

Aportaciones desde la Justicia Social para una Educación Justa. La Identidad Pedagógica en Formación Profesional Básica

Contributions from Social Justice for a Just Education. Pedagogical Identity in Initial Vocational Training

Contribuições de Justiça Social para uma Educação Justa. Identidade Pedagógica na Formação Profissional

Míriam Abiétar-López *
Almudena A. Navas-Saurin
Fernando Marhuenda-Fluixá
Universitat de València

Una mirada crítica al sistema educativo requiere de una teoría de justicia social que permita evaluar en qué medida la institución promueve prácticas educativas que favorecen o disminuyen la justicia social.

Desde una concepción multidimensional de justicia social que considera la redistribución, el reconocimiento y la representación como elementos necesarios para valorar una práctica como socialmente justa; en este artículo proponemos un modelo de análisis que nos permite describir la reproducción de desigualdades sociales en el sistema educativo. Concretamos este análisis en contextos educativos de formación profesional inicial, que cuentan con una población de jóvenes en riesgo potencial de exclusión educativa, poniendo en relación las identidades pedagógicas producidas en estos programas con la participación diferencial de las mismas en el orden social.

Las condiciones institucionales y estructurales del sistema educativo y las inserciones sociales diferenciales de los y las jóvenes que pasan por él, institucionalizan una injusticia que consolida situaciones de desigualdad social. Es, por tanto, necesario el desarrollo de un modelo de justicia social en educación que promueva la paridad participativa en la sociedad.

Descriptor: Justicia social, Identidad pedagógica, Formación profesional, Estudiantes en riesgo, Participación.

*Contacto: miriam.abietar@uv.es

A critical look at the educational system requires a social justice theory that allows us to assess to what extent the institution promotes educational practices that reinforce or undermine social justice.

From a multi-dimensional conceptualization of social justice that considers redistribution, recognition and representation as those aspects needed to assess a practice as socially just, in this article we propose a model of analysis that allows us to describe the reproduction of social inequalities in the educational system. We focus this analysis on initial vocational educational training contexts, addressed to at-risk youth who are in a potential situation of educational exclusion, by relating pedagogical identities produced in these programmes to their differential participation in the social order.

Institutional and structural conditions of the educational system and the differential social insertion of young people institutionalise a social injustice that consolidates situations of social inequalities. It is therefore necessary to develop a social justice model applied to education that promotes parity of participation in society.

Keywords: Social justice, Pedagogical identity, Vocational education, At-risk students, Participation.

Um olhar crítico sobre o sistema de ensino exige uma teoria da justiça social para avaliar em que medida a instituição promove práticas educativas que promovam ou diminuam a justiça social.

A partir de um conceito multidimensional da justiça social que considera a redistribuição, reconhecimento e representação como necessária para avaliar uma prática socialmente justa. Neste trabalho propomos um modelo analítico que nos permite descrever a reprodução das desigualdades sociais na educação. Concluímos esta análise em contextos educativos na formação profissional inicial, que têm uma população de jovens potencialmente em risco de exclusão educacional, ligando identidades pedagógicas produzidos a esses programas com a participação diferencial das mulheres na ordem social.

Condições institucionais e estruturais do sistema de ensino e inserções sociais diferencial jovens que passa por ele, a injustiça institucionalizada que consolida situações de desigualdade social. Por isso, é necessário desenvolver um modelo de justiça social na educação que promove a paridade participativa na sociedade.

Palavras-chave: Justiça social, Educacional identidade, Formação profissional, Alunos em situação de risco, Participação.

Introducción

La justicia social es un punto de partida necesario para la comprensión y el análisis crítico del sistema educativo y del papel que éste tiene en la sociedad actual. Al poner el foco de atención en cuestiones relativas a las consecuencias que la institución escolar ejerce en las personas y en su posicionamiento en el orden social, como reflejan, entre otros, los índices de abandono y fracaso escolar; nos situamos en una mirada basada en la corriente crítica de pensamiento en educación, que requiere de una teoría de justicia social. Así, ante una situación socialmente injusta, institucionalizada en y por el sistema educativo son necesarios conceptos que nos permitan describir qué prácticas educativas favorecen o disminuyen la justicia social.

Nuestro punto de partida surge de considerar que el sistema educativo español institucionaliza una injusticia social al ofrecer una participación diferencial de las personas en la sociedad y, en consecuencia, ejercer una comprensividad limitada. Esta situación supone una limitación de los derechos pedagógicos, entendidos como las

condiciones necesarias para el ejercicio de una democracia eficaz y que incluyen el refuerzo, la inclusión y la participación (Bernstein, 1998). En conjunto, estos derechos remiten a ofrecer los medios, los recursos que posibiliten a las personas su inclusión y su participación en la sociedad, entendidas como un ejercicio de ciudadanía activa y autónoma. Tener presentes estos derechos en el análisis crítico del sistema educativo requiere de una teoría de justicia social que nos posibilite analizar el desarrollo de la equidad y de la participación social en las prácticas educativas.

Por este motivo, el objetivo de este texto es proponer un modelo de análisis de contextos educativos para describir la reproducción de desigualdades sociales en el sistema educativo desde una posición de justicia social. Para ello, nos fundamentamos, principalmente, en la propuesta de Nancy Fraser y, subsidiariamente, en la de Iris Marion Young, considerando la justicia social y, por lo tanto, la injusticia social, como un concepto dimensional referido a la paridad participativa y resultado de condiciones institucionales. Aplicaremos este modelo al análisis de la formación profesional de base en el sistema educativo español, por ser un contexto en el que confluyen de manera específica diversas condiciones institucionales que refuerzan situaciones de injusticia, con las consecuencias que esto tiene para el desarrollo de la carrera profesional y social de los y las jóvenes que cursan dichos programas.

1. El Fracaso y Abandono Escolar como Injusticia Institucionalizada

En el análisis del sistema educativo español desde una mirada basada en la justicia social, el elemento que consideramos más significativo, en cuanto que representativo de una situación de injusticia, son las cifras de abandono y fracaso escolar. Esta injusticia se ha mantenido a lo largo del tiempo con ligeras fluctuaciones que, sin embargo, parecen ser más dependientes de la coyuntura socioeconómica que de las reformas del propio sistema, aún cuando éstas últimas también han sido constantes en las últimas décadas. Como muestran los datos (figura 1), el descenso en las cifras de abandono escolar comienza a producirse de manera más significativa partir del año 2008, en el contexto de auge de la crisis económica.

En esta coyuntura de crisis, el mantenimiento o el retorno al sistema educativo se convierten en estrategias que desarrollan los propios jóvenes para hacer frente a la dificultad de acceso estable al mercado de trabajo (Adame y Salvà, 2010; Albaigés, 2004). Por este motivo, el descenso del abandono y fracaso escolar ha sido paralelo a un aumento de la población que ha accedido a programas de formación profesional inicial; ya que la población real de estos programas queda definida en base a la no graduación en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Merino, García y Casal, 2006, p.90). Por lo tanto, en el nivel en el cual situamos nuestro trabajo, es decir, en la formación profesional inicial, la matriculación en estos programas ha ido en aumento, siendo muy considerable el salto que se produjo con la cambio de los Programas de Garantía Social (PGS) a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). La actual Formación Profesional Básica (FPB) ha tenido una aplicación muy desigual en todo el país, habiendo incluso comunidades autónomas que no la han desarrollado. Además, los programas se han trasladado por completo a los Institutos de Educación Secundaria, produciéndose una disminución de la oferta que explicaría, en parte, el descenso en el curso 2014/2015 (figura 2).

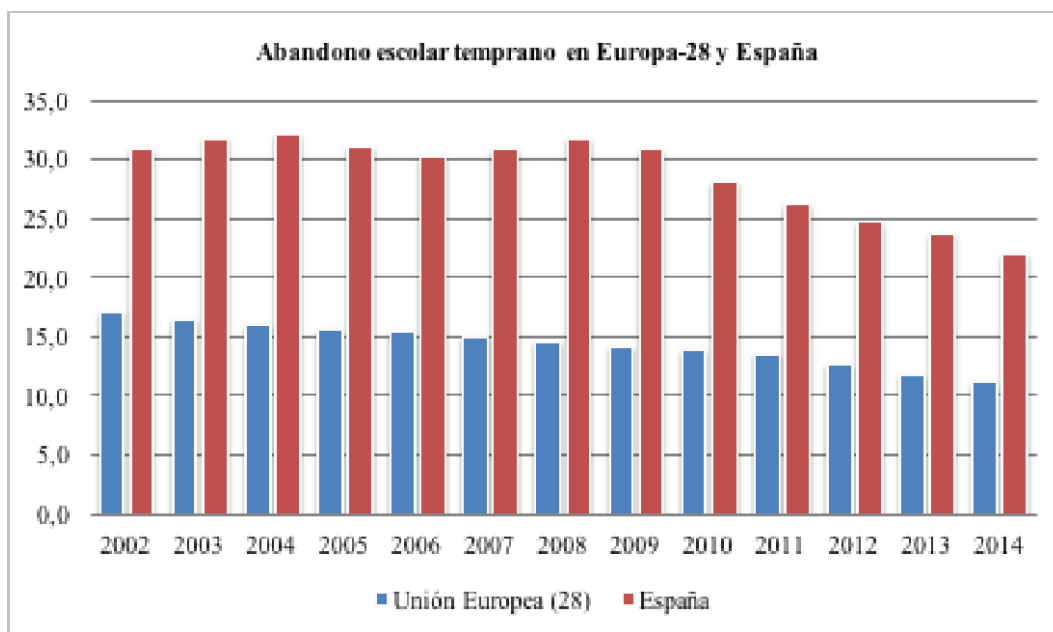


Figura 1. Abandono escolar temprano en Europa-28 y España

Fuente: Eurostat.

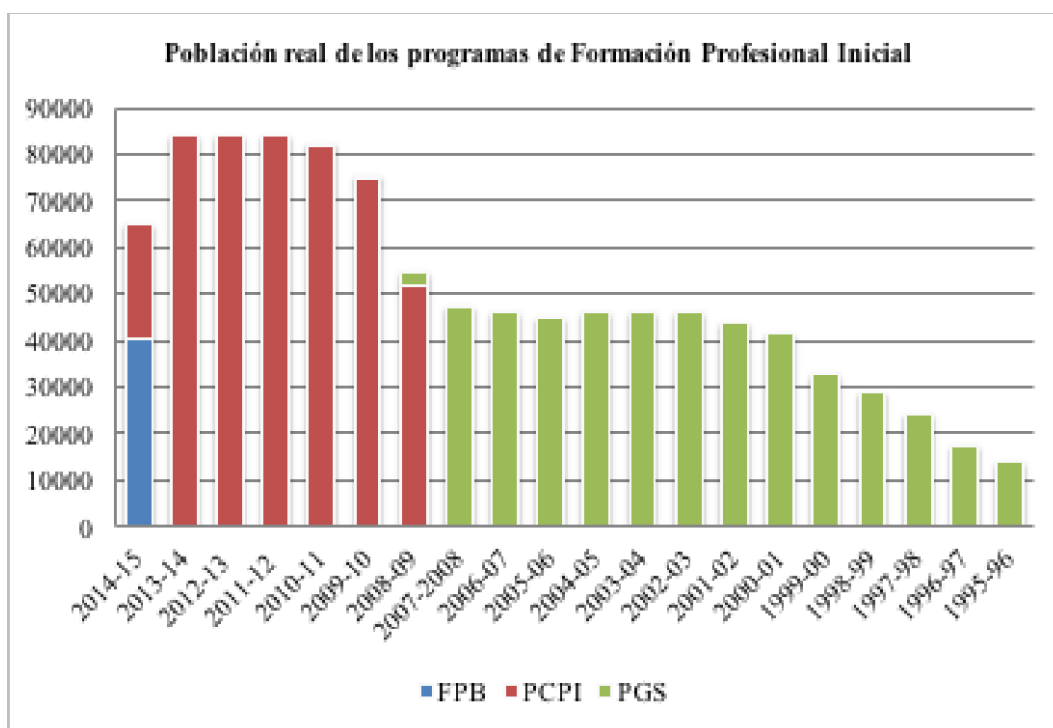


Figura 2. Población real de los programas de Formación Profesional Inicial

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España.

Asimismo, considerando las sucesivas reformas del sistema educativo, las cifras constantes de abandono y fracaso escolar dejan en evidencia la incapacidad del sistema para desarrollar una enseñanza obligatoria comprensiva, en la que las diversas vías no supongan la segregación de estudiantes en itinerarios muy diferenciados tanto en contenidos como en cuanto a posibilidades futuras. La comprensividad ha sido entendida

y puesta en práctica desde diferentes concepciones, tanto en el contexto europeo en general, como en el español en concreto (Martínez Morales et al., 2015). En el caso de las acciones dirigidas a aquellos jóvenes en riesgo de exclusión educativa, se han sucedido programas presentados como una segunda oportunidad y otras medidas de carácter compensatorio, como los programas de refuerzo o las adaptaciones curriculares. Esta sucesión de medidas, variables en función del discurso oficial producido en las diferentes leyes orgánicas no han llegado, sin embargo, a modificar esta situación de injusticia social. Así, del sistema educativo español egresa cada curso un gran número de jóvenes con una cualificación mínima, con las consecuentes dificultades en su posterior inserción laboral y social. La consolidación de esta situación es un reflejo de una injusticia social institucionalizada, aceptada como consecuencia “natural” del desarrollo del sistema educativo y del mercado de trabajo. Esta aceptación refuerza una postura individualista, propia de la actual fase del capitalismo neoliberal, que obvia el compromiso de las instituciones educativas y centra en las personas la responsabilidad de su situación en el orden social, con las consecuencias que dicha posición tiene en su inserción sociolaboral. En contraposición a esta postura, en la conceptualización de justicia social que planteamos en este trabajo, queremos destacar las injusticias que derivan de las estructuras sociales y de los obstáculos institucionalizados que consolidan y naturalizan situaciones socialmente injustas, que se concretan en la exclusión educativa y, con ello, en la limitación de la participación en la sociedad.

2. Redistribución, Reconocimiento y Representación: Una Concepción Necesaria de Justicia Social en Educación

Tal y como explican Murillo y Hernández-Castilla (2011), la justicia social se ha abordado a lo largo de la historia desde diferentes aproximaciones que, aun partiendo del mismo concepto difieren tanto en los principios que la sostienen, la visión de la sociedad que presentan y las consecuencias sociales que puedan tener.

Considerando estas aproximaciones, nuestra propuesta va más allá de una comprensión de la justicia social entendida meramente como distribución, ampliando así el sentido y las consecuencias que dicho concepto puede tener: “aun cuando la justicia tiene una cierta prioridad por ser la virtud más importante de las instituciones (...) una concepción de justicia es preferible a otra cuando sus consecuencias son más deseables” (Rawls, 1986, p. 23). Por este motivo, la concepción de justicia social que proponemos en este trabajo y que aplicamos al análisis de contextos educativos se basa en una concepción dimensional a partir de la propuesta de Nancy Fraser (2008, 2013), quien teniendo como fundamento de la justicia social la paridad participativa, plantea la existencia de obstáculos institucionalizados que dificultan dicha participación y, por tanto, el ejercicio de prácticas socialmente justas. Estos obstáculos pueden encontrarse en las tres dimensiones mediante las cuales define la justicia social: redistribución, reconocimiento y representación; que quedan en relación con las estructuras a partir de las que describe el orden social: económica, cultural y política.

Tabla 1. Dimensiones e injusticias sociales

DIMENSIÓN	ECONÓMICA	CULTURAL	POLÍTICA
Injusticia	Injusticia distributiva / mala distribución	Desigualdad de estatus / reconocimiento fallido	Injusticia política / representación fallida
Concreción de la injusticia	Negación de recursos para interactuar	Negación de posición a causa de jerarquías institucionalizadas	Negación de igualdad de voz y voto

Fuente: Recuperado de Nancy Fraser (2008).

De este modo, la injusticia distributiva, referida a la dimensión económica, se concreta en la negación o en la mala distribución de recursos que dificulta la plena interacción social. En la dimensión cultural, la injusticia se especifica en un reconocimiento fallido cuando hay jerarquías institucionalizadas de valores que niegan la posición e impiden dicha interacción. Por último, la participación en la dimensión política queda obstaculizada cuando no existe igualdad de voz y voto, habiendo, por tanto, una representación fallida (Fraser, 2008). Es decir, es la paridad participativa en las tres dimensiones lo que supone un ejercicio completo de justicia social; y los obstáculos que encuentran las personas para posicionarse e interactuar en condiciones de plena participación son los que devienen en los elementos que consolidan la injusticia social.

Por ello, la representación está ya siempre inherentemente presente en cualquier reivindicación de redistribución o de reconocimiento. La dimensión política está implícita en, y en realidad requerida por, la gramática del concepto de justicia. De manera que no hay redistribución ni reconocimiento sin representación. (Fraser, 2008, p. 49)

En una línea similar, y más allá del debate entre ambas autoras a partir de la tensión entre redistribución y reconocimiento y la conceptualización que plantean de la estructura social (Palacio, 2013; Young, 1998); la propuesta de Iris M. Young (2000, 2011) en relación a las injusticias estructurales complementa la referencia a los obstáculos institucionalizados de Fraser, profundizando en el sentido de la justicia social más allá del ejercicio limitado de redistribución de recursos e incluyendo cuestiones relativas esencialmente al reconocimiento.

La justicia no debería referirse sólo a la distribución, sino también a las condiciones institucionales necesarias para el desarrollo y ejercicio de las capacidades individuales, de la comunicación colectiva y de la cooperación. Bajo esta concepción de justicia, la injusticia se refiere principalmente a dos formas de restricciones que incapacitan, la opresión y la dominación. (Young, 2000, pp. 71-72)

En esta conceptualización de justicia social es clave el papel que juegan las condiciones institucionales en la consolidación de las injusticias sociales, que se manifiestan en la opresión, entendida como estructural y como resultado de reglas institucionales; y la dominación, que hace referencia a las condiciones institucionales que dificultan la participación en las propias acciones (Young, 2000).

La propuesta de Young completa la comprensión de las condiciones institucionales de injusticia en cuanto que permite concretar y definir dichas relaciones de dominación y opresión. Estas “cinco caras de la opresión” son: explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y violencia (Young, 2000). Si bien la autora no las incluye de manera específica en estructuras o dimensiones determinadas, podríamos relacionarlas con la propuesta de Fraser, vinculándolas con la dimensión económica (explotación, marginación), la cultural (imperialismo cultural, violencia como práctica social) y la política (carencia de poder). En todo caso, esta relación inicial que

proponemos entre caras y dimensiones variará en cuanto que la opresión se concrete en situaciones específicas, en las que se pudiera identificar la dimensión o las dimensiones a la que quedan sujetas cada una de las caras.

Con todo, y más allá de los debates entre ambas autoras, queremos destacar que las dos subrayan en su definición de justicia social la incidencia de las condiciones institucionales en el desarrollo de prácticas justas o injustas. De este modo, es fundamental considerar qué y cómo las instituciones producen situaciones que limitan y/o dificultan la participación de las personas en el orden social: *“overcoming injustice means dismantling institutionalized obstacles that prevent some people from participating on a par with others, as full partners in social interaction”* (Fraser, 2005, p. 73). Por este motivo, la conceptualización dimensional de (in)justicia social en la que nos situamos se dirige a la descripción de los obstáculos y de las condiciones institucionales que promueven o dificultan la participación socialmente justa de las personas en la sociedad.

3. Un Modelo de Justicia Social para el Análisis de Prácticas Educativas

En el marco del sistema educativo, y a la vista de los datos expuestos en el primer apartado, la injusticia institucionalizada deriva en la reproducción de desigualdades sociales mediante la distribución diferencial de capacidades y oportunidades de participación en la sociedad. En este sentido, siguiendo el principio *“all-subjected”* propuesto por Fraser en la definición del quién de la (in)justicia: *“all those who are subjected to a governance structure are in moral position to be the subjects of justice in relation to such structure”* (Fraser, 2008, p. 126). Es decir, todas las personas que participan en una estructura están sujetas a situaciones de (in)justicia en relación a la misma. En el caso del sistema educativo, cabe pensar en la distribución de conocimiento y oportunidades de participación como la concreción de dichas situaciones; siendo el resultado de esta distribución el posicionamiento diferencial de los sujetos en la estructura del sistema educativo, del mercado de trabajo y, por tanto, en el orden social. El hecho de que sea diferencial y tenga resultados muy variables, con zonas de inclusión y zonas de exclusión (Castel, 2004) es la consecuencia injusta de las condiciones institucionales.

Siguiendo con la conceptualización de justicia social que planteamos, la reproducción de desigualdades sociales en base al posicionamiento diferencial de los sujetos, es decir, a las sujeciones a la estructura; es el resultado de prácticas institucionales que se convierten en obstáculos para determinados grupos sociales que quedan en una situación de vulnerabilidad. En la línea del principio *“all subjected”*, la vulnerabilidad es también una situación a la que están sujetas todas las personas que quedan posicionadas en una institución. Por tanto, la magnitud de la vulnerabilidad varía en función del posicionamiento individual; resultado de las prácticas institucionales.

While all human beings stand in a position of constant vulnerability, we are individually positioned differently. We have different forms of embodiment and also are differently situated within webs of economic and institutional relationships. As a result, our vulnerabilities range in magnitude and potential at the individual level. (Fineman, 2010, p. 269)

En la definición de una práctica educativa socialmente justa ponemos en relación la conceptualización dimensional y las condiciones institucionales de (in)justicia con el posicionamiento de los sujetos en el sistema educativo y tras la salida del mismo. De este

modo, aquellas prácticas que posibiliten la participación en las tres dimensiones, interrelacionadas entre sí (económica, cultural y política); serán socialmente justas. De manera general, es posible relacionar las tres dimensiones planteadas por Fraser con diferentes momentos del proceso educativo. Así, consideramos un ejercicio de redistribución inicial el posibilitar el acceso al sistema educativo, hecho que queda recogido en la universalización de la educación, situación regulada en España desde 1970, con la Ley General de Educación. En otra línea, podríamos considerar la situación geográfica de los programas como otro ejercicio de redistribución, en cuanto que posibilite o dificulte el acceso de los y las estudiantes a los mismos. La distribución de conocimiento es, también, otro ejercicio de redistribución, por la cultura que se selecciona y se distribuye a través del currículo oficial. Aún así, a pesar de la amplitud de la dimensión redistributiva, limitar la práctica de la justicia social a la redistribución, supone restringir la comprensión del concepto y obviar las consecuencias que la distribución diferencial tiene en las personas. Por este motivo es necesario considerar también la dimensión cultural y política: “lo justo ya no puede seguir identificándose con un universalismo homogeneizador, pues exige ser compensado con el reconocimiento de contextos y culturas” (Bolívar, 2011, p. 11).

Relacionamos el reconocimiento con el contenido establecido como currículo oficial. La selección de determinados contenidos y su institucionalización como conocimiento socialmente relevante supone el reconocimiento de una cultura oficial frente a otras que quedan en una situación de opresión vinculada principalmente al imperialismo cultural (Young, 2000), y que también tiene consecuencias en las dimensiones económica y política. Esta última dimensión y, por tanto, la representación, la concretamos en la salida de los programas, es decir, en las posibilidades que los y las jóvenes tienen al finalizar la formación en base a su posición en el orden social. Las trayectorias, es decir, los itinerarios probables (Casal et al., 2006), quedan condicionadas por la salida del sistema, por las cualificaciones obtenidas y su posición en la estructura en la cual se insertan, en este caso, en el mercado de trabajo. En este sentido, los itinerarios probables que van a definir las transiciones de los y las jóvenes dependen del itinerario hecho (fig. 3). Por lo tanto, el valor diferencial de las cualificaciones se traduce en transiciones profesionales y posiciones en el mercado de trabajo muy variables; siendo el contexto de la formación profesional inicial uno de los peor posicionados en una estructura laboral segmentada.

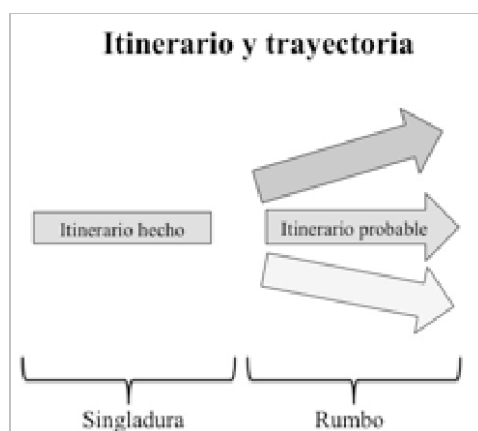


Figura 3. Itinerario y trayectoria de transición a la vida adulta
Fuente: Recuperado de Casal et al. (2006, p. 31).

La relación que establecemos entre las dimensiones y las diferentes fases del proceso educativo no es una relación exclusiva. Es decir, la redistribución, el reconocimiento y la representación se pueden manifestar en todo el proceso educativo. Así, es evidente que a lo largo de todo el proceso hay distribución de conocimiento socialmente relevante, con la consecuente distribución de trayectorias en función del nivel alcanzado. Del mismo modo, el reconocimiento no se limita al contenido del currículo, sino que encontramos espacios de dominación y opresión en la generación del discurso oficial y en el proceso de recontextualización y transmisión. Asimismo, la representación es también visible en diferentes momentos del proceso, tanto en la generación de la norma que regula los programas, como en la propia práctica pedagógica y en las relaciones sociales que se producen en el contexto local. Por tanto, para tener una visión completa de toda la estructura, en el análisis de la justicia social en el sistema educativo cabe analizar los diferentes niveles del proceso educativo (tabla 2).

Tabla 2. Modelo para el análisis de la justicia social en educación

DIMENSIÓN	ECONÓMICA	CULTURAL	POLÍTICA
Solución a la injusticia	Redistribución	Reconocimiento	Representación
Momento del proceso educativo	Acceso a recursos (al programa, durante el programa, al finalizar) Práctica educativa (conocimiento seleccionado como válido) Salida (continuidad educativa / inserción sociolaboral)		
Concreción de la justicia social	Recursos distribuidos en los programas (materiales, personales, sociales) Conocimiento oficial, socialmente válido (discurso pedagógico oficial) Participación diferencial en la vida social (trayectorias posibles)		

Fuente: Elaboración propia.

Con todo, una práctica educativa socialmente justa ha de considerar las tres dimensiones y las relaciones que se establecen entre la redistribución, el reconocimiento y la representación a lo largo de todo el proceso educativo, tal y como recogemos en el modelo presentado. Desde la conceptualización de justicia social de la que partimos, no considerar alguna de estas dimensiones supondría un ejercicio restringido y limitado de justicia social; que no tendría en cuenta las condiciones institucionales que, en diferentes momentos del proceso, obstaculizan la participación social de las personas posicionándolas en una situación de mayor vulnerabilidad.

4. El Currículo Oficial: Una Cuestión de Identidad

En la conceptualización de justicia social propuesta hemos destacado como elemento fundamental en la definición de una práctica educativa socialmente justa que ésta promueva la participación de las personas en base a su posicionamiento en el orden social. En la concreción de dicha conceptualización para el análisis de contextos educativos ponemos en relación la participación diferencial de distintas formas de sujeción, es decir, las diferencias derivadas de la posición que ocupan las personas en el orden social; con las identidades pedagógicas generadas en las prácticas educativas, vinculando así la propuesta de justicia social con teorizaciones educativas críticas. En este sentido, creemos que la definición dimensional y participativa de justicia social es próxima a posturas críticas en la definición de conceptos que permitan comprender *qué* hace el currículo (Silva, 2001, p. 34), concretando esto en la construcción de identidades pedagógicas.

Por ello, en el fondo de las teorías del currículum hay una cuestión de «identidad» o de «subjetividad». Si quisiéramos recurrir a la etimología de la palabra «currículum», que viene del latín, *currículum*, «pista de carrera», podemos decir que al final de esa «carrera» que es el currículum terminamos por convertirnos en lo que somos. En las discusiones cotidianas, cuando pensamos en el currículum nos referimos tan sólo al conocimiento, olvidándonos de que el conocimiento que constituye el currículum está inextricable, central y vitalmente implicado en aquello en lo que somos, en aquello en lo que nos transformamos, en nuestra identidad, en nuestra subjetividad. Tal vez podríamos decir que, además de una cuestión de conocimientos, el currículum es también una cuestión de identidad. (Silva, 2001, p. 17)

La identidad pedagógica es, por lo tanto, un concepto fundamental en la conexión entre estas posturas. Tomamos aquí la propuesta de Basil Bernstein (1998), “la identidad pedagógica 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” (p. 93). Es precisamente esta consideración de identidad pedagógica como la inserción de la carrera profesional en un orden social lo que sitúa el núcleo de la injusticia social en las estructuras que posicionan (y en las que se posicionan) las personas. Es decir, y en relación con el principio *all-subjected*, todas las personas que forman parte del sistema educativo son posicionadas tras pasar por el mismo, siendo la distribución diferencial de conocimiento socialmente relevante la que se traduce en diferentes inserciones en el orden social. De este modo, como decíamos, la (re)distribución va más allá del acceso a recursos económicos, culturales y políticos, al remitir también a las consecuencias en las identidades pedagógicas de los y las jóvenes.

En relación con la identidad pedagógica producida en las prácticas educativas destaca el papel del conocimiento oficial (Apple, 2014), que se convierte en un elemento clave en el análisis crítico del sistema educativo desde una posición de justicia social. Por un lado, por lo que conlleva la selección y distribución de determinada cultura, haciendo de un conocimiento el conocimiento socialmente válido. Por otro lado, hay que tener en cuenta las posturas y reformas que fundamenta y las identidades pedagógicas que éstas generan (Bernstein, 1998). Es decir, una determinada selección de conocimiento proyectará ciertas identidades pedagógicas. Con todo, el estudio de la justicia social en las prácticas educativas no sólo ha de considerar el contenido que es seleccionado, sino también las identidades pedagógicas generadas y el posicionamiento de las mismas en el orden social. Es en este sentido en el que relacionamos la organización del sistema educativo y la producción y reproducción del discurso oficial con la conceptualización de justicia social como paridad participativa. Si las identidades pedagógicas producidas quedan posicionadas diferencialmente en el orden social; el sistema educativo está (re)produciendo prácticas e identidades socialmente injustas al ofrecer una participación diferencial. Es decir, la sujeción de todas las personas a la misma estructura no se traduce en los mismos resultados para todas; sino que hay una distribución diferencial e injusta.

Retomando las dimensiones de justicia social, cabe considerar que el conocimiento que se distribuye de manera diferencial no sólo remite a una carencia de redistribución; sino también a la falta de reconocimiento por la selección y distribución realizada desde posturas determinadas. Esta selectividad en la distribución supone también una falta de representación de todos los grupos sociales, puesto que la toma de decisiones se realiza desde posturas dominantes. Éstas proyectan identidades pedagógicas diferentes, en

cuanto que parten de inclinaciones diversas con el objetivo de institucionalizarlas como norma (Bernstein, 1998). De las cuatro identidades pedagógicas propuestas por el autor (retrospectiva, prospectiva, des-centrada de mercado y des-centrada terapéutica) y considerando las características actuales del sistema educativo español, de carácter neoliberal (Martínez Celorrio, 2003; Tarabini y Montes, 2015), situamos las identidades pedagógicas oficiales actuales en el sistema educativo español principalmente como de mercado des-centradas. Lo que define en esencia estas identidades es que: “la transmisión surge para producir una identidad cuyo producto tenga un valor de cambio en el mercado” (Bernstein, 1998, p. 96); y como dice el autor, estas identidades se construyen para servir las demandas de una cultura y un mercado determinados. Esta orientación hacia el mercado evidencia que diferentes salidas del sistema educativo van a tener valores de cambio muy variados, considerando la posición en la que se sitúan y las posibilidades de participación que tengan asociadas. En un mercado de trabajo segmentado, el itinerario educativo hecho y la cualificación de las personas se convierte en el valor que determina en gran medida las posibilidades en su integración sociolaboral. De este modo, retomando la definición de identidad pedagógica, y sin obviar la importancia de las diferencias en la carrera de conocimientos y en la carrera moral, aspectos que influyen determinantemente en la inserción en el orden social; queremos destacar que la carrera de situación es la evidencia más significativa de las diferencias entre identidades pedagógicas.

Al referirnos a la situación, al posicionamiento, en el caso concreto de la formación profesional nos remitimos al resultado de la transición profesional, entendida como no sólo como el acceso a un puesto de trabajo puntual, sino como la posibilidad de desarrollar una carrera profesional con cierta estabilidad. Las diferentes modalidades de transición (Bradley y Devadason, 2008; Casal et al., 2006; Stauber y Walther, 2006) son la concreción de estos posicionamientos diferenciales en el orden laboral. Como hemos comentado anteriormente, el itinerario educativo hecho es uno de los determinantes en el desarrollo de una u otra modalidad de transición, de ahí el papel fundamental que juega la institución educativa en posibilitar la paridad participativa en la sociedad.

En resumen, consideramos que un análisis crítico de contextos educativos pone en relación las identidades pedagógicas que generan las prácticas educativas y las posibilidades de participación que dichas identidades tienen en la dimensión económica, cultural y política. Las prácticas que posibiliten una mayor participación serán, por tanto, socialmente justas. En este sentido, cabe pensar en las conexiones que tienen los programas con otros niveles o contextos educativos y que pueden facilitar dicha participación. Aquellos programas que dificultan la continuación en otros niveles o que, por su bajo nivel de contenido limitan las posibilidades en las transiciones profesionales serán socialmente injustos al restringir la participación de los y las jóvenes que los cursan. Es en esta línea en la que analizamos la formación profesional básica en el siguiente apartado.

5. La identidad en Formación Profesional Básica: De la Distribución Injusta a la Participación Limitada

Los datos relativos al fracaso y abandono escolar expuestos al inicio de este texto refuerzan las teorías críticas y pos-críticas que correlacionan escuela y mercado de trabajo, educación y economía, con la reproducción de desigualdades sociales (Silva,

2001). Así, la distribución de conocimiento oficial y, en consecuencia, de identidades pedagógicas se concreta en el posicionamiento diferencial de los sujetos en el orden laboral y social. La relación entre educación y economía se percibe no sólo de manera global en la tendencia neoliberal que siguen las políticas educativas (Apple, 2006); sino también, y de manera más concreta, en la desigualdad entre las diversas modalidades de transición de la escuela al trabajo. Es decir, el discurso económico no sólo se traslada al campo simbólico en la producción del discurso oficial, sino que en su reproducción en los diversos niveles del proceso pedagógico influye de manera directa en los sujetos, al producir identidades pedagógicas oficiales con un valor de cambio diferencial (Bernstein, 1998). En la relación entre identidades pedagógicas y paridad participativa en el orden social, hemos concretado el análisis de la reproducción de desigualdades, es decir, de los procesos de injusticia social; en el posicionamiento de los y las jóvenes tras finalizar los programas y en las posibles trayectorias que tienen, bien en el mercado laboral, bien en el sistema educativo. Aplicamos el modelo de justicia social propuesto (tabla 2) al contexto educativo de la FPB porque se dirige a un colectivo que parte de una situación inicial de mayor vulnerabilidad, al tener un itinerario educativo previo de fracaso escolar y, por tanto, de riesgo de exclusión educativa (Escudero, González y Martínez, 2009).

Comenzando por la redistribución, cabe destacar que, en el caso de la FPB, destaca la condición normativa de acceso, vinculada a la no graduación en ESO, y que es ya un determinante de la posición de los programas en el sistema. En dicha situación, la función de estos programas tendría que ir vinculada a la reversibilidad de la misma, ofreciendo las máximas posibilidades para la ampliación de trayectorias. Ahora bien, el análisis de la norma presenta un panorama complicado para la inserción laboral y social de estos jóvenes.

Puesto que el acceso, es decir, la redistribución inicial de recursos educativos, está en principio garantizado con la universalidad de la educación, nos centramos en lo que ocurre al finalizar la etapa obligatoria. No obviamos, sin embargo, que lo que ocurre en el sistema educativo a lo largo de toda la etapa obligatoria da como resultado la posición de los sujetos al finalizarla. Así, la distribución diferencial de conocimiento va configurando la identidad pedagógica de los y las jóvenes y su situación en el sistema educativo a lo largo de todo el proceso; siendo la finalización de la etapa el momento en el que la diversificación queda más en evidencia.

Considerando las características actuales del sistema educativo con la ley LOMCE, la graduación en ESO se convierte en el elemento que diferencia las trayectorias posibles tras finalizar la etapa obligatoria. Las cifras de no graduación en el sistema educativo español reflejan no sólo que la comprensividad es reducida en un sistema en el que más del 20% de los y las jóvenes no consiguen finalizarlo con éxito; sino, además, que hay un gran número de jóvenes que requiere de otros contextos educativos para tener más posibilidades de participación en la sociedad. Los programas de formación profesional inicial (PGS, PCPI, FPB), se han planteado normativamente como una segunda oportunidad para estos jóvenes, para aumentar sus itinerarios posibles, bien volviendo al sistema educativo o bien para pasar al mercado de trabajo con una cualificación mínima; si bien la práctica organizacional y/o institucional dificulta tanto la oportunidad educativa como una inserción laboral no instalada en la precariedad. En este sentido, en el contexto de la FPB las trayectorias quedan muy limitadas, puesto que el programa únicamente certifica una cualificación profesional de nivel 1, dejando la opción de graduación en ESO a la realización de las correspondientes pruebas. Además, no sólo no

se obtiene el título, sino que los contenidos no consolidados en la etapa obligatoria son relegados a segundo plano en la FPB.

Recuperando la definición de identidad pedagógica de mercado des-centrada (Bernstein, 1998) y aplicándola al contexto de la formación profesional inicial, queda en evidencia que la identidad que generan estos programas es muy restringida en cuanto al valor de cambio que tienen en el mercado, resultado de diversos aspectos del programa. A la ya comentada condición de acceso al programa, la no graduación, se añade, además, el contenido del propio programa. En este sentido, y centrándonos ahora en la dimensión relativa al reconocimiento, la selección y distribución de conocimiento en estos contextos formativos es una selección limitada de conocimientos socialmente relevantes, con una exigencia conceptual baja y con unos ámbitos de conocimientos muy limitados. En el caso de la FPB, y a diferencia de los PGS y los PCPI, que tenían un carácter más amplio; la norma actual limita la formación profesional como ámbito exclusivo de estos programas, dejando fuera contenidos de carácter académico y propedéutico, y los relativos a la madurez personal y a la ciudadanía. Esto último es especialmente significativo desde la posición de justicia social que tomamos, ya que supone eliminar de la formación el desarrollo de la autonomía y la capacidad crítica, contenidos básicos en los derechos pedagógicos necesarios para una democracia eficaz (Bernstein, 1998).

Por último, en relación a la representación, como ya hemos comentado, el valor de cambio queda en evidencia en la limitación de trayectorias y participación posible que tienen los y las jóvenes que cursan FPB. No sólo por el contenido limitado, sino por la propia estructura del sistema, estos programas se alejan de ser una segunda oportunidad real al restringir los posibles itinerarios. Su valor, por tanto, es muy reducido, con las consecuencias que esto tiene en las posteriores transiciones profesionales. Así, el posicionamiento de riesgo inicial de los y las jóvenes que acceden a estos programas se consolida en el propio programa y en su salida de los mismos. En este sentido, estos programas refuerzan una injusticia educativa institucionalizada, en un sistema que cuenta con unas tasas de fracaso escolar desmesuradas y que, sin embargo, ofrece soluciones limitadas para hacer reversibles situaciones de vulnerabilidad y de riesgo de exclusión

A la vista del análisis de la justicia social en los programas FPB podemos constatar que es una justicia social limitada a una concepción distributiva y que, además, supone una distribución escasa de conocimiento y de posibilidades de participación social. Ante esta situación y para promover un cambio real tanto en la práctica educativa como en la construcción de identidades hay que considerar, retomando la conceptualización de justicia social propuesta, ampliar las opciones de participación de los y las jóvenes. Para ello, es fundamental aumentar las trayectorias posibles tras finalizar los programas, puesto que esto es lo que dará oportunidades de tener más participación en el espacio educativo, laboral y social, ámbitos básicos en el desarrollo de la ciudadanía. En el aumento de estas trayectorias, es decir, en la distribución de recursos socialmente relevantes, hay que tener en cuenta los aspectos explicados anteriormente: tanto el contenido y el nivel de exigencia conceptual de los programas, como su posición en el sistema y la vinculación que tienen con otras formaciones.

Así, por una parte, es necesario pensar en la presencia en estos contextos del conocimiento oficial. El modelo de sujeto presente en el discurso oficial de la FPB es un modelo de sujeto que aúna un bajo nivel de exigencia conceptual y una reducción de los ámbitos de conocimiento que suponen limitar la formación, dificultando la vuelta al

sistema educativo y condicionando la inserción en el mercado de trabajo por el escaso nivel formativo. No habrá, por tanto, que reducir los contenidos a transmitir, sino pensar en modelos de práctica pedagógica que posibiliten el acceso al conocimiento y que reduzcan las desigualdades entre los jóvenes de diferentes orígenes sociales (Giménez, 2014; Morais y Neves, 2011). Lo que destacan estas autoras en su propuesta de práctica pedagógica de éxito es que tanto docente como discente han de tener control de determinados elementos de la práctica: el primero, sobre la selección y secuencia del contenido, así como los criterios de evaluación; el segundo, sobre el tiempo de adquisición. En este sentido, es relevante destacar que los procesos de transmisión y, por tanto, adquisición del conocimiento, son fundamentales para posibilitar el cambio. En el marco de la teoría manejada por la autoras (Bernstein, 1993) dichos procesos se inscriben siempre en un contexto social, entendiendo contexto como la relación social o pedagógica que va más allá del entorno físico del aula o del centro educativo. Así, la configuración de la identidad pedagógica no es sólo resultado del conocimiento que se transmite, sino del cómo se produce dicha relación.

Por otra parte, en relación a la estructura del sistema educativo, cabe pensar en cambios en la posición de estos programas. Las condiciones de salida de los programas dificultan en gran medida la continuidad en el sistema educativo, quedando en duda su papel de segunda oportunidad. Las posibilidades tras finalizar FPB quedan actualmente limitadas al no posibilitar la obtención directa del graduado en ESO. La recuperación académica se dirige, por lo tanto, a la continuidad en formación profesional (Ciclos Formativos de Grado Medio), donde dicha continuidad queda condicionada y dificultada por el ya comentado bajo nivel de exigencia conceptual de la FPB.

Con todo, las condiciones de los programas FPB limitan la participación de los y las jóvenes al consolidar una injusticia que se concreta en la segregación de aquellos en riesgo de exclusión educativa y su derivación a programas que no superan dicho riesgo, sino que lo refuerzan al restringir sus trayectorias posibles.

6. La Justicia Social, Imprescindible para un Sistema Educativo Justo

En este texto hemos planteado un modelo de análisis de contextos educativos desde una concepción dimensional de la justicia social, vinculada a las condiciones institucionales que la promueven o la disminuyen; y dirigida a las consecuencias que tienen las desigualdades en el sistema educativo en el espacio laboral y social. Considerar la justicia desde esta perspectiva nos dota de elementos para analizar una injusticia institucionalizada en nuestro sistema educativo, que tiene su principal reflejo en el alto índice de abandono y fracaso escolar. En este sentido, los datos presentados dejan en evidencia la ineficacia de las políticas educativas para solucionar esta injusticia social y educativa. Por este motivo, creemos que la comprensividad del sistema educativo ha de ser desarrollada desde una conceptualización dimensional de justicia social basada en la paridad participativa, entendida no sólo como el acceso a los programas, sino considerando también el contenido y las trayectorias que posibilitan. Asimismo, esta concepción y el modelo presentado nos permiten pensar en los espacios para el cambio, que promuevan la justicia social en educación. Como hemos comentado, estos espacios están presentes tanto en el nivel de producción del discurso pedagógico oficial, es decir, en la normativa que regula los programas y el conocimiento que es seleccionado, con las

consecuentes identidades pedagógicas oficiales; como en el nivel más específico de relación pedagógica.

Hemos centrado este análisis en el posicionamiento e inserción en el orden social de los y las jóvenes que cursan programas de FPB, por ser contextos educativos dirigidos a alumnado en riesgo de exclusión educativa y que, por tanto, están en una situación de mayor vulnerabilidad frente a las condiciones institucionales y los niveles de justicia que se derivan de ellas. El análisis de dichos programas siguiendo el modelo propuesto nos muestra una concepción y un desarrollo insuficiente de la justicia social, de ahí que consideremos que las políticas y las medidas de carácter comprensivo han de ir más allá de garantizar la igualdad de oportunidades porque, tal y como hemos comentado, la redistribución es un ejercicio limitado de justicia social. Así, el discurso educativo oficial tendría que concretarse posibilitando más opciones de participación, para que la segunda oportunidad no se limite a consolidar una situación educativa previa de fracaso con una transición profesional instalada en la precariedad.

La justicia social es una posición necesaria para el estudio crítico del sistema educativo y de las consecuencias que tienen las condiciones institucionales en la consolidación de una situación de injusticia social y educativa. La legitimación de conocimiento socialmente válido y su distribución diferencial, con las consecuencias en la inserción en el orden social, es la base que sustenta la injusticia social institucionalizada en el sistema educativo. Una teoría de justicia social dimensional y que tenga en cuenta las condiciones institucionales que promueven la paridad participativa se convierte, por lo tanto, en una posición necesaria para el análisis y la comprensión del sistema educativo y su función en el orden social.

Tras cada teoría emancipadora existe, pues, una teoría implícita de la justicia: una concepción que se refiere a las condiciones que deberían satisfacer las instituciones de una sociedad para que se pueda considerar justa. (Wright, 2006, p. 83)

Referencias

- Adame Obrador, M.T. y Salvà Mut, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351, 185-210.
- Albaigés, B. (2004). *Crisi del treball i emergència de noves formes de subjectivitat laboral en els joves*. Barcelona: Observatori Català de la Joventut.
- Apple, M.W. (2006). *Educating the "right" way. Markets, standards, god and inequality*. Nueva York: Routledge.
- Apple, M.W. (2014). *Official knowledge. Democratic education in a conservative age*. Nueva York: Routledge.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, código y control*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (2011). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Bradley, H. y Devadason, R. (2008). Fractured transitions: young adults' pathways into contemporary labour markets. *Sociology*, 42(1), 119-136.

- Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers*, 79, 21-48.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Ed.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 97-121). Barcelona: Gedisa.
- Escudero Muñoz, J.M., González González, M.T. y Martínez Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Fineman, M.A. (2010). The vulnerable subject and the responsive state. *Emory Law Journal*, 60(2), 251-275.
- Fraser, N. (2005). Reframing justice in a globalizing world. *New Left Review*, 36, 69-88.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder Editorial.
- Fraser, N. (2013). *Fortunes of feminism. From state-managed capitalism to neoliberal crisis*. Londres: Verso.
- Giménez Urraco, E. (2014). *Práctica pedagógica en un centro de atención educativa singular de un barrio de acción preferente. Aproximación desde la teoría de Basil Bernstein*. Tesis doctoral. Universitat de València, Valencia.
- Martínez Celorrio, X. (2003). Política educativa sin sociología: populismo y cierre social en las reformas conservadoras. *Revista Sistema*, 173, 63-76.
- Martínez Morales, I., Bernad i Garcia, J.C., Molpeceres Pastor, M.A., Abiétar López, M., Navas Saurin, A., Marhuenda Fluixá, F. y Giménez Urraco, E. (2015). Comprehensive education boundaries and remedies on the edges of Spanish educational system. *European Educational Research Journal*, 14(3-4), 293-311.
- Merino, R., García, M. y Casal, J. (2006). De los programas de garantía social a los programas de cualificación profesional inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341, 81-98.
- Morais, A.M., y Neves, I.P. (2011). Educational texts and contexts that work. Discussing the optimization of a model of pedagogic practice. En D. Frandji y P. Vitale (Eds.), *Knowledge, pedagogy and society: international perspectives on basil bernstein's sociology of education*. Londres: Routledge.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Palacio Avendaño, T. (2013). Iris Marion Young y Nancy Fraser. Sobre la estructura de la justicia. *Enrahonar. Quaderns de Filosofia*, 51, 73-93.
- Rawls, J. (1985). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Da Silva, T.T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Stauber, B. y Walther, A. (2006). De-standardised pathways to adulthood: european perspectives on informal learning in informal networks. *Papers*, 79, 241-262.
- Tarabini, A. y Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en Supervisión Educativa*, 23, 1-24.
- Young, I.M. (1998). Categorías irregulares: una crítica de la teoría de sistemas duales de Nancy Fraser. *Utopías. Revista de debate político*, 177(2), 147-161.
- Young, I.M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Young, I.M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata.

Wright, E.O. (2006). Los puntos de la brújula. Hacia una alternativa social. *New Left Review*, 41, 34-57.