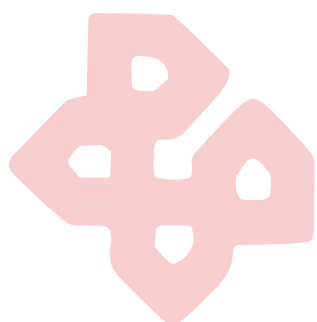




EL SENTIDO DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA COMO TRANSICIÓN O COMO FIN

The purpose of Compulsory Education as transition or as goal



Miriam Abiétar López, Almudena A. Navas Saurin
Universitat de València

E-mail: miriam.abietar@uv.es; almudena.navas@uv.es

Resumen:

Una de las principales dificultades de nuestro sistema educativo en el actual momento sociohistórico estriba en que parte de la población no acaba satisfactoriamente la etapa obligatoria al no titular a la edad prevista. En este artículo abordamos esta problemática desde las limitaciones que impone el sistema al considerar la escolarización obligatoria como una etapa de transición y no como un fin en sí misma. En este sentido, asumimos que no es posible desligar lo que sucede en la etapa obligatoria de las posibilidades a las que da acceso, puesto que la posición social adquirida mediante lo laboral queda en relación con los resultados obtenidos en el itinerario educativo. Abordamos estas limitaciones teniendo en cuenta que la agencia de los sujetos se ve condicionada por el momento estructural que viven y por las propias características de la práctica pedagógica entendida como práctica social. Específicamente, analizamos la Formación Profesional de base como un dispositivo de diversificación curricular dirigido al alumnado en riesgo de no titular y por tanto, en riesgo de iniciar una carrera profesional vulnerable. Para enmarcar este análisis, ofrecemos un repertorio ordenado de conceptos teóricos que permiten abordar dichas limitaciones desde la pedagogía y la sociología. Presentamos los resultados obtenidos en una investigación sobre prácticas pedagógicas realizada en centros de la ciudad de Valencia que impartían este nivel en su primer año de implantación en el marco de la actual ley educativa. Finalizamos con una propuesta a modo de debate sobre la necesidad de titular en la etapa obligatoria.

Palabras clave: Educación Secundaria, Estudiantes en Riesgo, Formación Profesional de base.

Abstract:

One of the main difficulties of our educational system in the current sociohistorical moment derives from the fact that part of the population does not successfully finish the compulsory stage because they do not get the Secondary Education Certificate by the expected age. In this article, we address this problem from the constraints imposed by the system when considering compulsory schooling as a transitional stage and not as an end in itself. In this sense, we assume that it is not possible to separate what happens in the compulsory stage from the possibilities to which it gives access, since the social position acquired through labour is related to the results obtained from the educational itinerary. We approach these limitations taking into account that the agency of the subjects is conditioned by the structural moment in which they are living and by the characteristics of the pedagogical practice, understood as social practice. Specifically, we analyse basic Vocational Education and Training as a curricular diversification device aimed at students at risk of not obtaining the Secondary Education Certificate, and therefore at risk of starting a vulnerable labour career. To frame this analysis, we offer an organised repertoire of theoretical concepts that allows us to address these limitations from pedagogy and sociology. We present the results obtained in a research project on pedagogical practices carried out in schools of the city of Valencia that taught this educational level in its first year of implementation within the framework of the current educational law. We finish with a proposal for discussion on the need for a certificate in the compulsory stage.

Keywords: At Risk Students, Equal Education, Prevocational Education, Secondary Education.

1. Introducción

La educación es la tarea esencial del ser humano. Estamos convencidas de que en la esencia del encuentro educativo, la innovación no es posible ni deseable (Dewey, 1977; Meirieu, 1998; Van Manen, 1998), al menos esa innovación que se reduce a artificio y aparente cambio, la que busca una suerte de fabricación. Lo que la educación entendida como sentido, y no como utilidad, sí produce es un cambio en nosotras y, mediante el mismo, produce la posibilidad de generar cambios en nuestro entorno. Entendemos que a estos cambios es a lo que debe aspirar el pensamiento sobre propuestas orientadas a comprender los problemas de la institución escolar hoy en día.

En este artículo, partimos de la idea de que la educación produce ilustración (no en el sentido decimonónico, pero sí en un sentido político) y esa ilustración, esa apertura al mundo de afuera para pensarnos en él, es deseable. Esto no quiere decir que el sentido ilustrado de la educación sea el único sentido posible, simplemente es el que adoptamos. La ilustración a la que nos referimos no recorta y jerarquiza unos conocimientos asignando un valor o una posición legítima sin olvidar que los conocimientos que se valoran están teñidos y esencialmente compuesto de elementos de clase, género, raza y capacidad. Es decir, buscamos generar un conocimiento desde una perspectiva situada que permita el acceso a la comprensión de nuestra propia participación en el mundo con los saberes que nos ayudan a construirlo, lo que producirá cambios en nosotras, nuestras relaciones y nuestro entorno, cambios siempre en movimiento.

Ser consciente de la composición genérica, de clase, racial y de capacidad del encuentro educativo no produce automáticamente la eliminación de los efectos que esos cuatro elementos de la estructura social producen en nuestras relaciones. El

momento sociohistórico y político en el que queda contextualizada una práctica pedagógica determinada establece sus límites y posibilidades. Pero a su vez, en el encuentro se produce la oportunidad de subvertir los órdenes establecidos generando la apertura a una nueva praxis en las relaciones pedagógicas que aspiran a satisfacer el derecho esencial a la educación.

Garantizar, sin excepciones, el (mismo) derecho a la educación a todo el alumnado es una misión imposible en un sistema educativo que se rige por un sentido homogeneizador. Como explica Castel (1997), las políticas de integración, dentro las que incluimos los sistemas educativos universalizados y con un marco nacional de referencia, son “las animadas por las búsqueda de grandes equilibrios, de la homogenización de la sociedad a partir del centro” (*ibid.*, p.422). Un sentido homogeneizador, igualitario, que no es equiparable a un sentido equitativo, esto es, a un desarrollo de un sistema educativo socialmente justo desde una acepción amplia de la justicia social (Abiétar, 2016; Bolívar, 2005). Desde esta perspectiva, la distribución de recursos educativos de manera igualitaria garantiza el acceso a la educación a todo el alumnado, pero no una educación justa que proporcione aprendizajes fundamentales y básicos.

Nuestra propuesta se orienta a dar respuesta a cómo proporcionar dichos aprendizajes superando, en la medida de lo posible, los límites de la escuela obligatoria. Nos dirigimos a quienes estén interesados/as en pensar el sentido de la educación, hoy, en términos de Dewey (1977), situando la mirada en el centro de la práctica pedagógica, es decir, en los contextos educativos específicos en los que el derecho a la educación se concreta en relaciones entre docentes y discentes; relaciones que son, ante todo, sociales.

Hablar de educación en el territorio desde el que escribimos necesita que situemos las prácticas educativas en un contexto sociohistórico y que enunciemos la forma en que abordamos la naturaleza de la práctica pedagógica para poder proceder a su posible análisis. Sin embargo, antes de proceder, merece la pena anunciar tres situaciones que ejercen de frontera para la realización de dicho análisis. Elegimos el término frontera porque entendemos que, si bien actúan como limitantes en el presente momento, cambios en las condiciones sociohistóricas bien podrían producir cambios en el territorio que circunscriben.

En primer lugar, hay que destacar que a medida que evoluciona el orden social capitalista se va ampliando progresivamente la obligatoriedad de la educación: si al principio se restringía unos pocos años, en la actualidad, aunque mantenemos el número de años de obligatoriedad, se pretende ampliar el número de horas de permanencia en el centro (por ejemplo, con las nuevas ordenaciones de la jornada escolar). La obligatoriedad de estar escolarizado/a, de la educación, se regula en el Estado español por el sistema educativo. Por tanto, no parece descabellado pensar que la experiencia que se tenga del mismo se corresponderá con la experiencia de la educación como derecho, pudiendo identificarse la experiencia de escolaridad con la de educación.

Como decía Martínez (2011) sólo puede poseer un derecho aquel que esté en posición de mantenerlo. La situación de indefensión de los niños y las niñas hacen que sean las personas adultas quienes salvaguarden su derecho a la educación. Es decir, no es cuestión de tener o no el derecho -que actualmente se tiene con la universalización de la educación- sino la posibilidad de ejercerlo. En este ejercicio hay diferentes posiciones que aproximan o alejan de una ciudadanía activa. Como explican Jiménez, Luengo y Taberner (2009) la exclusión no sólo remite a una posible falta de relación con la sociedad, sino que incluye también diferentes grados de participación en un orden social que van configurando una ciudadanía diferencial. En el campo educativo, la exclusión es un proceso que se va generando a lo largo del itinerario educativo del alumnado y que cristaliza el ejercicio desigual del derecho a la educación en la no graduación en la etapa obligatoria.

La universalización de la educación traduce a nivel normativo el derecho esencial a la educación al garantizar el acceso al sistema educativo de los 6 a los 16 años. Sin embargo, cabe replantearse si esta garantía es suficiente cuando lo que se universaliza es el acceso, pero no los resultados en términos de ciudadanía activa. Hablar de derecho como plataforma de acceso al conjunto de bienes simbólicos que nos permiten ser ciudadanas soberanas de nosotras mismas, conlleva plantear una plataforma que no esté construida de manera que alguno/as no tengan cabida: quienes finalmente no titulan. No titular es relevante en nuestro contexto porque el logro de la ciudadanía pasa por la participación en sociedad, una sociedad compleja que se estructura en base a una serie de relaciones que se alcanzan cuando se detentan y reconocen los medios y las formas de la posición dominante y se tienen los medios para la creación de otras formas.

En segundo lugar, cabe resaltar que el acceso al estatus de ciudadano regulado por el Estado es imposible con el actual sistema, un sistema injusto para con las personas que deben transitarlo al ser uno para todos/as. Como indican Luzón y Torres (2006) “los problemas de equidad se encuentran en los principios de razón y conducta que clasifican, diferencian y dividen subjetividades de actores y agentes a través de las prácticas de normalización” (p.15). Resultados desiguales permiten acceder a posiciones sociales tangencialmente desiguales (por lo tanto, a una ciudadanía desigual). Así que, por esto, como mínimo, es imposible con el actual sistema.

En tercer lugar, es necesario diferenciar la perspectiva del sistema de la del sujeto para abordar la garantía del derecho esencial a la educación: una cosa es la perspectiva del sistema (Carabaña, 2016), entendido como el conjunto de organizaciones y de regulaciones a disposición de los/as jóvenes, tanto si están construidas desde el Estado como si son del orden de lo privado. El sistema es aquello articulado para satisfacer el derecho a la educación; en otras palabras, lo que se pone a disposición de los/as jóvenes, que está sujeto a una serie de intereses en un momento histórico determinado. Otra cuestión diferente es la perspectiva de los sujetos que aprenden, quienes, independientemente de haber obtenido su título, pueden haber adquirido las capacidades necesarias para la vida adulta. Si nos

atenemos al plano de los sujetos, desiguales en capacidades, cognitivas, físicas y culturales, difícilmente podremos hablar de personas que no alcancen un lugar en el mundo. Hay quien por sus aprendizajes vitales sí consiguen satisfacer su derecho (es más, diríamos que la mayoría de personas lo satisface), pero en la valoración que el orden social imperante hace, estos resultados diferenciales no se reconocen como válidos.

Desde estas tres situaciones fronterizas de nuestro análisis, la propuesta que presentamos se centra en los programas de Formación Profesional Básica (FPB) y los Programas Formativos de Cualificación Básica (PFCB), específicos estos últimos de la Comunidad Valenciana. Elegimos estos contextos porque forman parte del futuro más cercano de los/as jóvenes en riesgo en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Así, son las estrategias de diversificación curricular que al finalizar la etapa obligatoria se presentan como forma de transición hacia la postobligatoria o como preparación para salir del sistema. Es decir, son las estrategias que desde el propio sistema se proponen como alternativas para satisfacer el derecho a la educación.

El alumnado de estos programas ve cómo se les ha orientado hacia estos contextos a lo largo de los últimos años de su itinerario escolar obligatorio, marcado en gran medida por situaciones de fracaso. Su situación en el espacio educativo da cuenta de una de las principales dificultades de la institución escolar: a la luz de los datos estadísticos que dispone el Ministerio de Educación español (los más recientes remiten al curso 2014-15), la tasa bruta de población que finaliza ESO y gradúa se sitúa de media en los últimos diez años en torno al 73%. Es decir, aproximadamente uno/a de cada cuatro estudiantes que accede al sistema no logra graduar en la etapa obligatoria, logro que determina al menos a nivel estadístico la satisfacción del derecho esencial a la educación. Con todo, es el papel que pueden jugar estos programas frente al fracaso en la etapa obligatoria el que nos lleva a dirigir la mirada a estos contextos, que son los que pueden superar, o al menos compensar, los límites de la escuela obligatoria.

2. Una posible lectura del momento sociohistórico basada en la modernización conservadora del tiempo actual

La política educativa del Estado español se caracteriza por una sucesión de leyes orgánicas que han ido reformando y reformulando el propio sistema. Sin embargo, esta sucesión no ha supuesto cambios en profundidad de los programas objeto de estudio: todo lo contrario, los primeros Programas de Garantía Social (PGS), los posteriores Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y los actuales programas de FPB han consolidado esta vía del sistema como una vía que recoge al alumnado categorizado bajo la etiqueta del fracaso escolar y lo aleja en gran medida de las vías orientadas al éxito; éxito entendido aquí no como la obtención de un certificado, sino como la posibilidad de participar en la sociedad y ejercer la ciudadanía en su sentido más amplio.

La reforma más reciente del sistema educativo, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) aprobada en el año 2013, ha consolidado tendencias ya anticipadas en las leyes precedentes enmarcadas bajo la deriva conservadora de las políticas públicas iniciada en Gran Bretaña bajo el mandato de Thatcher, ministra de Educación y Ciencia primero y Primera Ministra del país después. La introducción de políticas de corte neoliberal en el campo educativo y su cristalización en medidas específicas delimitan actualmente la práctica pedagógica al configurar aquello que se considera “conocimiento oficial”. En este proceso de configuración del campo educativo confluyen agentes de diversos campos. Siguiendo la propuesta de Apple (2006), esta confluencia recoge sectores con intereses, propuestas y estrategias propias para la reforma del sistema. Así, neoliberales, neoconservadores, populistas autoritarios y la nueva clase media profesional, a pesar de las diferencias en el sentido que dan a la escolaridad, se aglutinan para promover la modernización conservadora de este campo. El propio autor estadounidense, en sintonía con lo propuesto por autores tanto en el contexto anglosajón (Ball, 2013; Bernstein, 1998) como en el español (Martínez, 2003; Tarabini y Montes, 2015) sostiene que son los neoliberales y los neoconservadores los que dominan la producción de la política educativa.

En la comprensión de la concreción de esta deriva es de utilidad tomar como referencia las tecnologías políticas que describe Ball (2013) como tendencias que fundamentan los cambios en el campo educativo: “technologies [that] are devices for changing the meaning of practice and social relationships” (ibid., pp.48-49). La alineación de estas tecnologías (market form, management y performativity) dan un giro mercantilista a la política educativa al introducir dinámicas neoliberales en diversos niveles y contextos del sistema, tanto en lo referido a los procesos de privatización de carácter endógeno como a los exógenos (Ball y Youdell, 2007).

La privatización endógena -en la educación- recoge la introducción de dinámicas empresariales en la gestión de los centros educativos, “preparando el camino a formas explícitas de privatización de la educación” (ibid., p.8). Es ejemplo de ello el fomento de procesos competitivos mediante la realización de pruebas estandarizadas, las dinámicas facilitadoras de la elección escolar o la defensa de la rendición de cuentas. En este último caso es significativo, como fundamentan Parcerisa y Verger (2016), que organismos de referencia internacional en el campo educativo como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) avalen la evaluación estandarizada y la rendición de cuentas como mecanismos de evaluación y control que sustenten futuras reformas del sistema. Paralelamente, la dinámica exógena remite a la privatización de la educación: los conciertos y la externalización de servicios y oferta educativa serían los ejemplos más significativos.

En conjunto, esta mercantilización de la política educativa obstaculiza el ejercicio del derecho a la educación tal y como lo planteamos en esta propuesta. Sirvan de referencia dos medidas con gran calado en el debate social respecto al sistema educativo, como son el establecimiento de pruebas estandarizadas al final de

las etapas educativas y los conciertos educativos, y los efectos que producen en el posicionamiento de la Formación Profesional (FP) de base en el conjunto del sistema.

La evaluación de los resultados del alumnado -y, por tanto, del profesorado y de las organizaciones educativas- es un claro referente de la introducción de dinámicas de rendición de cuentas en el campo educativo. Bajo un discurso supuestamente objetivo de control y evaluación de la inversión pública se fomenta la comparación de prácticas educativas desarrolladas en organizaciones y contextos incomparables entre sí. Un proceso de estandarización que asume que los factores individuales y locales no diferencian los resultados escolares (Au, 2011). Si llegado el momento estos resultados fueran además públicos, esta dinámica competitiva se establecería como criterio para fundamentar la elección de centros: los procesos de elección, selección y segregación quedarían así asentados bajo un discurso mercantilista trasladado al campo educativo. En esta dinámica, el rol de los programas de FP de base queda, cuanto menos, en cuestión. Siendo los contextos educativos dirigidos al alumnado en situación de fracaso escolar y que, por tanto, no cuentan con resultados académicos “de éxito” -entendido aquí como la obtención del graduado en ESO-, no parece descabellado pensar que no son programas atractivos para los centros que estén buscando ser una oferta competitiva en el mercado educativo. De este modo, su valor mercantil los relega a una posición vinculada a la segregación y al riesgo de exclusión educativa y social, etiqueta aplicable también a los itinerarios de los sujetos e incluso a las organizaciones educativas que los ofertan.

En un sentido similar y con relación a los conciertos educativos que definen la red escolar de nuestro sistema educativo, cabe valorar que, aunque estos acuerdos ampliaran en su día la oferta educativa facilitando el acceso universal al derecho a la educación, no garantizan un ejercicio equitativo de dicho derecho en términos de participación social y ciudadanía. En este aspecto, los procesos de elección de centros generan procesos de segregación en base a las diferencias en el capital familiar. El conocimiento del sistema educativo, el acceso a la información y en conjunto, el capital cultural, social y económico disponible son rasgos que diferencian las estrategias de elección familiares (Dupriez, 2009). Una desigualdad que se suma a la clasificación que ya realiza el propio sistema mediante la institucionalización de vías que dan acceso a posiciones sociales diferenciadas. Procesos que alejan la política educativa de su sentido de bien público al institucionalizar la diversificación del alumnado en la entrada al sistema, durante su recorrido en el mismo y consecuentemente, en las opciones educativas, laborales y sociales disponibles al finalizar su itinerario educativo.

Ahora bien, la concreción de la modernización no es un proceso lineal que se reproduzca de igual manera en todas las organizaciones educativas y a su vez, en todas las aulas en las que se imparte un mismo programa. La recontextualización de la política educativa conlleva tanto procesos de continuidad como de resistencias y cambios aun en un mismo marco normativo de referencia (Jones y Moore, 2008). Es precisamente el dinamismo de este proceso el que nos permite pensar en la posibilidad de prácticas pedagógicas alternativas que puedan subvertir el orden

establecido. Desde esta consideración, pasamos a presentar los elementos mediante los que definimos y analizamos la práctica pedagógica enfatizando su carácter de relación social y los límites y las posibilidades que de esto deriva en las relaciones educativas.

3. Límite y significado de la práctica pedagógica desde un enfoque bernsteniano

Tras lo expuesto hasta aquí, abordamos ahora el significado de la práctica pedagógica. Procedemos a su análisis desde los trabajos basados en la teoría del discurso pedagógico de Bernstein (1993,1998) desarrollados por Giménez, Navas, y Graizer (2015), Morais y Neves (2004, 2013) y Navas (2008). Nos aproximamos a esta teoría desde el campo de la Didáctica y Organización Escolar, en concreto desde nuestra formación en la universidad levantina ya en el siglo XXI. Entender la Didáctica como plan de trabajo “contribuy[e] a poner la Didáctica y las prácticas de enseñanza al servicio de quienes aprenden y quienes enseñan, que haga admisibles las prácticas de enseñanza, que busque la justicia y la igualdad en las mismas” (Marhuenda, 2000, pp. 16-17). Esta aproximación nos permite comprender qué y cómo se enseña de forma que podamos trasladar el resultado de nuestra investigación al contexto de la práctica pedagógica local.

Mediante la teoría de Bernstein podemos averiguar cómo se produce y transforma el conocimiento educativo. Además, nos permite hacer hincapié en las relaciones educativas en contextos de “situación de riesgo”, ya que nos posibilita acercarnos de manera sistemática a cada uno de los elementos que integran el proceso de transmisión y adquisición; es decir, además de centrarse en aquello que se transmite dentro el aula, busca sistematizar el conocimiento sobre las realizaciones de los agentes, la producción discursiva en términos instruccionales y reguladores y la descripción de agencias concretas mediante el análisis de los discursos cuyo origen se ancla en diferentes niveles o arenas de producción de conocimiento educativo. El discurso pedagógico es el que hace posible la cultura y el que la faculta para ser reproducida y transformada. Con todo, justificamos la necesidad de trabajar bajo este modelo porque:

1. Permite alcanzar el mismo fin que persigue la Didáctica entendida como plan de trabajo, consistente con el momento sociohistórico en el que habitamos la universidad.
2. Parte de una comprensión holística del sistema educativo, esencial a la hora de entender su característica de sistema.
3. Posibilita analizar las relaciones entre agentes, contextos y discursos tanto en lo macro como en lo micro y así ver lo macro en lo micro y viceversa.
4. Nos dota de herramientas conceptuales teóricas y metodológicas con las que llevar a cabo el análisis o descripción de las relaciones y de los discursos, así como de sus efectos o de sus posibilidades de cambio.

5. Es una teoría fundamentada en una idea de sujeto y las relaciones entre agentes y contextos que no se limita a una lectura estructuralista de las relaciones y los efectos, sino que incorpora la posibilidad de agencia en cada uno de los niveles y de las relaciones posibles.

Así, entendemos la tarea pedagógica como parte de un sistema que excede el contexto inmediato. Esto nos da los límites (el marco) para situar la práctica pedagógica como relación social en la que se ejerce el derecho esencial a la educación. Abordamos las relaciones sociales que se constituyen en relaciones pedagógicas, entendiendo que no todas las relaciones sociales son necesariamente pedagógicas. La socialización es el proceso por el cual adquirimos una identidad cultural específica en función de la cual respondemos. Aprender en interacción con el otro o la otra las actitudes del grupo social y adoptar el comportamiento aprobado por éste nos convierte en un miembro de ese grupo social.

La diversidad de agentes, discursos y agencias implicados en el discurso pedagógico especializan formas de relación e identidades en contextos concretos. En el Estado español una misma medida de atención a la diversidad posee el *potencial* de adoptar formas diferentes en función del contexto local en el que se desarrolla. En concreto, cabe prestar atención a las prácticas pedagógicas sin perder de vista que las semejanzas proporcionan un mayor terreno de análisis que las diferencias, por cuanto permiten explicar los marcos o las limitaciones que se imponen al potencial.

La pedagogía se define desde esta teoría como el sistema de mensajes que constituye el medio para definir aquello que cuenta como una manera válida de transmitir el conocimiento. En esta definición, las palabras clave son: mensaje, voz, transmisión. El mensaje es la realización de una voz. Es el conjunto de prácticas de cada una de las categorías generadas por la división social del trabajo. Es el principio del enmarcamiento el que define el grado de especificidad del mensaje siendo sus límites establecidos por la voz. En cualquier práctica pedagógica, el mensaje fundamental es el conjunto de reglas para la comunicación legítima. La voz es enunciada, realizada en el mensaje. Es la categoría cuya ideología está embebida en las prácticas sociales y cuya adquisición es conseguida a través del posicionamiento del individuo en una serie de relaciones sociales, apoyadas o reguladas por un discurso. Es el principio de clasificación el que define el grado de especificidad de las voces a través del aislamiento que genera entre las categorías. La transmisión es el proceso que procura inculcar en las personas (en especial en el alumnado) cuerpos de conocimientos específicos (en especial de conocimiento educacional), capacidades y maneras de percepción y de pensamiento sobre el mundo.

Teniendo en cuenta los límites y las posibilidades en la comprensión de la práctica pedagógica como relación social pasamos ahora a presentar una propuesta en la que articulamos los elementos que la delimitan y que valoramos como necesarios para su análisis. Aunque aplicamos esta propuesta de manera específica a los programas de FP de base, consideramos que los elementos articulados pueden aplicarse a cualquier contexto educativo en cualquier nivel del sistema.

4. Una propuesta para el análisis de la práctica pedagógica aplicada al estudio de la FP de base

El punto de partida de nuestra propuesta aplicada a la FP de base es que estos programas, como política educativa específica, conforman una política de inserción porque siguiendo los términos de Castel (1997) “obedecen a una lógica de discriminación positiva: se focalizan en poblaciones particulares y zonas singulares del espacio social, y despliegan estrategias específicas” (p.423). Su especificidad estratégica evidencia precisamente los límites de la educación obligatoria en el ejercicio de garantizar el derecho esencial a la educación. De esta manera, la atención a una población particular, en este caso a jóvenes en riesgo de fracaso escolar, mediante medidas específicas de compensación educativa conlleva la diferenciación de sus posibilidades de participación en la vida social. Así, estas medidas confirman su carácter afirmativo al dirigirse a corregir “los resultados inequitativos de los acuerdos sociales sin afectar el marco general que los origina” (Fraser, 1997, p.19), esto es, manteniendo la ordenación del sistema educativo que los produce.

Desde esta consideración de la FP de base como una política de inserción, en la articulación de elementos para el análisis de la práctica pedagógica, representada en la figura 1, tomamos como referente el modelo de discurso pedagógico de Bernstein (1993). Este modelo representa la producción y reproducción del discurso pedagógico oficial en tres niveles de análisis: generación, recontextualización y transmisión. Los niveles de generación y recontextualización corresponden a la producción, mientras que la transmisión remite a la reproducción. De estos tres niveles, tomamos el de recontextualización (producción) y el de transmisión (reproducción).

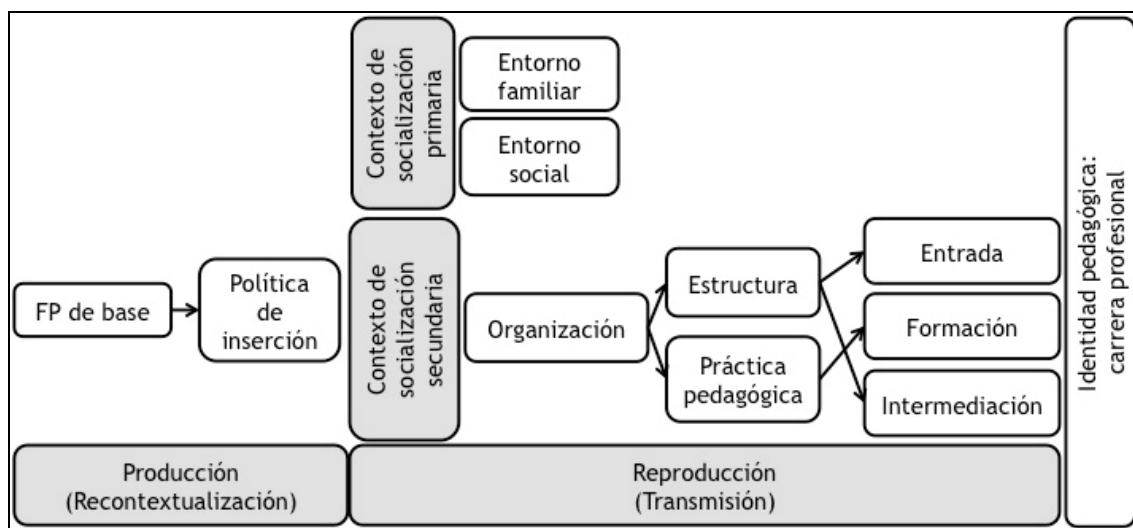


Figura 1. Elementos para el análisis de la práctica pedagógica en FPB.
Fuente: adaptado de Abiétar (2016).

En el primer nivel, correspondiente al punto de partida descrito líneas atrás, afirmamos que la FP de base en su ordenación actual en el sistema educativo es una política de inserción. La estructura del sistema y la norma que la regula delimita esta situación en el conjunto del espacio educativo al posicionar al alumnado en una zona de riesgo de exclusión educativa, de vulnerabilidad que puede extenderse al espacio laboral y social al condicionar en gran medida sus itinerarios futuros.

En el segundo nivel, el de reproducción, situamos los contextos de socialización primaria (familia y entorno) y los contextos de socialización secundaria, esto es, las organizaciones educativas. Puesto que nuestro interés se centra en el análisis de las prácticas pedagógicas en contextos educativos, la propuesta que presentamos se sitúa en éstas últimas. Siguiendo con el modelo teórico de referencia de producción y reproducción del discurso pedagógico (Bernstein, 1993; Morais y Neves, 2004; Navas, 2008) cabe destacar aquí la posibilidad de que la práctica pedagógica en el nivel de reproducción varíe en base a las características de la organización educativa y de los contextos educativos específicos en los que se desarrolle. De esta manera, en el proceso de recontextualización propio de la producción y reproducción del discurso pedagógico se produce una selección, reubicación e incorporación de principios sociales (Jones y Moore, 2008) que da espacio -al menos a nivel teórico- para la realización de prácticas pedagógicas diferenciales.

En la descripción del contexto de socialización secundaria discernimos dos elementos propios de las organizaciones educativas: la estructura y la práctica pedagógica. La primera incluye aquellos elementos que caracterizan, especializan y por tanto, diferencian las organizaciones: su propia estructura, su oferta educativa (niveles, programas) y los recursos disponibles (infraestructura). La práctica pedagógica queda directamente relacionada con la Didáctica, con la relación pedagógica entre docentes y discentes en un contexto específico, en el nivel de transmisión. Si bien es un elemento que también contribuye a la especialización de las organizaciones, optamos por diferenciarlo de la estructura al referirse específicamente a las relaciones pedagógicas en un contexto dado. Para poner en relación estos dos elementos de la organización (estructura y práctica pedagógica) con los resultados de la práctica en términos de posicionamiento, tomamos la propuesta de Jacinto (1998), quien propone un análisis de la formación para el trabajo para jóvenes en riesgo de exclusión en el que diferencia tres estrategias de intervención de las organizaciones educativas: captación y selección (relativos a la entrada), formación e intermediación (referida a la salida de la organización). Esta propuesta nos permite abordar el hecho educativo y el ejercicio del derecho a la educación desde una perspectiva amplia que no se limita al acceso a las organizaciones educativas (a la distribución de recursos) sino que también tiene en cuenta la formación y la intermediación, relativa a los itinerarios futuros y a la participación social del alumnado.

La especialización de las prácticas pedagógicas en las organizaciones educativas viene dada por la diferente realización de las tres estrategias (entrada,

formación e intermediación). Esta especialización es la que nos posibilita describir y analizar las prácticas pedagógicas y sus efectos en términos de posicionamiento diferencial, entendido como la localización diferencial de los sujetos en la división social de trabajo que define su posicionamiento en la jerarquía social y que, al mismo tiempo, condiciona su acceso a formas diferenciales de comunicación (Morais y Neves, 2013). Esta definición del posicionamiento desde la teoría de Bernstein queda en relación con su propuesta de identidad pedagógica al remitir en ambos casos a los efectos producidos en las prácticas pedagógicas:

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 identidad pedagógica como resultado de las prácticas pedagógicas locales es el concepto que nos permite conectar las relaciones pedagógicas en los contextos educativos específicos con las proposiciones de nivel macro que nos llevan a evaluar el sistema educativo en términos de justicia y equidad. En este sentido, las identidades pedagógicas producidas en prácticas pedagógicas diferentes dan lugar a diversas posibilidades de participación en la vida social, siendo este el criterio que nos permite pensar en prácticas que superen los límites de la educación obligatoria. En la concreción de estas posibilidades diferenciales hemos optado por distinguir las realizaciones posibles como funcionales o como críticas. Esta distinción remite a la mayor o menor proximidad de las prácticas pedagógicas a la tendencia de modernización conservadora y de política de inserción que definen los programas de FP de base (Abiétar, 2016). En cualquier caso, cabe tener en cuenta que tanto las prácticas que podamos caracterizar como funcionales como las críticas remiten a realizaciones educativas que se producen en el espacio configurado y delimitado por la política educativa en un momento dado. Un espacio en el que, con todo, hay posibilidad de cambio en base a las características del campo educativo y al proceso de recontextualización, dado que “la producción y reproducción del discurso pedagógico implica procesos extremadamente dinámicos, lo cual hace posible el cambio” (Navas, 2008, p.147).

Tras describir la ordenación de elementos que proponemos para abordar la descripción de la práctica pedagógica, pasamos ahora a presentar los resultados obtenidos en una investigación dirigida a analizar prácticas pedagógicas en contextos específicos de FP de base.

5. Resultados: aproximaciones a la práctica pedagógica en FP de base

La propuesta presentada en el apartado precedente permite analizar desde una perspectiva crítica prácticas pedagógicas que se ponen a disposición del alumnado en diferentes contextos educativos. De esta manera se fundamentó la estrategia metodológica de la investigación desarrollada en el marco del proyecto europeo Application of Apprenticeship in the Vocational Integration of the Socially Disadvantaged Youth, APPRENTSOD; LLP-LDV-TOI-2013-LT-0125), dirigido al análisis de políticas y dispositivos de inserción profesional para jóvenes en riesgo en cuatro países de la Unión Europea (Alemania, Lituania, Italia y España). Desde este objetivo general concretamos una investigación con el fin de analizar los procesos de incorporación del alumnado al nivel de FP de base y las identidades pedagógicas producidas en los contextos educativos específicos. Teniendo como referente los elementos para el análisis de la práctica pedagógica presentados anteriormente, abordamos este objetivo dirigiendo la investigación a conocer cómo concretan los/as profesionales las estrategias de intervención (captación y selección, formación e intermediación). Con este fin, nuestra estrategia metodológica se centró en la realización de entrevistas semiestructuradas a miembros del equipo directivo, orientador y docente de organizaciones que impartieran FPB y PFCB en su primer año de implantación, es decir, en el curso 2014-15.

El guión de entrevista se elaboró a partir del marco teórico presentado en este texto. Desde estos criterios teóricos, la entrevista se estructuraba en tres apartados dirigidos a conocer la concreción que cada profesional hace en estos programas de las estrategias de intervención y la identidad pedagógica resultante del proceso. De manera más concreta, el primer apartado se dirigía a obtener una descripción fenomenológica del proceso de entrada a los programas, el segundo se centraba en la definición de los sujetos que participan en la práctica pedagógica (docentes y discentes) y el tercero se orientaba a los efectos y las expectativas sobre el itinerario futuro del alumnado de FPB y PFCB.

En la concreción de la muestra de la investigación partimos de la ciudad de Valencia como territorio geográfico representativo dadas sus características y su desarrollo social, político y económico de las últimas décadas (Azagra y Romero, 2007). Así pues, la muestra de partida contempló todo el universo muestral, es decir, todas las organizaciones educativas que ofertaban estos programas en la ciudad. Esto incluye Institutos de Educación Secundaria (IES), Centros Integrados Públicos de Formación Profesional (CIPFP), Centros Privados (CP), Centros Privados de Formación Profesional (CPFP) y Entidades Sin Ánimo de Lucro (ESAL).

Tras establecer contacto con todas las organizaciones en dos fases (final del curso 2014-15 e inicio del curso 2015-16), finalmente 24 se mostraron dispuestas a participar, 17 de las cuales impartían FPB y 7, PFCB. De todas las organizaciones, en total entrevistamos a 65 profesionales pertenecientes al equipo directivo, orientador o docente con relación directa con los programas. 36 fueron entrevistados en la primera fase y 29 en la segunda. En la siguiente tabla detallamos el conjunto de la

muestra, la función de las personas entrevistadas y el tipo de organización al que pertenecían diferenciando la fase en la que se realizaron las entrevistas.

Tabla 1
Personas entrevistadas según función profesional y tipo de organización

	IES	CIPFP	CP	CPFP	Entidades	Total
1ª fase						
Equipo directivo	7	1	2	2	0	12
Equipo orientador	7	1	3	0	0	11
Equipo docente	6	1	3	2	1	13
Total	20	3	8	4	1	36
2ª fase						
Equipo directivo	4	1	1	0	3	9
Equipo orientador	3	1	2	0	2	8
Equipo docente	4	2	2	0	4	12
Total	11	4	5	0	9	29

Fuente: adaptado de Abiétar (2016).

Con la información producida en las entrevistas, el análisis se centró en la descripción de las realizaciones educativas en el nivel de transmisión. Para ello generamos códigos a partir de los elementos teóricos de referencia. Concretamente, planteamos tres familias de códigos: una centrada en los itinerarios del alumnado (itinerario previo e itinerario futuro), otra relativa a la descripción de la práctica pedagógica en términos bernstenianos (reglas discursivas, relación entre discursos, reglas jerárquicas y relación entre espacios) y otra centrada en la descripción de agentes y discursos participantes en la relación pedagógica en estos programas (discentes, equipo docente, equipo orientador, equipo directivo, organización, familia y Estado). Para facilitar la organización y codificación de los textos y la posterior agrupación y recuperación de códigos y citas utilizamos el programa Atlas.ti en su versión 1.0.43 para Mac OS.

Los resultados obtenidos del análisis nos permitieron diferenciar realizaciones educativas en estos contextos educativos. Es decir, posibilitaron describir desarrollos de la práctica pedagógica más o menos críticos o funcionales respecto a la norma que regula los programas y que los sitúa como una política de inserción dirigida a compensar los déficits educativos producidos en la vía de integración, esto es, en la etapa de escolarización obligatoria. Vamos a presentar estos resultados centrándonos en las prácticas pedagógicas. Damos así mayor énfasis a las prácticas dada la centralidad que adquieren en esta propuesta, si bien es cierto que los resultados también podrían presentarse poniendo la mirada en las identidades pedagógicas producidas.

En la organización de los elementos que nos permiten aproximarnos a las prácticas pedagógicas (representada en la figura 1) hemos diferenciado tres estrategias de intervención que nos remiten a tres momentos posibles en la relación pedagógica: la entrada, la formación y la intermediación. La distinción de estos tres

momentos nos posibilita concretar el análisis, que representamos en la figura 2, al poner de relieve diferentes aproximaciones a los programas en función del momento al que remiten los/as profesionales.

En el momento de la entrada ha sido posible discernir dos discursos en relación a los programas: por una parte, su consideración como un contexto compensador de cuestiones educativas y, sobre todo, comportamentales. Esta consideración sigue la línea funcional que ha consolidado estos contextos como una vía de fracaso educativo. Por otra parte, existe un discurso de corte profesionalizador al que le atribuimos una perspectiva crítica. En este caso, los programas se presentan como un posible inicio de una carrera profesional en el marco de la FP que pretende subvertir el itinerario previo de fracaso que define la situación educativa del alumnado.

En el momento de la formación, es decir, de la práctica pedagógica en sí, la diferenciación se centra asimismo en dar al programa un carácter compensador orientado a lo personal o en reforzar su carácter profesionalizador. En el primer caso, la centralidad de lo personal (el comportamiento, la actitud, el bienestar) da al programa un contenido limitante de las posibilidades futuras. Desde la perspectiva profesionalizadora, sin embargo, la centralidad la adquiere el dominio de las habilidades básicas de la profesión para la que se está iniciando al alumnado. Un enfoque de los programas que, por tanto, no sólo compensa el itinerario previo, sino que prepara para el futuro profesional.

La intermediación, relativa al paso desde los programas a la educación postobligatoria o al mercado de trabajo, es un momento clave en el itinerario educativo del alumnado por lo que supone la obtención (o la no obtención) de la credencial en el posicionamiento social. En este momento de la relación pedagógica, los discursos de los/as profesionales coinciden en la difícil carrera laboral que tiene este alumnado, incluso en aquellos casos en los que las prácticas pedagógicas adquieren un fuerte componente profesionalizador. Así pues, frente a la profesionalización de la práctica prevalecen los límites normativos que institucionalizan una vía con difícil continuidad en etapas postobligatorias: la rebaja de contenido en el propio programa y los requisitos de acceso a niveles posteriores consolidan una carrera profesional vulnerable anticipada en el itinerario educativo previo.

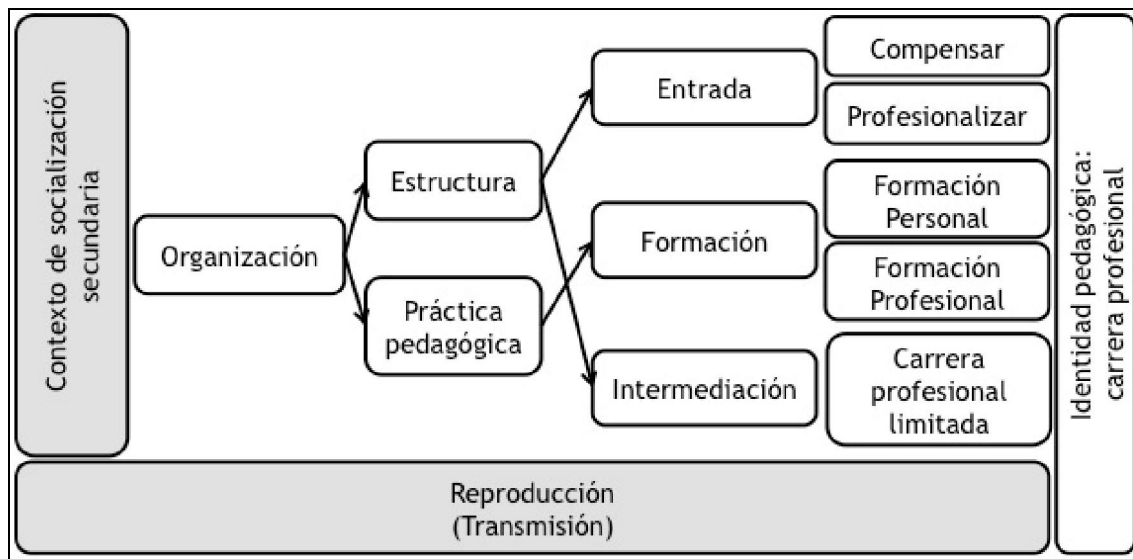


Figura 2. Aproximaciones a la práctica pedagógica en FP de base.
Fuente: adaptado de Abiétar (2016).

Retomando los criterios con los que iniciamos este texto, es destacable que estas aproximaciones a los programas evidencien que garantizar el derecho a la educación en cuanto que acceso al sistema no se traduce en garantizar que se proporcione a todo el alumnado aprendizajes fundamentales.

La preponderancia de las aproximaciones funcionales, centradas en la compensación en la entrada, en lo personal en la formación y en la limitación de las carreras profesionales en la intermediación, muestran las limitaciones del sistema para garantizar el derecho a la educación en su sentido más amplio. Así, la diversificación de carreras comienza en la etapa obligatoria del sistema consolidándose en la transición a la postobligatoria o al mercado de trabajo y posicionando diferencialmente al alumnado. La escolaridad obligatoria se convierte de este modo en una etapa de transición y no en una etapa con fin en sí misma.

6. Discusión: las dificultades en el ejercicio del derecho a la educación

Decía Lorenzo Milani que en su escuela no existían los suspensos porque todo el mundo está capacitado para el aprendizaje. Si la educación obligatoria tiene como función dotar a los sujetos de las herramientas básicas para penetrar en el mundo cultural (Gimeno, 2000), la presencia de una tecnología de control como el graduado en ESO hace que estudiantes desiguales con ritmos desiguales y saberes e intereses diversos se vean sometidos a una prueba de nivel construida sobre parámetros homogeneizadores y consecuentemente, socialmente injustos. Como resultado de esta estructura, y centrándonos en los programas objeto de estudio, el alumnado es segregado desde la vía de integración a una vía que adquiere un sentido compensatorio, que los dirige hacia una ciudadanía de segunda. De este modo, las semejanzas que comparten las prácticas pedagógicas en este nivel educativo

evidencian una de las limitaciones de la escuela obligatoria en su ordenación actual: la dificultad de garantizar a toda la población el derecho esencial a la educación.

Frente a esta limitación cabría buscar una escuela obligatoria con entidad propia, con fin en sí misma, en la que capacidades múltiples tuvieran cabida y se integraran para garantizar dicho derecho entendido ahora como plataforma capaz de integrar la heterogeneidad necesaria que permita el acceso a la ciudadanía a todo el alumnado. Para ello, necesitamos prácticas pedagógicas para la vida, una vida en común, que alejen el centro del *Trivium* y el *Quadrivium*, que no tengan como fin la superación de una barrera impuesta por el sistema y que reconozcan que hay diferentes capacidades, en cuerpos diferentes y todas con derecho a participar en sociedad. Necesitamos alejarnos de una educación que prepare para el trabajo exclusivamente, especialmente en un orden social que entiende el acceso al trabajo para la mayor parte de la población como acceso a posiciones consumistas o de intercambio económico -dejando el potencial abanico de posibilidades para las élites, que no acceden al mundo del trabajo gracias a la educación obligatoria. Cada vez más desde posiciones epistemológicas desde el Sur, se reclaman ritmos diferentes y objetivos centrados en la vida, las relaciones y el entorno que no miren hacia el progreso por el progreso (Connell, 2007).

Como el propio Bernstein trató de recordar en varias ocasiones a lo largo de su vida, la producción discursiva de órdenes instruccionales y reguladores, es decir, qué saber y cómo ser, cuando se da en el seno de una relación pedagógica, posee un potencial de significado que se decide *por fuera de y en* las propias relaciones. Por lo tanto, cabe aproximarse a la comprensión de lo que sucede en la escuela no sólo como efecto de las estructuras sociales sino también como resultado de agencias concretas que desarrollan realizaciones funcionales o críticas. Si bien la estructura nos ofrece una plataforma de posibilidades, que a la vez nos constriñe la acción, la relación pedagógica presente no se puede supeditar a los resultados de relaciones pasadas que se concretan en itinerarios de fracaso. Que los desarrollos de la práctica pedagógica en FP de base sean mayoritariamente funcionales no es una consecuencia natural de los itinerarios hechos o de las políticas diseñadas; es posible llevar a cabo una realización crítica si desde el origen, desde el diseño del currículum, se plantea la FP de base no como preparación hacia un futuro laboral vulnerable sino como provisión de la garantía obligatoria de educación.

Uno de los problemas de la transmisión hoy en día de conocimiento escolar es que olvida el conocimiento relacionado con la vida, vinculado a la parte central de la preparación para el ejercicio profesional, que no laboral. Proponemos hacer un uso del taller que tiene propiedades mágicas (Mjelde, 2015) porque permite acceder a un encuentro consigo mismo/a y con una carrera profesional. La magia de la formación en el taller no renuncia a la formación, todo lo contrario, se dirige a asentar los conocimientos necesarios para que el alumnado pueda desempeñarse en un entorno laboral y social. Es decir, propone conocimientos válidos para desarrollar una carrera profesional. Este uso de este tipo de conocimiento altera la tradicional jerarquización del conocimiento muy vinculada a los saberes tradicionales.

Somos conscientes del salto cualitativo que representa esta propuesta y de las dificultades de su logro estando Europa caminando hacia políticas neoconservadoras que jerarquizan fuertemente los saberes que se transmiten a las personas. Quizá debiéramos atender a aquello que está en nuestras manos y por ejemplo, como Milani, no suspender a nadie en la etapa obligatoria. ¿Qué pasaría con el fracaso escolar si todo el profesorado decidiera aprobar a todo el alumnado?

Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. (2006). *Educating the "Right" Way. Markets, Standards, God and Inequality* (2ª ed.). New York: Routledge.
- Abiétar López, M. (2016). *La producción social de itinerarios de inserción: análisis de la Formación Profesional de base desde una perspectiva de justicia social*. (Tesis Doctoral), Universitat de València, Valencia.
- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25-45. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00220272.2010.521261?needAccess=true>
- Azagra, J., y Romero, J. (2007). *País complejo. Cambio social y políticas públicas en la sociedad valenciana (1977-2006)*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Ball, S. J. (2013). *The Education Debate* (2ª ed.). Chicago: The Policy Press.
- Ball, S. J., y Youdell, D. (2007). *Hidden privatisation in public education* Bruselas: Education International. Recuperado de <http://download.ei-ie.org/docs/IRISDocuments/Research%20Website%20Documents/2009-00034-01-E.pdf>
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, código y control (Volumen IV)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55103205.pdf>
- Carabaña, J. (2016). *Ricos y pobres. La desigualdad económica en España*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Barcelona: Paidós.

- Connell, R. (2007). *Southern theory: The global dynamics of knowledge in social science*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Dewey, J. (1977). *Mi credo pedagógico*. León: Universidad de León.
- Dupriez, V. (2009). *La segregació escolar: reptes socials i polítics*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Recuperado de <http://www.fbofill.cat/sites/default/files/511.pdf>
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes.
- Giménez, E. Navas, A. y Graizer, O. (2015). ¿Puede la educación transformar el orden social? Descripción de una modalidad pedagógica que permite el acceso a posiciones sociales diferenciales. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 11-27. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43631>
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Jacinto, C. (1998). ¿Qué es la calidad en la formación para el trabajo de jóvenes de sectores de pobreza? Un análisis desde las estrategias de intervención En C. Jacinto y M. T. Gallart (Eds.), *Por una segunda oportunidad: la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables* (pp. 311-341). Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Jiménez, M., Luengo, J. J., y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 11-49. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42267/24213>
- Jones, L., y Moore, R. (2008). La apropiación del significado de competencia: el movimiento de la competencia, la Nueva Derecha y el proyecto de "cambio cultural". *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-20. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42457/24374>
- Luzón Trujillo, A., y Torres Sánchez, M. (2006). Las lógicas de cambio reformista en la escuela democrática desde el discurso de los docentes. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 1-15. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev102ART4.pdf>
- Marhuenda Fluixá, F. (2000). *Didáctica general*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Martínez Celorrio, X. (2003). Política educativa sin sociología: populismo y cierre social en las reformas conservadoras. *Revista Sistema*(173), 63-76.

- Martínez Reguera, E. (2011). ¿Por qué educar contracorriente? En Grupo de Treball Estirant del Fil (Eds.), *Violencia Juvenil o Juventud Violentada* (pp. 77-89). Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mjelde, L. (2015). *Las propiedades mágicas de la formación en el taller*. Montevideo: OIT/Cinterfor. Recuperado de https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/propiedade_smagicas_web.pdf
- Morais, A. M., y Neves, I. P. (2004). *The Theory of Basil Bernstein*. Recuperado de <http://essa.ie.ulisboa.pt/bernsteinstheory.htm>
- Morais, A. M., y Neves, I. P. (2013). Estudio do posicionamento dos alunos na sua relação com o sucesso escolar. *Revista Educação & Realidade*, 38(1), 293-318. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/16.pdf>
- Navas Saurin, A. A. (2008). *Estudio de la Práctica Pedagógica en Garantía Social*. (Tesis Doctoral), Universitat de València, Valencia.
- Parcerisa, L., y Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 15-51. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54589>
- Tarabini, A., y Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en Supervisión Educativa*, 23, 1-20. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/20>
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.