

¿QUÉ CONOCIMIENTO PARA QUIÉN? ITINERARIOS ESCOLARES, DISTRIBUCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y JUSTICIA ESCOLAR

Aina TARABINIⁱ

Judith JACOVKISⁱⁱ

RESUMEN

La distribución del conocimiento escolar es una dimensión clave de la justicia social. Una de las principales líneas divisorias entre diferentes tipos de conocimiento se basa en su carácter más o menos teórico o aplicado. En este sentido, la división que establecen diversos sistemas educativos entre itinerarios académicos y profesionales es fundamental para entender la distribución y adquisición de diferentes tipos de conocimiento y su impacto en términos de desigualdad social. En Cataluña dicha división se establece por primera vez en la educación secundaria postobligatoria, cuando el sistema educativo se separa en dos itinerarios diferenciados. En este contexto, el objetivo del artículo es analizar el tipo de conocimiento que se atribuye al Bachillerato y a la Formación Profesional, a partir de la aproximación del realismo crítico. El artículo se basa en un análisis del discurso de actores políticos y educativos centrales en este campo. En concreto, consta de 28 entrevistas a policy makers y 37 entrevistas a miembros de equipos directivos de 8 centros educativos de Barcelona. Los resultados muestran, por una parte, una elevada dicotomía entre un tipo de conocimiento teórico designado al Bachillerato y un tipo de conocimiento práctico esperado para la Formación Profesional que, a su vez se apoya en falsos atributos sobre el significado de ambos tipos de conocimientos; por otra, una justificación de dichas dicotomías en base a una concepción altamente jerárquica de las funciones de ambos itinerarios y a una naturalización de las habilidades y necesidades de sus estudiantes.

PALABRAS CLAVE: *Conocimiento escolar; Justicia social; Formación profesional; Transiciones educativas; Realismo crítico.*

QUE CONHECIMENTO PARA QUEM? ITINERÁRIOS ESCOLARES, DISTRIBUIÇÃO DE CONHECIMENTOS E JUSTIÇA ESCOLAR

RESUMO

A distribuição do conhecimento escolar é uma dimensão chave da justiça social. Uma das principais linhas divisorias entre os diferentes tipos de conhecimento é baseada em seu caráter mais ou menos teórico ou aplicado. Neste sentido, a divisão estabelecida por diferentes sistemas educacionais entre

ⁱ Profesora agregada del Departamento de Sociología de la UAB y miembro del grupo de investigación Globalización, Educación y Políticas Sociales (GEPS). Actualmente, es la investigadora principal del proyecto I+D+i 'EDUPOST16. La construcción de las oportunidades educativas post-16. Un análisis de las transiciones a la educación secundaria post-obligatoria en contextos urbanos'. E-mail: aina.tarabini@uab.cat.

ⁱⁱ Doctora en sociología y miembro del grupo de investigación Globalización, Educación y Políticas Sociales (GEPS). Actualmente forma parte de los equipos de trabajo de los proyectos 'Can dual apprenticeships create better and more equitable social and economic outcomes for young people? A comparative study of India and Mexico' y 'EDUPOST16'. E-mail: judith.jacovkis@gmail.com.

itinerários acadêmicos e profissionais é fundamental para compreender a distribuição e aquisição de diferentes tipos de conhecimento e seu impacto em termos de desigualdade social. Na Catalunha, esta divisão é estabelecida pela primeira vez na educação secundária pós-compulsória, quando o sistema de ensino é separado em dois itinerários diferenciados. Neste contexto, o objetivo do artigo é analisar o tipo de conhecimento atribuído ao Bacharelado e à Formação Profissional, com base na abordagem do realismo crítico. O artigo baseia-se numa análise do discurso dos actores políticos e educativos centrais neste campo. Especificamente, consiste em 28 entrevistas com decisores políticos e 37 entrevistas com membros das equipas de gestão de 8 escolas em Barcelona. Os resultados evidenciam, por um lado, uma elevada dicotomia entre um tipo de conhecimento teórico designado para o Bacharelato e um tipo de conhecimento prático esperado para a Formação Profissional que, por sua vez, se baseia em falsos atributos sobre o significado de ambos os tipos de conhecimento; por outro lado, uma justificação destas dicotomias com base numa concepção altamente hierárquica das funções de ambos os itinerários e numa naturalização das competências e necessidades dos seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: *Conhecimento escolar; Justiça social; Formação profissional; Transições educacionais; Realismo crítico.*

WHICH KNOWLEDGE FOR WHOM? SCHOOL TRACKS, KNOWLEDGE DISTRIBUTION AND SCHOOL JUSTICE

ABSTRACT

The distribution of school knowledge is a key dimension of social justice. One of the main dividing lines between different types of knowledge is based on its more or less theoretical or applied character. In this sense, the division between academic and vocational tracks established in worldwide education systems is crucial to understand the distribution and acquisition of different types of knowledge and their impact in terms of social inequality. In Catalonia, this division is firstly introduced in post-compulsory secondary education, when the educational system is divided in two different tracks. In this context, the objective of the article is to analyse the type of knowledge attributed to Baccalaureate and Vocational Training, from a critical realist approach. Methodologically, the article is based on a discourse analysis of political and school actors relevant in this field. Specifically, it consists of 28 interviews with policy makers and 37 interviews with principals and coordination teams of 8 secondary schools in Barcelona. The results show, on the one hand, a high dichotomy between a type of theoretical knowledge ascribed to Baccalaureate and a type of practical knowledge assigned to Vocational Training, which in turn is based on false attributes about the meaning of both types of knowledge. On the other hand, a rationale for these dichotomies based on a highly hierarchical conception of the functions of both tracks and a naturalization of the abilities and needs of their students.

KEYWORDS: *School knowledge; Social justice; Vocational training; Educational transitions; Critical realism*

1 INTRODUCCIÓN

La distribución del conocimiento escolar es una dimensión clave de la justicia social en educación (YOUNG et al, 2014). El conocimiento escolar, lejos de ser neutral, refleja las

pautas de estratificación social y, como tal, está cargado de significado político y social (NYLUD; ROSVALL, 2016). Una de las principales líneas divisorias que históricamente ha caracterizado la distribución de diferentes tipos de conocimientos para diferentes grupos sociales es la que se establece entre el conocimiento académico y el profesional, hecho que explica la articulación de sistemas educativos más o menos selectivos a escala internacional (SHAVIT; MÜLLER, 2000).

La división entre el conocimiento académico y profesional, tal como señalan Young et al (1997) varía entre países y tiene significados y connotaciones específicas en función de cada contexto. A pesar de ello, todos los sistemas educativos tienen algún tipo de división en su estructura y su currículum entre lo que definen como “académico” y “profesional” y esta división difiere en términos de prestigio, de los tipos de alumnos que atrae y de las oportunidades vitales que ofrece. Es más, se trata de una división que progresivamente se ha institucionalizado a través de diferentes vías, itinerarios y formas de provisión y diferenciación curricular.

El objetivo de este artículo es analizar el tipo de conocimiento que se espera que adquieran los estudiantes de Bachillerato y Formación Profesional (FP) en Cataluña (España) desde la perspectiva de los actores políticos y educativos centrales en la definición e implementación de las políticas y prácticas educativas en este campo. Asimismo, se pretende indagar en los argumentos en base a los cuales se explican, justifican y legitiman los tipos de conocimiento atribuidos a ambas vías formativas. El análisis se enmarca en un debate sobre la justicia social que, siguiendo la propuesta de Young et al (2014), entiende que todos los alumnos tienen que tener derecho al conocimiento, en un contexto en que precisamente el “tipo” y la “cantidad” de conocimiento al que acceden está profundamente marcado por pautas de desigualdad social.

En relación al contexto, es importante destacar tres elementos centrales. En primer lugar, respecto a la arquitectura del sistema educativo, hay que tener en cuenta que en Cataluña hay un sistema unificado hasta la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y segmentado a partir de la educación secundaria postobligatoria. Esto significa que el sistema educativo catalán es formalmente comprensivo de los 6 a los 16 años de edad y, por tanto, que durante toda la educación primaria (6-12 años) y la ESO (12-16 años) los estudiantes están

sujetos oficialmente al mismo currículo (sobre esta cuestión ver TARABINI ET AL, 2018). A partir de la educación secundaria postobligatoria (16-18 años) el sistema educativo se divide en dos itinerarios claramente diferenciados, el académico y el profesional, que se organizan en base a diferentes funciones, contenidos, procesos pedagógicos y de evaluación. En segundo lugar, la provisión de la oferta está mayoritariamente segmentada, en términos de Young et al (1997), si bien algunos centros educativos ofrecen tanto el itinerario académico como el profesional. Esta segmentación se explica en función de la titularidad de los centros educativos (públicos o privados), de su composición social y de su ubicación geográfica. Es más, si bien la mayoría de centros que ofrecen ESO ofrecen también Bachillerato, no ocurre lo mismo en el caso de la FP, que se tiende a proveer en centros específicos y con una distribución territorial elevadamente desigual. En tercer lugar, y por lo que se refiere a los sistemas de acreditación y a los itinerarios educativos que posibilitan ambas vías, nos volvemos a encontrar con un sistema segmentado. Así, si bien la acreditación del Bachillerato (ISCED 3) da acceso directo a la FP de tipo superior (ISCED 4) y a la Universidad (una vez superadas las pruebas de acceso), la certificación de FP de nivel medio (ISCED 3) sólo permite acceder a la de nivel superior una vez superadas unas pruebas específicas de acceso. Las posibilidades de realizar itinerarios educativos largos y continuados son ampliamente dispares en ambas vías formativa¹. Nos encontramos, pues, ante un contexto altamente polarizado y segmentado que es imprescindible tener en cuenta para entender el análisis sobre la división del conocimiento que se llevará a cabo en este artículo.

Si bien la dicotomía entre conocimiento académico y profesional tiene particularidades específicas que se derivan de la organización del sistema educativo catalán, su lógica es - como avanzábamos- de naturaleza universal y, por tanto, relevante para un público internacional. Es más, el origen social de los estudiantes, y en particular su clase social sigue siendo el mayor predictor de los itinerarios educativos de los jóvenes a escala global y, por ende, del conocimiento al que tendrán acceso (FRANCIS et al, 2017). Se trata, pues, de un objeto de estudio con una clara relevancia para avanzar en una agenda de investigación y acción en el campo de la justicia social.

Por lo que se refiere a la estructura del artículo, en el primer apartado se presenta el marco teórico en base al cual se desarrolla el análisis y se defiende la necesidad de garantizar la justicia curricular de los sistemas educativos en base a la transmisión y adquisición de un

conocimiento poderoso (YOUNG, 2013) para todos los estudiantes. En el segundo se explica la propuesta metodológica, basada epistemológicamente en el realismo crítico (SAYER, 2000), y se presentan las técnicas de investigación y la muestra de estudio. El tercer apartado presenta los resultados del análisis en dos grandes ámbitos: las dicotomías de conocimiento que se atribuyen a ambas vías y las lógicas y argumentos en base a las cuales se explican dichas dicotomías. El cuarto presenta a modo de conclusión una reflexión global sobre las implicaciones de la distribución desigual del conocimiento en términos de justicia social y reproducción de las desigualdades sociales.

2 MARCO TEÓRICO

Desde que Nancy Fraser publicó su libro *Justice Interruptus* (FRASER, 1997) hay acuerdo en considerar que la justicia social va mucho más allá de aspectos redistributivos y que debe incorporar aspectos de reconocimiento y redistribución en su propia definición. En el campo educativo, son numerosos los y las autoras que se han encargado de especificar el significado de estas tres dimensiones, así como sus implicaciones en términos de políticas, prácticas y experiencias educativas (GEWIRTZ, 2006; VINCENT, 2005). Como afirman Lynch y Baker (2005), transformar las escuelas en instituciones verdaderamente igualitarias requiere de un enfoque holístico e integrado que incluya igualdad de recursos, respeto, poder y cuidados.

La justicia curricular es una de las dimensiones centrales de esta concepción holística de la justicia en educación. Según señalan Francis et al (2017) los principales debates en torno al significado de la justicia social en educación se asientan sobre una histórica dicotomía en relación con la propia concepción de la naturaleza y las finalidades de la educación; dicotomía que se expresa especialmente en los debates sobre los contenidos escolares y, por tanto, en el conocimiento escolar y en el currículum. Como señala Torres (2011) es precisamente en el currículum escolar, tanto en el explícito como en el oculto, donde se hacen visibles las funciones atribuidas al sistema educativo en diferentes contextos históricos y sociopolíticos.

La importancia del conocimiento escolar en la explicación de la desigualdad social ha sido un objeto de estudio central para las ciencias sociales y de la educación desde que Michael Young publicó en 1971 *Knowledge and Control* (YOUNG, 1971). Tal y como han

puesto de manifiesto numerosas publicaciones en este ámbito (BERNSTEIN, 2000; CONNELL, 1993; GOODSON, 1992; TORRES, 2011), el conocimiento escolar, lejos de ser objetivo o neutral, refleja los principios de selección y estratificación social sobre los que se asienta cualquier sociedad. Conocimiento escolar y estructura social tienen una relación bidireccional. Por un lado, las formas de poder y control social que caracterizan una determinada sociedad determinan la producción y distribución del conocimiento escolar; por otro, la organización del conocimiento escolar genera diferentes marcos de oportunidad para sus beneficiarios, contribuyendo a explicar la estructura, características e intensidad de la desigualdad social (CONNELL, 1993).

Hablar de justicia curricular, por tanto, implica incorporar las dimensiones de distribución, reconocimiento y representación en el análisis del conocimiento escolar. Desde el punto de vista de la distribución, se refiere a la necesidad de garantizar el acceso de todos los grupos sociales a un conjunto de conocimientos básicos para su desarrollo personal y su inclusión social. Desde el punto de vista del reconocimiento, se vincula con la importancia de garantizar un conocimiento escolar que tenga en cuenta los saberes y experiencias de diferentes grupos sociales. Desde el punto de vista de la representación, se asocia con la necesidad de garantizar la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones sobre el qué y el cómo se enseña, avanzando en la configuración de escuelas democráticas en términos de Apple y Beane (1999).

La diferenciación del tipo de educación y del tipo de conocimiento que se considera más adecuada para diferentes grupos sociales y, en particular, para diferentes clases sociales tiene una larga historia. Por una parte, es numerosa la literatura que, en base al concepto de arbitrariedad cultural de Bourdieu, analiza la forma a través de la cual las escuelas legitiman unos tipos particulares de conocimientos y habilidades, los de las clases medias, como si fueran los únicos posibles para alcanzar el éxito educativo (LYNCH; BAKER, 2005; NASH, 2002; SULLIVAN, 2017). Por otra, múltiples estudios exploran el grado de selectividad social de diferentes sistemas educativos y su correlación con las desigualdades sociales tanto de entrada como de salida (DUPRIEZ et al, 2008). El *tracking* y el *streaming*, en particular, han sido ampliamente señalados como las prácticas organizativas por excelencia para legitimar diferentes modelos pedagógicos y curriculares para diferentes tipos de estudiantes (OAKES et al, 1997). Y ello, en conjunto, explica por qué las clases trabajadoras, de forma

agregada, muestran más distancia y más rechazo hacia un tipo de conocimiento académico-abstracto al que, en términos globales, han sido menos expuestas durante su trayectoria escolar y frente al cual se sienten menos reconocidas y representadas. Es más, la falta de relevancia y representación del y en el conocimiento escolar de numerosos jóvenes de las clases trabajadoras, ha sido señalado (TARABINI, 2018) como un elemento clave de fracaso escolar y, por ende, de la reproducción social a través de la educación. El resultado, en términos de Dubet (2009), es una escuela de vencedores y vencidos, donde a pesar de la igualdad formal de acceso, los estudiantes son constantemente seleccionados y jerarquizados en función de sus resultados.

Es especialmente significativo señalar la distinción hecha por Basil Bernstein (2000) en sus últimos trabajos sobre diferentes tipos y estructuras de conocimiento y sus implicaciones en términos de desigualdad social. Partiendo de la distinción original hecha por Durkhiem, Bernstein distingue entre dos tipos de conocimiento, el esotérico y el secular. El conocimiento esotérico es de tipo abstracto, se puede adquirir y transmitir de forma independiente al contexto y se basa en una estructura vertical de integración del significado. El conocimiento secular, en cambio, es específico, dependiente del contexto tanto en su transmisión como en su adquisición e integra los significados en base a una estructura horizontal que se organiza en contextos particulares de práctica. Según Bernstein, esta división es universal pero el contenido específico de los dos tipos de conocimiento está histórica, cultural e institucionalmente determinado. Del mismo modo que lo están sus implicaciones en términos de desigualdad y justicia social.

De hecho, si bien ninguno de los dos tipos de conocimiento es intrínsecamente mejor que el otro, es imprescindible señalar que ambos tienen diferentes reglas de producción, transmisión y adquisición, hecho que conduce a diferentes formas de organización de la experiencia de aprendizaje, en particular, y de la experiencia escolar, en general (YOUNG, 2006). El poder del conocimiento secular se desprende de su inmediatez en relación a la vida cotidiana, a la experiencia práctica. El poder del conocimiento esotérico, en cambio, proviene de la forma como posibilita pensar más allá de las realidades inmediatas, habilitando el acceso a lo “impensable”, a lo “inimaginable”. Es este tipo de conocimiento el que permite extrapolar, sintetizar y llegar a conclusiones e interpretaciones de la realidad; es el que faculta

para hacer conexiones entre temas que a primera vista no tienen por qué estar relacionados y, por tanto, habilita para comprender y explicar el mundo y a uno mismo. Es el conocimiento esotérico, en definitiva, el que provee a los estudiantes de las bases del pensamiento crítico, que abre la puerta al cuestionamiento de las relaciones de poder y potencialmente genera posibilidades de emancipación social.

La pregunta que cabe formularse en este contexto es cómo garantizar el acceso de todos los estudiantes a este conocimiento, precisamente cuando son las clases trabajadoras – como hemos señalado- las que tienden a mostrar más distancia en relación al mismo. Como señala Beck (2013, p. 187) “posibilitar que los estudiantes hagan conexiones subjetivas significativas entre estos mundos disciplinarios remotos y su experiencia diaria puede que sea uno de los problemas educativos más complejos y perdurables que confrontamos”. Hay que tener en cuenta, además, que la propia producción de diferentes tipos de conocimiento está marcada por relaciones de poder y autoridad. Como señala Young (2008, p. 193) “la mayoría del conocimiento teórico que trasciende la experiencia cotidiana ha sido construido por europeos, blancos y habitualmente, hombres”. Así pues, ¿cómo podemos asegurar que el conocimiento esotérico -teórico, abstracto- sea relevante para todos los estudiantes y les permita generar conexiones con sus biografías y realidades cotidianas? ¿Cómo podemos garantizar que el conocimiento cotidiano sea la base a partir de la cual facilitar el acceso de todos los grupos sociales al conocimiento poderoso? El conocimiento poderoso, en términos de Young (2013), es aquel que habilita para pensar más allá de las realidades inmediatas, que puede transferirse a otros contextos, que adquiere relevancia más allá de su aplicabilidad inmediata.

Uno de los elementos clave para que el alumnado pueda adquirir conocimiento poderoso es precisamente que éste permita integrar lo global con lo local, lo universalista con lo particularista, lo independiente con lo dependiente del contexto. Es lo que Gamble (2006) explica como necesaria integración entre el todo y las partes. En este mismo sentido Wheelahan (2007) defiende la necesidad de explorar formas de complementariedad y no jerarquización entre los conocimientos abstractos y contextuales, generando vías de acceso al conocimiento teórico a través de la práctica y la experimentación contextualizada.

El análisis de la articulación y/o separación entre conocimientos teóricos y prácticos ha sido especialmente prolífico en el ámbito de la Formación Profesional (FP) y

especialmente en Inglaterra (YOUNG, 2008, 2013), Sudáfrica (GAMBLE, 2006), Australia (WHEELAHAN, 2007) y más recientemente en Suecia (NYLUD; ROSVALL, 2016; NYLUND et al, 2017). Estos estudios demuestran que, si bien en muchos países el currículum de la FP se había caracterizado históricamente por diversas formas de articulación entre teoría y práctica, éste se ha ido reduciendo progresivamente a aspectos puramente prácticos y procedimentales. Sin duda, la FP está por definición vinculada con prácticas locales, pero la contextualización del conocimiento en el currículum profesionalizador se puede organizar en función de diferentes principios que, a su vez implican diferentes condiciones de aprendizaje. Es más, tal como señala Gamble (2006) la marca distintiva de la FP ha sido históricamente la combinación entre teoría y práctica. Esta marca, sin embargo, parece haberse perdido en las reformas contemporáneas de la FP, dado prioridad a un currículum centrado en los requisitos técnicos de puestos de trabajo particulares y en las competencias específicas necesarias para garantizar la empleabilidad. La consecuencia de ello es una merma de las oportunidades educativas, laborales y vitales de los estudiantes que cursan esta opción formativa. Así, pues, y para concluir, coincidimos con Wheelahan (2017) cuando señala que una estrategia holística de justicia social pasa necesariamente por repensar el modelo curricular bajo el que se organiza la FP, garantizando el acceso de sus estudiantes a un tipo de conocimiento disciplinar, abstracto y conceptual que permita ir más allá de técnicas, ejemplos y procedimientos aislados.

3 METODOLOGÍA

Tal como se ha señalado, el objetivo de este artículo es analizar los conocimientos que se espera que desarrollen los estudiantes de Bachillerato y FP al tiempo que entender y explicar las racionalidades o lógicas que operan en la provisión de dichos conocimientos. Asimismo, se exploran las relaciones entre las características de cada itinerario y los propósitos que se asumen para cada uno de ellos. De este modo, estos objetivos se enmarcan en una reflexión más amplia sobre los límites de la estructura actual de la enseñanza secundaria postobligatoria en Cataluña para proporcionar oportunidades equivalentes y equitativas al alumnado que se escolariza en los itinerarios académico y profesional.

Con el fin de explorar qué conocimientos se espera que los estudiantes adquieran, el artículo analiza los discursos que, sobre tales conocimientos, construyen actores políticos y educativos del campo. El análisis, por tanto, no se centra en el currículo de los itinerarios académico y profesional, sino en los discursos sobre los conocimientos que subyacen a tal organización curricular. Tal y como sostienen autores como Sayer (2000) o Fairclough (2003), los discursos, entendidos como prácticas sociales, incluyen elementos propios tanto de la estructura como de la acción social. En este sentido, los discursos construyen realidades sociales en un marco de posibilidades y limitaciones inherentes al mundo material. En su vertiente estructural, el discurso es una forma específica de representar el mundo (o alguna de sus partes); en su vertiente agencial, tiene también potencial para transformar el mundo en que es producido y al que representa (FAIRCLOUGH, 2003). Como explica Sum (2006), las representaciones sociales que se plasman en las formas de hablar, de comunicar, de transmitir; esto es, en el discurso, reflejan pero también producen imaginarios compartidos, marcos de referencia relevantes en la configuración de la estructura social. En este sentido, las condiciones sociales en que se producen los discursos refieren al contexto social, político, cultural y económico que posibilita una articulación específica entre prácticas sociales, discursos y otros elementos sociales no discursivos.

El análisis de discursos y otras producciones textuales permite aproximarse de forma empírica a una realidad social que, bajo una perspectiva epistemológica del realismo crítico (SAYER, 2000), no siempre es directamente observable. Como detalla el autor, bajo esta mirada es preciso distinguir entre aquello real, que existe porque estructura relaciones e impacta en las experiencias aunque no sea directamente observable, y aquello empírico, que sí es alcanzable a través de la experiencia directa de los sentidos. El realismo crítico, que es la perspectiva bajo la cual se desarrolla nuestro análisis, considera que los fenómenos sociales son reales a pesar de no ser directamente observables. La finalidad de la investigación social, en este marco, no es la de expresar relaciones de causa-efecto que sean observables de forma aislada sino más bien la de identificar mecanismos que vinculan determinadas configuraciones sociales –contextos- con determinados efectos, cambios o continuidades en las estructuras de relaciones sociales. Estos mecanismos son identificables, comprensibles e interpretables a través de las concepciones de los fenómenos sociales que los actores que

participan de ellos tienen al respecto. Estas concepciones se expresan, entre otros, mediante los discursos que se construyen para explicarlos, discutirlos o problematizarlos.

Así pues, nuestra aproximación persigue la identificación de mecanismos de desigualdad social vinculados con la diferenciación de itinerarios educativos que pueden manifestarse a través de los discursos de actores relacionados con el campo de estudio. En nuestro caso, estos mecanismos vinculan, por un lado, los conocimientos atribuidos de forma diferencial al Bachillerato y a la FP con la función que se atribuye a cada itinerario. Por el otro, los relacionan con las pretendidas capacidades, habilidades y necesidades de los estudiantes de cada vía formativa. Es preciso evidenciar que, bajo este punto de vista, el acceso a la realidad social a través del discurso no niega en ningún caso su dimensión material, ni persigue su reducción a las percepciones que de ella tienen los distintos actores. Al contrario, lo que se busca es dotar de materialidad al discurso, en la medida en que éste tiene consecuencias materiales.

Para desarrollar el análisis del discurso, se han realizado y analizado 56 entrevistas semi-estructuradas con actores clave en el campo. Concretamente, la muestra se compone, por un lado, de 28 entrevistas a policymakers y otras personas vinculadas con la política educativa relativa a la etapa secundaria postobligatoria en Cataluña (miembros de sindicatos y de cámaras de comercio, expertos y analistas). Los policymakers entrevistados se seleccionaron por ocupar puestos relevantes en el diseño y la implementación de políticas educativas relacionadas con la transición y la articulación de la etapa secundaria postobligatoria en Cataluña y Barcelona, tanto en el itinerario académico como en el profesional. De este modo, la investigación incluye a altos cargos de la administración educativa del Ayuntamiento de Barcelona y de las administraciones de Educación y Empleo del Gobierno de Cataluña. Asimismo, con el fin de abarcar las conexiones y desconexiones entre los discursos generados por policymakers y los de otros actores del mismo campo, la muestra también incorpora a actores políticos extra gubernamentales con intereses particulares o conocimiento experto. En este sentido, se han entrevistado a responsables del área de formación de dos grandes sindicatos; a representantes de la Cámara de Comercio con amplia trayectoria en experiencias de articulación entre la formación y el trabajo; a investigadores de centros especializados en el desarrollo de la formación profesional en la ciudad; y a personas pertenecientes a

organizaciones -públicas y privadas- que desarrollan actividades de orientación educativa y profesional.

Por otro lado, con el fin de profundizar en el análisis de la transición a la educación secundaria postobligatoria desde el punto de vista de los centros educativos, se han realizado 37 entrevistas a miembros de los equipos de dirección, coordinación y orientación de 8 centros educativos de Barcelona. Estos centros han sido seleccionados por contar con oferta en la etapa secundaria obligatoria y en los dos itinerarios -académico y profesional- de la etapa postobligatoria. Es importante destacar que la oferta educativa de la ciudad está mayormente segmentada, con lo cual la mayoría de centros ofrecen bien educación secundaria obligatoria junto con postobligatoria académica (Bachillerato), o bien exclusivamente Formación Profesional. Los centros seleccionados, pues, tienen una estructura minoritaria en el mapa educativo de la ciudad, pero permiten realizar un análisis relacional de los discursos sobre conocimientos atribuidos a ambas vías formativas.

Las entrevistas se han llevado a cabo mayoritariamente en el lugar de trabajo de los y las entrevistadas y han tenido una duración aproximada de 60 minutos. Todas las entrevistas se han transcrito y codificado de acuerdo con un conjunto de categorías (ver Tabla 1) previamente definidas y que refieren a las funciones, la utilidad, la planificación, la oferta, los retos y el conocimiento atribuido a cada uno de los itinerarios postobligatorios.

Tabla 1 - Dimensiones y categorías de análisis

Dimensiones	Categorías
Funciones	- Educativa - Profesional
Utilidad	- Finalista - Intermedia
Planificación	- Corto/largo plazo - Sistémica/por itinerario - Proactiva/inercial
Oferta	- Orientada a familias/alumnos - Orientada mercado de trabajo
Retos	- Mercado de trabajo - Trayectorias educativas - Internos (recursos)
Conocimiento	- Manual / Teórico - Difícil /Fácil - Prestigiado /Desprestigiado

Fonte: Autoras, 2019.

4 RESULTADOS

4.1. ¿Dos tipos de conocimiento para dos itinerarios educativos?

El primer resultado que se desprende del análisis del discurso de los actores entrevistados es una fuerte clasificación (en términos de Bernstein) del tipo de conocimiento esperado para Bachillerato y FP, que se vincula con una concepción altamente dicotómica del conocimiento esotérico o abstracto y el conocimiento secular o práctico. Como puede verse en las citas que se presentan a continuación, el conocimiento que se espera que adquieran los alumnos de FP está altamente orientado al contexto inmediato y emplazado a solucionar problemas específicos. Por el contrario, el conocimiento que se atribuye al Bachillerato es teórico, conceptual y deductivo, especialmente en las modalidades más selectivas como es el caso del Bachillerato Internacional.

Al contrario que en Bachillerato, en FP los alumnos tienen un currículo mucho más práctico, orientado a solucionar problemas específicos, conectado con las especificidades de sus futuros puestos de trabajo (Coordinador FP, Centro 4²).

La FP permite una forma de acceso al conocimiento mucho más inductiva. Se aprende a través del movimiento, de la ejecución, de la práctica. El Bachillerato, en cambio, se centra en una forma teórica de acceso al conocimiento (POL3³).

La principal característica del Bachillerato Internacional es que provee a los estudiantes de pensamiento crítico, de reflexión, de investigación. Uno de sus elementos centrales es generar una profunda teoría del conocimiento, un elevado nivel de abstracción (Coordinadora Bachillerato Internacional, Centro 2)

Esta dicotomía entre conocimiento teórico para el Bachillerato y conocimiento práctico para la FP es altamente naturalizada por la mayoría de actores entrevistados que, en términos globales y con excepciones puntuales, no cuestionan el significado ni las implicaciones de lo que se define como teórico y práctico. Ambos conceptos se presentan como dados por sentado, con un significado claro y nítido que no necesita de más precisiones o argumentaciones. Es más, la distinción entre ambos tipos de conocimiento se presenta como si fuera un hecho, omitiendo que toda forma de organización del conocimiento es una construcción social y que, como tal, podría ser de otra manera. En este sentido, la dicotomía

discursiva entre los conocimientos teóricos y prácticos se concibe como puramente descriptiva, olvidando que ambos tipos de conocimiento esconden una clara jerarquía.

Si bien, hemos señalado anteriormente que acceder a formas de conocimiento académico es fundamental para garantizar la movilidad social de las clases trabajadoras, no se puede olvidar que la presencia, representación y trato de diferentes tipos de conocimiento en el contexto escolar en general y en la organización curricular en particular está mediada por dinámicas de poder y ejes de desigualdad social. Es precisamente el conocimiento académico, teórico y abstracto el que históricamente se ha definido como conocimiento válido, incluso como la única forma de conocimiento posible. Es este tipo de conocimiento el que en términos globales ha marcado la organización de la escuela y del sistema educativo en la mayoría de países. Es también el que está vinculado con los tipos de ocupaciones más prestigiosas y reconocidas socialmente. Es, en definitiva, el tipo de conocimiento que históricamente se ha vinculado con las clases medias y acomodadas. Esta configuración socio-histórica, cultural y política del conocimiento escolar, sin embargo, está ampliamente ausente en el discurso de los y las entrevistadas.

¿Tú crees que los estudiantes de diferentes clases sociales tienen más o menos cercanía con un tipo de conocimiento y otro? No, no, aquí no hay nada de clases sociales, depende de las capacidades y los intereses de los estudiantes, unos son más buenos, más hábiles para el conocimiento abstracto y otros para las manos, para el conocimiento aplicado. Es una cuestión de diferentes habilidades (Coordinadora Bachillerato Internacional, Centro 2)

Hay que tener en cuenta, además, que la dicotomía teoría práctica que se atribuye al Bachillerato y a la FP está discursivamente marcada por el uso de atributos hacia ambos tipos de conocimiento que contribuyen a legitimar la diferenciación y jerarquización entre ellos. Así, el conocimiento teórico se entiende como fundamentalmente difícil, vinculado con una concepción amplia de “la cultura” y no accesible para todo tipo de alumnado. El conocimiento práctico, en cambio, se vincula sistemáticamente con el atributo de fácil, nunca se conecta con el concepto de “cultura” y se sobreentiende que todo el mundo puede acceder a él. En las citas que se presentan a continuación puede verse el uso de dichos atributos para describir a ambos tipos de conocimiento.

El Bachillerato es muy teórico, muy duro, y los estudiantes a veces te preguntan por qué tienen que estudiar todo aquel contenido y, claro, tú como docente intentas hacerles entender que necesitan tener cultura (Jefe de

estudios FP, Centro 7).

Tenemos alumnos que sufren mucho en Bachillerato, porque las materias son difíciles, tienen que estudiar mucho, son conceptos difíciles, no todo el mundo está hecho para esto (Directora, Centro 5).

La FP siempre se considera fácil porque no se le da valor, porque todo lo que está vinculado con el trabajo, con el hacer, con las manos se considera menos valioso que otros tipos de conocimiento (Coordinadora de proyectos, Centro 7).

Efectivamente, como hemos señalado anteriormente, la atribución de propiedades diferentes a uno y otro tipo de conocimiento y, por ende, a una u otra vía de educación postobligatoria no es aleatoria, sino que se asocia con la jerarquía histórica entre ambos. Los conocimientos asociados con lo sensorial, lo corporal o lo manual son sistemáticamente considerados de menos estatus y relegados en a un segundo nivel en la organización del currículum (LAHELMA, 2009). Asimismo, se considera que diferentes tipos de “mentalidades” en términos de Goodson (1992) son más aptas para diferentes tipos de conocimiento (volveremos sobre esta cuestión en el siguiente apartado), presuponiendo que las habilidades y las inteligencias son, como los conocimientos, hechos dados y no construidos por la propia institución escolar (NASH, 2001).

Esta jerarquización se hace todavía más compleja cuando el discurso de los entrevistados se centra en tipos específicos de FP y/o Bachillerato, tales como mecánica, artes o diseño industrial, entre otros. En este caso, los atributos que se asignan a diferentes tipos de estudio y conocimiento movilizan metáforas como las que siguen: “sucio-limpio”, “pasivo-activo” o “rutinario-innovador”. El ejemplo más claro en este sentido es el de los estudios profesionales de tipo industrial que a pesar de gozar de una elevada inserción profesional, tal como señalan de forma unánime los actores entrevistados, no tienen suficiente demanda entre los jóvenes. Y el principal argumento para este desencaje, según argumentan, es precisamente que la industria todavía se percibe como un sector “sucio” vinculado con el clásico obrero de cuello azul.

La FP industrial todavía se asocia con las antiguas profesiones de cuello azul, la imagen popular, la que sale en la tele es la del currante con mono, sucio, borracho que cuando sale del trabajo se pasa el día en el bar (...) y esta imagen, del señor con las manos llenas de grasa no es atractiva para los jóvenes (POL18).

Lo que llama la atención de este tipo de argumento, sin embargo, es que el adjetivo de “sucio” no se utiliza igualmente para referirse a todos los itinerarios formativos que implican “trabajar con las manos”. Así, por ejemplo, estudiar artes plásticas o cirugía, a pesar de que también implica ensuciarse las manos sea con pintura o con sangre, no se entiende en los mismos términos. Tal como afirma Lahelma (2009, p. 500) “las manos en la escuela se dividen entre fuertes, técnicamente competentes y posiblemente sucias, y manos que son amables cuidadoras y artísticas”. Y es que, como señala uno de los entrevistados:

El bajo prestigio de la formación profesional está asociado al tipo de pensamiento y trabajo que implican las profesiones de cuello azul. El éxito profesional está asociado a profesiones liberales. Las narrativas de éxito están asociadas al dominio del pensamiento racional (...) La imagen del trabajo obrero, manual, artesanal no atrae a los jóvenes, está asociado a un menor prestigio (POL3).

En este sentido, hay que subrayar un aspecto de importancia central: algunas de las personas entrevistadas pretenden prestigiar la FP, precisamente, desvinculándola del conocimiento manual; un conocimiento que por su propia naturaleza –no por su historia ni por su imbricación en las relaciones sociales- se considera no prestigiado e incluso “no conocimiento”. Como se puede ver en la cita siguiente, no se trata de que haya diferentes tipos de conocimiento con diferentes prestigios que, además, abren diferentes oportunidades para sus poseedores, a saber, conocimiento manual y conocimiento intelectual, conocimiento práctico o conocimiento teórico, como lo hemos venido denominando a lo largo del artículo. La distinción se establece, directamente y de forma altamente dicotómica, entre “conocimiento” y “manos”, presuponiendo que todo lo manual es pasivo, rutinario y antiguo por sí mismo.

Hoy en día prácticamente no hay ningún trabajo que sea puramente manual (...) hoy todo el mundo trabaja con el conocimiento, también aquellos que vienen de FP (...) Estamos en la sociedad del conocimiento y el principal valor productivo está vinculado con el conocimiento no con las manos (...) necesitamos dar valor a todo lo que es creativo, innovador, que ofrece soluciones nuevas a viejos problemas y necesitamos que todo esto influya en la FP. Nuestros trabajadores hoy en día tienen que ser creativos y activos delante de los problemas, buscar soluciones que solo el conocimiento les puede aportar (POL2).

Es importante concluir este apartado señalando la emergencia de voces críticas dentro de los actores entrevistados. Estas voces se establecen en una doble dirección. En primer lugar

la de aquellos actores más directamente vinculados con la docencia de la FP que a menudo cuestionan la elevada dicotomía entre teoría y práctica que se atribuye a las dos vías formativas. Estos actores afirman, por una parte, que numerosas modalidades de FP incluyen conocimientos teóricos que, en el día a día, se articulan de forma transversal con los conocimientos aplicados; por otra parte, son estos mismos entrevistados los que critican que la FP de grado medio, tal como está organizada actualmente en Cataluña, no tenga ninguna asignatura, organizada como tal, orientada a trabajar las competencias académicas básicas tales como las matemáticas o la lengua.

La organización del currículo es diferente en función del tipo de FP, claro, pero en términos generales, toda la FP incluye aspectos teóricos (...) por ejemplo en la FP de estética tienes que tener nociones básicas sobre la piel, el cabello, el cuerpo, la teoría del color, no es sólo maquillar y peinar (...) pero esto tira atrás a muchos estudiantes que tienen dificultades con los conocimientos teóricos y creen que sólo vienen aquí a hacer y no a estudiar (Coordinadora FP, Centro 5).

En segundo lugar, se detectan voces críticas en relación al Bachillerato y, específicamente, a su forma de organización curricular y pedagógica en Cataluña. Según afirman estas voces, la organización actual del Bachillerato más que orientarse a la transmisión y adquisición de pensamiento complejo, teórico y crítico entre sus estudiantes, se orienta a prepararlos para superar exámenes y en particular la prueba estandarizada que tienen que realizar para acceder a la universidad.

El Bachillerato es como un entrenamiento militar. Está orientado a superar una prueba y a entrenar a los estudiantes para esta prueba. Este es su objetivo (...) No tiene ningún sentido que nuestros jóvenes dediquen dos años a malgastar su vida, sé que esta palabra es una exageración, pero lo que está claro es que son dos años que podríamos aprovechar para desarrollar la creatividad, el pensamiento, y no lo hacemos (POL9).

Así pues, del análisis desarrollado en este apartado se desprende una gran conclusión. La distribución de un conocimiento escolar justo para todos los estudiantes no pasa solo por asegurar formas de conexión entre conocimiento teórico y práctico tanto en Bachillerato como en FP, tal como apuntábamos en el marco teórico de este artículo. Pasa también por resignificar la concepción de lo que se entiende como teórico y práctico, alejándose de falsos atributos que polarizan ambos tipos de conocimiento y los jerarquizan en una escala de valor

profundamente desigual.

4.2 ¿Diferentes funciones y diferentes mentalidades?

Tal y como hemos mostrado en el apartado anterior, la asociación entre dos tipos diferenciados de conocimiento con dos itinerarios educativos en el ciclo secundario postobligatorio dibuja escenarios de oportunidad distintos para los alumnos que siguen una u otra vía formativa. El objetivo de este apartado es analizar los principales argumentos que esgrimen los actores entrevistados para legitimar esta diferenciación. Estos argumentos se organizan en dos grandes ámbitos: el de las funciones asignadas a ambas vías formativas y el de las habilidades y “mentalidades” atribuidas a los estudiantes que las cursan.

Si atendemos a las funciones que se atribuyen al Bachillerato y a la FP vemos que éstas tienen un correlato claro con la forma como se organiza el conocimiento en cada itinerario. A pesar de no ser una relación mecánica, sí que es posible detectar elementos del discurso de los y las entrevistadas que vinculan las funciones atribuidas a la vía académica y a la vía profesional con las potencialidades y limitaciones relativas al tipo de conocimiento que contribuyen a desarrollar. En este sentido, muchos entrevistados sostienen que el tipo de conocimiento que debe desarrollarse en unos y otros estudios es distinto, precisamente, porque cada itinerario tiene unos objetivos diferentes.

El Bachillerato es una etapa donde se adquieren determinadas competencias y en la FP se adquieren otras, para mí no son iguales. Entonces el Bachillerato está más pensado para continuar un itinerario académico y por lo tanto hay conocimientos a nivel teórico, (...) es un aprendizaje más conceptual quizás y la FP es más técnica, más práctica, y creo que se trabajan competencias distintas (POL12).

En cualquier caso, al profundizar en los propósitos que se atribuye a cada itinerario, llama la atención encontrar pocas referencias explícitas a las funciones de la vía académica, en oposición a las múltiples menciones a las funciones u objetivos de la vía profesional. Las funciones inmediatas de la FP –la inserción en el mercado de trabajo- son claras y explícitas, y se vinculan de forma sustantiva con los conocimientos que se desarrollan en este itinerario. En cambio, en el caso del Bachillerato no se definen tanto unas funciones concretas como se apunta a las posibilidades de continuidad educativa que este itinerario brinda. Así pues, como muestra la siguiente cita de una persona ligada al diseño de las políticas educativas de la

ciudad de Barcelona, mientras que la función de la FP se define en relación con su capacidad para inserir a sus estudiantes en el mercado de trabajo, la del Bachillerato lo hace por su capacidad de dar oportunidades para continuar estudiando.

La FP tiene que tener un carácter 100% profesionalizador. (...) Su finalidad última y primera es la inserción laboral y por tanto la calidad educativa es aquella que nos permite que los alumnos puedan dar el salto al mundo laboral en la mejor de las condiciones. (...) El Bachillerato básicamente está pensado para continuar los estudios, sean de formación profesional [superior] o universitarios. Por tanto, aquí la calidad se encuentra en las capacidades que adquieren (POL7).

Las funciones que se atribuyen a cada itinerario educativo deben ser entendidas y analizadas en un contexto institucional específico, que condiciona tanto la estructura de la oferta formativa como los criterios de su planificación (TARABINI; JACOVKIS, 2019). En el caso de Cataluña la estructura de la oferta de la educación secundaria postobligatoria, que separa por primera vez al alumnado en los itinerarios académico o profesional, contribuye a reforzar la distinción entre los propósitos de cada uno de los itinerarios. De hecho, entre los actores entrevistados existe poca reflexión sobre las características de un mercado de trabajo altamente estratificado y segmentado, y sobre sus vínculos con los tipos de conocimiento que se desarrollan en cada uno de los itinerarios. De algún modo, esta “ausencia significativa” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 37) forma parte de una cierta naturalización de las funciones que se explicitan para cada itinerario. Mientras que es natural que los estudiantes de FP opten por los empleos menos valorados, también es natural, aunque no explícito, que los alumnos de Bachillerato, al acabar su recorrido educativo, puedan encontrar trabajos más valorados socialmente. La siguiente cita del director de un centro de la ciudad pone de manifiesto la relación entre los itinerarios formativos y la estructura del mercado de trabajo que ya describieron los teóricos de la correspondencia (BOWLES; GINTIS, 1976):

Es evidente que un ingeniero tiene unas capacidades diferentes a un frigorista, pero ambos son necesarios y no hay tantos empleos para ingenieros, y si hay muchos para frigoristas o sastres (Director, Centro 8).

Por otro lado, la cita introduce las capacidades del alumnado para explicar los motivos que lo llevan a acceder a una u otra opción formativa. Así pues, y si atendemos a las habilidades y “mentalidades” atribuidas a los estudiantes que cursan ambas vías formativas,

es importante señalar que “capacidades”, “intereses”, “habilidades” o “gustos” son conceptos que aparecen de forma recurrente en las entrevistas realizadas cuando las personas entrevistadas hablan sobre los motivos de elección de uno u otro itinerario por parte del alumnado. De hecho, la elección de una u otra vía formativa se tiende a asociar a las características individuales de los estudiantes y no a los elementos sociales e institucionales que condicionan su elección. Es más, en la propia orientación que se hace en el último curso de la ESO, predomina un enfoque basado en las capacidades individuales que tiende a minimizar el impacto, tanto de la situación económica y social del alumnado como de la propia práctica orientadora y docente que llevan a cabo los centros en los procesos de elección educativa de los jóvenes (TARABINI; JACOVKIS, 2019). La siguiente cita de una persona que trabaja en coordinación de estudios de FP en un centro educativo de Barcelona permite ver la atribución de características que se hace hacia el alumnado y su vinculación con un itinerario formativo u otro.

Tú como docente puedes ver fácilmente si un estudiante es académico o no, y el Bachillerato es muy académico (Coordinación FP, Centro 2).

En este sentido, y como ya hemos avanzado en el apartado anterior, el desarrollo de unos u otros conocimientos tiende a atribuirse a supuestas necesidades y características intrínsecas del alumnado. Por ello son recurrentes las consideraciones que vinculan la organización del conocimiento en las distintas vías educativas no ya a las funciones que se les atribuye sino a “la preparación”, a “las capacidades manuales o teóricas”, “al gusto o interés que siempre ha tenido el alumno”, o al hecho de que es “de este tipo de personas”. De este modo, tales consideraciones naturalizan una concepción puramente individual de la trayectoria y la elección educativa y omiten que tales características “individuales” son también producidas por entornos sociales y educativos manifiestamente desiguales (BERNARDI; REQUENA, 2010; CALERO, 2006). La siguiente cita de una persona de la administración catalana de FP sintetiza a la perfección el vínculo que se establece entre características supuestamente naturales del alumnado, características del tipo de conocimiento que se desarrolla en cada itinerario, y funciones de la educación.

Los estudiantes de Bachillerato y FP no adquieren las mismas competencias. Esto es evidente, pero es que aquí tenemos un *trade off* muy claro. Si aumentamos el porcentaje de competencias básicas en FP, los estudiantes que no se sienten cómodos con el pensamiento abstracto no van a querer ir.

Quien escoge FP es precisamente porque no se siente cómodo con este tipo de conocimiento, es gente que está mucho más dotada para el pensamiento práctico. Entonces si refuerzas las competencias básicas de la FP al mismo tiempo estás expulsando a sus beneficiarios naturales por decirlo de alguna manera. Aquí hay que pensar en la función de la oferta formativa. Esta es la clave (POL3).

Del análisis realizado en este apartado se desprenden diversas implicaciones. En primer lugar y por lo que representa a las funciones, la atribución dominante de funciones dicotómicas para el Bachillerato y la FP no sólo legitima la distribución de conocimientos diferentes en ambas vías formativas, sino que además naturaliza una organización altamente segmentada del sistema educativo que provee diferentes oportunidades para diferentes “tipos de estudiantes”. En segundo lugar, una concepción altamente naturalizadora e individualizador de las habilidades, las inteligencias, los gustos y las formas de aprendizaje de los estudiantes exime al profesorado de replantear sus modelos de organización pedagógica y curricular, situando los factores de desigualdad fuera de la institución escolar. Garantizar la justicia social, sin embargo, pasa por actuar inevitablemente dentro del sistema educativo y, para el caso que nos ocupa, por garantizar la adquisición de conocimientos valiosos para todos los estudiantes, en todas las vías educativas.

5 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo de este texto hemos analizado los discursos de distintos actores en relación con los tipos de conocimiento a los que dan acceso los dos itinerarios educativos en el nivel de educación secundaria postobligatoria en Cataluña. Cada itinerario, en este contexto, habilita para su alumnado unas opciones de futuro no sólo distintas, sino también desiguales. El conocimiento situado, el conocimiento práctico, al que se asocia con la vía profesional, posibilita, en opinión de las personas entrevistadas, trayectorias educativas cortas y claramente focalizadas en la adquisición de competencias profesionales. Estas competencias son entendidas como habilidades orientadas al desempeño de actividades laborales contextuales y con recorridos de crecimiento –educativo y profesional- relativamente cortos. Por su parte, el conocimiento abstracto o teórico se vincula con el itinerario académico, que se plantea en el nivel secundario postobligatorio como una etapa de transición hacia la educación superior. De este modo, se concibe a los estudios de Bachillerato como una fase de

adquisición de herramientas conceptuales y teóricas necesarias para dar continuidad a los estudios, pero que no habilitan de forma inmediata para el mundo laboral.

En las entrevistas realizadas existe poca o nula reflexión acerca de la desigualdad que se establece a partir de la elección de uno u otro itinerario formativo. Los juicios que se emiten sobre la calidad de unos y otros estudios, y sobre las oportunidades de futuro que abren para su alumnado no sólo no cuestionan una separación cada vez mayor entre ambos tipos de conocimientos sino que, de hecho, en gran medida la defienden. Sea porque se considera que sus objetivos son distintos, sea porque se atribuyen distintas capacidades a su alumnado, las entrevistas realizadas tienden a reforzar la idea de que la separación entre los conocimientos teórico y práctico, o abstracto y concreto es beneficiosa para el sistema educativo, el mundo laboral y el alumnado. No obstante, tal y como señala Gamble (2006), esta separación, conduce también a una fractura en los resultados que obtienen los alumnos de una y otra vía formativa, y a un distanciamiento de sus oportunidades de futuro. Tal y como nos muestra la literatura de este área (YOUNG, 2006), la adquisición de conocimiento abstracto es necesaria para comprender y cuestionar las relaciones de poder en que se desarrolla la vida personal y profesional, y para razonar de forma crítica. Por ello, en este contexto parece preciso cuestionarse hasta qué punto pueden ser los conocimientos transmitidos en ambas vías tan desiguales si, como sostienen los discursos analizados, ambos itinerarios deben permitir el máximo desarrollo de los estudiantes.

Es más, como hemos mostrado, la concepción altamente dicotómica del conocimiento atribuido a cada vía formativa oculta conexiones que los currículos de Bachillerato y FP establecen entre teoría y práctica. En efecto, sobre todo el currículum de FP incluye contenidos abstractos a los que, sin embargo, se accede de forma mayoritaria, a través de la experimentación. De este modo, una cierta confusión entre el tipo de conocimiento y la vía mediante la cual se accede a él, conlleva el desarrollo de falacias que se instalan en el imaginario de algunos de los entrevistados y sobre todo, en su opinión, en el del alumnado y sus familias. Ideas como que la FP es más fácil que el Bachillerato, o que el Bachillerato es aburrido porque no es práctico contribuyen a valorar de forma desigual a unos y otros estudios, aunque no sean necesariamente ciertas. De hecho, tanto la visión dicotómica del conocimiento como los atributos que se asigna a teoría y práctica contribuyen a dibujar una jerarquía entre las dos vías formativas en la que la FP tiende a ser sistemáticamente

estigmatizada y desprestigiada.

Tal como demuestran investigaciones previas a las que hemos hecho referencia, la distribución del alumnado en los itinerarios educativos no es aleatoria (BERNARDI; REQUENA, 2010; CALERO, 2006). El alumnado más vulnerable está sobrerrepresentado en la vía profesional, de bajo prestigio, mientras que aquél socialmente más aventajado se concentra de forma mayoritaria en la vía académica. Sin embargo, nuestro análisis ha mostrado cómo las diferencias en el conocimiento que se desarrolla en cada itinerario se atribuyen a características pretendidamente naturales del alumnado, y no a una estratificación que impacta sobre el acceso –desigual– a los itinerarios educativos. Bajo un discurso de capacidades e intereses se oculta un mecanismo de reproducción social que tiene su continuidad en el tipo de inserción al mercado de trabajo de unos y otros estudiantes. Es más, a pesar de que la función explícita de la FP se define en relación con su capacidad de incorporar a sus alumnos en el mercado de trabajo, al mismo tiempo se reconoce que a menudo este itinerario funciona como red de seguridad ante la exclusión educativa –y social. En este punto, podemos destacar dos grandes elementos que surgen del análisis crítico de las funciones de la educación secundaria postobligatoria y sus vínculos con las concepciones sobre el conocimiento.

En primer lugar, en la FP se manifiesta una tensión entre la función que se considera que debería cumplir –profesionalizadora–, y la función que se reconoce que cumple –de inclusión social. Es relevante señalar, sin embargo, que la función de inclusión social no se plantea como un objetivo ambicioso de ciudadanía o compromiso social como el que definen Hickox y Lyon (1998) para el caso del desarrollo de la FP en Suecia. En su caso, de hecho, tal propósito estaba vinculado con la promoción de un currículum educativo amplio y que combinaba elementos teóricos y prácticos. Estos elementos no sólo se ligaban a la adquisición de competencias necesarias para un puesto de trabajo, sino que también promovían el desarrollo de una consciencia de ciudadanía, de pertenencia a un proyecto colectivo. En cambio, en nuestro caso de análisis, sí que se establece cierta tensión entre un propósito de inclusión educativa limitada o de mínimos, y una necesidad de prestigiar el itinerario profesional para satisfacer a las demandas de la economía. Así pues, los actores entrevistados transmiten mediante sus discursos la complejidad de evaluar la FP en función de unos

objetivos de profesionalización y prestigio en un contexto social y curricular que los hace irrealizables. De hecho, esta suerte de paradoja ya fue apuntada por Grubb (1985) cuando argumentaba que las respuestas educativas a problemas que, como el desempleo o la precariedad, exceden en mucho la capacidad de incidencia de la política educativa, contribuyen a desviar la atención de aquellas soluciones que podían más directamente dirigirse a sus causas.

En segundo lugar, como señala Jacinto (2013) es interesante usar los modelos institucionales y pedagógicos de la FP, y añadiríamos también la reflexión que genera acerca de sus funciones, para discutir y repensar el itinerario académico y el ciclo educativo de secundaria postobligatoria en general. Por un lado, hemos mostrado cómo las funciones del Bachillerato en cuanto a su vinculación con el mercado de trabajo son más sutiles que explícitas y cómo es posible establecer una relación entre las “omisiones significativas” y la naturalización de los fenómenos sociales (FAIRCLOUGH, 2003). De este modo, la omisión de esta función del Bachillerato contribuye a naturalizar la reproducción de las desigualdades en la educación y el rol específico que juega el sistema educativo en este nivel de secundaria postobligatoria. Explicitar, pues, la forma como opera este mecanismo naturalizador es un paso necesario para diseñar un sistema educativo que dé condiciones y oportunidades equivalentes y equitativas a todos los alumnos. Los resultados de nuestro análisis, en este sentido, coinciden con los de autores como Grubb (1985), Hickox (1995) o Bonal (2001) cuando señalan la necesidad de explicitar el vocacionalismo, es decir, la forma como la educación se orienta a satisfacer las necesidades del mercado de trabajo, tanto en los itinerarios profesionales como en los académicos.

Por otro lado, siguiendo a Jacinto (2013), explorar las conexiones teoría-práctica que han caracterizado la FP en su desarrollo histórico (y de las que todavía quedan visos) abre la puerta a una concepción no dicotómica del conocimiento. Si bien las dificultades de la clase trabajadora para identificarse con los currículums más abstractos han sido ampliamente analizadas, se trata más bien de explorar formas de complementariedad y no jerarquización entre los conocimientos abstractos y contextuales. De hecho, como señala Wheelahan (2007), si el objetivo es el de proporcionar un conocimiento poderoso y con potencial emancipador al conjunto del alumnado –y en particular al más vulnerable– es preciso explorar aquellas vías de acceso al conocimiento teórico a través de la práctica y la experimentación contextualizada.

En definitiva, el análisis que hemos desarrollado en este artículo ha permitido explorar las conexiones que se establecen entre conocimiento, funciones y algunos aspectos de la estructura del sistema educativo. El análisis del conocimiento y de sus concepciones arroja luz sobre las funciones implícitas y explícitas de la educación y ayuda a entender –al tiempo que configura– la naturaleza de los sistemas educativos, de su planificación y de la organización de su oferta. Para concluir, destacar en primer lugar que es crucial desarrollar una perspectiva relacional para analizar las transiciones educativas que sea capaz de aproximarse de forma conjunta a los itinerarios profesional y académico, al conocimiento y sus funciones y estructuras, y al privilegio, el prestigio y la (in)justicia. En segundo lugar, que las funciones que se atribuyen a los itinerarios educativos, su organización institucional y las atribuciones de conocimiento tienen siempre significación política y social. No son meras cuestiones técnicas o asuntos objetivos. Por ello tienen que ser visibilizados y discutidos sus potenciales efectos. Finalmente, es necesario re-pensar el significado y las relaciones entre conocimiento práctico y teórico para garantizar que todos los alumnos, con independencia del itinerario que sigan, tengan oportunidades y condiciones para acceder a un conocimiento poderoso que permita su emancipación. Sólo así se podrá avanzar en la configuración de un conocimiento escolar que contribuya a la justicia social.

REFERENCIAS

APPLE, Michael; BEANE, James, A. **Democratic Schools**. Michigan: Ass for Supervision and Curriculum Development, 1995.

BECK, John (2013). Powerful knowledge, esoteric knowledge, curriculum knowledge. **Cambridge Journal of Education**, v. 43, nº 2, 2013, p. 177-193. Disponible en: [10.1080/0305764X.2013.767880](http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2013.767880). Acceso en: 8 de julio de 2019

BERNARDI, Fabrizio; REQUENA, Miguel. Inequality in Educational Transitions: The Case of Post-Compulsory Education in Spain. **Revista de Educación**. Número extraordinario, 2010, p. 93–118. Disponible en <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re2010/re2010-04.html>. Acceso en: 20 de julio de 2019

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, research, critique**. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2000.

BONAL, Xavier. Expansion of New Vocationalism and Realities of Labour Market: View from the Spanish Periphery. **Journal of Education and Work**, v.14, nº 2, 2001, p. 177-87. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13639080120056646>. Acceso en: 5 de julio de 2019.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life**. London: Routledge and Kegan Paul, 1976.

CALERO, Jorge. **Desigualdades Tras La Educación Obligatoria: Nuevas Evidencias**. Madrid: Fundación alternativas, 2006. Disponible en: https://www.fundacionalternativas.org/public/storage/laboratorio_documentos_archivos/xmlimport-RBZudL.pdf. Acceso en: 1 de julio de 2019.

CONNELL, Raewyn. **Schools and social justice**. Philadelphia: Temple University Pres, 1993

DUBET, François. **La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?** Madrid: Gedisa, 2009.

DUPRIEZ, Vicent; DUMAY, Xavier; VAUSE, Anne. How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity? **Comparative Education Review**. v. 52, nº 2, 2008, p. 245-273. Disponible en: <https://doi.org/10.1086/528764> Acceso en: 3 de junio de 2019

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research**. London: Routledge, 2003

FRASER, Nancy. **Justice interruptus: Critical reflections on the "postsocialist" condition**. New York: Routledge, 1997.

FRANCIS, Becky; MILLS, Martin; LUPTON, Ruth. Towards social justice in education: contradictions and dilemmas. **Journal of Education Policy**, v. 32, nº 4, 2017, p. 414-431. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1276218>. Acceso en: 20 de julio de 2019.

GAMBLE, Jeanne. Theory and Practice in the Vocational Curriculum. In: YOUNG, Michael; GAMBLE, Jeanne. **Knowledge, curriculum and qualifications for South African Further Education**. Cape Town: HSRC Press, 2006, p. 87-103

GEWIRTZ, Sharon. Conceptualizing social justice in education: mapping the territory. **Journal of Education Policy**, V. 13, nº 4, 1998, p. 464-482. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/0268093980130402>. Acceso en: 10 de julio de 2019.

GOODSON, Ivor. On Curriculum Form: notes toward a theory of curriculum, **Sociology of Education**, V. 65, nº 1, 1992, p. 66-75. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/pdf/2112693.pdf>. Acceso en: 1 de julio de 2019

GRUBB, W. Norton. The Convergence of Educational Systems and the Role of Vocationalism. **Comparative Education Review**, V. 29, nº 4, 1985, p. 526-48. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1188199>. Acesso em: 15 de mayo de 2019.

HICKOX, Mike. Situating Vocationalism. **British Journal of Sociology of Education**, V. 16, nº 2, 1995, p. 153. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1393365>. Acesso em: 20 de junio de 2019.

HICKOX, Mike; E. STINA, Lyon. Vocationalism and Schooling: The British and Swedish Experiences Compared. **British Journal of Sociology of Education**, V.19, nº 1, 1998, p. 25-37. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1393177>. Acesso em: 20 de junio de 2019.

JACINTO, Claudia. La Formación Para El Trabajo En La Escuela Secundaria Como Reflexión Crítica y Como Recurso. **Propuesta Educativa**, 40, 2013. Disponível em: www.redalyc.org/pdf/4030/403041711005.pdf. Acesso em: 13 de Abril de 2019.

LYNCH, Kathleen; BAKER, John. Equality in education An equality of condition perspective. **Theory and Research in Education**, V. 3, nº 2, 2005, p. 131-164. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1477878505053298>. Acesso em: 10 de junio de 2019

NASH, Roy. Class, 'Ability' and Attainment: a problem for the sociology of Education. **British Journal of Sociology of Education**, V. 22, nº 2, 2001, p. 189-202. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01425690120054821>. Acesso em: 15 de julio de 2019

NASH, Roy. The educated habitus, Progress at School and Real Knowledge. **Interchange**, V. 33, nº1, 2002, p.27-48. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1016399826766>. Acesso em: 10 de julio de 2019

NYLUYD, Mattias; ROSVALL, Per-Åke. A curriculum tailored for workers? Knowledge organization and possible transitions in Swedish VET. **Journal of Curriculum Studies**, V. 48, nº 5, 2016, p. 692-710. Disponível em: [10.1080/00220272.2016.1138325](https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1138325). Acesso em: 10 de Julio de 2019

NYLUD, Mattias; ROSVALL, Per-Åke; LEDMAN, Kristina. The vocational–academic divide in neoliberal upper secondary curricula: the Swedish case. **Journal of Education Policy**, V. 32, nº 6, 2017, p. 788-808. Disponível em: [10.1080/02680939.2017.1318455](https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1318455). Acesso em: 10 de Julio de 2019.

OAKES, Jeannie; SRUART WELLS, Amy; JONES, Makeba; DATNOW; Amanda. Detracking: The social construction of ability, cultural politics and resistance to reform. **Teachers College Record**, V. 98, nº 3, 1997, p. 482-510.

SAYER, Andrew. **Realism and Social Science**. London: Sage, 2000.

SHAVIT, Jossy; MÜLLER, Walter. Vocational Secondary Education, Tracking, and Social Stratification. HALLINAN, Maureen, T. **Handbook of the Sociology of Education**. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2000, p. 437-452.

SULIVAN, Alice. Cultural Capital, Cultural Knowledge and Ability. **Sociological Research Online**, V. 12, nº 6, 2007. Disponible en: <https://doi.org/10.5153/sro.1596> Acceso en: 15 de julio de 2019

SUM, Ngai-Lin. Culture, Discourse, Ideology and Hegemony (DDIH). **WP2 Discussion Papers**. Newcastle: 2006

TARABINI, Aina. **La escuela no es para ti. El rol de los centros educativos en el abandono escolar**. Madrid: Octaedro, 2018

TARABINI, Aina; CURRAN, Marta; CASTEJÓN, Alba; MONTES, Alejandro. Framing youth educational choices at the end of compulsory schooling: the Catalan case. In: TARABINI, Aina; INGRAM, Nicola. **Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges**. London: Routledge, 2018.

TARABINI, Aina; JACOVKIS, Judith. Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya. In: RIERA, Jordi. **Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018**. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2019, 235–290.

TORRES SANTOME, Jurjo. **La justicia curricular, el caballo de troya de la cultura escolar**. Madrid: Morata, 2011

VINCENT, Carol. **Social Justice, Education and Identity**. London: Routledge, 2003

WHEELAHAN, Leesa. How Competency-based Training Locks the Working Class out of Powerful Knowledge: A Modified Bernsteinian Analysis. **British Journal of Sociology of Education**, V. 28, nº 5, 2007, p. 637–51. Disponible en: www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01425690701505540. Acceso en: 24 de febrero de 2019.

YOUNG, Michael. **Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education**. Michigan: Macmillan, 1971.

YOUNG, Michael; SPOURS, Ken; HOWIESON, Cathy; RAFFE, David. Unifying Academic and Vocational Learning and the Idea of a Learning Society. **Journal of Education Policy**, V. 12, nº 6, 1997, p. 527–537. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/0268093970120607> Acceso en: 1 de julio de 2019

YOUNG, Michael. Conceptualising Vocational Knowledge: Some Theoretical Considerations. In: YOUNG, Michael; GAMBLE, Jeanne. **Knowledge, curriculum and qualifications for South African Further Education**. Cape Town: HSRC Press, 2006, p 104-124.

YOUNG, Michael. **Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in sociology of education**. London: Routledge, 2008.

YOUNG, Michael. Powerful knowledge: an analytically useful concept or just a ‘sexy sounding term’? A response to John Beck’s ‘Powerful knowledge, esoteric knowledge, curriculum knowledge’. **Cambridge Journal of Education**, V. 43, nº 22, 2013, p. 195-198. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.776356>. Acesso em 1 de julho de 2019.

YOUNG, Michael; LAMBERT, David; ROBERTS, Carolyn; ROBERTS, Martin. **Knowledge and the Future School. Curriculum and Social Justice**. Bloomsbury, 2014.

NOTAS

¹ Para un análisis más detallado de la situación de la FP en Cataluña ver Tarabini y Jacovkis (2019)

² Para garantizar el anonimato de los centros incluidos en la muestra, su nombre se substituye por una numeración y sólo se indica el cargo de la persona entrevistada.

³ Para garantizar el anonimato de los *policy makers* i *stake holders* entrevistados, sus nombres y cargos reales se han substituido por un sistema de códigos numérico.

Enviado em: 29/07/2019

Aprovado em: 07/09/2019