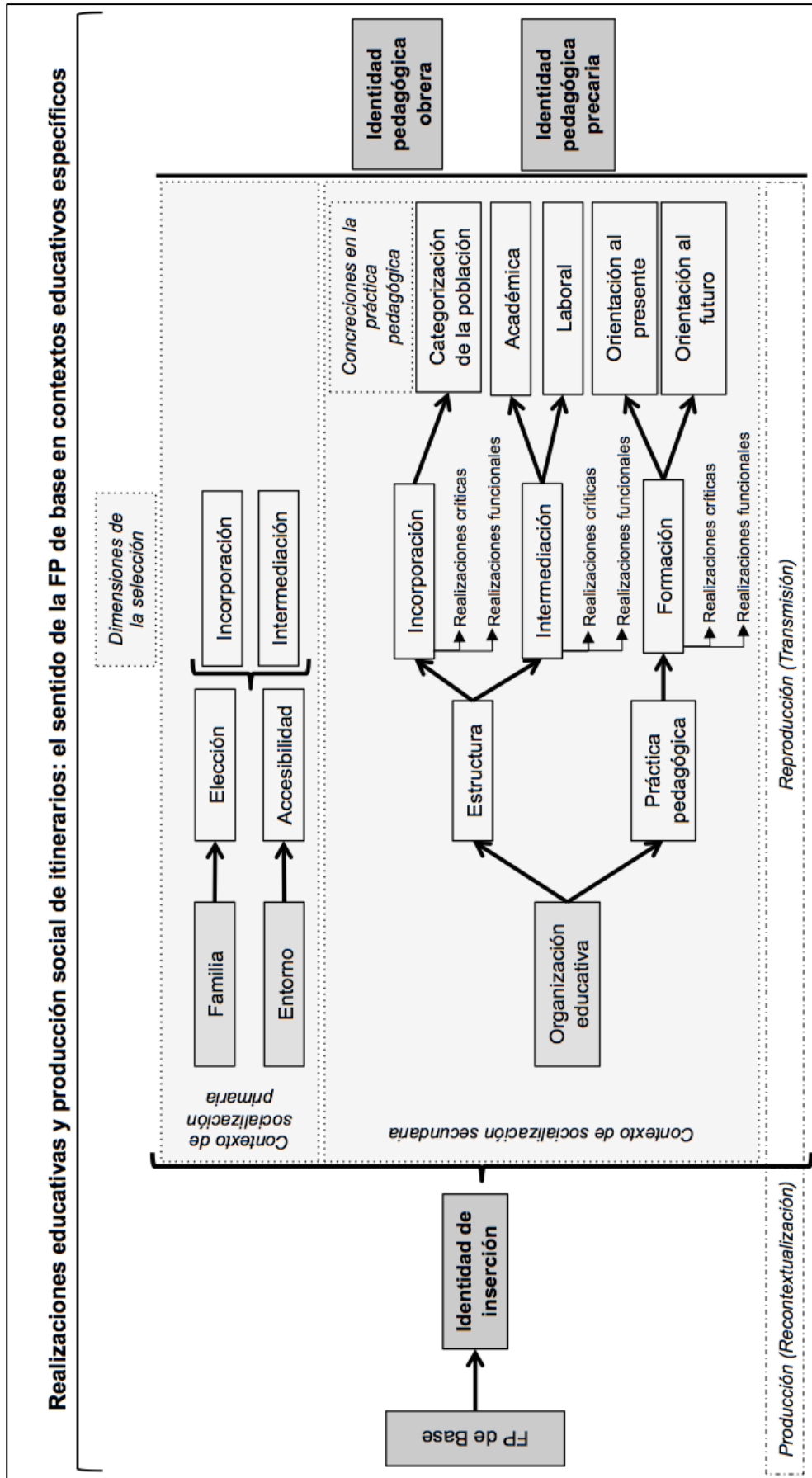
precaria) la describimos mediante una mayor instalación en la incertidumbre en base a una carrera indefinida, tanto en conocimientos como en expectativas de futuro. En ambos casos, insistimos, empleamos el término carrera desde la definición de identidad pedagógica que orienta esta tesis.

Asimismo, cabe matizar que la precariedad que define la segunda modalidad de transición adquiere desde nuestra perspectiva otro sentido en ambas identidades pedagógicas. De este modo, tenemos en cuenta que la extensión de la precariedad es un factor que incide en ambos casos porque es un determinante estructural que, en la coyuntura socioeconómica actual, influye de manera genérica en las transiciones educativas y profesionales. Por este motivo, ampliaremos esta cuestión en la contextualización que presentamos del análisis en el sexto capítulo.

#### **4.1.4. Representación del modelo de análisis**

Para completar la presentación del modelo de análisis pasamos ahora a representar el conjunto que hemos ido describiendo de manera segmentada en los apartados precedentes. Tal y como hemos explicado al iniciar este capítulo, este modelo es resultado del ejercicio de integración de las propuestas teóricas mediante las que hemos conformado el marco teórico que fundamenta esta tesis. En este sentido, recoge elementos teóricos que organizamos desde una perspectiva determinada con la que nos aproximamos al campo de estudio. Al proponer estas relaciones concretas entre los diferentes elementos exponemos cómo construimos, cómo miramos los contextos a los que nos vamos a aproximar en la investigación. No es en ningún caso un ejercicio neutral: en la ordenación de los elementos estamos construyendo y, asimismo, presentando las suposiciones que tenemos en relación a la producción de itinerarios e identidades pedagógicas en la FP de base. De ahí que en algún momento previo hayamos hablado de “lo pensable” para estos contextos educativos. Más allá de la referencia bernsteniana queremos incidir en que el modelo de análisis es una de las ordenaciones posibles para abordar la producción social en dichos contextos.

Figura 21: Representación del modelo de análisis



Fuente: Elaboración propia.



## 4.2. Técnicas para la obtención de datos

*The two forms of inquiry -quantitative and qualitative- are often viewed as distinct and incompatible paradigms in educational research (Shaffer & Serlin, 2004<sup>94</sup>). However, it has also been recognized that distinct methods of analysis are useful for addressing distinct types of questions. (...) In our research we have assumed that the two forms of inquiry are not incompatible and therefore can be used sequentially or simultaneously, depending on the kind of research questions we want to address and the data we want to obtain (Morais y Neves, 2010).*

Comenzamos esta sección con esta cita de Morais y Neves (2010) porque presenta una cuestión de relevancia al pensar en el diseño de una investigación: la elección del método para la obtención de datos en el campo de estudio. Coincidimos con las autoras en que aquello que determina esta elección es la pregunta que se plantea como objetivo del estudio realizado. Es ahí donde el método, la técnica, adquiere un sentido u otro, en el uso específico que se le da en una investigación dada. Desde esta perspectiva es desde donde hemos tomado las decisiones metodológicas que presentamos.

El modelo de análisis previamente expuesto es una ordenación determinada del entramado de elementos teóricos que ponemos en relación para aproximarnos a las realizaciones educativas en FP de base y a la producción de itinerarios e identidades pedagógicas en estos contextos. Un modelo que, en torno a las dimensiones de la selección, nos ha servido de guía en la aproximación al campo y en el posterior análisis de los datos obtenidos en el mismo. En un paso más en la presentación de la investigación realizada, lo que presentamos ahora es cómo, mediante qué técnicas, hemos obtenido los datos que analizamos posteriormente. Estas técnicas han sido tres: la entrevista semiestructurada, el cuestionario y el análisis de documentos legales.

---

<sup>94</sup> El texto al que remiten las autoras es: Shaffer, D. W., I., y Serlin, R. C. (2004). What good are statistics that don't generalize? *Educational Researcher*, 33 (9), 14-25.

#### 4.2.1. Entrevistas semiestructuradas

El objetivo propuesto y que, por tanto, orienta la elección del método de investigación es la descripción de realizaciones educativas en los contextos de FPB y PFCB. Esta descripción nos permitirá aproximarnos a la producción social en dichos contextos. Para llegar a conocer estas realizaciones, nuestra elección metodológica se centra fundamentalmente en la realización de entrevistas a los y las profesionales implicados en dichos contextos: equipo docente, equipo orientador y equipo directivo de las organizaciones educativas que imparten los programas.

La especificidad de la comunicación en la práctica pedagógica viene dada por una regulación determinada de las reglas comunicativas en un contexto dado. El control de esta regulación recae en el caso de los contextos educativos formales en los/as docentes dado su estatus en la jerarquía de dicha relación<sup>95</sup>. Siendo la selección un proceso inherente a la práctica pedagógica, creemos que para ver cómo se concreta en realizaciones educativas es necesario aproximarse al discurso de los y las profesionales, una aproximación en la que la entrevista se presenta como un método adecuado.

De forma tentativa, y en un primer desbroce, podemos presentar la entrevista, en la investigación social, como un *proceso comunicativo* por el cual un investigador extrae una información de una persona –“el informante”(…)- que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor; entendiendo aquí biografía como el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado. Esto implica que la información ha sido experimentada y absorbida por el entrevistado y que será proporcionada con una orientación e interpretación significativas de la experiencia del entrevistado. Orientación, deformación o interpretación que muchas veces resulta más interesante que la propia exposición cronológica o sistemática de acontecimientos más o menos factuales (Alonso, 1998, pp.67-68).

Empecemos por el final de la cita de Luis Enrique Alonso: la persona entrevistada proporciona la información con una orientación, deformación o interpretación de la experiencia que relata, de las preguntas a las que responde. Es en esta deformación donde esperamos obtener las

---

<sup>95</sup> Estos enunciados quedan fundamentados en el tercer capítulo de esta tesis.

diferentes aproximaciones y concreciones de la selección en la práctica pedagógica. Una deformación que resulta de su experiencia situada en un contexto específico: en este caso, en los contextos educativos en las organizaciones en las que desempeñan su labor profesional, y que puede sumarse a su itinerario laboral previo en el campo educativo.

En un nivel más amplio, dicha situación remite a un contexto social compartido por todos/as los/as profesionales: la FPB o los PFCB como programas educativos con unas características determinadas por la estructura educativa y ubicados, asimismo, en una estructura social, económica y política que modula las posibilidades de dichos programas. Estas estructuras fijan límites, pero no determinan las acciones de los sujetos (Alonso, 1998). Recordemos la posibilidad de variación implícita en la definición de un campo: es esta posibilidad la que nos puede llevar a identificar diferentes realizaciones educativas aun estando situadas en una misma estructura.

Volvemos a la cita de Alonso: la entrevista es un proceso comunicativo. La entrevista que hemos realizado no es un cuestionario cerrado, aunque sí contábamos con un guión de preguntas preestablecido en torno a la selección siguiendo las dimensiones de la misma como estructura. En esta comunicación, algunas de las preguntas, y también de las respuestas, pueden llegar a generar reflexiones<sup>96</sup> en quien entrevista y en quien es entrevistado/a. En este aspecto, la comunicación y las reglas que la regulan han tenido cierta flexibilidad en torno al guión.

El guión de entrevista utilizado se basa en el proceso de selección en las prácticas pedagógicas locales (Graizer, Navas y Bernad, 2016). De manera específica, esta propuesta se concreta en una matriz metodológica en la que se incluyen tres dimensiones para describir la selección<sup>97</sup>. Estas tres dimensiones, que hemos tomado asimismo en la

---

<sup>96</sup> De hecho, en algunas de las entrevistas obtuvimos información de relevancia sobre los programas que fueron útiles para el proceso de investigación. Y en otro sentido, las personas entrevistadas insistieron en la reflexión que les suscitaban algunas de las preguntas realizadas en torno a su práctica profesional.

<sup>97</sup> Hemos desarrollado esta propuesta de manera específica en el apartado 3.3.2 (Selección en la relación pedagógica).

ordenación del modelo de análisis, son procedimiento de incorporación, criterios de diferenciación e identidad pedagógica. Desde estas tres dimensiones, el guión de entrevista se construye en torno a tres apartados.

- (i) Un primer apartado dedicado a generar una descripción fenomenológica del proceso de entrada,
- (ii) un segundo apartado centrado en definir a los sujetos participantes en la práctica pedagógica, y
- (iii) un tercer apartado centrado en la identidad pedagógica, es decir, en los efectos y en las expectativas que los/as profesionales entrevistados/as tienen respecto al itinerario futuro del discente.

El guión de entrevista está pensado originalmente para los contextos específicos de las Empresas de Inserción Social. Ahora bien, la selección, como proceso inherente a la práctica pedagógica, tiene lugar en cualquier contexto en el que haya una comunicación social, de ahí la posibilidad de transferirlo a diferentes relaciones pedagógicas. Por tanto, adaptamos las preguntas a la especificidad de los programas FPB y de los PFCB para su uso. Asimismo, las preguntas se adaptaron dependiendo de la función profesional de la persona entrevistada (docente, orientadora o directiva).

La decisión de entrevistar a equipo docente, orientador y directivo pasa por asumir que el proceso de selección, tal y como lo estamos tratando aquí, no es exclusivo de la práctica pedagógica en el aula. De este modo, ampliar las entrevistas más allá del equipo docente nos permite tener una visión más amplia del proceso desde la perspectiva “orientada, deformada o interpretada” (Alonso, 1998) de diferentes profesionales.

#### **4.2.2. Cuestionarios**

La segunda técnica utilizada ha sido el cuestionario, dirigido exclusivamente a los y las estudiantes que cursaban estos programas en el curso académico 2014-15. Teniendo en cuenta las dificultades legales para formalizar entrevistas con el alumnado, así como la complejidad para

extraer información para ser posteriormente analizada, escogimos un cuestionario anónimo como la técnica más adecuada.

En la elección del cuestionario optamos por adaptar los cuestionarios empleados por el GRET en el marco del proyecto internacional “*International Study of City Youth*<sup>98</sup>”. En esta adaptación, consideramos fundamentalmente la población a la que dirigíamos el cuestionario (jóvenes que cursan FP de base), por lo que creímos conveniente reducir en la mayor medida posible el número de apartados y de preguntas dejando exclusivamente las más relevantes para nuestra investigación. De esta manera, intentamos evitar también que quedaran preguntas en blanco o que el alumnado no finalizara el cuestionario, si bien es algo que no siempre es controlable. Tras una reducción considerable, finalmente los apartados que conforman el cuestionario fueron tres.

- (i) Un primer apartado con diez preguntas relativo a la situación personal y familiar del/la joven. Respecto a la situación personal se preguntaba por la edad y el país de nacimiento. En cuanto a la familia, las preguntas se dirigían a conocer el país de nacimiento de los padres, el número de hermanos, el idioma habitual en casa, así como el nivel de estudios y la situación laboral de madre y padre.
- (ii) Un segundo apartado con doce preguntas para conocer el itinerario educativo hecho por el alumnado hasta acceder al programa FPB o PFCB según correspondiera, centrándonos en el tipo de centro en el que estudiaron (público, privado o concertado), las repeticiones en caso de que las hubiera, así como en las expectativas en relación a la FPB o a los PFCB.
- (iii) Un tercer apartado con ocho preguntas dedicado a sus expectativas y dirigido a conocer los itinerarios futuros que se plantean una vez finalicen el programa.

---

<sup>98</sup> El proyecto “*International Study of City Youth (ISCY)*”, <http://iscy.org/>, es un estudio longitudinal en el que se sigue a estudiantes que están finalizando la Educación Secundaria Obligatoria con el objetivo de conocer sus procesos de transición educativa y profesional. El GRET es el grupo de investigación responsable de desarrollar el proyecto en España. Agradezco aquí la oportunidad que me dieron de colaborar en dicho proyecto tanto en las prácticas de máster como en la estancia predoctoral en 2014.

Como ya hemos explicado previamente, no es objeto de esta investigación describir las situaciones y las dinámicas familiares y su incidencia en el proceso educativo del alumnado. Ahora bien, también hemos reconocido en diferentes momentos el rol que pueden jugar en dicho proceso. Así pues, para poder, al menos, contextualizar el análisis con estos datos, optamos por incluir cierta información del entorno familiar.

En relación al alumnado, si bien el peso del análisis recae en las entrevistas realizadas al equipo docente, directivo y orientador, nos pareció oportuno contar con cierta información de los/as estudiantes para tener otro punto de vista, aunque fuera de manera limitada. Sin lugar a dudas, profundizar en el discurso del alumnado es otra perspectiva desde la que enfocar y ampliar el estudio de estos programas.

#### **4.2.3. Análisis de documentos legales**

Por último, si bien en este caso la técnica es previa a la aproximación al trabajo de campo, es necesario considerar que el análisis de documentos legales<sup>99</sup> ha sido, asimismo, un método para la descripción de los programas. En este aspecto, cabe tener en cuenta que los documentos legales se presentan como el marco, la estructura en la que se especializan las realizaciones educativas en el nivel de transmisión, esto es, en la práctica pedagógica.

El análisis de estos documentos nos ha permitido categorizarlos como una política de inserción, tal y como hemos desarrollado en el segundo capítulo de esta tesis. En otro sentido, y como explicamos a continuación en la aproximación al campo, este análisis nos ha posibilitado delimitar el sujeto pedagógico pensado para FP de base desde la norma. Por tanto, en ambos casos son resultados que nos ayudan a situarnos en estos contextos educativos.

---

<sup>99</sup> Recogemos los documentos legales analizados que regulan específicamente la FPB y los PFCB en un apartado específico de la bibliografía.

En el proceso de descripción de la investigación llevada a cabo, la finalidad de este capítulo ha sido el de presentar la estrategia metodológica utilizada para el análisis de las realizaciones educativas en los contextos específicos de la FPB y de los PFCB y para la obtención de datos en el trabajo de campo realizado. El modelo de análisis es el elemento que ha adquirido mayor centralidad puesto que ha supuesto un ejercicio teórico de relevancia en el proceso de investigación llevado a cabo. En este sentido, consideramos que es una de las aportaciones de esta tesis en relación al estudio de programas educativos.

Tras la presentación de estos elementos de la investigación, pasamos ahora a especificar la aproximación al campo centrándonos en la situación de la FP de base en la ciudad de Valencia en su primer año de implantación, una aproximación que nos permite contextualizar y concretar el trabajo de campo realizado, así como especificar la muestra de esta tesis.





## **CAPÍTULO 5. APROXIMACIÓN AL CAMPO Y DEFINICIÓN DE LA MUESTRA: LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE BASE EN LA CIUDAD DE VALENCIA**

Con el objetivo de concretar el desarrollo de la investigación, en este capítulo vamos a definir la muestra a partir de la cual hemos obtenido los datos que sustentan el análisis realizado. En esta presentación, hemos optado por comenzar explicando la concreción de los programas en la Comunidad Valenciana, su proceso de implantación y la especificidad autonómica en torno al perfil legislativo del alumnado. De este modo, esta primera sección complementa la última del segundo capítulo<sup>100</sup>, en la que hemos definido la FPB a nivel estatal.

Desde esta concreción, en la segunda sección presentamos las organizaciones educativas autorizadas para impartir FPB y/o PFCB en la ciudad de Valencia, lo que nos lleva a definir el universo de la muestra de esta investigación<sup>101</sup>. En este aspecto, pasamos ya al nivel territorial en el que se ha desarrollado el trabajo de campo, un contexto geográfico representativo dadas las características de la ciudad (Azagra y Romero, 2007; Pitarch y Uceda, 2015). En esta presentación, recogida en la tercera sección, hemos optado por especificar la distribución geográfica de la FP de base en la ciudad mediante una aproximación orientada a la descripción del entorno desde la accesibilidad de las organizaciones. Tal y como hemos propuesto en el modelo de análisis, consideramos que éste es un factor a tener en cuenta en el estudio de los programas y de las transiciones que posibilitan, de ahí su adecuación en el conjunto del capítulo.

---

<sup>100</sup> Concretamente, la sección 2.3 (La FP de base en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa).

<sup>101</sup> Presentamos una versión inicial de esta aproximación al campo en: Abiétar López, M., Navas Saurin, A. A., Marhuenda Fluixá, F., y Salvà Mut, F. (2016, pendiente de publicación).

En la última sección presentamos el trabajo de campo en el que se ha concretado esta tesis, definimos la muestra y finalizamos con el proceso de análisis seguido, enlazando así este aspecto con el último apartado del capítulo previo, relativo a las técnicas para la obtención de datos.

### **5.1. Desarrollo de la FP de base en la Comunidad Valenciana**

El curso académico 2014-15 fue el primero en el que se implantó la FPB. A partir del marco legal que regula dicha formación a nivel estatal (Ley Orgánica 2/2006 -LOE-, Ley Orgánica 8/2016 -LOMCE-, RD 127/2014 de 28 de febrero y RD 356/2014 de 16 de mayo), la Consellería de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana desarrolló la normativa autonómica específica correspondiente para dicha implantación. Desde el mismo marco legal de referencia se desarrollaron los PFCB, programas específicos de esta comunidad autónoma.

En este primer apartado vamos a describir el proceso de implantación de la FPB y de los PFCB en la Comunidad Valenciana teniendo en cuenta su concreción operativa: el procedimiento de solicitud y admisión, el perfil legislativo de los/as estudiantes definido por las condiciones de acceso a los programas y el calendario en el que se desarrolló todo el proceso.

#### **5.1.1. Implantación de la Formación Profesional Básica**

En la resolución de 16 de julio de 2014 de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación se publicó la convocatoria de admisión de alumnado de FPB para el curso 2014-15 en la que se especifican los procesos de acceso, admisión y matrícula de estos programas. Este procedimiento es el marco legal que regula la entrada de los/as jóvenes a los programas de FPB. Siguiendo con el procedimiento, los/as jóvenes han de gestionar su solicitud a través del asistente telemático de la Consellería de Educación desarrollado bajo el proyecto ITACA<sup>102</sup>. En este asistente se obtiene el modelo de solicitud, así como la información e

---

<sup>102</sup> La propia Consellería de Educación lo presenta en su página web como “una apuesta innovadora que permitirá llevar toda la gestión administrativa y académica del sistema educativo valenciano. ITACA es un sistema de información centralizado que conecta a todos los miembros que forman parte del sistema educativo” (Fuente: <http://www.ceice.gva.es/webitaca/es/>).

instrucciones en relación a la documentación requerida. En la cumplimentación de dicha solicitud es posible indicar hasta un máximo de cinco opciones en orden de preferencia. Entre la documentación a aportar se ha de incluir el consejo orientador, en el que se especifica la propuesta realizada por el equipo docente y orientador a los padres, madres o tutores legales del/la joven para que pase a un ciclo FPB. Lo describimos con detalle más adelante dada su relevancia en el proceso de determinación de la población de FPB.

Los/as jóvenes han de entregar toda la documentación en el centro en el que quieren cursar su primera opción, siendo éste el que ha de introducir toda la información en la aplicación informática y quien se responsabiliza de la documentación, así como de su transferencia en caso de que los/as estudiantes finalmente accedan a otra de las opciones indicadas. Una vez introducidos todos los datos en el plazo estipulado, se concreta la admisión desde la propia aplicación informática en base al baremo establecido que determina el orden de prioridad en la entrada, definiendo así el perfil legislativo del alumnado FPB.

#### **5.1.1.1. Perfil legislativo del alumnado de la FPB**

El baremo legislativo describe el perfil de estudiante de FPB especificando los criterios de acceso al programa. De este modo, se especifica, asimismo, la población considerada adecuada para esta formación. Una adecuación que no deja de ser una interpretación política de las necesidades de una población determinada (Fraser, 1987<sup>103</sup>), que es afirmada en base a unas condiciones específicas (principalmente carencias) a las que se proponen como solución unas políticas determinadas (Castel, 1997). En este sentido, el análisis de las políticas desde las referencias teóricas que hemos presentado en el segundo

---

<sup>103</sup> Aun centrado en el análisis de las políticas sociales dirigidas a mujeres, el análisis de Fraser resulta especialmente relevante por la relación que explica y ejemplifica entre la situación de las mujeres como sujetos en una estructura social dada y las políticas dirigidas a ellas: *"Of course, the welfare system does not deal with women on women's terms. On the contrary, it has its own characteristic ways of interpreting women's needs and positioning women as subjects. In order to understand these, we need to examine how gender norms and meanings are reflected in the structure of the U.S. social-welfare system"* (Fraser, 1987, p.108).

capítulo reaparece en estos niveles de concreción, esto es, en los desarrollos de dichas políticas.

En la concreción del baremo de acceso se tienen en cuenta las opciones señaladas por el propio alumnado en su solicitud de admisión. A partir de ahí se considera la edad como criterio de selección. En conjunto, la baremación queda establecida de la siguiente manera:

- (i) En primer lugar, se considera la primera y la segunda opción señalada por el alumnado y se tiene en cuenta su edad en este orden: jóvenes de dieciséis años cumplidos en el año natural de inicio del ciclo, jóvenes de quince y, por último, de diecisiete.
- (ii) En segundo lugar, se considera la tercera, cuarta y quinta opción señalada y se mantiene el mismo orden de edad anteriormente señalado.
- (iii) En tercer lugar, se tienen en cuenta las cinco opciones indicadas del alumnado desescolarizado y/o mayor de diecisiete años.

Desde este baremo, el perfil legislativo priorizado del alumnado FPB son jóvenes de dieciséis años de edad o que los cumplen en el año natural del inicio el curso académico. De esta manera, se propone la edad de escolarización obligatoria como la edad de entrada a estos programas. Los jóvenes de quince años quedan en segundo lugar en este perfil, remitiendo estos casos a una adelanto de la segregación, como hemos comentado al contextualizar los programas en el marco de las políticas de modernización conservadora. Por último, el alumnado de diecisiete años, y que con mayor probabilidad tiene un historial educativo de repeticiones en ESO o incluso de desescolarización, queda en último lugar en esta baremación. Este aspecto es especialmente significativo: el alumnado en peor situación en el sistema educativo, en una zona de riesgo próxima a la exclusión educativa, es el que queda, asimismo, peor posicionado para acceder a esta formación, hecho que prácticamente consolida su itinerario hacia dicha exclusión.


La edad se convierte así en el criterio fundamental en la entrada a los programas que determina el perfil legislativo de este alumnado. En este sentido, las organizaciones educativas no tienen capacidad de acción en la entrada del alumnado, sino que su papel en este punto se centra en la orientación y derivación hacia los programas.

Es significativo que, si bien no de manera explícita, la definición del perfil legislativo pase, asimismo, por la asunción de una asistencia irregular a los programas. En este aspecto, el Decreto 135/2014 regula la necesidad de que el alumnado y sus representantes legales firmen un documento como compromiso a mantener su asistencia a los programas. En caso de que esto no se cumpla, la plaza pasa a ser vacante y se oferta al alumnado en lista de espera siempre que esta situación se produzca en el primer trimestre del curso escolar. Así, la asistencia en el primer trimestre es un requisito en la selección inicial del alumnado en los programas que se suma a la edad. El perfil legislativo, por tanto, añade condiciones que se presuponen necesarias para esta población.

#### **5.1.1.2. Consejo orientador para la derivación a los programas**

En la resolución de 10 de julio de 2014 de la Dirección General de Innovación, Ordenación y Política Lingüística se establece el modelo de consejo orientador para el alumnado que cursara ESO en la Comunidad Valenciana durante el curso académico 2013-14. El consejo orientador se concreta en un informe sobre el logro del alumnado y la propuesta a padres, madres o tutores legales respecto al itinerario futuro considerado más adecuado. Entre estos itinerarios se puede proponer la incorporación a un ciclo de FPB. El consejo orientador lo elabora el equipo docente con la coordinación del/a tutor/a y con el asesoramiento del departamento de orientación siguiendo con el modelo propuesto en dicha resolución (ilustración 4).

Il·lustració 4: Modelo de consejo orientador para el alumnado que haya cursado Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana durante el curso 2013-14



ANNEX / ANEXO  
CONSELL ORIENTADOR / CONSEJO ORIENTADOR<sup>1</sup>

L'equip docent de l'alumne/a: \_\_\_\_\_, escolaritzat en el curs: \_\_\_\_\_,  
de l'Educació Secundària Obligatoria, tenint en compte el grau d'èxit dels objectius i d'adquisició de les  
competències que s'indica a continuació:  
El equipo docente del/de la alumno/a: \_\_\_\_\_, escolarizado en el curso:  
\_\_\_\_\_, de la Educación Secundaria Obligatoria, teniendo en cuenta el grado de logro de los  
objetivos y de adquisición de las competencias que a continuación se indica:

	Adquirits / Adquiridos (SI / NO)	Grau / Grado*
Objectius / Objetivos		

Competència / Competencia	Adquirida (SI / NO)	Grau / Grado*
(CL) Lingüística (CL) Lingüística		
(CM) Matemàtica (CM) Matemática		
(CI) Coneixement i interacció amb el món físic (CI) Conocimiento e interacción con el mundo físico		
(CD) Tractament de la informació i competència digital (CD) Tratamiento de la información y competencia digital		
(CS) Social i ciutadana (CS) Social y ciudadana		
(CA) Cultural i artística (CA) Cultural y artística		
(CAA) Aprendre a aprendre (CAA) Aprender a aprender		
(CAI) Autonomia i iniciativa personal (CAI) Autonomía e iniciativa personal		

\*Cal indicar, en el cas d'haver adquirit els objectius i la competència: alt, mitjà o baix.  
En la determinació del grau d'adquisició de les competències bàsiques, els equips docents aplicaran les normes establides pels seus  
òrgans col·legiats competents a este efecte, arreplegades en els documents institucionals del centre.  
Indicar, en el caso de haber adquirido los objetivos y la competencia: alto, medio o bajo.  
En la determinación del grado de adquisición de las competencias básicas, los equipos docentes aplicarán las normas establecidas por  
sus órganos colegiados competentes a tal efecto, recogidas en los documentos institucionales del centro.

Realitza la proposta següent, amb l'assessorament del Departament d'Orientació a:  
\_\_\_\_\_, per al pròxim curs escolar:  
Realiza la siguiente propuesta, con el asesoramiento del Departamento de Orientación a:  
\_\_\_\_\_, para el próximo curso escolar:

	Incorporació a un cicle formatiu de Formació Professional Bàsica <i>Incorporación a un ciclo formativo de Formación Profesional Básica</i>
	Altres consideracions: <i>Otras consideraciones:</i>

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_.

Vist i plau el/la director/a  
Vº Bº el/la Director/Directora

el/la tutor/a  
El/La Tutor/Tutora

Firmat/Firmado: \_\_\_\_\_

Firmat/Firmado: \_\_\_\_\_

1 Este documento té caràcter confidencial i no prescriptiu.

Fuente: Resolución de 10 de julio de 2014, de la Dirección General de Innovación, Ordenación y Política Lingüística, por la que se establece el modelo de consejo orientador para el alumnado que haya cursado Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana durante el curso 2013-14.

Tal y como se puede leer en el propio documento, en el consejo orientador se ha de indicar la adquisición y en qué grado de los objetivos y las competencias de ESO: la competencia lingüística, la matemática, el conocimiento e interacción con el mundo físico, el tratamiento de la información y la competencia digital, la social y ciudadana, la cultural y artística, el aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personal.

Enunciamos todos de manera explícita porque, cabe recordar, uno de los objetivos de la FPB es precisamente alcanzar las competencias de ESO. Es desde la adquisición de estas competencias desde donde se realiza la orientación hacia una u otra vía del sistema educativo.

El consejo orientador tiene carácter confidencial y no prescriptivo: es necesario el consentimiento de madres, padres o tutores para que el alumnado pueda solicitar la admisión a los programas siguiendo el procedimiento previamente explicado. De este modo, el acceso a FPB requiere tanto del consejo orientador como del documento de consentimiento, requisitos que se suman a los criterios legales vinculados a la edad y a la no graduación. Por tanto, como planteábamos previamente, es significativo que si bien las organizaciones educativas no tienen capacidad de acción en el acceso del alumnado al programa, sí tienen un papel fundamental en la incorporación de la población efectiva<sup>104</sup>, es decir, de aquellos/as jóvenes que no obtienen el GESO, al proceso de solicitud y admisión en los programas mediante la elaboración de este consejo orientador.

En otro sentido, y recuperando aquí el proceso de transición en el que situamos estos programas, la relevancia de dicho documento da cuenta de la influencia que tiene el itinerario hecho en los itinerarios probables del alumnado en sus tránsitos en el sistema educativo: el consejo orientador resume el itinerario educativo previo, hace oficial la situación presente del alumnado y determina las vías posibles a las que tiene

---

<sup>104</sup> Al referirnos a la población efectiva (aquí y en el conjunto de la tesis) utilizamos el término en el sentido propuesto por Merino, García y Casal (2006, p.90) en su distinción de la población potencial, real y efectiva. La distinción, aplicada a los PCPI es la siguiente: “La «población potencial» a la no graduación en ESO identifica los alumnos que reciben un informe negativo en el paso de la primaria a la secundaria y los que se incorporan a los IES de forma espuria (matrícula viva, expulsiones, definitivas, etc.). La población real en la no graduación identifica los alumnos que salen de la secundaria obligatoria sin graduación. La población efectiva es la población que finalmente asiste a una oferta formativa de PCPI (o Programa de Garantía Social en la actualidad). La distinción no es superflua ni mucho menos. La distancia entre población potencial y real mide la capacidad de los IES para reconvertir situaciones de «itinerarios» directos al fracaso escolar; es decir, mide la capacidad recuperadora de las acciones de atención a la diversidad en la ESO. La distancia entre población real y efectiva mide la capacidad de los dispositivos locales de transición escuela-trabajo, específicos para adolescentes sin acreditación de la ESO; es decir, mide la capacidad de atracción y cooptación de los PCPI (o actualmente PGS) sobre alumnos que van a dejar la ESO sin graduación”.

acceso. Además, orienta a jóvenes y familia en sus posibilidades y elecciones. Por todo esto, las derivaciones mediante el consejo orientador son una cuestión clave en el posicionamiento del alumnado en el sistema educativo. En el caso de la FPB, recordemos que, una vez en el programa, los posibles itinerarios futuros quedan restringidos por las limitadas conexiones con otros niveles educativos. La relevancia del documento en el proceso de transición pasa, por tanto, a ser innegable: la derivación a una u otra vía condiciona el itinerario futuro del alumnado en una estructura que, especialmente desde la FPB, cuenta con conexiones complicadas entre niveles educativos.

#### **5.1.1.3. Calendario de admisión y matrícula de la FPB**

La implantación de la FPB no estuvo exenta de polémica: a las críticas generalizadas a la LOMCE como una ley educativa de carácter conservador no consensuada con la comunidad educativa se sumaron específicamente las críticas al programa. Uno de los elementos que fundamenta esta crítica fue la celeridad en la implantación, que se concretó en un calendario de admisión y matrícula con unos plazos limitados que condicionaron tanto la orientación y derivación hacia los programas como la entrada del alumnado en los mismos.

Por lo que respecta a la entrada, la publicación de vacantes se realizó el 23 de julio de 2014, el plazo de presentación de solicitudes tuvo lugar del 23 al 25 y el 30 de julio, una semana después de la primera publicación, se publicaron las listas provisionales de admitidos/as. Tras el período de reclamaciones, las listas definitivas se publicaron el 8 de septiembre. Las matrículas se formalizaron del 9 al 11 de ese mismo mes y el día 15 se gestionaron las matrículas para cubrir las posibles plazas vacantes. Es decir, desde la publicación de las vacantes hasta la matriculación de las personas admitidas hubo un plazo de veinte días, teniendo en cuenta que agosto es inhábil en la Administración. Un plazo que dificulta la gestión de los trámites correspondientes para el acceso a los programas tanto a nivel organizativo como a nivel personal.



A estas circunstancias en la matrícula cabe añadir la dificultad previa en la orientación y derivación consecuencia del desarrollo legislativo de la FPB. En este aspecto, los documentos legales se sucedieron asimismo en un tiempo ajustado: los RD que regulan los programas datan de 28 de febrero y de 16 de mayo, y los desarrollos legislativos autonómicos se realizaron desde el 30 de mayo al 8 de agosto de 2014. Si consideramos que el consejo orientador se realiza a final del curso escolar, cabría pensar que las decisiones tomadas para la derivación de alumnado se basaban bien en el conocimiento de los anteriores PCPI o bien asumiendo que el desarrollo autonómico iba a suponer un cambio mínimo respecto a la normativa estatal. En cualquier caso, la celeridad y la incertidumbre en la implantación de los programas se mantuvo constante en todo el proceso de entrada, tanto en la derivación como en la admisión. Una cuestión cuanto menos destacable considerando la relevancia que esta transición tiene en el itinerario futuro del alumnado.

#### **5.1.2. Implantación de los Programas Formativos de Cualificación Básica**

Las condiciones de acceso, admisión y matrícula de los PFCB quedan reguladas inicialmente en la “Resolución de 24 de julio de 2014, de la Dirección General de Centros y Personal Docente y de la Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, por la que se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento de los programas formativos de cualificación básica en el ámbito de la Comunitat Valenciana para el curso 2014-2015”. El procedimiento de solicitud y admisión a los PFCB es muy similar al de la FPB, con el mismo control y regulación desde la aplicación informática ITACA. De este modo, el alumnado interesado ha de cumplimentar asimismo un documento y entregarlo al centro educativo o entidad que elija como primera opción para cursar el programa. Al igual que en la FPB, también ha de indicar un máximo de cinco opciones en orden de preferencia. A este documento de solicitud se añade, en este caso, una certificación sobre la escolarización, que podría considerarse equivalente al consejo orientador solicitado en FPB.

### **5.1.2.1. Perfil legislativo del alumnado de los PFCB**

Una de las diferencias más significativas entre la FPB y los PFCB reside en la priorización establecida en la baremación para el acceso a los programas, es decir, en el perfil legislativo de su alumnado. En el caso de los PFCB, la prioridad se define en base a los siguientes criterios:

- (i) Alumnado procedente de programas experimentales para la prevención del abandono escolar prematuro y la integración socioeducativa del alumnado con necesidades de adaptación del propio centro en primer lugar y de otros centros, en segundo.
- (ii) Alumnado del propio centro de dieciséis años cumplidos en el año natural del inicio del curso académico. En primer lugar queda el propuesto por el equipo educativo y en segundo, el que lo solicite voluntariamente.
- (iii) Alumnado de otros centros siguiendo con el mismo orden indicado en el punto anterior.
- (iv) Alumnado desescolarizado, es decir, que no haya estado matriculado en ningún centro docente cursando ESO, de dieciséis o más años cumplidos en el año natural del inicio del curso académico.

En el caso de los programas en entidades financiadas con fondos públicos, el orden de prioridad varía ligeramente considerando las características de estas organizaciones:

- (i) Alumnado de dieciséis años o más cumplidos en el año natural del inicio del curso procedente de programas experimentales para la prevención del abandono escolar prematuro y la integración socioeducativa del alumnado con necesidades específicas de adaptación, cualquiera que sea el centro de origen.
- (ii) Alumnado de dieciséis años cumplidos en el año natural del inicio del curso académico propuesto por el equipo educativo de cualquier centro, en primer lugar. En segundo lugar queda quien lo solicite voluntariamente.

- (iii) Alumnado desescolarizado de dieciséis o más años cumplidos en el año natural del inicio del curso académico.

Por lo tanto, si bien la norma indica que estos programas se dirigen a jóvenes de dieciséis a veintiún años, este baremo visibiliza un claro perfil normativo: estudiantes de dieciséis años procedentes de programas específicos para la prevención del abandono escolar prematuro y la integración socioeducativa. Así pues, es un perfil más específico que el FPB al estar focalizado en la población con itinerarios educativos previos de abandono o exclusión.

La edad tiene aquí, además, un significado relevante: priorizar el acceso a los dieciséis años dificulta la posterior continuidad del itinerario, puesto que tras un curso de PFCB este alumnado queda posicionado en último lugar en el baremo de acceso a los programas de FPB. Se evidencia aquí el sentido de estos programas en el conjunto del sistema educativo: el perfil legislativo de su alumnado incide en su situación de vulnerabilidad educativa y la prioriza en el acceso, lo que le da un carácter de medida recuperadora del itinerario previo, y, sin embargo, la edad limita las posibilidades futuras. Es, en conjunto, un sentido contradictorio si mantenemos una concepción amplia de la comprensividad: hay simultáneamente una distribución de recursos y una limitación de la futura participación.

#### **5.1.2.2. Certificado sobre las circunstancias personales y de escolarización del/la alumno/a**

En la formalización de la solicitud para la admisión en los PFCB el alumnado ha de presentar junto al impreso correspondiente de solicitud el “certificado sobre las circunstancias personales y de escolarización del alumno” (ilustración 5). Este documento, equivalente en parte al consejo orientador requerido en la FPB, recoge información sobre el centro de procedencia, las enseñanzas cursadas en el último curso y la situación que corresponde a la persona solicitante en relación a la baremación previamente explicitada. Ahora bien, cabe destacar una diferencia

significativa respecto al consejo orientador: en este documento no se recoge información específica sobre la adquisición de competencias propias de la ESO. En este sentido, la información de carácter académico se especifica en un documento que ha de entregarse en los casos en los que proceda en función de la situación conducente a la incorporación al programa. Dicho documento, denominado “Propuesta para la incorporación a los Programas Formativos de Cualificación Básica” (ilustración 6) describe la situación escolar en base al número de repeticiones y al desfase curricular, incluyendo, también, las posibles medidas de atención a la diversidad aplicadas. Asimismo, se describe el proceso de enseñanza y aprendizaje en relación al nivel de competencia, estilo de aprendizaje y hábitos de trabajo, adaptación al entorno, historial de absentismo y riesgo de abandono.

Subrayamos esta cuestión porque muestra una incidencia diferencial en el itinerario educativo previo que consolida la especialización de los programas en un sentido u otro: los PFCB quedan como el contexto educativo para una población en riesgo de exclusión educativa o incluso ya en zona de exclusión. El perfil legislativo de acceso y los propios documentos para la incorporación al programa así lo delimitan, poniendo el foco de atención en los incidentes en el itinerario hecho (repeticiones, desfase curricular, medidas de atención) y no tanto en la adquisición de competencias de ESO. Todo esto destaca la afirmación tanto de los déficits de su alumnado como de las características y la situación de los programas en el conjunto del sistema educativo.

Otro de los elementos que caracteriza el programa, y aquí coincide con la FPB, se centra en el control explícito de la asistencia. En el caso de los PFCB, además del compromiso de asistencia se ha de firmar el conocimiento de la norma según el cual un porcentaje superior al 15% de faltas supone la pérdida de condición de alumno/a. De esta manera, se incide especialmente en la asistencia y en el control de la misma como un objetivo fundamental en el desarrollo de los programas, implicando a los centros y a las entidades en dicho control. En este aspecto, superar dicho porcentaje de faltas puede suponer la baja, quedando la plaza vacante

siempre que esto se produzca en el primer trimestre del curso. Posteriormente la plaza no pasa a ser vacante, sino que se pierde.

Ilustración 5: Certificado sobre las circunstancias personales y de escolarización del alumno

Num. 7327 / 29.07.2014		 DIARI OFICIAL DE LA COMUNITAT VALENCIANA		18735
<b>ANNEX II / ANEXO II</b>				
 <b>GENERALITAT VALENCIANA</b>		<b>CERTIFICAT SOBRE LES CIRCUMSTÀNCIES PERSONALS I D'ESCOLARITZACIÓ DE L'ALUMNE</b> <b>CERTIFICADO SOBRE LAS CIRCUNSTANCIAS PERSONALES Y DE ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNO</b>		
Sr. / Sra. _____		Secretariària del centre Secretaria/a del centro		
de _____		codi código		telèfon teléfono
CERTIFICA que l'alumne CERTIFICA que el alumno		amb DNI con DNI		
NIA _____		cursa ensenyances de cursa enseñanzas de		
en este centre i que en l'expedient del centre consten: en este centro y que en el expediente del mismo constan:				
<input type="checkbox"/> La seua pertinença al programa experimental per a la prevenció de l'abandó escolar prematur i la integració socioeducativa de l'alumnat amb necessitats específiques d'adaptació <i>Su pertenencia al programa experimental para la prevención del abandono escolar prematuro y la integración socioeducativa del alumnado con necesidades específicas de adaptación.</i>				
<input type="checkbox"/> Que la seua participació en el Programa Formatiu de Qualificació Bàsica ha sigut proposada per l'equip educatiu d'acord amb l'informe del Departament d'Orientació d'este centre, una còpia del qual s'adjunta (annex II Resolució 15.01.2010) <i>Que su participación en el Programa Formativo de Cualificación Básica ha sido propuesta por el equipo educativo de acuerdo con el informe del Departamento de Orientación de este centro, una copia del cual se adjunta (anexo II Resolución 15.01.2010)</i>				
<input type="checkbox"/> Que ha sol·licitat voluntàriament participar en el Programa Formatiu de Qualificació Bàsica <i>Que ha solicitado voluntariamente participar en el Programa Formativo de Cualificación Básica</i>				
<input type="checkbox"/> Informe actualitzat sobre la seua caracterització com a alumne amb necessitats educatives especials permanents. <i>Informe actualizado sobre su caracterización como alumno con necesidades educativas especiales permanentes.</i>				
_____ d _____ de _____				
Ei/La directora/a		Ei/La secretariària Ei/La secretaria/a		
DIRECCIÓ GENERAL DE FORMACIÓ PROFESSIONAL I ENSENYANCES DE RÈGIM ESPECIAL DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL				
				15/07/14

Fuente: Resolución de 24 de julio de 2014, de la Dirección General de Centros y Personal Docente y de la Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, por la que se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento de los programas formativos de cualificación básica en el ámbito de la Comunitat Valenciana para el curso 2014-2015.

Il·lustració 6: Evaluació Acadèmica. Proposta per incorporació a los PFCB

<b>DIARI OFICIAL</b> <small>DE LA COMUNITAT VALENCIANA</small>			
<b>GENERALITAT VALENCIANA</b>		<small>UNIÓN EUROPEA FONDO SOCIAL EUROPEO // FSE (Iniciativa de Empleo Juvenil)</small>	<b>ANNEX V-b / ANEXO V-b</b> <b>AVALUACIÓ ACADÈMICA</b> <b>PROPOSTA PER A INCORPORACIÓ ALS PROGRAMES FORMATIUS DE QUALIFICACIÓ BÀSICA</b> <b>EVALUACIÓN ACADÉMICA</b> <b>PROPUESTA PARA INCORPORACIÓN A LOS PROGRAMAS FORMATIUS CUALIFICACIÓN BÁSICA</b>
<b>A</b>	<b>DADES DEL CENTRE / DATOS DEL CENTRO</b>		
<small>DENOMINACIÓ DEL CENTRE D'ESTUDIS / DENOMINACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS</small>			
<small>EQUIP DOCENT QUE EMET L'INFORME / EQUIPO DOCENTE QUE EMITE EL INFORME ( 1)</small>			
<small>(1) Indiqueu curs i clau assignada pel centre al grup / Indíquese curso y clave asignada por el centro al grupo</small>			
<b>B</b>	<b>DADES PERSONALS / DATOS PERSONALES</b>		
<small>COGNOMS / APELLIDOS</small>		<small>NOM / NOMBRE</small>	
<small>DATA DE NAIXEMENT / FECHA DE NACIMIENTO</small>		<small>DOMICILI (CARRER/PLAÇA I NÚM.) / DOMICILIO (CALLE/PLAZA Y NÚM.)</small>	
<small>CP</small>	<small>LOCALITAT / LOCALIDAD</small>	<small>PROVINCIA / PROVINCIA</small>	<small>TELÈFON FIX / TELÉFONO FIJO</small>
<small>TELÈFON MÒBIL / TELÉFONO MÓVIL</small>		<small>CORREU ELECTRÒNIC / CORREO ELECTRÓNICO</small>	
<b>C</b>	<b>SITUACIÓ ESCOLAR / SITUACIÓN ESCOLAR <sup>(2)</sup></b>		
<small>(2) Nombre de repeticions i desfasament curricular que presenta i, si és el cas, mesures d'atenció a la diversitat aplicades (mesures de suport ordinari, diversificació curricular, mesures de suport específic). Número de repeticiones y desfase curricular que presenta y, en su caso, medidas de atención a la diversidad aplicadas (medidas de apoyo ordinario, diversificación curricular, medidas de apoyo específico).</small>			
<b>D</b>	<b>PROCÉS D'ENSENYANÇA I APRENTATGE / PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE</b>		
<small>(3) Aspectes més rellevants del procés d'ensenyança i aprenentatge en l'aula i en el centre escolar: nivell de competència curricular en el moment d'emissió de l'informe, estil d'aprenentatge i hàbits de treball, adaptació a l'entorn escolar, història d'absentisme, risc d'abandó primerenc... Aspectos más relevantes del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y en el centro escolar: nivel de competencia curricular en el momento de emisión del informe, estilo de aprendizaje y hábitos de trabajo, adaptación al entorno escolar, historia de absentismo, riesgo de abandono temprano...</small>			
<b>E</b>	<b>CONCLUSIONS / CONCLUSIONES</b>		
_____ d _____ de _____ El tutor/a Firma: _____			
<small>DIRECCIÓ GENERAL DE FORMACIÓ PROFESSIONAL I ENSENYANCES DE RÈGIM ESPECIAL</small> <small>DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL</small>			

Fuente: Resolución de 24 de julio de 2014, de la Dirección General de Centros y Personal Docente y de la Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, por la que se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento de los programas formativos de cualificación básica en el ámbito de la Comunitat Valenciana para el curso 2014-2015.

### 5.1.2.3. Calendario de admisión y matrícula de los PFCB

El calendario de los PFCB estuvo también marcado por la celeridad de implantación de estos programas, concreción autonómica de la FPB. En este caso, las plazas vacantes se publicaron el 29 de julio y la presentación de solicitudes tuvo lugar del 30 de julio al 3 de septiembre, siendo agosto inhábil. El 10 de septiembre se publicaron las listas provisionales de alumnado admitido y tras el período de reclamación, el 15 de septiembre se publicaron las definitivas. Las matrículas se formalizaron del 16 al 18 de septiembre en el caso del alumnado admitido y el 19 de septiembre para cubrir las plazas vacantes. De nuevo, un plazo de veinte días desde la publicación de vacantes hasta el inicio de la matriculación en los centros. Así, la implantación del primer curso de PFCB siguió la misma línea que la FPB: fue un proceso casi en paralelo al desarrollo de la legislación estatal y autonómica.

En conjunto, la implantación de estos programas se caracterizó principalmente por la celeridad con la que se desarrolló todo el proceso, siendo el propio desarrollo normativo el que marcó unos plazos ajustados que condicionaron en gran medida las posibilidades de acción desde las organizaciones. Su papel en la incorporación del alumnado, como hemos visto, queda relegado a la gestión de la aplicación informática que aplica los baremos y distribuye al alumnado en el conjunto de la oferta educativa. En esta distribución no son considerados la proximidad al centro o la posible relación previa con el mismo, lo que sumado a las características de la oferta y a la localización desigual de la misma (aspectos ambos que ampliamos en las siguientes secciones) da cuenta de la relevancia de la distribución de los recursos educativos en el desarrollo de los programas y, en última instancia, de los itinerarios educativos del alumnado.

## **5.2. Organizaciones educativas autorizadas para impartir FPB y PFCB**

La definición de la muestra, al igual que hemos comentado con las técnicas para la obtención de datos, viene marcada por la pregunta que orienta la investigación. En nuestro caso, ésta se orienta a la descripción y al análisis de las realizaciones educativas en contextos de socialización secundaria, es decir, en las organizaciones educativas que imparten FPB y PFCB en el Estado español. Por tanto, éstas se convierten en el universo muestral de la investigación. Ahora bien, por supuesto, las posibilidades de una investigación son limitadas, de ahí que sea necesario acotar y concretar la muestra desde un criterio que combine representación y accesibilidad en el desarrollo del trabajo de campo. Desde este criterio, en esta tesis hemos optado por definir la ciudad de Valencia como el contexto geográfico en el marco del cual abordarla. Esta elección mantiene tanto la representatividad, dadas las características propias de la ciudad (Azagra y Romero, 2007; Pitarch y Uceda, 2015) como la accesibilidad a las organizaciones educativas que supone mantenerse en la misma ciudad. De este modo, el universo se concretó en todas las organizaciones educativas autorizadas a impartir FPB y PFCB en el curso académico 2014-15 en esta ciudad. Pasamos ahora a describirlo para concretar posteriormente la muestra de esta tesis.

### **5.2.1. Organizaciones autorizadas y oferta de FPB y PFCB en la ciudad de Valencia en el curso 2014-15**

En la “Instrucción de los Directores Generales de Centros y Personal Docente y Enseñanzas de Régimen Especial sobre solicitud de implantación de los nuevos ciclos de Formación Profesional Básica y Programas Formativos de Cualificación Básica en Centros Públicos de Titularidad de la Generalitat Valenciana para el curso académico 2014-15 de 30 de mayo de 2014” se regularon las instrucciones para la implantación de la FPB y los PFCB en relación a los centros autorizados. Siendo la FPB el programa que sucedió a los PCPI, en dicha instrucción



se especificó el procedimiento para la sustitución de unos programas por otros. Esta sustitución se concretó de la siguiente manera:

- (i) Los centros que impartieran PCPI en modalidad Aula o Aula Polivalente con el perfil profesional de algunos de los ciclos de FPB debían indicar su disposición de impartir uno o más programas de FPB en el curso 2014-15. Los centros que impartieran estas modalidades de PCPI pero que no tuvieran el perfil profesional de algunos de los ciclos de FPB debían indicar su disposición de impartir uno o varios PFCB.
- (ii) Los centros que impartieran PCPI en las modalidades de Taller Polivalente, Taller o Especial debían indicar su disposición por impartir Programas de Cualificación Básica.
- (iii) Aquellos centros que quisieran modificar o ampliar su oferta de FPB o de PFCB debían adjuntar el acta del Consejo Escolar o del Consejo Social en el caso de los CIPFP en la que conste el acuerdo para dicho cambio, así como la disposición de instalaciones adecuadas para impartir las enseñanzas.

Toda esta información se recogió mediante la aplicación informática ITACA hasta el 11 de junio y la oferta final de organizaciones autorizadas se hizo pública a finales de julio. Para consultar dicho listado, con fecha de 31 de julio de 2014, era necesario dirigirse al asistente de admisión de la web de la Consellería de Educación<sup>105</sup> en el que consta la oferta educativa. La información de este documento se puede contrastar y completar con la ofrecida en la guía de centros de la web de la Consellería de Educación donde se indican los datos de las organizaciones educativas y la formación que imparten. Para cotejar la información de ambas fuentes y definir así el universo muestral, optamos por filtrar en esta página web las organizaciones que impartían FPB de cualquier ciclo formativo en la provincia de Valencia en régimen público y privado. Del listado obtenido, seleccionamos las organizaciones de la

---

<sup>105</sup> <http://www.ceice.gva.es/web/admision-alumnado>.

ciudad de Valencia incluyendo además Valencia-Benimamet y Valencia-El Saler, pedanías de la ciudad.

La Consellería de Educación autorizó a organizaciones educativas públicas y privadas para el desarrollo de estos programas. Dentro de las públicas encontramos dos tipos de organizaciones: IES y CIPFP. Las privadas son organizaciones con conciertos con la Administración pública para el desarrollo de los programas. Este grupo incluye a: CP que ofertan varios niveles educativos (Primaria, Secundaria, Bachillerato, Ciclos Formativos) y CPFP. En conjunto, en el primer año de implantación de la FPB la Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana autorizó a un total de 26 organizaciones educativas para que impartieran este nivel educativo en la ciudad de Valencia, incluyendo Benimamet y El Saler. Por lo que respecta a la oferta de PFCB, el listado de centros estaba asimismo disponible en el asistente en el que se gestiona la admisión a los programas. Además de las organizaciones que imparten FPB, en el caso de estos programas se añaden tres ESAL y un centro de FP adaptada<sup>106</sup> de la *Diputació de València*. En el caso de estos programas, las organizaciones autorizadas sumaron un total de 10. Recogemos toda la información relativa al número de organizaciones autorizadas<sup>107</sup> en la tabla 10.

Tabla 10: Número de organizaciones autorizadas para impartir FPB y PFCB en el curso 2014-15

	IES	CP	CPFP	CIPFP	Entidades	Total
FPB	15	7	3	1	0	26
PFCB	3	0	1	2	4	10

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte. Generalitat Valenciana.

<sup>106</sup> La denominación “FP adaptada” remite a la adaptación del currículo, no a un centro específico para alumnado de NEE, tal y como nos indicó una profesora del propio centro en la entrevista.

<sup>107</sup> La autorización no implica la impartición de las enseñanzas: de todos los centros autorizados al menos uno no ofertó la formación para la cual estaba autorizado. En otro sentido, también en relación a la oferta, algunos de los centros explicitaron que aun teniendo autorización para varios programas hicieron modificaciones para adaptar la oferta a las necesidades de la organización.

### 5.2.2. Programas y familias profesionales autorizadas

Con el objetivo de detallar la oferta de estos programas en su primer año de implantación, concretamos ahora los programas y la familia profesional en la que se sitúa cada uno de ellos tanto para FPB (tabla 11) como para PFCB (tabla 12).

Tabla 11: Organizaciones autorizadas a impartir FPB en el curso 2014-15: programas y familia profesional correspondiente

Centro	Programa	Familia Profesional
IES Abastos	Servicios Administrativos	Administración y Gestión
IES Baleares	Informática de Oficina	Administración y Gestión / Informática y Comunicaciones
IES Benicalap	Informática y Comunicaciones	Informática y Comunicaciones
	Mantenimiento de Vehículos	Transporte y Mantenimiento de Vehículos
IES Benimàmet	Servicios Administrativos	Administración y Gestión
IES Conselleria	Informática y Comunicaciones	Informática y Comunicaciones
	Servicios Administrativos	Administración y Gestión
	Servicios Comerciales	Comercio y Marketing
IES El Cabanyal	Electricidad y Electrónica	Electricidad y Electrónica
	Peluquería y Estética	Imagen Personal
IES El Grao	Informática y Comunicaciones	Informática y Comunicaciones
	Servicios Administrativos	Administración y Gestión
IES Francesc Ferrer i Guàrdia	Servicios Comerciales	Comercio y Marketing
IES Isabel de Villena	Servicios Administrativos	Administración y Gestión
	Informática y Comunicaciones	Informática y Comunicaciones
IES Joanot Martorell	Informática de Oficina	Administración y Gestión / Informática y Comunicaciones
IES Jordi de Sant Jordi	Servicios Administrativos	Administración y Gestión
IES Juan de Garay	Informática de Oficina	Administración y Gestión / Informática y Comunicaciones
IES Orriols	Informática de Oficina	Administración y Gestión / Informática y Comunicaciones
IES Rascanya-Antonio Cañuelo	Fabricación y Montaje	Fabricación Mecánica
	Electricidad y Electrónica	Electricidad y Electrónica
IES Serpis	Servicios Administrativos	Administración y Gestión
CIPFP Vicente Blasco Ibáñez	Electricidad y Electrónica	Electricidad y Electrónica
	Servicios Administrativos	Administración y Gestión
CP Academia Jardín	Peluquería y Estética	Imagen Personal
CP Ave María de Peñarrocha	Cocina y Restauración	Hostelería y Turismo
	Electricidad y Electrónica	Electricidad y Electrónica

CP Escuelas de Artesanos	Mantenimiento de Vehículos	Transporte y Mantenimiento de Vehículos
CP Escuelas San José (I.Polit.)	Fabricación y Montaje	Fabricación Mecánica
CPFP Capitol	Servicios Administrativos	Administración y Gestión
CPFP Lumen 1993 Centro Estudios, SL	Peluquería y Estética	Imagen Personal
CPFP Verge de Cortes	Cocina y Restauración	Hostelería y Turismo
CP Hermes Sociedad Cooperativa Valenciana	Peluquería y Estética	Imagen Personal
CP Jesús María-Fuensanta	Servicios Administrativos	Administración y Gestión
CP Nuestra Señora del Carmen-S. Vicente Paúl	Servicios Administrativos	Administración y Gestión

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte. Generalitat Valenciana.

Tabla 12: Organizaciones autorizadas a impartir PFCB en el curso 2014-15: programas y familia profesional correspondiente

Centro	Programa	Familia Profesional
CIPFP Ciutat de l'Aprenent	Arreglos y adaptaciones de prendas y artículos en textil y piel	Textil, Confección y Piel
	Operaciones auxiliares de fabricación mecánica	Fabricación Mecánica
	Operaciones auxiliares de montaje de instalaciones electrotécnicas y de telecomunicaciones en edificios	Electricidad y Electrónica
	Trabajos de carpintería y mueble	Madera, Mueble y Corcho
CIPFP Misericòrdia	Operaciones auxiliares de montaje de instalaciones electrotécnicas y de telecomunicaciones en edificios	Electricidad y Electrónica
	Operaciones auxiliares de montaje de redes eléctricas	Electricidad y Electrónica
	Operaciones auxiliares de montaje y mantenimiento de sistemas microinformáticos	Informática y Comunicaciones
	Operaciones auxiliares de servicios administrativos y generales	Administración y Gestión
	Actividades auxiliares de comercio	Comercio y Marketing
	Operaciones auxiliares de montaje y mantenimiento de equipos eléctricos y electrónicos	Electricidad y Electrónica
IES Orriols	Actividades auxiliares en viveros, jardines y centros de jardinería	Agraria
IES El Ravatxol	Operaciones básicas de cocina	Hostelería y Turismo
IES El Saler	Actividades auxiliares en viveros, jardines y centros de jardinería	Agraria
YMCA	Operaciones auxiliares de servicios administrativos y generales	Administración y Gestión

Iniciatives solidàries	Operaciones auxiliares de mantenimiento en electromecánica de vehículos	Transporte y Mantenimiento de Vehículos
Fundación ADSIS	Operaciones auxiliares de mantenimiento en carrocería de vehículos	Transporte y Mantenimiento de Vehículos
Diputació de València	Operaciones básicas de cocina	Hostelería y Turismo
	Servicios auxiliares de peluquería	Imagen Personal
	Trabajos de carpintería y mueble	Madera, Mueble y Corcho
	Operaciones básicas de pastelería	Hostelería y Turismo
	Operaciones auxiliares de fabricación	Fabricación Mecánica
CPFP Verge de Cortes	Operaciones básicas de restaurante y bar	Hostelería y Turismo

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte. Generalitat Valenciana.

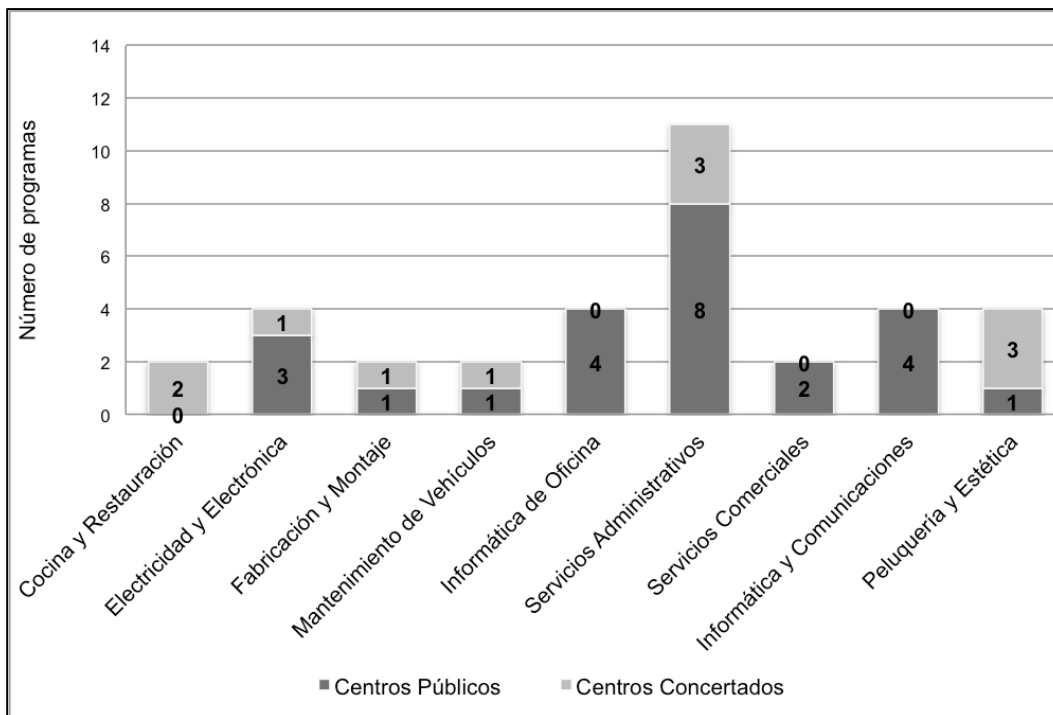
La oferta detallada de programas y familias profesionales nos da información sobre el tipo de formación priorizada en este nivel educativo. Consecuentemente, es uno de los elementos que permiten visibilizar la distribución diferencial de conocimiento en contextos educativos específicos. En definitiva, esta información remite a la carrera profesional que se perfila para el alumnado de estos programas.

Cabría presumir que el historial previo de este alumnado se caracteriza por una situación de fracaso y/o abandono escolar, tal y como se deriva del perfil legislativo de los programas. En este sentido, el perfil anticipa una probable desafección hacia lo académico en base al itinerario educativo hecho. También dentro de la presunción, esto podría implicar que el alumnado tuviera un mayor interés hacia la formación de carácter práctico, entendida aquí como una formación con mayor peso de cuestiones manipulativas, de actividad manual.

El listado de programas según familias profesionales muestra esta relación entre perfil legislativo y la carrera profesional ofrecida. En el caso de la FPB (gráfico 5), un 31% de la oferta total de los programas se sitúa en la familia profesional de Servicios Administrativos. Próxima a esta familia podríamos añadir Informática de Oficina (11,4% del total de la oferta) y Servicios Comerciales (5,7%). Frente a estas cifras, la oferta en familias profesionales que podrían considerarse en principio más

atractivas para estos/as jóvenes tienen una oferta significativamente más reducida: Electricidad y Electrónica, y Peluquería y Estética son los más numerosos, con 4 programas cada uno que corresponden a un 11,4% del total. Cocina y Restauración, Fabricación y Montaje, y Mantenimiento de Vehículos cuentan sólo con dos programas cada uno que suponen un 5,7% del total de la oferta.

Gráfico 5: Oferta de programas FPB en la ciudad de Valencia por familia profesional. Curso 2014-15

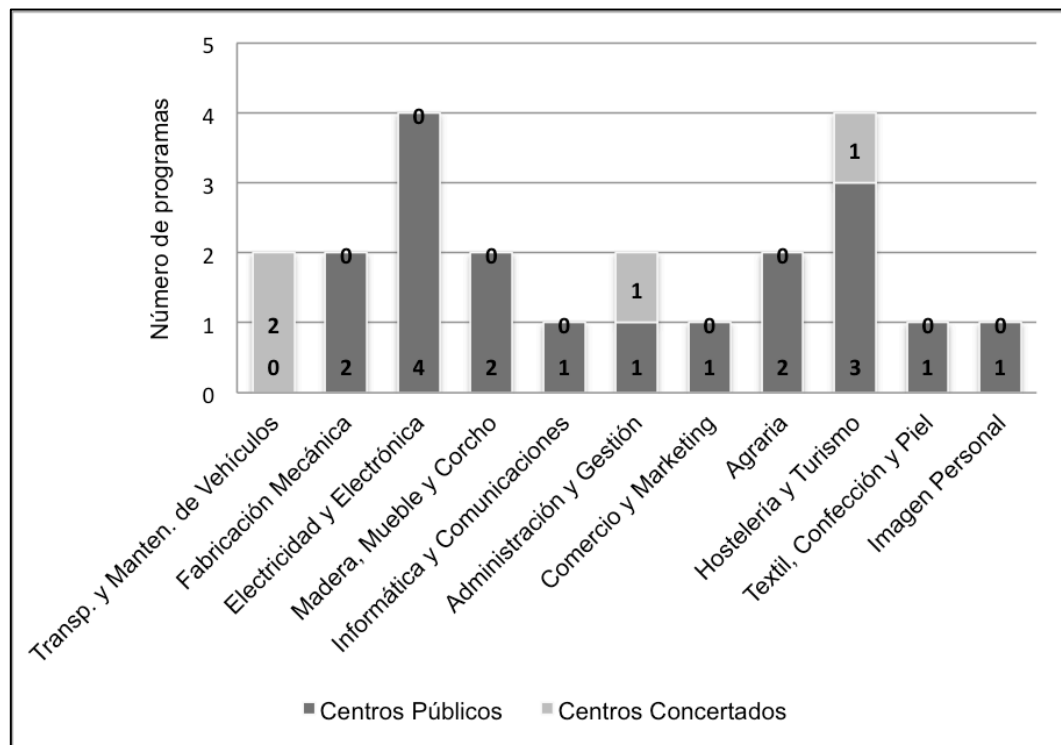


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte. Generalitat Valenciana.

En conjunto, la oferta de especialidades profesionales de FPB orienta la carrera profesional del alumnado hacia la familia de Servicios Administrativos u otras próximas a esta. Este perfil, que de antemano parece no ajustarse a los intereses de los/as jóvenes, tiene, sin embargo, otras ventajas en su implantación, como el hecho de no requerir de material específico o espacios más allá del aula para impartir los programas. Todo esto nos lleva a valorar esta oferta educativa como una distribución de recursos desde una concepción fundamentada en el acceso y no tanto en el contenido y/o en los itinerarios futuros. Por tanto, una distribución injusta desde la perspectiva defendida en esta tesis.

En los PFCB, la correlación entre los intereses probables del alumnado y la oferta de real de programas sigue otra tendencia. En el caso de estos programas, tal y como recogemos en el gráfico 6, hay una oferta algo más variada y repartida entre once familias profesionales diferentes. Además, parece haber un mayor ajuste al estar la oferta vinculada en mayor medida a actividades de carácter práctico y manual. Las familias profesionales con más peso son Electricidad y Electrónica, y Hostelería y Turismo con un 18,2% cada una, lo que equivale a 4 programas en cada caso. La familia de Administración y Servicios y sus afines tienen una menor representación, si bien es cierto que hablamos de un total de 22 programas, una oferta reducida en la que la distancia entre el número de programas de la familia más representada y la menos es poco significativa.

Gráfico 6: Oferta de PFCB en la ciudad de Valencia por familia profesional. Curso 2014-15



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte. Generalitat Valenciana.

A pesar de la reducida oferta y la consecuente dificultad para establecer afirmaciones y relaciones representativas, es significativo que estos programas, con unos itinerarios educativos limitados, tengan un perfil profesionalizador relacionado con la base que sustenta la actividad

económica en la Comunidad Valenciana: sectores ligados al turismo, al sector servicios y a la construcción. Estos sectores atraen empleo de baja cualificación, principalmente en épocas de bonanza económica, siendo el alumnado de estos programas trabajadores/as potenciales en los mismos. En este aspecto, la relación entre esta formación y las características productivas del entorno evidencia cierta correlación entre estos programas y el segmento inferior del mercado de trabajo.

Otro aspecto a considerar, ya para finalizar esta presentación de la distribución de la oferta, es la distinción entre oferta pública y oferta privada concertada. La oferta de FPB cuenta con 14 programas públicos (8 de los cuales corresponden a Servicios Administrativos) y 24 en oferta privada concertada, incluyendo los dos de Cocina y Restauración y tres de los cuatro de Peluquería y Estética, lo que en conjunto evidencia que la oferta privada parece ajustarse más a los intereses del alumnado. La oferta de PFCB es principalmente pública: de los 22 programas, 18 corresponden a oferta pública y cuatro a oferta privada concertada, incluyendo aquí las organizaciones sin ánimo de lucro.

Si bien todas las organizaciones siguen el mismo procedimiento de admisión gestionado mediante la aplicación informática, su titularidad no incide inicialmente en la entrada al programa. Ahora bien, podría ser un factor que condicionara la elección por parte de familias y alumnado y/o, en otro aspecto, un factor condicionante de la continuidad del itinerario tras los programas, dado que la subvención de un nivel educativo (FPB o PFCB en este caso) no implica que todos los niveles de la misma organización estén subvencionados.

### **5.3. Distribución geográfica de los programas: la localización de la FP de base en la ciudad de Valencia**

En la descripción del contexto en el que se ha desarrollado el trabajo de campo de esta investigación, hemos considerado oportuno tener en cuenta la localización, o distribución geográfica, de los programas de FP de base en la ciudad de Valencia. Este enfoque específico de la



distribución, entendida aquí como la localización territorial de los programas, remite a la configuración del territorio a partir de la distribución en el mismo de los diferentes recursos que conforman la oferta educativa de la ciudad. En este sentido, pretende ser una primera aproximación a “la reflexión acerca del tema de la desigualdad y exclusión social desde y para el territorio” (Pitarch y Uceda, 2015; Uceda y Pitarch, 2012)<sup>108</sup> que concretamos en la descripción y el análisis de la localización de la FPB de y los PFCB. Con este objetivo, extrapolamos aquí el trabajo de estos autores (dirigido específicamente al análisis de la exclusión social a partir de la distribución espacial de recursos y equipamientos públicos dirigidos a adolescentes en conflicto con la ley) a la descripción de la distribución de los programas. En este aspecto, a las ya explicadas concepciones de distribución en el marco de la justicia social, sumamos la cuestión espacial poniendo en relación la información cartográfica con el desarrollo de las políticas educativas y las concepciones de justicia social que se concretan en los programas en contextos geográficos determinados.

La inclusión de la perspectiva geográfica y la incidencia en la configuración del equipamiento educativo de la ciudad amplía el conocimiento de estos programas. En este sentido, la localización de estos recursos proporciona información de cómo el territorio distribuye y configura la imagen de los distritos y barrios. Una imagen que, como desarrollamos en esta sección, pone principalmente en relación las características económicas y educativas de la población de los distritos con los recursos ofrecidos en los mismos. Así, como queda incluido en el modelo de análisis, consideramos que la distribución geográfica es un factor de relevancia en el estudio de los programas dada su posible influencia en el proceso de transición del alumnado y, en definitiva, en su posible participación en la vida social.

---

<sup>108</sup> En la descripción de la localización de los programas y, en general, en la fundamentación de la aproximación a la cuestión geográfica nos basamos principalmente en referencias del Grupo de Investigación en Innovación y Desarrollo Local (INNODES), que nos ofrece elementos para describir la distribución de recursos y ponerla en relación con el marco propuesto para la evaluación de la justicia social en las prácticas educativas. Estas referencias e información ampliada sobre sus proyectos y publicaciones se pueden consultar en su página web: <http://www.uv.es/innodes/>.

En esta descripción, presentamos en primer lugar las características territoriales de la ciudad en relación a la situación económica y educativa para pasar luego a la localización de los recursos educativos que conforman la muestra de esta investigación.

### **5.3.1. Características básicas del territorio**

El territorio en el que se ha desarrollado esta investigación es la ciudad de Valencia, que:

por tamaño y actividad, reúne las condiciones para abordar el fenómeno desde la dimensión social. La ciudad, en tamaño poblacional, es la tercera del Estado español, y muestra perfectamente los cambios sociales acaecidos a partir de la última década del siglo XX en las sociedades posindustriales (Uceda y Pitarch, 2012, p.440).

La ciudad de Valencia tiene una población de 791.632 habitantes según los datos más recientes (a fecha de 1 de enero de 2016) de la Oficina de Estadística del Ayuntamiento de Valencia. La ciudad se estructura en 19 distritos con un total de 88 de barrios (tabla 13) organizados tal y como representa el mapa 1 en relación a los distritos y el mapa 2 en relación a los barrios. Por tanto, es la estructura en la que se localizan los diferentes programas objeto de estudio.

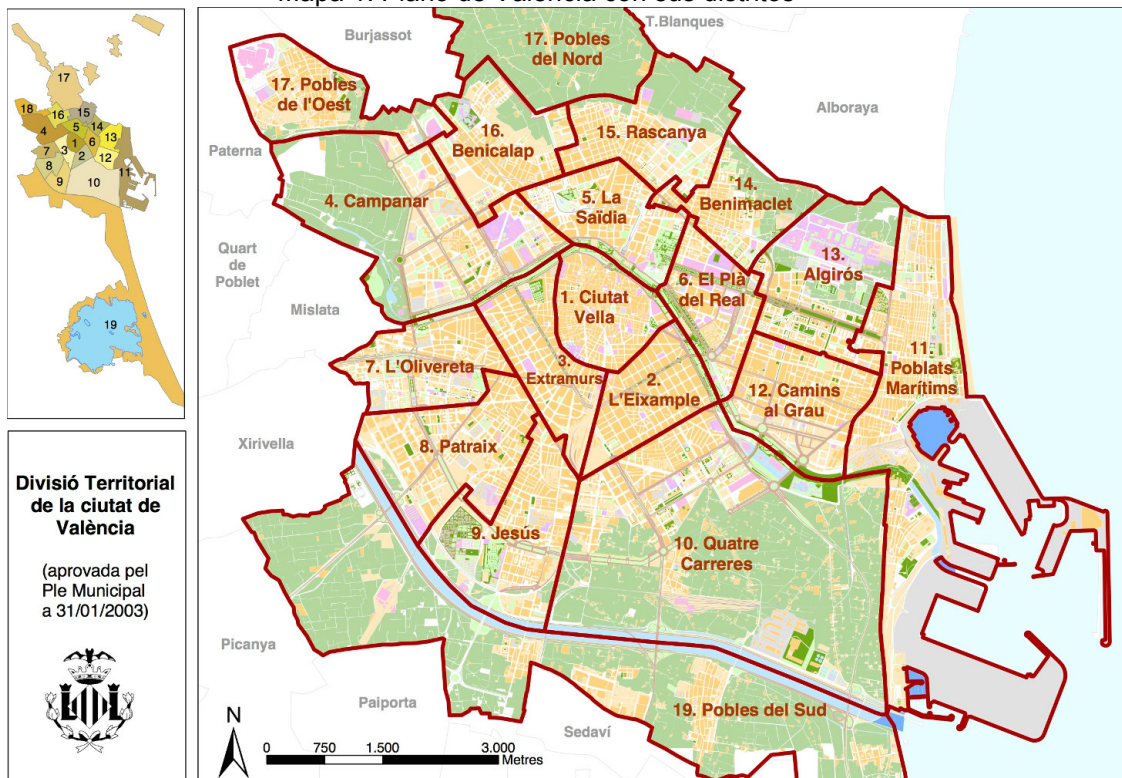
En la descripción que presentamos en esta sección, hemos optado por situarnos principalmente en el nivel de los distritos porque el indicador que ofrece la Oficina de Estadística del Ayuntamiento de Valencia y que hemos utilizado en la definición de la situación económica remite a este nivel territorial. De este modo, mantenernos en esta delimitación facilita la comparativa entre indicadores. Aun así, somos conscientes de que entrar al detalle en el nivel de barrio es un aspecto a considerar para profundizar de manera exhaustiva en el conocimiento de la ciudad y en el estudio de su situación socioeconómica y educativa. Es, por tanto, un enfoque a valorar para futuros trabajos.

Tabla 13: Distritos y barrios de la ciudad de Valencia

Distritos	Barrios
1. Ciutat Vella	1.1. La Seu
	1.2. La Xerea
	1.3. El Carme
	1.4. El Pilar
	1.5. El Mercat
	1.6. Sant Francesc
2. L'Eixample	2.1. Russafa
	2.2. El Pla del Remei
	2.3. La Gran Via
3. Extramurs	3.1. El Botànic
	3.2. La Roqueta
	3.3. La Petxina
	3.4. Arrancapins
4. Campanar	4.1. Campanar
	4.2. Les Tendetes
	4.3. El Calvari
	4.4. Sant Pau
5. La Saïdia	5.1. Marxalenes
	5.2. Morvedre
	5.3. Trinitat
	5.4. Tormos
	5.5. Sant Antoni
6. El Pla del Real	6.1. Exposició
	6.2. Mestalla
	6.3. Jaume Roig
	6.4. Ciutat Universitària
7. L'Olivereta	7.1. Nou Moles
	7.2. Soternes
	7.3. Tres Forques
	7.4. La Font Santa
	7.5. La Llum
8. Patraix	8.1. Patraix
	8.2. Sant Isidre
	8.3. Vara de Quart
	8.4. Safranar
	8.5. Favara
9. Jesús	9.1. La Raïosa
	9.2. L'Hort de Senabre
	9.3. La Creu Coberta
	9.4. Sant Marcel·li
	9.5. Camí Real
10. Quatre Carreres	10.1 Montolivet
	10.2 En Corts
	10.3 Malilla
	10.4 Fonteta de Sant Lluís
11. Poblat Marítims	10.5 Na Rovella
	10.6 La Punta
	10.7 Ciutat de les Arts i les Ciències
	11.1 El Grau
	11.2 El Cabanyal - El Canyameler
12. Camins al Grau	11.3 La Malva-rosa
	11.4 Beteró
	11.5 Natzaret
	12.1 Aiora
	12.2 Albors
13. Algirós	12.3 La Creu del Grau
	12.4 Camí Fondo
	12.5 Penya-roja
	13.1 L'Illa Perduda
	13.2 Ciutat Jardí
14. Benimaclet	13.3 L'Amistat
	13.4 La Bega Baixa
	13.5 La Carrasca
15. Rascanya	14.1 Benimaclet
	14.2 Camí de Vera
16. Benicalap	15.1 Orriols
	15.2 Torrefiel
	15.3 Sant Llorenç
17. Pobles del Nord	16.1 Benicalap
	16.2 Ciutat Fallera
	17.1 Benifaraig
	17.2 Poble Nou
	17.3 Carpesa
	17.4 Cases de Bàrcena
	17.5 Mauella
17.6 Massarrojos	
18. Pobles de l'Oest	17.7 Borbotó
	18.1 Benimàmet
19. Pobles del Sud	18.2 Beniferri
	19.1 El Forn d'Alcedo
	19.2 El Castellar - L'Oliveral
	19.3 Pinedo
	19.4 El Saler
	19.5 El Palmar
	19.6 El Perellonet
	19.7 La Torre
19.8 Faitanar	

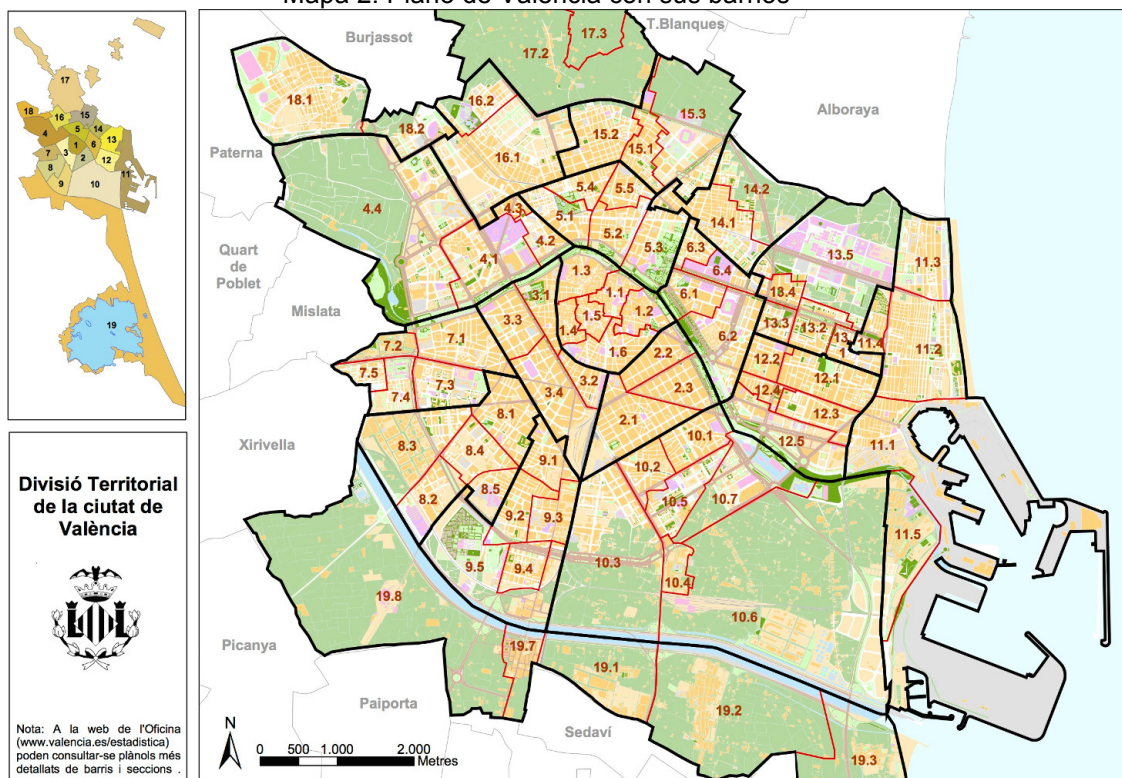
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Oficina de Estadística. Ayuntamiento de Valencia.

Mapa 1: Plano de Valencia con sus distritos



Fuente: Oficina de Estadística del Ayuntamiento de Valencia: cartografía de la ciudad.

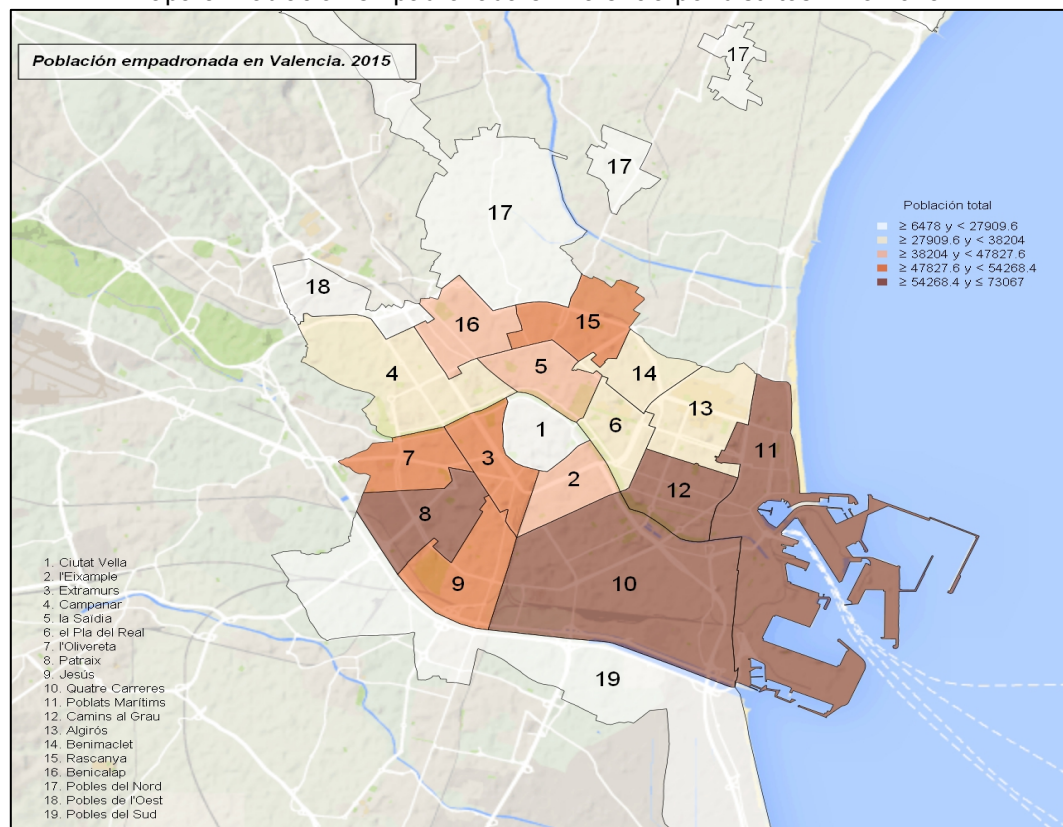
Mapa 2: Plano de Valencia con sus barrios



Fuente: Oficina de Estadística del Ayuntamiento de Valencia: cartografía de la ciudad.

La situación de los diferentes distritos y barrios de la ciudad es muy heterogénea considerando los diversos indicadores que pueden caracterizar una urbe de estas características (Uceda, 2011; Uceda y Pitarch, 2012). Como primera aproximación a dicha situación, tenemos en cuenta la población empadronada. En este aspecto se hace evidente un mayor número de población total en los distritos periféricos (mapa 3). En concreto, son los distritos 9 (Jesús), 10 (Quatre Carreres), 11 (Poblat Marítims) y 12 (Camins al Grau) los que cuentan con una mayor población, si bien es cierto que el nivel de barrio (mapa 4) permite detallar ese aspecto. Teniendo en cuenta ambos niveles territoriales, es posible afirmar que hay una concentración de población principalmente al este y al sur de la ciudad. En consecuencia, cabría esperar, asimismo, una mayor concentración de recursos educativos en estas zonas de la ciudad.

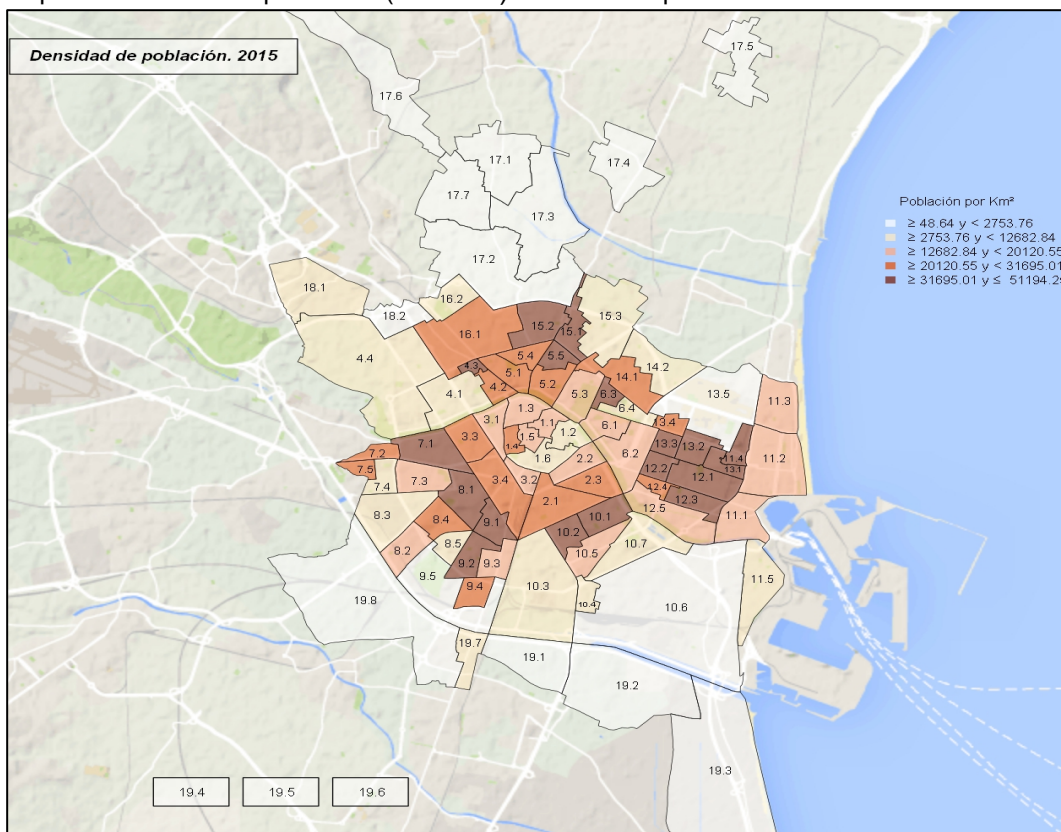
Mapa 3: Población empadronada en Valencia por distritos. Año 2015



Fuente: Oficina de Estadística del Ayuntamiento de Valencia (2016a).



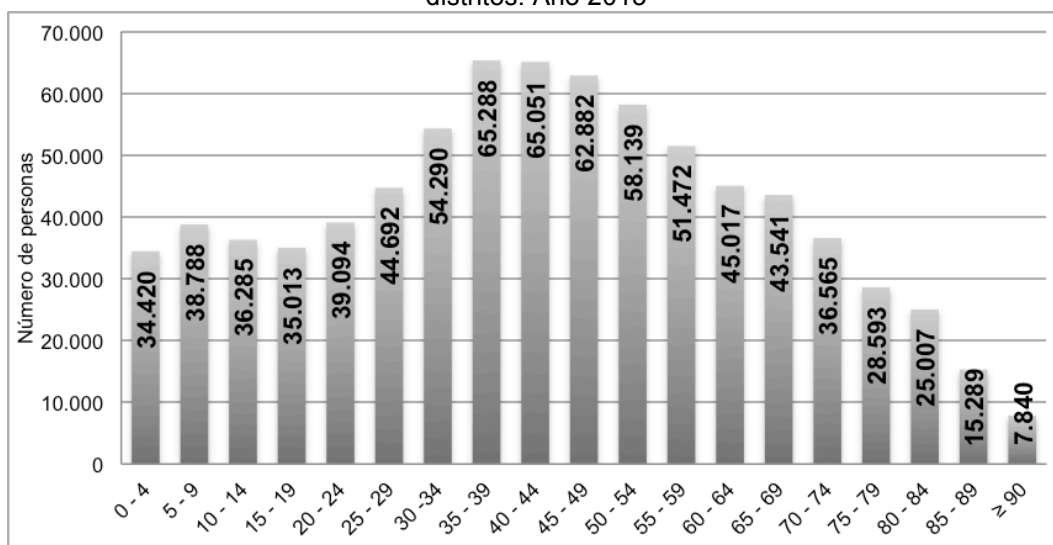
Mapa 4: Densidad de población (hab./km<sup>2</sup>) en Valencia por barrios. Año 2015



Fuente: Oficina de Estadística del Ayuntamiento de Valencia (2016a).

Si especificamos la distribución de la población en los distritos en función de la edad, los datos muestran que la franja de edad relativa a la población potencial de FPB y/o PFCB (15-19 años) corresponde a un 4,45% de la población total de la ciudad en 2015 (787.266 habitantes).

Gráfico 7: Población en la ciudad de Valencia según edad en grupos de cinco años por distritos. Año 2015



Fuente: Oficina de Estadística del Ayuntamiento de Valencia (2016a).

Este porcentaje se mantiene relativamente constante al concretar en cada uno de los distritos (tabla 14), de manera que la población de 15-19 años oscila en torno al 4-5% del total de los diferentes distritos de la ciudad, con la excepción de Ciutat Vella, en la que representa un 3,33% del total. Así pues, hay una distribución relativamente homogénea de estos/as jóvenes en la ciudad. De este modo y considerando la población potencial en base a la edad, la localización de los programas tendría que ser también homogénea.

Tabla 14: Porcentaje de población en Valencia de 15 a 19 años por distritos. Año 2015

Distrito	Población total	Población 15 – 19 años	%
1. Ciutat Vella	26.472	880	3,32
2. l'Eixample	42.180	1.776	4,21
3. Extramurs	48.208	2.010	4,17
4. Campanar	37.084	1.500	4,04
5. la Saïdia	46.718	1.985	4,25
6. el Pla del Real	30.124	1.468	4,87
7. l'Olivereta	48.105	2.106	4,38
8. Patraix	57.356	2.812	4,90
9. Jesús	51.943	2.279	4,39
10. Quatre Carreres	73.067	3.341	4,57
11. Poblats Marítims	57.710	2.620	4,54
12. Camins al Grau	64.536	2.979	4,62
13. Algirós	37.210	1.606	4,32
14. Benimaclet	28.868	1.342	4,65
15. Rascanya	52.210	2.501	4,79
16. Benicalap	44.931	2.045	4,55
17. Pobles del Nord	6.478	303	4,68
18. Pobles de l'Oest	13.969	578	4,14
19. Pobles del Sud	20.097	882	4,39
València	787.266	35.013	4,45

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Oficina de Estadística del Ayuntamiento de Valencia (2016a).

Pasamos ahora a la concreción de la descripción de la ciudad. Los indicadores específicos que vamos a considerar para contextualizar en este aspecto el trabajo de campo son el nivel económico a partir del producto interior bruto (PIB en adelante) per cápita y la tasa de paro, y el nivel educativo de la población de los diversos distritos. Seleccionamos

estas variables para intentar definir la posible relación entre la situación económica de los distritos, su situación educativa y la localización de los programas de FP de base. En esta posible relación entre la cartografía económica y la educativa, cabe anticipar una concentración paralela de ambos indicadores, de manera que en los distritos con un nivel económico más bajo el nivel educativo sea también inferior, y que éste sea más elevado en aquellos distritos con características socioeconómicas más elevadas. Una relación que nos remite de nuevo al ya mencionado efecto Mateo y que se sostiene en base a estudios previos de referencia en el análisis de políticas educativas (Bonal, Rambla, Calderón y Pros, 2005<sup>109</sup>).

El contexto económico y social del sistema educativo de las CC.AA. juega sin duda un papel importante para entender la eficiencia del sistema en la producción de graduados. La riqueza del territorio, el capital cultural disponible, el empleo o desempleo juvenil pueden ser factores explicativos de los resultados educativos tan o más importantes que factores que tienen que ver con los inputs que se destinan al sistema o los propios de la escolarización (Bonal *et al.*, 2005, pp.134-135).

Si bien los autores plantean un estudio en profundidad de la política educativa en el conjunto del Estado español, consideramos que es posible trasladar la relación entre los diferentes indicadores que presentan al contexto específico que aquí tratamos, de ahí que hayamos optado por orientar la descripción en este sentido. Los análisis de estos autores les llevan a afirmar que “a mayor nivel de formación de la población activa menor es la tasa bruta de población que no se gradúa en ESO” (*ibid.*, p.141). Sin plantear una correlación directa y estructural entre ambos indicadores, la cuestión a destacar es la influencia que el nivel de formación de la población activa tiene en las posibilidades de graduación

---

<sup>109</sup> Los datos analizados por estos autores remiten a la edición del informe “Las cifras de educación en España” de 2004, relativo a la situación educativa en el curso 2001-2002. La comparación con el informe más actual hasta el momento (edición 2015, relativo a los datos del curso 2012-13) aún con variaciones en los porcentajes mantiene la tendencia del primer informe citado por lo que respecta a la situación de la Comunidad Valenciana en relación al conjunto del Estado español. En relación a los indicadores que tenemos en cuenta en nuestro trabajo, la tasa bruta de población que graduó en ESO a nivel estatal en 2000- fue del 74,4% y en 2012-13 del 75,1%. A nivel de Comunidad Valenciana la variación fue del 69% al 63%. Siendo la tendencia similar y teniendo en cuenta la experiencia investigadora de los autores en el estudio de la política educativa tomamos sus afirmaciones como base para la descripción presentada en este apartado.



y, por tanto, en los itinerarios educativos de los/as jóvenes de un territorio. Un factor de desigualdad que los autores detallan a escala autonómica y que transferimos aquí a los distritos de una ciudad determinada.

En esta línea de análisis, los autores concluyen que la tasa de paro es asimismo un factor influyente en los itinerarios educativos posibles puesto que “el desempleo actúa (...) de incentivo a la escolarización como consecuencia de las bajas expectativas de encontrar empleo” (*ibid.*, p.144). Es decir, la situación laboral de la población de un territorio influye en la situación educativa de los/as jóvenes, tal y como ya hemos detallado al presentar las fluctuaciones de la tasa de graduación en ESO.

Llegando a conclusiones similares, Cano (2011, 2012) propone en su estudio sobre la influencia de los barrios en la integración o exclusión social de los/as jóvenes y el impacto en sus trayectorias que:

la variable nivel de instrucción presenta una significativa correlación con la tasa de paro y el tipo de actividad laboral que se desarrolla, así como con la distribución espacial en la ciudad (Domingo y Bayona, 2004<sup>110</sup>). (...). La correlación significativa entre estas variables nos lleva a la realidad de que aunque la inversión estatal en educación y el consiguiente establecimiento de un sistema educativo universal hayan incrementado el nivel formativo de cada vez más amplias capas de jóvenes, las posibilidades económicas de la familia de origen y el barrio donde residen siguen marcando las posibilidades formativas y el logro educativo de los jóvenes (Cano, 2011, p.147).

Situación económica y situación educativa son, por tanto, indicadores a considerar en la descripción de un contexto geográfico determinado y los itinerarios posibles que dispone. Si bien aquí los consideramos brevemente, manteniéndonos en una primera aproximación dirigida a describir el trabajo de campo realizado, reconocemos las posibilidades que un análisis exhaustivo de estos indicadores puede ofrecer para profundizar en la investigación educativa.

---

<sup>110</sup> La referencia a la que remite la autora es: Domingo i Valls, A., y Bayona i Carrasco, J. (2005). Immigració i territori: Concentració i segregació al municipi de Barcelona, 1991-2002. *Barcelona Societat. Revista d'informació i estudis socials* (13), 114-128.

### **5.3.1.1. Situación económica de los distritos de la ciudad de Valencia**

En la descripción de la situación económica de los distritos de la ciudad hemos considerado dos indicadores: la tasa de paro y el PIB per cápita. Tal y como desarrollan Pitarch y Uceda (2015), el desarrollo económico diferencial de los distritos ha consolidado una tendencia de concentración de familias con niveles económicos específicos en zonas determinadas, tendencia que se confirma desde ambos indicadores.

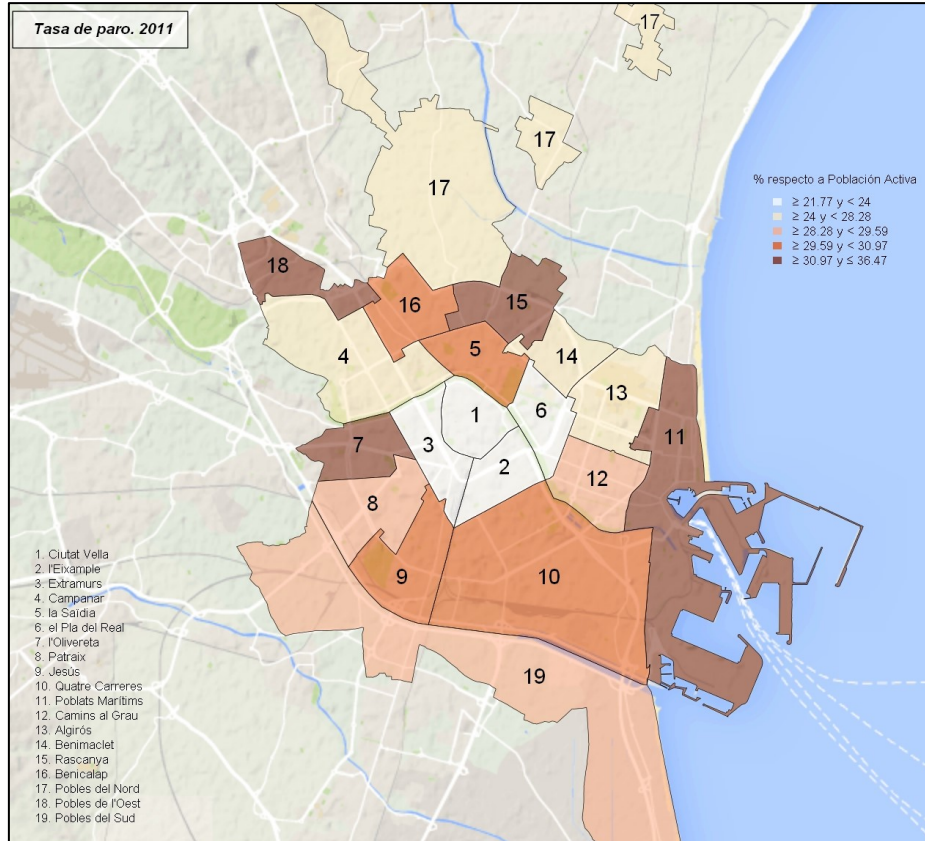
En primer lugar, los datos disponibles relativos a la tasa de paro en cada uno de los distritos muestran la concentración diferencial de este indicador en la ciudad. De este modo, como queda representado en el mapa 5, la tasa de paro respecto a la población activa es más elevada en los distritos periféricos, de manera más intensa en el 7 (l'Olivereta), 11 (Poblats Marítims), 15 (Rascanya) y 18 (Pobles de l'Oest), mientras que los céntricos (1, Ciutat Vella; 2, L'Eixample; 3, Extramurs; y 6, Pla del Real) cuentan con el porcentaje más bajo en relación a este indicador.

En cuanto al nivel de renta<sup>111</sup> descrito desde los datos relativos al PIB per cápita (mapa 6), la distribución de este indicador mantiene la tendencia esperable en relación a la tasa de paro: los distritos 1 (Ciutat Vella), 2 (L'Eixample), 6 (Pla del Real) y 13 (Algirós) tienen el PIB más elevado, mientras que los distritos periféricos cuentan con los datos más reducidos. La zona con un PIB más bajo es la periferia norte (15, Rascanya; 16, Benicalap; 17, Pobles del Nord; y 18, Pobles de l'Oest), tras la cual se sitúan los distritos 7 (l'Olivereta), 8 (Patriaix) y 9 (Jesús), así como el 11 (Poblats Marítims), ubicados en la periferia oeste y este respectivamente.

---

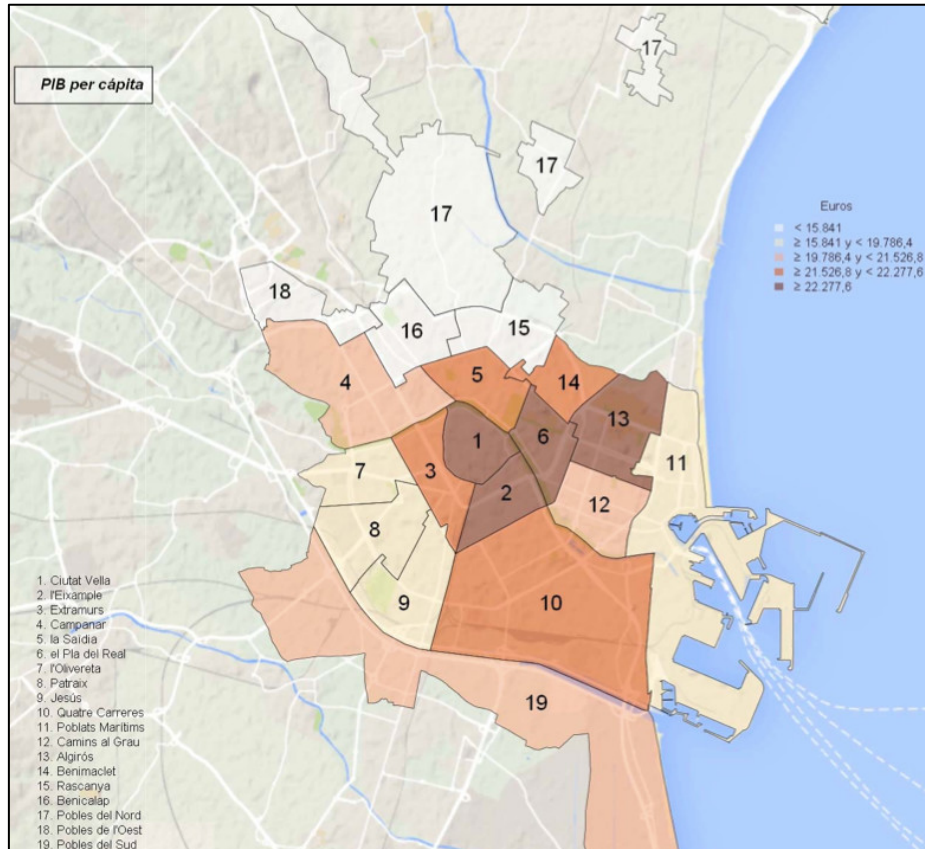
<sup>111</sup> La Oficina de Estadística del Ayuntamiento de Valencia ha elaborado diversos informes en los que presenta indicadores de nivel de renta para la ciudad, siendo el más reciente el informe publicado en 2016 ("Estimación del PIB per cápita para los distritos de la ciudad de Valencia") y que remite a datos provisionales de 2014 teniendo como referencia la división territorial de la ciudad en distritos.

Mapa 5: Tasa de paro en la ciudad de Valencia por distritos. Año 2011



Fuente: Oficina de Estadística del Ayuntamiento de Valencia (2016a).

Mapa 6: Estimación del PIB per cápita en la ciudad de Valencia por distritos. Año 2014



Fuente: Oficina de Estadística del Ayuntamiento de Valencia (2016b, p.8).

Ambos mapas representan la situación de los indicadores en momentos diferentes, a lo que se añade la provisionalidad del informe relativo a la estimación del PIB per cápita (Oficina de Estadística del Ayuntamiento de Valencia, 2016b), por lo que la comparativa no es exacta. A pesar de esto, consideramos que es posible identificar tendencias comunes que relacionan de manera inversamente proporcional ambos indicadores. Esta relación se ejemplifica directamente en los distritos 1 (Ciutat Vella), 2 (L'Eixample), 6 (Pla del Real), donde el PIB per cápita es el más elevado y la tasa de paro la más reducida, y en los distritos 15 (Rascanya) y 18 (Pobles de l'Oest), con las tasas de paro más elevadas y el PIB per cápita más reducido. En el resto de distritos, si bien los datos no corresponden a los extremos de ambos indicadores, se mantiene esta tendencia en la relación.

#### **5.3.1.2. Situación educativa de los distritos de la ciudad de Valencia**

En la descripción de la situación educativa que presentamos en la tabla 15 hemos tomado la información disponible en el último censo realizado, en 2011 (Oficina de Estadística del Ayuntamiento de Valencia, 2014), relativa al nivel educativo máximo realizado de la población de los diferentes distritos de la ciudad. Los porcentajes presentados se han calculado en relación a la población total de cada uno de los distritos.

Los niveles educativos son los propuestos en el propio censo de 2011. Ahora bien, para facilitar la representación de los datos y la comprensión de la tabla, hemos agrupado los niveles siguiendo la actual estructura del sistema educativo español. De esta manera, hemos agrupado en primer lugar a personas analfabetas y sin estudios; en segundo lugar indicamos primer grado como Educación Primaria; en tercer lugar, incluimos a ESO, EGB o Bachillerato Elemental, Bachillerato Superior y F.P. Grado Medio como Educación Secundaria; y, por último, F.P. Grado Superior, Diplomatura, Grado, Licenciatura, Máster oficial y Doctorado como Educación Superior. En cada uno de los niveles hemos señalado los porcentajes que superan la media de la ciudad sombreando las celdas.

Tabla 15: Población en viviendas familiares de 16 y más años según nivel de estudios realizados por distritos en Valencia. Censo 2011.

	Sin estudios		Educación Primaria	Educación Secundaria			Estudios superiores					
	Personas analfab.	Sin estudios		Primero Grado	ESO, EGB o Bach. Element.	Bach. Superior	F.P. G.M	F.P. G.S.	Diplom.	Grado	Licenc.	Máster oficial univ.
1. Ciutat Vella	0,7%	3,1%	7,9%	13,8%	14,6%	4,7%	5,0%	10,7%	4,9%	26,5%	3,9%	4,3%
2. L'Eixample	0,4%	3,3%	8,2%	13,8%	17,6%	2,6%	4,2%	11,8%	4,8%	27,4%	3,4%	2,5%
3. Extramurs	0,4%	3,3%	10,3%	16,8%	16,6%	3,9%	4,6%	11,5%	3,0%	24,9%	2,3%	2,3%
4. Campanar	0,9%	4,4%	11,3%	18,5%	17,4%	4,8%	7,0%	10,6%	2,2%	18,3%	2,3%	2,4%
5. La Saïdia	1,1%	7,7%	11,2%	23,5%	17,3%	6,1%	6,1%	9,2%	2,5%	12,5%	1,4%	1,4%
6. El Pla del Real	0,3%	2,1%	6,1%	12,1%	17,8%	2,4%	4,6%	11,7%	4,6%	30,3%	4,0%	4,0%
7. L'Olivereta	1,6%	8,8%	15,5%	28,9%	15,1%	6,8%	5,4%	7,2%	1,7%	7,9%	0,7%	0,5%
8. Patraix	0,9%	5,7%	12,7%	27,6%	16,0%	6,2%	6,8%	9,1%	2,1%	11,1%	1,0%	0,7%
9. Jesús	1,2%	7,5%	13,8%	27,1%	15,8%	7,2%	7,6%	8,1%	1,8%	8,0%	1,3%	0,7%
10. Quatre Carreres	0,9%	7,0%	12,4%	28,0%	16,6%	6,0%	7,4%	7,6%	1,8%	10,2%	1,2%	1,0%
11. Poblets Marítims	1,6%	9,2%	15,0%	30,6%	14,1%	6,6%	6,2%	5,9%	1,6%	7,5%	0,8%	0,7%
12. Camins al Grau	1,0%	6,7%	11,8%	23,9%	16,5%	6,1%	6,1%	8,0%	2,1%	14,2%	2,2%	1,3%
13. Algirós	0,7%	4,2%	10,6%	21,5%	17,0%	4,6%	5,8%	11,0%	2,5%	16,8%	2,7%	2,7%
14. Benimaclet	0,7%	5,9%	12,7%	21,0%	16,4%	5,1%	6,0%	9,6%	1,8%	16,0%	1,8%	3,0%
15. Rascanya	1,8%	8,6%	15,4%	26,9%	13,5%	6,1%	6,5%	7,3%	1,5%	9,8%	1,6%	1,0%
16. Benicalap	1,4%	8,7%	13,4%	30,7%	12,2%	7,6%	6,0%	7,6%	1,4%	9,4%	1,2%	0,4%
17. Pobles del Nord	0,2%	8,8%	18,0%	30,0%	12,0%	6,9%	3,8%	5,4%	1,4%	11,1%	1,3%	1,1%
18. Pobles de l'Oest	1,9%	8,4%	14,9%	31,2%	11,9%	7,0%	9,4%	5,3%	2,1%	6,7%	0,8%	0,5%
19. Pobles del Sud	1,3%	7,8%	16,0%	31,0%	15,6%	6,7%	6,2%	4,6%	1,5%	7,4%	0,6%	1,1%
Valencia	1,0%	6,4%	12,3%	24,2%	15,8%	5,7%	6,1%	8,7%	2,3%	14,1%	1,8%	1,5%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Censo de Población y Vivienda 2011. Oficina de Estadística del Ayuntamiento de Valencia.

Al igual que ocurriera con los indicadores económicos, la situación educativa queda representada de manera desigual en los diferentes distritos: la localización del nivel educativo de la población sigue una tendencia según la cual los niveles superiores se ubican en el centro de la ciudad, en los distritos 1 (Ciutat Vella), 2 (L'Eixample), 3 (Extramurs) y 4 (Campanar); mientras que los niveles inferiores se sitúan en la periferia: 11 (Poblats Marítims), 17 (Pobles del Nord), 18 (Pobles de l'Oest). Una tendencia que queda identificada de manera clara en la tabla: con el aumento del nivel educativo, las celdas sombreadas se concentran en la parte superior derecha, en la que se sitúan los distritos más céntricos.

El desglose del nivel relativo a Educación Secundaria evidencia de igual manera este movimiento entre el centro y la periferia: mientras que los estudios primarios se concentran en la zona inferior de la tabla, correspondiente a los distritos periféricos 17 y 18, el nivel de estudio correspondiente a Bachillerato superior queda más representado en los distritos céntricos (2, L'Eixample; 4, Campanar; 5, La Saïdia; y 6, El Pla del Real). En el mismo sentido se mantiene esta distinción entre centro y periferia si diferenciamos enseñanzas académicas (Bachillerato) de las de FP. El paso al nivel de Educación Superior reafirma la distancia entre centro y periferia: la población con un nivel de estudios alcanzado de Grado, Licenciatura, Máster o Doctorado se concentra en los tres primeros distritos. A estos se añaden distritos como el 13 (Algirós) y el 14 (Benimaclet) que cuentan con barrios con una ubicación geográfica próxima al centro de la ciudad.

A la luz de estos datos, y con las limitaciones derivadas de no poder especificarlos en el nivel de barrio, se podría afirmar que la tendencia general que sigue el indicador relativo al nivel educativo es que los niveles más elevados se sitúan en los distritos más céntricos de la ciudad, mientras que los más básicos se ubican en las zonas más periféricas.

La combinación de estos resultados con los expuestos en el subapartado anterior confirma una correlación (que no causalidad) entre nivel económico y nivel de estudios máximo alcanzado. Así, hay una

concentración de ambos indicadores en los distritos de la ciudad que sigue una tendencia similar que diferencia centro y periferia. Esta relación es la que tomamos de referencia para presentar la localización de los programas de FP de base en la ciudad de Valencia, aspecto que ampliamos en el siguiente subapartado.

### **5.3.2. Localización de la FP de base en la ciudad de Valencia**

Los objetivos asignados a la planificación espacial de las escuelas, la metodología utilizada y el proceso de introducción y generalización varía de acuerdo con la política educativa de cada país, la tradición administrativa, el contexto sociopolítico y la disponibilidad de recursos (Pitarch, 2000).

El territorio introduce desigualdades. Sus características físicas y, sobre todo, humanas (redes de transporte, equipamientos, usos del suelo, etc.) hacen imposible la igualdad de oportunidades real (Uceda y Pitarch, 2012).

La distribución geográfica de los recursos educativos es una de las concreciones de las políticas educativas desarrolladas en territorios específicos, en este caso, en la ciudad de Valencia. La previamente presentada correlación entre situación económica de los distritos y el nivel educativo alcanzado de la población, en relación con la localización de la FPB que vamos a presentar en este apartado refleja una planificación política centrada en las necesidades presupuestas (Fraser, 1987) del entorno, asumiendo que en aquellos distritos con un menor nivel económico puede haber una mayor demanda de programas formativos básicos. Si bien esto facilita la accesibilidad del alumnado, supone, a su vez, la concentración de determinados niveles y recursos en zonas específicas, con lo que esto puede implicar en la caracterización de los distritos.

Además, esta concentración puede posibilitar o dificultar del desarrollo de ciertos itinerarios probables. Es decir, optar por el mantenimiento en el entorno más próximo o no tener acceso a movilidad a otras zonas de la ciudad puede implicar una participación diferencial en los recursos educativos en función de la situación geográfica que perfile los itinerarios

de una o otra manera. Así, supone una distribución desigual de oportunidades en un territorio específico.

El barrio es un ámbito de relaciones sociales fundamentales, especialmente significativo para los adolescentes. En él se generan los grupos de iguales, se estructura el tiempo libre, etc. Asimismo, pertenecer a un barrio u otro en una gran ciudad como Valencia es un elemento de identidad social, pero también residir en un barrio u otro es un factor de distinción económica, pues no todos los barrios son accesibles a todos y además, cada uno de ellos tiene su peculiar historia de creación, participación social, entorno socio-comunitario, etc. (Uceda, 2011, p. 366).

Sin profundizar en el ya mencionado “efecto barrio”, es decir, en los efectos que puede tener residir en un barrio determinado, sí queremos destacar la distribución desigual de los recursos en el plano geográfico como uno de los elementos que puede llegar a conformar la *guetización* de los centros (Moreno Yus, 2013) y el consecuente riesgo de exclusión social y educativa. En este sentido, la ubicación física, como uno de los múltiples factores que puede llevar a la exclusión, es un aspecto significativo en el análisis de políticas y programas educativos. De este modo, las políticas con una concepción amplia de justicia social que incluya el fomento de la participación en la sociedad, tendrían que considerarla también para que la planificación respondiera tanto a la accesibilidad como a la ampliación de itinerarios posibles del alumnado.

Pasamos ya a la descripción específica de la localización de los programas de FPB y PFCB en la ciudad de Valencia teniendo como marco los subapartados precedentes. En la realización de esta descripción<sup>112</sup> hemos tomado como referencia la guía de centros de la Consellería de Educación, que incluye información completa de los centros tanto en lo relativo a la oferta como en relación a su ubicación geográfica. Tras organizar y filtrar la información en una base de datos de todas las organizaciones educativas de la provincia de Valencia, en la representación de la localización de los programas hemos optado por elaborar mapas de los distintos programas acotando en la ciudad de

---

<sup>112</sup> En la concreción de esta descripción, agradezco a Juan Manuel Anera y a Mario Contreras el apoyo ofrecido tanto a nivel técnico como en algunas cuestiones teóricas.



Valencia, mostrando así el territorio específico en el que se ha desarrollado el trabajo de campo.

Lo que presentamos aquí, por tanto, son los mapas relativos a los programas FPB y a los PFCB, si bien la información tratada y disponible en la base de datos incluye todos los niveles educativos de la ciudad y la provincia de Valencia. Asimismo, aunque no es posible representarlo en este texto, el desarrollo de la cuestión geográfica nos ha llevado a organizar los datos en una interfaz web<sup>113</sup> desde la que se puede obtener representaciones de la distribución de los diferentes niveles educativos ofertados tanto en la ciudad como en la provincia de Valencia en el curso 2014-15. Así pues, si bien aquí presentamos sólo los mapas de FPB y PFCB, la base de datos disponible y las posibilidades de representación a partir de la interfaz web dan muchas más opciones para seguir profundizando en este aspecto.

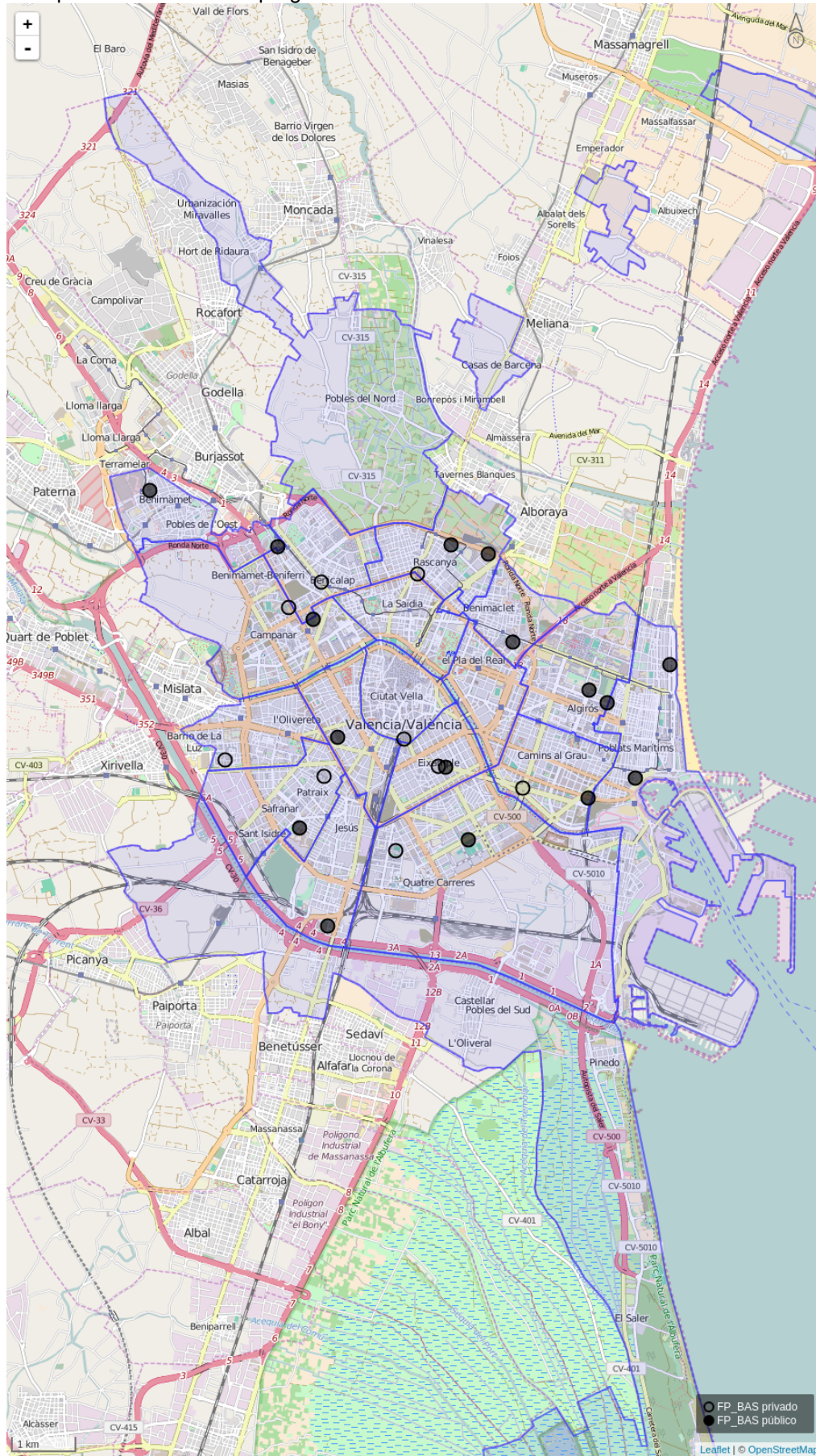
La localización de los programas de FPB queda representada en el mapa 7 y la de los PFCB en el mapa 8. En cada uno de los mapas<sup>114</sup> hemos mantenido la distinción de los diferentes distritos que delimitan la ciudad de Valencia. Cada uno de los círculos representa organizaciones educativas que imparten programas FPB o PFCB según corresponda en cada mapa y su ubicación en la ciudad. Asimismo, hemos considerado la distinción entre organizaciones públicas y privadas, tal y como se indica en la leyenda.

---

<sup>113</sup> Estos datos y su disposición en mapas se pueden consultar en la página web elaborada de manera específica para esta tesis: <http://testmcp.com/mapasv/>.

<sup>114</sup> Los mapas utilizados se han extraído del proyecto Open Street Map: <https://www.openstreetmap.org/>.

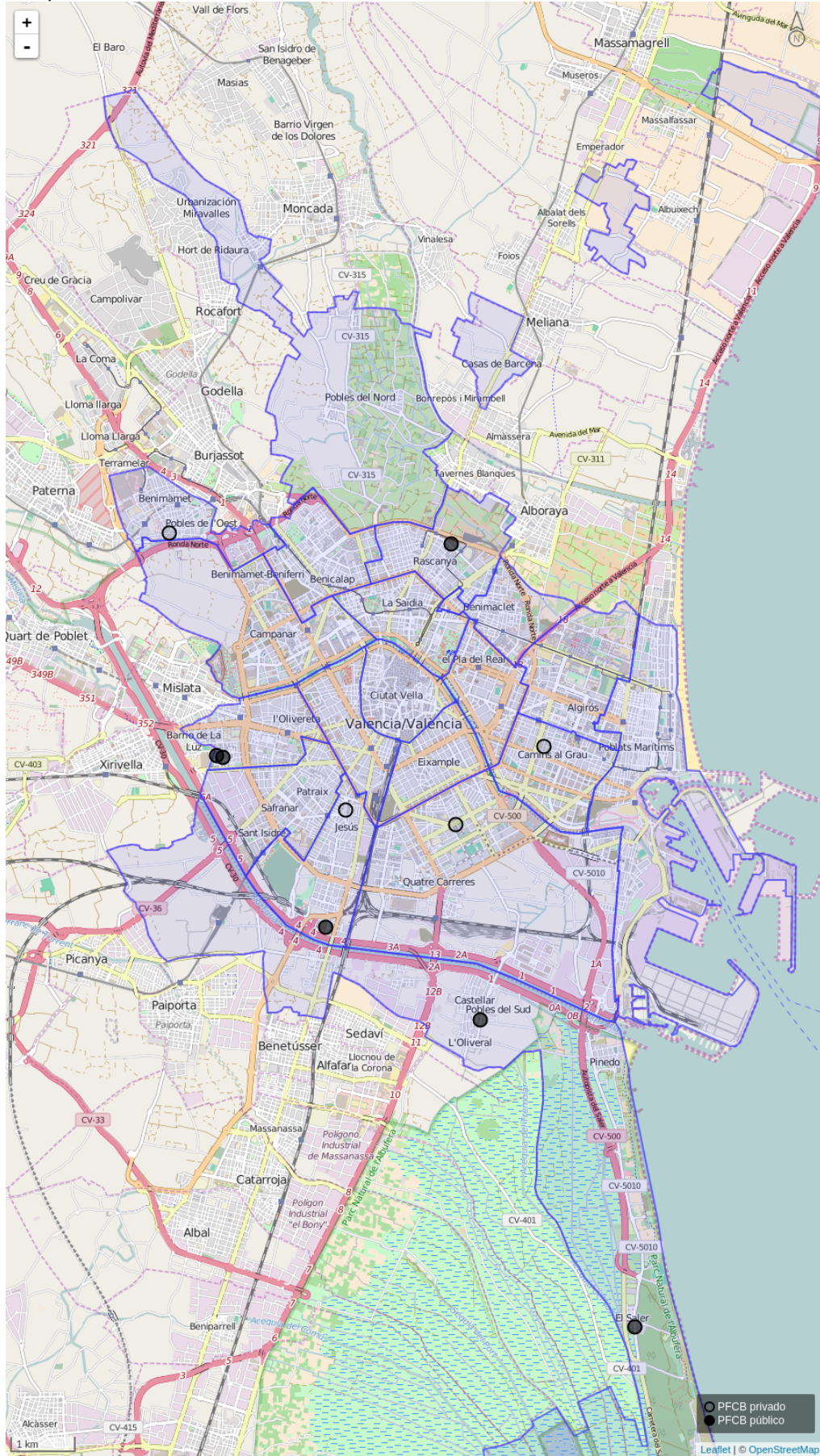
Mapa 7: Distribución de programas FPB en la ciudad de Valencia. Curso 2014-15



Fuente: Elaboración propia.



Mapa 8: Distribución de PFCB en la ciudad de Valencia. Curso académico 2014-15



Fuente: Elaboración propia.

La ubicación de los programas afirma la correlación planteada previamente entre indicadores y localización los recursos educativos ofrecidos en los diferentes distritos de la ciudad manteniendo la significativa distinción entre el centro y la periferia del territorio.

En el caso de las organizaciones que imparten FPB es especialmente destacable que haya distritos que no cuenten con ninguna oferta de estos programas o que su oferta se ubique en el límite con otros. Es el caso de El Pla del Real, Ciutat Vella y La Saldia. Por el contrario, hay una mayor representación de esta oferta repartida en la periferia a excepción de Pobles del Nord, que cuenta con una población significativamente más baja que el resto de distritos de la ciudad.

Si ponemos la atención en la oferta de PFCB, más reducida que la de FPB, la distinción entre el centro y la periferia queda más en evidencia habiendo más distritos que no cuentan con ninguna organización que imparta estos programas, que se suman a los que no imparten tampoco FPB. Así, la oferta se reparte en seis distritos incidiendo en su localización periférica. Planteando la descripción considerando las características de los programas y los itinerarios que posibilitan, podríamos afirmar que los PFCB, que corresponden a un itinerario más limitado, son una formación esencialmente periférica también desde una perspectiva geográfica.

En conjunto, la localización geográfica se suma a los elementos que previamente nos han llevado a describir estos programas como políticas de inserción. Si bien es cierto que esta localización puede favorecer la accesibilidad de determinadas poblaciones, implica, asimismo, asumir una mayor demanda en aquellos distritos que cuentan con una población con un nivel educativo más bajo. De esta manera, supone aceptar la correlación entre el nivel educativo familiar y el de los/as jóvenes y desarrollar una planificación educativa en base a la misma, con una asunción de necesidades que conlleva una distribución desigual de los itinerarios posibles en la ciudad.

Además de la accesibilidad geográfica, que puede devenir en un factor de desigualdad, consideramos necesario comentar la cuestión del contenido de los programas. En este aspecto, partimos de la idea de que el factor de atracción de las diversas familias profesionales puede variar dadas las diferencias de contenidos y opciones profesionales. Como ejemplo significativo, cabe pensar en la diferencia entre los programas de Administración y Servicios y aquellos de Cocina y Restauración. En este sentido, si bien la cercanía puede ser un factor en la elección del programa, no cabría obviar el contenido de los programas y la localización diferencial de las familias profesionales. Por tanto, desde una perspectiva orientada a la ampliación de itinerarios posibles, la planificación y localización de los recursos tendría que contemplar tanto la accesibilidad y equidad en el acceso (Pitarch, 2000) como la necesidad de una oferta profesional atractiva. En relación a este aspecto, la ubicación de las diferentes familias profesionales reafirma la distribución desigual constatada en los indicadores previamente descritos con diferencias significativas entre distritos tanto en la FPB como en los PFCB. Hemos representado esta oferta en la tabla 16 y en la tabla 17.

Tabla 16: Distribución de familias profesionales en Valencia por distritos. Programas FPB. Curso académico 2014-15

<b>Distrito</b>	<b>Familia Profesional (número de programas)</b>
1. Ciutat Vella	Administración y Gestión (1)
2. L'Eixample	Transporte y Mantenimiento de Vehículos (1) Electricidad y Electrónica (1) Administración y Gestión (1)
3. Extramurs	Administración y Gestión (1)
4. Campanar	Informática y Comunicaciones (1) Administración y Gestión (1) Comercio y Marketing (1) Fabricación Mecánica (1)
7. L'Olivereta	Administración y Gestión (1)
8. Patraix	Administración y Gestión / Informática y Comunicaciones (1) Imagen Personal (1)
9. Jesús	Administración y Gestión / Informática y Comunicaciones (1) Hostelería y Turismo (1)
10. Quatre Carreres	Administración y Gestión (1) Imagen Personal (1)

11. Poblats Marítims	Informática y Comunicaciones (2) Administración y Gestión (2)
12. Camins al Grau	Administración y Gestión / Informática y Comunicaciones (1) Hostelería y Turismo (1) Electricidad y Electrónica (1)
13. Algirós	Electricidad y Electrónica (1) Imagen Personal (1) Administración y Gestión (1)
14. Benimaclet	Comercio y Marketing (1)
15. Rascanya	Administración y Gestión / Informática y Comunicaciones (1) Fabricación Mecánica (1) Electricidad y Electrónica (1) Imagen Personal (1)
16. Benicalap	Administración y Gestión (1)
17. Pobles de l'Oest	Informática y Comunicaciones (1) Transporte y Mantenimiento de Vehículos (1) Administración y Gestión (1)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana.

Tabla 17. Distribución de familias profesionales en Valencia por distritos. Programas PFCB. Curso académico 2014-15

<b>Distrito</b>	<b>Familia Profesional (número de programas)</b>
7. L'Olivereta	Electricidad y Electrónica (3) Informática y Comunicaciones (1) Administración y gestión (1) Comercio y Marketing (1) Hostelería y Turismo (2) Imagen Personal (1) Madera, Mueble y Corcho (1) Fabricación Mecánica (1)
9. Jesús	Textil, Confección y Piel (1) Fabricación Mecánica (1) Electricidad y Electrónica (1) Madera, Mueble y Corcho (1) Hostelería y Turismo (1)
10. Quatre Carreres	Transporte y Mantenimiento de Vehículos (1)
12. Camins al Grau	Administración y Gestión (1)
15. Rascanya	Agraria (1)
17. Pobles de l'Oest	Transporte y Mantenimiento de Vehículos (1)
19. Pobles del Sud	Hostelería y Turismo (1) Agraria (1)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana.

En el caso de la FPB, la oferta más numerosa, correspondiente a la familia de Administración y Gestión, queda representada en prácticamente todos los distritos. Sin embargo, otras familias con carácter manual quedan concentradas en zonas determinadas: Transporte y Mantenimiento de Vehículos en los distritos 2 (L'Eixample) y 17 (Pobles de l'Oest); Electricidad y Electrónica en el 2, 12 (Camins al Grau) y 15 (Rascanya); o Imagen Personal en el 8 (Patraix), 10 (Quatre Carreres), 12 (Algirós) y 15 (Rascanya).

En el caso de la PFCB, que cuenta con una oferta más reducida, la localización desigual de las familias profesionales se hace más evidente. La oferta queda concentrada en el distrito 7 (L'Olivereta) con once programas autorizados en dos organizaciones educativas. El resto de programas queda disperso en la periferia. Como ejemplo, la familia Agraria en El Saler (pedanía incluida en el distrito 19, Pobles del Sud) y en el distrito 15 (Rascanya) o Transporte y Mantenimiento de Vehículos en los distritos 10 (Quatre Carreres) y 17 (Pobles de l'Oest).

En conjunto, es posible afirmar que esta formación tiene un importante carácter periférico y queda situada en distritos con un nivel económico y educativo más bajo. Es decir, además de ser una formación dirigida al alumnado en riesgo de exclusión educativa por la baja cualificación obtenida en su itinerario educativo hecho, se ubica en distritos con un perfil socioeconómico más vulnerable. Se reafirma, de este modo, la interpretación desde la planificación política de las necesidades que se presuponen a una población específica (Fraser, 1987). En última instancia, y retomando uno de los ejes teóricos de este trabajo, esta localización de los programas se traduce en una distribución diferencial de los itinerarios posibles de los/as jóvenes. La concentración de esta oferta supone también la concentración de los itinerarios que se ofrecen al alumnado en zonas con un nivel económico y educativo bajo, lo que muestra una localización de recursos e itinerarios centrada en una concepción de justicia social limitada a la distribución.

La aproximación al territorio planteada en esta descripción del universo muestral de esta tesis permite ampliar la mirada desde el punto de vista de la distribución espacial de recursos educativos. La descripción de la ciudad en base a la situación económica y educativa de sus distritos muestra una relación entre ambos indicadores que perfila un territorio en el que los recursos educativos quedan desigualmente localizados y representados.

Retomando aquí las zonas de la vida social de Castel (2004), cabe pensar en la doble cara del concepto zona: remite tanto a la ubicación física como a un espacio simbólico en el que son posicionados los sujetos. La relación entre ambos aspectos queda evidenciada en la localización desigual de los recursos y su relación con la situación socioeconómica de los distritos: las zonas más vulnerables son las que concentran los recursos dirigidos al alumnado más vulnerable en el espacio educativo. Una relación que puede ser limitante de los itinerarios posibles en función de las posibilidades personales y familiares para la movilidad y accesibilidad a las diferentes organizaciones educativas. Los límites entre la inserción y la exclusión quedan así también definidos por la localización espacial de la oferta.

Castel (1997) señala que la sociedad actual se caracteriza por una cada vez más zona de vulnerabilidad antesala de la exclusión. Bourdieu (1999)<sup>115</sup> caracteriza la vulnerabilidad como un estado permanente de precariedad, inseguridad de nivel social, incertidumbre del futuro y sentimiento de no controlar el presente que se combina con una incapacidad de construir proyecciones futuras y actuar coherentemente (Uceda, 2012, p.438).

En el marco teórico que fundamenta esta tesis hemos propuesto que la justicia social no es únicamente una cuestión de distribución o redistribución de recursos, sino que es fundamental considerar las posibilidades de participación que dichos recursos ofrecen. La descripción aquí propuesta evidencia una localización que favorece la concentración de estos programas en zonas determinadas. Sin embargo, la localización

---

<sup>115</sup> La referencia a la que remite el autor es: Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.



de los programas tendría que posibilitar tanto el acceso en términos de movilidad como un reparto de las diferentes familias profesionales que puedan ser atractivas para el alumnado: ubicación y contenido tendrían que quedar así en relación en la planificación educativa para facilitar la equidad de oportunidades en un sentido amplio. Así, se ha de considerar tanto la equidad locacional y social como la demanda y la eficiencia de los servicios (Pitarch, 2000).

Por último, destacamos que la perspectiva geográfica de la distribución es un elemento que amplía tanto la propia perspectiva de justicia social como, de manera específica, la comprensión del desarrollo de la FP de base en un territorio dado. Si bien en la aproximación aquí propuesta no hemos entrado en profundidad en este tema dadas las limitaciones propias de la investigación, no obviamos la relevancia de esta perspectiva en el estudio de recursos educativos, de su localización y de los itinerarios que posibilitan. En este sentido, en el proceso de elaboración de esta tesis, la localización de los recursos ha pasado de ser un medio para la descripción del trabajo de campo a ser un factor que nos ofrece elementos para ampliar el análisis de contextos educativos desde la justicia social.

La localización de los recursos educativos incide en los itinerarios posibles del alumnado y, por tanto, en la evaluación de los programas como socialmente justos o injustos. La política educativa y su desarrollo en programas específicos es parte de dicha evaluación. La planificación y localización de los recursos no es un elemento neutral, sino que muestra determinadas concepciones del hecho educativo y de la justicia social. Sirva como ejemplo la decisión política de convertir la ciudad de Valencia en una zona educativa única: la localización desigual y la igualdad (que no equidad) en el acceso que deriva de dicha zonificación educativa se convierten en elementos que limitan el acceso de determinadas poblaciones con diferentes opciones de movilidad. Por tanto, limitan también el desarrollo de sus itinerarios.

En conjunto, la perspectiva de análisis que abre la geografía permite ampliar la mirada investigadora. Abordar la justicia social implica contemplar diferentes disciplinas y múltiples variables, entre las que el territorio y sus características juegan un papel de relevancia que se ha hecho patente en el propio proceso de aprendizaje que sustenta la tesis aquí presentada.

#### **5.4. Concreción de la muestra**

La descripción previamente expuesta de la implantación de los programas de FP de base y su localización en la ciudad de Valencia nos ha permitido presentar el universo muestral de esta tesis. Explicamos ahora el proceso de definición de la muestra y concreción del trabajo de campo.

El trabajo de campo se ha concretado en el marco del proyecto europeo Application of Apprenticeship in the Vocational Integration of the Socially Disadvantaged Youth (APPRENTSOD)<sup>116</sup>, cuyo principal objetivo se orientaba al desarrollo de instrumentos para la inserción profesional de jóvenes en riesgo de exclusión social en cuatro países de la UE: Alemania, Lituania, Italia y España. En el proyecto se analizaron las posibles ventajas que puede tener la formación en prácticas para la inclusión social de jóvenes en situación de riesgo de exclusión social revisando las políticas de formación para el empleo de los cuatro países participantes y las posibilidades que estos países contemplan en la oferta de una formación práctica, principalmente en contextos de trabajo. Asimismo, se estudiaron varios institutos y entidades sociales o municipales que destacan por su atención a la población adolescente en situación de desventaja (Saniter y Bücken, 2014)<sup>117</sup>.

De manera específica, el proyecto se concretó en España en tres líneas de estudio: la oferta formativa de PCPI, el proceso de implantación de la FP Dual y su habilitación en las ofertas formativas de menor nivel de cualificación (Marhuenda, 2015), así como la implantación y desarrollo de

---

<sup>116</sup> *Leonardo da Vinci Project* LLP-LDV-TOI-2013-LT-0125, <http://www.sodapprent.eu/es/>.

<sup>117</sup> Ampliamos más información sobre los resultados internacionales del proyecto en Abiétar López, M., Navas Saurin, A. A., Marhuenda Fluixá, F., y Salvà Mut, F. (2016, pendiente de publicación) y en Marhuenda, Salvà, Navas, y Abiétar López, M. (2015).

la FPB. Es esta última la que enmarca el trabajo de campo de esta tesis. La oportunidad que supone el apoyo de un proyecto de investigación para la disposición de recursos y la propia economía de investigación condujeron a aprovechar este marco para abordar como muestra de esta tesis todo el universo de organizaciones educativas que implantaron FPB y PFCB en la ciudad de Valencia. Además, la conjunción de los tiempos del proyecto y los propios plazos que han delimitado el desarrollo de la tesis posibilitó desarrollar el trabajo de campo durante el tercer trimestre del primer curso de implantación de los programas (2014-15) y, en una segunda fase, en el primer trimestre del siguiente curso (2015-16).

Hemos planteado y explicado en capítulos precedentes que esta tesis se dirige a describir y analizar realizaciones educativas en los contextos específicos de FPB y PFCB y sus resultados diferenciales en términos de itinerarios e identidad pedagógica producida. Este objetivo nos llevó a dirigir el trabajo de campo fundamentalmente a los/as profesionales que desarrollan dichas realizaciones educativas. El peso de este trabajo, por tanto, recayó en las entrevistas a equipo directivo, orientador y docente, si bien es cierto que también incluimos, aunque en menor medida, la visión del alumnado mediante los cuestionarios. De este modo, el trabajo de campo se orientó a abordar la perspectiva de diversos agentes que desarrollan su función profesional en diferentes organizaciones educativas que imparten FPB y PFCB en la ciudad de Valencia.

La muestra inicial contempla todo el universo muestral, es decir, todas las organizaciones que ofertan estos programas. De esta manera, a partir de la base de datos elaborada con las organizaciones autorizadas a impartir estas enseñanzas en el curso 2014-15, se estableció contacto en dos momentos.

En primer lugar, se contactó con las organizaciones educativas mediante una carta de presentación del proyecto en la que se explicaba la concreción del mismo en el estudio de la FPB y de los PFCB. Posteriormente, se contactó de nuevo por teléfono para confirmar su interés por participar en el proyecto y acordar así las fechas para las

entrevistas y el pase de cuestionarios. Este contacto se realizó a final del curso 2014-15, durante los meses de mayo, junio y julio.

Con el objetivo de ampliar la muestra y los datos obtenidos, en el inicio del siguiente curso (de septiembre a diciembre de 2015) se realizó una segunda fase de contactos. En este sentido, las fechas en las que se realizó el primer contacto resultaban complicadas para las organizaciones dada la carga de trabajo del último trimestre del curso, por lo que algunas emplazaron las entrevistas a principios del siguiente curso académico. Este hecho, sin embargo, implicó algunos cambios que cabe tener en cuenta por lo que respecta a las entrevistas realizadas y los cuestionarios pasados.

En relación a las entrevistas, los cambios legislativos en el primer trimestre del curso académico 2015-16 modificaron la situación de los programas en el marco del sistema educativo español. La modificación más significativa remite a la ya mencionada disposición transitoria<sup>118</sup> que regulaba la posibilidad de obtención del GESO para las dos primeras promociones de estudiantes de FPB que finalizaran con éxito el programa. Esta modificación pudo alterar en cierta medida las respuestas de las personas entrevistadas en relación a los itinerarios futuros del alumnado en una u otra fase. Ahora bien, también cabe destacar que el carácter transitorio de esta medida no modifica las características esenciales del programa.

A nivel autonómico se produjo un cambio de gobierno en la Comunidad Valenciana en las elecciones autonómicas de 2015, en las que el Partido Popular perdió el gobierno de la Generalitat Valenciana, que pasó a estar presidida por el Partido Socialista del País Valencià en coalición con los partidos Compromís y Podemos. En materia educativa, y por lo que respecta a esta tesis, es destacable el cambio en las zonas de

---

<sup>118</sup> RD 1058/2015, de 20 de noviembre, por el que se regulan las características generales de las pruebas de la evaluación final de Educación Primaria establecida en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado nº285 de 28 de noviembre de 2015.

escolarización aprobado en mayo de 2016<sup>119</sup>, que implica en el curso 2016-17 el retorno a las 21 áreas de influencia de los centros docentes del curso 2012-13. Estas áreas se concretan en 19 distritos escolares, dos de los cuales quedan subdivididos a su vez en dos. Si bien las posibilidades de esta tesis exceden del estudio de la influencia de este cambio en la matriculación en FPB y PFCB, sí cabe anticipar repercusión en relación a la accesibilidad de los programas y las solicitudes de admisión en los mismos.

En relación a los cuestionarios, las dos fases del trabajo de campo influyeron principalmente en el número de cuestionarios que se completaron en las diferentes organizaciones. De esta manera, en las organizaciones visitadas en la primera fase el índice de absentismo o de abandono fue más elevado que en la segunda fase realizada a principios del siguiente curso. Consideramos que este es el principal motivo que explica la diferencia de cuestionarios obtenidos en ambas fases del trabajo.

En otro sentido, es posible pensar en una variación en las respuestas del alumnado por el momento de pase de los cuestionarios, puesto que aquellos que lo completaron en la primera fase (a final del primer curso) podrían tener un mayor conocimiento del programa, una mayor orientación de sus itinerarios posibles y, en general, respuestas más fundamentadas sobre la situación de la FPB o de los PFCB según correspondiera. A pesar de esto, dado que los cuestionarios han sido un método secundario en el análisis y que la centralidad de los mismos recae en las expectativas de los/as jóvenes, no hemos considerado este factor como clave. Con todo, no obviamos que explotarlos en mayor profundidad en este sentido es una línea de continuidad de esta tesis.

---

<sup>119</sup> La resolución sobre zonificación y áreas de influencia en el año 2016 está disponible en la web municipal de Educación del Ayuntamiento de Valencia: [http://www.valencia.es/ayuntamiento/educacion.nsf/0/C05208E1F41124D3C1257FA90042A2A7/\\$FILE/2016-Resolución%20zonificación%20áreas%20influencia%20-%20Valencia-1.pdf?OpenElement&lang=1](http://www.valencia.es/ayuntamiento/educacion.nsf/0/C05208E1F41124D3C1257FA90042A2A7/$FILE/2016-Resolución%20zonificación%20áreas%20influencia%20-%20Valencia-1.pdf?OpenElement&lang=1).

Detallando ya la muestra, las organizaciones que quisieron participar en el trabajo de campo fueron un total de 24. En la primera fase se realizaron entrevistas en 14 organizaciones y en la segunda en 10, tal y como detallamos en la tabla 18.

Tabla 18: Número de organizaciones participantes en la investigación

	IES	CIPFP	CP	CPFP	Entidades	Total
<b>Primera fase</b>	7	1	3	2	1	14
<b>Segunda fase</b>	4	1	2	0	3	10
<b>Total</b>	11	2	5	2	4	24

Fuente: Elaboración propia.

En cada una de las organizaciones se realizaron entrevistas a personal del equipo directivo, orientador y docente que tuvieran relación profesional con los programas y que, por supuesto, quisiera colaborar. El total de personas entrevistadas, que suma 65, quedó distribuido en las dos fases del trabajo de campo tal y como representamos en la tabla 19 y en la 20.

Tabla 19: Personas entrevistadas según función profesional y tipo de organización. Primera fase del trabajo de campo

1ª fase	IES	CIPFP	CP	CPFP	Entidades	Total
<b>Equipo directivo</b>	7	1	2	2	0	12
<b>Equipo orientador</b>	7	1	3	0	0	11
<b>Equipo docente</b>	6	1	3	2	1	13
<b>Total</b>	20	3	8	4	1	36

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 20: Personas entrevistadas según función profesional y tipo de organización. Segunda fase del trabajo de campo

2ª fase	IES	CIPFP	CP	CPFP	Entidades	Total
<b>Equipo directivo</b>	4	1	1	0	3	9
<b>Equipo orientador</b>	3	1	2	0	2	8
<b>Equipo docente</b>	4	2	2	0	4	12
<b>Total</b>	11	4	5	0	9	29

Fuente: Elaboración propia.

Por lo que respecta a los cuestionarios, fueron contestados por un total de 240 estudiantes de las diferentes organizaciones y programas.

Tabla 21: Cuestionarios contestados según tipo de organización.

	IES	CIPFP	CP	CPFP	Entidades	Total
<b>Primera fase</b>	52	0	29	20	7	108
<b>Segunda fase</b>	43	25	37	0	27	132
<b>Total</b>	95	25	66	20	34	240

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, la muestra final de la investigación incluyendo las dos fases del trabajo de campo y los dos métodos utilizados ha sido la presentada en la tabla 22. En esta tabla, diferenciamos asimismo el programa que impartía cada una de las organizaciones, cuyo nombre hemos anonimizado indicando únicamente el programa impartido y el número de organización en el total de la muestra.

Tabla 22: Definición de la muestra

Programa	Tipo de organización	Entrevistas			Cuestionarios
		Equipo directivo	Equipo orientador	Equipo docente	
1_FPB	IES	1	1	0	9
2_FPB	IES	1	1	1	13
3_FPB	IES	1	1	1	7
4_FPB	IES	1	1	1	10
5_FPB	IES	1	0	1	0
6_FPB	IES	1	1	1	0
7_FPB	IES	1	1	1	0
8_FPB	IES	1	1	1	32
9_FPB	IES	1	1	1	0
10_FPB	CIPFP	1	1	1	0
11_FPB	CP	0	1	1	10
12_FPB	CP	1	1	1	9
13_FPB	CP	0	1	1	21
14_FPB	CPFP	1	0	1	8
15_FPB	CPFP	1	0	1	12
16_FPB	CP	1	1	1	16
17_FPB	CP	1	1	1	10
1_PFCB	ESAL	0	0	1	7
2_PFCB	ESAL	1	1	1	7
3_PFCB	ESAL	1	1	2	13
4_PFCB	ESAL	1	0	1	7
5_PFCB	IES	1	1	1	13
6_PFCB	IES	1	1	1	11
7_PFCB	CIPFP	1	1	2	25
		<b>21</b>	<b>19</b>	<b>25</b>	<b>240</b>

Fuente: Elaboración propia.

#### **5.4.1. Proceso de análisis de la información obtenida**

A partir de la muestra obtuvimos 65 entrevistas y 240 cuestionarios que constituyen los datos producidos en esta tesis. El proceso de análisis seguido se centró principalmente en las entrevistas, siendo el objetivo propuesto la descripción de las realizaciones educativas. Para analizar las entrevistas optamos por realizar un análisis del discurso de los y las profesionales.

El análisis del discurso, tomado como traducción, no es una representación esquematizada, ni mucho menos una descripción – tomando el concepto de descripción en su sentido corriente, esto es, como un supuesto espejo de la realidad- de un decir social, sino una interpretación estratégica, hecha para hacer comprensible una realidad social que acota y motiva el campo discursivo (Alonso, 1998, p.218).

La interpretación realizada de los textos obtenidos en las entrevistas queda orientada a la descripción de las realizaciones educativas en los contextos de FPB y PFCB y los procesos de selección que se derivan de las mismas. De esta manera, es una aproximación estratégica e intencional desde un marco teórico de referencia que nos ha permitido realizar una estructura previa de la realidad a la cual nos han remitido las personas entrevistadas y nos ha dado una clave inicial para la lectura e interpretación de los textos. Por tanto, no es una aproximación neutra, ya que la perspectiva investigadora tampoco lo es. Desde esta aproximación, el objetivo propuesto nos ha llevado a tratar de identificar y generar discursos en cuanto relaciones sociales concretadas en las realizaciones educativas.

En el proceso de análisis optamos por realizar una primera aproximación a las entrevistas transcritas mediante los códigos generados a partir de los elementos teóricos que fundamentan esta tesis. Así, si bien el análisis queda dirigido principalmente a la descripción de las realizaciones educativas y a la identidad pedagógica producida en estos programas, el conjunto de códigos nos ha permitido abarcar más elementos para la comprensión de los discursos sobre estos programas. En este sentido, diferenciamos inicialmente tres familias de códigos.



- (i) En primer lugar, tomamos como códigos los conceptos de singladura y rumbo (Casal *et al.*, 2006a) para recoger las referencias en relación al itinerario hecho y al itinerario futuro del alumnado. Estos códigos, si bien remiten principalmente al recorrido en el sistema educativo, incluyen también referencias en relación al itinerario personal, familiar y social del alumnado.
- (ii) Una segunda familia de códigos remite a la descripción de elementos de la práctica pedagógica en FPB y PFCB en términos bernstenianos. Estos códigos agrupan las referencias realizadas al contexto instruccional, es decir, a las reglas discursivas (selección, secuencia, ritmo y criterios de evaluación) y a la relación entre discursos. Asimismo, incluimos referencias al contexto regulador mediante códigos que remiten a las reglas jerárquicas (relación estudiantes-estudiantes y docentes-estudiantes) y la relación entre espacios (Morais y Neves, 2011).
- (iii) La tercera familia de códigos agrupa los elementos teóricos que remiten a la selección tal y como la hemos presentado en el tercer capítulo de esta tesis. Es decir, agrupa las referencias que delimitan las categorías de los agentes y los discursos en torno a las realizaciones educativas en FPB y PFCB. Por una parte, incluimos los códigos: estudiante, familia, organización, equipo docente, equipo orientador, equipo directivo, organización y Estado. Por otra, discurso FPB, discurso PFCB y norma, en relación a los programas y a la legislación que los regula.

Tras codificar un primer grupo de entrevistas con los códigos resultantes del marco teórico surgieron nuevos códigos que permitían especificar o ampliar algunas de las cuestiones que las personas entrevistadas destacaban como relevantes y que no habían sido contemplados inicialmente. Esta especificación dio lugar, por un lado, a subcódigos que detallaban códigos planteados a partir del marco teórico. Como ejemplo, las referencias al programa informático ITACA como concreción del código “norma”, relativo a aspectos legislativos. Por otro lado, se añadieron códigos nuevos no propuestos inicialmente. El ejemplo más

significativo es el código “familia profesional”, que recoge las múltiples referencias realizadas a la familia en la que se inscribe cada programa. La relevancia dada en los discursos a este elemento para entender, entre otros, el posible éxito o fracaso del alumnado y la planificación política en el desarrollo de estos programas, nos llevó a añadir el código y replantear algunos de los aspectos teóricos. En este sentido, el propio proceso de codificación y análisis ha supuesto un proceso de revisión de las referencias y del marco teórico que sustenta esta tesis.

Con el total de los códigos, codificamos y analizamos todas las entrevistas disponibles. Con la finalidad de facilitar la organización de los documentos y la codificación de las entrevistas, así como la posterior agrupación y recuperación de códigos y citas, se utilizó el programa Atlas.ti en su versión 1.0.43 para Mac. En la organización de los documentos diferenciamos el programa al cual referían las entrevistas (FPB o PFCB). A partir de esos dos grupos de documentos, realizamos subgrupos en base al tipo de organizaciones y su titularidad.

Los cuestionarios fueron analizados de manera descriptiva utilizando el programas SPSS en su versión 22.0.0.1. para Mac. Como presentamos más adelante, el análisis de los cuestionarios se ha centrado finalmente en una descripción básica del alumnado para contextualizar el análisis, si bien es cierto que el material disponible posibilita un análisis exhaustivo de la opinión de los/as jóvenes que participan en el programa, que proponemos como futura línea de investigación. En este aspecto, y nos referimos aquí tanto a las entrevistas como a los cuestionarios, el volumen total de información obtenida ha resultado considerablemente extenso, de manera que el análisis que presentamos es una de las múltiples posibilidades que consideramos nos ofrece el trabajo de campo realizado y los datos obtenidos.

### **III. ANÁLISIS**

## **ESTRUCTURA DE LA PARTE III. ANÁLISIS**

### **CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE LAS REALIZACIONES EDUCATIVAS EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS ESPECÍFICOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE BASE**

## **CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE LAS REALIZACIONES EDUCATIVAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS ESPECÍFICOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE BASE**

En este apartado vamos a presentar el análisis describiendo las realizaciones educativas en FPB y PFCB a partir de las entrevistas realizadas a los/as profesionales de organizaciones educativas que impartieron estos programas en su primer año de implantación. La presentación del análisis queda organizada en tres apartados distintos que, en conjunto, exponen los resultados de esta tesis.

En primer lugar, contextualizamos el proceso de transición del alumnado que asiste a los programas de FPB y PFCB. Así pues, presentamos las dinámicas sociales en torno al trabajo que enmarcan las posibilidades de transición profesional en la actualidad centrándonos en la situación de los/as jóvenes con baja cualificación.

En segundo lugar, presentamos una descripción básica del alumnado en base a sus respuestas en los cuestionarios que, recordemos, quedan estructurados en tres bloques de preguntas: un primer bloque relativo a la situación personal y familiar, un segundo en relación al itinerario educativo hecho y, por último, un bloque dedicado a sus expectativas respecto a sus itinerarios futuros. En conjunto, este apartado nos permite conocer el sentido que el alumnado da a los programas en su itinerario.

Por último, presentamos el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas. Para ello, seguimos el modelo propuesto en el cuarto capítulo. En la estructura de la presentación hemos optado por mantener la secuencia de las dimensiones de la selección: incorporación, formación e intermediación. En cada una de ellas describimos las realizaciones educativas y sus concreciones en la práctica pedagógica destacando los elementos que nos han llevado a situarlas como funcionales o críticas.

## **6.1. Transitar en la flexibilidad**

Uno de los presupuestos teóricos que hemos mantenido a lo largo de toda la exposición de esta tesis es que los programas de FP de base (incluyendo bajo esta denominación los diferentes programas que se han sucedido en este nivel educativo: los PGS con la LOGSE, los PCPI con la LOE y la FPB junto con los PFCB, concreción autonómica valenciana, con la LOMCE) representan una política de inserción en el conjunto del sistema educativo español. Los itinerarios posibles desde estos programas quedan limitados no sólo por las características legislativas que nos llevan a definirlos en este sentido, sino que, además, consideramos que las dinámicas sociales y laborales que enmarcan los procesos de transición de los/as jóvenes son asimismo condicionantes de dichos procesos. En este sentido, la contextualización que presentamos en este apartado es relevante para el análisis porque nos permite situar los itinerarios del alumnado en un momento histórico, social, político y económico definido en gran medida por la precariedad extendida en los diferentes segmentos y sectores del mercado de trabajo.

En otro sentido, retomando el concepto de selección presentado en el tercer capítulo de esta tesis, cabe considerar que si la identidad pedagógica producida en las prácticas pedagógicas queda en relación con las expectativas en cuanto efecto de las prácticas, las realizaciones y concreciones de dichas prácticas no serán ajenas al contexto social hacia el que se dirige la inserción. Así pues, consideramos que las realizaciones educativas recogen de una manera u otra las dinámicas sociales que enmarcan el proceso educativo. Tal y como hemos ampliado previamente, el propio proceso de recontextualización incide en la reubicación e incorporación de principios sociales (Jones y Moore, 2008) en la reproducción del discurso pedagógico.

En la contextualización del análisis vamos a exponer la situación del mercado de trabajo por ser la estructura que consideramos de referencia en los itinerarios posibles del alumnado que egresa de FPB y de PFCB. Al tomar esta decisión, nos centramos en la transición profesional de

estos/as jóvenes asumiendo, en este aspecto, que las trayectorias desde estos programas remiten esencialmente a la transición externa escuela – trabajo (TET), quedando la posible transición entre escuela y escuela (TEE), aun incluyendo en el destino la educación no formal, relegada a un segundo lugar menos probable. Si bien no tenemos datos directos que confirmen esta asunción en relación a la FPB<sup>120</sup>, el análisis de programas precedentes y, en concreto, la explotación de la Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral, ETEFIL-2005, concluyen en este sentido en relación a las vías de segunda oportunidad: “los retornos a la formación pueden resultar relativamente sencillos entre jóvenes de clase media y culminar en formaciones exitosas pero mucho más improbables entre algunos jóvenes de medios desfavorecidos que desarrollan una trayectoria de insuficiencia formativa y abandono precoz” (García Gracia, 2013, p.108). Una improbabilidad que aumenta con el paso del tiempo puesto que, como se deriva también de la explotación de dicha encuesta, el limitado porcentaje de jóvenes que prosiguen una formación se va reduciendo en los años que siguen al abandono (García, Casal, Merino y Sánchez, 2013).

En este mismo sentido, además, las entrevistas realizadas remiten en mayor medida a la transición profesional como el itinerario futuro más probable de este alumnado. Esta probabilidad contrasta, como ampliaremos al presentar el análisis de las entrevistas, con los deseos de los/as profesionales, dirigidos esencialmente a la matriculación y finalización de un CFGM.

Por lo tanto, en conjunto, hemos considerado que los programas de FPB y PFCB tienen una orientación principalmente profesionalizadora, tanto por lo que respecta a la inserción laboral como en relación a los itinerarios posibles en el sistema educativo. De este modo, en la descripción del

---

<sup>120</sup> La primera promoción de la FPB y de los PFCB finalizó en el curso 2015-16 y 2014-15 respectivamente. Si bien no ha sido posible en esta tesis, consideramos que sería interesante plantear un seguimiento del alumnado a modo de estudio longitudinal para describir los itinerarios realizados tras su paso por los programas. Sirva de referencia en esta posible continuación de la tesis el previamente comentado proyecto internacional “*International Study of City Youth*”, especialmente por las posibilidades que ofrece en el estudio de las transiciones el uso de un diseño longitudinal panel.

mercado de trabajo, vamos a destacar dos elementos que consideramos clave para contextualizar las posibilidades y los riesgos que tienen estos/as jóvenes en sus itinerarios futuros: la estructura del mercado de trabajo y su situación coyuntural.

### **6.1.1. El riesgo de ser joven con baja cualificación**

La visión que aquí presentamos del mercado de trabajo se fundamenta en que éste queda caracterizado, al menos en el contexto español, por una estructura segmentada en la que los individuos quedan posicionados diferencialmente. En esta estructura, el alumnado que cursa FPB y PFCB queda en una situación de intersección de dos ejes que pueden incrementar su vulnerabilidad: la edad y la baja cualificación certificada en los programas. Lo planteamos como posibilidad y no como relación directa considerando “la variabilidad de situaciones en que se encuentran los jóvenes con itinerarios de abandono escolar temprano, tanto por lo que respecta a situaciones sociales y familiares, como a expectativas, oportunidades, preferencias y actitudes ante la formación y el empleo” (García Gracia, 2013, p.109). Edad y baja cualificación no son los únicos factores que influyen en el proceso de transición profesional, pero hemos optado por centrarnos en ellos porque son los que remiten a los criterios de selección que la legislación señala para el acceso a los programas. Es decir, tanto la edad como el itinerario educativo hecho definido en torno a la no graduación en ESO son los elementos que discriminan a este alumnado. Asimismo, son los criterios en torno a los cuales las personas entrevistadas definen a sus alumnos/as, lo que en conjunto nos ha llevado a considerarlos criterios que delimitan la clasificación de estos/as jóvenes como alumnado de FPB o de PFCB.

Comenzamos con el primer eje de vulnerabilidad: la baja cualificación. La futura posición del alumnado que egresa del sistema educativo queda determinada en gran medida por la certificación obtenida. En el caso de los programas objeto de estudio, ésta remite a un nivel de cualificación 1 siguiendo el CNCP (Ministerio de Educación, 2012). Este nivel, referido a “la competencia en un conjunto reducido de actividades simples dentro de



procesos normalizados”, es limitado y limitante de las posibilidades de participación laboral, tanto por la estructura del mercado como por su actual coyuntura. En este sentido, si recuperamos aquí la definición de las identidades pedagógicas (Bernstein, 1998) descritas en el tercer capítulo<sup>121</sup>, es posible pensar en el valor de cambio que puede tener en el mercado la identidad pedagógica producida en torno a este nivel de cualificación.

La estructura del mercado de trabajo nos lleva a pensar que la zona del espacio laboral a la que se puede acceder en base a esta cualificación es una zona situada en el segmento inferior del mercado de trabajo, que recoge principalmente puestos de trabajo manuales, tal y como amplía Fernández-Huerga (2010). En este aspecto, en el marco de la teoría del mercado dual de trabajo y en base a la propuesta de Piore, el autor explica la división del mercado de trabajo en dos grandes segmentos: el primario, en el que se puede diferenciar el segmento superior e inferior y que recoge puestos con salarios elevados, estabilidad y posibilidades de movilidad; y el secundario, en el que quedan situados puestos de trabajo inestables, con bajos salarios y pocas opciones de ascenso. Cabría añadir a estos segmentos la economía informal como un espacio laboral que cuenta con mecanismos de incorporación y mantenimiento y condiciones de trabajo que se rigen por principios distintos.

Uno de los aspectos que evidencia la estructura segmentada remite a las características diferenciales de los puestos de trabajo en cuanto al tipo de tareas realizadas y sus condiciones laborales. De este modo, el segmento secundario tiene inicialmente una situación cualitativamente inferior respecto al primario. Siguiendo en el marco teórico del mercado dual, Fernández-Huerga incide en la retroalimentación que puede tener lugar entre las características del trabajo y el modelaje del comportamiento de los/as trabajadores/as, de manera que se produce un ajuste entre puesto de trabajo y trabajador/a. Si trasladamos este aspecto al proceso educativo, cabría pensar en qué medida el tipo de trabajo al que

---

<sup>121</sup> Concretamente, en el apartado 3.3.1.1 (Conocimiento oficial e identidades pedagógicas).

potencialmente accederán estos/as jóvenes queda representado en la propia realización educativa, es decir, si hay una priorización de elementos rutinarios que puedan facilitar o incluso preparar para dicho ajuste.

La definición segmentada del mercado de trabajo y las diferentes posiciones posibles en el mismo, que dan un acceso diferencial a opciones de participación social, remiten, así, a una cuestión estructural que estratifica la situación laboral de los sujetos en el mercado de trabajo.

La segmentación del trabajo aparece así como el rasgo definitivo, dentro del ámbito laboral, de la última fase de la evolución capitalista, y habría surgido como respuestas a la crisis de las estructuras propias del período de homogeneización. (...) Desde los años veinte comenzaron a surgir nuevos mecanismos de control (...) que suponían la estratificación de los trabajadores a través de la diferenciación de los puestos y el establecimiento de escalas y de mercados internos dentro de las empresas (Fernández-Huerga, 2010, p. 124).

Esta visión estructural correspondiente a un modo determinado de regulación económica amplía la comprensión de la inserción social limitada a una visión individualizadora fundamentada en torno al capital humano, es decir, en torno a los atributos individuales como los facilitadores únicos de la inserción laboral. De esta manera, no limita en el sujeto la responsabilidad de su situación en el mercado de trabajo, sino que añade las características estructurales como aspectos que constriñen los procesos que los individuos realizan en un marco social. Tal y como hemos explicado al presentar la perspectiva de justicia social de esta tesis, las características estructurales e institucionales no pueden obviarse en el análisis de la situación de determinados grupos sociales, así como tampoco pueden ignorarse en el análisis de las prácticas educativas. Sin embargo, como ampliaremos a lo largo de los siguientes apartados, la responsabilización individual se ha convertido en uno de los elementos más relevantes para contextualizar y explicar el proceso de transición que realizan los/as jóvenes actualmente, siendo una de las evidencias de cómo los principios de corte neoliberal se extienden del campo económico a otros campos de la sociedad.

Las características estructurales del mercado de trabajo y las desigualdades derivadas de las mismas se hacen visibles al considerar la inserción laboral de los diversos sectores de población. Una inserción que se produce en coyunturas económicas determinadas, motivo por el que la comprensión de las transiciones no puede ser ajena al contexto y al momento en el que se realiza el proceso. Actualmente, es la coyuntura de crisis socioeconómica que tuvo su momento álgido en 2008 la que contextualiza las transiciones profesionales de la población. En este marco, la precariedad se ha extendido a los diferentes segmentos del mercado laboral, siendo el sector de baja cualificación el que más acusa esta situación por la desprotección que supone un bajo nivel educativo en dicha estructura segmentada. De este modo, es posible ver diferencias muy significativas en la tasa de empleo de la población en base al nivel educativo alcanzado siguiendo la *International Standard Classification of Education* (ISCED en adelante), tal y como muestra la tabla 23, en la que presentamos la serie de datos de la tasa de empleo en España en los últimos diez años.

Tabla 23: Tasa de empleo (%) en España por nivel educativo alcanzado (ISCED11) y año

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<b>Nivel ISCED11: 0-2</b>	57,0	57,5	55,5	49,6	48,3	47,4	44,2	43,2	44,0	46,2
<b>Nivel ISCED11: 3-4</b>	67,9	68,4	67,6	62,8	60,9	59,0	57,0	55,2	56,0	57,5
<b>Nivel ISCED11: 5-8</b>	81,6	82,8	81,9	79,3	77,9	76,9	75,2	74,1	75,3	76,7

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat.

En esta serie es posible identificar el año 2008 como un punto de inflexión en los datos sobre la tasa de empleo, desigual entre los sectores de población según el nivel educativo alcanzado. El nivel educativo se reafirma, así, como un elemento de protección o de desprotección en momentos coyunturales de crisis. Ante esta situación, el alumnado de FPB y de PFCB se convierte en un sector desprotegido. Tal y como se detalla en el Informe de la Juventud de 2012:

la crisis ha afectado en mayor medida al empleo de las personas con niveles formativos intermedios-bajos, ente los que se encuentra un elevado porcentaje de jóvenes menores de 19 años con tan sólo educación secundaria de primera etapa (...). La explicación estriba en la gran concentración de estos jóvenes en puestos de trabajo con alta temporalidad, bajos requerimientos de cualificación y menor productividad, lo que hace que sean más vulnerables ante los ajustes de las empresas. A esto se une la mayor dificultad que tienen para encontrar un puesto de trabajo en comparación con las personas con mayor cualificación formativa (Moreno y Rodríguez, 2013, p. 122-123).

Pasamos desde esta cita al segundo eje de vulnerabilidad: la edad. La concreción de los datos sobre la tasa de empleo en el grupo de edad disponible más próximo al alumnado que egresa de FPB o de PFCB, o del sistema educativo una vez alcanzada la edad de escolarización obligatoria (15-19 años), refleja significativamente esta diferencia entre niveles educativos, así como también evidencia cómo este sector de población sufrió una drástica reducción del empleo tras 2008 (tabla 24).

Tabla 24: Tasa de empleo (%) en España del grupo de edad 15-19 por nivel educativo alcanzado (ISCED11) y año

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<b>Nivel ISCED11: 0-2</b>	21,0	21,7	17,8	10,8	7,8	6,2	4,3	3,9	4,2	4,5
<b>Nivel ISCED11: 3-4</b>	19,1	19,0	16,4	11,7	9,4	8,2	6,0	5,2	5,8	5,6
<b>Nivel ISCED11: 5-8</b>	55,5	58,3	57,2	34,8	39,9	49,4	35,3	33,5	38,0	21,3

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat.

Ahora bien, al modificar el grupo de edad al que refieren los datos a la siguiente franja disponible (20-24, tabla 25), es posible ver una variación importante en la tasa de empleo, especialmente en la relativa al nivel de cualificación 0-2, mucho más elevada en este grupo de edad que en el previo. Recordemos que los sectores vinculados a la construcción, al turismo y, en general, a servicios fueron los que más desarrollo tuvieron en los años previos a la crisis económica, lo que podría explicar la elevada tasa de empleo en estos niveles educativos.

Tabla 25: Tasa de empleo (%) en España del grupo de edad 20-24 por nivel educativo alcanzado (ISCED11) y año

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<b>Nivel ISCED11: 0-2</b>	70,1	68,7	62,5	49,5	45,2	41,1	35,4	31,5	31,1	35,7
<b>Nivel ISCED11: 3-4</b>	39,4	38,6	37,3	30,4	26,9	22,8	18,5	17,6	16,9	18,2
<b>Nivel ISCED11: 5-8</b>	57,5	59,0	56,5	48,9	45,9	41,3	38,5	35,8	40,4	42,6

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat.

De este modo, los datos, aun con las limitaciones propias de las estadísticas, muestran que los/as más jóvenes quedan en una posición más vulnerable en el mercado de trabajo. Así, los aspectos básicos del empleo juvenil quedan definidos, incluso en periodos de bonanza económica, por una incorporación escalonada al mercado laboral, por las situaciones contractuales precarias en base a la temporalidad o al trabajo a tiempo parcial, así como por la correlación con un salario inferior respecto a otros sectores de población (Recio, 2010). Por tanto, a pesar de la casuística posible en base a las diferentes situaciones individuales, ser joven se convierte en un factor de riesgo en el proceso de inserción laboral. Un hecho que se mantiene constante aun situándonos únicamente en el nivel educativo alcanzado máximo ISCED11 3-4<sup>122</sup> (tabla 26) e incluyendo los grupos de edad que se subsumen actualmente en el extendido margen de edad bajo el constructo social de joven.

Tabla 26: Tasa de empleo (%) en España del nivel educativo alcanzado 3-4 (ISCED11) por grupo de edad y año

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<b>Nivel ISCED11: 3-4 (Edad: 15-19)</b>	19,1	19,0	16,4	11,7	9,4	8,2	6,0	5,2	5,8	5,6
<b>Nivel ISCED11: 3-4 (Edad: 20-24)</b>	46,6	45,6	45,0	37,0	33,9	29,3	23,8	22,8	21,4	23,4
<b>Nivel ISCED11: 3-4 (Edad: 25-29)</b>	77,2	77,9	76,4	68,6	65,8	64,0	60,7	58,0	61,4	59,2
<b>Nivel ISCED11: 3-4 (Edad: 30-34)</b>	80,3	80,9	80,1	74,3	71,6	69,4	66,9	66,1	68,2	72,4

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat.

Las diferencias en la tasa de empleo en base a la edad se extiende en los diferentes niveles educativos (Moreno y Rodríguez, 2013). En este

<sup>122</sup> Ya hemos comentado previamente “el juego de ingeniería” (Bolívar, 2013) que supone situar la FPB en este nivel educativo para reducir las cifras de abandono educativo temprano. Consideramos que el nivel correspondiente sería 0-2.

aspecto, los análisis de la juventud española inciden también en la edad como factor de vulnerabilidad constatando que a mayor edad, mayor es la probabilidad estadística de encontrar empleo. La contextualización de estos datos en torno a 2008, momento de estallido de la crisis económica, evidencian asimismo las fluctuaciones consecuencia de los cambios en la coyuntura económica.

*La taxa d'atur juvenil té un comportament cíclic molt pronunciat. Així, en períodes d'expansió els joves es veuen més beneficiats per la creació d'ocupació, però, en canvi, en períodes de recessió es veuen afectats més negativament per la destrucció o no-creació de llocs de treball. Són, doncs, un grup social molt sensible al comportament de l'ocupació i molt dependent dels cicles que marca l'economia. Aquest fet constata que els joves ocupen els llocs més fràgils del mercat -situats a la perifèria del procés productiu, amb menys qualificació i protecció dels convenis col·lectius, de la legislació laboral i dels sindicats- i, per tant, els més prescindibles quan les circumstàncies no són favorables (Albaigés, 2004, p.7).*

El comportamiento cíclico de estos procesos responde a los ciclos económicos que caracterizan el sistema económico actual. Esta condición cíclica de los períodos de crisis y de sus consecuencias en la sociedad es la que nos permite extrapolar a la situación actual análisis referidos a períodos anteriores. En este sentido, Serrano (1995) presenta una propuesta en la que pone en relación la construcción social de la juventud con las características estructurales del mercado de trabajo para analizar la situación laboral precaria de los/as jóvenes destacando su condición de jóvenes como el factor explicativo de dicha situación. En esta línea, la autora propone que esta invención de la juventud (como construcción social) puede llegar a entenderse incluso como un factor que explica y consolida la segmentación y la precarización del mercado de trabajo.

Los procesos de construcción de la juventud pueden también entenderse como un factor de explicación de la crisis del mercado laboral. En este sentido, la noción de juventud dominante, ligada a carencia o déficit, no sólo legitima los procesos de segmentación laboral, sino que también está sembrando las condiciones de asentamiento de la precariedad, facilitando su extensión al conjunto de la población trabajadora (Serrano, 1995, p.180).

La consideración de un sector de la población, aquí los/as jóvenes, como un sector con carencias respecto a la norma social representada en las personas adultas serviría así como legitimación de las posiciones desiguales (*ibid.*, p.190). Esta afirmación da cuenta de una construcción social de la juventud basada esencialmente en el déficit de un sector de la población respecto a otro, en este caso representativo de “la lucha entre jóvenes y viejos” (Bourdieu, 2002). En relación a este aspecto, cabe tener en cuenta que la juventud como constructo socialmente producido ha variado notablemente en diversos momentos históricos y sociales<sup>123</sup> (Feixa, 2011; Feixa y González, 2006), si bien el conflicto entre jóvenes y adultos es una constante que se evidencia en la sucesión de generaciones, en las relaciones entre generaciones coetáneas y, sobre todo, como aspecto más relevante en esta tesis, en las posibilidades de participación y representación en la sociedad de las generaciones más recientes (Feixa, 2006). En estas posibilidades de participación social, el trabajo, como ampliaremos en el siguiente apartado, tiene un rol fundamental, de ahí que la construcción de la condición juvenil no sea ajena a la situación laboral y a las opciones de transición profesional. Como ejemplo de esta relación, cabe pensar en la continua ampliación del rango de edad de la juventud desde las políticas sociales o en las representaciones estadísticas de la juventud. Así, en la redefinición de los criterios que delimitan dicha categoría social, hay una asimilación de la prolongación del proceso de adquisición de una posición social estable que evidencia el carácter socialmente construido de la juventud.

Retomando la propuesta de Serrano, cabe destacar cómo la categorización de la juventud en base a la carencia de los elementos presupuestos como necesarios para el logro de la inserción social supone, en otro sentido, incidir en una definición deficitaria. De este modo, desde una lógica que acompaña a la regulación laboral de corte neoliberal, carencias como la falta de esfuerzo, la falta de flexibilidad o la

---

<sup>123</sup> Esta variación remite a contextos occidentales en los que tradicionalmente se han desarrollado las teorías sobre la construcción social de la adolescencia y la infancia (Feixa y González, 2006). Situarnos en contextos no occidentales acusaría más tanto los diferentes sentidos atribuidos al constructo como, consecuentemente, su carácter de constructo social.

falta de competitividad pueden constituirse en elementos definitorios y, a la vez, explicativos de la situación de dicha categoría.

Sin embargo, a pesar de la multiplicidad de formas de entender a la juventud, se suele atribuir en muchas investigaciones una característica común a los sujetos que pertenecen a dicha categoría, que es su concepción bajo una *naturaleza deficitaria*. Dicha categoría es definida en función de aquello que lo niega. El carácter negador de dicho término pone de manifiesto sus efectos reguladores e ideológicos (Serrano, 1995, p.180).

De hecho, recordemos que es el déficit como criterio de selección uno de los elementos que nos ha llevado a situar la FPB y los PFCB como una política de inserción. Un enfoque que, en el ámbito específico de los programas de transición, entre los que podríamos incluir la FPB y los PFCB, se plantea como orientación generalizada.

Las medidas para la mejora de la transición de la escuela al trabajo institucionalizan y perfeccionan, hasta el momento, los procesos de selección del sistema educativo establecido, y (...) los conceptos pedagógicos (...) conllevan un enfoque centrado en el déficit que considera a los propios jóvenes como responsables de su situación problemática (Niemeyer, 2006, p.103).

De este modo, el enfoque del déficit es una cuestión que aparece tanto a nivel generacional como en el nivel específico del alumnado de FP de base, responsabilizando a un sector de población de su situación en una estructura segmentada que, con todo, favorece este posicionamiento diferencial. En este marco, los/as jóvenes que tienen como nivel educativo máximo el certificado en estos programas asumen dicho déficit desde una doble vertiente, desde la intersección de dos ejes de vulnerabilidad: su edad y la baja cualificación obtenida. Esto, en una coyuntura de crisis, les posiciona como un sector vulnerable en el proceso de transición profesional y, por ende, en el proceso de transición a la vida adulta.

En resumen, consideramos que las características estructurales del mercado de trabajo son fundamentales para situar el proceso de inserción laboral y, en conjunto, la transición profesional. La edad y la cualificación como factores de riesgo suponen que los itinerarios posibles de este alumnado queden situados en una zona de inserción del espacio social



que puede derivar en exclusión (Castel 1997, 2007; Karsz, 2004). No obviamos la posible especificidad individual y las consecuentes diferencias en las transiciones entre grupos sociales (Casal *et al.*, 2006b), pero sí consideramos que ambos factores de riesgo han de ser tenidos en cuenta en el estudio de las transiciones educativas y profesionales.

### **6.1.2. De la consolidación del trabajo como norma social a la flexibilidad como norma laboral**

En el apartado precedente hemos descrito los elementos estructurales del mercado de trabajo en el contexto español, enmarcado en un modelo mediterráneo de empleo (Recio, 2010), con el objetivo de destacar los aspectos condicionantes de los itinerarios posibles del alumnado egresado de FP de base. Si bien ya hemos anticipado algunas cuestiones relativas a la coyuntura económica, principalmente para destacar cómo los momentos de crisis agudizan la posición vulnerable de determinados sectores de población, en este apartado incidiremos en los cambios de la situación del trabajo como norma social, cambios que han supuesto en gran medida la preponderancia de modalidades de transición no lineales. El núcleo de la descripción que proponemos del orden laboral actual se fundamenta en el “descentramiento del lugar social del trabajo en las sociedades contemporáneas” (Alonso, 2001, p.61) y en cómo este movimiento en el rol social del trabajo incide en las posibilidades laborales de los diversos sectores de población.

Esta quiebra del estatuto institucional del trabajo en las sociedades occidentales se ha visto reflejada tanto en la pérdida de garantías jurídicas y laborales y derechos de ciudadanía, como en el dislocamiento y fragmentación de los ciclos y trayectorias biográficas laborales, impulsadas éstas ahora a una azarosa búsqueda de acomodo en el mundo del trabajo, que se presenta por definición en forma de un “puesto de trabajo” inestable, sin horizonte futuro, volátil y despegado de cualquier compromiso social que no sea el de la más estricta rentabilidad privada para el contratante (*ibid.*, p. 62).

Este descentramiento es especialmente significativo para la contextualización del proceso de transición de los/as jóvenes precisamente por el papel central que tradicionalmente ha jugado el

trabajo en la participación social. Este rol, mantenido en gran medida en el imaginario social, es ahora difícilmente realizable para una parte cada vez más amplia de la población, principalmente para aquellas personas con baja cualificación. De este modo, la discordancia entre el valor social del trabajo y las posibilidades laborales actuales es la que enmarca las posibilidades de transición profesional del conjunto de la población y de manera significativa, de los/as jóvenes.

El trabajo se consolidó como norma social en un contexto histórico, político y económico marcado principalmente por el desarrollo europeo posterior a la 2ª Guerra Mundial. En esta coyuntura, las posibilidades en torno a un modelo laboral fordista condujeron al afianzamiento del trabajo como elemento de integración social. El fordismo remite a un modo de organización y a unas características laborales marcadas por la rutina, la seguridad y la estabilidad en el puesto de trabajo que quedaban apuntaladas y custodiadas por mecanismos de negociación colectiva. Las posibilidades económicas, acompañadas de políticas sociales enmarcadas en el pacto keynesiano, permitieron el desarrollo de carreras profesionales lineales, continuas, facilitando así la consolidación del trabajo en el núcleo de la participación social. Una estabilidad y seguridad que incidía en otros ámbitos, como en la emancipación domiciliar y familiar, las posibilidades de consumo y, en conjunto, en la integración social. En este contexto, la transición a la vida adulta se fundamentaba esencialmente en la transición profesional, proceso en el que la correspondencia entre sistema educativo y mercado de trabajo se reforzaba y evidenciaba en la dominancia de modalidades de transición de carácter lineal. De este modo, la extensión y la universalización progresiva de la educación supuso la ampliación del espectro de formaciones que se adecuaban a los diferentes puestos de trabajo en un contexto de creación de empleo que facilitaba dicho proceso de transición.

La generalización -cuando no la universalización de los niveles educativos medios- consagraba no tanto un modelo de adquisición de habilidades técnicas o tecnológicas (...) cuanto la idea de la formación social de un dispositivo de socialización productiva obligatorio, previo y separado del proceso de trabajo en sí mismo, y por tanto, discriminante en su suministro de credenciales para los procesos de selección y colocación del personal laboral (Alonso, 2001, p.67).

Esta correspondencia entre credenciales formativas y puestos de trabajo queda fundamentada en la estructura de los campos implicados en el proceso de transición profesional: el sistema educativo y el mercado de trabajo. A estos campos, Casal (2008, p.182) añade el de la inserción laboral, entendido éste como el lugar de descripción de trayectorias frente al mercado de trabajo como lugar finalista de enclasmiento. En este aspecto, consideramos que es posible pensar en esta inserción como un subcampo que, entre la educación y el empleo, corresponde a las aproximaciones al mercado de trabajo. Remite, pues, a la transición de la escuela al trabajo como el espacio en el que confluyen políticas educativas y políticas laborales, posibilidades formativas y posibilidades de trabajo, y dispositivos de transición que, en conjunto, configuran límites y posibilidades en la construcción de itinerarios (García y Merino, 2009).

En un contexto de transiciones lineales generalizadas, es posible identificar una correspondencia entre sistema educativo y mercado de trabajo: este último absorbe en sus diferentes segmentos al alumnado que egresa del primero en sus diferentes niveles. Ahora bien, es una correspondencia situada en un momento histórico y económico que posibilitaba el logro de la transición mediante modalidades que, aun desde diferentes niveles educativos, mantenían en gran medida la linealidad y seguridad del modelo fordista.

La situación laboral de los/as jóvenes en dicha coyuntura estable queda marcada por la extensión de la formación, la creación de empleo y la consecuente posibilidad de completar linealmente la transición profesional. Este proceso, aun siendo desigual para los diferentes grupos sociales en base a sus posiciones de salida, a las posibilidades formativas y, en conjunto, a los capitales (humanos, relacionales, económicos)

disponibles, era realizable, era posible y era probable. Así, la extensión de este logro, con destinos diferentes en la estructura laboral segmentada, consolidó como norma social el trabajo como factor de integración social, una norma fuertemente arraigada en el imaginario colectivo. Es precisamente este arraigo el que, como comentábamos previamente, nos permite explicar parte del conflicto generacional en torno a la transición profesional.

Las crisis económicas a partir de 1970 comenzaron a desestabilizar el orden posterior a la 2ª Guerra Mundial (Recio, 2010). De esta manera, el modelo fordista comenzó a desvanecerse a favor de un modelo de regulación laboral tendente a la liberalización y globalización de la economía, definido por la competitividad y la flexibilidad (Alonso, 2001) y que, derivado de todo ello, supuso la pérdida de linealidad de las transiciones profesionales del período anterior (Albaigés, 2004). Siendo el trabajo un elemento clave en la integración social, el paso a una economía globalizada con nuevos sectores en auge y estructuras descentralizadas supuso un cambio muy significativo en las posibilidades de realización de dicha integración. El nuevo orden de regulación del mercado de trabajo conlleva un cambio en la manera de estar en el mismo y, por tanto, también en las formas de acceder a él. Así, las posibilidades de desarrollo de la transición profesional y, en conjunto, a la vida adulta, cambian pasando a una fragmentación y diversificación del proceso.

En este paso del *Welfare* al *Workfare*<sup>124</sup>, en el que el Estado de bienestar da paso a un Estado remercantilizador (Alonso, 2001; Alonso y Fernández, 2013), el discurso económico prepondera sobre la cuestión social y la competitividad se convierte en valor necesario para la supervivencia en el mercado. Este giro supone la liberalización y desprotección social del trabajo con el aumento de puestos de carácter

---

<sup>124</sup> En el capítulo 2, concretamente, en la sección 2.1 (Las políticas de inserción en el marco de la *nueva* cuestión social), hemos presentado la propuesta de Castel (1997) en torno a las políticas sociales en el período descrito en este paso del *Welfare* al *Workfare*. Retomamos aquí algunos de los conceptos allí explicados orientándolos concretamente al proceso de transición profesional.

temporal e inestable que, consecuentemente, suponen una pérdida de la seguridad de períodos anteriores.

El cambio en torno al trabajo pone en el centro de la cuestión laboral y social la consolidación de la flexibilidad, especificada en la externa y la interna (Alonso, 2001; Castel, 1997), que remiten a dos niveles diferentes: la primera, a la gestión del trabajo por parte de las empresas; la segunda, a la gestión del propio trabajo por parte de los/as trabajadoras. En ambos niveles, la flexibilidad se relaciona con la promoción de la competitividad en el mercado de trabajo, que se convierte en un atributo necesario para optar a más oportunidades (que no garantías) de éxito en el logro de la transición profesional. Es, a su vez, un mecanismo de supervivencia, de adaptación a las nuevas características y demandas de los entornos laborales dada la falta de estabilidad que éstos ofrecen. La flexibilidad refuerza así la individualización y consolida la fragmentación de los procesos de transición precarizando la situación de sectores sociales que parten de una posición más vulnerable. En este sentido, es en los momentos de crisis en los que la estratificación de la estructura se hace más evidente y agudiza dicha posición.

La pérdida de centralidad del trabajo estable a favor de aproximaciones inseguras al mercado de trabajo supone un cambio en la norma social que condiciona la situación laboral y social de diversos sectores sociales en base a sus posibilidades de transición profesional. De esta manera, la situación social<sup>125</sup> de los/as jóvenes en la coyuntura actual queda marcada por las opciones laborales que posibilita el momento socioeconómico definido por la crisis: la realidad productiva entra en

---

<sup>125</sup> Seguimos aquí la diferenciación entre condición juvenil y situación de los jóvenes propuesta por Casal *et al.* (2006a, p.21): “El análisis sociológico de la juventud que se propone desde el enfoque biográfico (los itinerarios y modalidades de TVA) debe responder de alguna forma a los principales retos que supone hoy en día el cambio social para los jóvenes, es decir, articular las variaciones demográficas y los impactos de los períodos socioeconómicos y culturales y las edades en que los jóvenes consiguen con precocidad o retraso la adquisición y el enclasmiento. La *condición juvenil* (nivel conceptual y sociológico) queda definida por la posición de los jóvenes en la estructura social: adquisición, enclasmiento y proceso de emancipación familiar principalmente; la *situación social de los jóvenes* (nivel contextual y situación resultante) queda caracterizada por la articulación entre los contextos socioeconómicos (capitalismo informacional), la base demográfica de los jóvenes (las promociones y las migraciones) y las edades de adquisiciones (diversidad y segmentación en la adquisición)”.

tensión con el rol tradicional del trabajo como elemento central para el logro de la autonomía. En esta tensión entre demandas sociales y posibilidades laborales, la normalización de la precariedad destaca como una de las respuestas de los/as jóvenes. Esto es, la inestabilidad y la inseguridad en las transiciones profesionales son asumidas como un proceso “natural” a modo de estrategia de adaptación y protección frente a esta nueva norma social (Albaigés, 2004). La percepción puntillista -no lineal o cíclica- del tiempo y la búsqueda de experiencias que puedan resultar en el impredecible “*big bang*” de la propia biografía, así como el estado de emergencia continua mediante los que Bauman (2008) describe a los/as jóvenes en la actualidad, son representativas de estas estrategias que, en definitiva, identifican cambios y diferencias entre generaciones y su manera de practicar “el arte de la vida”.

En resumen, la situación actual del mercado de trabajo redefine el rol del trabajo en el proceso de transición profesional. La estructura segmentada y la centralidad de la flexibilidad laboral conforman las características del orden en el que queda posicionado el alumnado en su transición. Este proceso queda marcado por la inestabilidad y la dificultad de logro de la autonomía, un hecho que, en el marco de la mercantilización de la educación, es explicado desde un enfoque individualizador de la responsabilidad tanto de los éxitos como de los fracasos. Sirva de ejemplo a nivel generacional el etiquetaje de toda una generación como “perdida” o como “ni-ni”. Ésta última niega doblemente la actividad (educativa y laboral) mediante un concepto que surgió en el contexto británico en 1999 para recoger en un informe gubernamental la situación de los/as jóvenes en posición vulnerable en el mercado de trabajo y ha pasado a conformarse como etiqueta generacional (Serracant, 2012<sup>126</sup>).

---

<sup>126</sup> El autor presenta una exhaustiva revisión del indicador y propone uno alternativo (“NEET-restringido”) en base a su contextualización en la coyuntura política, social, económica y laboral mediante la cual describe la “situación NEET” en el marco de las políticas sociales y del modelo de ocupación que caracteriza Cataluña y, por extensión, el Estado español. Este informe complementa otro de referencia en este tema: “*Desmontando a ni-ni*” (Navarrete, 2011). Ambos evidencian desde indicadores específicos y apropiados la inadecuación de la etiqueta como descriptor generacional. Asimismo, y representando el conflicto entre generaciones, ambos informes inciden en la reducida cifra de jóvenes clasificables como “ni-ni”; siendo, además, una situación atribuible a todos los sectores de población y, por tanto, no exclusiva de la juventud.

Ambas etiquetas destacan la imposibilidad de estos/as jóvenes de lograr una transición en un contexto que, con todo, no lo posibilita. En este sentido, el imaginario asume y prioriza la individualización en correlación con los nuevos modos de regulación del empleo. Tal y como explican Santos y Serrano (2006) en referencia a las situaciones de desempleo, la representación social del paro se fundamenta como un problema individual vinculado a carencias personales y vivido como un riesgo personal en un proceso de individualización. De esta manera, tanto empleo como desempleo se circunscriben a lo individual bajo justificaciones que obvian el contexto de inserción y los aspectos estructurales y coyunturales que enmarcan dichos procesos.

### 6.1.3. La desestandarización de las transiciones

A partir de las características estructurales y coyunturales del mercado previamente explicadas, en este apartado vamos a centrarnos en las tendencias que describen de manera general el proceso de transición profesional en la actualidad, considerando que éste es un proceso en el que, siguiendo con la perspectiva biográfica, “se hacen presentes (...): estructura, acción institucional y actor” (Casal *et al.*, 2006a, p.29).

La transición profesional queda situada en una estructura y en un momento concreto, de ahí que los cambios en el modo de regulación laboral incidan tanto en la diversificación de las transiciones como en la preponderancia de unas modalidades respecto a otras. Así, las transiciones profesionales han variado significativamente, pasando de ser un proceso principalmente lineal a un proceso caracterizado ahora por la inestabilidad y la incertidumbre. Esta desestandarización de las trayectorias es analizada como una tendencia generalizada que responde a cambios sociales y laborales tanto en el contexto español (Casal *et al.*, 2004; Serracant, 2008; Serracant 2013)<sup>127</sup> como en el marco europeo

---

<sup>127</sup> Seleccionamos de manera intencional estas tres referencias de las *Enquestes a la Joventut de Catalunya* (2002, 2007 y 2012) porque, como hemos ampliado en el primer capítulo de esta tesis –concretamente, en el apartado 1.2.1.1.4 (Modalidades de transición a la vida adulta)– evidencian de manera clara el cambio en las modalidades de transición predominantes en uno u otro momento.

(Bendit y Hahn-Bleibtreu, 2008; du Bois-Reymond y López Blasco, 2004; Machado Pais, 2003; Stauber y Walther, 2006; Walther, 2006).

La extensión de la precariedad en el mercado de trabajo ha supuesto, asimismo, la extensión de la desestandarización de las trayectorias a sectores de población que tradicionalmente han realizado este proceso de manera lineal y estable, con éxito en base al capital disponible. Esta linealidad se ha acompañado en momentos de auge económico y creación de empleo de un tiempo de transición precoz tanto en los niveles formativos más elevados (modalidad de transición de éxito precoz) como en niveles más bajos (modalidades de transición obreras). Sin embargo, el cambio en el modo de regulación laboral y la crisis económica han complicado el logro de una posición laboral estable, de manera que el proceso de transición profesional queda ahora caracterizado principalmente por la aproximación sucesiva (Casal, 1997; Casal *et al.*, 2006a, Casal *et al.*, 2006b). Si bien en estas referencias la aproximación sucesiva se propone como la definición de una modalidad de transición en la que hay un alto nivel formativo y una prolongación del tiempo de transición, la destacamos aquí como una estrategia individual en el propio desarrollo de la transición que resulta de la incertidumbre derivada de la inestabilidad. Como principal ejemplo de esta cuestión cabe pensar en el mantenimiento o incluso en el retorno al sistema educativo, o en la formación en entornos no formales como decisiones que, aunque prolongan el tiempo de transición y pueden retrasar el acceso al mercado de trabajo, preparan dicho proceso con un aumento de la formación. Una estrategia que no remite únicamente a transiciones en un alto nivel formativo, sino que se ha convertido en una adaptación generalizada para hacer frente a la flexibilidad laboral.

El auge de la aproximación sucesiva como estrategia de transición ha sido paralelo, o incluso consecuencia, de la emergencia de la precariedad (Casal *et al.*, 2006b) que resulta de la desregulación y flexibilidad del mercado de trabajo. Así, consideramos que el cambio en la tendencia generalizada en las transiciones profesionales se produce cuando la inseguridad y la desestandarización del proceso no incluye sólo a



sectores de población con una formación simple, sino que aquellos con niveles formativos altos se ven también afectados por la inestabilidad y la incertidumbre. Si bien la formación es un factor de protección, incluso en momentos de crisis económica, la destrucción de empleo y la precarización han afectado a toda la población. Es decir, la inseguridad no es un fenómeno que haya surgido en el actual orden de regulación laboral, pero sí se ha extendido a sectores tradicionalmente seguros, lo que ha llevado a plantearla como un problema social de mayor calado: “el problema actual no es sólo el que plantea la constitución de una ‘periferia precaria’, sino también el de la ‘desestabilización de los estables’” (Castel, 1997, p.413).

En este contexto de auge de la aproximación sucesiva como estrategia y la generalización de la precariedad en el mercado de trabajo, los/as jóvenes con una baja cualificación ven agravada su situación por la fuerte dependencia que ésta tiene de la coyuntura socioeconómica (García Gracia, 2013). Así pues, si bien en contextos de creación de empleo estos/as jóvenes han tenido posibilidad de acceder al mercado de trabajo, principalmente a sus segmentos inferiores, la destrucción de empleo en momentos de crisis los posiciona en una situación vulnerable en la que, como hemos explicado, edad y baja cualificación son factores de riesgo en un mercado de trabajo estratificado y fluctuante. De esta manera, son transiciones que se asientan en “la precariedad como destino” (Castel, 1997, p.415), ya que la sucesión de empleos temporales e inestables y la imposibilidad de desarrollar una carrera profesional continua conducen a lo que el autor denomina “instalación en la precariedad”, que no sólo se manifiesta a nivel laboral, sino que tiene también efectos en el reconocimiento social de estos grupos y en sus posibilidades de participación social, estrechamente vinculados al valor social otorgado al trabajo.

Hay una integración familiar. Hay una integración escolar, una integración profesional, una integración social, política, cultural, etcétera. Pero el trabajo es un inductor que atraviesa estos campos, “un principio, un paradigma, algo que, en fin, se encuentra en las diversas integraciones afectadas y que por lo tanto hace posible la integración de las integraciones sin hacer desaparecer las diferencias o los conflictos” (Barel citado<sup>128</sup> en Castel, 1997, p.417).

El desarrollo de las transiciones profesionales pone en juego diversas estructuras e instituciones que se suman a la situación social, económica y política en momentos determinados. Es decir, cabe tener en cuenta que en el marco de la extensión de la desestandarización de las transiciones, sus concreciones en contextos dados resultan en diferencias en el proceso. Las transiciones como proceso global se desarrollan en diversos regímenes de transición como estructuras que enmarcan el proceso y que engloban cuestiones políticas e institucionales propias de diferentes contextos sociales y culturales. Por tanto, si bien en el proceso de transición profesional intervienen principalmente sistema educativo y mercado de trabajo, el marco político, económico y cultural propio de cada contexto configura los posibles sistemas de transición en los que intervienen diferencialmente diversos agentes. En este aspecto, teniendo como referencia la tipología de regímenes de bienestar de Esping-Andersen (1990), la contextualización de diversos estudios sobre transiciones de jóvenes en el ámbito nacional e internacional incide principalmente en el papel que los desarrollos de los regímenes del bienestar tienen como marco en el proceso de transición. Así pues, a las ya descritas cuestiones estructurales e institucionales, cabe añadir la influencia de los patrones culturales en las biografías de los/as jóvenes.

España, junto a países mediterráneos del sur de Europa como Portugal e Italia, queda situada en el marco de los regímenes mediterráneos, marcados por la segmentación del mercado de trabajo, la debilidad de las políticas públicas y los fuertes vínculos familiares (Serracant, 2012, p.17). El régimen mediterráneo, denominado *sub-protective* desde el desarrollo

---

<sup>128</sup> La referencia a la que remite Castel es: Barel, Y. (1991) Le grand integrateur. *Connexions*, 56, pp. 89-90.

del modelo de Esping-Andersen planteado por Gallie y Paugan<sup>129</sup> (Walther, 2006) destaca el papel que juega la familia como protección social frente al desmantelamiento del Estado del bienestar. Es decir, el paso del *Welfare* al *Workfare* previamente descrito supone en estos contextos mediterráneos que la protección social quede principalmente en manos de la red familiar, por lo que el capital familiar y relacional se convierte en un factor clave frente a la flexibilización y desregulación del mercado de trabajo y la consecuente desestandarización de las transiciones profesionales. Así, la especificidad del contexto español incide en el peso del entorno primario en el desarrollo de las transiciones.

En otro sentido, el marco mediterráneo resalta otra de las contradicciones que resulta de la discordancia entre el trabajo en el imaginario social y la realidad productiva a la que se enfrentan los/as jóvenes: si bien la transición profesional remite, entre otros, al logro de la autonomía respecto al núcleo familiar de origen, es precisamente la dependencia del mismo la que protege frente a la desestandarización de las transiciones. De esta manera, la protección familiar facilita el tiempo de espera a la vez que contribuye a la prolongación y ralentización del proceso de transición. Por todo ello, el capital familiar no es únicamente significativo en cuanto posición de salida o incluso posición de destino en el caso de poder posibilitar una transición en la modalidad de adscripción familiar (Casal *et al.*, 2006a), sino que en el marco de un régimen mediterráneo es, asimismo, un factor de protección que puede amparar al/la joven durante el tiempo de espera en la transición, ejerciendo un papel de “amortiguador social ante el vacío sociopolítico” (Walther y Stauber, 2006, p.246).

Por último, para finalizar esta contextualización, queremos destacar el rol que la precariedad juega como elemento para el mantenimiento de un orden social determinado. De este modo, la precariedad laboral no es resultado coyuntural de una crisis económica, sino que resulta de un modo de regulación laboral en el que, paradójicamente, es la

---

<sup>129</sup> La referencia a la que remite el autor es: Gallie, Duncan and Paugam, Serge (eds.) (2000). *Welfare Regimes and the Experience of Unemployment in Europe*. Oxford: Oxford University Press.

desregulación la que marca las tendencias seguidas por las políticas económicas y sociales.

El fenómeno de la precariedad laboral no puede entenderse solo como una disfunción, como una irregularidad fruto de desajustes en el nuevo escenario económico posfordista: por el contrario, es un factor absolutamente esencial para su funcionamiento óptimo. Algo que no solo puede ser resuelto a través de políticas de empleo, sino que debe serlo, al ser un eje central en el modo de regulación capitalista actual. Se trata de comprender la precariedad como una herramienta disciplinaria, imprescindible para que, en una época de exaltación del consumo y el hedonismo, se pueda garantizar el orden en los centros de trabajo y no solo en ellos, sino en la vida en general (Alonso y Fernández, 2013, pp. 102-121).

La precariedad tiene carácter estructural, como mencionamos al comentar la teoría de la segmentación del mercado de trabajo (Fernández-Huerga, 2010), siendo los momentos de crisis económica los que agudizan y extienden sus efectos a gran parte de la población. La re-regulación bajo un nuevo orden (Standing, 2011) queda determinada por el auge de la competitividad y la flexibilidad como elementos necesarios para el desarrollo de la carrera profesional (término que utilizamos aquí en el marco de la definición de identidad pedagógica propuesta en el capítulo 3). En dicho orden, el individuo queda como agente responsable de su situación, obviando así los aspectos estructurales y las desigualdades que de ellos derivan.

La temporalidad, la fragmentación y la inestabilidad en el desarrollo de las transiciones son aspectos que no resultan únicamente de un momento económico puntual. La precariedad y la individualización, como fenómenos que engloban dichas concreciones, se convierten en principios dominantes que se reflejan en el desarrollo de políticas económicas, sociales y educativas. Sirva de ejemplo la descripción de la FP de base desde la perspectiva de la modernización conservadora expuesta en el segundo capítulo de esta tesis. La introducción de determinados discursos como el de la activación en las políticas de transición (Walther, 2006), el del esfuerzo en las leyes educativas (léase el preámbulo de la LOMCE), el enfoque del déficit en los programas de transición (Niemeyer,

2006) y en las políticas de empleo (Serrano, 1995) o la representación social del desempleo (Santos y Serrano, 2006) pone de manifiesto cómo dichos principios se especifican a modo de mecanismos reguladores del orden social enfatizando la inadecuación de la persona al mercado de trabajo como explicación de su situación, individualizando así un proceso social.

Con todo, ante la diversificación y desestandarización de las transiciones, una situación extendida, pero con especial incidencia en los/as jóvenes poco cualificados, y los procesos sociales que las enmarcan, afirmamos también desde esta contextualización del análisis que la posición del alumnado egresado de los programas de FP de base queda en una zona vulnerable, de inserción. Recuperando el modelo de análisis previamente expuesto, nuestro interés se dirige a comprobar si hay una correspondencia entre este destino probable y las realizaciones educativas en los programas. Es decir, ¿hay una preparación en los programas para esta “instalación en la precariedad”? Es en este sentido en el que diferenciamos la funcionalidad o la crítica de las realizaciones educativas analizadas que expondremos en la tercera sección de este capítulo.

## **6.2. Los y las jóvenes en la FP de base**

Vamos a completar la contextualización del análisis de las realizaciones educativas en la FP de base con la información que el propio alumnado da sobre los programas y sobre sus itinerarios futuros. En este aspecto, los cuestionarios pasados son un método que complementa las entrevistas y permite conocer la situación de los/as jóvenes a nivel personal y familiar y, sobre todo, sus expectativas y los itinerarios futuros que se plantean tras cursar esta formación<sup>130</sup>. En conjunto, conocer estos aspectos desde la perspectiva del alumnado es un punto de partida interesante para pasar luego a la perspectiva de los/as profesionales que imparten los programas y poder contrastarlas.

---

<sup>130</sup> Una primera explotación de estos datos se presentó en Abiétar López, M., Navas Saurin, A. A., Marhuenda Fluixá, F., y Salvà Mut, F. (2016, pendiente de publicación).

En la presentación de este apartado vamos a seguir el orden del propio cuestionario: comenzaremos con una aproximación a la situación personal y familiar de estos/as jóvenes para pasar luego a describir brevemente el itinerario educativo hecho, lo que, en conjunto, nos da un perfil del alumnado de FP de base que se suma al perfil legislativo descrito en el quinto capítulo de esta tesis. Después, y como aspecto más relevante, nos centraremos en el sentido que da el alumnado a la FP de base en su itinerario y en las expectativas que tienen respecto a su itinerario futuro.

### **6.2.1. Situación personal y familiar**

En base a las respuestas obtenidas en los cuestionarios, el perfil de FPB o PFCB es un alumno español entre 16 y 17 años: el 68,8% del total son varones y el 36,7% tiene 16 años, el 32,5%, 17 y el 15,8%, 18. Sólo 8 jóvenes (3,3%) tienen 15 años y otros 18 (7,6%) tienen 18 o más. Considerando que algunos de los cuestionarios se pasaron a final del primer curso, la edad mantiene el perfil legislativo, siendo un programa principalmente dirigido a jóvenes de 16 años.

El 68,8% del total de jóvenes de FPB o PFCB ha nacido en España, mientras que el resto queda repartido principalmente entre países de América Latina y Europa del Este. Así pues, en este aspecto hay una sobrerrepresentación de alumnado extranjero en estos programas: según los datos de la Oficina de Estadística del Ayuntamiento de Valencia<sup>131</sup>, en el curso 2014-15 el 12,4% del total de alumnado de ESO tenía nacionalidad extranjera. Los porcentajes obtenidos sí mantienen la tendencia del conjunto de alumnado extranjero de ESO en relación a su origen, siendo América del Sur el primer origen y Europa, el segundo. En FPB o PFCB, el segundo país más representado es Ecuador (5%), el tercero, Bolivia (5,8%) y el cuarto, Rumanía (2,9%).

Del 31,2% de jóvenes de FPB o PFCB no nacidos en España, la edad de llegada al país es bastante heterogénea: el 38,4% llegó con 6 años o

---

<sup>131</sup> Disponibles en su página web: <http://www.valencia.es/estadistica>.

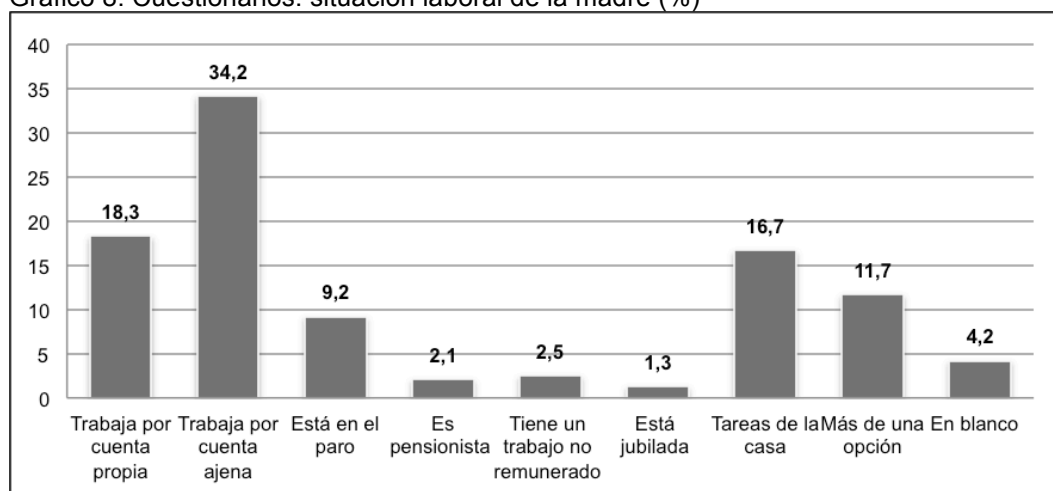
menos, el 43,8% llegó en edad de escolarización en Educación Primaria (6-12 años) y el 17,8% llegó con 13 años o más, lo que les sitúa ya en la etapa de Educación Secundaria.

En la definición de la situación familiar hemos optado por centrarnos en tres indicadores: país de nacimiento, situación laboral y nivel de estudios máximos de madre y padre. En estas respuestas cabe considerar que en un importante número de cuestionarios hay información relativa únicamente a un progenitor, lo que por diferentes causas (fallecimiento, abandono, divorcio) describe, aparentemente, una estructura familiar monoparental o monomarental. Por lo que respecta a los/as hermanos/as, el 12,5% no tiene, el 45,8% señala tener uno/a y el 19,6%, dos. Así pues, las familias numerosas quedan poco representadas en este alumnado: el 8,8% tiene tres hermanos/as, el 6,7%, cuatro; y el 5,4% restante, cinco o más.

El 65% de las madres y el 62,9% de los padres ha nacido en España. Del resto de países, al igual que en el caso del propio alumnado, los siguientes más representados son Ecuador (5,8% de las madres y 5,0% de los padres), Bolivia (5,4% de las madres y 5,4% de los padres) y Rumanía (2,9% de las madres y 3,3 de los padres).

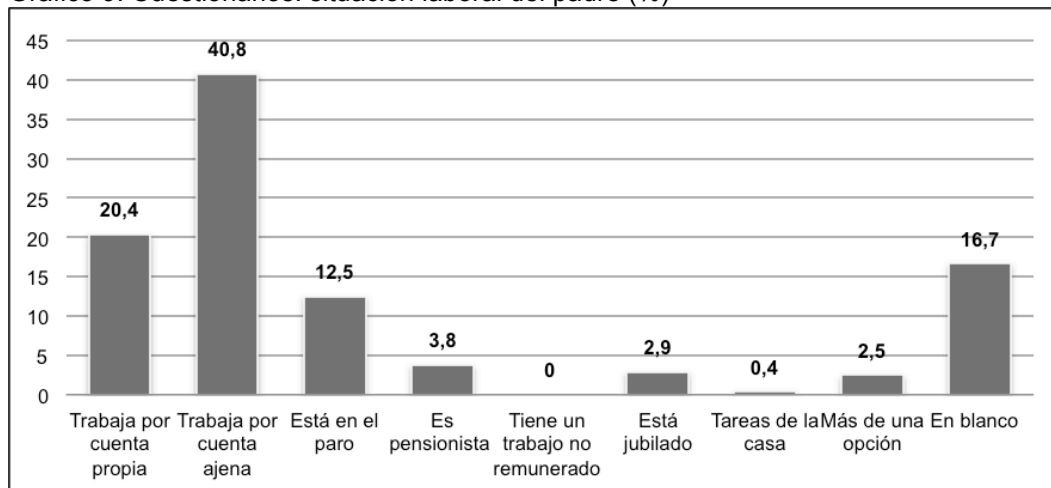
La situación laboral de madres y padres, que es ya más heterogénea, las representamos en los siguientes gráficos (gráfico 8 y gráfico 9).

Gráfico 8: Cuestionarios: situación laboral de la madre (%)



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 9: Cuestionarios: situación laboral del padre (%)



Fuente: Elaboración propia.

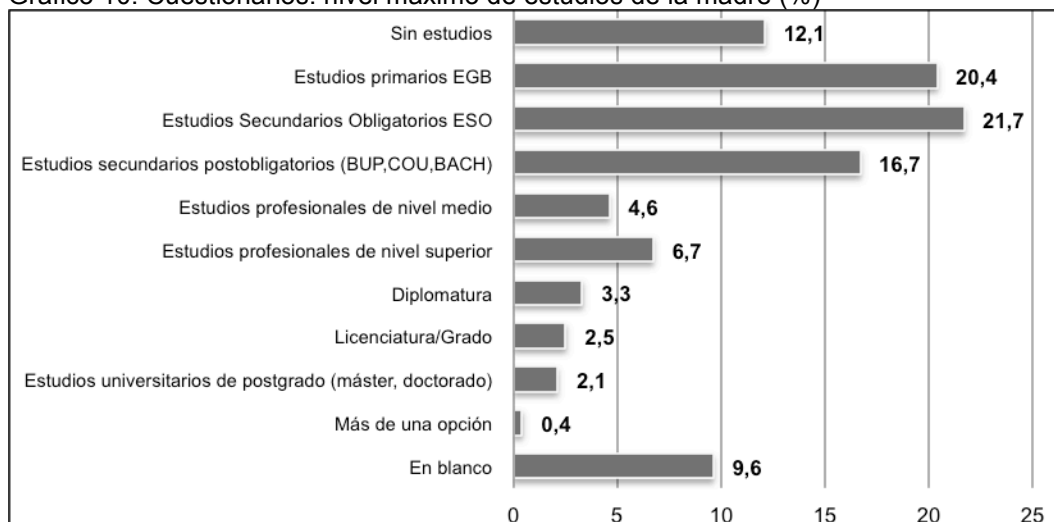
En el caso de las madres, el 52,5% del total trabaja bien por cuenta propia (18,3%) o bien por cuenta ajena (34,2%). En el caso de los padres, esta cifra asciende al 61,2%: el 20,4% trabaja por cuenta propia y el 40,8%, por cuenta ajena. El porcentaje restante queda repartido entre las diferentes opciones laborales presentadas, siendo especialmente destacable que el 16,7% de las madres se dedique a tareas de la casa, actividad que se reduce al 0,4% en los padres. En el caso de los padres, hay, asimismo, un mayor número de respuestas en blanco, que remiten principalmente al desconocimiento del alumnado de la situación laboral paterna. Esto podría explicarse, como mencionábamos previamente, por un número significativo de situaciones familiares monomarentales.

En relación al nivel de estudios de la madre (gráfico 10), el 12,1% del total no tiene estudios, mientras que el 42,1% tiene un nivel máximo de estudios primarios: 20,4%, EGB y 16,7%, ESO. El 16,7% tiene estudios postobligatorios (BUP, COU o Bachillerato<sup>132</sup>) y el 14,6% restante tiene estudios superiores en diferentes niveles.

<sup>132</sup> En el marco de la LGE (1970), Enseñanza General Básica (EGB), Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y Curso de Orientación Universitaria (COU) corresponden respectivamente al nivel educativo básico (EGB) y a los niveles posteriores: BUP, de tres años de duración y COU, de un año de duración y conducente a estudios universitarios.



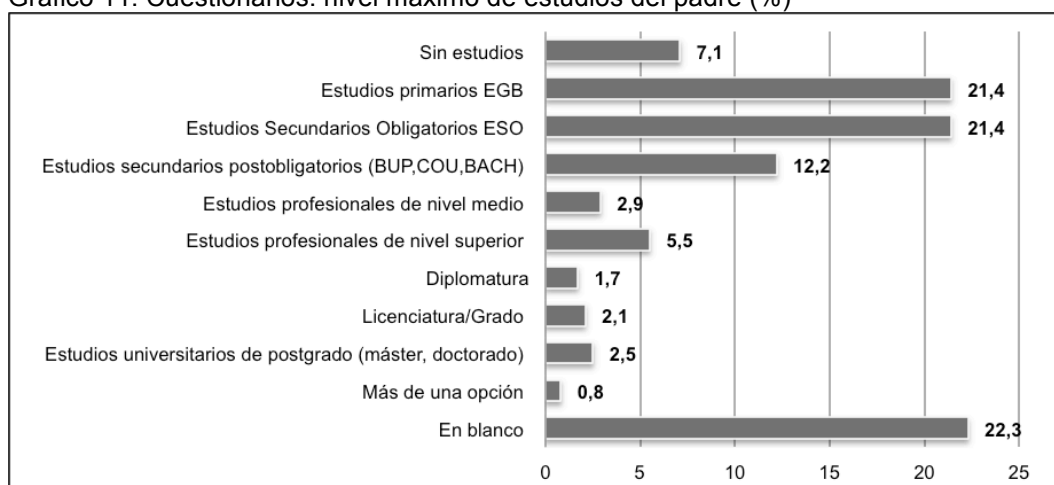
Gráfico 10: Cuestionarios: nivel máximo de estudios de la madre (%)



Fuente: Elaboración propia.

Por lo que respecta al nivel máximo de estudios del padre (gráfico 11), el 7,1% del total no tiene estudios, mientras que el 21,4% tiene como nivel máximo EGB, mismo porcentaje que ESO. Los estudios secundarios posobligatorios (12,2%) quedan menos representados que en el caso de las madres, tendencia que se mantiene en los siguientes niveles educativos a excepción de los estudios universitarios de postgrado, nivel máximo de estudios para el 2,5% de los padres y el 2,1% de las madres. Asimismo, hay, de nuevo, más respuestas en blanco en el caso de los padres, incidiendo esto en la falta de información que tiene el alumnado en lo que a ellos se refiere.

Gráfico 11: Cuestionarios: nivel máximo de estudios del padre (%)



Fuente: Elaboración propia.

### **6.2.2. El sentido de la FP de base en el itinerario**

Pasamos ya a concretar el itinerario educativo hecho del alumnado descrito por él mismo. Este aspecto es significativo en tanto nos permitirá comparar lo que dicen los/as profesionales con la visión que tienen los/as propios/as jóvenes.

El 70% del alumnado que accede a FPB o PFCB ha cursado Educación Primaria en centros públicos. En el paso de Educación Primaria a ESO, el 51% se mantuvo en el centro que le correspondía por distrito educativo, mientras que aproximadamente el 15% pasó a centros privados o privados concertados. El 18% se mantuvo en la misma organización, lo que remite principalmente a organizaciones educativas privadas o privadas concertadas donde es posible cursar todos los niveles educativos. El porcentaje restante recoge fundamentalmente a aquellos/as jóvenes inmigrantes que llegaron a España y accedieron directamente a ESO.

Uno de los criterios que llevan a definir a este alumnado, como vimos en la descripción de la legislación y como veremos en las respuestas de los/as profesionales, es un itinerario educativo hecho marcado por situaciones vinculadas al fracaso escolar. Las respuestas en relación a las repeticiones muestran que sólo el 4,6% del total no ha repetido ningún curso antes de acceder a FPB o PFCB. El 7,9% repitió un año en Educación Primaria y el 2,9% indicó que repitió más de un año. En Educación Secundaria, el 30% repitió un año y el 35% indicó que dos. El 28,7% del alumnado señaló más de una opción, lo que hace pensar ya en un mayor número de repeticiones o en diferentes casuísticas personales. En este aspecto, por tanto, el alumnado que accede a estos programas sí tiene un itinerario educativo previo con situaciones de fracaso, lo que refuerza el carácter compensatorio de estos contextos educativos en el conjunto del sistema educativo.

El itinerario educativo hecho parece encontrar un cambio significativo en estos contextos. Así pues, las posibles situaciones de rechazo a lo

escolar o a la propia organización educativa quedan poco representadas en las respuestas relativas a la situación en el centro actual, tal y como se recoge en el gráfico 12.

Gráfico 12: Cuestionarios: situación en el instituto/centro actual (%)



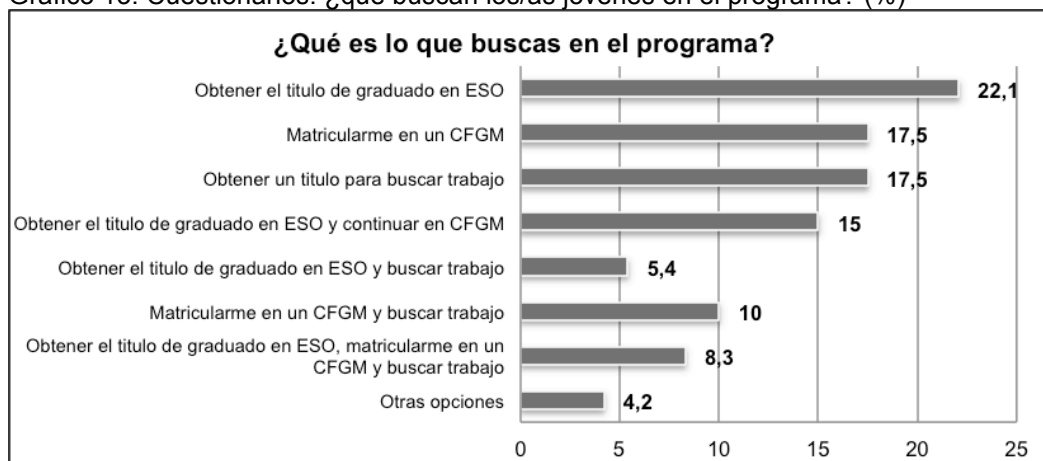
Fuente: Elaboración propia.

Las cuatro primeras respuestas indican que el alumnado de FPB o PFCB se siente bien en el centro en el que está cursando actualmente sus estudios. Estas respuestas nos llevan a pensar en cuál sería la situación respecto a la organización educativa previa para poder describir el cambio entre programas y la diferenciación de organizaciones, pregunta no recogida en el cuestionario y que planteamos como futuros desarrollos de esta tesis.

Las preguntas relativas a las tareas escolares hacen visible que un tercio de los/as jóvenes tiene algún problema para realizarlas: el 32,9% considera que le cuesta afrontarlas y el 36,3% las encuentra aburridas, lo que no tiene por qué significar que tenga dificultades en su realización. Especialmente destacable es que sólo el 9,6% del total afirme meterse en problemas frecuentemente, lo que evidencia que, al menos desde el punto de vista del alumnado, los programas no son contextos educativos especialmente conflictivos. En esta misma línea, el 86,7% afirma tener buena relación con la mayor parte del profesorado.

Desde itinerarios educativos marcados por estas situaciones y una vez ya en los programas, nuestro interés se dirige a conocer qué es lo que buscan los/as jóvenes en la FP de base, es decir, cuál es el sentido que le dan en su itinerario educativo. Ante la pregunta “¿qué es lo que buscas en el programa?”, las respuestas del alumnado (gráfico 13) muestran que el primer objetivo es la obtención del GESO, respuestas que se dieron tanto antes de conocer que esta posibilidad sería asimismo viable en FPB (con la disposición transitoria publicada el 20 de noviembre de 2015) como con posterioridad a dicha fecha. Del total de las respuestas, el 22,1% se dirigía a esta opción. El siguiente porcentaje lo comparten dos opciones que remiten precisamente a las dos transiciones externas posibles (TEE y TET). La TEE continuando el itinerario educativo en CFGM es lo que busca el 17,5% de los/as jóvenes, porcentaje al que cabría sumar el 15% que señaló como opciones tanto la obtención del GESO como la posterior continuidad en CFGM. Por lo que respecta a la TET, el 17,5% ve en la FPB la posibilidad de obtener un título para trabajar. Estos porcentajes se completan con las respuestas en las que se señaló más de una opción y que combinan estudios y trabajo en diferente medida.

Gráfico 13: Cuestionarios: ¿qué buscan los/as jóvenes en el programa? (%)



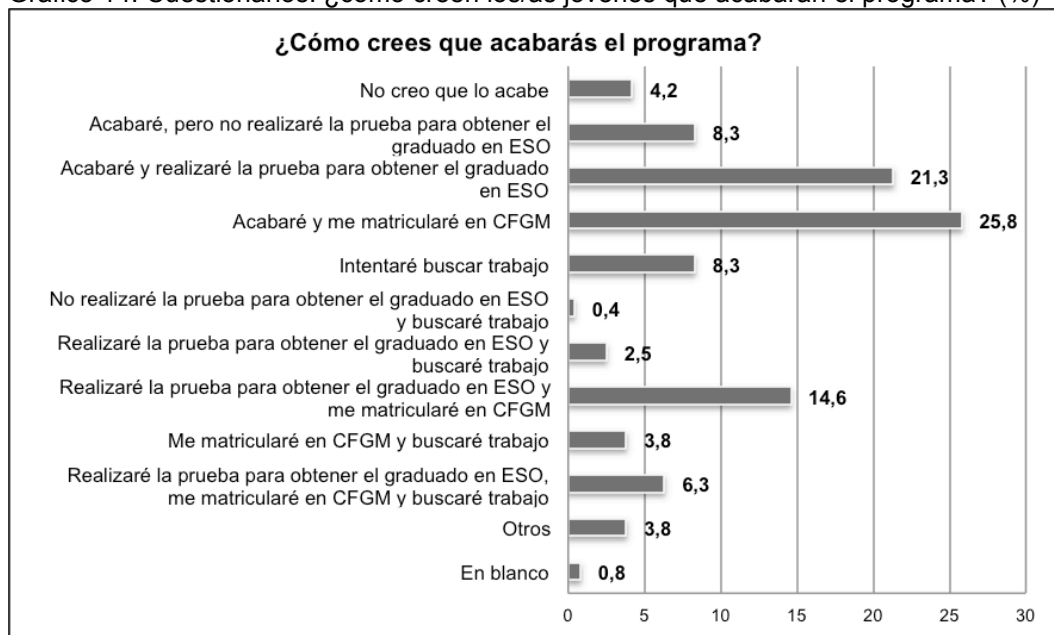
Fuente: Elaboración propia.

Es significativo que del 4,2% que señaló la opción “otras opciones” y especificó su respuesta, 4 jóvenes busquen en estos programas el posterior acceso a CFGS, uno/a de ellos/as indicando que emplearía este año para preparar las pruebas de acceso. Otro/a joven indicó incluso su deseo de llegar a la universidad. Por tanto, son 5 respuestas que siguen

orientadas a la TEE y que, concretamente, se dirigen a un nivel superior de formación. El resto de respuestas incluidas en “otras opciones” explica diferentes situaciones de acceso al mercado de trabajo como, en un caso, trabajar con su familia. Sólo 2 del total de 240 indican que no buscan nada en el programa.

El sentido dado a los programas viene, además, acompañado por una expectativa positiva de su itinerario en los mismos: el 90,8% cree que aprobará el curso. Concretando este aspecto, ante otra pregunta sobre cómo creen que acabarán el curso, sólo el 4,2% cree que no lo acabará. El resto de respuestas respecto a las opciones tras finalizar el programa se reparten entre la TEE y la TET de la siguiente manera (gráfico 14):

Gráfico 14: Cuestionarios: ¿cómo creen los/as jóvenes que acabarán el programa? (%)



Fuente: Elaboración propia.

La obtención del GESO se mantiene como principal objetivo en el programa junto con el acceso a un CFGM. En este aspecto, pues, las expectativas del alumnado se dirigen fundamentalmente a seguir su formación en la vía profesional del sistema educativo. La alternancia de estudios con la búsqueda de trabajo es otra opción escogida por un número significativo de jóvenes en distintas combinaciones. Sólo un 8,3% del total se plantea como itinerario futuro la búsqueda de trabajo sin

ninguna otra formación. En conjunto, el alumnado opta por la formación frente al acceso al mercado de trabajo.

En el gráfico 13 hemos presentado qué es lo que buscan los/as jóvenes en el programa, mientras que en este último las respuestas se dirigen ya a cómo creen que finalizarán. El cruce de ambas respuestas, que presentamos en la tabla 27, ofrece información relevante para comparar el sentido dado al programa y las expectativas sobre el itinerario futuro. Para facilitar su lectura, hemos sombreado la celda con el valor mayor en los cruces de columna y fila.

Tabla 27: Cuestionarios: tabla cruzada: ¿qué es lo que buscas en el programa? y ¿cómo crees que acabarás el programa?

		¿Cómo crees que acabarás el programa?											Total	
		No creo que lo acabe Acabaré, pero no realizaré la prueba para obtener el GESO	Acabaré y realizaré la prueba para obtener el GESO	Acabaré y me matricularé en CFGM	Intentaré buscar trabajo	Realizaré la prueba para obtener el GESO y me matricularé en CFGM	No realizaré la prueba para obtener el GESO y buscaré trabajo	Realizaré la prueba para obtener el GESO y buscaré trabajo	Me matricularé en CFGM y buscaré trabajo	Realizaré la prueba para obtener el GESO, me matricularé en CFGM y buscaré trabajo	Otras opciones	En blanco		
¿Qué es lo que buscas en el programa ?	Obtener el título de GESO	2	4	23	10	4	4	0	1	1	1	3	0	53
	Matricularme en un CFGM	1	3	3	25	0	6	0	0	1	2	1	0	42
	Obtener un título para buscar trabajo	3	2	10	5	14	1	1	0	1	1	3	1	42
	Obtener el título de GESO y continuar en CFGM	2	5	4	8	2	15	0	0	0	0	0	0	36
	Obtener el título de GESO y buscar trabajo	0	0	3	2	0	1	0	4	1	1	0	1	13
	Matricularme en un CFGM y buscar trabajo	0	2	4	5	0	4	0	1	5	2	1	0	24
	Obtener el título de GESO, matricularme en un CFGM y buscar trabajo	1	1	2	5	0	3	0	0	0	8	0	0	20
	Otras opciones	1	3	2	2	0	1	0	0	0	0	1	0	10
	Total	10	20	51	62	20	35	1	6	9	9	15	2	240

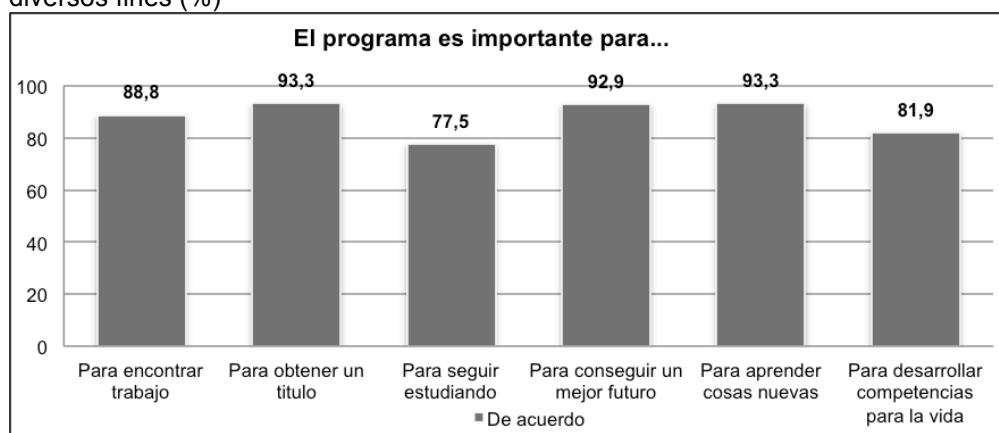
Fuente: Elaboración propia.

Del cruce de ambas preguntas se deriva, en primer lugar, que las respuestas del alumnado son consistentes en lo que al sentido que le dan a la FP de base y sus propias expectativas se refiere. Así, un número significativo de respuestas coinciden en este sentido: bien en la obtención del GESO, bien en la matrícula en CFGM o bien en la búsqueda de trabajo, el alumnado es consciente de las posibilidades del programa y de la orientación que puede dar a su itinerario desde el mismo. Además, la dispersión en las diferentes combinaciones posibles no muestra situaciones inconsistentes o contradictorias: la lectura del cruce de respuestas visibiliza fines comunes en ambas. Por tanto, el alumnado conoce las posibilidades que ofrecen estos programas en su itinerario y la finalidad atribuida queda orientada en ese sentido.

En segundo lugar, es destacable que esta consistencia se mantenga en la prioridad por la continuidad del itinerario formativo más que por la transición al mercado de trabajo. El GESO se propone como un título necesario, o al menos deseado, para afrontar tanto la TEE como la TET: en el 29,2% de los casos ambas respuestas coinciden en este sentido. Algo más numerosas son las respuestas que confluyen en la opción de cursar un CFGM: en el 37,1% del total, el alumnado coincide en expectativas y en lo que buscan en el programa en torno a dicho ciclo.

Para completar esta valoración que el alumnado realiza de los programas presentamos el gráfico 15, que recoge las respuestas en relación a la importancia atribuida al programa para determinados fines.

Gráfico 15: Cuestionarios: importancia que el alumnado atribuye al programa para diversos fines (%)



Fuente: Elaboración propia.

Todos los porcentajes son significativamente altos, lo que muestra que el alumnado ve el programa relevante para diversos fines. Es especialmente destacable que la importancia para seguir estudiando sea el indicador con la cifra más baja que, con todo, representa al 77,5% del total de jóvenes. Las respuestas previas nos indican que la continuación en CFGM y, por tanto, la continuación del itinerario educativo es una de las opciones que en mayor medida dan sentido al programa en el itinerario del alumnado. Sin embargo, aquí queda como el indicador al que menos importancia le atribuyen. Este contraste podría explicarse por el número de jóvenes que señalan la obtención del GESO y la inserción laboral como aquello que buscan en el programa. Así, los/as que indican estas dos opciones tendrían claro que el programa no es relevante para la continuidad de su itinerario educativo más allá del GESO.

El mayor porcentaje en cuanto a la importancia del programa lo tiene la obtención de un título, presumiblemente el GESO, que se consolida como el objetivo principal que tiene el alumnado en estos contextos educativos. El mismo porcentaje tiene el aprendizaje de cosas nuevas, lo que muestra que el alumnado sí manifiesta interés por la adquisición de contenidos educativos.

En resumen, todos estos datos nos llevan a concluir que el alumnado que cursa FPB y PFCB conoce el programa y los itinerarios que éste posibilita, con una excepción destacable: el GESO queda como un objetivo buscado en gran medida y, sin embargo, no fue hasta la moratoria del 20 de noviembre de 2015 cuando se hizo posible su obtención directa en FPB. En este sentido, cabría pensar que el alumnado que accedía a esta formación la veía como la continuidad de los PCPI en su modalidad aula, que sí posibilitaban la obtención de dicho graduado. En última instancia, deja ver, asimismo, una incorporación a los programas poco informada, posiblemente explicable, en parte, por la acelerada implantación de los mismos que hemos descrito en el quinto capítulo de esta tesis. Con todo, siendo una posibilidad que finalmente tienen las dos primeras promociones, es una opción buscada por este alumnado.



La continuación educativa que describe el propio alumnado encuentra su fin en CFGM, quedando los niveles superiores como opciones mínimamente representadas. En el caso de la inserción laboral, sólo 20 de las 240 respuestas plantean esta opción como su itinerario futuro: los/as jóvenes asumen así la importancia de la formación antes de proceder a la inserción laboral. Por lo tanto, el sentido que el propio alumnado de FP de base da a los programas es principalmente el de aumentar su nivel formativo. Es un contexto educativo que consideran importante para su itinerario y en el que dicen encontrarse bien, lo que puede suponer una ruptura significativa con sus experiencias previas en el sistema educativo. En conjunto, pues, la imagen que presentan del programa le da un sentido positivo para su itinerario futuro.

### **6.3. Realizaciones educativas en FPB y PFCB**

En el proceso de delimitación teórica seguido en esta tesis hemos analizado los programas FPB y PFCB desde diversas referencias teniendo como perspectiva una fundamentación dimensional de justicia social. El último paso en este análisis remite ya a la concreción en las realizaciones educativas en los contextos educativos específicos de FP de base de una situación que hemos valorado como socialmente injusta.

El paso del nivel teórico a la práctica educativa específica lo hemos recogido en el modelo de análisis, una propuesta en la que representamos la relación entre el nivel de producción y el nivel de reproducción (en términos bernstenianos) en torno a la producción de identidad pedagógica en contextos educativos específicos. Con el fin de describir esta relación, en la primera sección de este capítulo hemos expuesto los principios que consideramos que contextualizan actualmente el proceso de transición profesional de los/as jóvenes que asisten a estos programas. De esta manera, la flexibilización e individualización del proceso de transición, la precarización de la situación laboral, la desestandarización de las transiciones y la orientación al déficit son, en conjunto, principios dominantes que, siguiendo el modelo de Bernstein, fundamentan la producción y reproducción del discurso pedagógico. En

este sentido consideramos que están en la base de las realizaciones educativas en el nivel de transmisión cuya descripción es objeto de esta tercera sección.

En las siguientes páginas presentamos los resultados del análisis de los textos obtenidos en el trabajo de campo describiendo las realizaciones educativas y sus concreciones en la práctica pedagógica que tienen como resultado la producción de itinerarios. Si bien es cierto que, como se deriva de la exposición previa, asumimos que estas realizaciones quedan todas ubicadas en la estructura que delimitan las políticas de inserción, el modelo de discurso pedagógico de Bernstein, base de nuestro modelo de análisis, nos lleva, asimismo, a proponer posibles diferencias entre las realizaciones por la posibilidad recontextualizadora del discurso pedagógico. Partiendo de esta diferencia posible, hemos propuesto dos categorías teóricas iniciales para el análisis: las realizaciones funcionales y las realizaciones críticas. Sintetizamos aquí lo expuesto en el cuarto capítulo de esta tesis:

- (i) Las realizaciones funcionales están orientadas a una identidad pedagógica precaria. Son funcionales a un sistema educativo en el que la FP de base se desarrolla bajo el paraguas de las políticas de inserción al facilitar la instalación en la precariedad del alumnado.
- (ii) Las realizaciones críticas están orientadas a una identidad pedagógica obrera. Son críticas al promover la ampliación de itinerarios posibles del alumnado a pesar de las constricciones propias del programa.

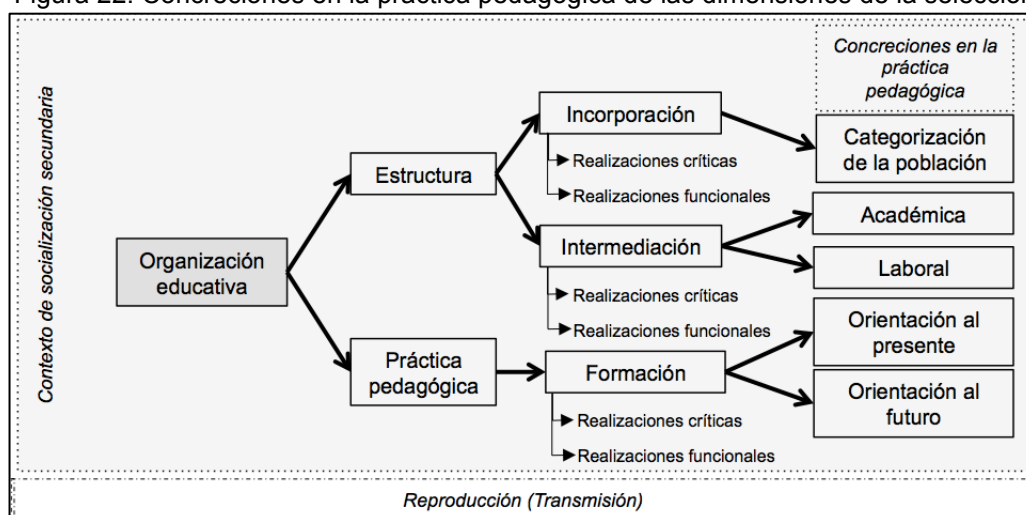
Por lo tanto, lo que presentamos en este apartado es la proximidad de las realizaciones educativas a una u otra categoría. En otros términos: ¿por qué y cómo una realización educativa instala en la precariedad o promueve la ampliación de itinerarios posibles del alumnado?

Hemos explicado previamente cómo hemos obtenido los datos que fundamentan el análisis. Ahora bien, de las entrevistas a las realizaciones

aquí presentadas hay un salto a tener en cuenta: las realizaciones no representan ni a organizaciones ni a profesionales concretos. En el proceso de análisis, hemos seleccionado los elementos y las características de organizaciones y prácticas que nos han llevado a diferenciar realizaciones. Categorías teóricas, por tanto, fundamentadas en las respuestas de los/as profesionales en relación a la selección en la práctica pedagógica en los programas de FPB y PFCB.

En la descripción de las realizaciones seguimos la estructura propuesta en el modelo de análisis organizando la información a partir de las tres dimensiones de la selección en el contexto de socialización secundaria: incorporación, formación e intermediación. Recuperamos aquí (figura 19) parte del modelo para facilitar la comprensión de la estructura.

Figura 22: Concreciones en la práctica pedagógica de las dimensiones de la selección



Fuente: Elaboración propia.

En la descripción de las realizaciones de y en cada una de las dimensiones comenzamos con elementos comunes entre realizaciones. Es decir, aun teniendo un sentido funcional o crítico, hay aproximaciones a la selección que son comunes, discursos compartidos que nos llevan a destacar la influencia que tiene la estructura en el desarrollo de la práctica pedagógica: las características de los programas establecen unas fronteras, unas posibilidades y unas limitaciones en las cuales los agentes tienen capacidad de acción. Son principalmente las limitaciones, como concretamos en los siguientes apartados, las que están presentes en las realizaciones educativas en estos contextos específicos.

Como última anotación respecto a la presentación del análisis cabe indicar que en la enumeración de los extractos de las entrevistas citados hemos optado por mantener la codificación resultante del programa Atlas.ti para anonimizar los textos. Tras cada cita incluimos la siguiente indicación: [XX:XX], en la que el primer número señala el número de entrevista en el conjunto de los documentos (64<sup>133</sup> en total) y el segundo, el número de cita en la propia entrevista. Además, incluimos la referencia al número de organización, el programa que imparte (FPB/PFCB) y la función de la persona entrevistada (docente, orientadora o directiva) tal y como las hemos organizado en el programa informático.

### **6.3.1. Incorporación a la FP de base: entre la comprensividad y la inserción**

El proceso de transición profesional es una experiencia clave en la biografía de las personas por lo que conlleva de posicionamiento en el orden laboral y social. En dicho proceso, el recorrido en el sistema educativo y la situación de egreso del mismo tiene una relevancia fundamental dada la correspondencia entre nivel educativo alcanzado y los itinerarios posibles. Esto es, dada la relevancia que el itinerario educativo hecho tiene en el despliegue de itinerarios probables.

La transición profesional no es un proceso ajeno a las desigualdades sociales y educativas que se producen y reproducen en un sistema educativo como el español que clasifica fuertemente al alumnado, especialmente a aquel en riesgo de exclusión educativa. Nos referimos aquí por clasificación a la definición, delimitación y situación de los/as alumnos/as en el sistema educativo que, en última instancia, da lugar a posibilidades diferenciales de participación social.

Como hemos propuesto en el marco teórico, a pesar de no ser un sistema selectivo como el de, entre otros, Austria, Bélgica o Alemania (Green, Leney y Wolf, 2010), consideramos que el nivel de FP de base en el sistema español representa una vía de segregación. Como plantean

---

<sup>133</sup> Hay 65 entrevistas pero 64 documentos porque dos personas de una misma organización quisieron ser entrevistadas al mismo tiempo.

Martínez Morales *et al.* (2015, p.307): *“forms and acceptable legitimations for exclusion have changed through time and successive legal reforms, but in spite of its formally comprehensive design, the system eventually eliminates a large proportion of youth who are at most shunted to marginal trajectories”*.

La clasificación inicial para la incorporación a los programas de FP de base desde su sentido de atención a la diversidad, en este caso a la diversidad relacionada con el riesgo de abandono educativo, se aproxima más a la consolidación de una vía de segregación que a una medida comprensiva. Representa, en conjunto, la estructura estratificada de un sistema educativo que se adecua en el proceso de transición a la segmentación del mercado de trabajo. De esta manera, estos programas se convierten en una política de inserción en el marco de un sistema educativo que tiene sentido de política integradora. Esto es, escenifican un reducto de inserción en una zona de integración. Así, tienen una posición formal en el sistema educativo que contrasta con el desarrollo y las posibilidades reales de los propios programas y, consecuentemente, del alumnado que los cursa. La inclusión en los IES de estos programas, tendencia que seguían los últimos PGS y que consolidaron los PCPI en Valencia (Marhuenda y Navas, 2004) visibiliza esta inclusión formal que, con todo, encubre la segregación de este alumnado.

En este marco, el proceso de incorporación al programa no es ajeno a la afirmación del déficit. Todo lo contrario, es el momento en el que se reafirma el carácter de inserción de estos programas. Siguiendo el guión propuesto por Jacinto (1998) y la estructura de nuestro modelo de análisis, planteamos la incorporación al programa como la entrada al mismo. Una entrada que se anticipa con la derivación y se hace real en el inicio del curso. De este modo, no supone un sobresalto en el itinerario de estos/as jóvenes, sino más bien la confirmación de una clasificación que se ha ido evidenciando previamente en un historial educativo marcado por las repeticiones, por cambios de centros y, en general, por situaciones próximas al abandono educativo. En este aspecto cabe recordar que la entrada a los programas tiene como requisito la derivación del alumnado

desde la organización educativa de origen. El propio término “derivación”, utilizado de manera generalizada por los/as profesionales, denota la separación que supone este proceso, que implica la focalización en una población en base a las carencias educativas que conducen a la derivación: la no obtención del GESO o la expectativa de no obtenerlo. Una carencia que conlleva la separación de la vía de ESO hacia medidas que en su sentido legislativo tienen un carácter compensatorio y profesionalizador orientado al mantenimiento del alumnado en el sistema educativo.

La discriminación de estudiantes desde la legislación para la incorporación se basa en dos elementos fundamentales: el itinerario educativo hecho y la edad. En relación a la edad, hemos descrito previamente la limitación del perfil legislativo de este alumnado principalmente en lo que respecta a la posible continuidad del itinerario en otros contextos educativos. Lo que destacamos aquí es que los tiempos para el fracaso, es decir, el momento en el que hay que fracasar para optar a acceder a los programas, es una cuestión señalada por los/as profesionales en relación a la incorporación del alumnado como un límite que puede llevar directamente a la exclusión educativa.

De hecho, el año pasado se quedaron fuera uno... dos chavales nuestros. De nuestro propio colegio se quedaron fuera de nuestro programa y hubo uno que ni siquiera pudimos ni considerar porque tenía un año más que el resto de los alumnos. Su proceso personal se había degradado el último curso y no anteriormente. Parece que no solamente hay que fracasar, sino que hay que escoger cuándo [13\_FPB\_orient-19:16].

De este modo, el perfil del alumnado seleccionado en base a los criterios legislativos es asumido como una condición impuesta desde la legislación educativa. Ahora bien, desde esta condición ha sido posible describir dos aproximaciones en la incorporación que diferenciamos en base a la funcionalidad o crítica hacia esta categoría legislativa de alumno/a FPB o PFCB.

En la presentación de esta aproximación diferencial a la incorporación hemos optado por incluir también los diferentes discursos sobre los

propios programas. En este aspecto, el programa queda definido entre el discurso de la comprensividad que legitima su sentido en el sistema educativo y la estagnación del fracaso escolar que deriva de su externalización (Casal, García y Planas, 1998). Una externalización que se concreta en una selección, distribución y transmisión de contenidos diferencial. En conjunto, consideramos que al describir quién es el sujeto adecuado para incorporarse a estos programas, los/as profesionales definen, asimismo, el programa como el contexto educativo en el que dicho sujeto es más o menos adecuado.

Antes de presentar los elementos diferenciadores de las realizaciones vamos a centrarnos en los comunes. Estos descriptores comunes en la definición del/la estudiante de FP de base muestran cómo tanto la realización crítica como la funcional quedan asentadas en una estructura común en el marco de la cual se desarrollan las acciones educativas. Así, si bien en el nivel teórico hemos propuesto una clara diferenciación de las realizaciones, la realidad narrada por los/as profesionales nos ha mostrado más puntos en común de los esperados.

El descriptor compartido en la incorporación del alumnado se centra en el déficit educativo derivado de los requisitos de acceso al programa. Por lo tanto, el itinerario educativo hecho y el riesgo de abandono educativo están presentes en la clasificación del alumnado. Ahora bien, esta definición se extiende de la situación educativa a la situación personal y familiar, añadiendo a lo educativo factores externos considerados confluente en la situación conducente al programa. En este sentido, los/as profesionales asumen una multicausalidad del fracaso educativo, que queda así como resultado “de la confluencia e interacción de elementos, estructuras y dinámicas diferentes situadas, además, en diferentes niveles” (Escudero, 2005a, p.14). En su propuesta de aproximación ecológica al fracaso escolar, Escudero (2005b)<sup>134</sup> destaca los siguientes factores explicativos: aspectos personales y sociales de

---

<sup>134</sup> Las referencias que presentamos del autor remiten a proyectos desarrollados en el marco del grupo de investigación Equidad e Inclusión en Educación (<http://www.um.es/grupoeie/>).

los/as estudiantes, características socioeconómicas y culturales familiares, influencia del grupo de iguales, características de la comunidad de residencia; currículo, enseñanza y características de los centros; prioridades, orientación y coordinación de las políticas sociales; prioridades, orientación y coherencia de las reformas escolares; e ideologías y políticas respecto a la exclusión escolar y social. De todos ellos, extraemos cuatro que están presentes y son compartidos por los/as diferentes profesionales en su descripción de la incorporación. En relación a los aspectos personales: la centralidad del déficit en el itinerario educativo previo y sus consecuencias en la persona, y la edad. Por lo que respecta al entorno: la situación del entorno familiar y social.

El itinerario educativo previo es el elemento descriptivo central en la incorporación que pone en relación el perfil legislativo con la clasificación que derivamos de las entrevistas. Así, la entrada al programa se produce desde una situación en el sistema educativo que posiciona al alumnado como población en riesgo de abandono educativo temprano. Esta posición en torno al riesgo se concreta en diferentes rangos de vulnerabilidad. Extrapolando al ámbito educativo la definición de sujeto vulnerable que propone Fineman (2008, 2010) y que hemos ampliado en el primer capítulo<sup>135</sup>, el abanico de situaciones posibles que llevan a la derivación es relativamente amplio y conlleva un riesgo diferencial. Así pues, el paso a itinerarios concretos muestra que puede haber desde repeticiones en Primaria y/o Secundaria, hasta situaciones de absentismo puntual o absentismo constante, abandono o incluso desescolarización, así como situaciones relacionadas con cuestiones de comportamiento en el aula. Diversos factores posibles que justifican la derivación y que quedan descritos como carencias o déficits que inciden en el itinerario educativo y pueden tener diversos orígenes o explicaciones.

---

<sup>135</sup> Concretamente, en el apartado 1.1.4 (El sujeto vulnerable).



Déficits de todo tipo: desde la estructuración del yo, que podríamos llamar desde un punto de vista más psicológico. Pues algún déficit cognitivo. Pues hay de todo. Hay chicos que les cuesta mucho el aprendizaje, está clarísimo que son dificultades de aprendizaje y hay otros que no tienen dificultades de aprendizaje que posiblemente tengan motivación baja, han estado enfermos, son inmigrantes y no dominan el idioma,... Es decir, hay un amplio abanico, pero el déficit está ahí, evidentemente. Déficit de algo: de motivación, de autoestima, de capacidades cognitivas, económicos, de recursos,... Claro, el déficit está ahí [4\_PFCB\_direct-28:18].

La centralidad del déficit es un descriptor común. Lo que nos ha llevado a diferenciar realizaciones en la incorporación, como ampliamos más adelante, es el tratamiento que se hace de dicho déficit en la selección del alumnado.

Un segundo elemento común remite a la asunción de que la situación de estos/as jóvenes en el sistema educativo tiene consecuencias a nivel personal que repercuten en su situación actual en el programa. En este sentido, en la descripción del alumnado en la incorporación se destaca, sobre todo, la baja autoestima, tanto personal como académica, que resulta de sus experiencias educativas previas. El principal exponente de este hecho es la desafección escolar: el rechazo de lo escolar, de lo académico. Un rechazo como situación de partida en la incorporación que es también concretado de manera diferencial en las realizaciones.

Porque ante los alumnos que son absentistas o que rechazan el propio trabajo que se realiza ahí hay muy pocas formas de convencerlos para seguir adelante, muy pocas, porque es que yo creo que como rechazan la propia institución, cualquier propuesta que surja de la institución ya se tiñe de escolarización y entonces eso ya sufre un rechazo por muy atractiva que sea [6\_FPB\_direct-63:30].

Es destacable que en la definición del alumnado se sumen a la cuestión educativa elementos que visibilizan una interpretación psicologizante (Bernad, Giménez, Horcas, Martínez y Navas, 2015) de la situación previa basada en el déficit: las consecuencias del itinerario en la persona no son sólo de carácter educativo, sino que influyen a nivel personal en su motivación, en su autoestima personal, en sus relaciones personales. Unas consecuencias que se contrarrestan en gran medida desde los

programas con la defensa del empoderamiento, del protagonismo de la persona en la superación de su situación, que se convierte en una de las aportaciones que puede tener el programa en la biografía del/la joven.

Pues un poco hay que contribuir un poco en todo esto, ¿no? En decir: tú eres el responsable, la responsable de tu vida, tú tienes que hacer cargo de esto y si tú no te haces cargo de esto, pues nadie se va a hacer cargo (...). Sí, sobre todo, creo que la manera mejor que tenemos de contribuir es decir: "lo que tengas o lo que no tengas depende de ti". Hay cosas que nos vienen impuestas ¿vale? Y es así. Hay veces que nos toca vivir cosas y situaciones de vida, yo se lo digo muchas veces a los chavales, que a ti te ha tocado y que yo no me puedo ni imaginar. A lo que es con 14 años tener que abandonar tu familia y venirte aquí y eres de otro país. Digo esa como te podría decir muchas más, pero lo que no puedo, lo que tienes que entender es que esa es tu situación y que podemos... "Es que jolín, ¿por qué tengo esta vida?". Ya, pero es que la tienes, entonces o te haces cargo de ella o se van a ir haciendo cargo otros de ti y a lo mejor es lo que te interesa o no te interesa. Entonces es un poco el contribuir a eso, ¿no? Que aquí los protagonistas en el proceso son ellos, en el proceso de formación en un PFCB, pero luego en aquello que vayan a elegir y que si yo me quedo inmóvil y hago cosas, pues voy a tener unos resultados y si me muevo y hago cosas, otros [2\_PFCB\_direct-32:57].

Este aspecto es relevante puesto que supone incidir en la acción individual en el proceso biográfico, remitiendo así a la individualización de un proceso en el que, ya hemos visto, convergen diversos factores. En otro sentido, el uso de determinados términos (empoderamiento es el principal exponente) remite a la neolengua asociada a la praxis de la empleabilidad que constituye uno de los elementos que sustenta el giro copernicano del desempleo actual (Santos y Serrano, 2006) y que encuentra en estos programas una correspondencia. En este elemento, el rol dado en la justificación de la incorporación a los diversos factores es el que diferencia las realizaciones que describiremos en el siguiente apartado.

Como tercer descriptor común que delimita la definición del alumnado destaca el peso que se da al entorno de socialización primaria en todo el proceso educativo. La relevancia que puede tener en la posición de salida en la transición (Casal *et al.*, 2006a) se concreta en la incorporación en la extensión al entorno familiar de la situación o de las situaciones que han

llevado al momento presente. La diversidad en los entornos familiares conduce a diferentes explicaciones en las que entran en juego situaciones económicas, sociales y/o culturales. La explicación más generalizada destaca las dificultades del entorno para acompañar en el proceso educativo del alumnado, si bien se convierte, a su vez, en el factor que puede facilitar el éxito en el programa. Por tanto, entre la responsabilidad y las posibilidades, el entorno primario adquiere un rol clave en la incorporación.

A veces no es [la incorporación] porque no hayan tenido o tengan capacidades. A veces es porque no han tenido apoyo y no han tenido unos hábitos en casa, nadie les ha controlado y simplemente han sido vagos. Nadie les ha controlado, no les han marcado unas pautas, unos límites. Entonces muchas veces es así, que el alumno no tiene hábitos. Se ha pasado tres o cuatros años sin hacer nada, jugando al ordenador todo el día en casa y sin dormir y cosas así. Hay alumnos aquí que se acuestan a las 5 de la mañana todos los días y es normal ¿sabes? Se lo han permitido en su casa. Alumnos de 16, 17 años que de normal se acuesten a las 5 de la noche...Claro, ahora como entran a las 15, han desplazado la noche, duermen a la mañana y vienen aquí. Pues eso es que la familia no les ha marcado. No sólo hay, que los hay, por limitación, porque no tienen capacidades, pero otros es por eso, por familias desestructuradas o padres que no les atienden [8\_FPB\_docent-53:19].

El cuarto elemento compartido en la delimitación de la categoría “estudiante” en la incorporación es la edad. Más allá de la cifra concreta, la edad aparece aquí en su sentido generacional. En la contextualización previa<sup>136</sup> nos hemos centrado en la situación de los/as jóvenes en el mercado de trabajo en el que diferentes generaciones conviven y compiten por la obtención de una posición social en torno a un puesto de trabajo que posibilite la autonomía. Si bien en el sistema educativo no hay una competencia como tal, sí es posible identificar tensiones entre generaciones, representadas en el contexto educativo por transmisores y adquirentes. De este modo, no hay competencia, pero sí convivencia intergeneracional. En este aspecto, la descripción que los/as profesionales hacen del alumnado recupera elementos de las cuestiones generacionales en torno a la construcción social de la juventud. El reconocimiento de la diversidad de situaciones previas conducentes a la

<sup>136</sup> Desarrollada en la sección 6.1 (Transitar en la flexibilidad).

derivación al programa tiene un fuerte sesgo en la juventud como factor explicativo. Así, es posible reconocer en las concreciones en la incorporación cómo la clasificación del alumnado recoge “la paradójica polisemia con la que la juventud es explicada” (Serrano, 1995, p.189) al generarse un espacio entre la culpabilización y la victimización en el que se ubican las explicaciones sobre la situación de estos/as jóvenes en el sistema educativo. Es en este espacio en el que podemos reconocer diferentes aproximaciones a la juventud como constructo social que, consecuentemente, suponen diversos enfoques del proceso educativo. En este sentido, cabe pensar, siguiendo lo desarrollado en el tercer capítulo de esta tesis, cómo en la concreción de la práctica pedagógica en un contexto educativo específico el sujeto que transmite modula elementos de la práctica en función de su definición del adquirente.

Desde estos elementos comunes en la clasificación del alumnado, en la descripción que sigue proponemos ya concreciones en la práctica pedagógica de realizaciones diferenciales en la incorporación. Ésta incluye tanto la derivación del alumnado como su entrada al programa. Nos movemos al nivel más específico del análisis, a las referencias directas que las personas entrevistadas hacen de su práctica en el contexto educativo específico. Como hemos anticipado, en la presentación de estas concreciones incluimos también las referencias y descripciones relativas a los programas porque dan información sobre el sujeto estudiante seleccionado para el propio contexto. En este aspecto, cabe recordar que la FP de base tiene un recorrido histórico en el sistema educativo marcado por su fuerte vinculación al fracaso en ESO, siendo su carácter compensatorio el que fundamenta su sentido en el sistema. La sucesión de programas no ha supuesto un cambio significativo en los mismos, de manera que en el imaginario educativo y social queda arraigada la definición de estos programas como compensación más que como profesionalización. Con todo, hay matices que nos han llevado a diferenciar discursos en torno a los programas en base a las funciones que se le atribuyen y los aspectos priorizados en su definición.

### **6.3.1.1. Realizaciones funcionales en la incorporación**

De la revisión teórica y su concreción en el modelo de análisis propuesto hemos planteado la realización funcional como una categoría teórica que recoge concreciones de la práctica pedagógica orientadas a la inserción. La incorporación remite tanto a la derivación como a la entrada y recepción del alumnado en las organizaciones educativas. Es en estos momentos del proceso educativo en los que diferenciamos las concreciones instaladas en el déficit del alumnado y que consideramos, a su vez, instaladoras en la precariedad. De las cuatro concreciones presentadas, dos remiten a la derivación y dos a la recepción. Si bien hemos considerado que todas son funcionales, hay matices que nos han llevado a diferenciarlas.

#### **6.3.1.1.1. La derivación compensatoria**

El discurso predominante en la derivación se fundamenta en las dificultades de aprendizaje y/o en las NEE del alumnado que constituyen un obstáculo para la finalización de la ESO y la obtención del GESO como motivo para la incorporación a los programas. Por lo tanto, desde este enfoque del programa se hace un uso que sigue de manera precisa su sentido normativo compensatorio: la FPB es así una medida orientada al déficit educativo y a la reducción del abandono educativo o, al menos, al retraso del momento del abandono, hecho que a nivel estadístico puede suponer la reducción de las cifras de abandono, tal y como hemos visto previamente. De esta manera, la FPB se convierte en una medida paralela a los Programas de Diversificación Curricular (PDC en adelante)<sup>137</sup> o incluso sustitutivos de los mismos en caso de que la organización educativa no cuente con esta dotación de recursos. Así pues, la estructura de la organización aparece en esta concreción de la

---

<sup>137</sup> “El programa de diversificación curricular es una medida de atención a la diversidad que supone cursar en los centros ordinarios un currículo diferente al establecido con carácter general, para que el alumnado participante pueda alcanzar los objetivos y competencias básicas de la etapa y el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, con una metodología específica y una organización distinta de los contenidos, actividades prácticas y materias” (Orden de 16 de junio de 2008, de la Consellería de Educación, por la que se regula el programa de diversificación curricular en la educación secundaria obligatoria).

derivación como un elemento a considerar en el uso dado al programa: la oferta de la organización y la disposición de unas medidas u otras explica en parte los itinerarios ofrecidos al alumnado. Desde otro enfoque, este sentido del programa evidencia, asimismo, la dotación insuficiente de medidas como el PDC que conduce a un uso de la FPB como medida compensatoria.

*Són xiquets que en la ESO soles no hagueren fet res. Hagueren necessitat lo que alguns centres tenen que és la diversificació curricular, el quart de "diver". Que nosaltres per número de alumnes no tenim prou per a formar grup, aleshores el millor que podem oferir-los és la FPB, perquè el PDC també ha sigut, són programes exitosos que rescaten xiquets [4\_FPB\_direct-9:31].*

Es significativo subrayar la jerarquía establecida entre la FPB y los PDC en el marco de esta concreción como reflejo de la posición que ocupa la primera en el conjunto del sistema educativo: en las organizaciones que cuentan con ambas medidas se destaca el papel subsidiario de la FPB respecto al PDC. La derivación del alumnado en riesgo de abandono educativo temprano se orienta primero hacia los PDC, marcando así una jerarquía entre ambas medidas que remiten a la devaluación de la vía profesional en el sistema educativo. En los niveles más básicos del sistema, y contradiciendo el sentido que pretende darle la ley, el programa de carácter profesional tiene un carácter excluyente y menor valor académico respecto a otras medidas o adaptaciones curriculares, aun cuando a ambas se les otorgue un sentido compensatorio.

*En FPB, yo creo que es un problema sobre todo de actitud, de actitud. Los niveles son muy flojos, muy flojos, porque si tuviesen un buen nivel estarían haciendo antes un PDC que una FPB. Es un nivel muy bajo y hay que adaptarse y saber lo que tienes delante [6\_FPB\_direct-63:25].*

En esta concreción la derivación se basa en la rebaja del nivel respecto a ESO. Es decir, la jerarquía respecto al PDC no es sólo una cuestión de valoración del programa en el conjunto de medidas compensatorias. Esta jerarquía se suma a la relación con la vía de ESO, respecto a la cual la FPB tiene una reconocida rebaja de nivel académico. Desde este reconocimiento, el sentido compensatorio de la FPB se dirige a facilitar la obtención del GESO dada la asumida adaptación de los contenidos, una

orientación metodológica de carácter procedimental, la estructura modular del programa y la reducción de ratio de alumnado y profesorado. Condiciones de la práctica educativa que facilitan su desarrollo y, a su vez, el éxito del programa entendido como graduación del alumnado.

La concreción compensatoria de la incorporación se fundamenta en la recuperación académica como principal objetivo del programa y/o, en última instancia, en la retención del alumnado en la institución educativa en el período de escolarización obligatoria. Su funcionalidad a los principios de las políticas de inserción reside en la limitación de los itinerarios futuros al reducir los objetivos que la norma prevé priorizando la compensación educativa y dejando en segundo lugar el posible itinerario profesional. Se convierte así en una medida compensatoria más que, aunque no deja de ser necesaria para la atención del alumnado en riesgo de exclusión educativa, constriñe sus itinerarios futuros. Esta constricción tiene, además, realizaciones específicas en la formación<sup>138</sup>, con diferentes interpretaciones respecto a qué contenido se ha de seleccionar e incluir bajo el paraguas de la recuperación académica. En conjunto, son concreciones que conducen a que la obtención del GESO como finalidad del programa no esté garantizada por acceder a los programas. Este hecho contrasta con el interés del propio alumnado, para el que la obtención del GESO es una de las principales finalidades del programa, como hemos concluido del análisis de los cuestionarios.

En síntesis, desde esta concreción, la clasificación inicial en la incorporación desde la compensación del itinerario previo supone una orientación de la identidad pedagógica -recordemos que siguiendo a Bernstein (1998, p.93) remite a “la carrera profesional del estudiante como carrera de conocimientos, carrera moral y carrera de situación”- hacia una recuperación académica facilitada y rebajada respecto a la vía de ESO. Una compensación que, como iremos retomando a lo largo del análisis, plantea una tensión entre la adaptación del contenido en el programa y la posibilidad de continuidad en niveles posteriores más allá del GESO.

---

<sup>138</sup> Describiremos estas realizaciones y sus concreciones en el apartado 6.3.2 (Formación en la FP de base: el desarrollo de la práctica pedagógica).

### 6.3.1.1.2. La derivación disciplinar

La segunda concreción de la incorporación funcional remite a la consideración de la FP de base como un proceso de externalización ya no sólo de la población en riesgo de abandono educativo, sino además, y de manera específica, del alumnado absentista y de aquellos/as jóvenes con un comportamiento disruptivo en el aula. Esta derivación conlleva la afirmación del carácter segregador del programa: aun habiendo una posible justificación en base a la compensación educativa, es la interrupción en el aula el motivo que fundamenta y explica la derivación a la FPB. Por tanto, el programa ya no es una cuestión de recuperación educativa, sino un contexto en el que retener y mantener en el sistema en los límites de la escolarización obligatoria.

La orientación al déficit de la incorporación se amplía aquí a la cuestión actitudinal y a la adecuación del alumnado a las normas que rigen el funcionamiento de las organizaciones educativas de origen. Esto es, a los criterios de acceso que delimitan la categoría de alumnado FPB se añade un nuevo límite en torno a la conducta. Esta delimitación como criterio de selección no sólo da información de lo priorizado en estos programas, sino que se extiende a la categoría “buen/a estudiante” en el conjunto del sistema educativo. Así pues, la comparación de la conducta de este alumnado respecto a otros niveles educativos es constante en las definiciones de los/as profesionales.

*La consideració [d'un bon estudiant en FPB/PFCB] seria com en els altres, sols que atenuat o rebaixat. Un alumne que ve, que a voltes ni ha massa faltes per part de algú, que acudeix a classe en normalitat, no molesta en classe, no parla massa, és respectuós en el professor i va fent el treball que se li demana. El treball és molt limitat normalment, no hi ha deures per a estudiar, es una càrrega, una exigència bastant limitada... [9\_FPB\_orient-50:19].*

La capacidad de control del cuerpo y de las emociones y la adecuación a las normas y a las rutinas que rigen el funcionamiento de la organización son habilidades necesarias tanto para el desempeño en el contexto educativo como, orientando la formación hacia el itinerario futuro, el desempeño en contextos laborales. Si bien es cierto que estas



habilidades (puntualidad, adecuación del comportamiento a la organización, disciplina) podrían extenderse a cualquier puesto de trabajo, es de manera específica el segmento inferior, al que están orientados los itinerarios laborales de estos/as jóvenes, los que recogen tareas normalizadas y rutinarias. En este sentido, habilidades como la creatividad, la imaginación o la autonomía no quedan recogidas en los criterios clasificatorios del alumnado de FPB.

Cualquier derivación conlleva una doble selección inherente al propio proceso de segregación: la discriminación del alumnado que queda fuera de un contexto educativo del que se mantiene en el mismo. Así, esta derivación basada en el comportamiento da también información sobre la relevancia que tiene la disciplina en la práctica pedagógica ya no sólo en FPB, sino en el conjunto del sistema educativo. No hemos enfocado nuestro análisis en este sentido, pero resulta un elemento a destacar como representativo de una tendencia generalizada en el sistema.

Aquí nosotros nos juntamos con los profesores en la tercera evaluación y normalmente cuando envían a formación profesional, primero, si ven que es un alumno que tiene poca capacidad pero que tiene interés, normalmente los suelen mandar a diversificación, ¿vale? Cuando son alumnos que distorsionan muchísimo las clases, que son absentistas, me los mandan a mí. Y es una pena. Es una pena porque da la sensación de que consideran la FPB como el desguace [3\_FPB\_docent-8:13].

El alumnado que es derivado a estos programas por cuestiones de comportamiento y de disciplina queda fuera de la vía de ESO, al igual que aquel que es derivado desde la compensación. En relación a los resultados, por tanto, los límites entre ambas concreciones son débiles. Ahora bien, en la derivación disciplinar los/as jóvenes son situados/as en un contexto educativo ajeno a las circunstancias que le han llevado al mismo: no tienen por qué tener necesidades educativas de carácter compensatorio ni interés profesional por el contenido del programa. Hay así una gran distancia en la incorporación entre el motivo de derivación y el sentido de recuperación y/o de transición profesional que puedan tener los programas. Es esta distancia la que nos ha llevado a considerar esta realización como instaladora en la precariedad: la justificación de la

derivación no queda en relación ni con la compensación educativa ni con la formación orientada a un itinerario futuro académico o profesional. No hay una orientación de la carrera del alumnado en un sentido u otro, sino que la finalidad del programa en su itinerario es el mantenimiento en el sistema e incluso la evitación del conflicto en la vía de ESO, motivo ajeno a la propia carrera.

Si el sentido legislativo de estos programas remite a la recuperación y/o a la transición profesional, esta concreción de la incorporación inicia en la incertidumbre de una posible carrera profesional al proyectar un itinerario poco definido. No es una derivación orientada que perfile un itinerario en el marco del nivel de cualificación certificado en este programa, sino que hay un mantenimiento en el sistema educativo en el marco legislativo de la obligatoriedad. Esto visibiliza cómo la comprensividad se puede concretar en realizaciones que no siempre están orientadas a la justicia social entendida como fomento de la participación social y se quedan con su acepción más restringida: la universalización de la educación como distribución de recursos, la igualdad de acceso como equidad educativa.

Esta concreción de la incorporación se hace visible especialmente por parte de los/as docentes al plantear la recepción del alumnado en el aula, siendo una cuestión de crítica ante la dificultad que supone para el desarrollo de su práctica profesional la disrupción de este alumnado. Este aspecto es significativo: son los agentes que tienen una implicación directa en la relación educativa, los que trabajan directamente con este alumnado, los que asumen en su labor profesional las consecuencias de las derivaciones.

Es difícil, para hacer eso debería de seleccionarse muy bien a los alumnos de FPB y cambiar el concepto de lo que es la FPB. Normalmente la mitad de los alumnos vienen o los envía el centro a la FPB como una manera de apartarlos del resto y realmente yo creo que el perfil de alumno de la FPB es otro, no es un alumno fracasado, es un alumno que necesita otro tipo de motivación [2\_FPB\_docent-5:74].

Consecuentemente, es un motivo de tensión sustancial al programa que no sólo se hace visible entre profesionales de una misma organización,

sino que se extiende también a la relación entre organizaciones y entre profesionales. Así, destacan las críticas a las derivaciones realizadas desde esta perspectiva no orientada a las necesidades educativas del alumnado como acciones de las organizaciones de origen para expulsar al alumnado conflictivo. Críticas que aparecen tanto en FPB como en PFCB.

Entonces yo creo que desde el instituto se está teniendo un poco la mano... se está usando la PFCB como decir: "yo quiero mi cursito cuadrulado, que no me molesten, que sean cien por cien receptivos, que sean todos perfectos y el que salga un poco de ahí no me va a suponer ningún esfuerzo: lo derivó a la PFCB". Y lo derivas a la PFCB ¿y qué? Y ya [2\_FPCB\_docent-30:53].

Estas críticas plantean que la realidad de estos programas supone el alivio de la vía de la que es separado este alumnado, aunque esto pueda suponer complicar el funcionamiento de la propia FPB o de los PFCB. En última instancia, supone consolidar el estigma de la FP como destino (Merino, 2013), que se reproduce desde el propio sistema por estas decisiones que fundamentan la derivación del alumnado.

#### **6.3.1.1.3. Recibir y clasificar: nuevos límites en la selección del alumnado**

La incorporación como proceso de entrada incluye tanto la derivación como condición necesaria para que el alumnado pueda solicitar la admisión como la entrada al programa. En este sentido, la concreción de la incorporación nos ha llevado a reconocer diferencias en la recepción, que entendemos aquí como el inicio de la relación pedagógica entre docentes y discentes en el contexto educativo específico. Un momento en el que, como sucede durante toda la práctica pedagógica, se produce la delimitación de la categoría "estudiante" en relación a las reglas que orientan la propia práctica.

La concreción más destacada en la recepción es la discriminación del alumnado en base a su relación previa con la organización, sumando así el límite propio/ajeno a la orientación al déficit que regula la entrada a los programas. Esta clasificación tiene una doble justificación en torno al

desarrollo de la práctica pedagógica: evitar los conflictos que puedan surgir en base a la incorporación del alumnado ajeno y favorecer el itinerario del alumnado propio que tiene una conducta considerada adecuada para ser derivado. Como vemos en la cita, en este caso el mal comportamiento no es motivo de derivación, sino todo lo contrario.

*En la FPB han de ser dels nostres propis perquè els que venen de fora no controlem l'accés. Però dels nostres ha de ser [a qui no acceptaríem] algú que, que clarament té una conducta molt, molt disruptiva, que perjudica greument les classes en les que es troba. Estos grups són molt sensibles, uns més que altres però són molts sensibles i ni ha gent que està acostumada a, a treballar poc. Si claves un misto 'ahi' dins, això s'encén... [9\_FPB\_direct-51:11].*

La preferencia por el alumnado propio se justifica en base al itinerario previo y a la relación existente con el alumnado y con su entorno familiar: son jóvenes y familias que conocen el funcionamiento de la organización y sus normas, lo que puede aliviar la configuración del grupo, facilitar un mayor control del aula y, a su vez, la gestión de la cohesión grupal y de las relaciones entre estudiantes.

En este aspecto cabe tener en cuenta que la normativa que regula el acceso a FPB y PFCB no considera la relación previa con el centro ni posibilita la selección por parte de las organizaciones, de ahí que esta clasificación entre alumnado propio y ajeno sea un límite marcado en los propios programas. Evidentemente, el aquí preferido control en el grupo y la continuidad en la relación educativa es difícilmente realizable con el alumnado ajeno a la organización. Una llegada facilitada por la zona única que configuraba el mapa educativo de la ciudad de Valencia en el curso de implantación de la FPB y de los PFCB.

Entonces, nosotros es verdad que claro, ahí sí que nos gustaría como hace años hacíamos en programas de garantía social seleccionar al alumnado que tenemos. ¿Por qué? Bueno, primero por facilitar el recurso a alumnos que realmente lo necesitan viendo un poco el historial y luego, aparte, por hacer un grupo homogéneo, ¿no? O sea, buscar un equilibrio también dentro del grupo ¿no? [12\_FPB\_tut-18:9].

Manteniéndose el funcionamiento del grupo (que abarca desde la cohesión grupal hasta la disciplina) en el centro de la práctica pedagógica,

el desajuste del alumnado ajeno es explicado inicialmente por las derivaciones inadecuadas. Este desajuste se convierte en una situación extrema para el desarrollo de algunos programas cuando la derivación se produce desde instituciones no educativas: es el caso del alumnado procedente de Servicios Sociales y/o de Medidas Judiciales, en el que el itinerario personal y el entorno primario determinan su situación. En estos casos, la justificación de la derivación puede llegar a desbordar el sentido y los objetivos académicos y/o profesionales de los programas. En esta derivación entre instituciones se enfatiza la consideración del programa como “cajón de sastre”, una visión presente en el marco de la propia organización educativa y que remite, asimismo, a su consideración social. La consideración del programa reaparece así enfatizando el estigma que le rodea fuera y dentro de las propias organizaciones educativas.

Yo creo que primero estos programas son los grandes desconocidos, ¿vale? Compañeros nuestros de la ESO no lo entienden, ni saben qué hacemos ni saben por qué tratamos así a los alumnos. Han venido compañeros de la ESO a decirme que a santo de qué hago yo esto con un alumno o por qué no lo expulso o por qué no le digo al niño que es gilipollas, ¿vale? Yo creo que los programas estos son los grandes desconocidos. La gente tendría que implicarse más simplemente en conocerlos y conocer nuestra filosofía ¿vale? Si tú sigues tratando a un niño como lo estabas tratando y ha fracasado ¿para qué vas a seguir tratándolo igual? (...) Yo lo que veo es que somos grandes desconocidos, que dentro de la comunidad educativa se sigue considerando la mierda, sinceramente: “Tú estás ahí porque eres tonto y eres malo”. Como no cambiemos el chip todos, lo llevamos fatal [5\_FPB\_direct-12:74].

#### **6.3.1.1.3.1. Evitar al ajeno**

La clasificación entre propio y ajeno se hace visible en acciones descritas desde las organizaciones receptoras. La más reseñable en cuanto estrategia funcional es el control de la entrada de estudiantes completando los grupos de FPB con alumnado que puede dar mayores garantías de éxito, poniendo el comportamiento en el centro como facilitador de la práctica pedagógica.

Nosotros sobre todo lo que hacemos es: si podemos llenar las plazas, las llenamos, pero de gente que pueda aprovecharlo. Si vemos a alguien que no lo va a aprovechar, hacemos lo posible para que la ocupe la plaza esa alguien que la va a aprovechar. Porque a veces hay gente que no, se mete en la FP para quemarla y entonces cuando detectamos eso vamos con cuidado porque si no, pues igual viene alguien con una problemática muy grave de delincuencia grave que nos envían de institutos tipo encierro, reformatorio, que no sabemos ni lo que han hecho, porque no se puede decir además porque es una cuestión confidencial; y los vemos llegar y los vemos cómo se desenvuelven con el resto y empiezan a surgir muchos problemas, pero graves, graves. Entonces pues a ese alumnado normalmente se le quita la opción esa [2\_FPB\_orient-4:74].

Unas acciones que llegan incluso a aproximarse a la captación como estrategia por parte de las organizaciones. Si bien no habíamos considerado inicialmente esta opción a nivel teórico dadas las condiciones legislativas de admisión al programa, es relevante descubrir cómo las organizaciones educativas hacen uso de su margen de acción en todo este proceso.

Pero la quitaría [a esa persona] con todo el egoísmo del mundo por comodidad, porque si no estuviera esa persona el aula funcionaría muchísimo mejor y sacaría muchísimo mejor partido. Pero bueno, la tengo y la tengo que trabajar hasta el final. Pero sí, a una, y además casualidad porque esa persona no la entrevisté yo, esa persona me la impusieron desde Consellería, desde inspección, entonces claro, contra eso... Cuando tú tienes vacantes, ya por inspección te llaman y te dicen: ¿tienes vacantes? Entonces claro, antes podías soltar bolas impresionantes porque no tenías el sistema ÍTACA donde te gestionaba todo. Ahora no, ahora te lo tienes que comer, entonces es una pena. Por eso nosotros ahora lo que estamos haciendo es una labor rápida de captación para tener yo todas mis plazas cubiertas. Pero ya no por nada, si no porque dices: “Es que si tengo trece chavales que los podemos sacar adelante, poder trabajar con esos trece chavales...”. Entonces puede ser muy egoísta y muy duro, pero bueno, hay mogollón de oferta pública en mi FPB, o sea que no pasa nada [14\_FPB\_direct-21:20].

Como otra acción que concreta una clasificación funcional en la incorporación, y que expuso un/a profesional directamente, incluimos la siguiente cita en la que explica el uso que se puede hacer del consejo orientador en la derivación para hacer una selección inicial del alumnado: la firma de dicho documento condicionada a que el/la alumno/a cambie de organización. De este modo, la segregación no se refiere únicamente a la

vía educativa sino que incluye también el cambio de organización. De nuevo, además, se presenta la cuestión comportamental como límite clasificatorio.

*Els que no s'han incorporat, en principi entenem que no s'han incorporat perquè no els hem donat el consell orientador, perquè no acceptem. Els alumnes per incorporar-se han de contar en un consell orientador, un full signat per el tutor, en nom del equip docent que el proposa. Als alumnes, que a lo millor tenim un, dos al any, a lo millor tres, que van fatal però que el seu comportament és tant negatiu que el equip docent considera que no mereix fer, o no te sentit que estiguen, perquè encara que la exigència siga menor de treball, d'esforç, encara que siga més pràctic, la seua falta de respecte al professorat, el seu comportament a classe, les disruptcions que provoquen... Pues mentre han estat en edat de escolarització obligatòria pues ací estan, reben un sanció, continuen, però el oferir-los esta alternativa no veuen que la vagen a aprofitar i pensen que lo que van a fer és molestar en el grup, a un grup, conjunt de alumnes, que ja tenen una perspectiva complicada diguem, complicat, no afavorir sinó al revés dificultar que el altres tiren endavant. Estos alumnes si volen anar a una FP de fora, pues si volen provar, a lo millor diguem: "va, pues els donem el consell orientador si volen provar (...) en un altre lloc". Però no el acceptem per, sobretot, pel comportament [9\_FPB\_orient-50:8].*

Bien por la justificación en base a que este alumnado requiere de una intervención más allá de lo educativo o bien argumentando su desconocimiento de la organización, esta acción de algunas organizaciones supone una selección en la incorporación. Así, aunque la normativa plantee la zona única y la igualdad de oportunidades en el acceso, algunas acciones organizacionales pueden contrarrestarlas. Unas acciones que se fundamentan en la inadecuación del individuo al contexto educativo específico de la organización, lo que remite a la responsabilización individual de la posición en el sistema educativo. En este sentido es una realización funcional a un orden en el que se prioriza la individualización.

En esta misma línea individualizadora, si previamente hemos mencionado que la explicación del fracaso remite a la confluencia de elementos, estructuras y dinámicas situadas en diferentes niveles (Escudero, 2005a, 2005b), es significativo examinar algunas de las justificaciones de estas acciones. La cuestión de adaptación, de conducta y/o de disciplina remite

a la esfera individual, a la incapacidad personal respecto a las demandas de la organización, si bien es cierto que también podríamos pensar en la incapacidad de la organización para favorecer el logro educativo del alumnado. Es decir, ¿fracaso de la escuela, en la escuela o por la escuela? (Casal *et al.*, 1998).

Centrándonos en las entrevistas, es significativo que desde una perspectiva homogeneizadora se remita a la cuestión generacional como factor explicativo, recurriendo así a constructos sociales extendidos y mediáticos en los últimos años. De este modo, hay una contextualización en el marco de la generación “ni-ni”, etiqueta que, especialmente por el uso mediático que tuvo el concepto en el Estado español, impulsó la producción de un estereotipo juvenil en una coyuntura de por sí crítica para la inserción sociolaboral de los/as jóvenes. Los rasgos atribuidos a estos/as jóvenes se centran principalmente en la falta de esfuerzo para completar su proceso formativo y, sobre todo, en su inmadurez como rasgo definitorio y explicativo de su posición, destacando una perspectiva centrada en el individuo y en su desarrollo personal. La responsabilización se extiende a toda la juventud -como si fuera posible hacerlo- dibujando una representación social de la misma basada en la falta de esfuerzo. Este enfoque conflictualista de las generaciones aparece también en algunas clasificaciones del alumnado.

Porque yo creo que es una generación que yo creo que no están por el esfuerzo. Todo lo que les suponga madrugar, esforzarse, privarse de... Cuando encuentran un no, el no parece que les hiere profundamente en su ego, y dicen “¿cómo me van a decir a mí que no haga tal cosa? Sí la hago, porque me apetece y la quiero hacer y la tengo que hacer”. Entonces cuando aquí se encuentran con alguien que les dice no, por ahí no, por ahí no, por ahí no, llega un momento en que ellos mismos dicen: “me he equivocado de sitio, me tengo que ir porque aquí no puedo hacer lo que me da la gana”. Y no somos muy estrictos en disciplina, pero sí, lo que no se permite es que cada uno haga lo que le dé la gana, ni que insulte o falte al respeto a compañeros o a profesores o a quien sea. Entonces en ese sentido, el alumno que se da cuenta que está equivocado fuera de su, fuera de lugar, él mismo, él mismo opta por abandonar sin que le digas tú: “márchate” [2\_FPB\_direct-3:36].

En conjunto, entre la individualización y la homogenización generacional:



esta caracterización de las causas que se esconden detrás del abandono educativo temprano construyen un discurso que se apoya en la idea de carencia o déficit, que acaba responsabilizando a los individuos de su situación, psicologizándola y desgajándola de las causas sociales que subyacen a la misma (Bernad *et al.*, 2015, p.89).

La instalación en la precariedad a la que nos referimos aquí queda, por tanto, en relación con la individualización, con la incapacidad que se atribuye al sujeto para adaptarse a las demandas del entorno educativo. En conjunto, hemos considerado que esta clasificación en la incorporación adquiere un sentido funcional orientado a la instalación en la precariedad cuando los criterios que explican la derivación no son educativos. Esto supone no sólo limitar la participación de un sector de población, lo que define ya una práctica educativa como socialmente injusta, sino que, además, representa una distribución de recursos educativos realizada desde una segregación que, como tal, se aleja de los principios de equidad educativa. No obviamos, con todo, que estas acciones de las organizaciones se enmarcan en un contexto político en el que hay una oferta insuficiente en número y en familias profesionales, así como una distribución geográfica cuestionable. Las posibilidades de las organizaciones quedan así ubicadas en una estructura limitante que facilita y conduce a la inserción.

#### **6.3.1.2. Realizaciones orientadas a la crítica en la incorporación**

Propone Niemeyer que el abandono de la perspectiva del déficit en los programas para la promoción de la transición supone establecer “una perspectiva social de las oportunidades de participación, nuevas oportunidades y el derecho a la participación” (Niemeyer, 2006, p.109). Esto remite, poniendo en relación la concepción de justicia social que fundamenta esta tesis con el proceso de transición, a la consolidación de itinerarios posibles que fomenten la participación social del alumnado. Los itinerarios desde la FPB y desde los PFCB tienen claras limitaciones derivadas de la legislación que los regula. Ahora bien, a pesar de esta posición limitante en el sistema educativo, a nivel teórico hemos optado por concretar como críticas aquellas realizaciones dirigidas a consolidar

las posibilidades de participación desde un itinerario orientado bien a la vía académica o bien a la vía profesional. En este sentido, remiten a prácticas educativas orientadas a la participación social del alumnado. Sin embargo, y como concretamos a continuación, esta orientación crítica no va siempre acompañada de una promoción de itinerarios, llegando incluso a reproducir la inestabilidad de la inserción, lo que supone que la posición de los/as profesionales críticos sea paradójica entre su intención crítica y la realidad funcional. Este hecho, además, nos ha llevado a modificar el nombre inicialmente propuesto a la categoría: en vez de realización crítica la hemos denominado orientada a la crítica porque consideramos que recoge de manera más adecuada la realidad descrita. Así pues, estamos asumiendo que las acciones educativas críticas “puras” no son posibles en la FP de base dado el fuerte peso que tiene el marco estructural.

Tanto las realizaciones de carácter funcional como las orientadas a la crítica parten de la misma condición normativa: en el caso de la incorporación es el déficit educativo el que posibilita la entrada al programa. Con todo, son los matices en la clasificación del alumnado y de los propios programas los que nos han posibilitado encontrar diferencias que presentamos en este apartado siguiendo la misma estructura que en el previo.

#### **6.3.1.2.1. La derivación compensatoria y profesionalizadora**

En el marco de las realizaciones orientadas a la crítica, la derivación compensatoria y profesionalizadora remite a una concreción dispuesta hacia el desarrollo de una carrera en la vía profesional. Desde un itinerario educativo previo de fracaso, estos contextos se plantean como alternativas que se adecuan a la situación educativa del alumnado. Se convierte así en una incorporación orientada, con sentido educativo, a pesar de la ya comentada tensión que se puede generar en torno a la

exigencia conceptual <sup>139</sup> de los programas y las posibilidades de continuidad del alumnado. El elemento principal que sustenta aquí la derivación es la necesidad que se asume que estos/as jóvenes tienen de actividades de carácter práctico, manual y procedimental, paralela en muchos casos al rechazo a lo académico generado a lo largo de su itinerario educativo hecho.

*Fugeixen d'allò teòric, de la classe tradicional que estan asseguts i estan sentint al profe que està parlant de matemàtiques, de llengua, del que siga, i busquen algo més procedimental, algo més pràctic i que els resulte més motivador per a després eixir al carrer o continuar en uns estudis i tenir una professió en la que s'estan formant [1\_FPB\_direct-1:10].*

Esta concreción queda muy en relación con la funcional compensatoria, ya que ambas se sustentan en la superación de las carencias educativas previas como motivo que lleva a la derivación. Esta proximidad entre concreciones supone que los límites entre ambas puedan ser difusos. Sin embargo, lo que nos ha llevado a discernirlas es la incidencia que en este caso se hace en la profesionalización del itinerario futuro tanto en relación a la TEE como a la TET: en la orientación profesionalizadora finalizar el programa o la obtención del GESO no es el límite, sino que se insiste en la continuación del itinerario futuro.

Aun priorizando lo procedimental y el carácter práctico del programa como motivo de la incorporación al programa y como posterior centro de la práctica pedagógica, lo que no se deja de lado es la relación del programa con la prevención y reducción del abandono educativo, cuestión que se convierte en propia de este contexto. Estas referencias se mantienen constantes en prácticamente todas las entrevistas, lo que nos lleva a ver el peso que tiene en la realización de estos programas su definición legislativa, su posición en el sistema educativo y su recorrido histórico en el mismo.

---

<sup>139</sup> Utilizamos exigencia conceptual siguiendo la propuesta de Morais y Neves (2012, p.5) según la cual el concepto remite a la complejidad el proceso de enseñanza y aprendizaje en términos de capacidades científicas. De esta manera: “o nível mais baixo de exigência conceptual estava associado a capacidades que requerem um baixo nível de complexidade (memorização e compreensão a nível simples). O nível mais elevado de exigência conceptual estava associado a capacidades que requerem um elevado nível de complexidade (compreensão a nível elevado, análise e utilização do conhecimento)”.

### **6.3.1.2.2. La recepción abierta: clasificar desde la crítica**

Otra de las concreciones de la clasificación en la incorporación orientada a la crítica remite a un discurso desde las organizaciones con un marcado carácter equitativo y crítico con las categorías que establece el sistema educativo. Un discurso que está más presente, aunque no de manera exclusiva, en las organizaciones que son únicamente receptoras de alumnado en base a la oferta de la que disponen. Lo que se visibiliza en esta crítica no es sólo una derivación laxa y poco fundamentada desde las organizaciones de origen; la crítica se dirige asimismo a la limitada comprensividad del sistema educativo, que no es capaz de dar respuesta en la vía académica a las dificultades de aprendizaje del alumnado. La siguiente cita, además de representar esta cuestión, incluye los previamente mencionados motivos no educativos que pueden llevar a la derivación a estos programas.

Para empezar, no tendrían que haber ido a FPB. Es decir, si una persona está en una situación de deterioro, lo que hay que hacer es curarle. Si una persona está en una situación familiar de deterioro, lo que hay que hacer es trabajar con la familia. Pero si te van desapareciendo los servicios de atención familiar, pues lo tenemos más complicado. Si un chaval está curricularmente desfasado, lo que debería es estar en la ESO, debería de estar en la ESO. No tiene sentido que mandemos a FPB a una persona que necesita una adaptación para sumar. No tiene ningún sentido. Ese chaval no va a aprender en FPB nada, tiene que... su camino ha de ser otro y ha de buscar un camino diferente para la mejor inserción profesional posible. Pero todo esto son planteamientos que corresponden a la inclusividad de la Secundaria y al tema del currículo y la importancia que tiene el currículo luego a la hora del éxito en la educación en la ESO [13\_FPB\_orient-19:58].

Concretando en los programas, este discurso predomina en los PFCB, contextos que acusan en mayor medida la limitación de las posibilidades futuras del alumnado. Así, la crítica a la fuerte clasificación realizada desde los centros se acompaña de una crítica al propio programa, reconocido como insuficiente para la formación del alumnado que lo cursa.

Es una losa que tenemos nosotros, una espada de Damocles ahí de decir: es que les estamos dando un curso que nosotros estamos dando el cien por cien nuestro y que no va a ningún sitio. No va a ningún sitio [2\_PFCB\_docent-30:68].

Este reconocimiento en torno a los PFCB es compartido desde diversas organizaciones y por diversos profesionales, si bien las características estructurales de cada organización -principalmente su oferta- diversifican las posibilidades de reacción crítica. En este aspecto, aquellas que tienen opción de disponer de otros recursos, principalmente los IES, pueden optar por solicitar otros programas, en este caso, FPB, evidenciando asimismo la jerarquía entre FPB y PFCB.

Renunciamos a él [al PFCB]. Es que no tenía sentido, es que no...“O nos dais el FPB o no nos deis nada, porque el de Cualificación no tenemos alumnos aquí, porque hay muy poquitos y no...” ¿Cómo vas a hacer un programa en el que no crees? (...) FP Básica sí: tienes unos objetivos, sabes lo que quieren. Los alumnos les dicen: “a ver, si lo hacéis bien podéis conseguir esto”. En el de Cualificación si lo hacéis bien, estáis como ahora, es que no... Y eso es importante, que ellos se marquen unos objetivos, unas expectativas, unas ilusiones [6\_PFCB\_direct-38:18].

No es este el caso de las organizaciones educativas, principalmente las ESAL, que encuentran en los PFCB un recurso educativo subvencionado que les permite continuar su labor educativa atendiendo a una población específica (“su población”).

O al revés, quién tiene el graduado, obviamente no lo vamos acoger, porque ya no tiene que ver con los objetivos del programa. O sea, en realidad eso es... tienen que cuadrar ¿no? Tenemos un perfil al que atender y si cumple ese perfil... [3\_PFCB], por ejemplo, con el otro programa, la parte de Centro de Día contra más puntos que serían de vulnerabilidad, más puntos tiene para entrar, con lo cual ese es el perfil de exclusión. El que esté incluido en el sistema, no cabe en [3\_PFCB] [3\_PFCB\_orient-25:24].

En este sentido, la focalización en una población se presenta aquí también como la afirmación de un colectivo en base a un déficit determinado que consolida el carácter de inserción de estos programas. De esta manera, estas organizaciones se encuentran en una encrucijada entre su orientación crítica con el sistema y sus posibilidades de acción en la práctica, determinadas en gran medida por la inestabilidad de las

políticas y las subvenciones de los programas que ofrecen. Esta tensión tiene una concreción paradójica en la clasificación en la fase de incorporación: para hacer frente a la exclusión de determinado alumnado de los contextos de educación formal, plantean una recepción limitada a esta población estableciendo, así, un nuevo límite en la clasificación.

Jóvenes en exclusión social que, además de no tener el graduado, son chavales con deficiencias más profundas en lo educativo, en lo familiar, en lo social. (...) Jóvenes con unas características ya más marcadas que es lo que marca el colectivo de exclusión social con el que trabajamos nosotros. Pues me viene un chaval derivado del instituto no se qué con que no se ha sacado la Secundaria, pero el chaval ha ido al instituto todos los días, que tiene en su casa a su padre y a su madre y me viene otro con tres juicios pendientes, con una familia determinada manera y que no lleva yendo al colegio desde, o sea, está matriculado pero no lleva yendo no sé cuanto. (...) Porque ves que el otro chaval o la otra chavala, aunque no tenga la Secundaria pues puede optar a, por otras vías el prepararse la prueba de acceso, tal y cual. Y otro de tipo de chaval o de chavala es mucho más complicado que entre en este círculo, vale es mucho más, una vez ya entra, y a lo mejor el PFCB lo que hace es que entren, que en eso sí que, ¿vale? O sea, sí creo que el chaval entra y, de repente, como me gusta la mecánica, pues me voy a sacar el Graduado aunque tarde dos años [2\_PFCB\_direct-32:53].

Esta cuestión es significativa y es la que nos lleva a pensar en estas realizaciones como orientadas a la crítica y no como puramente críticas. Esta clasificación en la que la delimitación de la categoría la establece la exclusión del sistema educativo no está fundamentada en una cuestión disciplinar, sino que pretende superar la desigualdad dirigiendo el recurso al alumnado situado en una zona de exclusión como consecuencia de la segregación del sistema. En este sentido, esta concreción tiene una orientación crítica. Sin embargo, y ahí la paradoja, añade nuevos límites en la incorporación. De esta manera, es una situación representativa del dilema entre la afirmación y la transformación (Fraser, 1997a): esta concreción de la incorporación como discriminación positiva supone la focalización en un grupo social cuya situación resulta de una estructura injusta. Así, afirma la diferencia y especificidad de esta población con el objetivo de redistribuir de manera justa recursos, en este caso formativos, que puedan compensar las desigualdades derivadas de dicha estructura. No obstante, aun siendo una solución de justicia social, esta concreción

no puede hacer frente a las injusticias estructurales, sólo puede dirigirse a las consecuencias de las mismas. De ahí la encrucijada en la que se sitúan estas organizaciones con orientación crítica.

A esta encrucijada se añade, además, la necesidad de supervivencia de las organizaciones y de sus profesionales en una coyuntura en la que las políticas sociales se han visto recortadas, siendo las entidades las que más han acusado esta situación de inestabilidad e incertidumbre. En este contexto, el programa puede convertirse en necesario para el mantenimiento de la propia organización a pesar de los desacuerdos con el sentido legislativo del mismo. Por consiguiente, puede adquirir una función más allá de la norma convirtiéndose en un medio para que la población en la que focalizan su práctica educativa entre al circuito formativo ofrecido. El programa adquiere así el sentido educativo propio de la organización.

Nosotros entendemos que el Programa de Cualificación Básica no deja de ser una herramienta o un medio que nosotros, bueno, un recurso que nosotros utilizamos para el desarrollo de procesos más integrales ¿no? Con los chavales. En ese sentido, nosotros, nuestro funcionamiento, fundamentalmente se basa en que los chavales cuando llegan, chavales o chavalas, cuando llegan aquí normalmente vienen atraídos o, digamos, para apuntarse al recurso en sí ¿no? Es decir, al Programa de Cualificación Básica o a otros talleres que podamos tener. A partir de ahí, nosotros luego hacemos un trabajo mucho más integral o global, en el sentido de que, utilizando el recurso de la cualificación básica como un recurso más dentro de un proceso más integral ¿no? (...) Entonces, a pesar de que ellos vienen y se apuntan a ese recurso, luego digamos que entran en un circuito mucho más amplio ¿no? [3\_PFCB\_direct-24:2-3].

De este modo, el programa pasa a ser un medio para el acceso a la organización mediante el cual se trabajan procesos que amplían el espectro de actuación con el objetivo de atender todas las necesidades que pueda tener su población real. Un trabajo centrado en la afirmación como solución a la injusticia social desarrollando su labor en los márgenes del sistema educativo, en el espacio de vulnerabilidad en el que quedan las ESAL en el nivel de FP de base.

En síntesis, las realizaciones en la incorporación orientadas a la crítica han de manejar las limitaciones normativas con su visión crítica del sistema educativo. En lo que respecta a la orientación de la futura carrera en términos de identidad pedagógica, la incertidumbre es patente. Por esto no las hemos llegado a clasificar como críticas: el peso de la estructura del sistema es difícilmente superable, una situación de la que las organizaciones son conscientes.

En parte sí, porque yo creo que con los ciclos de grado básico el perfil de gente cambiará un poco, porque esto del PFCB es un pozo sin fondo, es llegar a un sitio, meterles una patada a los chiquillos un año, que no salen con nada, salen con un certificado que se les da... Porque no tienen seguimiento para nada, mueren ahí, no sé si podrían pasar a cuarto de la ESO, podrían hacer un ciclo medio, tendrían que hacer una prueba de acceso... [5\_PFCB\_docent-33:8].

#### **6.3.1.2.2.1. La inclusión en la organización**

La orientación crítica en las realizaciones se enfrenta a sucesivas tensiones que resultan principalmente de las características estructurales del sistema educativo y del propio programa que desarrollan. A pesar de esta situación, es posible reconocer el potencial crítico en las acciones de las organizaciones, en sus reacciones hacia situaciones educativas consideradas injustas. La crítica a la derivación laxa por parte de algunas organizaciones visibiliza esta orientación crítica respecto a la situación del alumnado y a su clasificación en el sistema. Entre la responsabilidad y la victimización de los/as jóvenes (Serrano, 1995), la recepción orientada a la crítica socializa la responsabilidad al explicarla como fruto de una estructura injusta que discrimina y segrega a determinado alumnado.

Son alumnos normales con otro perfil que es otro perfil más práctico, aceptan menos las clases teóricas. Prueba de ello es que tienen prácticamente 18 horas de las 30, 31, 32 que tienen, tienen 18 que son de taller, montaje, mantenimiento, incorporación de tal, tratamiento de archivos informáticos, de organización y no sé cuántos, tienen un montón de materias que son, tienen dos profesores especialistas, que son maestros de taller de informática y demás, son informáticos, entonces están destripando ordenadores viejos, les cambian la placa base, les cambian esto, lo otro, o sea que saben ya y van aprendiendo y eso parece que les llena más que les expliques una sesión de geografía o de lengua, o de gramática o de sintaxis, o lo que sea [2\_FPB\_direct-3:23].



Aun así, este discurso no es ajeno a la individualización de la situación personal, si bien se enfoca al empoderamiento del alumnado para afrontar y superar dicha situación y no a la culpabilización o a la responsabilización. De este modo, aunque las referencias a las condiciones estructurales e individuales sean compartidas por todas las realizaciones en la incorporación, es su articulación en la justificación de la situación del alumnado la que modifica el sentido de las mismas hacia la funcionalidad o hacia la orientación crítica.

Son chavales o chavalas que han estado muy machacados siempre a nivel de adultos, en el sentido de que si son unos vagos, de que no saben estudiar, de que no saben trabajar y de que esto es lo que hay, es decir, no hablo de ningún centro educativo, hablo de adultos en general, llámense familiares, llámense otro tipo de adultos. Están muy machacados en ese sentido y de hecho su entrada aquí es repetir lo mismo que están oyendo desde hace tiempo “es que yo soy muy vago” “es que yo no sirvo para esto” y nosotros tenemos que hacer un cambio de mentalidad y de motivación, porque muchos vienen pensando que con esto les van a demostrar a los adultos que sí que pueden y nosotros les decimos que no, que aquí no hay que demostrar a los adultos, que hay que demostrarse a ellos mismos, que no son vagos, que saben estudiar, que saben trabajar y que esto es normal. Esa es la idea [1\_PFCB\_docent-23:18].

Las acciones específicas de las organizaciones hacen visible el sentido que toman las realizaciones. En este aspecto, las acciones de orientación crítica dirigidas a superar la segregación del alumnado están principalmente enfocadas a su inclusión en la dinámica de la organización, tanto en las diversas actividades que se puedan realizar como incluso en lo relativo al espacio físico. Contrastan así con las acciones dirigidas a evitar al alumnado ajeno.

Sí, mira, está muy mimado ese plan de acción tutorial de aquí de FPB, está muy mimado por la tutora, que es la que les da las asignaturas más generales y eso desde el centro se cuida, se mima y se ofrecen recursos. Para nosotros, lo que hacemos es que les integramos en muchas actuaciones de cuarto de la ESO, que a mí esto me parece importante, por dar normalidad al asunto, y esto a ellas les gusta mucho, cuando hacemos algo con cuarto de la ESO [11\_FPB\_orient-14:27].

*Aleshores veuen que la seua pràctica és una pràctica bàsicament, no únicament per a fer pràctiques, sinó que també se'n aprofita la comunitat, i després quant fem algunes activitats extraescolars, la graduació dels alumnes o en el pla de transició dels alumnes de sisè de primària que han de passar a primer de l'ESO fem que els alumnes, per què estiguen més motivats, exhibeixen els seus menús o facen un esmorzar o un berenar amb frivolitats i virgueries que fan en la cuina amb els seus professors per a lluir-se i això els motiva moltíssim. Les conseqüències son que l'autoestima, que en general la tenen bastant baixa perquè pensen que són alumnes fracassats en el sistema educatiu, que a través d'eixes iniciatives adquirisquen confiança en sí mateixos i vegem el sentit que te millorar en l'aprenentatge de la cuina [5\_PFCB\_direct- 35:21].*

Son acciones de inclusión en la comunidad educativa que tienen como objetivo la superación de los posibles efectos negativos que pueda tener la incorporación a los programas. El hecho de que en la primera cita se refiera a “normalización” del asunto mantiene precisamente esta posición estigmatizada del programa en el conjunto del sistema, elemento compartido en los discursos.

Como otra concreción de una recepción orientada a la crítica, desde algunas de las organizaciones se incide en la ruptura que el cambio de centro puede significar en el itinerario educativo hecho: la desvinculación de la organización desde la que se ha derivado a la FPB o a los PFCB puede suponer un nuevo inicio para estos/as jóvenes. Una referencia a un proceso personal que puede facilitar el enganche a los programas. Recordemos, además, que en el análisis de los cuestionarios hemos visto que el alumnado dice sentirse bien en la organización educativa actual, lo que puede ser representativo de dicha ruptura, de dicho cambio.

Es cierto que ellos al final lo ven como una oportunidad de poder empezar desde cero, porque igual en el instituto llevan tiempo, o en el colegio llevan tiempo, y vienen aquí y es como empezar desde cero. No tengo ningún *curriculum* hecho anterior entonces voy a ser la persona que quiero ser. Entonces esa es un poco la actitud con la que vienen ellos [15\_FPB-direct-43:40].

Una oportunidad que se aprovecha como acción específica de la organización en la recepción del alumnado de estos programas.

Entonces cuidamos que haya como una toma de principio de curso, toma de conciencia de donde estamos en el sentido de “bueno pues ya tenemos experiencia, queremos trabajar con nuestros chicos sin que haya mucho, sin que...”, que ellos vean un poco que vamos haciendo un nuevo contexto de trabajo, de ilusión. Hay ahí, bueno, sobre todo lo que intentamos trabajar y es lo que traslado a los tutores es que rompan con una imagen de fracaso que traen, ¿vale? Eso es el objetivo fundamental. Y a su vez tengan la expectativa de que aquí se les va a tratar de otra manera, no vamos a tener en cuenta su trayectoria anterior de fracaso, de muchos conflictos con profesores, de inadaptación al sistema, de absentismo, de expedientes. Entonces tratamos de..., y efectivamente a las pocas semanas ellos nos trasladan que están más a gusto, que vienen a clase, que madrugan, que están asistiendo con bastante regularidad en general, y que además se está trabajando mucho por la ilusión de aprender y de incorporarse a los grupos [7\_PFCB\_orient-42:7].

En el mismo sentido, y haciendo explícita la diferencia entre organizaciones, otras de las personas entrevistadas incide en la relevancia de la organización:

Ya no es tanto la FPB, es el centro donde estés estudiando la FPB. Yo por otros centros, la FPB la siguen trabajando como una rama de la ESO, ¿vale? O sigues en la ESO o te vas a FPB y la metodología es la misma: si vienes, fenomenal; si no vienes, te suspenden; si estudias, apruebas; si no estudias, suspendes; te portas mal, dirección; todo ese proceso. Entonces ya no es tanto la FPB en sí como el centro donde tú estés y la metodología que se utilice con la FPB [14\_FPFB\_direct-21:54]

La diferencia entre organizaciones es una cuestión que surge desde diversos enfoques haciendo explícita la separación entre FPB y ESO. Especialmente en lo que respecta a la metodología seguida con este alumnado, las organizaciones con una orientación crítica insisten en diferenciarse de las que se mantienen en el “estilo” de la ESO, que no funciona para trabajar con este alumnado. Ampliaremos esta cuestión en el siguiente apartado, relativo a la dimensión de la formación.

### **6.3.2. Formación en la FP de base: el desarrollo de la práctica pedagógica**

Porque la educación es un proceso social en el que el “cuánto” no se puede separar del “qué”. Existe un nexo ineludible entre distribución y contenido (Connell, 1997).

La distribución, concepto inherente a diversas conceptualizaciones de justicia social (Murillo y Hernández, 2011) remite no sólo a un reparto de recursos, sino que incluye asimismo la asignación del valor de dichos recursos: aquello que se distribuye tiene un valor social diferencial.

El curriculum no es un cuerpo neutro, inocente y desinteresado de conocimientos. (...) La selección que constituye el curriculum es el resultado de un proceso que refleja los intereses particulares de las clases y grupos dominantes (Silva, 2001, p.55).

En el campo educativo, esta distribución se hace visible en la configuración y legitimación de un conocimiento como el conocimiento oficial, una cuestión que es política (Apple, 1987, 2000) y que aleja a la institución escolar de un sentido social neutral. Una distribución en la que dicha institución no tiene únicamente un papel reproductivo: en cada práctica pedagógica hay una recontextualización del *curriculum* desde la que hay una producción propia de cada contexto.

Nuestro análisis de lo que se consigue en las escuelas y el porqué de lo que se contabiliza como conocimiento y valores neutros estaría incompleto a menos que veamos los complejos y contradictorios papeles que desempeñan las escuelas. Como argumentan algunos de los “nuevos” sociólogos de la educación, las escuelas procesan personas y conocimientos (Apple, 1987, p.37).

De manera concreta en el nivel de transmisión es la configuración específica de las prácticas pedagógicas la que hace visible qué es distribuido en un contexto dado: la selección de contenido como discurso instruccional y la regulación de las reglas comunicativas de la práctica remiten a una elección determinada, esto es, a una selección para dicho contexto. Una elección que supone la distinción de unos grupos en base a lo transmitido tanto a nivel instruccional como a nivel regulador<sup>140</sup>.

Desde una aproximación crítica al *curriculum*, ampliada en el tercer capítulo de esta tesis, el interés en la dimensión de la formación que describimos en este apartado se dirige a analizar qué contenidos se seleccionan y se distribuyen en contextos educativos dados y a qué dan

---

<sup>140</sup> Utilizamos estos términos siguiendo la teoría de Basil Bernstein, explicada en el tercer capítulo de esta tesis.

acceso, entendido éste en términos de producción de itinerarios futuros y posibilidades de participación social. Por supuesto, esta aproximación y este interés es el que sustenta el análisis de las tres dimensiones (incorporación, formación e intermediación), pero la formación nos remite de manera directa al desarrollo de la práctica pedagógica específica y en ese sentido hace visible la configuración de un contexto educativo dado. Así pues, lo que proponemos es describir cómo las concreciones en la formación nos permiten diferenciar realizaciones educativas que clasificamos como funcionales o críticas. Ponemos la mirada aquí en el desarrollo y el contenido de la práctica pedagógica, es decir, en las reglas que regulan la comunicación específica y en el texto que se presentan como legítimos en los contextos educativos específicos.

Desde el modelo de discurso pedagógico que fundamenta el análisis propuesto, es el proceso de recontextualización, esto es, la selección reubicación e incorporación de principios sociales (Jones y Moore, 2008), el que remite a la producción y reproducción del discurso pedagógico. “Los procesos de recontextualización e incorporación apuntan en dos direcciones: la primera, de dónde procede el discurso, la segunda, a dónde va” (*ibid.*, p.10). En este aspecto encontramos el espacio, al menos teórico, para la producción de realizaciones específicas. Esta reubicación conlleva la inclusión de aspectos específicos de las organizaciones y de las aulas, por lo que cabe esperar diferencias entre ellas. Teniendo este proceso en cuenta, en la descripción de las realizaciones partimos del conocimiento oficial seleccionado para los programas considerando que éste delimita, pero no impone, las posibilidades en los contextos específicos.

Cabe especificar que el trabajo de campo realizado no se ha dirigido a la descripción de modalidades de práctica pedagógica, para lo cual habría sido necesaria su observación. El objetivo del mismo ha sido la descripción de las realizaciones y concreciones educativas desde la selección inherente a la práctica pedagógica como proceso que permite aproximarnos a la producción de itinerarios. En este aspecto, aunque no presentamos como resultado modalidades de práctica pedagógica, para

codificar las entrevistas y diferenciar concreciones educativas y su orientación funcional o crítica sí hemos tomado elementos propios de la descripción de modalidades. De ahí algunas de las referencias que haremos a determinados conceptos bernstenianos para destacar aquellas variaciones en las reglas discursivas que nos han llevado a discernir realizaciones educativas. De esta manera, la aproximación a la selección que fundamenta el guión de entrevista utilizado nos proporciona información del/la estudiante considerado adecuado/a para una práctica pedagógica dada y, a su vez, da elementos descriptivos de la propia práctica respecto a la cual dicho sujeto es adecuado o no. Esto explica que aunque en el guión no se incluyan preguntas directas sobre la práctica pedagógica específica, sí haya referencias a la misma en los textos obtenidos en las entrevistas.

En la misma línea teórica, y centrándonos en el concepto de clasificación, hemos considerado las referencias a los indicadores propuestos por Navas (2008) para el análisis de la dimensión estructural de la práctica pedagógica en Garantía Social. Estos son: contenidos, objetivos de aprendizaje y competencias a desarrollar, principios metodológicos que orientan la práctica y la evaluación. Recordemos que la clasificación queda definida como el grado de mantenimiento de la frontera o fuerza de aislamiento entre categorías (agencias, agentes, discursos) generado, mantenido y reproducido por el principio de la distribución de poder de la división social del trabajo (*ibid.*, p.260). Así, hemos tenido en cuenta las referencias de las entrevistas que nos dan información sobre la frontera entre discursos. La jerarquía entre discursos en la práctica pedagógica diferencia las características de la misma porque su ordenación conlleva una orientación diferencial de la práctica y, por tanto, de lo que ésta produce. En conjunto, dichas referencias describen las realizaciones legítimas en las prácticas pedagógicas a las que remiten, situadas en las posibilidades y limitaciones del marco legal de referencia.

Los documentos legales que regulan estos programas incluyen tres discursos diferentes en base a los cuales los agentes recontextualizan en sus prácticas los textos que se constituyen como legítimos en las mismas.

Los programas de FPB diferencian tres módulos que podemos distinguir en base a su contenido:

- (i) los módulos asociados a las unidades de competencia y el módulo de FCT, orientados a la profesionalización de la carrera,
- (ii) los módulos denominados “bloques comunes”, orientados a la recuperación académica, en los que se incluye además una hora de tutoría semanal en FPB y dos en PFCB; y
- (iii) los contenidos de carácter transversal, propuestos en el texto legal de referencia como contenidos generales básicos que se han de tener en cuenta en cualquier práctica educativa.

Nos detenemos brevemente en la referencia a la transversalidad en el artículo 11 del RD 127/2014 de 28 de febrero:

Todos los ciclos formativos de Formación Profesional Básica incluirán de forma transversal en el conjunto de módulos profesionales del ciclo los aspectos relativos al trabajo en equipo, a la prevención de riesgos laborales, al emprendimiento, a la actividad empresarial y a la orientación laboral de los alumnos y las alumnas, que tendrán como referente para su concreción las materias de la educación básica y las exigencias del perfil profesional del título y las de la realidad productiva.

Dentro del amplio margen que da lo transversal se destacan algunas cuestiones de orden laboral que, como tales, pueden incidir en la transición profesional proyectada para estos/as jóvenes. Especialmente significativas son las referencias al emprendimiento y a la actividad empresarial como objetivos a tratar en estos contextos educativos situados en un nivel de cualificación básico. Estas referencias remiten a la posibilidad de autonomía de los sujetos en su carrera profesional aun cuando el nivel certificado sitúa en un segmento laboral relacionado principalmente con actividades rutinarias. Es un planteamiento dirigido a orientar las posibilidades laborales del alumnado que resulta contradictorio con las características propias del nivel. Esta contradicción queda situada en un orden laboral en el que el discurso del emprendimiento se ha generalizado como una de las soluciones al desempleo: la neolengua asociada a la praxis de la empleabilidad (Santos

y Serrano, 2006) llega también a los textos legales que regulan estos programas.

Las referencias legales especifican, además, porcentajes estimados para la distribución de los módulos en los dos cursos que conforman la duración total de los programas de FPB. En este aspecto, la norma da un margen de acción a las organizaciones educativas y a los/as profesionales en la configuración de su práctica pedagógica que nos puede llevar a diferenciar las realizaciones.

La carga horaria del conjunto de los módulos profesionales de Comunicación y Sociedad y Ciencias Aplicadas será, con carácter general, entre el 35% y el 40% de la duración total del ciclo, incluida una hora de tutoría semanal. No obstante, para determinados grupos específicos, las Administraciones educativas podrán reducir el mínimo hasta el 22% de dicha duración, garantizando, en cualquier caso, la adquisición de todos los resultados de aprendizaje de los citados módulos profesionales.

En los PFCB, la flexibilidad en la organización del contenido se concreta a nivel legislativo en que los módulos profesionales han de suponer un mínimo del 50%, la FCT ha de desarrollarse en un rango de 80 a 150 horas y los módulos de carácter general han de ocupar un 30%.

Del peso que cada uno de los discursos tiene en la distribución horaria propuesta deducimos que son el profesional y el formativo de carácter general los priorizados respecto al discurso transversal-personal, cuyo espacio propio se concreta en la tutoría, incluida, a su vez, en la carga horaria de los bloques comunes. Asimismo, de la relación entre lo profesional y lo académico general, la jerarquía de tiempo asignado permite afirmar que el primero prevalece sobre los denominados bloques comunes.



- (i) En la FPB, la distribución horaria se especifica para cada título profesional<sup>141</sup> teniendo como norma el porcentaje previamente comentado respecto a los módulos de Comunicación y Sociedad y Ciencias Aplicadas (entre el 35% y el 40%). Teniendo en cuenta el 12% reservado para la FCT, el margen de los contenidos vinculados a una cualificación del CNCP es del 53% al 48%.
- (ii) En los PFCB, el discurso profesional ocupa al menos un 50% frente al 30% de los módulos de carácter general, lo que supone igualmente la priorización del carácter profesionalizador del programa.

Teniendo este marco legislativo como referencia, las relaciones entre el discurso profesional, el académico y el transversal-personal perfilan las características de la formación en ambos programas. La jerarquía de los mismos, visible en la distribución horaria propuesta, da cuenta de dicho perfil, siendo el limitado margen de acción el que nos ha posibilitado diferenciar orientaciones de la formación. Ahora bien, al igual que hemos propuesto en la incorporación, la formación tiene elementos comunes en ambas realizaciones que debemos explicar primero para situarlas.

Uno de los presupuestos en este análisis es que la FPB y los PFCB representan una política de inserción: así lo confirman la focalización en una población determinada y el despliegue de estrategias específicas en la formación previamente explicadas. La especificidad estratégica la precisamos aquí en el conocimiento seleccionado para estos contextos educativos.

Los objetivos que establece la legislación para estos programas quedan situados en torno a la recuperación académica y la mejora de las posibilidades en la transición profesional. Sin embargo, más allá de esta

---

<sup>141</sup> Como ejemplo, el título Profesional Básico en Servicios Administrativos, uno de los más numerosos en la ciudad de Valencia, queda distribuido de la siguiente manera según su concreción autonómica: 1000 horas para módulos asociados al CNCP, 632 para los referidos a los bloques comunes, 240 de FCT, 60 de FOL y 34 de tutorías (Decreto 185/2014, de 31 de octubre, del Consell, por el que se establecen veinte currículos correspondientes a los ciclos formativos de Formación Profesional Básica en el ámbito de la Comunitat Valenciana).

finalidad, el despliegue de estrategias específicas plantea paradojas entre los objetivos y la realidad que enfatizan su carácter de inserción. El ejemplo más significativo, tomando las reflexiones de las personas entrevistadas, es la inadecuación de la distribución horaria para el logro de dichos objetivos propuestos. Así pues, la estructura de los programas reserva una carga lectiva insuficiente para la recuperación de los itinerarios educativos previos.

En cuanto a nivel de lo que son las asignaturas específicas, bueno, los módulos específicos o de carácter práctico, el nivel pues sí que es adecuado para su nivel de cualificación profesional. Sí que veo que si se tienen que presentar a la prueba de acceso, perdón, a la prueba al graduado en ESO, depende de cómo planteen la prueba, es complicado que lleguen a ese nivel porque estamos hablando de gente pues que en asignaturas de carácter general tienen un nivel bajito y luego les das menos horas a la semana que los que siguen en el instituto. Si luego tienen que concursan en una misma prueba, aunque sea en la parte de aplicadas, con ellos lo tienen complicado. (...) Sí que es verdad que a nivel específico, los contenidos de peluquería como de estética sí se alcanzan esos objetivos, sí que pueden salir al mercado laboral y conseguir un trabajo, claro de auxiliar, pero estamos hablando de un nivel de cualificación de nivel uno, entonces tampoco tenemos... (...) Claro, es que por poner un ejemplo, lo pongo porque es una hora de ejemplo: ellos vienen con un nivel que no es aprobado 2º de la ESO y en dos años se supone que con una hora de inglés a la semana tienen que llegar a objetivos de 4º de la ESO. ¿Cómo? (Se ríe) Es imposible. (...) Partes de un menos segundo, ¿cómo puedes alcanzar un 4º con una hora a la semana en dos años? [15\_FPB\_docent-43:116].

Este extracto de una de las entrevistas describe las posibilidades y la especificidad estratégica de los programas poniendo de relieve que es una medida insuficiente para el propósito de recuperación académica, al menos en el plazo del programa. La recuperación académica es, así, un itinerario posible, pero poco probable para este alumnado.

Por lo que respecta al posible itinerario profesional, tal y como recoge el extracto, la orientación de los programas queda situada en un nivel de cualificación 1. En este aspecto, pues, se evidencia la correspondencia entre esta formación y la orientación del itinerario profesional a los espacios laborales situados principalmente en los segmentos inferiores del mercado de trabajo. Una correspondencia que hace visible la

especificidad estratégica para este alumnado, la interpretación política de sus necesidades (Fraser, 1987) y cómo se concretan en una formación que se propone como solución a su situación. Desde esta especificidad, subrayamos ahora dos concreciones compartidas de la práctica pedagógica en las realizaciones funcionales y en las orientadas a la crítica: la secuencia dada a los módulos y el discurso de la oportunidad que suponen estos programas en el itinerario del alumnado.

En primer lugar, respecto a la secuencia dada a los módulos (profesional, bloques comunes y transversal-personal), en el análisis de las entrevistas hemos podido constatar que a la secuencia legislativa en la que se da más peso a lo profesional se añade una más: “lo personal” es un paso previo necesario para llegar a lo profesional y/o a lo académico (denominación utilizada por los/as profesionales para referirse a los bloques comunes). De esta manera, aun cuando la práctica educativa se oriente hacia un itinerario profesional o hacia uno académico, la consideración de lo personal es necesaria para facilitar “el enganche” del alumnado.

En este aspecto, el contenido que entra en juego gira en torno a la recuperación del itinerario educativo previo en lo que a hábitos y a rutinas escolares se refiere (asistencia, puntualidad, comportamiento) y a la recuperación personal. La recuperación de la autoestima personal y educativa es así considerada un objetivo de relevancia en estos contextos educativos, objetivo incluido en uno de los textos legales de referencia bajo la acción tutorial y con un tiempo asignado mínimo en el conjunto de la carga lectiva.

La acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo de los alumnos y las alumnas y contribuirá a la adquisición de competencias sociales y a desarrollar la autoestima de los alumnos y las alumnas, así como a fomentar las habilidades y destrezas que les permitan programar y gestionar su futuro educativo y profesional (Artículo 14 del RD 127/2014 de 28 de febrero).

Es significativo que este objetivo adquiera una relevancia compartida en las realizaciones educativas a pesar del papel secundario que adquiere

en la propia legislación. La consideración del itinerario educativo previo, que como hemos visto en el análisis de la incorporación es uno de los principales descriptores del alumnado, justifica tanto esta secuencia como la consideración de la autoestima como un ámbito a desarrollar en la práctica pedagógica. Reaparece de nuevo la idea que subyace a la interpretación de necesidades (Fraser, 1987) extrapolada del ámbito político a la práctica pedagógica: el alumnado es reconocido en una situación de riesgo de exclusión educativa y de carencias personales y en base a ello se proponen concreciones educativas consideradas adecuadas, siendo la adecuación una afirmación de la situación y, al mismo tiempo, la solución propuesta para superarla. En última instancia, lo que fundamenta la inclusión de lo personal es una estrategia de adaptación de la práctica para facilitar el enganche del alumnado al programa. Con todo, cabe matizar que, aun siendo un elemento compartido, es posible reconocer diferencias en el uso que se le da en el conjunto de la formación, tanto en su centralidad como contenido como en su relación con el resto de discursos y su valor en los criterios de evaluación. Así pues, su concreción en el conjunto de la práctica pedagógica es la que nos ha posibilitado discernir realizaciones.

En segundo lugar, incluimos en estos aspectos comunes el discurso respecto al “aprovechamiento de esta oportunidad”. La reiteración de esta expresión en las entrevistas resulta significativa en cuanto representativa de la individualización de las carreras: el alumnado ha de reconocer los programas como una oportunidad que puede suponer un punto de inflexión en su biografía. De esta manera, ante el itinerario probable que resulta de un itinerario educativo previo de fracaso escolar, los/as jóvenes han de ser conscientes de esta oportunidad, encontrar sentido al programa y aprovecharlo para mejorar sus posibilidades futuras, convirtiéndose en protagonistas y responsables del cambio en su biografía. Como hemos visto en el análisis de los cuestionarios, el sentido que le encuentran es, en mayor medida, la obtención del GESO y la continuidad en CFGM. Por tanto, el sentido educativo prevalece para el propio alumnado.

Dos aspectos fundamentan este discurso de la oportunidad: primero, se reconocen las facilidades respecto a la vía de ESO, principalmente por la rebaja del contenido, pero también por la reducción de ratio de alumnado y de profesorado que puede facilitar el desarrollo de los programas, el cambio de los/as jóvenes y su éxito en estos contextos.

Entonces la Formación Profesional significa un cambio de chip, es decir, ellos tienen claro que aquí los contenidos están rebajados, que, en principio, esforzándose algo sí van a poder llegar a alcanzar... Entonces la FP la ven como es una oportunidad de cambio y hay quien realmente la aprovecha [2\_FPB\_tut-5:67].

La FP de base se convierte en un contexto con más posibilidades de éxito, situación que puede revertir en una mejora del autoestima y, por consiguiente, de la situación educativa. Aprovechar esta oportunidad no es únicamente una cuestión que mejore el itinerario educativo o laboral futuro: el cambio puede suponer tener éxito en la institución educativa y, además, atribuirlo a la propia persona. Esto pone de nuevo en primer plano la relevancia de lo personal en estos contextos educativos.

Hay un golpe de autoestima tremendo. O sea, en la FP Básica es, a lo mejor, el primer sitio en cuatro, cinco años donde tienen éxito. Y la última vez que tuvieron éxito no se acuerda. No se acuerda cuando fue cuando una profesora de Primaria les puso un corazoncito en una hoja y vete a saber cuándo fue eso. Pero a lo mejor es la primera vez en... yo qué sé ¿toda la Secundaria? que alguien les dice: “No, no, que tú vales mucho”. Permíteme... hay una serie de estudios por el estilo de atribución de las personas con fracaso escolar que es muy curioso. Es decir, las personas que tienen fracaso escolar, cuando tienen fracasos, son capaces de atribuirse las culpas, pero cuando tienen éxito no son capaces de atribuirse el éxito. Piensan que es gracias a los profesores: “El profesor me ha aprobado”. “No, no. Te has aprobado tú. El profesor te ha puesto nota, tú te has aprobado”. La idea de que en un momento determinado después de mucho tiempo, la vida pasa a depender de mí. O sea, que yo soy lo que yo quiero ser...eso es mareante, es mareante. Es decir: “no, no, que sí, que es lo que tú digas”. “Pero, entonces, ¿qué hago?” “No sé, lo que tú quieras. ¿Esta es mi nota real?” “Sí, sí, es tu nota real, lo pone ahí. Tienes un 7. O tienes un 8”. Y dice: “¿y esto es de verdad?” “Sí”. “No, no, esto me lo has puesto”. “Que es verdad, que lo has hecho bien”. Esa recuperación moral es el elemento fundamental que tienen los chavales. Sin eso, no hay nada [13\_FPB\_orient- 19:63].

En segundo lugar, la oportunidad se fundamenta en la posibilidad de tener una experiencia de carácter práctico que permita superar el rechazo a lo

teórico que define a estos/as jóvenes. En este sentido, los/as profesionales de FPB y PFCB establecen una frontera clara con la vía de ESO haciendo patente que en la propia distinción entre lo académico y lo profesional (tanto en la práctica pedagógica específica como en las características y el ambiente de la organización educativa), las posibilidades de éxito en FP de base pueden ser mayores para este alumnado. Lo práctico, bien como principio metodológico o bien como finalidad del programa, queda cristalizado en el módulo de FCT, exponente máximo de esta oportunidad.

Realmente yo creo que hay un cambio en la oferta práctica y comprobar que hay un ambiente profesional, hay unos requisitos profesionales que ellos pueden ahí desarrollarse y mucho cambio en el trato entre profesorado y el alumno. El propio ambiente del centro requiere otra madurez, es que toda la conjunción de elementos hace que ellos sientan que han cambiado. No es el mismo estilo de trabajo, de convivencia, de relación con el alumnado, con el profesorado. Las expectativas hacia ellos, desde el primer momento les decimos que han cambiado y bueno, poco a poco. También es cierto que, y esto yo lo he analizado desde los PGS, cuando en el primer trimestre consigues que se enganchen, tengan otra percepción de sí mismos, de las expectativas, del trabajo más materializado, más manual, más práctico. Luego llega enero, tenemos un bajón, hay que volverlos a enganchar, bueno... Las FCT son también un reclamo, la preparación de la prueba de acceso es otro reclamo, ¿vale? (...) Y también la expectativa de grado medio y la preparación de la prueba de acceso son instrumentos para... Vamos arrastrando, vamos tirando, vamos tirando [7\_PFCB\_orient-42:57].

No obstante, como ampliamos a continuación al describir las concreciones educativas, el discurso de la oportunidad encuentra tensiones con las posibilidades del programa, especialmente desde la orientación crítica que toman algunos/as profesionales en su labor educativa. En un sentido similar, hay también concreciones diferenciales de la responsabilización respecto al éxito y al abandono de la formación que no siempre recaen en el sujeto, restando así carga a la individualización del proceso. Estas diferencias en los contextos específicos son las que nos han llevado a discernir las realizaciones como funcionales u orientadas a la crítica.

### **6.3.2.1. Realizaciones funcionales en la formación: la formación personal básica**

Las realizaciones funcionales en la formación remiten a una orientación al presente, siguiendo aquí con las categorías propuestas en el modelo de análisis. Hemos optado por denominarla “formación personal básica” por la centralidad que adquiere en las concreciones de la práctica el alumnado y, específicamente, el déficit derivado de su itinerario hecho. Esto se traduce esencialmente en una reducción de la exigencia conceptual (siguiendo la definición de Morais y Neves, 2012) que obstaculiza el desarrollo del itinerario futuro. La funcionalidad reside aquí en una preparación a la incertidumbre de la carrera: la reducción de contenidos, la rebaja de nivel y, en conjunto, la limitación de la formación, dificultan el proceso de transición de estos/as jóvenes. Una dificultad que se suma a las ya de por sí limitantes posibilidades que ofrecen las credenciales obtenidas en los programas.

Hemos descrito previamente la relevancia que adquiere lo personal en las realizaciones educativas en estos programas. La realización de la formación que proponemos como funcional se distingue por la centralidad que adquiere lo personal en la formación, convirtiéndose en un objetivo de aprendizaje en torno al cual se construye la práctica pedagógica.

Que aprendan a ser personas, a convivir, hábitos de trabajo, eso es algo en lo que, sobre todo, más insistimos. Porque académicamente, bueno, pues lo que puedan. Yo, fíjate, académicamente que hablen los profesores, pero yo insistiría en esa otra parte [3\_PFCB\_orient-7:42].

Pues [el programa les aporta] orientación primero en su vida, porque les ayuda a organizar su vida, a estructurar su vida, a saber que tienen derechos y que tienen obligaciones, que pueden cumplir objetivos si se lo proponen y que vuelvan a ser personas. Porque claro, antes se comparaban con un grupo de 35 donde había muchos más listos (...) y ahora se comparan con gente que tiene sus mismos problemas [7\_PFCB\_direct-39:25].

La formación personal como finalidad se concreta en una expresión compartida por diferentes profesionales: “que sean personas”. Una finalidad que se justifica por el déficit educativo y personal de estos/as jóvenes y que finalmente conduce a limitar el sentido de estos programas

y sus posibilidades en el proceso de transición por lo básico de los objetivos propuestos.

La orientación de esta realización queda en relación con la categorización del programa como un contexto de compensación educativa. En este aspecto, del mismo modo que la derivación compensatoria se justificaba por las carencias educativas y la dificultad del alumnado para superar la vía de ESO, esta realización de la formación adquiere sentido por las adaptaciones del programa que se presuponen necesarias para esta población y que marcan diferencias muy significativas respecto a dicha vía.

Antes de presentar las concreciones, cabe matizar que las realizaciones situadas como funcionales en la formación no tienen por qué corresponder directamente a las funcionales en la incorporación. Si bien sí hay elementos compartidos entre estas dos dimensiones que remiten a la compensación como núcleo en torno al cual se concreta la realización, no hay una continuidad que nos haya posibilitado reconocer una realización funcional en todo el proceso educativo en una misma organización o en una misma persona. Lo mismo sucede en las realizaciones orientadas a la crítica. Por este motivo no hablamos de realizaciones que sean funcionales o críticas en todo el proceso, sino que especificamos las concreciones y su orientación en cada dimensión.

#### **6.3.2.1.1. Enseñar hábitos**

La centralidad de lo personal como contenido y objetivo en estos contextos educativos conlleva una selección que pone en primer lugar el hábito escolar en la jerarquía de los módulos que conforman el programa. Bajo el concepto hábito escolar, empleado de manera generalizada por los/as profesionales, se incluyen cuestiones como la asistencia, la puntualidad, la actitud en el aula, las relaciones con compañeros/as y docentes y la adecuación al clima de la organización. En este sentido, en una comparativa constante con el/la buen/a estudiante de ESO, los límites



entre quién es buen o mal estudiante en FPB o PFCB lo marca la disposición de este hábito o, al menos, la disposición a adquirirlo.

¿Un buen estudiante? ¿Desde mi punto de vista? Pues para mí un buen estudiante sobre todo es una persona que demuestra interés y que trabaja diariamente, ¿vale? Bueno, y aunque ya sabemos que vienen y que son alumnos especiales que ya han fracasado con la ESO y tal, pero bueno, por lo menos eso, ya sabemos que no les podemos exigir lo mismo a lo mejor que en la ESO porque son alumnos que normalmente no tienen hábitos de estudios. Pero sí que esperas que ya que están haciendo una especialidad que se supone que deberían de haber elegido ellos, pues que a partir de demostrar cierto interés se vayan poniendo las pilas y poco a poco vayan consiguiendo esos hábitos que hasta ahora no habían conseguido. Para mí eso sería un buen estudiante [7\_FPB\_docent-59:9].

La centralidad que adquiere el hábito escolar supone una descarga tanto del contenido profesional como del académico, aunque son éstos los que dan al programa el sentido de recuperación académica y de profesionalización. En esta recuperación, la continuidad de la transición educativa o laboral queda vinculada a la formación recibida, de ahí que la centralidad del hábito escolar debilite el itinerario futuro.

Jefa de estudios: Yo creo que para ese colectivo habría que aliviar de la parte de la básica.

Entrevistadora: ¿Académica?

Jefa de estudios: Sí, la parte que quizá les está pesando a algunas niñas pues porque tienen problemas cognitivos o porque tienen problemas de aprendizaje desde hace muchísimos años, no tienen hábito de estudio ninguno. Entonces, esas niñas, dirigiría programas que estuvieran exclusivamente dirigidos a colectivos con estos problemas o incluso problemas manipulativos y demás, pero que fuera descargado de la parte académica y que fuera muy práctico, eminentemente práctico. Que claro, tienen que saber escribir mínimamente, tienen que saber las reglas de ortografía, tienen que saber calcular para llevar una empresa, un algo, y el día de mañana tener un futuro, una formación. Pero quizá la manera de enganchar al principio, nos debemos tomar un tiempo de modificación del programa y ya a posteriori ir introduciendo y dosificando otra forma de una forma más ligera [16\_FPB\_direct-45:30].

Esta concreción se muestra también en relación a los principios metodológicos que orientan el desarrollo de la práctica pedagógica. Tal y como narran algunas de las personas entrevistadas, el trabajo educativo puede llegar a limitarse al espacio del aula.

Yo imparto los módulos de comunicación y sociedad y desde mi ámbito, [es un/a buen/a estudiante] una persona que simplemente tenga una buena actitud en aula, que trabaja diariamente. Yo no mando deberes para casa. Si trabajan en el aula simplemente y están atendiendo en clase, ya es suficiente para llegar a los mínimos que les exigimos [16\_FPB\_docent-44:8].

La situación del alumnado justifica y prioriza en esta concreción la reducción de contenidos y la descarga de lo académico, un alivio de la parte académica que puede mantenerse durante todo el proceso educativo. Son estos casos los que nos han llevado a denominar como funcional esta concreción. Consideramos que es funcional por el motivo que la justifica: el itinerario previo del alumnado, su déficit educativo y la asunción de que no van a trabajar fuera del aula (entre otros, aparece de nuevo como motivo la falta de apoyo familiar) son los que llevan a delimitar el trabajo al contexto aula. Esta clasificación entre espacios lleva a una reducción de la exigencia en el aula que remite, a su vez, a una reducción de expectativas respecto al itinerario futuro de este alumnado.

#### **6.3.2.1.2. Dispersar la formación**

Hemos planteado en la incorporación que uno de los usos de los programas remite a que sean un medio para el acceso al circuito formativo de determinadas organizaciones. En esta misma línea, otra de las concreciones de la práctica pedagógica que tiene como resultado la descarga del contenido profesional y académico se centra en dar una formación dispersa que abarque más aspectos de los contemplados inicialmente en la FP de base.

A partir de ahí nosotros luego hacemos un trabajo mucho más integral o global en el sentido de que utilizamos el recurso de la cualificación básica como un recurso más dentro de un proceso más integral donde trabajamos otros aspectos aparte del de la Formación Profesional, porque también trabajamos la académica, el área social y personal, trabajamos con la familia e incluso el área del tiempo libre, afectivo-sexual... Entonces a pesar de que ellos vienen y se apuntan a ese recurso, luego digamos que entran en un circuito mucho más amplio [3\_PFCB\_direct-24:3].

En esta concreción, la centralidad no la tiene lo personal o el hábito escolar, sino que hay un sentido educativo desde el que se pretende

abarcar ámbitos que superan lo académico y/o lo profesional. Es un ejemplo de la amplitud de contenidos que pueden incluirse bajo lo transversal llegando incluso al entorno familiar del individuo. Con todo, esta ampliación de contenidos dirigida a dar una formación global limita, sin embargo, el contenido y los módulos que pueden facilitar el desarrollo de itinerarios futuros educativos o laborales. En este sentido, orienta hacia transiciones inciertas, siendo así una concreción de carácter funcional.

### **6.3.2.1.3. Evaluar el cambio personal**

La última concreción que situamos bajo el paraguas de las realizaciones funcionales remite a los criterios de evaluación centrados en lo personal. En este aspecto, la funcionalidad se concreta en supeditar los criterios de evaluación a la persona, a los cambios y al progreso personal desde la incorporación al programa.

Como hemos explicado en el capítulo 3<sup>142</sup>, los criterios de evaluación remiten a aquellas reglas que “en el contexto de reproducción del discurso producen una especialización del tiempo, del texto, del espacio y de las interrelaciones entre ellos; posicionan diferencialmente a los adquirientes en relación al discurso pedagógico y la práctica pedagógica legítima” (Navas, 2008, p.481). Frente a esta especialización queda posicionado el alumnado y se valora su adecuación como buen/a estudiante en el contexto específico. Así pues, estos criterios se mantienen en la base de la relación pedagógica que tiene lugar en un contexto dado, motivo por el cual queda en relación con las concreciones previamente descritas.

El alumnado que se incorpora a FP de base queda definido por el itinerario hecho en el que el fracaso ha llevado a su posición en el sistema educativo y ha tenido también consecuencias a nivel personal. Partiendo de esta asunción, los procesos y progresos personales son valorados como un elemento a evaluar en el programa: recuperar la autoestima dañada, superar el rechazo a lo académico y/o ser personas son criterios que definen en este caso el éxito en y del programa.

---

<sup>142</sup> Concretamente, en el apartado 3.2.4. (Realización del dispositivo: el modelo de producción y reproducción del discurso pedagógico).

Pero en lo que concierne esencialmente a los contenidos específicos tecnológicos de FP se entiende que un buen alumno no es el que sabe mucha física aplicada a la electricidad o mucha matemática aplicada a la gestión de empresas, sino aquel que está siendo puntual, que cumple la normativa interna, que hace caso de lo que le indica el profesor, trabaja los ejercicios cuando toca. En definitiva, que va teniendo un cierto progreso, aunque ese progreso no le permita alcanzar las competencias mínimas. Tenemos algún caso de alumnos que por el tipo de retraso que padecen y tal, la expectativa es que jamás conseguirán las competencias básicas del grado de Básica, pero a pesar de ello, hay satisfacción en los profesores y la hay porque ven un progreso. Entiendo que el progreso del alumno será el *feedback* de la autoestima también del docente [10\_FPB\_orient-57:23].

Entre estos procesos personales madurar es el central, llegando incluso a dejar en segundo término la formación para la inserción laboral futura o la responsabilidad de la propia organización como contexto educativo especializado.

Pues los jóvenes [al finalizar] son mucho más maduros, muchísimo más maduros, porque se nota el cambio. (...) Acaban el ciclo con diecisiete años aproximadamente para entrar al grado medio, pero se les ve que han madurado muchísimo, muchísimo. En la forma de hablar, sobre todo en la forma de dirigirse al profesor. Empezaban el curso sin “por favor” o “perdón” o “disculpas” y acaban el curso pidiendo perdón o dando las gracias o “buenos días”, “adiós”, se nota. Muchas veces yo miro más esa forma de cómo se comportan, de cómo han madurado en cuanto a la persona, porque luego cuando están en la calle realmente el que le va a dar el trabajo va a ser la vida. Es decir, que aquí tienen su conocimiento teórico, su conocimiento práctico, pero realmente luego el trabajo del día a día es el que le va a especializar más, porque luego van a estar en una empresa y quieras que no, no van a estar tocando todos los palos, sino que se van a encaminar en no sé: mantenimiento frío o calor o mecánica de coches o chapa y pintura, instalación; ellos no van a estar en todos los palos como aquí. Entonces yo veo aquí que han madurado muchísimo, que es lo que espero, que cambien en cuanto a ese comportamiento (...) y luego ya la vida es la que los aprobará o suspenderá en cuanto al trabajo, al taller, a la especialidad [10\_FPB\_docent-56:40].

Retomando la jerarquía derivada de la distribución horaria de los contenidos en los textos legales, la consideración de estos criterios de evaluación evidencia que el carácter propedéutico de la FP de base se obstaculiza si a la menor carga horaria se le añade la priorización de contenidos no académicos. En este aspecto se reconoce, de nuevo, la diferencia de estos contextos educativos respecto a la vía de ESO

haciendo patente la reducción de exigencia conceptual y la consecuente rebaja de expectativas.

Un buen estudiante sería que aproveche, pues que, sobre todo, el que viene; porque ya no es el que mejor nota saca, sino dentro de su circunstancia o sus..., sobre todo, su situación personal, pues el esfuerzo que pueda realizar por venir al curso, que no todo el mundo lo tiene fácil ¿no? Es decir, el que son once en casa pues o igual vive lejos o igual no lo pueden traer o igual tiene que venir andando, hay gente que viene desde [X] andando perfectamente todos los días, entonces se juntan muchas circunstancias. Para mí es que, en la medida que pueda, aproveche el recurso. La nota da igual, lo miramos más por el esfuerzo personal de superación que pueda hacer uno [3\_PFCB\_orient-25:16].

Con que una persona se recupere es un buen resultado. Quiero decir, esta gente que viene desahuciada de la ESO, que viene de todos los sitios que nadie lo quiere, que todo el mundo lo considera tonto, que se porta mal... Para mí, que uno de quince acabe, ya sería un éxito [5\_FPB\_direct-12:116].

Las realizaciones en la formación en FP de base se enfrentan a la complejidad que deriva de la convergencia de las exigencias que tiene el programa en el conjunto del sistema educativo como contexto de recuperación académica y personal y las características que definen a la población a la que se dirige. Las concreciones presentadas en este apartado coinciden en una orientación al presente que resulta en una limitación de la formación no porque se abandone el trabajo en el aula, sino porque éste se desarrolla en torno a la formación personal, que queda en el centro de la práctica pedagógica planteando unos itinerarios futuros inciertos aun cuando el alumnado tenga éxito en la propia FPB.

*Els alumnes que acaben entren normalment en un cicle, la majoria de grau mitjà de FP. El problema és que en molts instituts jo ja li perd la pista, no els puc seguir bé. Però pel que m'arriba i pel que m'imagino, a la majoria li va a costar molt seguir un cicle, perquè han tret la FP de base podríem dir per pèls, perquè s'ha rebaixat per què pogueren tindre una certa formació, que estigueren escolaritzats, que aprengueren més, que tragueren un títol. Pues el nivell va rebaixant-se, adaptant-se al alumnat que hi ha, però quan arriben a un centre de FP, pues el centre té unes exigències de treball, de nivell i ells de vegades, o massa freqüentment, estan lluny. I la capacitat de reforçar el treball, de acudir en total regularitat a classe, de estudiar si no saps una cosa o no, tal, posar tot el que necessita, la majoria de ells no la tenen. És que és molt difícil que la majoria de ells continuen endavant en un cicle [9\_FPB\_orient-50:29].*

#### **6.3.2.1.4. Selección en la formación: del abandono a la expulsión**

La selección como proceso inherente a una relación pedagógica se hace significativamente visible en los procesos de abandono o expulsión de los programas: que un/a alumno/a no acabe la formación es una selección en la práctica pedagógica específica (Graizer, Navas y Bernad, 2016). En este aspecto es relevante que uno de los discursos mediáticos sobre la FPB quede vinculado precisamente a las altas tasas de abandono que asume<sup>143</sup>. Aunque no contamos con datos para cuantificar el número de estudiantes que no finalizan, vamos a considerar esta situación dadas las continuas referencias al abandono en las entrevistas, así como lo que esto supone para el itinerario futuro de este alumnado.

El abandono queda vinculado a una situación de fracaso en el proceso formativo en la que entran en juego diferentes agentes y en la que hay una responsabilización diferencial de las causas que llevan al mismo. En este sentido es posible diferenciar aproximaciones al abandono: la responsabilización se diversifica y las causas no siempre recaen en el sujeto, lo que puede restar relevancia al discurso individualizador al que nos hemos referido en apartados previos. De manera general, el abandono es el resultado de un proceso de desajuste del que las diversas aproximaciones destacan en diferente medida el itinerario hecho del alumnado y su actual situación educativa y personal, la situación del entorno primario, las características del propio programa (estructura, contenido y familia profesional) y las expectativas de los/as profesionales respecto a quién es un/a buen/a alumno/a de FPB o de PFCB. A pesar de estas diferencias y del sentido crítico de algunas de las concreciones, hemos optado por incluir en un mismo apartado la cuestión del abandono. En este aspecto, consideramos que la funcionalidad y la orientación a la crítica quedan muy próximas dado que el resultado en el itinerario es el

---

<sup>143</sup> El alto índice de abandono fue destacado en varios medios al inicio del segundo curso de la FPB, sirvan de ejemplo estas dos referencias: “Más de la mitad del alumnado de FP Básica deja las clases antes de finalizar el curso” (<http://www.levante-emv.com/comunitat-valenciana/2015/10/29/mitad-alumnado-fp-basica-deja/1333924.html>); “La mitad de los alumnos de la nueva FP Básica no logran pasar de curso” (<http://www.publico.es/sociedad/mitad-alumnos-nueva-fp-basica.html>).

mismo: el abandono supone una instalación en la precariedad sin ningún factor educativo de protección.

#### **6.3.2.1.4.1. La responsabilización diferencial del abandono**

Las referencias a las causas que conducen al abandono de un programa que, en principio y con matices, como hemos visto, es una oportunidad en el itinerario educativo de la población en riesgo de fracaso escolar y/o abandono educativo temprano y al que, como se deriva de los cuestionarios, el propio alumnado da un sentido propedéutico hacia CFGM, hacen visible una responsabilización diferencial que nos lleva a discernir aproximaciones al abandono.

La aproximación al abandono centrada en la situación del estudiante podría resumirse como el discurso sobre “el momento” del alumnado. Esta referencia al momento es compartida por diferentes organizaciones en el marco de ambos programas para explicar el abandono y remite, principalmente, a una situación personal del alumnado que no le permite cumplir con las demandas del programa.

Es que no creo que existe uno [un alumno] malo, es que a ver, cada uno tiene sus momentos y aunque hay veces que sí tienen ganas de hacer cosas tienen tal mogollón de historias a su alrededor que no es el momento de tener un curso en el que tienes que seguir unos hábitos mínimos. Entonces, pues el que su vida está tan embrollada que en ese momento no puede... Pero eso no quiere decir que el año que vienen no pueda hacerlo, o sea, siempre puede ser un posible alumno. Lo que pasa es que si este año vienes y me estás faltando todos o casi todos los días, se hace tutorías, se hace seguimiento, se hace con la familia, con los recursos derivadores y al final no puede ser, pues es que no, este no es tu año, probamos el año que viene. O sea que, no creo que exista un mal alumno de PFCB [2\_PFCB\_orient-31:20].

En algunos casos, el abandono se relaciona también con la falta de cultura del esfuerzo. Desde ambas concreciones, la selección como proceso que culmina en abandono del programa recae sobre quien abandona.

Normalmente si abandonan será o porque no tienen ninguna cultura del esfuerzo y sus padres les permiten estar en casa sin hacer nada, o porque tienen alguna especie de trabajo o de trapicheo y entonces no se van a esforzar 8 horas si pueden conseguir algo más rápido y más rentable, desgraciadamente [6\_PFCB\_tut-36:31].

En otra concreción de esta aproximación centrada en la situación individual se destacan las condiciones del entorno primario como las que dificultan el mantenimiento en el programa. Si bien el alumnado es quien parece llevar a término el abandono, el entorno primario está presente en el proceso como facilitador. Desde la sobreprotección hasta la desestructuración, las diversas situaciones familiares confluyen en un acompañamiento inadecuado del proceso educativo. En cualquiera de los casos posibles se evidencia que el entorno familiar se presenta como una red de apoyo fundamental en el itinerario educativo del alumnado para facilitar el éxito en el programa y, consecuentemente, evitar el abandono. De esta manera, y recuperando aquí las relaciones establecidas en el modelo de análisis, cabría pensar en que el entorno familiar incide no sólo en la incorporación e intermediación, sino que adquiere un papel importante también en la formación.

Y es que estos programas, o estos grupos de alumnos, dependen de una mesa de tres patas en la que una pata es el alumno, otra pata es la familia y otra pata somos nosotros. En el momento en que una de esas patas falla, que principalmente suelen ser o el alumno o la familia, porque nosotros seguimos hacia adelante en el programa y lo podemos hacer mejor o peor, pero consideramos que somos los que menos fallamos. Si fallamos, somos los que menos fallamos, en este caso falla más el alumno y falla más la familia. En el momento en que falla alguna de esas patas, la mesa se cae, entonces es cuando abandonan [1\_PFCB\_tut-23:75].

Desde otra perspectiva que combina la responsabilización individual con la de la institución escolar, el abandono se explica por la falta de motivación que estos/as jóvenes encuentran en el programa en diversos momentos del proceso educativo. En la incorporación, es la derivación errónea y mal orientada y la asignación de una familia profesional que no les interesa la que puede anticipar el abandono. Ya en el programa, el abandono del alumnado se explica por los/as profesionales por la propia estructura y los contenidos impartidos, por encontrar una exigencia mayor



de la esperada o por descubrir que el itinerario normativo no les ofrece perspectivas de futuro. Estas explicaciones contrastan con la consistencia de las respuestas de los cuestionarios que reflejaban que el alumnado conoce el programa y le da un sentido en su itinerario futuro, si bien es cierto que la incertidumbre respecto a la obtención del GESO podría explicar estas diferencias. En otro aspecto, esta aproximación hace visible una crítica a los programas dirigida a la legislación educativa que los regula y los desarrolla: la distribución de la oferta, el número de programas y las familias profesionales ofertadas, así como la estructura del propio programa son factores que facilitan el abandono del alumnado.

Esta crítica a los programas es paralela a una responsabilización del abandono compartida por los/as jóvenes y el propio equipo educativo. Es decir, aunque el/la joven sea quien abandona, los/as profesionales hacen visible que no han podido evitar que esto sucediera. En estos casos no se habla sólo de abandonos, sino también de pérdidas, de estudiantes que “se nos escapan” y de una incapacidad para “enganchar”.

Es que yo no pienso que tenga malos alumnos. Yo no veo que haya malos alumnos. Luego está que les llegues más o les llegues menos, pero malos alumnos, yo no he tenido nunca. Por lo tanto, no puedo decirte en ese sentido. Vamos a ver, yo cuando causa baja un alumno, para mí es una gran pérdida. Para otros a lo mejor no, pero para mí sí. Por lo tanto, yo no te puedo decir que yo tenga malos alumnos. Cuando causa baja un alumno incluso pienso que he hecho algo mal. Pero sí que es cierto que tampoco me puedo flagelar por ello continuamente porque no puedo llegar a todos [4\_FPB\_tut-11:20].

El desarrollo de la práctica pedagógica que podría explicar el abandono remite a la dificultad del equipo docente para establecer una relación en la que haya un vínculo con el alumnado que permita superar las posibles dificultades. En el mismo sentido, y junto a la centralidad de este vínculo, otras concreciones destacan la importancia de que la organización sea atractiva para superar la desafección previa hacia la institución escolar y facilitar la asistencia a los programas, función que recae en mayor medida en el equipo directivo.

Mi acompañamiento evidentemente [contribuye] pues intentando que todo esté en su sitio, que todo funcione, chequeando cosas, revisando programas, yendo a los claustros con la información que más o menos tengo yo de partida y cotejando qué es lo que me trasladan, haciendo planes de mejora, siguiendo muy de cerca sobre todo el tema del absentismo y el plan de convivencia. Son los dos pilares que yo más vigilo, ¿vale? Que es que no haya conflicto y que las niñas vengan. Es decir, que a partir de ahí todo lo demás podrá ir puliendo estas aristas, pero primero tienen que venir y lo segundo, tienen que entenderse. Y a partir de ahí construimos el conocimiento o construimos el aprendizaje y todo lo demás [16\_FPB\_direct-45:44].

En este último aspecto, como concretamos a continuación, es posible identificar diversas acciones organizacionales en relación a la selección en el proceso que culmina en abandonos o expulsiones del programa.

#### **6.3.2.1.4.2. Acciones organizacionales en torno al abandono**

De la normativa que regula la admisión a los programas dedujimos que las organizaciones educativas no tienen margen de acción en la selección inicial del alumnado. Sin embargo, en la dimensión de la incorporación hemos visto algunas estrategias dirigidas a dicha selección con el objetivo de facilitar el funcionamiento del programa sin interrupciones. En el caso de la selección en la formación, ha sido posible identificar también acciones y estrategias organizacionales dirigidas a la gestión del abandono.

La principal causa del abandono es el absentismo que llega al límite cuando las continuas faltas suponen la desvinculación total del programa. Esta desvinculación está cuantificada por la norma y su conocimiento es firmado por el alumnado al acceder al programa<sup>144</sup>. Así, cabe destacar que la asistencia está regulada y controlada por la norma en primer lugar y por las propias organizaciones, en segundo. En este aspecto, las acciones organizacionales están muy generalizadas en torno a lo que dicta la norma: hay un control diario de la asistencia y la consecuente comunicación a las familias. Estas acciones las lleva a cabo fundamentalmente el equipo docente, principalmente el/la tutor/a del

---

<sup>144</sup> Esta cuestión queda descrita en la primera sección del quinto capítulo, en la que hemos expuesto el proceso de implantación de la FPB y de los PFCB en Valencia.

grupo. Las acciones que pueden diferenciar unas organizaciones de otras en este sentido remiten a la intervención del equipo directivo y orientador: en algunos casos se basa en realizar las llamadas, mientras que en otros hay una intervención explícita, tutorías y un seguimiento constante con el objetivo de evitar el abandono. Estas diferencias podrían llevarnos a distinguir intenciones en la práctica más o menos críticas: un seguimiento constante y exhaustivo puede facilitar en mayor medida la continuidad del alumnado y evitar o reducir así el abandono.

Cuando ha habido un conflicto, el equipo directivo... Grave, ¿eh?, porque el tutor lo trabaja mucho, pero cuando el tutor ya no sabe cómo hacerlo pasa al equipo directivo, al departamento de orientación. Entonces se hace una entrevista con cada uno de los alumnos afectados, se intenta llegar siempre a un pacto entre ellos, a un pacto de continuidad, porque nosotros siempre les decimos que a todos les interesa continuar y continuar quitando aquellos conflictos que les impiden a ellos continuar. Luego si algún alumno vemos que está a punto de abandonar, la familia suele llamarnos o nos entrevistamos con la familia y vamos a ver, si están empezado a tener demasiado absentismo, el tutor nos da un toque: "Oye que este alumno ya lleva un 10% de faltas, como sigamos así...". Entonces llamamos a la familia e intentamos ver dónde está el origen del problema, qué problema está habiendo para que el alumno falte: está desmotivado, el autobús no le llega, alguien de la familia se puede comprometer, puede venirse con otro compañero... Ver de qué forma se soluciona la continuidad de ese alumno y sí que en algunos casos se fracasa, lógicamente, pero la gran mayoría de los casos hemos establecido aquella base de resolución para que el alumno este aquí y continúe todo el año, que no es poco en estos alumnos [5\_PFCB\_orient-34:50].

El absentismo tiene, además, una condición temporal derivada de la legislación educativa: las bajas producidas en el primer trimestre son cubiertas por estudiantes en lista de espera. Más tarde, la plaza queda vacante. Un aspecto que es tenido en cuenta desde diversas organizaciones con el objetivo de gestionar el grupo y evitar la pérdida de plazas.

En el equipo, como hablamos todas las semanas de los chavales decimos: “Es que este chaval, si ya al principio está empezando así, aguantar aquí nueve meses...”. Porque no deja de ser un curso de nueve meses, de lunes a viernes, seis horas todos los días, pues se les hace luego pesado y cuesta arriba y al final sabes que a lo mejor van a acabar abandonando. Pues en el primer trimestre podemos dar altas y bajas nuevas, o sea, bajas puedes dar durante todo el año, pero cubrir la baja a partir de enero, ya no. Entonces ahí sí que intentamos durante esos tres meses estar muy, muy, muy pendientes del comportamiento de los chavales, de su actitud, de su estar aquí [2\_PFCB\_direct-32:23].

Más allá del control y de la temporalización derivados directamente de la legislación es la especificidad de cada organización educativa concretada principalmente en su Reglamento de Régimen Interior <sup>145</sup> (RRI en adelante) la que enmarca las acciones para afrontar estas situaciones de selección en el proceso formativo.

Las situaciones que conducen a la expulsión se explican fundamentalmente en base al desajuste del alumnado con las normas que rigen el funcionamiento de la organización. Son, sobre todo, situaciones de conflicto, que es gestionado diferencialmente siguiendo el RRI. Es relevante que en las acciones de expulsión descritas por algunas de las personas entrevistadas se diferencien aquellas que son directas de las que se plantean indirectamente. La expulsión directa lleva a una baja del programa fundamentada en el incumplimiento del RRI de cada organización. En el segundo caso, si bien no se da de baja al alumnado, se realizan expedientes disciplinarios que conducen a expulsiones temporales del programa que, cuando se prolongan, pueden culminar en abandono.

---

<sup>145</sup> En el artículo 12 del “Decreto 39/2008, de 4 de abril, del Consell, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios” se especifica que: “1. El reglamento de régimen interior es una norma interna que incluye el conjunto de objetivos, principios, derechos, responsabilidades y normas por los que se regula la convivencia de todos los miembros de la comunidad educativa. 2. Los centros docentes elaborarán su reglamento de régimen interior, que deberá incluir, entre otras, las normas que garanticen el cumplimiento del plan de convivencia. 3. El reglamento de régimen interior concretará y adaptará, en el contexto del centro educativo, el contenido del presente Decreto. 4. El reglamento de régimen interior de los centros públicos será revisado y autorizado por la Consellería competente en materia de educación. 5. Los centros privados concertados comunicarán a la Consellería con competencias en materia de educación la aprobación de su reglamento de régimen interior.”

La justificación de estas expulsiones tiene un punto en común con algunas de las concreciones que hemos situado como funcionales en la dimensión de incorporación: la expulsión de este alumnado puede beneficiar al resto porque se evitan situaciones conflictivas derivadas principalmente de un comportamiento no adecuado que puedan interrumpir el funcionamiento del grupo.

Es muy importante el nivel de alumnos que han abandonado y que además ha sido casi bien visto por parte del profesorado que abandonase, porque digamos que los profesores lo que se quejaban era de que había ocho alumnos con los que se podía trabajar y el resto no sólo no se podía trabajar con ellos, sino que impedían que se realizase el trabajo con los otros. Entonces eso era una cosa que cuando estos que no dejaban trabajar han ido pues evolucionando a lo largo del curso aumentando su absentismo y prácticamente desapareciendo en las clases, pues entonces se han quedado con un grupo muy reducido, pero que tiene una actitud más de colaboración en su propio proceso de aprendizaje, de implicación [6\_FPB\_direct-63:33].

Cuando la situación de abandono parece inevitable, hay acciones organizacionales que remiten a una orientación del proceso que puede realizarse tanto por parte del equipo orientador como del docente y del directivo. En esta orientación del abandono se incluyen varias situaciones: en algunos casos y en el marco de una selección inicial, se habla de una “contraescolarización”, proceso por el que el alumnado es dirigido a la organización de origen por diversas circunstancias. En otros casos, el abandono se orienta para que haya una continuidad del itinerario formativo, aunque no sea en la propia organización. Hay, por tanto, una reubicación hacia otras organizaciones o hacia otros programas.

En cualquier caso, como decíamos al comenzar este apartado, esta selección en la formación sitúa al alumnado en una posición complicada en el desarrollo de su itinerario futuro. La falta de titulación académica es un punto de partida complejo en el proceso de transición: la continuidad educativa no es posible y la inserción laboral se plantea difícil dadas las características estructurales y coyunturales del mercado de trabajo. De ahí que hayamos optado por incluir este apartado bajo la funcionalidad,

relacionada con la instalación en la precariedad, aun cuando existan concreciones diferenciales del proceso.

### **6.3.2.2. Realizaciones orientadas a la crítica en la formación: la formación para el trabajo básico**

Las concreciones de la práctica pedagógica que situamos como orientadas a la crítica en la formación quedan orientadas al futuro. Así pues, remiten a la centralidad que tiene en la práctica pedagógica el itinerario futuro del alumnado, su carrera y sus posibilidades de posicionamiento en el orden laboral y social. Sin embargo, y como hemos visto también al analizar la incorporación, esta centralidad encuentra límites establecidos por las características definitorias de los programas, por la estructura educativa y por las realizaciones que ambas posibilitan. El contenido de los programas y las certificaciones que proveen orientan hacia transiciones profesionales en el marco de un nivel básico de cualificación y hacia transiciones educativas dirigidas fundamentalmente a CFGM con un complicado mantenimiento en estos ciclos. Ante estas limitaciones hemos optado por denominar estas realizaciones también como orientadas a la crítica y no como críticas.

Sin embargo, a pesar de los límites derivados de la estructura del sistema educativo, es posible plantear prácticas pedagógicas que puedan superar las desigualdades sociales que quedan en la base de las desigualdades educativas. Por tanto, prácticas pedagógicas que remiten a realizaciones críticas. En este aspecto, tomamos como referencia el exhaustivo trabajo de Ana María Morais e Isabel Neves en el marco del grupo de investigación ESSA. Como resultado de numerosas investigaciones, las autoras proponen un modelo de práctica pedagógica mixta, "*a model that conceptualises a school pedagogic practice that seems to have the potential to lead children to success at school narrowing the gap between children from differentiated social backgrounds*" (Morais y Neves, 2011, p.191). Esta modalidad, descrita en el tercer capítulo de esta tesis<sup>146</sup>,

---

<sup>146</sup>Concretamente, en el apartado 3.3.1 (Posicionamiento e identidad pedagógica en la comunicación pedagógica).

queda definida por el control por parte del/la docente de la selección y la secuencia del conocimiento, competencias y actividades, y criterios de evaluación; y un control por parte del/la estudiante del tiempo de adquisición, esto es, del ritmo. Aunque en nuestro análisis no detallamos los valores del enmarcamiento en las reglas discursivas que regulan las prácticas pedagógicas específicas porque no hemos llevado a cabo observación de las mismas, esta propuesta de Morais y Neves nos ha servido de referencia para situar las menciones en las entrevistas a elementos de la práctica pedagógica. Aquellos que se aproximan a este modelo los hemos definido como concreciones orientadas a la crítica. Pasamos a describirlas en los siguientes subapartados.

#### **6.3.2.2.1. La gestión de las horas**

La primera concreción de esta realización remite a una estrategia organizacional: la gestión de las horas de los módulos de los programas en el margen de los porcentajes que la legislación permite.

Nosotros lo que intentamos es dentro de los contenidos y las cargas horarias en cuanto a cada asignatura, lo que intentamos es: tienes tres opciones ¿vale? Y nosotros siempre cogemos la opción de mayor carga horaria en las generales, ¿por qué? Porque lo que buscamos es que, me refiero mayor carga en lo que son las asignaturas lectivas y menor en las prácticas, porque nosotros por lo que apostamos es que ellos continúen estudiando, por lo cual aumentamos. Tienes la opción de elegir entre mayor carga horaria de asignaturas o mayor carga horaria de práctica. No elegimos la primera porque lo que intentamos es que ellos continúen estudiando en otros niveles. Eso es lo que queremos que ellos consigan, de una manera o de otra tener mayor carga horaria lectiva para que continúen estudiando. Si tenemos mayor carga horaria en las prácticas, ahí lamentablemente hay que quitarlas de las horas de asignaturas [1\_PFCB\_docent-23:67].

Esta gestión de las horas, paralela a la gestión del contenido específico de los módulos, muestra cómo las organizaciones utilizan su margen de acción para modular la práctica pedagógica en un sentido u otro. Lo que explica esta gestión es el sentido dado a los programas, en el caso de la cita, la continuidad académica. En otras organizaciones, es la orientación a la transición profesional la que modula la gestión de las horas hacia dicho sentido. En ambos casos, lo que visibiliza esta estrategia es la

relevancia que tiene la intermediación en la configuración de la práctica pedagógica específica: las posibilidades y las expectativas la perfila de una manera determinada. Así pues, la identidad pedagógica proyectada en una práctica pedagógica es uno de los elementos que explica la forma que ésta toma.

#### **6.3.2.2.2. Explicitar los criterios de evaluación**

Uno de los aspectos que describe la modalidad de práctica pedagógica mixta (Morais y Neves, 2011) remite al control de los criterios de evaluación por parte del transmisor. Estos criterios se definen en dicha modalidad por un enmarcamiento fuerte, lo que supone que el texto legítimo a ser adquirido en un contexto determinado ha de ser explícito en la relación pedagógica.

Es significativo que esta concreción esté recogida en la propia legislación que regula los PFCB. Así, en el artículo 23 de la Orden 73/2014 se especifica que los criterios de evaluación y la calificación del programa han de hacerse públicos y se darán a conocer al alumnado en los primeros quince días del curso:

Con el fin de garantizar el derecho que asiste al alumnado a que su rendimiento escolar sea valorado con criterios de plena objetividad, el profesorado del programa hará públicos y dará a conocer al alumnado en los primeros 15 días de cada curso académico, los criterios de evaluación y calificación, así como los contenidos mínimos que se consideran imprescindibles para obtener una valoración positiva en los diferentes módulos o ámbitos del programa (Artículo 23.6 de la Orden 73/2014 de 26 de agosto).

Por tanto, es una concreción que se propone desde la norma. Sin embargo, no hemos encontrado referencias al respecto en todas las entrevistas, lo que ejemplifica el margen de acción que deriva del proceso de recontextualización. En las concreciones que sí mantienen este aspecto, y que hemos situado como orientadas a la crítica, se destaca precisamente esta explicación de los criterios de evaluación como fundamento del éxito en los programas.



Nosotros cuando entran aquí se lo decimos el primer día y se lo machacamos los dos años que están con nosotros, les pedimos tres cosas fundamentales: porque claro, lo primero es el contexto, y cómo acaban aquí. Se plantan quince chavales en un clase que vienen de un fracaso y para todos es un punto de partida. Nosotros les pedimos tres cosas básicas: asistencia, trabajo y actitud. Y en ningún momento les nombramos la parte académica porque estamos convencidos, y la experiencia a lo largo del tiempo así lo demuestra, que si cumplen con estas tres cosas lo otro viene de la mano y va a ir sobrado. De hecho, nunca hemos tenido un alumno que no haya acabado PGS, PCPI, la FPB por falta de capacidad académica. Sí que muchos se han quedado por el camino por tema de asistencia, por tema de actitud, por tema de trabajo, pero por capacidad académica, nunca. Entonces, son los tres pilares básicos que yo creo que nos lo oyen decir todos los días y son conscientes ellos y lo tienen claro y cuando se acercan las evaluaciones, porque a ellos también les preocupan las notas: “Es que esta evaluación he faltado, es que claro, no voy a tener los puntos de asistencia”; “Es que como este trimestre me expulsasteis la actitud la pierdo y claro, así no sé si voy a aprobar”. (...) Lo tienen clarísimo y en ese sentido también a nivel de funcionamiento es una cosa que empezamos a hacer hace unos años que les ayuda mucho: todo el profesorado tenemos los mismos criterios de evaluación en cuanto a porcentajes de puntuación. Entonces a los chavales les ayuda mucho a centrarse: tienen su parte de actitud, su parte de asistencia y la parte académica. Les ayuda muchísimo a centrarse y saber cómo funcionar en ese sentido [13\_FPB\_orient-20:15].

Los criterios de evaluación se hacen explícitos y además son compartidos por los/as diferentes docentes del grupo. Son criterios que, como recoge la cita, no sólo remiten a los contenidos académicos y/o profesionales, sino que incluyen también las normas de funcionamiento: el comportamiento, la actitud y la asistencia quedan al mismo nivel que el trabajo en el aula. Esta cuestión nos remite a una ordenación funcional de los contenidos, lo que muestra la debilidad de los límites entre una y otra realización en este aspecto. Con todo, lo que destacamos aquí como concreción orientada a la crítica es el explicitar los criterios de evaluación.

Desde otro enfoque relativo al desempeño en el aula, otra concreción de la exposición explícita de los criterios de evaluación remite a un enmarcamiento fuerte en el desarrollo de procedimientos propios de la profesión hacia la que orienta el programa. Así pues, para que dichos procedimientos se realicen correctamente se ha de seguir una secuencia indicada por el/la docente principalmente desde su experiencia

profesional. Aunque esta secuencia pueda suponer una dificultad para el alumnado, el/la docente la mantiene como necesaria para la mejora del desempeño profesional, orientando así la práctica hacia la profesión.

Porque este chaval por ejemplo cuando entró, pues no tenía digamos un orden o un proceso a la hora de hacer las operaciones y era de como le venía, ¿no? Entonces, vamos a ver, tú estás intentando montar un motor, hay que llevar un orden porque son muchas piezas, son muy delicadas y tienes que llevar un proceso de orden y de metodología a la hora de desmontarlo para que luego cuando lo montes y lo repares el motor funcione. Si lo desmontamos ‘*arreu*’, llenamos todos los tornillos en un cajón, luego cómo sabemos dónde... Entonces cuando intentas un poco protocolizarle el proceso, ya no... “Yo es que así no, yo es que lo hago así”; “Ya, pero vamos a intentarlo así a ver si así resulta mejor” [2\_PFCB\_docent-30:20].

### **6.3.2.2.3. Lo personal como primer paso**

Lo personal como contenido es un elemento común en las realizaciones (funcionales y orientadas a la crítica) en estos programas. Ahora bien, lo que las diferencia es la centralidad y el sentido que adquiere en la práctica pedagógica. Una de las concreciones que definimos en este sentido como orientada a la crítica es la consideración de lo personal como primer paso para pasar luego a los contenidos propios de los programas. Es decir, se busca el enganche inicial para continuar posteriormente con aquellos módulos que pueden facilitar el desarrollo de la carrera. Este enganche se centra en aspectos personales como aumentar la autoestima y la motivación o reducir el rechazo hacia lo académico para favorecer el desarrollo de la práctica pedagógica.

Muchas veces nosotros empezamos con unas prácticas muy elementales, son muy sencillitas de hacer, donde por cada trabajito que hacen nosotros le ponemos nota y nosotros lo que hacemos es poner notas importantes, importantes, incluso 8, 9, y que ellos vean que haciendo esas cositas muy elementales y sencillas, por el hecho de hacerlas, trabajarlas e intentar hacerlas bien, yo les puntúo. Progresivamente vamos aumentando, vamos aumentando y con la nota vamos motivando [5\_FPB\_docent-13:18].

En el caso al que remite el texto, mediante la evaluación inicial de trabajos sencillos se busca la motivación que facilite a su vez que el alumnado continúe. En esta continuidad, lo relevante como orientación crítica es el

aumento progresivo de exigencia: la práctica no se mantiene en lo elemental o en la evaluación de los trabajos sólo por el hecho de hacerlos, sino que esto es un primer paso para continuar con la formación. Desde otro ejemplo de esta concreción, lo elemental de los primeros ejercicios se combina con la propuesta de ejercicios prácticos, de carácter procedimental, que pueden resultar más motivadores.

El curso tiene que ser muy práctico, hay que currárselo. Yo, por ejemplo, me tengo que currar mucho una práctica, hacemos muchas horas de taller, son chavales que entran mejor a algo manual que a algo teórico, hay que reforzar mucho lo manual. Entonces trabajar con ellos, por decírtelo en tanto por cien, pues a lo mejor un noventa por cien de prácticas y un diez por cien de teoría. Yo generalmente voy subiendo conforme va pasando el curso, voy subiendo la teoría porque ellos también tienen que tener conocimientos para hacer el paso a ciclos formativos. Y luego, aparte, también con eso consigo que al principio se enganchen mucho. Porque claro, ellos vienen aquí y se lo pasan pipa: “Vamos a desmontar un motor”. Pues ellos desmontan no sé qué, montan... Y dentro de todo ese juego, al principio en el primer trimestre pues tienes que ir metiendo cosas de metrología, medidas, matemáticas, cálculos del volumen de un cilindro... Electromecánica es un perfil profesional que da mucho para trabajar matemáticas dentro del taller sin que ellos casi ni se enteren, porque van desmontando pero van midiendo, suman medidas, calculan proporciones a ese nivel. Entonces hay que ir buscando cómo un poco sin que ellos se den cuenta [12\_FPB\_docent-18:36].

Consideramos esta concreción como orientada a la crítica porque lo personal es un primer paso para el acceso a contenidos propios de la profesión para la cual prepara el programa. En este sentido, son las expectativas de continuidad del itinerario las que explican esta secuencia del contenido en la que el/la docente tiene el control de lo seleccionado. Así, en la ordenación de los contenidos de la práctica, entre la motivación y la exigencia conceptual, el/la docente tiene presente de qué manera puede facilitar el itinerario futuro, en el caso del extracto citado, el acceso y la permanencia en un CFGM.

#### **6.3.2.2.4. Profesionalizar el hábito escolar**

El hábito escolar es uno de los aspectos que fundamenta la adecuación del alumnado a la relación pedagógica en contextos educativos formales: la puntualidad, la actitud y/o el comportamiento acorde a las normas que

regulan dicha relación se convierten en reglas de realización propias del sistema educativo que se especifican en cada contexto. Lo que planteamos aquí como una concreción con orientación crítica es la especialización de dicho hábito en base a un sentido profesionalizador de la práctica dirigido a facilitar la transición profesional del alumnado. De esta manera, el “saber estar” en el aula se orienta al “saber estar y desenvolverse” en el espacio profesional hacia el que orienta el programa. Las habilidades laborales destacan aquí como el conocimiento seleccionado en estas prácticas que acentúa el carácter profesionalizador del programa.

Siendo esta profesionalización el elemento definitorio, ha sido posible encontrar una distinción significativa en las referencias de los/as profesionales. Así, hay docentes que concretan la profesionalización en la familia profesional específica del programa, mientras que otros/as plantean el aprendizaje de habilidades laborales genéricas que puedan facilitar el desempeño profesional en diversos contextos laborales. Esta diferencia remite a la especialización de la carrera del alumnado en su transición profesional, optando bien por centrarla en una profesión determinada o bien plantearla de manera más general.

[Un/a buen/a estudiante es] aquel que quiere hacer las cosas y aquel que presta atención por hacerlas. Yo no estoy pidiendo que sea un estudiante maravilloso, sino que tenga actitud por hacer las cosas, ganas de hacer las cosas, con eso ya me sobra. Yo no les voy a pedir que sean un *Bulli* ahora, yo quiero que aprendan cuatro cosas básicas en la cocina para que luego si van a buscar trabajo, esas cuatro cosas básicas les sirvan, luego ya aprenderán mucho más, o estudiando o trabajando, pero esas cuatro cosas básicas. No quiero que sepan nada más que eso, que sepan coger un cuchillo, comportarse, que sepan ir a un sitio y comportarse como toca. Es lo único que busco, que sepan comportarse y estar en un sitio. Y luego que sepan las cuatro cosas básicas que yo considero importantes para estar en una cocina, que hay muchas más, pero yo creo que con esas cuatro cosas, yo creo que ya pueden empezar a moverse [5\_PFCB\_docent-33:13].

Lo que se enfatiza desde esta profesionalización es precisamente el discurso regulador que caracteriza el desempeño laboral en determinados espacios laborales y que se concreta en la disciplina laboral, en la actitud

(en la cocina o en el taller) como competencias que pueden facilitar la inserción laboral.

Esta concreción está presente principalmente en los/as docentes de los módulos profesionales. Especificando aún más, en aquellos/as que se desenvuelven en un espacio laboral con herramientas específicas: mecánica, cocina y peluquería. En la concreción que realizan de la profesionalización del hábito, la centralidad en el conjunto de la práctica pedagógica la adquiere el módulo de FCT, a pesar de que ocupa un tiempo delimitado por la norma a un mínimo de 240 horas en la FPB y de 80 a 150 en PFCB.

Lo que concretan en este sentido los/as profesionales es la consideración de la FCT como la meta que han de alcanzar los/as jóvenes que cursan FP de base. Como ampliaremos en la intermediación, esta meta tiene un sentido orientado al itinerario futuro y a la posible inserción laboral. Además de la experiencia práctica, que ya de por sí puede ser un elemento motivador, la posibilidad de desenvolverse de la mejor manera posible en el entorno laboral es una experiencia hacia la que dirigen una formación que adquiere un carácter totalmente profesionalizador. Por tanto, priorizan como itinerario futuro la inserción laboral y la profesión para la cual están formando. En otro sentido, esta apuesta por la profesionalización supone mantener la secuencia planteada en la legislación de los módulos: primero los profesionales (incluyendo la FCT) y en segundo lugar, los bloques comunes.

La contrapartida que nos lleva a denominar esta concreción como orientada a la crítica y no como crítica es la reducción de lo teórico a favor del desempeño profesional. La práctica se dirige hacia la profesión, pero esta menor consideración de “lo académico” puede limitar la continuidad educativa.

No es [un/a buen/a estudiante] a lo mejor como en la ESO o en Bachillerato, que es el sacar las buenas notas y el no crear conflicto en clase, sino que aquí al fin y al cabo le damos mucha importancia a cómo están en el salón o que es lo que hacen con las materias prácticas, porque al fin y al cabo es lo que va a ser su futuro y su profesión, entonces a lo mejor hay chicas que pues pueden ir justitas o les puede costar más la teoría, pero tienen buena mano y se les da bien la práctica, con lo cual para nosotros eso está a la altura de cualquier buen estudiante que saque muy buenas notas [15\_FPB\_docent-43:32].

El éxito en esta concreción resulta principalmente del reconocimiento desde los centros de prácticas de la capacidad del alumnado para desenvolverse en el entorno laboral específico: la soltura en las tareas y la iniciativa para realizarlas se convierten en habilidades laborales que se adquieren en la formación y que se ponen a prueba en el módulo de FCT.

Claro pero porque es que lo dicen los propios jefes de taller, dicen: “Es que se come el taller, lo ves, lo ves con tantas ganas de aprender con tal”. Claro, es ahí el poquito que dices: “Bueno, por lo menos...” [2\_PFCB\_docent-30:42].

De hecho, hay muchas, a ver, no todos los casos obviamente, pero sí que tengo el caso de que han hecho, acaban como quien dice de... bueno no, hace ya un poquito, pero han acabado las prácticas, todo el grupo de los alumnos y ha habido tres o cuatro peluqueras que han estado muy contentas con la alumna, que la han felicitado por la actitud, por la iniciativa, quiero decir, que no les han tenido que decir nada, o sea que directamente pues veían que, yo que sé, que cortaban un pelo, pues se ponían a recoger el pelo, a prepararle las cosas, a quitarle el abrigo al cliente... Quiero decir, que han tenido mucha iniciativa y hablando con ellos me han dicho que si continuasen en el Grado Medio e hiciesen, por ejemplo, la Formación Profesional Dual o incluso las prácticas incluso del Grado Medio, que estarían encantados de tenerlos. Incluso han dicho, explícitamente por ejemplo, la tutora de [X] que claro, en un futuro si necesitaba a alguien de refuerzo o necesitaba a alguien, pues que prefería contratar ya directamente a alguien que... preferiría contratarle a ella [15\_FPB\_docent-43:84].

En conjunto, las concreciones de la práctica pedagógica descritas en este apartado se centran en una orientación profesionalizadora de la carrera. En el centro de la práctica queda lo profesional como elemento motivador y, a la vez, como expectativa de itinerario futuro. Un futuro que, con todo, queda orientado hacia los puestos de trabajo a los que se puede optar con el nivel de cualificación obtenido en los programas.

### 6.3.3. Intermediación en la FP de base: la orientación a la inserción

La intermediación como tercera dimensión de la selección remite a las expectativas<sup>147</sup> de los/as profesionales sobre la carrera del alumnado. Éstas nos permiten describir la identidad pedagógica producida en los programas, que se hace visible en los itinerarios tras finalizar la FP de base.

La estructura del sistema educativo delimita las vías posibles al finalizar los programas y éste es el marco que manejan las personas entrevistadas en la descripción de sus expectativas en relación a los itinerarios posibles del alumnado. En este aspecto es especialmente significativo diferenciar la posibilidad de la probabilidad: siguiendo de manera precisa la legislación, un/a alumno/a que cursa FPB puede seguir tanto la vía académica (obtener el GESO, cursar Bachillerato y estudios superiores) como la vía profesional (cursar CFGM, CFGS e incluso acceder posteriormente a la universidad por esta vía). Por supuesto, la transición al mercado de trabajo es también posible desde cualquiera de los niveles educativos. Con todo, las expectativas que recogemos en este apartado a la luz de las entrevistas remiten a la profesionalización del itinerario como la situación más probable; probabilidad que se fundamenta en la experiencia previa de los/as profesionales con los anteriores PCPI y PGS.

Como resultado del análisis realizado destacamos que la aproximación a las entrevistas desde la dimensión de la intermediación nos ha llevado a replantear algunos presupuestos que ordenan nuestro modelo de análisis. En este sentido, vamos a alterar la presentación de esta dimensión respecto a la de las dimensiones previas. Las preguntas en torno a la

---

<sup>147</sup> Puesto que este apartado se basa en las expectativas de los/as profesionales, cabe señalar que usamos aquí el término “expectativas” desde su sentido en la producción de identidad pedagógica y en el marco del proceso de selección propio de la relación pedagógica explicado en el tercer capítulo de esta tesis. No son únicamente deseos o preferencias, sino que remite a su consideración del itinerario futuro esperado del alumnado, que repercute, además, en la modulación de su práctica pedagógica. Utilizaremos el término “preferencias” cuando hagamos referencia a aquello que los/as profesionales prefieren o desean como itinerario futuro. En el caso de las referencias del alumnado, mantenemos el término expectativas en su sentido amplio.

intermediación se dirigen a conocer las expectativas que el equipo docente, orientador y directivo tiene sobre el futuro del alumnado. En este aspecto, sus respuestas no nos han permitido presentar directamente concreciones de la práctica pedagógica que podamos ubicar como realizaciones funcionales o críticas (u orientadas a la crítica). Sin embargo, el análisis nos ha llevado a plantear que las expectativas descritas inciden significativamente en las realizaciones en la incorporación y en la formación. Por tanto, no es una dimensión que podamos concretar, pero sí nos da información sobre la orientación que toman las concreciones en las dimensiones previas. Esta relación, que presentamos como resultado del análisis, destaca la influencia que tiene la estructura de la organización en las prácticas pedagógicas que en ella se desarrollan. En el caso de la FP de base, como ampliaremos en este apartado, la familia profesional y la oferta disponible se convierten en factores clave para explicar la orientación de las realizaciones.

La organización, sin embargo, no es el único elemento a considerar en la intermediación y en este aspecto replanteamos asimismo las relaciones propuestas en el modelo de análisis. En él, hemos diferenciado el contexto de socialización primaria del contexto de socialización secundaria. Al explicar el modelo y sus componentes, hemos mencionado el papel que puede jugar el entorno primario destacando su influencia en la incorporación y en la intermediación. El análisis de esta última dimensión lo confirma: el contexto de socialización primaria y las características del entorno influyen directamente en la intermediación del alumnado y, consecuentemente, en el sentido que adquieren estos programas en su proceso de transición. Así, ambos contextos quedan relacionados en todo el proceso en las diferentes dimensiones.

Desde otra perspectiva, el análisis de la intermediación nos ha llevado a identificar un cambio en el discurso de los/as profesionales sobre los programas: mientras que en la incorporación y en la formación se destaca su carácter compensatorio o compensatorio profesionalizador, en la intermediación se perfilan principalmente como contextos de transición al mercado de trabajo en un marco de precariedad. Así, al responder sobre



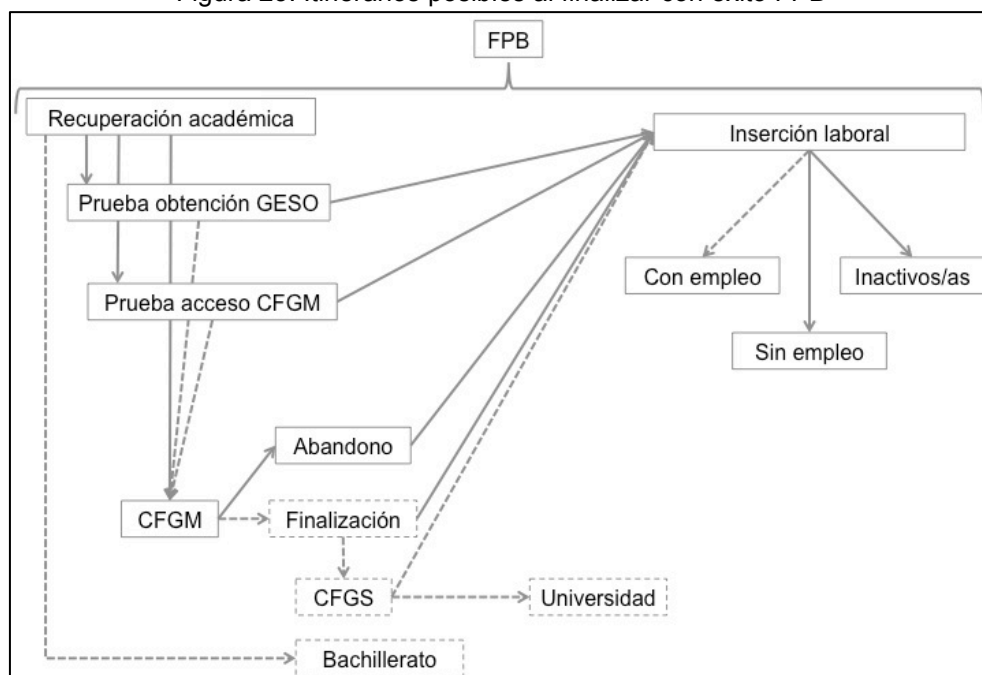
el momento de salida del programa, las respuestas hacen visible la tensión existente entre las preferencias y la realidad de los itinerarios. De manera generalizada, las preferencias se mantienen en la recuperación educativa, personal y social, y en la continuidad del itinerario formativo (TEE), mientras que el itinerario más probable descrito es la inserción laboral (TET).

Todo esto nos ha llevado a reordenar la presentación de esta dimensión, ya que las respuestas muestran que en la intermediación y en la descripción de los itinerarios futuros del alumnado, el discurso de la inserción es compartido. Desde esta consideración, iniciamos la descripción de esta dimensión con dos apartados en los que presentamos los itinerarios posibles y probables de FPB y PFCB desde las respuestas de los/as profesionales. Diferenciamos aquí los programas porque sus características resultan en itinerarios posibles distintos. Tras esto, presentamos los factores destacados como relevantes en esta dimensión incluyendo Estado, entorno primario, coyuntura económica y, por supuesto, organización educativa. Por último, describiremos qué elementos de las organizaciones nos han llevado a identificar diferencias entre ellas y su proximidad con las realizaciones funcionales u orientadas a la crítica.

#### **6.3.3.1. Itinerarios posibles y probables desde la FPB**

En la concreción de los itinerarios posibles tras cursar FPB, la primera diferenciación se plantea en base a los resultados obtenidos: si se ha aprobado el programa o si ha habido abandono a lo largo del curso. Comenzamos con la finalización con éxito y resumimos los itinerarios posibles en la figura 23, en la que indicamos con líneas discontinuas aquellas opciones señaladas como poco probables. La mención al éxito aquí es relevante: finalizar el programa y obtener el certificado correspondiente es un resultado exitoso en el itinerario educativo del alumnado. Sin embargo, lo que ocurre tras el programa, es decir, los itinerarios futuros, es valorado en otro sentido.

Figura 23: Itinerarios posibles al finalizar con éxito FPB



Fuente: Elaboración propia.

Las preferencias en relación a los itinerarios posibles para el alumnado que finaliza FPB y obtiene la certificación correspondiente quedan muy vinculadas a la recuperación académica y al acceso a la vía profesional del sistema educativo, esto es, a CFGM. Este itinerario es descrito como una opción que supondría el éxito tras el programa, enfatizando así el carácter de recuperación educativa profesionalizadora de estos contextos educativos. Un itinerario futuro que coincide, además, con el sentido que el alumnado da a estos programas en su itinerario educativo.

Sin embargo, este itinerario tiene varios obstáculos que dificultan su realización, quedándose más en el nivel de la posibilidad que en el de la probabilidad. El primer obstáculo en la recuperación académica es el propio acceso a CFGM, complicado por una normativa limitante y una oferta valorada como no adecuada a la demanda, especialmente en las familias profesionales más atractivas. El acceso del alumnado de FPB se dificulta al entrar en un proceso de admisión junto con el proveniente de la vía de ESO al que se le presupone una mejor nota media. Por tanto, finalizar con éxito la FPB no garantiza acceder al CFGM elegido.

Pero encima estos niños entran [a un CFGM] con una nota de 5. ¿Tú crees que eso es justo cuando están pidiendo notas de...? Claro, ¿qué pasa? Yo por ejemplo a los niños de 4º de la ESO, yo tengo muy en cuenta dónde va cada niño y me mato en el claustro, yo como todos, porque uno solo no, en la media que tenga. Porque claro, aquí una décima me lo deja en la calle o lo mete. Entonces claro, si van al [CFGM] de actividades físico-deportivas, yo sé que he de matarme para conseguir nota en ese niño, para que me lo cojan, porque si no es que lo dejan en la calle. Entonces aquí si resulta que: “Sí, es verdad, no equivale al graduado, es que la ley..., no equivale el título a graduado, [pero] es muy parecido y puede acceder a módulo”. Mentira, no puede acceder a módulo porque le das un 5, ¿a qué módulo va a entrar con un 5? ¿El que sobre? El niño, si lo que partimos es de que ha de estar motivado, tendrá que entrar en el que a él le guste. Entonces, un 5 no es una nota, claro, un 5, con un 5 no va a ningún lado. De hecho, los alumnos que tenían el PCPI se presentaban a módulo... ¡qué desesperación es cuando uno aprueba y no entras por nota, que es lo que ha pasado estos últimos años! Es que todo es más difícil muchas veces para ellos. Entonces eso se tendría que mejorar. Con un 5 o hay una parte reservada para los alumnos que vienen de una FPB, porque son alumnos que han abandonado, han hecho el esfuerzo y a lo mejor resulta que están más motivados que el que viene con una nota más alta, han hecho más esfuerzo [17\_FPB\_orient - 48:63].

El segundo obstáculo remite al mantenimiento en el CFGM, es decir, a completar con éxito el itinerario educativo comenzado. En este sentido, como hemos visto en algunos de los extractos de las entrevistas, los/as profesionales reconocen en base a su experiencia previa la dificultad que tienen estos/as jóvenes para finalizar con éxito un CFGM. Así pues, la rebaja de los contenidos y la adaptación de diferentes elementos de la práctica pedagógica son acciones que facilitan el mantenimiento y la finalización de la FPB, pero que dificultan la continuidad del itinerario en CFGM. Aparece aquí una tensión importante para los/as profesionales en torno a la dificultad que supone favorecer el éxito en FPB y, a su vez, facilitar el acceso, mantenimiento y finalización de un CFGM.

En relación a otras vías, las historias narradas como un gran éxito, y que son prácticamente anecdóticas, recogen aquellos itinerarios en los que el alumnado ha finalizado un CFGM y ha continuado en CFGS, en algunos casos, también en la Universidad. Estos casos, situaciones muy puntuales, pueden ser recuperados a modo de estrategia orientadora y

motivadora para no limitar las expectativas de estos/as jóvenes. En otro sentido, estos itinerarios orientados hacia la vía académica (Bachillerato) pasan a ser narrados como ocurrencias del alumnado, visibilizando que las expectativas de los/as profesionales no pasan por esta vía, sino que se dirigen a la profesional. En última instancia, visibilizan una reducción de las expectativas y una asunción del déficit educativo del alumnado.

Van a obtener el titulillo, se van a ir como graduados en Secundaria, se van a ir a un ciclo de Grado Medio y alguno quizás venga a hacer Bachillerato. No se lo aconsejamos, pero bueno, no se lo podemos prohibir. O sea, cuando un alumno acaba y tiene el Graduado y tiene la puerta abierta para decir: "Este es mi Graduado, que vale lo mismo que el de el que sacó un 9 en 4º de Secundaria. Yo quiero hacer Bachillerato de Humanidades o de Ciencias". Le podemos recomendar: "Mira, que tú llevas poca base, que te vas a estrellar, que tienes Física y Química que tienes Biología, que tienes Matemáticas", pero si: "No, que yo quiero, me buscaré la vida, que estudiaré". Adelante, haz tu primero de Bachillerato [2\_FPB\_direct-3:54].

Estas diferencias podrían hacernos pensar en diferentes realizaciones de la orientación: aquellas que amplían las expectativas del propio alumnado y aquellas que predeterminan la vía a la que van a poder acceder. Consideraríamos las primeras como orientadas a la crítica por no limitar los itinerarios e informar al alumnado de todas sus posibilidades y las segundas como funcionales, en cuanto que dirigen de manera directa a itinerarios de inserción.

En conjunto, la recuperación académica tras cursar con éxito FPB pasa principalmente por el acceso a CFGM, a pesar de reconocer los obstáculos que el alumnado encuentra para el mantenimiento y finalización del nuevo itinerario educativo. La confluencia de la realidad normativa y la experiencia previa conduce a que profesorado, equipo directivo y orientador acabe incidiendo en la inserción laboral como itinerario más probable para estos/as jóvenes.

La inserción laboral con la certificación obtenida en FPB se propone como una opción "menos mala" que la que supondría el acceso al mercado de trabajo en una situación de fracaso escolar, esto es, sin ninguna cualificación. Esta inserción se describe desde tres opciones: tener un

empleo, acceder al mercado de trabajo sin empleo o pasar del programa a la inactividad sin un sentido educativo ni laboral. En cualquier caso, las posibilidades de inserción laboral de estos/as jóvenes se reconocen como mínimas en la actual coyuntura de crisis socioeconómica. En el caso del acceso al mercado de trabajo con empleo, las opciones para el logro de un puesto de trabajo pasan fundamentalmente por dos factores: la inserción laboral a través del módulo de FCT y el capital familiar relacional.

La inserción laboral a través del módulo de FCT remite a experiencias formativas valoradas como muy exitosas. Como hemos visto en el análisis de la dimensión previa, siendo conscientes de esta posibilidad, en algunos casos la formación se orienta a una preparación explícita para potenciarla: el buen desempeño en las prácticas, la iniciativa del alumnado en la ejecución de tareas, la capacidad de desenvolverse en el espacio laboral y con los/as compañero/as son factores que pueden facilitar la inserción en la empresa, bien de manera directa porque necesite personal o bien posteriormente, entrando en bolsas de trabajo o por contactos entre empresa y organización educativa.

La segunda opción de inserción laboral remite a las posibilidades que pueda ofrecer el entorno de socialización primaria: la modalidad de adscripción familiar se presenta así como una expectativa de itinerario futuro para estos/as jóvenes. Los puestos de trabajo que pueda proporcionar el entorno, principalmente en el negocio familiar, se proponen como una salida laboral para el desarrollo de la transición profesional. La referencia a este itinerario futuro es representativa del papel que los/as propios/as profesionales otorgan al programa en el itinerario del alumnado. El programa en sí es insuficiente para completar la transición profesional, especialmente en un contexto de crisis económica en el que el mercado de trabajo no ofrece posibilidades para trabajadores/as de baja cualificación y el entorno primario pasa a suplir el rol que pueda jugar la formación. Sin lugar a dudas, este itinerario posible conduce a cuestionar el sentido de esta formación cuando es el entorno familiar el que acaba facilitando el logro de la transición profesional.

Como tercera posibilidad, y minimizando también los efectos del programa en el itinerario futuro, se recogen aquellas situaciones en las que los/as jóvenes pasan a no tener ninguna actividad y en las que, por tanto, no hay ni inserción laboral ni recuperación académica.

Otras a lo mejor en el centro donde han hecho prácticas pues están contentos, las llaman para trabajar y eso, y bien, pero hay muchas que también acaban sin hacer nada, sin hacer nada. Están en casa pues porque el acceso al mundo laboral no está bien hoy en día para nadie en estos momentos de crisis y eso. Está difícil. Aquí les intentamos hacer ver que contra más formadas estén mejor para ellas, pero es complicado, ya te digo, por el entorno que tienen. Tienen unas situaciones personales complicadas [16\_FPB\_docent-44:21].

Las opciones para el alumnado que abandona el programa o lo finaliza sin obtener ningún certificado recogen asimismo la continuidad educativa y la inserción laboral como posibilidades, tal y como recogemos en la figura 24. En ella hemos añadido a la diferenciación de líneas continuas y discontinuas la indicación de la edad de acceso a los posibles programas que pueden dar continuidad al itinerario educativo.

Figura 24: Itinerarios posibles al no finalizar FPB



Fuente: Elaboración propia.

En el caso de la continuidad educativa, el itinerario pasa por acceder a otra FPB, a un PFCB o a otros contextos formativos en los que poder obtener alguna cualificación. Es el caso del acceso a la EPA, a la educación no formal o a los servicios de empleo estatales (Servicio Público de Empleo Estatal, SEPE en adelante) y autonómicos (Servicio Valenciano de Empleo y Formación, SERVEF en adelante). En cualquiera de los casos, como hemos explicado al definir el perfil legislativo del

alumnado de estos programas, la edad se convierte en una limitación para acceder a todas las opciones, a excepción de la formación ofrecida en las ESAL.

En el caso del acceso a FPB y PFCB, sus posibilidades son reducidas en base al baremo establecido. En el caso de la EPA, el tiempo de espera hasta alcanzar la mayoría de edad puede suponer el desenganche de la formación. En el caso de los servicios de empleo, es la oferta específica del territorio la que determinará las posibilidades para estos/as jóvenes. En definitiva, el fracaso en FPB mantiene a este alumnado en una zona de riesgo, prácticamente de exclusión educativa, dadas las limitaciones para continuar su formación en contextos formales y no formales.

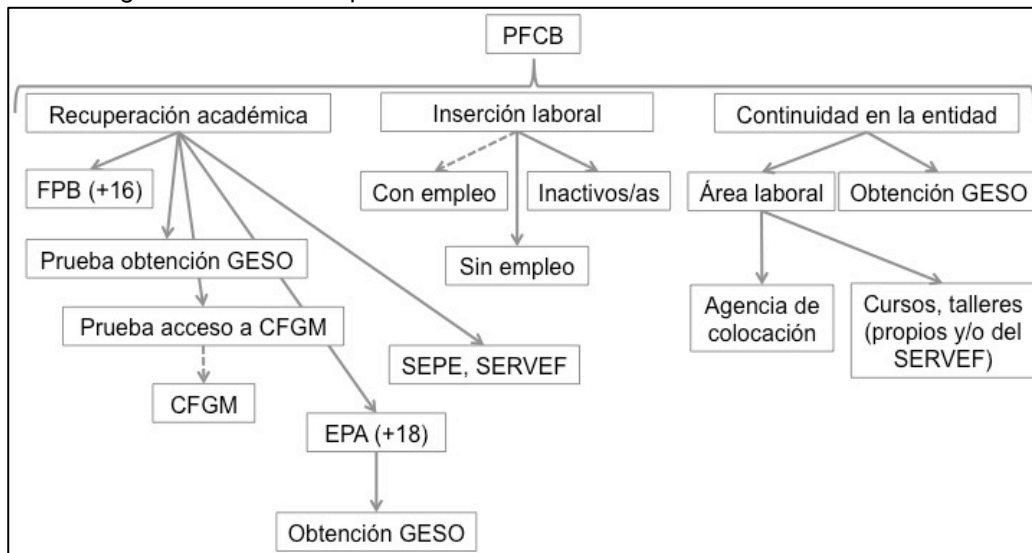
En el caso de la inserción laboral, las opciones son las mismas que al finalizar con éxito FPB con el agravante de no tener ninguna cualificación, lo que posiciona en una mayor dificultad para optar a un puesto de trabajo. Además, en el caso de que el abandono sea previo a la realización del módulo FCT, la opción que facilita dicho período no llega a ser viable para este alumnado. Por tanto, la adscripción familiar queda como el posible itinerario laboral, entrando ya en juego agentes externos al sistema educativo.

#### **6.3.3.2. Itinerarios posibles y probables desde los PFCB**

La especificidad de los PFCB supone una diferencia notable en los itinerarios futuros del alumnado. Hemos visto previamente que estos programas son descritos como un “callejón sin salida”, como un contexto educativo limitante de las opciones del alumnado por la falta de puentes con otros contextos educativos y por los obstáculos derivados de la edad como criterio de acceso a diversos programas. Así pues, en el caso de los PFCB hemos optado por recoger en una misma figura los itinerarios probables al finalizar con éxito o al abandonar el programa (figura 25). No es una cuestión menor: visibiliza que tener un certificado de PFCB no altera de manera significativa los itinerarios futuros del alumnado. Una situación patente en las expectativas de los/as profesionales respecto al

futuro de estos/as jóvenes. De nuevo, surge la cuestión previamente planteada: ¿cuál es el sentido de estos programas si no suponen ninguna mejora en el itinerario educativo y/o laboral del alumnado que los cursa?

Figura 25: Itinerarios posibles al finalizar con éxito o al no finalizar PFCB



Fuente: Elaboración propia.

La recuperación académica tras los PFCB queda supeditada principalmente a la realización de pruebas para la obtención del GESO o para acceder a los CFGM. En ambos casos, dichas pruebas mantienen los ya comentados inconvenientes respecto a la FPB: primero, la problemática por la reducción del nivel de exigencia. En segundo lugar, destacan las dudas atribuidas al alumnado considerando que sus propias expectativas quedan marcadas por las diferencias entre vías educativas. Unas dudas que contrastan, en parte, con las respuestas obtenidas en los cuestionarios, tal y como hemos visto previamente.

Son alumnos que si acaban aquí, en la rama o en la familia de Administración, pueden inscribirse en FPB, pero no se les convalida el curso, sino que se les convalida algunas asignaturas específicas de la familia. Esa es una [salida], pero no es vinculante. Es decir, los alumnos de ESO o alumnos que estén realizando un absentismo también pueden matricularse en una FPB. A su vez, lo que te he comentado también a lo largo de la entrevista, ellos saben que se pueden inscribir en la prueba del graduado de la ESO, porque saben que si tienen la ESO también pueden pasar a un Ciclo de Grado Medio. Pero también saben que ninguno lo ha llegado a hacer, creo que por miedo, yo diría que por ser una expectativa muy alta para ellos. Se planteaban hacer la prueba de acceso a Grado Medio porque lo que te digo, ellos al final lo que quieren hacer es un Grado Medio [1\_PFCB\_docent-23:59].



El acceso a FPB o a la EPA queda asimismo limitado por la edad. En el caso de la última, es la intención de obtener el GESO la que explica el posible acceso a dichas organizaciones. Sin embargo, las expectativas de los/as profesionales no son muy firmes al respecto por el tiempo de espera para acceder a las mismas. En el mismo sentido se plantean dudas respecto al acceso a la formación ofrecida desde el SEPE o desde el SERVEF.

Un itinerario posible que se plantea en el caso de los PFCB remite a la especificidad propia de las organizaciones que imparten estos programas: las ESAL. En este aspecto, y retomando el uso que las organizaciones pueden realizar del programa como medio para que los/as jóvenes entren al circuito formativo ofrecido, las expectativas de estos/as profesionales incluyen la continuidad en la propia organización. En estos casos, los itinerarios formativos se dirigen principalmente a dos ámbitos respondiendo a las necesidades que se presuponen al alumnado. En primer lugar, hay programas específicos para la obtención del GESO, siendo éste uno de los objetivos principales por el que los/as jóvenes acceden al programa, tal y como ha confirmado el análisis de los cuestionarios. Así, en los casos en los que la edad no permite acceder a una EPA, la propia organización puede facilitar esta finalidad. Un segundo ámbito queda orientado al mercado laboral. En este aspecto, algunas de las organizaciones cuentan con un servicio propio de intermediación laboral y/o con contactos con empresas u otras organizaciones que puedan actuar en este sentido. Además, también ofrecen formación dirigida a favorecer la inserción laboral del alumnado. En cualquier caso, cabría subrayar que esta continuidad en la entidad es resultado precisamente de las carencias propias de los PFCB, de su insuficiencia para mejorar la situación del alumnado y facilitar la recuperación académica y/o la inserción laboral.

En cuanto a la inserción laboral como itinerario posible, las opciones son muy similares a las planteadas en la FPB. En este sentido, aparecen de nuevo los factores facilitadores de dicho proceso. Como propio del programa, el módulo FCT; como factor externo a la organización

educativa, el entorno primario y la posible adscripción familiar. Asimismo, la coyuntura de crisis económica es descrita como un obstáculo para la inserción de estos/as jóvenes que, en momentos de bonanza económica, no tuvieron excesivas dificultades para conseguir un puesto de trabajo. También aparece la inactividad como posible itinerario futuro en la misma línea en la que se plantea en la FPB. Bajo esta última opción, como vemos en la cita, reaparecen cuestiones generacionales, así como la relevancia del entorno primario como facilitador de esta situación.

El que puede encontrar un trabajo porque tiene algún contacto familiar se pone a trabajar o algunos a raíz de las prácticas profesionales, si han sido excelentes, se les llama desde esas empresas, eso también ha ocurrido y están trabajando ahí. Y otros, pues alguno intenta volver a estudiar Bachillerato y tal, pero es lo más raro. Y los demás, pues no sé, se irán a su casa. Es que no tengo ni idea de si seguirán estudiando... a ser un poco "ni-nis". Es que es complicado. Partimos de una base muy mala ¿eh? Partimos un poco de lo mejor de cada clase, entonces es complicado. Un éxito del 100% sería impensable. Hombre, con medios y con dedicación, y si en vez de grupos de 15 tuviéramos de 5, pues por supuesto que iría mucho mejor, pero son muy caros estos programas (se ríe) [6\_PFCB\_docent-16:41].

En conjunto, itinerarios posibles y probables de ambos programas dejan ver que las expectativas de los/as profesionales se orientan hacia la inserción laboral, aunque manifiesten que preferirían que el alumnado continuara su formación en un CFGM. Recuperando las respuestas del alumnado en relación a sus propias expectativas, es destacable que la obtención del GESO y la continuidad en CFGM sea el sentido que atribuye a estos programas en su itinerario, un sentido educativo orientado a la vía de FP. De este modo, el "uso" del programa que pretende hacer el alumnado corresponde al sentido legislativo de la FP de base en cuanto a la recuperación del itinerario educativo previo y la continuidad en CFGM. Así pues, corresponde a las preferencias (que no expectativas) del profesorado.

### **6.3.3.3. Agentes implicados en la intermediación**

Las expectativas en la intermediación visibilizan el papel que juegan factores externos al sistema educativo en el itinerario futuro del alumnado

tras su paso por estos contextos educativos. En este aspecto, el sentido educativo de los programas en el proceso de transición de estos/as jóvenes se ve minimizado por la incidencia de dichos factores. El discurso de la oportunidad, presente en la FPB más que en los PFCB al describir el proceso de incorporación y formación, se diluye así en la reflexión sobre lo que se espera que suceda en el itinerario futuro del alumnado. Esta cuestión evidencia cómo las referencias que en otros momentos se hacen al individuo como protagonista de su proceso biográfico y como responsable necesario de su cambio encuentran un obstáculo en la intermediación. Así pues, aun cuando el/la alumno/a apruebe el programa y haya cumplido con todas las demandas hechas desde la organización educativa, encuentra límites que dificultan la continuidad de su itinerarios. Si nos situamos en la visión del propio alumnado, el sentido educativo propedéutico que da a los programas apunta a tensiones con la realidad encontrada al finalizarlos.

Pasamos ahora a concretar los factores descritos en la intermediación como relevantes en el proceso de transición del alumnado de FPB o PFCB: el Estado y la legislación que regula los programas, el entorno familiar y social y la coyuntura económica. Por último, explicaremos las características de las organizaciones que inciden en la intermediación y, por tanto, también en las dimensiones de incorporación y formación. En este aspecto, y retomando el modelo de análisis, destacamos los elementos organizacionales que pueden explicar las diferencias entre unas y otras realizaciones.

#### **6.3.3.3.1. El Estado como agente en la intermediación: las constricciones del sistema educativo**

A lo largo de toda esta tesis y desde diferentes perspectivas hemos concluido que los programas de FP de base son contextos educativos que, en el conjunto del sistema educativo, adquieren un sentido segregador del alumnado en riesgo de fracaso escolar o de abandono educativo temprano. Estas características resultan principalmente de la

legislación que les da forma: sus criterios de acceso, los contenidos y objetivos que se les asignan, así como las conexiones con otros niveles educativos los convierten en programas limitados y limitantes.

Tanto por la legislación que los regula de manera directa como por la legislación que regula los programas a los que teóricamente es posible acceder tras cursar FPB, el alumnado encuentra obstáculos para continuar con su itinerario. Así pues, las vías educativas que ofrece el sistema tienen en el marco de la LOMCE unas condiciones selectivas mantenidas bajo el discurso de la calidad y la igualdad que conforman un sistema poco comprensivo. El primer obstáculo en la intermediación es la actual prueba final de ESO en la que se diferencia la opción de enseñanzas académicas o de enseñanzas aplicadas. Ambas dan continuidad en Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño y Enseñanzas Deportivas de Grado Medio. La diferenciación más significativa es que la primera da acceso sólo a Bachillerato, mientras que la segunda lo da sólo a CFGM. A esta separación de vías mediante la prueba final de ESO se suma el obstáculo del acceso a CFGM al que nos hemos referido previamente. De esta manera, aunque la FPB pueda tener un sentido de recuperación educativa, los obstáculos para llegar a realizarla fortalecen su sentido de programa de transición al mercado de trabajo. En última instancia, esta situación evidencia las posibilidades de los/as jóvenes en riesgo de fracaso escolar o abandono educativo temprano, que quedan en una zona de riesgo de exclusión en el espacio educativo. Además, hace visible las limitaciones comprensivas del sistema educativo, señaladas de manera explícita por aquellas organizaciones con una orientación crítica hacia el mismo.

Es que creo que hay una desconexión entre el colectivo al que se dirige, lo que es el programa y los requisitos del programa. Si lo que queremos es seguir demostrando que hay unas personas que por su razón social no pueden y que son tontos y que hay que apartarlos, pues sí, está bien pensado. Pero si lo que queremos es integrar a las personas que mejoren y que luego en los estudios estos PISA y no sé qué no salgamos como los últimos de la cola y tal, pues tendremos que pensar en cómo hacerlo [2\_PFCB\_orient-31:50].

Uno de los aspectos destacados como concreción de esta desconexión de la legislación con la realidad educativa se dirige a subrayar la insuficiencia e inadecuación de la oferta. La planificación de la política educativa presentada en el quinto capítulo de esta tesis<sup>148</sup> plantea una distribución insuficiente de la oferta. En primer lugar, porque sólo algunas organizaciones imparten estos programas:

Pues no sé qué más se podría hacer... si hubiera más centros que ofertaran más Programas de Cualificación Básica, que hubiera un compromiso de todos los centros, de todos los centros públicos que ofertaran al menos una Formación Profesional Básica, de forma que cualquier alumno tuviera una Formación Profesional Básica cerquita de su casa. Eso sería interesante [5\_FPB\_orient-34:53].

Una disposición de la oferta en la que, además, entra en juego la distinción de la organización educativa que supone ofrecer o no estos programas. Disponer o no de estos programas perfila la organización en un sentido u otro, hecho que puede repercutir en la elección de las familias en la incorporación, como hemos recogido en el modelo de análisis. Una explicación que pone en juego argumentos políticos y sociales además de los educativos, como recoge la siguiente cita.

Por eso están aquí. A ver, hay colegios privados de pago que no tienen FP de base, ¿por qué? Pues sus alumnos no lo necesitan, ¿por qué? No entiendo por qué. ¿Qué pasa, que a FP de base es donde han de ir los pobres? Es un programa específico, no es para lo que ellos dicen alumnos cortitos o que les cuesta. No, no, es un tema social [1\_FPB\_orient-2:81].

En segundo lugar, la insuficiencia en número de programas se traslada asimismo a su contenido: la familia profesional ofrecida se convierte en un factor fundamental en el éxito de los programas y, por consiguiente, explicativo también del abandono. Las preferencias de los/as profesionales se dirigen hacia programas con un importante componente manual que descargue a su vez los contenidos más teóricos o abstractos. Recordemos que esta preferencia es, además, uno de los criterios que define al alumnado de estos programas, bien porque son sus intereses

---

<sup>148</sup> Concretamente, en la sección 5.2 (Organizaciones educativas autorizadas para impartir FPB y PFCB) y en la 5.3 (Distribución geográfica de los programas: la localización de la FP de base en la ciudad de Valencia).

personales o bien, como recoge el siguiente extracto, por un déficit educativo previo.

Y luego pues el problema es ese, que hay alumnos que quieren hacer otras cosas. O sea, yo por ejemplo no entiendo, nunca he entendido muy bien de cuando estaban los PCPI, nunca he entendido muy bien un PCPI de Administrativo. Todo esto yo lo entiendo muy bien más para tipos de actividades más mecánicas, más manuales, más que es a veces lo que ellos te piden: "Yo es que quiero peluquería", "Yo es que quiero cocina" "Es que quiero...". Entonces es que depende del..., nosotros tenemos el de Administrativo y el de Informática y entonces de Administrativo pues yo nunca lo he visto como un programa para este tipo de alumnos, porque es que necesitan saber cosas. Este año me dicen que hay alumnas que no saben si van hacer un cambio y al final no han sabido entender cuándo van a comprar una cosa y les devuelven, no entienden ni eso. Entonces es difícil [7\_PFCB\_direct-60:35].

Los/as profesionales reconocen que cursar una familia profesional no elegida por el alumnado es un factor que facilita el abandono, con las consecuencias que esto puede tener en su itinerario. Como hemos comentado al describir el proceso de admisión, el alumnado indica su preferencia, que es considerada en la baremación, pero no es determinante en la incorporación al programa. Dado el reparto de familias profesionales en el conjunto de la oferta, la probabilidad se dirige a entrar a un programa de la familia de Administración y Servicios o de familias próximas a ésta.

Para ilustrar las consecuencias que esto tiene en los itinerarios producidos, a partir de la información de las entrevistas proponemos la tabla 28, en la que recogemos las referencias al abandono esperado en el curso académico. Son previsiones y, además, no es un aspecto que hayamos podido contrastar haciendo un seguimiento de los itinerarios del alumnado, por lo que son una aproximación al abandono. Con todo, nos parece relevante en cuanto ilustrativa de la incidencia de la familia profesional en los itinerarios.

Tabla 28: Abandono estimado en los programas por familia profesional

Programa	Familia profesional	Abandonos estimados
1_FPB	Administración y Gestión	8 de 15
2_FPB	Administración y Gestión/Informática y Comunicaciones	2-3 de 15
3_FPB	Administración y Gestión/Informática y Comunicaciones	6 de 15
4_FPB	Administración y Gestión/Informática y Comunicaciones	6 de 15
5_FPB	Electricidad y Electrónica	2 de 15
6_FPB	Administración y Gestión	7 de 15
7_FPB	Administración y Gestión	15 de 15 (un grupo)
10_FPB	Electricidad y Electrónica	1 de 15
12_FPB	Transporte y Mantenimiento de Vehículos	3 de 15
13_FPB	Fabricación Mecánica	2/3 de 15
15_FPB	Imagen Personal	2 de 15
16_FPB	Imagen Personal	1 de 15
17_FPB	Administración y Gestión	2 de 15
2_PFCB	Transporte y Mantenimiento de Vehículos	1 de 15
5_PFCB	Hostelería y Turismo	1 de 15
6_PFCB	Agrojardinería y Composiciones Florales	3-4 de 15
7_PFCB	Comercio y Marketing	2-3 de 15

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas.

Las expectativas respecto al itinerario futuro varían en función de la familia profesional en la que se sitúa el programa. No es el único factor, como se puede ver en el caso de las tres organizaciones que imparten el programa de Administración y Gestión e Informática y Comunicaciones, pero sí es un elemento que diferencia de manera significativa las posibilidades tras FPB o PFCB. De esta manera, el Estado, la oferta formativa que dispone y cómo la distribuye se convierte en un agente que interviene en la intermediación, así como, por consiguiente, en la incorporación y en la formación. La política educativa se presenta, por tanto, como condicionante de las realizaciones educativas y de los itinerarios producidos.

#### **6.3.3.3.2. Posibilidades y limitaciones del entorno: la adscripción familiar como intermediación**

Las expectativas de los/as profesionales respecto a los itinerarios de este alumnado pasan por la adscripción familiar como una modalidad facilitadora de la transición profesional. Tanto por las limitaciones del

programa como por la coyuntura socioeconómica, la familia se convierte en un factor de protección respondiendo de este modo a las características propias del modelo mediterráneo (Serracant, 2012; Walther y Stauber, 2006) en el que la red familiar y el entorno primario se convierten en un factor de protección social ante el complejo proceso de transición que afrontan los/as jóvenes. Sintetizando lo propuesto en la contextualización de este análisis presentada en la primera sección de este capítulo:

El modelo de trayectoria lineal “tipo fordista” –mayor nivel educativo garantizaba mejor posición en la jerarquía laboral a la vez que suponía un período juvenil más extendido y su ausencia producía los resultados inversos simétricos– se descompone en trayectorias muy personalizadas donde los títulos académicos se consideran muchas veces condición necesaria, pero en ningún caso suficiente ni garante de trabajo o carrera profesional y donde, en todo caso, la ralentización y dificultad de esas trayectorias hace que un gran grupo de efectivos juveniles –los que no tienen capital relacional familiar– pasen a ser parte del sector más débil y sumergido (o semisumergido) de la sociedad del riesgo (Alonso, 2001, p.76).

La relevancia que adquiere el capital relacional familiar pone en duda, como comentábamos previamente, el sentido de los programas y su finalidad en el proceso de transición de los/as jóvenes que lo cursan. Dada la certificación propia de los programas y la formación en los mismos, FPB y PFCB son insuficientes. Así, aunque las características del modelo mediterráneo repercutan en todos los niveles educativos, la situación de este alumnado es especialmente vulnerable porque dispone de menos recursos educativos para encontrar un empleo a través de vías formales. En el marco de las políticas de inserción, el hecho de que se minimicen las posibilidades propias de la FPB y de los PFCB refuerza su carácter instalador en la precariedad: el paso por los programas no facilita la movilidad de una zona a otra del espacio educativo (de la inserción a la integración), sino que son los factores familiares y la coyuntura socioeconómica los que acaban teniendo un mayor peso en este sentido.

El papel que puede tener la adscripción familiar se explica tanto por las limitaciones del programa como por la coyuntura de crisis y las



características del modelo productivo en el Estado español. La destrucción de empleo, especialmente de baja cualificación, y las demandas laborales posicionan a estos/as jóvenes en una situación de riesgo en el mercado de trabajo, como hemos visto al contextualizar el análisis.

Lo tienen muy jodido, siendo realistas. Yo eso no se lo voy a decir nunca a ellos, pero lo tienen muy jodido. En una sociedad donde se mide la productividad de las personas, estos alumnos, ciertos alumnos, son muy poco productivos. Son muy dignos, totalmente dignos, son fantásticos por alguna parte, pero productivamente en una sociedad económica no sirven para nada. Entonces es muy peligroso que a este alumnado le quieras exigir a lo mejor una formación, pero luego tampoco hay una relación laboral con la formación que tengan, ¿no? A día de hoy, en la sociedad en la que vivimos, los contratos siempre están por debajo de las condiciones que por cotización, por contrato, por lo que sea este alumnado que puede salir con un FPB de título 1 va a adquirir un trabajo que a lo mejor lo va a chafar cualquier otra persona; o, sin titulación o vete tú a saber [17\_FPB\_docent-47:41].

Las posibilidades de los/as jóvenes con baja cualificación para competir en un mercado laboral que exige flexibilidad a sus trabajadores/as son reducidas. Además, como recoge el extracto previo, la reducción de empleo facilita las situaciones de desajuste entre cualificación y puesto de trabajo ocupado, principalmente con personas ocupando un puesto inferior a su formación. Estas situaciones no sólo contextualizan los itinerarios posibles del alumnado, también influyen en las preferencias (y en algunos casos, en las expectativas) de los/profesionales: el itinerario educativo ha de pasar por una continuación de la formación. Así pues, la insuficiencia de los programas es una constante en sus respuestas.

El éxito para mí sería conseguir estudios y conseguir trabajos, pero yo quiero que consigan trabajos con cualificación detrás, porque si no, no saldrán de ahí nunca. Si cuando acaban FPB se ponen a trabajar, siempre tendrán trabajos flojos, entonces yo quiero que aunque se pongan a trabajar, continúen con el grado medio y luego con el superior. Tienen que ir a más, sigo pensando que el estudio es lo que les sacará de pobres [17\_FPB\_orient-48:45].

En este aspecto hay diferencias significativas entre familias profesionales que nos llevan a poner también en relación la planificación política de la oferta educativa con las características del entorno productivo. De este

modo, las familias profesionales que corresponden con las demandas laborales del entorno plantean mayores expectativas de inserción laboral, sobre todo a través del módulo de FCT. La oferta formativa de la organización se mantiene así como un factor explicativo y diferenciador de las expectativas.

Yo creo que muchos de ellos se insertarán a nivel laboral porque esta FPB en concreto tiene bastante salida, bastante demanda, yo creo que habrá por lo menos un 40% que se inserten a trabajar, porque lo necesitan. Las familias lo necesitan y ellos lo quieren. Y otro porcentaje importante digamos que se pondrá a seguir un CFGM. Aquellos que consigan obtener nota (silencio) pero bueno... 40 o quizás más gente, quizás, diría yo, un 60% de gente que directamente se inserta en el mercado laboral y me imagino que se matricularán a sacarse el graduado por la escuela de adultos, porque se lo decimos, por activa y por pasiva [5\_PFCB\_orient-30:34].

Unas expectativas que, vemos de nuevo, mantienen la insistencia en la necesidad de continuar la formación: la obtención del GESO y el acceso (que no implica mantenimiento y finalización) a CFGM.

#### **6.3.3.3. La orientación de la selección a la intermediación: las características de la organización**

Del análisis de las entrevistas hemos concluido que las posibilidades de intermediación de la organización educativa se convierten en el elemento que en mayor medida condiciona la orientación que toman las realizaciones educativas en la incorporación y en la formación. De manera específica, son la familia profesional del programa y la oferta educativa de la organización las que modulan las realizaciones en un sentido u otro concretándose en acciones como, por ejemplo, la gestión de la carga horaria y la priorización de unos módulos respecto a otros.

En relación a la familia profesional, tanto por la relación con el entorno productivo como, principalmente, por la inclinación del alumnado hacia la actividad manual, la oferta disponible de familias profesionales parece ser contraria a la demanda. Las diferencias entre familias son notables: las experiencias en las organizaciones educativas varían desde no poder

constituir un grupo por la falta de alumnado o incluso llegar a perderlo por el abandono, a tener alumnos/as en lista de espera como para poder conformar varios grupos del mismo programa.

La oferta educativa de la propia organización para dar continuidad al itinerario educativo, es decir, la intermediación, es la que parece justificar en mayor medida las decisiones tomadas en la incorporación y en la formación. Esta cuestión nos lleva a afirmar que no es tanto el tipo de organización o incluso la titularidad de la misma la que inclina las realizaciones hacia la funcionalidad o hacia la crítica: las organizaciones educativas adaptan su formación en cuanto práctica pedagógica a su oferta. Como ejemplo de acción organizacional, disponer de un CFGM que pueda dar continuidad a la FPB se utiliza como un factor de orientación y motivación para el alumnado, que ve en la propia organización la continuación de su itinerario. Hacia este mismo sentido se dirige en ese caso la práctica pedagógica.

Desde la perspectiva de la organización, la siguiente cita muestra cómo esta disponibilidad de oferta puede facilitar la continuidad del itinerario educativo, siendo ésta la principal expectativa hacia su alumnado. De ahí que uno de los horizontes que describe el/la directora/a sea solicitar un CFGM. Además, subraya otra cuestión relevante relativa a la dimensión de formación: la diferente forma que toma la práctica pedagógica en las organizaciones incide en el itinerario educativo producido.

La Formación Profesional Básica no da una titulación, entonces hemos de aspirar a acompañarlos hasta que terminen el Ciclo Formativo. Otros, alguno, bueno, pues abandonará, ya se quedará en casa, porque mientras han estado acompañados por el colegio, los padres se han fiado, pero luego ya dejarlos en los ciclos formativos de otros centros que a lo mejor no hacen ese acompañamiento tan directo, pues ya se pierden. Por eso uno de los horizontes es poder en el futuro tener una oferta de ciclo formativo específico que les permita seguir. Entonces cuando ya tengan una titulación, bueno, o sea, un mundo laboral o seguir con la formación, ¿no? Pero ya los has dejado con una edad y con un proceso madurativo que les permite afrontar ellos solos [17\_FPB\_direct-49:39].

La relación entre oferta disponible y orientación de la intermediación se mantiene en prácticamente todas las organizaciones. Sin embargo, no todas tienen las mismas posibilidades en la configuración de su oferta educativa.

Los IES tienen una estructura más rígida en este sentido: no todos disponen de CFGM para dar continuidad al itinerario educativo en la vía profesional. En la misma situación se encuentran los CP, que no tienen por qué disponer de una oferta que dé continuidad y, además, añaden el factor privado: pueden disponer de un CFGM, pero no tienen por qué tenerlo subvencionado, lo que puede limitar la continuidad de determinado alumnado. A pesar de estas limitaciones de IES y CP, hemos visto que la oferta de FPB está principalmente distribuida en estas organizaciones. Esta localización de la oferta pone de nuevo de relevancia el papel que juegan la planificación de la política educativa y la configuración de la oferta de las organizaciones en las posibilidades de intermediación desde estos programas.

En el caso de los CIPFP y de los CPFP hay mayor posibilidad de continuidad por la oferta disponible al ser centros especializados en las enseñanzas de FP. En estas organizaciones es la concreción de las familias profesionales disponibles la que da cuenta de los itinerarios educativos que se perfilan para estos/as jóvenes. En este sentido, el mantenimiento en la misma familia profesional puede facilitar la continuidad en la organización, sobre todo cuando ésta sea de interés para el alumnado.

Las ESAL presentan también una continuidad formativa posible con limitaciones derivadas de sus características como organizaciones del tercer sector. En estos casos, es especialmente significativa la incidencia que realizan las propias organizaciones en la formación e intermediación que pueden ofrecer al alumnado. Así, los objetivos se marcan en la obtención del GESO y en la realización de diferentes cursos para mejorar las posibilidades de inserción laboral.

Entrevistadora: Y, ¿qué expectativas tienes tú que ocurra con los chavales de este año cuando finalicen?, ¿qué expectativas de continuidad?, ¿qué crees que van a poder hacer?

Docente: A ver, hoy por hoy no lo sé, no sé qué pueden hacer los chavales una vez acaben pero con el tema de... O sea, es que este curso, siento volver a lo mismo, pero es que este curso es una cagada, es una cagada total, porque no hay... ¿Qué haces ahora? ¿otro PFCB? Entonces haces cursos del SERVEF y entras en la dinámica de solamente hacer cursos hasta que se acabe la dinámica de los cursos (...) Claro, es que luego ni siquiera pueden volver al instituto, o sea, tienen que... pues a cursos del SERVEF ¿y qué? [2\_PFCB\_docent-30:39].

La “dinámica de los cursos” supone la sucesión de formaciones principalmente de corta duración ofrecidas a las personas desempleadas con el objetivo manifiesto de mejorar su empleabilidad. Esta dinámica remite a uno de los elementos que definen las políticas de inserción: su especificidad estratégica focalizada en una población a la que se le atribuye un déficit o carencias que dificultan su integración social. En este aspecto, la entrada a esta dinámica es planteada como la instalación en la precariedad como itinerario futuro de este alumnado. Manteniendo su vinculación a la entidad o derivando a otras entidades para dar continuidad al itinerario educativo, la formación que ésta puede ofrecerle se queda en los límites de las políticas de inserción, en la zona de inserción entre la integración y la exclusión. En este aspecto, como hemos visto al describir las realizaciones en incorporación y formación, la orientación crítica de las organizaciones encuentra obstáculos en la estructura del sistema educativo.

En síntesis, aunque el análisis de la intermediación no nos ha posibilitado presentar concreciones educativas y situarlas como realizaciones funcionales o críticas, sí nos ha permitido ver la relevancia que esta dimensión tiene en todo el proceso educativo. En este aspecto, las respuestas de los/as profesionales sobre los itinerarios del alumnado quedan próximas a la continuidad en CFGM como destino esperado y a la transición al mercado de trabajo como destino probable. Así pues, a pesar de ciertas acciones e intenciones con un sentido crítico desde algunas organizaciones educativas, la realización orientada a la crítica encuentra

límites en la intermediación derivados de la estructura que reafirman la situación de estos programas en la inserción.

El peso que adquiere el contexto primario y el entorno como agente facilitador de itinerarios destaca una limitada incidencia de estos programas en el tránsito de estos/as jóvenes de la inserción a la integración. Así pues, aunque el sentido legislativo de la FP de base se dirija a evitar el fracaso escolar, a reducir el abandono educativo temprano y a facilitar la continuidad educativa, los itinerarios producidos quedan dirigidos en mayor medida a la transición profesional.

El éxito en los programas, entendido como su finalización y la obtención del certificado correspondiente, suma un título al itinerario educativo recorrido por estos/as alumnos, siendo la formación un factor de protección en el mercado de trabajo. Ahora bien, desde dicho punto, la dificultad en su transición reside en lograr una continuidad, un recorrido estable en un marco estructural educativo y laboral que dificulta este proceso especialmente para determinados colectivos. En este aspecto, y centrado en la descripción del mercado de trabajo, Alonso (2001, p.104) propone:

Mercado máximamente flexibilizado que para los contextos más empobrecidos, o con nula capacidad de formación e información acaba generando un caos, no creativo precisamente, sino destructivo de las instituciones y demolidor de las esperanzas personales, y en el que las pobres estrategias adaptativas de todos los colectivos (generalmente atesorando credenciales formativas muchas veces absolutamente devaluadas desde el mismo momento de su oferta) especialmente los más débiles, sólo sirven para consagrar la desigualdad.

De las propias entrevistas se deduce la devaluación de la credencial formativa obtenida en la FP de base, que produce itinerarios instalados en la precariedad en el marco de la inserción. Esta producción es resultado de contextos educativos específicos en los que, como derivamos del análisis, las posibilidades de intermediación configuran diferencialmente la práctica pedagógica. Una posibilidades en las que la oferta educativa de las organizaciones y la planificación de la política educativa en el nivel de FP de base tienen una incidencia muy significativa.

#### **6.3.4. Síntesis del análisis de las realizaciones educativas**

La estructuración del análisis en las tres dimensiones (incorporación, formación e intermediación) nos ha llevado a diferenciar concreciones que hemos situado como realizaciones educativas funcionales u orientadas a la crítica en el marco de los mismos programas educativos. Este uso diferencial que se hace de los programas en los contextos educativos específicos, que sintetizamos a continuación como cierre de este capítulo, es fundamental en el estudio de la producción social de itinerarios.

En la dimensión de la incorporación hemos visto las diferencias entre la derivación compensatoria y la disciplinar como concreciones de una realización funcional, y la derivación compensatoria y profesionalizadora como concreción de una realización orientada a la crítica. La entrada a los programas es significativamente diferente cuando lo que la justifica es la compensación educativa y/o cuestiones comportamentales o cuando se pretende el inicio de una carrera profesional. En el mismo sentido hemos destacado diferencias en la recepción del alumnado. Aquellas concreciones que hemos situado como realización funcional inciden en la categorización del alumnado como propio o ajeno a la organización educativa. En contraste con estas concreciones, hemos señalado las acciones organizacionales dirigidas a la inclusión del alumnado FPB en la comunidad educativa como realizaciones orientadas a la crítica. Esta distinción nos permite, además, destacar la gestión diferencial de los programas entre la segregación y la comprensividad. De este modo, como hemos comentado en el plano teórico, esta distinción en la gestión visibiliza diferentes realizaciones bajo el marco de la comprensividad.

En la dimensión de la formación, las referencias a concreciones de la práctica pedagógica y acciones organizacionales nos han llevado a discernir la formación dada en los programas. En esta dimensión hemos diferenciado la formación personal básica de la formación para el trabajo básico, la primera como realización funcional y la segunda como realización orientada a la crítica. La centralidad de lo personal -entendido esto como aquellos contenidos centrados en el comportamiento, en la

actitud y/o en el bienestar del alumnado- limita la continuidad del itinerario, de ahí que hayamos considerado que instala en la precariedad. Una instalación que hemos definido en el modelo de análisis como identidad precaria. Sin embargo, cuando lo personal es un primer paso y la práctica se orienta a la formación en la profesión, la posibilidad de desarrollo de una carrera profesional aumenta, lo que puede conducir a un itinerario de identidad obrera, remitiendo este término a las categorías de nuestro modelo.

Así pues, aunque la certificación obtenida en los programas pueda ser la misma, el desarrollo del programa y la formación dada en las concreciones que hemos situado como orientadas a la crítica se fundamentan en unas expectativas orientadas a una carrera y disponen al alumnado con una formación y en unas condiciones situadas en mayor medida en las demandas que pueda tener en su itinerario futuro. Este aspecto es el que nos ha llevado a diferenciar las realizaciones, aunque ambas acaben produciendo itinerarios de inserción.

Enlazando con esta última idea y ya para finalizar, es significativo destacar de nuevo que no hemos identificado realizaciones que sean funcionales o críticas en las tres dimensiones. Así, la diferenciación de las realizaciones es más clara en la incorporación y en la formación, si bien el momento de la intermediación y las posibilidades de carrera diluyen las posibilidades críticas. De esta manera, la intermediación es una dimensión clave para entender el desarrollo de estos programas y los itinerarios que producen. Esta cuestión, que ampliamos ya en las conclusiones, nos lleva a destacar la dificultad que encuentran las posiciones docentes, orientadoras y directivas críticas para subvertir las constricciones del sistema educativo. La posibilidad de producción de itinerarios de integración desde estos programas requiere, por tanto, de la reestructuración de las condiciones institucionales que enmarcan las prácticas pedagógicas en estos contextos educativos específicos.



## **IV. CONCLUSIONS**

## **STRUCTURE OF PART IV. CONCLUSIONS**

### **CHAPTER 7. CONCLUSIONS AND FURTHER LINES OF RESEARCH**

## **CHAPTER 7. CONCLUSIONS AND FURTHER LINES OF RESEARCH**

The main purpose of this dissertation has been to analyze the educational practices in the educational contexts of basic Vocational Education and Training from a perspective of social justice. The description and the analysis of the programs undertaken at the legislative level allow us to state that they are socially unjust given their segregated position in the educational system and the complicated linkages with other programs and levels. In the level of transmission, the analysis has led us to identify educational practices that even with differences in their concretions produce in both cases itineraries of insertion.

In consideration of the results obtained, in this fourth and last part of the dissertation, we are going to present the conclusions based on two fundamental axes. In the first place, we will conclude in relation to the theoretical framework and the methodological strategy used as a valid, necessary, and relevant perspective for the educational research. Secondly, on the basis of the educational practices analyzed, we will conclude in relation to the possibilities of producing itineraries of integration in these programs. By so doing, we aim to answer the several questions we have raised along this dissertation. In order to complete these conclusions, we will include recommendations regarding the implementation of the programs from a position of social justice. We will finish with the further lines of research that arise from this dissertation.

### **7.1. On social justice as an analysis perspective in educational research**

The theoretical framework developed to respond to the purpose raised from a perspective of social justice is a specific contribution of this dissertation. We consider that this perspective is both relevant and

necessary to address the educational research since it allows analyzing the educational process from a complete view. The dimensional conception of social justice provides criteria for judging the educational system, its programs and practices from a broad sense of the term. As argued and defended in this dissertation, considering only redistribution or recognition is insufficient. It is necessary to consider representation, namely social participation of the students and the possible performance of citizenship that we have related here to the itineraries produced in the programs.

The inclusion of participation as a criterion for assessing the educational institution is itself, and beyond redundancy, a matter of social justice. In this regard, the educational research should not ignore the pedagogic rights that the educational institution has to guarantee in favor of an effective democracy (Bernstein, 1998, p.25). First, enhancement is the right to be more personally, intellectually, and socially. It is the right to the means of critical understanding and to new possibilities. The second right is the right to be included socially, intellectually, culturally and personally. Finally, the third right entails participation as a condition of the civic life. As long as the educational institution does not consider the three of them - enhancement, inclusion, and participation-, it will be an institution that produces injustice. Consequently, we as researchers have to cooperate in the promotion of the active participation of the different actors involved in the educational process.

The educational institution has among its functions the training of citizens. The performance of citizenship undoubtedly lies with democracy as a form of government and society “that is not confined to the exercise of voting, but requires participation (dialog, control, critique, decision), pluralism, freedom, justice, mutual respect, tolerance, civic courage, solidarity and communicative rationality” (Santos Guerra, 1999, p.132). However, despite the relevance of this function, the educational institution contains contradictions to exercise it, as evidenced by the participatory limitations produced by its structural characteristics. From a dimensional perspective of social justice, the analysis of basic VET and the itineraries it produces

lead us to conclude that these programs are socially unjust: they do not train for a performance of citizenship considering the term in its wider sense, as aforementioned. Both in content and in future itineraries provided, the programs train for a limited, second-class performance. In other words, these programs are representative of the “fried snow” referred to by Santos Guerra to describe the contradiction between what is socially assigned to the educational institution and what actually occurs in the specific educational contexts.

Regarding the representation dimension, the programs’ assessment from the perspective of conservative modernization also gives us criteria to state that they are socially unjust precisely because their comprehensiveness is limited to a distributive and compensatory conception of the term that doesn’t take into consideration the future itineraries of the students. This is a social injustice that has been maintained within the successive programs developed in the level of basic VET. The differentiation of educational paths within the system, the final stage evaluations and on the whole, the classification of students throughout schooling, are structural elements that illustrate the injustice in the integration path (using Castel’s conception of integration). In the insertion path (also following Castel), the analysis of the programs indicates their own limitations: the physical separation, the differentiated curriculum, the limited and limiting contents and linkages of the programs and their implications in terms of social participation are far distanced from social justice. The educational reforms have been insufficient considering the dimensional conception of justice we defend here: they have not facilitated the remedial purpose of the programs and/or the development of a professional career and, furthermore, they limit social participation. An educational structure intended to be socially just cannot undermine the participation of the population that has been previously segregated from the integration path to the insertion one. This double exercise of injustice reproduces inequalities and facilitates the production of unstable itineraries that hinder active participation in society.

One of the potentials we ascribe to the dimensional conception is the possibility it offers to assess educational practices. As an analysis strategy, the perspective defended has enabled us to develop a proposal for the assessment of social justice in educational practices that allows turning this abstract term into more specific criteria for each dimension that may be related to several moments of the educational process. In this regard, we think that the organization of the theoretical approaches into the model of analysis is appropriated to answer the questions raised. Furthermore, it is a valid proposal for assessing social justice in other educational contexts since what sustains the assessment is the dimensional consideration of the term, a criterion that is applicable in different programs and levels of the educational system.

In the same vein, we emphasize the adequacy of selection as a concept to analyze the pedagogic practice taking into account the three dimensions we have differentiated. The consideration of incorporation, training and intermediation on the basis of the strategies of intervention proposed by Jacinto (1998) is an appropriate structuring of the educational process. Thus, we have seen how the discourses about the program were differently addressed depending on the moment the professionals were referring to, so that this structure has been useful for extracting results from the interviews conducted. In fact, it has led us to highlight the relevance of intermediation in the educational process. Specifying in the conjunction of these strategies with the selection process on the basis of Bernstein's theory (Graizer, Navas and Bernad, 2016), this approach has enabled us to draw descriptions of the pedagogic subject considered optimum (the ideal-type) for these contexts through the references to the pedagogic practices. A description of the pedagogic identity that is made observable in the itineraries produced, which are defined on the basis of the expectations of the professionals and are related to unstable and precarious future itineraries.

## **7.2. On the possibilities of producing itineraries of integration**

The analysis of the educational practices in the educational relationship in several educational contexts of FPB and PFCB has led us to state that the functional practices and those leaning toward critique have weak boundaries. Although we had theoretically differentiated them, and despite the different intentions and approaches of professionals in the development of their pedagogic practice, as well as the different considerations they have of the students, we conclude that both produce itineraries of insertion. A production in which intermediation is presented as a key dimension conditioning the development of incorporation and training. This leads us to several conclusions.

First, we have identified some concretions as realizations leaning toward critique on the basis of their aim of developing a professional career and thus fostering the social participation of the students. For critical realizations to be possible, the pedagogic practice has to take a particular shape on the transmission level. In this regard, we have taken as a reference the proposal of Morais and Neves (2011), who describe from empirical evidence a school pedagogic practice that seems to have the potential to overcoming social inequalities by narrowing the gap between students from differentiated social backgrounds. Some of the concretions that we have located as leaning toward critique are close to this practice.

Students have to know and learn the legitimate text of the pedagogic practice. This text has to include quality content with a conceptual demand that facilitates training in the personal, the academic, and the professional realm. The contents related to the person realm, such as the behavior, the attitude or the well-being of the students, are relevant for the pedagogic relationship, but they should be a means to facilitating it and not an end in itself that is established as the legitimate text of the pedagogic practice. Personal training and soft skills exclusively do not produce professional careers but facilitate the production of itineraries of insertion because they are both a limited and limiting training. A basic Vocational Education and

Training program has to consolidate skills that may become the basis of a career.

For a critical realization to be possible, the pedagogic subject that transmits has to possess a high level of the knowledge and competences to be transmitted. In this regard, the analysis has revealed that those teachers with professional experience in the realm of the program describe to a greater extent realizations leaning toward critique. By providing the program with a professional meaning, these teachers demand their students what the profession itself or, in general terms, what the labor market demands. A demand that is located in the segment of the labor market corresponding to the certified qualification. From this attributed aim to the programs, the content is adapted, but the demand in the pedagogic practice is not reduced either in instructional or in regulative terms. Thus, FPB and PFCB acquire a sense of basic vocational education and training. Namely, the professionalization of the pedagogic practice facilitates its critical development by promoting the beginning of professional careers. Therefore, in regard to the transmission level, we conclude that the conceptual demand is needed as a condition of a pedagogic practice that may guide the production of itineraries toward integration.

Secondly, with regard to the organizational level, we deduce from the results that those characteristics of the organizations that have a greater impact and increase the possibilities of developing concretions leaning toward critique are related to the structure and the educational offerings, particularly with the professional branch of the program and the possibilities of intermediation. This confirms, as explained by Jacinto, Lasida, Ruétalo and Berruti (1998), that the optimum educational intervention in this level should include both the formative stage itself as the later intermediation.

Intermediation has resulted to be a crucial factor in the development of the pedagogic practice. Despite the critical intentions described in incorporation and training, the analysis indicates that intermediation and



expectations for the future itineraries are the factors that finally aim the practice toward the production of insertion itineraries, i.e. toward the reproduction of inequalities. These expectations highlight the influence that agents that are external to the context of secondary socialization acquire. The relevance given in the discourses about intermediation to the family environment and the socioeconomic conjunction demonstrate the strong dependency these programs have to circumstances that are external to the context itself. The programs by themselves are insufficient to promote the educational recovery of previous paths of failure or early leavers, as well as to facilitate the development of professional careers.

The context of primary socialization is presented as an important mediator of intermediation: in some cases it is the stakeholder providing the job for the students, in others it is the one allowing situations leading to abandonment of education or even to inactivity. The significance and the effects that this context has in intermediation suggest that it may exceed the possibilities of the program itself, a statement that casts doubt on the educational sense of these programs. Consequently, family ascription is presented here rather than a transition modality as a variable that has a considerable impact on the development of the external transitions after compulsory schooling. A variable that in a Mediterranean and sub-protective Welfare regime (Walther, 2006) is also to be considered in the development of other modalities of transitions, not only in those defined by a low training level.

From another perspective, this relevance of the primary context gives us cause to review the relations proposed in our model of analysis. The importance given by the interviewees to this context throughout the whole educational process, and significantly in the selection during the process that may conduce to leaving or to expulsion, requires us to reconsider its position in our model, where the relations between the contexts of primary and secondary socialization should be reinforced. Ultimately, this result strengthens the need to researching transitions throughout a biographical perspective that includes the biographical dimension and the political one, i.e. structure, institutional action and actor (Casal *et al.*, 2006a, p.29).

### **7.3. On the need of basic VET: recommendations from a position of social justice**

Basic VET produces itineraries of insertion through the transmission of a knowledge that is both diffuse and insufficient for the development of a career, in which the expectations of intermediation are uncertain in a segmented labor market and a socioeconomic situation determined by a widespread precariousness. Going through these educational contexts implies widely for the students settling into precariousness in itineraries that are uncertainly oriented toward future. In the same way in which Willis' lads (1988) learned to labor, itineraries produced in FPB and PFCB prepare for insertion into precariousness, prepare for being the new precariat (Standing, 2011).

Accessing FPB or PFCB is a complicated step in the educational itinerary of the students: once in the circuit of insertion, it is hard to return to the path of integration. As seen in our analysis, despite the orientation toward critique performed in some educational concretions, they end up producing itineraries of insertion. However, even considering these socially unjust results, we do state that these programs are currently necessary, a complicated statement taking into account the revealed evidence of what they produce. This requires further argumentation that we try to develop below.

Critical realizations, which are based on a quality legitimate text, are the one representing change actions. The educational field and the structure of the pedagogic discourse enable it in this way: there is a scope of action for alternative educational practices. However, these are possibilities that find within the framework of the policies of insertion educational, political, and social obstacles. This lead us to recommendations on the basis of the analysis undertaken: the educational system needs reforms in order to achieve the so frequently mentioned comprehensiveness, in many cases in an emotional use of the concept (Apple, 2013). In this regard, the proposal of Connell (1997) is a benchmark model for a curricular reordering toward social justice. From a broad conception of the term, the

author proposes three principles to constitute an operational model of social justice: firstly, to consider the interests of those less privileged not through separated curricula but “reconstructing the mainstream”. Secondly, she states that participation and schooling have to be integrated in a common curriculum. Thirdly, the production of equality has to be considered. For this third principle, the author emphasizes precisely that social structures have an historical character: inequality is socially produced and reproduced in social relationships. From this process, production should be redirected toward equity.

Faced with this proposal that is raised as a structural and transformative solution, our analyses demonstrate that the Spanish educational system is socially unjust. Nevertheless, the need of basic VET derives precisely from the characteristics of the educational structure and its effects in the positioning of the individuals. Thus, to respond to the inequalities shown by the high rates of school dropouts and early leavers, the educational system develops measures to address the injustices that it has produced. As these programs result of the injustices of the structure, the transit from the insertion zone to the integration one is therefore complicated. As our results show, basic VET keep the students in an insertion, vulnerable zone of the educational space.

Policies of insertion are necessary because they dampen the impact and the consequences of policies of integration. The significance of basic VET is thus representative of the tendency toward insertion among social policies (Castel, 1997; 2004). The focus of specific strategies on social groups defined on the basis of a deficit that is produced and penalized by the schools represents thereby the squaring of the circle (Karsz, 2004). It is an unsolvable problem as long as the structural elements remain immovable. As Escudero, González and Martínez (2009, p.45) state: “curiously, despite school failure benefits nobody (neither students, nor teachers or organizations) it is something that happens *in* schools, belongs *to* schools and is constructed and penalized *by* schools”. Therefore, both as conclusion and recommendation, we state that the object of the solutions of social justice has to be the structures and the

institutionalized obstacles (Fraser, 2008; Young, 2006) that produce and reproduce injustices, and not the subjects that bear their consequences. Basic VET is currently required and necessary as a policy of insertion because of the consequences of policies of integration. Its educational purpose, as a policy, is insufficiently addressed because it acquires an aid-providing character that responds to the effect of an unjust structure, because it is more compensatory than comprehensive, because it is based on redistribution and ignores what happens once students have completed, left or been expelled from their training.

To specify the recommendations, the analysis of the distribution in the territory has led us to describe an unequal and insufficient localization of the educational offerings that undermines opportunities for the programs to be socially just. Moreover, they do not to respond to the interests of the students concerned in accessibility, content or amount. Our results show that the professional branch of the programs is essential to foster the educational continuation of the students. However, the more widespread professional branches are those with an academic profile that may even become a cause of abandonment, while programs with a greater practical component, more in demand and more successful, are fewer. Moreover, as shown in our analysis, practical programs facilitate the development of concretions of the pedagogic practices leaning toward critique. It is therefore necessary that the programs of basic VET acquire a professionalizing character and include professional branches in which there is a greater presence of manual labor. This feature, of course, is not opposed to the necessary conceptual demand: accurate professional procedures require of knowledge and competences to be acquired by the students. To transmit them, teachers have to master the content, as aforementioned. The relevance of an appropriate teacher training is therefore also a required recommendation to foster social justice in basic VET, a recommendation that is transferable to other educational programs and levels.

Moreover, the results obtained have shown that the relationship of the professional branch with the productive environment raises expectations

and even possibilities of labor insertion of the students. Given the relationship between dimensions (incorporation, training and intermediation), having the option to guide intermediation toward the surrounding area would also lead to more choices of developing critical realizations of the educational practices. On balance, the educational offerings should be closer to the productive environment as this could facilitate professional transitions.

Regarding the future itineraries of the students, the results revealed that the structure of the organization and its educational offerings may also foster the continuation of the educational path after basic VET if there are options of developing a career in the same organization where the program has been successfully completed, or in other organizations that have some relation to it, mostly as non-formal networks. These programs cannot be an isolated offer at the end of which students have to start a new incorporation process, which is not synonymous with accessing a program due to the available offerings and the access conditions. These programs as a single action in the educational itinerary of the student will hardly contribute to achieving educational remedial and/or the development of a career. Thus, the educational structure has to be really integrated and non-selective (Green, Leney and Wolf, 2001), which means that educational paths that allow the continuation of the itineraries have to be real and not only probable in a theoretical level. In order to achieve this, linkages between programs have to be realizable, which requires an offer that is adequate to the demands of the students. Moreover, the certification of the programs has to be reconsidered. As an example of this requirement, the option of obtaining the ESO certificate would not only dignify the basic VET itself, but also and more importantly, it would give more options to the future itineraries of the students.

#### **7.4. Further lines of research**

Throughout this dissertation we have given an account of some of its limitations and the approaches that could deepen issues that are not completely resolved. In this regard, we collect here the further research

lines arranged in three possible approaches to the social production of itineraries: the study of the pedagogic practices, the study of training and labor itineraries of the students, and the study of social production in non-formal and informal educational contexts.

The continuation of this research would require the exploration of the pedagogic practices in basic VET from a social approach to education. As proposed in several moments of our analysis, the observation of the pedagogic practice in these programs would provide us with results to describe this social relationship. In Bernstein's terms, to analyze how power and control are traduced in principles of communication in the level of transmission. To deepen the study of Bernstein's theory and to turn it into a methodological tool is a further line to continue the work started in this dissertation regarding the social production of itineraries. Thus, by elaborating an external language of description we would be able to identify the value of framing and classification in the pedagogic practices and describe their pedagogic code. By so doing, and having as a referent the school pedagogic practice described by Morais and Neves (2011), we could analyze those practices focusing on their conceptual demand. Moreover, the description of the pedagogic modalities would allow us to complete the results obtained in the interviews and deepen or even modify our interpretations. The combination of both approaches would result in a thorough analysis of social production of itineraries in specific educational contexts.

Secondly, from another theoretical perspective, the research presented in this dissertation may be continued in the study of the future itineraries of the students. We have proposed in this dissertation the analysis of how itineraries are produced in the pedagogic relationship. Studying the paths followed by the students would allow us to check the effects of this production. What do students of basic VET do after they complete the program? What is the effect of the program in their itineraries? How long is their training? In what conditions do they perform their professional transition?

In this research we have also conducted an initial investigation to the expectations of the students and the purpose they assign to the program, which could be firstly deepened through a more exhaustive analysis of our questionnaires. The answers of the students could be crossed with the interviews just to obtain more relationships in order to understand the production of itineraries in specific educational contexts. Secondly, to confirm the realization of these expectations and answer the new questions raised here requires us from further research tracking the students' itineraries. This approach moves away from the specific study of the pedagogical relationship in educational contexts, but it permits us to know the effects it produces in the training and labor itineraries of the students. This would in turn allow us to assess social justice from the perspective proposed by specifying the social participation opportunities the students have after the programs.

Thirdly, although the geographical approach was initially and apparently external to the educational field, it has emerged as a necessary perspective to understand transitions. The maps we have presented in this dissertation are a first approach that could be deeply developed with a more precise study of the neighborhoods and the districts of the city. The information they offer is relevant to understand transitions not only in terms of accessibility but also considering the contexts involved. To focus the study of transitions only in schools is an inadequate and incomplete approach because the several contexts in which the individuals may participate constitute also the process of transition. The importance of the neighborhood effect, as shown by Cano (2011) and Uceda (2011) is an example of this. In this regard, research from human geography would be a referent to describe the architecture of transitions in a territory. Living in a specific territory and having access to certain resources and social relationships form the experiences that shape itineraries. Therefore, both as conclusion and future research work, we state that the study of transitions has to deal with organizations beyond formal education and consider the different fields in which young people are socialized.

We started this dissertation with the purpose of analyzing educational practices from a perspective of social justice. Once we have finished it, we are able to state that basic VET in Spain is an unjust educational context in terms of its design as educational policy, where inequalities are reproduced. Moreover, the amount of effort required of the critical organizations and professionals to subvert the position generated at the political level is such that the possibility of finding a socially just practice that produces equity is remote.

We may approach basic VET from several theoretical perspectives and add the result we obtain to the research conducted in this regard, and we will certainly all concur with the idea that restructuring this context and the educational system itself is a main need in a social institution that intends to be socially just. Once we as researchers transcend the 'critique from above' (Cribb and Gewirtz, 2003), it is also necessary that there is an interlocutor to discuss these statements and act accordingly, at least if we aim to have a socially just society. With this expectation in mind, we finish this dissertation.



## **BIBLIOGRAFÍA**



**BIBLIOGRAFÍA**

- Abiétar López, M., Giménez Urraco, E., y Navas Saurin, A. A. (2016). Aproximación a la exclusión educativa desde la justicia curricular. En D. Palomares-Montero, D. Marín-Suelves, y C. Suárez-Guerrero (Eds.), *Retos de la educación en tiempos de cambio* (pp. 67-93). Valencia: Tirant Humanidades.
- Abiétar López, M., Navas Saurin, A. A., y Marhuenda Fluixá, F. (2015). Aportaciones desde la Justicia Social para una Educación Justa. La Identidad Pedagógica en Formación Profesional Básica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 145-161.
- Abiétar López, M., Navas Saurin, A. A., Marhuenda Fluixá, F., y Salvà Mut, F. (2016, pendiente de publicación). La construcción de subjetividades en itinerarios de fracaso escolar. Itinerarios de inserción sociolaboral para adolescentes en riesgo. *Psychosocial Intervention*.
- Adame Obrador, M. T., y Salvà Mut, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*(351), 185-210.
- Afonso, M., Pires, D., Morais, A. M., y Neves, I. P. (1997). *Posicionamento dos alunos na escola. Guião de entrevista aos alunos*. Disponible en:  
[http://essa.ie.ulisboa.pt/ficheiros/instrumentos/portugues/1\\_ensino\\_aprendizagem\\_questionarios\\_entrevistas/1.9.posicionamento\\_dos\\_alunos\\_na\\_escola/1.9.3.pdf](http://essa.ie.ulisboa.pt/ficheiros/instrumentos/portugues/1_ensino_aprendizagem_questionarios_entrevistas/1.9.posicionamento_dos_alunos_na_escola/1.9.3.pdf)
- Albaigés, B. (2004). *Crisi del treball i emergència de noves formes de subjectivitat laboral en els joves*. Barcelona: Secretaria General de Joventut, Generalitat de Catalunya.
- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Alonso, L. E. (2001). *Trabajo y posmodernidad: el empleo débil*. Madrid: Fundamentos.

- Alonso, L. E., y Fernández Rodríguez, C. J. (2013). *Los discursos del presente. Un análisis de los imaginarios sociales contemporáneos*. Madrid: Siglo XXI.
- Apple, M. W. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Apple, M. W. (1997). Política educativa y programa conservador en Estados Unidos. *Revista de Educación*(313), 179-198.
- Apple, M. W. (2000a). *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2000b). Away with all teachers: The cultural politics of home schooling. *International Studies in Sociology of Education*, 10(1), 61-80.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "Right" Way. Markets, Standards, God and Inequality* (Second ed.). New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2013). Between Traditions: Stephen Ball and the Critical Sociology of Education. *The London Review of Education*, 11(3), 206-217.
- Apple, M. W., y Beane, J. A. (2007). *Democratic Schools. Lessons in Powerful Education* (Second ed.). Portsmouth: Heinemann.
- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25-45.
- Azagra, J., y Romero, J. (2007). *País complejo. Cambio social y políticas públicas en la sociedad valenciana (1977-2006)*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Ball, S. J. (2013). *The Education Debate* (Second ed.). Chicago: The Policy Press.
- Bauman, Z. (2008). *Una nova escena del drama entre vell i jove. New performance of the old vs. young drama*. Barcelona: Secretaria de Joventut, Generalitat de Catalunya.
- Bendit, R., y Hahn-Bleibtreu, M., (eds). (2008). *Youth Transitions. Processes of social inclusion and patterns of vulnerability in a globalised world*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

- Bernad i Garcia, J. C., Giménez Urraco, E., Horcas López, V., Martínez Morales, I., y Navas Saurin, A. (2015). Permanecer o abandonar: lógicas en conflicto de las políticas educativas en el País Valencià frente al abandono educativo temprano. En A. Tarabini (Ed.), *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España* (pp. 83-108). Madrid: Síntesis.
- Bernad i Garcia, J. C., Martínez Morales, I., y Molpeceres Pastor, M. A. (2013). *Les lògiques de funcionament de la formació a les perifèries del sistema educatiu*. Valencia: Editorial Germania.
- Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la Transmisión cultural*. Santiago: CIDE.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, código y control (Volumen IV)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bernstein, B., y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*(15), 107-152.
- Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Bolívar, A. (2011). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Bolívar, A. (2013, 30 de noviembre). La nueva FP Básica: ¿“truco estadístico” para rebajar el abandono, vía de salida o verdadera cualificación profesional? *Ideal en clase*. Disponible en: <http://en-clase.ideal.es>
- Bonal, X., Rambla, X., Calderón, E., y Pros, N. (2005). *La descentralización educativa en España. Una mirada comparativa a los sistema escolares de las Comunidades Autónomas*. Barcelona: Fundació Pi i Sunyer.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2002). La juventud no es más que una palabra. En *Sociología y Cultura* (pp. 163-173). México: Grijalbo.

- Cano Hila, A. B. (2011). *Procesos de integración y exclusión social juvenil en las periferias de Barcelona y Milán* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Cano Hila, A. B. (2012). Jóvenes y efecto barrio. Un estudio comparativo de Barcelona y Milán. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(2), 138-152.
- Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: Aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración *REIS: Revista española de investigaciones sociológicas*(75), 295-318.
- Casal, J. (1997). Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo. *Cuadernos de Relaciones Laborales*(11), 19-54.
- Casal, J. (2008). La transición de la escuela al trabajo. En F. Fernández Palomares (Ed.), *Sociología de la Educación* (pp. 179-201). Madrid: Pearson Educación.
- Casal, J. (2011). *Las rupturas del acceso a la vida adulta: juventud. Cambio generacional y vínculo social*. Seminario Internacional sobre Investigación en Juventud, Cambio Generacional y Vínculo social, México.
- Casal, J., García, M., Merino, R., y Quesada, M. (2003). *Enquesta als joves de Catalunya 2002. Avançament de resultats*. Barcelona: Secretaria General de Joventut, Generalitat de Catalunya.
- Casal, J., García, M., Merino, R., y Quesada, M. (2004). *Enquesta als joves de Catalunya 2002. Itineraris educatius, laborals i familiars*. Barcelona: Secretaria General de Joventut, Generalitat de Catalunya.
- Casal, J., García, M., Merino, R., y Quesada, M. (2006a). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers*(79), 21-48.
- Casal, J., García, M., Merino, R., y Quesada, M. (2006b). Changes in forms of transition in contexts of informational capitalism. *Papers*(79), 195-223.
- Casal, J., García, M., y Planas, J. (1998). Escolarización plena y 'estagnación'. *Cuadernos de Pedagogía*(268), 38-41.

- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Barcelona: Paidós.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Ed.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 55-86). Barcelona: Gedisa.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social* (R. Filella, Trans.). Madrid: Morata.
- Cribb, A., y Gewirtz, S. (2003). Towards a sociology of just practices: and analysis of plural conceptions of justice. En C. Vincent (Ed.), *Social Justice, Education and Identity*. London: Routledge Falmer.
- Cuenca, R. (2011). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 79-93.
- Da Silva, T. T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Dale, R. (1989). *The State and Education Policy*. Milton Keynes: Open University Press.
- Díaz, M. (2001). Subject, Power, and Pedagogic Discourse. En A. Morais, I. P. Neves, B. Davies, y H. Daniels (Eds.), *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research* (pp. 83-98). New York: Peter Lang.
- Dowling, P. (1999). *Basil Bernstein in Frame: "Oh dear, is this a structuralist analysis?"*. Disponible en: <http://www.pauldowling.me/publications/kings1999/index.html>
- du Bois-Reymond, M., y López Blasco, A. (2004). Transiciones tipo Yo-Yo y trayectorias fallidas: hacia las políticas integradas de transición para los jóvenes europeos. *Estudios de Juventud*, 65(4), 11-29.
- Escudero Muñoz, J. M. (2005a). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 9(1), 1-24.
- Escudero Muñoz, J.M. (2005b). El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa. En J. García Molina (coord.) *Exclusión social/exclusión educativa. Lógicas contemporáneas* (pp.83-106). Xàtiva: Diálogos, 83-108.

- Escudero Muñoz, J. M., González González, M. T., y Martínez Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*(50), 41-64.
- Esping-Andersen (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 1-18.
- Feixa, C. (2011). Past and present of adolescence in society: The 'teen brain' debate in perspective. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 35, 1634-1643.
- Feixa, C., y González, Y. (2006). Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina. *Papers*, 79, 171-193.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., y Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Fernández Llera, R., y Muñiz Pérez, M. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso. *Presupuesto y Gasto Público*, 67, 95-118.
- Fernández-Huerga, E. (2010). La teoría de la segmentación del mercado de trabajo: enfoques, situación actual y perspectivas de futuro. *Investigación Económica*, LXIX(273), 115-150.
- Fineman, M. A. (2008). The Vulnerable Subject: Anchoring Equality in the Human Condition. *Yale Journal of Law and Feminism*, 20(1), 8-40.
- Fineman, M. A. (2010). The Vulnerable Subject and the Responsive State. *Emory Law Journal*, 60(2), 251-275.
- Fraser, N. (1987). Women, Welfare and the Politics of Need Interpretation. *Hypatia*, 2(1), 103-121.
- Fraser, N. (1996a). Redistribución y reconocimiento: hacia una visión integrada de justicia del género. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 8, 18-40.
- Fraser, N. (1996b). Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition and Participation. *The Tanner Lectures on Human Values*. Stanford University.



- Fraser, N. (1997a). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes.
- Fraser, N. (1997b). A Rejoinder to Iris Young. *New Left Review*, 1(223), 126-129.
- Fraser, N. (2000). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. *New Left Review*, 4, 55-68.
- Fraser, N. (2005). Reframing justice in a globalizing world. *New Left Review*, 36, 69-88.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia* (A. M. Riu, Trans.). Barcelona: Herder Editorial, S.L.
- Fraser, N. (2013). *Fortunes of Feminism. From State-Managed Capitalism to Neoliberal Crisis*. London – New York: Verso.
- García Gracia, M. (2013). *Absentismo y abandono escolar*. Madrid: Editorial Síntesis.
- García Gracia, M., Casal Bataller, J., Merino Pareja, R., y Sánchez Gelabert, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.
- García Gracia, M., y Merino Pareja, R. (2009). Las transiciones de los adolescentes después de la escuela obligatoria. Cambios sociales y respuestas socioeducativas en el territorio. *Educación Social*(42), 47-60.
- García Rubio, J. (2015). *El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El PDC y el PCPI* (Tesis doctoral), Universitat de València, Valencia.
- Gewirtz, S. (2006). Towards a Contextualized Analysis of Social Justice in Education. *Education Philosophy and Theory*, 38(1), 69-81.
- Graizer, Ó. L. (2008). *Organizational regulations of transmission. A study of adult secondary education institutions in Buenos Aires* (Tesis doctoral), Universitat de València, Valencia.
- Graizer, Ó. L., y Navas Saurin, A. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar. *Revista de Educación*, 356, 133-158.

- Graizer, Ó. L. , Navas Saurin, A.A., y Bernad i Garcia, J.C. (2016). Selección y producción de los sujetos pedagógicos en prácticas pedagógicas locales. Manuscrito no publicado.
- Grau Muñoz, A. (2013). *Relación pedagógica y configuraciones de la crianza en la Sociedad del Riesgo. La transmisión del cuidado en el Programa de Educación Maternal* (Tesis doctoral). Universitat de València, Valencia.
- Green, A., Leney, T., y Wolf, A. (2001). *Convergencias y divergencias en los sistema europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Gutstein, E. (2006). *Reading and Writing the World with Mathematics. Toward a Pedagogy for Social Justice*. New York: Routledge.
- Hernández, F. J., Beltrán, J., y Marrero, A. (2005). *Teorías sobre sociedad y educación* (2ª ed.). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2016). Clasificación Nacional de Educación 2014 (CNED-2014). Disponible en: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft40%2Fcned14%2F&file=inebase&L=0>
- Jacinto, C. (1998). ¿Qué es la calidad en la formación para el trabajo de jóvenes de sectores de pobreza? Un análisis desde las estrategias de intervención En C. Jacinto y M. T. Gallart (Eds.), *Por una segunda oportunidad: la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables* (pp. 311-341). Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Jacinto, C., Lasida, J., Ruétalo, J., y Berruti, E. (1998). Formación para el trabajo de jóvenes de sectores de pobreza en América Latina ¿Qué desafíos y qué estrategias? En C. Jacinto y M. A. Gallart (Eds.), *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables* (pp. 7-34). Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Jones, L., y Moore, R. (2008). La apropiación del significado de competencia: el movimiento de la competencia, la Nueva Derecha y el proyecto de "cambio cultural". *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-19.
- Karsz, S. (2004). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En S. Karsz (Ed.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 133-214). Barcelona: Gedisa.

- López Fogués, A. (2014). The Shades of Employability: A Capability Study of VET Students' Freedoms and Oppressions in Spain. *Social Work & Society*, 12(2), 1-15.
- López-Fogués, A. (2016). A social justice alternative for framing post-compulsory education: a human development perspective of VET in times of economic dominance. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(2), 161-177.
- Machado Pais, J. (2003). The Multiple Faces of the Future in the Labyrinth of Life. *Journal of Youth Studies*, 6(2), 115-126.
- Marhuenda Fluixá, F. (2012). *La formación profesional. Logros y retos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Marhuenda Fluixá, F. (coord.) (2015). *La implantación de la Formación Profesional Dual en España: certezas e incertidumbres*. Disponible en:  
<http://www.fapaginerdelosrios.org/index.php?m=FP&op2=descargar&did=1479>
- Marhuenda Fluixá, F., y Navas Saurin, A. A. (2004). *Replantear la garantía social. Ventajas y problemas tras diez años de experiencias*. Valencia: Universitat de València.
- Marhuenda Fluixá, F., Salvà Mut, F., Navas Saurin, A. A., y Abiétar López, M. (2015). Twenty Years of Basic Vocational Education Provision in Spain: Changes and Trends. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(2), 137-151.
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Martínez Celorrio, X. (2003). Política educativa sin sociología: populismo y cierre social en las reformas conservadoras. *Revista Sistema*(173), 63-76.
- Martínez Morales, I., Bernad i Garcia, J. C., Molpeceres Pastor, M. A., Abiétar López, M., Navas Saurin, A., Marhuenda Fluixá, F., y Giménez Urraco, E. (2015). Comprehensive education boundaries and remedies on the edges of Spanish educational system. *European Educational Research Journal*, 14(3-4), 293-311.

- Martínez Morales, I., y Molpeceres Pastor, M. A. (2010). Lógicas de justificación en el sector asociativo: un análisis a partir del discurso de trabajadores de la inserción laboral. *Revista Española del Tercer Sector*(14), 17-40.
- Merino, R. (2006). Two or three vocational training pathways? An assessment and the current situation in Spain. *Vocational Training Policy Analysis*, 1, 52-67.
- Merino, R. (2013). Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(66), 1-18. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1222/1139>
- Merino, R., García, M., y 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.
- Merino, R., Sala, G., y Troiano, H. (2008). Desigualdades de clase, género y etnia en educación. En F. Fernández Palomares (Ed.), *Sociología de la Educación* (pp. 357-383). Madrid: Pearson Educación.
- Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. (2012). *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Abril 2012*. Disponible en: [http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/2/CNCP\\_2012.pdf](http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/2/CNCP_2012.pdf)
- Miret i Gamundi, P., Salvadó I Nayach, A., Serracant i Melendres, P., y Soler i Martí, R. (2008). *Enquesta a la joventut de Catalunya 2007: una anàlisi de les transicions educatives, laborals, domiciliars i familiars*. Barcelona: Secretaria General de Joventut, Generalitat de Catalunya.
- Molpeceres, M. A. (coord.) (2004). *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo*. Montevideo: Cinterfor.
- Morais, A. M., y Neves, I. P. (2001). Pedagogic Social Contexts: Studies for a Sociology of Learning. En A. Morais, I. P. Neves, B. Davies, y H. Daniels (Eds.), *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research* (pp. 185-222). New York: Peter Lang.
- Morais, A. M., y Neves, I. P. (2004). *The Theory of Basil Bernstein*. Disponible en: <http://essa.ie.ulisboa.pt/bernsteinstheory.htm>

- Morais, A. M., y Neves, I. P. (2007). A teoria de Basil Bernstein: Alguns aspectos fundamentais. *Revista Práxis Educativa*, 2(2), 115-130.
- Morais, A. M., y Neves, I. P. (2010). Basil Bernstein as an inspiration for educational research. Specific methodological approaches. En P. Singh, A. Sadovnik, y S. Semel (Eds.) *Toolkits, translation devices and conceptual accounts: Essays on Basil Bernstein's Sociology of Knowledge* (pp. 11-32). New York: Peter Lang.
- Morais, A. M., y Neves, I. P. (2011). Educational texts and contexts that work. Discussing the optimization of a model of pedagogic practice. En D. Frandji y P. Vitale (Eds.), *Knowledge, pedagogy and society: International perspectives on Basil Bernstein's sociology of education* (pp. 191-208). London: Routledge.
- Morais, A. M., y Neves, I. P. (2012). Estruturas de conhecimento e exigência conceptual na educação em ciências. *Educação, Sociedade & Culturas*, 37, 63-88.
- Morais, A. M., y Neves, I. P. (2013). Estudo do posicionamento dos alunos na sua relação com o sucesso escolar. *Revista Educação & Realidade*, 38(1), 293-318.
- Moreno Yus, M. Á. (2013). La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa. *Revista de Educación*, 361, 358-378.
- Moreno Mínguez, A., y Rodríguez San Julián, E. (2013). *Informe de la Juventud en España 2012*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Murillo, F. J., y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Navarrete Moreno, L. (dir.) (2011). *Desmontando a ni-ni. Un estereotipo juvenil en tiempos de crisis*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Navas Saurin, A. A. (2008). *Estudio de la Práctica Pedagógica en Garantía Social* (Tesis doctoral). Universitat de València, Valencia.
- Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de Educación*, 341, 99-121.

- Niemeyer, B. (2011). Is there a pedagogy of social inclusion? Critical reflections on European policy and practice in school-to-work transition. En L. Chisholm, S. Kovacheva, y M. Merico (Eds.), *European Youth Studies. Integrating research, policy and practice* (pp. 309-321). University of Innsbruck, Institute of Educational Science (Austria).
- Oficina de Estadística del Ayuntamiento de Valencia. (2014). *Cens de Població 2011. Dades per als Barris de la ciutat de València*. Disponible en: <http://www.valencia.es/ayuntamiento/catalogo.nsf/CatalogoUnTitulo?readForm&lang=2&serie=1&titulo=Cens%20de%20poblaci%F3%202011.%20Barris%20de%20Val%E8ncia&bdOrigen=ayuntamient o/estadistica.nsf&idApoyo=58FB3C7A3D56E414C1257DD40057EB6C>
- Oficina de Estadística del Ayuntamiento de Valencia. (2016a). *Anuari Estadístic de la ciutat de València 2015*. Disponible en: <http://www.valencia.es/ayuntamiento/catalogo.nsf/CatalogoUnTitulo?readForm&lang=2&serie=15&titulo=Anuari%20Estad%EDstic%20 de%20la%20ciutat%20de%20Val%E8ncia%202015&bdOrigen=ayu ntamiento/estadistica.nsf&idApoyo=58FB3C7A3D56E414C1257DD 40057EB6C>
- Oficina de Estadística del Ayuntamiento de Valencia. (2016b). *Estimació del PIB per càpita per a la ciutat de València i els seus districtes*. Disponible en: [http://www.valencia.es/ayuntamiento/webs/estadistica/CatPub/files/ PIB\\_per\\_capita\\_C\\_2014.pdf](http://www.valencia.es/ayuntamiento/webs/estadistica/CatPub/files/PIB_per_capita_C_2014.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Palacio Avendaño, T. (2013). Iris Marion Young y Nancy Fraser. Sobre la estructura de la justicia. *Enrahonar. Quaderns de Filosofia*, 51, 73-93.
- Parrilla Latas, Á., Gallego Vera, C., y Moriña Díez, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*(351), 211-233.

- Pitarch Garrido, M. D. (2000). Los modelos de planificación espacial de los servicios públicos: el caso de los servicios educativos. *Cuadernos de Geografía*(67-68), 119-136.
- Pitarch Garrido, M. D., y Uceda i Maza, F. X. (2015). Análisis de la exclusión a partir de la delincuencia juvenil en la ciudad de Valencia. El territorio como base para la intervención. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*(69), 63-92.
- Quivy, R., y Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigación en ciencias sociales*. Mexico: Limusa-Noriega.
- Rawls, J. (1985). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Recio, A. (2010). La situación laboral de los jóvenes. En O. Romani (Ed.), *Jóvenes y riesgos. ¿Relaciones ineludibles?* (pp. 61-86). Barcelona: Edicions Bellatera.
- Salinas Fernández, B. (1999). Límites del discurso didáctico actual *Volver a pensar la Educación. Práctica y discursos educativos*(Congreso Internacional de Didáctica) (Vol. II, pp. 45-60). Madrid: Ediciones Morata.
- Saniter, A. y Bücken, L. (2014). *Comparative analysis of measures, approaches and case studies of vocational integration of the socially disadvantaged youth in Italy, Germany, Spain and Lithuania*. Disponible en: <http://www.sodapprent.eu/wp-content/uploads/2015/11/APPRENTSOD-WP2-WP3-CompAnalysis.pdf>
- Santos Guerra, M. Á. (1999). Democracia escolar o el problema de la nieve frita *Volver a pensar la Educación. Política, educación y sociedad* (Congreso Internacional de Didáctica) (Vol. I, pp. 128-141). Madrid: Ediciones Morata.
- Santos Ortega, A., y Serrano Pascual, A. (2006). El giro copernicano del desempleo actual. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 24(2), 9-19.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.

- Serracant i Melendres, P. (2012). *"Generació ni-ni": estigmatització i exclusió social: gènesi i evolució d'un concepte problemàtic i proposta d'un nou indicador*. Barcelona: Direcció General de Joventut, Generalitat de Catalunya.
- Serracant i Melendres, P. (coord.) (2013a). *Enquesta a la joventut de Catalunya 2012*. Barcelona: Direcció General de Joventut, Generalitat de Catalunya.
- Serracant i Melendres, P. (2013b). Joves, Crisi econòmica i estratègies educatives. En M. Martínez Martín y B. Albaigés Blasi (Eds.), *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013* (pp. 197-232). Barcelona: Fundació Jaume Bofill y Edicions els Llum SL.
- Serrano Pascual, A. (1995). Procesos paradójicos de construcción de la juventud en un contexto de crisis del mercado de trabajo. *REIS: Revista española de investigaciones sociológicas*(71-72), 177-199.
- Standing, G. (2011). *El precariado: una nueva clase social*. Barcelona: Pasado y Presente.
- Stauber, B., y Walther, A. (2006). De-standardised pathways to adulthood: European perspectives on informal learning in informal networks. *Papers*, 79, 241-262.
- Tarabini, A., y Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en Supervisión Educativa*, 23, 1-20.
- Tezanos, J.F. (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedad tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Uceda i Maza, F. X. (2011). *Adolescentes en conflicto con la ley. Una aproximación comunitaria: trayectorias, escenarios e itinerarios* (Tesis doctoral), Universitat de València, Valencia.
- Uceda i Maza, F. X., y Pitarch Garrido, M. D. (2012). *Territorio, vulnerabilidad social y trayectoria delictiva en adolescentes de la ciudad de Valencia*. XII Congreso de la Población Española, Santander, España.
- Varela, J., y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.



- Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young*, 14(2), 119-139.
- Willis, P. (1988). *Aprender a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: Akal.
- Wright, E. O. (2006). Los puntos de la brújula. Hacia una alternativa social. *New Left Review*, 41, 81-109.
- Young, I. M. (1998). Categorías irregulables: una crítica de la teoría de sistemas duales de Nancy Fraser. *Utopías. Revista de debate político*, 2 (Nº 176/177), 147- 161.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Young, I. M. (2001). Equality of Whom? Social Groups and Judgements of Injustice. *The Journal of Political Philosophy*, 9(1), 1-18.
- Young, I. M. (2004). Five Faces of Oppresion. En L. Heldke y P. O'Connor (Eds.), *Oppression, privilege, and resistance: theoretical perspectives on racism, sexism, and heterosexism* (pp. 37-63). Boston: McGraw-Hill.
- Young, I. M. (2005). *Structural Injustice and the Politics of Difference*. Intersectionality Workshop, AHRC Center for Law, Gender, and Sexuality, Keele University, UK. Disponible en: <https://www.kent.ac.uk/clgs/documents/word-files/events/young.paper.doc>
- Young, I. M. (2006). Responsibility and global justice: a social connection mode. *Social Philosophy & Policy*, 23 (1), 102-130.
- Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata.

## **REFERENCIAS LEGISLATIVAS**

### **Leyes Orgánicas**

Ley 14/1970 General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, Boletín Oficial del Estado n.º187 de 6 de agosto de 1970.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado n.º238 de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado n.º145 de 20 de junio de 2002.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado n.º307 de 24 de diciembre de 2002.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado n.º106 de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado n.º295 de 10 de diciembre de 2013.

### **Legislación estatal relativa a la FPB (por orden cronológico)**

Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado n.º55 de 5 de marzo de 2014.

Real Decreto 356/2014, de 16 de mayo, por el que se establecen siete títulos de Formación Profesional Básica del catálogo de títulos de las enseñanzas de Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado n.º130 de 29 de mayo de 2014.

Orden ECD/1030/2014, de 11 de junio, por la que se establecen las condiciones de implantación de la Formación Profesional Básica y el currículo de catorce ciclos formativos de estas enseñanzas en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Boletín Oficial del Estado n.º147 de 18 de junio de 2014.

Real Decreto 774/2015, de 28 de agosto, por el que se establecen seis Títulos de Formación Profesional Básica del catálogo de Títulos de las enseñanzas de Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado n.º207 de 29 de agosto de 2015.

Orden ECD/1633/2014, de 11 de septiembre, por la que se establece el currículo de siete ciclos formativos de formación profesional básica en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Boletín Oficial del Estado n.º223 de 13 de septiembre de 2014.

Real Decreto 1058/2015, de 20 de noviembre, por el que se regulan las características generales de las pruebas de la evaluación final de Educación Primaria establecida en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado n.º285 de 28 de noviembre de 2015.

### **Legislación autonómica relativa a la FPB (por orden cronológico)**

Resolución de 10 de julio de 2014, de la Dirección General de Innovación, Ordenación y Política Lingüística, por la que se establece el modelo de consejo orientador para el alumnado que haya cursado Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana durante el curso 2013-14. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana n.º7316 de 14 de julio de 2014.

Resolución de 16 de julio de 2014 de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación por la que se publica la convocatoria de admisión de alumnado para el curso 2014-2015 en los ciclos formativos de Formación Profesional Básica (FPB) y en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), sostenidos con fondos públicos, en centros docentes del ámbito competencial de la Comunitat Valenciana. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana n.º7322 de 22 de julio de 2014.

Resolución de 24 de julio de 2014, de la Dirección General de Centros y Personal Docente, de la Dirección General de Innovación, Ordenación y Política Lingüística y de la Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, por la que se dictan instrucciones sobre ordenación académica y de organización de la actividad docente de los centros de la Comunitat Valenciana que durante el curso 2014-2015 impartan ciclos formativos de Formación Profesional Básica y los segundos cursos de los programas de cualificación profesional inicial. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana n.º7326 de 28 de julio de 2014.

Decreto 135/2014, de 8 de agosto, del Consell, por el que se regulan los ciclos formativos de Formación Profesional Básica en el ámbito de la Comunitat Valenciana. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana n.º7336 de 11 de agosto de 2014.

Orden 1/2014, de 8 de agosto, de la Consellería de Economía, Industria, Turismo y Empleo y la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la certificación de la formación en prevención de riesgos laborales y de su nivel básico para el alumnado que curse ciclos de Formación Profesional Básica, ciclos formativos de grado medio o de grado superior de Formación Profesional en el ámbito de la Comunitat Valenciana. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana n.º7338 de 13 de agosto de 2014.

Decreto 185/2014, de 31 de octubre del Consell, por el que se establecen veinte currículos correspondientes a los ciclos formativos de Formación Profesional Básica en el ámbito de la Comunitat Valenciana. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana n.º7395 de 4 de noviembre de 2014.

### **Legislación específica de los PFCB (por orden cronológico)**

Resolución de 24 de julio de 2014 de la Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, por la que se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento de los programas formativos de cualificación básica en el ámbito de la Comunitat Valenciana para el curso 2014-2015. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana n.º7327 de 29 de julio de 2014.

Orden 73/2014, de 26 de agosto, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan los programas formativos de cualificación básica en la Comunitat Valenciana. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana n.º7349 de 29 de agosto de 2014.

Corrección de errores de la Orden 73/2014, de 26 de agosto, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan los programas formativos de cualificación básica en la Comunitat Valenciana. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana n.º7360 de 15 de septiembre de 2014.

Orden 79/2014, de 25 de septiembre, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se convocan y se aprueban las bases reguladoras de las ayudas para los programas formativos de cualificación básica de la Comunitat Valenciana para el curso 2014-2015. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana n.º7370 de 29 de septiembre de 2014.

Corrección de errores de la Orden 79/2014, de 25 de septiembre, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se convocan y se aprueban las bases reguladoras de las ayudas para los programas formativos de cualificación básica de la Comunitat Valenciana para el curso 2014-2015. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana n.º7405 de 18 de noviembre de 2014.

