

Mariano Urraco Solanilla (ed.)

# Sociedad, familia, formación

ELEMENTOS PARA UNA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN



## ÍNDICE

### PARTE I. SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: PERSPECTIVAS Y NOCIONES TEÓRICAS DE PARTIDA 9

#### CAPÍTULO 1. SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN 11 Julio César de Cisneros y Natalia Simón

#### CAPÍTULO 2. APROXIMACIONES TEÓRICAS A LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN 27 Jordi Manel Monferrer Tomás y Mariano Urraco Solanilla

### PARTE II. EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN EN LAS SOCIEDADES 63

#### CAPÍTULO 3. EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN 65 Floencia Picasso

#### CAPÍTULO 4. CULTURA: SIGNIFICADOS E IMPLICACIONES 80 Laura Calle Alzate

#### CAPÍTULO 5. LA(S) FAMILIA(S) Y SU PAPEL COMO INSTITUCIÓN SOCIOEDUCATIVA: DEFINICIÓN, EVOLUCIÓN Y CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA Y LA DINÁMICA DEL BINOMIO FAMILIA-ESCUELA 96 Diana Jareño-Ruiz y Alba Navalón-Mira

#### CAPÍTULO 6. LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN SOCIAL: RECORRIDO HISTÓRICO, CRISIS Y DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS 111 Elsa Santamaría López

DISEÑO DE CUBIERTA: PABLO NANCLARES

© MÍRIAM ABIÉTAR LÓPEZ, TERESA ALZÁS GARCÍA, MANUEL BAELO  
ÁLVAREZ, DANIEL CALDERÓN GÓMEZ, LAURA CALLE ALZATE,  
AMPARO CANO ESTEBAN, CONCEPCIÓN CARRASCO CARPIO,  
CARLOTA CARRETERO GARCÍA, ANDY ERIC CASTILLO PATTON,  
CONCEPCIÓN CASTRILLO BUSTAMANTE, JULIO CÉSAR DE CISNEROS  
DE BRITTO, ANA MARÍA DE LAS HERAS CUENCA, LETICIA FLOREZ-  
ESTRADA CHASSONNAUD, LORENZO GARCÍA MARTÍN, MARÍA JOSÉ  
GARCÍA SANTACRUZ, MARTA IBÁÑEZ CARRASCO, DIANA JAREÑO  
RUIZ, JOSÉ SATURNINO MARTÍNEZ GARCÍA, OLGA MARTÍNEZ MOURE,  
ESPERANZA MERI CRESPO, JORDI M. MONFERRER-TOMÁS, ALBA  
NAVALÓN MIRA, ALMUDENA ADELAIDA NAVAS SAURIN, FLOR  
PICASSO, ELSA SANTAMARÍA LÓPEZ, NATALIA SIMÓN MEDINA,  
MARIANO URRACO SOLANILLA Y ANA VICENTE OLMO, 2023

© LOS LIBROS DE LA CATARATA, 2023  
FUENCARRAL, 70  
28004 MADRID  
TEL. 91 532 20 77  
WWW.CATARATA.ORG

SOCIEDAD, FAMILIA, FORMACIÓN  
ELEMENTOS PARA UNA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

IMPRESO EN ARTES GRÁFICAS COYVE

ISBN: 978-84-1352-719-2  
DEPÓSITO LEGAL: M-14.440-2023  
THEMA: JHB/JN

ESTE LIBRO HA SIDO EDITADO PARA SER DISTRIBUIDO. LA INTENCIÓN  
DE LOS EDITORES ES QUE SEA UTILIZADO LO MÁS AMPLIAMENTE  
POSIBLE, QUE SEAN ADQUIRIDOS ORIGINALES PARA PERMITIR LA  
EDICIÓN DE OTROS NUEVOS Y QUE, DE REPRODUCIR PARTES, SE HAGA  
CONSTAR EL TÍTULO Y LA AUTORÍA.

CAPÍTULO 7. EL PROFESORADO 128

Olga Martínez Moure

CAPÍTULO 8. EL ALUMNADO 137

Manuel Baelo Álvarez

CAPÍTULO 9. FUNCIONES SOCIALES DE LA ESCUELA Y CURRÍCULO ESCOLAR 153

Concepción Castrillo Bustamante y Ana Vicente Olmo

PARTE III. DESIGUALDADES SOCIALES, DESIGUALDADES EDUCATIVAS 171

CAPÍTULO 10. ESTRATIFICACIÓN 173

Daniel Calderón Gómez

CAPÍTULO 11. EDUCACIÓN Y GÉNERO 190

Concepción Carrasco Carpio y Marta Ibáñez Carrasco

CAPÍTULO 12. DIVERSIDAD CULTURAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO 206

María José García Santacruz y Leticia Florez-Estrada Chassonnaud

CAPÍTULO 13. LA DISCAPACIDAD COMO FENÓMENO SOCIAL:

SU APLICACIÓN AL ÁMBITO EDUCATIVO 220

Amparo Cano Esteban

CAPÍTULO 14. LA PERSISTENTE DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS:  
EXPLICACIONES Y EVIDENCIAS 235

José Saturnino Martínez García

PARTE IV. LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO GENERAL DEL SIGLO XXI 253

CAPÍTULO 15. TRANSICIONES ESCUELA-TRABAJO 255

Mariano Urraco Solanilla y Jordi Manel Monferrer Tomás

CAPÍTULO 16. EL APRENDIZAJE PERMANENTE

EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO 272

Teresa Alzás García

CAPÍTULO 17. GLOBALIZACIÓN Y CAMBIO EDUCATIVO 290

Andy Eric Castillo Patton, Carlota Carretero García y Lorenzo García Martín

CAPÍTULO 18. ESCUELA Y COMUNIDAD 307

Ana María de las Heras Cuenca

CAPÍTULO 19. EL DISCURSO PEDAGÓGICO DE LA FORMACIÓN

PROFESIONAL EN EL ESTADO ESPAÑOL 325

Almudena A. Navas Saurin, Míriam Abiétar López y Esperanza Meri Crespo

SOBRE LOS AUTORES Y LAS AUTORAS 341

## BIBLIOGRAFÍA

- BAILEY, Nancy M. y HARKEN, Elizabeth M. van (2014): "Visual Images as Tools of Teacher Inquiry", *Journal of Teacher Education*, vol. 65, nº 3, pp. 241-260.
- BATLLE, Roser y ESCODA, Esther (2019): *100 buenas prácticas de aprendizaje-servicio*, Madrid, Santillana.
- BAUTISTA, Antonio (2014): "La escuela como medio de relación entre familias inmigrantes y ciudad: datos de un caso", en A. Monclús y C. Sabán (coords.), *Ciudad y educación: antecedentes y nuevas perspectivas*, Madrid, Síntesis, pp. 99-116.
- (2021): "Functional Resignification and Technological Innovation as a Digital Teaching Competence", *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, vol. 16, nº 1, pp. 93-99.
- BAUTISTA, Antonio; RAYÓN, Laura y HERAS, Ana M. de las (2012): "Value of audiovisual records in intercultural education", *Comunicar*, vol. 39, pp. 169-176.
- BOLÍVAR, Antonio (2006): "Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común", *Revista de Educación*, vol. 339, pp. 119-146.
- CAPGEMINI RESEARCH INSTITUTE (2020): "COVID-19 and the age of the contactless customer experience: Winning the trust of consumers in a no-touch world", <https://bit.ly/41ClGWg>.
- ESSOMBA, Miquel Àngel (2006): *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*, Barcelona, Graó.
- FLECHA, Ramón y PUIGVERT, Lidia (2002): "Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa", *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 1, nº 1, pp. 11-20.
- KORTHAGEN, Fred A. J. (2004): "In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education", *Teaching and Teacher Education*, vol. 20, pp. 77-97.
- MARTÍN GARCÍA, Xus y RUBIO SERRANO, Laura (coords.) (2010): *Prácticas de ciudadanía: diez experiencias de aprendizaje-servicio*, Barcelona, Octaedro.
- OECD (2020): *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*, Educational Research and Innovation, París, OECD Publishing.
- PASCUAL, Belén; GOMILA, María Antònia y POZO, Rosario (2016): "Aplicaciones escolares de los programas intergeneracionales", en M. Vives y C. Orte (coords.), *Compartir la infancia: proyectos intergeneracionales en las escuelas*, Barcelona, Octaedro, pp. 44-61.
- PÉREZ PERRUCA, Andrés y GONZÁLEZ DE LA FUENTE, Elena (coords.) (2021): *Sociedad digital en España. El año que todo cambió*, Madrid, Taurus/Fundación Telefónica.
- PUIG, Josep María; MARTÍN, Xus y BATLLE, Roser (2008): *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje-servicio solidario*, Bilbao, Fundazioa Zerbikas.
- RAYÓN, Laura y HERAS, Ana M. de las (2021): "Identidades docentes para la equidad y la justicia social. Las narraciones fotográficas multimodales en la formación inicial del profesorado", en B. Sáenz y L. Rayón, *Retos y desafíos de la formación pedagógica en las sociedades actuales. La figura del docente*, Barcelona, Graó, pp. 167-182.
- TARDIF, Maurice (2013): "El oficio del docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro", en M. Poggi (coord.), *Políticas docentes: Formación, trabajo y desarrollo profesional*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE/UNESCO, pp. 19-44.
- UNESCO (2011): *Alfabetización mediática e informacional: currículum para profesores*, París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- WENGER, Etienne (1998/2001): *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós.

## CAPÍTULO 19

### EL DISCURSO PEDAGÓGICO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL ESTADO ESPAÑOL

ALMUDENA A. NAVAS SAURIN, MÍRIAM ABIÉTAR LÓPEZ  
Y ESPERANZA MERI CRESPO

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, los cuales ocupan literalmente en la sociedad un lugar de supernumerarios, de "inútiles para el mundo".

CASTEL (1995/1997: 390)

#### 1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL: A LA BÚSQUEDA DE UN CAMPO PROPIO

En el presente capítulo presentaremos los discursos actuales, aunque históricamente situados, en torno a la formación profesional. Para comprender dichos discursos observamos que es preciso tratar no solo la consideración social que la formación para el trabajo ha tenido y tiene en la sociedad que habitamos, sino su estructura formal, su evolución y las investigaciones que muestran las tensiones que genera abordar la formación para el trabajo desde posiciones epistemológicas diferenciadas. Las autoras partimos de la premisa de considerar la formación profesional un campo propio que permite el acceso a posiciones sociales diferenciadas; la distribución de títulos con valores sociales diferenciados es productiva para el actual espíritu del capitalismo (Boltanski y Chiapello, 1999/2002) al convertirse estos en la pieza fundamental para la generación de identidad profesional. La identidad es lo que permite explicar por qué algunas profesiones se mantienen feminizadas o masculinizadas o por qué otras tienen una consideración social menor o mayor, a pesar de surgir todas de conocimientos relevantes para la vida humana en común (a fin de cuentas, como dijera Nietzsche, la vida, sin música, sería un error). Las identidades se pueden leer como identidades pedagógicas, es decir, como resultado del éxito o fracaso al pasar por lo que Castel (1995/1997) llamó las "políticas de integración". Las identidades pedagógicas son entendidas aquí como el resultado de insertar una carrera profesional en una base social (Bernstein, 1996/1998).

Antes de la sociedad salarial, las personas se formaban en un oficio entrando de aprendices en los lugares de trabajo, y el aprendizaje se producía sin

necesidad de una estructura formativa que participara en el mismo. La revolución industrial, el surgimiento de la sociedad salarial, la expansión de las ciudades y la progresiva circulación de conocimiento con base científica —que no teológica— promovieron que la formación y la educación de los y las futuras ciudadanas, en torno al trabajo, se organizaran, dando paso a la versión moderna de las ciencias de la educación o pedagogía. Uno de los primeros objetivos de quienes se dedicaron a la pedagogía, como en el resto de las ciencias sociales, fue el de racionalizar, bajo una lógica tecnocrática y racionalista, no solo las diversas formas de impartir docencia y relacionarse con la infancia y la juventud, sino, especialmente, la ordenación de lo que se ha venido a llamar “sistema educativo”. De aquella organización primera poco queda, si se mira con detenimiento, pero la fuerza de la costumbre parece ser poderosa en nuestra sociedad, en la que se mantiene el *curriculum* heredado de la antigüedad clásica bajo la forma del *trivium* y el *quadrivium* (Da Silva, 1999/2001).

Lo que en su momento surgió como cursos preocupacionales, especialmente dirigidos a poblaciones de jóvenes descarriados o para personas con algún tipo de diversidad funcional, se vino a establecer como lo que se conoce como Formación Profesional (FP, en adelante), cotidianamente, y que, en el Estado español, desde el año 2002, se denomina el Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP, en adelante). El SNCFP recoge el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP, en adelante), es decir, todas aquellas cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación, identificadas en el sector productivo en función de las competencias que se deben ostentar para el ejercicio profesional. El SNCFP comprende las cualificaciones profesionales del sistema productivo español, como indica el propio ministerio en su web especializada<sup>1</sup>, organizándolas en familias profesionales y niveles y constituyendo la base y el referente para elaborar la oferta formativa, es decir, los diversos títulos de FP y los certificados de profesionalidad.

Si dicha definición la leyese una persona “extranjera”, podría suponer que, si un ciudadano o ciudadana quiere acceder al sistema productivo —ser profesional en una familia profesional—, debe pasar, necesariamente, por los diversos cursos que organiza el SNCFP. Craso error, como bien sabemos. La normativa que regula el acceso, mediante algún tipo de estudios, al sistema productivo establece, además de la vía del SNCFP, el acceso a este tras la realización de los estudios secundarios obligatorios, nunca antes de tener 16 años de edad e incluso en caso de no haberlos superado satisfactoriamente, así como los estudios de carácter universitario. Estas dos vías, si bien permiten la entrada al mercado de trabajo, en mejores condiciones quienes ostentan el título universitario que

quienes tan solo tienen estudios secundarios —o ni eso—, se construyen discursiva, pedagógica y organizativamente al margen de los estudios de FP. Cabe preguntarse si la diferenciación es producto de una inercia social, mantenida al resultar beneficiosa para quienes detentan la posición social privilegiada (universitarios y universitarias), o si hay algo en la esencia de los estudios de FP que la hacen merecedora de considerarla un campo propio.

En este capítulo describiremos la arena pedagógica, o campo pedagógico, poniendo especial atención a la FP, para lo cual lo hemos dividido en tres apartados relevantes siguiendo las formulaciones de la teoría del discurso pedagógico de Basil Bernstein<sup>2</sup> (1990/1993): la generación del discurso pedagógico, que hace referencia a la formación del discurso oficial a nivel macro entre tres contextos (Estado, control simbólico y economía); en segundo lugar, la recontextualización pedagógica (aquellos discursos que se ponen a circular para ordenar la acción en FP, a nivel conceptual y político en contextos determinados, como el caso del Estado español); y, por último, la práctica pedagógica de la FP, donde presentamos una forma de abordarla, de entre las posibles que hay, con el objeto de generar descripciones de dicha práctica sobre la base de sus efectos pedagógicos y sociológicos.

Cabe señalar que entendemos la FP como una forma de acceder al conocimiento sobre el orden social que habitamos, por lo que los cambios en el seno de las organizaciones educativas y de los discursos dan cuenta, dada su relación de mutua dependencia, de los cambios en dicho orden social a nivel macro. Partimos de la constatación de que la arena de la formación profesional, sus discursos, agencias relevantes y agentes se hallan sometidos a unas relaciones sociales (o pedagógicas) que se pueden describir en términos de la violencia simbólica que las articula, y que la estructura de la FP, el actual SNCFP, se constituye en una forma de “tiranía cultural” (Bourdieu y Passeron, 1970). En palabras del propio Bernstein, junto con Mario Díaz (1985: 11), cabe prestar atención al tipo de procedimientos que controlan el discurso (su generación, recontextualización y puesta en práctica), es decir:

A las condiciones mediante las cuales se reproducen los discursos, a la imposición de ciertas reglas sobre los individuos que los sostienen y a las restricciones sobre el acceso al discurso. Estos procedimientos operan como un “enrarecimiento de los sujetos hablantes”, bien sea, mediante los rituales (calificaciones, gestos, conductas), o reservando la producción del discurso a “sociedades de discurso” o subordinando los individuos a cierto tipo de enunciación a través de las “doctrinas”, o controlando la apropiación social del discurso, es

2. Si bien no es necesario conocer la teoría del discurso pedagógico de Basil Bernstein para seguir el capítulo, las autoras recomiendan la lectura de Bernstein y Díaz (1985). Usamos los conceptos ahí explicados a modo de rejilla que dota de estructura a conocimientos aquí desplegados sobre la formación profesional en el contexto español.

1. <https://www.todofp.es/>.

decir, excluyendo (como expresa en "Más allá del bien y del mal") (1971)<sup>3</sup> a aquellos que no tienen derecho al conocimiento, que tienen derecho solamente a una parte del conocimiento.

## 2. LA GENERACIÓN DEL DISCURSO PEDAGÓGICO

Al analizar el nivel macro del discurso pedagógico, en los contextos de su generación, nos detendremos en dos aspectos relevantes: por un lado, en la estructura del SNCFP y, en segundo lugar, en un análisis de interés de quién se han formulado las reformas en esta arena pedagógica, dada la confluencia de intereses entre el sistema económico, el sistema político y el sistema simbólico. Si bien nos centraremos en el contexto español, este no es independiente de las regulaciones que se producen a nivel europeo. Una parte importante de la normativa que se lleva a cabo va de la mano de las directrices europeas. En la arena de la formación profesional, es conveniente revisar la impresionante producción de la agencia europea CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training).

Las agencias y agentes sociales que participan en la elaboración de la normativa en materia de FP en el contexto español son:

1. Los agentes sociales, como los sindicatos o las fundaciones con encargo en esta materia.
2. El Instituto de las Cualificaciones Profesionales (INCUAL).
3. El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado.
4. El Servicio Público de Empleo Estatal.
5. El Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP).
6. El Ministerio de Industria, Comercio y Turismo. La acción combinada de estas agencias y agentes produce los textos que contienen los principios dominantes de la sociedad, así como los intereses que en este periodo histórico concreto se persiguen para quienes estudian FP.

### 2.1. LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL, ENTRE EL PRESENTE Y EL FUTURO

La Ley Orgánica 3/2022, de ordenación e integración de la Formación Profesional es el marco normativo de rango superior que estructura el sistema de FP

3. Los autores hacen referencia a una de las lecciones que aparece en la obra de Foucault *Las palabras y las cosas*.

en el Estado español, aunque, como bien sabemos, la competencia en materia de educación la tienen las comunidades autónomas (CC AA) desde que en 1990 la LOGSE ampliara, para la práctica totalidad del Estado, la facultad de estas, y así poder incluir en cada territorio la diversidad cultural y lingüística. La transferencia de competencias no impide que sea el Ministerio de Educación, como máxima agencia para regular la formación en el contexto español, el encargado de proponer y establecer la política general con respecto a la formación profesional concretada por las CC AA que se encargan del desarrollo legislativo y la gestión de la educación en su territorio. La estructura de los ciclos formativos es: Ciclos de FP Básica (CFPB), correspondientes al nivel ISCED<sup>4</sup> 3.5.3; Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM), que corresponden a ISCED 3B; y Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS), situados en el nivel ISCED 5B; estas dos últimas pueden desarrollarse en modalidad dual.

La LOMLOE sostiene que revisa la FP con dos finalidades: la mejora en el reconocimiento social de los itinerarios formativos de formación profesional, para aproximar las tasas de alumnado que opta por esta vía a las del resto de los países europeos; la segunda, la flexibilización de las enseñanzas y la agilización de los procesos de incorporación de nuevos contenidos. Para ello, por un lado, se establece que comprende los CFPB, de grado medio (GM) y de grado superior (GS), así como los cursos de especialización, todos ellos con una organización modular, de duración variable, que integre los contenidos teórico-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales. Por otra parte, los títulos de FP estarán referidos, con carácter general, al CNCP y el currículo de estas enseñanzas se ajustará a las exigencias derivadas del SNCFP.

Esta reforma efectúa, discretamente, un cambio importantísimo para la distribución de especializaciones de conciencia diferenciadas con respecto al acceso a los distintos ciclos. Se establece, en primer lugar, que el acceso a los CFPB requerirá tener cumplidos 15 años, o cumplirlos durante el año natural en curso, haber cursado el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso y que el equipo docente haya propuesto a los padres, madres o tutores legales la incorporación del alumno o alumna a un CFPB. Así, lo que es una educación obligatoria hasta los 16 años para quienes acceden a la universidad, se puede ver reducida hasta en dos años para quienes acceden a FP.

Como vemos, la LOMLOE establece una cadena de continuidades entre estudios y los ordena en términos de su complejidad o especialización. En segundo lugar, podrán cursar el FPGM quienes se hallen en posesión del título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria (GESO, en adelante). Por último,

4. ISCED: International Standard Classification of Education. Es una clasificación internacional de los niveles educativos, definida por la UNESCO, a la que la UE remite para organizar y equiparar los diferentes sistemas educativos de cada región.

podrán cursar la FPGS quienes se hallen en posesión del título de bachiller o del título de técnico de GM. También podrán acceder a la FP quienes, careciendo de los requisitos académicos, superen una prueba de acceso regulada o un curso de formación preparatorio de acceso, dispuestos por el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas. Con respecto a las titulaciones de los ciclos de FP, hay que resaltar que los alumnos y alumnas que superen un CFGB recibirán el GESO, que permitirá el acceso a cualquier enseñanza posobligatoria. Quienes no superen en su totalidad las enseñanzas de los CFPB, o de cada uno de los ciclos formativos de GM o GS, recibirán una certificación académica de los módulos profesionales y, en su caso, ámbitos o materias superadas, que tendrá efectos académicos y de acreditación parcial acumulable de las competencias profesionales adquiridas en relación con el SNCFP.

Asimismo, se regula el contenido y la organización de la oferta de las enseñanzas de FP, que corresponde a las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias. El currículo de las enseñanzas de FP incluirá una fase de formación práctica en los centros de trabajo, de la que podrá quedar exento quien acredite una experiencia laboral que se corresponda con los estudios profesionales cursados. Los ciclos podrán ser autorizados e implantados en los centros que señala esta ley.

Finalmente, se regula la evaluación del aprendizaje del alumnado en los ciclos formativos, que se realizará por módulos profesionales y ámbitos, en el caso de los CFPB. Y se señala que la superación de un ciclo formativo requerirá la evaluación positiva en todos los módulos profesionales y, en su caso, en los ámbitos que lo compongan.

La orientación de la FP está vinculada tanto al desarrollo personal y al derecho al trabajo como a la libre elección de profesión y la satisfacción de las necesidades del sistema productivo. Esta ley ordena un sistema integral de FP, cualificaciones y acreditación en el marco del SNCFP, donde se desarrollan y promueven instrumentos y acciones para promocionar la oferta de la FP, integrándose en un CNCP, donde a su vez se evalúan y acreditan, en el territorio nacional, las competencias profesionales que conforman los conocimientos y las capacidades que permiten el ejercicio de las actividades profesionales según las exigencias del mercado productivo.

La nueva ley de FP, iniciada a través del diseño del primer Plan Estratégico de la FP en el año 2018, responde a la necesidad de hacer frente a los retos del mercado laboral actual, tales como la transformación de los perfiles profesionales demandados, aumentar el número de jóvenes que acceden al sistema de FP o incrementar la formación de las personas trabajadoras. A su vez, se promocionará la internacionalización al proponer una oferta bilingüe, la participación en proyectos internacionales, dobles titulaciones con segundos países y estancias en empresas y centros de segundos países.

Abundando lo que ya pretendiera la reforma del 2002, con la Ley 5/2002, esta ley mantiene la unificación estructural del doble sistema de formación profesional, la FP para el empleo —con sus correspondientes certificados de profesionalidad— y la FP del sistema educativo —a través de ciclos formativos—, con la pretensión de facilitar los itinerarios formativos a lo largo de la vida profesional de las personas. Mediante el nuevo sistema de la FP, enmarcado en la lógica del aprendizaje a lo largo de toda la vida, se ordenarán los itinerarios en cinco grados ascendentes (A, B, C, D y E), donde toda formación es susceptible de ser acreditable, acumulable y capitalizable, quedando registrada y a disposición de toda la ciudadanía a través del Registro Estatal de FP, donde se podrá acceder de forma individualizada al propio informe de vida formativa-profesional.

El grado A remite a la obtención de una acreditación parcial de competencia. El grado B supone la obtención del correspondiente certificado de competencia profesional al superar las acreditaciones parciales de competencia de un módulo profesional incluido en una oferta inferior. El grado C permite la obtención de un certificado de profesionalidad de niveles 1, 2 y 3 al reunir varios módulos. El grado D se corresponde con los ciclos formativos de FP (GB, GM, y GS) y en el grado E se integrarán cursos de especialización, obteniendo el título de especialista (en GM) o el máster profesional (en GS). Los grados C y D contemplan un periodo de formación en la empresa bajo dos regímenes: la FP General, que no constará de vinculación contractual, contará con un tiempo en el contexto empresarial de entre el 25% y el 35% de la duración total de la formación, con una colaboración de hasta un 20% de resultados de aprendizaje en empresa. La FP Intensiva, que sí tendrá vinculación contractual, contará con un periodo de a partir del 35% de la duración total en el contexto empresarial y un compromiso del centro de formación en desarrollar más del 30% del currículo.

El CNCP quedará sustituido por el Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales, alineándose con el resto de países de la Unión Europea. Se creará, de forma independiente, el Catálogo Modular de Formación Profesional para dotar de agilidad posibles cambios y adaptaciones, así como se establecerá un nuevo Catálogo Nacional de Ofertas de Formación Profesional que incluirá todas las ofertas del territorio español, desde las microformaciones a las formaciones más amplias. Este nuevo sistema pretende facilitar la colaboración y las transiciones en ambos sentidos entre las enseñanzas de FP y las universitarias, impulsando modelos de colaboración e intercambio de recursos.

## 2.2. ALGUNOS DATOS SOBRE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

La matrícula en los diferentes ciclos formativos de FP se ha incrementado en los últimos años hasta alcanzar más de 985.000 estudiantes en el curso 2020-21.

Concretamente, la estadística más reciente disponible en el MEFP y relativa a dicho curso confirma que 985.431 estudiantes se matricularon en FP, frente a las 687.084 personas matriculadas en Bachillerato, las 693.882 en enseñanzas de régimen especial, las 351.536 en enseñanzas artísticas, las 330.986 en enseñanzas de idiomas, las 11.360 en enseñanzas deportivas, las 202.846 en enseñanzas de adultos y las 1.336.009 en enseñanza universitaria, estudios que completan los diferentes niveles de enseñanza posobligatoria y superior en nuestro sistema educativo. Concretando la matrícula en FP, 75.952 personas se matricularon en FPB, 401.066 en GM (358.870 en enseñanza presencial y 42.196 en a distancia), 507.335 en GS (405.915 en enseñanza presencial y 101.420 en a distancia) y 1.078 en cursos de especialización (117 de GM y 961 de GS).

Los datos evidencian que las enseñanzas de FP del sistema educativo son una oferta principalmente de titularidad pública en los tres niveles y en las diversas modalidades que la concretan. Respecto a las familias profesionales con mayor matrícula (Administración y Gestión, Informática y Comunicaciones, Sanidad, Electricidad y Electrónica, Servicios Socioculturales y a la Comunidad), es reseñable que queden esencialmente vinculadas al sector servicios.

Por lo que respecta a la formación para el empleo, la estadística disponible en el Anuario de Estadísticas del Ministerio de Trabajo y Economía Social del año 2020 evidenciaba la relevancia que tienen las acciones dirigidas prioritariamente a personas ocupadas frente a las desempleadas.

### 2.3. EL DISCURSO REGULADOR GENERAL DE LA FP

Para Bernstein y Díaz (1985), el concepto “discurso regulador general” hace referencia a los discursos oficiales del Estado en la medida en que estos se materializan en textos legales y administrativos, los cuales tienen que ver con el orden, la relación y la identidad. A partir de esta definición, podemos esbozar un análisis de las dos subsecciones anteriores y de las implicaciones que tienen para la especialización de la conciencia o, dicho de otro modo, la distribución de conocimientos que genera posiciones sociales diferenciadas.

Si tomamos en cuenta las diversas reformas educativas, así como los datos de matrícula en los diferentes títulos de FP, podemos deducir que la FP, a pesar de tener en sus intereses una manifiesta intención de promoción de ciudadanía y formación a nivel general, se muestra claramente orientada a las necesidades del mercado de trabajo.

Las reformas educativas suceden en territorios con recursos determinados, y la distribución de recursos es desigual (rural o urbano) en aquellos, por lo que una reforma que aspire a atender a toda la ciudadanía debiera tener en cuenta una distribución de nuevos recursos, máxime si la consigna es la de la formación modular. Ante el actual modelo de centros docentes, resulta complicado

compaginar la oferta modular que podría satisfacer las demandas específicas del mercado de trabajo y la estructura propia que representan las organizaciones educativas. Cabría, pues, potenciar políticas que facilitaran la adaptación del entorno educativo al laboral, sin perder de vista que quienes estudian FP están en un proceso formativo, educativo, de desarrollo de carrera profesional y personal. No debiéramos renunciar a la aspiración de formación para la ciudadanía de la juventud que se forma en FP por mor de una formación contingente para un mercado laboral también contingente y cambiante.

### 3. LA RECONTEXTUALIZACIÓN DEL DISCURSO PEDAGÓGICO

Una de las ventajas del estudio de la FP en un contexto académico es que permite disgregar los elementos que la componen en partes, que, leídas en un texto como el presente, de una manera ordenada, pudiera hacernos caer en la ilusión de una correspondencia cuidadosamente articulada entre cada uno de los subcampos del discurso pedagógico. Hecha la advertencia anterior, nos atrevemos a decir que una vez expuesto el nivel de generación del discurso en el apartado previo, nos ocuparemos en el actual de las investigaciones que se llevan a cabo en el contexto español en FP, entendiendo estas como los discursos producidos en agencias (universidades, e incluso, en nuestro contexto, en fundaciones dependientes de bancos privados)<sup>5</sup>, con intereses propios, no necesariamente iguales a los del Estado, y que juegan un papel efectivo en la circulación de textos y prácticas, pues “definen los límites últimos dentro de los cuales los textos y las prácticas pueden circular y llegar a institucionalizarse en diferentes niveles del sistema educativo” (Bernstein y Díaz, 1985: 17). Atenderemos a los siguientes objetos de estudio: los clásicos en FP y las nuevas corrientes, como el género en la FP o el *engagement* (compromiso) del estudiantado. Por último, trataremos de presentar las investigaciones sobre el modelo de FP a seguir.

La FP como objeto de estudio, como dijéramos en Abiétar y Navas (2019), se puede abordar desde varias perspectivas que se centran en diferentes elementos en función de la disciplina en la que se ubican. Así, podemos identificar al menos tres líneas de investigación que abordan el proceso de transición y sus efectos en la biografía de personas de diferentes campos disciplinares (Marhuenda *et al.*, 2015):

1. La investigación psicológica del desarrollo, que incluye el estudio del acceso a la vida adulta y las expectativas, características y capacidades individuales (Zacarés-González y Llinares-Insa, 2006). En concreto,

5. Dualiza, dependiente de Caixabank, <https://bit.ly/3JULYOkF>.

estos estudios consideran temas como procesos de desarrollo, acceso a la vida adulta, problemas comunes de los adolescentes, expectativas, características y capacidades individuales.

2. La línea de la investigación sociológica, que se centra en el fracaso escolar y los procesos de transición dentro del sistema educativo (Casal *et al.*, 2006a). El Grupo de Investigación en Educación y Trabajo (GRET) ha realizado una amplia investigación sobre las transiciones de la juventud a la edad adulta desde una perspectiva biográfica, y atribuye los cambios producidos en las transiciones al contexto del capitalismo informacional (Casal *et al.*, 2006a). En este sentido, defienden el enfoque biográfico en "Sociología de la juventud" (Casal *et al.*, 2006b), discutiendo la dimensión biográfica del estudio de las transiciones, así como la necesidad de incluir en este análisis no solo la estructura política, sino también aquellas acciones institucionales que influyen en la forma en que la ciudadanía desarrolla sus transiciones. Por lo tanto, abordan las transiciones como una combinación de elecciones individuales fuertemente condicionadas por variables socioeconómicas, así como por intervenciones de desarrollo regional. También consideran cambios en los mercados laborales, que se han vuelto segmentados y cada vez más precarios. Este posicionamiento teórico es el marco de su extenso trabajo empírico, donde han confirmado las modalidades diferenciales de transición a la edad adulta propuestas en sus propios estudios anteriores (Casal, 1997; Casal *et al.*, 2004).
3. Por último, la línea centrada en el estudio desde una perspectiva educativa, que es la más amplia y extensa. En esta tercera línea es donde se ubica principalmente la investigación pedagógica, enfocándose en varios aspectos de la práctica en estos programas y sus efectos en la carrera de los estudiantes, tales como la formación de docentes, metodologías de enseñanza, situaciones de los estudiantes, así como organizacionales, o aspectos que pueden interferir en el proceso educativo, como, por ejemplo, la oferta educativa. Si bien no se han realizado estudios de toda España, podemos encontrar estudios en Baleares (Salvà, 2001, 2002), Valencia (Aparisi *et al.*, 1998; Marhuenda y Navas, 2004), Murcia (Escudero y Martínez, 2012; González y Moreno, 2013; González, 2015), Cataluña (ERET, 2002), Andalucía (Marín *et al.*, 2013), Castilla-La Mancha (López y Palomares, 2012).

El hecho de que el mundo académico dé la espalda al contexto de la FP no se ha modificado con el paso del tiempo. Como afirma Rafael Merino (2012), sigue estando socialmente infravalorada, además de estar marcada por las cuestiones de clase, pero también de género (Martínez y Merino, 2011). Como

históricamente ha ocurrido en el análisis de otros contextos o fenómenos sociales, el estudio desde la perspectiva de la clase social ha predominado. Un botón de muestra nos lo brindan Beatrix Niemeyer y Helen Colley (2015), quienes han analizado estadísticamente los artículos que tratan las cuestiones de género en la revista internacional *The Journal of Vocational Education and Training*, publicados entre 2006 y 2015. La cifra es reveladora: de 246 artículos de investigación, tan solo 10, aproximadamente el 4%, analizan las cuestiones de género como eje central. No hay cifras paralelas para revistas en lengua española, pero Rafael Merino (2020) apunta que el panorama no debe de ser muy distinto. En cualquier caso, a pesar de las diferencias nacionales y locales que se dan en los sistemas de FP, globalmente la FP está moldeada por la división sexual del trabajo y por los patrones de género que legitiman sus organizaciones; dicho de otro modo, el contexto de la FP revela los patrones estructurales y normativos de la sociedad (Aavik y Ümarik, 2020).

También la mirada al *engagement* ha generado un volumen considerable en las últimas investigaciones sobre FP. El abandono temprano de la educación y la formación (ATEF) se ha convertido en uno de los objetivos estratégicos del vigente marco europeo de Educación y Formación ET2020. Como dijéramos en 2021 (Navas y Abiétar, 2021), este interés constata la preocupación de la Unión Europea por la formación posobligatoria como clave en los procesos de transición entre formación y empleo, ya que la escolarización obligatoria es una condición necesaria, pero no suficiente para garantizar una trayectoria social y laboral de éxito. La investigación sobre el *engagement* nos permite profundizar en el estudio de los fenómenos de absentismo, fracaso y ATEF.

Por último, también el modelo de la FP, de cómo se debería estructurar y de en qué contextos se debieran llevar a cabo los aprendizajes, ha ocupado una parte de la investigación en los últimos años. Está claro que la apuesta es por una formación de tipo modular, que se base en competencias claramente identificables, y que se realice de acuerdo con el modelo de FP dual (contexto laboral y formativo con mismo estatus); la investigación llevada a cabo no parece que se mostrara abiertamente a favor de este. Como indican Marhuenda *et al.* (2016: 46), "el discurso oficial liderado por el Gobierno nacional y algunos gobiernos regionales [...] traslada a la FP dual la solución a las elevadas tasas de desempleo juvenil en España". Más claramente, estas autoras indican (2016: 60) que "... la *d* de dual representa la *d* de duda, distracción y desregularización. No ha sido demandada por ningún agente educativo o profesional ni tampoco adecuadamente dirigida [...] La FP dual se ha devaluado por el modo en el que se ha implementado". Si bien en años posteriores abundan en estas afirmaciones, con otras investigaciones, no deja de ser relevante la pregunta final a la que se enfrentan en 2017 cuando se cuestionan si "puede cambiar el modelo de formación sin cambiar el modelo pedagógico en el que se sustenta" (Marhuenda *et al.*, 2017: 305).

#### 4. LA TRANSMISIÓN DEL DISCURSO PEDAGÓGICO

La formación modular consiste en articularla en torno a módulos que se puedan superar independientemente de la consecución completa del título. En el desarrollo legislativo actual se da importancia a los estándares de competencia (equivalentes a las unidades de competencia contenidas en las hasta ahora cualificaciones profesionales, recogidas en la Ley 5/2002). Los estándares de competencia se organizan por familias profesionales y por niveles en función de la complejidad de las tareas que describen.

Así pues, en el campo de la transmisión encontramos a docentes y discentes unidos para el aprendizaje de las profesiones, de manera que permitan la inserción en la sociedad, además de la inserción laboral. Desde nuestro punto de vista, el personal docente de FP son profesionales de la educación formados para poder desarrollar el currículo en la práctica en función de la posición epistemológica que sostengan (Fenstermacher y Soltis, 1998/1998). Bien sabido es que la enseñanza contiene tres fases diferenciadas: la enseñanza preactiva (que consiste en la planificación de aquello que vamos a intentar enseñar), la fase activa (cuando desarrollamos nuestra práctica) y la revisión o evaluación de los resultados obtenidos, no en términos del aprendizaje, sino de la distancia entre la fase preactiva y la activa (Salinas, 1990).

En el presente capítulo, nos centraremos en una posibilidad de desarrollar la fase preactiva, que nos permite programar y planificar nuestra enseñanza, y que parte de la premisa del profesorado de FP como especialista en una disciplina, así como en la enseñanza de esta. Así, proponemos utilizar la revisión de Anderson *et al.* (2001) donde redefinen el dominio cognitivo como la intersección de la dimensión del proceso cognitivo y la dimensión del conocimiento. Esta nueva taxonomía permite la definición de objetivos de aprendizaje y, por lo tanto, guía la práctica pedagógica docente.

Como indican Anderson *et al.* (2001), aunque las dimensiones de proceso cognitivo y conocimiento se representan como pasos jerárquicos, las distinciones entre categorías no siempre están claramente definidas. El conocimiento procedimental no es necesariamente más abstracto que el conocimiento conceptual; al mismo tiempo, analizar o evaluar puede requerir habilidades de pensamiento que no son menos complejas que las que implican crear. Aun así, generalmente se entiende que las habilidades de pensamiento de orden inferior están subsumidas y proporcionan la base para las habilidades de pensamiento de orden superior.

Una declaración de un objetivo de aprendizaje contiene un verbo (una acción) y un objeto (generalmente un sustantivo). El verbo, generalmente, se refiere a [acciones asociadas con] el proceso cognitivo pretendido. El objeto, generalmente, describe el conocimiento que se espera que los estudiantes

adquieran o construyan (Anderson *et al.*, 2001). La combinación en la fase preactiva de ambas dimensiones, aplicadas estas no solo al currículo de mínimos que se recoge en los decretos y reales decretos que desarrollan los títulos de FP, sino al ideal de persona formada que tenga cada docente, permite diseñar la práctica pedagógica en torno a objetivos de aprendizaje que integran diversas combinaciones del proceso cognitivo y las dimensiones del conocimiento.

#### 5. CONCLUSIÓN: TENSIONES EN LA FORMACIÓN DE IDENTIDADES PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL HOY

La FP ha variado según el tiempo y el contexto geopolítico al cual nos refiramos, debido a las transformaciones en los sistemas y procesos de producción, pero también a la expansión y universalidad educativas. Sin embargo, generalmente hace referencia a la formación que tiene como finalidad explícita el preparar profesionalmente a su alumnado (Planas, 2013). La FP reglada y dependiente de la Administración educativa tiene, concretamente, dos funciones: la preparación para el ejercicio de un empleo y la posibilidad de promoción del alumnado en la pirámide formativa (Merino, 2012).

En la introducción nos preguntábamos si había algo en la esencia de los estudios de FP que la hace merecedora de considerarla un campo propio. A la luz de los datos y desarrollo presentados, así como de la bibliografía, que deberían servir para iniciarse en el estudio de la formación profesional, es fácil concluir que así es. A modo de ejemplo, tomemos algunas de las palabras que se recogen en la Ley Orgánica 3/2022 (p. 43553): "Es necesario recuperar el prestigio social de la formación profesional como una vía de formación humanística y vocacional integral de los jóvenes. Una vía larga, como la de un ferrocarril, que con sus diferentes paradas a lo largo del recorrido permita a las personas bajar y subir en cada una de ellas en función de las circunstancias y ambiciones de cada cual".

Unamos la declaración anterior a dos hechos aparentemente inocuos: la reducción en dos años de formación puramente humanística para los y las jóvenes de CFPB y la asunción de que aquello que hacemos en nuestra vida es fruto de las decisiones individuales, intelectualizadas, y no fruto de un sistema que se nos presenta con una serie de posibilidades y recursos diferenciados en función del territorio en que vivimos. Como dice Mario Díaz (Universidad Central, 2018), las reformas están llenas de lugares comunes que se usan para que nada cambie. En realidad, hay una conversación común, en la que todos y todas decimos las mismas frases, tenemos el mismo diálogo asignado. Las variaciones se manifiestan sobre la base de la relación que establecemos con las cosas y con los seres vivos. Una diferenciación epistemológica.

La paradoja a la que hiciera referencia Rafael Merino en 2013, a propósito de las reformas en FP, lógicamente se mantiene, aparentemente, en la reforma actual: si se establece una vía separada de la vía académica, se devalúa socialmente y queda marcada con un fuerte sesgo social; si, por el contrario, se intenta integrar la formación académica y profesional en un mismo currículo comprensivo, las prácticas de profesorado y alumnado hacen que se incorporen *de facto* caminos distintos para alumnos con bajo rendimiento escolar. Por tanto, se da una especialización de conciencia diferenciada para el alumnado de FP y, aparentemente, se mantiene el privilegio del estudiantado universitario. Como dijera Bernstein (1970), en una obra clásica hoy en día, la formación, la escuela, no puede compensar la sociedad; sin embargo, las escuelas que son espacios para el ensayo de la democracia tienen el deber moral de intentarlo. Una cuestión clave es a qué tipo de democracia aspiramos.

## BIBLIOGRAFÍA

- AAVÍK, Kadri y ÜMARİK, Meril (2020): "The 'exceptional male teacher' and the 'vulnerable male student': constructions of men and masculinities in vocational education and training in Estonia", *Journal of Vocational Education & Training*, volume 72, n° 1, pp. 115-135.
- ABIÉSTAR LÓPEZ, Miriam y NAVAS SAURIN, Almudena A. (2019): "The Production of Disqualified Youth Through Basic Vocational Education and Training Provision: Examples from Valencia", en F. Marhuenda Fluixá (ed.), *The School-Based Vocational Education and Training System in Spain. Achievements and Controversies*, Singapur, Springer, pp. 149-166.
- ANDERSON, Lorin W.; KRATHWOHL, David R.; AIRASIAN, Peter W. et al. (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Nueva York, Longman.
- APARISI, Joan; MARHUENDA, Fernando; MARTÍNEZ, Ignacio et al. (1998): *El desarrollo psicosocial en el contexto educativo de los Programas de Garantía Social*, Valencia, Universitat de València.
- BERNSTEIN, Basil (1970): "Education cannot compensate for society", *New Society*, vol. 15, n° 387, pp. 344-347.
- (1990/1993): *La estructura del discurso pedagógico. Clases, código y control (Volumen IV)*, Madrid, Morata.
- (1996/1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*, Madrid, Morata.
- BERNSTEIN, Basil y DÍAZ VILLA, Mario (1985): Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, n° 15, pp. 107-152.
- BOE (1990): Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE, n° 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.
- (2002): Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, BOE, n° 307, de 24 de diciembre de 2002, pp. 45188-45220.
- (2002): Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, BOE, n° 147, de 20 de junio de 2002, pp. 22437-22442.
- (2006): Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE, n° 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.
- (2013): Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE, n° 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.
- (2020): Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE, n° 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.
- (2022): Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, BOE, n° 78, de 1 de abril de 2022, pp. 43546-43625.
- BOLTANSKI, Luc y CHIAPPELO, Ève (1999/2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid, Akal.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude (1970): *La reproducción: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit.
- CASAL, Joaquim (1997): "Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo", *Cuadernos de Relaciones Laborales*, n° 11, pp. 19-54.
- CASAL, Joaquim; GARCÍA, Maribel; MERINO, Rafael et al. (2004): *Enquesta als joves de Catalunya 2002. Itineraris educatius, laborals i familiars*, Barcelona, Observatori Català de la Joventut.
- (2006a): "Changes in forms of transition in contexts of informational capitalism", *Papers*, vol. 79, pp. 195-223.
- (2006b): "Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición", *Papers*, vol. 79, pp. 21-48.
- CASTEL, Robert (1995/1997): *La metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*, Barcelona, Paidós.
- ERET (2002): "Prospectiva en torno a las grandes dimensiones de los programas de garantía social", *Revista de Educación*, vol. 329, pp. 487-510.
- ESCUDERO-MUÑOZ, Juan Manuel y MARTÍNEZ-DOMÍNGUEZ, Begoña (2012): "Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la comunicación?", *Revista de Educación*, n° extraordinario 1, pp. 174-193.
- FENSTERMACHER, Gary y SOLTIS, Jonas (1998/1998): *Enfoques de enseñanza*, 3ª ed., Buenos Aires, Amorrortu.
- GONZÁLEZ, María Teresa (coord.) (2015): *La vulnerabilidad escolar y los Programas de Cualificación Profesional Inicial*, Barcelona, Wolters Kluwer.
- GONZÁLEZ, María Teresa y MORENO, María Ángeles (2013): "El programa de Cualificación Profesional Inicial: Entre la integración o la marginación en los contextos organizativos donde se desarrolla", *Revista de Investigación en Educación*, vol. 11, pp. 118-133.
- LÓPEZ, Sagrario y PALOMARES, Ascensión (2012): "La respuesta a la diversidad: de los Programas de Garantía Social hacia los Programas de Cualificación Profesional Inicial", *Revista Española de Educación Comparada*, vol. 20, pp. 249-274.
- MARHUENDA, Fernando; CHISVERT, María José y PALOMARES-MONTERO, Davinia (2016): "La formación profesional dual en España. Consideraciones sobre los centros que la implementan", *Revista Internacional de Organizaciones*, n° 17, pp. 43-63.
- MARHUENDA-FLUJÁ, Fernando; CHISVERT-TARAZONA, Mª José; PALOMARES-MONTERO, Davinia et al. (2017): "Con 'd' de 'dual': investigación sobre la implantación del sistema dual en la formación profesional en España", *Educación*, vol. 53, n° 2, pp. 285-307.
- MARHUENDA-FLUJÁ, Fernando y NAVAS-SAURIN, Almudena A. (2004): *Replantear la garantía social: aciertos y problemas de diez años de experiencias: manifiesto para la mejora de la formación para la inserción sociolaboral de jóvenes*, Valencia, Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- MARHUENDA FLUJÁ, Fernando; SALVÀ MUT, Francesca; NAVAS SAURIN, Almudena A. et al. (2015): "Twenty Years of Basic Vocational Education Provision in Spain: Changes and Trends", *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, vol. 2, n° 2, pp. 137-151.
- MARÍN, José Antonio; GARCÍA, Marina y SOLA, José María (2013): "Reflexión y análisis sobre los PCPI como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España)", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 12, n° 1, pp. 83-102.
- MARTÍNEZ GARCÍA, José Saturnino y MERINO, Rafael (2011): "Formación Profesional y desigualdad de oportunidades por clase social y género", *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, n° 14, pp. 13-37.
- MERINO, Rafael (2012): "La Formación Profesional en los itinerarios formativos y laborales de los jóvenes: las leyes proponen y los jóvenes disponen", *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 5, n° 3, pp. 503-512.
- (2013): "Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 21, n° 66.
- (2020): "Formación profesional y género: desigualdades que persisten, algunos cambios y debates pendientes", *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 13, n° 3, pp. 305-307.

- NAVAS SAURIN, Almudena A. y ABIÉ TAR LÓPEZ, Míriam (2021): "La brecha social en el territorio. Efectos del COVID-19", en J. Hermosilla (ed.), *Procesos territoriales valencianos*, Valencia, Publicacions de la Universitat de València/Diputació de València, pp. 21-57.
- NAVAS SAURIN, Almudena A.; ABIÉ TAR LÓPEZ, Míriam; BERNAD I GARCIA, Joan Carles et al. (2021): "Implicación del estudiantado en Formación Profesional: análisis diferencial en la provincia de Valencia", *Revista de Educación*, nº 394, pp. 189-213.
- NIEMEYER, Beatrix y COLLEY, Helen (2015): "Why do we need (another) special issue on gender and VET?", *Journal of Vocational Education & Training*, vol. 67, nº 1, pp. 1-10.
- PLANAS, Jordi (2013): "¿Qué es y para qué sirve hoy la formación profesional? De la VT (formación profesional) a la VET (formación y educación profesional)", *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 96, nº 4, pp. 5-16.
- SALINAS FERNÁNDEZ, Dino (1990): "Los profesores y la planificación de la enseñanza: ¿qué hago el lunes?", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 184, pp. 96-100.
- SALVA, Francesca (2001): "Formación y empleo de los/las jóvenes en Baleares: situación actual y orientaciones para la intervención con los colectivos con bajo nivel de cualificación", en A. López Blasco y J. Hernández Aristu (comps.), *Jóvenes más allá del empleo. Estructuras de apoyo a las transiciones de los jóvenes*, Valencia, Nau Llibres, pp. 211-235.
- (dir.) (2002): *Estudi sobre la inserció laboral dels joves amb baix nivell educatiu a Balears*, Palma, Conselleria de Treball i Formació, Govern de les Illes Balears.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (1999/2001): *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*, Barcelona, Octaedro.
- UNIVERSIDAD CENTRAL (25 de abril de 2018): Mario Díaz Villa - La Universidad Central se piensa, archivo de vídeo, <https://bit.ly/3L6wzKm>.
- ZACARÉS-GONZÁLEZ, Juan José y LLINARES-INSÀ, Lucía (2006): "Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial", *Revista de Educación*, vol. 341, pp. 123-148.

## SOBRE LOS AUTORES Y LAS AUTORAS

### Míriam Abiétar López

Doctora en Educación (Universitat de València), máster en Joventut i Societat (Universitat de Girona), licenciada en Psicopedagogía y maestra (Universitat de València), Pedagogía del Lenguaje y la Educación Musical (Conservatorio Superior de Música Joaquín Rodrigo de Valencia). Contratada doctora en el Departamento de Didáctica i Organització Escolar de la Universitat de València y miembro del grupo de investigación Terres (GIUV2019-452). Ha sido profesora visitante en la Universidad de Wisconsin-Madison (Estados Unidos), en la Universidade de Lisboa (Portugal), en la Universitat Autònoma de Barcelona y en la Universidad de Granada (España). Sus líneas de investigación giran en torno al estudio de la justicia social y su aplicación al análisis de relaciones educativas, centrándose en contextos formativos para colectivos vulnerables y en la producción social de identidad en los procesos de transición educativa y profesional.

### Teresa Alzás García

Licenciada en Sociología y máster en Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales. Profesora contratada doctora de la Universidad de Extremadura, del Departamento de Dirección de Empresas y Sociología, y miembro del grupo de investigación EdutransformaT. Entre sus distintas líneas de trabajo, cabe destacar las investigaciones en el marco de la sociología de las relaciones de género y la sociología de la educación, siendo algunos de sus temas de estudio del abandono educativo y la brecha de género en el ámbito de las STEAM.

### Manuel Baelo Álvarez

Licenciado en Derecho y en Ciencias Políticas por la Universidad de Santiago de Compostela y doctor con mención internacional en la Facultad de Sociología