





# **La producción social de itinerarios de inserción en Formación Profesional de base**

Análisis de su implantación y  
desarrollo en la ciudad de Valencia

Míriam Abiétar López

**UNIVERSITAT DE VALÈNCIA**

Colección: Desarrollo Territorial  
Serie Estudios y Documentos, 27

Director: Joan Romero



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

© Del texto: Míriam Abiétar López, 2018

© De esta edición: Publicacions de la Universitat de València, 2018

Diseño de la cubierta: Celso Hernández de la Figuera  
Imágenes de la cubierta: Almudena A. Navas Saurin

DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/PUV-OA-329-5>

ISBN: 978-84-9134-329-5

Edición digital

# ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	7
CAPÍTULO 1. LA SITUACIÓN DE PARTIDA: EL CONTEXTO SOCIAL E INSTITUCIONAL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE BASE.....	9
1.1. TRANSITAR EN LA FLEXIBILIDAD.....	9
1.1.1. El riesgo de ser joven con baja cualificación.....	10
1.1.2. De la consolidación del trabajo como norma social a la flexibilidad como norma laboral.....	19
1.1.3. La desestandarización de las transiciones.....	23
1.2. LAS POLÍTICAS DE INSERCIÓN EN EL MARCO DE LA NUEVA CUESTIÓN SOCIAL.....	26
1.2.1. La formación para la flexibilidad.....	29
1.2.2. La inserción como política en la <i>inempleabilidad</i> .....	30
1.2.3. Entre la inserción y la exclusión: la FP de base en el espacio educativo.....	32
1.3. LA FP DE BASE EN LA LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA.....	35
1.3.1. Ordenación de la FPB.....	40
1.3.1.1. Organización y estructura de la FPB.....	43
1.3.1.2. El alumnado de FPB.....	44
1.3.1.3. El profesorado de FPB.....	45
1.3.1.4. La evaluación y la certificación de la FPB.....	46
1.3.2. Ordenación de los PFCB.....	47
1.3.2.1. Organización y estructura de los PFCB.....	50
1.3.2.2. El alumnado de los PFCB.....	51
1.3.2.3. El profesorado de los PFCB.....	52
1.3.2.4. La evaluación y la certificación de los PFCB.....	53
1.3.3. La FPB y los PFCB: la <i>nueva</i> FP de base.....	54
CAPÍTULO 2. LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS.....	59
2.1. LA JUSTICIA SOCIAL COMO PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN.....	59
2.1.1. Fundamentos teóricos de la perspectiva de justicia social.....	64
2.1.1.1. La propuesta de Nancy Fraser: redistribución, reconocimiento y representación.....	64
2.1.1.2. La propuesta de Iris Marion Young: las cinco caras de la opresión.....	70
2.1.1.3. La intersección de las propuestas de Fraser y Young.....	71
2.1.1.4. Propuesta para el análisis de prácticas educativas desde una perspectiva dimensional de justicia social.....	76
2.2. LA TRANSICIÓN COMO PROCESO BIOGRÁFICO.....	79
2.2.1. La propuesta del GRET en el estudio de las transiciones.....	80
2.3. LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA: EVALUAR LA JUSTICIA SOCIAL DESDE LA TEORÍA DE BASIL BERNSTEIN.....	90
2.3.1. El modelo de reproducción y transformación cultural: herramienta para el análisis de las prácticas pedagógicas.....	92
2.3.2. El dispositivo pedagógico.....	96
2.3.3. Análisis de la FP de base desde el modelo de reproducción y transformación cultural.....	102
2.3.3.1. Posicionamiento e identidad pedagógica.....	102
2.3.3.2. Selección en la relación pedagógica.....	107
2.3.3.3. Técnicas para la obtención de datos.....	112
CAPÍTULO 3. LO EXPLORADO: LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE BASE EN LA CIUDAD DE VALENCIA.....	115
3.1. DESARROLLO DE LA FP DE BASE EN LA COMUNIDAD VALENCIANA.....	115
3.1.1. Implantación de la FP de base.....	115
3.1.1.1. Implantación de la FPB.....	116

3.1.1.2.	Implantación de los PFCB .....	120
3.1.2.	La oferta de FP de base en la ciudad de Valencia en el curso 2014-15.....	125
3.1.3.	Distribución geográfica de los programas .....	133
3.1.3.1.	Características básicas del territorio .....	134
3.1.3.2.	Localización de FP de base en la ciudad de Valencia .....	145
3.1.4.	Concreción del trabajo de campo .....	154
3.2.	LOS Y LAS JÓVENES DE FP DE BASE .....	159
3.2.1.	Situación personal y familiar.....	160
3.2.2.	El sentido de la FP en el itinerario educativo .....	166
3.3.	LAS REALIZACIONES EDUCATIVAS EN FP DE BASE.....	171
3.3.1.	La incorporación a la FP de base.....	173
3.3.1.1.	Realizaciones orientadas a la inserción en la incorporación.....	177
3.3.1.2.	Realizaciones orientadas a la integración en la incorporación .....	184
3.3.2.	La formación en la FP de base .....	189
3.3.2.1.	Realizaciones orientadas a la inserción en la formación: la formación personal básica. .....	195
3.3.2.2.	Realizaciones orientadas a la integración en la formación: la formación para el trabajo básico .....	201
3.3.3.	La intermediación en la FP de base .....	208
3.3.3.1.	Itinerarios posibles y probables .....	209
3.3.3.2.	Agentes implicados en la intermediación .....	217
3.3.4.	Síntesis del análisis.....	226
CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.....		231
4.1 SOBRE LA JUSTICIA SOCIAL COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISIS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.....		231
4.2 SOBRE LA POSIBILIDAD DE PRODUCIR ITINERARIOS DE INTEGRACIÓN EN FP DE BASE .....		233
BIBLIOGRAFÍA.....		243

## PRESENTACIÓN

El objetivo de esta publicación es describir y analizar el proceso de desarrollo e implementación de la Formación Profesional (FP) de base en la ciudad de Valencia. Este nivel educativo se concreta en el marco de la vigente Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en los programas de Formación Profesional Básica (FPB) y en los Programas Formativos de Cualificación Básica (PFCB), siendo estos últimos una concreción específica de la Comunidad Valenciana. Con este fin, dirigimos este estudio a las prácticas educativas en dicho nivel desde una perspectiva dimensional de justicia social que permite relacionar los itinerarios producidos en los programas con las posibilidades de participación social del alumnado que los cursa. Así pues, la manera en que abordamos las desigualdades en el sistema educativo no se centra directamente en el estudio del fracaso escolar y/o del abandono educativo temprano, sino en las prácticas en los contextos educativos dirigidos a este alumnado y en los efectos en sus itinerarios futuros.

Sin lugar a dudas, tanto el fracaso como el abandono son situaciones que representan un fracaso en y del sistema educativo: los últimos datos disponibles muestran que prácticamente uno/a de cada cinco jóvenes finaliza sus estudios en situación de abandono educativo temprano. Esto es: con un nivel máximo alcanzado correspondiente al graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Una cifra que evidencia un fracaso social aun siendo la más baja de las últimas décadas. De hecho, esta reducción ha de ser interpretada de manera contextualizada: la correlación entre el abandono educativo temprano, la crisis económica y la destrucción de empleo de baja cualificación conduce a un mantenimiento en el sistema que lleva a cuestionar esta disminución como un éxito del sistema educativo. En este sentido, el punto de partida de esta investigación es que este fracaso social corresponde a una situación estructural del sistema educativo que representa un desafío colectivo: lograr que la comprensividad educativa no se limite a facilitar el acceso a un sistema que segrega al alumnado a lo largo de su biografía educativa, sino a promover itinerarios que faciliten su participación social como ciudadanos/as de primera.

Partiendo de esta consideración, esta publicación consta de cuatro capítulos. El primero está centrado en la presentación de elementos contextuales para situar tanto el proceso de transición de los y las jóvenes en la actualidad como los programas de FP de base. Para ello, en la primera sección abordamos el proceso de transición en el marco de flexibilidad y precariedad que define actualmente la situación laboral. Esto se complementa con el marco de la «nueva» cuestión social expuesto en la segunda sección, en la que analizamos la FP de base como una política de inserción siguiendo la propuesta de Robert Castel (1997). En la tercera sección, la contextualización se sitúa en el marco legal en el que se desarrolla este nivel inicial de la FP en nuestro sistema educativo.

Desde esta contextualización de los programas desde diversos niveles, en el segundo capítulo nos centramos en la exposición de los fundamentos teóricos y metodológicos de este trabajo. La perspectiva dimensional de justicia social desde la que analizamos los programas se sostiene en la propuesta de Nancy Fraser (2008), centrada en la paridad participativa como criterio clave para el análisis de relaciones sociales como justas o injustas. Esta primera sección se complementa con la segunda, dedicada al enfoque de la transición que tomamos en este trabajo para describir los itinerarios producidos en el sistema educativo. En la siguiente sección nos centramos en la propuesta de Basil Bernstein (1993, 1998), que en su combinación de aportes teóricos y metodológicos nos ha posibilitado relacionar los diversos elementos que constituyen nuestro marco teórico y definir la estrategia metodológica de la investigación.

A continuación, el tercer capítulo está centrado en la exposición y análisis del desarrollo de la FP de base en la ciudad de Valencia. Comenzamos presentando el proceso de implantación de los programas siguiendo la normativa autonómica que los regula. Complementamos esta cuestión con la descripción de la distribución geográfica de los programas, una perspectiva que permite ampliar las posibilidades de análisis desde la justicia social. Así pues, la localización de los programas se suma como criterio para evaluar el desarrollo de las políticas educativas en un territorio específico; en este caso, en Valencia. Tras esta primera sección, exponemos los resultados del análisis llevado a cabo. Nos centramos primero en el alumnado de FP de base a partir de las respuestas que obtuvimos con los cuestionarios que respondieron 240 estudiantes. Mediante un análisis estadístico descriptivo, presentamos su situación personal y familiar, así como el sentido que dan a los programas en su itinerario educativo y laboral. A continuación detallamos las realizaciones educativas en FP de base, referidas a las diversas formas en que los y las profesionales (equipos docentes, orientadores y directivos) concretan la norma que define los programas en su práctica pedagógica en los contextos educativos específicos. Por último, en el cuarto capítulo exponemos las conclusiones del trabajo y una serie de propuestas relativas a posibilidades o reformas de este nivel educativo que podrían mejorar la producción de itinerarios en estos programas.

Para finalizar esta presentación, cabe señalar que el trabajo expuesto en este texto es resultado del proceso de formación desarrollado por la autora en el marco del programa de Doctorado en Educación de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de València bajo la dirección de Almudena A. Navas Saurin y Fernando Marhuenda Fluixá. Este proceso culminó el 30 de enero de 2017 con la defensa de la Tesis Doctoral «La producción social de itinerarios de inserción: análisis de la Formación Profesional de base desde una perspectiva de justicia social». Esta publicación es una adaptación de esta Tesis, cuyo texto original ha sido revisado y reorganizado con el fin de centrar este trabajo en la contextualización social y política del tema abordado y sus efectos en los itinerarios producidos en FP de base.



# **CAPÍTULO 1. LA SITUACIÓN DE PARTIDA: EL CONTEXTO SOCIAL E INSTITUCIONAL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE BASE**

El objetivo de la investigación presentada en este texto se dirige al análisis de los programas de FP de base. La elección de este nivel se fundamenta en que son contextos dirigidos a alumnado en riesgo de exclusión educativa y social. De este modo, su posición en el sistema educativo, la población a la que se dirigen y las posibilidades de transición educativa y profesional que ofrecen conforman nuestro interés investigador en el campo educativo.

En la exposición de la investigación, vamos a comenzar presentando el contexto socioeconómico y político en el que se enmarca la FP de base. Con esta finalidad, el capítulo se estructura en tres secciones. En la primera, tratamos los procesos de transición de los y las jóvenes en la actualidad centrándonos en el trabajo como norma social y en la incidencia que el cambio de este rol tiene en los tránsitos sociolaborales. En la misma línea de análisis, en la segunda sección describimos y situamos la FP de base como política social en el marco de la propuesta que realiza Robert Castel (1997) en torno a las políticas de integración y las políticas de inserción. En este sentido, ampliamos la contextualización de los programas a la valoración de su sentido como política para hacer frente a la desventaja socioeducativa en la que quedan posicionados determinados grupos sociales.

Por último, en la tercera sección completamos esta descripción de los programas objeto de estudio desde la legislación que los regula. Por lo tanto, es una sección dirigida a conocer los programas desde su marco legal. En esta descripción diferenciamos los dos programas que dan forma a la FP de base en la Comunidad Valenciana: la FPB, propia de todo el Estado español, y los PFCB, exclusivos de esta comunidad autónoma. En conjunto, las tres secciones nos posibilitan presentar el contexto (social, laboral y político) en el que hemos desarrollado esta investigación.

## **1.1. TRANSITAR EN LA FLEXIBILIDAD**

Los procesos de transición educativa y profesional que realizan los y las jóvenes en un momento sociohistórico dado quedan enmarcados en las características sociales, políticas y económicas del contexto en el que transitan. Así pues, al describir transiciones no podemos obviar las posibilidades y limitaciones que delimitan los tránsitos entre instituciones. Tránsitos que para la juventud pueden suponer en gran medida el logro de autonomía o, al menos, sucesivos intentos de lograrla. El contexto actual de incertidumbre, inestabilidad y extensión de situaciones de precariedad a diferentes segmentos del espacio laboral nos conduce a abordar dichos procesos desde una perspectiva que

considere el marco y la norma social que ha supuesto su desestandarización: transitar en la actualidad difiere para gran parte de los y las jóvenes de los tránsitos que realizaron las generaciones precedentes. La linealidad de momentos previos se mantiene como un ideal en el imaginario social, pero la situación socioeconómica dificulta que sea una realidad para los y las jóvenes en procesos de transición. Una situación que es acusada en mayor medida por aquellos/as jóvenes con una baja cualificación, como es el caso del alumnado de FPB y PFCB.

Desde este punto de partida, en este primer capítulo abordamos la contextualización de los procesos de transición considerando tanto cuestiones sociales y laborales como, de manera más concreta, las especificidades políticas que definen los programas objeto de estudio. La elección de estos programas, como ya se ha anticipado, parte de un interés específico por conocer qué se ofrece desde la política educativa a aquellos/as jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa y social resultante de sus itinerarios previos. Así, en el conjunto del sistema educativo, la FP de base juega el papel de contexto educativo para el alumnado que cuenta con itinerarios previos de fracaso.

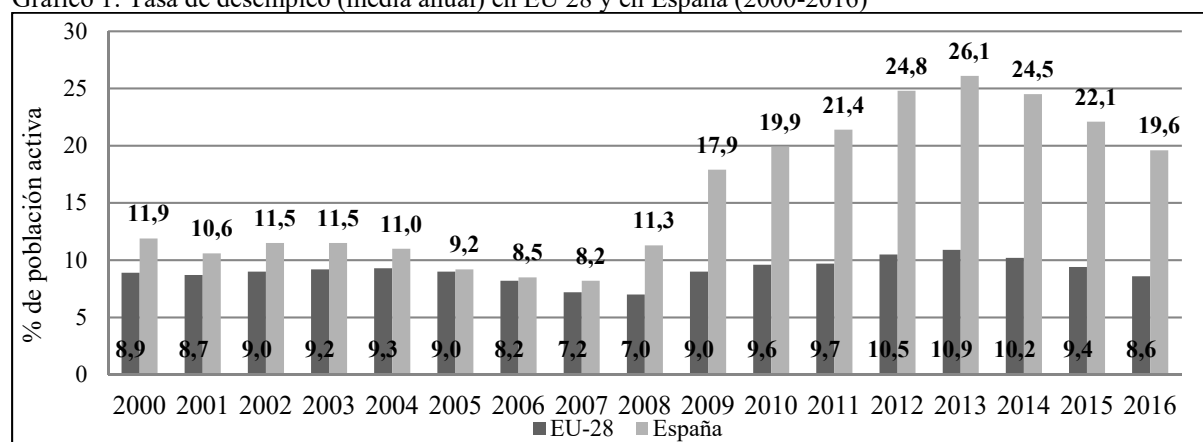
Como desarrollaremos a lo largo de este texto, consideramos que esta formación es principalmente profesionalizadora, está orientada en su diseño al mercado de trabajo y ofrece escasas opciones reales de recuperación educativa. Esto nos ha llevado a centrar la contextualización en cuestiones del orden laboral y en su incidencia en las transiciones de los y las jóvenes. De este modo, en esta primera sección presentaremos cuestiones sociohistóricas para situar el tránsito al mercado de trabajo en el momento actual. Un tránsito que difiere considerablemente del que realizaron generaciones previas, lo que resulta en un choque entre generaciones respecto al proceso. De manera concreta, abordaremos tres aspectos: el riesgo que tienen los y las jóvenes con baja cualificación en este proceso; el cambio que se ha producido en las últimas décadas en el rol social del trabajo y, por último, la desestandarización de las transiciones. En relación a éste último, cabe destacar que el proceso de transición es clave en este trabajo, de ahí que lo tratemos desde diferentes enfoques.

### **1.1.1.El riesgo de ser joven con baja cualificación**

La entrada y el mantenimiento en el mercado laboral es actualmente un ejercicio complicado para un importante sector de la población. De hecho, prácticamente un 20% de la población activa en España está en situación de desempleo, porcentaje que supera el doble de la media Europea, situada en torno al 9% (gráfico 1). Y no nos referimos tan siquiera a una entrada y un mantenimiento en condiciones de estabilidad o seguridad: encontrar un empleo que permita cierta autonomía económica es un proceso incierto en la coyuntura actual, en la que la crisis y la desregulación del mercado de trabajo presentan un espacio laboral flexibilizado y precarizado. La cuestión coyuntural es clave para situar estos procesos, tal y como iremos argumentando. De hecho, los efectos de la crisis se ven reflejados en la

horquilla temporal del gráfico, que describe las fluctuaciones derivadas de los momentos de bonanza económica previos a la crisis y las consecuencias que ésta tuvo tras su estallido en 2008.

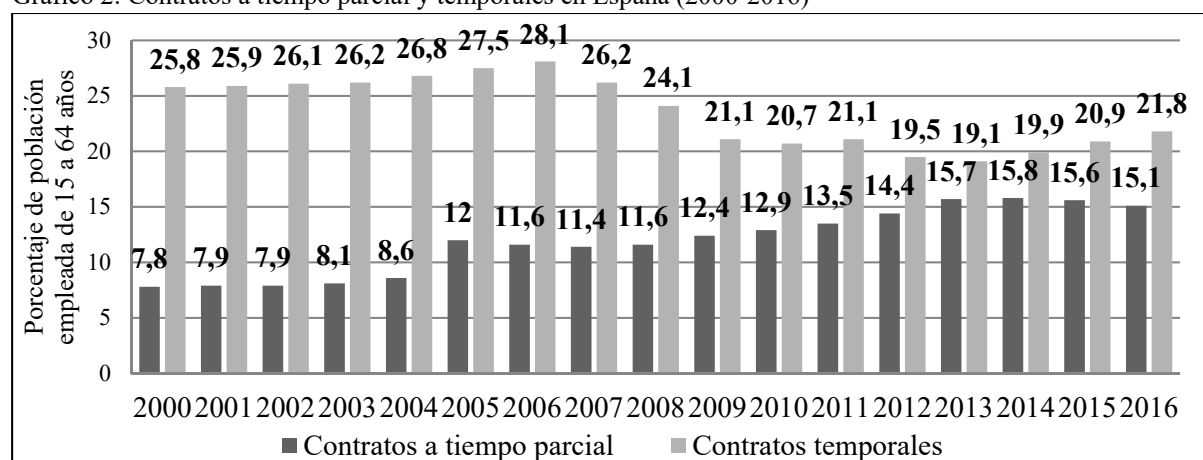
Gráfico 1: Tasa de desempleo (media anual) en EU 28 y en España (2000-2016)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat

La tendencia desde 2013 podría interpretarse como positiva, ya que la tasa media de desempleo para el total de la población activa desciende progresivamente. Sin embargo, la creación de empleo no es sinónimo de creación de puestos estables o seguros. De esta manera, cabe tener en cuenta que las medias anuales diluyen la dependencia estacional en la creación de empleo temporal. En este aspecto, según datos de Eurostat, el 21,8% del total del empleo en 2016 eran contratos temporales, mientras que un 15,1% eran contratos a tiempo parcial, cifras que han aumentado progresivamente en los últimos años (gráfico 2). Aunque no es objeto de esta investigación y el análisis requeriría de un estudio más exhaustivo, también cabría considerar en el análisis de los datos factores como la reducción de la población activa, tanto por cuestiones demográficas como por procesos migratorios.

Gráfico 2: Contratos a tiempo parcial y temporales en España (2000-2016)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat

En este marco, los y las jóvenes acusan especialmente el riesgo de permanecer en una constante búsqueda de empleo, de ajustes y reajustes en un proceso intermitente de transición profesional viendo cada vez más retrasado el logro de una posición estable. Si a la juventud le añadimos el factor formativo, podemos afirmar que el alumnado con una baja cualificación (y de manera específica, pensamos en el estudiantado de los programas de FP de base) queda en una intersección de dos ejes que incrementan su vulnerabilidad: edad y bajo nivel formativo. Esta intersección, sin embargo, no es una realidad o relación absoluta para todos/as los/as jóvenes. Es decir, centrándonos en los programas objeto de estudio, no existe una «juventud FP de base» que nos lleve a establecer patrones o descriptores que aglutinen a todas las personas en dicha situación. Esto supondría obviar «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). En la misma línea, es importante considerar que edad y baja cualificación no son los factores exclusivos que intervienen en el proceso de transición profesional. Nos centramos en ellos en este apartado porque son los que remiten a los criterios legislativos de selección para acceder a los programas. Esto es: más allá de la diversidad de jóvenes, todo el alumnado de estos programas comparte estos dos criterios que le discriminan respecto a otro alumnado. A partir de ahí, la casuística personal y social puede dar lugar a multitud de transiciones educativas y profesionales.

Comenzamos con el primer eje de dicha intersección: la baja cualificación. La certificación obtenida en el sistema educativo es un elemento clave en el posicionamiento del alumnado y, por tanto, en su tránsito al mercado de trabajo. En el caso de los programas de FP de base, la certificación remite a un nivel de cualificación 1 siguiendo el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) (Ministerio de Educación, 2012). Es decir, en la estructura que expone dicho catálogo, este alumnado queda en el segmento inferior. Este nivel, que remite a «la competencia en un conjunto reducido de actividades simples dentro de procesos normalizados»<sup>1</sup>, es limitado y limitante de las posibilidades de participación laboral, tanto por la estructura del mercado de trabajo como por su actual coyuntura. Tal y como amplía Fernández-Huerga (2010), esta zona del espacio laboral recoge principalmente puestos de trabajo manuales. En este sentido, 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 en dos grandes segmentos. Por un lado, el segmento primario, en el que se diferencian, a su vez, segmento superior e interior. En esta zona del espacio laboral quedan situados los puestos con salarios elevados, estabilidad y posibilidades de movilidad. Por otro lado, el segmento secundario recoge los puestos de trabajo inestables, con bajos salarios y pocas opciones de ascenso (*ibid.*, p.120). A estos espacios cabría añadir

---

<sup>1</sup> La descripción de cada uno de los niveles queda detallada en la página web del Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL): <https://incual.mecd.es/>.

el conformado por la economía informal como un espacio con mecanismos de incorporación, mantenimiento y condiciones de trabajo que se rige por principios distintos.

Un cuestión relevante que evidencia la segmentación de la estructura es la diferencia entre las características de los puestos de trabajo. Las tareas realizadas y las condiciones laborales varían significativamente entre segmentos, teniendo el secundario una situación inicial cualitativamente inferior respecto al primario. En la línea de la teoría del mercado dual, Fernández-Huerga incide en la posible retroalimentación entre dichas características del trabajo y el modelaje del comportamiento de los y las trabajadoras, produciéndose un ajuste entre puesto de trabajo y trabajador/a. Podríamos extender esta retroalimentación a los contextos educativos: ¿en qué medida queda representado el puesto de trabajo al que potencialmente accederá el alumnado en la propia realización educativa? En el caso de la FPB y los PFCB, ¿se priorizan los elementos rutinarios? ¿Hay espacio, por ejemplo, para el desarrollo de la autonomía o la creatividad? Viendo la previamente citada descripción del CNCP a la que remite el nivel de cualificación 1, podríamos deducir que el ajuste entre formación y puesto de trabajo queda circunscrito al espacio de tareas principalmente rutinarias y simples. Como veremos en los siguientes apartados, el contenido del *currículum* de estos programas confirma esta preparación para ejercer en un espacio que, como decíamos, es limitado y limitante, consecuencia que va más allá del espacio laboral.

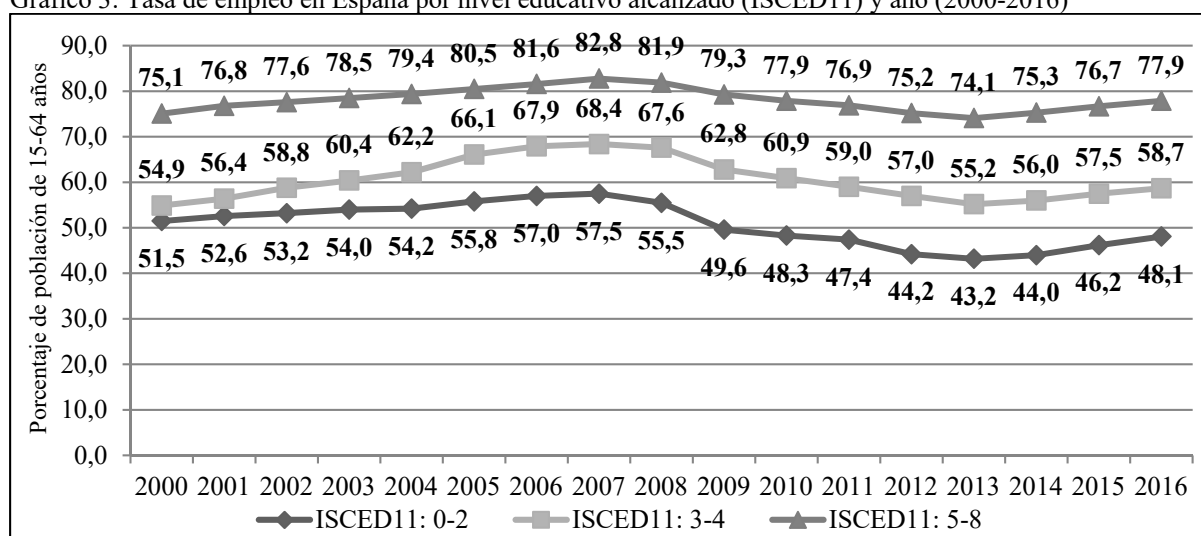
La segmentación del trabajo aparece así como el rasgo definitivo, dentro del ámbito laboral, de la última fase de la evolución capitalista, y habría surgido como respuestas a la crisis de las estructuras propias del período de homogeneización. (...) Desde los años veinte comenzaron a surgir nuevos mecanismos 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).

La estratificación de las personas trabajadoras repercute en sus opciones de participación social. El primer aspecto que fundamenta esta idea son las diferentes posibilidades de acceso a recursos que da una posición laboral u otra: recursos económicos, por supuesto, pero también culturales y políticos. La centralidad del trabajo como mecanismo de inclusión social no es una cuestión menor cuando dirigimos la atención hacia poblaciones potencialmente vulnerables, como lo son los y las jóvenes que cursan FP de base. Así, la estratificación que menciona el autor va más allá del espacio laboral: es un elemento estructural que ordena diversos espacios sociales.

La estratificación del mercado de trabajo y la desigualdad que de ella deriva quedan ejemplificadas en los datos de inserción laboral de los diversos sectores de población. Una inserción que, por supuesto, se produce en determinadas coyunturas socioeconómicas, motivo por el que la comprensión de las transiciones no puede ser ajena al contexto y al momento en el que dicho proceso se realiza. Actualmente, la coyuntura de crisis socioeconómica que tuvo su momento álgido en 2008

es la que contextualiza las transiciones profesionales de la mayoría de la población (no podemos afirmar que contextualiza las transiciones de toda la población: sirvan de ejemplo las transiciones que se puedan realizar en el marco de una organización familiar que no se haya visto afectada por la crisis). En este marco, aun considerando la extensión de la precariedad, la desprotección de la población con bajo nivel educativo se hace evidente en las significativas diferencias en la tasa de empleo en base al nivel educativo alcanzado (gráfico 3). Tomamos aquí como referencia la clasificación ISCED11<sup>2</sup>.

Gráfico 3: Tasa de empleo en España por nivel educativo alcanzado (ISCED11) y año (2000-2016)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat

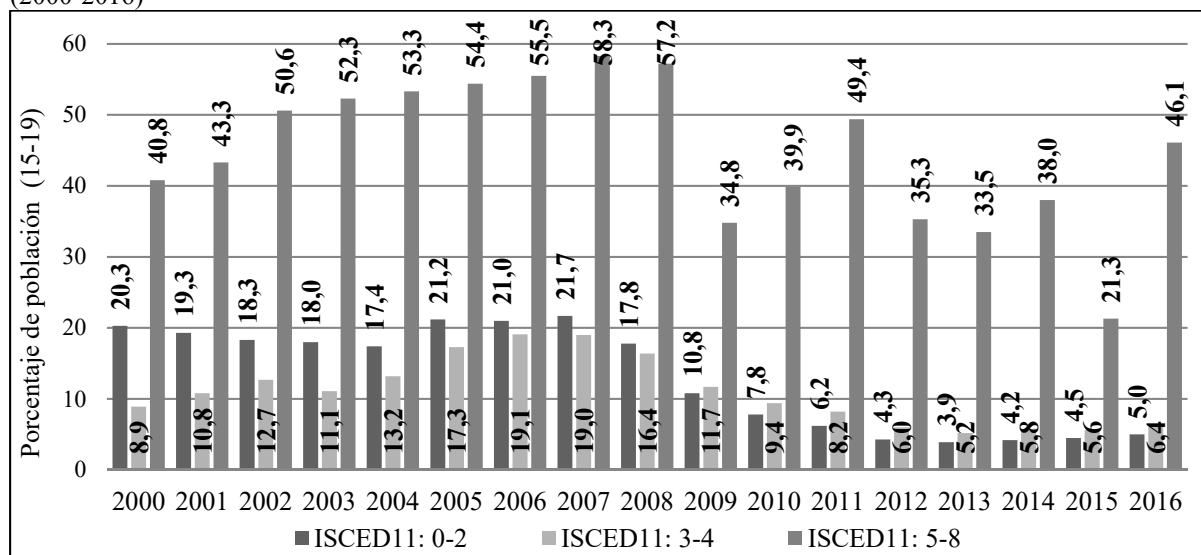
Tal y como representa el gráfico, el nivel educativo es un elemento de protección o desprotección especialmente relevante en coyunturas de crisis, como muestra el descenso generalizado a partir de 2008, punto de inflexión en la tasa de empleo con mayor incidencia en los niveles educativos más bajos. Además, la recuperación es también más lenta en estos niveles educativos: mientras que los niveles 3-4 y 5-8 ya han superado la tasa de inicios de década, el nivel 0-2 se mantiene por debajo del 50%. Así pues, como se argumenta 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).

<sup>2</sup> La *International Standard Classification of Education* (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE en español) «representa una clasificación de referencia que permite ordenar los programas educativos y sus respectivas certificaciones por niveles de educación y campos de estudio» (UNESCO, 2013, p.6).

Los y las menores de 19 años con tan sólo educación secundaria de primera etapa constituyen uno de los sectores más afectados por la crisis en términos laborales. De hecho, y nos centramos ya en el segundo eje de vulnerabilidad (la edad) la concreción de los datos en el grupo de 15 a 19 años hace más acusada esta inserción laboral diferencial (gráfico 4).

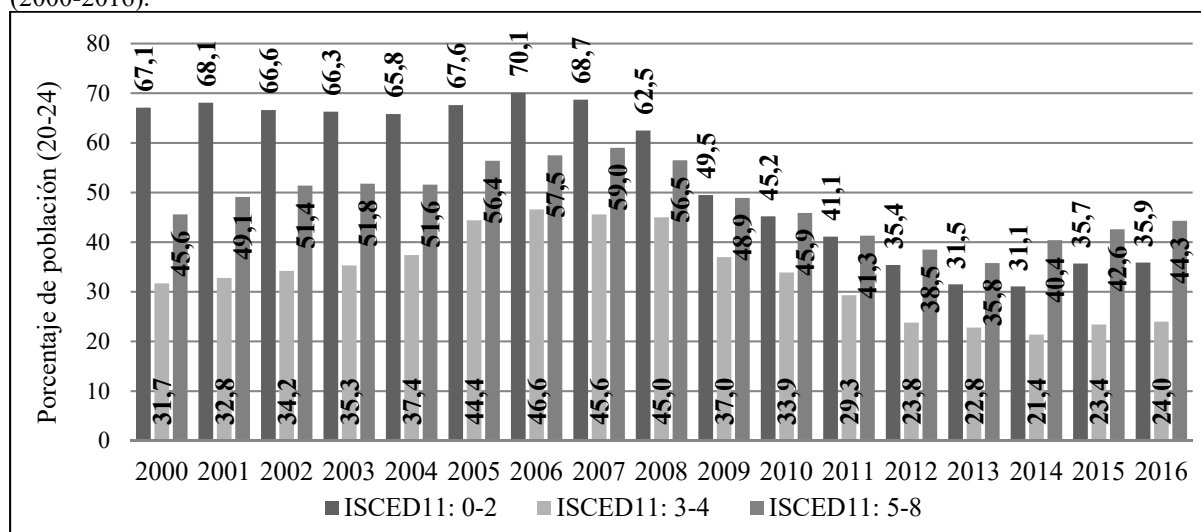
Gráfico 4: Tasa de empleo en España del grupo de edad 15-19 por nivel educativo alcanzado (ISCED11) y año (2000-2016)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat

El contraste con la siguiente franja de edad disponible en la estadística (de 20 a 24 años) evidencia cómo el factor edad es un elemento diferenciador de la inserción laboral (gráfico 5).

Gráfico 5: Tasa de empleo en España del grupo de edad 20-24 por nivel educativo alcanzado (ISCED11) y año (2000-2016).

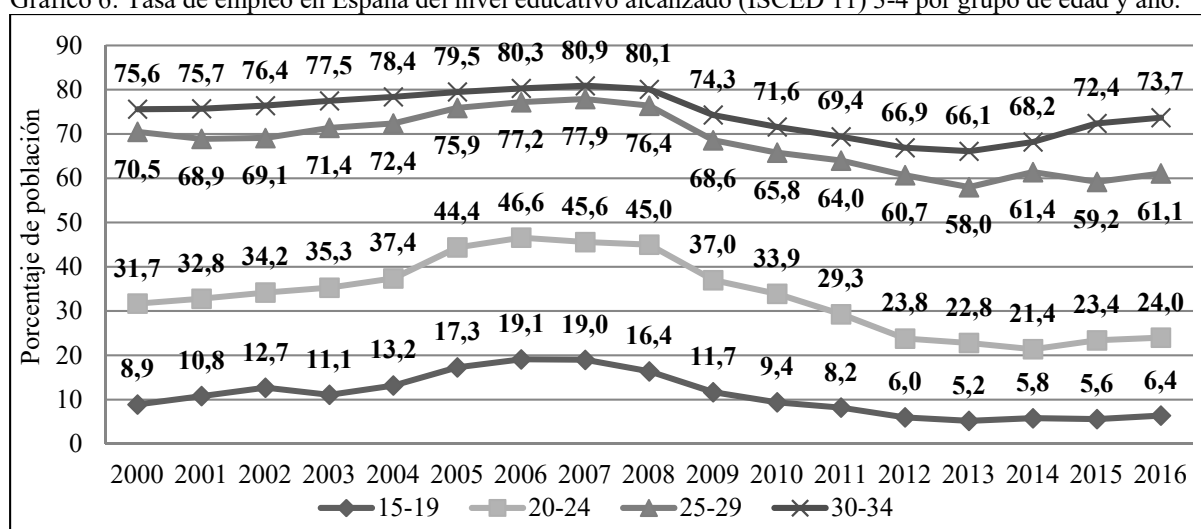


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat

Así pues, los datos (aun con las limitaciones propias de las estadísticas) muestran que las personas más jóvenes quedan en una posición especialmente vulnerable en el espacio laboral. De esta

manera, los aspectos básicos del empleo juvenil quedan definidos, incluso en períodos de bonanza económica, por una incorporación escalonada al mercado laboral, por situaciones contractuales de precariedad basadas en temporalidad o en empleos a tiempo parcial, así como por la correlación con un salario inferior respecto a otros sectores de población (Recio, 2010). En este sentido, más allá de la casuística posible en base a las diferentes situaciones individuales, ser joven es un factor de riesgo en el proceso de inserción laboral. Un hecho que incluso se mantiene en otros niveles educativos (gráfico 6). Cabe matizar que hemos elegido el nivel 3-4 porque, como ampliaremos en el tercer apartado de este capítulo, es el nivel en el que se sitúa el alumnado que finaliza con éxito FPB. Una situación que, como también veremos, es cuestionable en base a los criterios que la justifican.

Gráfico 6: Tasa de empleo en España del nivel educativo alcanzado (ISCED 11) 3-4 por grupo de edad y año.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat

Como muestran los datos en conjunto, las diferencias en la tasa de empleo se extienden en los diferentes niveles educativos (Moreno y Rodríguez, 2013). Los análisis de la juventud española inciden asimismo en que la edad es un factor de vulnerabilidad: la probabilidad estadística de encontrar empleo aumenta en relación a la edad. De esta manera, las fluctuaciones en la economía son más acusadas por los sectores más jóvenes:

*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).*



La condición cíclica de los períodos de crisis y de sus consecuencias sociales, especialmente para las personas más jóvenes, nos permite enfatizar la edad como factor de vulnerabilidad o, al menos, de riesgo de vulnerabilidad. En esta línea, y aunque remita a la anterior crisis socioeconómica, el análisis que presenta Serrano (1996) resulta de gran utilidad para situar la construcción social de la juventud en relación a las características estructurales del mercado de trabajo. La autora analiza la situación laboral precaria de los y las jóvenes destacando que es precisamente su condición de jóvenes el factor que explica dicha situación. Yendo más allá en el análisis de la relación entre juventud y trabajo, la autora propone que la invención de la juventud (como constructo social) puede incluso entenderse como elemento que explica la segmentación y 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).

Considerar que los y las jóvenes conforman un sector con carencias respecto a la norma social, que quedaría representada en las personas adultas, serviría así como legitimación de las posiciones laborales y sociales desiguales (*ibid.*, p.190). La construcción social de la juventud que de esto se deriva queda basada esencialmente en el déficit de un sector (las personas jóvenes) frente a otro (las personas adultas) representando un conflicto generacional, «la lucha entre jóvenes y viejos» a la que remite Bourdieu (2002). Es significativo en este sentido que la juventud como constructo socialmente producido haya variado notablemente en diversos momentos sociohistóricos<sup>3</sup> (Feixa, 2011; Feixa y González, 2006), aunque el conflicto entre jóvenes y adultos sea una constante evidenciada en la sucesión de generaciones, en las relaciones entre generaciones coetáneas y, sobre todo, en las posibilidades de participación y representación social de las generaciones más recientes (Feixa, 2006).

La construcción de la condición juvenil no es ajena a la situación laboral de las personas y a las posibilidades de transición profesional. De hecho, sirva de ejemplo de esta relación la continua ampliación del rango de edad de juventud que se hace desde las políticas sociales. Esta redefinición de los criterios que delimitan dicha categoría social asimila la prolongación del proceso de logro de una posición social estable evidenciando tanto el carácter socialmente construido de la categoría como, en otro sentido, las dificultades que encuentran los y las jóvenes para adquirir una posición estable. Además, como ampliaremos en los siguientes apartados, esta redefinición y prolongación de la juventud en torno a su situación laboral genera una importante distorsión en relación a qué significa el trabajo en la biografía de las personas. El hecho de que sea un elemento de integración social y que al

---

<sup>3</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 evidenciaría tanto los diferentes sentidos atribuidos al constructo como, consecuentemente, su carácter de constructo social.

mismo tiempo, los y las jóvenes encuentren más dificultades para adquirirlo, los mantiene en una situación de incertidumbre, de conflicto entre aquello que han de conseguir y los obstáculos que encuentran para hacerlo. Este conflicto se acusa especialmente cuando la categorización de la juventud se fundamenta en el déficit, en la carencia de aquello que se necesita para lograr la integración social. De esta manera, desde una lógica que acompaña a la regulación (o, más bien, desregulación) laboral de corte neoliberal, aspectos como la falta de esfuerzo o la falta de flexibilidad se convierten en elementos que definen y a la vez explican la situación de esta 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).

Si concretamos en los programas objeto de estudio o, de manera algo más amplia, en los programas de transición, la naturaleza deficitaria se convierte en una definición generalizada de la población a la que se dirigen.

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).

No lograr un nivel educativo determinado o no conseguir un puesto de trabajo son situaciones atribuidas de este modo a un déficit del sujeto que no consigue alcanzar las metas socialmente establecidas como norma para la integración social. Las fluctuaciones económicas o la desregulación del mercado de trabajo pasan a un segundo plano en esta categorización de la juventud, responsabilizando a un sector de la población de su situación vulnerable en una estructura segmentada que favorece este posicionamiento diferencial.

Ser joven con baja cualificación es una situación de riesgo. Transitar al mercado de trabajo desde dicha posición supone asumir una doble vertiente de vulnerabilidad, un doble riesgo de quedar situados en una zona de inserción en el espacio social (Castel, 1997, 2004; Karsz, 2004) que puede suponer la exclusión laboral y social. Este doble riesgo es el que nos lleva a pensar en la necesidad de políticas educativas que puedan proteger a los y las jóvenes en este tránsito. La FPB y los PFCB son el primer escalón que afronta el alumnado en riesgo de exclusión educativa, de ahí que nos interese su análisis como política educativa que puede hacer frente a una situación de injusticia social marcada por la consolidación de la posición vulnerable de determinados sectores sociales. Antes de pasar a su análisis específico en las siguientes secciones de este primer capítulo, en los siguientes apartados queremos incidir en el rol que juega el trabajo como norma social y cómo los cambios laborales han

derivado en cambios en las posibilidades de transición de los y las jóvenes. De esta manera, completamos la contextualización para situar el análisis realizado.

### **1.1.2. De la consolidación del trabajo como norma social a la flexibilidad como norma laboral**

En el apartado anterior hemos presentado algunos elementos estructurales del mercado de trabajo español que condicionan los itinerarios del alumnado de FP de base en el marco de un modelo mediterráneo de empleo (Recio, 2010). La idea clave que queremos destacar en este apartado es el «descentramiento del lugar social del trabajo en las sociedades contemporáneas» (Alonso, 2001, p.61), un proceso de desregulación del mercado de trabajo y de cambio de su rol social que incide en las posibilidades laborales y, por tanto, en las opciones de transición profesional 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 desplazamiento 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).

El papel central que ha jugado tradicionalmente el trabajo en la participación social deriva en que los procesos de transición de los y las jóvenes se encuentren actualmente entre dos aspectos discordantes: lo que se exige para la participación social a través del trabajo y los obstáculos sociales, políticos y económicos que existen para realizarla. Partimos de la centralidad que tiene en la norma social el logro de un puesto de trabajo, esto es, la adquisición de una posición estable en el espacio laboral. Desde esta posición se facilita el logro de la autonomía en otras esferas: la emancipación domiciliar, la transición familiar o incluso la autonomía en cuestiones de ocio requieren de ingresos económicos que, salvo excepciones, vienen dadas por un puesto de trabajo. Sin embargo, esta centralidad del trabajo en el imaginario social es difícilmente realizable actualmente para sectores cada vez más amplios de la población, especialmente para aquellas personas que parten de una baja cualificación. Así pues, la discordancia entre el valor social del trabajo y las posibilidades laborales contextualiza los procesos de transición profesional de los y las jóvenes que quieren acceder al mercado laboral.

La consolidación del trabajo como norma social remite a 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. Cabe especificar que el fordismo remite a un modo de

organización laboral marcada por la rutina, la seguridad y la estabilidad en el puesto de trabajo apuntalada y custodiada por mecanismos de negociación colectiva. Así, las posibilidades económicas, acompañadas de políticas sociales enmarcadas en el pacto keynesiano, permitían el desarrollo de carreras profesionales lineales y continuadas facilitando la consolidación del trabajo como núcleo de la participación social. Una estabilidad que, como decíamos, incide en otros ámbitos, como la emancipación domiciliar y familiar, las posibilidades de consumo y, en conjunto, en la integración social de las nuevas generaciones. 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 quedaba reforzada y evidenciada a través del carácter lineal de las modalidades de transición dominantes. En este aspecto, la extensión y la universalización progresiva de la educación formal supuso la ampliación del espectro de formaciones que se adecuaban a diferentes puestos de trabajo en un contexto de creación de empleo que facilitaba dichas transiciones.

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 directamente 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 como el lugar de descripción de trayectorias frente al mercado de trabajo como lugar finalista de enclasmiento, es decir, de adquisición y mantenimiento de una posición social. En este sentido, consideramos que es posible pensar en esta inserción como un espacio que recoge las aproximaciones al mercado de trabajo entre la educación y el empleo. 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 en el que predominan las transiciones lineales es posible pensar en una correspondencia entre el sistema educativo y el mercado de trabajo: así, este último absorbe en sus diferentes segmentos al alumnado que egresa del primero en sus diferentes niveles y, por tanto, con diversas certificaciones. Ahora bien, es una correspondencia situada en un momento sociohistórico y económico que posibilitaba el logro de la transición. Es decir, no podemos obviar que era la coyuntura social la que permitía mantener la linealidad y seguridad del modelo fordista más allá de las acciones individuales. La situación laboral de los y las jóvenes en dicha coyuntura estable quedaba así marcada por la extensión de la formación, por la creación de empleo y por la consecuente posibilidad de

completar de manera lineal su transición profesional. Este proceso, aun siendo desigual para los diferentes grupos sociales en base a sus posiciones de salida, a sus posibilidades formativas y, en conjunto, a los capitales (humanos, relacionales, económicos, culturales) disponibles era realizable, posible y probable. Es la extensión de este logro, aunque fuera con destinos diferentes en un espacio laboral segmentado, la que consolidó que el trabajo se convirtiera en una coyuntura de desarrollo económico en un factor de integración social, norma social fuertemente arraigada en el imaginario colectivo y que nos permite explicar tanto las contradicciones que encuentran los y las jóvenes en su propia transición como el conflicto generacional que se genera en torno a dicho proceso.

Las crisis económicas a partir de 1970 comenzaron a desestabilizar el orden posterior a la 2ª Guerra Mundial (Recio, 2010). El modelo fordista empezó 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). Derivado de todo ello se perdió la 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 cada vez más globalizada, con nuevos sectores profesionales en auge y con estructuras descentralizadas supuso un cambio muy relevante 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 supuesto, también en las formas de acceder a él. Así, las posibilidades de transición profesional y, en consecuencia, de participación social, modularon hacia una fragmentación y diversificación del proceso.

Este paso del *Welfare* al *Workfare*, en el que el Estado de bienestar da paso a un Estado remercantilizador (Alonso, 2001; Alonso y Fernández, 2013) tiene como estandarte un discurso económico que prepondera sobre la cuestión social en el que la competitividad se convierte en valor necesario para la supervivencia en el mercado. Un giro que supone la liberalización y desprotección social del trabajo con el aumento de puestos de carácter temporal e inestable que implican la pérdida de la seguridad de los períodos anteriores. Este giro pone en el centro de la cuestión social y laboral la consolidación de la flexibilidad, tanto externa como interna. Tal y como explican Alonso (2001) y Castel (1997), la primera remite a la gestión del trabajo por parte de las empresas, mientras que la segunda hace referencia a la gestión del propio trabajo por parte de los y las trabajadoras. En ambos niveles, la flexibilidad queda en relación con la promoción de la competitividad en el mercado de trabajo, convertida en un atributo necesario para optar a más oportunidades –que no garantías– de éxito en el logro de una posición en el espacio laboral. Es, a su vez, un mecanismo de supervivencia y adaptación a las características y demandas de entornos laborales cada vez más inestables e inseguros. La flexibilidad refuerza así la individualización y consolida la fragmentación de los procesos de transición precarizando la situación de los 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 la posición vulnerable de determinados sectores sociales.

En síntesis: la situación social<sup>4</sup> de los y las jóvenes en la coyuntura actual queda marcada por las opciones laborales que posibilita el momento socioeconómico, opciones enmarcadas en la crisis socioeconómica de los últimos años. En este marco, la realidad productiva entra en tensión con el rol tradicional del trabajo como elemento nuclear en el logro de la autonomía. Es muy destacable que en esta tensión entre demandas sociales y posibilidades laborales la normalización de la precariedad destaque como una de las respuestas de los y las jóvenes. Esto es: la inestabilidad y la inseguridad que caracterizan actualmente los procesos de transición son asumidas como un proceso «natural» respondiendo más bien a una estrategia de adaptación y protección frente a esta nueva norma social (Albaigés, 2004). De manera más específica, la percepción puntillista –no lineal o cíclica– del tiempo, la búsqueda de experiencias (educativas, profesionales) que puedan resultar en el *big bang* de la propia biografía y el estado de emergencia continua que definen a los y las jóvenes en la actualidad (Bauman, 2008) son representativas de este proceso de cambio. Estrategias que, en definitiva, identifican cambios generacionales en la manera de practicar «el arte de la vida».

Esta última cuestión es significativa: la estructura segmentada del mercado de trabajo y la centralidad que ha adquirido la flexibilidad laboral conforman las características del orden en el que los y las jóvenes han de adquirir una posición. Sin embargo, la inestabilidad y dificultad en el logro de la autonomía es explicado, en un marco de mercantilización de la educación, desde un enfoque individualizador de la responsabilidad tanto de los éxitos como de los fracasos. Sirva de ejemplo el etiquetaje de toda una generación como «perdida» o como «ni-ni». De hecho, esta última etiqueta, que niega doblemente la actividad (la educativa y la laboral) mediante un concepto desarrollado en el contexto británico en 1999 para recoger en un informe gubernamental la situación de los y las jóvenes más vulnerables en el mercado de trabajo, ha llegado a conformarse como una etiqueta generacional (Serracant, 2012<sup>5</sup>). Tanto la «generación perdida» como la «generación ni-ni» son descriptors que

---

<sup>4</sup> Proponemos aquí mantener la diferenciación entre condición juvenil y situación de los jóvenes que proponen 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)».

<sup>5</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.

destacan la imposibilidad de estos/as jóvenes de logro de una transición en un contexto que, con todo, lo dificulta o incluso lo imposibilita. En este sentido, el imaginario social asume y prioriza la individualización en correlación con los nuevos modos de regulación del empleo. Al igual que explican Santos y Serrano (2006) en relación a las situaciones de desempleo destacando cómo la representación social del paro se fundamenta como un problema individual vinculado a carencias personales que son vividas como un riesgo personal, los procesos de transición de los y las jóvenes sitúan en los propios sujetos la responsabilidad de transitar en un contexto de máxima flexibilidad. De esta manera, tanto el acceso al empleo, como el propio empleo y el desempleo quedan circunscritos a lo individual bajo justificaciones que ignoran el contexto de inserción laboral y los aspectos estructurales y coyunturales que enmarcan el proceso.

### **1.1.3. La desestandarización de las transiciones**

Uno de los intereses que fundamenta este trabajo es conocer de qué manera el paso por determinados programas educativos incide en el proceso de transición de los y las jóvenes. Para completar la contextualización que presentamos en esta primera sección, vamos a centrarnos en este apartado en la influencia que los cambios socioeconómicos ejercen sobre este proceso.

La transición profesional es un proceso en el que, siguiendo con la perspectiva biográfica que defienden Casal, García, Merino y Quesada (2006a)<sup>6</sup> estructura, instituciones y acción individual quedan interrelacionados. Como hemos explicado previamente, este proceso queda situado 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. En los últimos años, la desestandarización de las transiciones ha sido analizada como una tendencia generalizada que responde a cambios sociales y laborales tanto en el contexto español (Casal, García, Merino y Quesada, 2004; Miret *et al.*, 2008; Serracant 2013)<sup>7</sup> como en el marco europeo (Bendit y Hahn-Bleibtreu, 2008; du Bois-Reymond y López Blasco, 2004; Machado Pais, 2003; Stauber y Walther, 2006; Walther, 2006).

Es relevante que la extensión de la precariedad haya supuesto asimismo la extensión de la desestandarización de las trayectorias a sectores de población que tradicionalmente han seguido unos procesos lineales y estables. De esta manera, la precocidad que podía caracterizar las transiciones en períodos previos ha sido sustituida por la cada vez más extendida aproximación sucesiva (Casal, 1997; Casal *et al.*, 2006a; Casal, García, Merino y Quesada, 2006b). Aunque en estas referencias el término define una modalidad de transición en la que hay un alto nivel formativo y una prolongación del

---

<sup>6</sup> En la sección 2.2. ampliamos el enfoque de la transición que presentan estos autores y que es el que tomamos en este trabajo para abordar el concepto.

<sup>7</sup> Seleccionamos intencionalmente estas tres referencias de las *Enquestes a la Joventut de Catalunya* (2002, 2007 y 2012) porque evidencian de manera clara el cambio en las modalidades de transición predominantes en uno u otro momento.

tiempo de transición, queremos destacarlo aquí como una estrategia en el desarrollo de la transición que resulta de la incertidumbre derivada de la inestabilidad. Es decir, es una respuesta posible frente al marco en el que los y las jóvenes transitan. El mantenimiento y/o el retorno al sistema educativo, así como la formación en entornos educativos no formales son ejemplo de estas respuestas que, aunque prolongan el tiempo de transición y pueden retrasar el acceso y posterior posicionamiento en el mercado de trabajo, preparan el proceso mediante un aumento del propio nivel formativo. Además, es una estrategia que no remite únicamente a transiciones en un alto nivel formativo (como indican los autores al acuñar la modalidad de transición), sino que es una adaptación generalizada para hacer frente a la flexibilización y desregulación del espacio laboral. Así, aunque la formación sea un factor de protección incluso en momentos de crisis económica, la destrucción del empleo y la extendida 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 la ha convertido en un problema social de mayor calado. Como explica Castel (1997, p.143): «el problema actual no es sólo el que plantea la constitución de una “periferia precaria”, sino también el de “la desestabilización de los estables”».

En este marco de generalización de la precariedad y auge de la aproximación sucesiva, los y las jóvenes con baja cualificación ven agravada su situación por la fuerte dependencia entre sus transiciones y la coyuntura socioeconómica (García Gracia, 2013). En este sentido, en momentos previos a la crisis financiera de 2008, estos/as jóvenes podían acceder al mercado de trabajo, especialmente a sus segmentos inferiores y en sectores que sostenían la burbuja económica. Con el estallido de la crisis y la destrucción de empleo, su situación pasa a ser de gran vulnerabilidad: la baja cualificación y la edad son factores de riesgo en un mercado de trabajo estratificado y fluctuante. Se convierten así en transiciones que se asientan en «la precariedad como destino» (Castel, 1997, p.415), puesto que la sucesión de empleos de carácter temporal y la dificultad o incluso imposibilidad de desarrollar una carrera profesional sostienen lo que el autor denomina «instalación en la precariedad». Instalación que no sólo remite al espacio laboral, sino que también tiene efectos en el reconocimiento social y en las posibilidades de participación en la vida social. Como decíamos previamente, el valor social otorgado al trabajo queda latente en el imaginario social.

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>8</sup> en Castel, 1997, p.417).

---

<sup>8</sup> La referencia original es: Barel, Y. (1991) Le grand integrateur. *Connexions*, 56, pp. 89-90.



Las transiciones tienen un carácter social, político, económico e histórico. Son procesos contextualizados en un marco que delimita posibilidades. Ahora bien, la concreción en contextos determinados pueden resultar en diferencias en dicho marco. Es decir, si bien partimos de que la desestandarización de las transiciones es un proceso extendido al menos a nivel europeo, también cabe considerar que se desarrollan en regímenes de transición diversos que incluyen no sólo aspectos educativos y laborales, sino también políticos, económicos y culturales. En este sentido, teniendo como referencia la tipología de regímenes de bienestar de Esping-Andersen (1990), la contextualización de investigaciones sobre transiciones a escala nacional e internacional incide en el papel que los desarrollos de dichos regímenes tienen como marco de los procesos de transición. Y en este sentido, queremos destacar especialmente los patrones culturales y su incidencia en las biografías de los y las jóvenes.

España, junto a países mediterráneos del sur de Europa como Portugal e Italia, se sitúa en el marco de los regímenes mediterráneos. Estos países quedan descritos por la segmentación del mercado de trabajo, la debilidad de las políticas públicas y los fuertes vínculos familiares (Serracant, 2012, p.17). En esta línea, el régimen mediterráneo, denominado «sub-protective» en el desarrollo del modelo de Esping-Andersen planteado por Gallie y Paugan<sup>9</sup> (Walther, 2006) enfatiza el papel del entorno familiar como protección social frente al desmantelamiento del Estado del bienestar. Esta es una cuestión relevante en nuestro contexto: el paso del *Welfare* al *Workfare* descrito previamente supone aquí que la protección social pase a manos de la red familiar, convirtiéndose el capital familiar en un factor clave de inserción y mantenimiento –o incluso supervivencia– en el mercado de trabajo.

El peso del entorno primario en el desarrollo de las transiciones pone de relieve otra de las contradicciones resultantes de la discordancia entre el imaginario social respecto al trabajo y la realidad laboral que han de abordar los y las jóvenes: mientras que la transición profesional supone la búsqueda de la autonomía respecto al núcleo familiar, es este núcleo el que protege frente a la desregulación del mercado de trabajo y a la consecuente desestandarización de las transiciones. Así, la protección del entorno familiar facilita el tiempo de espera a la vez que contribuye a ralentizar la culminación del proceso de transición. Por tanto, el capital familiar no es sólo relevante en cuanto posición de salida, sino que en un régimen mediterráneo como el español y en un contexto de precariedad como el actual se convierte un factor relevante de protección que ampara al/la joven durante la transición, ejerciendo el rol de «amortiguador social ante el vacío sociopolítico» (Walther y Stauber, 2006, p.246). Un vacío que en el marco de una fuerte desregulación laboral individualiza al máximo los procesos de transición y la situación de las personas en el espacio laboral. Esta individualización es clave en la comprensión del giro que toman las políticas económicas y sociales.

---

<sup>9</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.

La precariedad laboral no es resultado coyuntural de una crisis económica. La precariedad laboral resulta de un modo de regulación laboral en el que, paradójicamente, es la desregulación la que marca la línea seguida por políticas económicas y sociales, incluyendo las educativas, como veremos más adelante.

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 re-regulación bajo un nuevo orden (Standing, 2011) ha cristalizado la competitividad y la flexibilidad como elementos necesarios para el desarrollo de una carrera profesional. La temporalidad, la fragmentación y la inestabilidad que esto supone en el desarrollo de las transiciones no son elementos puntuales que vayan a desaparecer. Todo lo contrario, la flexibilidad y la individualización se han convertido en principios dominantes que se aplican a diferentes campos. El campo educativo no queda aislado de estos procesos. 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 vigente LOMCE), el enfoque del déficit en los programas de transición (Niemeyer, 2006) y en las políticas de empleo (Serrano, 1995) o la ya citada representación social del desempleo (Santos y Serrano, 2006) ponen de manifiesto cómo estos 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. Esto es, individualizando un proceso social.

Desde este marco, pasamos ahora a la segunda sección de la contextualización, dirigida a enfatizar el sentido que tienen las políticas sociales en los procesos de integración o inserción social. Destacamos esta diferenciación, basada en las aportaciones teóricas de Castel (1997), porque consideramos que son de gran relevancia para diferenciar, ya en el campo educativo, el sentido de los programas en los procesos de transición y participación social del alumnado.

## **1.2. LAS POLÍTICAS DE INSERCIÓN EN EL MARCO DE LA NUEVA CUESTIÓN SOCIAL**

El proceso de transición al mercado de trabajo es un proceso de integración y participación en la vida social. Como hemos visto, los cambios en la regulación de lo laboral inciden en cómo este proceso se lleva a cabo. De manera más significativa, son los grupos sociales en situación de vulnerabilidad los

que acusan la deriva hacia la desregulación y flexibilización del espacio laboral. Desde la mirada de justicia social que sustenta nuestra aproximación, nos interesa considerar qué se hace desde la política frente a esta situación. No nos referimos únicamente a las políticas laborales que refuerzan esta deriva de corte neoliberal: nos interesan las políticas dirigidas a los grupos en situación de desventaja para ver de qué manera inciden en sus posibilidades de participación social. Para ello, en esta sección nos basamos fundamentalmente en la propuesta de Robert Castel (1997) en torno a la *nueva* cuestión social. A pesar de las dos décadas que separan dicha propuesta del análisis que aquí presentamos, consideramos que los criterios mediante los que describe y diferencia políticas sociales son muy relevantes para situar los diferentes programas educativos. Por tanto, extrapolar su propuesta al campo educativo nos da fundamentos para sostener el sentido diferencial de los programas en los procesos de transición y participación social del alumnado.

Siguiendo la línea planteada en la sección anterior, el autor parte del «derrumbe» en la sociedad salarial, en el marco del cual diferencia las políticas de inserción y las de integración. Este derrumbe, como hemos comentado, es clave para situar cambios sociales dada 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>10</sup>, los cuales ocupan literalmente en la sociedad un lugar de supernumerarios, de “inútiles para el mundo” (Castel, 1997, p.390).

La perspectiva histórica que propone 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 (recordemos lo comentado en relación al *Welfare*), refiriéndose al Estado socialdemócrata como el «tipo ideal». Aunque el autor se centra en el Estado francés, algunas de las cuestiones nos sirven de referencia para extrapolar el análisis de las políticas al contexto español. Como argumenta el propio Castel (*ibid.*, p.392): «existen *rasgos* de esta forma de Estado que se encuentran, con configuraciones más o menos sistemáticas, en constelaciones sociales diferentes». El autor destaca tres características que contextualizan este cambio en la cuestión social: «su incompletud, la ambigüedad de algunos de sus efectos y el carácter contradictorio de otros» (*ibid.*, p.393). Pasamos a describirlas brevemente puesto que nos sirven de fundamento para comprender el sentido de las políticas de inserción, en cuyo marco situamos los programas objeto de estudio.

La primera característica remite al carácter inacabado 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 destacable aquí es que esta seguridad

---

<sup>10</sup> La referencia a la que remite es: Arendt, H. (1983). *Condition de l'homme moderne*. Paris: Calmann-Lévy.

puede ser engañosa porque se produce en una coyuntura económica de crecimiento y pleno empleo que es la que realmente la facilita. De hecho, con los cambios coyunturales queda en cuestión su afianzamiento. Es, por tanto, 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).

La segunda característica es la ambigüedad, «los efectos perversos del despliegue de las protecciones sociales» (*ibid.*, pp.396-397). La perversidad se refiere aquí a la «despolitización de la sociedad» como resultado de una situación de protección y tutela estatal. Las demandas de acción sociopolítica y, concretamente, 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). Objeciones referidas a una redistribución de recursos y a sus efectos en la situación de determinados grupos sociales. Efectos que remiten a su vez a las posibilidades de participación social. De este modo, como se amplía en la tercera característica, la ambigüedad reside en que la protección social puede llegar a limitar la acción de grupos sociales que quedan bajo este paraguas protector. La redistribución, por tanto, no es una solución frente a situaciones injustas si se deja de lado la dimensión política, la participación social de los diferentes grupos sociales. En esta línea, la tercera característica hace referencia al carácter contradictorio del funcionamiento del Estado social. Esta contradicción se centra en el 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 a colectivos reales» (*ibid.*, p.398). Una cobertura social que, como también muestran las dos características previas, es dependiente de la coyuntura socioeconómica, de la situación de empleo o desempleo de la población y de las posibilidades de financiación que de ella deriven. Por esto, 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 (Alonso, 2001) queda, en la línea de lo concluido en el apartado precedente, a expensas de la coyuntura socioeconómica.

Los cambios en la cuestión social concretados en el mercado de trabajo y derivados de situaciones de crisis se han traducido en nuevas formas de empleo vinculadas a la precariedad,

tendencia afianzada en nuestros días. La consolidación de contrataciones atípicas (temporales e inestables) son exponente de este cambio en el empleo.

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).

Son estos cambios los que nos sirven de marco para situar a aquellos sectores más vulnerables, así como las políticas (en este caso, las educativas) dirigidas a ellos. Centrándonos precisamente en las cuestiones educativas, pasamos ahora a tratar las necesidades formativas en auge en el contexto laboral actual.

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

En un contexto laboral marcado por nuevas formas de empleo ligadas a la flexibilidad, la formación de las personas 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>11</sup> de los trabajadores a las transformaciones tecnológicas, la formación permanente puede funcionar como una selección permanente (Castel, 1997, p.408).

La flexibilidad, como hemos comentado en la sección previa, es una estrategia de ajuste que adquiere un doble sentido: por un lado, las empresas han de ajustarse a un entorno competitivo que requiere de respuestas rápidas. Por otro, los y las trabajadoras han de ajustar su formación a nuevas demandas laborales, a las exigencias de un desempeño profesional en entornos cambiantes. En ambos casos, es la predisposición y la preparación al cambio la que queda en el centro de las demandas externas e internas.

La búsqueda de trabajadores/as flexibles y con la máxima cualificación posible pone en primer lugar la formación y la certificación obtenida. La previsión empresarial de futuras necesidades, de flexibilidad y de competitividad conlleva demandas que pueden derivar en situaciones de desajuste entre la propia cualificación y la requerida en el puesto ocupado. Así, aumenta la subocupación como desarrollo de empleos poco o nada cualificados y la sobrecualificación como el acceso a ocupaciones por debajo del propio nivel formativo (Albaigés, 2004). Ante estas demandas, los sectores sociales con una baja o nula cualificación quedan en una posición especialmente vulnerable al disponer de menos oportunidades para competir. Desde esta asunción, Castel afirma que «esta lógica corre el riesgo de

---

<sup>11</sup> La traducción propone «calificación». Sin embargo, consideramos que es «cualificación» el término adecuado para referirse a la formación especializada de los y las trabajadoras.

invalidar las políticas que ponen énfasis en la c[u]alificación como camino real para evitar el desempleo o salir de él» (1997, p.409). Esta afirmación es relevante en el contexto educativo en el que situamos nuestro estudio: ¿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 c[u]alificados» (1997, p.409). Esta *inempleabilidad* no es una condición que se limite a las características individuales (en este caso, a un determinado nivel de cualificación). La *inempleabilidad* 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 contextuales e institucionales. En conjunto, son las exigencias de 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 sostienen la extensión de situaciones laborales precarias: los/as estables se desestabilizan y aquellos/as con trayectorias laborales desestructuradas se instalan en la precariedad.

Cabe matizar aquí que el hecho de que nos centremos en cuestiones laborales aunque el contexto objeto de estudio sea una política educativa específica es una contextualización que consideramos necesaria. En primer lugar, porque la FP de base tiene un importante componente profesionalizador, tanto por su ubicación en la vía de FP como por la alta probabilidad de transiciones al mercado de trabajo que sucede a la participación en dichos programas. Esta probabilidad nos lleva al segundo motivo: el alumnado de estos programas constituye en gran medida la población potencial de «inempleables» dada la competitividad, la flexibilidad y la consecuente necesidad de cualificación derivadas del orden laboral actual. De ahí que esta contextualización desde el mercado de trabajo nos lleve a cuestionarnos el sentido de estos programas en la transición de su alumnado: ¿supone la FP de base la solución a la situación de vulnerabilidad educativa e incluso laboral de los y las jóvenes?

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

Partiendo de la contextualización de la *nueva* lógica de mercado, Castel propone la distinción entre políticas de integración y políticas de inserción para describir las intervenciones estatales –las políticas sociales– incidiendo en su transformación como un proceso paralelo a los cambios del orden laboral.

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 (Castel, 1997, pp.422-423).

En base a esta definición, consideramos que los programas de FP de base son una política de inserción. La especificidad de estas políticas viene dada por la discriminación positiva en la que se basan. Es decir, por la focalización en determinados grupos sociales que son definidos como grupo en base a una situación deficitaria respecto a la situación considerada como norma. Podríamos valorarlas igualmente como políticas afirmativas (Fraser, 1997a), ya que es la afirmación de un grupo el punto desde el que se proponen soluciones a su situación injusta. Una afirmación que evidencia que el fin que justifica la propuesta de determinadas soluciones a situaciones específicas no tiene por qué ser el origen de dichas situaciones. Así, se proponen soluciones focalizadas en las consecuencias y no en el motivo que causa que un grupo esté en una situación determinada.

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 (Castel, 1997, p.423).

Desde esta descripción de las políticas de inserción, afirmamos que la FP de base, tal y como está regulada y posicionada en el conjunto del sistema educativo, es una política de inserción. En primer lugar, por su carácter afirmativo respecto a la población a la que se dirige, en este caso: alumnado menor de dieciséis años (edad de escolarización obligatoria) que no ha obtenido –o no tiene expectativas de ello– el graduado en ESO. Este requisito confirma que el alumnado es definido en base a una situación deficitaria en su entrada a los programas. Recordemos que la definición en torno al déficit es un rasgo propio de los discursos individualizadores que sitúan en el sujeto la responsabilidad de su situación.

En segundo lugar, cabe pensar en la especificidad estratégica de los programas dada su diferenciación explícita de otras vías<sup>12</sup> educativas, esencialmente de la de ESO. Detallaremos esta especificidad en la siguiente sección, si bien cabe señalar aquí que estos programas tienen una estructura, una organización y unos contenidos que difieren significativamente de los de la vía de ESO. Además, sus limitadas conexiones con otros contextos educativos destacan dicha diferenciación. Esta limitación de conexiones enlaza con el tercer motivo que nos lleva a clasificarlos como políticas de inserción: su posición en el espacio educativo. En este aspecto, como tercera característica definitoria de las políticas de inserción, Castel propone la focalización en una zona singular del espacio social. En este sentido, afirmamos que estos programas se ubican en una zona muy específica del espacio educativo: una zona de vulnerabilidad que aproxima al alumnado a la exclusión educativa.

La propuesta teórica de Castel (2004) en torno a las zonas de la vida social es relevante para situar estos programas y comprender las posibilidades de participación que ofrecen. Por este motivo, dedicamos el siguiente apartado a ampliarla y ponerla en relación con otras propuestas situadas de manera específica en el campo educativo.

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

Siguiendo la línea de lo presentado en relación a las políticas de inserción y de integración, Castel (2004) plantea un desarrollo teórico en torno a la exclusión incidiendo en que ésta es una condición que no resulta de los rasgos que definen determinadas situaciones sociales. El sentido de la exclusión, «estar excluido/a», se adquiere en la inserción de dichas situaciones en procesos sociales. La exclusión tiene un carácter relacional y procesual que el autor representa mediante la distinción de zonas de la vida social. Esta aproximación nos permite asimismo describir la situación de los programas objeto de estudio 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).

Nos centramos en el final de la cita, donde el autor remite a uno de los elementos que describen las políticas de inserción, desarrolladas para dar respuesta desde el centro a situaciones en los márgenes. Por tanto, son políticas focalizadas en una población en desventaja respecto a la norma

---

<sup>12</sup> Al utilizar el término «vía» seguimos la propuesta teórica del *Grup de Recerca en Educació i Treball* (GRET), de manera que nos referimos a las posibilidades estructurales que ofrece el sistema educativo. En la misma línea teórica, al emplear «itinerario» nos referimos al recorrido del alumnado por el sistema (Casal *et al.* 2006a; Merino, 2006).



eludiendo otras soluciones posibles que podrían dirigirse al origen de la situación, a las condiciones institucionales que producen resultados injustos. En la siguiente cita, Castel se centra en las condiciones del mercado de trabajo y en las políticas de empleo, si bien consideramos que el enunciado es fácilmente extrapolable al ámbito educativo.

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).

Pasando a la propuesta específica de las zonas de la vida social, hay que tener en cuenta que la diferenciación queda fundamentada en la situación laboral de las personas, destacando así la ya comentada 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 conduce a pensar en experiencias laborales de precariedad, inestabilidad y, por ende, inseguridad. En conjunto, dado el carácter relacional y procesual de la exclusión, cabría considerar que estas zonas no son compartimentos estancos: hay movilidad posible entre zonas en base a la coyuntura actual, caracterizada, como hemos argumentado previamente, por la flexibilidad, la competitividad y la inestabilidad que ambas suponen en el desarrollo de una carrera. Por tanto, el riesgo de exclusión no se limita a la zona de vulnerabilidad: es posible pasar de la integración a la exclusión. Es decir, es posible que los estables, como decía el propio Castel (1997), se desestabilicen.

La ubicación en una zona u otra no sólo describe una posición laboral. La centralidad del trabajo nos lleva a pensar en cómo dicha ubicación puede repercutir en las posibilidades participativas de las personas. Así pues, consideramos que las zonas se diferencian también en las opciones de participación social. 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 la inclusión e inclusión entendida como la posibilidad de participación en la vida activa.

La propuesta en torno a las zonas de la vida social ha tenido desarrollos aplicados de manera específica al ámbito educativo. Destacamos en este sentido las aportaciones de Escudero (2005a, 2005b), quien aplica la propuesta al estudio del fracaso escolar y la exclusión educativa. A las zonas descritas por Castel el autor añade una cuarta zona, la de inserción, a partir de la propuesta de Tezanos (2001). En esta zona se situarían los sujetos que reciben algún tipo de medida para reducir el riesgo de exclusión. En el continuo entre integración y exclusión, en el que vulnerabilidad e inserción se

presentan como zonas de predisposición a la exclusión, el autor destaca tres aspectos: las diferentes situaciones posibles en el espacio educativo, cómo puede quedar posicionado el alumnado diferencialmente 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).

Esta cita nos permite enfatizar cómo desde esta perspectiva de la exclusión 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 (desde el centro a los márgenes, como decía Castel). En este aspecto argumenta Escudero que es el mantenimiento de la normatividad, de la homogeneidad que caracteriza el centro, 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).

Específicamente, Escudero propone que en este continuo entre la integración y la exclusión, los programas de FP de base<sup>13</sup> tal y como están desarrollados en el sistema educativo español son medidas dirigidas a estudiantes en riesgo de fracaso educativo, situados en una zona de vulnerabilidad y en riesgo de pasar a una zona de exclusión. Son medidas que, además, tienen un carácter reactivo, ya que se aplican cuando las dificultades –en este caso, el riesgo de fracaso escolar– se han hecho mayores (Escudero, 2005b). De hecho, no sólo se han hecho evidentes, sino que son condición necesaria para acceder al programa. Consecuentemente, esto refuerza su carácter reactivo y, en conjunto, su condición de política de inserción.

Partiendo de las mismas referencias teóricas, García Rubio (2015, p.149) propone concretar zonas 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 porque destaca no sólo

---

<sup>13</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 la siguiente sección.

qué ocurre durante el proceso educativo sino, además, qué ocurre al finalizarlo proponiendo delimitar en qué zona queda el alumnado tras su paso por el sistema educativo y por programas específicos. Por tanto, nos permite pensar en los efectos que los programas tienen en las transiciones y, en definitiva, en las posibilidades de participación social de los y las jóvenes. Asimismo, nos permite incidir en que no hay «una exclusión»: hay una gradación de situaciones posibles que conducen a diversas posiciones en las zonas de la vida social.

En conjunto, estas aproximaciones teóricas nos permiten sustentar la consideración de la FP de base como una política de inserción ubicada en una zona de vulnerabilidad en el espacio educativo. Entre la integración y la exclusión, la posición de la FP de base nos lleva a cuestionarnos su rol en las transiciones del alumnado: ¿en qué posición accede el alumnado a FP de base? ¿En qué posición queda al finalizar su formación? ¿Conducen estos programas hacia la integración, la inserción o la exclusión? Son estas las preguntas que quedan en la base del trabajo que aquí presentamos. Las aportaciones teóricas en las que las basamos quedan recogidas en la tabla 1, que sintetiza lo expuesto en esta sección y en la precedente.

Tabla 1. Zonas de la vida social en el marco de la FP de base.

Zonas de la vida social	Integración	Vulnerabilidad Inserción	Exclusión
Situación educativa	Obtención del GESO	En riesgo de no obtención del GESO	No obtención del GESO y fuera de los circuitos de formación
Situación laboral prevista	Estabilidad Seguridad	Inestabilidad Inseguridad Precariedad	En «los márgenes» del mercado de trabajo

Fuente: Elaboración propia

En esta sección hemos presentado una contextualización que nos da criterios para afirmar que la FP de base es una política de inserción en términos de Castel (1997). En el marco de la *nueva* cuestión social y de las tendencias del mercado de trabajo, estos programas se confirman como contextos educativos focalizados en una población en riesgo de exclusión educativa por su baja o nula cualificación, riesgo que puede extrapolarse a su proceso de transición profesional. Desde estos criterios, vamos a detallar ahora las características de estos programas desde la descripción de la legislación que los regula. De esta manera, podemos releer esta regulación desde la mirada que nos da el situar la FP de base como una política de inserción, perspectiva que nos permite poner en relación las características de los programas con su incidencia en las carreras del alumnado.

### 1.3. LA FP DE BASE EN LA LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

La FPB es un desarrollo propio de la LOMCE sustentado en la anterior LOE. La actual ley orgánica, que abandera el objetivo manifiesto de la mejora de la calidad educativa, se propone como uno de sus estandartes de calidad disminuir la tasa de abandono educativo temprano, una situación que es descrita

desde 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).

Además de la reducción del abandono temprano de la educación, la ley se propone objetivos que especifican la calidad educativa en aspectos como la mejora de resultados siguiendo criterios internacionales, la mejora de la empleabilidad del alumnado y el estímulo del emprendimiento. Esto último queda en la tendencia de la individualización y flexibilización laboral previamente explicada. Especialmente relevante en esta misma línea es el interés por «flexibilizar» las trayectorias, diversificación que se concreta en la anticipación de los itinerarios hacia Bachillerato o hacia FP en el tercer curso de ESO. La atención personalizada, alcanzar el desarrollo personal y profesional o lograr la competitividad y una educación de calidad son algunas de las expresiones que sostienen estas medidas haciendo uso de la «*emotional economy*» (Apple, 2013). Esto es: empleando términos que tienen una connotación positiva con el objetivo de justificar medidas que reinterpretan su sentido original. Por ejemplo, parece sensato pensar que toda la población quiere un sistema educativo de calidad en el que el alumnado se desarrolle personal y profesionalmente. Ahora bien, ¿es la segregación del alumnado el medio para conseguir un sistema de calidad? Así pues, aunque el fin (un sistema educativo de calidad) sea compartido, son los medios, es decir, el desarrollo de las leyes educativas, los que nos permiten evaluar realmente su sentido más allá de los títulos y términos que les dan nombre. De hecho, los análisis de la LOMCE muestran que esta ley representa un riesgo para la equidad educativa (Tarabini y Montes, 2015). Dirigiendo su análisis al abandono escolar prematuro, Tarabini y Montes destacan tres aspectos de esta ley que evidencian dicho riesgo: los itinerarios prematuros y la creación de vías de segunda oportunidad, la centralidad dada al rendimiento académico como medida del éxito y la omisión de estrategias preventivas para hacer frente al abandono. Son medidas que legitiman el carácter conservador y neoliberal de esta ley. En la misma línea, el análisis que presenta Merino (2013) de las reformas de la FP concluye que la actual ley rompe el modelo comprensivo de la ESO al diferenciar vías que dan lugar a un sistema segregado y segregador de los itinerarios del alumnado. En conjunto, es una ley en la que la FPB queda, como decíamos previamente, en una zona de inserción cada vez más alejada de la integración.

Antes de pasar a detallar las características de la FPB cabe situarla en el marco de la FP como vía en el sistema educativo. Decíamos antes que la LOMCE mantiene elementos de la LOE en lo que a estos programas se refiere. En este sentido, es relevante tener en cuenta que en la sucesión de reformas educativas en nuestro país ha habido elementos de cambio propios de la alternancia de partidos políticos, pero también elementos de mantenimiento que no han supuesto la transformación realmente significativa que cabría esperar. Con el objetivo de ver esta evolución de la FP de base, vamos a comenzar su descripción con una breve perspectiva histórica<sup>14</sup> de los programas en el sistema educativo español.

Comenzamos esta perspectiva histórica con la Ley General de Educación (LGE) de 1970, considerada punto de inflexión en el sistema educativo por el ejercicio de comprensividad (ampliaremos este concepto en el siguiente apartado) que supuso la regulación de la obligatoriedad educativa hasta los catorce años de edad. Además, la FP se incorporó al sistema educativo como etapa post-obligatoria (Marhuenda, 2012; Merino, Sala y Troiano, 2008). En este marco, la FP se estructuraba en dos ciclos: FP1 y FP2. Tras diversos desarrollos de la norma, el primer nivel se convirtió en la formación a la que accedía el alumnado que no hubiera obtenido el graduado escolar. Este antecedente es el primer elemento de continuidad de la FP de base, un rasgo decisivo en la caracterización estigmatizada de estos programas que se ha mantenido en sus sucesivos desarrollos. De este modo, aun estando ubicados en el sistema educativo, la focalización de estos programas en la población educativa que no hubiera graduado le dio un carácter más segregador que comprensivo. Una situación de estagnación y externalización del fracaso escolar (Casal, García y Planas, 1998) que se ha mantenido constante en estos programas y que ha condicionado tanto su sentido educativo como su valoración social.

La siguiente ley, la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990, implantó un cambio significativo al extender la edad de escolarización obligatoria dos años más, hasta los dieciséis. Además, incluyó medidas específicas para la atención a la diversidad del alumnado, como son las adaptaciones curriculares o la optatividad en la etapa secundaria obligatoria. Por lo que respecta a la FP, esta ley mantuvo la diferenciación en dos niveles: Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM) y Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS). Aquí se introdujo un cambio de relevancia respecto a la anterior ordenación de la FP. El acceso a CFGM requería la titulación de graduado en ESO, por lo que su población potencial difería de la de FP1: ya no era una vía para el alumnado sin la titulación básica que certifica el sistema educativo. Así, tanto la vía académica como la profesional tenían las mismas condiciones de acceso (el graduado en ESO), lo que puede entenderse como una

---

<sup>14</sup> Para una revisión más exhaustiva remitimos a: Marhuenda Fluixá, F. (2012). *La formación profesional. Logros y restos*. Madrid: Editorial Síntesis y a Merino Pareja, R. (2002). *De la contrarreforma de la formación profesional de la LGE a la contrarreforma de la LOGSE: itineraris i cicles de formació professional després de l'ensenyament secundari comprensiu*. (Tesis Doctoral), Universitat Autònoma de Barcelona, Cerdanyola del Vallès.

medida de dignificación de la opción profesional (Merino, Sala y Troiano, 2008). Ahora bien, como contrapartida, también cabe valorar que esta decisión dificultaba la continuación en la educación formal del estudiantado que no obtuviera dicho graduado al finalizar su itinerario en la etapa obligatoria.

En el marco normativo de la LOGSE se desarrollaron los Programas de Garantía Social (PGS), dirigidos a jóvenes menores de veintiún años que cumplieran al menos dieciséis en el año de inicio del programa y que no tuvieran el graduado en ESO. Por tanto, mediante este programa se posibilitaba la continuidad del estudiantado sin graduado y se recuperaba parte del sentido de la FP1. Un perfil de alumnado que plantea el debate entre la comprensividad y el refuerzo de la externalización del fracaso que supone regular contextos específicos para estos/as jóvenes. Así pues, entre la comprensividad y la segregación se mantiene la complicada posición de estos programas en el conjunto del sistema educativo.

En el año 2002 se aprobó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) y de nuevo se introdujeron cambios en la regulación de la FP de base. En este marco legal se diversificaron las opciones de finalización de ESO adelantando la separación del alumnado en diferentes vías a los quince años. De esta manera se hizo una clara declaración de intenciones a favor de la segregación y retrocediendo en la comprensividad que, aunque fuera con ciertos límites, impulsó la ley orgánica anterior. En relación a la FP en el marco de esta ley, el alumnado que en el último curso de la etapa secundaria cursaba la vía técnica y obtenía el graduado en ESO pasaba al correspondiente CFGM. De manera específica en el nivel inicial de la FP se desarrollaron los Programas de Iniciación Profesional (PIP), que mantuvieron como condición de acceso la no graduación. Por tanto, la diferencia normativa más relevante era el momento de separación del alumnado, que se adelantaba un año a la edad de escolarización obligatoria, si bien es cierto que los PIP, aun dirigiéndose al alumnado que hubiera cumplido los quince años, permitían también la incorporación con dieciséis.

Esta ordenación del sistema educativo que proponía la LOCE supuso la consolidación de tres vías en el sistema educativo incidiendo en la estructura planteada en la LOGSE. Como primera vía quedaba la vía de fracaso escolar, dirigida al alumnado que finalizara la escolarización obligatoria sin el correspondiente graduado. La segunda vía remite a la vía profesional, en la que obtener el graduado conduce esencialmente a la transición al mercado de trabajo, bien de manera directa, o bien tras cursar CFGM o incluso un CFGS. La tercera vía, la académica, remite a la continuación en estudios superiores, algo realizable tanto desde los estudios de Bachillerato como desde CFGS (Merino, 2006). Martínez Celorrio describe esta estructura resultante la LOCE como una tripartición que segmenta tres «colas de espera» al empleo que reciben una desigualdad prioridad política: el tercio profesional superior, el tercio de empleos cualificados intermedios y el tercio de empleos de baja cualificación y bajo salario. Este último lo califica como un «destino irreversible y casi cerrado para la nueva garantía

compensatoria adelantada a los 15 años» (Martínez Celorrio, 2003, pp.8-9). De este modo, se consolida el estigma de la FP de base dada la falta de oportunidades de transición (educativa y/o laboral) que se presenta para el alumnado que la cursa.

La coyuntura sociopolítica del país llevó a que esta ley orgánica no llegara a aplicarse. En 2004 fue paralizada con el cambio de gobierno, que la derogó dos años después. En ese año (2006) se aprobó la Ley Orgánica de Educación (LOE). En el marco de esta nueva reforma, los PIP dieron paso a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Estos programas mantuvieron como requisito de acceso la no graduación del alumnado. En otro sentido, ampliaron la edad de acceso al alumnado mayor de dieciséis años cumplidos en el año de inicio del programa, permitiendo también excepcionalmente el acceso a los/as jóvenes de quince años. Por lo tanto, se volvió a considerar el acceso a este nivel al finalizar la escolarización obligatoria.

De todos los programas que hasta el momento se habían sucedido en este nivel, los PCPI introdujeron una medida comprensiva muy significativa: daban la posibilidad explícita de reincorporación al sistema educativo al finalizar los programas. Concretamente, al finalizar la modalidad aula (de dos cursos de duración) el alumnado podía obtener el graduado en ESO y, consecuentemente, acceder a los itinerarios que este certificado permite. La modalidad taller de los PCPI, de un curso de duración, no daba esta opción al tener una carga lectiva más reducida. De esta manera, la modalidad aula permitía al alumnado continuar en el sistema tanto en la vía académica como en la vía profesional, siendo esta última la más frecuente dadas las características del itinerario educativo previo. Así pues, estos programas supusieron una ruptura en este aspecto respecto a los precedentes.

En el año 2013 hubo un nuevo cambio de gobierno y con él, un nuevo cambio en la legislación educativa. En diciembre de dicho año se aprobó la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, que introdujo nuevos cambios enraizados claramente en una tendencia neoliberal (recordemos la descripción de sus objetivos con la que hemos comenzado esta sección). Es cuanto menos significativo que esta ley enfatice la continuidad que da a leyes anteriores aun siendo impulsada por partidos políticos diferentes. De hecho, se presenta desde el propio Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) como una continuación de la precedente, como una «modificación equilibrada y sostenible»<sup>15</sup>. Una descripción que, por otra parte, es más que cuestionable si consideramos la fuerte oposición que encontró esta ley en la comunidad educativa.

Por lo que respecta al contexto específico de la FP de base –y nos situamos ya en los programas objeto de estudio– los PCPI dieron paso a la actual Formación Profesional Básica (FPB). En este caso, la edad de acceso se especifica de nuevo en tener los quince años o cumplirlos en el año natural en curso y no superar los diecisiete. El momento de acceso se concreta al finalizar el tercer

---

<sup>15</sup> <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/lomce/presentacion.html>

curso de ESO o, excepcionalmente, el segundo. Revirtiendo el avance de los PCPI, la FPB reduce los itinerarios futuros al no posibilitar la obtención directa del graduado en ESO, que queda supeditada a la superación de la correspondiente prueba estandarizada de final de nivel. Es destacable que esta prueba quede vinculada al doble título establecido al finalizar la educación obligatoria: uno que posibilita la continuación en Bachillerato y otro en FP. Como argumenta Merino (2013), esto supone un retroceso histórico de ruptura con la comprensividad. La FPB sí posibilita continuar en CFGM al alumnado que la finalice con éxito, aunque con ciertas limitaciones de acceso que refuerzan el carácter profesionalizador y estigmatizado de los programas. En conjunto, se vuelve a tres vías fuertemente separadas con una posible conexión entre ellas condicionada –o más bien, limitada– por las pruebas estandarizadas y segregadoras de final de la etapa secundaria obligatoria.

Propone Ball que analizar la política educativa requiere considerar qué ha cambiado y qué permanece igual, «*that is (...) “dissolution and conservation” within educational policy*» (Ball, 2013, p.217). La sucesión de programas en el nivel de FP de base nos muestra que hay principalmente un mantenimiento de medidas que lo regulan y reafirman su posición estigmatizada en el sistema educativo, una posición marcada por ser una vía que segrega al alumnado que fracasa en ESO y que, además, limita su continuidad educativa en otros niveles. De este modo, es un programa que retrasa, pero no parece evitar, la salida de este alumnado del sistema educativo al mercado de trabajo. Una salida que, como hemos comentado, queda restringida al espacio laboral al que se puede acceder con una cualificación de nivel 1. Retomando los criterios presentados previamente, son características que consolidan esta vía como una política de inserción ubicada en una zona de riesgo de exclusión educativa desde la que parece complicado dirigirse a la integración.

Pasamos ahora a detallar los aspectos que concretan el desarrollo de la FP de base en la legislación actual. Describiremos en primer lugar la FPB para pasar luego al desarrollo específico autonómico de este nivel de FP, los PFCB, que, como veremos, dan continuidad a los PCPI en su modalidad taller.

### **1.3.1. Ordenación de la FPB**

La regulación de la FPB nos remite a dos leyes orgánicas: primero, la LOE, que en su artículo 39.6 formula que el Gobierno establecerá, previa consulta a las comunidades autónomas, las titulaciones correspondientes a los estudios de FP y los aspectos básicos del currículo de cada una de ellas. En segundo lugar, la posterior LOMCE estableció los ciclos de FPB en el marco del artículo 3 de la anterior ley. Así, esta oferta educativa, obligatoria y de carácter gratuito, queda ubicada en la FP del sistema educativo. Por tanto, esta vía comprende actualmente la propia FPB, la FP de Grado Medio y la FP de Grado Superior.



Desde 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) se suman los títulos del «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». En el año 2015 se sumaron los 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». En total, a nivel estatal hay actualmente veintisiete títulos profesionales básicos, tal y como recoge la tabla 2.

Tabla 2: Títulos Profesionales Básicos en la LOMCE

<b>Norma</b>	<b>Títulos Profesionales Básicos</b>
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

La revisión de la oferta de títulos disponibles en este nivel de la FP da cuenta de una cuestión relevante en la valoración de los efectos que esta formación puede tener en los procesos de transición del alumnado y que retomaremos en diferentes momentos de este texto. Así, a pesar de ser una formación profesionalizadora, las profesiones para las que prepara remiten a ámbitos laborales que en

algunos casos parecen desfasados o, al menos, no ajustados a las demandas laborales del siglo XXI y a los nuevos nichos de empleo que se van generando con los cambios socioeconómicos y tecnológicos. En este sentido, cabría repensar el contenido de esta formación en términos de carreras profesionales realmente realizables en el entorno socioeconómico del alumnado, ya que si a la baja cualificación añadimos el desajuste con el entorno, esta formación se consolida, en términos de Castel, como una «formación en la inempleabilidad».

Retomamos la descripción normativa de los programas. El RD 127/2014 es la norma estatal de referencia en la regulación de los aspectos específicos de la FPB por lo que respecta a la ordenación y organización de las enseñanzas, los ciclos, el acceso, admisión y efectos de los títulos profesionales básicos y su implantación. Este RD es el marco legal desde el que las comunidades autónomas con competencias transferidas en materia de educación concretaron los programas adaptándolos a la especificidad autonómica. En este ámbito, 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.

El segundo punto de este mismo artículo enuncia 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 legal, la *Conselleria d'Educació, Cultura i Esport* 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 Comunitat Valenciana». Meses después 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 especifican los currículos aunque no se añade información ni se desarrolla la organización y estructura de la FPB que describen los documentos legales anteriormente citados. Desde estos dos

niveles legislativos, vamos a presentar los aspectos específicos de ordenación de la FPB siguiendo la norma estatal (RD 127/2014) y la autonómica (Decreto 135/2014). Concretamente, nos centraremos en la ordenación, organización y ciclos de los programas y en algunas cuestiones de implantación<sup>16</sup>.

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

La FPB forma parte de la enseñanzas de FP y, por tanto, responde a un perfil profesional. En este caso, tal y como hemos comentado previamente, su perfil incluye unidades de competencia de una cualificación profesional completa del nivel 1 del CNCP. Cabe recordar que dicho nivel corresponde a «la competencia en un conjunto reducido de actividades simples dentro de procesos normalizados y a conocimientos y capacidades limitados» (<https://incual.mecd.es/>). Los títulos profesionales básicos, al igual que el resto de títulos de FP, tienen una estructura modular. En este caso, incluyen:

- a) Módulos asociados a unidades de competencia de nivel 1 del CNCP. Es decir, son los módulos que remiten a la formación específica en la familia profesional a la que corresponda el ciclo formativo básico.
- b) Módulos asociados a los bloques comunes. Estos módulos incluyen, por una parte, los módulos de Comunicación y Sociedad I y II que comprenden a su vez estas 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, los módulos de Ciencias Aplicadas I y II incluyen: Matemáticas aplicadas al contexto personal y de aprendizaje en un campo profesional y Ciencias aplicadas al contexto personal y de aprendizaje en un campo profesional. El contenido de estos módulos ha 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 suma entre el 35% y el 40% del total del ciclo (esto es, de 700 a 800 de un total de 2000 horas) e incluye también una hora semanal que corresponde a tutoría.
- c) Módulos de formación en centros de trabajo (FCT). Antes de comenzar este módulo, el alumnado ha de haber adquirido previamente las competencias y los contenidos relativos a riesgos y prevención en la actividades profesionales que corresponden a su perfil profesional<sup>17</sup>. Por lo que respecta a su duración, el RD establece que el módulo ha de abarcar un mínimo del 12% de la duración total del ciclo, esto es, 240 horas, duración por la que se opta en la concreción autonómica de los programas. El módulo FCT se realiza en el tercer trimestre del segundo curso distribuido a lo largo de seis semanas. En el caso de doce ciclos (Actividades Agropecuarias, Aprovechamientos Forestales, Artes Gráficas, Electricidad y Electrónica, Fabricación y Montaje, Cocina y

---

<sup>16</sup> El proceso de implantación de los programas se describe de manera detallada en el tercer capítulo de este texto.

<sup>17</sup> En este ámbito, la *Generalitat Valenciana* aprobó en 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».

Restauración, Peluquería y Estética, Industrias Alimentarias, Informática y Comunicaciones, Tapicería y Cortinaje, Mantenimiento de Vehículos y Vidriería y Alfarería) este módulo se realiza en dos unidades formativas de 120 horas cada una en el último trimestre de cada curso.

- d) Por último, la normativa autonómica contempla módulos no asociados a las unidades de competencia del CNCP que ocupan una hora semanal en ambos cursos. En este caso se imparte el módulo profesional de Formación y Orientación Laboral (FOL): en el primer curso con el objetivo de garantizar la información necesaria en materia de prevención de riesgos laborales; en el segundo, para abarcar el trabajo en equipo, emprendimiento, actividad empresarial y orientación laboral.

Todos estos módulos conforman el contenido de los ciclos formativos de FPB, que tienen una duración total de 2000 horas distribuidas en dos cursos académicos a tiempo completo con una carga lectiva semanal de treinta horas en la que se incluye la tutoría. En el caso de que la FPB corresponda a FP dual, los cursos académicos podrán ser tres. En total, el alumnado podrá permanecer cursando un ciclo de FPB durante máximo cuatro años.

Por lo que respecta a las modalidades, y en comparación con los anteriores PCPI que sí contaban con la modalidad aula profesional, la modalidad taller profesional y la modalidad taller específico, la FPB no prevé modalidades. En el caso del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), el Decreto 135/2014, de 8 de agosto, regula una reserva de plazas del 5% para personas con discapacidad en su artículo 7. Además, en el artículo 19 especifica la opción de realizar adaptaciones curriculares como medida de atención a la diversidad.

#### *1.3.1.2. El alumnado de FPB*

Por lo que respecta al alumnado de la FPB, la normativa estatal señala 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 al año natural del curso. El resto de requisitos de acceso corresponden al itinerario educativo hecho: haber cursado el primer ciclo de ESO (que abarca los tres primeros cursos) o de manera excepcional, haber cursado el segundo curso. Es necesaria también la propuesta del equipo docente a los padres, madres o tutores para la incorporación, propuesta que se concreta en el consejo orientador. Este documento –que presentamos en el tercer capítulo– se incluye en el expediente de cada estudiante.

La normativa autonómica concretó el criterio de edad priorizando la entrada al programa del alumnado de dieciséis años cumplidos en el año natural de inicio del ciclo. Con esta decisión, los/as jóvenes de quince años quedan en segundo lugar en el orden de prioridad y los/as de diecisiete, en tercero. En el caso de estos últimos, el RD 127/2014 señala en el artículo 18 que las Administraciones educativas podrán ofertar ciclos de FPB para favorecer la empleabilidad de las personas que superen los diecisiete años y no posean ni título FPB ni cualquier otro que acredite la finalización de estudios secundarios.

Por último, en lo relativo a la ratio de estudiantes, la norma establece en dieciocho el número máximo por grupo, aunque en función del perfil profesional se puede establecer un máximo de quince. En el caso de que en el grupo haya alumnado con NEE permanentes, el número de estudiantes ha de reducirse en dos por cada alumno/a con estas necesidades, siendo el número mínimo requerido en cada grupo de diez personas.

#### *1.3.1.3. El profesorado de FPB*

El RD 127/2014 es la norma de referencia en lo relativo al profesorado de FPB, ya que la norma autonómica no plantea cambios respecto al profesorado que ha de impartir cada uno de los módulos.

Respecto a los bloques comunes, en los centros de titularidad pública (Institutos de Educación Secundaria [IES] y Centros Integrados Públicos de Formación Profesional [CIPFP]) el profesorado que imparta docencia ha de ser personal funcionario de los cuerpos de catedráticos y profesores de enseñanza de alguna de las especialidades que tengan atribución docente. En los centros de titularidad privada o pública de otras Administraciones, el profesorado ha de estar habilitado para ejercer la docencia en ESO en las materias vinculadas a los módulos correspondientes. Dicha habilitación queda regulada en el «Real Decreto 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.

Por lo que respecta a los módulos asociados a las unidades de competencia, en cada uno de los títulos se señala la especialidad del profesorado técnico de FP, tanto para centros de titularidad pública como de privada o pública de Administraciones no educativas.

En relación al módulo de FOL, no asociado a las unidades de competencia del CNCP, la legislación contempla varias titulaciones que posibilitan al profesorado su impartición en base a su relación con el ámbito: Licenciatura en Derecho, Administración y Dirección de Empresas, Ciencias Actariales 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.

La legislación autonómica especifica que cada grupo ha de contar con un equipo educativo formado por el menos número posible de personal docente, junto al departamento de orientación (o quien ejerza sus funciones). También señala que la tutoría será competencia del/la docente que imparta los módulos asociados a unidades de competencia del CNCP. Es decir, el/la tutor/a será el/la

responsable de las materias específicas de cada familia profesional. En este aspecto, para el ejercicio de la función tutorial, en los centros públicos se computa a este profesorado de manera adicional dos horas a su jornada lectiva y dos complementarias de las recogidas en su horario individual. Sin embargo, es significativo que no se hagan indicaciones en este sentido para el profesorado del resto de centros, para el que la tutoría no queda reconocida en su horario. Esta cuestión se suma a lo que consideramos una insuficiente carga lectiva. Así, a pesar del que el RD de referencia señale que «la tutoría y la orientación educativa y profesional tendrán una especial consideración», la dedicación horaria reservada parece insuficiente para alcanzar los fines de la acción tutorial.

#### *1.3.1.4. La evaluación y la certificación de la FPB*

La evaluación en FPB se presenta como continua, formativa e integradora. El alumnado que supere con éxito los dos cursos del ciclo obtendrá el título profesional básico, clasificado como CINE 3.5.3. La clasificación en este nivel es relevante para entender el sentido atribuido a estos programas en la reducción del abandono educativo temprano. De esta manera, esta clasificación corresponde a un juego de «ingeniería estadística» para reducir el abandono a nivel estadístico. Esto se debe a que para situarse en el nivel de Educación Secundaria superior (ubicado en el nivel 3) se ha de tener un mínimo de once años de escolarización. Así pues, tras nueve años de escolarización y dos de FPB, el cómputo total en el itinerario del alumnado cuenta estadísticamente en el mismo nivel que los CFGM o que Bachillerato. Y sin embargo, como hemos visto en este apartado, el contenido de los programas toma como referencia el nivel de ESO aunque el propio graduado en ESO quede situado en el nivel 2 de la misma clasificación. La discordancia es evidente. Hemos visto al iniciar esta sección que uno de los objetivos de la LOMCE es la reducción del abandono educativo temprano. No hay lugar a dudas de que con este cambio, la estadística juega a favor de dicho objetivo. No cabe duda tampoco de que, desde luego, esta no es la política educativa que ha de dotar de calidad al sistema, al menos una calidad que vaya más allá del término empleado en la ley orgánica.

Siguiendo con la certificación, pero centrándonos ahora en la continuidad educativa tras los programas, la normativa señala que el título profesional básico posibilita el acceso a los CFGM, siendo este itinerario el previsto para su alumnado. En la estructura de cada título de FPB se señala para qué CFGM tienen criterios de preferencia, que se aplicarán cuando la demanda de plazas sea mayor que la oferta. Por otro lado, el alumnado que finaliza FPB sin obtener el título recibe la certificación académica de los módulos profesionales y/o las unidades formativas superadas. Pensando en la transición profesional, a efectos laborales el título de FPB es equivalente al título de graduado en ESO (aunque, paradójicamente, se sitúe en el nivel 3 del CINE) para el acceso a empleos públicos y privados. Sin embargo, a pesar de reconocer la equivalencia, la FPB no permite –como sí ocurría con

los PCPI– la obtención directa de dicho graduado, supeditada en todo momento a la superación de la prueba final de ESO.

Esta última cuestión merece ser ampliada por los cambios posteriores a la implantación de esta norma. En este aspecto, la planificación de la LOMCE no contempló en la calendarización de su implantación progresiva que las primeras pruebas de evaluación final de ESO (que permiten la obtención del correspondiente certificado) se realizarían en el curso 2017-2018. Sin embargo, la primera cohorte de FPB finalizó estos estudios en el curso 2015-2016, lo que supone una espera de dos cursos académicos para poder optar a la obtención del graduado en ESO. Ante el evidente error de planificación, 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>18</sup> especifica en su disposición transitoria única que el alumnado que finalice FPB podrá obtener el graduado en ESO si ha superado los módulos asociados en las competencias básicas y si además, el equipo docente considera que ha alcanzado los objetivos y competencias propias de la ESO. Así pues, mediante esta disposición se recuperó de manera transitoria una posible itinerario que la LOMCE cierra originalmente. Este error en la planificación no es una cuestión menor. Cabe recordar que la LOMCE abandera como uno de sus objetivos la reducción del abandono educativo temprano. Además, el RD que regula los programas objetos de estudio (RD 127/2014) incide asimismo en «la permanencia de los y las alumnas en el sistema educativo y [en] ofrecerles mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional». Por tanto, más allá de las intenciones presentadas en los preámbulos de los documentos legales de referencia, la «mejora de la empleabilidad» o la «flexibilización de las trayectorias» se convierten en el caso de la FPB (y como veremos a continuación, más aún, en el caso de los PFCB) en vías que limitan los itinerarios posibles de los y las jóvenes. De esta manera, la búsqueda de la recuperación académica y la reducción del abandono se concreta en obstáculos normativos que paradójicamente se amparan en un discurso de calidad. El resultado es que aunque se legislen los programas, se ignora lo que sucede en los mismos y sobre todo tras la formación; ignorando asimismo las posibilidades de transición y participación social ofrecidas a su alumnado.

### **1.3.2. Ordenación de los PFCB**

El RD 127/2014 establece en su disposición adicional cuarta la posibilidad de que las Administraciones educativas establezcan y autoricen otras ofertas formativas de FP que se adapten a las necesidades del alumnado. Desde esta marco legal y con la competencia autonómica educativa, la

---

<sup>18</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.

*Generalitat Valenciana* desarrolló los PFCB. Así, en este aspecto, el mismo marco que regula la FPB es la referencia legal para el desarrollo de estos programas, cuya regulación se detalla 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 Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, por la que se regulan los programas formativos de cualificación básica de la Comunidad Valenciana». Por tanto, estos documentos son los que tomamos para la descripción legislativa de los PFCB.

Los PFCB quedan definidos como una oferta formativa adaptada a las necesidades del alumnado que ha abandonado la enseñanza reglada sin conseguir los objetivos previstos para la etapa de ESO o que presente necesidades educativas que le hayan impedido alcanzarlos. Los objetivos de estos programas se especifican en: (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 descritos como programas con finalidad profesionalizadora. De hecho, en lo que a objetivos se refiere no se incluye ninguna referencia a la recuperación educativa o a la obtención del graduado en ESO, diferenciándose en esto notablemente de la FPB.

Por lo que respecta a la oferta de estos programas, en el anexo VI de la Resolución de 24 de julio de 2014 se detallan los perfiles correspondientes a cualificaciones profesionales y las relaciones entre los perfiles de títulos de los PFCB y los de FPB. De esta manera se concreta la oferta de PFCB en la Comunidad Valenciana (tabla 3) en relación a las familias profesionales de referencia siguiendo la ordenación del CNCP e incluyendo referencias a los módulos profesionales y a las unidades de competencia acreditables.

Tabla 3: Oferta de PFCB en la Comunidad Valenciana. Perfiles 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 Operaciones básicas de pastelería Operaciones básicas de pisos en alojamientos Operaciones básicas de restaurante y bar	Hostelería y Turismo
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

Como hemos comentado al presentar la oferta de FPB, en el caso de los PFCB se hace igualmente evidente el tipo de carrera profesional ofrecida al alumnado de los programas. En este caso, además, cabe incidir en que esta formación tiene un curso de duración y limitadas conexiones

con otras formaciones, como ampliaremos a continuación. En su mayoría son «operaciones auxiliares» u «operaciones básicas» que preparan para una situación laboral dependiente de otras figuras laborales. Por tanto, en el caso en el que el alumnado no continúe su formación, algo probable dada su posición en la estructura educativa, parece realmente complicado que complete una transición profesional que posibilite autonomía. Así pues, si en la FPB hablábamos de «formación para la inempleabilidad», aquí se constata la preparación de este ejército «de inútiles para el mundo» (Castel, 1997) en tanto población ubicada en los márgenes del sistema, en una zona de inserción y vulnerabilidad.

#### *1.3.2.1. Organización y estructura de los PFCB*

Los PFCB, al igual que la FPB, forman parte de la FP y responden a un perfil profesional ubicado en el nivel 1 del CNCP. Por tanto, sus módulos profesionales específicos corresponden a una cualificación completa en dicho nivel. A diferencia de la FPB, los PFCB 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 programa. Estos programas tienen una duración total de un curso escolar con una repetición posible, teniendo en cuenta que la edad máxima de permanencia es de veintitrés años cumplidos en el año natural. A diferencia de la FPB, los PFCB pueden ser impartidos en entidades sin ánimo de lucro (ESAL) especializadas en la atención a personas en riesgo de exclusión social, en centros de reeducación de menores y 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. En este caso, la edad máxima de permanencia es de veinticuatro años. Esta modalidad puede ser impartida en centros docentes públicos, concertados y privados, específicos de educación especial u ordinarios de educación secundaria. Además, pueden impartirse en ESAL especializadas en la atención de jóvenes con NEE y, excepcionalmente, en entidades locales.

Considerando ambas modalidades, podemos afirmar que la primera da continuidad a los PCPI en su modalidad de taller profesional, de un curso de duración; mientras que la segunda la da a los PCPI en su modalidad de taller específico.

Los PFCB tienen un total de 960 horas de duración que se imparten en un horario semanal de treinta horas lectivas, incluyendo dos dedicadas a tutoría. Su estructura modular se especifica en los siguientes 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 (esto es, al menos quince horas). Además, incluyen la Formación en Centros de Trabajo (FCT), que se ha de realizar preferentemente en el tercer trimestre del curso y ha de tener una duración que oscile entre las 80 y las 150 horas.
- b) Módulos formativos de carácter general, que incluyen el módulo lingüístico-social, el módulo científico-matemático, Formación y Orientación Laboral, y Prevención de Riesgos Laborales y Calidad Medioambiental. Estos módulos computan el 30% del horario semanal (nueve horas).
- c) Módulos de libre disposición, previstos como módulos optativos para completar las treinta horas semanales. En la Orden 73/2014 se enumeran los siguientes: Actividad Física y Deporte, Nuevas Tecnologías, Español para extranjeros e Inglés aplicado a la cualificación profesional. Cada organización educativa puede ofrecer además cualquier otro módulo que estime necesario para atender las necesidades del alumnado.

Como decíamos al comentar los objetivos de estos programas, son módulos centrados principalmente en el ámbito profesional, quedando los módulos de carácter general en un segundo término que, desde luego, complica la superación de la prueba para la obtención del graduado en ESO y el retorno al sistema educativo.

#### *1.3.2.2. El alumnado de los PFCB*

Partiendo del perfil normativo de la FPB, en el caso de los PFCB la edad de acceso del alumnado se concreta en dieciséis años o más. Junto a este criterio se mantiene el de no obtención previa del graduado en ESO. En función de la modalidad a la que se acceda se diferencian dos perfiles: jóvenes escolarizados/as o desescolarizados/s sin titulación y jóvenes con NEE. El criterio de edad de acceso a los PFCB deja ver una cuestión significativa para la formación del alumnado en riesgo de exclusión educativa. Por las características de los PFCB se podría pensar que tras cursarlos con éxito, el alumnado estará en disposición de continuar su itinerario educativo en un FPB que permitiera desarrollar su carrera profesional (de hecho, hay módulos de PFCB computables en FPB). Sin embargo, una vez cursado un PFCB y tener ya diecisiete años, las opciones de acceso a una FPB son muy reducidas y dependientes de la demanda que pueda haber por parte de jóvenes con dieciséis años y su prioridad en el baremo de acceso. En este aspecto, por tanto, parece difícil que los PFCB tengan continuidad en la educación formal, siendo una vía con un recorrido muy limitado que aboca al alumnado a una complicada transición educativa y/o profesional.

En relación a la ratio, los PFCB de modalidad ordinaria pueden contar con un máximo de quince estudiantes y un mínimo de diez. Si integran alumnado con NEE (hasta un máximo de dos por programa), el máximo de estudiantes se reduce en dos por cada joven con estas necesidades, siendo el

número mínimo de estudiantes por grupo ocho. En la modalidad adaptada a NEE permanentes, el número máximo de estudiantes será doce y el mínimo, seis.

### 1.3.2.3. *El profesorado de los PFCB*

Tal y como especifica la Orden 73/2014, los PFCB han de contar con un equipo formativo formado por un número «suficiente» de docentes con el objetivo de que presenten atención prioritaria a estos programas. Como sucede con la FPB, al equipo docente se ha de sumar el departamento de orientación (o quien ejerza sus funciones).

Los módulos formativos de carácter general serán impartidos en los IES, los CIPFP y los centros de Educación de Personas Adultas (EPA) por docentes funcionarios de carrera del cuerpo de maestros con destino definitivo en el centro y habilitación docente. También pueden ser impartidos por docentes de Enseñanza Secundaria (de carrera o interinos/as) con atribución docente para impartir materias del ámbito que corresponda<sup>19</sup>. En el resto de centros públicos la aplicación es igual, aunque no se tendrá en cuenta la restricción a funcionarios interinos con funciones asimiladas al cuerpo de maestros. En las organizaciones privadas, estos módulos los han de impartir docentes, preferentemente con el título de maestro/a en Educación Primaria o el grado equivalente, así como profesorado que cuente con la titulación establecida en el artículo 94 de la LOE («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»).

Los módulos profesionales específicos podrán ser impartidos en centros docentes públicos por profesorado con atribución docente en los cuerpos de Enseñanza Secundaria y profesorado técnico de FP. En el caso de que no existan docentes del sistema capacitados/as para impartir algunos de estos módulos específicos, los podrá impartir profesorado especialista no necesariamente titulado que desarrolle su actividad en el mundo laboral y que recibirá asesoramiento y orientación por parte del equipo educativo. Esta última situación se prevé para estos 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 el resto de centros, estos módulos los impartirán las personas que cumplan con los requisitos que especifica el artículo 95 de la LOE:

---

<sup>19</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).

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.

También podrán impartirlos personas expertas de competencia acreditada en la familia profesional del programa y que tenga, además, experiencia en la formación de jóvenes.

En el caso del módulo de FOL, el equipo docente ha de estar formado preferentemente por profesorado de la especialidad, al igual que ocurre con el módulo de Prevención de Riesgos Laborales y Calidad Medioambiental, donde tiene preferencia el/la docente técnico y especialista en la cualificación profesional correspondiente. En la modalidad de NEE permanentes los/as maestros/as de la especialidad de Pedagogía Terapéutica tienen preferencia para impartir los módulos de carácter general. En las organizaciones privadas estos módulos pueden ser impartidos por titulados/as en Pedagogía, Psicología o Psicopedagogía.

Por último, en relación a la tutoría, cabe destacar que es competencia del o de la docente que imparta el mayor número de horas en el grupo. En este caso la carga lectiva de tutoría es de dos horas, una más que en FPB. De nuevo, una dedicación insuficiente para los objetivos establecidos en los programas.

#### *1.3.2.4. La evaluación y la certificación de los PFCB*

La evaluación de los PFCB se propone como continua y diferenciada según los módulos. Específicamente, la norma regula que en la evaluación de los módulos se considerarán los criterios de evaluación establecidos en el currículo de cada título profesional básico siempre que, evidentemente, haya un título de referencia. Cuando no exista, se tendrán en cuenta las competencias, los objetivos, los contenidos y los criterios de realización que correspondan a la cualificación propia del CNCP.

En otro sentido que no especifica la FPB, la norma que regula los PFCB detalla que los criterios de evaluación y calificación han de hacerse públicos y se darán a conocer al alumnado en los primeros quince días del curso, una cuestión relevante para situar a los y las jóvenes en el contexto educativo específico. Las evaluaciones se llevarán a cabo en sesiones de evaluación y reuniones del equipo docente, tomándose las decisiones por consenso. En la evaluación final del programa se ha de incluir el consejo orientador, que se elabora por el departamento de orientación y el/la tutor/a y ha de tener el visto bueno de la jefatura de estudios.

La certificación de los PFCB considera los diversos módulos que los conforman. De este modo, en la certificación académica se tienen que detallar los módulos profesionales específicos, los formativos de carácter general y los optativos que procedan. En el caso del alumnado que supere en los PFCB módulos incluidos en un título profesional básico, estos tendrán carácter acumulable para la obtención de dicho título. Sin embargo, como hemos comentado previamente, esto es una posibilidad teórica más que una realidad posible en base a la edad de acceso a los respectivos programas.

### 1.3.3. La FPB y los PFCB: la nueva FP de base

Hemos comenzado la descripción de los programas objeto de estudio con una perspectiva histórica que nos ha permitido situar los elementos que los definen: su focalización en el alumnado que no gradúa en ESO, su posición en una zona de exclusión del espacio educativo y su falta de conexiones con otros niveles que permita salir de dicha zona. Elementos que aun con ligeros cambios en la legislación educativa de las últimas décadas, han dado continuidad a esta «tercera vía» del sistema educativo. De esta manera, a pesar de ser una medida dirigida a superar el abandono educativo temprano, su concreción legislativa parece dificultar dicho objetivo. Así, como ocurre con las políticas de inserción, obviar las características estructurales que producen desde el centro la necesidad de políticas en los márgenes no permite superar el conflicto original.

La forma en que estas políticas se concretan evidencia qué se considera desde la esfera política que necesitan los y las jóvenes que no obtienen el graduado en ESO en su paso por el sistema educativo. Se da así forma a 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).

En el mismo sentido en el que Castel (1997) describe como rasgo de las políticas de inserción la focalización en determinadas poblaciones a las que se les atribuyen determinadas necesidades, Fraser incide en la interpretación política que supone desarrollar las políticas en un sentido u otro. Por ejemplo: ¿por qué no se puede obtener de manera directa el graduado en ESO al cursar los dos cursos que completan la FPB? Si el título de FPB corresponde a un nivel 3 del CINE, ¿no es esto suficiente para obtener dicho graduado? El hecho de que no se pueda obtener deja ver que se asume que los contenidos quedan por debajo del nivel de ESO. Esto es, que la población que finaliza FPB queda por debajo de la que finaliza ESO en la estructura educativa. De partida, por tanto, la ley parece segregadora. O en otro sentido, podríamos cuestionarnos cuál es el oferta de estos programas. Es decir, ¿para qué profesiones y posiciones en el mercado laboral preparan? La transición educativa y profesional que posibilita la FPB, que en el caso de los PFCB es aún más restringida, da cuenta

asimismo de la asunción que se hace desde la esfera política de las necesidades y de las futuras carreras de este alumnado.

No obviamos tampoco que la realidad educativa es muy compleja, más aun en estos contextos educativos en los que el profesorado no siempre elige hacerse cargo de la docencia de estos grupos y en los que, efectivamente, el alumnado proviene de un itinerario vinculado a situaciones de fracaso en diversos sentidos. Un itinerario que, sin lugar a dudas, es complicado recuperar en dos cursos teniendo que adaptarse a un contexto educativo nuevo, a menudo también a una organización educativa nueva. Si la vía profesionalizadora realmente se propone como otra medida de adaptación curricular más, como otra vía en el sistema, cabría repensar entonces si su estructura y organización es la adecuada, si las medidas de adaptación que se hayan podido realizar en los primeros años de Secundaria e incluso en Educación Primaria han sido suficientes o, yendo más allá, si la estructura y organización de la Educación Obligatoria es realmente comprensiva. Hacemos explícito el «realmente» comprensiva porque este término admite diversas concepciones y desarrollos que ponen de manifiesto diferentes posiciones políticas, diferentes discursos en torno al concepto y, por tanto, también en torno a su sentido educativo. Concepciones que bajo el paraguas del sentido positivo de la «comprensividad» –recordemos aquí la «economía emocional» a la que remiten determinados términos (Apple, 2013)– se proponen como mejoras del sistema educativo, como soluciones a situaciones injustas. Sin embargo, como estamos viendo en esta descripción de los programas, la comprensividad ampara desarrollos que no ponen solución a las situaciones de desigualdad.

La sucesión de concepciones de comprensividad en el contexto europeo, tal y como recogemos en Martínez, Bernad, Molpeceres, Abiétar, Navas, Marhuenda y Giménez (2015), da cuenta de esta «diversidad de *comprensividades*». La primera concepción queda ligada a las políticas redistributivas, es decir, a una redistribución de recursos que tiene en la base un sentido igualitario de justicia social. Específicamente, cabría pensar en la universalización de la educación como principal exponente de esta concepción. Posibilitar el acceso a la educación de toda la población supone dar las mismas oportunidades, siendo ésta la solución propuesta ante las desigualdades de origen.

*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).*

Frente a las limitaciones en torno a esta concepción se plantea una segunda que cambia el enfoque de la igualdad de acceso a la igualdad de logro, aproximándose al principio de equidad que sustenta a su vez una concepción más completa de la justicia social (Abiétar, Navas y Marhuenda, 2015; Bolívar, 2011). Sin embargo, y vemos aquí como el cambio en la *nueva* cuestión social va más allá de lo laboral, una de las derivas de esta búsqueda de logro es la búsqueda de elementos de distinción. En este marco comenzaron a instalarse las demandas desde una visión de corte económico:

la libertad de elección, la rendición de cuentas y las demandas de eficacia del sistema son ejemplos de condiciones que ha de satisfacer el sistema educativo para este logro individual (*ibid.*, pp. 295-296).

La tercera concepción asienta estas tendencias que sigue también la regulación competitiva del mercado de trabajo: se consolida la rendición de cuentas, la gestión de las organizaciones en torno al *managerialism* (Ball, 2013) y la *dualización* del sistema educativo, todo ello afianzando la individualización.

En el contexto específico del sistema educativo español, como hemos presentado previamente, es la LGE (1970) la que introduce la comprensividad al oficializar la edad de escolarización obligatoria hasta los catorce años de edad<sup>20</sup>, una comprensividad centrada, por tanto, en la redistribución. La segunda concepción se concretó en el marco de la LOGSE, ley que además de ampliar la edad de escolarización obligatoria, 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 (Martínez et al., 2015, p. 297).*

En conjunto, son las adaptaciones y diversificaciones curriculares junto con la optatividad en la etapa secundaria las medidas que describen la comprensividad en nuestro sistema educativo. Desde este marco y centrándonos en la FP de base, podemos afirmar que la comprensividad es limitada y no sólo por la consolidación de altas tasas de fracaso escolar y/o de egresión del sistema con una baja cualificación. De las tres concepciones expuestas, son la segunda y la tercera las que recogen la comprensividad de estos programas: la priorización del logro individual ha justificado la introducción de mecanismos de evaluación y control de una calidad educativa sostenida en la delimitación de vías segregadoras, tanto en ESO como en los contextos específicos dirigidos a jóvenes en riesgo de abandono educativo. Entre la integración y la inserción, la FP de base ha consolidado su posición en la estructura educativa como una vía de salida que da opciones limitadas para la recuperación académica y, a su vez, para transitar al mercado de trabajo. Por todo esto consideramos que es un contexto vulnerable en el que confluyen condiciones institucionales injustas, motivo por el que lo planteamos como objeto de investigación educativa.

La descripción de los programas desde la norma que los regula nos permite situarlos en la estructura educativa destacando su posición en una zona vulnerable del espacio educativo. Sus características dificultan que sea realmente la base de la FP, es decir, los programas sobre los que

---

<sup>20</sup> En otro sentido, esto conllevó la necesidad de plazas educativas que el Estado no podía atender mediante la oferta pública disponible. Esta situación facilitó la consolidación de la doble red como la estructura que fundamenta el sistema educativo, con las consecuencias de segregación social que esto ha generado (Fernández y Muñiz, 2012).



poder desarrollar una carrera profesional; más aún si pensamos en los PFCB. Con todo, y este es uno de los aspectos que orienta la investigación que presentamos, consideramos que en un mismo marco legislativo es posible encontrar diferentes prácticas educativas, diferentes desarrollos y realizaciones de los programas que dan lugar a diversas transiciones educativas y profesionales.

Por tanto, desde el contexto socioeconómico expuesto y considerando las características de los programas, centramos nuestro interés en conocer qué ocurre en los contextos educativos específicos de FP de base para que haya resultados diferentes en términos de itinerarios posibles, de transiciones y de posicionamiento en la estructura educativa y laboral. Formulamos esta pregunta desde una perspectiva de investigación fundamentada en criterios de justicia social. Para situar la investigación realizada y una vez presentado el contexto que nos lleva a plantear dicha pregunta, en el siguiente capítulo vamos a presentar estos criterios, que permiten entender el trabajo realizado y cómo hemos conectado los diferentes conceptos para evaluar los procesos de transición del alumnado que cursa FPB y PFCB.



## **CAPÍTULO 2. LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS**

La descripción del contexto socioeconómico y del marco político en el que se sitúan los programas objeto de estudio presentada en el primer capítulo nos permite sostener que la FP de base es actualmente una política educativa dirigida a alumnado en riesgo de exclusión posicionado en una zona vulnerable del espacio educativo. De este modo, aunque estos programas queden situados en el conjunto del sistema como el primer nivel de la FP, la función que cumplen queda esencialmente vinculada a recoger al alumnado en riesgo de fracaso escolar.

Nuestro interés por estos programas se sustenta en una aproximación a la investigación educativa fundamentada en una perspectiva de justicia social. Así pues, creemos que los índices de abandono educativo temprano y de fracaso escolar que describen nuestro sistema educativo constituyen una situación socialmente injusta. Desde esta consideración, nuestro trabajo a nivel teórico se ha dirigido a estudiar la justicia social y diversos desarrollos del concepto para elaborar una perspectiva desde la que abordar el hecho educativo y concretamente, los programas objeto de estudio. Este es el contenido de este capítulo, centrado en la exposición de la perspectiva teórica que sustenta la investigación realizada. De este modo, en la primera sección exponemos nuestra concreción de la perspectiva dimensional justicia social de Nancy Fraser como perspectiva de investigación en educación. En la segunda sección presentamos una aproximación sociológica al concepto de transición que ponemos en relación con el modelo de justicia social propuesto en la primera. En este sentido, nuestra aportación teórica combina el fundamento de justicia social con el concepto de transición para analizar y evaluar los programas de FP de base. Por último, en la tercera sección concretamos la estrategia metodológica de esta investigación, basada en la propuesta de Basil Bernstein.

### **2.1.LA JUSTICIA SOCIAL COMO PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN**

La definición de justicia social, de aquello que consideramos socialmente justo, pasa por reconocer qué consideramos injusto en un contexto determinado. Esta valoración responde a una posición y a una disposición desde la que elegimos dimensiones y criterios para abordar las cuestiones sociales que nos interesan. Así, frente a la descripción de la FP de base planteada en el capítulo precedente situándola en el conjunto de la estructura educativa y considerando asimismo el contexto sociohistórico en el que se desarrolla, fundamentar una perspectiva de justicia social nos permite tener criterios para evaluar dicha situación como socialmente justa o injusta.

La justicia social es un concepto que puede ser abordado y definido desde diversas aproximaciones que difieren significativamente en los principios que las sustentan y en la visión de la sociedad que representan. La coexistencia de diferentes concepciones e interpretaciones del término pone de relieve que es un concepto plural, histórico y situado. Plural porque es «una categoría que transita entre varias dimensiones» (Cuenca, 2011, p.84). Así, en función de la dimensión priorizada, el concepto puede adquirir un sentido u otro en base a los elementos que se destaquen frente a otros. Es además un concepto histórico y situado porque, tal y como presentan Murillo y Hernández en su «arqueología conceptual» (2011), sus sucesivas interpretaciones evidencian desarrollos de la justicia social que adquieren un sentido específico en momentos históricos determinados. De ahí que, como hemos visto con el concepto de comprensividad o con la calidad educativa, se pueda explicar la diversidad de significados posibles. Y, de hecho, al igual que ocurre con estos conceptos, la justicia social es ejemplo paradigmático de la «economía emocional» (Apple, 2013). Es decir, es algo que, en principio, es valorado como positivo y, sin embargo, existen diferentes desarrollos posibles con consecuencias sociales diferentes. Por esto consideramos que es necesario concretar la definición de justicia social que tomamos para describir de manera clara nuestra perspectiva de investigación.

La justicia social tiene un fuerte arraigo en su concepción como distribución de recursos en pro de la igualdad: de este modo, redistribuir se propone como una solución de justicia que permite superar las desigualdades sociales de origen. Esta acepción ha conducido en gran medida a equiparar igualdad y equidad, aunque su diferenciación tiene un matiz muy relevante para la perspectiva de justicia social que aquí presentamos. La igualdad supone dar a todas las personas el mismo trato. El ejemplo más claro sería distribuir a toda la población los mismos recursos. Ahora bien, tal y como argumenta Sen (1995, p.13), «el hecho de considerar a todos por igual puede resultar en un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable». Yendo un paso más allá en el sentido de justicia social, una perspectiva equitativa reconoce las diferencias propias de los individuos con el objetivo de reducir las desigualdades de origen, esto es, su posición desfavorable. Esta diferenciación de ambos conceptos es especialmente relevante en la concreción de la justicia social en educación, ya que igualdad o equidad supone especificar de manera significativamente diferencial las soluciones de justicia propuestas en el marco de las políticas educativas. En esta línea, Bolívar (2005) presenta un análisis de políticas educativas que sirve de referente para representar cómo la justicia social se puede concretar en la esfera política en desarrollos que derivan en un sentido u otro en función de la interpretación que se haga del concepto. En este análisis, recogido en la tabla 4, las diferentes políticas que propone son: igualdad de oportunidades, igualdad de enseñanza, igualdad de conocimiento y éxito escolar e igualdad de resultados (individual y social).

Tabla 4: Políticas de igualdad en educación

Tipo igualdad	Objeto	Supuesto	Principio	Estrategias
<b>A</b> Igualdad de oportunidades	Carrera escolar	Capacidades naturales y condicionantes sociales	Igualdad de acceso y reglas de juego iguales para todos	Suprimir factores que impiden la <i>igualdad de acceso y compensar</i>
<b>B</b> Igualdad de enseñanza	Calidad de la enseñanza	Capacidad de todos para alcanzar los aprendizajes fundamentales	Calidad de la enseñanza similar, con apoyo adicional.	Escuela <i>comprehensiva</i> y <i>currículum común</i> en la etapa obligatoria.
<b>C</b> Igualdad de conocimiento y éxito escolar	Conocimiento y competencias	Potencial de aprendizaje extensible y modificable.	Todos pueden alcanzar las competencias básicas	Educación compensatoria. Discriminación positiva, evaluación formativa.
<b>D</b> Igualdad de resultados (individual y social)	Efectos de la educación	Características individuales de motivación y cultura diferentes	Diferencias de aprovechamiento, pero sin norma única de excelencia.	Adaptación curricular y educación especial.

Fuente: Bolívar 2005, p.46

Al igual que hemos visto en el capítulo anterior al describir los desarrollos de la comprensividad, un desarrollo u otro de la política educativa tiene claras consecuencias tanto en el ámbito político como en las concreciones que se hagan de las leyes, esto es, en la especificidad que define los contextos educativos en los que el alumnado se forma. En este sentido afirmamos que equidad e igualdad no son términos sinónimos. Su sentido deriva en concreciones considerablemente distintas aunque ambos queden referidos a la justicia social. En este aspecto, la perspectiva de justicia social que defendemos se fundamenta en criterios de equidad porque consideramos que aplicar un criterio de igualdad es insuficiente para abordar la diversidad existente en el campo educativo.

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).

El desarrollo del concepto de justicia social, como iremos explicando a lo largo de esta sección, ha derivado en la diferenciación de tres dimensiones: la distribución, el reconocimiento y la participación. Este desarrollo tridimensional es el que sostiene nuestra perspectiva de justicia social. Presentamos aquí los elementos clave para definirlo.

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

- 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>21</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 (...).

Estos cuatro principios evidencian claramente que aun en el marco de una dimensión específica del concepto, es posible concretarlo en sentidos muy diferentes entre sí. Como ejemplo, cabe pensar en que 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, consecuentemente, también de los criterios que sustentan las propuestas de soluciones de justicia.

Cabe señalar brevemente que en el marco de la justicia distributiva, Murillo y Hernández incluyen también «el enfoque de las capacidades», propuesto por Amartya Sen y complementado por Martha Nussbaum. Este enfoque ha adquirido relevancia en el estudio de la justicia social en educación, por lo que es oportuno mencionarlo aquí. Se fundamenta en evaluar la justicia considerando no sólo los bienes que son distribuidos sino además, las capacidades y libertades que dichos bienes posibilitan. Aunque reconocemos que es un desarrollo interesante de la justicia distributiva, no lo hemos considerado en nuestra perspectiva por la centralidad que adquiere la redistribución y por la complejidad que encontramos en decidir qué capacidades y qué libertades son más adecuadas que otras.

En segundo lugar, la justicia como reconocimiento se sitúa en la dimensión cultural y simbólica de una sociedad determinada. Así pues, remite a los procesos culturales de representación que se convierten en dominantes respecto a otros que quedan en una situación de dominación y de opresión (ampliaremos estos dos conceptos más adelante). Desde esta dimensión de justicia social, lo que se destaca como injusticia es la posición desigual de determinados grupos sociales en base a sus recursos culturales.

Por último, la tercera dimensión especifica la justicia social desde la participación en la vida social. Desde esta perspectiva, las prácticas serán socialmente justas cuando los sujetos queden representados y tengan posibilidades de participación en la toma de decisiones en el conjunto de la sociedad. Esto es, «la justicia social se asienta sobre la convicción de que todos los seres humanos

---

<sup>21</sup> La referencia a la que remiten es: Beauchamp, T. (2001). *Philosophical Ethics: An introduction to Moral Philosophy*. Londres: McGraw-Hill Book Company.

tienen derecho a un trato equitativo, a un apoyo para alcanzar sus derechos humanos y a una distribución justa de los recursos sociales» (*ibid.*, p.18).

Considerando estas tres dimensiones, tomamos la tercera como criterio clave en nuestra perspectiva de justicia social porque completa las dos anteriores. Es decir, limitar la justicia social a (re)distribuir o a reconocer acota el sentido del concepto porque el reparto de recursos o la superación de jerarquías culturales es insuficiente si en última instancia los sujetos no tienen posibilidades de participar en la vida social. Esta concepción dimensional en la que priorizamos la participación nos da una perspectiva de justicia social amplia, completa, con unas «consecuencias más deseables».

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).

Así pues, en el análisis de los programas objeto de estudio consideramos las tres dimensiones y damos mayor peso a la tercera, a la participación en la vida social que ponemos en relación con el proceso de transición desde los contextos educativos específicos. Retomando la definición del concepto con la que hemos iniciado este apartado, situamos la injusticia social en un evento en un momento histórico determinado: la situación de abandono educativo temprano y fracaso escolar de un importante número de jóvenes en nuestro sistema educativo, hecho que reconocemos como una injusticia educativa. Esta injusticia, que se mantiene constante en el tiempo con ligeras fluctuaciones muy dependientes de la coyuntura socioeconómica, parece ser aceptada o incluso normalizada como algo propio del sistema. Nuestro interés desde la investigación educativa y desde nuestra perspectiva de justicia social nos lleva a dirigirnos a este espacio del sistema, a los contextos más vulnerables en el que se sitúan los y las jóvenes con itinerarios educativos vinculados al fracaso que realizan sus transiciones en el marco de la inserción.

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 considerado socialmente justo, el sistema educativo –como institución social– ha de satisfacer condiciones que remiten a las tres dimensiones de justicia: ha de redistribuir recursos, ha de ser capaz de reconocer la diversidad del alumnado y ha de promover su representación y participación en la vida social. Esto es, ha de promover el desarrollo de la ciudadanía. El diagnóstico de los programas objeto de estudio nos lleva a reconocer una situación que evaluamos como injusta y la perspectiva de justicia social nos da criterios para pensar cómo tendrían que ser desde una

concepción amplia del concepto. Pasamos ahora a detallar estos criterios que nos permiten sostener dicha evaluación y que conforman nuestra perspectiva teórica.

### **2.1.1. Fundamentos teóricos de la perspectiva de justicia social**

Los fundamentos que presentamos en este apartado sostienen nuestra perspectiva de justicia social. Así pues, expondremos las referencias teóricas en las que nos basamos y cómo las ponemos en relación con el objetivo de destacar los criterios desde los que analizamos injusticias sociales en el campo educativo.

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

El principal sustento de nuestra perspectiva remite a las aportaciones de Nancy Fraser. La evolución de su trabajo en torno a la justicia social nos permite identificar el desarrollo teórico que la autora realiza del concepto y nos sirve de referencia para tener una comprensión más exhaustiva del mismo. Para presentar este desarrollo nos centramos principalmente en sus referencias de 2008 y 2013, aunque las lecturas de sus trabajos previos permiten ahondar en la elaboración de su propuesta y en sus sucesivas reformulaciones, por lo que también nos referiremos a algunos de ellos. La propuesta de Nancy Fraser se basa 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 es el criterio clave que posibilita evaluar una práctica social como justa o injusta. Desde este criterio, la autora detalla la justicia social en las tres dimensiones previamente explicadas: la redistribución, el reconocimiento y la representación. Estas dimensiones quedan en relación con las estructuras mediante las que describe el orden social: la económica, la cultural y la política respectivamente. De esta manera, para cada una de las dimensiones plantea situaciones de injusticia que derivan de dichas estructuras. Cabe considerar que aunque las tres tengan instituciones propias en las que pueden producirse situaciones de injusticia, quedan interrelacionadas en el conjunto del orden social. En este sentido, la dimensionalidad del concepto nos permite hacer una evaluación más precisa del origen de la injusticia en relación a la estructura que la origina, lo que no quiere decir que el resto de estructuras no influyan en mayor o menor medida en la situación injusta. Esto es, la distinción dimensional es esencialmente teórica ya que las tres dimensiones quedan relacionadas en base a las características propias del orden social.

La dimensión económica queda vinculada a la estructura económica: el mercado de trabajo y las relaciones que resultan en este campo. Aquí, las injusticias sociales se basan en el impedimento o



dificultad de participar plenamente en esta estructura, situación que la autora denomina *maldistribution*, es decir, una mala distribución de recursos. Esta situación se concreta en la explotación como apropiación del usufructo del trabajo propio en beneficio de otros, en la marginación económica, como son situaciones de trabajos mal remunerados o la imposibilidad de acceder a un trabajo remunerado, y en la privación de los bienes indispensables para una vida digna (Fraser, 1997a). Situaciones de injusticia que quedan enraizadas en la estructura socioeconómica pero que, por supuesto, también guardan relación con la dimensión cultural y con la política.

La dimensión cultural pone el foco de la injusticia social en «los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación» (*ibid.*, p.22). Esta injusticia se concreta en tres situaciones: la dominación cultural, referida a la sujeción a patrones sociales asociados a una cultura diferente a la propia; el no reconocimiento, que recoge situaciones en las que «se hace invisible a través de prácticas representativas, interpretativas y comunicativas de la propia cultura»; y la falta de respeto, que remite a «situaciones de calumnias o menosprecio en las representaciones culturales públicas estereotipadas o en las interacciones cotidianas» (*ibid.*, pp.22-23). Por tanto, situaciones de injusticia ubicadas en las jerarquías culturales y en las consecuencias que éstas tienen en los grupos sociales posicionados diferencialmente.

La tercera dimensión es la política. Ésta se incluye como elemento necesario para dar una definición completa del concepto, que en el desarrollo teórico de la autora pasa de ser bidimensional a tener tres dimensiones con esta incorporación. La dimensión política, en palabras de Fraser, 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).

La dimensión política tiene como situación de injusticia la representación errónea e insuficiente, lo que incluye tanto la falta de representación de determinados sectores de la sociedad como su exclusión de procesos y toma de decisiones que les afectan directamente. Por tanto, no sólo es una infrarrepresentación sino, además, una exclusión de la participación de sectores sociales aun cuando estén involucrados en el proceso.

Como hemos explicitado previamente, la propuesta de Fraser pasa por la paridad participativa como criterio clave de justicia social. Partiendo de una concepción inicial bidimensional del concepto, es la centralidad de dicha paridad la que concluye en la inclusión de la dimensión política y de la representación como solución a las injusticias. De este modo, las tres dimensiones han de ser consideradas para superar 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).

Proponer una definición de la justicia social que considere únicamente una de las tres dimensiones supone limitar el concepto y restringir a su vez las soluciones que se puedan plantear para hacer frente a las situaciones de injusticia. En este sentido, cada una de las dimensiones sitúa el origen de la injusticia en una estructura y tiene soluciones específicas: frente a la injusticia distributiva, la redistribución; frente a la desigualdad de estatus, el reconocimiento; y frente a la injusticia política, la representación. En los tres casos, las soluciones pasan 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).

La redistribución se propone como 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). El reconocimiento se dirige al cambio simbólico abarcando desde la valoración de la diversidad cultural hasta la transformación de los patrones sociales que llevan a situaciones de injusticia. En este sentido, tanto redistribución como reconocimiento pueden especificarse en un rango de acciones que tienen un grado de incidencia variable en las estructuras en las que se originan las situaciones injustas. Esta incidencia diferencial se concreta en la distinción de soluciones afirmativas y transformativas, cuestión que en la teorización de la justicia social remite al debate entre redistribución y reconocimiento desde una concepción bidimensional del concepto. Para arrojar cierta luz sobre este debate es útil aclarar qué suponen redistribución y reconocimiento en relación a la diferenciación de los grupos sociales que están en situación de injusticia. La redistribución remite a la eliminación de las diferencias entre grupos sociales, esto es, a eliminar las injusticias económicas y las diferencias específicas entre grupos redistribuyendo recursos. El reconocimiento, sin embargo, tiene una lógica de refuerzo de la diferenciación considerando que la homogeneización incide en la injusticia cultural. Así pues, ambas soluciones parecen contradictorias, hecho que deriva en una situación conflictiva para solventar injusticias que no sean puras, es decir, que sean exclusivamente económica o culturales. Algo que, como hemos comentado, es complicado dado el entramado de dimensiones y estructuras sociales.

En este punto, Fraser propone el concepto de «colectividades bivalentes» contraponiéndolo al de «colectividades puras». La diferencia entre ambos se sustenta en las dimensiones de injusticia que afectan a las colectividades (a los grupos sociales) y las deja en una situación de falta de paridad participativa. Así pues, la pureza en la dimensión económica supondría que una colectividad estuviera en una situación de injusticia atribuible exclusivamente a la estructura económico-política, mientras que en la dimensión cultural remitiría únicamente a la estructural cultural-valorativa (Fraser, 1996a, 1996b, 1997a). En estos casos, la redistribución y el reconocimiento podrían ser soluciones adecuadas. Ahora bien, pensar en la posibilidad de que haya colectividades puras supone obviar la intersección ejes de desigualdad que confluyen en grupos sociales en desventaja, grupos en los que convergen condiciones tanto económicas como culturales que derivan en situaciones injustas. Como colectividades bivalentes paradigmáticas la autora remite a la raza y al género.

Para compatibilizar redistribución y reconocimiento en colectividades bivalentes la autora se basa en la diferenciación de las políticas afirmativas y transformativas, que le permite llegar a concepciones alternativas de redistribución y reconocimiento. La diferencia entre ambas remite a alterar o no los mecanismos y el marco que genera las desigualdades. Recordemos aquí la propuesta de Castel en torno a las políticas de inserción, políticas que sitúan su acción en los márgenes y no se dirigen al centro, al origen que genera su necesidad.

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).

Ante este dilema respecto a las colectividades bivalentes, la autora propone dar respuesta presentando la combinación de soluciones que podría minimizar o incluso eliminar las «interferencias mutuas que pueden surgir cuando se persiguen simultáneamente la redistribución y el reconocimiento» (Fraser, 1997a, p.44). Esta combinación queda recogida en la tabla 5.

Tabla 5: 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.                      Apoya la diferenciación entre los grupos.                      Puede generar irrespeto.</p>	<p><i>Socialismo</i></p> <p>Reestructuración profunda de las relaciones de producción.                      Difumina los factores de diferenciación entre los grupos.                      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.                      Apoya la diferenciación entre los grupos.</p>	<p><i>Deconstrucción</i></p> <p>Reestructuración profunda de las relaciones de reconocimiento.                      Desestabiliza la diferenciación entre los grupos.</p>

Fuente: Fraser, 1997a, p.45

Con el objetivo de atenuar el dilema con soluciones que minimicen los conflictos en la intersección de ejes de injusticia, la autora propone –en el marco de una conceptualización bidimensional de justicia que reelaboraría más adelante incorporando la tercera dimensión– la reestructuración de las relaciones de producción en la dimensión económica y la reestructuración de las relaciones de reconocimiento en la cultural. Una «estrategia de transición» que defiende que la deconstrucción de dicotomías posibilitará la posterior construcción de identidad desde una base de igualdad social (*ibid.*, pp.49-50) y que tiene en cuenta que la integración de redistribución y reconocimiento es necesaria dada la intersección de los ejes de injusticia. Es decir, asumiendo que:

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).

Considerando este dilema, la solución frente a situaciones de injusticia social pasa por concretarlas, por situarlas en las prácticas sociales específicas, esto es, por cuestionarse si «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 contextualizan una práctica dada y que nos llevan a evaluarla como injusta para poder concretar las soluciones que puedan promover la paridad participativa.

En esta misma línea y especificando ya en el análisis de políticas y prácticas educativas, Gewirtz (2006) propone: «*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*» (pp. 69-70). Así pues, con el objetivo de

afrontar la naturaleza plural de la justicia social, defiende la necesidad de concretar los análisis en contextos específicos para superar las dificultades derivadas de aproximaciones abstractas. En la misma línea, describe las dificultades de limitarse a esta abstracción desde dos tendencias (Cribb y Gewirtz, 2003). Por una parte, los autores inciden en la dificultad que conlleva superar en un nivel abstracto las tensiones derivadas de la concepción dimensional de la justicia y de los conflictos que pueden surgir al proponer desde dicho nivel soluciones que en la práctica puedan resultar contradictorias. En este aspecto, concretar en contextos específicos posibilita adecuar las propuestas a su realidad. Por otra parte, los autores exponen la «*critique from above*» como problemática resultante de una posición investigadora dada. Se refieren aquí, en la línea de la idea anterior, a los análisis –y a los/as analistas– que toman distancia de la práctica y se mantienen en un nivel de abstracción 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).*

A estos argumentos a favor de una aproximación contextualizada para investigar desde la justicia social y proponer soluciones adecuadas y situadas en el contexto estudiado, Gewirtz (2006) suma tres razones más: la dificultad de especificar una concepción dimensional sin tener referencias concretas que permitan ejemplificarla, la necesidad de situarse en los contextos de realización por la intersección de intereses<sup>22</sup> que inciden en las realizaciones contextuales y, en otro sentido, la necesidad de evaluar la justicia social en relación al nivel y al contexto en el que la práctica se desarrolla, insistiendo así en el carácter situado de la justicia social. En este aspecto hay que tener en cuenta que las posibilidades de acción de los agentes implicados en un contexto dado varían en función de las características tanto del contexto específico como del contexto macro en el que se sitúan.

La perspectiva de justicia social que defendemos incluye esta cuestión. Coincidimos en la necesidad de concretar el análisis, de pasar de la abstracción del término a situarlo en las prácticas y en los contextos educativos específicos que podemos explorar de manera más exhaustiva, manteniendo en la base de dicha exploración la concepción dimensional de justicia social.

---

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

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

La segunda referencia teórica que completa nuestra perspectiva de justicia social remite al trabajo de Iris Marion Young. La autora conceptualiza la justicia y la injusticia social mediante «cinco caras de la opresión» (2000, 2004, 2011) que nos permiten concretar el concepto y fundamentar los criterios para evaluar desde la justicia social. En este sentido, esta propuesta posibilita especificar las tres dimensiones previamente expuestas.

Young, al igual que plantea Fraser, incide en la participación como aspecto clave de la justicia social, llegando a afirmar que «los procesos democráticos de toma de decisión son elementos y condición importantes de la justicia social» (Young, 2000, p.23). Por tanto, esta aportación refuerza la centralidad de la participación en la conceptualización de la justicia social. De manera más detallada, la definición del concepto que propone esta autora remite a «las condiciones institucionales para promover el autodesarrollo y la autodeterminación de los miembros de una sociedad» (*ibid.*, p.71). Siendo las condiciones institucionales el centro de las situaciones de justicia e injusticia social, la autora define ésta última desde 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 (*ibid.*, 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).

Dominación y opresión se concretan a su vez en cinco criterios, las «cinco caras de la opresión», que especifican la injusticia social en situaciones y en relaciones sociales que resultan de las condiciones y características institucionales. Estas cinco caras son (*ibid.*, pp.86-113):

- 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.
- 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.
- 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 resultante 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.

La autora explica (*ibid.*, p.102) en relación a las tres primeras caras 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.

Las dos caras restantes quedan en relación en mayor medida con la dimensión cultural. En conjunto, las cinco caras de la opresión, al igual que hemos visto con las dimensiones, 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 este modo, la autora enfatiza cómo la opresión en la estructura económica incide en la opresión y dominación cultural, siendo en conjunto el resultado la limitación de participación social. Por lo tanto, queda de relieve la conexión entre dimensiones y la dificultad de pensar en situaciones de injusticia social en las que no haya una intersección de ejes de injusticia. Así pues, como hemos comentado previamente, las soluciones de justicia social pasan por la necesidad de especificar en contextos específicos, ya que no hay situaciones «puras» que puedan solventarse desde una única aproximación.

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

La combinación de las propuestas de Fraser y Young encuentra un obstáculo en el debate entre redistribución y reconocimiento, en cuyo marco protagonizaron un intercambio de réplicas: Fraser

1997a, 1997b; Young, 1998<sup>23</sup>. En el centro de este debate queda el interés común en la conceptualización de las condiciones estructurales que producen situaciones de injusticia social. Las diferencias entre ambas se fundamentan en la comprensión que cada una de ellas tiene de la estructura social y de su incidencia en los sujetos (Palacio Avendaño, 2013).

Presentando brevemente este debate, cabe señalar que Young expone una crítica a la teoría dicotómica planteada por Fraser al describir la estructura social en torno a la dimensión económica y a la social (recordemos que el desarrollo tridimensional por parte de Fraser queda patente en textos posteriores). Young enfatiza que la perspectiva bidimensional «no da cabida a un tercer aspecto político de la realidad social concerniente a las instituciones y prácticas legislativas, ciudadanía, administración y participación política» (1998, pp.150-151) y desarrolla su propuesta de las cinco caras de la opresión como relaciones de injusticia social. Frente a esto, Fraser dirige su crítica a destacar la dificultad que tiene esta propuesta para distinguir si estas caras quedan enraizadas en cuestiones ligadas a la redistribución o al reconocimiento, hecho que complica la proposición de soluciones de justicia social.

Ante este debate, cabe pensar que la perspectiva desarrollada por Fraser en sus sucesivos trabajos permite resolver estos desencuentros. En primer lugar, hay que considerar que la dicotomía entre redistribución y reconocimiento es, como hemos explicado, una distinción principalmente analítica que la propia Fraser conjuga reconociendo la imbricación de ambas dimensiones e incluyendo la dimensión política en su definición de justicia social. En otro sentido, y respondiendo a las críticas de Fraser, consideramos que la propuesta de Young no resta claridad a su aproximación a la justicia social. En este aspecto, creemos que sí es posible pensar en qué elementos (económicos y/o culturales) pueden tener mayor incidencia en la concreción de la opresión en cada una de las caras. De hecho, podríamos incluso pensar en una posible relación entre las caras de la opresión de Young y las dimensiones de justicia social propuestas por Fraser (tabla 6). Somos conscientes de que esta propuesta queda en el plano teórico y que, como hemos defendido, es necesario especificar en cada situación para poder detallar qué dimensiones, qué ejes de injusticia tienen más incidencia en las relaciones sociales injustas. Por tanto, la relación entre las caras de la opresión y las dimensiones podría variar en función de la situación contextual específica. Aún así, es un ejercicio que nos ayuda a concretar la definición de justicia social.

---

<sup>23</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.



Tabla 6: Integración de las propuestas teóricas de Fraser y Young

<b>Dimensiones de injusticia social (Fraser)</b>	Injusticia distributiva: mala distribución.	Desigualdad de estatus: dominación cultural, no reconocimiento, falta de respeto.	Injusticia política: representación fallida.
	Negación de recursos para interactuar.	Negación de posición a causa de jerarquías institucionalizadas.	Negación de igualdad de voz y voto.
<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)

Más allá de este debate es muy destacable que en sus respectivas aproximaciones teóricas a la justicia social las autoras coincidan, además de en la relevancia dada a la participación social, en una cuestión clave en nuestro trabajo: ambas remiten a la estructura social y a las condiciones institucionales para pensar las situaciones de justicia e injusticia. Esto es, a la institucionalización de injusticias estructurales.

Las situaciones de injusticia social en la que quedan posicionados determinados grupos sociales es una cuestión que deriva de las características estructurales de cada sociedad. Es decir, 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 de dominación, esto es, de injusticia social. Al igual que hemos defendido en la contextualización precedente al hablar de las políticas de inserción y de la exclusión social, los principios de justicia e injusticia social quedan también en el nivel estructural, no en el individual. En este sentido recogemos tanto las referencias a las injusticias estructurales que propone Young (2006) como 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>24</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).

Por su parte, Fraser afirma que para superar la injusticia cabe «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 ya hemos comentado, estos obstáculos pueden remitir a estructuras económicas, a jerarquías de valores y/o a una representación fallida en la toma de decisiones. La institucionalización de estos obstáculos y su rol en la constitución de condiciones institucionales es la que nos lleva a situar la injusticia en el nivel

<sup>24</sup> Cabe mencionar aquí el trabajo de López Fogués (2014, 2016), que integra del enfoque de las capacidades y la propuesta de las cinco caras de la opresión de Young, aplicándolo también al estudio de la FP. Si bien no es la perspectiva que tomamos, la concreción que propone la autora de las caras de la opresión, resulta interesante como propuesta para profundizar en el análisis de estos contextos educativos desde la justicia social.

estructural. Siguiendo la línea de lo expuesto en la contextualización previa: son las características coyunturales y estructurales del mercado de trabajo y del sistema educativo las que dan lugar al posicionamiento diferencial de los sujetos, a su ubicación en una zona determinada del espacio educativo y, como consecuencia, también del espacio laboral. Desde esta valoración, nos interesan las prácticas específicas porque consideramos que en su desarrollo podemos encontrar diferentes realizaciones en el marco de dichas características. Así pues, lo que nos interesa es responder a la siguiente pregunta que plantea Fraser (1996b, pp.42-43): «*Does the practice in question work to undermine or to ensure both the objective and intersubjective conditions of participatory parity?*».

De la perspectiva de justicia social que estamos exponiendo, hemos destacado hasta el momento su carácter dimensional y que es una condición resultante de características estructurales específicas, de una ordenación social dada que deriva en relaciones sociales desiguales, injustas, de opresión y dominación. Lo que proponemos a continuación, y como tercer aspecto que conecta las propuestas de Fraser y Young, es incidir en la definición del quién de la injusticia (Fraser, 2008).

En la definición del quién de la injusticia partimos de la diferenciación que propone Fraser de colectividades puras y bivalentes (1996a, 1996b, 1997a). Como hemos comentado, la distinción nos sitúa en los ejes de injusticia que convergen en las colectividades. En desarrollos teóricos posteriores, la autora especifica el quién de la injusticia mediante el *all-subjected principle*<sup>25</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). Desde este principio, el quién de la injusticia es un concepto amplio que abarca todo tipo de relaciones sociales con la estructura de referencia, que la autora sitúa más allá del marco nacional al afirmar que las estructuras de gobernación son transnacionales y que consecuentemente, las sujeciones han de considerarse de manera amplia en este «desenmarque» (*ibid.*, p.120).

Cabe apuntar que previamente al *all-subjected principle*, la autora definió 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 aspecto, consideramos que el paso de «afectados» a «sujetos» es oportuno porque incide en una concepción estructural y relacional de la justicia social. Así pues, destaca que la situación injusta no es una cuestión de individuos con características dadas afectados por una situación determinada, sino que es la ubicación en una estructura con características específicas la que genera relaciones de injusticia. Es decir, la sujeción es propia de la ordenación social y es su concreción en prácticas y relaciones sociales la que puede derivar en situaciones de injusticia. La condición de oprimido, dominado o vulnerado no es pues un rasgo individual sino relacional.

---

<sup>25</sup> La traducción de este término 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» como estado y no a sujetos como sustantivo. Por esto, optamos por usar el concepto original.

En una línea similar que nos permite ampliar la definición del quién de la injusticia, Young describe la desigualdad estructural enfatizando las posibilidades que resultan de las diferentes posiciones sociales. Es decir, es la sujeción a la estructura y las posibilidades diferenciales de cada posición las que dan lugar a situaciones de injusticia, una cuestión estructural y no individual. Retomando la contextualización previa, cabe pensar en cómo las características de los sujetos (la juventud, la baja cualificación) pasan a ser una situación de desventaja social cuando las situamos en contexto socioeconómico determinado, en un mercado de trabajo con una estructura segmentada en la que los sujetos quedan posicionados diferencialmente.

*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).

La posición de los sujetos en las instituciones (y, concretamente, en las prácticas sociales en las mismas) deriva en diferentes posibilidades de participación; por tanto, en diferentes situaciones de integración o inserción, de mayor o menor vulnerabilidad. Así pues, el quién de la injusticia no resulta de las características individuales, sino de su puesta en relación en estructuras dadas. Consecuentemente, la responsabilidad para superar las situaciones injustas no puede recaer en los propios individuos. Y sin embargo, el auge de la individualización en el marco del neoliberalismo incide, como hemos visto al describir las políticas de inserción, en que la solución a situaciones injustas pasa por acciones individuales obviando que estas acciones quedan limitadas por la posición que ocupan los sujetos y lo que ésta posibilita. Es precisamente el asentamiento de los discursos individualizadores instalados en la desigualdad el que hace necesaria una perspectiva de justicia social en educación que permita superar esta tendencia y promover prácticas educativas justas.

Como hemos mencionado previamente, la elección de los programas objeto de estudio viene dada porque consideramos que quedan ubicados en un espacio de inserción en el conjunto del sistema educativo. Los programas de FP de base ponen en relación dos instituciones fundamentales en nuestra sociedad, el sistema educativo y el mercado de trabajo, que producen y mantienen efectos de exclusión (Niemeyer, 2011). Dada la centralidad social de ambas instituciones, esta exclusión se convierte en una injusticia institucionalizada: la vinculación de estos programas al fracaso escolar y/o al abandono escolar temprano remite claramente a una menor posibilidad de participación en la vida social, tanto en lo relativo a la estructura educativa como en relación a la futura posición en el mercado de trabajo. En conjunto, posiciones que pueden derivar en relaciones de opresión y dominación, esto es, en injusticia social. Por este motivo consideramos que el alumnado de estos programas queda en una posición en la que la participación social se ve restringida por el desarrollo de las políticas educativas. De este modo, son uno de los «quienes» de la injusticia en el espacio educativo.

#### *2.1.1.4. Propuesta para el análisis de prácticas educativas desde una perspectiva dimensional de justicia social*

El sentido de este capítulo en el conjunto del trabajo ha sido presentar los referentes teóricos en los que se sustenta la perspectiva de justicia social que fundamenta esta investigación. Hemos comenzado afirmando que la justicia social es un concepto que se puede entender y desarrollar desde diversas concepciones. Como cierre del capítulo, vamos a subrayar a modo de síntesis los principales elementos de nuestra perspectiva y a integrarlos en una propuesta para el análisis de prácticas educativas.

La perspectiva de justicia social desde la que desarrollamos nuestro trabajo se basa en una consideración dimensional del concepto. La dimensión económica, la cultural y la política quedan imbricadas en la realidad social, lo que dificulta arraigar una situación de injusticia exclusivamente a una u otra dimensión. Así, las injusticias sociales remiten a las condiciones institucionales (que pueden poner en relación dichas dimensiones) que obstaculizan la paridad participativa. De este modo, son consecuencia de las estructuras sociales y de las reglas que regulan las instituciones y se evidencian en el posicionamiento diferencial de los sujetos. Su principal concreción es la dificultad y/o el impedimento de participación social en la esfera política, esto es, de ejercicio de la ciudadanía.

Concretando esta propuesta en el campo educativo<sup>26</sup>, en la definición de una práctica educativa como socialmente justa ponemos en relación la perspectiva dimensional y el efecto de las condiciones institucionales con el posicionamiento de los sujetos en el sistema educativo y tras su salida del mismo. Por tanto, proponemos que una práctica educativa socialmente justa ha de posibilitar la participación social siguiendo las tres dimensiones y sus tres soluciones, esto es: redistribuir, reconocer y representar. Consideramos, además, que es posible relacionar estas tres dimensiones con diferentes momentos del proceso educativo, concretando de esta manera las posibilidades de participación en el espacio educativo.

Así pues, y en la línea de la definición de comprensividad previamente expuesta, planteamos como un ejercicio de redistribución inicial la universalización de la educación, regulada en España desde 1970 con la LGE. Es decir, acceder al sistema educativo es un ejercicio de justicia social basado fundamentalmente en la igualdad de oportunidades, por lo que, como ya hemos argumentado, es un ejercicio necesario, pero insuficiente y restringido. Como argumenta Bolívar (2011, p.11): «lo justo ya no puede seguir identificándose con un universalismo homogeneizador, pues exige ser compensado con el reconocimiento de contextos y culturas», a lo que añade que la promoción de la equidad es necesaria para el ejercicio de participación activa en la sociedad. Otro ejemplo de redistribución, y en una línea que desarrollaremos en el tercer capítulo, remite a la localización de los programas en un

---

<sup>26</sup> Esta propuesta ha sido presentada previamente 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.

territorio dado, que puede evaluarse también desde la óptica de la distribución en cuanto posibilitadora o no del acceso a los recursos educativos. En el mismo sentido, cabría pensar en la selección del conocimiento oficial (Apple, 2000) como un ejercicio de distribución de conocimiento, de bienes simbólicos que posibilitarán posteriormente la participación social.

Por lo que respecta a la dimensión cultural y al reconocimiento, la relación más directa en el ámbito educativo remite en nuestra propuesta al contenido del currículo oficial. La selección específica de contenidos y su institucionalización como conocimiento socialmente relevante supone el reconocimiento de una cultura como oficial frente a otras que quedan en una posición inferior. Retomando aquí la descripción de una de las caras de la opresión (el imperialismo cultural) esto supone «la universalización de la experiencia de la cultura de un grupo dominante su imposición como norma» (Young, 2000, p. 103). Una cuestión que situamos en la dimensión cultural pero que remite también a la distribución de recursos y a la representación diferencial de grupos sociales, lo que nos lleva a insistir en la imbricación de las dimensiones en la realidad social.

Por último, en relación a la representación, nuestra propuesta se centra en concretarla en la salida de los programas pensando en las posibilidades que el alumnado tiene al finalizar una formación específica en base a su posición en el orden social. De ese modo, los itinerarios probables (Casal *et al.*, 2006a) del alumnado quedan fuertemente condicionados por su salida del sistema y específicamente, por las cualificaciones obtenidas y el acceso y ubicación que éstas posibilitan en el mercado de trabajo. Es decir, asumimos que el valor diferencial de las cualificaciones obtenidas en los diferentes niveles educativos se traduce en gran medida en transiciones educativas y profesionales y posiciones sociales diversas entre sí.

Esta relación de las dimensiones con tres momentos del proceso educativo no es una relación exclusiva. Consideramos que redistribución, reconocimiento y representación pueden situarse en todo el proceso educativo: la distribución de conocimiento socialmente relevante es constante en el proceso, el reconocimiento se puede encontrar también en las relaciones de dominación y opresión en la producción y reproducción del discurso pedagógico<sup>27</sup> y la representación y la toma de decisiones nos puede situar tanto en el contexto de generación del discurso pedagógico como en la práctica pedagógica específica, es decir, en las relaciones sociales en el contexto local. Teniendo esto en cuenta, la propuesta que realizamos nos permite detallar el análisis de los programas objeto de estudio, de ahí que hayamos optado por relacionar dimensiones y momentos del proceso educativo en el sentido que presentamos en la tabla 7.

---

<sup>27</sup> Ampliaremos en la tercera sección de este capítulo los conceptos de producción y reproducción del discurso pedagógico, situados en el marco de la teoría de Basil Bernstein.

Tabla 7: Propuesta para el análisis de la justicia social en educación

Dimensión	Económica	Cultural	Política
<b>Solución a la injusticia</b>	Redistribución	Reconocimiento	Representación
<b>Momento del proceso educativo</b>	Acceso a la oferta educativa. Entrada al programa.	Práctica educativa específica.	Salida del programa.
<b>Concreción de la justicia – injusticia social</b>	Distribución de la oferta educativa. Selección de la población. Recursos distribuidos en los programas: materiales, personales, sociales.	Conocimiento socialmente oficial, válido. Discurso pedagógico oficial. Acompañamiento educativo: tutorización, orientación.	Participación en el proceso educativo. Itinerarios posibles. Continuidad educativa-inserción sociolaboral. Participación diferencial en la vida social.

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

El análisis de los programas de FP de base desde esta propuesta refuerza su carácter de política de inserción. Comenzando con la cuestión redistributiva, y tal y como ampliaremos al describir la distribución de la oferta en un territorio específico en el tercer capítulo, podemos afirmar que es una oferta insuficiente en diversos sentidos. En primer lugar, porque hay familias profesionales infrarrepresentadas en el conjunto de la oferta educativa a pesar de la alta demanda que puedan llegar a tener. Recordemos en este sentido que el catálogo de familias profesionales ofrece una oferta poco actualizada o al menos, poco relacionada con las demandas que pueda encontrar el alumnado en el entorno. En segundo lugar, y remitiendo también a lo expuesto en la descripción legislativa de los programas, cabe pensar en el contenido distribuido. Hemos visto que el currículo de estos programas se enmarca en un nivel de cualificación 1 del CNCP. Por lo que respecta al ámbito académico, su contenido se equipara teóricamente a la etapa secundaria, aunque con una carga lectiva menor y el itinerario educativo previo del alumnado, la obtención del graduado en ESO en la correspondiente prueba parece bastante complicada. Por supuesto, estos dos aspectos inciden en el acceso que estos/as jóvenes tienen a posteriores itinerarios educativos y laborales.

Por lo que respecta al reconocimiento, y aunque consideramos que un estudio desde esta dimensión requeriría el análisis de las prácticas educativas específicas, podemos afirmar, basándonos en la legislación, que el contenido de los programas refleja una visión de este alumnado que le deja en una posición con menos posibilidades de paridad participativa dados los itinerarios que se le presentan como más probables. Recordemos el concepto de «*politics of need interpretation*»: la interpretación que aquí se hace de sus necesidades limita la paridad participativa, quedando muy en desventaja respecto a los/as jóvenes que siguen otras vías del sistema educativo.

La ausencia de paridad participativa y la presencia de obstáculos para desarrollarla quedan en evidencia si pasamos a la representación de este alumnado en la vida social. Los programas de FP de

base disponibles y los recursos distribuidos proveen de itinerarios muy ligados al espacio laboral en un segmento secundario del mercado de trabajo. Así pues, tanto por las carreras profesionales que ofrecen como por las que limitan, los itinerarios posibles restringen las posibilidades de participación en la vida social.

En conjunto, consideramos que la paridad participativa en estos programas es insuficiente, o al menos muy reducida, si el objetivo que se proponen es la recuperación educativa de un alumnado que proviene de itinerarios previos marcados por experiencias de fracaso escolar. Desde la perspectiva de justicia social expuesta, no son programas justos para fomentar la participación social de estos/as jóvenes. Concluimos esto si los analizamos desde el plano legislativo presentado en el capítulo anterior. Ahora bien, como hemos defendido previamente, es necesario pasar al análisis de las prácticas educativas específicas, ya que la diversidad de prácticas puede llevar a resultados significativamente diferentes en lo que al posicionamiento del alumnado se refiere. Antes de realizar este paso, vamos a presentar una última cuestión teórica para completar la perspectiva teórica de este trabajo: el proceso de transición. Hemos mencionado en diversos momentos del texto la transición profesional y educativa como procesos clave en la integración social de los y las jóvenes. Lo que presentamos a continuación es el enfoque que le damos al concepto y cómo lo encajamos en la perspectiva de justicia social que sustenta esta investigación.

## **2.2.LA TRANSICIÓN COMO PROCESO BIOGRÁFICO**

En este trabajo, abordamos la 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. En este sentido queda recogido el término en el Diccionario de uso del español de María Moliner: «acción de cambiar o pasar de un estado, manera de ser o manera de hacer una cosa al otro». Esta acepción se completa con dos más: «cambio, mudanza» y «estado intermedio entre el primitivo y el estado al que se llega en un cambio». Extrapolando esta definición al espacio educativo, proponemos transición como la entrada o salida del sistema educativo desde o a otra institución y/o de manera más específica, al proceso en el que los sujetos pasan de un nivel educativo a otro. Es decir, los recorridos realizados hacia, en y desde el sistema educativo. Concretando en los programas objeto de estudio, destacamos los procesos realizados desde los programas: bien continuando en el sistema educativo o bien pasando al mercado de trabajo. Así, consideramos que estos dos recorridos posibles condicionan las opciones educativas y laborales de los sujetos y consecuentemente, sus posibilidades de participación en la vida social.

El referente teórico que sustenta nuestra aproximación a las transiciones es el *Grup de Recerca en Educació i Treball* (GRET), de la *Universitat Autònoma de Barcelona*. Este grupo cuenta con un amplio recorrido de investigación en torno a tres líneas de estudio: 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. Es esta última la que más nos interesa porque queda situada específicamente en las transiciones de jóvenes en y desde la etapa de escolarización obligatoria. Elegimos el trabajo de este grupo como referente porque sus planteamientos teóricos, que ampliaremos a lo largo de esta sección, nos permiten integrar la perspectiva de justicia social expuesta con la transición como proceso biográfico. Además, sus aportaciones en relación a las modalidades de transición a la vida adulta ejemplifican de manera clara y fundamentada la relación entre transición y posicionamiento diferencial. Así pues, la transición se convierte en un elemento que nos permite concretar la investigación y, a su vez, conectar aspectos teóricos que la fundamentan.

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

Del marco teórico que nos proporciona el GRET tomamos los siguientes elementos desde los que concretamos el análisis en contextos educativos específicos: (i) la diferenciación entre transiciones externas e internas, (ii) la definición de itinerario y trayectoria, (iii) la perspectiva biográfica y como propuesta teórica fundamentada en investigaciones empíricas, (iv) la propuesta de modalidades de transición a la vida adulta.

#### **(i) Transiciones internas y transiciones externas**

La diferencia entre transiciones internas y externas remite al lugar de origen y de destino de las transiciones. En el espacio educativo, diferenciamos las que tienen lugar dentro del sistema en sus sucesivos niveles de las que se producen entre instituciones sociales. De este modo, las transiciones internas en el sistema educativo manteniéndonos en la etapa de escolarización obligatoria son dos: el paso de Educación Infantil a Educación Primaria y el paso de ésta a ESO. Las transiciones externas, por su parte, remiten a los cambios experimentados por los/as niños/as y los/as jóvenes entre instituciones sociales (García Gracia, 2013, p.136). En el marco de estas transiciones, la autora, cuyo estudio se centra en el acompañamiento educativo en estos procesos, incide en la relevancia de tres de ellas: la transición de la familia a la escuela (TFE), la transición de la escuela obligatoria a la postobligatoria (TEE) y la transición de la escuela al trabajo (TET).

La TFE representa el tránsito del contexto de socialización primaria a la institución escolar (bien en escuelas infantiles o bien ya en el ciclo de Educación Infantil). Tal y como desarrolla la autora, «estas transiciones se caracterizan por una gran diversidad y heterogeneidad de situaciones sociales: desiguales capitales sociales y educación, según las familias; desiguales itinerarios de enseñanza pre y postobligatorios, según expectativas de futuro; desiguales constricciones sociales y oportunidades» (*ibid.*, p.136). De esta manera, este primer paso al sistema educativo se produce desde situaciones desiguales que suponen un posicionamiento inicial diferencial desde el que el alumnado



comienza su itinerario educativo. Retomando conceptos previos, cabría pensar que la universalización de la educación como solución redistributiva de justicia social tendría aquí un sentido de igualdad de oportunidades para hacer frente a las desigualdades resultantes de la heterogeneidad de los contextos de origen. Un ejercicio de justicia social necesario pero insuficiente si se plantea como la única solución de justicia social en educación.

La TEE y la TET, como segundo proceso de transición externa, quedan definidas como «un proceso clave en la construcción de los itinerarios formativos y laborales de los jóvenes» (*ibid.*, p.137). Es un tránsito que determina en gran medida el desarrollo de la carrera profesional y consecuentemente, la inserción sociolaboral. La previamente comentada centralidad del trabajo como norma social (Albaigés, 2004; Alonso, 2001) explica la relevancia de estos tránsitos. Asimismo, cabe tener en cuenta que TEE y TET constituyen procesos en los que tienen una incidencia importante los cambios socioeconómicos y políticos, que condicionan significativamente las posibilidades de transición del alumnado egresado del sistema educativo.

La TET tiene especial relevancia en el ámbito de la FP de base si consideramos el importante componente profesionalizador de los programas. Además, el posicionamiento diferencial del alumnado en el orden laboral (destino de la TET) es uno de los factores desde los que evaluamos la justicia social de estas prácticas educativas.

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 porque pone en relación el sistema educativo y los itinerarios en el mismo con el propio desarrollo de la TET hacia una estructura laboral segmentada. El destino de esta transición es el enclasmamiento<sup>28</sup> de los individuos, es decir, su posicionamiento en un orden social determinado. En este aspecto, y retomando tanto la contextualización como la perspectiva de justicia social expuestas previamente, destacamos de nuevo que es necesario considerar las características estructurales, las condiciones institucionales que quedan en relación en el proceso de transición. En el caso de la TET, son sistema educativo y mercado de trabajo las estructuras de referencia en el proceso.

La distinción que propone el autor entre el campo de la inserción laboral y el mercado de trabajo incide en cómo el inicio de la transición profesional puede ser previo a la salida del sistema educativo. Esto es, lo presenta como un proceso conectado con el itinerario formativo en tanto que se

---

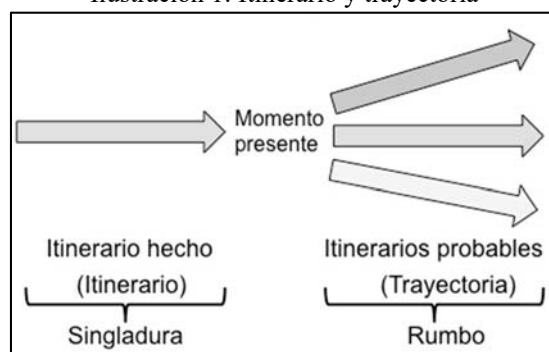
<sup>28</sup> Adquisición y enclasmamiento son los términos mediante los que el GRET define el proceso social de transición a la vida adulta: «Conviene entender por adquisición el resultado de la socialización, en el sentido de aprendizajes e interiorizaciones; por enclasmamiento, el resultado de la estratificación social, en el sentido de posición social adquirida y potencial de movilidad» (Casal *et al.*, 2006a, p.29).

va anticipando, preparando y tanteando con las primeras aproximaciones al mercado de trabajo, algunas incluso simultáneas a la formación. En esta línea, cabría pensar también en las elecciones educativas que quedan en relación con la carrera profesional. 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» (*ibid.*, p.189). Este enunciado es muy relevante para enfatizar el papel que el itinerario educativo tiene en los posteriores procesos de transición.

(ii) Itinerario y trayectoria

Hasta el momento hemos empleado el término itinerario para referirnos al recorrido que realizan los sujetos en la institución educativa. La perspectiva teórica del GRET propone la distinción entre itinerario hecho e itinerario probable o trayectoria, que representan mediante una analogía de navegación como singladura y rumbo respectivamente<sup>29</sup>, tal y como muestra la ilustración 1. Este uso del término trayectoria como el recorrido futuro que se realiza en un tramo biográfico puede dar lugar a confusiones, ya que es posible encontrar referencias en la literatura sobre transiciones en las que trayectoria es el recorrido realizado e itinerario el recorrido a realizar. Con todo y para evitar interpretaciones erróneas, aquí utilizaremos itinerario hecho e itinerario probable o futuro para diferenciar el recorrido previo y el futuro respectivamente.

Ilustración 1: Itinerario y trayectoria



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

La representación de los términos es bastante sencilla. Aun así, es relevante porque permite ver de manera clara cómo la podemos poner en relación con la perspectiva de justicia social y con las posibilidades de participación social tras cursar los programas objeto de estudio. Para ello, nos detenemos en la siguiente cita:

<sup>29</sup> Singladura remite en su primera acepción a «distancia recorrida por una nave en veinticuatro horas, que, generalmente, empiezan a contarse desde las doce del día»; mientras que rumbo se refiere, en su primera acepción a la «dirección que toma algo o alguien, en especial un barco o un avión» y en la segunda a «orientación que alguien o algo siguen en un proceso» (Fuente: Diccionario de uso del español. María Moliner).

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 determinado por circunstancias personales y sociales, el alumnado llega al momento presente; en nuestra investigación, a los programas de FP de base. Desde este momento presente se abren itinerarios probables, diversas direcciones de futuro que el alumnado podrá recorrer en lo que en conjunto conforma su proceso de transición. Lo relevante en este punto es que no existe un único itinerario futuro, aunque sería ingenuo obviar que algunos tienen mayor probabilidad que otros de ser recorridos en base al desarrollo del itinerario hecho. Con todo, el que haya diversas direcciones de futuro nos permite pensar en el margen de acción de los programas y en cómo lo que ocurra en ellos incide de manera significativa en los itinerarios futuros. De hecho, estos itinerarios y el posicionamiento diferencial en el que deriven son el aspecto clave que nos permite juzgar la práctica educativa desde la perspectiva de justicia social presentada.

### (iii) La perspectiva biográfica

La propuesta que estamos presentando del GRET queda situada en el enfoque teórico de la perspectiva biográfica, que tal y como expone el grupo:

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).

Esta perspectiva aborda el proceso de transición a la vida adulta basándose en un enfoque de juventud que se diferencia significativamente de enfoques previos que los autores sintetizan en dos grandes enfoques: el funcionalista del ciclo vital y el conflictualista de las generaciones.

La perspectiva funcionalista del ciclo vital aborda 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, es decir, por la superación de las pautas propias del ciclo anterior y la adquisición de las del ciclo siguiente. Así, la transición a la vida adulta sería «el 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). De esta perspectiva deriva una visión

adultocrática de la juventud, que queda representada en una situación de espera hasta llegar a asumir las pautas propias de la persona adulta, vinculadas a la autonomía familiar, domiciliar y laboral.

El segundo enfoque 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» (*ibid.*, p.26). Estas diferencias generacionales se concretan en el análisis de la contracultura<sup>30</sup>: las culturas juveniles, las tribus urbanas y las representaciones homogeneizadoras de la juventud –sobre todo en los medios de comunicación de masas– serían exponente de esta perspectiva. Como ejemplo presentado en la contextualización inicial, cabe pensar en la denominación de una generación como «ni-ni» o como «perdida», aun cuando los factores que dificultan su transición a la vida adulta son elementos estructurales y coyunturales.

El tercer enfoque, en el que se sitúa el desarrollo teórico del GRET, es la perspectiva biográfica, que 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 y plena y desde la salida del sistema escolar hasta la inserción laboral (posición y enclasmiento)» (Casal, 2011, p.9). Desde este enfoque, la transición a la vida adulta<sup>31</sup> se plantea como un proceso biográfico que incluye la transición profesional y la transición familiar. En ambas, es el logro de la emancipación, de la autonomía (de la «adquisición y el enclasmiento», explican Casal *et al.*, 2006a, pp.28-29) el que lleva a concluir un proceso que queda situado en un marco social, político e histórico dado que determina las posibilidades de transición.

Considerando los programas objeto de estudio, aquí nos centramos en la transición profesional, aunque cabe tener en cuenta que ésta y la familiar quedan interrelacionadas en la biografía de las personas. Así, es posible pensar en cómo la perspectiva de logro o el propio logro de una puede incidir en el desarrollo de la otra: por ejemplo, la independencia económica puede facilitar la transición familiar. En otro sentido, también se puede completar la transición profesional y no realizar la familiar. Asimismo, circunstancias en la biografía de las personas puede cambiar la situación laboral y/o familiar y requerir de nuevos tránsitos. En conjunto, pues, creemos que no cabría concebir la transición familiar y la profesional como procesos lineales y paralelos entre sí dada la diversidad de realizaciones posibles.

---

<sup>30</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 este texto, destacamos: Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Editorial Ariel.

<sup>31</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).

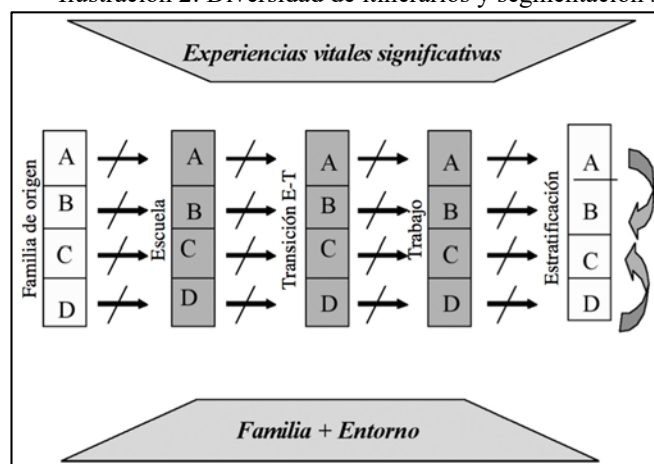
(iv) Modalidades de transición a la vida adulta

La diversidad de realizaciones posibles nos lleva precisamente a pensar en las diferentes modalidades de transición a la vida adulta. De este modo, no es posible generalizar los procesos de transición dada la casuística derivada de las características individuales y contextuales.

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 la ilustración 2, siguiendo el esquema propuesta por los propios autores.

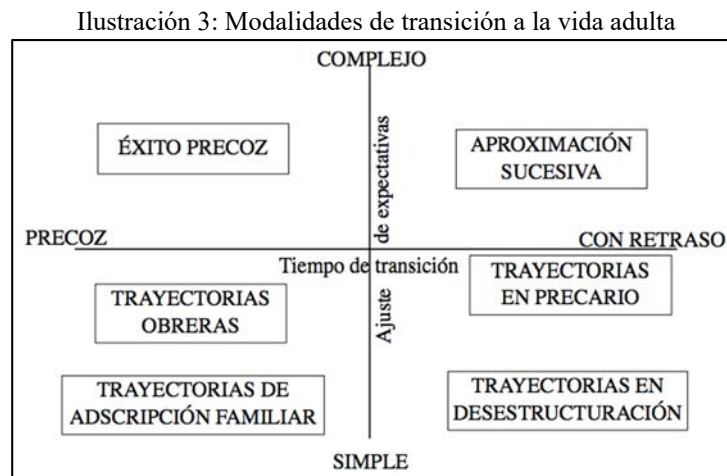
Ilustración 2: Diversidad de itinerarios y segmentación social



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

Los itinerarios no son recorridos entre o dentro de instituciones sociales (como la familia, la escuela o el trabajo) que las personas realicen en el vacío sin ningún tipo de influencia externa; planteamiento que supondría obviar la incidencia de los factores sociales. Siguiendo con los términos de la ilustración 2, tanto las experiencias vitales significativas como la familia y el entorno influyen en dicho proceso. Una influencia que puede facilitar procesos o frenarlos: por ejemplo, se puede obtener una ayuda económica para estudiar o puede haber situaciones o cambios en el entorno que lo impida. Desde estas consideraciones, el GRET desarrolla una propuesta de modalidades de transición a la vida adulta (Casal, 1996; Casal *et al.* 2003, 2004, 2006a, 2006b) que 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 resultante se sitúan las seis modalidades de transición que propone el grupo (ilustración 3).



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

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

- 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 modalidades son una herramienta teórica de utilidad que permite definir y diferenciar posibles transiciones y, por tanto, diversos posicionamientos. El espectro que recogen engloba en gran medida las posibilidades del alumnado egresado del sistema educativo en nuestro contexto sociohistórico y político. En otro sentido, destacamos la relevancia de esta propuesta porque su adecuación ha quedado validada en sucesivas *Enquestes a la Joventut de Catalunya*<sup>32</sup>, siendo la de 2002 la elaborada por autores del GRET (Casal, García, Merino y Quesada, 2003, 2004). Las siguientes encuestas, que se realizaron en 2007 (Miret, Salvadó, Serracant, y Soler, 2008) y en 2012 (Serracant, 2013), aunque no tenían como objetivo la revisión de las modalidades propuestas inicialmente por el GRET, permiten comprobar tanto la validez de esta herramienta teórica como otro aspecto que queremos destacar poniendo en relación las transiciones con la contextualización presentada en el primer capítulo: su carácter histórico y cambiante (Casal *et al.*, 2006a) y su fuerte relación con la coyuntura socioeconómica (Adame y Salvà, 2010). En relación a este último aspecto, la puesta en común de los resultados de las tres encuestas dan cuenta de la influencia del contexto socioeconómico en el desarrollo de la transición. Así, aunque no sean totalmente comparables porque se siguieron metodologías diferentes en su elaboración, sí sirven de orientación para ver cómo se distribuyen las modalidades en diferentes coyunturas socioeconómicas. Con este fin presentamos la tabla 8, en la que recogemos la comparativa propuesta por los autores de las encuestas de 2007 y 2012.

---

<sup>32</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/)).

Tabla 8: Comparativa de la distribución de modalidades de transición en las *Enquestes a la Joventut de Catalunya de 2002, 2007 y 2012*

<i>Enquesta 2002</i> <sup>33</sup>	<i>Enquesta 2007</i>	<i>Enquesta 2012</i>
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, 2013, p. 401)

Antes de comentar la tabla, cabe señalar que el espacio en la columna que recoge la encuesta de 2002 se debe a que las trayectorias lineales medias se presentan como un tipo intermedio emergente en 2007 que tuvo su continuidad en 2012 en las trayectorias medias estables y que no es posible asignar a las modalidades de 2002.

La comparativa de las tres encuestas muestran cómo el período de crisis y recesión económica que comenzó en 2008 modula significativamente la distribución de las modalidades. De este modo, la encuesta de 2007, que recoge las transiciones en el contexto de bonanza económica, tiene un mayor porcentaje de transiciones de carácter lineal. Por el contrario, en 2012 los porcentajes se concentran en modalidades caracterizadas por la inestabilidad de los itinerarios recorridos. Así pues, se cumplen las tendencias que anticipaba Casal en 1996: las que en este año se proponían como modalidades emergentes (desestructuración, precariedad y aproximación sucesiva) se han ido consolidando como tendencias predominantes. En el mismo sentido, y en relación a un texto posterior (Casal *et al.*, 2006b), se ha constatado el descenso del éxito precoz, la dominancia de la aproximación sucesiva y la emergencia de la precariedad. Este carácter cambiante y situado de la transición remite en el contexto histórico actual a la incidencia de la crisis socioeconómica en los procesos de transición. Concretamente, y complementando la propuesta del GRET con las realizadas en el marco de la red de

<sup>33</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 dificulta recoger datos estadísticamente representativos: «Convé recordar que l'esquema teòric parteix de sis modalitats; en el cas de l'Enquesta dues modalitats queden silenciades per raons ja explicitades 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).



investigación *European Group for Integrated Social Research (EGRIS)*<sup>34</sup> cabe comentar brevemente el proceso de desestandarización de las transiciones.

Retomando lo expuesto en el primer capítulo, destacamos la actual desestandarización frente a la linealidad característica de momentos históricos previos (du Bois-Reymond y López Blasco, 2004; Stauber y Walther, 2006; Walther, 2006). De este modo, el contexto de crisis enmarca las transiciones en la incertidumbre derivada de la inestabilidad económica. De manera específica, el grupo EGRIS plantea que hay un paso de itinerarios lineales a trayectorias de tipo «yo-yo» (tenemos aquí el ejemplo de cómo itinerario y trayectoria se usan de manera distinta a la propuesta del GRET). Es decir, lo que caracteriza las actuales transiciones es la reversibilidad en su desarrollo, una reversibilidad que remite principalmente a procesos de alternancia, de experimentación, de «idas y venidas» entre educación y empleo. Coincidimos en el análisis relativo a la extensión de la inestabilidad y la precariedad y, de hecho, fundamentamos la perspectiva teórica en este sentido. Sin embargo, la reversibilidad de las transiciones nos genera dudas: así pues, no creemos que sea el proceso opuesto a la linealidad. Consideramos que 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 como vuelta al estado anterior. La analogía con el recorrido de un «yo-yo» puede ser atractiva, pero no creemos que sea representativa del proceso. Las transiciones no lineales no suponen una vuelta al punto de origen porque todas las aproximaciones, todas las experiencias que realiza el individuo conforman su proceso de transición. Más allá de esta discrepancia en torno a la reversibilidad, las aportaciones del EGRIS nos permiten completar la comprensión contextualizada de las transiciones. De hecho, como hemos recogido en el primer capítulo, son un referente en el análisis de programas y políticas de transición en diferentes contextos nacionales en el marco europeo; de ahí que los mencionemos también en este apartado.

Con todo, el objetivo de las dos primeras secciones de este segundo capítulo ha sido presentar y fundamentar la perspectiva teórica que nos sirve de referencia para el análisis de los programas objeto de estudio. La necesaria concreción en un contexto específico nos lleva a situarnos en la FP de base como nivel en el que en el conjunto del sistema educativo confluyen condiciones institucionales que derivan en situaciones injustas. Los efectos de estas situaciones y las posibilidades de participación social los concretamos en el proceso de transición que realizan estos/as jóvenes, unas transiciones que dada la posición de los programas, quedan situadas en los márgenes del sistema educativo. Estas afirmaciones se basan en la descripción legislativa de los programas, en cómo quedan definidos y en las características de su oferta. Ahora bien, como hemos comentado en otros momentos,

---

<sup>34</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>).

consideramos que hay prácticas educativas diferenciales en los contextos educativos específicos, aun cuando todas estén ubicadas en el marco de las políticas de inserción. Para hacer este salto a la descripción de las realizaciones educativas en los programas tomamos la teoría de Basil Bernstein, que nos da herramientas para describir la práctica pedagógica específica asumiendo que los contextos educativos son contextos de comunicación social. Así pues, con el objetivo de fundamentar esta elección, dedicamos la siguiente sección a describir las herramientas teóricas y metodológicas que nos proporciona esta teoría, que nos ha permitido enlazar la perspectiva teórica con la estrategia metodológica desarrollada en esta investigación.

### **2.3. LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA: EVALUAR LA JUSTICIA SOCIAL DESDE LA TEORÍA DE BASIL BERNSTEIN**

De la contextualización y descripción de los programas y de la perspectiva de justicia social expuesta deriva una aproximación crítica al sistema educativo: la escuela como institución produce y reproduce desigualdades sociales. El análisis que proponemos desde una perspectiva que considera la representación y participación que promueven las prácticas educativas visibiliza las contradicciones de la institución escolar, es decir, «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, 1998, p.128).

El diseño de vías que delimitan los tránsitos posibles en el sistema y la especificidad estratégica de los programas son, entre otros, elementos estructurales socioeducativos que evidencian la reproducción de desigualdades al limitar la participación social de determinados grupos sociales. Un efecto al que, sin embargo, no se puede atribuir la función de la institución: asumir la reproducción de desigualdades como fin de la escuela supone asimilar uno de sus efectos como su sentido empleando la sinécdoque como recurso para sostener una explicación funcionalista (Martín Criado, 2010). Esto supondría obviar las resistencias, los conflictos, las tensiones, en definitiva, el espacio de relaciones entre posiciones y posibilidades que definen un campo y que permiten pensar en su reconfiguración y en las transformaciones posibles del mismo (Bourdieu, 1988). Supone obviar además, ya en los contextos<sup>35</sup> educativos específicos, la realidad de las prácticas dirigidas a dicha transformación, las experiencias educativas democráticas que se orientan a fomentar la participación social del alumnado y de la comunidad educativa y que dan al hecho educativo un sentido amplio de justicia social. Sirva de referencia en este sentido la recopilación de experiencias de escuelas democráticas de Apple y Beane (2007) o, de manera más específica, la propuesta en torno a la

---

<sup>35</sup> Cabe especificar en esta sección en la 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.

enseñanza de las matemáticas de Gutstein (2006), acciones educativas en diferentes áreas que muestran las posibilidades de justicia social de y en la escuela.

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).

Al concretar el análisis en los programas de FP de base pretendemos describir cómo el posicionamiento diferencial del alumnado se produce en la relación pedagógica en contextos educativos específicos. Por tanto, nos interesa el hecho educativo como un proceso social en una aproximación a la Didáctica desde la «nueva sociología del *currículum*» y las teorizaciones críticas desarrolladas en torno a los años 70 que supusieron una «reubicación» del campo de conocimiento y de investigación (Salinas, 1999).

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, p.34).

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. Por lo tanto, en el análisis de las realizaciones educativas y de los itinerarios producidos en FP de base tenemos en cuenta que dicha comunicación remite tanto al contenido que se transmite como a la relación social que hace posible dicha transmisión. De este modo, lo que destacamos es que los efectos no resultan únicamente de una ordenación del sistema educativo y de una selección dada de conocimiento a modo de causa y efecto, sino que la transmisión y la forma que ésta adquiere es parte también 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 (Bernstein, 1998, p.36).

Este interés en la relación pedagógica como transmisión social nos lleva a la teoría de Bernstein (1993, 1998) como aparatage 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 produce itinerarios diferenciados. La pertinencia de las posibilidades teóricas y metodológicas de esta teoría ha quedado ya demostrada en el estudio de la práctica pedagógica en Garantía Social (Navas,

2008; Graizer y Navas, 2011). Al optar por esta aproximación, asumimos que educar es comunicar, así como la inscripción social de este proceso que moldea las prácticas educativas. Una comunicación que es propia de cualquier relación social –no sólo de las que tienen lugar en las organizaciones educativas– en la que se transmite y se adquiere un mensaje que, como característica inherente a la comunicación, es seleccionado y reubicado para y en la comunicación específica en diferentes contextos de reproducción cultural.

Por tanto, en esta sección vamos a presentar los elementos de la teoría de Bernstein que nos permiten entender el análisis llevado a cabo para analizar la producción de itinerarios en los contextos de FP de base, de manera que nos situamos entre lo teórico y lo metodológico. Así pues, presentamos una aproximación inicial a una teoría compleja. Para profundizar en ella, remitimos, además de a las referencias del propio autor, a las del grupo de investigación *Estudios Sociológicos da Sala de Aula* (ESSA)<sup>36</sup>, de la *Universidade de Lisboa* referente en el desarrollo y aplicación de esta teoría a la investigación educativa. En conjunto, como bien muestran las autoras de dicho grupo, esta teoría es una aportación fundamentalmente metodológica. Con todo, en esta investigación ha sido un referente teórico para comprender la comunicación educativa como una comunicación social en la que hay producción y reproducción cultural. Como explica Da Silva en relación a la propuesta de Bernstein: «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» (2001, p.94).

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

El modelo que propone Bernstein pretende posibilitar la descripción, el análisis y la comprensión del discurso pedagógico como el medio que hace posible la transmisión, como el transmisor cuya forma tiene consecuencias sobre aquello que se transmite. Por tanto, el foco de atención se dirige a este transmisor y a los principios que lo sustentan, esto es, a los principios que sostienen la acción comunicativa, el proceso de transmisión y adquisición, en definitiva, la práctica pedagógica. La práctica pedagógica queda definida así como «un contexto social fundamental a través del cual se realiza la reproducción y la producción culturales» (Bernstein, 1998, p.35). Es un acto comunicativo situado en un orden social específico, de manera que los principios de comunicación y las diversas formas que puede adquirir la propia comunicación son una traducción del poder y del control del orden social en el que se inscriben.

La teoría de Bernstein parte de la configuración diferencial de la conciencia en la comunicación pedagógica y se dirige a proporcionar las herramientas teóricas y metodológicas que

---

<sup>36</sup> <http://essa.ic.ulisboa.pt>

posibiliten el análisis de los principios de comunicación y la forma que toman en la comunicación pedagógica (*ibid.*, p.120). De este modo, el autor asume que dicha configuración diferencial tiene lugar en las distintas formas que puede tomar la comunicación, es decir, en la traducción diferencial de poder y control en los principios de comunicación que quedan en la base de las modalidades de práctica pedagógica. Al referirse a poder y control, el autor remite a la siguiente definición:

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 instaaura las relaciones *entre* determinadas formas de interacción y el control, las relaciones *dentro* de esas formas de interacción (*ibid.*, p.37).

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.36), es decir, establecen las relaciones legítimas entre categorías y remiten a la división social del trabajo. El control establece las formas legítimas de comunicación adecuadas a las categorías, de modo que transmite relaciones de poder dentro de los límites de cada categoría. Esta distinción posibilita la descripción y el análisis de la práctica pedagógica en la traducción de poder y control en los conceptos de clasificación y enmarcamiento.

La clasificación traduce el poder al describir las relaciones entre categorías que pueden referirse a agentes, a agencias y a discursos. En esta descripción son los límites entre categorías los que permiten identificar su especialización. La clasificación traduce el poder porque éste mantiene la separación, la frontera, los límites entre categorías. La especialización de las categorías, es decir, el grado de aislamiento entre las mismas, permite distinguir clasificaciones fuertes o débiles en la descripción de la práctica pedagógica. Así pues, una clasificación fuerte describe categorías con una voz especializada, es decir, con una separación fuerte entre categorías en la que el poder es explícito y origina jerarquías claras entre las mismas; mientras que una clasificación débil remite a una menor especialización, a una separación con límites débiles en la que el poder es implícito.

Enmarcamiento es el concepto que propone el autor para analizar las formas de comunicación legítima en cualquier práctica pedagógica. Este concepto traduce el control al permitir su descripción en la regulación de la comunicación. Esto es, permite identificar sobre qué sujeto (transmisor o adquirente) recae el control en la comunicación al describir la regulación de las relaciones en un contexto comunicativo entre quien transmite y quien adquiere el texto legítimo. Así pues, el enmarcamiento remite a las reglas que regulan una comunicación específica, que son:

(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 (Bernstein, 1998, p.4).

Quién tiene el control en la regulación de la relación es lo que determina si el enmarcamiento de la práctica es fuerte o débil. Cuando el transmisor es quien tiene el control y regula explícitamente la relación en el contexto comunicativo específico el enmarcamiento es fuerte. El enmarcamiento es débil cuando el adquirente es quien tiene el control aparente sobre la comunicación. Bernstein especifica que en este caso es aparente porque:

es como si al adquirente 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).

Esta distinción entre clasificación y enmarcamiento es una distinción analítica. En el plano empírico, ambos conceptos quedan imbricados entre sí (Bernstein, 1998). En este sentido, el autor propone que clasificación y enmarcamiento, poder y control, quedan en relación en la comunicación pedagógica, en la que hay una transmisión y adquisición tanto de la especialización de las categorías como de su relación respecto a otras categorías. Esta cuestión es relevante en relación a la distribución diferencial de formas de conocimiento. Para profundizar en este aspecto es necesario presentar otros dos elementos de la teoría de Bernstein: voz y mensaje. Como hemos dicho previamente, la especialización de las categorías y el grado de separación entre ellas nos llevan a describir la clasificación como fuerte o débil. Esta especialización se refiere 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, especialización derivada de la relación entre categorías, de los límites establecidos por las relaciones de poder. La adquisición de la voz especializada (de la realización legítima en el contexto específico) supone el acceso a las reglas de reconocimiento de dicho contexto. Tal y como explica el autor, 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 voz y mensaje. Éste último remite al uso contextual de la voz, es decir, a su puesta en práctica en un contexto local específico. Así pues, mientras la voz es el resultado de las relaciones entre categorías, el mensaje remite a la práctica en el contexto comunicativo. Al igual que hemos comentado respecto a clasificación y enmarcamiento, voz y mensaje no se pueden separar tampoco desde el punto de vista empírico: la adquisición de la voz de una categoría supone el reconocimiento de las voces que quedan en relación con ella puesto que la voz resulta de la relación entre las categorías y de su especialización en dicha relación. El mensaje fundamental de una práctica pedagógica específica es la regla que rige la comunicación legítima (*ibid.* p.45). De este modo, un

contexto comunicativo específico está constituido por las reglas de reconocimiento, establecidas por los principios de clasificación, y por las reglas de realización, que remiten a la regulación específica de las relaciones sociales, de la comunicación.

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:

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

En esta fórmula, 'O' representa la orientación del código, que puede ser elaborada (E) o restringida (R). En el primer caso, 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). En este aspecto cabe tener en cuenta 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 diferencias entre grupos sociales en su adquisición» (Bernstein, 1993, p.51).

Retomando la descripción del código, 'C' corresponde a clasificación y 'E' a enmarcamiento. Los valores '+' y '-' representan la especialización posible de estos principios 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, por ejemplo, familia y escuela (*ibid.* 1993, p.54).

En conjunto, en dicha fórmula quedan en relación conceptos fundamentales de la teoría de Bernstein que posibilitan la descripción de diferentes modalidades de código en función de cómo se realizan los valores que incluye. Aunque en esta investigación no vamos a presentar la descripción de modalidades de código, hemos incluido este aspecto porque nos permite presentar esta teoría y su sentido como teoría de la comunicación. Además, es el código y su representación el que permite comprender y hacer visibles las realizaciones diferenciales de práctica pedagógica en contextos locales. Este último aspecto es relevante para nuestro trabajo porque uno de los presupuestos de los que partimos es que las prácticas pedagógicas pueden variar en función de las características de los contextos educativos. Por tanto, esto nos da margen para pensar en la producción diferencial de itinerarios futuros.

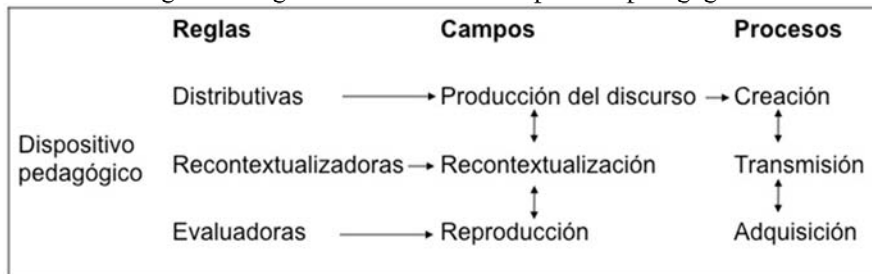
Como hemos comentado al comenzar este apartado, la articulación de los conceptos explicados traducen en principios de comunicación la distribución de poder y control en un orden social dado y posibilitan la descripción de las prácticas pedagógicas como acción comunicativa. Lo que presentamos a continuación para completar la exposición de la teoría de Bernstein es cómo sistematiza la naturaleza del transmisor en dicha comunicación, esto es: el dispositivo pedagógico.

### 2.3.2. El dispositivo pedagógico

La descripción del transmisor en la comunicación pedagógica remite en la teoría de Bernstein al dispositivo pedagógico, compuesto por reglas internas que regulan la comunicación que él mismo hace posible y que de este modo actúa sobre el discurso potencial susceptible de recibir forma pedagógica en la comunicación (Bernstein, 1993). Así pues, el dispositivo pedagógico nos proporciona la gramática del discurso pedagógico, es decir, los componentes y las relaciones que hacen posible la producción y reproducción del discurso pedagógico. Como explica Bernstein (1998, p.57): «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».

Las reglas que definen esta gramática son las reglas distributivas, las reglas de recontextualización y las reglas de evaluación (figura 1).

Figura 1: Reglas constitutivas del dispositivo pedagógico



Fuente: Adaptado de Bernstein, 1998, p. 67

- (i) Reglas distributivas: la especialización de lo pensable y lo impensable

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. Por tanto, estas reglas distribuyen las formas de conciencia mediante la distribución de diferentes formas de conocimiento. En conjunto, estas reglas especializan las formas de conocimiento distribuido, las formas de práctica que regulan la distribución y las formas de conciencia resultantes de dicho proceso.

Bernstein sitúa este control sobre lo pensable y lo impensable principalmente en el campo del Estado. En este nivel se establece lo posible en los discursos pedagógicos, es decir, el conocimiento



seleccionado y distribuido que supone, a su vez, la distribución diferencial de formas de conciencia. Así pues, las reglas distributivas remiten al campo de producción del discurso pedagógico y a las relaciones de poder que regulan su especialización. Es en este sentido en el que quedan en primer lugar en la jerarquía de reglas que constituyen el discurso pedagógico: regulan la relación fundamental entre poder, grupos sociales, formas y conciencia y práctica pedagógica convirtiéndose en el primer paso en la producción y reproducción del discurso pedagógico.

(ii) Reglas de recontextualización: la producción y reproducción del discurso pedagógico

Las reglas de recontextualización derivan de las de distribución y regulan la formación del discurso pedagógico específico, referido a la comunicación especializada mediante la que se realiza la transmisión-adquisición diferencial, es decir, mediante la que los sujetos son creados selectivamente (Bernstein, 1993). El discurso pedagógico está constituido por dos discursos: el discurso instruccional (DI) y el regulador (DR). El primero transmite competencias especializadas y su relación entre ellas y el segundo crea el orden especializado, relaciones e identidad. Ambos quedan en relación de manera que el DI está incluido en el DR, siendo éste último el dominante. Esta dominancia se explica porque es el DR el que especializa las relaciones sociales que hacen posible la transmisión-adquisición de la competencia especializada (es decir, 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).

Así pues, ambos discursos son indisociables en la práctica porque la transmisión de destrezas y la de valores no pueden aislarse la una de la otra (Bernstein, 1998). En este sentido, la reubicación de un DI en y para la práctica pedagógica implica la transformación situada de dicho discurso en un orden social dado. Por tanto, es la relación específica entre DI y DR la que da sentido al discurso pedagógico y a su transmisión-adquisición en los contextos específicos. Tal y como explica el autor: «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*» (*ibid.*, p. 65).

La inclusión de un discurso en otro crea y da forma al discurso pedagógico específico, remitiendo esta especificidad a la selección para los contextos específicos y sus prácticas pedagógicas. En este aspecto, el discurso pedagógico no tiene un discurso propio, sino que es un principio que posibilita la apropiación de otros discursos en su ubicación selectiva 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» (*ibid.*, p.189). Las posibilidades de recontextualización del discurso pedagógico facilitan la comprensión de las diferentes realizaciones educativas como reubicaciones del discurso tanto en el nivel de la organización educativa como en el del aula. Es decir, la recontextualización se refiere a diferentes niveles en los que el discurso es reubicado en un proceso que remite tanto a la autonomía como a la tensión en y entre los campos.

(iii) Reglas de evaluación: la articulación de la práctica pedagógica

Las reglas de evaluación están reguladas por las de recontextualización y remiten a la transformación del discurso pedagógico en la práctica pedagógica específica. En la construcción del texto transmitido en dicha práctica (representada en la figura 2), estas reglas 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, en el 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).

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). Por tanto, son las que más se aproximan a la Didáctica, ya que remiten a la comunicación pedagógica que tiene lugar en la organización educativa, en el aula.

Figura 2: Principios reguladores de la práctica pedagógica



Fuente: Bernstein, 1998, p.66

En conjunto, las reglas distributivas, las recontextualizadoras y las de evaluación posibilitan la descripción del proceso de producción y reproducción del discurso pedagógico. El código condensa el conjunto de las reglas del dispositivo mediante los conceptos de orientación del significado, clasificación y enmarcamiento. Desde este marco, pasamos al modelo de producción y reproducción

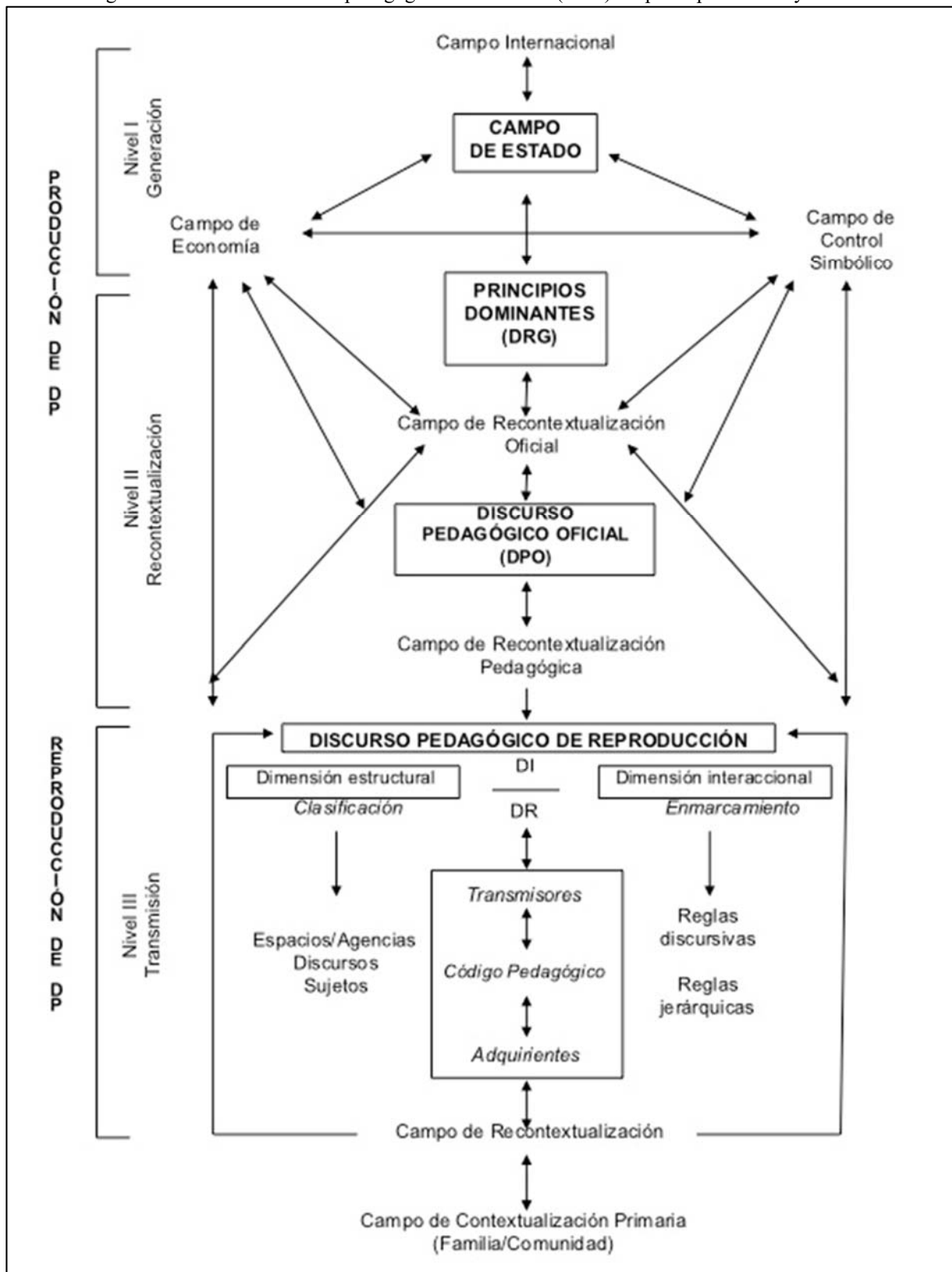
del discurso pedagógico, esto es, la realización del dispositivo pedagógico, que queda representado en la figura 3.

El modelo de discurso pedagógico se asienta en dos presupuestos fundamentales (Morais y Neves, 2004; Navas, 2008). El primer presupuesto es que el contexto general contemporáneo de reproducción educativa está relacionado con el campo de la economía (que remite a la producción de bienes y servicios y a la distribución y circulación de capital económico) y con el campo de control simbólico (en el que tiene lugar la creación, distribución, reproducción y cambios legítimos de la conciencia a través de medios simbólicos). El segundo presupuesto es que el contexto de reproducción educativa tiene como objetivo posicionar a los sujetos (transmisores y adquirientes) en relación a un conjunto de significados y relaciones sociales. Los significados son discursos recontextualizados, generalmente designados como conocimiento educativo transmitido por la escuela, y las relaciones sociales son las prácticas específicas reguladoras de la transmisión-adquisición de los significados legítimos y de la constitución de orden, relación e identidad. Desde estos dos presupuestos, el modelo se estructura 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 de transmisión (iii).

En este modelo, la producción del discurso pedagógico se propone como el resultado de las relaciones establecidas en los niveles de generación (i) y recontextualización (ii) del discurso regulador general (DRG). Este discurso contiene los principios dominantes de la sociedad y es propuesto como resultado de las relaciones e influencias entre el campo del Estado y los campos de la economía y del control simbólico. Se incluye también la influencia del campo internacional.

En el nivel de generación (i), el Estado funciona como legitimador de los principios de distribución social de poder y control que se incorporan en el discurso pedagógico oficial (DPO), incorporación que remite al nivel de recontextualización (ii) del discurso pedagógico. Un proceso que implica una recolocación de principios, por lo que el DPO no ha de asumirse como resultado directo de los principios dominantes. Tanto el campo de recontextualización oficial como el de recontextualización pedagógica intervienen en este proceso de transformación del discurso pedagógico.

Figura 3: Modelo del discurso pedagógico de Bernstein (1986) adaptado por Morais y Neves



Fuente: Traducido de Morais y Neves, 2004

Al proceso de recontextualización que tiene lugar en el campo de recontextualización oficial y en el de recontextualización pedagógica hay que sumar la recontextualización posible en el nivel de transmisión (iii). Ésta depende de las características de cada contexto específico, es decir, de cada organización educativa y de cada práctica docente. Además, 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 (entorno familiar y comunidad). En la interrelación de los niveles, campos y contextos implicados en la producción y reproducción del discurso pedagógico el cambio es posible en base a las posibilidades recontextualizadoras del discurso pedagógico. Así pues, la recontextualización es el principio que permite representar el espacio tanto para la reproducción como para el cambio, para el conflicto y para la resistencia. Por tanto, es un principio teórico clave para situar las diferentes prácticas educativas y los diferentes posicionamientos resultantes.

En el nivel de transmisión (iii), es decir, en la práctica pedagógica en contextos específicos, el código pedagógico es el principio regulador de la relación entre transmisores y adquirientes que permite representar la especialización de la comunicación educativa. 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 discentes, espacio de los diferentes discentes). Esta dimensión puede describirse mediante diferentes valores de clasificación.

La dimensión interaccional remite a la relación entre sujetos en la comunicación pedagógica, por lo que el concepto a considerar es el enmarcamiento. Esta dimensión está compuesta por dos conjuntos de reglas: las jerárquicas y las discursivas. Las primeras remiten a las reglas del orden social (al discurso regulador) y regulan la forma de comunicación entre sujetos con posiciones jerárquicas distintas. Las reglas discursivas remiten al discurso de instrucción, esto es, al desarrollo y producción del texto legítimo en el contexto comunicativo específico. 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 adquiriente deberá usar para evaluar su comportamiento y el de los otros, en cualquier relación de transmisión-adquisición.

Estas reglas conforman los criterios para 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.

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

A partir del marco teórico y metodológico que nos proporciona la teoría de Basil Bernstein vamos a hacer un recorte para esta investigación. En concreto, nos centramos en la selección como proceso desde el que analizar las prácticas educativas en FP de base, siendo el objetivo propuesto el aproximarnos a las diferentes realizaciones de los programas y a las identidades pedagógicas producidas, que ponemos en relación con los itinerarios posibles en el marco de la inserción. En esta concreción entran en juego conceptos en cuya base quedan los explicados en el apartado precedente. Por tanto, la presentación previa de elementos de la teoría de Bernstein es necesaria para fundamentar la relación planteada entre justicia social, transiciones y práctica pedagógica en el marco de las políticas de inserción. 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. Así, la descripción de las realizaciones educativas y de las identidades que producen nos posibilita evaluar estos contextos desde la perspectiva dimensional de justicia social. De este modo, ponemos en relación las prácticas pedagógicas en FP de base y los itinerarios a los que dan acceso considerando que dichas prácticas serán socialmente justas cuando se orienten a la representación y participación social, aun siendo 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 propias de Bernstein, el desarrollo del proceso de selección elaborado por Graizer, Navas y Bernad (2016).

#### *2.3.3.1. Posicionamiento e identidad pedagógica*

Como hemos visto en los apartados precedentes, el modelo de producción y reproducción del discurso pedagógico interrelaciona 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. El dispositivo pedagógico y su gramática interna permiten la descripción del proceso mediante el que se hace posible la transmisión de la comunicación pedagógica.

Si queremos entender la producción, reproducción y transformación de formas de consciencia 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 consciencia y práctica. Postulamos que, entre poder y conocimiento y entre conocimiento y formas de consciencia, siempre está el dispositivo pedagógico (Bernstein, 1993, p.186).

Es decir, es en la producción y reproducción del discurso pedagógico donde tiene lugar esta «situación, resituación y puesta en posición». Este posicionamiento –o reposicionamiento– es un efecto propio de la comunicación pedagógica. Ahora bien, el posicionamiento al que remite la teoría de Bernstein no se limita a las relaciones con el texto privilegiante («aquél que confiere privilegios de clase, género o raza, de forma directa o indirecta» [Navas, 2008, p.128]), sino que al considerar el análisis del transmisor se centra también en las «relaciones dentro de». Relaciones referidas a las reglas mediante las que se construye el texto: la gramática interna del discurso pedagógico, las reglas del dispositivo. La centralidad de la teoría se mantiene así en el transmisor y en ese sentido recordamos que uno de los presupuestos en los que se asienta el modelo es que:

*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. Pasamos a detallar el significado de ambos conceptos.

Al referirse a posicionamiento, Bernstein remite «al establecimiento de una relación específica con otros sujetos y [a] la creación de relaciones específicas dentro de los sujetos» (1993, p.26). Por lo tanto, los códigos pedagógicos (que son concreciones específicas de orientación de significado, clasificación y enmarcamiento) son dispositivos de posicionamiento. En esta línea afirma el autor: «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.*, p.26).

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). Así pues, 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 así a la relación de categorías, lo que nos lleva a los conceptos de clasificación y voz para comprenderlo.

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 no es una característica propia del sujeto, sino que remite a su posición en una estructura social determinada<sup>37</sup>. Por tanto, es un proceso y a la vez un resultado de la acción comunicativa en un contexto específico en el que poder y control se concretan en clasificación y enmarcamiento de manera diferente respecto a otros contextos. Así, la especificidad propia de cada contexto y de cada práctica pedagógica incidirá en el posicionamiento de los sujetos.

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 ubicada 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 la práctica pedagógica. Por otra parte, el contexto social es la base en la que se inserta la carrera profesional.

La comunicación se mantiene así como el fundamento de la acción educativa: es un proceso en el que hay una transmisión-adquisición de un texto legítimo, privilegiante, que posiciona al sujeto en la inserción de la carrera profesional en una base colectiva. Un proceso regulado por el código pedagógico que especializa las prácticas pedagógicas locales.

---

<sup>37</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, 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).



La pedagogía<sup>38</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 definen la práctica pedagógica: su especialización concreta el código pedagógico en diferentes modalidades. La clasificación regula el posicionamiento de las categorías en una división social del trabajo dada, mientras que el enmarcamiento regula la realización de las relaciones de poder entre categorías. En esta regulación de las reglas de realización, el enmarcamiento regula la adquisición de la voz y crea el mensaje de la misma, aquello que puede ser realizado. Así pues, 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 lo tanto, supone retomar la diferenciación entre reglas de reconocimiento y reglas de realización, intrínsecamente relacionadas en la comunicación pedagógica como proceso continuado en el que se transmiten categorías especializadas y, a su vez, la relación entre las mismas. Esta interrelación es clave para situar el proceso de selección, para considerar cómo en la acción comunicativa se va produciendo la identidad pedagógica resultante 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.

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, que es seleccionado y distribuido a y en las instituciones educativas, tiene como uno de sus efectos la construcción de diferentes 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, p.92).

Lo que presentamos ahora a partir de esta referencia 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» (*ibid.*, p.92). El modelo (figura 4), que el autor aplica a Reino Unido, representa cuatro enfoques para regular el cambio moral, cultural y económico mediante el proceso de reforma educativa.

---

<sup>38</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).

Figura 4: Modelado de las identidades pedagógicas



Fuente: Bernstein, 1998, p.93

El autor diferencia dos identidades producidas mediante los recursos que genera el Estado (recursos centrados) de dos generadas desde recursos locales (recursos des-centrados<sup>39</sup>). Pasamos a detallar la definición de cada una de ellas.

(i) Identidades pedagógicas centradas

Las identidades pedagógicas centradas se construyen a partir de un discurso central. En el marco de estas identidades, el autor diferencia las retrospectivas de las prospectivas. Las identidades pedagógicas retrospectivas «están configuradas por las grandes narraciones religiosas y culturales del pasado» (*ibid.*, p.94) y se constituyen a través de unos discursos y prácticas ordenados de manera jerárquica, estratificada y secuenciada. Lo primordial en estas identidades es precisamente la base colectiva que sustenta las narraciones del pasado.

Las identidades prospectivas están configuradas también a partir de narraciones del pasado, aunque en este caso se orientan 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 más relevante son las carreras, «es decir, las disposiciones y los rendimientos económicos»; en conjunto, la participación en la esfera económica.

(ii) Identidades pedagógicas des-centradas

Las identidades pedagógicas des-centradas son identidades en las que «las instituciones relevantes tienen cierta autonomía en relación con sus recursos» (*ibid.*, pp.95-96). Como explica el autor:

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.

<sup>39</sup> La grafía con el guión corresponde a la escritura propia del autor.

Los recursos que construyen la identidad de mercado des-centrada remiten 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). Es una práctica pedagógica dependiente del mercado en el que se adquiere 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 pedagógica.

Respecto a la identidad terapéutica des-centrada, el autor explica que no tiene excesiva relevancia en ningún campo. La transmisión en este caso queda definida por unos límites débiles, jerarquías borrosas y redes que «disimulan el poder» (*ibid.*, p.97).

Esta propuesta teórica remite a 1998, pero puede ser releída en el contexto actual, en el marco del auge de las tendencias neoliberales e individualizadoras. Si bien Bernstein explica que la identidad de mercado des-centrada es difícilmente reconocible en el momento en el que formuló su propuesta, consideramos que hay elementos en la política educativa actual que llevan a la distinción estratégica de unas organizaciones educativas frente a otras. Por ejemplo, las pruebas estandarizadas y/o la elaboración de clasificaciones de centros son ejemplos de técnicas de evaluación y control que conducen a la jerarquización de organizaciones –e incluso del propio alumnado– que otorga un valor diferencial en el mercado educativo. Estos elementos des-centrados quedan en relación con posturas orientadas a las grandes narraciones, a los contenidos homogéneos, a la estandarización en torno a un currículo nacional. En este aspecto, consideramos que hay una mayor tendencia a las identidades pedagógicas prospectivas que a las retrospectivas. En conjunto, es la confluencia, o incluso la confrontación, de estas dos posturas donde se sitúan las actuales luchas en el «terreno de confrontación oficial», esto es, en el espacio que dibuja el modelo del discurso pedagógico.

### *2.3.3.2. Selección en la relación pedagógica*

Habiendo explicado los conceptos de posicionamiento e identidad pedagógica, estamos ya en disposición de concretar la selección como proceso propio de la práctica pedagógica. Para ello, nos fundamentamos en el desarrollo del concepto que proponen Graizer, Navas y Bernad (2016). Estos autores presentan una conceptualización de la selección desde dos niveles: por un lado, definen el concepto como (i) «un proceso constitutivo de toda práctica pedagógica en el que aquellos que participan son “selectivamente creados”». Por otro, la selección se propone 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, dan una doble vertiente al concepto desde la teoría de Bernstein.

Como proceso propio de la práctica pedagógica (i), la selección va produciendo a los sujetos pedagógicos (tanto transmisores/as como adquirentes) como «sujetos ideales» para dicha práctica.

Como hemos comentado, una modalidad de práctica como acción comunicativa en un contexto específico supone la especialización de las reglas que regulan la comunicación. Esta especialización remite no sólo a la propia interacción comunicativa en relación a lo que se transmite y al proceso de transmisión-adquisición, sino que además se dirige a seleccionar a los sujetos que participan en dicha comunicación. Es decir, la selección es aquí la configuración del sujeto posible, del sujeto ideal para una práctica y en dicha práctica. No es una acción puntual de elección o inclusión de un sujeto en un grupo, es un proceso continuado y permanente en tanto inherente al desarrollo de la práctica.

Como forma de acceso a los criterios discursivos (ii), la selección se puede constituir en herramienta de análisis y descripción de los efectos de la práctica en la construcción de los sujetos pedagógicos. En este aspecto, cabe pensar en cómo la práctica pedagógica específica se realiza en torno a los sujetos pensados para la misma. De este modo, la descripción de la modalidad de práctica pedagógica y de su realización específica en un contexto local dado posibilitará una aproximación al sujeto construido en la misma.

La selección como producción procesual de los sujetos pedagógicos supone la realización (una realización) del potencial de significado de una categoría. Potencial de significado remite en el marco de la teoría de Bernstein al «discurso potencial de recibir forma pedagógica en el momento» (Navas, 2008, p.122). En este aspecto, y recuperamos la diferenciación de voz y mensaje, cabe pensar en el uso contextual, en la realización de la categoría en un contexto dado. Por lo tanto, hay una selección (una realización selectiva) del potencial de significado que se concreta en una realización específica de la práctica pedagógica y consecuentemente, en una construcción diferencial de los sujetos pedagógicos.

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 (Graizer, Navas y Bernad, 2016).

En la concreción del concepto de selección como herramienta para analizar la producción de identidades en prácticas pedagógicas específicas, los autores se basan en el concepto de clasificación, 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.*). Recordemos que son los límites entre categorías los que especializan su voz en relación a otras categorías en su uso contextual.

*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).*

Si la voz de la categoría resulta de la especialización de la comunicación en un contexto específico, la construcción de la identidad pedagógica resulta también de dicha especialización, que implica un desarrollo contextual de los elementos constituyentes del código pedagógico.

*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 como inserción de una carrera profesional en una base social (Bernstein, 1998,) se produce como resultado de la especialización de la práctica pedagógica, 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 Bernard proponen tres dimensiones para describir la selección y la producción de la voz:

- i) El procedimiento de incorporación y la definición del sujeto del programa.
- ii) Los criterios de diferenciación que definen a los sujetos participantes 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, los aspectos que explicamos a continuación sustentan la estrategia metodológica de nuestra investigación. Con el objetivo de evaluar los programas desde una perspectiva dimensional de justicia social, el aspecto fundamental de este trabajo recae en los efectos de las realizaciones educativas en los contextos específicos de FP de base, que ponemos en relación con las identidades pedagógicas producidas y los itinerarios posibles tras los programas. Con todo, cabe tener en cuenta que aun poniendo el foco de atención en los efectos, dadas las características de la selección, obtendremos también información sobre las prácticas educativas, ya que en la producción de identidad pedagógica se define asimismo la especificidad de la práctica.

Hemos tomado las tres dimensiones para describir la selección en dos momentos de nuestro análisis: primero, para estructurar la entrevista que ha servido de método para la obtención de datos respecto a la especificidad de los contextos de FP de base<sup>40</sup>. De este modo, las tres dimensiones estructuran la entrevista en tres partes: la primera relativa al procedimiento de incorporación, la segunda centrada en los criterios de diferenciación y la tercera dirigida a la identidad pedagógica. En segundo lugar, las tres dimensiones nos han servido de referencia para analizar y organizar los datos obtenidos en relación a las prácticas pedagógicas que presentamos en el tercer capítulo.

Para el análisis de los datos obtenidos y la descripción de las realizaciones educativas, hemos combinado la propuesta de la selección con la que realiza Claudia Jacinto (1998). La autora presenta

---

<sup>40</sup> Concretamente, hemos adaptado el guión de entrevista empleado en el 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», financiado por la *Generalitat Valenciana* (GV/2012/050).

un análisis de la formación para el trabajo dirigida a jóvenes en sectores de pobreza. Su análisis parte de una aproximación a la calidad de las organizaciones que queda en relación con los criterios resultantes de investigaciones previas: la pertinencia en relación a la demanda del mercado de trabajo, la relevancia en relación a las características, 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 coste y beneficio. Desde esta aproximación multidimensional a la calidad de esta formación, la autora desarrolla un análisis en torno a tres ejes: la identidad diferenciada de los actores intervinientes, la heterogeneidad educativa y social de la población asistente a esta formación y los distintos componentes de las estrategias de intervención desplegadas. El conjunto queda representado en la figura 5. De toda la propuesta, hemos optado por centrarnos en las tres estrategias de intervención de las organizaciones educativas de FP que diferencia la autora: (i) captación y selección, (ii) estrategias de formación, diferenciadas en función de los componentes, objetivos y contenidos que la conforman e (iii) intermediación, referida a las articulaciones con el contexto, relativo tanto a otras organizaciones educativas como al mercado laboral. Es decir, articulaciones relativas tanto a las transiciones educativas como a las profesionales.

Consideramos que, aunque no es una relación exclusiva dado el carácter permanente de la selección en toda la relación pedagógica, es posible poner en relación la propuesta de Graizer, Navas y Bernad (2016) y Jacinto (1998) distinguiendo estas tres dimensiones: incorporación, formación e intermediación.

- i) La incorporación (“captación y selección” según Jacinto) remite a la entrada del alumnado a los programas.
- ii) La formación hace referencia a los criterios de diferenciación y nos sitúa principalmente en la práctica pedagógica en el aula.
- iii) La intermediación queda en relación con las expectativas de carrera, con la identidad pedagógica. Así, dirigimos esta cuestión principalmente al momento de finalización del programa y al itinerario posible del alumnado.

Así pues, estos tres momentos, estas tres dimensiones son los que nos han posibilitado estructurar el análisis realizado, tanto en la fundamentación de la entrevista –principal técnica de obtención de datos– como en su análisis.

Tras explicar los fundamentos de la estrategia metodológica, pasamos ahora a presentar brevemente las técnicas para la obtención de datos utilizadas en esta investigación: la entrevista semiestructurada, el cuestionario y el análisis de documentos legales.

Figura 5: Componentes de la estrategia de intervención con las identidades institucionales

Estrategias de intervención	Captación y Selección	Formación						Intermediación												
		Técnica		Reforzamiento de habilidades básicas	Habilidades sociales	Otra formación ampliada	Atención social	Pasantías	Grupos de trabajo	Micro-emprendimiento	Escuela productiva									
		Práctica en taller	Con producción																	
<b>Identidades Institucionales*</b>																				
Centros de formación (educativo)	Promoción en el barrio y/o escuelas primarias de una oferta de formación precisa	Componente central	Discontinua	Sí, poco articulada	Informal	Deportes, salidas	Eventual por derivación	No	Algunos casos	No	Algunos casos	Algunos casos	No	Algunos casos	No	Algunos casos	No	Algunos casos	No	Algunos casos
Casas del Joven (compensatoria)	Promoción con base territorial dirigida a la participación en actividades variadas (planificación participativa)	Eventual	No	Algunos casos	A veces institucionalizada	Componente central	Sí, acompañamiento y derivación	Eventual	Eventual	Eventual	Eventual	Eventual	No	Eventual	Eventual	Eventual	Eventual	Eventual	Eventual	Eventual
Centros comunitarios (atención, promoción, Asistencia)	Promoción con base territorial con foco en la atención de necesidades familiares más amplias, salvo alimentación	En general orientada al autoempleo	Discontinua	Algunos casos	Informal o talleres reflexivos	Algunos casos	Componente central	Eventual	Eventual	Eventual	Eventual	Eventual	Eventual	Eventual	Eventual	Eventual	Eventual	Eventual	Eventual	Eventual
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	No	No	No	No	No	No	No	No	No

\* Según grado de centralidad de la Formación Profesional.

Fuente: Jacinto (1998, p.334)

### 2.3.3.3. Técnicas para la obtención de datos

El principal objetivo de esta investigación es la descripción de las realizaciones educativas en los contextos específicos de FP de base. Para llegar a conocer estas realizaciones y basándonos en el concepto de selección previamente explicado, nuestra elección metodológica se centra 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.

Como hemos explicado, 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 los contextos educativos formales principalmente en los/as docentes, dado su estatus en la jerarquía de dicha relación. Puesto que la selección es un proceso inherente a la práctica pedagógica, consideramos que para describir cómo se concreta en realizaciones educativas es necesario que nos aproximemos al discurso de los y las profesionales, aproximación para 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).

Como explica 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. Esta interpretación es la que nos puede llevar a obtener diferentes aproximaciones y concreciones de la selección en la práctica pedagógica; una interpretación resultante, por una parte, de su experiencia situada en un contexto educativo específico. Por otra parte, cabe pensar también en que dicha interpretación se sitúa en un contexto social compartido por todos/as los/as profesionales. Así, la FPB o los PFCB son programas con características determinadas ubicados en una estructura socioeconómica y política que modula sus posibilidades. Estas estructuras fijan límites, pero no determinan las acciones de los sujetos (ibid.), lo que nos puede llevar a identificar diferentes realizaciones educativas en el marco de la misma estructura.

Como hemos comentado previamente, el guión de entrevista utilizado se basa en el proceso de selección en las prácticas pedagógicas locales (Graizer, Navas y Bernad, 2016) y, específicamente, en las tres dimensiones que incluye la matriz metodológica que proponen los autores. Partiendo de estas



dimensiones, el guión de entrevista se estructura en tres apartados: en el primero se genera una descripción fenomenológica del proceso de entrada, en el segundo se definen a los sujetos que participan en la práctica pedagógica y en el tercero las preguntas se centran 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 alumnado.

Para completar la información obtenida en las entrevistas, la segunda técnica empleada ha sido el cuestionario, dirigido al alumnado que cursaba FPB o PFCB en la ciudad de Valencia en el curso académico 2014-15, curso en el que se implantaron ambos programas. La elección de esta técnica se basa tanto en las dificultades legales para formalizar entrevistas con el alumnado como en la complejidad para extraer información que pueda ser posteriormente analizada.

El cuestionario se estructura en tres apartados. En el primero preguntamos por la situación personal y familiar del/la joven. De manera concreta, preguntamos por la edad, el país de nacimiento del/la estudiante y de sus padres, el número de hermanos/as, el idioma habitual en casa y el nivel de estudios y la situación laboral de madre y padre. En el segundo se incluyen doce preguntas para conocer el itinerario educativo hecho hasta acceder a FPB o a PFCB centrándonos en el tipo de centro (público, privado o concretado), en las repeticiones en Primaria y Secundaria, así como en sus expectativas respecto a los programas. Por último, el tercer apartado consta de ocho preguntas dedicadas a sus expectativas respecto a sus itinerarios futuros. De esta manera, abordamos la carrera profesional desde su perspectiva, para poder ponerla en relación con la que plantean los y las profesionales en las entrevistas.

Por último, la tercera técnica empleada ha sido el análisis de documentos legales. En este caso, el análisis es previo al trabajo de campo realizado y se ha dirigido principalmente a la descripción de los programas desde el marco legal que los regula. Como hemos explicado en secciones previas, el análisis de estos documentos nos ha permitido categorizar los programas como una política de inserción. En otro sentido, y como explicaremos a continuación al presentar la implementación de los programas en la ciudad de Valencia, este análisis nos ha posibilitado delimitar el sujeto pedagógico pensado para la FP de base desde la normativa. Por tanto, en ambos casos son resultados que nos ayudan a describir estos contextos educativos.



## **CAPÍTULO 3. LO EXPLORADO: LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE BASE EN LA CIUDAD DE VALENCIA**

En este tercer capítulo vamos a presentar los resultados de la investigación desarrollada a partir de los elementos contextuales y teóricos expuestos en los capítulos precedentes. El capítulo se estructura en tres secciones. En la primera exponemos el desarrollo de la FP de base en la Comunidad Valenciana concretando el proceso de implantación de los programas y las organizaciones autorizadas para impartirlos. Por tanto, esta sección complementa la tercera sección del primer capítulo, en la que hemos descrito la FP de base desde la normativa que lo regula. Además, la descripción de la oferta de este nivel educativo en la ciudad de Valencia nos permite situar el universo muestral de nuestro trabajo y especificar la muestra a partir de la que hemos obtenido los datos para el análisis.

En las siguientes secciones presentamos los resultados obtenidos. Exponemos primero los resultados de los cuestionarios pasados a los/as jóvenes de FP de base centrándonos en su situación personal y familiar y en sus expectativas sobre los programas y su itinerario futuro. En la última sección presentamos el análisis de las realizaciones educativas en FP de base, fundamentado en las entrevistas realizadas a profesionales de equipos docentes, directivos y orientadores de organizaciones educativas que impartieron los programas en su primer año de implantación.

### **3.1. DESARROLLO DE LA FP DE BASE EN LA COMUNIDAD VALENCIANA**

En el primer capítulo hemos descrito la FP de base desde el marco normativo que la regula. Para completar esa descripción, presentamos a continuación el proceso de desarrollo de la FPB y los PFCB en la Comunidad Valenciana en su primer año de implantación, el curso 2014-15. Con este fin, esta sección se estructura en tres apartados en los que explicamos el proceso de implantación de los programas, la concreción de esta oferta educativa en la ciudad de Valencia y su distribución geográfica. Todo ello conforma el marco desde el que hemos seleccionado la muestra para el trabajo de campo de la investigación desarrollada.

#### **3.1.1. Implantación de la FP de base**

El curso académico 2014-15 fue el primero en el que se implantó la FPB. Tal y como hemos explicado en el primer capítulo, a partir del marco legal que regula este programa 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 *Conselleria d'Educació, Cultura i Esport* de la *Generalitat Valenciana* desarrolló la normativa autonómica para su implantación. Desde el mismo marco legal de referencia se desarrollaron los PFCB, oferta específica de esta comunidad autónoma. Con el objetivo de concretar el

desarrollo de esta oferta, en este apartado vamos a describir el proceso de implantación de ambos programas en la Comunidad Valenciana teniendo en cuenta su concreción operativa desde tres aspectos: el procedimiento de solicitud y admisión, el perfil legislativo del alumnado definido por las condiciones de acceso y la temporalización de todo el proceso.

### 3.1.1.1. Implantación de la FPB

La Secretaría Autonómica de Educación y Formación publicó en la resolución de 16 de julio de 2014 la convocatoria de admisión de alumnado de FPB para el curso 2014-15 en la que se especifican los procedimientos de acceso, admisión y matrícula en estos programas. Este es el marco legal que regula la entrada de los y las jóvenes a FPB. Siguiendo el procedimiento, el futuro alumnado ha de gestionar su solicitud a través del asistente telemático de la *Conselleria d'Educació* desarrollado bajo el proyecto ITACA<sup>41</sup>. En este asistente se obtiene el modelo de solicitud y la información e instrucciones relativas a la documentación requerida. Al cumplimentar dicha solicitud, el alumnado puede indicar hasta un máximo de cinco opciones en orden de preferencia. Entre la documentación a aportar, se ha de incluir el consejo orientador, documento en el que se especifica la propuesta realizada por el equipo docente y orientador a los padres, madres o tutores legales del/la estudiante para que pase a un ciclo FPB. Dada su relevancia en el proceso de determinación de la población FPB, describiremos este documento a continuación.

El alumnado interesado en cursar estos programas ha de entregar toda la documentación en el centro en el que quiera cursar su primera opción, siendo este centro el que ha de introducir toda la información en la aplicación informática y el que se responsabiliza de dicha documentación y de su transferencia en caso de que los/as estudiantes accedan a otra de las opciones indicadas. Una vez introducidos los datos en el plazo estipulado, se concreta la admisión desde la aplicación informática en base al baremo establecido. Este baremo determina el orden de prioridad en la entrada, definiendo así el perfil legislativo de la población de FPB. En este sentido, recordemos que una de las cuestiones que definen las políticas de inserción es la focalización en una población determinada. Por tanto, lo que precisa este baremo son las características que han de cumplir los y las jóvenes para acceder a este programa. Es decir, describe la población considerada adecuada para esta formación. Una adecuación que corresponde a una interpretación política de las necesidades de una población determinada (Fraser, 1987<sup>42</sup>), que es afirmada en base a unas condiciones específicas –principalmente carencias– a las que

---

<sup>41</sup> La *Conselleria d'Educació* presenta este proyecto 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/>).

<sup>42</sup> Aunque esté centrada en el análisis de las políticas sociales dirigidas a mujeres, esta aportación es especialmente relevante por la relación propuesta entre la situación de las mujeres como sujetos en una estructura social dada y dichas políticas: «*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).

se proponen como solución unas políticas determinadas (Castel, 1997). En este aspecto, pues, el análisis de las políticas presentado en el primer capítulo reaparece en estos niveles de concreción, esto es, en los desarrollos de las políticas. Pasamos a detallar estas características de la población de FPB.

(i) El perfil legislativo del alumnado de FPB

En la concreción del baremo de acceso a los programas de FPB se tienen en cuenta las opciones señaladas por los/as jóvenes 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:

- 1) 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.
- 2) En segundo lugar se considera la tercera, cuarta y quinta opción señalada y se mantiene el orden de edad anteriormente señalado.
- 3) 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 de FPB son jóvenes de dieciséis años de edad o que los cumplen en el año natural del inicio del curso académico. Por lo tanto, la edad de escolarización obligatoria se propone como la edad de entrada a los programas. Los y las jóvenes de quince años quedan en segundo lugar en este perfil, remitiendo estos casos a un adelanto de la segregación, tal y como hemos comentado al contextualizar los programas en el marco de las políticas de inserción. Por último, el alumnado de diecisiete años –que es el que con mayor probabilidad tiene un itinerario educativo hecho de repeticiones o incluso de desescolarización– es el que queda en último lugar en este baremo. Este último aspecto es especialmente significativo: el alumnado en peor situación en el sistema educativo, el que está situado en una zona de riesgo muy próxima a la exclusión educativa, es el que queda peor posicionado para acceder a esta formación, lo que prácticamente consolida su itinerario hacia la exclusión. Así pues, la edad se convierte en el criterio fundamental en la entrada que determina el perfil legislativo de este alumnado. En este sentido, las organizaciones educativas no tienen capacidad de acción en la entrada, sino que su papel en este momento se centra en la orientación y derivación hacia el programa.

Como último apunte en relación al perfil del alumnado es significativo que la definición de esta población pase también por la asunción de una asistencia irregular a los programas. En este aspecto, el Decreto 135/2014 establece que el alumnado y sus representantes legales han de firmar un documento como compromiso a mantener su asistencia. En caso de que no se cumpla, la plaza pasa a ser vacante y se oferta a los/as jóvenes en lista de espera, siempre que esta situación suceda en el primer trimestre del curso. De este modo, la asistencia en los primeros tres meses es un requisito en la

selección inicial del alumnado que se suma al de la edad. Así, el perfil legislativo añade condiciones que se presuponen necesarias para esta población.

(ii) El consejo orientador para la derivación a FPB

La resolución de 10 de julio de 2014 de la Dirección General de Innovación y Política Lingüística 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 sobre el itinerario futuro considerado más adecuado. Entre estos itinerarios se puede proponer la incorporación a un ciclo de FPB. Este documento (ilustración 4) lo elabora el equipo docente con la coordinación del/la tutor/a y el asesoramiento del departamento de orientación siguiendo con el modelo propuesto en la resolución.

Como muestra el propio documento, es necesario 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 la artística, el aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personal. Enunciamos todos porque, cabe recordar, uno de los objetivos de la FPB es precisamente el alcanzar las competencias de ESO y es desde la adquisición de estas competencias desde donde se realiza la orientación hacia una u otra vía del sistema educativo. Por lo tanto, el itinerario educativo previo es un criterio que se suma a la definición normativa de la población de FPB.

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 de este documento como del consentimiento, requisitos que se suman a los criterios legales vinculados a la edad y a la no graduación. Así pues, aunque las organizaciones educativas no tengan capacidad de acción en el acceso del alumnado al programa, sí la tienen en la incorporación de los/as jóvenes que no van a obtener el graduado en ESO al proceso de solicitud de admisión en los programas mediante la elaboración del consejo orientador.

En otro sentido, y recuperando aquí el proceso de transición en el que situamos estos programas, la relevancia del consejo orientador da cuenta de la influencia del itinerario hecho en los itinerarios probables en los tránsitos en el sistema educativo. El consejo orientador resume el itinerario educativo previo, hace oficial la situación presente del alumnado y determina las vías a las que tiene acceso. Además, orienta a jóvenes y entorno familiar 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. Recordemos también que en el caso de FPB, una vez en el programa, los posibles itinerarios futuros quedan restringidos por las limitadas conexiones con otros

niveles educativos. Por lo tanto, la relevancia del documento en el proceso de transición pasa a ser innegable: la derivación a una vía u otra condiciona el itinerario futuro del alumnado en una estructura que, especialmente desde FPB, cuenta con conexiones complicadas entre niveles educativos.

Ilustración 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, arreglades 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 Incorporación a un ciclo formativo de Formación Profesional Básica
	Altres consideracions: Otras consideraciones:

\_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_.

Vist i plau el/la director/a  
Vº Bº el/la Director/Directora

el/la tutor/a  
El/La Tutor/Tutora

Firma/Firmado: \_\_\_\_\_

Firma/Firmado: \_\_\_\_\_

1 Este document 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

(iii) El calendario de admisión y matrícula de FPB

La implantación de la FPB no estuvo exenta de polémica: a las críticas generalizadas a la LOMCE como ley educativa de carácter conservador no consensuada con la comunidad educativa se sumaron de manera específica las críticas al programa. Uno de los elementos que fundamenta esta crítica fue la celeridad en su 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.

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 hicieron públicas 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 y el día 15 de ese mismo mes se gestionaron las matrículas para cubrir las posibles plazas vacantes. Es decir, desde la publicación de vacantes hasta la matriculación de las personas admitidas hubo un plazo de veinte días teniendo en cuenta que agosto es inhábil a nivel administrativo. Un plazo total que dificulta la gestión de los trámites tanto a nivel organizativo como a nivel personal.

A estas circunstancias en la entrada 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 también 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 hasta el 8 de agosto de 2014. Si consideramos que el consejo orientador se realiza a final del curso escolar, cabe pensar que las decisiones tomadas para la derivación del 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, cuestión cuanto menos destacable considerando la relevancia de esta transición en la biografía del alumnado.

### *3.1.1.2. Implantación de los PFCB*

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 de estos programas es muy similar al de la FPB, con el mismo control y regulación mediante la aplicación informática ITACA.



El alumnado interesado en cursar algún PFCB ha de cumplimentar un documento y entregarlo al centro educativo o a la entidad que elija como primera opción. Al igual que en FPB, también es posible indicar un máximo de cinco opciones en orden de preferencia. A ese documento de solicitud se ha de añadir una certificación sobre la escolarización que podría considerarse equivalente al consejo orientador solicitado en FPB.

(i) El perfil legislativo del alumnado de PFCB

Una de las diferencias más significativas entre la FPB y los PFCB reside en la priorización establecida en el baremo de acceso a los programas, es decir, en el perfil legislativo de su alumnado. En este caso, la prioridad se define en base a los siguientes criterios:

- 1) 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.
- 2) 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.
- 3) Alumnado de otros centros siguiendo con el mismo orden indicado en el punto anterior.
- 4) Alumnado desescolarizado, esto es, 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 realizados en entidades financiadas con fondos públicos, el orden de prioridad varía ligeramente considerando las características de estas organizaciones:

- 1) 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.
- 2) 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.
- 3) Alumnado desescolarizado de dieciséis o más años cumplidos en el año natural del inicio del curso académico.

Por tanto, a pesar de que la norma indique 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, es un perfil más específico que el de FPB al estar focalizado en población con itinerarios educativos previos de abandono o exclusión.

La edad como criterio tiene aquí, además, un significado relevante. Priorizar el acceso a los dieciséis años dificulta la posterior continuidad del itinerario, ya que tras un curso de PFCB el alumnado queda posicionado en último lugar en el baremo de acceso de FPB. Esto evidencia 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. Sin embargo, la edad limita las posibilidades futuras. Es en conjunto un sentido contradictorio si mantenemos una concepción amplia de la comprensividad, ya que hay simultáneamente una distribución de recursos y una limitación de la futura participación de los y las jóvenes.

(ii) El certificado sobre las circunstancias personales y de escolarización del alumnado

En la formalización de la solicitud para la admisión en los PFCB el alumnado ha de presentar, además del correspondiente impreso de solicitud, el «certificado sobre las circunstancias personales y de escolarización del alumno» (ilustración 5). Este documento, que podríamos considerar equivalente al consejo orientador requerido en 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 explicada.

Ahora bien, cabe destacar una diferencia significativa respecto al consejo orientador: este certificado no 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. Además, 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. De este modo, los PFCB quedan como el contexto educativo para una población en riesgo de exclusión educativa o incluso ya en exclusión. El perfil legislativo de acceso y los propios documentos para la incorporación al programas así lo delimitan, ya que ponen 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. En conjunto, esto destaca la afirmación tanto del déficit del alumnado como de la situación del programa en el conjunto del sistema educativo.

Otro de los elementos que caracteriza el programa, y aquí coincide con la FPB, es el control explícito de la asistencia. En este caso, además del compromiso de asistencia se ha de firmar el conocimiento de la norma según la cual un porcentaje superior al 15% de faltas supone la pérdida de la condición de alumno/a. Superar este porcentaje puede suponer la baja, quedando la plaza vacante siempre que esto ocurra en el primer trimestre del curso. Posteriormente la plaza no pasa a ser vacante, sino que se pierde. De este modo se incide especialmente en la asistencia y en su control como objetivo fundamental en el desarrollo de los programas, implicando a las organizaciones educativas en esta tarea.

Ilustración 5: Certificado sobre las circunstancias personales y de escolarización del alumno

Num. 7327 / 29.07.2014 18735

**DIARI OFICIAL**  
DE LA COMUNITAT VALENCIANA

**ANNEX II / ANEXO II**  
**CERTIFICAT SOBRE LES CIRCUMSTÀNCIES PERSONALS I D'ESCOLARITZACIÓ DE L'ALUMNE**  
**CERTIFICADO SOBRE LAS CIRCUNSTANCIAS PERSONALES Y DE ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNO**

**GENERALITAT VALENCIANA**

Sr. / Sra. \_\_\_\_\_ Secretariària del centre \_\_\_\_\_  
de \_\_\_\_\_ codi \_\_\_\_\_ Secretari/a del centre \_\_\_\_\_  
código \_\_\_\_\_ telèfon \_\_\_\_\_  
teléfono \_\_\_\_\_

CERTIFICA que l'alumne \_\_\_\_\_ amb DNI \_\_\_\_\_  
CERTIFICA que el alumno \_\_\_\_\_ con DNI \_\_\_\_\_

NIA \_\_\_\_\_ cursa ensenyances de \_\_\_\_\_  
curso enseñanzas de \_\_\_\_\_

en este centre i que en l'expedient del centre consten:  
en este centro y que en el expediente del mismo constan:

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.  
*Su pertenencia al programa experimental para la prevención del abandono escolar prematuro y la integración socioeducativa del alumnado con necesidades específicas de adaptación.*

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'aquest centre, una còpia del qual s'adjunta (annex II Resolució 15.01.2010).  
*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)*

Que ha sol·licitat voluntàriament participar en el Programa Formatiu de Qualificació Bàsica.  
*Que ha solicitado voluntariamente participar en el Programa Formativo de Cualificación Básica*

Informe actualitzat sobre la seua caracterització com a alumne amb necessitats educatives especials permanents.  
*Informe actualizado sobre su caracterización como alumno con necesidades educativas especiales permanentes.*


\_\_\_\_\_ d \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_  
El/La director/a \_\_\_\_\_ El/La secretariària \_\_\_\_\_  
El/La secretario/a \_\_\_\_\_

DIRECCIÓ GENERAL DE FORMACIÓ PROFESSIONAL I ENSENYANCES DE RÈGIM ESPECIAL  
DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL

MP031568  
CCCD - SGOTTE  
DIN - A4  
IA - CERESC - 01 - E  
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 a incorporació a los PFCB

		<b>ANNEX V-b / ANEXO V-b</b> AVALUACIÓ ACADÈMICA PROPOSTA PER A INCORPORACIÓ ALS PROGRAMES FORMATIUS DE QUALIFICACIÓ BÀSICA EVALUACIÓN ACADÉMICA PROPUESTA PARA INCORPORACIÓN A LOS PROGRAMAS FORMATIUS CUALIFICACIÓN BÁSICA
<b>A DADES DEL CENTRE / DATOS DEL CENTRO</b>		
DENOMINACIÓ DEL CENTRE D'ESTUDIS / DENOMINACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS		
EQUIP DOCENT QUE EMET L'INFORME / EQUIPO DOCENTE QUE EMITE EL INFORME ( 1 )		
(1) Indiqueu curs i clau assignada pel centre al grup / Indíquese curso y clave asignada por el centro al grupo		
<b>B DADES PERSONALS / DATOS PERSONALES</b>		
COGNOMS / APELLIDOS		NOM / NOMBRE
DATA DE NAIXEMENT / FECHA DE NACIMIENTO		DOMICILI (CARRER/PLAÇA I NUM.) / DOMICILIO (CALLE/PLAZA Y NUM.)
CP	LOCALITAT / LOCALIDAD	PROVINCIA / PROVINCIA
TELEFON MÒBIL / TELEFONO MÓVIL		TELEFON FIX / TELEFONO FIJO
CORREU ELECTRÒNIC / CORREO ELECTRÓNICO		
<b>C SITUACIÓ ESCOLAR / SITUACIÓN ESCOLAR (2)</b>		
(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).		
<b>D PROCÉS D'ENSENYANÇA I APRENTATGE / PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE</b>		
(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, historial 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, historial de absentismo, riesgo de abandono temprano...		
<b>E CONCLUSIONS / CONCLUSIONES</b>		
_____, _____ d _____ de _____  El tutor/a  Firma: _____		

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

(iii) El calendario de admisión y matrícula de PFCB

El calendario de los PFCB estuvo marcado, al igual que en FPB, por la celeridad en su implantación. 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 14 de septiembre se hicieron públicas las listas definitivas. Las matrículas se formalizaron del 16 al 18 de septiembre en el caso del alumnado admitido y el día 19 para cubrir las plazas vacantes. De nuevo, un plazo de 20 días desde la publicación de plazas hasta el inicio de la matriculación en los centros. De este modo, la implantación de los PFCB siguió la misma línea que la FPB: fue un proceso casi en paralelo al desarrollo de la legislación estatal y autonómica.

En síntesis, la implantación de la FPB y de los PFCB se caracterizó por la rapidez con la que se desarrolló todo el proceso. El propio desarrollo normativo marcó unos plazos ajustados que condicionaron en gran medida las opciones de acción de las organizaciones. Como hemos visto, su papel en la incorporación del alumnado queda relegado a la gestión de la aplicación informática que barema y distribuye al estudiantado en el conjunto de la oferta educativa. Una distribución en la que no se consideran la proximidad al centro y/o la posible relación previa con el mismo. Esto, sumado a las características de la oferta y a su localización desigual (aspectos que ampliaremos en los siguientes apartados), da cuenta de la relevancia de la planificación y distribución de los recursos educativos en el desarrollo de los programas y, consecuentemente, en los itinerarios del alumnado.

### **3.1.2. La oferta de FP de base en la ciudad de Valencia en el curso 2014-15**

Uno de los objetivos que nos proponemos en este trabajo es describir y analizar las realizaciones educativas en las organizaciones educativas que imparten FPB y PFCB. Dadas las posibilidades y limitaciones de la investigación, es necesario acotar y concretar la muestra desde un criterio que combine representación y accesibilidad en el desarrollo del trabajo de campo. Teniendo esto en cuenta, en esta investigación hemos optado por definir la ciudad de Valencia como el contexto geográfico que enmarca nuestro trabajo. Así, mantenemos la representatividad en base a las características de la ciudad (Azagra y Romero, 2007; Pitarch y Uceda, 2015) y la accesibilidad que supone mantenerse en este territorio. Por lo tanto, nuestro universo muestral se concreta en la oferta de FP de base en Valencia, esto es: en todas las organizaciones educativas autorizadas a impartir estos programas en el curso académico 2014-15 en la ciudad. Pasamos ahora a describirla considerando las organizaciones educativas autorizadas a impartir FPB y PFCB y los programas y las familias profesionales ofertadas.

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 de los PFCB en lo relativo a las organizaciones educativas autorizadas. Siendo la FPB el programa que sucede a los PCPI, en esta instrucción se

especificó el procedimiento para la sustitución de unos programas por otros. Este proceso se concretó de la siguiente manera:

- 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.
- Los centros que impartieran PCPI en las modalidades de Taller Polivalente, Taller o Especial debían indicar su disposición por impartir Programas de Cualificación Básica.
- Los 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 quedó recogida mediante la aplicación informática ITACA hasta el 11 de junio. A finales de julio se hizo pública la oferta final de organizaciones autorizadas. Dicho listado, con fecha de 31 de julio, estaba disponible en el asistente de admisión de la web de la *Conselleria d'Educació*<sup>43</sup>, en el que se detalla la oferta educativa. La información de este documento se puede contrastar y completar con la que ofrece la guía de centros de la misma web. En esta guía se indican diversos datos de las organizaciones educativas; entre ellos, la formación que imparten. Con el fin de obtener el listado completo de la oferta educativa de estos programas en la ciudad de Valencia, cotejamos ambas fuentes: filtramos en la guía de centros las organizaciones educativas que impartían FPB de cualquier familia profesional en la provincia de Valencia en régimen público y privado. Del listado obtenido, seleccionamos las organizaciones de la ciudad incluyendo Valencia – Benimamet y Valencia – El Saler, catalogadas como pedanías de la ciudad.

La *Conselleria d'Educació* autorizó a organizaciones educativas públicas y privadas para desarrollar estos programas. Dentro de las públicas se incluyen los IES y los Centros Integrados Públicos de Formación Profesional (CIPFP). Las privadas, que son organizaciones con concierto con la Administración pública para el desarrollo de los programas, incluyen Centros Privados (CP), que ofertan varios niveles educativos (Primaria, Secundaria, Bachillerato, Ciclos Formativos) y Centros Privados de Formación Profesional (CPFP). En el caso de los PFCB, a estas organizaciones públicas y privadas, se suman ESAL y un centro de FP adaptada<sup>44</sup> de la *Diputació de València*. En total, en el

---

<sup>43</sup> <http://www.ceice.gva.es/web/admision-alumnado>.

<sup>44</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.

primer año de implantación de estos programas, la *Conselleria d'Educació* autorizó<sup>45</sup> a 26 organizaciones para impartir FPB y 10 para impartir PFCB. Recogemos toda esta información en la tabla 9.

Tabla 9: Número de organizaciones autorizadas para impartir FPB y PFCB en el curso 2014-15

	IES	CP	CPFP	CIPFP	Entidades	Total
<b>FPB</b>	15	7	3	1	0	26
<b>PFCB</b>	3	0	1	2	4	10

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la *Conselleria d'Educació, Cultura i Esport* de la *Generalitat Valenciana*

Con el objetivo de detallar la oferta de este nivel educativo, concretamos ahora los programas y la familia profesional en la que se sitúan tanto para FPB (tabla 10) como para PFCB (tabla 11).

Tabla 10: 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 Balears	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

<sup>45</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, algunos de los centros explicitaron que aun teniendo autorización para varios programas hicieron modificaciones para adaptar la oferta a las necesidades de la organización.

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 Profesionales de Artesanos	Mantenimiento de Vehículos	Transporte y Mantenimiento de Vehículos
CP Escuelas San José (I.Polit.)	Fabricación y Montaje	Fabricación Mecánica
CPFP Capítol	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 *Conselleria d'Educació, Cultura i Esport* de la *Generalitat Valenciana*

Tabla 11: 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

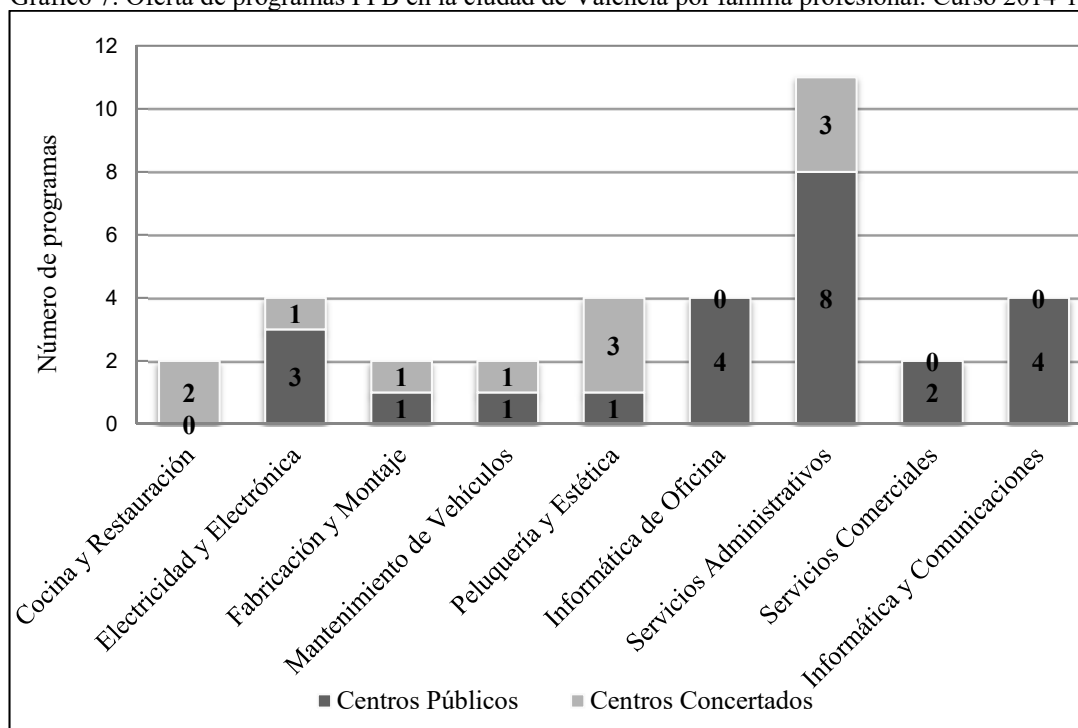
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la *Conselleria d'Educació, Cultura i Esport* de la *Generalitat Valenciana*

La oferta detallada de programas y familias profesionales en FPB y en PFCB nos da información sobre el tipo de formación priorizada en este nivel educativo, tal y como ya comentamos en el primer capítulo al describir la ordenación de los programas. Esta formación remite a la carrera profesional perfilada para este alumnado. Consecuentemente, es uno de los elementos que permiten visibilizar la distribución diferencial de conocimiento en este nivel educativo.

Teniendo en cuenta las características de los programas y su perfil legislativo, cabría presumir que el historial previo de este alumnado se caracteriza por una situación de fracaso y/o abandono escolar. En este sentido, el perfil anticipa una probable desafección hacia lo académico en base al itinerario educativo hecho. Manteniéndonos en la presunción, esto podría implicar que el alumnado tuviera mayor interés hacia la formación de carácter práctico, entendida aquí como una formación con mayor peso de actividad manual. El listado de programas según familias profesionales muestra cómo se concreta esta relación entre el perfil legislativo y las carreras profesionales ofrecidas. En el caso de la FPB (gráfico 7), un 31,5% de la oferta total de los programas (que llega a 35) se sitúa en la familia profesional de Servicios Administrativos. Como próximas a esta familia, podemos añadir Informática de Oficina (11,4% de la oferta) y Servicios Comerciales (5,7%). Por tanto, podemos decir que prácticamente la mitad de la oferta corresponde a familias profesionales con un perfil de corte académico, alejado de lo que cabría presumir que interesa en mayor medida al alumnado con un itinerario educativo previo marcado por situaciones de fracaso. Así pues, la oferta en familias profesionales que podrían considerarse más atractivas para estos/as jóvenes es significativamente más reducida: Electricidad y Electrónica y Peluquería y Estética son los más numerosos, con 4 programas cada uno correspondientes 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 7: Oferta de programas FPB en la ciudad de Valencia por familia profesional. Curso 2014-15



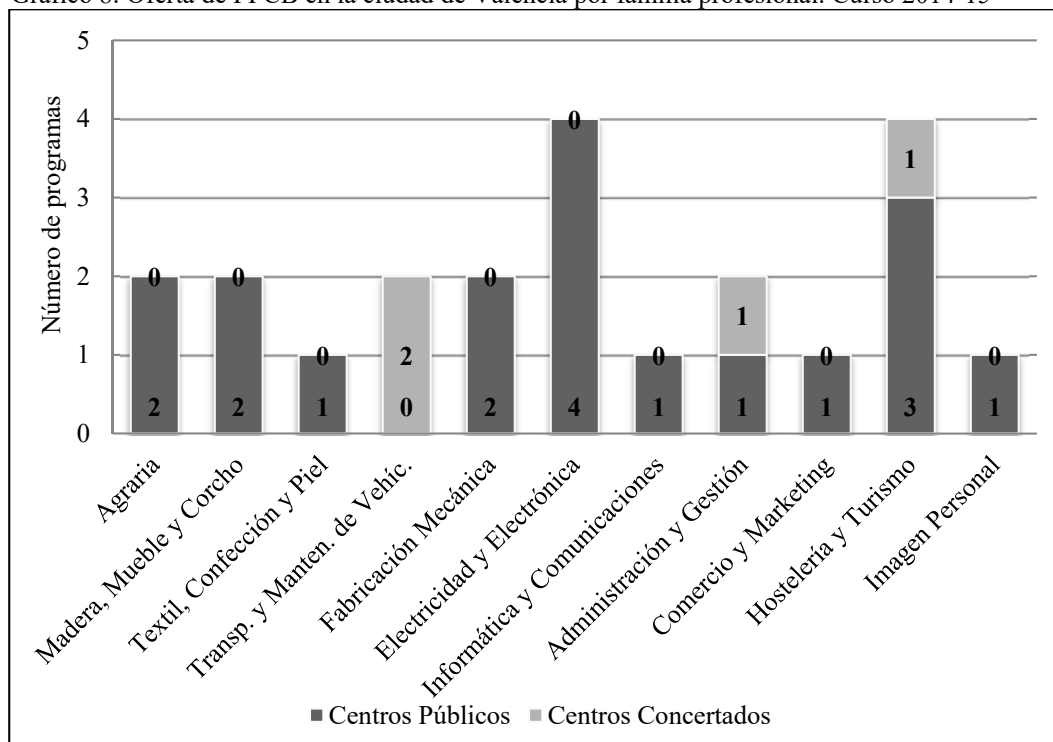
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la *Conselleria d'Educació, Cultura i Esport* de la *Generalitat Valenciana*

En conjunto, la oferta de especialidades profesionales de FPB orienta la carrera profesional del alumnado hacia la familia de Servicios Administrativos y otras próximas a ésta. Este perfil, que de antemano parece no ajustarse a los supuestos intereses de los y las jóvenes, tiene sin embargo otras ventajas en su implantación, como es el hecho de no requerir de material específico o de espacios más allá del aula de informática. Pensemos que los programas que requieren de espacios propios (taller, peluquería, cocina) necesitan una considerable inversión previa en su implantación. Esta cuestión nos lleva a valorar esta oferta educativa como una distribución de recursos fundamentada en el acceso y no tanto en el contenido y en los itinerarios futuros (recordemos la diferenciación en las concepciones de justicia social y comprensividad expuesta en el primer capítulo). Por lo tanto, es una distribución injusta desde la perspectiva teórica defendida.

Por lo que respecta a los PFCB, la correlación entre los intereses probables del alumnado y la oferta real de programas sigue otra tendencia. En este caso, tal y como muestra el gráfico 8, hay una oferta algo más variada y repartida entre once familias profesionales diferentes, si bien es cierto que el total de programas es menor que en FPB (22 frente a 35). En los PFCB parece haber un mayor ajuste si consideramos que puede haber más interés en actividades de carácter práctico y manual. Así, las familias profesionales con más peso son Electricidad y Electrónica y Hostelería y Turismo, con 4

programas cada una, equivalentes a un 18,2% del total. La familia de Administración y Servicios y sus afines tienen una menor representación, aunque considerando el total de la oferta, la distancia entre el número de programas de las familias profesionales más y menos representadas es poco significativa.

Gráfico 8: Oferta de PFCB en la ciudad de Valencia por familia profesional. Curso 2014-15



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la *Conselleria d'Educació, Cultura i Esport* de la *Generalitat Valenciana*

Con todo, a pesar de la reducida oferta y de la consecuente dificultad para establecer afirmaciones y relaciones representativas, es significativo que los PFCB, que ofrecen unos itinerarios educativos muy limitados, tengan un perfil profesionalizador relacionado con la base que sustenta la actividad económica en espacios laborales más inestables y dependientes de la coyuntura socioeconómica: el sector servicios, el turismo y la construcción. Estos sectores atraen empleo de baja cualificación principalmente en épocas de bonanza económica que se reduce de manera drástica en contextos de crisis. De este modo, estos/as jóvenes se convierten en potenciales trabajadores inestables, dependientes de las fluctuaciones económicas. En este aspecto, pues, la relación entre esta formación y las características productivas del entorno evidencia la correlación entre estos programas y el segmento inferior del mercado de trabajo. Retomando los conceptos del primer capítulo, esto nos lleva a pensar en estos programas como exponente de la «formación para la inempleabilidad» a la que remitía Castel o, al menos, de la formación para la inestabilidad.

Un último aspecto a considerar es la distinción entre la oferta pública y la privada concertada. La oferta de FPB abarca 14 programas públicos (8 de los cuales corresponden a Servicios Administrativos) y 24 privados concertados, incluyendo los 2 de Cocina y Restauración y 3 de los 4 de

Peluquería y Estética, lo que en conjunto evidencia que la oferta privada parece ajustarse más a los supuestos intereses del alumnado. La oferta de PFCB es principalmente pública: de los 22 programas, 18 corresponden a oferta pública y cuatro a privada concertada, incluyendo las ESAL. Aunque todas las organizaciones siguen el mismo procedimiento de admisión y su titularidad no incide inicialmente en la entrada al programa, podría ser un factor que condicionara la elección por parte de familias y alumnado y/o la continuidad del itinerario tras los programas. En este sentido, cabe tener en cuenta que la subvención en una organización de un nivel educativo (FPB o PFCB en este caso) no implica que todos los que imparta estén subvencionados, por lo que el itinerario futuro dependería en ciertos casos de las posibilidades económicas del/la joven y de su entorno familiar. Así pues, la redistribución de recursos educativos no sería tampoco justa en tanto que haya estudiantes que vean restringidas sus opciones futuras.

En conjunto, la descripción de la oferta en la ciudad nos lleva a ver la insuficiencia en dos sentidos. En primer lugar, el número total de programas, sobre todo de aquellos que pueden resultar más atractivos, parece insuficiente. En este aspecto, siguiendo los datos de la Oficina de Estadística, concretamente, del Anuario de 2015 (Oficina de Estadística, 2016a), en el curso 2014-15 la ciudad de Valencia contaba con 6314 cursando 4º de ESO (2.368 en centros públicos y 3.946 en centros privados). En el Anuario de 2016 (Oficina de Estadística, 2016c) podemos encontrar los datos relativos a la promoción de nivel (tabla 12).

Tabla 12: Promoción en 4º ESO según sexo y titularidad del centro. Curso 2014/15

	Evaluaciones			Porcentaje que promociona		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
<b>Total</b>	5.695	2.848	2.847	80,6	77,0	84,1
<b>Centros Públicos</b>	2.309	1.139	1.170	74,8	70,9	78,5
<b>Centros Privados</b>	3.386	1.709	1.677	84,6	81,1	88,1

Fuente: Anuario de 2016. Oficina de Estadística del Ayuntamiento de Valencia (2016c)

Estos datos indican que en total promocionaron 4590 estudiantes (80,6%), lo que supone que 1105 jóvenes no obtuvieron el graduado en ESO y, por tanto, se convirtieron en población real<sup>46</sup> para acceder a FP de base. A estos/as jóvenes cabría añadir las posibles entradas desde 3º de ESO o desde otras de las circunstancias posibles para el acceso (programas experimentales para la prevención del abandono escolar prematuro o alumnado desescolarizado, por ejemplo), número que no podemos cuantificar mediante la estadística disponible. Teniendo en cuenta la ratio máxima de 18 estudiantes en FPB y 15 en PFCB y los programas ofertados (35 en FPB y 22 en PFCB), la oferta total de plazas es

<sup>46</sup> Utilizamos aquí 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)».

de 630 en FPB y 330 en PFCB. Es decir, 960 plazas como máximo, 145 por debajo de la cifra de jóvenes que no graduaron en ESO a lo que cabe sumar el alumnado que proceda de otras vías. Por tanto, la opción de FP de base es una vía que no se ofrece a todo el estudiantado en disposición de acceder a ella, lo que supone una distribución insuficiente de recursos educativos.

En otro sentido, la oferta de familias profesionales parece poco ajustada a las demandas potenciales de esta población. De este modo, se ofertan carreras profesionales poco atractivas para un alumnado que en base a su itinerario educativo hecho puede presentar ya una importante desafección escolar, desvinculación que se convierte en uno de los principales motivos de abandono escolar (García Gracia, 2013). Por tanto, si uno de los objetivos de la FP de base es la recuperación educativa, el contenido de los programas parece obstaculizarlo por su distancia con los intereses potenciales de estos/as jóvenes. Así pues, el diseño de este nivel educativo nos lleva a destacar su insuficiencia para facilitar los procesos de transición educativa y/o profesional de su alumnado.

Para completar esta presentación del desarrollo de la FP de base en la ciudad de Valencia, en el siguiente apartado vamos a exponer su distribución geográfica. Esto nos permite, por una parte, conocer el mapa educativo de la ciudad en este nivel de la FP. Por otra, nos lleva a profundizar en uno de los elementos en los que se concreta la distribución de recursos: la accesibilidad de la población a la formación.

### **3.1.3. Distribución geográfica de los programas**

Para describir del desarrollo de los programas de FP de base en la ciudad de Valencia, consideramos oportuno tener en cuenta su localización (o distribución geográfica). De esta manera, damos un enfoque específico a la distribución planteándola como localización de los programas. Este enfoque remite a la configuración del territorio a partir de la distribución de los diversos recursos que conforman su oferta educativa. Es decir, a las ya explicadas concepciones de distribución en el marco de la justicia social, sumamos aquí la cuestión espacial poniendo en relación la información cartográfica con el desarrollo de las políticas educativas y las concepciones de justicia social concretadas en los programas en contextos geográficos determinados. Por tanto, este apartado pretende ser una aproximación a la «reflexión acerca del tema de la desigualdad y exclusión social desde y para el territorio» (Uceda y Pitarch, 2012; Pitarch y Uceda, 2015) que especificamos en la descripción y el análisis de la localización de la FPB y de los PFCB. Teniendo este objetivo, vamos a extrapolar el trabajo de estos autores, centrado en el análisis de la exclusión social a partir de la distribución espacial de recursos y equipamientos públicos dirigidos a adolescentes en conflicto con la ley, al ámbito de la FP de base.

La inclusión de esta perspectiva geográfica y la incidencia en la configuración del equipamiento educativo de la ciudad nos permite ampliar el análisis de estos programas. En este

sentido, la localización de estos recursos proporciona información de cómo en el territorio se distribuye y configura la imagen de los distritos y barrios. Una imagen que, como desarrollamos a continuación, pone en relación las características económicas y educativas de la población de los distritos con los recursos ofrecidos en los mismos. Además, consideramos que la distribución geográfica es un factor relevante en el estudio de los programas dada su influencia en el proceso de transición del alumnado porque la oferta disponible puede condicionar las elecciones respecto a los itinerarios futuros y, por tanto, respecto a la posible participación en la vida social.

En la presentación de esta descripción vamos a comenzar con las características territoriales de la ciudad en relación a la situación económica y educativa. Después, pasaremos a la localización de los recursos que conforman el universo muestral de nuestra investigación.

### *3.1.3.1. Características básicas del territorio*

El territorio en el que concretamos 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).

Valencia tiene una población de 792.086 habitantes según los datos más recientes de la Oficina de Estadística del Ayuntamiento de Valencia (a fecha de 1 de enero de 2017). Esta cifra ha variado poco en los últimos años: en 2016 era de 791.632; en 2015, de 787.266 y en 2014, de 787.301.

La ciudad se estructura en 19 distritos con un total de 88 barrios, como recogemos en la tabla 13. Éstos quedan organizados tal y como representa el mapa 1 en relación a los distritos y el mapa 2 en relación a los barrios.

En esta descripción que presentamos hemos optado por situarnos principalmente en el nivel de los distritos porque el indicador que ofrece la Oficina de Estadística y que hemos utilizado en la definición de la situación económica remite a este nivel territorial. De esta manera, mantenernos en este nivel nos facilita la comparativa entre indicadores, aun con ciertas limitaciones. Con todo, somos conscientes de que entrar al detalle en el nivel de barrio es un aspecto a valorar para profundizar de manera exhaustiva en el conocimiento de la ciudad y en el estudio de su situación socioeconómica y educativa.

Tabla 13. Distritos y barrios de la ciudad de Valencia

<b>Distritos</b>	<b>Barrios</b>
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
	10.5 Na Rovella
	10.6 La Punta
	10.7 Ciutat de les Arts i les Ciències
11. Poblats Marítims	11.1 El Grau
	11.2 El Cabanyal - El Canyamellar
	11.3 La Malva-rosa
	11.4 Beteró
	11.5 Natzaret
12. Camins al Grau	12.1 Aiora
	12.2 Albors
	12.3 La Creu del Grau
	12.4 Camí Fondo
	12.5 Penya-roja
13. Algirós	13.1 L'Illa Perduda
	13.2 Ciutat Jardí
	13.3 L'Amistat
	13.4 La Bega Baixa
	13.5 La Carrasca
14. Benimaclet	14.1 Benimaclet
	14.2 Camí de Vera
15. Rascanya	15.1 Orriols
	15.2 Torreïel
	15.3 Sant Llorenç
16. Benicalap	16.1 Benicalap
	16.2 Ciutat Fallera
17. Pobles del Nord	17.1 Benifaraig
	17.2 Poble Nou
	17.3 Carpesa
	17.4 Cases de Bàrcena
	17.5 Mauella
	17.6 Massarrojos
	17.7 Borbotó
18. Pobles de l'Oest	18.1 Benimàmet
	18.2 Beniferrí
19. Pobles del Sud	19.1 El Forn d'Alcedo
	19.2 El Castellar - L'Oliveral
	19.3 Pinedo
	19.4 El Saler
	19.5 El Palmar

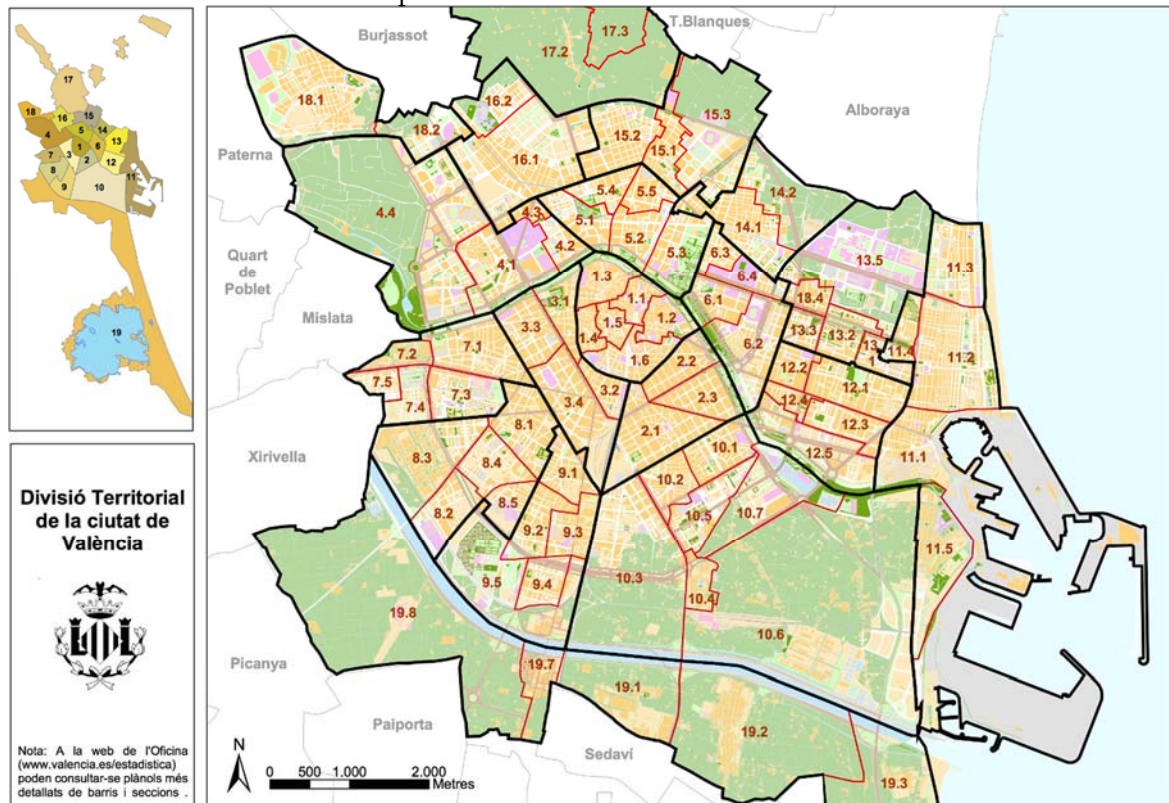
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Oficina de Estadística. Ayuntamiento de Valencia

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

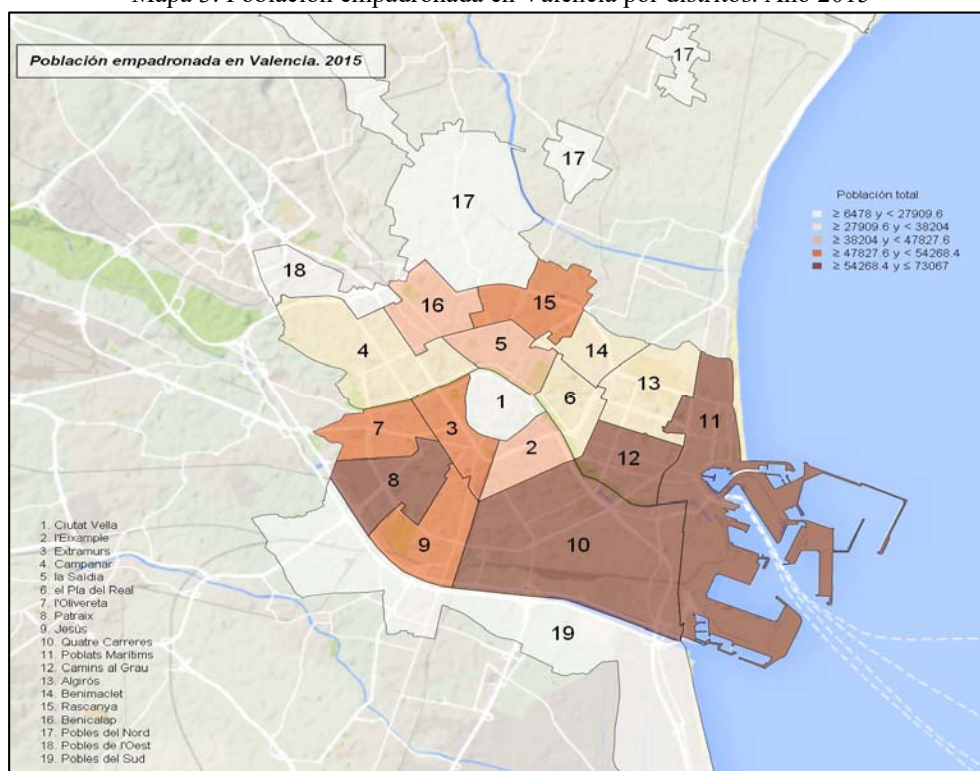


Fuente: Oficina de Estadística del Ayuntamiento de Valencia: cartografía de la ciudad



La situación de los diferentes barrios y distritos de la ciudad es muy heterogénea considerando los diversos indicadores que pueden definir una urbe de estas características (Uceda, 2011; Uceda y Pitarch, 2012). Como primera aproximación, tenemos en cuenta la población empadronada en la ciudad. Este aspecto hace evidente un mayor número de población total en los distritos periféricos, tal y como muestra el mapa 3. En concreto, son los distritos 9 (*Jesús*), 10 (*Quatre Carreres*), 11 (*Poblats Marítims*) y 12 (*Camins al Grau*) los que cuentan con una mayor población.

Mapa 3: Población empadronada en Valencia por distritos. Año 2015



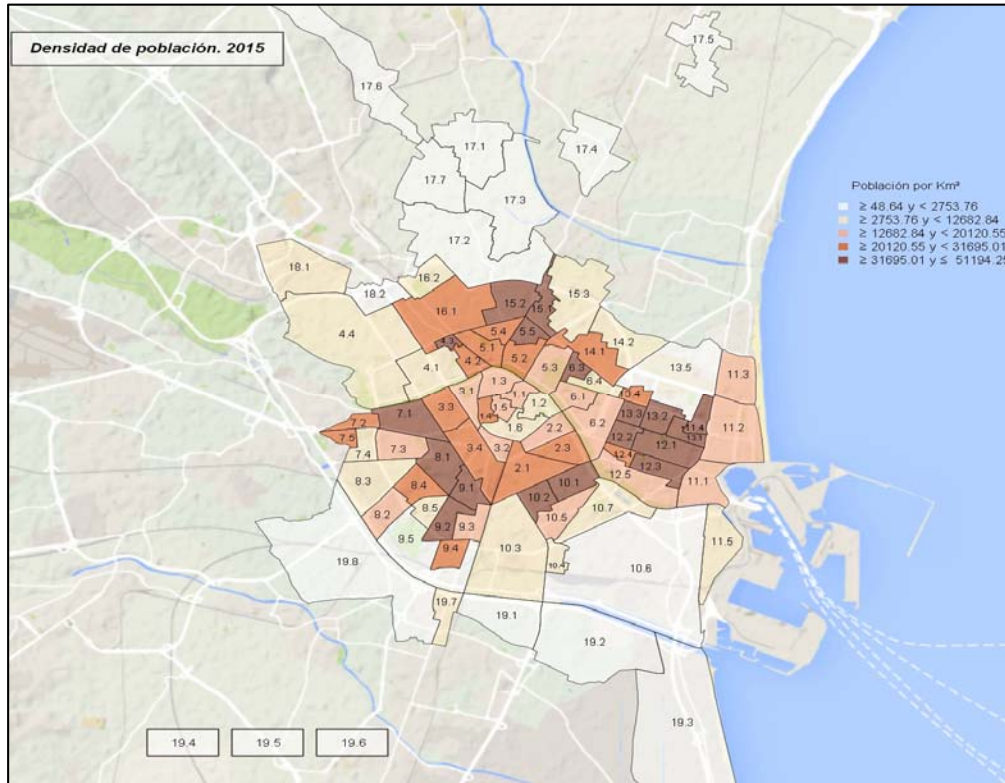
Fuente: Oficina de Estadística del Ayuntamiento de Valencia (2016a)

El nivel de barrio, presentado en el mapa 4, permite detallar este aspecto el ilustrar la concentración de población en determinados barrios en cada uno de los distritos. Así pues, vemos que la población se concentra principalmente en los barrios más céntricos de los distritos periféricos, concretamente en:

- 4.3: *El Calvari (Campanar)*
- 5.5: *Sant Antoni (La Saïdia)*
- 6.3: *Jaume Roig (El Pla del Real)*
- 7.1: *Nou Moles (L'Olivereta)*
- 8.1: *Patraix (Patraix)*
- 9.1: *La Raiosa*, 9.2: *L'Hort de Senabre (Jesús)*
- 10.1: *Montolivet*, 10.2: *En Corts (Quatre Carreres)*
- 11.4: *Beteró (Poblats Marítims)*
- 12.1: *Aiora*, 12.2: *Albors*, 12.3: *La Creu del Grau (Camins al Grau)*
- 13.1: *L'Illa Perduda*, 13.2: *Ciutat Jardí*, 13.3: *L'Amistat (Algirós)*
- 15.1: *Orriols*, 15.2: *Torreïel (Rascanya)*

Teniendo en cuenta ambos niveles territoriales es posible afirmar que hay una concentración de población principalmente al este y al sur de la ciudad. Consecuentemente, cabría esperar también una mayor concentración de recursos educativos en estas zonas.

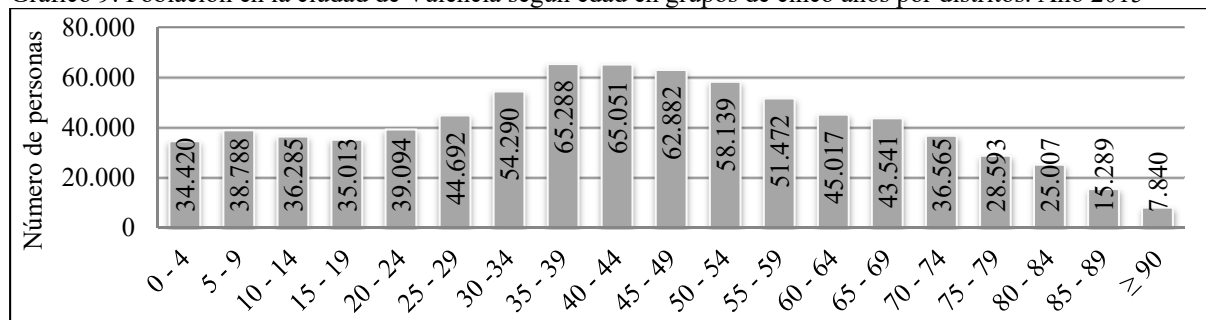
Mapa 4: Densidad de población (hab./km<sup>2</sup>) en Valencia por barrios. Año 2015



Fuente: Oficina de Estadística del Ayuntamiento de Valencia (2016a)

Si especificamos la distribución de la población en los diferentes distritos en función de la edad, los datos muestran que la franja de edad que abarca a la población potencial de FP de base (de 15 a 19 años) corresponde a un 4,45% de la población total de la ciudad (787.266 habitantes)<sup>47</sup>.

Gráfico 9: 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 los datos en cada uno de los distritos (tabla 14). De este modo, el porcentaje de población de 15 a 19 años oscila entre el 4% y el

<sup>47</sup> Calculamos este porcentaje considerando la población total de la ciudad en 2015, ya que las cifras del gráfico 9 corresponden a dicho año.

5% del total de los diferentes distritos de la ciudad. La única excepción es *Ciutat Vella*, en la que esta población representa un 3,33% del total. Con todo, en conjunto hay una distribución relativamente homogénea de estos/as jóvenes en la ciudad. Por tanto, considerando la población potencial de los programas de FP de base, 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

<b>Distrito</b>	<b>Población total</b>	<b>Población 15 – 19 años</b>	<b>%</b>
1. <i>Ciutat Vella</i>	26.472	880	3,32
2. <i>L'Eixample</i>	42.180	1.776	4,21
3. <i>Extramurs</i>	48.208	2.010	4,17
4. <i>Campanar</i>	37.084	1.500	4,04
5. <i>La Saïdia</i>	46.718	1.985	4,25
6. <i>El Pla del Real</i>	30.124	1.468	4,87
7. <i>L'Olivereta</i>	48.105	2.106	4,38
8. <i>Patraix</i>	57.356	2.812	4,90
9. <i>Jesús</i>	51.943	2.279	4,39
10. <i>Quatre Carreres</i>	73.067	3.341	4,57
11. <i>Poblats Marítims</i>	57.710	2.620	4,54
12. <i>Camins al Grau</i>	64.536	2.979	4,62
13. <i>Algirós</i>	37.210	1.606	4,32
14. <i>Benimaclet</i>	28.868	1.342	4,65
15. <i>Rascanya</i>	52.210	2.501	4,79
16. <i>Benicalap</i>	44.931	2.045	4,55
17. <i>Pobles del Nord</i>	6.478	303	4,68
18. <i>Pobles de l'Oest</i>	13.969	578	4,14
19. <i>Pobles del Sud</i>	20.097	882	4,39
<i>València</i>	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 concretar la descripción de la ciudad y la contextualización del trabajo de campo que fundamenta esta investigación. Para ello, los indicadores específicos que vamos a considerar son el nivel económico a partir del Producto Interior Bruto (PIB) per cápita y la tasa de paro y el nivel educativo de la población de los distritos que conforman la ciudad. Seleccionamos estas variables para intentar definir la posible relación entre la situación económica de los distritos, la situación educativa de la población 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 este modo, en los distritos con un nivel económico más bajo, el nivel educativo será también inferior. Éste será más elevado en aquellos distritos con características socioeconómicas

más elevadas. Esta relación, se sostiene en base a estudios previos de referencia en el análisis de políticas educativas, como es el trabajo de Bonal, Rambla, Calderón y Pros (2005)<sup>48</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 presentan 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. 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, la cuestión a destacar es la influencia que tiene el nivel de formación de la población activa en las posibilidades de graduación. Por tanto, también en los itinerarios educativos de los y las jóvenes de un territorio dado. Un factor de desigualdad que los autores detallan a escala autonómica y que transferimos aquí a los distritos de la ciudad. Siguiendo esta línea de análisis, los autores concluyen que la tasa de paro es también un factor que influye 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 un territorio influye en la situación educativa de sus jóvenes, tal y como hemos detallado en el primer capítulo 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>49</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).

---

<sup>48</sup> Los datos analizados por estos autores remiten al informe «Las cifras de educación en España» de 2004, relativo a la situación educativa en el curso 2001-2002. La comparación con la edición de 2015, relativa al curso 2012-13, aun con variaciones en los porcentajes, mantiene la tendencia por lo que respecta a la situación de la Comunidad Valenciana en relación al conjunto del Estado español. En relación a los indicadores que tomamos en este trabajo, la tasa bruta de población que graduó en ESO a nivel estatal en 2001-2002 fue del 74,4% y del 75,1 en 2012-13 %. En la Comunidad Valenciana, la variación fue del 69% al 63%. Siendo la tendencia similar y considerando 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.

<sup>49</sup> La referencia a la que remite 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.

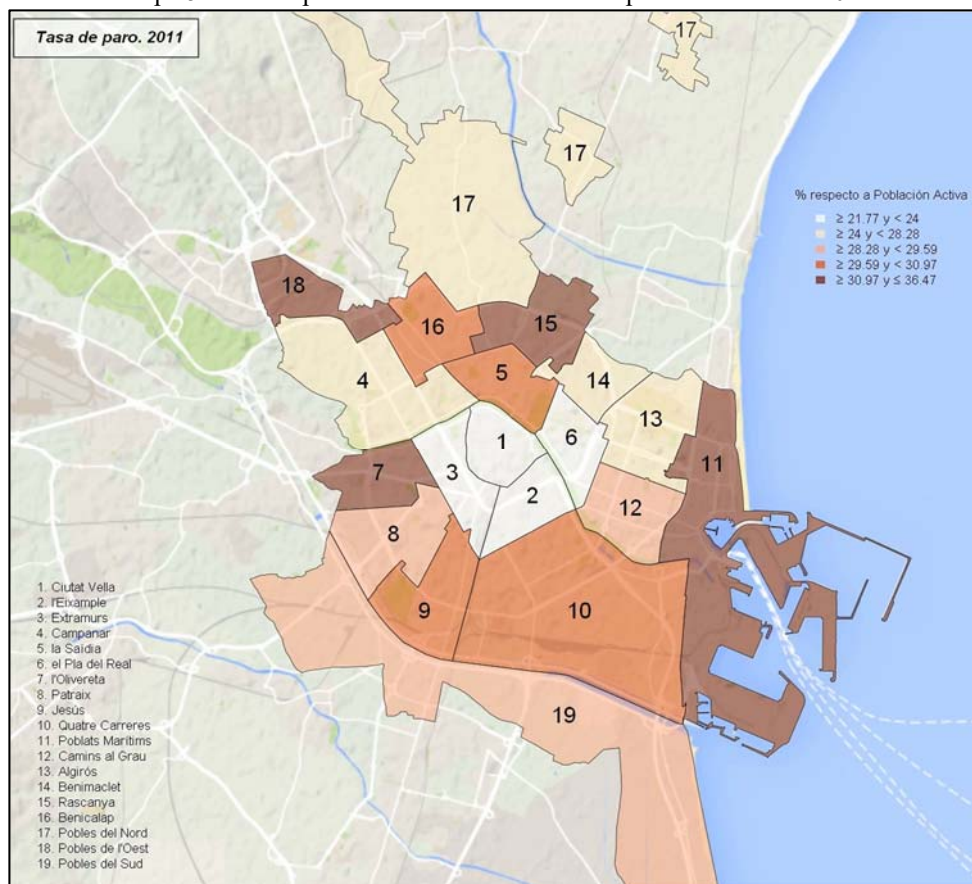
Por lo tanto, situación económica y situación educativa son indicadores a considerar en la descripción de un contexto geográfico determinado y de los itinerarios posibles que dispone a su población. Si bien aquí los consideramos brevemente, reconocemos las posibilidades que un análisis exhaustivo de estos indicadores puede ofrecer para profundizar en la investigación educativa.

(i) Situación económica de los distritos de la ciudad de Valencia

Para describir la situación económica consideramos 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 de la ciudad 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, el porcentaje de paro respecto a la población activa se concentra en los distritos periféricos. Esto ocurre 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 este indicador.

Mapa 5: Tasa de paro en la ciudad de Valencia por distritos. Año 2011

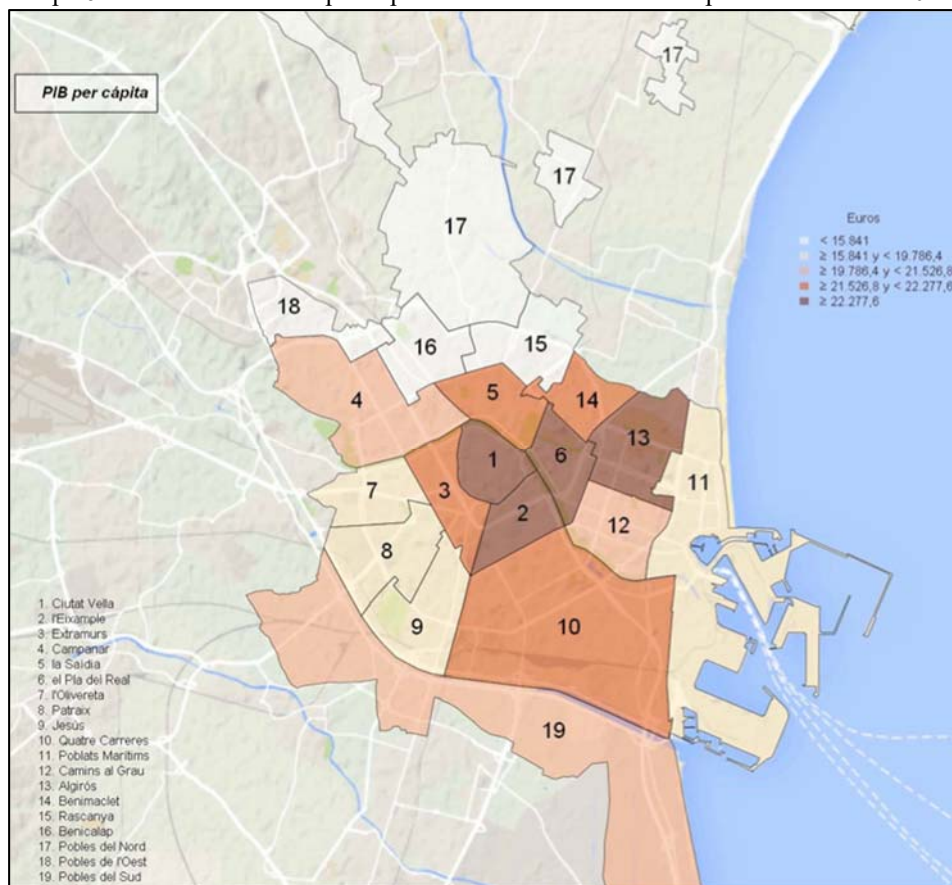


Fuente: Oficina de Estadística del Ayuntamiento de Valencia (2016a)



Por lo que respecta al nivel de renta<sup>50</sup>, que describimos mediante 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 (*Patraix*) y 9 (*Jesús*), así como el 11 (*Poblats Marítims*), ubicados en la periferia oeste y este respectivamente.

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)

Cabe especificar que 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 entre ellos 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 en los distritos 1 (*Ciutat Vella*), 2 (*L'Eixample*), 6 (*El Pla del Real*), en los que el PIB per cápita es el más

<sup>50</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. Aquí nos referimos al publicado en 2016 («Estimación del PIB per cápita para los distritos de la ciudad de Valencia»), que remite a datos provisionales de 2014 teniendo como referencia la división territorial de la ciudad en distritos.

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, aunque los datos no correspondan a los extremos de ambos indicadores, se mantiene esta tendencia en la relación.

(ii) 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 del 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 que proponemos en la tabla son los que incluye el propio censo de 2011. Ahora bien, con el fin de facilitar la representación de los datos y la comprensión de la tabla, los hemos agrupado siguiendo la actual estructura del sistema educativo español. De esta manera, hemos agrupado primero a personas analfabetas y sin estudios, en segundo lugar indicamos primer grado como Educación Primaria; en tercer lugar, incluimos 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 por distritos en Valencia según nivel de estudios realizados. Año 2011

	Sin estudios		Educación Primaria	Educación Secundaria			Estudios superiores					
	Personas analfab.	Sin estudios	Primer Grado	ESO, EGB o Bach. Element.	Bach. Superior	F.P. G.M	F.P. G.S.	Diplom.	Grado	Licenc.	Máster oficial univers.	Doctor.
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 (2014)



Al igual que ocurre con los indicadores económicos, la situación educativa queda representada de manera desigual en los diferentes distritos. Así pues, 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, concretamente, en los distritos 1 (*Ciutat Vella*), 2 (*L'Eixample*), 3 (*Extramurs*) y 4 (*Campanar*); mientras que los niveles inferiores se sitúan en la periferia: distrito 11 (*Poblats Marítims*), 17 (*Pobles del Nord*) y 18 (*Pobles de l'Oest*). Una tendencia que queda claramente identificada 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. De este modo, mientras que los estudios primarios se concentran en la zona inferior de la tabla, correspondiente a los distritos periféricos 17 y 18, el nivel 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 este mismo sentido se mantiene la distinción entre centro y periferia si diferenciamos Bachillerato de FP.

El paso al nivel de Educación Superior reafirma esta 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 próxima al centro de la ciudad.

A la luz de estos datos, y a pesar de las limitaciones derivadas de no poder especificarlos en el nivel de barrio, podemos 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 periféricas. La combinación de estos resultados con los expuestos en el apartado anterior confirma una correlación (que no causalidad) entre nivel económico y nivel de estudios. De este modo, hay una concentración de ambos indicadores en los distritos de la ciudad que sigue una tendencia que diferencia centro y periferia. Esta relación es la que tomamos de referencia para presentar a continuación la localización de los programas de FP de base.

### *3.1.3.2. Localización de FP de base en la ciudad de Valencia*

La distribución geográfica de los recursos educativos es una de las concreciones de las políticas desarrolladas en territorios específicos, en este caso, 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. En algunos casos, la planificación especial es poco menos que una serie de normas aplicadas a la apertura de nuevas escuelas o aulas; sin embargo, en otros es un verdadero ejercicio de planificación a nivel local (Pitarch, 2000, p.6).

La previamente presentada correlación entre la situación económica de los distritos y el nivel educativo alcanzado de la población puesta en relación con la localización de la FP de base que vamos a presentar en este apartado muestra una planificación aparentemente centrada en las necesidades presupuestas del entorno que asume que en aquellos distritos con un menor nivel económico puede haber una mayor demanda de estos programas. Si bien esto facilita la accesibilidad del alumnado, supone también concentrar determinados niveles y recursos en zonas específicas, con lo que esto puede implicar en su caracterización. Como explican Uceda y Pitarch, 2012, p.439: «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».

Esta concentración diferencial puede posibilitar o dificultar, además, el desarrollo de ciertos itinerarios probables. Es decir, optar por el mantenimiento en el entorno más próximo o no tener posibilidades de movilidad a otras zonas de la ciudad conlleva una participación diferencial en los recursos educativos. Por tanto, la localización de la oferta educativa puede perfilar los itinerarios de una u otra manera, suponiendo 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).

Aunque no vamos a profundizar aquí en el «efecto barrio», relativo a los efectos que puede tener residir en un barrio determinado, sí queremos destacar la distribución geográfica desigual de los recursos 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 es uno de los múltiples factores que puede llevar a la exclusión, por lo que también ha de ser considerada en el análisis de políticas y programas educativos. De esta manera, las políticas con una concepción amplia de justicia social que incluya el fomento de la participación social, tendrían que considerar asimismo 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 de PFCB en la ciudad de Valencia. En la realización de esta descripción<sup>51</sup> hemos tomado como referencia la guía de centros de la *Conselleria d'Educació*, que incluye información completa de las organizaciones educativas incluyendo 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 esta manera, mostramos además el territorio específico en el que se ha desarrollado el trabajo de campo de esta investigación.

Lo que presentamos aquí son los mapas relativos a los programas de FPB y PFCB, si bien la información tratada en la base de datos incluye todos los niveles educativos de la ciudad y de 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>52</sup> desde la que se pueden 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.

La localización de los programas de FPB queda representada en el mapa 7 y la de los PFCB en el mapa 8<sup>53</sup>. En cada uno de ellos hemos mantenido la distinción de los distritos que delimitan la ciudad. Cada uno de los círculos representa organizaciones educativas que imparten FPB o PFCB según corresponda. Asimismo, hemos considerado la distinción entre organizaciones públicas y privadas, tal y como se indica en la leyenda.

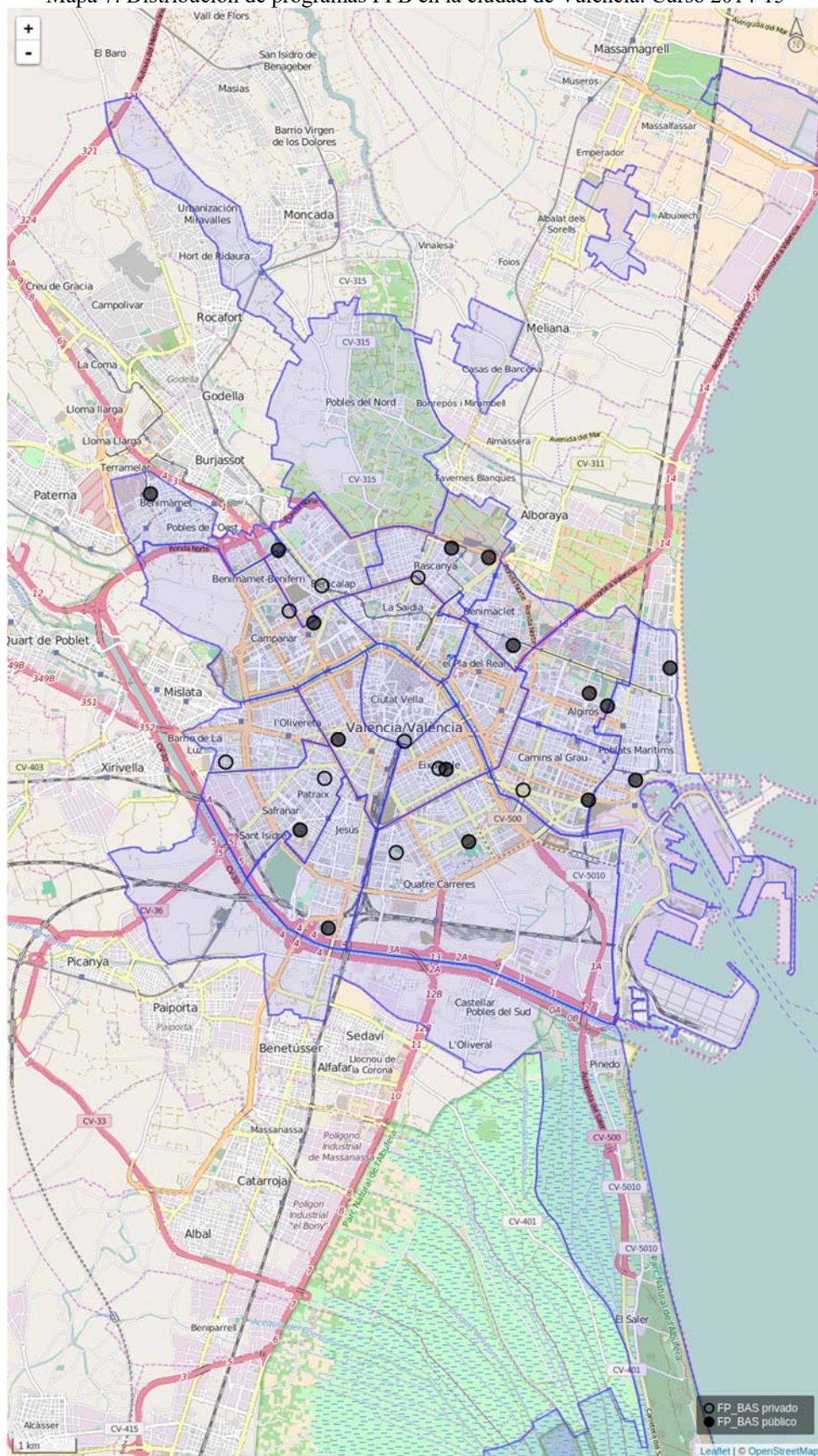
---

<sup>51</sup> En la realización de esta descripción, agradezco a Juan Manuel Anera y a Mario Contreras el apoyo ofrecido tanto a nivel técnico como en cuestiones teóricas.

<sup>52</sup> <http://testmcp.com/mapasv/>

<sup>53</sup> Los mapas utilizados se han extraído del proyecto Open Street Map: <https://www.openstreetmap.org/>.

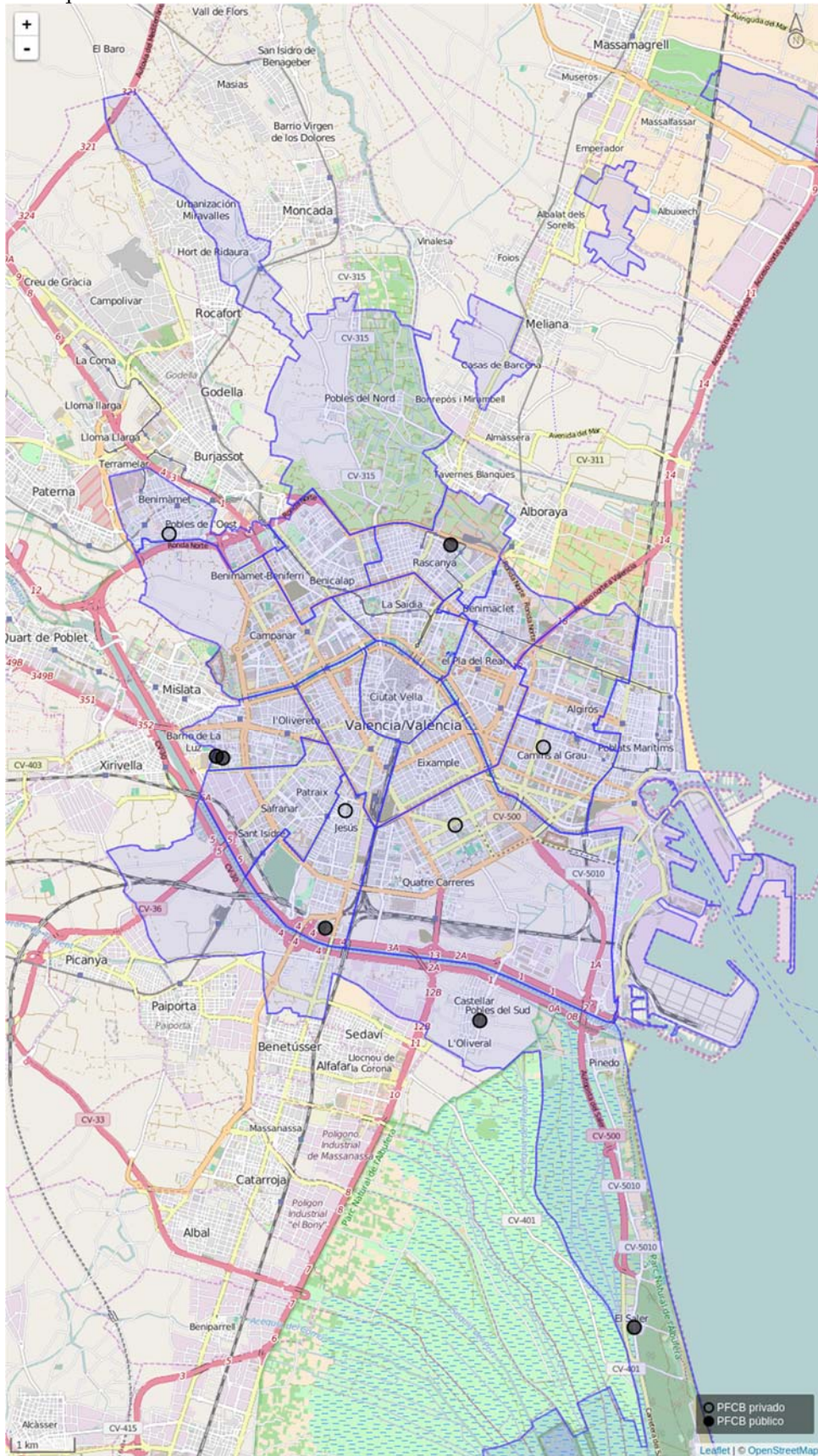
Mapa 7: Distribución de programas FPB en la ciudad de Valencia. Curso 2014-15



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 reafirma la correlación planteada previamente entre indicadores y localización de los recursos ofrecidos en los diversos distritos de la ciudad manteniendo la significativa distinción entre el centro y la periferia.

En el caso de las organizaciones que imparten FPB, es especialmente destacable que haya distritos que no cuenten con ninguna oferta de esos programas o en los que su oferta se ubique en el límite con otros. Es el caso de *El Pla del Real*, *La Saïdia*, *Pobles de l'Oest* y *Pobles del Sud*. 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 nos centramos en la oferta de PFCB, más reducida que la de FPB, la distinción entre el centro y la periferia es más evidente. Así pues, hay doce distritos que no cuentan con ninguna organización que imparta estos programas, incluyendo dos que no imparten tampoco FPB (*El Pla del Real* y *La Saïdia*). De este modo, la oferta de estos programas se reparte en siete distritos (*L'Olivereta*, *Jesús*, *Quatre Carreres*, *Camins al Grau*, *Rascanya*, *Pobles de l'Oest* y *Pobles del Sud*) incidiendo en su localización periférica. Planteando la descripción considerando las características de los programas y los itinerarios que posibilitan, podemos afirmar que los PFCB, que corresponden a un itinerario más limitado, son una formación esencialmente periférica, ya no sólo por lo que respecta a su ubicación en el sistema educativo, sino también en el sentido geográfico. Así pues, la localización geográfica se suma a los aspectos 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 también asumir una mayor demanda en aquellos distritos que cuentan con una población con un nivel educativo más bajo. Es decir, 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 (*Politics of Need Interpretation*, Fraser, 1987) que conlleva una distribución desigual de los itinerarios posibles en la ciudad.

Junto a la accesibilidad geográfica como elemento que puede devenir en factor de desigualdad, consideramos necesario incluir la cuestión del contenido de los programas. En este aspecto, partimos de la idea de que la capacidad de atracción de diversas familias profesionales puede variar dadas las diferencias de contenidos y opciones profesionales. Como ejemplo más significativo cabe pensar en la distancia entre los programas de Administración y Servicios y los de Cocina y Restauración. En este sentido, a la proximidad geográfica como posible factor influyente en la elección del programa cabe sumar su contenido; es decir, la localización diferencial de las familias profesionales. Así pues, desde una perspectiva orientada a la ampliación de itinerarios posibles, la planificación y la 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 último aspecto, consideramos que la

ubicación de las diferentes familias profesionales reafirma la distribución desigual constatada en los indicadores previamente descritos al haber diferencias significativas entre distritos tanto en FPB como en PFCB. Ambas ofertas quedan representadas en la tabla 16 (FPB) y en la tabla 17 (PFCB).

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. <i>Ciutat Vella</i>	Administración y Gestión (1)
2. <i>L'Eixample</i>	Transporte y Mantenimiento de Vehículos (1) Electricidad y Electrónica (1) Administración y Gestión (1)
3. <i>Extramurs</i>	Administración y Gestión (1)
4. <i>Campanar</i>	Informática y Comunicaciones (1) Administración y Gestión (1) Comercio y Marketing (1) Fabricación Mecánica (1)
7. <i>L'Olivereta</i>	Administración y Gestión (1)
8. <i>Patraix</i>	Administración y Gestión / Informática y Comunicaciones (1) Imagen Personal (1)
9. <i>Jesús</i>	Administración y Gestión / Informática y Comunicaciones (1) Hostelería y Turismo (1)
10. <i>Quatre Carreres</i>	Administración y Gestión (1) Imagen Personal (1)
11. <i>Poblats Marítims</i>	Informática y Comunicaciones (2) Administración y Gestión (2)
12. <i>Camins al Grau</i>	Administración y Gestión / Informática y Comunicaciones (1) Hostelería y Turismo (1) Electricidad y Electrónica (1)
13. <i>Algirós</i>	Electricidad y Electrónica (1) Imagen Personal (1) Administración y Gestión (1)
14. <i>Benimaclet</i>	Comercio y Marketing (1)
15. <i>Rascanya</i>	Administración y Gestión / Informática y Comunicaciones (1) Fabricación Mecánica (1) Electricidad y Electrónica (1) Imagen Personal (1)
16. <i>Benicalap</i>	Administración y Gestión (1)
17. <i>Pobles de l'Oest</i>	Informática y Comunicaciones (1) Transporte y Mantenimiento de Vehículos (1) Administración y Gestión (1)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la *Conselleria d'Educació, Cultura i Esport* de la *Generalitat Valenciana*

Tabla 17. Distribución de familias profesionales en Valencia por distritos. Programas PFCB. Curso académico 2014-15

Distrito	Familia Profesional (número de programas)
7. <i>L'Olivereta</i>	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. <i>Jesús</i>	Textil, Confección y Piel (1) Fabricación Mecánica (1) Electricidad y Electrónica (1) Madera, Mueble y Corcho (1) Hostelería y Turismo (1)
10. <i>Quatre Carreres</i>	Transporte y Mantenimiento de Vehículos (1)
12. <i>Camins al Grau</i>	Administración y Gestión (1)
15. <i>Rascanya</i>	Agraria (1)
17. <i>Pobles de l'Oest</i>	Transporte y Mantenimiento de Vehículos (1)
19. <i>Pobles del Sud</i>	Hostelería y Turismo (1) Agraria (1)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la *Conselleria d'Educació, Cultura i Esport* de la *Generalitat Valenciana*

En FPB, la oferta más numerosa, correspondiente a la familia de Administración y Gestión, queda representada en prácticamente todos los distritos. Sin embargo, otras familias profesionales en las que predomina la actividad manual quedan concentradas en zonas determinadas. Es el caso de: Transporte y Mantenimiento de Vehículos en los distritos 2 (*L'Eixample*) y 17 (*Pobles de l'Oest*); Electricidad y Electrónica en el 2 (*L'Eixample*), 12 (*Camins al Grau*) y 15 (*Rascanya*); e Imagen Personal en el 8 (*Patraix*), 10 (*Quatre Carreres*), 13 (*Algirós*) y 15 (*Rascanya*).

Los PFCB tienen una oferta más reducida y su localización desigual se hace más evidente. Así pues, 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, consideramos que esta formación tiene un 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. 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 itinerarios posibles.

La concentración diferencial de la oferta supone la concentración de los itinerarios de FP de base en zonas con un nivel económico y educativo bajo, lo que muestra una localización de recursos centrada en una concepción de justicia social limitada a la distribución. De esta manera, esta aproximación al territorio permite ampliar el análisis desde la justicia social considerando la localización desigual de los recursos educativos y las consecuencias que esto puede tener en los itinerarios futuros de los y las jóvenes de la ciudad. Retomando aquí la propuesta teórica de las zonas de la vida social de Castel (2004), la inclusión de la cuestión geográfica nos lleva a pensar en la doble cara del concepto zona: zona como ubicación física, pero también como espacio simbólico en el que son posicionados los sujetos. La relación entre ambos aspectos se evidencia en la localización de los recursos y en su relación con la situación socioeconómica de los distritos. 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 de la ciudad. Así pues, los límites entre la inserción y la exclusión quedan también definidos por la ubicación 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>54</sup> caracteriza la vulnerabilidad como un estado permanente de *précarité*, 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).

La justicia social no se desarrolla únicamente mediante la distribución o redistribución de recursos. Como hemos venido defendiendo a lo largo de este texto, es fundamental considerar las posibilidades de participación social que ofrecen los recursos educativos. La descripción propuesta en este apartado evidencia una localización que favorece la concentración de estos programas en espacios determinados de la ciudad. Sin embargo, la localización tendría que posibilitar tanto el acceso como el reparto de las diferentes familias profesionales que puedan ser atractivas para el alumnado. Así pues, ubicación y contenido tendrían que ser consideradas en la planificación educativa para facilitar la equidad de oportunidades en un sentido amplio. Esto es, se ha de tener en cuenta tanto la equidad locacional y social como la demanda y la eficiencia de los servicios (Pitarch, 2000).

La localización de los recursos educativos incide en los itinerarios posibles del alumnado y, consecuentemente, en la evaluación de los programas como socialmente justos o injustos. La política educativa y su desarrollo en programas específicos es un elemento fundamental en dicha evaluación.

---

<sup>54</sup> La referencia a la que remite el autor es: Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.

La planificación y localización de los recursos no es un aspecto neutral, sino que muestra y concreta concepciones determinadas del hecho educativo y de la justicia social. Sirva como ejemplo el debate y los cambios en torno a la zonificación educativa de la ciudad. La localización desigual y la igualdad (que no equidad) en el acceso derivada de dicha zonificación se convierte en un elemento que limita el acceso de poblaciones con diferentes opciones de movilidad y, por tanto, de elección. Consecuentemente, limita también el desarrollo de sus itinerarios futuros.

La descripción de la oferta educativa de FP de base expuesta en los apartados precedentes nos ha permitido presentar el universo muestral de la investigación desarrollada: todas las organizaciones educativas que imparten FPB y/o PFCB en la ciudad de Valencia. Desde este marco, en el siguiente apartado especificamos la muestra a partir de la que obtuvimos los datos que fundamentan el análisis que presentamos en las siguientes secciones de este capítulo.

### **3.1.4. Concreción del trabajo de campo**

El trabajo de campo de la investigación presentada se concretó en el marco del proyecto europeo *Application of Apprenticeship in the Vocational Integration of the Socially Disadvantaged Youth (APPRENTSOD)*<sup>55</sup>, cuyo objetivo principal se orientaba al desarrollo de instrumentos para la inserción profesional de jóvenes en riesgo de exclusión en cuatro países de la Unión Europea: Alemania, Lituania, Italia y España. Para ello, se analizaron las posibles ventajas que puede tener la formación en prácticas para la inclusión 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. Además, 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).

Este proyecto se especificó en España en tres líneas de estudio: la oferta formativa de PCPI, el proceso de implantación de la FP Dual (Marhuenda, 2015) y la implantación y desarrollo de la FPB<sup>56</sup>. Es en esta última línea en la que se enmarca el trabajo de campo que presentamos. La disposición de los recursos que ofrece un proyecto de estas características nos permitió abordar como muestra todo el universo de organizaciones educativas que implantaron FPB y PFCB en la ciudad de Valencia. Los plazos del proyecto y los de la propia investigación nos llevaron a concretarlo durante el tercer trimestre del primer curso de implantación de los programas (2014-15) y el primer trimestre del siguiente curso (2015-16).

---

<sup>55</sup> La referencia del proyecto es: LLP-LDV-TOI-2013-LT-0125. <http://sodapprent.eu/es/>

<sup>56</sup> Ampliamos más información sobre los resultados del proyecto en: Abiétar López, M., Navas Saurin, A. A., Marhuenda Fluixá, F., y Salvà Mut, F. (2017) y en Marhuenda Fluixá, F., Salvà Mut, F., Navas Saurin, A. A., y Abiétar López, M. (2015).

Teniendo como muestra inicial todas las organizaciones a partir de la base de datos realizada con las organizaciones autorizadas a impartir estas enseñanzas, se estableció contacto con ellas en dos momentos. Primero, en el tercer trimestre del curso 2014-15, inicialmente mediante una carta de presentación del proyecto en la que se explicaba su concreción en el estudio de la FPB y de los PFCB y posteriormente contactando por teléfono para confirmar su interés por participar en el proyecto y acordar las fechas para la realización de las entrevistas y el pase de cuestionarios. En segundo lugar, y con el objetivo de ampliar la muestra, a principios del curso 2015-16 se realizó una segunda fase de contactos. En este aspecto, 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 el trabajo de campo a este segundo momento.

El hecho de que hubiera dos momentos de realización de entrevistas y pase de cuestionarios implicó algunos cambios que cabe tener en cuenta por lo que respecta a los datos obtenidos. En relación a las entrevistas, los cambios legislativos modificaron la situación de los programas en el marco del sistema educativo. La modificación más significativa remite a la ya mencionada disposición transitoria que regulaba la posibilidad de obtención del graduado en ESO para las dos primeras promociones de estudiantes de FPB que finalizaran con éxito el programa. Aunque esta medida es transitoria y no modifica las características esenciales del programa, sí que pudo alterar en cierta medida las respuestas en relación a los itinerarios futuros del alumnado.

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. Así, en las organizaciones visitadas en el tercer trimestre, el índice de absentismo o de abandono era mayor que en las visitadas en la segunda fase, a principios del siguiente curso. En otro sentido, es posible pensar también en una variación en las respuestas del alumnado en base a su conocimiento del programa, mayor en el caso de quien contestara a final de curso.

Detallando ya la muestra, las organizaciones que finalmente participaron en este trabajo de campo fueron 24. En la primera fase se realizaron entrevistas en 14 organizaciones y en la segunda, en 10, tal y como recogemos en la tabla 18.

Tabla 18: Número de organizaciones participantes en la investigación

	<b>IES</b>	<b>CIPFP</b>	<b>CP</b>	<b>CPFP</b>	<b>Entidades</b>	<b>Total</b>
<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 entrevistó a personal del equipo directivo, orientador y docente que tuvieran relación profesional con los programas. El total de personas entrevistadas, que

suma 65, quedó distribuido en las dos fases del trabajo de campo tal y como muestran la tabla 19 y la tabla 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
Equipo directivo	7	1	2	2	0	12
Equipo orientador	7	1	3	0	0	11
Equipo docente	6	1	3	2	1	13
<b>Total</b>	20	3	8	4	1	<b>36</b>

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
Equipo directivo	3	1	1	0	4	9
Equipo orientador	2	1	2	0	3	8
Equipo docente	3	1	2	0	6	12
<b>Total</b>	8	3	5	0	13	<b>29</b>

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
Primera fase	52	0	29	20	7	108
Segunda fase	43	25	37	0	27	132
<b>Total</b>	95	25	66	20	34	<b>240</b>

Fuente: Elaboración propia

En conjunto, la muestra final incluyendo las dos fases y los dos métodos utilizados es la presentada en la tabla 22. En ella diferenciamos también el programa que impartía cada una de las organizaciones, cuyo nombre hemos anonimizado.

Tabla 22: Definición de la muestra

Programa	Tipo de organización	Entrevistas			Cuestionarios
		Equipo directivo	Equipo orientador	Equipo docente	
1_FP	IES	1	1	0	9
2_FP	IES	1	1	1	13
3_FP	IES	1	1	1	7
4_FP	IES	1	1	1	10
5_FP	IES	1	0	1	0

6_FPFB	IES	1	1	1	0
7_FPFB	IES	1	1	1	0
8_FPFB	IES	1	1	1	32
9_FPFB	IES	1	1	1	0
10_FPFB	CIPFP	1	1	1	0
11_FPFB	CP	0	1	1	10
12_FPFB	CP	1	1	1	9
13_FPFB	CP	0	1	1	21
14_FPFB	CPFP	1	0	1	8
15_FPFB	CPFP	1	0	1	12
16_FPFB	CP	1	1	1	16
17_FPFB	CP	1	1	1	10
1_PFCB	Entidad	0	0	1	7
2_PFCB	Entidad	1	1	1	7
3_PFCB	Entidad	1	1	2	13
4_PFCB	Entidad	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
		21	19	25	240

Fuente: Elaboración propia

En total, obtuvimos 65 entrevistas y 240 cuestionarios. El proceso de análisis seguido se centró principalmente en las entrevistas puesto que el objetivo principal remite a 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 de los textos obtenidos en las entrevistas se orienta a la descripción de las realizaciones educativas en los programas de FPB y de PFCB y los procesos de selección que de ellas se derivan. De esta manera, es una aproximación estratégica e intencional desde una perspectiva teórica que nos ha permitido realizar una estructura previa de la realidad a la que remiten las personas entrevistadas y nos ha dado una clave inicial para la lectura e interpretación de los textos.

En el proceso de análisis optamos por hacer una primera aproximación a las entrevistas transcritas mediante los códigos generados a partir de los elementos que fundamentan la perspectiva

teórica. Así, si bien el análisis se dirige principalmente a la descripción de las realizaciones educativas y a los itinerarios producidos en estos programas, el conjunto de códigos nos ha permitido abarcar más elementos para la comprensión de los discursos sobre estos programas. Inicialmente diferenciamos tres familias de códigos:

- 1) La primera familia corresponde al marco teórico de las transiciones. Así pues, 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. Aunque estos códigos remiten principalmente al recorrido en el sistema educativo, incluyen también referencias relativas al itinerario personal, familiar y social del alumnado.
- 2) La segunda familia remite a la descripción de elementos de la práctica pedagógica 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, se incluyen referencias al contexto regulador mediante códigos que remiten a las reglas jerárquicas (relación estudiantes-estudiantes y docentes-estudiantes) y a la relación entre espacios (Morais y Neves, 2011).
- 3) La tercera familia de códigos agrupa los elementos teóricos referidos a la selección. Es decir, agrupa las referencias que delimitan las categorías de los agentes y los discursos en torno a las realizaciones educativas en estos programas. 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, relativa ésta última a los programas y a la legislación que los regula.

Tras codificar un primer grupo de entrevistas con estas familias de códigos surgieron nuevos códigos que permitían especificar o ampliar algunas de las cuestiones que las personas entrevistadas destacaban como relevantes y que no habían sido contempladas en los códigos iniciales. Esta especificación dio lugar a «subcódigos», que detallaban códigos planteados a partir del marco teórico, como por ejemplo las referencias al programa informático ITACA, y también a códigos nuevos. El ejemplo más significativo de un código nuevo es el de «familia profesional», que recoge las múltiples referencias realizadas a la familia en la que se inscribe cada programa y que no había sido considerado inicialmente. La relevancia dada en los discursos a este aspecto 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 a replantear algunos de los aspectos teóricos.

Teniendo ya todos los códigos, codificamos y analizamos las entrevistas disponibles. Con la finalidad de facilitar este proceso y la posterior agrupación y recuperación de códigos y citas, utilizamos el programa Atlas-ti en su versión 1.0.43 para Mac Os X. En la organización de los documentos, diferenciamos el programa al que se referían las entrevistas (FPB o PFCB) y realizamos subgrupos en base al tipo de organizaciones y a su titularidad.

Los cuestionarios fueron analizados descriptivamente utilizando el programa SPSS en su versión 22.0.1. para Mac Os X. Como presentamos en el siguiente apartado, el análisis de los cuestionarios se ha centrado en una descripción del alumnado, de su situación personal, familiar y educativa, así como de sus expectativas respecto a su itinerario futuro y a los programas que cursan.

En síntesis, esta primera sección nos ha permitido profundizar en el proceso de desarrollo de la FP de base en un territorio específico, concretamente en Valencia. De este modo, la descripción del proceso de implantación y de la oferta educativa disponible en este nivel de FP nos ha posibilitado detallar de manera contextualizada el universo muestral desde el que hemos obtenido los datos para el análisis, cuyos resultados presentamos en las dos siguientes secciones.

### **3.2. LOS Y LAS JÓVENES DE FP DE BASE**

Vamos a comenzar la presentación de los resultados exponiendo la información obtenida mediante los cuestionarios pasados a jóvenes de FPB y de PFCB sobre su situación personal y familiar, su visión de los programas y sus expectativas sobre su futuro educativo y profesional. En la estrategia metodológica de esta investigación, estos cuestionarios constituyen un método complementario a las entrevistas cuyo análisis fundamenta las realizaciones que presentamos en la siguiente sección de este capítulo. Complementario en cuanto que permite conocer desde las respuestas del propio alumnado su situación a nivel personal y familiar y los itinerarios futuros que se plantean tras cursar los programas<sup>57</sup>. De este modo, consideramos que presentar esta aproximación desde la perspectiva del alumnado es un punto de partida interesante para pasar luego a la perspectiva de los y las profesionales sobre los y las jóvenes y sobre la FP de base.

En la presentación de estos resultados, vamos a seguir el orden del propio cuestionario: comenzaremos con una aproximación a la situación personal y familiar del estudiantado para pasar luego a describir brevemente su itinerario educativo hecho. Todo esto nos da un perfil del alumnado que se puede contrastar con el perfil legislativo descrito en la sección previa. Después, 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. Como veremos al presentar los datos obtenidos en las entrevistas, estas dos últimas cuestiones son clave para los y las profesionales en la intermediación desde los programas. Por tanto, tener la visión del alumnado nos permite comparar ambos puntos de vista.

Antes de pasar a la presentación de estos datos, queremos señalar que hemos optado por presentarlos diferenciando los resultados de los programas de FPB de los de PFCB. Tal y como hemos visto previamente, a pesar de que ambos están situados en el nivel básico de FP, el perfil del alumnado, los requisitos de entrada, los contenidos curriculares y, sobre todo, las posibilidades de

---

<sup>57</sup> Una primera explotación de estos datos se presentó en: Abiétar López, M., Navas Saurin, A.A., Marhuenda Fluixá, F., y Salvà Mut, .F. (2017).

continuidad que ofrecen los posiciona diferencialmente en la estructura educativa. Así pues, aunque en las respuestas encontramos tendencias similares, es significativo valorar las diferencias entre programas para ver cómo puede influir su organización y estructura en las expectativas de los/as jóvenes. De los 240 cuestionarios obtenidos, 168 corresponden a FPB y 72 a PFCB, diferencia que corresponde a la propia distribución de los programas en el conjunto de la oferta educativa. De hecho, como hemos especificado al presentar la muestra de la investigación, hemos recogido información en 17 organizaciones que imparten FPB y 7 de PFCB.

### 3.2.1. Situación personal y familiar

Comenzamos la descripción del alumnado refiriéndonos a su situación personal. En base a las respuestas obtenidas, podemos afirmar que el perfil del alumnado difiere en cierta medida en FPB y en PFCB. En primer lugar, en relación a la edad y teniendo en cuenta los respectivos requisitos de entrada, vemos que varía ligeramente entre un programa y otro (tabla 23). Así pues, mientras que el 80,6% del alumnado de FPB ha nacido en los años 1998 ó 1999, lo que supone que tenían entre 16 y 17 años en el momento de realización del trabajo de campo; en PFCB hay una mayor distribución entre 1999, 1998, 1997 e incluso 1996. Asimismo, considerando que no hay ningún estudiante en PFCB nacido en el 2000 y, sin embargo, sí hay una representación mínima de nacidos en 1994 y 1995, podemos comprobar que, tal y como se deduce de la norma, el alumnado de PFCB es mayor que el de FPB. Esto, como hemos comentado previamente, dificulta que el estudiantado de los primeros programas pueda acceder a los segundos al ser la edad de acceso preferente en FPB de 16 a 17 años y considerando la edad de entrada a los PFCB y el año de duración de estos programas.

Tabla 23: Año de nacimiento del alumnado de PFCB y FPB

	<b>PFCB</b>	<b>FPB</b>
<b>1994</b>	2,9%	0,6%
<b>1995</b>	2,9%	1,3%
<b>1996</b>	14,3%	0,6%
<b>1997</b>	27,1%	11,9%
<b>1998</b>	25,7%	37,5%
<b>1999</b>	27,1%	43,1%
<b>2000</b>	-	5%

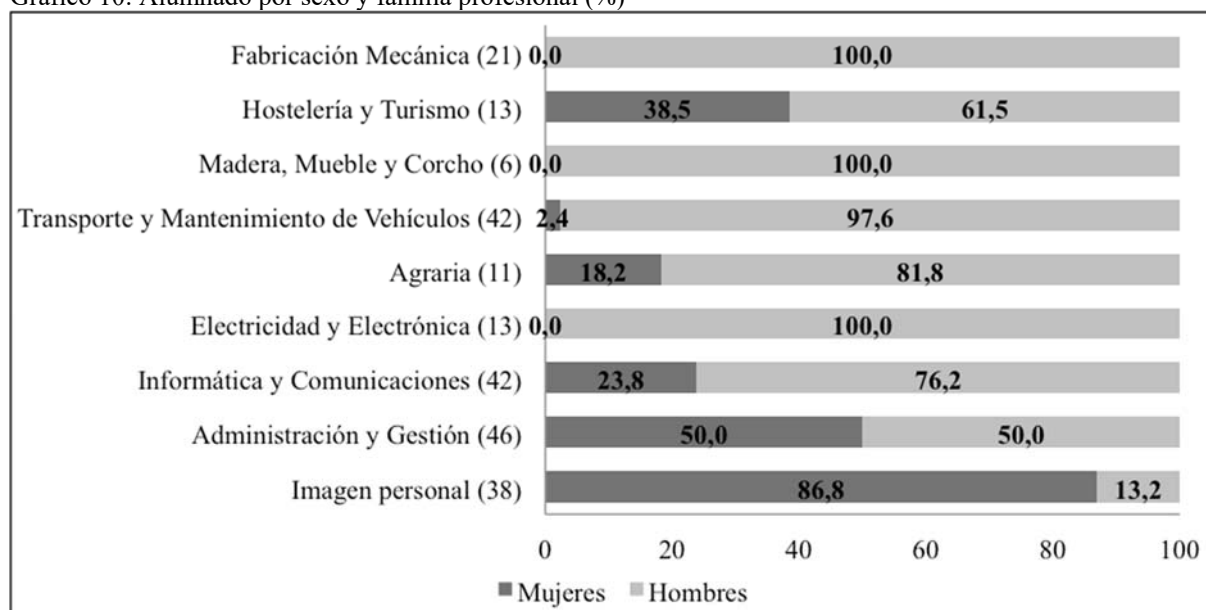
Fuente: Elaboración propia

El alumnado de FP base lo conforman en su mayoría chicos: el 68,8% del total son varones. Si concretamos en cada programa, esta cifra desciende al 65,5% en FPB y asciende al 76,4% en PFCB. Consideramos que esta diferencia puede fundamentarse en el contenido diferencial que ofrecen los programas. Así, la concreción de la descripción del alumnado por sexo y familia profesional nos muestra una clara diferenciación en la configuración de los grupos en base al contenido. En este



sentido, en el gráfico 10 recogemos la distribución del alumnado por sexo y familia profesional del total de la muestra obtenida. Para situar los porcentajes en las cifras de la muestra, al lado del nombre de cada familia profesional hemos incluido el número total de estudiantes que respondieron a esta pregunta en cada programa.

Gráfico 10: Alumnado por sexo y familia profesional (%)



Fuente: Elaboración propia

Tal y como muestra el gráfico, hay tres familias profesionales en las que únicamente hay alumnos: Fabricación Mecánica; Madera, Mueble y Corcho y Electricidad y Electrónica. En la misma línea, Transporte y Mantenimiento de Vehículos cuenta sólo con 1 alumna del total de 42 estudiantes. La predominancia de chicos sólo varía en dos familias profesionales: en los programas de Imagen personal, que son los únicos en los que hay una mayoría de chicas (33 chicas y 5 chicos) y en los de Administración y Gestión, en los que hay una distribución equivalente de chicos y chicas. Por tanto, consideramos que la muestra de la que disponemos (232 estudiantes contestaron a esta pregunta) reproduce el sesgo de sexo de los ámbitos profesionales en los que se sitúan los programas. En este sentido, vemos que aunque en términos absolutos (como hemos visto en la sección previa) la mayor parte de la oferta corresponda a la familia de Administración y Gestión, donde hay una distribución de sexos al 50%, las profesiones para las que se prepara al alumnado se sitúan en mayor medida en espacios profesionales tradicionalmente masculinos.

Esta aparente «masculinización» de la FP de base puede ponerse en relación con las cifras relativas al fracaso escolar, que recogen a la población real («real» en términos de Merino et al., 2006) de estos programas. Si tomamos como referencia las cifras del alumnado que no graduó en la ciudad de Valencia en los últimos cinco años (tabla 24), los datos muestran el porcentaje de varones que no

promocionan es mayor que el de mujeres. Una tendencia que se mantiene en los datos históricos sobre fracaso escolar tanto a nivel de Comunidad Valenciana como del conjunto del Estado español.

Tabla 24: Promoción de nivel (4ºESO) según sexo en la ciudad de Valencia

	Evaluaciones			Porcentaje que promociona		
	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
<b>4.º ESO (2014-15)</b>	5.695	2.848	2.847	80,6	77,0	84,1
<b>4.º ESO (2013-14)</b>	5.292	2.606	2.686	77,7	75,8	79,6
<b>4.º ESO (2012-13)</b>	5.829	2.792	3.037	77,2	73,9	80,3
<b>4.º ESO (2011-12)</b>	6.069	2.895	3.174	80,1	78,2	81,9
<b>4.º ESO (2010-11)</b>	6.094	2.893	3.201	81,7	79,1	84,0

Fuente: Elaboración a partir de los datos de *Conselleria de Educació, Investigació, Cultura y Deporte*. Oficina de Estadística. Ayuntamiento de Valencia

De este modo, si los programas de FP de base se dirigen al alumnado que no gradúa en ESO, la oferta que se despliega responde a una interpretación de sus necesidades en la que se considera el sexo y las características de determinados espacios profesionales. En otro sentido, esta relación reforzaría el «uso» de los programas de FP de base como medidas frente al fracaso escolar y no tanto como programas pensados para el inicio de una carrera en la vía de FP.

Por lo que respecta al lugar de nacimiento, el 68,8% del total (FPB y PFCB) ha nacido en España, mientras que el resto queda repartido principalmente entre países de América Latina y Europa del Este. En este aspecto hay una sobrerrepresentación de alumnado extranjero en estos programas, ya que según los datos de la Oficina de Estadística del Ayuntamiento de Valencia, en el curso 2014-15 el 12,4% del total de alumnado en ESO tenía nacionalidad extranjera. Si concretamos en cada uno de los programas, los datos indican que un 62,5% del alumnado de PFCB ha nacido en España, mientras que en FPB esta cifra se incrementa al 71,4%. En PFCB el segundo país más representado es Bolivia (8,3%) y el tercero, Pakistán (6,9%); mientras que en FPB son Ecuador (5,4%) y Bolivia (4,8%).

En el caso del alumnado no nacido en España, la edad de llegada al país es bastante heterogénea. Dada la falta de respuestas en esta pregunta, los datos son poco representativos de la propia muestra. En FPB hay cierta concentración de la edad de llegada en los 8 y los 10 años, es decir, en la etapa de Educación Primaria; mientras que en PFCB es en los 12 y 13 años, etapa de ESO, y en los 17, casos en los que el programa es su primera experiencia educativa en el país. En los dos programas hay, además, cierta concentración de la edad de llegada en los primeros años de vida: a los 2 años en FPB y a los 3 en PFCB, previo en ambos casos a la edad de escolarización obligatoria.

En la descripción de la situación familiar hemos optado por centrarnos en tres indicadores: el país de nacimiento, la situación laboral y el nivel de estudios máximo de madre y padre. Es significativo que en estas respuestas haya un importante número de cuestionarios en los que hay información relativa únicamente a un progenitor, lo que por diferentes causas (divorcio, abandono, fallecimiento) describe aparentemente una estructura familiar principalmente monomarental. Por lo

que respecta al número de hermanos/as, en el caso de FPB, el 50% tiene uno/a, el 17,3%, dos y el 14,9%, ninguno. En el caso de PFCB, el 36,1% tiene uno/a, el 25%, dos y el siguiente porcentaje (13,9%) representa tanto a aquellos que tienen tres como a los que tienen cuatro. Por lo tanto, en PFCB hay más situaciones de familias numerosas que en FPB.

Concretando la situación de los progenitores: en FPB, el 68,5% de las madres ha nacido en España, mientras que en PFCB esta cifra desciende al 59,7%. Los siguientes países más representados son Bolivia (4,8%) y Rumanía (3,0%) en FPB y Bolivia y Pakistán (6,9% cada uno) en PFCB. En el caso de los padres, los países más representados en FPB son también España (65,5%), Bolivia (4,2%) y Rumanía (3,6%). En PFCB, el 56,9% ha nacido en España, el 8,3% en Bolivia y el 5,6 en Pakistán.

La situación laboral es ya más heterogénea (tabla 25). En el caso de las madres de alumnado de FPB, el 58,3% del total trabaja por cuenta propia (20,2%) o por cuenta ajena (38,1%). El tercer porcentaje más elevado (11,3%) remite tanto a tareas de la casa como a aquellas situaciones en las que el alumnado ha señalado más de una opción. En PFCB, la cifra más elevada corresponde a tareas de la casa (29,2%), seguida de trabajo por cuenta ajena (25%) y trabajo por cuenta propia (13,9%).

Tabla 25: Situación laboral de la madre

	<b>FPB</b>	<b>PFCB</b>
<b>Trabaja por cuenta propia</b>	20,2%	13,9%
<b>Trabaja por cuenta ajena</b>	38,1%	25%
<b>Está en el paro</b>	10,1%	6,9%
<b>Es pensionista</b>	2,4%	1,4%
<b>Tiene un trabajo no remunerado</b>	1,2%	5,6%
<b>Está jubilada</b>	1,8%	0%
<b>Tareas de la casa</b>	11,3%	29,2%
<b>Más de una opción</b>	11,3%	12,5%
<b>En blanco</b>	3,6%	5,6%

Fuente: Elaboración propia

En el caso de los padres (tabla 26), donde en ambos programas hay más respuestas en blanco, las respuestas se concentran en el trabajo por cuenta ajena (42,3% en FPB y 37,5% en PFCB) y por cuenta propia (20,8% en FPB y 19,4%). En este caso, las tareas de la casa tienen muy poca representación, siendo ésta una actividad que recae fundamentalmente en las madres. Por lo demás, la distribución es muy similar en ambos programas, pudiendo ser destacable que hay algo más de situaciones de paro en PFCB que en FPB (15,3% frente a 11,3%), cifras que superan la situación de paro de las madres.

Tabla 26. Situación laboral del padre

	<b>FPB</b>	<b>PFCB</b>
<b>Trabaja por cuenta propia</b>	20,8%	19,4%
<b>Trabaja por cuenta ajena</b>	42,3%	37,5%
<b>Está en el paro</b>	11,3%	15,3%
<b>Es pensionista</b>	3,6%	4,2%
<b>Tiene un trabajo no remunerado</b>	0%	0%
<b>Está jubilado</b>	3%	2,8%
<b>Tareas de la casa</b>	0,6%	0%
<b>Más de una opción</b>	2,4%	2,8%
<b>En blanco</b>	16,1%	18,1%

Fuente: Elaboración propia

Por lo que respecta al nivel de estudios máximo de la madre (tabla 27), en PFCB hay una concentración en los primeros niveles formativos: Sin Estudios (22,2%), Estudios Primarios (22,2%) y Estudios Secundarios Obligatorios (26,4%) conforman el 70,8% del total de la muestra. La siguiente etapa (Estudios Secundarios Postobligatorios) supone el 15,3% del total. En FPB hay un aumento del nivel formativo de las madres: la población sin estudios desciende al 7,7%, Estudios Primarios supone el 19,6%, Estudios Secundarios Obligatorios, también el 19,6% y Estudios Secundarios Postobligatorios, el 17,3%. En los siguientes niveles formativos el porcentaje es mayor en FPB que en PFCB, con la excepción de Estudios Universitarios de Postgrado, que abarca un 4,2% en PFCB frente al 1,2% de FPB.

Tabla 27: Nivel de estudios máximo de la madre

	<b>PFCB</b>	<b>FPB</b>
<b>Sin estudios</b>	22,2%	7,7%
<b>Estudios primarios EGB</b>	22,2%	19,6%
<b>Estudios Secundarios Obligatorios ESO</b>	26,4%	19,6%
<b>Estudios Secundarios postobligatorios (BUP,COU,BACH)</b>	15,3%	17,3%
<b>Estudios Profesionales de nivel medio</b>	1,4%	6%
<b>Estudios Profesionales de nivel superior</b>	1,4%	8,9%
<b>Diplomatura</b>	2,8%	3,6%
<b>Licenciatura/Grado</b>	0%	3,6%
<b>Estudios universitarios de Postgrado (Máster, Doctorado)</b>	4,2%	1,2%
<b>En blanco</b>	4,2%	11,9%
<b>Más de una opción</b>	0%	0,6%

Fuente: Elaboración propia

El nivel educativo máximo de los padres (tabla 28) tiene una distribución similar contando, como ocurre con otros indicadores, con más de un 22% de respuestas en blanco. Así pues, hay una mayor concentración en los primeros niveles educativos. Al igual que en el caso de las madres, hay también un mayor porcentaje de padres sin estudios en PFCB (11,3%) que en FPB (5,4%). Esta

diferencia en el nivel educativo se mantiene en el nivel de Estudios Primarios, donde hay más representación en FPB que en PFCB. En Estudios Secundarios Obligatorios los porcentajes son prácticamente iguales: 21,1% en PFCB y 21,6% en FPB. La tendencia en la diferencia de nivel educativo se altera en los Estudios Secundarios Postobligatorios, donde el porcentaje de PFCB prácticamente duplica el de FPB (18,3% frente al 9,6%). En Estudios Profesionales de nivel medio y nivel superior, así como en Licenciatura, el porcentaje de FPB supera al de PFCB, mientras que la situación se invierte en Diplomatura y por unas décimas, en Estudios de Postgrado.

Tabla 28: Nivel de estudios máximo del padre

	<b>PFCB</b>	<b>FPB</b>
<b>Sin estudios</b>	11,3%	5,4%
<b>Estudios Primarios (EGB)</b>	15,5%	24%
<b>Estudios Secundarios Obligatorios (ESO)</b>	21,1%	21,6%
<b>Estudios Secundarios postobligatorios (BUP,COU,BACH)</b>	18,3%	9,6%
<b>Estudios Profesionales de nivel medio</b>	1,4%	3,6%
<b>Estudios Profesionales de nivel superior</b>	4,2%	6%
<b>Diplomatura</b>	2,8%	1,2%
<b>Licenciatura/Grado</b>	0%	3%
<b>Estudios universitarios de Postgrado (Máster, Doctorado)</b>	2,8%	2,4%
<b>En blanco</b>	22,5%	22,2%
<b>Más de una opción</b>	0%	1,2%

Fuente: Elaboración propia

La lectura en conjunto de los datos nos lleva a ver situaciones familiares no muy diferentes entre FPB y PFCB. El aspecto más notable por lo que a situación familiar se refiere es la diferencia en el número de respuestas relativas a las madres y a los padres, reforzando esto la predominancia de estructuras familiares monomarentales o donde el padre biológico no forma parte actualmente del núcleo familiar.

Por lo que respecta al trabajo, en ambos casos hay más progenitores empleados/as en diversas situaciones que en el paro, aunque sí es cierto que esta cifra es significativamente mayor en el caso de los padres de PFCB. En este sentido, podríamos pensar que en las familias de PFCB puede haber situaciones económicas más complicadas que en FPB, aunque esta afirmación requeriría de un estudio más exhaustivo de las diversas situaciones familiares.

En esta misma línea, el indicador del nivel de estudios muestra una concentración en los niveles básicos, primarios y secundarios del sistema educativo. Si retomamos los datos presentados al describir la situación educativa de la ciudad de Valencia (apartado 3.1.3), la información relativa a la media de la ciudad en el indicador de nivel de estudios realizados muestra una concentración en la etapa de Educación Primaria (12,3% del total) y Educación Secundaria (24,2% correspondía a ESO, EGB o Bachiller Elemental y 15,8% a Bachiller Superior). En este sentido, la situación educativa de

las familias no se aleja de la media de la ciudad. Por supuesto, la concreción en los diferentes distritos, con las variaciones existentes en su configuración educativa, nos permitiría ver diferencias en este indicador, también en el relativo a la situación económica y a la tasa de paro.

### **3.2.2. El sentido de la FP en el itinerario educativo**

Pasamos ahora a concretar el itinerario educativo del alumnado descrito por él mismo. Este aspecto es relevante porque nos permitirá comparar la visión del propio alumnado con el perfil que ofrecen los y las profesionales. En este sentido, como comentaremos en la siguiente sección al presentar los discursos de las personas entrevistadas, el itinerario educativo previo de estos/as jóvenes es un elemento central en la descripción que de ellos/as hacen los equipos docentes, directivos y orientadores de las organizaciones que imparten FP de base.

Los itinerarios educativos hechos del alumnado se sitúan mayoritariamente en centros públicos. En este aspecto, el 69,6% de jóvenes de FPB y el 69,4% de PFCB cursó Educación Primaria en centros de titularidad pública. En el paso de Educación Primaria a Secundaria, un momento clave en la biografía educativa, el 53% del alumnado de FPB pasó al centro que le correspondía por zona, mientras que el 19% se mantuvo en la misma organización. Esto remite principalmente a organizaciones educativas de titularidad privada o privada concertada donde es posible cursar todos los niveles educativos. En PFCB, las cifras varían ligeramente: el 45,8% continuó en el centro correspondiente por zona y el 15,3% se mantuvo en la misma organización. El porcentaje restante recoge cambios a otros centros y, sobre todo, las situaciones del estudiantado llegado a España en la etapa de Educación Secundaria.

Uno de los criterios que definen a este alumnado a nivel legislativo y que, como veremos, está muy presente en las respuestas de los y las profesionales, es el hecho de que su itinerario previo esté marcado por situaciones educativas vinculadas al fracaso educativo. En este sentido, las respuestas relativas a las repeticiones muestran que en FPB un tercio del alumnado ha repetido un año en Secundaria y el 26,2%, más de un año. En PFCB, la cifra se mantiene en el 22,2% para ambas situaciones. Como muestran los datos (tabla 29), el 26,8% del alumnado de FPB y el 33,3% de PFCB señalan que hay más de una opción posible, lo que remite a varias repeticiones a lo largo de la escolaridad obligatoria. Por tanto, en este aspecto podemos afirmar que el estudiantado que accede a estos programas tiene un itinerario previo con situaciones de fracaso, lo que refuerza el carácter compensatorio de estos programas en el conjunto del sistema educativo.

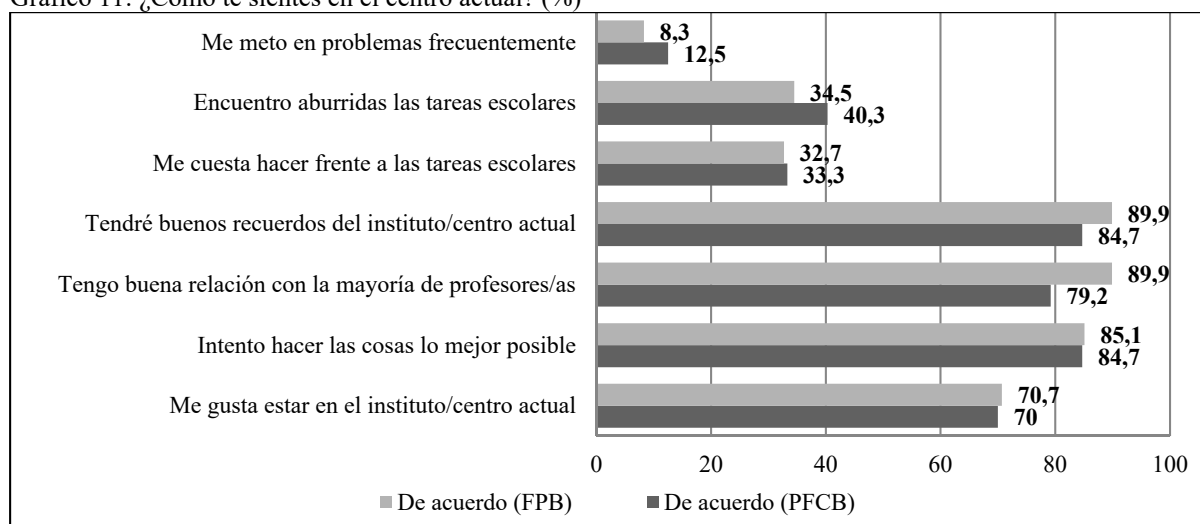
Tabla 29: Repeticiones en el itinerario educativo hecho

	PFCB	FPB
<b>Un año en Primaria</b>	8,3%	7,7%
<b>Más de un año en Primaria</b>	6,9%	1,2%
<b>Un año en Secundaria</b>	22,2%	33,3%
<b>Más de un año en Secundaria</b>	22,2%	26,2%
<b>No repite</b>	6,9%	3,6%
<b>Más de una opción</b>	33,3%	26,8%
<b>En blanco</b>	0%	1,2%

Fuente: Elaboración propia

Este itinerario educativo previo parece encontrar un cambio significativo en los contextos educativos de FP de base. Así pues, las situaciones de rechazo a lo escolar en general o, de manera más concreta, a la propia organización educativa en la que cursan los programas quedan poco representadas en las respuestas relativas a su situación en el centro actual (gráfico 11).

Gráfico 11: ¿Cómo te sientes en el centro actual? (%)



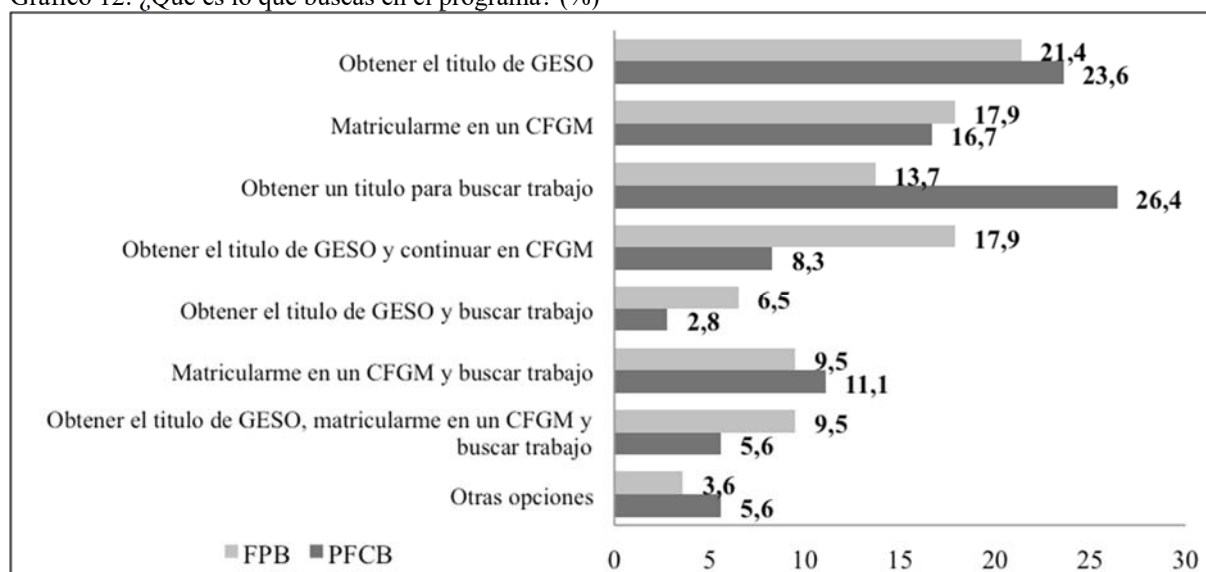
Fuente: Elaboración propia

Es destacable, en primer lugar, que la mayoría de los/as jóvenes indique que no tiene problemas en el centro, refiriéndose este aspecto fundamentalmente a cuestiones comportamentales. Por lo que respecta al ámbito académico, las respuestas visibilizan que más de un tercio del alumnado (34,5% en FPB y 40,3% en PFCB) encuentra aburridas las tareas y que el 32,7% en FPB y el 33,3% en PFCB tienen problemas para afrontarlas. En este sentido, se reforzaría la idea de itinerarios previos que arrastran dificultades escolares. Sin embargo, el 85,1% de jóvenes de FPB y el 84,7% de PFCB indican que intentan hacer las cosas lo mejor posible. Es decir, aunque tengan dificultades para asumir las tareas, no muestran desinterés hacia las mismas. Frente a estas cuestiones más académicas, y en la línea positiva de este último ítem, las respuestas del alumnado muestran que se siente bien en el centro en el que cursa FPB o PFCB. Más del 80% del alumnado indica que tendrá buenos recuerdos del centro actual y un porcentaje similar afirma tener buena relación con la mayor parte del profesorado.

Por tanto, estas respuestas alivian la idea de estos programas como contextos educativos conflictivos. Así pues, el 70,7% de alumnos/as de FPB y el 70% de PFCB señalan que les gusta estar en el centro actual.

Partiendo de esta breve descripción del itinerario previo y de la situación en la organización educativa actual, nuestro interés se dirige a conocer qué es lo que buscan los/as jóvenes en los programas. Es decir, cuál es el sentido que le dan en su itinerario educativo. De este modo, ante la pregunta: «¿Qué es lo que buscas en el programa?» (gráfico 12) las respuestas indican que el objetivo principal está vinculado a la obtención de un título con diversos fines.

Gráfico 12: ¿Qué es lo que buscas en el programa? (%)



Fuente: Elaboración propia

Si tenemos en cuenta las respuestas en las que la finalidad última es la búsqueda de trabajo, es decir, la TET, el porcentaje total en PFCB es del 45,9%, mientras que en FPB es del 39,2%. En el caso en el que la finalidad es la formación en CFGM, esto es, la TEE, el porcentaje alcanza el 25% en PFCB y el 35,8% en FPB. Con todo, habría que pensar que no son finalidades excluyentes, ya que lograr el acceso y/o la finalización del CFGM puede tener posteriormente tanto continuidad académica como profesional. Por lo tanto, consideramos que necesitaríamos profundizar más en este aspecto (en entrevistas, por ejemplo) para conocer las expectativas del alumnado tanto a corto como a largo plazo.

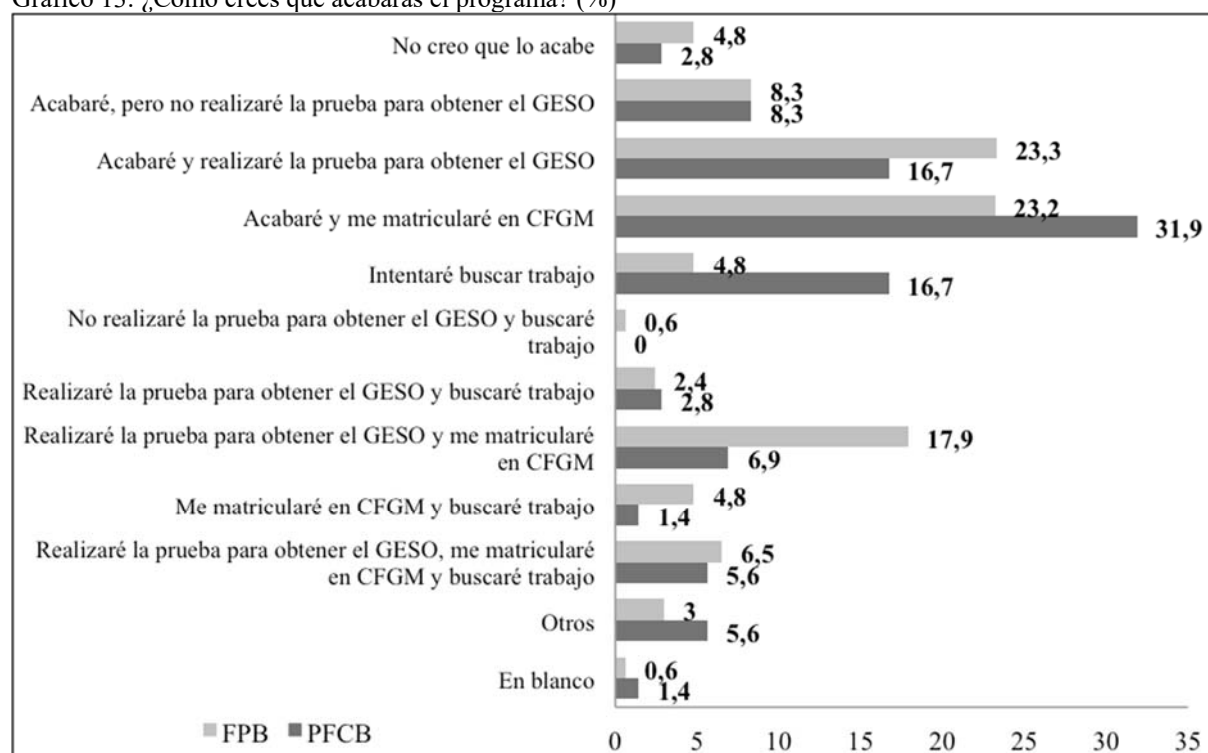
Si consideramos lo indicado en «Otras opciones», cuatro respuestas exponen en el caso de FPB el interés por continuar en un CFGS, una se dirige a obtener «el graduado normal» y otra señala que quiere «sacarse algo». A esto se suma una respuesta que manifiesta que quiere obtener un título para trabajar, otra que quiere trabajar con su hermano en un futuro y una última que escribe que no busca nada y que le obligan a estar en el programa. Es decir, seis tienen finalidades formativas y dos profesionales. En el caso de PFCB, una persona explica que quiere llegar a la Universidad, otra que quiere hacer algo y aprender y la última que no busca «nada en especial». Esta última respuesta es



importante en el conjunto de los resultados: del total de 240 respuestas, sólo dos dicen no buscar nada en el programa. Es decir, el alumnado que accede a FPB y a PFCB da un sentido al programa en su biografía, con un interés inicial que puede dirigirse tanto a la TET como a la TEE. Esto nos lleva a cuestionar, aunque sea a partir de una muestra de 240 jóvenes, la imagen que se pueda tener de estos/as jóvenes como desinteresados/as por su propio itinerario formativo y profesional. Como veremos al presentar los resultados del análisis de las entrevistas en la siguiente sección, es una imagen que se mantiene en parte de los discursos de los/as profesionales.

El sentido dado al programa viene acompañado, además, por una expectativa positiva respecto al mismo (gráfico 13): sólo el 2,8% de PFCB y el 4,8% de FPB no cree que vaya a acabar el programa. El resto, una vez considerando que sí acabarán, diversifican sus respuestas en la misma línea que en la pregunta anterior: el 16,7% de PFCB y el 23,3% de FPB creen que realizarán la prueba para la obtención del GESO, el 38,8% de PFCB y el 41,4% de FPB plantean como fin la matriculación en CFGM (TEE) y el 26,5% de PFCB y el 19,1% de FPB consideran que buscarán trabajo (TET). Con todo, como decíamos previamente, no son respuestas excluyentes, lo que de nuevo nos remitiría a la necesidad de profundizar el análisis con estos/as jóvenes para conocer sus expectativas.

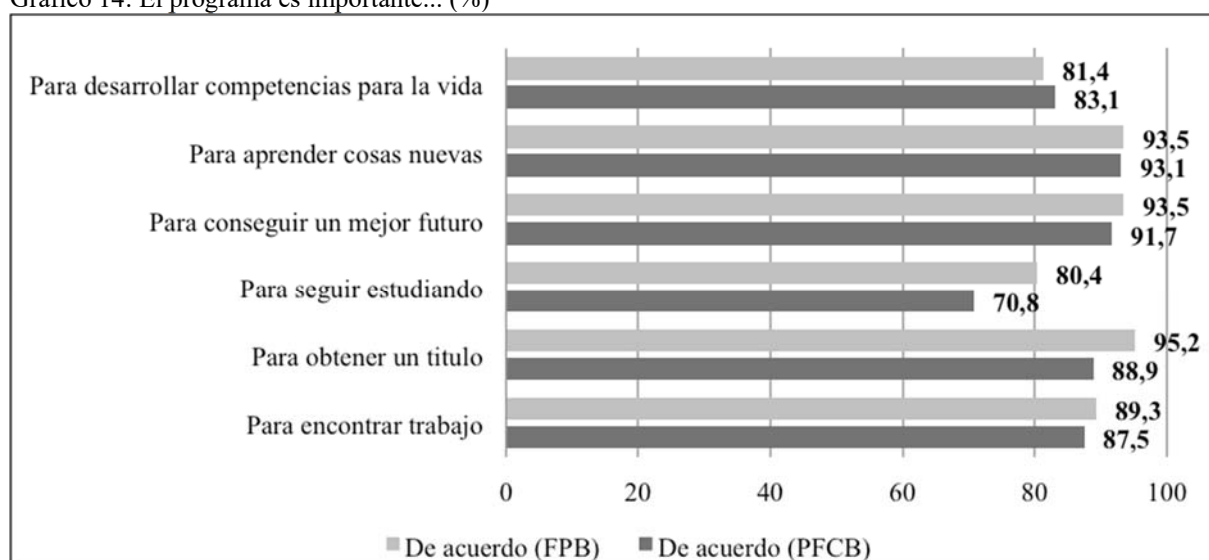
Gráfico 13: ¿Cómo crees que acabarás el programa? (%)



Fuente: Elaboración propia

Para completar esta valoración que realiza el alumnado, en el gráfico 14 recogemos las respuestas relativas a la importancia que atribuyen al programa para diversos fines.

Gráfico 14: El programa es importante... (%)



Fuente: Elaboración propia

En general, todos los porcentajes son significativamente altos, lo que muestra que el alumnado ve en conjunto que el programa es relevante para diversas finalidades. El interés por la obtención de un título se reafirma en la importancia atribuida a este fin, que alcanza el 95,2% en FPB y el 88,9% en PFCB. Por lo que respecta a seguir estudiando (TEE), el porcentaje es igualmente alto: el 80,4% en FPB y el 70,8% en PFCB. Con todo, es mayor el porcentaje de jóvenes que consideran que la FP de base es importante para encontrar un trabajo (89,3% de FPB y 87,5% de PFCB). Es decir, se prioriza el sentido profesionalizador del programa y la continuidad del itinerario en la búsqueda de un puesto de trabajo. En conjunto, el programa se considera importante para conseguir un mejor futuro, reforzando esto el que el alumnado acceda a esta formación dándole un sentido en su biografía.

En resumen, todos estos datos nos llevan a concluir que el alumnado que cursa FPB y PFCB conoce los programas y el sentido que quiere darle en su itinerario. Sin embargo, en este aspecto es también necesario referimos aquí a la prioridad dada a la obtención del graduado en ESO aun cuando la mayor parte de los cuestionarios se pasaran antes de conocer que esta posibilidad sería viable en FPB (en la disposición transitoria publicada el 20 de noviembre de 2015 comentada en la tercera sección del primer capítulo). A diferencia de lo que sucedía en los PCPI, estos/as jóvenes han de realizar una prueba para la obtención de dicho graduado, quedando la posibilidad de obtención directa enmarcada en dicha normativa. El hecho de que esta finalidad sea prioritaria nos conduce a pensar en la falta de una orientación adecuada y/o en el desconocimiento de las posibilidades y los obstáculos normativos de los programas en su regulación actual. En esta misma línea de priorización de la TEE, es destacable que la continuidad educativa que describe el alumnado encuentre su fin en CFGM, quedando los niveles superiores como opciones mínimamente representadas, hecho que puede quedar

en relación con sus experiencias educativas previas y la valoración que realizan de sus posibilidades futuras en la estructura educativa.

En el caso de la inserción laboral, las respuestas que proponen esta opción sin pasar previamente por otra formación son mínimas. Así pues, estos/as jóvenes asumen la importancia de aumentar su nivel formativo antes de proceder a la inserción laboral y en ese marco dan al programa un sentido positivo para su itinerario futuro. De esta manera, los programas de FP de base parecen ser una oportunidad en este itinerario para romper con experiencias negativas previas o situaciones de desafección escolar, una valoración que, como comentaremos en la siguiente sección, los y las profesionales comparten al valorar el desarrollo de los programas.

### **3.3. LAS REALIZACIONES EDUCATIVAS EN FP DE BASE**

En el proceso de descripción y análisis de los programas de FP de base nos hemos situado en diferentes niveles para aproximarnos a estos contextos educativos desde la perspectiva teórica que sustenta esta investigación. En el paso al nivel de la práctica pedagógica, tenemos en cuenta la relación entre el nivel de producción y reproducción (en términos bernstenianos) en torno a la producción de identidad pedagógica en contextos educativos específicos. De este modo, la exposición del contexto socioeconómico y de los cambios en el espacio laboral del primer capítulo enmarcan el proceso de transición profesional de estos/as jóvenes. Esto es, son principios dominantes que fundamentan la producción y reproducción del discurso pedagógico. Así pues, el análisis de los contextos específicos queda en relación con la flexibilización e individualización del proceso de transición, la precarización de la situación laboral, la desestandarización de las transiciones y la orientación al déficit que definen la *nueva* cuestión social, esto es, el marco sociolaboral actual. En el mismo sentido, la reafirmación de estos programas como una política de inserción nos permite aproximarnos al análisis de las realizaciones educativas teniendo en cuenta los itinerarios futuros, las carreras profesionales que ofrecen a su alumnado.

De esta manera, desde la descripción del contexto socioeconómico que enmarca los programas y su análisis desde la normativa que lo regula, pasamos ahora a la concreción de las realizaciones educativas en FP de base. Así, en este apartado presentamos los resultados del análisis de las entrevistas obtenidas en el trabajo de campo describiendo las realizaciones educativas y sus concreciones en la práctica pedagógica que tienen como efecto la producción social de itinerarios. Aunque asumimos que todas estas realizaciones se ubican en la estructura que delimita la FP de base como política de inserción, consideramos que hay posibles diferencias entre las realizaciones por la posibilidad recontextualizadora del discurso pedagógico. Partiendo de esta diferencia posible, vamos a organizar la exposición de resultados teniendo en cuenta dos elementos. En primer lugar, estructuramos las realizaciones educativas a partir de las tres dimensiones de la selección (Graizer,

Navas y Bernad, 2016) en combinación con la propuesta de Jacinto (1998), tal y como hemos explicado en el segundo capítulo. Recordemos que estas dimensiones son: incorporación (la entrada a los programas), formación (relativa a los criterios de diferenciación y a la práctica pedagógica en el aula) e intermediación (en relación con la identidad pedagógica y las expectativas de carrera profesional).

En segundo lugar, para cada una de las dimensiones hemos optado por diferenciar las realizaciones en base a la orientación que dan a la carrera profesional del alumnado. En este sentido, las organizamos como orientadas a la inserción y orientadas a la integración, si bien somos conscientes de que el marco compartido es el de la inserción. Consideramos que las orientadas a la inserción son las que mantienen al alumnado en una zona de vulnerabilidad con riesgo de exclusión siguiendo el carácter de inserción de este nivel educativo que facilita su instalación en la precariedad. Las orientadas a la integración son aquellas que promueven el cambio, el paso a una zona de integración fomentando principalmente la recuperación educativa y la profesionalización de la carrera.

En la descripción de las realizaciones de cada una de las dimensiones comenzamos con elementos comunes entre las orientadas a la inserción y las orientadas a la integración. En este aspecto, aunque las realizaciones puedan tener un sentido u otro, consideramos que hay aproximaciones a la selección que son comunes, discursos compartidos que nos llevan a destacar la influencia que tiene la estructura en la práctica pedagógica en los contextos específicos. Las características de los programas establecen unas fronteras, unas posibilidades y unas limitaciones en las que los agentes tienen capacidad de acción que desarrollan en un sentido u otro.

Por último, cabe señalar que de las entrevistas a las descripciones que aquí presentamos 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 las organizaciones y prácticas que nos han llevado a diferenciar realizaciones. Por tanto, categorías teóricas fundamentadas en las respuestas de los/as profesionales en relación a la selección en la práctica pedagógica. Las únicas referencias directas corresponden a los extractos de las entrevistas citados a modo de ejemplo de las realizaciones. En ellos, hemos optado por mantener la codificación resultante del programa Atlas.ti para anonimizar los textos. Tras cada cita se incluye la indicación [XX:XX] en la que el primer número señala el número de entrevista en el conjunto de los documentos y el segundo, el número de cita en la propia entrevista. Además, incluimos la referencia al número de organización, el programa que imparte (FPB o PFCB) y la función de la persona entrevistada, tal y como queda organizado en el programa informático.

### **3.3.1. La incorporación a la FP de base**

El proceso de transición profesional es clave en la biografía de las personas por lo que conlleva de posicionamiento en el orden laboral y social. El recorrido en el sistema educativo y la situación de egreso tiene una relevancia fundamental en dicho proceso dada la correspondencia entre el nivel educativo alcanzado y los itinerarios posibles. Es decir, dada la relevancia que tiene el itinerario educativo hecho en el despliegue de itinerarios futuros.

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 nuestro, que clasifica fuertemente al alumnado y especialmente a aquel en riesgo de exclusión educativa. Entendemos aquí clasificación como 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 en la vida social. En este aspecto, como hemos propuesto al analizar el marco legal de los programas, consideramos que aunque el sistema educativo español no sea selectivo, como sí lo son los de, entre otros, Austria, Bélgica o Alemania (Green, Leney y Wolf, 2010), el nivel de FP de base representa una vía de segregación. Como proponen 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 fracaso educativo– se aproxima más a la consolidación de una vía segregadora que a una medida comprensiva. Representa la estructura estratificada de un sistema educativo que se adecua a la segmentación del mercado de trabajo en el proceso de transición. De esta manera, estos programas son una política de inserción en el marco de un sistema con sentido de política de integración. Esto es, escenifican un reducto de inserción en un espacio de integración. Así, tienen una posición formal en el sistema y una finalidad normativa que contrasta con el desarrollo y las posibilidades reales de los programas y consecuentemente, del alumnado que los cursa. Su incorporación en los IES, tendencia que seguían los últimos PGS y 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 su carácter de inserción. La entrada a esta formación se anticipa con la derivación desde ESO y se hace real en el inicio del curso. De este modo, no supone un sobresalto en el itinerario del alumnado, sino más bien la confirmación de un proceso de clasificación que se ha ido evidenciando previamente en un itinerario educativo marcado por las posibles repeticiones, cambios de centros y, en general, situaciones relacionadas con el fracaso

educativo. En este aspecto, cabe recordar que la entrada tiene como requisito la derivación desde la organización educativa de origen. El propio concepto «derivación», utilizado de manera generalizada por los/as profesionales, denota la separación que supone el proceso. Éste implica la focalización en una población en base a las carencias educativas conducentes a la derivación: la no obtención del graduado en ESO 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, aunque la realidad diste de estos objetivos.

Como hemos visto al analizar el marco legal de estos programas, esta discriminación de estudiantes para la incorporación se basa en dos elementos: el itinerario educativo hecho y la edad. Por lo que respecta a la edad, además del baremo que ya hemos comentado, cabe destacar una cuestión significativa: la normativa marca el momento en el que el alumnado «ha de fracasar» para optar al acceso a estos programas, una cuestión que los y las profesionales señalan como motivo de exclusión.

De hecho, el año pasado se quedaron fuera dos chavales nuestros. De nuestro propio colegio, se quedaron fuera de nuestro programa y hubo uno que ni siquiera pudimos 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 esta manera, la condición de acceso ligada a la edad es motivo de inclusión y, por tanto, también de exclusión del alumnado que fracasa en diferentes momentos de su itinerario. Cabría pensar en las medidas educativas disponibles para estos/as jóvenes que fracasan «más tarde» si uno de los objetivos del sistema educativo es realmente la reducción del abandono educativo temprano.

Pasamos ya a la exposición de las realizaciones presentando primero los descriptores comunes que muestran cómo el marco de política de inserción incide en la aproximación de los/as profesionales a los programas más allá de su orientación a la inserción o a la integración. El descriptor más relevante en la incorporación del alumnado es el déficit educativo derivado de los requisitos de acceso al programa. Este déficit se extiende a la situación personal y a la familiar, que son asimismo descriptores comunes del estudiantado en la incorporación. En este sentido, los/as profesionales asumen una multicausalidad del fracaso educativo, enfatizando que es resultado de «la confluencia e interacción de elementos, estructuras y dinámicas diferentes situadas, además, en diferentes niveles» (Escudero, 2005a, p.14).

i) El déficit educativo

El itinerario educativo es el elemento descriptivo central en la incorporación del alumnado que pone en relación el perfil legislativo con el planteado en las entrevistas. Así, la entrada al programa se produce desde una situación en el sistema en la que el alumnado está posicionado en una zona de riesgo de fracaso o abandono educativo. Esta posición se concreta en diferentes rangos de

vulnerabilidad, en diferentes situaciones posibles que pueden conducir al programa: puede haber repeticiones en Primaria y/o Secundaria, cuestiones comportamentales, situaciones de absentismo puntual o constante, abandono o incluso desescolarización. Diversas situaciones que justifican la derivación y se ubican todas en torno al discurso del déficit o de la carencia. Como ampliaremos en los siguientes apartados, lo que nos ha llevado a diferenciar las realizaciones es el tratamiento que se hace de este discurso en la selección del alumnado.

Déficits de todo tipo: desde la estructuración del yo, que podríamos llamar desde un punto de vista más psicológico. Pues algún déficit cognitivo (...). Hay chicos que les cuesta mucho el aprendizaje y 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,... Hay un amplio abanico, pero el déficit está ahí, evidentemente. Déficit de algo: de motivación, de autoestima, de capacidades cognitivas, económico, de recursos,... El déficit está ahí [4\_PFCB\_direct\_28:18].

ii) El déficit personal

El segundo elemento compartido en la descripción del alumnado en el proceso de incorporación remite a la asunción de que la situación educativa tiene consecuencias a nivel personal. En este aspecto se destaca sobre todo su baja autoestima tanto personal como académica resultado de sus experiencias educativas previas. Su principal exponente es la desafección escolar, que se convierte en la situación de partida en el acceso a los programas de FP de base.

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 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. Así, las consecuencias del itinerario en la persona no sólo son de carácter educativo, sino que influyen a nivel personal. Unas consecuencias que se contrarrestan en gran medida desde los programas con la defensa del discurso del «empoderamiento», del protagonismo de la persona en la superación de su situación, como una de las aportaciones de la formación en la biografía del/la joven.

Pues un poco hay que contribuir un poco en todo esto en decir: tú eres el responsable, la responsable de tu vida, tú tienes que hacerte cargo de esto y si tú no haces cargo de esto, pues nadie se va a hacer cargo (...). Sí, sobre todo creo que creo 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 y es así (...), lo que tienen que entender es que esa es su situación (...) 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 contribuir a eso, ¿no? Que aquí los protagonistas en el proceso son ellos, en el proceso de formación, en un PFCB, luego en aquello que vayan a elegir. Y que si yo me quedo inmóvil y hago cosas, pues voy tener unos resultados, y si me voy y hago cosas, otros [2\_PFCB\_direct\_32:57].

Este aspecto es relevante, ya que supone incidir en la acción individual en un proceso en el que, como hemos visto en la contextualización inicial, convergen diversos factores y actores. En esta línea, el uso de estos términos individualizadores 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 el espacio educativo. El rol dado en la justificación de la incorporación a los diversos actores es el que nos ha llevado a diferenciar las realizaciones.

### iii) El entorno familiar

El tercer elemento compartido en la definición del alumnado en su incorporación remite al peso dado al entorno de socialización primaria en todo el proceso educativo. La relevancia que pueda tener en la posición de salida en la transición (Casal *et al.*, 2006a) se concreta aquí en la extensión al entorno familiar de los factores que han llevado al momento presente. La diversidad en los entornos familiares conduce a múltiples explicaciones en las que entran en juego situaciones económicas, sociales y/o culturales. La más generalizada destaca la dificultad del entorno para acompañar en el proceso educativo del alumnado.

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 (...). 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].

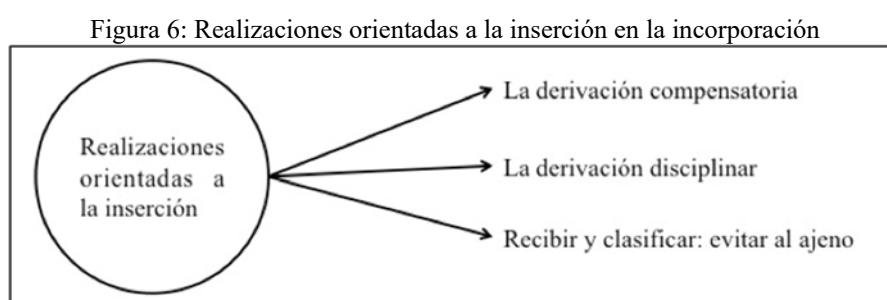
Desde estos elementos comunes en los discursos sobre la clasificación inicial del alumnado en la incorporación, pasamos a concretar las realizaciones diferenciales de la práctica en esta dimensión. Esto incluye tanto la derivación del alumnado como su entrada al programa. Nos movemos, por tanto, al nivel más específico del análisis, a las referencias directas a la práctica en el contexto educativo específico. Unas referencias que nos dan información sobre las prácticas, sobre los sujetos ideales para



dichas prácticas y, además, sobre la consideración que los y las profesionales tienen sobre estos programas. De esta manera, al describir quién es el sujeto adecuado para incorporarse a estos contextos, los/as profesionales dan cuenta también de su aproximación a los mismos.

### *3.3.1.1. Realizaciones orientadas a la inserción en la incorporación*

Comenzamos con las realizaciones orientadas a la inserción en la incorporación y especificamos aquí concreciones instaladas en el déficit del alumnado y que a su vez son instaladoras en la precariedad. Cabe recordar que este momento remite tanto a la derivación como a la entrada y recepción del alumnado en las organizaciones educativas. De hecho, de las tres concreciones que presentamos (figura 6), dos remiten a la derivación y una a la recepción.



Fuente: Elaboración propia

#### a) La derivación compensatoria

El discurso predominante en la derivación se fundamenta en las dificultades de aprendizaje y/o en las NEE del alumnado que suponen un obstáculo para la finalización de la ESO y la obtención del correspondiente graduado. Este es el motivo que sustenta la derivación a estos contextos educativos. De este modo, desde esta realización se hace un uso del programa que sigue de manera precisa su sentido normativo compensatorio: la FP de base es así una medida orientada a abordar el déficit educativo y a reducir el abandono educativo temprano o al menos, a retrasar el momento del abandono. La FPB se convierte aquí en una medida paralela a los Programas de Diversificación Curricular (PDC)<sup>58</sup> o incluso sustitutiva de los mismos en caso de que la organización no cuente con esta dotación de recursos. Así pues, la estructura de la organización aparece en esta concreción como un elemento a considerar: la oferta y disposición de unas medidas u otras explica en parte los itinerarios ofrecidos al alumnado.

<sup>58</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 18 de junio de 2008, de la Conselleria d'Educació, por la que se regula el programa de diversificación curricular en la educación secundaria obligatoria).

*Són xiquets que en la ESO no hagueren fet res. Hagueren necessitat lo que alguns centres tenen, que es la diversificació curricular, el 4º de «diver». Que nosaltres per nombre d'alumnes no tenim prou per a formar grup, aleshores el millor que podem oferir-los és la FPB [4\_FPB\_direct\_9:31].*

En FPB, yo creo que es un problema sobre todo 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].

Es significativo además, tomando las citas como referencia, cómo se produce una jerarquía entre la FPB y los PDC, teniendo la primera un papel subsidiario respecto a los segundos y reforzando así la devaluación de la vía profesional y su carácter excluyente respecto a otras medidas o programas. Esta jerarquía en el conjunto de medidas compensatorias se suma a la establecida 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 graduado en ESO 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. Así pues, esta concreción compensatoria se fundamenta en la recuperación académica como principal objetivo. Es decir, la orientación de la carrera se dirige a la recuperación del itinerario educativo previo mediante la rebaja de exigencia, lo que genera, como iremos viendo en las sucesivas concreciones, una tensión entre la adaptación del contenido y la posibilidad de continuidad en niveles posteriores.

#### b) La derivación disciplinar

La segunda concreción de la incorporación orientada a la inserción es la consideración de la FP de base como un contexto de externalización tanto de la población en riesgo de abandono educativo como del alumnado absentista y de aquel con un comportamiento disruptivo. Esta consideración afirma el carácter segregador del programa, que ya no es únicamente un contexto de recuperación educativa, sino también de retención y mantenimiento del alumnado en los límites de la escolarización obligatoria.

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. 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].

La orientación al déficit se extiende aquí a la cuestión actitudinal y a la adecuación del alumnado a las normas. De este modo, a los criterios de acceso que delimitan la categoría de estudiante de FP de base se suma el límite conductual. Esta delimitación como criterio de selección no

sólo da información de lo priorizado en estos programas, sino que muestra también la definición del/la «buen/a estudiante» en el conjunto del sistema educativo.

*La consideració [d'un bon estudiant] seria com en els altres, sols que atenua o rebaixat. Un alumne que ve, que a voltes hi ha massa faltes per part d'algú, que acudeix a classe amb 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, és 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 educativa son habilidades necesarias tanto para el desempeño en el ámbito educativo como, orientando la formación hacia el itinerario futuro, el desempeño en contextos laborales. Si bien es cierto que estas habilidades (puntualidad, disciplina, etc.) podrían extenderse a cualquier puesto de trabajo, es de manera específica el segmento inferior, al que se orientan los itinerarios laborales de estos/as jóvenes, el que recoge tareas normalizadas y rutinarias. En este sentido, habilidades como la creatividad o la autonomía no quedan recogidas en los criterios clasificatorios del alumnado de FPB.

El alumnado que es derivado a estos programas por cuestiones de disciplina queda fuera de la vía de ESO al igual que sucede con el que es derivado desde la compensación. Por tanto, en relación a los resultados, 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 les han llevado al mismo: no tienen por qué tener necesidades educativas compensatorias ni interés por el contenido del programa. Así, hay una gran distancia entre el motivo de derivación y el sentido de recuperación y/o de transición profesional que puedan tener los programas. Esta distancia nos lleva a reafirmar esta concreción como instaladora en la precariedad: la derivación no se justifica ni con la compensación educativa ni con la formación orientada a una carrera profesional, sino que la finalidad es el mantenimiento en el sistema educativo e incluso la evitación del conflicto en la vía de ESO. Además de la incertidumbre sobre la futura carrera profesional, esta concreción visibiliza cómo la comprensividad se puede concretar en realizaciones que no se orientan a la justicia social entendida como fomento de la participación social quedándose en 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 es especialmente destacada por parte de los/as docentes al plantear la recepción en el aula, siendo una cuestión crítica por la dificultad que la disrupción de este alumnado supone para el desarrollo de su práctica profesional. Esto se convierte en un motivo de tensión sustancial al programa que se hace visible entre profesionales de una misma organización y se extiende, además, a la relación entre organizaciones y profesionales. En este sentido, destacan las

críticas a las derivaciones realizadas desde esta perspectiva no orientada a las necesidades del alumnado, sino como acciones de las organizaciones de origen para expulsar al alumnado conflictivo.

Debería 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 FP 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\_FPFB\_docent\_5:74].

Yo creo que desde el instituto se está teniendo un poco la mano... se está usando la PFCB como decir: «yo quiero mi cursito cuadrículado, que no me molesten, que sean 100% 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 PFCB, ¿y qué? Y ya [2\_PFCB\_docent\_30:53].

Esta críticas plantean que estos programas alivian la vía de la que el alumnado es separado aunque esto complique el funcionamiento de la propia FPB o de los PFCB. En última instancia, estas decisiones que fundamentan la derivación del alumnado consolidan el estigma de la FP como destino (Merino, 213), un estigma reproducido desde el propio sistema educativo.

c) Recibir y clasificar: evitar al ajeno

El análisis de la dimensión de incorporación nos ha llevado a reconocer diferencias en la recepción, que entendemos aquí como el inicio de la relación pedagógica 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 del alumnado es su discriminación 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 por la incorporación de alumnado ajeno y favorecer el itinerario del alumnado propio que tiene una conducta considerada adecuada para la derivación. Como muestra la siguiente 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 acceptariem] algú que clarament té una conducta molt disruptiva, que perjudica greument les classes en les que es troba. Estos grups són molt sensibles, uns més que altres, però són molts sensible i n'hi ha gent que està acostumada a treballar poc. Si claves un misto ahí dins, això s'encén [9\_FPFB\_direct\_52:12].*

La preferencia por el alumnado propio se justifica en base al itinerario previo y a la relación existente con el/la estudiante y con su entorno familiar: son jóvenes y familias que conocen el funcionamiento de la organización, lo que puede aliviar la configuración del grupo y facilitar el

control del aula, la gestión de la cohesión grupal y las relaciones entre estudiantes. Es significativo que esta relación previa no se tenga en cuenta en la normativa que regula el acceso y, además, se viera dificultada en el primer año de implantación por la zonificación educativa de la ciudad.

Entonces, nosotros es verdad que claro, 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 [12\_FPB\_tut\_18:9].

Manteniéndose el funcionamiento del grupo (concepto 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. En algunos casos, como en las derivaciones desde Servicios Sociales y/o Medidas Judiciales, la justificación de la derivación puede llegar a desbordar el sentido y los objetivos académicos y profesionales de los programas. Esta derivación entre instituciones acentúa la consideración del programa como un «cajón de sastre», visión presente tanto en el marco de la propia organización educativa como en su consideración social, enfatizando esto el estigma dentro y fuera del sistema educativo.

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 en conocer nuestra filosofía. Si tú sigues tratando a un niño como lo estabas tratando y ha fracasado, ¿para qué vas a seguir tratándolo igual? (...) 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].

Retomando la clasificación entre propio y ajeno, es relevante que los y las profesionales la especifiquen en acciones descritas desde las organizaciones receptoras. La más destacable es el control de la entrada de estudiantes completando los grupos con el alumnado propio, que puede dar mayores garantías de éxito siendo el comportamiento el 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 ocupe la plaza ese alguien que la va a aprovechar. Porque a veces hay gente que no, que se mete en la FPB para quemarla y entonces, cuando detectamos eso, vamos con cuidado, porque si no, pues igual viene alguien con una problemática muy grave de delincuencia 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 organizacional. Así, aunque no habíamos considerado inicialmente esta opción a nivel teórico dadas las condiciones legislativas de admisión al programa, es interesante descubrir cómo las organizaciones 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 mucho mejor y sacaría mucho mejor partido. Pero bueno, la tengo y la tengo que trabajar hasta el final (...) y esa persona me la impusieron desde Conselleria, desde inspección, entonces claro, contra eso... Cuanto tú tienes vacantes ya por inspección te llaman (...). 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, podemos 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].

Otra acción por parte de las organizaciones remite al uso que pueden hacer del consejo orientador en la derivación para hacer una selección inicial del alumnado. Sirva como ejemplo la firma de dicho documento condicionada a que el alumnado 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.

*En principi entenem que no s'han incorporat perquè no els hem donat el consell orientador, perquè no acceptem.(...)Els alumnes, que a lo millor tenim 1, 2 ó 3 al any, que van fatal, però que el seu comportament és tan negatiu que l'equip considera que no mereix fer o no té 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, ací estan, reben una sanció, continuen; però els oferir-los esta alternativa no veiem que la vagen a aprofitar i pensem que lo que van a fer és molestar al grup, un grup que ja té una perspectiva complicada i no van a afavorir, sinó al revés, dificultar que els altres tiren endavant. Estos alumnes, si volen a anar a una FP de fora, si volen provar, a lo millor diguem: «va, pues els donem el consell orientador si volen provar en un altre lloc». Però no els acceptem, 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, estas acciones suponen una selección en la incorporación y quedan fundamentadas en la inadecuación del individuo al contexto educativo. En la misma línea individualizadora –aunque 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 destacar las justificaciones de estas acciones organizacionales. La cuestión de la adaptación, de la conducta y/o de la 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).

En otro sentido, en la base de esta individualización es posible detectar asimismo una perspectiva homogeneizadora dirigida a la cuestión generacional como factor explicativo, recurriendo a constructos sociales muy mediáticos en los últimos años. Así pues, queda también presente en las entrevistas la contextualización en el marco de la generación «ni-ni», etiqueta que, como hemos explicado en el primer capítulo, impulsó la producción de un estereotipo juvenil en una coyuntura de por sí crítica para la inserción sociolaboral de los/as jóvenes. La falta de esfuerzo y/o la inmadurez se plantean como rasgos que define a este alumnado y explica su posición en el sistema educativo.

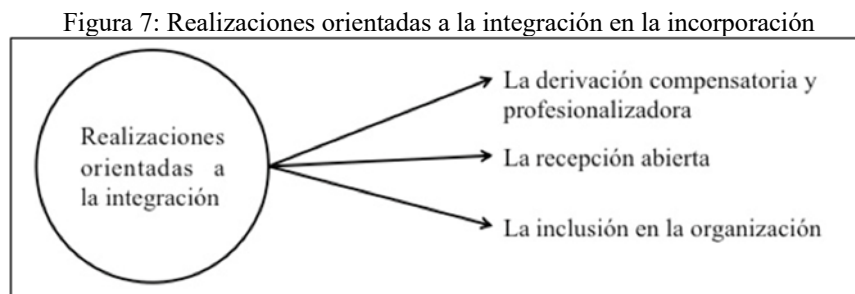
En síntesis, la orientación a la inserción a la que nos hemos referido en este apartado queda en relación con la individualización y con la incapacidad atribuida al sujeto para adaptarse a las demandas del entorno educativo. En conjunto, hemos considerado que esta realización orienta a la instalación en la precariedad porque los criterios explicativos de la derivación no son exclusivamente educativos. Así, aun cuando estos criterios son los dominantes, como es el caso de la derivación compensatoria, entran en juego otros factores como la disposición en la organización de diversas medidas de atención a la diversidad. Esto supone limitar la participación de un sector de población y,

además, representa una distribución de recursos educativos realizada desde una segregación alejada de los principios de equidad educativa y justicia social. No obviamos tampoco –sería injusto hacerlo– que estas acciones se enmarcan en un contexto político en el que hay una oferta insuficiente en número de programas y en familias profesionales, así como una distribución geográfica también cuestionable. De este modo, las posibilidades de las organizaciones quedan ubicadas en una estructura limitante que facilita la inserción.

### 3.3.1.2. Realizaciones orientadas a la integración en la incorporación

Pasamos ahora a las realizaciones en la incorporación orientadas a la integración. 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). Los itinerarios desde la FP de base tienen claras limitaciones derivadas de la legislación que los regula. Con todo, a pesar de esta posición limitante, hemos concretado como orientadas a la integración aquellas realizaciones dirigidas a consolidar las posibilidades de participación mediante un itinerario orientado bien a la vía académica o bien a la profesional. Es decir, remiten a prácticas educativas orientadas a fomentar la participación social del alumnado. Sin embargo, y como concretaremos a continuación, esta orientación 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 estos/as profesionales críticos/as sea complicada entre su intención crítica y la realidad de las políticas de inserción.

Tanto las realizaciones orientadas a la inserción como las orientadas a la integración parten de la misma condición normativa en la incorporación: la edad y el déficit educativo son los que posibilitan la entrada al programa. Son los matices en la clasificación del alumnado y de los propios programas los que nos han posibilitado diferenciar las realizaciones orientadas a la integración que presentamos en la figura 7.



Fuente: Elaboración propia



a) La derivación compensatoria y profesionalizadora

En el marco de las realizaciones orientadas a la integración, la derivación compensatoria y profesionalizadora remite a una concreción dispuesta hacia el desarrollo de una carrera profesional. De este modo, desde un itinerario educativo previo de fracaso, estos contextos se plantean como alternativas que se adecuan a la situación educativa del alumnado. La incorporación es aquí una entrada orientada y con sentido educativo a pesar de la ya comentada tensión que se puede generar en torno a la exigencia conceptual<sup>59</sup> en los programas y las posibilidades de continuidad de los itinerarios. El elemento principal que sustenta aquí la derivación es la consideración de que este alumnado necesita actividades de carácter práctico, manual y procedimental; necesidad paralela en muchos casos a la desafección hacia lo académico generada en su itinerario educativo hecho.

*Fugeixen d'allò teòric, de la classe tradicional en què estan asseguts i estan sentit al profe que està parlant de matemàtiques, de llengua, del que siga i busquen algo més procedimental, algo més pràctic 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 en relación con la derivación compensatoria, ya que las dos se sustentan en la superación de las carencias educativas previas. Aunque los límites entre ambas puedan ser difusos, 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 transición educativa (TEE) como a la profesional (TET). Con todo, aun priorizando lo procedimental y el carácter práctico del programa en la incorporación 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 fracaso educativo, cuestión que se convierte en propia de estos contextos educativos dada su definición legislativa, su posición en el sistema y su recorrido histórico en el mismo.

b) La recepción abierta

La segunda concreción orientada a la integración remite a un discurso organizacional con un marcado carácter equitativo y crítico con las categorías que establece el sistema educativo. Este discurso 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 destaca esta crítica es la derivación laxa y poco fundamentada desde las organizaciones de origen y la limitada comprensividad del sistema, que no es capaz de dar respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado.

---

<sup>59</sup> Utilizamos exigencia conceptual siguiendo la propuesta de Morais y Neves (2012, p.5) en la que el concepto remite a la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en términos de capacidades científicas. De este modo: «*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 complexidades (compreensão a nível elevado, análise e utilização do conhecimento)*».

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 (...). 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, (...) 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].

Este discurso es predominante en los PFCB, programas que acusan en mayor medida la limitación de los itinerarios futuros del alumnado. De este modo, a la crítica a la clasificación realizada desde los centros de origen se suma la crítica al propio programa, reconocido como insuficiente para la formación del alumnado.

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 100% nuestro y no va a ningún sitio. No va a ningún sitio [2\_PFCB\_docent\_30:68].

Renunciamos a él [al PFCB]. Es que no tenía ningún sentido, es que no... «O nos dais el FPB o no nos deis nada» (...). ¿Cómo vas a hacer un programa en el que no crees? FPB sí: tienes unos objetivos, sabes lo que quieren. A 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 es importante que ellos se marquen unos objetivos, unas expectativas, unas ilusiones [6\_FCB\_direct\_38:18].

Esta aproximación a los PFCB es compartida desde diversas organizaciones y por diversos/as profesionales, si bien las características estructurales de cada organización diversifican las reacciones a dicha crítica. En este aspecto, aquellas que tienen opción de disponer de otros recursos, principalmente los IES, pueden optar por solicitar otros programas (en el caso de la cita, uno de FPB) evidenciando así la jerarquía entre los mismos. No es el caso de las organizaciones educativas (fundamentalmente las ESAL) que encuentran en los PFCB un recurso educativo subvencionado que les permite continuar su labor educativa atendiendo a una población específica.

La focalización en una población se presenta aquí como la afirmación de un colectivo en base a un déficit determinado, lo 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. Esta tensión tiene una concreción paradójica en la incorporación: para hacer frente a la exclusión de determinado alumnado en la educación formal plantean una recepción limitada a «su población», estableciendo así un nuevo límite en la clasificación.

Quien tiene el graduado obviamente no lo vamos a coger, porque ya no tiene que ver con los objetivos del programa. O sea, en realidad, tienen que cuadrar, ¿no? (...) Tenemos un perfil al que atender y si cumple ese perfil, por ejemplo, con el otro programa (...) 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 aquí [3\_PFCB\_docent\_30:68].

Son 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 sé qué con que no se ha sacado la secundaria, pero el chaval ha ido al instituto todos los días, tiene en casa a su padre y a su madre, y me viene otro con tres juicios pendientes, una familia de determinada manera y que no va al colegio desde no sé cuando.... Porque ves que el otro chaval o chavala, aunque no tenga la secundaria, pues puede optar por otras vías a prepararse la prueba de acceso. Y otro tipo de chaval o chavala, que es mucho más complicado que entre en este círculo, vale, una vez ya entra... y a lo mejor el PFCB lo que hace es que entren (...) 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 clasificación por parte de las ESAL pretende superar la desigualdad dirigiendo el recurso al alumnado situado en una zona de exclusión como consecuencia de la segregación del sistema. De este modo, es una situación representativa del dilema entre la afirmación y la transformación (Fraser, 1997a), ya que esta discriminación positiva supone la focalización en un grupo social cuya situación resulta de una estructura injusta. Así, afirma la diferencia de esta población con el objetivo de redistribuir de manera justa recursos que puedan compensar las desigualdades estructurales. Sin embargo, aun siendo una solución de justicia social, no hace frente a las injusticias estructurales, sino que se dirige a sus consecuencias.

A este dilema se suma la necesidad de supervivencia de las organizaciones y de sus profesionales en una coyuntura en la que las políticas sociales se han visto recortadas. En este contexto de inestabilidad, el programa puede ser necesario para el mantenimiento de la organización a pesar de los desacuerdos con su sentido legislativo. Por consiguiente, adquiere una función más allá de la norma convirtiéndose en un medio para que «su población» acceda al circuito formativo ofrecido.

Nosotros entendemos que el PFCB no deja de ser una herramienta o un medio que nosotros (...) utilizamos para el desarrollo de procesos más integrales con los chavales. En ese sentido, nuestro funcionamiento fundamentalmente se basa en que los chavales o chavalas cuando llegan aquí normalmente vienen atraídos para apuntarse al recurso en sí, ¿no? Es decir, al PFCB o a los talleres que podamos tener. 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 (...) 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\_24:2].

### c) 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. A pesar de esto, es posible reconocer el potencial crítico en acciones de las organizaciones dirigidas a superar la segregación del alumnado. Éstas se centran fundamentalmente en su inclusión en la dinámica de la organización, tanto en las diversas actividades que se puedan realizar como 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 tutoría 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 4º de la ESO, que a mí esto me parece importante para dar normalidad al asunto y esto a ellos les gusta mucho, cuando hacemos algo con 4º de la ESO [11\_FPB\_orient\_14:27].

*Aleshores veuen que la seua pràctica és (...) no únicament per a fer pràctiques, sinó que també s'aprofita la comunitat. Quan fem algunes activitats extraescolars, la graduació dels alumnes o el pla de transició dels alumnes de sisè de primària que han de passar a primer de l'ESO, fem que els alumnes, per tal que estiguen més motivats, exhibeixen els seus menús o facen un esmorzar o un berenar amb frivolitat i «virgueries» que fan en la cuina amb els seus professors per a lluir-se i això els motiva moltíssim. Les conseqüències són 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 adquiriquen confiança en sí mateixos i veuen el sentit que té millorar en l'aprenentatge de la cuina [5\_PFCB\_direct\_35:21].*

Son acciones de inclusión en la comunidad educativa que tienen como objetivo superar los posibles efectos negativos que pueda tener la incorporación a los programas. De hecho, que la primera cita se refiera a la «normalización» del asunto mantiene precisamente esta posición estigmatizada del programa en el conjunto del sistema. En general, estas acciones inciden en la ruptura que el cambio de centro puede significar en el itinerario educativo hecho del alumnado: la desvinculación de la organización desde la que ha sido derivado supone un nuevo inicio, lo que puede facilitar el enganche a los programas. Esto se aprovecha desde la organización con acciones específicas de recepción.

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 empezar desde cero. No tengo ningún *currículum* 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].

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 [7\_PFCB\_orient\_42:7].

En el mismo sentido, explicitando la diferencia entre organizaciones, en otra entrevista se plantea que:

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; si 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\_FPB\_direct\_21:54].

La diferencia entre organizaciones es una cuestión que hace explícita la separación entre FPB y ESO. Especialmente en lo que respecta a la metodología seguida con este alumnado, las organizaciones con orientación crítica insisten en diferenciarse de las que se mantienen en el «estilo» de ESO, que no funciona para trabajar con estos/as jóvenes.

En síntesis, las realizaciones orientadas a la integración en la incorporación han de manejar las limitaciones normativas con su visión crítica del sistema educativo. Por lo que respecta a la orientación de la carrera en términos de identidad pedagógica, la incertidumbre es patente: el peso de la estructura del sistema es difícilmente superable, una situación que los y las profesionales constatan en sus respuestas.

### **3.3.2. La formación en la FP de base**

La distribución es un concepto inherente a diversas conceptualizaciones de justicia social (Murillo y Hernández, 2011), tal y como hemos ampliado al presentar la perspectiva teórica que fundamenta este trabajo. Ésta remite no sólo a un reparto de recursos, sino que incluye también la asignación del valor de dichos recursos. Es decir, aquello que se distribuye tiene un valor social diferencial. Como explica Connell (1997, p.27): «la educación no es un proceso social en el que el “cuánto” no se pueda separar del “qué”. Existe un nexo ineludible entre distribución y contenido». En la misma línea argumenta Da Silva (2001, p.55) que «el *currículum* no es un cuerpo neutro, inocente y desinteresado de

conocimientos. [...] La selección que constituye el *currículum* es el resultado de un proceso que refleja los intereses particulares de clases y grupos dominantes».

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 la escuela como institución no tiene únicamente un papel reproductivo: en cada práctica pedagógica hay una recontextualización del *currículum* desde la que hay una producción propia de cada contexto.

Concretamente en el nivel de transmisión, es la configuración específica de las prácticas pedagógicas la que visibiliza qué es distribuido en un contexto dado: la selección de contenido como discurso instruccional y la regulación de la comunicación de la práctica remiten a una elección determinada para dicho contexto. Así pues, desde una aproximación crítica al *currículum*, el interés en la dimensión de la formación se dirige a analizar qué contenidos se seleccionan y se distribuyen en los contextos específicos y a qué dan acceso, entendido éste en términos de producción de itinerarios y posibilidades de participación social. Por supuesto, este interés está presente en el análisis de las tres dimensiones (incorporación, formación e intermediación), pero la formación remite de manera directa al desarrollo de la práctica pedagógica y en este sentido visibiliza la configuración de los contextos específicos.

Cabe detallar que el trabajo realizado no se ha dirigido a la descripción de modalidades de práctica pedagógica, para lo que habría sido necesaria la observación en el aula. Nuestro objetivo es la descripción de realizaciones educativas desde la selección inherente a la práctica pedagógica como proceso que permite aproximarnos a la producción de itinerarios. Aun así, aunque no presentemos modalidades de práctica, en la codificación de las entrevistas y en la diferenciación de realizaciones sí hemos tomado elementos propios de la descripción de modalidades, de ahí algunas de las referencias a conceptos bernstenianos. En este aspecto, como ya hemos comentado, la aproximación a la selección nos proporciona información del/la estudiante que se considera adecuado/a para una práctica pedagógica dada y, a su vez, da elementos descriptivos de la misma.

Pasamos ahora a exponer en primer lugar los aspectos que comparten las realizaciones orientadas a la inserción y las orientadas a la integración. Al centrar la dimensión de la formación en el contenido de las prácticas, nuestro principal referente son los documentos legales que regulan los programas. En base a estos, los agentes recontextualizan en sus prácticas los textos que en ellas se constituyen como legítimos.

Los programas de FPB diferencian tres módulos:

- 1) Los módulos asociados a las unidades de competencia y el módulo de FCT, orientados ambos a la profesionalización de la carrera,

- 2) los módulos de los «bloques comunes», orientados a la recuperación académica y que incluyen además la tutoría semanal, y
- 3) los contenidos de carácter transversal, propuestos en el texto legal 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, en dicho texto se destacan cuestiones de orden laboral que inciden en la transición profesional proyectada para este alumnado. Especialmente significativas son las referencias al emprendimiento y a la actividad empresarial como objetivos a tratar en estos contextos educativos. Estas referencias remiten a la posibilidad de autonomía de los sujetos en su carrera profesional aun cuando el nivel certificado refiere a un segmento laboral relacionado principalmente con actividades rutinarias. De este modo, es un planteamiento que resulta contradictorio con las características propias del nivel, contradicción que queda situada en un orden laboral en el que el discurso del emprendimiento se ha generalizado como una de las soluciones al desempleo. Así pues, la neolengua asociada a la praxis de la empleabilidad (Santos y Serrano, 2006) llega también a los textos legales que regulan estos programas.

Centrándonos ahora en la organización de los programas, las referencias legales especifican porcentajes estimados para la distribución de los módulos. Aquí la norma da un margen de acción a las organizaciones educativas y a los/as profesionales en la configuración de su práctica pedagógica que puede llevar a diferenciar realizaciones. En el caso de la FPB se indica que:

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 (Artículo 9, RD 127/2014).

En los PFCB, la flexibilidad en la organización del contenido se concreta 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 módulos tiene en la distribución horaria deducimos que son el profesional y el formativo de carácter general los priorizados respecto al 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 formativo de carácter general, la jerarquía de tiempo permite afirmar que el primero prevalece sobre el segundo:

- En FPB, la distribución se especifica para cada título profesional<sup>60</sup> teniendo como norma el porcentaje del 35% al 40% relativo a los módulos de Comunicación y Sociedad y Ciencias Aplicadas. Considerando el 12% reservado para la FCT, el margen de los contenidos vinculados a una cualificación del CNCP es del 53% al 48%.
- En 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 ámbito profesionalizador.

Desde este marco legislativo, las relaciones entre el discurso profesional, el académico y el transversal-personal perfilan las características de la formación en ambos programas. Su jerarquía, visible en la distribución horaria propuesta, da cuenta de dicho perfil, siendo el limitado margen de acción el que nos ha posibilitado diferenciar realizaciones en la formación. Con todo, esta dimensión de la selección tiene también elementos comunes entre realizaciones que especificamos a continuación para situarlas.

i) La insuficiente carga lectiva para la recuperación educativa

Los objetivos que establece la legislación para estos programas se sitúan en torno a la recuperación académica y la mejora de las posibilidades de transición profesional. Sin embargo, el despliegue de estrategias específicas plantea contradicciones entre los objetivos y la realidad que enfatizan su carácter de inserción. El ejemplo más significativo, tomado de las entrevistas, es la inadecuación de la distribución horaria para lograr los objetivos propuestos. Así, la organización de los programas reserva una carga lectiva insuficiente para la recuperación de los itinerarios educativos previos.

---

<sup>60</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 forma: 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 títulos correspondientes a los ciclos formativos de Formación Profesional Básica en el ámbito de la Comunitat Valenciana [2014/9990]).



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 para el 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 concursar en una misma prueba, aunque sea en la parte de aplicadas, con ellos lo tienen complicado (...). Claro, es que por poner un 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? 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].

De este modo, la especificidad estratégica de los programas pone de relieve su insuficiencia para el logro de la recuperación académica, convirtiendo este itinerario en posible, pero poco probable. Por lo que respecta al itinerario profesional, tal y como recoge la cita, la orientación de los programas se sitúa en el nivel de cualificación 1, incidiendo en la correspondencia con los espacios laborales situados en los segmentos inferiores del mercado de trabajo. Una correspondencia que visibiliza la especificidad estratégica para este alumnado, la interpretación política de sus necesidades y cómo se concretan en una formación que se propone como solución a su situación en la estructura educativa.

ii) La secuencia de los módulos

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 un paso más: lo personal es un primer paso necesario para llegar a lo profesional y/o a lo académico. Así, la consideración de lo personal es necesaria para facilitar el «enganche» del alumnado. El contenido que entra en juego en este ámbito gira en torno a la recuperación del itinerario educativo previo en lo que a hábitos y rutinas se refiere (asistencia, puntualidad, comportamiento) y a la recuperación personal. La recuperación del autoestima personal y educativa es valorada como un objetivo muy relevante en estos contextos, incluida en los textos legales bajo la acción tutorial, aunque con un tiempo asignado mínimo en el conjunto de la carga lectiva. Por tanto, aparece de nuevo la contradicción entre la relevancia dada a determinados objetivos y el papel que adquieren posteriormente en el desarrollo y concreción de los programas.

La acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo de los alumnos y 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 14.2 del RD 127/2014 de 28 de febrero).

La consideración del itinerario educativo previo (que, como hemos visto, es uno de los descriptores del alumnado en la incorporación) justifica la inclusión de «lo personal» como ámbito a desarrollar y como estrategia de adaptación de la práctica pedagógica para facilitar el enganche y el

mantenimiento del alumnado en el programa. Con todo, 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 relación con el resto de discursos y su valor en la evaluación. Por tanto, su concreción en la práctica es la que nos ha posibilitado discernir realizaciones.

iii) El discurso de la oportunidad

El discurso compartido del aprovechamiento de la oportunidad que suponen los programas en la biografía del alumnado resulta significativo al ser representativo de la individualización de las carreras. Siguiendo este discurso, el alumnado ha de reconocer los programas como una oportunidad que puede suponer un punto de inflexión en su itinerario. De ese modo, ante el itinerario probable resultante de un itinerario educativo previo de fracaso educativo, los/as jóvenes han de ser conscientes de la oportunidad, han de encontrar sentido al programa y han de aprovecharlo para mejorar sus posibilidades futuras.

Dos aspectos fundamentan este discurso: en primer lugar, el reconocimiento de las facilidades respecto a la vía de ESO, principalmente por la rebaja de contenido, pero también por la reducción de ratio de alumnado y de profesorado. En este sentido, la FP de base se convierte en un contexto con más posibilidades de éxito, situación que puede revertir en una mejora de la situación educativa y del autoestima. Es decir, aprovechar esta oportunidad no se valora únicamente como una cuestión que mejore el itinerario futuro, el cambio puede suponer también tener éxito en la institución educativa y poder atribuirlo al/la estudiante.

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 formación profesional la ven como una oportunidad de cambio y hay quien realmente la aprovecha [2\_FPB\_tut\_5:67].

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 este alumnado. En este aspecto, los y las profesionales de FP de base 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) aumentan las posibilidades de éxito. 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 comprueban que hay un ambiente profesional, hay unos requisitos profesionales que ellos pueden ahí desarrollarse. Y mucho cambio en el trato entre profesorado y el alumnado. El propio ambiente del centro requiere otra madurez, es que toda la conjunción de elementos hacen que ellos sientan que han cambiado. No es el mismo estilo de trabajo, de convivencia, de relación con el alumnado, con el profesorado. [7\_PFCB\_orient\_42:57].

No obstante, como ampliaremos al describir las realizaciones, este 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 concreciones diferenciales de la responsabilización del éxito y del abandono de la formación que nos han llevado a discernir las realizaciones. Pasamos ya a concretar estas realizaciones en la dimensión de la formación comenzando con las orientadas a la inserción.

### *3.3.2.1. Realizaciones orientadas a la inserción en la formación: la formación personal básica*

Las realizaciones de la formación orientadas a la inserción remiten a una orientación al presente, a una «formación personal básica» en la que la centralidad de la práctica la adquiere el déficit del alumnado, resultado de su itinerario hecho. Esto se traduce esencialmente en una reducción de la exigencia conceptual que obstaculiza el desarrollo del itinerario futuro y prepara para la incertidumbre: 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. Esta dificultad se suma a las ya de por sí limitantes posibilidades que ofrecen las credenciales obtenidas en estos programas.

Esta «formación personal básica» 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. Esta finalidad se concreta en una expresión repetida en diversas entrevistas: «que sean personas» y se justifica por el déficit educativo y personal de este alumnado.

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 [les aporta] orientación primero en su vida, porque les ayuda a organizar su vida, a estructurarla, 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 orientación de esta realización de la formación queda en relación con la categorización del programa como un contexto de compensación educativa. En este sentido, al igual que la derivación compensatoria se justificaba por las carencias educativas del alumnado y su dificultad para superar la

vía de ESO, esta realización adquiere sentido por las adaptaciones del programa y los contenidos que se presuponen necesarios para trabajar «lo personal». Pasamos ahora a especificar sus concreciones (figura 8).



Fuente: Elaboración propia

a) Enseñar hábitos

La centralidad de lo personal como contenido y objetivo en estos contextos educativos conlleva una selección que pone en primer lugar en la jerarquía de los módulos el hábito escolar. Este concepto, empleado de manera generalizada por los y las profesionales, incluye cuestiones como la asistencia, la puntualidad, la actitud, las relaciones con compañeros/as y docentes y la adecuación al clima de la organización. En este aspecto, en una comparativa constante con el/la buen/a estudiante de ESO, los límites entre quién es buen/a o mal/a estudiante en FP de base lo marca la disposición de este hábito o, al menos, la disposición a adquirirlo.

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 (...), 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 estudio. Pero sí que esperas que ya que están haciendo una especialidad que se supone que deberían 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 del hábito escolar supone una descarga tanto del contenido profesional como del académico, aunque sean éstos los que dan al programa el sentido profesionalizador y de recuperación académica. En ambos casos, la continuidad de la transición educativa o laboral queda vinculada a la formación recibida en los programas, de ahí que esta centralidad debilite el itinerario futuro.

Esta concreción de la formación se muestra también en relación a los principios metodológicos que orientan el desarrollo de la práctica. Tal y como describen algunas personas entrevistadas, el trabajo educativo se limita al espacio del aula:

Yo imparto los módulos de Comunicación y Sociedad y desde mi ámbito [un/a buen/a estudiante] es una persona que simplemente tenga una buena actitud en el 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 consideración de la situación personal del alumnado justifica y prioriza la reducción de contenidos y la descarga de lo académico. Un alivio que puede mantenerse durante todo el proceso educativo, lo que nos lleva a considerar esta realización como orientada a la inserción. De esta manera, la reducción de la exigencia y la limitación del trabajo justificadas por el itinerario previo del alumnado suponen una reducción de expectativas respecto al itinerario futuro que dificulta el desarrollo de una carrera profesional.

#### b) Dispersar la formación

En una de las concreciones de la incorporación («La recepción abierta») hemos planteado que uno de los usos de los programas remite a que sean un medio para el acceso al circuito formativo que ofrecen determinadas organizaciones. En esta misma línea, otra de las concreciones de la práctica pedagógica tiene como resultado la descarga del contenido profesional y académico al centrarse en dar una formación dispersa que abarque más aspectos de los contemplados en la norma que regula la FP de base.

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].

Aquí la centralidad no lo tiene lo personal o el hábito escolar, sino que hay un sentido educativo propio de la organización desde el que se pretende abarcar ámbitos más allá de la FP de base. Por tanto, es un ejemplo de la amplitud de contenidos que pueden incluirse bajo lo transversal llegando incluso al entorno familiar. Sin embargo, esta ampliación de contenidos dirigida a ofrecer una formación global limita el contenido que puede facilitar el desarrollo de itinerarios futuros educativos o laborales. En este sentido, orienta hacia transiciones inciertas, hacia una zona de inserción.

c) Evaluar el cambio personal

La tercera concreción que situamos bajo el paraguas de las realizaciones orientadas a la inserción remite a la centralidad que adquiere lo personal en los criterios de evaluación. En este caso, estos criterios se supeditan a la persona, a sus cambios y a su progreso desde su incorporación al programa. Cabe recordar que los criterios de evaluación remiten a las 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 adquirentes en relación al discurso pedagógico y la práctica pedagógica legítima» (Navas, 2008, p.481). Respecto a esta especialización queda posicionado el alumnado y se valora su adecuación como buen/a estudiante en el contexto específico. La centralidad de estos criterios en el desarrollo de cualquier práctica pedagógica da lugar a que esta concreción quede muy en relación con las descritas previamente.

El alumnado que se incorpora a estos programas queda definido por su 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 se consideran un elemento a evaluar en el programa: recuperar la autoestima, superar el rechazo a lo académico y/o «ser personas» son criterios que definen en esta concreción el éxito en el programa. Entre estos procesos personales, madurar es el central, llegando a dejar en segundo término la formación para la inserción laboral o incluso la responsabilidad de la propia organización como contexto educativo especializado.

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 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 [10\_FPB\_orient\_57:23].

Pues los jóvenes [al finalizar] son mucho más maduros, muchísimo más maduros, porque se nota el cambio (...), se les ve que han madurado muchísimo, muchísimo. En la forma de hablar, sobre todo en la forma de dirigirse al profesor. (...) Muchas veces yo miro más esa forma de cómo se comportan, de cómo han madurado en cuanto a la persona, porque luego cuando estén en la calle 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 (...). 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 suma la priorización de contenidos no

académicos. Este aspecto diferencia de nuevo esta vía respecto a la de ESO haciendo patente la reducción de exigencia conceptual y la rebaja de expectativas.

Un buen estudiante sería el que aproveche, pues que sobre todo, el que viene, porque ya no es el que mejor nota saca, sino dentro de su circunstancia o su situación personal, pues el esfuerzo que pueda realizar por venir al curso, que no todo el mundo lo tiene fácil (...). 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].

En conjunto, estas concreciones ponen de relieve que la formación en FP de base se enfrenta a la complejidad derivada 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 de la población a la que se dirige. La orientación al presente de estas concreciones 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 y proyecta unos itinerarios futuros inciertos aun cuando el alumnado tenga éxito en los propios programas.

#### d) 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 estudiante no finalice 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 en torno al desarrollo de la FPB quedara vinculado precisamente a las altas tasas de abandono que asume<sup>61</sup>.

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 lo producen. De este modo, es posible discernir aproximaciones al abandono en los discursos de los/as profesionales: desde el discurso individualizador al que nos hemos referido en apartados previos hasta la diversificación de la responsabilización en diferentes agentes. Así pues, la salida del programa es el resultado de un desajuste del que las diversas aproximaciones destacan en diferente grado el itinerario hecho, la situación educativa y personal, el entorno primario, las características del programa y las expectativas de los/as profesionales. A pesar de estas diferencias y del sentido crítico de algunas de las

---

<sup>61</sup> El alto índice de abandono fue destacado en varios medios al inicio del segundo curso de FPB: «Más de la mitad del alumnado de FP Básica deja las clases antes de finalizar el curso» (<http://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>).

aproximaciones posiblemente más próximas a las realizaciones orientadas a la integración, hemos optado por incluir todas las referencias al abandono (o a la expulsión) en un mismo apartado. Lo situamos bajo las realizaciones orientadas a la inserción asumiendo que el resultado es el mismo: la instalación en la precariedad sin ningún factor educativo de protección.

En esta responsabilización diferencial hay una primera aproximación centrada en la situación del estudiante que podría resumirse como el discurso sobre «el momento» del alumnado. Esa referencia es compartida por diferentes profesionales y remite a una situación personal del alumnado que no le permite cumplir con las demandas del programa. En algunos casos, el abandono se relaciona también con la falta de cultura del esfuerzo como un atributo generacional. En conjunto, en esta aproximación, la selección como proceso que culmina en abandono recae sobre quien abandona.

Es que no creo que exista uno [un/a alumno/a] 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 (...). Pero eso no quiere decir que el año que viene no pueda hacerlo, o sea, siempre puede ser un posible alumno [2\_PFCB\_orient\_31:20].

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]

Una segunda aproximación se dirige a las condiciones del entorno primario como las que dificultan el mantenimiento en el programa. Desde la sobreprotección hasta la desestructuración, las diversas situaciones familiares confluyen en un acompañamiento inadecuado del proceso educativo que facilita el abandono. En cualquier caso, se evidencia que el entorno familiar es una red de apoyo fundamental en el itinerario educativo del alumnado.

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 delante en el programa y lo podemos hacer mejor o peor, pero consideramos que somos los que menos fallamos (...) si alguna de esas patas de la mesa se cae, entonces es cuando abandonan [1\_PFCB\_tut\_23:75].

La tercera aproximación combina la responsabilización individual con la de la institución escolar. De este modo, no sólo se habla de abandonos, sino también de pérdidas, de estudiantes que «se nos escapan» y de la incapacidad de la organización educativa para «enganchar». Así, el abandono se explica por la falta de motivación que encuentran estos/as jóvenes en el programa. En la incorporación, es la derivación errónea y mal orientada, así como la asignación de una familia



profesional que no interesa al alumnado la que puede anticipar su salida. Ya en el programa, la estructura y los contenidos impartidos, el encontrar una exigencia mayor de la esperada o descubrir que el itinerario normativo no ofrece perspectivas de futuro pueden ser factores que expliquen el abandono. Esta aproximación visibiliza una crítica a los programas y a su regulación normativa: la distribución de la oferta, las familias profesionales disponibles, así como la estructura del programa son factores facilitadores de la salida del programa.

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 desde esta aproximación 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, otras respuestas destacan la importancia de que la organización educativa 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 funciones, 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: que no haya conflicto y que las niñas vengan. (...) 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].

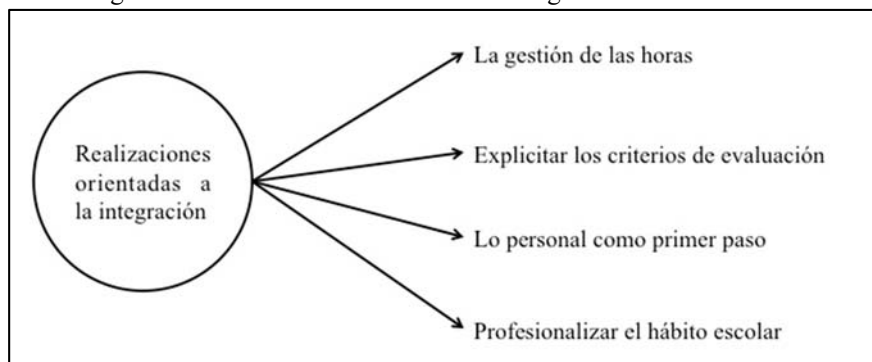
### *3.3.2.2. Realizaciones orientadas a la integración en la formación: la formación para el trabajo básico*

Las realizaciones que presentamos a continuación quedan orientadas al futuro. De este modo, remiten a prácticas pedagógicas en las que la centralidad la adquiere el itinerario futuro del alumnado, su carrera y sus posibilidades de posicionamiento en el orden laboral y social. Sin embargo, como hemos visto en la descripción de las realizaciones orientadas a la integración en la incorporación, esta centralidad encuentra límites en las características que definen los programas, en la estructura educativa y en las prácticas que posibilitan. Así pues, el contenido de la FP de base y las certificaciones que proveen a su alumnado orientan hacia transiciones profesionales que tienen lugar en el marco de un nivel básico de cualificación y hacia transiciones educativas dirigidas

fundamentalmente a CFGM, aunque con un complicado mantenimiento en estos ciclos dado el propio desarrollo de la FPB y de los PFCB.

Con todo, a pesar de los límites derivados de la estructura y de la organización del sistema educativo, consideramos que es posible plantear prácticas pedagógicas que puedan superar las desigualdades sociales que quedan en la base de las desigualdades educativas. 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 desarrolladas en el ámbito de la educación formal, 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 differentiates social backgrounds*» (Morais y Neves, 2011, p.191). De manera sintética, destacamos que esta modalidad queda definida por el control por parte del/la docente de la selección y secuencia del conocimiento, de las competencias, las actividades y los criterios de evaluación; y el control por parte del/la estudiante del tiempo de adquisición, esto es, del ritmo. Aunque en nuestro análisis no describimos modalidades de práctica pedagógica porque no hemos realizado observación de las mismas, la propuesta de estas autoras nos ha servido de referencia para situar las menciones en las entrevistas a elementos de la práctica. Así pues, aquellos que se aproximan a esta modalidad mixta los hemos situado como realizaciones orientadas a la integración (figura 9).

Figura 9: Realizaciones orientadas a la integración en la formación



Fuente: Elaboración propia

a) La gestión de las horas

La primera concreción que presentamos remite a una estrategia organizacional: la gestión de las horas de los módulos de los programas en el margen que permite la legislación con la intención de orientar al alumnado hacia un itinerario u otro.

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. (...) 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 las asignaturas [1\_PFCB\_docent\_23:67].

En esta gestión, las organizaciones utilizan su margen de acción para modular la práctica pedagógica en un sentido u otro. Por tanto, lo que fundamenta esta gestión es el sentido dado a los programas. En el caso de la cita, se prioriza el sentido de recuperación educativa y la continuidad académica. En otras organizaciones, es la orientación a la transición profesional la que modula la gestión de las horas. 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 perfilan de una manera determinada. Así pues, podemos afirmar que la identidad pedagógica que se quiere proyectar en una práctica pedagógica es uno de los elementos que explican la forma que ésta toma.

#### b) Explicitar los criterios de evaluación

Uno de los aspectos que define la modalidad de práctica pedagógica mixta (Morais y Neves, 2011) es el control de los criterios de evaluación por parte de quien transmite. Estos criterios se definen en dicha modalidad por un enmarcamiento fuerte, lo que implica que el texto legítimo a ser adquirido en un contexto determinado ha de ser explícito en la relación pedagógica. Es destacable que esta concreción quede recogida en la legislación que regula los PFCB. Así, 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. Por tanto, es una concreción propuesta desde la propia norma. Sin embargo, no hemos encontrado referencias al respecto en todas las entrevistas, lo que muestra de nuevo el margen de acción derivado del proceso de recontextualización que encuentran las organizaciones y los/as profesionales. En el caso de las entrevistas en las que sí se hace referencia explícita a esta cuestión, se destaca precisamente que la explicación de estos criterios es el 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 (...), 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 esas tres cosas lo otro viene de la mano y va a ir sobrado. (...) 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 (...) lo tienen clarísimo y en ese sentido también a nivel de funcionamiento es una cosa que empezamos a hacer 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 como funcionar en ese sentido [13\_FPB\_orient\_20:15].

En este sentido, tal y como recoge la cita, los criterios de evaluación se hacen explícitos y además son compartidos por el equipo docente que trabaja con un mismo grupo. Son criterios que no sólo remiten a los contenidos académicos y/o profesionales, sino que incluyen también las normas de funcionamiento del aula y de la organización: el comportamiento, la actitud y la asistencia adquieren así la misma relevancia que el trabajo en el aula. Esta ordenación de los contenidos se aproxima a concreciones orientadas a la inserción por el valor de lo personal, lo que nos lleva a ver la debilidad de los límites entre realizaciones. Con todo, lo que destacamos aquí como orientación a la integración es el explicitar los criterios de evaluación.

Desde otro enfoque relativo al desempeño en el aula, otra concreción de esta 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. Para que dichos procedimientos se realicen correctamente se ha de seguir una secuencia indicada por el/la docente y que se fundamenta principalmente en su experiencia profesional. Aunque esta secuencia pueda ser inicialmente complicada para el alumnado, el/la docente la mantiene como necesaria para la mejora del desempeño profesional y, por tanto, para el desarrollo de la carrera en el marco de una 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 cómo le venía, ¿no? Entonces, vamos a ver, tú estás intentando montar un motor y 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», echamos todos los tornillos en un cajón, ¿luego cómo sabemos dónde...? Entonces cuando intentas un poco protocolizarle el proceso, ya no es: «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].

c) Lo personal como primer paso

Lo personal como contenido es un elemento que comparten las realizaciones de estos programas. Ahora bien, lo que nos ha llevado a diferenciarlas es la centralidad y el sentido que adquiere en la práctica pedagógica. La tercera concreción que definimos en este sentido como orientada a la carrera profesional del alumnado 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 a través de lo personal para continuar posteriormente con los módulos que van a facilitar el desarrollo de la carrera. Este enganche se centra en aspectos 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, 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 la cita, la evaluación inicial de trabajos sencillos tiene como fin la motivación que facilite la continuidad del alumnado. En esta continuidad lo relevante como orientación al futuro es el aumento progresivo de la 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 se convierte en un primer paso para continuar con la formación. En otra variante de esta concreción, lo elemental de los primeros ejercicios se combina con la propuesta de ejercicios prácticos, de carácter procedimental, que puedan 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 tantos por cien, pues a lo mejor un 90% de prácticas y un 10% 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 [12\_FPB\_docent\_18:36].

En conjunto, en esta concreción lo personal se convierte en un primer paso para el acceso a contenidos propios de la profesión para la que prepara el programa. De esta manera, son las expectativas de continuidad del itinerario las que sostienen esta secuencia del contenido en la que el/la docente tiene el control de lo seleccionado para la práctica específica. Así, en la ordenación de los contenidos, entre la motivación y la exigencia conceptual, el/la docente tiene presente de qué manera

puede facilitar o promover el itinerario futuro hacia una carrera profesional. En el caso del extracto citado, hacia una carrera que pase por el acceso y la permanencia en un CFGM.

d) Profesionalizar el hábito escolar

El hábito escolar es uno de los aspectos que fundamenta la adecuación del alumnado a la relación pedagógica en los contextos educativos: 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 detallan en cada contexto específico. Lo que planteamos aquí como una concreción orientada al futuro 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 correspondiente a la familia profesional del programa. Así, las habilidades laborales destacan como el conocimiento seleccionado para estas prácticas acentuando el carácter profesionalizador de la FP de base.

Siendo la profesionalización el elemento definitorio, hemos podido distinguir maneras de concretarla en las prácticas específicas. De este modo, 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 espacios profesionales. Es decir, esta diferencia remite fundamentalmente a la especialización de la carrera en el proceso de transición profesional al optar por centrarla en una profesión determinada o plantearla de manera más general. En cualquier caso, 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 y en la actitud –en el taller o en la cocina, por ejemplo– como competencias que pueden facilitar la inserción laboral.

[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 que les sirvan, luego ya aprenderán mucho más, 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 (...). Yo creo que con esas cuatro cosas, yo creo que ya pueden empezar a moverse [5\_PFCB\_docent\_33:13].

Esta concreción está presente principalmente en el discurso de los/as docentes de los módulos profesionales. Especificando aun más, en aquellos/as que se desenvuelven en un espacio laboral con herramientas específicas, como es el caso de los programas de mecánica, cocina y peluquería. En la profesionalización del hábito que realizan, la centralidad en el conjunto de la práctica pedagógica la adquiere sobre todo el módulo de FCT, a pesar de que ocupe un tiempo delimitado normativamente a

un mínimo de 240 horas en FPB y de 50 a 80 en PFCB. Lo que concretan en este sentido los/as profesionales es la consideración de la FCT como la meta que ha de alcanzar el alumnado. Así, como ampliaremos al desarrollar la dimensión de la intermediación, esta meta tiene un sentido orientado a la carrera, al 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 esta formación a la que dan un sentido profesionalizador. Se prioriza la profesión para la que forman y en este sentido mantienen la secuencia de los módulos planteada en la legislación: primero los profesionales y después, los bloques comunes. La posible contrapartida de esta concreción es la reducción de lo académico (de los bloques comunes) a favor del desempeño profesional, de manera que puede limitarse la continuidad educativa.

No es [un/a buen/a estudiante] a lo mejor como en la ESO o un Bachiller, 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 pueden ir justitas o les puede costar más la teoría, pero tienen buena mano y se les da bien la práctica, con lo cual 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 que se hace desde los centros de prácticas (destino de la FCT) de la capacidad del alumnado para desenvolverse en el entorno laboral específico: la soltura en las tareas y la iniciativa que tienen para realizarlas se convierten en habilidades laborales que adquieren en la formación, que se ponen a prueba en el módulo de FCT y que pueden facilitar la inserción laboral.

Es que lo dicen los propios jefes de talleres, dicen: «es que se come el taller, lo ves, lo ves con tantas ganas de aprender...». Claro, ahí es 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 acabado las prácticas todo el grupo de 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 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 FP Dual o incluso las prácticas del Grado Medio, estarían encantados de tenerlos. Incluso han dicho explícitamente (...) que en un futuro si necesitaba a alguien de refuerzo o necesitaba a alguien, pues prefería contratar ya directamente a alguien que (...) prefería contratarle a ella [15\_FPB\_docent\_43:84].

En conjunto, las cuatro concreciones descritas en este apartado se centran en una orientación profesionalizadora de la carrera. En el centro de la práctica pedagógica queda lo profesional como elemento de motivación, de enganche y, a la vez, como expectativa para el 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 estos programas.

### 3.3.3. La intermediación en la FP de base

La intermediación como tercera dimensión de la selección remite a las expectativas de los y las profesionales sobre la carrera del alumnado. Utilizamos aquí el término «expectativas» desde su sentido en la producción de identidad y en el marco del proceso de selección propio de la relación pedagógica siguiendo las referencias de Basil Bernstein. Por tanto, no son únicamente deseos o preferencias, sino que remiten a la consideración del itinerario futuro esperado del alumnado, que repercute, además, en la modulación de la práctica pedagógica específica<sup>62</sup>. Siguiendo con el marco teórico de referencia, las expectativas nos permiten describir la identidad pedagógica producida en los contextos educativos, que se hace visible en los itinerarios tras finalizar los programas.

La estructura del sistema educativo delimita las vías posibles al finalizar los programas. Este es el marco que manejan las personas entrevistadas en la descripción de sus expectativas sobre los itinerarios posibles del alumnado. En este aspecto es relevante diferenciar la posibilidad de la probabilidad. Así pues, siguiendo de manera precisa la legislación, un/a estudiante que curse FPB puede seguir tanto en la vía académica (obtener el graduado en ESO tras realizar la correspondiente prueba, cursar Bachiller y estudios universitarios) como en la vía de FP (cursar CFGM, CFGS e incluso acceder a estudios universitarios desde el ciclo superior). Por supuesto, la transición al mercado de trabajo es también posible desde cualquiera de los niveles educativos. Teniendo todo esto en cuenta, las expectativas recogidas en este apartado a la luz de las entrevistas realizadas remiten a la profesionalización del itinerario como la opción más probable. Una probabilidad fundamentada principalmente en la experiencia previa de los/as profesionales con los anteriores PCPI y PGS.

La aproximación que se hace en las entrevistas de la intermediación nos ha llevado a replantear algunos presupuestos y a alterar la presentación de esta dimensión respecto a las precedentes. Como hemos comentado al describir el método de investigación, las preguntas formuladas en torno a la intermediación se dirigen a conocer las expectativas que el equipo docente, orientador y directivo tiene sobre el futuro del alumnado. Las respuestas obtenidas no nos han permitido discernir concreciones de la práctica que podamos ubicar como orientadas al presente, a la inserción; u orientadas al futuro, a la integración. Sin embargo, el análisis nos ha llevado a plantear que las expectativas descritas inciden significativamente en las realizaciones de la incorporación y de la formación. Es decir, aunque no es una dimensión cuyas concreciones podamos especificar, sí nos da información sobre la orientación que toman las concreciones en las dimensiones previas. Por tanto,

---

<sup>62</sup> En el caso de las referencias que hace el alumnado sobre su propio itinerario futuro, mantenemos el término expectativas en su sentido amplio.



esta relación que presentamos como resultado del análisis destaca la influencia que tiene la estructura de la organización y sus posibilidades de intermediación en las prácticas pedagógicas que en ella se desarrollan. Concretamente, como ampliaremos en este apartado, son familia profesional y la oferta disponible los factores clave para explicar la orientación que toman las realizaciones en FP de base.

En otro sentido, el análisis de esta dimensión 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 bien compensatorio o bien compensatorio profesionalizador, en la intermediación se perfila principalmente como un contexto educativo de transición al mercado de trabajo en un marco de precariedad. De este modo, al responder sobre el momento de salida del programa, las respuestas visibilizan 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 (es decir, en la TEE), mientras que el itinerario descrito como más probable es la salida al mercado de trabajo (TET) en condiciones inciertas.

Teniendo en cuenta estos aspectos y que en la intermediación y en la descripción de los itinerarios futuros del alumnado, el discurso de la inserción es compartido, hemos reordenado la presentación de esta dimensión. Así pues, iniciaremos su descripción presentando los itinerarios posibles y probables desde la FPB y los PFCB a partir de las respuestas obtenidas. Diferenciamos aquí de manera explícita los programas porque sus características resultan en itinerarios significativamente distintos. Tras esto, vamos a presentar los factores que se destacan como relevantes en el desarrollo de esta dimensión: Estado, entorno primario, coyuntura económica y organización educativa. Por último, con el objetivo de discernir en algún sentido las concreciones de esta dimensión, propondremos los elementos de las organizaciones que nos han llevado a identificar diferencias entre ellas.

### *3.3.3.1. Itinerarios posibles y probables*

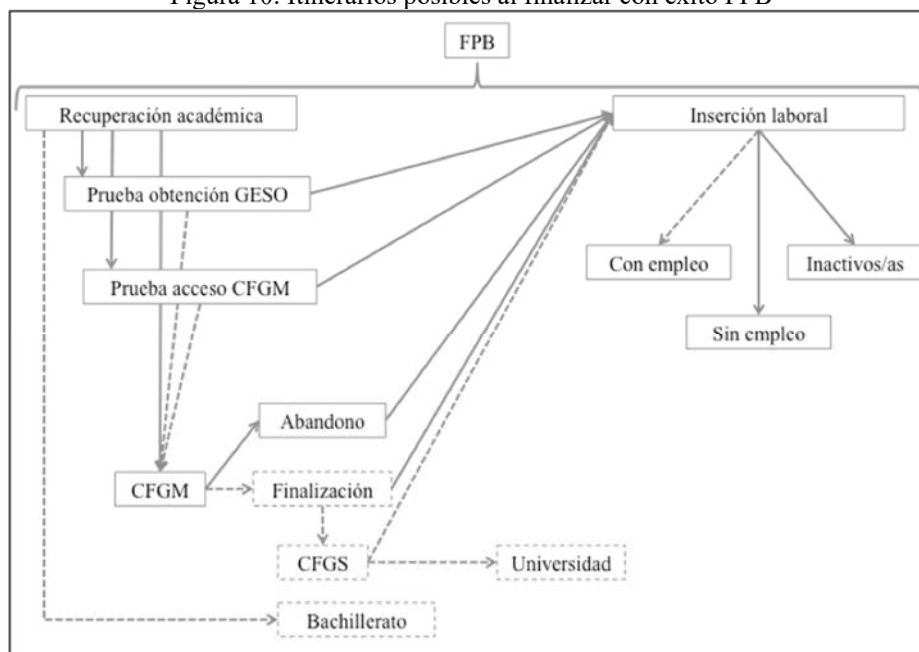
En la concreción de los itinerarios posibles y probables tras cursar los programas, la primera diferenciación clave se plantea en base a los resultados obtenidos: si se ha aprobado el programa o si ha habido abandono o expulsión a lo largo del curso. Como veremos a continuación, esta diferencia es más relevante en FPB que en PFCB, dada su situación en la estructura educativa.

#### a) Los itinerarios desde FPB

Los itinerarios que el alumnado puede realizar desde FPB varían significativamente en función de cómo ha finalizado el programa. En el caso del alumnado que finaliza con éxito y obtiene el correspondiente certificado, los itinerarios posibles son los que recogemos en la figura 10. En ella,

señalamos con líneas discontinuas aquellas opciones comentadas en las entrevistas como poco probables.

Figura 10: Itinerarios posibles al finalizar con éxito FPB



Fuente: Elaboración propia

Es destacable la mención que realizan los y las profesionales respecto al éxito en el programa: finalizar FPB y obtener la certificación es un resultado exitoso en el itinerario educativo del alumnado, marcado previamente en gran medida por situaciones de fracaso. Sin embargo, las posibilidades tras el programa –esto es, los itinerarios futuros– son valoradas en un sentido más pesimista. Sus preferencias en relación a los itinerarios posibles para el alumnado que finaliza FPB y obtiene la certificación correspondiente quedan fundamentalmente vinculadas a la recuperación académica y al acceso a la vía profesional del sistema educativo, es decir, al CFGM correspondiente. Este itinerario es descrito como una opción que supondría el éxito tras el programa, enfatizando así el sentido de recuperación educativa en la vía de FP de estos contextos educativos. Ahora bien, este itinerario tiene varios obstáculos que dificultan su realización y lo sitúan más en la posibilidad que en la probabilidad. El primer obstáculo 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. Además, 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. Así pues, finalizar con éxito FPB no es garantía de acceso al CFGM elegido o a cualquier otro que podría dar continuidad a la carrera profesional.

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 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 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? ¿Al que sobre? (...) ¡Qué desesperación es cuando uno aprueba y no entras por nota, que es lo que ha pasado estos últimos años! [17\_FPB\_orient\_48:63].

El segundo obstáculo en este itinerario esperado –más bien, deseado– por los/as profesionales es el mantenimiento en el CFGM para completar el itinerario educativo comenzado en FPB. En este sentido, en las entrevistas se reconoce con frecuencia, y en base a la experiencia previa, la dificultad que tienen estos/as jóvenes para finalizar con éxito un CFGM. Así pues, la rebaja de contenidos y la adaptación de diversos aspectos de la práctica pedagógica son acciones que facilitan el mantenimiento y la finalización de la FPB, pero que dificultan a su vez el posterior mantenimiento en CFGM. Por tanto, aparece aquí una tensión importante en torno a la dificultad que supone favorecer el éxito en FPB e intentar al mismo tiempo facilitar el acceso, mantenimiento y finalización de un CFGM.

Por lo que respecta a otros itinerarios posibles, las historias que se narran como un gran éxito y que son prácticamente anecdóticas recogen aquellos itinerarios en los que el alumnado ha finalizado un CFGM y ha continuado luego en un CFGS, en algunos casos incluso en la universidad. Estos casos, que son situaciones muy puntuales, son recuperados a modo de estrategia orientadora y motivadora para no limitar las expectativas del propio alumnado. Desde otro sentido totalmente diferente, algunos de los casos de itinerarios orientados hacia Bachillerato son narrados como ocurrencias del alumnado, haciendo patente que las expectativas docentes se dirigen fundamentalmente a la vía profesional. En última instancia, visibilizan la reducción de las expectativas y la asunción del déficit educativo del alumnado, así como diferentes realizaciones del proceso de orientación educativa.

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, tiene la puerta abierta para decir: «Este es mi graduado y vale lo mismo que el del 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 tienen Física y Química, que tienes Biología, que tienes Matemáticas»; pero si es: «No, que yo quiero, me buscaré la vida, estudiaré». Adelante, haz tu 1º de Bachillerato [2\_FPB\_direct\_3:54].

En conjunto, la recuperación educativa tras cursar con éxito FPB pasa principalmente por el acceso a CFGM a pesar de los reconocidos obstáculos que el alumnado encuentra para el

mantenimiento y la finalización de este nuevo tramo de su itinerario. La confluencia de la realidad normativa y la experiencia previa conduce a que profesorado, equipo directivo y equipo orientador incida en mayor medida en la inserción laboral como itinerario más probable para estos/as jóvenes. Así, la inserción laboral con la certificación obtenida en FPB se propone como una opción «menos mala» que la que supondría acceder al mercado de trabajo sin ninguna cualificación. Esta inserción se describe desde tres opciones: obtener un empleo, acceder al mercado sin empleo o pasar del programa a la inactividad laboral y educativa. En cualquier caso, las posibilidades laborales se reconocen como mínimas en una coyuntura de crisis socioeconómica. De esta manera, en el caso del acceso al mercado de trabajo con un empleo, las opciones pasan fundamentalmente por dos opciones: la inserción laboral a través del módulo de FCT y/o mediante el capital familiar y relacional.

La inserción a través del módulo de FCT remite a experiencias valoradas como muy exitosas. Como hemos visto en el análisis de la dimensión previa, la consciencia de esta posibilidad lleva en algunos casos a que la formación se oriente a una preparación explícita para potenciarla: el buen desempeño en las prácticas, la iniciativa del alumnado en la ejecución de tareas y la capacidad de desenvolverse en el espacio laboral y con los/as compañeros/as son factores que pueden facilitar la posterior inserción en la empresa. Esto puede ocurrir de manera directa porque necesiten personal o 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<sup>63</sup> se presenta así como una expectativa de itinerario futuro para este alumnado, de manera que los puestos de trabajo que pueda proporcionar el entorno, principalmente en el negocio familiar, se proponen como una salida laboral. La referencia a esta opción 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 de baja cualificación. De esta manera, el entorno primario pasa a suplir –o al menos, a complementar– el rol que pueda jugar la formación. Con todo, la posibilidad de este itinerario 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 propio programa en el itinerario futuro, se recogen aquellas situaciones en las que los/as jóvenes pasan a no tener ninguna actividad. Por tanto, no hay ni inserción laboral ni recuperación educativa.

---

<sup>63</sup> Como hemos explicado en el segundo capítulo, la adscripción familiar se plantea como una modalidad de transición caracterizada por recoger situaciones 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). Al utilizar aquí el término nos referimos a adscripción en un sentido amplio, como modalidad de transición en la que el entorno familiar facilita la inserción laboral.

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 (...). 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].

En el caso de no finalizar con éxito FPB, bien por suspenso o bien por abandono o expulsión, la continuidad educativa y la inserción laboral se mantienen como posibilidades, tal y como recogemos en la figura 11. En ella, hemos añadido a la distinción de líneas continuas y discontinuas la indicación de la edad de acceso a los programas que pueden dar continuidad al itinerario educativo.

Figura 11: Itinerarios posibles al no finalizar FPB



Fuente: Elaboración propia

En el caso de la continuidad en el sistema educativo, el itinerario pasa por acceder a otra FPB o a un PFCB. Asimismo, la legislación permite que el alumnado que tenga como mínimo 17 años se presente a las pruebas de acceso a un CFGM, una opción apenas considerada dada la diferencia entre niveles. La continuidad educativa es también posible en otros contextos formativos en los que poder obtener alguna cualificación. Es el caso del acceso a la Educación de Personas Adultas (EPA), a la educación no formal o a los servicios de empleo estatales (Servicio Público de Empleo Estatal, SEPE) y autonómicos (Servicio Valenciano de Ocupación y Formación, SERVEF). En cualquiera de los casos, tal y como hemos explicado al definir el perfil legislativo de este alumnado, la edad se convierte en una limitación para acceder a estas opciones, a excepción de la formación ofrecida en las ESAL. Así pues, en el caso del acceso a otra FPB o a un PFCB, las posibilidades son reducidas por el baremo establecido. En el caso de las EPA, el alumnado ha de esperar a la mayoría de edad, lo que puede suponer el desenganche de la formación. En este sentido concluye la explotación de la Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral (ETEFIL-2005) 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

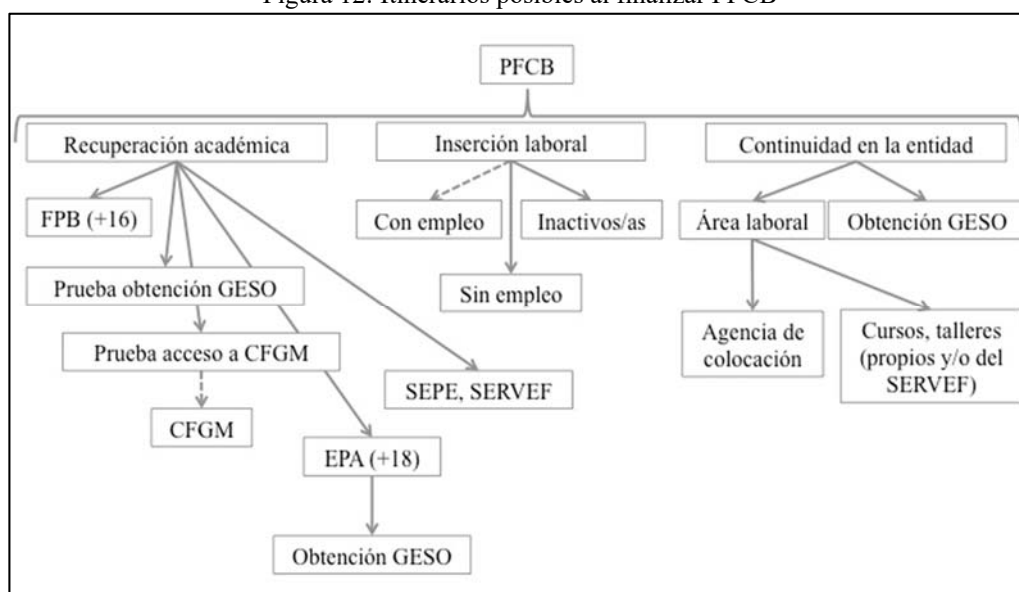
de medios desfavorecidos que desarrollan una trayectoria de insuficiencia formativa y abandono precoz» (García Gracia, 2013, p.108). Una improbabilidad que aumenta con el paso del tiempo puesto que, como se deriva también del análisis de dicha encuesta, el limitado porcentaje de jóvenes que prosiguen una formación se va reduciendo en los años que siguen al abandono (García, Casal, Merino y Sánchez, 2013). En el caso de los servicios de empleo, es la oferta específica la que determinará las posibilidades para estos/as jóvenes. En definitiva, el fracaso en FPB mantiene al 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 muy similares a las disponibles al finalizar con éxito el programa, con el agravante de no contar con ninguna cualificación, situación que dificulta la búsqueda de empleo. Además, en el caso de que haya un abandono previo a la realización del módulo de FCT, la opción que facilita dicho periodo ni siquiera llega a ser viable para este alumnado. De este modo, la adscripción familiar queda como el itinerario laboral posible, entrando ya en juego agentes externos al sistema educativo.

#### b) Los itinerarios desde PFCB

Las características que definen los PFCB suponen una diferencia notable en los itinerarios ofrecidos a su alumnado. En este sentido, estos programas quedan descritos por algunos/as profesionales como un «callejón sin salida», como un contexto educativo limitante de las opciones del alumnado por la falta de conexiones con otros contextos y por los obstáculos en la continuidad del itinerario derivados de la edad como criterio de acceso a diversos programas. Teniendo esto en cuenta, en el caso de los PFCB hemos recogido en una misma figura los itinerarios probables tanto si se finaliza con éxito el programa como si se produce abandono o expulsión (figura 12). Esto 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 en relación a la carrera profesional del estudiantado. En este aspecto, por tanto, surge la duda en torno a la finalidad de los programas: ¿cuál es el sentido de los PFCB si apenas mejoran el itinerario educativo y/o laboral del alumnado que los cursa?

Figura 12: Itinerarios posibles al finalizar PFCB



Fuente: Elaboración propia

Valorando cada uno de los itinerarios posibles, en primer lugar es destacable que la recuperación académica tras los PFCB quede supeditada fundamentalmente a la realización de pruebas para la obtención del GESO o para el acceso a un CFGM. En los dos casos, dichas pruebas mantienen los ya comentados inconvenientes en relación a la FPB: la problemática derivada de la reducción del nivel de exigencia y las dudas que se atribuyen al alumnado al considerar que sus propias expectativas quedan marcadas por las diferencias entre vías educativas.

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 convalidan algunas asignaturas específicas de la familia. Esa es una [salida], pero no es vinculante. Es decir, los alumnos de ESO o los 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 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].

En el caso de optar por el acceso a una FPB o a una EPA (principalmente buscando la obtención del GESO), el alumnado encuentra el obstáculo de la edad. El tiempo de espera para acceder a estas opciones lleva a que las expectativas de los/as profesionales no sean muy firmes al respecto. En el mismo sentido se plantean dudas en relación a la formación ofrecida en el SEPE o el SERVEF.

Otro itinerario educativo posible que se plantea en PFCB remite a la especificidad propia de las organizaciones que imparten estos programas, las ESAL. En este caso, y retomando el uso que estas entidades pueden realizar como medio para que los/as jóvenes entren al circuito formativo que

ofrecen, las expectativas de los/as profesionales incluyen la continuidad en la propia organización. En esta situación, los itinerarios formativos se dirigen principalmente a dos ámbitos respondiendo a las necesidades presupuestas al alumnado. En primer lugar, hay programas específicos para la obtención del graduado en ESO, que es uno de los objetivos principales que explican el acceso de los/as jóvenes al programa. De este modo, cuando la edad no permite acceder a una EPA, la propia organización puede facilitar esta finalidad. El segundo ámbito queda orientado al mercado laboral. En este aspecto, algunas 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, ofrecen formación laboral dirigida a favorecer las posibilidades de inserción del alumnado. Con todo, hay que subrayar que la continuidad en este itinerario en cualquiera de los dos ámbitos es resultado de las carencias propias de los PFCB y de su insuficiencia para mejorar la situación del alumnado y facilitar la continuidad de su itinerario educativo y/o laboral.

Por lo que respecta a la inserción laboral como itinerario posible, las opciones son muy similares a las de FPB. En este aspecto, los discursos de los/as profesionales se centran de nuevo en los factores que pueden facilitar dicho proceso: como propio del programa, el módulo de FCT; como externo, el entorno primario y la posible adscripción familiar. En el mismo sentido, la coyuntura de crisis socioeconómica es descrita como un obstáculo para la inserción laboral de estos/as jóvenes. Además, la inactividad aparece también como un posible itinerario futuro en la misma línea que la propuesta en FPB.

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 iríamos mucho mejor. Pero son muy caros estos programas... (se ríe) [6\_PFCB\_docent\_16:41].

En conjunto, los itinerarios posibles y probables desde FPB y desde PFCB visibilizan que las expectativas de los/as profesionales se orientan hacia la inserción laboral, aunque las preferencias se dirijan a la continuidad de la formación en CFGM. Recuperando las respuestas del propio alumnado es destacable que la obtención del GESO y la continuidad en CFGM sea el sentido que justifica su entrada a los programas, haciendo un «uso» de los programas que corresponde al sentido legislativo de la FP de base en cuanto a la recuperación del itinerario educativo previo y a la continuidad en CFGM. La comparativa de las expectativas de docentes y discentes muestra así que las de los/as propios/as



jóvenes corresponden a las preferencias del profesorado y no a sus expectativas (en su sentido vinculado a la producción de identidad en el proceso de selección propio de la relación pedagógica).

### *3.3.3.2. Agentes implicados en la intermediación*

Los discursos sobre la intermediación y las expectativas que describen los y las profesionales ponen de manifiesto la relevancia que juegan factores externos al sistema educativo en el itinerario futuro del alumnado. De esta manera, el sentido educativo de los programas en el proceso de transición de estos/as jóvenes se ve minimizado por la incidencia que pueden tener estos factores. En este sentido, el discurso de la oportunidad presente (en la FPB más que en los PFCB) al describir la dimensión de incorporación y la de formación se diluye en la reflexión sobre la carrera profesional del alumnado. Esto evidencia, además, cómo las referencias al individuo como protagonista de su biografía y como responsable necesario para el cambio en su itinerario chocan con los obstáculos que delimitan las posibilidades de intermediación. Recuperando la visión del propio alumnado, el sentido educativo propedéutico que él mismo da a los programas apunta a tensiones con la realidad que encuentra al finalizarlos.

Vamos a concretar ahora los factores descritos como relevantes en la intermediación: como factores externos quedan, por una parte, el Estado y la legislación que regula los programas. Por otra, el entorno familiar y social y la coyuntura socioeconómica. Como propio del sistema educativo, destacan las características de las organizaciones que inciden en la intermediación.

#### a) El Estado y las constricciones del sistema educativo

El análisis de los programas de FP de base como política educativa nos ha llevado a afirmar que son contextos educativos que en el conjunto del sistema adquieren un sentido segregador del alumnado en riesgo de fracaso escolar. Estas características resultan principalmente de la legislación que los regula: los criterios de acceso, los contenidos y objetivos asignados y las conexiones con otros niveles educativos los convierten en programas limitados y limitantes. Así pues, tanto por la norma propia de la FPB y de los PFCB como por la de los programas a los que teóricamente es posible acceder tras cursarlos, el alumnado encuentra obstáculos para dar continuidad a su itinerario educativo.

Las vías que ofrece el sistema educativo tienen en el marco de la LOMCE unas condiciones selectivas que se justifican bajo un discurso de calidad e igualdad que realmente da lugar a un sistema educativo poco comprensivo. En este sentido, el primer obstáculo en la intermediación es la prueba final de ESO en la que se diferencia la opción de enseñanzas académicas de la de enseñanzas aplicadas. Ambas posibilitan la continuidad en Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño y a Enseñanzas Deportivas de Grado Medio. Sin embargo, la prueba por la opción de enseñanzas académicas da acceso sólo a Bachillerato mientras que la de aplicadas lo da sólo a FP. Por tanto, se

reafirma la separación entre la vía profesional y la académica. A esta separación se suma el acceso a CFGM como obstáculo más complicado para el alumnado proveniente de FPB. De esta manera, más allá del sentido teórico explicitado en la legislación, el desarrollo normativo refuerza el sentido de la FP de base como un nivel orientado a la salida del sistema educativo y a la transición al mercado de trabajo. En última instancia, esto evidencia la dificultad que encuentra la población en riesgo de fracaso escolar para salir de la zona de riesgo de exclusión del espacio educativo y, consecuentemente, la limitada comprensividad del sistema, tal y como explicitan las organizaciones con una orientación crítica.

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 mejores 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].

La desconexión entre la legislación y la realidad educativa se centra en la insuficiencia e inadecuación de la oferta. En primer lugar, la distribución de estos programas es insuficiente en el conjunto de las organizaciones educativas.

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 casa, eso sería interesante [5\_FPB\_orient\_34:53].

La disposición de esta oferta es un elemento de distinción de organizaciones dado el estigma que rodea estos programas. Así pues, disponer o no de FPB o de PFCB perfila la organización en un sentido u otro, lo que puede repercutir en la elección de las familias. En este sentido, entran en juego argumentos sociopolíticos que se suman a los educativos.

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 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 distributiva se traslada también al contenido. En este sentido, la familia profesional se convierte en un factor clave para el éxito de los programas y, por consiguiente, también explicativo del abandono. Los/as profesionales destacan su preferencia por programas con un importante componente manual que descargue los contenidos más abstractos. Esta preferencia queda en relación con uno de los criterios que definen al alumnado: el déficit educativo previo en la vía de ESO y su interés por lo práctico, por lo manual.

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 a hacer un cambio y al final no han sabido entender cuando van a comprar una cosa y les devuelven, no entienden ni eso. Entonces es difícil [7\_PFCB\_direct\_60:35].

Cursar una familia profesional no elegida es un factor facilitador del abandono que deriva en la limitación de los itinerarios futuros. Dado el reparto de familias profesionales en el conjunto de la oferta, la mayor probabilidad se sitúa en entrar a un programa de la familia de Administración y Servicios o de familias afines. Para ilustrar cómo influye esto en los itinerarios producidos, proponemos la tabla 30 a partir de las entrevistas realizadas. En ella, recogemos las referencias en las entrevistas al abandono esperado en el curso académico. Aunque son previsiones que no hemos podido contrastar haciendo un seguimiento de los itinerarios, es una aproximación al abandono que ilustra la incidencia de la familia profesional en los itinerarios futuros.

Tabla 30: Abandono estimado en FPB y en PFCB por familia profesional

<b>Programa</b>	<b>Familia profesional</b>	<b>Abandonos estimados</b>
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 (1 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	Agro-jardinería 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 del programa. No es el único factor, como se puede ver en la variación en la cifra de las diversas organizaciones que imparten Administración y Gestión, pero sí es un elemento que diferencia significativamente las posibilidades tras FPB o PFCB. Así pues, el Estado, la oferta formativa que dispone y cómo la distribuye se convierte en un agente que interviene en la intermediación y,

consecuentemente, en la incorporación y en la formación. Por tanto, la política educativa es un condicionante clave de las realizaciones educativas y de los itinerarios producidos.

b) La adscripción familiar como intermediación

La adscripción familiar como modalidad facilitadora de la transición profesional es una de las expectativas compartidas por los/as profesionales respecto a los itinerarios futuros del alumnado de FP de base. Tanto por las limitaciones de los programas como por la coyuntura de crisis socioeconómica, la familia se convierte en un factor de protección, respondiendo así a las características propias de los regímenes de bienestar mediterráneos (Walther y Stauber, 2006; Serracant, 2012) en los que la red familiar y el entorno primario protegen ante el complejo proceso de transición que afrontan los/as jóvenes. Recuperando una síntesis de la contextualización presentada en el primer 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, p.2001, p.76).

Como hemos mencionado previamente, la relevancia que adquiere el capital relacional familiar cuestiona el sentido de los programas y su finalidad en el proceso de transición de los/as jóvenes que los cursan. Así pues, dada la formación y la certificación que ofrecen, la FPB y los PFCB son insuficientes en su regulación actual, ya que posicionan al alumnado en una situación especialmente vulnerable al disponer 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 los/as profesionales minimicen las posibilidades propias de los programas 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 una mayor incidencia en este sentido. De este modo, el papel de la adscripción familiar puede explicarse tanto por las limitaciones de los programas como por la coyuntura de crisis y las características del modelo productivo español. La destrucción de empleo, especialmente de baja cualificación, las demandas del mercado de trabajo y la extendida precarización posiciona a este alumnado en una situación de riesgo en el espacio laboral, algo que los y las profesionales más críticos con el sistema educativo reconocen y asumen.

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, vete tú a saber [17\_FPB\_docent\_47:41].

En este sentido, las posibilidades de los y las jóvenes con baja cualificación para competir en un mercado laboral que exige flexibilidad a sus trabajadores/as son limitadas. La reducción de empleo y el desajuste entre cualificación y puesto de trabajo ocupado complican en mayor medida la situación laboral del alumnado de FP de base. Así pues, son situaciones que no sólo contextualizan sus itinerarios posibles, sino que además influyen en las preferencias y expectativas de los/as profesionales y, por tanto, en el desarrollo de su práctica pedagógica. De ahí también su insistencia en la continuidad de la formación: la insuficiencia de los programas es una constante en las respuestas obtenidas.

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 es destacable que haya diferencias significativas entre familias profesionales que nos llevan a relacionar la planificación política de la oferta educativa con las características del entorno productivo. Los y las profesionales de programas de familias profesionales próximas a las demandas laborales del entorno plantean mayores expectativas de inserción laboral, sobre todo a través de la experiencia del módulo de FCT. Por tanto, la oferta formativa de la organización se reafirma como uno de los factores que explican y diferencian 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 inserte a trabajar, porque lo necesitan. Las familias lo necesitan y ellos lo quieren. Y otro porcentaje importante digamos que se pondrá a seguir un Ciclo Formativo de Grado Medio. Aquellos que consigan obtener nota, 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].

c) Las características de la organización: la orientación de la selección en la intermediación

Una de las principales conclusiones del análisis realizado es que las posibilidades de intermediación de la organización educativa son el elemento que condiciona en mayor medida la orientación que toman las realizaciones educativas en la incorporación y en la formación. De manera específica, son familia profesional y oferta educativa los factores que modulan las realizaciones en un sentido u otro, concretándose en acciones como, por ejemplo, la gestión de las horas y la priorización de unos módulos respecto a otros.

Por lo que respecta a la familia profesional, la relación con el entorno productivo y la presupuesta inclinación del alumnado hacia la actividad manual nos llevan a afirmar que la oferta disponible parece alejada de la demanda potencial esperada. Las diferencias entre familias profesionales son notables, variando las experiencias en las organizaciones educativas desde no poder constituir un grupo por falta de alumnado o perderlo por abandonos a llegar a tener alumnado en lista de espera como para poder conformar varios grupos.

En relación a la oferta educativa de la organización es destacable que la posibilidad de dar continuidad al itinerario educativo justifique en gran medida las decisiones tomadas en la incorporación y en la formación. Por tanto, podemos afirmar que no es tanto el tipo de organización o su titularidad la que incline las realizaciones hacia una orientación u otra: las organizaciones educativas adaptan su formación (su práctica pedagógica) a su oferta. Como ejemplo: la disposición de un CFGM que pueda dar continuidad a la FPB cursada se utiliza como factor de orientación y motivación para el alumnado, que puede ver en la propia organización la continuidad de su itinerario. En este caso, hacia ese mismo sentido se orienta la práctica pedagógica y la carrera profesional proyectada. En esta línea se plantea en la siguiente cita el interés por obtener un CFGM. Además, se subraya otra cuestión relevante en nuestro trabajo: la diferente forma que pueda tomar la práctica pedagógica –y, en concreto, el acompañamiento– incide en el itinerario producido.

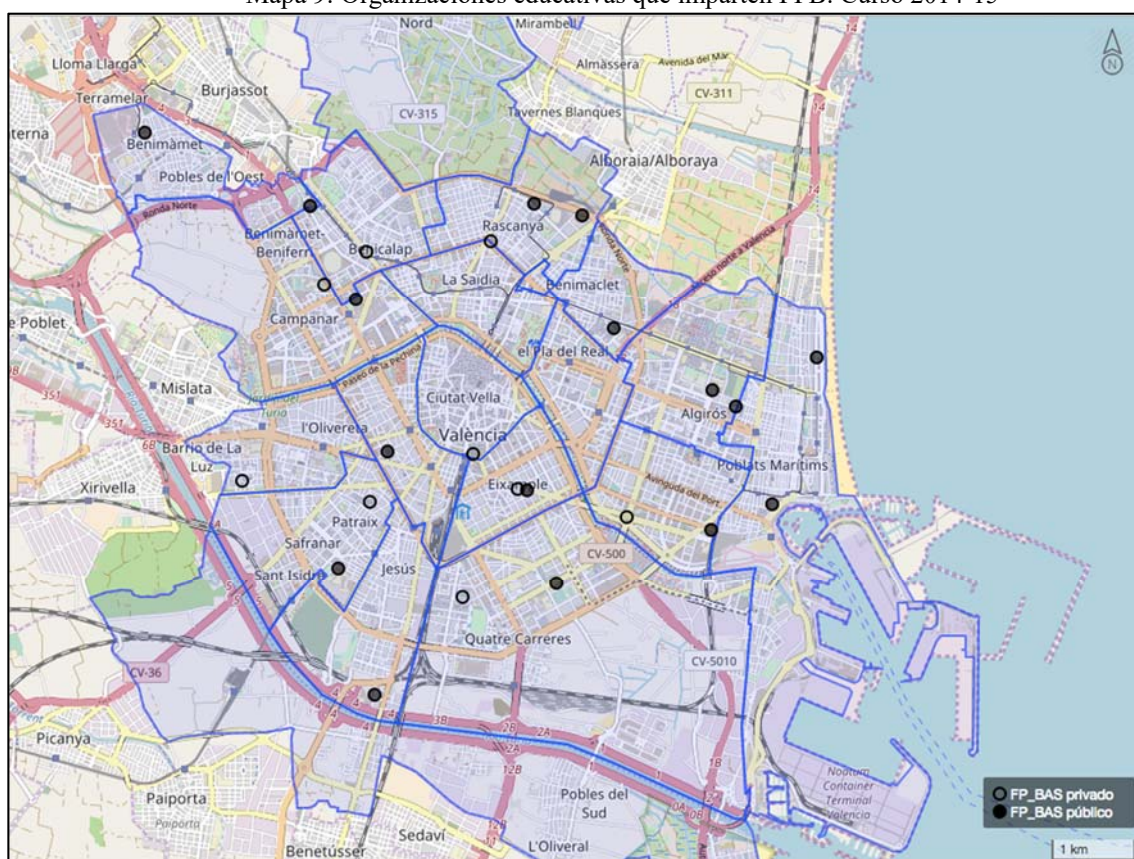
La Formación Profesional Básica no da una titulación. Entonces hemos de aspirar a acompañarlos hasta que terminen el ciclo formativo. Otros, alguno, bueno, pues abandonará, ya se quedará en casa porque mientras han estado acompañados por el colegio, los padres se han fiado, pero luego ya dejarlos en 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 ya les permite afrontar ellos solos [17\_FPB\_direct\_49:39].

Para ampliar esta cuestión, y retomando la base de datos creada específicamente para esta investigación, comparamos las organizaciones educativas que ofertaban FPB (mapa 9) y las que ofertaban FPB y CFGM (mapa 10) en el curso 2014-15. Como muestran los mapas, veinticinco

organizaciones impartían FPB y diecinueve, FPB y CFGM. Es decir, hay una reducción de la oferta en el paso de un nivel a otro, lo que supone reducir a su vez las posibilidades de continuidad de los itinerarios. Sin embargo, esta reducción se puede contextualizar de manera más precisa: en primer lugar, cabe tener en cuenta que la ratio de alumnado es mayor en CFGM que en FPB, por lo que la oferta y la demanda podrían reajustarse en ese sentido. Con todo, esto obligaría a algunos/as jóvenes a cambiar de centro si pretenden continuar su itinerario educativo, lo que en algunos casos puede suponer un desenganche de la formación. A este obstáculo se suma, como hemos mencionado en otros momentos de este texto, que las organizaciones que sí posibilitem continuar no tienen por qué tener subvencionado el nivel de CFGM, lo que puede dificultar el mantenimiento del alumnado.

En segundo lugar, cabe considerar los índices de abandono en FPB, que conducen a pensar que no todo el estudiantado que se matricule en este nivel va a continuar su recorrido en CFGM. En cualquier caso, es cuanto menos significativo que ya se anticipe esta reducción de itinerarios desde la planificación educativa.

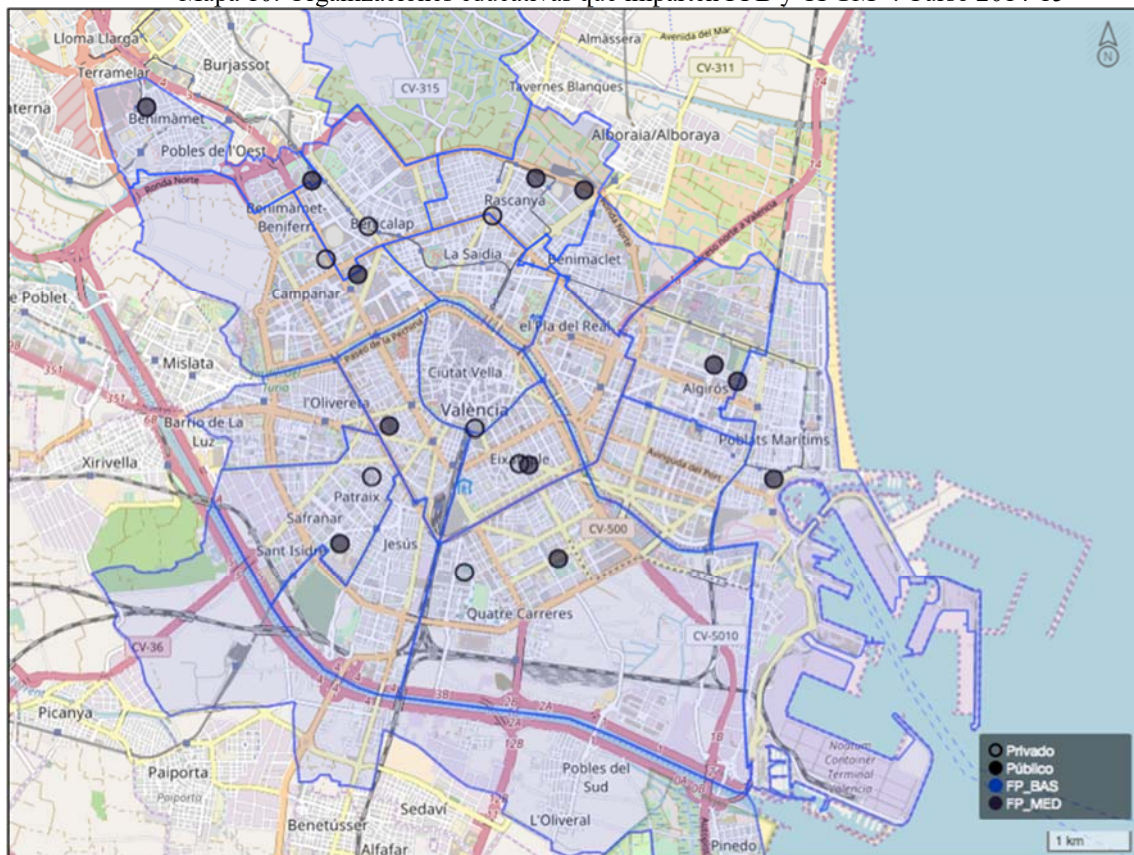
Mapa 9: Organizaciones educativas que imparten FPB. Curso 2014-15



Fuente: Elaboración propia



Mapa 10: Organizaciones educativas que imparten FPB y CFGM<sup>64</sup>. Curso 2014-15



Fuente: Elaboración propia

Si concretamos las características de los itinerarios ofertados en la provincia de Valencia en términos de familia profesional y nivel educativo, los datos actuales muestran cómo las carreras profesionales perfiladas para este alumnado, aun en los niveles medio y superior de FP, mantienen la distancia con los intereses esperados de estos/as jóvenes. Así pues, de las diecinueve organizaciones que dan continuidad, tres ofertan CFGM de otras familias, de manera que no ofrecen un itinerario directo, centrado en una carrera profesional, para el alumnado de FPB. De las dieciséis organizaciones que sí se mantienen en la misma familia, tres posibilitan llegar hasta CFGM: una en Administración y Gestión, otra en Transporte y Mantenimiento y otra en Imagen Personal. El resto va más allá y posibilita continuar hasta el CFGS de la misma familia profesional. En este caso, la oferta queda distribuida de la siguiente manera: hay siete organizaciones especializadas en Administración y Gestión, tres en Informática y Comunicaciones, una en Mantenimiento de Vehículos, una en Fabricación Mecánica, dos en Imagen Personal y tres en Electricidad y Electrónica. Esta cuestión es muy relevante para el fomento de los itinerarios educativos del alumnado: si la familia profesional en la que han iniciado los estudios profesionales les interesa y su experiencia en la organización educativa es positiva, tienen la posibilidad (contando con que puede que no haya subvención) de

<sup>64</sup> Aunque la leyenda diferencia FP Básica y FP Media, los centros señalados en el mapa son los que ofertan ambos niveles (FPB y CFGM).



continuar su itinerario formativo hasta el nivel máximo de FP. Ahora bien, de nuevo son Administración y Gestión e Informática y Comunicaciones las familias que cuentan con una mayor presencia en esta formación, con las dudas que esto genera en relación a los intereses del alumnado que inicia una FPB.

Con todo, y retomando la relación entre oferta disponible y orientación de la intermediación en las organizaciones, hay que tener también en cuenta que no todas tienen las mismas posibilidades en la configuración de su oferta educativa:

- Los IES tienen una estructura más rígida en relación a la vía profesional, ya que no todos disponen de CFGM para dar continuidad al itinerario educativo en la vía profesional. En la misma línea de los IES se sitúan los CP, que además de no tener por qué disponer de una oferta que dé continuidad a la FP de base añaden el factor privado. Es decir, pueden disponer de un CFGM, pero no tiene por qué estar subvencionado, lo que puede limitar la continuidad de determinado alumnado. Con todo, es en estos dos tipos de organizaciones donde se concentra la oferta de FPB, lo que pone de relieve el papel que juega la planificación de la política educativa, la localización y la configuración de la oferta en las posibilidades de intermediación.
- En los CIPFP y en los CPFP, centros especializados en las enseñanzas de FP, hay mayor posibilidad de continuidad. En estas organizaciones, es la familia profesional disponible la que da cuenta de los itinerarios perfilados para su alumnado. De este modo, es el mantenimiento en la misma familia profesional la que puede facilitar la continuidad, algo más probable si es la que interesa al alumnado.
- Las ESAL, por su parte, presentan una posible continuidad formativa a pesar de las limitaciones derivadas de sus características como organizaciones del tercer sector. En estos casos hay una incidencia significativa en la formación e intermediación que pueden ofrecer al alumnado, orientándose sobre todo a la obtención del graduado en ESO y a la realización de cursos para mejorar las posibilidades de inserción laboral.

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» remite a la sucesión de formaciones, principalmente de corta duración, ofrecidas a las personas desempleadas con el objetivo manifiesto de mejorar su «empleabilidad». Esta dinámica constituye uno de los elementos definitorios de las políticas de inserción: su especificidad estratégica focalizada en una población a la que se atribuye un déficit o carencias que dificultan su integración social. En este marco, la entrada a esta dinámica de cursos se plantea como la instalación en la precariedad como itinerario futuro de este alumnado, quedándose la

posible formación ofrecida –en la entidad o en otras organizaciones educativas– en los límites de las políticas de inserción, en la zona de inserción entre la integración y la exclusión.

En síntesis, aunque el análisis de la intermediación no nos haya llevado a presentar concreciones educativas y situarlas como orientadas a la inserción o a la integración, sí nos ha permitido destacar la relevancia que esta dimensión adquiere en todo el proceso educativo. En este sentido, las respuestas obtenidas en las entrevistas se centran en la continuidad en CFGM como destino deseado y en la transición al mercado de trabajo como destino probable. Así, a pesar de ciertas acciones e intenciones educativas desde organizaciones con sentido crítico, las realizaciones orientadas a la integración encuentran límites estructurales en la intermediación que las aproximan a las orientadas a la inserción. Además, el peso que adquiere el entorno primario como facilitador de itinerarios destaca la limitada incidencia de estos programas en el posible tránsito de este alumnado de la inserción a la integración. De este modo, 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 se orientan en mayor medida a la transición profesional. Una transición en la que la dificultad 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 sentido, propone Alonso (2001, p.104):

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.

La devaluación de la credencial formativa obtenida en FP de base refuerza la producción de itinerarios instalados en la precariedad en el marco de la inserción. Esta producción resulta de contextos educativos específicos en los que, como concluimos del análisis, las posibilidades de intermediación configuran diferencialmente la práctica pedagógica, posibilidades en las que la planificación de la oferta educativa tienen una incidencia muy significativa.

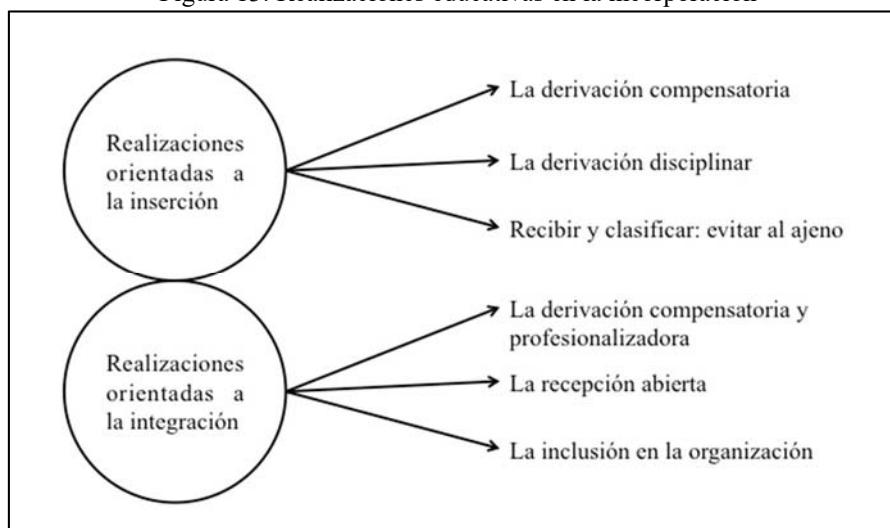
#### **3.3.4. Síntesis del análisis**

La organización del análisis en tres dimensiones (incorporación, formación e intermediación) nos ha llevado a diferenciar concreciones de la práctica educativa que hemos situado como realizaciones orientadas a la inserción u orientadas a la integración, ambas en el marco de unos programas que hemos catalogado como política de inserción. Este uso diferencial que se hace de los programas en los

contextos educativos específicos es fundamental en el estudio de la producción social de itinerarios porque permite ver las formas en las que la práctica pedagógica se concreta, se desarrolla y produce diversos resultados en términos de itinerarios futuros, de carreras profesionales. A continuación, vamos a sintetizar los resultados del análisis expuestos a lo largo de este capítulo como cierre del mismo.

En la dimensión de la incorporación (figura 13), hemos planteado las diferencias entre la derivación compensatoria y la disciplinar como concreciones de una realización orientada a la inserción, y la derivación compensatoria profesionalizadora como concreción de una realización orientada a la integración. La diferencia entre estas concreciones se fundamentan en los motivos que justifican la entrada a los programas: ésta varía significativamente cuando lo que la justifica es la compensación educativa, 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 propuesto orientadas a la inserción inciden en la categorización del alumnado como propio o ajeno a la organización educativa. En contraste con esta realización, hemos señalado acciones organizacionales dirigidas a la inclusión del alumnado de FP de base en la comunidad educativa. Esta distinción nos ha permitido destacar, además, la gestión diferencial de los programas entre la segregación y la comprensividad. De este modo, y en relación con lo comentado en el plano teórico, esta distinción visibiliza diferentes concepciones y desarrollos de la comprensividad educativa.

Figura 13: Realizaciones educativas en la incorporación

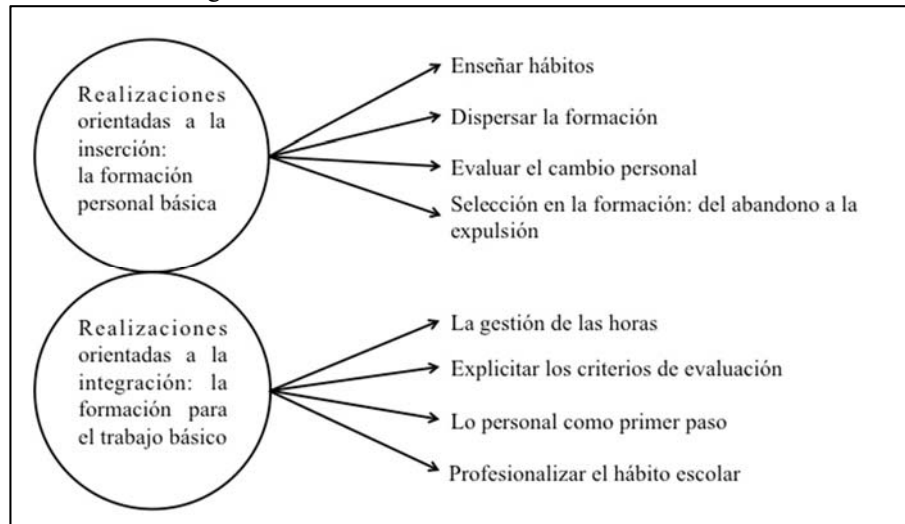


Fuente: Elaboración propia

En la dimensión de la formación (figura 14), las referencias a desarrollos de la práctica pedagógica y a acciones organizacionales en la gestión de los programas nos han llevado a discernir la formación dada en FP de base. En esta dimensión hemos diferenciado la formación personal básica de la formación para el trabajo básico. La centralidad de lo personal –entendido como los 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. 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 valoramos como orientado a la integración.

Figura 14: Realizaciones educativas en la formación



Fuente: Elaboración propia

En conjunto, aunque la certificación obtenida en los programas pueda ser la misma, su desarrollo y la formación ofrecida en las concreciones que hemos situado como orientadas a la integración se fundamentan en expectativas dirigidas a una carrera profesional y disponen al alumnado en unas condiciones situadas en las demandas que pueda tener su itinerario futuro. Este es el principal aspecto que nos ha llevado a diferenciar las realizaciones orientadas a la integración de las orientadas a la inserción, si bien es cierto que hemos considerado que ambas producen itinerarios de inserción. Esta consideración, centrada en la intermediación, se debe fundamentalmente a las constricciones que encuentran los y las profesionales en la estructura del sistema educativo, en la organización de los programas y en las vías educativas ofrecidas a estos/as jóvenes (figura 15).

Figura 15: Constricciones y agentes implicados en la intermediación



Fuente: Elaboración propia

Por último, es significativo señalar que no hemos identificado realizaciones en organizaciones educativas que sean funcionales o críticas en las tres dimensiones. Es decir, si bien sí hay elementos compartidos entre dimensiones, no hay una continuidad que nos haya llevado a reconocer una organización educativa como ejemplo paradigmático de una orientación u otra. En cambio, sí podemos afirmar que la diferenciación de las realizaciones es más clara en la incorporación y en la formación, tal y como hemos presentado en el análisis. En el momento de la intermediación, las posibilidades reales de carrera profesional diluyen las intenciones críticas de algunos/as profesionales. Así pues, la intermediación se convierte en una dimensión fundamental para entender el desarrollo de estos programas y los itinerarios que producen. Esta cuestión 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, tal y como desarrollaremos en las conclusiones, requiere de la reestructuración de las condiciones institucionales que enmarcan las prácticas pedagógicas en estos contextos educativos.



## **CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS**

El objetivo de este texto ha sido presentar un análisis del desarrollo de la FP de base en la ciudad de Valencia y de las prácticas en los contextos educativos específicos de FPB y PFCB desde una perspectiva de justicia social. La contextualización sociopolítica de los programas y su descripción en el nivel legislativo nos ha llevado a afirmar que son socialmente injustos dada su posición segregada en el sistema educativo y los obstáculos institucionalizados que encuentra el alumnado para dar continuidad a su carrera profesional. En el nivel de la práctica educativa, el análisis realizado nos ha posibilitado identificar realizaciones que, a pesar de ciertas diferencias en sus concreciones, acaban produciendo itinerarios de inserción. Teniendo en cuenta estos resultados, en este cuarto y último capítulo vamos a presentar las conclusiones basándonos en dos ejes fundamentales del trabajo. En primer lugar, nos centraremos en la perspectiva de justicia social como una perspectiva válida, necesaria y relevante en la investigación educativa. En segundo lugar, teniendo en cuenta los análisis realizados en diferentes niveles, concluiremos en relación a las posibilidades de producir itinerarios de integración en estos programas y propondremos recomendaciones para su implementación desde la posición de justicia social defendida.

### **4.1 SOBRE LA JUSTICIA SOCIAL COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISIS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

La perspectiva teórica desarrollada para dar respuesta a las preguntas que orientan esta investigación es una de las contribuciones de este trabajo. Consideramos que esta perspectiva es relevante para la investigación educativa porque nos permite analizar el hecho educativo desde una visión completa que incluye diversos momentos del proceso. Así pues, la concepción dimensional expuesta nos provee de criterios para evaluar el sistema educativo, sus programas y sus prácticas desde una acepción amplia de justicia social. Como hemos explicado en diversos momentos, tener en cuenta sólo la redistribución o el reconocimiento es una aproximación insuficiente: es necesario considerar la promoción de paridad participativa y la representación (Fraser, 2008); esto es, la participación social y el ejercicio de ciudadanía que posibilitan los programas y que aquí hemos puesto en relación con los itinerarios producidos.

La inclusión de la paridad participativa como criterio para evaluar los programas educativos es en sí misma, y más allá de la redundancia, una cuestión de justicia social. El análisis de los programas no puede ignorar los derechos pedagógicos que la institución educativa ha de garantizar a favor de una democracia efectiva: el refuerzo, la inclusión y la participación (Bernstein, 1998). En conjunto, estos

derechos remiten a una educación que prepare para la comprensión crítica, para la autonomía y para la participación real en la vida cívica. Es decir, consideran que el proceso educativo conlleva el desarrollo personal para la participación en la esfera social. Así pues, mientras la institución educativa no considere estos tres derechos, será una institución que produzca relaciones y posiciones sociales injustas.

La paridad participativa como criterio para evaluar las prácticas educativas nos posibilita incluir en el análisis los efectos que los programas tienen en los itinerarios del alumnado. De este modo, la perspectiva de justicia social permite abordar mediante las dimensiones (redistribución, reconocimiento y representación) y su posible –aunque no exclusiva- relación con diversos momentos del proceso educativo (incorporación, formación e intermediación) cómo se desarrollan los programas tanto en el nivel político como en los contextos locales específicos. Así, en el paso de un nivel a otro, podemos contar con criterios para evaluar desde una posición de justicia social. En última instancia, y como derivamos del análisis, la relación de la intermediación con los itinerarios futuros y su inclusión en el proceso de transición profesional y educativa de los/as jóvenes permite completar esta evaluación reforzando la relevancia que tiene la futura participación del estudiantado en el análisis de las prácticas educativas. En esta misma línea, pero centrándonos en los contextos educativos específicos y en el campo disciplinar desde el que desarrollamos esta investigación, queremos destacar la adecuación de la estrategia metodológica derivada de la propuesta de Bernstein. La consideración de los tres momentos (incorporación, formación e intermediación) desde la perspectiva de la carrera profesional producida es una estructuración adecuada del proceso educativo que nos ha posibilitado diferenciar discursos sobre los programas. En este sentido, hemos visto cómo los discursos de los/as profesionales han variado en base al momento del proceso educativo referido, evidenciando finalmente la relevancia de la intermediación como dimensión que modula el desarrollo de la práctica pedagógica en su conjunto.

La institución educativa tiene entre sus funciones la formación de ciudadanos/as y su preparación para el ejercicio de una ciudadanía activa. Este ejercicio queda indudablemente vinculado con la democracia como una forma de gobierno y sociedad que «no se agota en este ejercicio del voto, sino que lleva consigo la participación (diálogo, control, crítica, decisión), el pluralismo, la libertad, la justicia, el respeto mutuo, la tolerancia, la valentía cívica, la solidaridad y la racionalidad comunicativa» (Santos Guerra, 1999, p.132). Sin embargo, a pesar de la relevancia de esta función en la esfera educativa, social y política, la institución educativa presenta contradicciones para ejercerla, como evidencian los obstáculos institucionalizados derivados de sus características estructurales. En este aspecto, la perspectiva teórica nos ha llevado a concluir que los programas de FP de base, en su actual ordenación, son contextos socialmente injustos. Estos programas no preparan para el ejercicio de una ciudadanía activa en el sentido amplio descrito en la cita previa. Tanto por lo que respecta al



contenido como en relación a los itinerarios que provee, preparan para una ciudadanía limitada, una ciudadanía de segunda que queda en una posición de desventaja social. En otras palabras, y remitiendo de nuevo a Santos Guerra, estos programas representan «la nieve frita» como metáfora de la contradicción entre aquello que se asigna a la institución y lo que realmente ocurre en los contextos educativos específicos.

Desde la paridad participativa como criterio de análisis, podemos afirmar que la comprensividad educativa que representa la FP de base se limita a una cuestión distributiva, a un enfoque compensatorio que considera en menor medida los itinerarios futuros del alumnado, una situación que se ha mantenido en los diferentes programas que se han sucedido en este nivel (PGS, PCPI y FPB). La diferenciación de vías institucionalizadas en el sistema, la inclusión de reválidas y evaluaciones de control en diversos momentos y, en general, la clasificación del alumnado y de las organizaciones educativas son medidas que ejemplifican dicha injusticia social en el marco de una política de integración (siguiendo el término de Castel) como es el sistema educativo en su etapa obligatoria. Situando la FP de base como una vía de inserción, el análisis de los programas confirma sus propias limitaciones: la segregación física, el curriculum diferenciado, los contenidos limitados y limitantes y las escasas conexiones reales con otros contextos educativos posibilitan una participación social alejada de la concepción de justicia social aquí defendida. Además, consideramos que las sucesivas reformas educativas han sido insuficientes para paliar esta situación de injusticia social. En este sentido, estos programas no logran de manera generalizada ni la compensación educativa ni el desarrollo de una carrera profesional. Todo lo contrario, limitan la participación social de su alumnado. Una estructura educativa dirigida a ser socialmente justa al menos en el plano discursivo, no puede asumir la constante reducción de las posibilidades de participación de una población que ya ha sido previamente segregada desde la vía de integración (la ESO) hacia la de inserción (la FP de base). Este desplazamiento representa un doble ejercicio de injusticia social que reproduce desigualdades y facilita la producción de itinerarios precarios e inestables que limitan a su vez la paridad participativa.

Desde estas valoraciones, síntesis del análisis realizado, vamos a concluir este trabajo presentando las posibilidades que consideramos que puede tener la FP de base para producir itinerarios de integración. Con esta finalidad, proponemos posibles reformas centradas en este nivel dirigidas a diferentes ámbitos del campo educativo.

#### **4.2 SOBRE LA POSIBILIDAD DE PRODUCIR ITINERARIOS DE INTEGRACIÓN EN FP DE BASE**

Iniciamos este trabajo con el objetivo de analizar las prácticas educativas en FP de base desde una perspectiva de justicia social. Una vez finalizado, estamos en disposición de afirmar que la FP de base

como política educativa es socialmente injusta. Podemos aproximarnos a estos programas desde diversas perspectivas y sumar los resultados obtenidos a la literatura existente y, sin lugar a dudas, coincidiremos en que la reestructuración de este nivel y del propio sistema educativo es una necesidad social para transformar una institución que pretende ser socialmente justa. Por tanto, una vez que como investigadores hemos intentado superar la «*critique from above*» (Cribb y Gewirtz, 2003) concretando nuestro trabajo en contextos específicos, es necesario que haya un interlocutor en el plano político para poder debatir y promover cambios, al menos si queremos alcanzar una sociedad socialmente justa. Con esta expectativa, en esta sección nos centramos en propuestas de reforma de este nivel educativo dirigidas principalmente a la Administración educativa como posible interlocutora.

### **i. La reestructuración de la FP de base y su posición en el sistema educativo**

La FP de base se presenta en la legislación educativa como el nivel inicial de la FP que precede a los CFGM y a los CFGS. Las finalidades asignadas a este nivel se dirigen a la recuperación educativa y a la formación profesional, una apuesta muy ambiciosa teniendo en cuenta su posición en el sistema educativo y la población a la que se dirige. Así pues, consideramos que su ordenación actual obstaculiza las finalidades asignadas, de manera que el primer paso en la reestructuración de la FP de base pasa por definir de manera clara su finalidad en el conjunto del sistema educativo.

Si se pretende que estos programas sean el inicio de una carrera en la vía de FP, hay que pensar en su papel como antesala a los CFGM y en la manera en que se puede facilitar este rol. Valorando la población a la que se dirigen, su posición en la vía de FP y su organización en dos cursos (en el caso de la FPB, ya que los PFCB se limitan a uno) es necesario pensar en una reestructuración de los tiempos y contenidos asignados. En este sentido, creemos que estos programas bien podrían ser una formación profesional genérica en su primer curso que situara al alumnado en esta vía del sistema. El conocimiento de la FP, de las diferentes familias profesionales y de los ámbitos laborales a los que dan acceso posibilitaría itinerarios educativos orientados y situados en la realidad de esta vía educativa; esto es, facilitaría el inicio de carreras profesionales. Desde esta ubicación inicial, el segundo curso podría ser una formación más especializada en un ámbito profesional determinado que permitiera continuar en los CFGM de las familias profesionales de referencia. Esta reestructuración podría evitar un acceso desorientado desde la vía de ESO, situación que es uno de los problemas que enfrenta actualmente la FP de base. La derivación del alumnado a este nivel educativo por cuestiones comportamentales y/o compensatorias dificulta tanto la recuperación educativa como la continuidad en CFGM, contextos éstos en los que el nivel de exigencia requiere de formación inicial en la familia

profesional correspondiente. De este modo, la reestructuración de los programas desde esta perspectiva contemplaría como finalidad la continuidad de la carrera profesional del alumnado.

Ahora bien, si lo que se pretende es afianzar la FP de base como medida compensatoria para evitar el fracaso escolar o retrasar el abandono educativo, cabría pensar entonces si son necesarios los contenidos profesionalizadores o incluso si son necesarios los propios programas. En primer lugar, en relación a los contenidos, nos cuestionamos si es necesaria la profesionalización en unas medidas dirigidas a compensar el itinerario educativo previo en la vía académica. En este sentido, si se pretende la recuperación educativa, estos programas no pueden reducir los contenidos que posibilitan la obtención del GESO, algo que sucede en su actual ordenación y que convierten dicha recuperación en una misión prácticamente imposible. Por tanto, si los programas son exclusivamente una medida compensatoria, se podría prescindir de los contenidos profesionales para lograr la finalidad de recuperación educativa. En esta línea, cabría valorar asimismo si la segregación de determinada población de la vía de ESO –vía en la que se han ido produciendo las situaciones de fracaso– es la concreción de la comprensividad educativa mediante la que queremos dotar de calidad a nuestro sistema.

En segundo lugar, centrándonos en la vía de ESO, hay que valorar que ésta ya cuenta con medidas específicas para la recuperación educativa del alumnado en riesgo fracaso escolar. En este aspecto, los PDC son los programas dirigidos actualmente a compensar las carencias educativas del alumnado, siendo otro ejemplo de política de inserción que muestra cómo la diversificación es la concreción de la comprensividad que se hace en el sistema educativo para dar respuesta a la situación de los/as jóvenes en situación de riesgo de fracaso escolar. Sin embargo, su distribución desigual en las organizaciones educativas fomenta el uso compensatorio de la FP de base. De este modo, si esta es la opción de atención a la diversidad por la que se decanta la política educativa, sería necesario que todas las organizaciones puedan disponer de esta medida u otras similares centradas en la recuperación educativa.

Con todo, no podemos obviar que las medidas compensatorias evidencian la dificultad que tiene el sistema educativo en el ejercicio de proveer el derecho a la educación a toda la población. Así, como hemos visto, nos llevan a cuestionar la comprensividad de nuestro sistema y la necesidad que la actual ordenación de la etapa de escolarización obligatoria produce de estas medidas, situación que ha consolidado la situación de la FP de base como vía para el fracaso. En cualquier caso, creemos que sumar la FP de base como otra medida compensatoria más no va a reducir el fracaso escolar y/o el abandono educativo temprano más allá de las trampas estadísticas que puedan resultar de la reorganización de la actual FPB, como bien explica Bolívar (2013). La necesidad de la compensación educativa tiene su origen en el itinerario previo, en Educación Primaria y en ESO, por lo que las medidas –que han de ser preventivas y no compensatorias– han de ubicarse en otro momento de la

biografía educativa y en la propia vía de integración. Es decir, han de ubicarse en la estructura que los origina y no en espacios que externalizan situaciones de fracaso que el propio sistema produce. De este modo, entre estos dos usos posibles de la FP de base, entre la compensación y la profesionalización, y teniendo como criterio de justicia social la paridad participativa, nuestra propuesta es que la FP de base ha de consolidarse como el inicio de la vía profesional en el sistema educativo. La atribución de una doble finalidad entre la compensación y la profesionalización en su ordenación actual obstaculiza su desarrollo y la mantiene en los márgenes de la vía de integración, en un espacio de incertidumbre y vulnerabilidad educativa que dificulta el desarrollo de carreras profesionales del alumnado de este nivel.

## **ii. La planificación educativa: distribución y accesibilidad de la oferta**

Uno de los resultados del análisis realizado es que las características de las organizaciones educativas que tienen un mayor impacto en las posibilidades de fomentar el desarrollo de carreras profesionales están relacionadas con su estructura y con la oferta educativa que disponen. Concretamente, la familia profesional ofrecida y la posibilidad de dar continuidad a los itinerarios iniciados en FP de base son dos elementos clave en este aspecto. Teniendo esto en cuenta y manteniéndonos en la finalidad de la FP de base como inicio de una carrera profesional, consideramos que es necesario repensar la planificación que desde la política educativa se hace de este nivel educativo. Nos situamos aquí en el territorio específico analizado en este trabajo, si bien los criterios que tomamos podrían ser aplicables a otros territorios.

Los diferentes mapas presentados en este trabajo muestran que en un importante número de organizaciones la oferta de FP de base adquiere un sentido finalista y no facilita el acceso a los CFGM correspondientes. Incluso si pensamos en la movilidad del alumnado entre diferentes organizaciones de la ciudad de Valencia, la oferta disponible muestra que no todo el alumnado que cursa FPB va a tener opciones de seguir en la vía profesional. Es decir, la planificación educativa asume que la FP de base va a ser el último contexto formativo de parte de la población, promoviendo itinerarios educativos cortos que en el actual momento socioeconómico vulneran la participación del alumnado y facilitan modalidades de transición precarias.

Frente a esta situación, consideramos que el fomento de carreras profesionales pasa necesariamente por disponer una oferta educativa en la que la continuidad entre niveles sea realmente factible. Esto requiere repensar la distribución de esta oferta: ha de haber una correspondencia entre la oferta de FP de base y la de los CFGM (podríamos pensar también en la de los CFGS) que permita dar continuidad al itinerario educativo. De este modo, el paso de un nivel a otro en esta vía en el marco de una misma familia profesional ha de ser posible para que el alumnado pueda consolidar su formación.

Por lo tanto, es necesaria la redistribución de estos programas en diversas organizaciones educativas en consonancia con los CFGM disponibles para facilitar la accesibilidad a la población y la continuidad formativa. Es decir, es necesario facilitar la intermediación desde la FP de base reduciendo los obstáculos institucionales que la dificultan.

En esta línea de redistribución de la oferta, y dirigiéndonos a la ordenación del sistema educativo, creemos que la continuidad ha de ser realizable y no sólo una posibilidad teórica. Es decir, se han de facilitar las conexiones entre programas para reubicar la FP de base y que no quede como un contexto educativo externo, segregado del resto de niveles educativos y segregador de su alumnado. Sin lugar a dudas, la posibilidad de obtención del graduado en ESO es la medida más clara en este sentido. En términos estructurales, hablamos de lograr un sistema integrado y no selectivo (siguiendo a Green, Leney y Wolf, 2001) que promueva que la universalización del derecho a la educación no se limite al acceso a ESO sin considerar lo que ocurre durante el itinerario educativo y, sobre todo, una vez se finaliza. Volvemos así de nuevo a la necesidad de repensar la ordenación de la etapa obligatoria puesto que es el elemento estructural que produce itinerarios claramente diferenciados.

### **iii. La revisión y actualización de la oferta de FP**

El análisis tanto de los textos legales que regulan la FP de base como de las entrevistas realizadas a los/as profesionales que la imparten nos ha llevado a constatar el desajuste entre la oferta de familias profesionales disponibles y los intereses potenciales del alumnado que cursa los programas. De esta manera, uno de los resultados más significativos es que haya programas que finalizan con un alto índice de abandono mientras otros tienen un importante número de alumnos/as en lista de espera. El ejemplo más relevante en el contexto valenciano es la preponderancia de la oferta de la familia de Administración y Gestión, considerablemente superior al de otras familias profesionales con un carácter más práctico. Como hemos explicado, uno de los motivos que explican esta oferta remite a la inversión necesaria para implantarla en las organizaciones educativas. En esta línea, sería necesario que la planificación educativa priorice los programas más atractivos para esto/as jóvenes, vinculados principalmente al desarrollo de actividades prácticas, al trabajo «en el taller». Esta actualización de la oferta requiere en primer lugar la inversión en las organizaciones educativas para que dispongan de los espacios laborales (talleres mecánicos, cocinas, peluquerías, etc.) y las herramientas correspondientes para formar en la profesión específica. Es decir, conlleva una apuesta política por esta formación y una redistribución económica en este sentido.

En otro sentido, el desajuste entre la oferta disponible y los intereses del alumnado se extiende a la relación con el entorno productivo del territorio específico analizado y la posibilidad que ofrece de desarrollo profesional. Por supuesto, y siguiendo con el ejemplo previo, no obviamos la necesidad de personal administrativo que pueda existir en el contexto valenciano, pero cabría pensar también en

otros ámbitos profesionales que tengan espacios laborales en este territorio: programas de la familia agraria, de textil, de confección y piel, entre otros, quedan infrarrepresentados a pesar de las posibilidades de carrera que podrían ofrecer al alumnado. En la misma línea, cabría pensar en una oferta formativa que incluya ámbitos profesionales ligados a los nuevos yacimientos de empleo, que desde las nuevas tecnologías hasta el medio ambiente amplían las posibilidades de carrera profesional en el territorio.

Nuestra propuesta en este sentido se dirige pues a revisar esta oferta educativa desde la consideración de las carreras profesionales que provee al alumnado. Si uno de los objetivos de estos programas es la formación profesional, no se puede dejar de considerar qué trabajadores/as se está formando. La revisión y actualización de la oferta tendría que tener en cuenta el tejido productivo y las posibilidades de carrera y desarrollo profesional que se ofrecen para evitar que estos/as jóvenes caigan en la «inempleabilidad». Como explica Castel (1997), las políticas de inserción pueden tomar esta deriva y en la misma línea argumenta Alonso (2001) que hay determinadas credenciales que están devaluadas desde el momento de su oferta. Consideramos que la FP de base es ejemplo de esta situación: en su organización actual, es una formación devaluada que requiere de una actualización que impulse su valor como formación de profesionales en disposición de desarrollar una carrera.

#### **iv. Las prácticas educativas y la promoción de carreras profesionales: la relevancia de la experiencia profesional del profesorado**

El análisis de las prácticas educativas en los contextos específicos nos ha llevado a afirmar que las realizaciones orientadas a la inserción y las orientadas a la integración tienen límites débiles. En este sentido, aunque en el plano teórico las diferenciamos en base a las carreras profesionales que promueven y a pesar de las diferentes intenciones y aproximaciones de los y las profesionales en el desarrollo de su práctica, concluimos que ambas producen itinerarios de inserción. Una producción en la que la intermediación se presenta como la dimensión clave que condiciona el desarrollo de la incorporación y de la formación. Así, considerando la relevancia que adquiere la intermediación en el desarrollo de las prácticas educativas, es necesaria la reestructuración de la oferta en el sentido expuesto líneas atrás.

Los discursos de los/as profesionales reafirman que la ordenación actual de la FP de base dificulta el desarrollo de carreras profesionales, tanto por la difícil conexión con otros niveles educativos como por la preponderancia de familias profesionales alejadas tanto de los intereses del alumnado como de las posibles demandas del entorno productivo. Esta proyección de la intermediación condiciona el desarrollo de sus prácticas educativas puesto que las expectativas de carreras profesionales son limitadas. La reducción de la exigencia conceptual es uno de los efectos

más evidentes en el desarrollo de la práctica, siendo resultado de las expectativas y dando como resultado a su vez una menor posibilidad de continuidad de la carrera profesional.

En el análisis de las prácticas, hemos podido identificar algunas concreciones orientadas a la integración, en las que la finalidad manifiesta era el desarrollo de una carrera profesional que impulsara la participación del alumnado. Hemos enmarcado estas concreciones en la modalidad de práctica pedagógica propuesta por Morais y Neves (2011), modalidad que tiene el potencial de superar desigualdades educativas reduciendo la distancia entre el alumnado de diferentes orígenes sociales. Siguiendo esta propuesta y dirigiéndola a las prácticas en los programas, el alumnado tiene que conocer y aprender el texto legítimo de la práctica educativa, un texto que ha de incluir contenido de calidad con una demanda conceptual que promueva el aprendizaje en la esfera personal, académica y profesional. Los contenidos relacionados con lo personal, como el comportamiento, la actitud o el bienestar del alumnado son necesarios en la relación pedagógica, pero han de ser un medio para facilitarla y no la finalidad que se convierta en el texto legítimo de la práctica. La formación personal como contenido exclusivo de la relación educativa no produce carreras profesionales, sino que facilita la producción de itinerarios de inserción en tanto que convierten estos programas en una formación limitada y limitante. Si la FP de base es el primer paso de una carrera formativa en la vía de FP, estos contextos tienen que consolidar los contenidos y las competencias que permitan iniciarla.

El desarrollo de dicha modalidad requiere también que el sujeto pedagógico que transmite domine las competencias profesionales en las que se sitúan los programas. En este aspecto, el análisis realizado ha mostrado que aquellos/as docentes con experiencia en el ámbito profesional correspondiente describen en mayor medida realizaciones orientadas a la crítica. Así pues, al otorgar al programa un sentido profesional, demandan a sus estudiantes lo que la profesión y el mercado de trabajo les demandaría: un desempeño profesional acorde a las exigencias del puesto ocupado. Desde esta posición docente, el contenido y la metodología se adaptan, la práctica se profesionaliza y la demanda no se reduce. Es decir, la demanda conceptual situada en el ámbito profesional de referencia y en el nivel correspondiente es una condición de la práctica pedagógica que facilita la producción de carreras profesionales orientada a la integración. Consideramos que es así como la FP de base puede adquirir el sentido de formación profesional inicial que defendemos en este texto.

Las consecuencias derivadas de estas condiciones en relación al profesorado de estos programas son evidentes: la formación de docentes de FP ha de combinar el conocimiento de la profesión con la especialización pedagógica para poder desarrollar las finalidades formativas de estos contextos educativos. Formar para el ejercicio de una profesión que se desconoce parece, cuanto menos, una tarea pedagógica complicada. En esta línea, consideramos que los procesos de selección del profesorado y de asignación de puestos de trabajo tendrían que incluir asimismo la capacidad de desempeño profesional como requisito para poder formar al alumnado en las diversas familias

profesionales. Si no se tiene este aspecto en cuenta, se dificulta tanto el proceso de enseñanza de tareas que se desconocen como las posibilidades de aprendizaje del desempeño en un ámbito profesional. Es decir, se dificulta que estos programas sean realmente una formación profesional inicial.

**v. En última instancia: ¿es necesaria la FP de base?**

En conjunto, el trabajo realizado nos ha llevado a afirmar que la FP de base en su ordenación actual produce carreras orientadas a la inserción mediante la transmisión de un conocimiento insuficiente para el desarrollo de una carrera en la que las expectativas de intermediación son inciertas en un mercado laboral y una situación socioeconómica con una extendida precariedad. El acceso a este nivel es un paso complicado en el itinerario educativo del alumnado: una vez en el circuito de inserción, el retorno a la zona de integración se complica por los obstáculos institucionalizados. De esta manera, a pesar de orientaciones críticas en algunas realizaciones de los programas, los resultados son socialmente injustos. Esto nos lleva a pensar en su necesidad en el conjunto del sistema educativo.

La existencia de estos programas se justifica en base a la reducida comprensividad del sistema. De hecho, como hemos visto, se proponen como medida contra el fracaso escolar y/o el abandono educativo temprano. Retomando la primera propuesta, el éxito de medidas comprensivas en el sistema haría que estos programas fueran innecesarios en su uso compensatorio y el debate se centraría en si es necesaria una formación profesional inicial previa a los CFGM. En un paso más, podríamos incluso pensar si es necesaria una reorganización comprensiva del sistema educativo, una reorganización estructural de la vía de integración desde criterios de justicia curricular que no excluyera a determinados sectores de la población y que ofreciera una escolarización común que favorezca la participación activa en democracia (Connell, 1997).

La FP de base ejemplifica actualmente una política de inserción, una solución afirmativa (en términos de Fraser, 1997) dirigida a atenuar los efectos que produce la estructura educativa en el posicionamiento de los individuos. De este modo, para dar respuesta a las desigualdades evidenciadas en los altos índices de fracaso escolar y abandono educativo temprano, el sistema dispone medidas para atenuar las injusticias que él mismo produce. Unas medidas dirigidas a los márgenes y que no alteran el origen que las causa. Como explican Escudero, González y Martínez (2009, p.45): «a pesar de que el fracaso escolar no beneficia a nadie (...), es algo que ocurre “en” las escuelas, es “de” las escuelas y es construido y sancionado, en última instancia, “por” las escuelas». Las políticas de inserción son actualmente necesarias porque amortiguan el impacto desigual de las políticas de integración. El foco de estrategias específicas en grupos sociales definidos en torno al déficit que es producido y penalizado por las propias escuelas representa así la cuadratura del círculo (Karsz, 2004): es una situación que no se puede solucionar mientras los elementos estructurales y los obstáculos



institucionalizados se mantengan inalterados. Por tanto, el objeto de las soluciones que se propongan a nivel político, si parten de una acepción amplia de justicia social, ha de ser la estructura que produce y reproduce injusticias y no los grupos sociales que asumen sus consecuencias.

En última instancia, y respondiendo a la pregunta planteada en este último epígrafe, la FP de base no es necesaria como medida compensatoria: ya hay medidas compensatorias en ESO, cuyo sentido es en cualquier caso también cuestionable en el marco de un sistema educativo que pretende ser comprensivo. Sin embargo, como inicio de la FP, creemos que estos programas sí pueden jugar un papel para iniciar carreras profesionales, lo que requiere, como hemos recogido a lo largo de este texto, una política educativa que promueva y facilite la finalidad profesionalizadora de estos contextos educativos.



## BIBLIOGRAFÍA

- ABIÉTAR LÓPEZ, M., GIMÉNEZ URRACO, E., & NAVAS SAURIN, A. A. (2016). Aproximación a la exclusión educativa desde la justicia curricular. En D. Palomares-Montero, D. Marín-Suelves, & 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., & 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., & SALVÀ MUT, F. (2017). La construcción de subjetividades en itinerarios de fracaso escolar. Itinerarios de inserción sociolaboral para adolescentes en riesgo. *Psychosocial Intervention*(26), 39-45.
- ADAME OBRADOR, M. T., & 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.
- ALBAIGÉS, B. (2004). *Crisi del treball i emergència de noves formes de subjectivitat laboral en els joves*. (Vol. 24). Barcelona: Observatori Català de la Joventut.
- ALONSO, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- (2001). *Trabajo y posmodernidad: el empleo débil*. Madrid: Fundamentos.
- ALONSO, L. E., & 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 Ibérica.
- (2000). *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age* (Second ed.). New York: Routledge.
- (2013). Between Traditions: Stephen Ball and the Critical Sociology of Education. *The London Review of Education*, 11(3), 206-217.
- APPLE, M. W., & BEANE, J. A. (2007). *Democratic Schools. Lessons in Powerful Education* (Second ed.). Portsmouth: Heinemann.
- AZAGRA, J., & 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.
- BENDIT, R., & 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., & 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.
- BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, código y control (Volumen IV)*. Madrid: Ediciones Morata.
- (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Ediciones Morata.
- BERNSTEIN, B., & DÍAZ VILLA, 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.
- (2011). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.

- (2013, 30 de noviembre). La nueva FP Básica: ¿«truco estadístico» para rebajar el abandono, vía de salida o verdadera cualificación profesional? *Ideal en clase*.
- BONAL, X., RAMBLA, X., CALDERÓN, E., & PROS, N. (2005). *La descentralización educativa en España. Una mirada comparativa a los sistemas escolares de las Comunidades Autónomas*. Barcelona: Fundació Pi i Sunyer.
- BOURDIEU, P. (1998). *Cuestiones de Sociología* (E. Martín Criado, Trans.). Madrid: Istmo.
- (2002). La juventud no es más que una palabra. *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.
- (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.
- (2008). La transición de la escuela al trabajo. En F. Fernández Palomares (Ed.), *Sociología de la Educación* (pp. 179-201). Madrid: Pearson Educación.
- (2011). *Las rupturas del acceso a la vida adulta: juventud. Cambio generacional y vínculo social*. Comunicación presentada en el Seminario Internacional sobre Investigación en Juventud, Cambio Generacional y Vínculo Social, México.
- CASAL, J., GARCÍA, M., & PLANAS, J. (1998). Escolarización plena y 'estagnación'. *Cuadernos de Pedagogía*(268), 38-41.
- CASAL, J., GARCÍA, M., MERINO, R., & QUESADA, M. (2003). *Enquesta als joves de Catalunya 2002. Avançament de resultats* (Vol. 19). Barcelona.
- (2004). *Enquesta als joves de Catalunya 2002. Itineraris educatius, laborals i familiars* (Vol. 13). Barcelona: Observatori Català de la Joventut.
- (2006a). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers*(79), 21-48.
- (2006b). Changes in forms of transition in contexts of informational capitalism. *Papers*(79), 195-223.
- CASTEL, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Barcelona: Paidós.
- (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*. Madrid: Morata.
- CRIBB, A., & GEWIRTZ, S. (2003). Towards a sociology of just practices: an analysis of plural conceptions of justice. En C. Vincent (Ed.), *Social Justice, Education and Identity* (pp. 15-29). New York: 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*, 1(1), 79-93.
- DA SILVA, T. T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- DU BOIS-REYMOND, M., & 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.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (2005a). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 9(1).
- (2005b). El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa. En J. García Molina (Ed.), *Exclusión social / exclusión educativa. Lógicas contemporáneas* (pp. 83-106). Xàtiva: Diálogos.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M., GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T., & MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*(50), 41-64

- ESPING-ANDERSEN, G. (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).
- (2011). Past and present of adolescence in society: The 'teen brain' debate in perspective. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 35, 1634-1643.
- FEIXA, C., & GONZÁLEZ, Y. (2006). Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina. *Papers*, 79, 171-193.
- FERNÁNDEZ LLERA, R., & MUÑOZ 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.
- FRASER, N. (1987). Women, Welfare and the Politics of Need Interpretation. *Hypatia*, 2(1), 103-121.
- (1996a). Redistribución y reconocimiento: hacia una visión integrada de justicia del género. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 8, 18-40.
- (1996b). Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition and Participation. *The Tanner Lectures on Human Values*. Stanford University.
- (1997a). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición «postsocialista»*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes.
- (1997b). A Rejoinder to Iris Young. *New Left Review*, I(223), 126-129.
- (2005). Reframing justice in a globalizing world. *New Left Review*, 36, 69-88.
- (2008). *Escalas de justicia* (A.M. Riu. Trans.). Barcelona: Herder Editorial, S.L.
- (2013). Struggle over Needs: Outline of a Socialist-Feminist Critical Theory of Late-Capitalist Political Culture *Fortunes or Feminism: From State-Managed Capitalism to Neoliberal Crisis*. London: Verso.
- GARCÍA GRACIA, M. (2013). *Absentismo y abandono escolar*. Madrid: Editorial Síntesis.
- 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.
- GARCÍA, M., & MERINO, 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.
- 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., & 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., & BERNAD I GARCIA, J.C. (2016). Selección y producción de los sujetos pedagógicos en prácticas pedagógicas locales. Manuscrito no publicado.
- GREEN, A., LENEY, T., & 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.
- 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 & M. T. Gallart (Eds.), *Por una segunda oportunidad: la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables* (pp. 311-341). Montevideo: Cinterfor/OIT.
- 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).

- (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*. [en línea]. <<http://www.fapaginerdelosrios.org/index.php?m=FP&op2=descargar&did=1479>>
- MARHUENDA FLUIXÁ, F., & 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., & 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., & 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.
- MERINO PAREJA, 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).
- (2006). Two or three vocational training pathways? An assessment and the current situation in Spain. *Vocational Training Policy Analysis*, 1, 52-67.
- MERINO, R., GARCÍA, M., & CASAL, J. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341, 81-98.
- MERINO, R., SALA, G., & 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 (2012). *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Abril 2012*.
- MIRET I GAMUNDI, P., SALVADÓ I NAYACH, A., SERRACANT I MELENDRES, P., & SOLER I MARTÍ, R. (2008). *Enquesta a la joventut de Catalunya 2007: una anàlisi de les transicions educatives, laborals, domiciliars i familiars* (Vol. 24). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Secretaria de Joventut.
- MORAIS, A. M., & NEVES, I. P. (2004). *The Theory of Basil Bernstein* [en línea] <<http://essa.ie.ulisboa.pt/bernsteinstheory.htm>>
- (2007). A teoria de Basil Bernstein: Alguns aspectos fundamentais. *Revista Práxis Educativa*, 2(2), 115-130.
- (2011). Educational texts and contexts that work. Discussing the optimization of a model of pedagogic practice. En D. Frandji & P. Vitale (Eds.), *Knowledge, pedagogy and society: International perspectives on Basil Bernstein's sociology of education* (pp. 191-208). London: Routledge.
- (2012). Estruturas de conhecimento e exigência conceptual na educação em ciências. *Educação, Sociedade & Culturas*, 37, 63-88.
- MORENO MÍNGUEZ, A., & RODRÍGUEZ SAN JULIÁN, E. (2013). *Informe de la Juventud en España 2012*. Madrid: Instituto de la Juventud (INJUVE).
- MORENO YUS, M. Á. (2013). La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa. *Revista de Educación*, 361, 358-378.

- MURILLO, F. J., & HERNÁNDEZ, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- 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.
- (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, & 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 (2014). *Cens de Població 2011. Dades per als Barris de la ciutat de València* [en línea]  
<<http://www.valencia.es/ayuntamiento/catalogo.nsf/CatalogoUnTitulo?readForm&lang=2&serie=1&titulo=Cens%20de%20poblaci%F3%202011.%20Barris%20de%20Val%E8ncia&bdOrigen=ayuntamiento/estadistica.nsf&idApoyo=58FB3C7A3D56E414C1257DD40057EB6C>>
- (2016a). *Anuari Estadístic de la ciutat de València 2015* [en línea]  
<<http://www.valencia.es/ayuntamiento/catalogo.nsf/CatalogoUnTitulo?readForm&lang=2&serie=15&titulo=Anuari%20Estad%EDstic%20de%20la%20ciutat%20de%20Val%E8ncia%202015&bdOrigen=ayuntamiento/estadistica.nsf&idApoyo=58FB3C7A3D56E414C1257DD40057EB6C>>
- (2016b). *Estimació del PIB per càpita per a la ciutat de València i els seus districtes* [en línea]  
<[http://www.valencia.es/ayuntamiento/webs/estadistica/CatPub/files/PIB\\_per\\_capita\\_V\\_2014.pdf](http://www.valencia.es/ayuntamiento/webs/estadistica/CatPub/files/PIB_per_capita_V_2014.pdf)>
- (2016c). *Anuari Estadístic de la ciutat de València 2016* [en línea]  
<<http://www.valencia.es/ayuntamiento/catalogo.nsf/CatalogoUnTitulo?readForm&lang=1&serie=15&titulo=Anuario%20Estad%EDstico%20de%20la%20ciudad%20de%20Valencia%202016&bdOrigen=ayuntamiento/estadistica.nsf&idApoyo=58FB3C7A3D56E414C1257DD40057EB6C>>
- 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., & 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., & 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.
- RAWLS, J. (1985). *Teoría de la Justicia* (M. D. González, Trans.) México: Fondo de Cultura Económica.
- RECIO, A. (2010). La situación laboral de los jóvenes. In O. Romaní (Ed.), *Jóvenes y riesgos. ¿Relaciones ineludibles?* (pp. 61-86). Barcelona: Edicions Bellatera.
- SALINAS FERNÁNDEZ, B. (1999). Límites del discurso didáctico actual. En *Volver a pensar la Educación. Práctica y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)* (Vol. II, pp. 45-60). Madrid: Ediciones Morata.
- SANITER, A., & BÜCKER, L. (2014). *Comparative analysis of measures, approaches and case studies of vocational integration of the socially disadvantaged youth in Italy, Germany, Spain and Lithuania* [en línea] <<http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/bildung/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., & 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.
- (2013). *Enquesta a la joventut de Catalunya 2012* (Vol. 34). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Direcció General de Joventut.
- 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., & WALTHER, A. (2006). De-standardised pathways to adulthood: European perspectives on informal learning in informal networks. *Papers*, 79, 241-262.
- TARABINI, A., & 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 sociedades 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., & PITARCH GARRIDO, M. D. (2012). *Territorio, vulnerabilidad social y trayectoria delictiva en adolescentes de la ciudad de Valencia*. Actas del XII Congreso de la Población Española, Santander (pp. 438-447). Ministerio de Economía y Competitividad, Gobierno de Cantabria, Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Cantabria.
- UNESCO. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- 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.
- WRIGHT, E. O. (2006). Los puntos de la brújula. Hacia una alternativa social. *New Left Review*, 41, 81-109.
- YOUNG, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- (2001). Equality of Whom? Social Groups and Judgements of Injustice. *The Journal of Political Philosophy*, 9(1), 1-18.
- (2004). Five Faces of Oppression. En L. Heldke & P. O'Connor (Eds.), *Oppression, privilege, and resistance: theoretical perspectives on racism, sexism, and heterosexism* (pp. 37-63). Boston: McGraw-Hill.
- (2006). Responsibility and global justice: a social connection mode. *Social Philosophy & Policy*, 23 (1), 102-130.
- (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata.



## DESARROLLO TERRITORIAL

1. *Gobernanza territorial en España. Claroscuros de un proceso a partir del estudio de casos*, Joan Romero, Joaquín Farinós, eds.
2. *Territorialidad y buen gobierno para el desarrollo sostenible*, Joaquín Farinós, Joan Romero, eds.
3. *Los hábitos de movilidad en la Universitat de València (2005-2006). Problemas de acceso a los campus y sostenibilidad*, Juan M. Albertos, Joan Noguera, María D. Pitarch, Julia Salom
4. *De la economía global al desarrollo local. El alcance de la intervención de los agentes de empleo y desarrollo local*, Ana María Fuertes Eugenio, Leonardo Gatica Villarroel, eds.
5. *Nuevos factores de desarrollo territorial*, Joan Noguera Tur, Javier Esparcia Pérez, eds.
6. *Redes socioinstitucionales, estrategias de innovación y desarrollo territorial en España*, Julia Salom, Juan M. Albertos, eds.
7. *Cohesión e inteligencia territorial. Dinámicas y procesos para una mejor planificación y toma de decisiones*, Joaquín Farinós, Joan Romero, Julia Salom, eds.
8. *Desarrollo local y regional*, Andy Pike, Andrés Rodríguez-Pose, John Tomaney
9. *La gestión integrada de zonas costeras. ¿Algo más que una ordenación del litoral revisada?*, Joaquín Farinós Dasí, ed. y coord.
10. *Urbanismo y gobernanza de las ciudades europeas. Gobernar la ciudad por proyecto*, Gilles Pinson.
11. *Renovación y reestructuración de destinos turísticos en áreas costeras. Marco de análisis, procesos, instrumentos y realidades*, J. Fernando Vera Rebollo, Isabel Rodríguez Sánchez, eds.
12. *Turismo de interior: renovarse o morir. Estrategias y productos en Catalunya, Galicia y Murcia*, G. Cánovas, M. Villarino, A. Blanco-Romero, E. De Uña, C. Espejo, eds.
13. *Identity and Territorial Character. Re-Interpreting Local-Spatial Development*, Julia Salom Carrasco, Joaquín Farinós Dasí, eds.
14. *Ciudad y movilidad. La regulación de la movilidad urbana sostenible*, Andrés Boix Palop, Reyes Marzal Raga (eds.)
15. *Valencia, 1940-2014: Construcción y destrucción de la ciudad*, Josep Sorribes i Monrabal
16. *El Corredor Mediterráneo. Desencuentro político y territorial*, Eloïse Libourel
17. *Los Servicios Sociales en la provincia de Valencia. Análisis territorial y estado de la cuestión*, Lucía Martínez Martínez, Francesc Xavier Uceda-Maza, coords.
18. *Gobernanza y planificación territorial en las áreas metropolitanas. Análisis comparado de las experiencias recientes en Alemania y de su interés para la práctica en España*, Andreas Hildenbrand Scheid
19. *Turismo de interior en España. Productos y dinámicas territoriales*, G. Cánovas, A. Blanco-Romero, J. M. Prat, M. Villarino

## SERIE ESTUDIOS Y DOCUMENTOS

1. *Diagnóstico técnico sobre funciones urbanas y desarrollo territorial en Dénia. Aplicación de un sistema de indicadores*, Joan Romero (dir.), Fernando Vera (coord.), Jorge Olcina, Emili Obiol, Josep Sorribes, J.V. Sánchez
2. *Diagnóstico técnico sobre funciones urbanas en Cullera*, Fernando Vera Rebollo, Joan Romero González, Jordi Cortina Beltrán, Emili Obiol Menero
3. *Planificació i govern del territori a l'arc mediterrani espanyol. Noves i velles respostes en un context globalitzat*, Luis del Romero Renau

4. *Gestión y promoción del desarrollo local*, Joan Noguera Tur, M<sup>a</sup> Dolores Pitarch Garrido, Javier Esparcia Pérez
5. *El paisaje agrario aterrazado. Diálogo entre el hombre y el medio en Petrer (Alicante)*, Sabina Asins Velis
6. *La explosión urbana del litoral. Transformación de los usos del suelo en los municipios de Garrucha, Mojácar y Vera*, Juan Martín García
7. *Construyendo paisajes mediterráneos. Apropiación de tierras y transformaciones del paisaje en la sierra de Enguera (1580-1930)*, Josep Rafael Pérez Borredà
8. *Comarques centrals valencianes. Un nou marc cap al desenvolupament territorial sostenible*, Joan Ignasi Cervera Arbona
9. *Un territori per al desenvolupament. Les comarques centrals valencianes davant el seu futur*, Josep-Antoni Ybarra
10. *Pla de recuperació i valorització dels recursos culturals de Tavernes de Valldigna*, Joan Noguera Tur, Adrián Ferrandis Martínez, Mar Riera Spiegelhalder
11. *The future of non-metropolitan regions in the European Union. A member-state comparative report*, Joan Noguera, Laura Morcillo
12. *Crecimiento urbanístico en la zona costera de la Comunidad Valenciana (1987-2009). Análisis y perspectivas de futuro*, Carmen Zornoza Gallego
13. *Sostenibilidad en las áreas metropolitanas*, María Dolores Pitarch Garrido (dir.)
14. *Nueve estudios hispano-cubanos sobre desarrollo local*, Indira Betancourt López, Adrián Ferrandis Martínez, eds.
15. *Opciones para la coordinación entre el planeamiento territorial y urbanístico. Aproximación al caso valenciano*, María José García Jiménez
16. *Finançament territorial i infraestructures de transport al País Valencià. Lògiques i resistències en el procés valencià de desenvolupament territorial*, Néstor Vercher Savall
17. *Democracia desde abajo. Nueva agenda para el gobierno local. Políticas públicas, cohesión social y buen gobierno en la Comunidad Valenciana tras la reforma del régimen local*, Joan Romero y Andrés Boix (Eds.)
18. *Life Satisfaction, Empowerment and Human Development among Women in Sex Work in the Red Light Area of Pune (Maharashtra, India). The Case of Saheli HIV/AIDS Karyakarta Sangh*, Anna Rodríguez Casadevall
19. *Costes del Urban Sprawl para la administración local. El caso valenciano*, Eric Gielen
20. *Análisis de los planes territoriales sectoriales en España*, Enrique Peiró Sánchez-Manjavacas
21. *Gasto no obligatorio de los municipios. Una muestra de ayuntamientos valencianos*, Leonardo Margareto Layunta
22. *La evolución de los cruceros marítimos en España. Desde sus comienzos hasta la actualidad (1848-2016)*, Gaetano Cerchiello
23. *Aspectos jurídicos de la ordenación del territorio en la Comunitat Valenciana. Pasado y actualidad*, Eduardo García de Leonardo Tobarra
24. *El desarrollo local en Cuba. Obstáculos para el diseño y aplicación de políticas para un desarrollo sostenible*, Indira Betancourt López
25. *Governança territorial i cooperació intermunicipal al País Valencià. Una anàlisi de les xarxes de cooperació local existents*, Andrés Gomis Fons
26. *Cultura territorial, innovación social y reorientación de los modelos metropolitanos en un contexto euro-mediterráneo postcrisis*, Nacima Baron y Juan Romero (eds.)
27. *La producción social de itinerarios de inserción en Formación Profesional de base. Análisis de su implantación y desarrollo en la ciudad de Valencia*, Míriam Abiétar López



