

Abril-juny 2020, vol. 105, núm. 2

<https://papers.uab.cat>

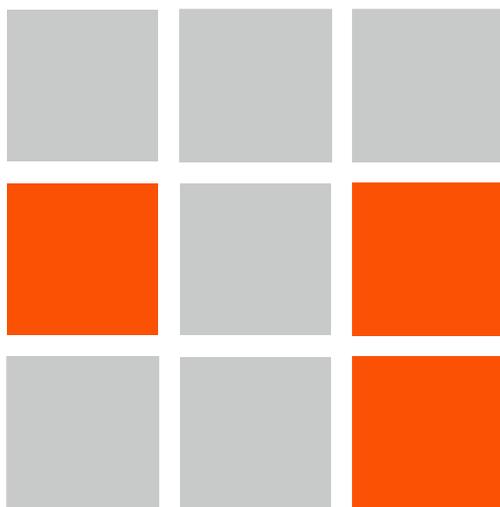
ISSN 2013-9004 (digital)

ISSN 0210-2862 (paper)

# PAPERS

Revista de Sociologia

105/2



**Transicions educatives i desigualtats socials:  
una perspectiva sociològica**



Universitat Autònoma de Barcelona

Servei de Publicacions

---

### Redacció

Universitat Autònoma de Barcelona  
Departament de Sociologia  
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain  
Tel. 93 581 12 20. Fax 93 581 24 37  
r.papers.sociologia@uab.cat

### Intercanvi

Universitat Autònoma de Barcelona  
Servei de Biblioteques  
Secció d'Intercanvi de Publicacions  
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain  
Tel. 93 581 11 93  
sb.intercanvi@uab.cat

### Administració i edició

Universitat Autònoma de Barcelona  
Servei de Publicacions  
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain  
Tel. 93 581 10 22. Fax 93 581 32 39  
sp@uab.cat  
http://publicacions.uab.cat

ISSN 2013-9004 (digital)  
ISSN 0210-2862 (paper)  
Dipòsit legal: B. 25.307-1983

---

### Equip de redacció

Sara Moreno i Jordi Tena, direcció (UAB);  
Avi Pastor, direcció executiva (UAB);

Felipe Corredor, gestió editorial (UAB)

---

### Consell de redacció

Manuel Aguilar-Hendrickson (UB),  
Eva Anduiza Perea (UAB), Pau Baizán Muñoz  
(UPF), Borja Barragué (UAM), Jordi Busquet  
Duran (URL), Lorenzo Cachón (UCM), Inés  
Calzada Gutiérrez (CCHS-CSIC), Xavier Coller  
Porta (UPO), Antonio M. Jaime Castillo (UM),  
María Jiménez Buedo (UNED), Francisco José  
León Medina (UC), Dulce Manzano (UCM),

Roger Martínez Sanmartí (UOC), Matilde  
Massó (UDC), Analfá Meo (Universidad de Buenos Aires),  
Pau Miret Garmundi (CED-UAB), Gorka Moreno  
(EHU), Almudena Moreno Mínguez (UVA),  
Joaquim Rius Ulldemolins (UV), Leire Salazar  
(UNED), Mauricio Salgado (Universidad Andrés Bello,  
Chile), Mariona Tomàs (UB)

---

### Bases de dades en què PAPERS està referenciada

- ARCE-FECYT
- CARHUS+
- CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas)
- Compludoc
- Dialnet (Unirioja)
- DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Jurídicas)
- DOAJ (Directory of Open Access Journals)
- Educ@ment
- ERIH Plus (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences)
- ESCI (Emergent Sources Citation Index, WoS-Clarivate)
- Índice Español de Ciencias Sociales y Humanidades (ISOC-CSIC)
- IN-RECS (Índice de Impacto de Revistas Españolas de Ciencias Sociales)
- International Bibliography of the Social Sciences (IBSS)
- Latindex
- MIAR (Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes)
- RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas)
- RACO (Revistes Catalanes amb Accés Obert)
- SCOPUS de SciVerse
- Social Services Abstracts
- Sociological Abstracts
- TOC Premier
- Ulrich's

PAPERS és una publicació del Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona fundada l'any 1972. El seu objectiu és servir de mitjà de difusió d'idees i d'investigacions originals, en el camp de la sociologia i altres ciències socials afins (psicologia, ciència política, economia, antropologia).

L'acceptació d'articles es regeix pel sistema de censors. Es poden consultar les normes del procés de selecció i les instruccions per als autors a <http://papers.uab.cat/about/submissions#authorGuidelines>.

PAPERS. REVISTA DE SOCIOLOGIA es publica sota el sistema de llicències Creative Commons segons la modalitat:



**Reconeixement - NoComercial (by-nc):** Es permet la generació d'obres derivades sempre que no se'n faci un ús comercial. Tampoc es pot utilitzar l'obra original amb finalitats comercials.

## Sumari

Papers. Revista de Sociologia  
Abril-juny 2020, vol. 105, núm. 2, p. 173-302  
ISSN 2013-9004 (digital), ISSN 0210-2862 (paper)  
Les paraules clau són en llenguatge lliure  
<https://papers.uab.cat>

### Transicions educatives i desigualtats socials: una perspectiva sociològica

#### Articles

- 177-181 **TARABINI, Aina** (Universitat Autònoma de Barcelona)  
Presentación. Transiciones educativas y desigualdades sociales: una perspectiva sociológica. *Papers*, 2020, vol. 105, núm. 2, p. 177-181.  
**Palabras clave:** transiciones educativas; desigualdad social; sociología
- 183-209 **PRIETO EGIDO, Miriam** (Universidad Autónoma de Madrid); **RUJAS MARTÍNEZ-NOVILLO, Javier** (Universidad de Burgos)  
Transiciones a la educación posobligatoria en Madrid: el peso de los factores políticos e institucionales. *Papers*, 2020, vol. 105, núm. 2 p. 183-209.  
**Palabras clave:** educación posobligatoria; política educativa; transiciones educativas; oferta educativa; Bachillerato; Formación Profesional; transiciones educativas
- 211-234 **TARABINI, Aina; CASTEJÓN, Alba** (Universitat Autònoma de Barcelona); **CURRAN, Marta** (Universidad Complutense de Madrid)  
Capacidades, hábitos y carácter: atribuciones docentes sobre el alumnado de Bachillerato y Formación Profesional. *Papers*, 2020, vol. 105, núm. 2, p. 211-234.  
**Palabras clave:** profesorado; expectativas docentes; itinerarios educativos; transiciones educativas; discurso docente; desigualdad educativa

- 235-257 **GARCÍA GRACIA, Maribel; SÁNCHEZ GELABERT, Albert** (Universitat Autònoma de Barcelona)  
La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias. Itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar. *Papers*, 2020, vol. 105, núm. 2, p. 235-257.  
**Palabras clave:** educación secundaria; abandono escolar; desigualdad social; estudio longitudinal
- 259-277 **MERINO, Rafael** (Universitat Autònoma de Barcelona); **MARTÍNEZ GARCÍA, José Saturnino** (Universidad de La Laguna); **VALLS, Ona** (Universitat Autònoma de Barcelona)  
Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional. *Papers*, 2020, vol. 105, núm. 2, p. 259-277.  
**Palabras clave:** educación secundaria; itinerario formativo; elección escolar; desigualdad educativa
- 279-302 **JACOVKIS, Judith; MONTES, Alejandro; MANZANO, Martí** (Universitat Autònoma de Barcelona)  
Imaginando futuros distintos. Los efectos de la desigualdad sobre las transiciones hacia la educación secundaria posobligatoria en la ciudad de Barcelona. *Papers*, 2020, vol. 105, núm. 2, p. 279-302.  
**Palabras clave:** educación secundaria posobligatoria; transiciones educativas; formación profesional; bachillerato; desigualdades educativas; expectativas; aspiraciones

---

## ARTICLES



# Presentación. Transiciones educativas y desigualdades sociales: una perspectiva sociológica

Aina Tarabini

Universitat Autònoma de Barcelona  
aina.tarabini@uab.cat



## Resumen

Esta presentación tiene como objetivo contextualizar y presentar los trabajos incluidos en el número monográfico de la revista *Papers* titulado «Transiciones educativas y desigualdades sociales: una perspectiva sociológica». Asimismo, pretende explicar la importancia de este tema para la investigación y la reflexión sociológica. Las transiciones educativas tienen una relevancia clave para mostrar las dinámicas de desigualdad social, especialmente en las etapas posobligatorias. Asimismo, los momentos de transición educativa son especialmente indicados para el estudio de las interacciones entre estructura y agencia, tan arraigados dentro de la perspectiva sociológica en general y de la sociología de la educación y de la juventud en particular. Finalmente, la investigación especializada ha enfatizado de forma creciente la importancia de estudiar las elecciones y transiciones de los y las jóvenes para entender el proceso de configuración de sus identidades. Por todo ello, el análisis de las transiciones educativas es un objeto de estudio especialmente pertinente para la sociología. Las contribuciones del monográfico, de forma individual y colectiva, ayudan a identificar una gran diversidad de factores sistémicos, institucionales y subjetivos que suponen un aporte clave para el estudio de las transiciones educativas de los y las jóvenes desde una perspectiva sociológica.

**Palabras clave:** transiciones educativas; desigualdad social; sociología

---

**Abstract.** *Presentation. Educational transitions and social inequalities: a sociological perspective*

---

This presentation aims to contextualize and introduce the articles included in the Special Issue of *Papers* «Educational transitions and social inequalities: a sociological perspective». It also aims to explain the importance of this topic for a sociological research and reflection. Educational transitions have a key relevance to explain the dynamics of social inequality, especially in the post-compulsory stages. Likewise, the moments of educational transition are especially indicated for the study of the interactions between structure and agency, deeply embedded within the sociological perspective in general and within the sociology of education and youth, in particular. Finally, specialized research has increasingly emphasized the importance of studying young people's choices and transitions in order to understand the process of their identity formation. For all these reasons, the study of the educational transitions is an object of study especially relevant for sociology. The contributions of the Special Issue individually and collectively contribute to identifying a great diversity of factors at the systemic, institutional and subjective levels representing a key contribution to the study of young people's educational transitions from a sociological perspective.

**Keywords:** educational transitions; social inequalities; sociology

---

Los momentos de transición educativa tienen una importancia clave para explicar las dinámicas de desigualdad social, especialmente en las etapas posobligatorias. En el sistema educativo español, obligatorio y formalmente comprensivo hasta los 16 años de edad, es a partir de la educación posobligatoria cuando, por primera vez, se abren opciones de elección «reales» en las trayectorias educativas de los y las jóvenes, tanto respecto a continuar estudiando o no como con relación a diferentes itinerarios formativos, fundamentalmente el académico (Bachillerato) y el profesional (Ciclos Formativo de Grado Medio). Tanto en el ámbito nacional como en el internacional, numerosos estudios han señalado la importancia de entender estos procesos de transición como espacios clave de selectividad social (Bernardi y Requena, 2010; Blossfeld y Shavit, 2011; Tarabini e Ingram, 2018). Es por ello que el estudio de las transiciones educativas y su papel en la (re)producción de desigualdades sociales es un objeto especialmente pertinente para la sociología.

Asimismo, los momentos de transición educativa son especialmente indicados para el estudio de las interacciones entre estructura y agencia, tan arraigados dentro de la perspectiva sociológica en general y de la sociología de la educación y de la juventud en particular. De hecho, el debate estructura-agencia ha sido un tema central en la investigación sobre trayectorias juveniles desde la publicación, a principios de los años noventa del siglo pasado, de las teorías de Giddens (1991) y Beck (1992). Los conceptos de *lifestyle choices* (Beck, 1992) o de *reflexive life planning* (Giddens, 1991) han influenciado con fuerza las investigaciones desarrolladas en este campo. Bajo estas aproximaciones, numerosos autores afirman que hoy en día las trayectorias educativas de las personas jóvenes son mucho menos lineales, predecibles y anticipables de lo que eran bajo los auspicios de la modernidad y la industrialización (Bois-Reymond,

1998; Furlong y Cartmel, 1997). Como señalan Walther et al. (2015), analizar cómo se producen los procesos de decisión entre los y las jóvenes es hoy en día fundamental para entender la complejidad de sus trayectorias educativas y, por ende, de las potenciales desigualdades y oportunidades asociadas a las mismas.

En este escenario, la investigación especializada ha enfatizado recientemente el estudio de la relación entre elecciones educativas, transiciones y configuración de las identidades juveniles. De hecho, los y las jóvenes atribuyen sentido a sus experiencias y a sus elecciones educativas como parte de un proceso complejo de formación de su propia identidad (Hattam y Smyth, 2003). Una identidad que siempre es múltiple, modificable y, sobre todo, relacional. Es decir, construida en relación con los otros y en contextos específicos. Como afirma Hall (1996), las identidades tienen más que ver con un proceso que con un estado. Y lo mismo afirman Cuconato y Walther (2015) para el caso específico de las transiciones educativas. Las transiciones, en palabras de los autores, son, se hacen en relación con los otros; forman parte de un proceso complejo de negociación donde los «otros significativos» tienen un papel fundamental.

Las escuelas, en particular, tienen un rol clave en la formación de la identidad y, por ende, de las decisiones y transiciones educativas de los jóvenes. Las normas, las prácticas y las expectativas escolares generan materiales simbólicos relevantes sobre los cuales los y las estudiantes construyen sus experiencias y se definen a sí mismos (Perry, 2002, en Reay, 2010: 4). Son, en palabras de Van Zanten y Legravre (2014), espacios institucionales centrales para entender la configuración de experiencias, decisiones y trayectorias educativas de los y las jóvenes.

La relación entre transiciones educativas y los tres temas de análisis señalados en las líneas anteriores —a saber: desigualdad social, estructura-agencia y proceso de formación de identidades— hace de éste un tema de especial interés sociológico que, como tal, ha sido todavía poco desarrollado en el contexto español. El objetivo del monográfico que se presenta es precisamente contribuir a llenar este vacío con un conjunto de artículos que abordan las transiciones a la educación secundaria posobligatoria en España desde una perspectiva sociológica. En particular, el monográfico incluye cinco artículos que siguen a esta introducción:

El primer artículo del monográfico, a cargo de Miriam Prieto y Javier Rujas, analiza el peso de los factores políticos e institucionales para entender las transiciones a la educación secundaria posobligatoria en la ciudad Madrid. A partir del análisis de entrevistas a agentes políticos, educativos y empresariales, de la normativa y de datos de fuentes secundarias, el artículo analiza los condicionantes del acceso y la elección tanto del Bachillerato y como de la Formación Profesional de Grado Medio, y muestra sus implicaciones en clave de desigualdad social. Como argumentan sus autores, la configuración de la oferta posobligatoria y el diseño institucional de la misma contribuyen a consolidar un prestigio extremadamente desigual entre ambas vías formativas y limitan las posibilidades de elección de los grupos en situación de mayor vulnerabilidad social.

El segundo artículo, a cargo de Aina Tarabini, Alba Castejón y Marta Curran, pone el foco en el papel de los centros educativos y, en particular, de

los y las docentes para entender la generación de diferentes oportunidades de transición a la educación posobligatoria. A partir de entrevistas en profundidad a docentes de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional (FP) de diversos institutos de la ciudad de Barcelona, las autoras muestran el rol central que ejercen las expectativas docentes para entender las pautas de desigualdad social asociadas con las transiciones educativas de los y las jóvenes. En particular, el artículo muestra una concepción ampliamente dicotómica del alumnado de Bachillerato y de FP, en términos de «capacidades», «habilidades» y «carácter», que contribuye a legitimar un sistema de educación posobligatoria altamente segmentado y desigual.

Los artículos tres, cuatro y cinco se focalizan específicamente en el punto de vista de los y las jóvenes, y los tres se centran en la ciudad de Barcelona. En el primer caso, Maribel García y Albert Sánchez exploran la heterogeneidad de perfiles de alumnado y de itinerarios educativos que conducen al abandono escolar una vez concluidos los estudios obligatorios. A partir de un análisis longitudinal, los autores identifican los factores generadores de vulnerabilidad y de riesgo de abandono escolar, así como los momentos críticos de ruptura escolar que se expresan durante las trayectorias educativas de los y las jóvenes. La experiencia escolar subjetiva, los bajos resultados escolares y el auto-concepto escolar se identifican como factores centrales para entender estos procesos y, de acuerdo con los mismos, se proponen diversas estrategias de intervención que permitan ampliar las oportunidades educativas de todo el alumnado, especialmente de aquel más vulnerable tanto en el ámbito social como en el escolar.

A continuación, el artículo elaborado por Judith Jacovkis, Alejandro Montes y Martí Manzano analiza la configuración de las expectativas y aspiraciones educativas de jóvenes que acaban de transitar hacia la educación secundaria posobligatoria y que, por tanto, están cursando el primer año de Bachillerato o FP. A partir de una propuesta teórica basada en la «agencia delimitada», los autores analizan el impacto de variables de estructura social y de sistema educativo en la articulación de dichas expectativas y aspiraciones. Los resultados del análisis ponen de manifiesto, por una parte, el impacto que juegan la clase social, la generación migratoria y el género del alumnado en la construcción de sus escenarios y oportunidades de futuro. Por otra, muestran el efecto crucial que ejerce la separación del sistema educativo en dos itinerarios formativos (Bachillerato y FP) sobre las expectativas y las aspiraciones de los jóvenes, incluso por encima del que tienen el resto de variables estructurales.

El último artículo del monográfico, elaborado por Rafael Merino, José Saturnino Martínez y Ona Valls analiza, basándose en la perspectiva de los «efectos secundarios», las expectativas educativas de los y las jóvenes respecto a qué camino escoger después de la educación obligatoria y, específicamente, entre la opción académica y la profesional. Asimismo, explora las motivaciones de las personas jóvenes que han escogido la opción de FP. Los resultados del análisis muestran, por una parte, que el capital cultural familiar y los resultados académicos son dos factores centrales para entender las expectativas de cursar Bachillerato o FP. Por otra, ponen de manifiesto la diversidad de motivaciones

que existen entre los y las jóvenes para escoger FP, tanto respecto a tipologías de motivación como al grado de autonomía de las mismas.

En conjunto, el monográfico contribuye a identificar una gran diversidad de factores sistémicos, institucionales y subjetivos que suponen un aporte clave para el estudio de las transiciones educativas de los y las jóvenes desde una perspectiva sociológica.

## Referencias bibliográficas

- BECK, Ulrich (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. Londres: Sage.
- BERNARDI, Fabrizio; REQUENA, Miguel (2010). «Desigualdad y puntos de inflexión educativos: el caso de la educación post-obligatoria en España». *Revista de Educación*, número extraordinario, 93-118.
- BLOSSFELD, Hans-Peter; SHAVIT, Yossi (2011). «Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries». En: ARUM, Richard; BEATTIE, Irene R.; FORD, Karly (eds.). *The structure of Schooling. Readings in Sociology of Education*. Londres: Sage.
- DU BOIS-REYMOND, Manuela (1998). «I Don't Want to Commit Myself Yet: Young People's Life Concepts». *Journal of Youth Studies*, 1 (1), 63-79.  
<<https://doi.org/10.1080/13676261.1998.10592995>>.
- CUCONATO, Morena; WALTHER, Andreas (2015). «“Doing transitions” in education». *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28 (3), 283-296.  
<<https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987851>>.
- GIDDENS, Anthony (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- FURLONG, Andy; CARTMEL, Fred (1997). *Young People and Social Change: Individuation and Risk in Late Modernity*. Buckingham: Open University.
- HALL, Stuart (1996). «Introduction: Who needs “identity?”». En: HALL, Stuart; GAY, Paul du (eds.). *Questions of Cultural Identity*. Londres: Sage.
- HATTAM, Robert; SMYTH, John (2003). «Not Everyone Has a Perfect Life: becoming somebody without school». *Pedagogy, Culture & Society*, 11 (3).  
<<https://doi.org/10.1080/14681360300200180>>.
- REAY, Diane (2010). «Identity Making in Schools and Classrooms». En: WETHERELL, Margaret; MOHANTY, Chandra T. (eds.). *The SAGE handbook of identities*. Londres: Sage Publications.
- TARABINI, Aina; INGRAM, Nicola (eds.). (2018). *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges*. Londres: Routledge.
- VAN ZANTEN, Agnès; LEGAVRE, Amélia (2014). «Engineering Access to higher education through higher education fairs». En: GOASTELLEC, Gaële; PICARD, France (eds.). *The Roles of Higher Education and Research in the Fabric of Societies*. Leuven: Sense Publishers.
- WALTHER, Andreas; WARTH, Annegret; ULE, Mirjana; Bois-Reymond, Manuela du (2015). «“Me, my education and I”: constellations of decision-making in young people's educational trajectories». *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28 (3), 349-371.  
<<https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987850>>.



# Transiciones a la educación posobligatoria en Madrid: el peso de los factores políticos e institucionales

Miriam Prieto Egido

Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Pedagogía  
miriam.prieto@uam.es

Javier Rujas Martínez-Novillo

Universidad de Burgos. Área de Sociología  
jrujas@ubu.es



Recepción: 18-10-2019  
Aceptación: 27-01-2019  
Publicación: 01-04-2020

## Resumen

El presente artículo analiza los condicionantes del acceso a la educación posobligatoria (Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio) en Madrid. Para ello, se basa en el análisis de entrevistas a agentes políticos, educativos y empresariales, de la normativa y de datos de fuentes secundarias. Sitúa, primero, la educación posobligatoria en Madrid en su contexto local y en el marco de las políticas educativas desarrolladas en la región. A continuación, analiza el peso específico de los factores políticos e institucionales en las transiciones a esta etapa desde la ESO. Muestra cómo el diseño de la oferta y la admisión, sujetos a distintos condicionantes, difieren en ambas vías, ya que en FP se produce una tensión entre las «necesidades del mercado» y la demanda social que no se da en Bachillerato. Por último, analiza los condicionantes de la elección de estudios posobligatorios. Concluye que las dos ramas de la posobligatoria no pueden entenderse de forma independiente: la vía profesional suscita más atención pública y debate que la académica, mayoritaria y apenas cuestionada; la diferencia de prestigio se mantiene, y afecta de forma distinta a los diferentes niveles de FP y a sus familias y ciclos. La configuración de la oferta y el diseño institucional, en interacción con otros factores (sociales, subjetivos, territoriales, culturales), condicionan las elecciones y transiciones educativas y contribuyen a generar desigualdades educativas.

**Palabras clave:** educación posobligatoria; política educativa; transiciones educativas; oferta educativa; Bachillerato; Formación Profesional; transiciones educativas

**Abstract.** *Transitions to post-compulsory education in Madrid: The weight of political and institutional factors*

This paper examines the factors that influence access and choice in post-compulsory education in Madrid (baccalaureate and intermediate vocational training), drawing on an analysis of qualitative interviews with political, educational and corporate agents, as well as education regulations and secondary data. First, the paper describes post-compulsory education in Madrid focusing on the local context and educational policies implemented in the region. Second, the specific weight of political and institutional factors in post-compulsory transitions is addressed. The paper shows how the design of educational provision and admissions in both branches is differentiated and influenced by different factors: vocational training is affected by the tension, absent in the academic track, between *market needs* and young people's interests. Finally, the paper analyses the factors influencing post-compulsory education choices. The paper concludes that both tracks cannot be understood separately: vocational training is far more present in the public debate than the baccalaureate, which remains hegemonic and almost unquestioned. Differences in the prestige of both tracks also persist, which affect the various levels, families and degrees of vocational training differently. The configuration of educational supply and the institutional design of both tracks, in interaction with other factors (social, subjective, territorial, cultural), conditions choices and transitions, leading to educational inequalities.

**Keywords:** post-compulsory education; education policy; educational provision; baccalaureate; vocational training; educational transitions

### Sumario

- |   |  |
|---|--|
| <p>2. Transiciones educativas a la educación posobligatoria: factores políticos e institucionales</p> <p>4. La educación posobligatoria en Madrid: una diferenciación institucional, material y simbólica</p> | <p>1. Introducción</p> <p>3. Metodología</p> <p>5. Los condicionantes del acceso a la educación posobligatoria en la ciudad de Madrid</p> <p>6. La elección de estudios posobligatorios: ¿una decisión libre?</p> <p>7. Conclusiones</p> <p>Financiación</p> <p>Referencias bibliográficas</p> |
|---|--|

## 1. Introducción

El final de la educación obligatoria marca un momento clave en las trayectorias escolares y sociales de los jóvenes. En este punto, se dibujan diversos caminos con distinto valor social que conducen a distintas experiencias y oportunidades vitales. Aunque la expansión educativa en España llevó a la progresiva generalización de la educación secundaria superior, este aumento se produjo sobre todo en el Bachillerato —aunque la Formación Profesional (FP) también ha crecido en las últimas décadas, especialmente durante la crisis— y no supuso, sin embargo, su universalización: mientras la educación obligatoria la cursa prácticamente todo el alumnado, a los 16 años la tasa de escolarización des-

ciende al 95,6 %; a los 17 años al 88,7 %, y a los 18 años al 75,3 % (MEFP, 2019a). Esto, junto con la inclusión en la agenda europea de la reducción del abandono escolar temprano como objetivo prioritario de la Estrategia Europa 2020, ha puesto el foco de atención en el momento de paso la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) al Bachillerato y a la FP.

Las transiciones educativas han ido adquiriendo progresivamente más atención en la investigación social y educativa, ya que constituyen un momento decisivo en la construcción y en la reproducción de desigualdades (Tarabini e Ingram, 2018). Además, las transformaciones sociales de las últimas décadas, como la extensión de los periodos de escolarización, la diversificación de los estilos de vida o la flexibilización del mercado laboral, han generado cambios en las trayectorias educativas y las han hecho más diversas y plurales (Walther, 2006). Esta «desestandarización», sin embargo, no implica que no existan *regímenes* constituidos por patrones institucionales y valores culturales que configuran lo que se entiende por normal en un contexto determinado y condicionan las decisiones del alumnado. Es, por tanto, imprescindible analizar cómo se construyen las transiciones educativas de los jóvenes a la educación secundaria posobligatoria y los factores (socioeconómicos, culturales, territoriales, institucionales, subjetivos) que pesan sobre ellas.

En este proceso tienen un valor específico factores políticos e institucionales que pueden adoptar distintas configuraciones según los contextos locales y las políticas educativas implementadas. Este artículo analiza los condicionantes del acceso a la educación posobligatoria, con una especial atención al diseño y la planificación de la oferta de Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio (FPGM), y los condicionantes de las elecciones escolares en la transición a esta etapa en Madrid. Para ello, se basa en entrevistas a agentes políticos, educativos y empresariales, en el análisis de la normativa que regula la educación posobligatoria en la Comunidad de Madrid (CM) y en datos cuantitativos de fuentes secundarias.

## 2. Transiciones educativas a la educación posobligatoria: factores políticos e institucionales

En la etapa que sigue a la finalización de la educación obligatoria, la mayoría de los sistemas educativos mantienen la distinción entre una rama académica, que prepara a los estudiantes para el acceso a la universidad, y una profesional, que prepara para la entrada al mercado laboral. Numerosos estudios han mostrado que esta diferenciación institucional está asociada a un sesgo de clase, pues el origen social familiar pesa en el camino escogido al acabar la educación obligatoria (Ball et al., 2000; Brunila et al., 2011; Lahelma, 2009; Shavit y Müller, 2000). El caso español no es una excepción: el origen social influye tanto en el riesgo de fracaso escolar (Calero et al., 2010) como en la elección entre la rama académica y la profesional de la educación posobligatoria (Calero, 2008; Bernardi y Requena, 2010; Elias y Daza, 2017). Los jóvenes de clases medias y altas tienen mayores probabilidades de cursar Bachillerato que los de

clases trabajadoras, que tienen mayor probabilidad de abandonar el sistema educativo o de elegir la enseñanza profesional, que requiere menor inversión económica y de tiempo. Esta les ofrece mejores oportunidades laborales a corto plazo, para evitar así el desempleo y las ocupaciones menos cualificadas, aunque al precio de reducir sus posibilidades de acceder a la universidad (Bernardi y Requena, 2010).

Por ello, las transiciones educativas desde la etapa obligatoria a la posobligatoria constituyen no solo un momento vital clave, sino también un aspecto central a la hora de promover la equidad en los sistemas educativos y la igualdad de oportunidades de todo el alumnado. Estas son el resultado de un complejo entramado de factores, entre los que se encuentran intereses, expectativas, proyecciones del alumnado y sus familias, así como factores socioeconómicos, étnicos, de género, institucionales y culturales (Walther, 2006). En un contexto histórico y cultural en el que la globalización y las ideologías neoliberales refuerzan la concepción de las elecciones como una cuestión individual, basada únicamente en las capacidades y las preferencias del individuo, en la que se niegan y ocultan las diferencias estructurales (Ball, 2006; Brunila et al., 2011), el análisis de los condicionantes institucionales es clave a la hora de comprender las transiciones educativas del alumnado.

Si bien todas las transiciones educativas son cruciales, ya que constituyen momentos de cambio y posible incertidumbre, la transición a la educación posobligatoria tiene un riesgo y un valor añadido en el sistema educativo español, por ser la primera en la que el alumnado puede no continuar los estudios. Además, el aumento de los niveles de cualificación requeridos en el mercado de trabajo hace necesario ir más allá de la educación obligatoria para garantizar mejores oportunidades laborales. Especial atención ha recibido, además, esta transición en la prevención del abandono escolar temprano impulsada por la estrategia Europa 2020. En esta línea, la última reforma del sistema educativo español introdujo cambios sustanciales que influyen de forma determinante en el paso de la educación obligatoria a la posobligatoria y que conducen a la construcción de una «cultura de la diferenciación» (Dupriez y Dumay, 2006). La denominada flexibilización de las trayectorias, con la introducción de dos itinerarios diferenciados en el último curso de la ESO y la creación de los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR) o la FP Básica, puede ser determinante en la segregación del alumnado entre las ramas académica y profesional (Tarabini y Montes, 2015). Estas medidas vienen a sumarse a un contexto que ha sido calificado como un «régimen no protector» (Walther, 2006), caracterizado por altas tasas de abandono escolar temprano, pobre desarrollo de las enseñanzas profesionales y sobrecualificación, en el que los sistemas de transición ofrecen pocas opciones, flexibilidad y/o seguridad, y dependen en gran medida del apoyo familiar.

A estos factores *sistémicos* (régimenes de protección social y estructura del sistema educativo) se unen factores *políticos* (diseño y desarrollo de la oferta, organización del proceso de admisión, creación de programas y modalidades especiales, etcétera) e *institucionales*, como la organización de los propios cen-

tros, los modos de gestión de la heterogeneidad del alumnado, las prácticas de orientación y las formas de canalización y enmarcado de las trayectorias y elecciones de los jóvenes (Tarabini e Ingram, 2018; Tarabini et al., 2018). Algunos de estos factores políticos e institucionales, en particular los cambios en la arquitectura del sistema y sus efectos, se han analizado en clave histórica (Merino, 2013), y estudios recientes destacan que los factores institucionales, como la titularidad de centro, a su vez asociada a una determinada composición social, a distintas dinámicas institucionales y mecanismos de evaluación, pesan en la elección de itinerario posobligatorio: en los centros privados-concertados la presión por estudiar Bachillerato sería mayor (Eliás y Daza, 2017). No obstante, escasean análisis detallados de las políticas educativas posobligatorias que ahonden en las tensiones y los condicionantes que las atraviesan y en su configuración a nivel regional y local.

Las políticas educativas nacionales, traducidas y adaptadas a nivel local, contribuyen a enmarcar y encauzar las elecciones y decisiones educativas de los jóvenes en función de ciertas ideas y concepciones políticas de las distintas enseñanzas, instrumentos de canalización del alumnado y arreglos institucionales establecidos con docentes y escuelas (van Zanten et al., 2018). A su vez, estas políticas constituyen espacios de conflicto entre actores con posiciones e intereses diversos: son inestables, cambiantes, están atravesadas por distintas lógicas y tensiones, y tienen efectos ambivalentes, a veces perversos y diferentes de los previstos (Ball et al., 2012; Martín Criado, 2010). Se definen tanto por lo que se hace como por lo que no se hace —no hacer política es una forma de hacer política—, tanto por lo que se prioriza como por lo que se omite o se excluye de la agenda (Bonal, 2012).

Además, su realización en la vida cotidiana de las escuelas implica traducciones, recontextualizaciones y reajustes mediados por factores institucionales (condiciones sociales y materiales de los centros, ideologías pedagógicas, ethos y cultura de la escuela o *habitus* institucional) (Ball et al., 2012). En este sentido, el desarrollo y la configuración de la oferta educativa y los procesos de orientación y construcción de la «demanda» de educación están interrelacionados de forma compleja. Los efectos de las políticas nacionales y regionales se combinan, refuerzan o contradicen, así, con el efecto específico de los centros educativos, sus prácticas y arreglos institucionales, y los propios deseos y aspiraciones de los jóvenes y sus familias, en los procesos de elección de estudios posobligatorios.

### 3. Metodología

Este trabajo se basa en una serie de entrevistas a actores clave en el diseño y la oferta de educación posobligatoria en la ciudad de Madrid, complementado con un análisis del marco normativo y de datos cuantitativos secundarios. La combinación de estos tres elementos ha permitido recoger información cuantitativa y cualitativa sobre la situación de la educación posobligatoria en Madrid: su organización, funcionamiento y características en el ámbito regional

y el local (resultados presentados en el apartado 4). Más específicamente, las entrevistas han permitido también (1) identificar las lógicas, las prácticas y los criterios manejados en el diseño de la oferta posobligatoria, (2) sus tensiones y condicionantes y sus efectos en las elecciones educativas, a través de los discursos de los distintos agentes implicados en la política educativa en esta etapa (resultados expuestos en los apartados 5 y 6).

Las entrevistas tienen, por tanto, un doble objetivo, a la vez *informativo* y de *análisis de los discursos expertos* sobre esta etapa. Ofrecen información de primera mano sobre el proceso de planificación y organización de la oferta educativa y los criterios y razones de los *policymakers*, con frecuencia no reflejados en los textos oficiales —especialmente en un contexto de falta de transparencia y ausencia de datos públicos como el que analizamos. Sirven, así, para recomponer las lógicas que hay detrás de las políticas educativas en Bachillerato y FPGM (elaboración y planificación) y sus dificultades reales (implementación), pero también para entender cómo se representan los actores clave la situación de estas dos opciones escolares y la transición a ellas desde la ESO (sus retos, dificultades y soluciones en materia de planificación, organización de la oferta, distribución territorial, relación con las demandas sociales y empresariales, etcétera).

Se han realizado 13 entrevistas en profundidad a agentes políticos, educativos y empresariales seleccionados por su conocimiento de la situación de la educación posobligatoria en Madrid (ver cuadro 1). La inclusión en la muestra de agentes relevantes externos a la Administración, además de necesaria por la dificultad de acceso a esta, es fundamental para entender las pugnas en materia de educación posobligatoria e identificar los consensos, conflictos, tensiones y omisiones que se dan en este ámbito. Varios entrevistados, además de ser miembros de la Administración, de organizaciones educativas o sindicales, cuentan con largas trayectorias en docencia, cargos directivos o inspección, lo

**Cuadro 1.** Muestra de entrevistas

	Entrevistados	Código verbatim
<i>Agentes políticos y administrativos*</i>	Cargos Administración educativa (2)	CA, CA-FP
	Técnicos Administración educativa (2)	TA
	Sindicatos (3)	SE, SFP
<i>Agentes educativos</i>	Asociación de directores (2)	AD, AD-FP
	Asociación de familias (1)	AF
	Asociación de orientadores (1)	AO
	Organización de escuelas privadas (1)	AEP
<i>Agentes empresariales</i>	Patronal local (1)	PL

\* Debido a la complejidad y la dificultad que supone contactar con algunos agentes de la Administración, por su carga de trabajo y sus reticencias a ser investigados, a pesar de reiterados intentos, se ha logrado entrevistar a un cargo de la Administración educativa del ámbito de la FP, pero no se ha conseguido en el caso del Bachillerato y la organización de la enseñanza concertada y privada (dependientes de otras direcciones generales de la Consejería de Educación).

que permite contrastar la visión oficial con visiones más cercanas a los contextos materiales y sociales concretos de los centros educativos. Partiendo de categorías básicas que se fueron matizando y completando inductivamente, el análisis cualitativo permitió comparar las distintas percepciones y los posicionamientos, identificar las prácticas y lógicas subyacentes a la política educativa y analizar los discursos con relación a la posición de los hablantes en el campo escolar y con el contexto social y educativo.

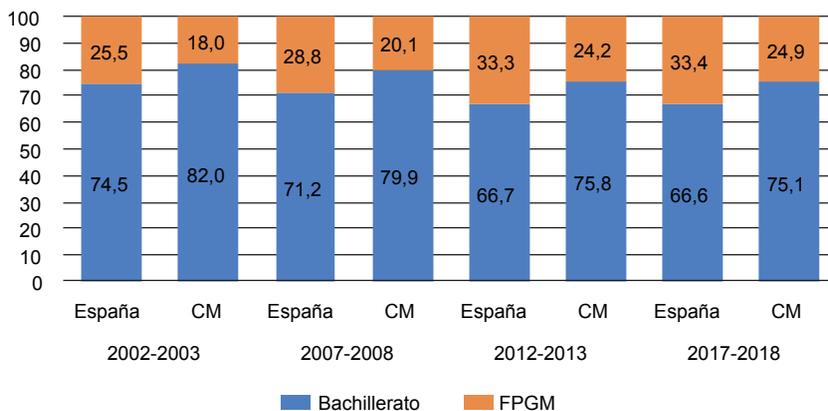
Aunque nuestro estudio se centra en Madrid capital, la concentración de las competencias educativas en el nivel autonómico hace necesario referirse también al conjunto de la región. Además, Madrid capital concentra el 45 % de la educación secundaria posobligatoria de la CM y muchos datos son muy similares a nivel regional y municipal, por lo que los resultados estadísticos que presentamos se refieren globalmente a la CM y precisamos cuando la capital presenta características específicas.

#### **4. La educación posobligatoria en Madrid: una diferenciación institucional, material y simbólica**

A pesar de registrar una tasa de abandono escolar temprano (14,4 %) por debajo de la media nacional (17,9 %) (MEFP, 2019b: 28), la Comunidad de Madrid es la región española con menor gasto público por alumno y mayor gasto de las familias en educación (Comunidad de Madrid, 2019: 102 y 114), con mayor número de alumnos por profesor (MEFP, 2019b: 15), la segunda con mayor porcentaje de alumnado de enseñanzas no universitarias escolarizado en el sector privado (84,2 %) (MEFP, 2019b: 15) y la primera en segregación escolar (Murillo y Martínez-Garrido, 2018). Entre 2003 y 2015, la región llevó a cabo un proceso de reforma global del sistema educativo caracterizado por la introducción de medidas de rendición de cuentas, libertad de elección y autonomía de los centros escolares. Estas políticas, sin embargo, acentuaron la competencia entre centros, limitaron su autonomía y promovieron un imaginario en el que la escolarización es resultado de las elecciones «libres» del alumnado o sus familias que choca con la realidad de una elección fuertemente condicionada por el diseño institucional del sistema educativo (Prieto y Villamor, 2012; 2018).

En el caso de la educación posobligatoria, la CM se caracteriza por una alta proporción de titulados en educación secundaria de segunda etapa, aunque con un gran desequilibrio entre la rama académica y la profesional. Aunque el 75 % de la población de 20 a 29 años ha completado al menos este nivel (Ruiz et al., 2019: 40), la CM es una de las regiones españolas con mayor proporción de personas con estudios superiores (47,2 %)<sup>1</sup> y con la tasa bruta de escolarización en CFGM más baja de España (26,7 %, frente a la media nacional, de 35,6 %) (Ruiz et al., 2019: 36). Las enseñanzas posobligatorias han crecido, como en el resto de España, desde los primeros años de la década del 2000,

1. Fuente: MEFP, *Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa. Nivel de formación de la población de 25-64 años.*

**Gráfico 1.** Evolución del alumnado de posobligatoria por rama en España y la CM (2002-2017). Porcentajes

Fuente: elaboración a partir de MEFP, Estadística de las enseñanzas no universitarias.

especialmente durante la crisis económica y más en FP que en Bachillerato. No obstante, aunque el desequilibrio entre ambas vías se ha reducido ligeramente, se mantiene con fuerza (gráfico 1), en una proporción de tres estudiantes y centros de Bachillerato por cada alumno y centro de FPGM (calculado a partir de Comunidad de Madrid, 2019). Además de esta opción muy mayoritaria por el Bachillerato, en Madrid se da un fuerte peso de la red privada, intensificado en los últimos años. La red pública acoge a la mayoría del alumnado de Bachillerato y FPGM, pero en una proporción inferior a la media nacional; en número de centros, la red privada es mayoritaria en ambas enseñanzas, aunque en la rama académica predomina la privada y en la profesional la concertada, que en la capital ha superado en los últimos cursos a la pública (tabla 1).

En esta etapa, la Comunidad de Madrid también ha desarrollado programas que han generado diferenciaciones internas en cada rama de la poso-

**Tabla 1.** Centros y alumnado de Bachillerato y FPGM por titularidad en España, CM y Madrid capital (curso 2016-2017). Porcentajes

		España		C. de Madrid		Madrid capital	
		Bachillerato	FPGM	Bachillerato	FPGM	Bachillerato	FPGM
Centros	Público	67,1	71,2	43,8	80,3	30,3	38,7
	Privado-concertado	10,1	19,6	6,5	35,4	11,9	43,4
	Privado	22,8	9,2	49,8	12,6	57,8	17,0
Alumnado	Público	74,0	73,6	62,2	63,6	48,0	55,7
	Privado-concertado	10,9	22,1	7,4	29,7	13,8	35,6
	Privado	15,1	4,4	30,4	6,8	38,2	8,7

Fuente: elaboración a partir de MEFP, *Estadística de las enseñanzas no universitarias* (España), Comunidad de Madrid (2018) y Banco de Datos del Ayuntamiento de Madrid.

bligatoria, todos ellos minoritarios, pero en expansión. En 2012, se creó el Bachillerato de Excelencia, un programa con alto nivel de exigencia dirigido al alumnado con buen expediente en la ESO. Se desarrolla en la actualidad en un centro de excelencia y 14 aulas de excelencia en IES, con un número reducido de alumnos (867, previsión 2018-2019) (Comunidad de Madrid, 2018: 39). El programa bilingüe español-inglés, por su parte, se desarrolla fundamentalmente en Primaria y ESO, pero se ha implementado también en Bachillerato, pasando en los últimos cinco cursos de 32 a 98 centros y de 3.586 a 19.578 alumnos. En FP, empezó en 2016-2017, pero solo afecta a 9 centros y 311 alumnos, y a seis ciclos de Grado Superior (Comunidad de Madrid, 2018). Existen, además, otras formas de diferenciación, como las secciones lingüísticas de francés y alemán en Bachillerato, en una minoría de institutos (11 y 4 respectivamente) (Comunidad de Madrid, 2018: 35), o el Bachillerato Internacional y el Bachillerato Dual Americano, en crecimiento en los últimos años. En FP, Madrid ha sido de las regiones que más han apostado por la FP Dual (Ruiz et al., 2019: 38), aunque sigue siendo una modalidad minoritaria desarrollada fundamentalmente en Grado Superior. Todo ello refleja y refuerza la priorización de la rama académica de la posobligatoria, en general, y, en el caso de la FP, de su nivel superior, más prestigioso y dotado de recursos que el Grado Medio.

Ambas ramas difieren también en el proceso y los criterios de admisión. En 2013, se implantó el llamado «distrito único» con el fin de promover la «libertad de elección»: todo el territorio de la CM pasó a ser considerado como zona única de escolarización (Decreto 29/2013). Este cambio afectó a Bachillerato, pero no a la FP, que, en la práctica, por la escasez de oferta y la dispersión de las especialidades, ya funcionaba como zona única. En Bachillerato, cuando la demanda de plazas supera a la oferta en un centro, se prioriza en función de la presencia de hermanos en este, la cercanía del domicilio familiar o el lugar de trabajo de los padres, la renta anual familiar, la discapacidad en los padres o hermanos, y la situación de familia numerosa, a los que se suma la nota media del expediente académico del último curso de ESO (Decreto 11/2019). En el caso de la FPGM, por el contrario, se tienen en cuenta únicamente criterios académicos (nota media y reconocimientos académicos en ESO) (Orden 2509/2013), no económicos o familiares.

Antes de 2015, la planificación y la organización de las enseñanzas de Bachillerato y FP estaban unificadas en una misma dirección general (DG) de la Consejería de Educación. A partir de ese año, no obstante, se separaron: se dotó a la FP de una DG propia (DG de FP y Enseñanzas de Régimen Especial); y el Bachillerato pasó a depender de la DG de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (Decreto 72/2015).<sup>2</sup> Asimismo, en 2016, tras una déca-

2. Esta organización rige para los centros públicos. Los centros privados y los conciertos educativos dependen a su vez de otra DG. Tras las elecciones autonómicas de 2019, el nuevo gobierno de la CM ha reformado su estructura orgánica, y ha vuelto a unificar la planificación y la organización de secundaria y FP en una misma DG.

da de inactividad, se reactivó el Consejo de FP, que reúne a actores políticos, sindicales y empresariales para orientar el diseño de esta enseñanza. Esta diferenciación organizativa, que se justifica por las particularidades de la FP y por una voluntad de revalorizarla y dotarla de mayor entidad propia, se traduce en una planificación separada y refleja a su vez la «continuidad material y simbólica entre Bachillerato y ESO» (Tarabini y Jacovkis, 2019: 253).

## 5. Los condicionantes del acceso a la educación posobligatoria en la ciudad de Madrid

Las políticas educativas en materia de libertad de elección desarrolladas en la CM han contribuido a crear un imaginario que reduce el acceso a la educación a una cuestión individual y subjetiva, pasando por alto el papel de la configuración de la oferta y el diseño institucional de las enseñanzas. Sin embargo, nuestros resultados muestran que existe una estrecha y compleja relación entre la oferta y la demanda de educación posobligatoria en Madrid, que está fuertemente condicionada por factores institucionales y adopta distintas formas en ambas ramas.

### 5.1. El diseño de la oferta en Bachillerato: ¿guiado por la demanda?

Según el sistema de libertad de elección existente en Madrid, la oferta de plazas en Bachillerato, especialmente cuando se trata de la ampliación de unidades en los centros públicos o impartición de asignaturas optativas, queda sujeta a la demanda. Así, la Administración fija los grupos que tendrá cada centro antes de iniciar el proceso de escolarización, y supedita la apertura de nuevos grupos a la existencia de solicitudes. Sin embargo, estas tienen que alcanzar un número mínimo. Por otro lado, la autorización de nuevos grupos y la asignación de los alumnos que quedan sin plaza en el proceso ordinario de escolarización (junio) se hacen en el proceso de escolarización extraordinario de septiembre. Ambos aspectos dejarían, según algunos entrevistados, a muchas familias en una situación de incertidumbre que favorecería el trasvase de alumnado al sector privado, lo que dejaría a los centros públicos en desventaja.

En 2017-2018, 2.362 alumnos no obtuvieron plaza en Bachillerato en ninguno de los seis centros —públicos o concertados— incluidos en su solicitud inicial en la fase de asignación provisional (si la cifra se refiriese al centro escogido en primera opción, sería mucho más alta) (CCOO Madrid, 2019: 18). Estos estudiantes sin plaza, concentrados mayoritariamente en primer curso y en las zonas con más población escolar —Madrid capital (778) y la zona sur (763)<sup>3</sup> (*ibid.*)—, pueden obtenerla más adelante tras reclamar o solicitar plaza en otros centros, pero no se ofrecen listas de vacantes y deben esperar hasta septiembre para poder solicitar plaza en otro lugar, además deben ir centro por

3. La Consejería de Educación de la CM divide la región en cinco direcciones de área territorial (DAT): Madrid Capital, Madrid Este, Madrid Oeste, Madrid Norte y Madrid Sur.

centro. Si tampoco así obtienen plaza, se les busca una en el proceso extraordinario de escolarización y con frecuencia se recurre a subidas de ratio en los grupos. La insuficiencia de plazas y la complejidad del proceso generan, así, una *movilidad obligada* en el alumnado.

Ha habido últimamente, con el tema de la crisis, una derivación de los alumnos hacia la enseñanza pública, porque en Madrid sabes que el Bachillerato está concertado en muy poquitos centros, en la mayoría de los centros es privado, entonces hay muchas familias que tienen a los alumnos hasta secundaria en un centro concertado y después solicitan plazas en un centro público [...] Hemos notado un aumento de solicitudes y los centros públicos estamos muy saturados [...] No éramos capaces de dar respuesta a esta solicitud de los alumnos y al final muchos padres terminan haciendo un sacrificio y los llevan a un concertado que saben seguro en junio si tienen plaza. (AD)

Así, en los últimos años, se ha producido un *doble movimiento* que la ausencia de datos oficiales no permite cuantificar. Por un lado, parte de los estudiantes escolarizados en centros concertados pasan a centros públicos en la transición al Bachillerato coincidiendo con el fin de los conciertos. Por otro lado, hay un trasvase de alumnado al sector privado debido a la insuficiencia de la oferta pública en Bachillerato y su saturación durante el periodo de crisis, en el que aumentó la demanda de la escolarización.

El hecho de que la Administración educativa condicione la oferta a la demanda hace, además, que la diversidad de la oferta que postula la actual ley educativa no sea real, ya que no se hace efectiva cuando las enseñanzas (modalidades de Bachillerato u optativas) no llegan a alcanzar la demanda mínima fijada por la Consejería.

La opcionalidad que al menos en teoría debería de existir, no existe. Claro, esto provoca que haya un baile, un movimiento de alumnos inmenso. Porque, primero, por ejemplo, Bachillerato de Artes tenemos muy pocos en Madrid y prácticamente todos ubicados en Madrid capital [...] En las materias optativas, la cosa se complica todavía más, porque en teoría pueden ser muy amplias, en la práctica son escasísimas. Claro, esto lo que provoca es una movilidad dentro del alumnado de la pública impresionante, porque tú puedes estar en un centro donde no tienes la opción o la modalidad de Bachillerato que quieres, con lo cual o te quedas estudiando un itinerario que no es el tuyo o tienes que buscarte otro centro. (SE)

O sea tú les abres el mundo a las posibilidades, pero luego dices: «Ahora te lo cierro porque, mira, no me sale el grupo». Claro, luego, de repente, en septiembre te llegan alumnos: «Es que mira, es que estoy matriculada en tal centro, pero me han dicho que no sale el grupo de Dibujo Técnico». Entonces, es el alumno quien tiene que andar buscando por ahí si hay algún centro donde ofertan Dibujo Técnico. Hay veces que lo suplimos entre los directores [...] pero es una faena para el alumno, un alumno que quiere hacer una determinada modalidad de enseñanza, luego que quiere acceder a un grado

[...] que no pueda cursar el Bachillerato porque no hay suficiente número de alumnos. (AD)

Esta optatividad «ficticia», limitada por la demanda, condicionaría las decisiones educativas de los estudiantes y su desarrollo académico, y generaría movilidad o expectativas frustradas en el alumnado por no poder cursar las opciones que desean. Además, en esta lógica de planificación se refleja una desigualdad entre centros más grandes y demandados, que pueden permitirse una mayor variedad de oferta, y otros centros de menor tamaño y demanda, con dificultades para mantener ciertas optativas.

No tengo capacidad para matricular a todo el alumnado que me solicita el centro [...] porque yo matriculo a los alumnos que provienen de mi secundaria, pero luego tengo como un 50 o 60 % de alumnos que me vienen de fuera, de los centros concertados, o incluso de centros públicos que no pueden ofertar toda la variedad que hay en el Bachillerato. Claro, al tener cinco grupos, te es mucho más fácil tener una oferta amplia y, por ejemplo, Dibujo Técnico está en muy poquitos centros, o Tecnología, yo puedo mantenerla todavía porque tengo mucho alumnado. (AD)

Cabe preguntarse, por tanto, si esta lógica de planificación de la oferta centro a centro, según demanda mínima, puede contribuir a reproducir y profundizar esta desigualdad entre centros y generar una especie de *efecto Mateo* (más demanda y oferta en los centros más demandados y con más oferta, y menos para los que menos tienen de partida).

### 5.2. El diseño de la oferta de FP: ¿una planificación sin plan?

La oferta de FP entraña una mayor complejidad con relación a la de Bachillerato, por motivos idiosincrásicos de estas enseñanzas: la diversidad de familias existente, su mayor coste económico y su relación con el mercado laboral. Sobre el primer aspecto, existen 23 familias de FP en Madrid, lo que dificulta su presencia en todos los distritos y barrios, a diferencia de las tres modalidades de Bachillerato. Además, las distintas familias y ciclos difieren no solo en el tipo de estudios y la profesión a la que dan acceso, sino también en el coste de las enseñanzas: unas requieren pocas infraestructuras (por ejemplo, ciclos de carácter administrativo), y otras requieren instalaciones, equipamientos y recursos específicos y costosos.

Toda la rama de Imagen y Sonido está muy solicitada y hay poca oferta, las de sanitarios también [...] Claro, se necesita estar asociado a un centro hospitalario para poder hacer esas prácticas, entonces ahí la oferta sí que es menor, pero, vamos, en principio te pasa lo mismo en Bachillerato. No es que haya más oferta, es que el Bachillerato es el Bachillerato, hay muchos centros y se oferta el mismo Bachillerato en todos los sitios; en FP está mucho más diversificado. Hay especialidades que quedan vacantes, no muchas, pero hay especialidades que están saturadas. (AD)

Más allá de la variedad de familias y ciclos, que hace complejo el diseño de la oferta, en las entrevistas aparece de forma clara el peso de la planificación —o su ausencia— en el diseño de la oferta de FP en Madrid, aunque con disensos significativos en su valoración y sobre los criterios en que se basa. Los sectores más críticos afirman que las decisiones se toman a corto plazo, sin un análisis previo de la realidad (de los intereses del alumnado y las demandas del mercado laboral), sin consideración de las desigualdades territoriales y con un ritmo lento de la Administración a la hora de responder a las innovaciones y nuevas demandas.

Pero, vamos, no tienen ningún plan. O sea, se ha ido haciendo un poco por inercia. O sea, el instituto tal tenía, pues iba ofreciendo. [...] como tengo Grado Superior hago Medio, como tenía Grado Medio, ahora oferto Grado Superior. Entonces resulta que puede ser... [...] por propias instalaciones y demás. Es decir que no hay un plan que digas, yo qué sé, «aquí en el corredor del Este y en la zona Sur, que son gente de menos nivel, vamos a hacer más Grado Medio porque nos van a llegar menos al Grado Superior, porque las tasas están en los superiores, y además lo vamos a hacer en segmentos productivos que están implantados en esa zona», ¿no? (S-FP)

En ausencia de dicha planificación, las decisiones se tomarían, según los críticos, siguiendo un criterio de ahorro económico, lo que tiende a generar concentración de la oferta de FP, ya que los recursos existentes (instalaciones, maquinaria, etcétera) se emplean como criterio para la ubicación de las nuevas titulaciones que se aprueban.

Es una negociación centro-Administración y basada básicamente en coste de oportunidad [...] Ya das Grado Superior y te dicen «te doy un concierto de Grado Medio, te puedo mantener el de Grado Superior pero tienes que hacer este Grado Medio», o «te mantengo el de Grado Medio pero hazme esta FP Básica». Entonces, si tú tienes cosas de Electricidad y te digo «hazme una FP Básica de Cocina», dices: «Joder, tengo que montar la cocina...». Para amortizar eso es muy complicado. Entonces, al final acaban reproduciendo la oferta de lo que ya tienes. (S-FP)

Esta lógica de planificación *ad hoc*, centro a centro y en función de los recursos previos, sin un plan a largo plazo y sin un análisis detallado de sus condicionantes y consecuencias, refuerza la inercia institucional y tiende a reproducir el mapa de la oferta existente, con sus desigualdades territoriales y entre centros. Constituye, así, un ejemplo de *politics of non-decision-making* (Bonal, 2012) que no encara las desigualdades existentes entre las ramas posobligatorias (y dentro de cada una) y las inequidades en el acceso que generan. Para romper con esas inequidades, los agentes educativos reclaman la introducción de un criterio territorial en la distribución de los centros y ciclos.

Porque el problema es que ya, si tú quieres Cocina y estás en Parla, tienes que ver a ver dónde está lo más cercano. No es como un instituto, que seguro

que hay un instituto en Parla, pero a lo mejor en Parla no hay Cocina [...] Lo que planteamos es que haya oferta de todo en todos los sitios. Es decir que de Cocina tengas al menos una oferta mínima en cada una de las direcciones territoriales, sobre todo en Grado Medio, porque uno de Coslada no se va a ir a Getafe a hacer el curso [...] No hay un plan de oferta, vamos. (S-FP)

### *5.3. Demanda, ¿de quién? Necesidades del mercado vs. intereses de los estudiantes en FP*

Los representantes de la Administración y la patronal, por su parte, hablan de un «modelo» de FP «joven», en definición, y señalan como principales criterios de planificación de la oferta de FP la demanda por parte de las empresas y, con ello, las posibilidades de inserción laboral de titulados (criterio ausente en Bachillerato), y la demanda del alumnado.

Tenemos dos criterios [...] uno más importante, otro menos importante, que es muy difícil de encaminar, que es: la densidad de titulados de las empresas [...] analizar la inserción laboral de los titulados y conocer las expectativas de puestos que van a ofrecer a las personas para ocuparlos en los próximos años, eso es fundamental. Y también atendemos, segundo, a la demanda de los alumnos. Entonces sí tratamos de organizar una oferta que responda a la inserción laboral real de las empresas, pero siempre muy fijada en la demanda de los alumnos. Es complicado muchas veces porque no cuadran las dos cosas, pero nuestra idea es que los alumnos que salgan de FP tengan unos puestos de trabajo buenos. (CA-FP)

La tensión entre necesidades del mercado e intereses de los estudiantes aparece en los discursos de los entrevistados como un condicionante clave de la planificación de FP. Aunque la relación con el mercado laboral es resaltada por todos los entrevistados como un condicionante esencial de la oferta de FP y un criterio fundamental para su planificación, difieren en el peso que le atribuyen: la Administración y la patronal lo consideran el criterio más importante, por delante de la demanda de los alumnos; los sectores críticos muestran más sensibilidad hacia esta última y critican que se le anteponga la demanda de los sectores económicos. Hay consenso en que no conviene saturar las posibilidades de inserción laboral del alumnado (produciendo un exceso de titulados), pero los actores difieren en el modo de encontrar el equilibrio con los intereses de los jóvenes. Los sectores críticos inciden más en que el alumnado pueda desarrollar sus proyectos profesionales a través de su formación, pero no niegan la importancia del mercado laboral y sus necesidades, que, además, exigirían de la FP una velocidad de actualización que frecuentemente no encaja con los ritmos de las administraciones.

Las FP tienen que ser enseñanzas muy vivas, muy activas [...] tú tienes que ir estudiando el mercado [...] y en función de lo que necesita el mercado ir creando ciclos, enseñanzas, porque, aunque la demanda sea muy alta, tú no puedes ofertar muchas plazas de una determinada especialidad porque estarías

sacando al mercado titulaciones que luego no podría el mercado absorber. Y el tema burocrático y el tema administrativo son muy lentos, y muchas veces no se va a la misma velocidad que va el mercado [...] muchas veces vamos por detrás de lo que socialmente se necesita. (AD-FP)

Los criterios oficiales (demanda económica y de los estudiantes) pueden chocar, así, con otros más prácticos, como el presupuesto disponible, la existencia de infraestructuras e instalaciones previas, de profesorado o de empresas dispuestas a colaborar, que generan una fuerte *inercia institucional*.

Hay una estructura de centros y una estructura de formadores con sus cualificaciones y competencias correspondientes, con lo cual eso es una realidad que las consejerías de Educación tienen que manejar. Entonces, a la hora de planificar nuevos grados, ellos de alguna forma tienen que ver si cuentan ya con los profesores con la titulación que se necesite y las competencias o experiencias que se necesiten o si por el contrario tendrían que crear nuevas plazas. Y ahí me imagino que ellos tendrán que jugar con las limitaciones presupuestarias que tengan. También algunos ciclos, en función del tipo, la instalación que se requiere, los equipamientos y demás, pues tampoco son ciclos a lo mejor que se puedan montar de forma inmediata, que requieran un poco a lo mejor de realizar obras en los centros que ya tienen, adquirir la maquinaria para la parte más práctica, o localizar a las empresas que puedan donar esos equipos... (PL)

Esto genera, a su vez, desigualdades entre centros con larga tradición de FP, con más alumnos, docentes y equipamientos, y, por tanto, más recursos para abrir nuevos ciclos y plazas, y otros con menos. Se afirma en algunos casos que los centros privados tendrían menos dificultades para seguir el ritmo del mercado, al contar con más recursos económicos y no depender de la Administración, pero también, según los críticos, esta última aplicaría un doble rasero.

¿Cuántos ciclos autorizas en el ámbito privado-concertado y en el ámbito privado y cuantos autorizas en el ámbito público? Porque lo que sí es verdad es que no puedes cerrar algo público teniendo lo concertado. El objetivo de lo concertado siempre ha sido que, si el ámbito público no llegaba a los sectores de una parte de la sociedad, pues se complementa con el ámbito concertado. Y a veces cierran centros públicos y se mantienen los concertados, eso no puede ser. Entonces el objetivo no es que ahora de repente se abran quince en los públicos, dices: «No, en los públicos no abro más porque saturó el mercado». Ya, pero sí permites que se abran doscientos privados más cinco concertados... [...] No competimos en igualdad de condiciones que los concertados. (AD-FP)

La Administración emplearía el argumento de la saturación del mercado laboral para no autorizar la apertura de nuevos grupos o titulaciones en centros públicos, pero los autorizaría en centros concertados o privados, lo que dejaría a los primeros en desventaja y permitiría a los segundos desarrollar una oferta más diversa o distintiva, con ciclos nuevos y a la última (algunas titulaciones de FP solo se impartirían en centros privados). La tensión entre demanda del

mercado e intereses de los jóvenes se entrelaza, así, con el conflicto pública-privada y cómo se concibe el papel de cada una de ellas, y con las desigualdades de recursos entre centros. Esto se traduce, a su vez, en desiguales oportunidades en la elección de los distintos estudios de FP en función del centro en que se esté escolarizado (y su trayectoria, oferta y titularidad), y refuerza el desajuste con las preferencias del alumnado y su movilidad.

## 6. La elección de estudios posobligatorios: ¿una decisión libre?

### 6.1. Elegir la vía 'fácil': limitaciones de la oferta y relaciones sociales

La oferta, con las contradicciones que hemos señalado, condiciona fuertemente las oportunidades y elecciones del alumnado. Cuando la demanda supera la oferta, los entrevistados coinciden en que el alumnado opta por tres vías: otra titulación similar o relacionada, un centro privado, si se lo pueden permitir, o cursar otras enseñanzas. En este tercer caso, la oferta y la demanda de FPGM condicionan la demanda de Bachillerato, de forma que la oferta de ambas enseñanzas no puede entenderse de forma independiente sino *interrelacionada*, en contraste con su tratamiento institucional diferenciado. En esta situación también influyen las notas de corte en FP: la escasez de plazas y la alta demanda hacen que estas sean muy elevadas en algunos ciclos y que parte del alumnado no pueda acceder a los estudios deseados, de manera que las alternativas son el abandono, la permanencia en Bachillerato, la elección de unos estudios de FP distintos a los deseados inicialmente o la elección de un centro privado.

Todo lo que es Informática tiene una lista de espera y unas notas de corte muy altas, con lo cual los chicos no alcanzan esa nota y acaban en la nada, se quedan perdidos. Pero claro, es que no hay plazas. (AO)

Este filtro académico, paradójico en una enseñanza que no se considera *académica* y que se asocia en el imaginario colectivo a una menor exigencia que el Bachillerato, tiene efectos perversos: dificulta la transición al Grado Medio, especialmente a quienes tienen dificultades en la ESO, que tendrán menos posibilidades de elegir y de *enganche*. El Bachillerato puede convertirse entonces en una opción por inercia o por descarte para una parte del alumnado (y no solo a la inversa). Se reitera, así, en las entrevistas el ejemplo de los estudiantes que, ante la falta de otras opciones, continuarían estudiando Bachillerato sin un interés «real» por estos estudios, lo que deriva en un alto fracaso y abandono en el primer curso.

Entonces, esto ha hecho que se resientan un poco también los resultados en esta etapa, porque, verdaderamente, el alumno que sería de un perfil de FP no ha encontrado plaza, y nos encontramos con alumnos que, una vez terminado primero de Bachillerato, tienen que volver otra vez a FP porque les resulta difícil en ese momento. Luego ellos lo pueden sacar posteriormente. (AD)

Así, la falta de oferta de FP, especialmente de titularidad pública y desigual en el territorio, condiciona también los resultados académicos en posobligatoria e intensifica la discontinuidad de las trayectorias.

Frente a las limitaciones de la oferta, los entrevistados destacan como principal motivo de estos «desajustes» entre la demanda y la oferta, entre los deseos o «perfiles» de los jóvenes y su «elección» posobligatoria, el peso de sus redes de relaciones —su *capital social* (Bourdieu, 1980)—: los estudiantes primarían el lugar de los estudios (centro o barrio), y con ello su cercanía a sus familias y grupos de pares, y la continuidad con las rutinas, frente al tipo de estudios y su contenido.

El alumnado de Bachillerato, en general, se quiere quedar con sus amigos, en su zona, y eso es muy difícil, es decir, el alumnado no se mueve; si es dentro de la zona y va un grupito de amigos, bien, y hay veces que te encuentras con uno o dos, pero, si no, el alumnado [...] Alumnos que igual piden plaza en un ciclo y no tienen dicen: «¿Y qué tenéis?». «¿Cómo qué tenemos?». «No, es que me quiero matricular». Le da lo mismo, claro, dices, que vayas a hacer Informática y te quedas haciendo Edificación y Obra Civil [...] En Grado Superior ellos seleccionan más y se mueven más, pero a un alumno de Grado Medio le cuesta, y, además, si es por la mañana mejor. (AD-FP)

Las relaciones de amistad y la confianza de las familias en el centro ya conocido generan vinculación con el barrio y la institución, especialmente a los 16-17 años. Este apego es minusvalorado por los agentes políticos, que conciben la elección de estudios en términos estrictamente racionales, y refuerza en una parte del alumnado una estrategia de no movilidad y una «elección» de estudios «desajustada» a los deseos, las capacidades y las posibilidades que se les atribuyen, o a sus propias preferencias académicas o profesionales, en tanto que lo contrario implicaría movilidad geográfica, un cambio de entorno escolar y social, en las relaciones sociales y en las rutinas cotidianas, que no necesariamente estarían dispuestos a afrontar.

### 6.2. «Primero va la universitaria»: la persistente diferencia de prestigio entre Bachillerato y FP

Otro de los condicionantes fundamentales de la elección de rama de posobligatoria, según los entrevistados, es la persistencia de prejuicios sociales sobre la FP. La elevación progresiva de las expectativas escolares de la población es interpretada por varios entrevistados como «titulitis» y se deslegitima que la mayoría de los padres quieran para sus hijos un título universitario como una patología, un deseo irracional que no se correspondería con las capacidades y posibilidades reales de los alumnos, especialmente de aquellos con más dificultades.

Sigue estando mal visto decir: «Mi hijo va a FP». En general. Es que, claro, si tu hijo va al Bachillerato y tu hijo va a la universidad, es como de más caché.

En mi caso, mi hijo ha hecho FP. Entonces, claro, eso siempre queda como muy llamativo cuando los padres dicen: «Es que yo quiero no sé qué». Perdona, yo, como tú, quiero lo mejor para mi hijo. Mi hijo no quería estudiar, mi hijo quería no sé qué. Y entonces, aquí hay dos opciones: o te impones a un tipo de 16 años y dices «estudia porque lo digo yo», o bien negocia con tu hijo, es adolescente, tiene 16, mira qué intereses tiene y poco a poco va dando su vuelta, su giro, su no sé qué, y la vida le sitúa donde le tiene que situar. En la universidad, en la FP o en lo que sea. (AO)

La peor imagen de la FP entraría en contradicción con las posibilidades reales que ofrece al alumnado que tiene más dificultades o madura más tardíamente (que podría acceder a la universidad más adelante), o con las mayores opciones de inserción laboral que abre (frente a la *sobrecualificación* de los universitarios, que ocuparían puestos de titulados de Grado Superior o cursarían ciclos superiores para acceder a una mayor inserción laboral). Este distinto prestigio no sería, por tanto, cuestión únicamente de percepción e imagen —que podría corregirse con información o campañas de comunicación, según la interpretación dominante—, sino también de la realidad de los puestos de trabajo y salarios a los que permite acceder cada vía (Merino et al., 2011).

O sea, todos los orientadores, como todos los profesionales que estamos en los departamentos de orientación o mayoritariamente, y el caso de los profes que abrumadoramente piensan que «si vales para estudiar, al Bachillerato», es decir, si tú eres capaz de retener contenidos, si tienes capacidad de memorizar y tal, Bachillerato [...] Es decir, no piensas en términos de profesión, piensas en términos de reconocimiento social, que, a su vez, [...] es reconocimiento laboral y económico [...] Ese que hace Bachillerato y luego hace una carrera y a lo mejor le importa una mierda, al final es más contratado para determinados puestos que los de FP. Pues es que, claro, se produce como un trasvase, o sea, vuelven a la FP por la vía laboral. (S-FP)

Además, la diferencia de prestigio se mantendría por las prácticas de orientación formal e informal (sobre todo) que se dan desde los propios centros educativos en ESO, donde los profesionales (docentes, orientadores) tenderían a reproducir la hegemonía del Bachillerato. En este sentido, los esquemas y las concepciones de los profesionales, la «cultura de centro» o su *habitus* institucional condicionan fuertemente las elecciones del alumnado (Tarabini et al., 2018).

La FP, desde hace mucho tiempo, ha sido el cajón de sastre: el alumno que no sirve para la universidad, parece que de alguna forma peyorativa, pues hacía la FP. Todavía hay muchos centros de secundaria en Madrid en donde esa postura la tienen las direcciones. Aquí el que vale es el que va a la universidad, el otro es que es un alumno mediocre [...] Siguen todavía acogidos a esa imagen, es decir, «nosotros preparamos para la facultad», y a veces se lo dicen a los padres. Y cuando les dices: «Pero bueno, dale opción de FP, a veces el alumnado no se ataña a esa dinámica de trabajo que tenéis en los centros, y eso no significa

que el alumno sea... sino que a lo mejor necesitaría otras propuestas de trabajo, otras dinámicas en los centros para poder alcanzar los mismos objetivos, cuando estéis dispuestos a cambiarlas». Entonces, bueno, siguen utilizando esa forma. Primero va la universitaria. (AP)

Esta posición de algunos equipos de secundaria se vería reforzada, según los entrevistados, por su desconocimiento de las enseñanzas de FP, y sería menos común en centros que tienen también oferta de FP.

No obstante, los entrevistados señalan que, aunque la imagen tradicional de la FP persiste, parece estar cambiando: frente a los tiempos de la Ley General de Educación, en los que todos concuerdan en situar la peor valoración de la FP (concebida como vía para quienes no obtenían el título de EGB),<sup>4</sup> existiría en la actualidad una mejor concepción de la formación y las posibilidades laborales que ofrece.

Creo que entre el alumnado está cambiando, y están eligiendo bastante FP. Porque el tema de la formación yo considero que es de bastante calidad, y lo digo por experiencia [...] Parte del alumnado sí que está viendo que la facultad ahora, es cierto, es un nivel académico y cultural importante, pero que no te ofrece las garantías luego hacia el mundo laboral como a lo mejor en la FP, alguna sí, con esa formación más específica. Entonces, sí que hay mucho alumnado ya que acaba y que a lo mejor hace Bachillerato y que inicia en la facultad y se dirige luego a la FP. (AF)

También por parte de las familias se observa un cambio en la valoración de la FP, si bien sigue habiendo muchas resistencias que se achacan fundamentalmente, además de a la presión social, a la falta de conocimiento sobre estas enseñanzas.

En el instituto anterior, tenía cinco familias profesionales y una de las cosas que hacíamos era pues la típica visita guiada por grupito y pasaban por los distintos talleres, y cuando un padre llegaba y veía que para prótesis había un material de laboratorio y veía los sillones de dentista y veía todo el equipamiento, decía: «¡Ah, esto está en el instituto!». Pues claro, esto está en el instituto, lo mismo que está el taller de madera con una máquina para cortar tableros, no sé qué. «¡Ah, y eso también!». Es como que la FP sigue siendo una gran desconocida. Creo que depende de la información que hayan recibido los padres. Cuando tú haces ese tipo de vuelta y van viendo lo que hay, los padres están más abiertos a FP. Yo creo que hay una parte que, por mucho que nos lo metan en la tele, si el papá o la mamá no van al sitio y ven lo que hay, el cacharreo que tienes y lo que significa... (AO)

Este aumento en la valoración de la FP también se aprecia en la Administración educativa, si bien de forma sutil y más de palabra que de acción. No obstante, esta mejora de imagen no se habría traducido, por el momen-

4. Educación General Básica, antigua etapa obligatoria que abarcaba de los 6 a los 14 años.

to, en mejores resultados académicos, con un alto abandono escolar entre el alumnado de FPGM, aspecto que puede estar relacionado con su trayectoria anterior, dado que las calificaciones obtenidas en etapas anteriores son uno de los principales predictores de los resultados en la posobligatoria (Bernardi y Cebolla, 2014).

Las titulaciones que tenemos no son muy bajas, y normalmente no se nos pierden muchos, pero siempre hay un 20 % de alumnos por ahí que pierdes. De este 80 % y tal, hay algunas que sacan el Bachillerato por el nocturno, así que podemos hablar de un 85 % de alumnos que terminan el Bachillerato. Y de los que se desvían, muchos se reenganchan otra vez; aquí es donde entra la escuela de adultos. Los pintas te vienen a pedir información para finalizar los estudios porque se han dado cuenta de que, si acaban, en su puesto de trabajo ganarían más dinero. El nivel socioeconómico es un nivel bajo, y muchas veces la información que puedan tener los padres no es la que pueden tener los padres que tienen otro nivel diferente. (AD)<sup>5</sup>

Si bien buena parte de los entrevistados afirman desconocer las causas de este abandono en FP, apuntan como un posible factor la falta de oferta, motivo por el cual el alumnado se matricula en titulaciones que considera afines a las que inicialmente quería cursar, pero que después se revelan como diferentes de lo que imaginaba. Pero insisten especialmente en la orientación, que aparece a la vez como *problema y solución*: las familias y alumnos elegirían «mal», al desconocer sus opciones y guiados por prejuicios; los deseos de los alumnos serían volubles e influenciados, condicionados fuertemente por los amigos, las modas y los medios de comunicación; la solución sería reconducirlos a través de una «correcta» orientación. No obstante, algunos señalan otros factores, como la falta de ajuste entre el nivel de conocimientos previo del alumnado y el nivel de exigencia de las enseñanzas, la «inmadurez» del alumnado o la falta de criterios ajustados a la hora elegir estudios, donde primarían información procedente de experiencias y fuentes informales (familiares, amigos, etcétera).

El sistema educativo está fracasando con los grados medios. Por lo menos, yo lo que sé en Madrid y alguna otra zona, es que la mitad del alumnado que empieza fracasa. ¿Razones? Básicamente, que no eligen lo que quieren, eligen lo que pueden [...] El típico ejemplo sería: «Mi prima ha hecho Peluquería». [...] ¿Luego le gusta o no le gusta la peluquería? ¿Sabe lo que es el trabajo en la peluquería? Estar allí las horas que tienes que estar... Cuando descubren lo que es eso de verdad, pues lo dejan [...] Luego, por otro lado, claro, eso se resolvería si hubiese suficiente oferta y mucha mejor orientación, que no la tienen. Para Grado Medio, es horrible, porque no está bien conceptualizado. En

5. Aunque no hay disponibles datos oficiales sobre abandono escolar en Bachillerato y FP para la CM, sí sabemos que, en Bachillerato, el 15,3 % no promociona en primer curso (13,9 % en la capital) y el 20,1 % no titula en segundo curso (17,9 % en la capital). En FPGM, solo se ofrecen los datos de alumnos de segundo curso que no titulan: el 34,3 % (31,3 % en la capital) (Comunidad de Madrid, 2018: 464-468), pero esto no refleja el abandono en primero.

Bachillerato, un poquito para Grado Superior, porque ya tienes un grado de madurez mayor, pero es que el problema es que para ir al Grado Medio te vas con 16 años, con 16 o 15 años no tienen madurez para decidir. A veces deciden los padres y deciden por criterios de grupo primario, es decir, porque ha ido mi primo, porque mi padre me ha dicho que esto va bien, porque ha leído en el periódico que esto va a funcionar, pero la vocación no se suele tener en cuenta, y eso es fundamental porque no estás 2.000 horas de tu vida en algo que no te guste. O sea, al cabo del primer año, lo dejas. Y luego, el otro fracaso es porque el nivel académico que se pide es demasiado bajo para lo que ofrecen ahora mismo a los alumnos. Y esta solución no es nada sencilla. La fácil sería decir «pues bajemos en nivel», pero claro tú tienes que ofrecer un nivel 2 y tienes que ofrecer una mínima formación generalista en términos de física [...] (S-FP)

La FP, especialmente en Grado Medio, se encuentra atravesada por la tensión entre dos concepciones distintas de sus funciones: una *social* (recuperar a los alumnos con dificultades) y otra *profesionalizadora* (formar profesionales cualificados para el mercado de trabajo) (Merino, 2013; Tarabini y Jacovkis, 2019). La primera, dominante en el nivel más bajo y menos prestigioso de FP (FP Básica), contrasta con el predominio de la segunda en FP Superior, su nivel más valorado y prestigioso, lo que genera una fuerte ambivalencia en su nivel medio (reforzada por su conexión con FP Básica, que es vista por algunos entrevistados como una fuente de devaluación del Grado Medio al facilitar el acceso de alumnos con «bajo nivel»). Además de esta diferenciación vertical en FP, encontramos otra horizontal, entre familias y ciclos de distinto prestigio, que genera desajustes entre su nivel de demanda y su nivel inserción laboral: se reitera en las entrevistas la idea de que los jóvenes que acceden a FPGM (a pesar de provenir en gran medida de clases populares) tienden a evitar los ciclos asociados con profesiones obreras tradicionales (el trabajo de «mono azul»), a pesar de su alta inserción laboral (sería el caso de Electricidad o Soldadura), y a demandar familias y ciclos con mucha demanda y baja inserción laboral (se citan habitualmente Cocina, Video Disc-Jockey, Actividades Deportivas, Informática, con más solicitudes que plazas en Madrid) (CCOO Madrid, 2019: 44-45).

### 6.3. Barreras y sesgo de clase

Frente a otros factores, los económicos (precio de las enseñanzas y costes asociados) no aparecen en los discursos de los entrevistados como un factor decisivo de las elecciones, salvo en el caso de la FP Superior, donde las tasas son elevadas. No obstante, aparecen algunas discrepancias: mientras unos afirman que no se trata de un factor determinante para la elección entre Bachillerato y FPGM, ya que ambas enseñanzas son gratuitas en centros sostenidos con fondos públicos, otros destacan que el coste de los materiales, según la familia de FP, puede ser superior en las enseñanzas de Bachillerato.

Hay especialidades, por ejemplo Peluquería, que les hacen comprar su secador y sus peines o, en Cocina, les hacen comprar su estuche de cuchillos o lo que

sea, pero, en general, en los centros públicos el coste que tienen es 1,12 €, luego de libros de texto generalmente no hay muchos y el coste es bajísimo [...] Bachillerato es más caro, los libros de texto son caros [...] Te pueden salir por unos 300 o 400 euros. (AD)

Además, las ayudas económicas para realizar estudios de FP de Grado Medio son escasas en la CM: solo existe la beca general del Ministerio de Educación, no existe ninguna beca autonómica (salvo la beca-cheque para escolarización en Grado Superior en centros privados). Pese a las discrepancias sobre la influencia directa de los factores económicos, algunos entrevistados —pocos, críticos y docentes de FP— constatan el peso determinante de factores socioeconómicos y culturales y el sesgo de clase en la separación de la rama académica y la rama profesional, que tienden a permanecer ocultos bajo las diferencias académicas.

En Grado Medio, yo creo que sí que se nota, porque es un puesto de ayudante, entonces socialmente es una baja cualificación [...] es semicualificado, pero para los efectos de la interpretación de las familias eso es de baja cualificación. Entonces, solo va gente que mentalmente o en su proyección es de clase trabajadora, con menos aspiraciones. Si tienes más aspiraciones, lógicamente tienes que aspirar al Bachillerato. Sí, eso está claro. Ahí va a ser difícil que la FP deje de ser para trabajadores. O sea, el hijo de un profesor o el hijo de un ingeniero es difícil que acabe en [...] Haría FP de Grado Superior y unas muy específicas, todo lo demás no. Si haces Animación 3D sí, porque, claro, simbólicamente es hacer juegos, y te forras además porque esa industria mueve mucho dinero. (S-FP)

Este sesgo de clase se manifestaría de forma distinta según los niveles de FP, y es especialmente intenso en FP Básica y FPGM, pero menos evidente en FP Superior por su mayor valoración social y su alumnado más maduro y socialmente diverso (con menor composición obrera y más presencia de clase media), especialmente en ciclos más prestigiosos y distintivos.

En Grado Superior, hay mucha gente de nivel socioeconómico medio, incluso alto, que, bueno, decide, arranca en la universidad y decide volver porque no era lo suyo, tiene el Bachillerato, pero en Grado Medio sigue el perfil, vamos, y más ahora que vienen de la FP Básica [...] El ámbito social sigue siendo bajo todavía, más en Grado Medio que en Grado Superior, eh. Hombre tampoco es extremo, también depende mucho del barrio donde estés, porque en Grado Medio sí recoges bastante de la zona, y en Grado Superior no, en Grado Superior seguramente que el 80 % - 90 % no son del barrio, sobre todo en el ámbito de FP, que somos cuatro en todo Madrid, pues te vienen de todos los extrarradios. (AD-FP)

Las divisiones de clase parecen, por tanto, guardar relación con las diferencias de prestigio entre las distintas ramas de posobligatoria y en el interior de la rama profesional (entre distintos niveles, familias y ciclos), y no tienen que ver única-

mente con factores económicos, sino también con factores culturales y simbólicos (creencias, expectativas y aspiraciones, imagen y prestigio de ciertas enseñanzas y ocupaciones) e institucionales (diseño de la oferta y el proceso de admisión, prácticas de orientación formal e informal en ESO) que se entremezclan.

## 7. Conclusiones

La transición a la educación posobligatoria, momento crucial en las trayectorias escolares de los jóvenes, no es independiente de los distintos factores políticos e institucionales que operan en cada contexto local. En un entorno como el madrileño, caracterizado por una alta concentración de población y de centros escolares, con una alta proporción relativa de población joven que alcanza la educación posobligatoria, un gran predominio de la rama académica sobre la profesional y un fuerte peso de la oferta privada, la ideología de la «libertad de elección» choca con la realidad de una etapa educativa posobligatoria en la que las posibilidades de acceso y las «elecciones» de los jóvenes están fuertemente condicionadas por distintos factores. Como muestran los resultados de este estudio, a pesar de su fuerte diferenciación institucional, material y simbólica, las enseñanzas de Bachillerato y FP no pueden entenderse de forma independiente: si su diseño institucional sigue pautas y criterios diferenciados (en su administración y gestión, en los requisitos de acceso, en la organización del proceso de admisión), ambas se encuentran estrechamente relacionadas, directa e indirectamente, en las elecciones de los jóvenes.

Además, entre los condicionantes del acceso a la educación posobligatoria, los factores políticos e institucionales se revelan como un elemento clave. La falta de oferta, especialmente de titularidad pública, así como la desigual distribución territorial de las enseñanzas, en el caso de la FPGM, y del Bachillerato para la modalidad de Artes, ofertada en pocos centros, condicionan fuertemente las oportunidades de acceso de los estudiantes, lo que implica para ellos una *movilidad obligada* que no necesariamente están dispuestos a llevar a cabo. Esto generaría efectos paradójicos con consecuencias perversas, como que estos alumnos, debido a la insuficiente oferta, acaben engrosando el Bachillerato en sus centros de origen o en centros cercanos a su domicilio a pesar de su deseo inicial de matricularse en un ciclo formativo, o que opten por un ciclo distinto al deseado, con las consiguientes posibilidades de desajuste, fracaso y abandono. La falta de oferta pública también generaría un trasvase de matrícula a los centros privados, lo que implicaría una brecha en la posibilidad de acceso a una formación ajustada a los intereses profesionales y personales de los estudiantes entre los que pueden permitirse el pago de los costes de un centro privado y los que no.

Pese a la relación entre ambas enseñanzas, se aprecian también características específicas. En el caso de Bachillerato, se da una doble naturalización: por un lado, se presenta como la continuidad «natural», como la opción «fácil» (Tarabini y Jacovkis, 2019: 249), al depender de una misma dirección general que la ESO, de un mismo perfil del profesorado y en muchos casos ofertarse en el mismo centro; por otro, el diseño de estas enseñanzas, de corte fuertemente

académico, permanece ajeno a análisis y debate, así como libre de las presiones del mercado, que pesan fuertemente en la rama profesional. La planificación de la oferta se realiza centro a centro y en función de la demanda, lo que se traduce en una opatividad limitada y en desiguales posibilidades de diversificación de la oferta entre centros grandes y pequeños.

La FP, por el contrario, aparece como la opción «difícil» (*ibid.*), dependiente de otra dirección general (teóricamente para ponerla en valor), que requiere en muchos casos un cambio de centro respecto a la ESO (por la ausencia de los ciclos formativos deseados o, directamente, de oferta de FP en el centro de origen), un cambio en la cultura y las rutinas escolares, y en el prestigio de la enseñanza cursada y de los oficios a los que da acceso. Existe consenso entre los actores políticos, educativos y empresariales en que su planificación debe regirse por dos criterios principales: la demanda de las empresas y la inserción laboral de titulados (ausente en Bachillerato), y la demanda del alumnado. No obstante, ambos criterios entran con frecuencia en tensión y existen disensos sobre el peso que debe tener cada uno de ellos, aunque los *policymakers* tiendan a priorizar el primero. Además, en la práctica, el diseño de la oferta de FP se caracteriza por la ausencia de un plan a largo plazo, lo que se traduce en actuaciones desagregadas a nivel de centro, sin un criterio territorial o de conjunto, y en muchas ocasiones condicionadas por la existencia previa de recursos (instalaciones, equipamientos y personal). El criterio de ahorro económico tiende a producir concentración de la oferta, y genera mayores desigualdades en un diseño institucional y territorial de por sí desigual debido a la diversidad de familias existentes y a las diferencias de coste económico entre ellas.

Las entrevistas apuntan, además, a una persistencia de la valoración negativa de la FP frente al Bachillerato, especialmente en el caso del Grado Medio, aún asociada a un alumnado menos «hábil» y «académico», con dificultades, y vinculada también a profesiones de menor cualificación y prestigio, a pesar de su mayor inserción laboral. Habría cambiado, a pesar de todo, su imagen desde los años 80 en el sentido de una mejora. Los agentes perciben la intención de dotarla de mejor posición en el sistema educativo, pero siguen definiéndola como la gran olvidada y una gran desconocida para las familias, el alumnado y los propios profesionales de la educación (directores, profesorado, orientadores, etcétera). Pese a este ligero cambio, se mantiene la concepción de la FP como una opción «de baja calidad para estudiantes de *baja calidad*» (Calero, 2008: 58), marcada por la tensión entre su función social y su función profesionalizadora, aunque con diferencias importantes de prestigio tanto desde una perspectiva vertical, entre sus niveles Básico, Medio y Superior (con fuerte ambivalencia del GM al situarse en medio), como desde una perspectiva horizontal, en función de las familias y ciclos. La comprensión de las desigualdades que se producen tras la educación obligatoria requiere tener en cuenta el peso de los factores políticos e institucionales, y en concreto de la configuración de la oferta y el diseño institucional de las enseñanzas, que participan, en interacción con factores sociales, subjetivos, territoriales y culturales, en la construcción de las elecciones y transiciones educativas.

## Financiación

Este artículo forma parte del proyecto *La construcción de las oportunidades educativas post-16. Un análisis de las transiciones a la educación secundaria posobligatoria en contextos urbanos* (EDUPOST16, Ref. CSO2016-80004-P), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, que se desarrolla en paralelo en Barcelona y Madrid. Una versión previa se presentó en la XX Conferencia de Sociología de la Educación de 2018.

## Referencias bibliográficas

- BALL, Stephen J. (2006). *Education policy and social class: The selected works of Stephen Ball*. Londres: Routledge.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; MACRAE, Sheila (2000). *Choice, Pathways and Transitions Post-16. New youth, new economies in the global city*. Londres: Routledge. <<https://doi.org/10.4324/9781315043296>>.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Londres: Routledge. <<https://doi.org/10.4324/9780203153185>>.
- BERNARDI, Fabrizio; REQUENA, Miguel (2010). «Inequality in educational transitions: the case of post-compulsory education in Spain». *Revista de Educación*, número extraordinario, 1, 93-118.
- BERNARDI, Fabrizio; CEBOLLA, Héctor (2014). «Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146, 3-22. <<https://doi.org/10.5477/cis/reis.146.3>>.
- BONAL, Xavier (2012). «Education policy and school segregation of migrant students in Catalonia: the politics of non-decision-making». *Journal of Education Policy*, 27 (3), 401-421. <<https://doi.org/10.1080/02680939.2011.645168>>.
- BOURDIEU, Pierre (1980). «Le capital social. Notes provisoires». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31, 2-3.
- BRUNILA, Kristiina; KURKI, Tuuli; LAHELMA, Elina; LEHTONEN, Jukka; MIETOLA, Reetta; PALMU, Tarja (2011). «Multiple Transitions: Educational Policies and Young People's Post-Compulsory Choices». *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55 (3), 307-324. <<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.576880>>.
- CALERO, Jorge (2008). «Problemas en el acceso a la educación postobligatoria en España». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 1 (1).
- CALERO, Jorge; CHOI, Álvaro; WAISGRAIS, Sebastián (2010). «Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006». *Revista de Educación*, número extraordinario 1, 225-256.
- CCOO Madrid (2019). *Diagnóstico de la educación en la Comunidad de Madrid*. Madrid: CCOO-Madrid.
- COMUNIDAD DE MADRID (2018). *Datos y cifras de la educación 2018-2019*. Madrid: Consejería de Educación e Investigación.
- (2019). *Informe 2018 sobre el sistema educativo en la Comunidad de Madrid. Curso 2016-2017*. Madrid: Consejo Escolar de la CM.

- DECRETO 29/2013, de 11 de abril, del Consejo de Gobierno, de libertad de elección de centro escolar en la Comunidad de Madrid (BOCM de 12 de abril de 2013).
- 72/2015, de 7 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica la estructura orgánica de las consejerías de la Comunidad de Madrid (BOCM de 8 de julio de 2015).
- 11/2019, de 5 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica el Decreto 29/2013, de 11 de abril, de libertad de elección de centro escolar en la Comunidad de Madrid (BOCM de 11 de marzo de 2019).
- DUPRIEZ, Vincent; DUMAY, Xavier (2006). «Inequalities in school systems: effect of school structure or of society structure?». *Comparative Education*, 42 (2), 243-260. <<https://doi.org/10.1080/03050060600628074>>.
- ELIAS, M.; DAZA, L. (2017). «¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados-concertados». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 10 (1), 5-22.
- LAHELMA, Elina (2009). «Dichotomized Metaphors and Young People's Educational Routes». *European Educational Research Journal*, 8 (4), 497-507. <<https://doi.org/10.2304/eeerj.2009.8.4.497>>.
- MARTÍN CRIADO, Enrique (2010). *La escuela sin funciones*. Barcelona: Bellaterra.
- MERINO, Rafael (2013). «Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (1). <<https://doi.org/10.14507/epaa.v21n66.2013>>.
- MERINO, Rafael; GARCÍA, Maribel; CASAL, Joaquim; SÁNCHEZ, Albert (2011). «Itinerarios formativos y laborales de los jóvenes graduados en Formación Profesional. Sobre algunos prejuicios en la formación profesional». *Sociología del Trabajo*, 72, 137-155.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2019a). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2019*. Madrid: MEFP.
- (2019b). *Datos y cifras. Curso escolar 2019/2020*. Madrid: MEFP.
- MURILLO, F. Javier; MARTÍNEZ-GARRIDO, Cynthia (2018). «Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea». *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 11 (1), 37-58. <<https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>>
- ORDEN 2509/2013, de 1 de agosto, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula el procedimiento de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos para cursar Formación Profesional de Grado Medio (BOCM de 9 de agosto de 2013).
- PRIETO, Miriam; VILLAMOR, Patricia (2012). «Libertad de elección, competencia y calidad: las políticas educativas de la Comunidad de Madrid». *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 16 (3), 149-166.
- (2018). «El impacto de una reforma: Limitación de la autonomía, estrechamiento de la libertad y erosión de la participación». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26 (63). <<https://doi.org/10.14507/epaa.26.3255>>.
- RUIZ, María Auxiliadora; SANCHO, Miguel Ángel; ESTEBAN, Mercedes de (2019). *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2019*. Madrid: Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación.

- SHAVIT, Yossi; MÜLLER, Walter (2000). «Vocational secondary education». *European Societies*, 2 (1), 29-50.  
<<https://doi.org/10.1080/146166900360710>>.
- TARABINI, Aina; MONTES, Alejandro (2015). «La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales». *Avances en Supervisión Educativa*, 23.
- TARABINI, Aina; INGRAM, Nicola (eds.) (2018). *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges*. Abingdon: Routledge.  
<<https://doi.org/10.4324/9781315102368>>.
- TARABINI, Aina; CURRAN, Marta; CASTEJÓN, Alba; MONTES, Alejandro (2018). «Framing youth educational choices at the end of compulsory schooling: the Catalan case». En: TARABINI, Aina; INGRAM, Nicola (eds.). *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges*, 95-109. Abingdon: Routledge.  
<<https://doi.org/10.4324/9781315102368-6>>.
- TARABINI, Aina; JACOVKIS, Judith (2019). «Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya». En: RIERA, Jordi (dir.). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018*, 235-290. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- VAN ZANTEN, Agnès; OLIVIER, Alice; OLLER, Anne-Claudine; ULHY, Katrina (2018). «National framing and local reframing of students' transition to higher education in France: limitations and pitfalls». En: TARABINI, Aina; INGRAM, Nicola (eds.). *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges*, 149-166. Abingdon: Routledge.  
<<https://doi.org/10.4324/9781315102368-9>>.
- WALTHER, Andreas (2006). «Regimes of youth transitions. Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts». *Young Nordic Journal of Youth Research*, 14 (2), 119-139.  
<<https://doi.org/10.1177/1103308806062737>>.



# Capacidades, hábitos y carácter: atribuciones docentes sobre el alumnado de Bachillerato y Formación Profesional

Aina Tarabini

Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia.  
Departament de Sociologia  
aina.tarabini@uab.cat

Alba Castejón

Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat d'Educació. Departament de Pedagogia  
Sistemàtica i Social  
alba.castejón@uab.cat

Marta Curran

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación y Formación del Profesorado.  
Departamento de Sociología Aplicada  
mcurran@ucm.es



Recepción: 18-10-2019  
Aceptación: 27-12-2019  
Publicación: 01-04-2020

## Resumen

La división de los sistemas educativos en itinerarios diferenciados —académico y profesional— es uno de los elementos centrales para explicar las pautas de estratificación y desigualdad social en el ámbito internacional. Entre los múltiples factores que dan cuenta de la relación entre itinerarios educativos y desigualdad social, la literatura especializada ha señalado el rol que juegan las expectativas docentes como factor crucial para entender la asignación de diferentes estudiantes a distintos itinerarios. En el contexto español, es todavía escasa la literatura que aborda el rol de las creencias docentes para entender las pautas de desigualdad social asociadas con las transiciones educativas de los y las jóvenes. En este contexto, el objetivo del artículo es analizar la imagen que el profesorado tiene construida del alumnado de Bachillerato y de Formación Profesional e investigar las características atribuidas a los y las estudiantes de ambos itinerarios formativos en términos de capacidades, hábitos y carácter. Partiendo de una perspectiva constructivista, el análisis se basa en 37 entrevistas en profundidad con tutores/as de ESO y Bachillerato y Formación Profesional de 8 centros educativos de la ciudad de Barcelona. Los resultados muestran una concepción ampliamente dicotómica del alumnado de Bachillerato y de FP. Estas concepciones juegan un rol clave en la legitimación discursiva de un sistema de educación posobligatoria altamente segmentado y desigual.

**Palabras clave:** profesorado; expectativas docentes; itinerarios educativos; transiciones educativas; discurso docente; desigualdad educativa

**Abstract.** *Ability, manners and character: teachers' attributions on Bacalaureate and VET students*

The division of the educational systems into different tracks —academic and VET— represents one of the key elements in explaining social stratification and inequalities. Among the multiple factors that explain the relation between education tracks and social inequality, teachers' expectations are conceived as a crucial element in understanding the distribution of different students in each track. In the Spanish context there is still a lack of literature analyzing the role of teachers' expectations to explain the social inequalities associated to educational transitions. In this context, the aim of the paper is to explore teachers' conceptions of Bacalaureate and VET students, exploring the features attributed to students in each track in terms of abilities, manners and character. Based on a constructivist approach, the article draws on data from a qualitative study based on 37 in-depth interviews to tutors from both secondary compulsory education, Bacalaureate and VET in a sample of 8 secondary schools in the city of Barcelona. The findings of the paper show a remarkably dichotomized conception between students from the academic and the professional track. These conceptions play a key role in the discursive legitimization in a highly segmented and unequal post compulsory education system.

**Keywords:** teachers; teachers' expectations; educational tracks; educational transitions; teachers' discourses; educational inequalities

### Sumario

- |  |  |
|--|--|
| 1. Introducción  | 4. Resultados: concepciones docentes sobre el alumnado |
| 2. Fundamentos teóricos: la construcción escolar de la inteligencia y la capacidad | 5. Conclusiones  |
| 3. Metodología, muestra y procedimientos de análisis                               | Referencias bibliográficas                             |

## 1. Introducción<sup>1</sup>

La división de los sistemas educativos en itinerarios diferenciados ha sido señalada por la literatura internacional como un mecanismo clave de reproducción de la desigualdad social (Tarabini e Ingram, 2018). De hecho, los puntos de inflexión dentro de los sistemas educativos son un elemento crucial para entender el grado de estratificación y selectividad social de diferentes países en términos de clase, género y etnicidad (Bernardi y Requena, 2010; Blossfeld y Shavit, 2011). La relación entre itinerarios educativos y desigualdad social, sin embargo, no es lineal, ni tiene el mismo significado e impactos en diferentes países. Autores como Pfeffer (2008) y Shavit y Muller (2000) afirman que las variaciones institucionales entre diferentes países —a saber: la oferta de diferen-

1. Este estudio ha sido financiado en el marco del proyecto I+D+I 'EDUPOST16. La construcción de las oportunidades educativas post-16. Un análisis de las transiciones a la educación secundaria posobligatoria en contextos urbanos (Ref. CSO2016-80004P. IP Aina Tarabini). Más información: <<http://edupost16.es/>>.

tes itinerarios, las barreras para acceder a los mismos, las formas de certificación y acreditación, etcétera— son el elemento central para explicar el grado de selectividad asociado con las transiciones educativas. En otro lado (Tarabini y Jacovkis, 2020, en prensa) nos hemos ocupado de señalar cómo operan estos elementos en el caso español, cómo son interpretados por diferentes agentes políticos y escolares y qué impactos tienen en términos de oportunidades sociales. El foco del presente artículo, sin embargo, es otro: abordar el rol que tiene el profesorado como agente clave para generar diferentes oportunidades de transición educativa entre los y las jóvenes.

La literatura internacional ha señalado, en particular, el rol central que juegan las expectativas docentes para explicar la asignación de los y las estudiantes a diferentes itinerarios educativos (Bonizzoni et al., 2016; Lappalainen et al., 2012; Houtte et al., 2013). Dichas expectativas, transmitidas a través del trato, tienen impactos en la autoestima (Agirdag et al., 2012), la actitud (Demagnet y Houtte, 2012) y los resultados de los y las estudiantes (Bergh et al., 2010), y, en términos globales, contribuyen a explicar por qué los itinerarios profesionales tienden a estar sobrerrepresentados por chicos de bajo estatus socioeconómico y cultural, de origen migrado o de grupos étnicos minoritarios.

En el contexto español, es numerosa la investigación que analiza el rol de las expectativas docentes en las oportunidades educativas de los y las jóvenes (ver, por ejemplo, el monográfico de la RASE, 2015, vol. 8, núm. 3, sobre «Procesos de etiquetaje y escuela»). Es especialmente significativa la literatura que apunta a la relación entre expectativas docentes y agrupación del alumnado dentro de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Castejón, 2017; Pàmies, 2013). Dicha literatura señala, del mismo modo que la investigación internacional, que las creencias sesgadas sobre las «capacidades» y «habilidades» de los y las estudiantes tienen un papel central para explicar qué tipo de alumnos están escolarizados en los grupos de «mayor o menor nivel académico» dentro de los institutos. A pesar de ello, en el contexto español, es todavía escasa la literatura que aborda el rol de las creencias docentes para entender las pautas de desigualdad social asociadas con las transiciones educativas de los y las jóvenes, especialmente en el paso de la educación obligatoria a la posobligatoria, que es cuando el sistema educativo español se divide por primera vez en dos itinerarios diferenciados: el académico (Bachillerato) y el profesional (FP).<sup>2</sup>

En este contexto, el objetivo del artículo es analizar la imagen que el profesorado tiene construida del alumnado de Bachillerato y de FP e investigar concretamente las características atribuidas a los y las estudiantes de ambos itinerarios formativos en términos de capacidades, hábitos y carácter. Este tipo de análisis es especialmente significativo en el contexto español porque se trata

2. El sistema educativo español es obligatorio y formalmente comprensivo desde los 6 hasta los 16 años (6-12, Educación Primaria; 12-16, Educación Secundaria Obligatoria, ESO). Una vez acabada la ESO, el sistema educativo se divide en dos itinerarios de educación secundaria posobligatoria, el académico (Bachillerato) y el profesional (Grados Medios de Formación Profesional, GMFP), y, por tanto, este es el primer momento en el que los y las jóvenes pueden elegir entre diferentes opciones formativas.

de uno de los sistemas educativos de toda la Unión Europea con mayor polarización de su estructura formativa, hecho que se explica fundamentalmente por el bajo prestigio y el escaso desarrollo histórico que ha tenido la FP (García y Lorente, 2015). Asimismo, todos los datos existentes en este campo señalan la existencia de una fuerte segregación social en el tipo de alumnado que cursa el itinerario académico y el profesional (INE, 2019; MEFP, 2018). Algunas de las preguntas que orientan el análisis son las siguientes: ¿de qué manera y cómo explica el profesorado el perfil del alumnado de Bachillerato y FP?, ¿cómo se describen las características cognitivas, conductuales y personales del alumnado de ambos itinerarios?, ¿qué diferencias y similitudes se identifican en los perfiles de los y las estudiantes de las dos vías formativas?, ¿qué conexiones se hacen entre el perfil de los y las estudiantes y las características de cada itinerario?

El artículo se estructura en cuatro apartados que siguen a esta introducción. En el primer apartado se presenta el marco teórico del artículo, centrado en la producción escolar de las capacidades y en sus impactos en clave de desigualdad social. En el segundo se explica la metodología del estudio, con la descripción de los métodos de recogida y análisis de la información. El tercer apartado presenta el análisis en profundidad de los resultados. El último, a modo de conclusión, muestra una reflexión global sobre las relaciones entre transiciones educativas, discursos docentes y producción y reproducción de la desigualdad social.

## 2. Fundamentos teóricos: la construcción escolar de la inteligencia y la capacidad

La aproximación teórica de este artículo se enmarca en la tradición constructivista sobre la inteligencia y las capacidades desarrollada desde las ciencias sociales y, en particular, desde la sociología de la educación. Específicamente, nos centramos en aquellos estudios que abordan los discursos docentes sobre la capacidad de sus estudiantes a partir del análisis en profundidad de las expectativas docentes y de sus impactos en términos de prácticas pedagógicas (Gamoran, 2009; Oakes et al., 1997), y la configuración de las identidades académicas y sociales de los y las jóvenes (Youdell, 2006).

Desde mediados de los años ochenta del siglo pasado, la psicología cognitiva y del desarrollo propuso nuevas concepciones sobre la inteligencia que contribuyeron a cuestionar la naturaleza biológica, fija y unidimensional que se le había atribuido hasta el momento desde las teorías psicológicas dominantes (Gardner, 1988; Sternberg y Davidson, 1986). Desde este paradigma, se entiende que la inteligencia es siempre contextual y, por tanto, producto de la experiencia y de las interacciones sociales que se van generando a lo largo del tiempo. Como señala Sternberg (2007), la «inteligencia» se concibe de formas muy dispares en diferentes contextos culturales, de tal modo que aspectos como la competencia social, la habilidad cognitiva o la capacidad de resolución de problemas juegan un papel muy diferente en las concepciones de inteligencia existentes en diferentes países, momentos históricos e instituciones sociales.

El estudio de la inteligencia y de sus implicaciones en términos de desigualdades sociales y educativas no ha sido dominante dentro de la sociología de la educación (Hatt, 2007; 2012; Nash, 2005). De hecho, como señala Hatt (2012), la mayor parte de la investigación sobre esta cuestión sigue estando enmarcada dentro de las fronteras disciplinares de la psicología y, por tanto, no se tiende a contemplar la articulación entre las concepciones de inteligencia y las relaciones de poder, estatus y desigualdad social que cruzan la organización social y la organización escolar en particular. Así, y citando a Kincheloe, Steinberg y Villaverde (1999, en Hatt, 2012), la autora defiende la necesidad de repensar la concepción de «inteligencia» dentro de la institución escolar poniendo de manifiesto sus conexiones con la construcción social del conocimiento escolar y sus implicaciones en términos de las posibilidades de éxito escolar de diferentes estudiantes.

La sociología de la educación, de hecho, ha producido, desde los años ochenta y en el marco de la nueva sociología de la educación (NSE), numerosas investigaciones centradas precisamente en estudiar cómo la organización y la transmisión del conocimiento escolar reflejan las relaciones de poder y desigualdad social (Anyon, 1981; Connell, 1997; Young, 1971). En este sentido, tal como señalan Jennie Oakes et al. (1997), la sociología del conocimiento aporta tres grandes aprendizajes para el estudio de la «inteligencia» y la «capacidad» en el ámbito escolar: 1) el conocimiento es siempre socialmente construido y no un hecho científico objetivo; 2) las concepciones sobre la inteligencia son socialmente construidas más que científicamente descubiertas; y 3) las respuestas escolares a las diferencias de inteligencia (estructuras y prácticas escolares) son también construcciones sociales, y no implicaciones evidentes de formas establecidas de conocimiento científico.

Los estudios etnográficos desarrollados por Oakes (1982; 1985) en diversas escuelas de Estados Unidos durante los años ochenta y noventa mostraron claramente que las definiciones sobre la inteligencia son siempre sensibles a los contextos culturales donde se producen y que las concepciones docentes sobre la misma tienen un papel central para explicar la reproducción de las desigualdades educativas. Oakes et al. (1997), de hecho, acuñaron el concepto de «ideología de la inteligencia» para referirse a la forma a través de la cual los discursos docentes mayoritarios sobre la «inteligencia», la «habilidad» y la «capacidad» de sus estudiantes tendían a construirse de modo aislado de sus contextos sociales de referencia, lo que servía para mantener y legitimar unas relaciones de poder sistemáticamente asimétricas entre grupos sociales.

De forma más reciente, Hatt (2012) propone referirse a la inteligencia como una «práctica cultural» y no exclusivamente como una «ideología», ya que, según la autora, el uso del concepto «inteligencia» dentro de las escuelas no funciona solo como una «ideología» o una creencia explícita, sino sobre todo como una práctica basada en teorías implícitas sobre qué significa ser «listo/a» en el ámbito escolar. La «inteligencia», según afirma la autora, opera dentro de las escuelas más como un verbo que como un nombre. Es decir, «es algo que se hace a los otros como forma de posicionamiento social. Y es también una

herramienta para determinar la identidad de los otros y dotar de sentido a la propia identidad» (2012: 439).

Sea como ideología o como práctica, de forma explícita o implícita, tanto las investigaciones de Oakes et al. (1997) y Hatt (2012) como las de otras autoras que han desarrollado sus análisis en este campo (Gillborn y Youdell, 2001; Hamilton, 2006; Korp, 2011; etcétera) coinciden en señalar cuatro grandes aspectos que se derivan del análisis de las concepciones docentes sobre la inteligencia y sus impactos en términos de desigualdad: 1) el tipo de teorías sobre la inteligencia y la capacidad dominante entre los y las docentes; 2) la relación entre estas concepciones y las expectativas sesgadas en términos de género, origen social y etnicidad; 3) las formas a partir de las cuales dichas teorías y concepciones son institucionalizadas a través de diferentes prácticas y dispositivos pedagógicos; y 4) sus impactos en clave de construcción de identidades de los y las estudiantes.<sup>3</sup> A continuación, se revisan las principales aportaciones de la literatura en cada uno de estos ámbitos, así como sus implicaciones para el estudio de las transiciones educativas y la reproducción de la desigualdad social.

En primer lugar, y por lo que se refiere a las concepciones docentes sobre la inteligencia y la capacidad, la mayor parte de investigaciones revisadas coinciden en señalar que, de forma mayoritaria, los y las docentes tienden a movilizar teorías implícitas sobre la inteligencia que la conciben como si fuera algo estable, mayormente unidimensional y fácilmente objetivable. Así, por ejemplo, Gillborn y Youdell (2001) afirman que si bien el concepto de inteligencia ha perdido centralidad en los discursos docentes por su tendencia a asociarse con teorías biologicistas, este ha sido reemplazado por un nuevo discurso sobre la habilidad o la capacidad (el nuevo IQism, tal y como lo denominan las autoras) que, si bien goza de más respeto y aceptación social, tiene los mismos impactos en términos de desigualdad social, ya que se adopta de forma eminentemente acrítica y descontextualizada. Tal como afirman las autoras (Gillborn y Youdell, 2001), parece que la habilidad es algo que existe de forma objetiva y dada por descontado, tanto en los discursos docentes como en las políticas educativas, y, por tanto, no es necesario discutir sobre su significado e implicaciones. Siguiendo el mismo argumento, Nash (2005) afirma que, si bien los clásicos conceptos vinculados a la inteligencia y el coeficiente intelectual (IQ) de los y las estudiantes son cada vez más criticados dentro del ámbito escolar, los docentes continúan manteniendo prácticas que garantizan que sus ideas dadas por descontado sobre la distribución social de la habilidad y la capacidad se materialicen en diferentes patrones de resultados académicos. Lejos de culpar al profesorado por dichas concepciones, las investigaciones desarrolladas en este campo apuntan a los efectos que tienen las políticas de reforma educativa sobre las prácticas docentes y sobre la propia definición y articulación de su identidad profesional.

3. Si bien este es uno de los temas centrales abordados en la literatura y por ello se recoge en este apartado, el análisis empírico de este artículo se basa en las concepciones docentes y, por tanto, no se incluyen los impactos en términos de identidades de los estudiantes, que serán abordados en futuras publicaciones sobre este tema.

Asimismo, es importante señalar el resultado de investigaciones que apuntan a la existencia de una mayor heterogeneidad sobre el significado del concepto *capacidad* entre el cuerpo docente, sea por las características de diferentes centros educativos, las particularidades de distintos contextos de aprendizaje o las características de diversas áreas de conocimiento. Así, a través de una etnografía sobre un programa de formación profesional de transporte y vehículos en Suecia, Korp (2011) muestra que el significado de lo que se entiende como «ser listo» es negociado en el día a día de las prácticas docentes. En particular, la autora muestra que diferentes contextos instructivos dentro del mismo programa, fundamentalmente talleres o clases convencionales, generan formas distintas de entender la inteligencia por parte del profesorado. Asimismo, la investigación de Jonsson et al. (2012), basada en una muestra de 226 profesores de cuatro escuelas suecas de educación secundaria superior, revela que las concepciones sobre la inteligencia difieren notablemente en función del área de conocimiento del profesorado. Así, mientras los docentes de las áreas de lengua y ciencias sociales tienden a manifestar una concepción más incremental, procesual y multidimensional, los docentes del área de matemáticas se decantan por creer en una noción de inteligencia mucho más fija, unidimensional e innata.

En segundo lugar, y por lo que se refiere a la relación entre las concepciones de la inteligencia y la capacidad y las expectativas del profesorado en términos de género, origen social y etnicidad, hay consenso en señalar que dichas concepciones no son neutras en términos del origen social de los y las estudiantes. Tal como ha destacado de forma extensa la investigación sobre expectativas docentes (Diamond et al., 2004; Rist, 1970; Houtte, 2011), estas están cruzadas explícita o implícitamente por las variables de género, raza/etnicidad y clase social. De este modo, la percepción escolar de la inteligencia y la capacidad no se puede entender al margen de las concepciones docentes sobre lo que es o lo que debería el «alumno ideal» y su mediación por variables de tipo social e institucional. Como señala Korp (2011: 35), la noción de inteligencia que tiene estatus hegemónico en la sociedad es típicamente valorada según criterios que reflejan los estilos cognitivos, lingüísticos y conductuales de las clases dominantes. Es por ello que, en términos de Oakes et al. (1997), la ideología de la inteligencia hace que formas particulares de capital cultural (o formas particulares de conocimiento) sean más reconocidas y valoradas dentro del ámbito escolar y, por ende, más fácilmente equiparables con las nociones dominantes de inteligencia y capacidad.

Es numerosa la investigación que demuestra que el alumnado cuyos conocimientos, formas de comunicación y modos de comportamiento dentro de la escuela se alejan de las pautas dominantes de las clases medias tiene más probabilidades de ser percibido como menos inteligente por parte de sus docentes (Nieto y Bode, 2007; Sue y Sue, 2007; Valenzuela, 1999). Es altamente significativo resaltar en este ámbito el estudio de Hatt (2007), ya que, si bien se centra en los discursos sobre la inteligencia que utilizan jóvenes de 18 a 24 en situación de elevada exclusión social y educativa en Estados Unidos, su análisis

pone de manifiesto la existencia de dos grandes discursos sobre la inteligencia, la «inteligencia de libro» (*book smart*) y la «inteligencia de calle» (*street smart*), que cuestionan el discurso dominante sobre la inteligencia como inteligencia académica (o de libros) que opera en las escuelas. Tal como afirma la autora, «la forma a través de la cual ese construye la inteligencia en las escuelas es especialmente perjudicial para los y las jóvenes marginados en términos raciales, étnicos o económicos» (Hatt, 2007: 148). En definitiva, pues, la inteligencia que se valora y reconoce en la escuela tiende a excluir otras formas de conocimiento o capacidades que se alejan de los patrones culturales dominantes.

En tercer lugar, los resultados de las investigaciones desarrolladas en este campo ponen de manifiesto que las concepciones docentes sobre la inteligencia y la capacidad informan sus acciones, interacciones y prácticas pedagógicas y que, además, se institucionalizan en diferentes dispositivos/artefactos educativos. Las formas de agrupación del alumnado son, en particular, uno de los mecanismos clave a partir de los cuales se producen y reproducen las concepciones docentes sobre la habilidad de los y las estudiantes y, por ende, los que han recibido gran parte de la atención de la literatura especializada (Gamoran, 2009; Oakes et al., 1997).

Existe numerosa investigación, de hecho, que pone de manifiesto que las prácticas de agrupación del alumnado (*ability grouping*, en inglés) o de distribución de los mismos en diferentes itinerarios (*tracking*, en inglés) se basan directa e indirectamente en criterios de clasificación que pasan precisamente por identificar, clasificar y separar al alumnado según sus capacidades o habilidades. Estas capacidades se suponen claramente identificables y diferenciables, y para su detección se hace uso, de forma frecuente, de los resultados de los y las estudiantes en diversos exámenes y pruebas de competencia o nivel. Las notas, de hecho, utilizando la terminología de Korp (2011), funcionan como un símbolo de la inteligencia y la capacidad (*signifier of smartness*, en el original en inglés) que se tiende a asumir como puramente técnico, objetivo y neutral. A pesar de ello, es numerosa la investigación que señala que las formas de evaluar al alumnado son también producto de contextos culturales, sociales e institucionales específicos y que, por ende, están marcadas por relaciones de poder (Gillborn y Youdell, 2001). Es más, la numerosa investigación existente sobre las formas de agrupación y división del alumnado en grupos o itinerarios diferenciados pone de manifiesto el poderoso efecto que juegan las expectativas docentes no solo en las formas de detectar y clasificar las habilidades de diferentes tipos de alumnos, sino también en las prácticas curriculares, pedagógicas y de evaluación que se llevan a cabo en diferentes grupos e itinerarios (Castejón, 2017; Liou y Rotheram-Fuller, 2019). Es por ello —entre otros motivos— que los grupos de «bajo nivel» y los «itinerarios profesionales» de forma global están sobrerrepresentados por alumnos de bajo estatus socioeconómico y cultural, de origen migrado o de grupos étnicos minoritarios (Castejón, 2017; Boone y Houtte, 2013). Es también por ello que estos mismos grupos e itinerarios presentan modalidades pedagógicas mucho más centradas en el control del comportamiento y el aprendizaje de conceptos básicos que en la transmisión

de conceptos teóricos de «orden superior» (Billett, 2016; Nylund y Rosvall, 2016). En el caso específico de la Formación Profesional, son diversas las investigaciones que señalan que, si bien la provisión curricular de este itinerario educativo se había caracterizado históricamente por diferentes formas de articulación entre teoría y práctica, se ha ido reduciendo progresivamente a aspectos puramente prácticos y procedimentales (Gamble, 2006; Nylund et al., 2017; Wheelahan, 2007).

En cuarto lugar, las investigaciones desarrolladas en este ámbito dedican una atención especial a analizar de qué manera las concepciones docentes sobre la capacidad de sus estudiantes y las prácticas pedagógicas que estas concepciones tienen asociadas impactan sobre la construcción de la identidad de los y las jóvenes. Los individuos siempre construimos nuestra identidad con relación a los otros y, por tanto, es siempre relacional. Las escuelas, en particular, tienen un rol central en la producción de las identidades de los y las jóvenes. Como señala Perry (2002, citado en Reay, 2010), las normas, prácticas y expectativas escolares proporcionan materiales simbólicos clave a partir de los cuales los y las estudiantes dan sentido a sus experiencias y se definen a sí mismos. En el campo específico que nos ocupa, la escuela es precisamente el lugar prioritario en el que los y las estudiantes se perciben y construyen a sí mismos como más o menos capaces o hábiles. De hecho, las concepciones docentes sobre la capacidad no solo informan, sino que básicamente posibilitan o limitan diferentes construcciones sobre la identidad de los y las jóvenes con claras consecuencias sobre su autoestima, sus disposiciones y sus decisiones educativas (Hatt, 2007). A modo de ejemplo, destaca el estudio etnográfico realizado por Valenzuela sobre los resultados académicos y las orientaciones escolares de jóvenes de origen mexicano en una escuela secundaria en Houston (Texas). Según muestran los resultados de su estudio, muchos de estos jóvenes no se sentían suficientemente «listos» para ir a la universidad precisamente porque durante toda su experiencia escolar habían sido tratados discursiva y materialmente como tales. Asimismo, el estudio de Nieto y Bode (2007) muestra que, a consecuencia del *tracking*, los y las estudiantes acaban creyendo que su pertenencia a los grupos de «menos nivel» es una consecuencia natural de su nivel de «inteligencia» y «capacidad», y, por tanto, asumen que si están en dichos grupos es porque no son suficientemente listos. Es imprescindible, pues, preguntarse qué oportunidades tienen los y las estudiantes de construir su identidad académica en diferentes contextos escolares (Korp, 2011), ya que, como señala Youdell (2006), los procesos de exclusión escolar pasan por la construcción de identidades y subjetividades entre los y las jóvenes según las cuales se definen «cuerpos imposibles y yo es imposibles» (*impossible bodies, impossible selves*, de su original en inglés) y, por ende, futuros «imposibles».

### 3. Metodología, muestra y procedimientos de análisis

Como se ha señalado en la introducción, el objetivo del artículo es analizar la imagen que el profesorado tiene construida del alumnado de Bachillerato y

de FP e investigar las características atribuidas a los y las estudiantes de ambos itinerarios formativos en términos de capacidades, hábitos y carácter.

Para llevar a cabo el análisis, se han realizado 37 entrevistas semiestructuradas con profesorado de 8 centros educativos de Barcelona. Concretamente, la muestra está conformada por tutores y tutoras de 4.º de ESO y 1.º de Bachillerato y FP.<sup>4</sup> Los centros educativos han sido seleccionados porque disponen, dentro de su oferta educativa, de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria además de los dos itinerarios formativos de la etapa posobligatoria. Si bien los centros que cumplen con esta característica no son lo más habitual en Barcelona (el mapa educativo de la ciudad está configurado por centros con una oferta más bien segmentada, donde los que ofrecen ESO y Bachillerato son mayoría, y otros disponen solamente de FP), se han seleccionado escuelas con las dos vías formativas posobligatorias para realizar un análisis relacional de ambos itinerarios. En la selección se ha tenido también en cuenta la diversidad de los centros educativos, en términos de localización y composición social. De los 8 centros seleccionados, uno es de titularidad privada y los demás son públicos. El análisis forma parte de un proyecto de investigación más amplio, orientado a comprender los factores que explican las transiciones a la educación secundaria posobligatoria en contextos urbanos,<sup>5</sup> y que incluye entrevistas con diferentes actores educativos, cuestionarios con jóvenes y observaciones de jornadas de puertas abiertas.<sup>6</sup>

Las entrevistas con los y las tutoras, de una duración aproximada de 60 minutos, se han llevado a cabo durante el curso 2018-2019 en los propios institutos y se han registrado en formato audio para su posterior transcripción. Las entrevistas con los y las tutoras constan de diferentes bloques temáticos, entre los que se incluyen aspectos vinculados a la trayectoria profesional de los/as entrevistados/as, las características del centro educativo en el que trabajan y del grupo clase del que son responsables, las opiniones sobre el estado de la educación posobligatoria, el perfil de los y las estudiantes de diferentes itinerarios educativos o los motivos que explican las elecciones y transiciones educativas de los y las jóvenes, entre otros. Para la realización de este artículo, el análisis de las entrevistas se ha centrado en los discursos docentes sobre los y las estudiantes de los diferentes itinerarios formativos y, en particular, se ha llevado a cabo una codificación basada en res grandes dimensiones de análisis: capacidades, hábitos y carácter. Siguiendo la aproximación de la *grounded theory*, la categoría de la capacidad se ha construido deductivamente, mientras que las de los hábitos y el carácter han emergido de forma inductiva a partir del análisis de las entrevistas. Para cada concepto se han abordado cuatro gran-

4. Concretamente, se han realizado 14 entrevistas a tutores/as de 4.º de ESO y 1.º de Bachillerato y 22 entrevistas a tutores/as de FP.
5. Proyecto EDUPOST16, cuya referencia completa puede encontrarse en la introducción del artículo.
6. Concretamente, se han realizado 28 entrevistas con *policy makers*, 35 con equipos directivos y de coordinación de los institutos seleccionados, 37 con tutores y tutoras, y 68 con jóvenes, 25 observaciones en jornadas de puertas abiertas y 1.319 cuestionarios con jóvenes de 1.º de Bachillerato y FP.

des dimensiones: las definiciones hechas por el profesorado; la identificación discursiva de diferentes tipologías; la relación de estos conceptos con el perfil social de los y las estudiantes, y su relación con el itinerario educativo que están cursando los y las jóvenes.

#### 4. Resultados: concepciones docentes sobre el alumnado

En este apartado, se presentan los resultados del análisis con el objetivo de comprender las concepciones y atribuciones docentes sobre los y las estudiantes de los diferentes itinerarios formativos posobligatorios: Bachillerato y FP. El análisis se estructura en tres grandes apartados: en primer lugar, se presenta la concepción global que los docentes tienen de la inteligencia/capacidad; en segundo lugar, se identifican dos grandes perfiles de alumnado, construidos según dos grandes concepciones de las capacidades (las académicas y las prácticas); en tercer lugar, se introducen los discursos docentes en relación con los hábitos y el carácter de los y las estudiantes.

##### 4.1. *La capacidad como algo natural y objetivable*

El primer aspecto que se deriva del análisis es una concepción docente altamente naturalizadora de las capacidades y las habilidades de los y las estudiantes. Esta concepción, expresada fundamentalmente a través de teorías implícitas, asume que la capacidad es algo que viene mayormente dado y que no depende de la voluntad de docentes ni estudiantes. De este modo, entre los discursos docentes predomina la idea de que los alumnos «son», «valen» o «sirven» para diferentes ámbitos, como si fuera una cuestión innata e inamovible. Se realiza, así, una especie de asunción de que los y las estudiantes deben aceptar aquello para lo que valen y aquello para lo que no, tal y como se pone de relieve en las siguientes citas.

Del mismo modo que se acepta la realidad de que si yo quiero ser bailarina y no tengo dones no voy a bailar, o voy a bailar muy mal, y no pasa nada, pues no me dedicaré al baile y nadie se rasga las vestiduras. Pues del mismo modo hay alumnado que no tiene capacidades. Y de estos tenemos aquí. Es muy difícil aceptar... (C6, tutora de FP)<sup>7</sup>

Hay un tema innegable, que es el tema de las capacidades, y allí está... Y nos negamos a veces a afrontarlo, porque, claro, a nadie le gusta que le digan que su hijo tiene dificultades, y, claro, aquí eufemismos los que quieras. Pero es que al final, es la vida. (C2, tutora de Bachillerato)

Tal como se pone de manifiesto en la primera cita, las «capacidades» son interpretadas desde una perspectiva de dotes de las que los individuos disponen

7. Los nombres de los centros se han sustituido por una clasificación numérica para garantizar el anonimato.

o carecen, como si de un designio de la naturaleza se tratara. Esta idea está estrechamente vinculada a la de los dones naturales a los que hacen referencia Bourdieu y Passeron (2009 [1964]) cuando argumentan que, a menudo, los resultados educativos de los y las estudiantes son interpretados en términos de un orden supuestamente natural que omite los efectos de origen social y en particular de la estructura de capitales (económico, social, cultural y simbólico). De este modo, expresiones como «no se le da bien» o «no sirve para esto» ponen de manifiesto que el profesorado tiende a dar por supuesto que las capacidades son concedidas por la naturaleza, como si no fueran producto también de la acción educativa y como si no pudieran ser modificadas.

Es más, cuando los docentes establecen una relación discursiva entre las capacidades de los y las estudiantes y sus contextos socioeconómicos y culturales de referencia, suelen hacerlo de forma ampliamente estática y fija, de manera que reproducen así las teorías del déficit que presuponen que la inteligencia se explica de forma casi mecánica por los modos de socialización familiar. De este modo, se tiende a normalizar las ventajas educativas que otorgan determinadas posiciones sociales, sin problematizar el efecto de las desigualdades sociales ni cuestionar el papel que la institución escolar puede tener en la reproducción de las mismas.

Los alumnos que han sido escolarizados aquí, todos han tenido las mismas oportunidades. O sea, no existe ningún tipo de diferencia, depende de lo que ellos quieran hacer, si quieren estudiar más o menos [...]. A veces depende de la situación familiar, pero en general yo veo que normalmente tienen las mismas oportunidades. (C3, tutora de 4.º de ESO)

Esta misma lógica también opera en el caso del género, especialmente cuando se hace alusión a la mayor proporción de chicos o chicas en determinados itinerarios formativos (por ejemplo, mayor proporción de chicas en la FP de ámbito sociosanitario o mayor proporción de chicos en el ámbito tecnológico). Se trata de una forma eminentemente acrítica y descontextualizada de hacer referencia a las desigualdades de género. Tal y como se ilustra en la cita, se alude a aspectos como la tradición o la costumbre para justificar estas diferencias en las elecciones de los y las jóvenes, que se corresponden con la división sexual del trabajo.

Los chicos tiran hacia la rama tecnológica, muchos. Mientras que las chicas tienen más tendencia hacia la parte de humanidades y sociales. Lo que no quiere decir que, como siempre, haya excepciones. Pero los chicos prefieren más informática, ingenierías... Supongo que por tradición siempre han sido estudios masculinos. (C3, tutora de 4.º de ESO)

Finalmente, es importante señalar la relación discursiva que se establece entre las capacidades del alumnado, los resultados de las evaluaciones y la orientación hacia una u otra vía formativa. El análisis de las entrevistas pone de manifiesto que, de forma global, las notas se perciben como una forma

objetiva y neutral de medir las capacidades que, a su vez, sirven de *proxy* para orientar al alumnado hacia Bachillerato o FP. Así, los y las jóvenes que no tienen buenos resultados académicos durante la ESO son orientados de forma sistemática hacia la FP, mientras que el alumnado que tiene buenas notas es mayoritariamente orientado hacia Bachillerato, ya que se supone que tiene las capacidades para seguir esta vía formativa con éxito. Es, pues, altamente excepcional que se proponga a un «buen alumno» escoger la vía profesional.

Claro, un alumno que tiene resultados no demasiado buenos académicamente y pretende hacer según qué tipo de estudios, un Bachillerato por ejemplo, pues claro, se le asesora y se le dice: «Mira, ahora mismo no es lo que más te conviene, busca algo que se adapte mejor a tus capacidades». (C3, tutora de 4.º de ESO)

Tuvimos una promoción, no hace mucho, de un grupo muy importante de chicos muy capacitados y con muy buenas notas que decidieron cursar un ciclo [FP]. Y no se lo recomendamos, ¡eh! (C6, tutora de Bachillerato)

#### 4.2. El alumnado «académico» y el alumnado «práctico»

En la línea de lo que se ha comentado, las capacidades son consideradas intrínsecas a cada individuo, ya sea por una cuestión innata o por una naturalización de las ventajas derivadas de la posición social. De acuerdo con esta concepción, el profesorado tiende a construir dos perfiles de jóvenes claramente dicotómicos: el alumnado «académico», al que se le atribuye una mayor capacidad/habilidad para producir pensamiento elaborado o para adquirir conocimientos abstractos, y el alumnado «práctico», al que se considera más apto para el trabajo manual. De hecho, esta dicotomía, dada la concepción esencialista y naturalizadora de las capacidades, se considera como algo natural, dada por obvia, y escasas veces es cuestionada por parte del profesorado.

Yo no tengo ni idea de cómo se desarrolla la inteligencia [...]. Pero, hombre, si todos fuéramos igual de listos o de tontos, dicho así simplificado y de una forma muy vulgar, pues... Somos diferentes, ¿no? Lo que sí veo son capacidades diferentes. O sea, gente que no tiene herramientas de estudio y en cambio será un buen profesional. (C6, tutora de FP)

Es más, como se pone de manifiesto en la cita anterior, la diferencia entre capacidades teóricas y prácticas se percibe como una cuestión puramente descriptiva que no está mediada por los efectos de la desigualdad social. Así, según una lógica ampliamente funcionalista, se supone que cada persona dispone de diferentes capacidades teóricas o prácticas que además son útiles y necesarias para ejercer las diferentes funciones que requiere la división social del trabajo en las sociedades contemporáneas. De este modo, se omite que las capacidades académicas y prácticas no gozan del mismo reconocimiento ni del mismo prestigio en la estructura escolar ni social. Un prestigio que se explica por la

jerarquía existente entre el conocimiento abstracto-académico y el conocimiento práctico (Bernstein, 2000; Young, 2006), y que, a su vez, responde a las atribuciones que diferentes agentes educativos y sociales hacen a cada tipo de conocimiento y a los vínculos entre los tipos de conocimiento y un mercado de trabajo altamente segmentado y estratificado (Tarabini y Jacovkis, 2019).

Las entrevistas realizadas con los y las tutoras de ESO, Bachillerato y FP también han puesto de manifiesto que esta dicotomía condiciona ampliamente qué itinerario (FP o Bachillerato) encaja con cada perfil de alumnado: el alumnado «académico» sería el que encajaría con el Bachillerato, mientras que al alumnado «práctico» le correspondería cursar FP. Esta idea se sostiene en una creencia ampliamente generalizada entre el profesorado de que existe también una dicotomía entre el tipo de conocimiento que predomina en cada vía formativa: el conocimiento teórico, abstracto, conceptual que define el Bachillerato, y el conocimiento práctico y aplicado que caracteriza la FP. Como hemos argumentado en otra ocasión (Tarabini y Jacovkis, 2019), el primer tipo de conocimiento, el teórico, se considera difícil, complejo y menos accesible, y estaría pensado para el alumnado «académico»; mientras que el segundo, considerado más fácil y accesible, sería adecuado para el alumnado «práctico». Así pues, como se refleja en las siguientes citas, cada vía formativa sería adecuada para un tipo de alumnado particular en función del encaje entre «tipos de conocimiento» y «tipos de inteligencia/capacidad».

Tú ya ves si un alumno es académico o no. Al final, el Bachillerato es muy académico, si tienes alumnos que ya han tenido dificultades de poder rendir... [...]. Claro, no quiere decir que los ciclos [FP] no sean académicos, que lo son, pero hay un porcentaje, muy alto, manipulativo, mucho más vivencial... (C2, tutora de Bachillerato)

En el Bachillerato las materias son muy abstractas, y ellos a lo mejor estarían mejor estudiando un ciclo [FP] sobre informática, sobre temas más prácticos. (C4, tutor de Bachillerato)

[Los ciclos de FP] son más manipulativos, más de prácticas. Van a las empresas, trabajan... Son más atractivos para una persona a la que lo académico no le gusta. (C6, tutora de Bachillerato)

De este modo, lo que explicaría la elección de Bachillerato o FP serían principalmente las capacidades de las que dispone el alumnado para acceder a un tipo de conocimiento u otro, y se omitiría así el efecto que juegan los factores sociales, institucionales o culturales en la explicación de las elecciones posobligatorias de los y las jóvenes (Tarabini e Ingram, 2018).

Del discurso docente se desprende también la idea de que el conocimiento teórico, el de Bachillerato, no es accesible para todo el mundo y, por tanto, la orientación hacia FP se hace a menudo desde una lógica de descarte. Es decir, se considera la mejor opción para aquellos que «no son buenos» con el conocimiento abstracto. Esto explicaría que, en los discursos docentes, el alumnado de FP,

el «práctico», se construya habitualmente en oposición al alumnado de Bachillerato, el «académico». En este sentido, mientras que al alumnado «académico» se le define con un conjunto de atributos positivos acerca de sus «capacidades intelectuales», las características definitorias del alumnado «práctico» serían sobre todo no estar suficientemente dotado, eso es, no tener las «capacidades intelectuales» necesarias para emprender estudios de Bachillerato.

Se orienta a ciclos [FP] a quien no puede o quien no tiene pronóstico de éxito en el Bachillerato. Entonces, normalmente, a quien en la ESO tiene una buena media, va tirando o destaca, se le recomienda Bachillerato. (C2, tutora de FP)

Hay un dicho popular que dice: «El que vale, vale, y el que no, a FP». Solo con este dicho ya te estoy diciendo lo que la sociedad te dice: si puedes estudiar, si se te da bien, haz Bachillerato, que no puedes... Pues FP. Y esto no debería ser así... (C7, tutor de FP)

Cuando yo era tutor de la ESO, los compañeros te decían: este alumno no sirve para estudiar, pues venga, a un ciclo. (C5, tutor de FP)

Así lo explica esta tutora que, si bien reproduce la idea de los dones naturales, reconoce también una falta de reconocimiento de las aptitudes del alumnado «más manipulativo».

Como profesores y como padres, dices: «Mira, este chico, como no tira, vamos a intentar encararle hacia ciclos [FP]» [...]. Yo creo que, en vez de decir «no tira», tendríamos que decir: «Mira, como esta persona es manipulativa, tiene un perfil más...» [...]. Tendríamos que buscar palabras para definir a los alumnos en positivo cuando tengan una aptitud buena para la FP. Claro, si tienes una aptitud buena para la FP no tiene que ser con desprestigio de otra: «Mira, este chico tiene una habilidad manual, y una precisión, y una paciencia que para hacer un ciclo [FP] sería espléndido». No. Decimos: «Como no tira, pongámoslo en un ciclo [FP]». Entonces, claro, estamos favoreciendo algo que no tiene en vez de algo que tiene. (C2, tutora de Bachillerato)

#### *4.3. Más allá de las capacidades: formas de estar y ser en las aulas*

Como se ha mostrado hasta ahora, las capacidades, concebidas como dones naturales o la naturalización de las desigualdades, son un elemento que diferencia claramente al alumnado «académico» y al alumnado «práctico», al de Bachillerato y al de FP. Esta dicotomía, sin embargo, no se ciñe exclusivamente a las capacidades/habilidades, digamos cognitivas, sino que existen más diferencias entre el tipo de rasgos atribuidos a cada uno de estos perfiles. Los «hábitos de estudio» y el «esfuerzo» son, en particular, dos cualidades centrales que, según los docentes, caracterizan a los y las jóvenes «académicos», y de las que, a menudo, carecen los y las alumnas que no pertenecen a esta categoría. Así, y según se desprende del análisis de los discursos docentes, para cursar Bachillerato con éxito no solo hace falta ser un estudiante «académico», sino

que además es imprescindible tener «hábitos» y «esforzarse». Dicho de otro modo, si eres «listo» pero no te esfuerzas, el Bachillerato no es tu lugar. Por el contrario, se sobreentiende que aquellos alumnos con falta de hábitos de estudio, mal comportamiento o falta de esfuerzo solo pueden cursar FP.

Hay alumnos que van con una inercia, que hacen toda la ESO aprobando por los pelos [...]. A estos se les recomienda que hagan un ciclo formativo [FP], pero no por nivel, sino porque no han querido trabajar nunca, y el Bachillerato les costará. (C3, tutor de Bachillerato)

Es necesario tener unas características determinadas para poder estudiar un Bachillerato y después una carrera y todo [...]. Tienes que tener la capacidad de adaptarte al mundo académico, a los libros, a tener el culo pegado en una silla muchas horas, de escuchar con atención sin distraerte [...]. Entonces, a la gente que no tiene esta capacidad se la intenta orientar hacia otro lado. (C4, tutor de Bachillerato)

En este sentido, los docentes de FP lamentan que entre el alumnado de la vía profesional exista una elevada proporción de jóvenes que acumulan trayectorias de suspensos, de repeticiones y que llegan con bajos niveles de competencias académicas. Así, lamentan que, cuando empiezan la FP, se encuentran con un perfil de estudiantes con fuertes dificultades de aprendizaje como consecuencia de lo que interpretan como un débil nivel de exigencia en las etapas educativas anteriores, tal como argumentan los docentes en las siguientes citas.

Te llegan algunos alumnos con la ESO aprobada y dices: «Pero ¿tú cómo has llegado hasta aquí?». Porque es que no... No, no. Son cosas muy básicas y no. Aspectos de lógica y matemática, y dices: «Es que no... Y ¿cómo puede ser que tú hayas aprobado la ESO?». Entonces, claro, se ponen a hacer un ciclo [FP], y yo creo que tienen la misma sensación que en la ESO, que les aprobarán algo así porque sí. (C6, tutor de FP)

Yo creo que hay muchos que llegan aquí y los profesores dicen: «Qué hago, qué hago, qué hago». Los de antes no han hecho nada (profesorado de etapa primaria – secundaria obligatoria), y es como una cadena de montaje, y van pasando. Y entonces me llegan a mí y te dicen: «No, no, si se trata de que hagan algo». (C5, tutor de FP)

Los ves como hacen las cosas y dices: «No me puedo creer que no hayas repetido ningún curso. No me puedo creer que tú hayas llegado aquí por la ESO». Y los ves escribir y dices: «Es que no tienes ni idea, es que yo no creo que esta persona pueda tratar ya no en el medio natural, yo a ti no te dejo a mi hijo ni harto de vino». (C5, tutor de FP)

Se pone de manifiesto, pues, la disyuntiva de que el alumnado de FP no puede optar por la vía académica por su trayectoria y su perfil educativo, pero ello conlleva que la FP se convierta en un espacio con una mayor concentración

de complejidades sociales, lo que, a su vez, implica un mayor desprestigio de esta vía formativa.

En conjunto, el análisis pone de manifiesto que, de forma global, el profesorado tiende a considerar que el alumnado de Bachillerato presenta unas disposiciones, unos hábitos de trabajo y una forma de comportarse en el aula más apropiados para el aprendizaje, y que, por tanto, es este tipo de alumno el que marca el patrón de normalidad al que el resto de los y las estudiantes se debe ajustar. Estas disposiciones, sin embargo, no están al margen del origen social y muestran una mayor alineación con el alumnado perteneciente a las clases medias (Auwarter y Aruguete, 2008; Dunne y Gazeley, 2008), hecho que explicaría que estos jóvenes sean orientados de forma sistemática hacia el Bachillerato por parte del profesorado.

Otro elemento que se desprende del análisis de las entrevistas está vinculado a la interpretación que realizan los docentes sobre el «interés» y la «motivación» de los y las jóvenes con respecto a sus estudios. En este aspecto, se observan diferencias sustanciales según el itinerario formativo al que se hace referencia. Así, se pone mucho más en cuestión si los y las estudiantes de FP están o no motivados; en cambio, en el caso de los y las estudiantes de Bachilleratos se da por supuesto que están interesados. En general, según el profesorado, los y las estudiantes de FP son más indecisos, tienen menos claro qué quieren hacer, están más desmotivados, están «más por estar», están aquí como podrían estar haciendo cualquier otra cosa o eligen un ciclo de FP porque les queda cerca de su casa.

Antes la gente que estudiaba administrativo lo estudiaba porque le gustaba. Ahora, preguntas, y la mayoría no saben por qué estudian eso. Claro, esto ya implica una desmotivación, porque, claro, tu les preguntas por qué están aquí y algunos te dicen que han cogido esto como cualquier otra cosa [...]. Que podrían hacer perfectamente peluquería. (C7, tutor de FP)

En cambio, en los discursos del profesorado, no se cuestiona si hay estudiantes de Bachillerato que estén también «por estar» o que no tengan claro que es lo que quieren hacer con su vida. Asimismo, cuando se discute sobre los posibles factores que explican el mayor éxito o fracaso escolar de cada vía formativa (promoción, graduación, notas), se hace una mención explícita al interés como condición primordial para tener «éxito» en la FP, pero en cambio parece que para el caso del Bachillerato es menos relevante tener interés para poder sostener esta vía educativa con éxito.

El interés y la motivación, pues, son interpretados desde una perspectiva de juicio moral, de forma tal que está altamente penalizado no estar interesado o motivado por los estudios. Si bien las capacidades/habilidades se asume que se tienen o no se tienen, en el caso del interés y la motivación se observa una fuerte desaprobación hacia los y las estudiantes que no muestran interés por aquello que están estudiando. De algún modo se asume, pues, que, si bien la capacidad no se puede controlar, el interés depende exclusivamente de la voluntad individual.

Un último elemento que se desprende del análisis es la alusión a cuestiones de carácter para explicar la elección de determinados itinerarios formativos. En este sentido, en múltiples ocasiones se interpreta que un estudiante «ha nacido» para estudiar una determinada formación. Del mismo modo que se mencionaba anteriormente para el caso de las capacidades/habilidades, el carácter se explica como un designio de la naturaleza. El recurso del carácter para describir al alumnado es especialmente significativo en algunas modalidades formativas, entre las que destacan el Bachillerato artístico y la FP del ámbito sociosanitario. En estos casos, de hecho, parecería que tener un «carácter especial» es un requisito imprescindible para realizar con éxito dichas modalidades formativas. Tal como se pone de relieve en las siguientes citas, el profesorado considera que para estudiar determinadas ramas es necesario contar con unos rasgos de personalidad determinados, como por ejemplo la empatía, la creatividad, la amabilidad o la responsabilidad.

Auxiliar de enfermería es un trabajo totalmente vocacional, entonces son personas que deben tener ciertas características, llamémoslas psicológicas, un carácter especial. No todo el mundo es capaz; sobre todo les pasa cuando empiezan a hacer las prácticas, que se dan cuenta de que aquello es o no es lo suyo. (C1, tutora de FP)

Esta parte más, más artística les viene mucho por un tema de sensibilidad. Suelen ser gente con tacto, con mucha habilidad manual, con una fuerte sensibilidad, con mucho interés por lo creativo, por la fotografía, por el vídeo... Suelen tener una curiosidad muy grande. (C1, tutor de Bachillerato)

En este sentido, es importante mencionar que cuando se indaga sobre los motivos que pueden explicar esta construcción del carácter o la personalidad, si bien aparecen cuestiones de tipo social o cultural, estas se describen desde una perspectiva también naturalizadora. A modo de ejemplo, cuando se menciona la mayor presencia de mujeres en la FP del ámbito sociosanitario, se da por descontado que las mujeres tienen una mayor vocación hacia el cuidado de las personas, pero no se cuestionan las consecuencias ni se problematizan las causas de tales diferencias entre hombres y mujeres. De forma similar, en el caso de los y las estudiantes que cursan el Bachillerato artístico, si bien la variable capital cultural no se hace explícita, se hace mención a un proceso de «cultivación» por parte de los progenitores como uno de los principales factores que explican la disposición de un carácter creativo, curioso y sensible.

Cuando me reúno con los padres, sí que es verdad que muchos te dicen pues que al niño le había gustado siempre dibujar y «una vez fuimos a una feria del cómic y una vez fuimos a un museo y había dibujos, y una vez cuando nos fuimos de vacaciones vimos una exposición de...». O sea, que los padres, este lado más artístico, tal vez inconscientemente hace muchos años, lo han ido cuidando, lo han ido regando poco a poco. (C1, tutor de Bachillerato)

En definitiva, en esta naturalización de capacidades, hábitos y carácter de los y las estudiantes se tiende a omitir de qué forma las trayectorias educativas, el paso por el instituto, la relación con el profesorado, factores vinculados al origen social, el género o la etnia o la propia estructura de la educación secundaria posobligatoria pueden estar contribuyendo a explicar los diferentes itinerarios formativos en los que están escolarizados diferentes perfiles de estudiantes.

## 5. Conclusiones

El análisis realizado en este artículo partía del interés de estudiar el rol del profesorado en la configuración de las pautas de desigualdad social asociadas con las transiciones de los y las jóvenes a la educación secundaria posobligatoria. Sin duda, los factores que explican la relación entre itinerarios educativos y desigualdad social son múltiples y diversos y se asocian con elementos de índole institucional, económica, social y cultural. Las creencias docentes, en particular, juegan un rol crucial para entender la asignación de diferentes estudiantes a diferentes itinerarios. Como ha señalado la literatura internacional, las expectativas docentes tienen impactos en la autoestima, la actitud y los resultados de los y las estudiantes, y, en términos globales, contribuyen a explicar por qué los itinerarios profesionales tienden a estar sobrerrepresentados por chicos de bajo estatus socioeconómico y cultural, de origen migrado o de grupos étnicos minoritarios.

El objetivo específico del artículo, enmarcado en una perspectiva constructivista, ha sido analizar la imagen que el profesorado tiene construida del alumnado de Bachillerato y de FP, y destacar concretamente las características atribuidas a los y las estudiantes de ambos itinerarios formativos en términos de capacidades/habilidades, hábitos y carácter. De los resultados del análisis se desprenden tres grandes conclusiones.

En primer lugar, los y las docentes entrevistados tienden a movilizar teorías implícitas sobre la inteligencia y la capacidad que las conciben como algo mayoritariamente natural, derivado de las características intrínsecas de los y las estudiantes y de sus contextos de referencia. Ello supone que la inteligencia o las capacidades se consideren como «propiedades esenciales», de las que los individuos disponen o carecen, fruto de la naturaleza o del azar, y se obvие el efecto de factores contextuales, sociales o institucionales en el desarrollo de las mismas. Es más, como se ha demostrado, cuando los docentes establecen una relación discursiva entre las capacidades de los y las estudiantes y sus contextos socioeconómicos y culturales de referencia suelen hacerlo de forma ampliamente estática y fija, de modo que reproducen las teorías del déficit que atribuyen a los modelos de socialización familiar, de forma casi mecánica, las capacidades de los individuos. Asimismo, se ha puesto de manifiesto el rol que juegan las notas como artefacto a través del cual evidenciar la existencia de diferentes capacidades y legitimar la orientación de los y las estudiantes hacia diferentes vías formativas. De

este modo, los y las estudiantes que tienen buenas notas durante la ESO son mecánicamente representados como «buenos estudiantes» y, por ende, derivados al Bachillerato. Por el contrario, el alumnado que acumula suspensos, repeticiones y malas notas durante la ESO es considerado como «incapaz» de realizar la vía académica y, por tanto, es sistemáticamente orientado hacia la FP.

En segundo lugar, del análisis de los discursos docentes se identifica una construcción ampliamente dicotómica entre dos tipos de capacidades/habilidades de los y las estudiantes, las «teóricas» y las «prácticas», que, a su vez, se corresponden con el tipo de conocimiento, «abstracto» o «aplicado», que se supone que caracteriza a cada itinerario educativo. Del análisis de las entrevistas, de hecho, se desprende una asociación discursiva ampliamente lineal entre «tipos de alumnos» y «tipos de itinerarios», de acuerdo con un supuesto encaje natural entre «tipos de conocimiento» y «tipos de capacidad/habilidad». No se trata solo, como decíamos antes, de que los alumnos «más capacitados», los que tienen mejores notas, se consideren los más adecuados para la vía académica, sino que —casi de forma natural— se supone que los «alumnos teóricos» pertenecen al mundo del Bachillerato y «los alumnos prácticos» al mundo de la FP. Asimismo, el análisis pone de manifiesto una construcción discursiva de las capacidades teóricas y prácticas como si fueran puras diferencias que no se asocian con las con pautas de desigualdad social. De este modo, a partir de un discurso del «respeto a la diferencia» se acaba obviando y legitimando que el conocimiento teórico y el práctico no gozan del mismo prestigio dentro del orden social y escolar y, por ende, se acaba reproduciendo la desigualdad.

En tercer lugar, el análisis pone de manifiesto que la asociación discursiva entre «tipos de alumnos» y «tipos de itinerario» no se justifica solo según las capacidades/habilidades, sino también en función de rasgos de conducta y carácter. Es decir, para ser alumno de Bachillerato o de FP no solo hace falta ser más o menos listo, tener unas u otras capacidades, sino también tener unos hábitos específicos, mostrar determinadas disposiciones escolares y disponer —principalmente en algunas especialidades— de determinados rasgos de personalidad que te habiliten para la adquisición de determinadas competencias y el posterior ejercicio de la práctica profesional.

Estos tres elementos, en conjunto, juegan un rol clave en la legitimación discursiva de un sistema de educación posobligatoria altamente segmentado y desigual, tanto en términos de funciones, contenidos y procesos pedagógicos como de provisión de la oferta y de sistemas de acreditación (Tarabini y Jacovkis, 2019). Como se ha argumentado, las creencias y las atribuciones docentes tienen un impacto central en la configuración de diferentes oportunidades de transición a la educación posobligatoria y, por tanto, ponen de relieve la centralidad de desplegar líneas de política educativa que habiliten para una práctica pedagógica reflexiva en el día a día de los centros de enseñanza.

## Referencias bibliográficas

- AGIRDAG, Orhan; HOUTTE, Mieke van; AVERMAET, Piet van (2012). «Ethnic School Segregation and Self-Esteem: The Role of Teacher-Pupil Relationships». *Urban Education*, 47 (6), 1135-1159.  
<<https://doi.org/10.1177/0042085912452154>>.
- ANYON, Jean (1981). «Social Class and School Knowledge». *Curriculum Inquiry*, 11 (1), 3-42.  
<<https://doi.org/10.1080/03626784.1981.11075236>>.
- AUWARTER, Amy E.; ARUGUETE, Mara S. (2008). «Effects of Student Gender and Socioeconomic Status on Teacher Perceptions». *The Journal of Educational Research*, 101 (4), 243-246.  
<<https://doi.org/10.3200/JOER.101.4.243-246>>.
- BERGH, Linda van den; DENESSEN, Eddie; HORNSTRA, Lisette; VOETEN, Marinus; HOLLAND, Rob W. (2010). «The Implicit Prejudiced Attitudes of Teachers: Relations to Teacher Expectations and the Ethnic Achievement Gap». *American Educational Research Journal*, 47 (2), 497-527.  
<<https://doi.org/10.3102/0002831209353594>>.
- BERNARDI, Fabrizio; REQUENA, Miguel (2010). «Desigualdad y puntos de inflexión educativos: el caso de la educación post-obligatoria en España». *Revista de Educación*, número extraordinario, 93-118.
- BERNSTEIN, Basil (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, research, critique*. Lanham (MD): Rowman & Littlefield.
- BILLETT, Stephen (2016). «Beyond competence: an essay on a process approach to organising and enacting vocational education». *International Journal of Training Research*, 14 (3), 197-214.  
<<https://doi.org/10.1080/14480220.2016.1254365>>.
- BLOSSFELD, Hans-Peter; SHAVIT, Yossi (2011). «Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries». En: ARUM, Richard; BEATTIE, Irene R.; FORD, Karly (eds.). *The structure of Schooling. Readings in Sociology of Education*. Londres: SAGE.
- BONIZZONI, Paola; ROMITO, Marco; CAVALLO, Cristina (2016). «Teachers' Guidance, Family Participation and Track Choice: The Educational Disadvantage of Immigrant Students in Italy». *British Journal of Sociology of Education*, 37 (5), 702-720.  
<<https://doi.org/10.1080/01425692.2014.982860>>.
- BOONE, Simon; HOUTTE, Mieke van (2013). «Why are teacher recommendations at the transition from primary to secondary education socially biased? A mixed-methods research». *British Journal of Sociology of Education*, 34 (1), 20-38.  
<<https://doi.org/10.1080/01425692.2012.704720>>.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (2009 [1964]). *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- CASTEJÓN, Alba (2017). *Expectativas docentes, agrupamiento del alumnado y segregación escolar. Una etnografía en entornos de alta complejidad social en Cataluña*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- CONNELL, Raewyn (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- DEMANET, Jannick; HOUTTE, Mieke van (2012). «Teachers' attitudes and students' opposition. School misconduct as a reaction to teachers' diminished effort and affect». *Teaching and Teacher Education*, 28, 860-869.  
<<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.008>>.
- DIAMOND, John B.; RANDOLPH, Antonia; SPILLANE, James P. (2004). «Teachers' Expectations and Sense of Responsibility for Student Learning: The Importance

- of Race, Class, and Organizational Habitus». *Anthropology & Education Quarterly*, 35 (1), 75-98.  
<<https://doi.org/10.1525/aeq.2004.35.1.75>>.
- DUNNE, Mairead; GAZELEY, Louise (2008). «Teachers, social class and underachievement». *British Journal of Sociology of Education*, 29 (5), 451-463. <<https://doi.org/10.1080/01425690802263627>>.
- GAMBLE, Jeanne (2006). «Theory and Practice in the Vocational Curriculum». En: YOUNG, Michael; GAMBLE, Jeanne. *Knowledge, curriculum and qualifications for South African Further Education*. Ciudad del Cabo: HSRC Press.
- GAMORAN, Adam (2009). *Tracking and Inequality: New Directions for Research and Practice*. WCER Working Paper, No. 2009-6. Madison: University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for Education Research.
- GARCÍA, Enrique; LORENTE, Rocío (2015). «Recorrido por la imagen social de la formación profesional: un camino hacia su revalorización». *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 119-134.  
DOI: <[10.5944/reec.26.2015.14270](https://doi.org/10.5944/reec.26.2015.14270)>.
- GARDNER, Howard (1988). «Beyond IQ: Education and human development». *Harvard Educational Review*, 57, 187-193.  
<<https://doi.org/10.17763/haer.57.2.1210118834750615>>.
- GILLBORN, David; YOUDELL, Deborah (2001). «The New IQism: Intelligence, 'Ability' and the Rationing of Education». En: DEMAINE, Jack (ed.). *Sociology of Education Today*. Londres: Palgrave Macmillan UK.
- HAMILTON, Lorna (2006). «Implicit theories of ability: Teacher constructs and classroom consequences». *Scottish Educational Review*, 38 (2), 200-212.
- HATT, Beth (2007). «Street smarts vs. book smarts: the figured world of smartness in the lives of marginalized, urban youth». *The Urban Review*, 39 (2), 145-166.  
<<https://doi.org/10.1007/s11256-007-0047-9>>.
- (2012). «Smartness as a Cultural Practice in Schools». *American Educational Research Journal*, 49 (3), 438-460.  
<<https://doi.org/10.3102/0002831211415661>>.
- HOUTTE, Mieke van (2011). «So where's the teacher in school effects research? The impact of teachers' beliefs, culture, and behavior on equity and excellence in education». En: BRANDEN, Kris van den; AVERMAET, Piet van; HOUTTE, Mieke van (eds.). *Equity and excellence in education: Towards maximal learning opportunities for all students*. Nueva York (NY): Routledge.
- HOUTTE, Mieke van; DEMANET, Jannick; STEVENS, Peter A. J. (2013). «Curriculum tracking and teacher evaluations of individual students: selection, adjustment or labeling?». *Social Psychology of Education*, 16 (3), 329-352.  
<<https://doi.org/10.1007/s11218-013-9216-8>>.
- INE (INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA) (2019). *INE Base, Sociedad, Educación y Cultura*. Madrid: INE.
- JONSSON, Anna-Carin; BEACH, Dennis; KOPP, Helena; ERLANDSON, Peter (2012). «Teachers' implicit theories of intelligence: influences from different disciplines and scientific theories». *European Journal of Teacher Education*, 35 (4), 387-400.  
<<https://doi.org/10.1080/02619768.2012.662636>>.
- KOPP, Helena (2011). «What counts as being smart around here? The performance of smartness and masculinity in vocational upper secondary education». *Education, Citizenship and Social Justice*, 6 (1), 21-37.  
<<https://doi.org/10.1177/1746197910397909>>.

- LAPPALAINEN, Sirpa; MIETOLA, Reetta; LAHELMA, Elina (2012). «Gendered Divisions on Classed Routes to Vocational Education». *Gender and Education*, 2, 189-205. <<https://doi.org/10.1080/09540253.2012.740445>>.
- LIU, Daniel D.; ROTHERAM-FULLER, Erinn (2019). «Where Is the Real Reform? African American Students and Their Schools Expectations for Academic Performance». *Urban Education*, 54 (3), 397-429. <<https://doi.org/10.1177/0042085915623340>>.
- MEFP (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL) (2018). *Datos y Cifras. Curso Escolar 2018/2019*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- NASH, Roy (2005). «Cognitive habitus and collective intelligence: concepts for the explanation of inequality of educational opportunity». *Journal of Education Policy*, 20 (1), 3-21. <<https://doi.org/10.1080/0268093042000322801>>.
- NIETO, Sonia; BODE, Patty (2007). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multi-cultural education*, 5th ed. Boston (MA): Allyn y Bacon.
- NYLUND, Mattias; ROSVALL, Per-Åke. (2016). «A curriculum tailored for workers? Knowledge organization and possible transitions in Swedish VET». *Journal of Curriculum Studies*, 48 (5), 692-710. <<https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1138325>>.
- NYLUND, Mattias; ROSVALL, Per-Åke; LEDMAN, Kristina (2017). «The vocational-academic divide in neoliberal upper secondary curricula: the Swedish case». *Journal of Education Policy*, 32 (6), 788-808. <<https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1318455>>.
- OAKES, Jeannie (1982). «The reproduction of inequity: The content of secondary school tracking». *The Urban Review*, 14 (2), 107-120. <<https://doi.org/10.1007/BF02174647>>.
- (1985). *Keeping Track: how schools structure inequality*. New Haven: Yale University Press.
- OAKES, Jeannie; WELLS, Amy Stuart; JONES, Makeba; DATNOW, Amanda (1997). «Detracking: The Social Construction of Ability, Cultural Politics, and Resistance to Reform». *Teachers College Record*, 98 (3), 482-510.
- PÀMIES, Jordi (2013). «El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona». *Revista de Educación*, 362, 133-158. DOI: <10.4438/1988-592X-RE-2011-362-156>.
- PFEFFER, Fabian T. (2008). «Persistent Inequality in Educational Attainment and its Institutional Context». *European Sociological Review*, 24 (5), 543-565. <<https://doi.org/10.1093/esr/jcn026>>.
- REAY, Diane (2010). «Identity Making in Schools and Classrooms». En: WETHERELL, Margaret; MOHANTY, Chandra T. (eds.). *The SAGE handbook of identities*. Londres: Sage Publications.
- RIST, Ray C. (1970). «Student Social Class and Teacher Prophecy in Ghetto Education». *Harvard Educational Review*, 40 (3), 411-451.
- SHAVIT, Yossi; MÜLLER, Walter (2000). «Vocational Secondary Education, Tracking, and Social Stratification». En: HALLINAN, Maureen T. (ed.). *Handbook of the Sociology of Education*. Boston (MA): Springer.
- STERNBERG, Robert J. (2007). «Who Are the Bright Children? The Cultural Context of Being and Acting Intelligent». *Educational Researcher*, 36 (3), 148-155. <<https://doi.org/10.3102/0013189X07299881>>.

- STERNBERG, Robert J.; DAVIDSON, Janet E. (1986). «Conceptions of giftedness: a map of the terrain». En: STERNBERG, Robert J.; DAVIDSON, Janet E. (eds.). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SUE, Derald W.; SUE, David (2007). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice*. Nueva York (NY): John Wiley.
- TARABINI, Aina; INGRAM, Nicola (eds.) (2018). *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges*. Routledge.
- TARABINI, Aina; JACOVKIS, Judith (2019). «¿Qué conocimiento para quién? Itinerarios escolares, distribución del conocimiento y justicia escolar». *Revista e-Curriculum*, 17 (3), 880-908.  
<<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p880-908>>.
- (2020, en prensa). «Las transiciones a la educación secundaria postobligatoria en Cataluña: un análisis desde la sociología de la política educativa». *Archivos Analíticos de Política Educativa*.
- VALENZUELA, Angela (1999). *Subtractive schooling: US-Mexican youth and the politics of schooling*. Albany: State University of New York Press.
- WHEELAHAN, Leesa (2007). «How Competency-based Training Locks the Working Class out of Powerful Knowledge: A Modified Bernsteinian Analysis». *British Journal of Sociology of Education*, 28 (5), 637-51.  
<<https://doi.org/10.1080/01425690701505540>>.
- YOUEL, Deborah (2006). *Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusions and Student Subjectivities*. Dordrecht: Springer.
- YOUNG, Michael F. D. (1971). *Knowledge and control: new direction for the sociology of education*. Londres: Collier Macmillan.
- (2016). «Conceptualising Vocational Knowledge: Some Theoretical Considerations». En: YOUNG, Michael; GAMBLE, Jeanne. *Knowledge, curriculum and qualifications for South African Further Education*. Ciudad del Cabo: HSRC Press.

# La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias. Itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar\*

Maribel García Gracia  
Albert Sánchez Gelabert

Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Sociologia. GRET  
maribel.garcia@uab.cat; albert.sanchez@uab.cat



Recepción: 17-10-2019  
Aceptación: 20-12-2019  
Publicación: 01-04-2020

## Resumen

El artículo explora el abandono educativo en las transiciones posobligatorias desde una perspectiva metodológica longitudinal, con el objetivo de identificar y dimensionar la heterogeneidad de perfiles de alumnado y de itinerarios conductentes al abandono educativo. A fin de explorar la heterogeneidad de los perfiles del alumnado que abandona, se ha procedido a un análisis de componentes principales que ha permitido construir una tipología de subjetividad de la experiencia escolar y un posterior análisis de clasificación —clúster—, con la incorporación de la variable de rendimiento escolar. Los resultados presentados muestran la relevancia de analizar el abandono educativo desde una metodología longitudinal, ya que permite identificar los momentos críticos de la ruptura escolar, que van desde el absentismo y la deserción temporal hasta el abandono definitivo. Estos eventos son generadores de vulnerabilidad y riesgo de abandono definitivo, y reclaman un acompañamiento individualizado y un replanteamiento de la orientación como ámbitos clave para la intervención. Cabe asimismo destacar la importancia de la experiencia escolar y los bajos resultados escolares como predictores del abandono educativo, mientras que el autoconcepto escolar positivo parece ser un claro factor de protección del abandono. Esto sugiere un ámbito de intervención para la prevención que gira en torno al apoyo pedagógico y el refuerzo positivo que el profesorado puede activar con aquellos alumnos social y escolarmente más vulnerables.

**Palabras clave:** educación secundaria; abandono escolar; desigualdad social; estudio longitudinal

\* Este estudio ha sido financiado en el marco del Plan Nacional I+D (referencia CSO2016-79945-P), y también forma parte de una investigación internacional de comparación de trayectorias formativas y laborales de jóvenes de distintas ciudades ([www.iscy.org](http://www.iscy.org)). Agradecemos también el apoyo y la complicidad del Consorcio de Educación de Barcelona y del Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de Cataluña, sin los cuales esta investigación no se habría podido llevar a cabo.

**Abstract.** *The heterogeneity of early school leaving in post-compulsory transitions: Pathways and subjectivity of the school experience*

This article explores school dropout in post-compulsory education from a longitudinal perspective with the aim of identifying and measuring the heterogeneity of student profiles and educational pathways. In order to explore the heterogeneity of profiles of students who drop out, an analysis was carried out of the main components, which allowed constructing a typology of the subjectivity of school experience and a subsequent cluster analysis incorporating the variable school performance. The results demonstrate the importance of analyzing school dropout from a longitudinal perspective in order to identify critical moments of school interruption, which range from absenteeism to temporary or permanent desertion, thus requiring individualized accompaniment as key areas of intervention. It is also important to emphasize the importance of school experience and low performance as predictors of school dropout, while the school's positive self-concept seems to be a clear protective factor against school dropout. This suggests an area of intervention for prevention related to pedagogical support and positive reinforcement that teachers can activate with the more socially and educationally vulnerable students.

**Keywords:** dropout; post-compulsory education; social inequality; longitudinal studies

### Sumario

- |   |                            |
|---|----------------------------|
| 1. Introducción                                   | 4. Estrategia analítica    |
| 2. Abandono educativo y desigualdad social        | 5. Resultados              |
| 3. La experiencia escolar y el abandono educativo | 6. Conclusiones            |
|   | Referencias bibliográficas |

## 1. Introducción

La transición de la enseñanza secundaria obligatoria a la posobligatoria es un momento decisivo en el estudio de la desigualdad de oportunidades educativas. Esta transición expresa un proceso biográfico, connotado por las condiciones sociales y personales de la escolarización y por la experiencia escolar acumulada a lo largo de la escolaridad que explican la desigualdad de oportunidades en la prosecución de estudios en las vías académicas o profesionales y el abandono.

En España, las elevadas tasas de abandono educativo temprano (AET) confieren una especial relevancia al estudio de las transiciones educativas y a los perfiles del abandono. En el último decenio, los efectos de la crisis de 2008 han contribuido a una reducción significativa del fenómeno, al aumentar los costes de oportunidad de transitar hacia el mercado de trabajo, dadas las elevadas cifras del paro juvenil. Sin embargo, las tasas de AET continúan siendo muy elevadas, del 18 % en España en 2019, muy por encima de la media de la Unión Europea, que es del 10,8 %, y a la cabeza de los países de la OCDE, incluso por delante de Malta y Rumanía.

La aproximación estadística al abandono escolar temprano contemplada por los organismos internacionales (OCDE, Eurostat) define el abandono como el porcentaje de jóvenes, de edades comprendidas entre los 18 y los 24 años, cuyo nivel máximo de estudios alcanzados es la primera etapa de la educación secundaria inferior, es decir, que no prosiguen ningún tipo de educación secundaria superior. Sin duda, este indicador estadístico se revela útil a efectos de comparabilidad, dada la heterogeneidad de los sistemas educativos, en lo relativo a su arquitectura (estructura de la educación secundaria superior), la edad de finalización de la escuela obligatoria y la desigual presencia de jóvenes en las vías académicas o profesionales. Así, el abandono educativo prematuro, como indicador estandarizado, permite diagnosticar la situación específica de cada Estado miembro respecto al objetivo de reducir el abandono educativo prematuro por debajo del 10 %, tal y como se definió en el Marco Estratégico Europeo de Educación y Formación para 2020.

Sin embargo, más allá de la definición estadística, se esconde la naturalización de un concepto. Además, presenta limitaciones importantes, tanto en términos heurísticos como metodológicos. En lo relativo a la limitación heurística, el abandono escolar, problemática común en la mayor parte de los países de la OCDE, varía enormemente en sus dimensiones en función de sus niveles de equidad o inequidad social, de cómo se estructura la educación secundaria inferior y la educación secundaria superior (Lamb et al., 2011; OECD, 2012), de la desigual presencia de jóvenes en las vías académicas o profesionales y de las particulares características de la estructura productiva y de cualificaciones.

Respecto a la limitación metodológica, el indicador se construye sobre la situación de «no estudio» y «no empleo» en un período de las cuatro últimas semanas anteriores a la realización de la encuesta (Encuesta de Población Activa en España). Esta temporización resulta del todo insuficiente para comprender qué representa la situación de abandono en un itinerario longitudinal más amplio, esto es, si se trata de una situación definitiva o temporal. En este sentido, autoras como Boylan y Renzulli (2017) apuntan a la necesidad de una conceptualización más precisa del abandono escolar. A partir de la encuesta de seguimiento de estudiantes de 10 grado<sup>1</sup> y sus transiciones posobligatorias, constatan, para el contexto estadounidense, que una fracción importante de los jóvenes abandonan y retornan desde diferentes vías, más allá de si el abandono es atribuido a factores «*pull o push*».

Cabe pues considerar el análisis del abandono educativo desde una perspectiva metodológica longitudinal y biográfica, que tenga en cuenta múltiples dimensiones que pueden *acumularse* o concatenarse en el tiempo y dar lugar a trayectorias de ruptura de carácter temporal o permanente, en interacción con factores de diversa índole (en el ámbito institucional, familiar o individual). La importancia de esta aproximación radica en que la no linealidad en las transi-

1. El 10 grado del sistema educativo en los Estados Unidos se corresponde con el cuarto curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en España.

ones posobligatorias es particularmente frecuente para una fracción importante de jóvenes que presentan una amplia diversidad de motivos de abandono.

Las directrices de la UE han contribuido, en los últimos años, a dimensionar la problemática del abandono educativo y a situarla en las agendas políticas de los países, además de definir estrategias y políticas contra el abandono prematuro (Comisión Europea, EACEA, 2014). También ha contribuido a situar la problemática en el centro de interés de los investigadores. En España, el estudio del abandono escolar se ha centrado más en el análisis de los determinantes del abandono como situación final que en el análisis de los procesos de abandono en las transiciones posobligatorias. A su vez, raramente en estos estudios se explora la heterogeneidad de itinerarios y perfiles de abandono. Esto es, en parte, consecuencia de la poca tradición en España de encuestas longitudinales que permitan reconstruir las trayectorias escolares del alumnado en la enseñanza posobligatoria, a excepción de alguna investigación como la realizada por el GRET, a partir de una explotación específica de la encuesta ETEFIL<sup>2</sup> (García Gracia et al., 2013) u otras más recientes (García Gracia y Valls, 2018; Mas et al., 2015).

También predominan los enfoques centrados en dirimir el peso de los factores de expulsión del sistema educativo y de atracción hacia el mercado de trabajo (Bayón-Calvo, 2019; Boylan y Renzulli, 2017; Callejo et al., 2016; Renu y Protap, 2018).

En este artículo planteamos dos objetivos fundamentales. En primer lugar, aproximarnos al abandono educativo, en tanto que proceso, desde una metodología de análisis longitudinal, lo cual tiene incidencia sobre las dimensiones del fenómeno y permite identificar diferentes itinerarios de abandono: al final de la etapa secundaria inferior, en los programas de formación profesional inicial, en los ciclos formativos de grado medio (CFGM) o en el bachillerato. También permite distinguir el abandono permanente del temporal e identificar trayectorias de retorno a la formación y los cambios de estudio. En segundo lugar, nos proponemos elaborar una tipología heurística que permita explorar la hipótesis relativa a la heterogeneidad de perfiles del abandono educativo en función del perfil sociodemográfico de los jóvenes (sexo, origen inmigrante y nivel formativo familiar) y de la experiencia escolar vivida en la enseñanza secundaria inferior.

## 2. Abandono educativo y desigualdad social

La mayoría de las investigaciones sobre el abandono educativo han centrado el análisis en las causas que llevan a los estudiantes abandonar sus estudios. Los resultados ponen de relieve que variables como el bajo nivel socioeconómico y cultural de la familia, el origen inmigrante, ser varón o tener experiencias previas de repetición presentan una mayor probabilidad de abandono (Bernard,

2. La ETEFIL es una encuesta realizada por el INE en 2005 sobre la educación, las transiciones educativas y la formación e inserción laboral de los jóvenes.

2016; García Gracia et al., 2013; Mena Martínez et al., 2010). Los estudios muestran también la existencia de efectos interactivos o la *interseccionalidad* de diferentes ejes de desigualdad que matizan el perfil sociodemográfico de los estudiantes. Por ejemplo, con relación a las desigualdades interétnicas, las investigaciones realizadas, particularmente en los Estados Unidos, muestran diferencias relevantes en las tasas de deserción escolar entre los jóvenes blancos y los jóvenes negros e hispanos. Sin embargo, casi todos los estudios empíricos concluyen que estas diferencias se deben en gran medida, si no totalmente, a las diferencias de estatus socioeconómico (Cameron y Heckman, 2001; Hauser et al., 2004; Lofstrom, 2007; Rumberger, 1995). De este modo, cuando se controlan las variables de origen social y rendimiento escolar, las diferencias interétnicas tienden a desaparecer o a perder peso explicativo en el abandono escolar.

Los estudios clásicos de la sociología, y concretamente desde las teorías de la reproducción cultural (Bourdieu y Passeron, 1981), han mostrado ampliamente la influencia desigual del origen social sobre el logro académico, lo que ha venido a denominarse efectos primarios. A estos efectos primarios, cabe incorporar la desigual incidencia del rendimiento escolar sobre las decisiones que toman los jóvenes y sus familias que se cristalizan en diferentes trayectorias educativas, ya sean de permanencia o abandono según su clase social de origen (Bernardi y Cebolla, 2014).

Otro de los efectos interactivos está relacionado con las diferencias de género en los fenómenos educativos. Concretamente, las investigaciones apuntan a un mayor riesgo de abandono en el caso de los chicos en comparación con las chicas más allá de las desigualdades de resultados escolares, que como es sabido juegan a favor de ellas. Sin embargo, algunos estudios profundizan en este binomio género-rendimiento introduciendo elementos asociados a la institución escolar y a la experiencia de los jóvenes en los centros educativos. Algunas investigaciones concluyen que no es un efecto neto o exclusivo del género, sino que son las vivencias y la subjetividad de la experiencia escolar de los estudiantes las que tienen un impacto en las decisiones de abandono escolar de los jóvenes, lo que pone de relieve la importancia de dicha experiencia escolar (Janosz et al., 1997; Rumberger, 1995).

En definitiva, los resultados de los estudios apuntan a la naturaleza diversa del abandono escolar, la importancia del rendimiento escolar, de la experiencia escolar y el papel de los centros (González González, 2015; Tarabini, 2017). Los procesos de abandono escolar son más complejos de lo que aparentemente sugieren los modelos *«pull/push»* (Callejo et al., 2016), puesto que son producto de la interacción de factores personales, familiares y escolares. Autores como Rumberger (2011) agrupan estos factores en dos grandes categorías: los de carácter individual y los de carácter institucional. Entre los primeros, incluyen características sociodemográficas, salud, experiencias académicas anteriores, desempeño, actitudes y comportamientos como, por ejemplo, el nivel de compromiso con la escuela. Entre los antecedentes institucionales, incorporan la estructura y los procesos que operan en las escuelas, las familias y la comuni-

dad. Su modelo hace hincapié en la estructura multinivel de estos factores de riesgo, y puede interpretarse como una aplicación de modelos bioecológicos de desarrollo humano (Bronfenbrenner y Morris, 2006).

La combinación de diferentes niveles de análisis invita a integrar en un mismo plano analítico estructura y acción, las condiciones objetivas y subjetivas de las transiciones posobligatorias, desde una perspectiva biográfica, y comprender la interacción de factores (escolares, familiares, socioeconómicos, culturales) que intervienen en la construcción social del abandono escolar. Este conjunto de evidencias induce a explorar cómo se conjugan las variables individuales y la experiencia escolar sobre el desarrollo de itinerarios de abandono en las transiciones posobligatorias.

### 3. La experiencia escolar y el abandono educativo

A escala internacional, algunas investigaciones aportan conocimiento valioso acerca de la heterogeneidad de los perfiles del abandono educativo (Bowers y Sprott, 2012; Cairns et al., 1989; Hackman y Dysinger, 1970; Kronick y Hargis, 1998; Wehlage et al., 1989). Estas y otras investigaciones, ya clásicas, coinciden en situar la experiencia escolar como la piedra angular de un proceso de desconexión y abandono educativo (Finn, 1989; Rumberger, 1995; Wehlage et al., 1989). En los modelos referidos, la experiencia escolar es definida a partir de tres dimensiones fundamentales: 1) el grado de implicación o de participación en las actividades escolares; 2) los resultados académicos obtenidos; 3) la identificación escolar. Si bien difieren acerca de la relación entre estos factores. Por ejemplo, Finn (1989) sitúa los resultados académicos como variable mediadora en la relación entre implicación e identificación escolar.

En la misma línea, otros estudios (Janosz et al., 2000) muestran también que la experiencia escolar es un buen predictor del abandono educativo y aportan una tipología heurística del fenómeno que es contrastada empíricamente. La medida de la experiencia escolar incluye resultados escolares obtenidos en lengua y en matemáticas, los años de escolarización, la actitud hacia la escuela, el autoconcepto escolar, la importancia atribuida a la escuela en relación con el éxito y las aspiraciones, el nivel de estrés, las sanciones disciplinarias (suspensión, expulsión), la participación en la escuela y en las actividades extra-curriculares y algunas variables de comportamiento. El análisis específico de los perfiles de estudiantes construido a partir de dos muestras longitudinales en dos momentos diferentes (1974 y 1985), y recientemente contrastado por Bernard (2011), permite distinguir cuatro perfiles diferenciados de estudiantes que abandonan:

- Alumnado silencioso o discreto —*quiet dropout*— (38 %). Se caracteriza por tener un comportamiento ajustado y conforme a la demanda escolar, sin situaciones de mal comportamiento, aunque con bajos resultados escolares. Proviene mayoritariamente de las clases populares y las familias más desfavorecidas social y culturalmente.

- Alumnado desmotivado —*disengaged*— (11 %). Muestra pocos problemas de comportamiento, pero tiene un bajo compromiso con la escuela. A pesar de esto, acostumbra a presentar unos resultados escolares en torno a la media.
- Alumnado con bajo rendimiento escolar —*low achievers*— (13 %). Muestra un muy bajo rendimiento escolar e incapacidad para cumplir con los requisitos escolares. Tiene un débil compromiso con la educación, aunque no se caracteriza especialmente por la mala conducta. De hecho, su comportamiento en la escuela es comparable al de los graduados y parece mejor que el de los alumnos «desafectos o desmotivados».
- Alumnado que no se adapta —*maladjusted*— (39 %). Caracterizado, principalmente, por su mala conducta. Presenta dificultades académicas, mal comportamiento y baja motivación. Además de un bajo rendimiento escolar y un escaso compromiso con la escuela, se caracteriza por recibir numerosas sanciones y por su absentismo. Es el perfil más negativo respecto a la variedad y gravedad de sus dificultades.

Otra interesante tipología es la que realizan Fortin et al. (2005), basada en una submuestra de 360 alumnos de primer curso de secundaria, a fin de identificar los factores personales, familiares y escolares que explican la prosecución o el abandono de los estudios. Se trata de un estudio longitudinal sobre dificultades de adaptación social y escolar, en el que incorporan un gran número de variables personales, familiares y escolares (Fortin et al., 2005). Los autores describen una tipología de estudiantes a partir de su experiencia durante los cinco años posteriores al acceso a la educación secundaria. Del mismo modo que los trabajos anteriores, los autores ponen de manifiesto la heterogeneidad de la experiencia escolar de los estudiantes y distinguen cuatro perfiles diferenciados:

- *Depressive type* (10,7 %). Estos estudiantes obtuvieron calificaciones promedio y mostraron la menor incidencia de problemas de conducta. Los profesores parecían tener actitudes muy positivas hacia ellos. Se caracterizan principalmente por niveles muy altos de depresión. En cuanto a la familia, este subgrupo percibió los mayores problemas, ya que reportó los niveles más bajos de cohesión familiar y apoyo emocional de los padres, así como el grado de control parental más elevado de todos los subgrupos analizados.
- *Antisocial covert behavior* (18,9 %). Son alumnos que manifiestan comportamientos antisociales latentes a pequeña escala: mentiras, pequeños hurtos, consumo de estupefacientes, un rendimiento escolar inferior a la media y altos niveles de depresión. Expresan un bajo nivel de control parental y un bajo nivel de cohesión familiar.
- *Social adjustment difficulty* (30,5 %). Son alumnos con dificultades de comportamiento y de aprendizaje, que obtienen bajos resultados escolares y muestran mal comportamiento y niveles bastante altos de depresión. En la escuela, los profesores mostraron actitudes muy negativas hacia estos

- estudiantes. En cuanto a los factores familiares, este subgrupo se asemeja al subgrupo anterior —*antisocial covert behavior*—, sin embargo, reporta mayor cohesión familiar y control parental. Este subgrupo correspondería al tipo *maladjusted* descrito en la tipología de Janosz et al. (2000).
- *Uninterested in school* (39,7 %). Son alumnos cuyos resultados escolares se sitúan en torno a la media. No manifiestan problemas de comportamiento y tienen una valoración positiva del profesorado, aunque sufren un elevado nivel de depresión. Expresan también un bajo nivel de cohesión familiar, un nivel de control parental alto, si bien perciben que sus padres brindan poco apoyo emocional. Consideran también que en clase hay poco orden y organización. Este tipo de estudiante demostró el menor riesgo de deserción escolar. Este grupo es similar al tipo descrito como *quiet dropout* de la tipología de Janosz et al. (2000).

A pesar de la heterogeneidad de perfil escolar y psicosocial identificada en los estudios, estos muestran algunas convergencias en la descripción de los perfiles del abandono educativo, en lo relativo al bajo rendimiento escolar y a las variables de comportamiento escolar. Por otro lado, también destacan ciertas divergencias en la identificación y caracterización de tipologías, atribuibles tanto a los modelos de análisis considerados como a las dimensiones y variables utilizadas para definir estos perfiles. En el caso del estudio de Fortin et al. (2005), los autores incorporan también variables de bienestar emocional, cohesión familiar y control parental. Otra de las posibles divergencias en los resultados puede estar asociada en la definición de la muestra analizada. Mientras que en algún caso se toma como referencia el conjunto de la población estudiantil en un determinado curso de la enseñanza secundaria, otros analizan, únicamente, una submuestra de jóvenes que han abandonado los estudios.

Investigaciones recientes refuerzan la necesidad de analizar la heterogeneidad interna del perfil de estudiantes que abandonan sus estudios (Bowers y Sprott, 2012; McDermott et al., 2018). Según una encuesta a casi 2.000 jóvenes entre 18 y 25 años que dejaron sus estudios en los Estados Unidos, McDermott identifica tres perfiles diferenciados: los *quiet dropout*, los *high adversity* y los *instability* (McDermott et al., 2018). De especial interés es que los resultados muestran patrones diferenciales de reenganche educativo futuro según la tipología de experiencia escolar. El perfil de los *high adversity* es el que presenta mayores probabilidades de retornar y completar algún curso en la educación posobligatoria en comparación con los otros dos tipos (los *quiet dropout* y los *instability*).

A pesar de ciertas limitaciones metodológicas, los trabajos revisados muestran la heterogeneidad de perfiles, situaciones y experiencias entre los jóvenes que abandonan sus estudios, así como identificación de perfiles de estudiantes similares en las diferentes tipologías. Este hecho es importante, ya que las tipologías emergen de la combinación de elementos, factores y variables estructurales y de elementos asociados a la subjetividad de la experiencia escolar.

## 4. Estrategia analítica

### *Objetivos*

Como ya se ha señalado, los objetivos que se plantean en este artículo son dos. En primer lugar, se realiza un análisis de los itinerarios de los jóvenes en su transición a la educación posobligatoria desde una perspectiva longitudinal. Esto nos permitirá explorar y cuantificar el abandono en las diferentes etapas educativas —obligatoria y posobligatoria—, y diferenciar el abandono permanente o temporal al final de la ESO o en etapas posteriores (bachillerato, ciclos formativos de grado medio), así como los retornos a la formación. A continuación, se explora la heterogeneidad de los perfiles del abandono en las diferentes etapas teniendo en cuenta el perfil sociodemográfico de los jóvenes (sexo, origen inmigrante y nivel formativo familiar) y su experiencia escolar.

En segundo lugar, se analizan los itinerarios de abandono según la experiencia escolar de los estudiantes. Con este objetivo, se elabora una tipología de subjetividad escolar teniendo en cuenta la significación que atribuyen los jóvenes a su experiencia escolar.

### *Datos*

Los datos utilizados proceden de una investigación internacional de comparación sobre las elecciones educativas y los itinerarios de los jóvenes después de la escuela obligatoria en distintas ciudades ([www.iscy.org](http://www.iscy.org)). Para el caso que nos ocupa, se utilizó la muestra de 2.056 estudiantes que cursaban 4.º de ESO en el año académico 2013-2014 o alumnos nacidos en 1998 en la ciudad de Barcelona. La muestra se estratificó en función de la titularidad y la complejidad social de los centros, que se ubican en un contexto urbano de clase media y clase trabajadora, según la distribución del universo poblacional. La muestra bietápica ha sido realizada a un alumnado de 27 centros de la ciudad —12 son centros públicos y 15 son centros privados concertados.

El diseño del proyecto (panel) consta de tres olas posteriores al año inicial —hasta el curso académico 2017-18— y supuso una atrición sucesiva de la muestra (1.794 alumnos en la segunda encuesta, 1.482 en la tercera y 868 alumnos en la última). Para subsanar los efectos de la atrición, hemos procedido a ponderar la base de datos (*inverse probability weighting*) explorando, mediante regresión logística, las variables sociodemográficas y académicas sobre la presencia o la ausencia de respuestas para proceder a un cálculo de probabilidad que permita aplicar la ponderación y obtener una muestra ponderada.

### *VARIABLES Y MEDIDAS*

#### *VARIABLES INDEPENDIENTES*

Las variables independientes consideradas son las siguientes:

— Sexo. Variable con dos opciones de respuesta (hombre, mujer).

- Procedencia del alumnado. A partir del país de nacimiento de los progenitores, de la procedencia, se distinguen: alumnos nacidos en España con familias de origen autóctono, alumnos no nacidos en España con padres extranjeros, alumnos no nacidos en España llegados hasta los 11 años, alumnos no nacidos en España llegados a partir de los 12 años.
- Nivel educativo familiar. En función del nivel educativo máximo de la madre y del padre, se distinguen tres categorías:
  - Hasta estudios obligatorios: cuando los dos tienen estudios obligatorios o uno de los dos tiene obligatorios y el otro posobligatorios, también incluye familias monoparentales con estudios obligatorios.
  - Estudios posobligatorios: cuando los dos tienen estudios posobligatorios o cuando uno tiene estudios obligatorios y el otro es universitario, también incluye familias monoparentales con estudios posobligatorios.
  - Estudios universitarios: cuando los dos tienen este nivel o uno tiene posobligatorios y el otro universitarios, también incluye familias monoparentales con estudios universitarios.

Las variables dependientes consideradas son:

- Itinerarios educativos. Para la definición de los itinerarios educativos, se han explorado los eventos escolares individuales durante los cuatro años subsiguientes a la transición a la educación posobligatoria definiendo los itinerarios como un conjunto de eventos o secuencias (García Gracia y Valls, 2018; Robinson, 2004). A partir de este conjunto de eventos, se han identificado alumnos que interrumpen su itinerario de forma permanente —en los años analizados— o temporal, esto es, alumnos que retornan al sistema educativo durante el período analizado. Esto nos permite definir itinerarios de continuidad y abandono distinguiendo si este ocurre en la educación obligatoria o en la posobligatoria y en qué opción formativa en concreto ocurre la deserción (ESO, CFGM, CFGS, Bachillerato, etcétera).
- Tipología de experiencia escolar. Para la elaboración de una tipología de experiencia escolar, en un primer momento se realizó un análisis factorial exploratorio aplicando el método de extracción de componentes principales con rotación varimax<sup>3</sup> para identificar diferentes dimensiones asociadas a la subjetividad de sus experiencias escolares según 12 ítems (tabla). A partir del estadístico de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO),<sup>4</sup> se estimó la significatividad y la pertinencia del modelo (KMO = 0,81). El análisis de componentes principales establece una estructura factorial formada por cuatro factores cuya varianza total acumulada explicada es

3. Para la realización de rotaciones ortogonales, se ha optado por el procedimiento varimax, que minimiza el número de variables que tienen saturaciones altas en cada factor

4. El coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) es una medida que compara el sumatorio de los coeficientes de correlación simples con los de correlación parcial. El valor del coeficiente toma valores entre 0 y 1, y se considera adecuado a partir de 0,6.

**Tabla 1.** Subjetividad de la experiencia escolar. Dimensiones

Dimensión	Extracción	% capacidad explicativa
Autoconcepto escolar		20,5 %
Estoy seguro/a de que lo hago bien en la escuela	0,734	
Siempre entrego las tareas a tiempo	0,560	
Ahora mismo me veo como un/una estudiante de éxito	0,678	
Me siento satisfecho/a de lo que hago en clase	0,538	
Valor instrumental de la escuela		17,8 %
Lo que aprendemos en clase es necesario para tener éxito en el futuro	0,690	
La escuela me enseña cosas valiosas	0,714	
La escuela me prepara para tener un proyecto de vida	0,711	
Absentismo		16,3 %
He faltado un día sin permiso	0,809	
Me he saltado una clase sin permiso	0,780	
Comportamientos disruptivos		13,4 %
Frecuentemente me meto en problemas en la escuela	0,518	
He tenido problemas con algún profesor por mi conducta	0,752	
He sido castigado/a	0,668	
Varianza explicada acumulada		68 %

Fuente: elaboración propia.

del 68 %: autoconcepto escolar (20,5 %), reconocimiento del valor instrumental de la escuela (17,8 %), absentismo (16,3 %) y comportamientos disruptivos (13,4 %).

Finalmente, a partir de estas dimensiones resultantes del análisis factorial exploratorio, se ha realizado un análisis de clasificación —clúster— incorporando la variable rendimiento escolar (las notas obtenidas en el cuarto curso de la ESO) y distinguiendo entre: notas altas (todas las asignaturas aprobadas, con predominio de bienes, notables y sobresalientes), notas medias (todas las asignaturas aprobadas, con predominio de aprobados), notas bajas (asignaturas suspendidas).

Teniendo en cuenta las diferentes etapas del análisis de clasificación, se han definido cuatro tipos de experiencias escolares:

- Aplicados. El primer grupo y más numeroso (47,8 %) es el formado por aquellos jóvenes que tienen un autoconcepto escolar positivo, piensan que son alumnos de éxito, entregan las tareas a tiempo y están seguros de que lo hacen bien en la escuela. Son alumnos que tienen un buen rendimiento escolar (aprueban todas materias), lo cual posiblemente refuerza el autoconcepto positivo.
- Instrumentales. El segundo colectivo (31,7 %) viene caracterizado por el valor instrumental que confiere a la educación y a la escuela; piensa que los aprendizajes escolares son útiles para su futuro, a pesar de obtener bajos resultados escolares.

**Tabla 2.** Tipología de estudiantes según subjetividad de la experiencia escolar

Tipología de estudiantes según experiencia escolar	Nro.	%
Aplicados (percepción escolar positiva y alto rendimiento)	693	47,83
Instrumentales (percepción instrumental y bajo rendimiento)	460	31,75
Absentistas (absentismo y bajo rendimiento)	178	12,28
Disruptivos (percepción escolar positiva comportamiento disruptivo)	118	8,14
Total	1.449	100

Fuente: elaboración propia.

- Absentistas. El tercer tipo aglutina al 12,3 % de los jóvenes que se caracterizan por el absentismo escolar y los bajos resultados escolares.
- Disruptivos. El último grupo (8,1 %) lo constituyen los jóvenes con un elevado autoconcepto escolar, pero que tienen comportamientos disruptivos que se traducen en problemas en clase, conflictos con algunos profesores y sanciones.

## 5. Resultados

### *El abandono educativo desde una perspectiva longitudinal*

En primer lugar, la reconstrucción longitudinal de los itinerarios de la cohorte de estudiantes nos permite explorar y cuantificar el abandono en las diferentes etapas educativas. En la tabla siguiente, se observa que la gran mayoría de la cohorte (83,5 %) presenta itinerarios de continuidad educativa sin experiencia de abandono. En cambio, es interesante señalar que cerca de un 17 % de la cohorte presenta experiencias de rupturas o abandonos de la formación (temporales o definitivos) en algún momento de su itinerario (tabla 3). Entre estos, la mitad de los abandonos se producen al finalizar la enseñanza obligatoria (8 %), mientras que el porcentaje restante tiene lugar a lo largo de la enseñanza secundaria posobligatoria (8,6 %).

Los resultados nos permiten también aproximarnos al tipo de abandono, ya sea permanente o temporal, según la etapa educativa en que tiene lugar (tabla 4). Así, se observa un primer momento crítico del abandono al final de la enseñanza obligatoria (27 % de abandono permanente). También destaca un porcentaje significativo de jóvenes (21 %) que prosiguen sus estudios a través

**Tabla 3.** Itinerarios educativos de una cohorte de estudiantes 2012-2016

Itinerarios educativos	Nro.	%
No abandono	1.706	83,42
Abandono tras escolarización obligatoria (ESO)	163	7,97
Abandono en posobligatoria	175	8,56
Bachillerato	88	4,3
CFGM	87	4,25
Total	2.045	100,0

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 4.** Itinerarios educación posobligatoria de una cohorte de estudiantes 2012-2016

Abandonos permanentes y temporales	Nro.	%
Después de la ESO	163	48,2
Abandono permanente ESO	91	27,0
ESO reenganchada	72	21,2
En la posobligatoria	175	51,8
Abandono permanente Bachillerato	50	14,6
Abandono Bachillerato y continuidad CFGM	38	11,2
Abandono permanente CFGM	34	10,2
CFGM reenganchado	53	15,8
Total	338	100,0

Fuente: elaboración propia.

de la formación profesional básica (PFB), la preparación de las pruebas de acceso a la formación profesional de grado medio o la obtención del graduado en las escuelas de adultos, básicamente.

Este análisis nos permite también ilustrar el peso del abandono educativo en el curso de los estudios posobligatorios. Casi en la mitad de los casos se trata de un abandono definitivo (14,6 % en Bachillerato y 10,2 % en CFGM), mientras que en los casos restantes (27 %) son abandonos temporales por cambios de orientación (abandono del Bachillerato e inicio de un ciclo formativo de grado medio), cambios de especialidad o retorno a los estudios después de un abandono temporal de los mismos. Estos resultados pueden expresar también mayor vulnerabilidad y riesgo de abandono definitivo sin obtención de diploma, ya que, como algunos estudios señalan, cuanto más tiempo persiste la situación de abandono de la formación, menos probable es que el alumno reinicie una formación (Schoon y Duckworth, 2010).

La escolarización en los ciclos formativos de grado medio merece una especial atención, ya que para una fracción importante de jóvenes constituye una «segunda oportunidad» alimentada por los abandonos de los jóvenes que inician el Bachillerato (11,2 %). Pero también es importante para un porcentaje de jóvenes que han acumulado dificultades académicas a lo largo de su escolaridad, repeticiones de curso, no graduación y que acceden al grado medio desde los programas de formación profesional básica o las pruebas y cursos de acceso (15,8 %). Estos dos perfiles confieren singularidad y heterogeneidad al perfil social del alumnado de formación profesional de grado medio.

### *Caracterización de los itinerarios educativos de la cohorte*

Los itinerarios de continuidad, abandono temporal y abandono definitivo muestran un perfil social diferenciado en lo que refiere al capital cultural familiar (medido según el nivel máximo de estudios de los progenitores), el sexo y el origen familiar autóctono o inmigrante. Así, se observa que el perfil social de los jóve-

Tabla 5. Perfil sociodemográfico del abandono educativo

	No abandono		Abandono posobligatoria		Abandono ESO		Total	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Sexo** [V de Cramer: 0,054]								
Hombre	876	51,3 %	92	52,6 %	100	<u>61,3 %</u>	1.068	52,3 %
Mujer	830	48,7 %	83	47,4 %	63	<u>38,7 %</u>	976	47,7 %
Procedencia* [V de Cramer: 0,170]								
Padres autóctonos	1.287	<u>79,4 %</u>	108	68,8 %	61	44,2 %	1.456	76,0 %
Padres extranjeros	75	4,6 %	9	5,7 %	6	4,3 %	90	4,7 %
Llegados hasta 11 años	189	11,7 %	26	16,6 %	50	<u>36,2 %</u>	265	13,8 %
Llegados a partir de 12 años	69	4,3 %	14	<u>8,9 %</u>	21	<u>15,2 %</u>	104	5,4 %
Nivel educativo familiar* [V de Cramer: 0,219]								
Hasta estudios obligatorios	257	15,4 %	64	<u>37,6 %</u>	84	<u>54,9 %</u>	405	20,4 %
Estudios posobligatorios	555	33,4 %	60	35,3 %	47	30,7 %	662	33,3 %
Estudios universitarios	852	<u>51,2 %</u>	46	27,1 %	22	14,4 %	920	46,3 %

\* $p \leq 0,001$  \*\*  $P \leq 0,01$  para la prueba chi-cuadrado. Entre corchetes se muestra el coeficiente de V de Cramer como indicador de la intensidad de asociación entre variables. Los porcentajes subrayados muestran las categorías con residuos corregidos superiores al valor + 1,96 como indicador de asociación entre las categorías de las variables.

Fuente: elaboración propia.

nes que desarrollan una trayectoria de abandono educativo es mayoritariamente masculino (tabla 5). Son jóvenes de extracción social popular, niveles formativos familiares bajos (padres sin estudios o estudios máximos de enseñanza obligatoria) y en su mayoría nacidos fuera de Cataluña, mientras que los jóvenes de origen inmigrante nacidos en Cataluña tienen menores probabilidades de abandono que los llegados antes y después de los 11 años. Estos resultados muestran tendencias diferenciales teniendo en cuenta la generación de inmigración, como también señalan otros estudios a escala internacional (Archambault et al., 2017).

El perfil sociodemográfico del abandono contrasta con el de los jóvenes que desarrollan itinerarios de prosecución de estudios, que se caracteriza por la linealidad y en el que predominan los hijos e hijas de padres autóctonos y con elevado capital cultural (estudios universitarios).

Respecto al abandono de los estudios posobligatorios, el perfil social de los jóvenes a los que afecta es similar al anterior en cuanto a su origen inmigrante (llegados a Cataluña después de los 12 años) y al bajo capital cultural familiar. Sin embargo, no se observan diferencias significativas por sexo, ni entre los jóvenes nacidos en Cataluña con padres de origen inmigrante o autóctono, lo cual confiere más relevancia a las condiciones de la escolarización que al origen inmigrante en sí mismo.

Si bien el bajo nivel formativo familiar condiciona en buena medida las probabilidades de abandono educativo, la realidad resulta más compleja, puesto que el abandono, particularmente en la enseñanza posobligatoria, se produce

**Tabla 6.** Itinerarios de continuidad o abandono educativo y resultados escolares

Itinerarios educación posobligatoria	Resultados escolares						
	Bienes, notables y sobresalientes		Mayoría aprobado		Asignaturas suspendidas		Media PCB
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	
No abandono	808	<u>60,0 %</u>	278	20,7 %	260	19,3 %	1,32
Abandono posobligatoria	24	25,8 %	31	<u>33,3 %</u>	38	<u>40,9 %</u>	1,02
Abandono ESO	4	<u>4,8 %</u>	8	9,6 %	71	<u>85,5 %</u>	0,64
Total	836	54,9 %	317	20,8 %	369	24,2 %	1,24

Los porcentajes subrayados muestran las categorías con residuos corregidos superiores al valor + 1,96 como indicador de asociación entre las categorías de las variables.

Fuente: elaboración propia.

también entre jóvenes cuyos padres tienen estudios posobligatorios y universitarios, aunque se trate de porcentajes cuyos residuos corregidos sean estadísticamente no significativos.

Por otro lado, se analiza la relación entre los itinerarios de abandono y los resultados académicos obtenidos, ya sean medidos a partir de las pruebas de competencias básicas (en adelante PCB) realizadas en cuarto curso de la ESO (facilitadas por el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de Cataluña) o según las calificaciones obtenidas en el cuarto curso de la ESO (tabla 6).

Como era de esperar entre los jóvenes que abandonan tras finalizar la ESO, predominan las notas bajas (un 86 % tiene varias asignaturas suspendidas) y los bajos resultados en las PCB. No obstante, casi un 5 % de jóvenes con notas altas abandonan también al finalizar la escolaridad obligatoria, y este constituye un subitinerario de abandono identificado también en estudios anteriores (García Gracia et al., 2013).

Los resultados obtenidos por los jóvenes que abandonan sus estudios posobligatorios son, en cambio, más diversificados que los de los jóvenes que abandonan después de la secundaria inferior. Uno de cada cuatro jóvenes ha obtenido notas altas y uno de cada tres ha obtenido mayoría de aprobados en sus calificaciones escolares, lo que ilustra la existencia de un abandono educativo más allá de los resultados escolares. En definitiva, los datos muestran que el bajo rendimiento y el abandono educativo se encuentran íntimamente relacionados, si bien no todo el abandono educativo se explica como resultado de las malas notas y podría estar asociado a las vivencias y subjetividades que los jóvenes tienen durante su experiencia escolar.

### *La subjetividad de la experiencia escolar*

Para responder al segundo objetivo del artículo, se analiza la subjetividad escolar de los estudiantes y la asociación entre esta subjetividad de la experiencia escolar y los itinerarios de abandono tanto en la educación obligatoria como

Tabla 7. Caracterización tipología alumnado según subjetividad de la experiencia escolar

	Aplicados		Instrumentales		Absentistas		Disruptivos		Total	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Sexo [V de Cramer: 0,196]										
Varones	292	39,1	271	<u>36,3</u>	99	13,3	85	<u>11,4</u>	747	100
Mujeres	401	<u>57,1</u>	189	26,9	79	11,3	33	4,7	702	100
Inmigración [V de Cramer: 0,163]										
Autóctonos	587	<u>54</u>	304	27,9	96	8,8	101	<u>9,3</u>	1.088	100
Nacidos Cataluña padres extranj.	23	37,7	21	34,4	12	19,7	5	8,2	61	100
Llegados hasta los 11 años	49	28,3	73	<u>42,2</u>	47	<u>27,2</u>	4	2,3	173	100
Llegados a partir de los 12 años	11	19,3	32	<u>56,1</u>	10	17,5	4	7	57	100
Nivel educativo familiar [V de Cramer: 0,189]										
Universitarios	401	<u>56,7</u>	170	24,0	65	9,2	71	<u>10,0</u>	707	100
Posobligatorios medios	211	46,6	157	34,7	53	11,7	32	7,1	453	100
Estudios primarios	75	28,2	125	<u>47,0</u>	57	<u>21,4</u>	9	3,4	266	100
Complejidad del centro [V de Cramer: 0,119]										
Alta complejidad	123	39,4	107	34,3	62	<u>19,9</u>	20	6,4	312	100
Media complejidad	456	39,4	311	34,3	95	<u>19,9</u>	72	6,4	934	100
Baja complejidad	113	55,7	43	21,2	21	10,3	26	<u>12,8</u>	203	100

\* $p \leq 0,001$  \*\*  $P \leq 0,01$  para la prueba chi-cuadrado | Entre corchetes se muestra el coeficiente de V de Cramer como indicador de la intensidad de asociación entre variables | Los porcentajes subrayados muestran las categorías con residuos corregidos superiores al valor + 1,96 como indicador de asociación entre las categorías de las variables.

Fuente: elaboración propia.

en la posobligatoria. Antes de realizar este análisis, se caracteriza la tipología de subjetividad escolar para identificar si existen diferencias en la experiencia escolar en función de variables sociodemográficas y sociales (tabla 7).

### *La subjetividad de la experiencia escolar: algunas características*

El análisis de la tipología de subjetividad de la experiencia escolar muestra algunas características remarcables. Como se recordará, la tipología elaborada presenta cuatro tipos diferenciados. El primer tipo de estudiantes, que hemos convenido en denominar *aplicados*, se caracteriza por una autopercepción escolar positiva y un buen rendimiento. Se trata de un perfil donde predominan las chicas, provenientes de familias con elevado capital cultural (padres con estudios universitarios) y de origen autóctono. Respecto a sus condiciones de escolarización, esta tiene lugar de manera significativa en centros de baja complejidad, esto es, con un perfil de población estudiantil bastante homogéneo, tanto en el capital cultural familiar (elevado) como en el origen autóctono de la población.

Un perfil diametralmente opuesto es el de los alumnos *instrumentales*, caracterizados por el valor conferido a la escuela y la educación, a pesar de los bajos resultados escolares. Predomina un perfil de alumnos varones, prove-

nientes de familias con bajo capital cultural y de origen inmigrante, es decir, nacidos en países extracomunitarios. Estos resultados van en la línea de otras investigaciones que concluyen que los estudiantes inmigrantes, aunque estén expuestos a un entorno económico menos favorable, muestran un mayor ajuste escolar que sus compañeros autóctonos (Archambault et al., 2017).

Los *absentistas*, por otro lado, tienen en común con el grupo anterior que proceden de familias con bajo capital cultural y que son de origen inmigrante, llegados a Cataluña antes de los 11 años, y también un bajo rendimiento escolar. No se observan diferencias significativas en cuanto al sexo, aunque sí con relación al tipo de centro en el que han sido escolarizados, con un predominio de centros de alta y media complejidad.

En último lugar, el perfil social del alumnado que hemos convenido a denominar *disruptivo* es similar al primero, ya que se trata de jóvenes provenientes de familias con alto capital cultural, de origen autóctono y que han sido escolarizados en centros de baja complejidad, esto es, con predominio de clases medias autóctonas. Sin embargo, la principal diferencia entre ambos tipos estriba en el comportamiento y en el hecho de que existe el predominio de varones. Estos resultados concuerdan con los de investigaciones anteriores, como los trabajos de Aggleton (1987) o de Anyon (1999), quienes, desde una aproximación etnográfica, identifican resistencia escolar en un perfil de jóvenes provenientes de familias de clase media y alta.

### *La subjetividad de la experiencia escolar e itinerarios de abandono*

Tal y como veíamos en el apartado anterior, aunque existe una estrecha relación entre el rendimiento y el abandono educativo, no todos los estudiantes abandonan como resultado de las malas notas. En este sentido, el último de los objetivos de este artículo es explorar la relación entre la subjetividad de la experiencia escolar y los itinerarios educativos de los jóvenes en sus transiciones posobligatorias. Los resultados de la tabla 8 muestran que la mayor parte del abandono no se da entre los jóvenes con mala conducta, que, como ya hemos visto, es más probable entre los hijos de las familias con capital cultural elevado, sino que se da entre los jóvenes con bajo rendimiento escolar, como también mostró el estudio de Cairns (1989).

Como era de esperar, la tabla 8 muestra que la tipología de alumnado *aplicado* se caracteriza por un menor riesgo de abandono educativo. El 98 % continúa un itinerario formativo académico y lineal, sin interrupciones. También los jóvenes que configuran la tipología de alumnado *disruptivo* tienden, mayoritariamente, a la continuidad formativa, en itinerarios académicos lineales, a pesar de su comportamiento en la ESO.

En contraste con estos dos colectivos, destacan dos perfiles de jóvenes más proclives al abandono educativo, que tienen en común el bajo rendimiento escolar. Estos dos colectivos se diferencian, como se recordará, porque en uno de ellos el perfil viene definido por un reconocimiento explícito del valor instrumental de la escuela, con una tasa de permanencia, sin interrupciones,

**Tabla 8.** Subjetividad de la experiencia escolar e itinerarios educativos en las transiciones posobligatorias

	Aplicados		Instrumentales		Absentistas		Disruptivos		Total	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Abandono ESO	0	0,0 %	10	2,2 %	9	<u>5,1 %</u>	1	0,9 %	20	1,4 %
ESO reenganchada	1	0,1 %	29	<u>6,3 %</u>	21	<u>11,9 %</u>	0	0,0 %	51	3,6 %
Abandono CFGM	2	0,3 %	9	<u>2,0 %</u>	3	1,7 %	0	0,0 %	14	1,0 %
CFGM reenganchado	0	0,0 %	21	<u>4,6 %</u>	7	<u>4,0 %</u>	0	0,0 %	28	1,9 %
Abandono Bachillerato	13	1,9 %	9	2,0 %	5	2,8 %	3	2,6 %	30	2,1 %
Aban. Bach. y cont. CFGM	1	0,1 %	12	<u>2,6 %</u>	1	0,6 %	3	2,6 %	17	1,2 %
No abandono	669	<u>97,5 %</u>	368	80,3 %	130	73,9 %	109	94,0 %	1.276	88,9 %
Total	686	100 %	458	100 %	176	100 %	116	100 %	1436	100 %

\* $p \leq 0,001$  \*\*  $P \leq 0,01$  para la prueba chi-cuadrado. V de Cramer = 0,203. Los porcentajes subrayados muestran las categorías con residuos corregidos superiores al valor + 1,96 como indicador de asociación entre las categorías de las variables.

Fuente: elaboración propia.

del 80 %, mientras que en el otro destacan las conductas absentistas, con una menor tasa de permanencia, sin interrupciones (74,5 %), y también es más proclive al abandono definitivo (9,6 respecto a 6,2 de los primeros).

Los *absentistas* tienden a abandonar, en mayor grado, al finalizar la enseñanza secundaria inferior. No obstante, una pequeña fracción de ellos retoma la formación, tras un tiempo de ruptura, en escuelas de adultos, a fin de obtener el graduado de la enseñanza secundaria obligatoria o a través de los programas de formación básica (PFB) o de las pruebas de acceso a los ciclos formativos de grado medio. Por otro lado, los jóvenes que hemos denominado *instrumentales* son los que presentan mayores probabilidades de retomar su formación en ciclos formativos de grado medio, a los que algunos acceden después de experimentar un fracaso y abandono del bachillerato.

## 6. Conclusiones

Los resultados presentados muestran la relevancia de analizar el abandono educativo desde una metodología longitudinal, a fin de identificar los momentos críticos de ruptura escolar, que van desde el absentismo hasta la deserción temporal o el abandono definitivo, que requieren intervenciones diferenciadas. También ilustran sobre el peso del abandono educativo en el curso de los estudios posobligatorios, aunque en la mitad de los casos no se trata de un abandono definitivo, sino de abandonos temporales resultantes de cambios de orientación (abandono del bachillerato e inicio de un ciclo formativo de grado medio), cambios de especialidad o de retorno a los estudios después de un abandono temporal de la formación. Estos eventos son generadores de vulnerabilidad y riesgo de abandono definitivo. Por ello, el acompañamiento individualizado y la orientación son ámbitos clave de intervención.

La escolarización en los ciclos formativos de grado medio merece una especial atención, puesto que en ella confluyen perfiles sociales y escolares diferenciados. La formación profesional de grado medio se encuentra alimentada por los abandonos de los jóvenes que inician el bachillerato, así como por un porcentaje de jóvenes que han acumulado dificultades académicas a lo largo de su escolaridad y que acceden al grado medio desde la repetición de algún curso de la ESO, desde los programas de formación profesional básica o a través de las pruebas y los cursos de acceso. Estos perfiles dan cuenta de la singularidad y la heterogeneidad de itinerarios desde los que se accede a los ciclos formativos de grado medio, lo que confiere a esta etapa educativa diversas funciones sociales (económica, educativa y social) y la sitúa en la encrucijada del sistema educativo. Estos resultados apuntan a la necesidad de pensar respuestas socioeducativas heterogéneas, tales como programas de refuerzo escolar para el alumnado de ciclos formativos con dificultades académicas o con necesidades educativas especiales; y también de mejorar los programas de orientación profesional con alumnado potencial de ciclos formativos, desde los centros educativos y con los agentes y recursos socioeducativos del territorio, como los programas de acompañamiento individualizado que permitan a estos jóvenes construir itinerarios educativos y formativos singulares o con los programas de becas para jóvenes económicamente vulnerables que, en definitiva, den respuestas diferentes a las problemáticas asociadas al abandono educativo y a los momentos diferenciados en que este se produce.

A diferencia de los resultados obtenidos por otros estudios como el de Fortin et al. (2005), observamos que el abandono educativo no se produce mayormente entre los jóvenes con problemas de conducta, sino entre los jóvenes con bajo rendimiento escolar, a pesar de que puede haber una asociación entre ambas variables para una pequeña fracción del alumnado que abandona prematuramente la escuela. Esto sitúa el debate científico en la influencia del origen social y el rendimiento escolar (Bourdieu y Passeron, 1981), es decir, los llamados efectos primarios en el análisis de la desigualdad de oportunidades educativas.

Otro resultado relevante del estudio es que el alumnado que presenta problemas de comportamiento pertenece claramente a un subgrupo de estudiantes cuyos itinerarios en la posobligatoria no son mayoritariamente de abandono sino de continuidad. Fortin et al. (2012) muestran una asociación significativa entre ambas variables para los chicos pero no para las chicas. Además, la mayor parte de los alumnos con problemas de comportamiento no abandonan, y para la mayor parte de estos alumnos los problemas de comportamiento no son estables. Las particulares características de este subgrupo, en cuanto al perfil sociocultural de origen, constituyen sin duda un factor de protección del abandono, mientras que, entre el alumnado proveniente de entornos populares y bajo capital cultural, el mal comportamiento juega como factor precipitador, como también lo es el absentismo escolar (García y Razetto, 2019).

El valor instrumental conferido a la educación puede actuar como atenuante del abandono definitivo y propiciar el retorno a la formación en algunos

casos. No obstante, también podría expresar una contradicción manifiesta resultado de la interiorización de un discurso meritocrático, más allá de las prácticas de absentismo y abandono educativo.

Los resultados de este estudio muestran también como el autoconcepto escolar positivo es un claro factor protector del abandono, lo cual sugiere un ámbito de intervención privilegiado desde los centros educativos y el profesorado para la prevención. Esta intervención puede girar en torno al apoyo pedagógico y el refuerzo positivo que el profesorado puede activar en aquellos alumnos social y escolarmente más vulnerables, para evitar el *efecto Pigmalión*, asociado a unas bajas expectativas docentes, y modificar la subjetividad de la experiencia escolar del alumnado.

La aproximación que hemos realizado a la experiencia escolar, desde la subjetividad del propio alumnado, indica que esta puede ser un factor precipitador o atenuante del abandono educativo o de la continuidad y el retorno a la formación. Conviene señalar que la experiencia escolar se sitúa en un contexto social e institucional, en el marco de unos dispositivos pedagógicos (Bernstein, 1993) que determinan la calidad de la misma. Así, la cultura dominante y el clima escolar pueden afectar la adaptación del alumnado a la escuela (Gleeson, 1992) y generar procesos de desenganche y absentismo. A pesar de esto, una limitación de nuestro estudio es no haber podido introducir en el análisis factores organizacionales, vinculados a la cultura escolar y los modelos pedagógicos dominantes en cada una de las escuelas analizadas, para constatar cómo estos factores inciden en la experiencia escolar del alumnado. Cabe explorar, en futuros estudios, si una cultura escolar inclusiva y un clima acogedor actúan como atenuantes del abandono a través de la subjetividad de la experiencia escolar vivida por el alumnado, en condiciones de escolarización parecidas y en centros de similar composición social.

Por último, hay que destacar que la investigación desarrollada en torno a las tipologías de deserción escolar no está exenta de problemas metodológicos. Esto dificulta identificar unos perfiles tipo comunes, consecuencia de la diversidad de variables que conforman los modelos de análisis o por las metodologías y técnicas de análisis consideradas (métodos cualitativos, análisis de conglomerados u otros). No obstante, resulta recomendable seguir investigando en torno a la hipótesis de la heterogeneidad, a fin de tener un mayor conocimiento para orientar las políticas de prevención del abandono, en función de las particulares características de los diferentes subgrupos identificados.

## Referencias bibliográficas

- AGGLETON, P. (1987). *Rebels without a cause?: Middle class youth and the transition from school to work*. Londres: Falmer Press.
- ANYON, J. (1999). «Clase social y conocimiento escolar». En: FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (comp.). *Sociología de la educación. Textos fundamentales*. Barcelona: Ariel.
- ARCHAMBAULT, I.; JANOSZ, M.; DUPÉRE, V.; BRAULT, M.-C.; ANDREW, M. M. (2017). «Individual, social, and family factors associated with high school dropout among

- low-SES youth: Differential effects as a function of immigrant status». *British Journal of Educational Psychology*, 87 (3), 456-477.  
<<https://doi.org/10.1111/bjep.12159>>.
- BAYÓN-CALVO, S. (2019). «Una radiografía del abandono escolar temprano en España: Algunas claves para la política educativa en los inicios del siglo XXI». *Revista Complutense de Educación*, 30 (1), 35-53.  
<<https://doi.org/10.5209/RCED.55465>>.
- BERNARD, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. París: Presses Universitaires de France.
- (2016). *Les inégalités sociales de décrochage scolaire*. París: CNESCO.
- BERNARDI, F.; CEBOLLA, H. (2014). «Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, junio, 3-22.  
<<https://doi.org/10.5477/cis/reis.146.3>>.
- BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BOWERS, A. J.; SPROTT, R. (2012). «Examining the Multiple Trajectories Associated with Dropping Out of High School: A Growth Mixture Model Analysis». *The Journal of Educational Research*, 105 (3), 176-195.  
<<https://doi.org/10.1080/00220671.2011.552075>>.
- BOYLAN, R. L.; RENZULLI, L. (2017). «Routes and Reasons Out, Paths Back». *Youth & Society*, 49 (1), 46-71.  
<<https://doi.org/10.1177/0044118X14522078>>.
- BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. (2006). «The Bioecological Model of Human Development». En: LERNER, R. M.; DAMON, W. (eds.). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, 793-828. Hoboken, NJ, EE. UU.: John Wiley & Sons Inc.
- CAIRNS, R. B.; CAIRNS, B. D.; NECKERMAN, H. J. (1989). «Early School Dropout: Configurations and Determinants». *Child Development*, 60 (6), 1437.  
<<https://doi.org/10.2307/1130933>>.
- CALLEJO, J.; GÓMEZ, F.; GUTÉRREZ, J. (2016). «Dinámicas push/pull como condicionantes de la retención y abandono escolar. Análisis de resultados de encuesta en población escolar de Castilla y León». *XII Congreso Español de Sociología*. Gijón: Federación Española de Sociología.
- CAMERON, S. V.; HECKMAN, J. J. (2001). «The Dynamics of Educational Attainment for Black, Hispanic, and White Males». *Journal of Political Economy*, 109 (3), 455-499.  
<<https://doi.org/10.1086/321014>>.
- COMISIÓN EUROPEA, EACEA (2014). *La lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa: estrategias, políticas y medidas. Informe de Eurydice y Cedefop*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- FINN, J. D. (1989). «Withdrawing From School». *Review of Educational Research*, 59 (2), 117-142.  
<<https://doi.org/10.3102/00346543059002117>>.
- FORTIN, L.; MARCOTTE, D.; ROYER, É.; POTVIN, P. (2005). «Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école». *Nouveaux Cahiers de La Recherche en Éducation*, 8 (2), 79-88.  
<<https://doi.org/10.7202/1017531ar>>.

- FORTIN, L.; POTVIN, P.; MARCOTTE, D.; ÉGIDE, R. (2012). «Comparaison des facteurs personnels, familiaux et scolaires entre les garçons et les filles décrocheurs en problèmes de comportement au secondaire». En: GILLES, Jean-Luc, POTVIN, Pierre; TIÈCHE CHRISTINAT, Chantal (dir.). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berna: Peter Lang Éditeur – Éditions Scientifiques Internationales.
- GARCÍA GRACIA, M.; CASAL, J.; MERINO, R.; SÁNCHEZ-GELABERT, A. (2013). «Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria». *Revista de Educación*, 361, 65-94.  
<<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135>>.
- GARCÍA GRACIA, M.; VALLS, O. (2018). «Trayectorias de permanencia y de abandono educativo temprano: Análisis de secuencias y efectos de la crisis económica». *Metamorfosis*, 129-143.
- GARCÍA GRACIA, M.; RAZETO PAVEZ, A. (2019). «¿Por qué faltan los jóvenes a la escuela? *Perfiles Educativos*, 41 (165), 43-61.  
<<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59015>>.
- GLEESON, D. (1992). «School Attendance and Truancy: A Socio-Historical Account». *The Sociological Review*, 40 (3), 437-490.  
<<https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1992.tb00398.x>>.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. (2015). «Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar». *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (3), 158-176.
- HACKMAN, J. R.; DYSINGER, W. S. (1970). «Commitment to College as a Factor in Student Attrition». *Sociology of Education*, 43 (3), 311-324.  
<<https://doi.org/10.2307/2112069>>.
- HAUSER, R. M.; SIMMONS, S. J.; PAGER, D. I. (2004). «High school dropout, race/ethnicity, and social background from the 1970s to the 1990s». En: ORFIELD, G. (ed.). *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- JANOSZ, M.; LE BLANC, M.; BOULERICE, B.; TREMBLAY, R. E. (2000). «Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples». *Journal of Educational Psychology*, 92 (1), 171-190.  
<<https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.171>>.
- (1997). «Disentangling the Weight of School Dropout Predictors: A Test on Two Longitudinal Samples». *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (6), 733-762.  
<<https://doi.org/10.1023/A:1022300826371>>.
- KRONICK, R. F.; HARGIS, C. H. (1998). *Dropouts: Who drops out and why – And the recommended action*. Springfield: C. C. Thomas.
- LAMB, S.; MARKUSSEN, E.; THEESE, R.; POESEL, J.; SANDBERG, N. (eds.) (2011). *School Dropout and Completion*.  
<<https://doi.org/10.1007/978-90-481-9763-7>>.
- LOFSTROM, M. (2007). *Why Are Hispanic and African-American Dropout Rates So High?* Extraído de <<ftp://repec.iza.org/RePEc/Discussionpaper/dp3265.pdf>>.
- MAS, O.; OLMOS, P.; SALVÀ, P.; COMAS, R. (2015). «Itinerarios de éxito y fracaso escolar en FP». *Actas XVII Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de Formación para el Trabajo*. Santiago de Compostela.
- McDERMOTT, E. R.; ANDERSON, S.; ZAFF, J. F. (2018). «Dropout typologies: Relating profiles of risk and support to later educational re-engagement». *Applied Developmental Science*, 22 (3), 217-232.  
<<https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1270764>>.

- MENA MARTÍNEZ, L.; FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; RIVIÉRE GÓMEZ, J. (2010). «Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar». *Revista de Educación*, extra núm.
- OECD (2012). *Education at a glance 2012: OECD Indicators*. París: OECD Publishing.
- RENU, S.; PROTAP, M. (2018). «Push Out, Pull Out u Opting Out? Reasons Cited by Adolescents for Discontinuing Education in Four Low and Middle Income Countries». En: LANSFORD, J. E.; BANATI, P. (2018). *Handbook of Adolescent Development Research and Its Impact on Global Policies*. Oxford: Oxford University Press.
- ROBINSON, R. A. (2004). «Pathways to completion: Patterns of progression through a university degree». *Higher Education*, 47 (1), 1-20.  
<<https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000009803.70418.9c>>.
- RUMBERGER, R. W. (1995). «Dropping out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools». *American Educational Research Journal*, 32 (3), 583.  
<<https://doi.org/10.2307/1163325>>.
- (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- SCHOON, I.; DUCKWORTH, K. (2010). «Leaving School Early – And Making It! *European Psychologist*, 15 (4), 283-292.  
<<https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000063>>.
- TARABINI, A. (2017). *L'escola no és per a tu. El rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Extraído de <[https://www.fbofill.cat/sites/default/files/IB\\_65\\_abandonamentescolar\\_WEB.pdf](https://www.fbofill.cat/sites/default/files/IB_65_abandonamentescolar_WEB.pdf)>
- WEHLAGE, G. G.; RUTTER, R. A.; SMITH, G. A.; LESKO, N.; FERNANDEZ, R. R. (1989). *Reducing the risks: Schools as communities of support*. Nueva York: Falmer Press.



# Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional

Rafael Merino

Universitat Autònoma de Barcelona  
rafael.merino@uab.cat

José Saturnino Martínez García

Universidad de La Laguna  
pepemart@gmail.com

Ona Valls

Universitat Autònoma de Barcelona  
ona.valls@uab.cat



Recepción: 17-10-2019  
Aceptación: 27-01-2020  
Publicación: 01-04-2020

## Resumen

---

El presente artículo analiza primero las expectativas que tienen las personas jóvenes en su último año de educación obligatoria respecto al camino a elegir después de su educación obligatoria, singularmente entre la opción académica y la opción profesional. En segundo lugar, estudia las motivaciones de las personas jóvenes que han escogido la opción de la Formación Profesional. Se parte del marco teórico de los efectos secundarios de Boudon y del marco de la identificación con la institución escolar. Se utilizan técnicas bivariadas y multivariadas para valorar los datos de un estudio longitudinal que empezó en el curso 2013-14 con una muestra de 2.056 jóvenes. Los principales resultados son que el nivel de estudios de la familia y sobre todo las notas influyen en la expectativa de ir al Bachillerato o a la Formación Profesional. La mayoría de jóvenes que escogen la Formación Profesional tienen elevadas motivaciones expresivas e instrumentales, y en general muestran también un elevado grado de autonomía en sus opciones profesionales.

**Palabras clave:** educación secundaria; itinerario formativo; elección escolar; desigualdad educativa

---

**Abstract.** *Secondary effects and motivation of young people to choose vocational training*

---

This article analyses young people's expectations in their last year of compulsory education regarding which path to choose after completing compulsory education, particularly between academic and professional tracks. Secondly, it analyses the motivations of young people who have chosen the vocational training option. The theoretical framework is grounded in Boudon's theory of secondary effects and identification with the school institution. Bivariate and multivariate techniques are used to analyse data from a longitudinal study that began in the academic year 2013-2014 with a sample of 2,056 young people. The main results are that the family's educational level, but especially grades influence the expectation of going to high school or doing vocational training. The majority of young people who choose vocational training have high expressive and instrumental motivations and generally exhibit a large degree of autonomy in their vocational choices.

**Keywords:** secondary education; training pathways; school choice; educational inequality

---

### Sumario

1. Introducción	5. Conclusiones
2. Objetivos y marco teórico	Agradecimientos
3. Metodología y modelo de análisis	Referencias bibliográficas
4. Resultados	Anexo 1. Modelos de regresión

## 1. Introducción

La elección entre Bachillerato o Formación Profesional es una de las primeras decisiones que el sistema escolar deja a los jóvenes y a sus familias, después de 10 años de escolaridad obligatoria. Esta decisión tiene sesgos sociales, como ya se constató en los años 70, cuando aumentó de forma considerable la expansión educativa. Pero además del origen social, hay otras variables que intervienen en la decisión, como el rendimiento educativo, la experiencia escolar, el sexo, el origen geográfico o el centro donde se ha estudiado la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En la literatura se apunta a una mayor orientación a la Formación Profesional de los jóvenes de origen social bajo y con un menor rendimiento escolar. Lo que se ha estudiado menos han sido las motivaciones concretas que lleva a los jóvenes a escoger la Formación Profesional. En este artículo se pretende analizar las diferencias sociales en la opción posobligatoria entre la vía académica y la vía profesional y las motivaciones que expresan los jóvenes para escoger la Formación Profesional. Los datos se basan en un estudio longitudinal realizado a una muestra de 2.046 jóvenes de la ciudad de Barcelona que hicieron su tránsito de cuarto de la ESO a primero de Bachillerato o de Formación Profesional entre los cursos 2013-14 y 2016-17.

## 2. Objetivos y marco teórico

En este artículo se pretende analizar en primer lugar si hay diferencias significativas entre los jóvenes que están acabando la ESO y tienen que decidir si desean continuar su formación en el Bachillerato o en la Formación Profesional. Y en segundo lugar qué tipo de motivaciones tienen los alumnos que escogen la Formación Profesional.

De acuerdo con Gambetta (Gambetta, 1987), existen cuatro mecanismos que explicarían la desigualdad educativa, en nuestro caso la diferencia entre escoger Bachillerato o Formación Profesional:

- a) *Constricción económica*: la familia no puede asumir los costes económicos de seguir estudiando, incluyendo el coste de oportunidad, por lo que o bien se deja de estudiar o se escoge una vía corta de profesionalización para el rápido ingreso en el mercado de trabajo.
- b) *Constricción cultural*: un escaso capital cultural familiar sitúa en desventaja a los hijos de estas familias respecto a las exigencias de la institución escolar, lo que se traduce en peores resultados y en la limitación a seguir vías formativas poco exigentes.
- c) *Cálculo de probabilidades*: en función del grado del riesgo de aversión y de las probabilidades asociadas a cada vía, los individuos escogen de acuerdo con la información sobre su pasado escolar.
- d) *Nivel de aspiración*: a partir de constricciones cognitivas delimitadas por la familia, el grupo de iguales o por la propia experiencia, el nivel de aspiración educativa y laboral puede ser más o menos elevado, por lo que condicionará la elección escolar.

Para el caso de Barcelona, podemos desestimar el primer mecanismo, ya que tanto el Bachillerato como la opción profesional no suponen un aumento del gasto, por lo menos en las escuelas públicas, y las tasas de actividad y de ocupación de menores de 18 años son muy bajas —con los efectos de la crisis todavía coleando, la oferta de empleos para este segmento es muy reducida. Sí puede tener cierta incidencia en la elección de la modalidad de Formación Profesional si se elige la que tenga más probabilidades de acceder al mercado de trabajo y tener unos ingresos para poder contribuir a la economía familiar.

El segundo mecanismo sería la primera hipótesis principal, en línea con la corriente de la sociología de la reproducción (Bourdieu, 1988), que relaciona el capital cultural de la familia con el tipo de escuela que escoge y con el rendimiento escolar de sus hijos. Pero en los años 70 se estudió empíricamente que la desviación (tanto en sentido estadístico como social) era muy amplia (Leibowitz, 1977), por lo que había que introducir otros mecanismos explicativos, como los llamados efectos secundarios (Boudon, 1974), es decir, decisiones individuales más allá de las constricciones sociales de origen, que en algunos casos pueden añadir desigualdad a los efectos primarios, pero en otros casos pueden compensar estas desigualdades (Jackson, 2013). Esto nos lleva al tercer mecanismo, que explicaría por qué los jóvenes con una experiencia

escolar negativa, o con resultados previos mediocres, optan más por la Formación Profesional, porque asocian una mayor dificultad al Bachillerato y por lo tanto un mayor riesgo de fracaso. Aunque, según la literatura, existe una interacción entre estos dos mecanismos, ya que se ha comprobado que jóvenes con notas bajas pero con familias de clase media tienden más a escoger estudios académicos y jóvenes con notas altas pero con familias de clase baja tienden a escoger menos los estudios académicos que sus coetáneos de clase media. El primer fenómeno es conocido como efecto compensación, y el segundo como efecto de información incompleta (Troiano et al., 2019; Bernardi y Cebolla, 2014).

El cuarto mecanismo está relacionado con las aspiraciones y expectativas de los jóvenes y sobre todo de sus familias. Hay una abundante literatura sobre esta cuestión, muy marcada en la corriente de la sociología de la reproducción (Furlong y Biggart, 1999; OECD, 2012), que se podría resumir en el hecho de que las familias de clase media tienen mayores aspiraciones a largo plazo que generan expectativas a corto y medio plazo, que a su vez se trasladan a las decisiones educativas, lo que genera itinerarios formativos largos y de mayor prestigio social; y a la inversa, familias de escaso capital cultural o familias de origen inmigrante o con referentes culturales distantes de la cultura escolar dominante tienen expectativas menores respecto al éxito escolar y las trayectorias educativas de sus hijos.. Aunque en general se trata de una versión de la profecía autocumplida, hay algunos ejemplos en los que una mayor aspiración puede estar asociada a posiciones sociales subalternas, y eso explicaría, en el caso de los Estados Unidos, una mayor expectativa o ambición de ir a la universidad de los jóvenes de origen inmigrante (Portes et al., 2016).

Respecto a la motivación para escoger la Formación Profesional, hay muy pocos estudios que analicen esta cuestión. Sí hay mucha literatura en el campo del *engagement*, identificación o compromiso con el centro o con la institución escolar como categoría más abstracta, pero la mayor parte de la investigación se ha realizado en la Escuela Secundaria Obligatoria (Appleton et al., 2008; Rumberger y Rotermund, 2012) y en relación con el abandono escolar (Archambault et al., 2009). De todas maneras, también hay algunos estudios recientes que centran su atención en la Formación Profesional (Nielsen, 2016; Niitylahti et al., 2019) que destacan el aumento de la sensación de inutilidad en los estudiantes que acceden a las vías profesionales, o que introducen la orientación al trabajo como elemento de *engagement* (Cerdà-Navarro et al., 2019). Desde el punto de vista teórico, el esquema de adecuación a medios y fines de Merton adaptado por Bernstein a la institución escolar (Fernández-Enguita, 1988) podría aplicarse a la Formación Profesional. El esquema básico es que la adecuación a medios se traduce en una motivación expresiva para estar en la escuela, es decir, se comparten valores y cultura entre institución e individuos. En cambio, la adecuación a fines se traduce en una motivación instrumental, es decir, que se espera una utilidad de la inversión escolar. En el campo de la Formación Profesional, se podría decir que existen estas dos motivaciones, muy en relación con la especialidad de la formación. La motiva-

ción expresiva se puede traducir con una identificación cultural asociada a un ethos profesional determinado. Por ejemplo, desde la perspectiva de género, las chicas se sienten más identificadas con oficios de cuidados, y los chicos con oficios manuales (García Gracia y Merino, 2006; Urrea-Solano et al., 2018). La motivación instrumental se puede traducir con una expectativa razonable de acceder al mercado de trabajo en mejores condiciones que sin haber hecho la formación. Buena parte de la investigación sobre Formación Profesional se ha centrado y se centra en esta dimensión de adecuación de la Formación Profesional a las necesidades del tejido productivo (Planas, 2014). Esta perspectiva adecuacionista, heredera de la teoría del capital humano, ha sido criticada por no entender las dinámicas distintas del mercado de trabajo y de la institución escolar (Planas, 2014) y por centrar las elecciones de los individuos en el cálculo de beneficios y costes y dejar de lado deseos y emociones. También se ha situado en el debate sobre la Formación Profesional la posibilidad de que la inserción laboral no sea la única finalidad o función, y se ha incorporado la conectividad con otros ciclos o etapas educativas (Planas y Merino, 2015). Esta conectividad daría otra dimensión a la motivación instrumental, por ejemplo, el acceso a estudios superiores.

Por último, para entender las motivaciones de las personas jóvenes para escoger estudios de Formación Profesional, hay que entrar en el análisis de las elecciones. En la sociología de la juventud, hace tiempo que existe el debate entre las posiciones tradicionalmente estructuralistas y las que reivindican el papel de las elecciones en la construcción de las biografías juveniles (Furlong et al., 2006). Desde el punto de vista estructuralista, las motivaciones de los jóvenes no serían más que racionalizaciones o justificaciones de las elecciones marcadas por la subjetividad vinculada a la posición social y el *habitus* (Woodman y Wyn, 2015), es decir, determinadas por los otros sujetos e instituciones. Con la incorporación de la agencia, se abre el espacio para una mayor autonomía del sujeto, en particular de los jóvenes que están en proceso de construcción de sus itinerarios formativos (Casal et al., 2011), autonomía que en parte de la literatura se conceptualiza como empoderamiento (Richez et al., 2012), es decir, la capacidad de los jóvenes de tomar decisiones más allá de las constricciones sociales, o la reivindicación de la *voice* como capacidad (*capability*, en términos de Amartya Sen, citado por Otto, 2015) de decidir en función de intereses propios y no ajenos.

En definitiva, este es el marco teórico que cobija las dos preguntas de la investigación: ¿qué factores influyen en la preferencia por el Bachillerato o la Formación Profesional al acabar la educación obligatoria?; ¿qué motivaciones tienen las personas jóvenes cuando eligen la Formación Profesional?

### 3. Metodología y modelo de análisis

El artículo se inscribe en una investigación más amplia realizada en la ciudad de Barcelona, un trabajo de carácter longitudinal que empezó en el curso 2013-14, en el que se entrevistó a 2.056 estudiantes de cuarto de ESO, o que

habían nacido en el año 1998 y que estaban en cursos inferiores. La muestra, representativa para los jóvenes de Barcelona de 16 años, se extrajo a partir de 27 centros de secundaria de la ciudad, estratificados por titularidad y complejidad. Entre otras muchas cuestiones, se preguntó a los jóvenes sobre su experiencia escolar y sus expectativas para la educación posobligatoria. Durante los tres cursos siguientes, se realizó un seguimiento de estos jóvenes, así que tenemos información de qué hicieron finalmente, así como de las motivaciones que les llevaron a escoger entre las diferentes opciones.

El primer modelo de análisis se centra en las preferencias por el Bachillerato o por la Formación Profesional. Para ello, la variable dependiente la hemos construido a partir de una pregunta que se hizo entre febrero y abril del curso 2013-14, sobre las preferencias de seguir en el Bachillerato o hacer un Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM).

Las variables independientes son las siguientes:

- Nivel formativo familiar: máximo nivel educativo alcanzado por los padres, primario, secundario o superior.
- Sexo: variable convencional y binaria chico-chica.
- Origen geográfico: nacido en el extranjero o con padres nacidos en el extranjero.
- Capacidad escolar: puntuación en una prueba externa de competencias básicas.
- Experiencia escolar: identificación del chico o chica con el centro escolar, construida a partir de varias preguntas del cuestionario.

La técnica de análisis utilizada ha sido primero un análisis bivariado para ver el marco general de relación entre las variables, y en segundo lugar un análisis multivariable, basado en la regresión logarítmica binaria, para ver el peso de los distintos coeficientes.

El segundo modelo de análisis se centra en las motivaciones para escoger la modalidad de Formación Profesional, una vez el/la alumno/a ya está matriculado en un CFGM. A partir de nueve preguntas del cuestionario sobre diferentes motivaciones, se ha realizado un análisis de componentes principales de los que se han extraído dos factores que identifican dos tipos de motivaciones, y un análisis de clústeres con una configuración de tres colectivos diferenciados. Debido al tamaño de la muestra, se ha desechado realizar un análisis de regresión y se ha llevado a cabo un análisis con las variables independientes estructurales (nivel formativo familiar, sexo y origen geográfico), y dos variables de experiencia escolar, la capacidad escolar (puntuación en una prueba externa) y el itinerario previo. El itinerario previo es la vía de acceso al CFGM y, básicamente, existen tres formas: el acceso estándar después de la ESO y con el graduado en secundaria; el acceso después de pasar por el Bachillerato, normalmente sin acabarlo; y el acceso desde la no graduación de la ESO por las vías alternativas (pruebas de acceso o programas compensatorios).

#### 4. Resultados

Para el primer modelo de análisis, se ha realizado, en primer lugar, un análisis descriptivo de la diferencia de preferencias en función del nivel educativo familiar y de las notas.

En el análisis bivariado confirmamos lo que ya sabíamos, que las probabilidades de querer ir al Bachillerato o a la Formación Profesional son muy distintas en función del nivel de estudios de la familia (Martínez y Merino, 2011). Hay una elevada propensión de los/as hijos/as de padres universitarios a tener como primera opción la vía académica después del Bachillerato, muy lejos de la opción por el CFGM, una reducida proporción de indecisos y prácticamente ninguno se plantea dejar de estudiar. En cambio, las cifras cambian considerablemente en los hijos e hijas de familias con pocos estudios. La probabilidad de preferir un CFGM quintuplica la de sus coetáneos con familias de alto nivel educativo, así como de plantearse dejar de estudiar o tener dudas. Pero hay dos datos que se suelen pasar por alto. El primero es que, incluso para la clase baja (en términos educativos), la opción mayoritaria es el Bachillerato. Esto quiere decir que las preferencias de una parte importante de esta clase se sitúan en la vía académica como vía de promoción social. El segundo dato es que las familias con pocos estudios ya son minoritarias en la sociedad catalana, y más en particular en la ciudad de Barcelona, lo que explicaría en parte la inercia de las opciones académicas en los estratos medios y altos del nivel educativo.

También hay una correlación clara entre las notas obtenidas en las pruebas de competencias básicas y las preferencias para ir al Bachillerato o a la universidad. Un 90 % de los jóvenes con notas altas se decantan por el Bachillerato (sumando Bachillerato para ir a la universidad o para ir a un CFGS). Pero es de destacar que más del 60 % de jóvenes con notas bajas también quieren ir al Bachillerato. La probabilidad de preferir un CFGM casi se quintuplica al pasar de notas altas a notas bajas.

Para ver hasta qué punto la preferencia por la Formación Profesional se debe al origen familiar o a la experiencia escolar traducida en pruebas de competencias básicas, hemos realizado la segunda fase del análisis, la regresión logarítmica, con la inclusión de las variables de sexo y origen geográfico. Para hacer

**Tabla 1.** Preferencias de formación posobligatoria según el nivel educativo familiar

	Nivel educativo familiar		
	Primarios	Secundarios	Universitarios
Bachillerato y universidad	34,9	59,0	79,3
Bachillerato y CFGS	10,5	11,3	6,3
CFGM	35,9	20,4	7,7
Dejar de estudiar	6,7	0,6	0,4
Indeciso/a	12,1	8,7	6,2
	100	100	100
	(N = 373)	(N = 646)	(N = 898)

Fuente: elaboración propia.

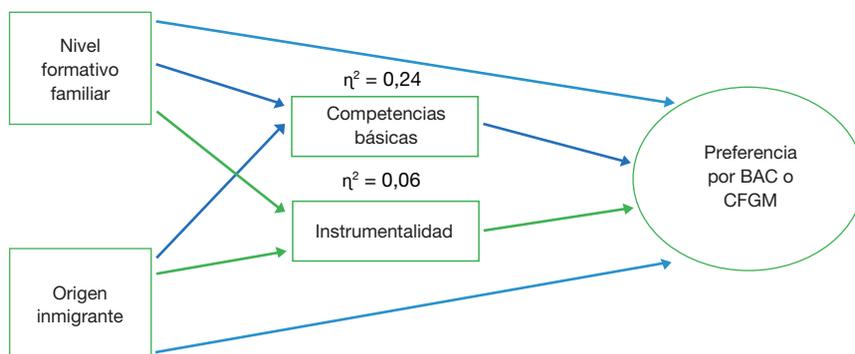
**Tabla 2.** Preferencias de formación posobligatoria en función del resultado de la prueba de competencias básicas

	Tercil bajo	Tercil medio	Tercil alto
Bachillerato y universidad	51,5	71,5	84,7
Bachillerato y CFGS	11,2	9,1	4,6
CFGM	27,5	12,2	5,7
Dejar de estudiar	1,7	0,2	0,6
Indeciso/a	8,1	6,9	4,4
	100 (N = 534)	100 (N = 548)	100 (N = 541)

Fuente: elaboración propia.

la regresión más robusta y a la vez sencilla, hemos dicotomizado la variable dependiente, con dos valores, preferencia por el Bachillerato o por un CFGM, y el resto de opciones las hemos declarado *missing*, ya que no hay una relación ordinal con la opción de dejar de estudiar o con la indecisión. El efecto negativo es que se reduce la muestra, pero, a cambio, el análisis es más inteligible. Para eliminar el posible efecto de la relación del nivel educativo de los padres con las notas obtenidas, hemos utilizado el residuo estandarizado de la correlación entre estas dos variables como variable independiente de la regresión.

Para averiguar en qué medida la orientación entre estudios académicos o profesionales depende del nivel de competencias, de la experiencia escolar, el capital cultural de la familia o el origen inmigrante, hemos procedido a realizar regresiones logísticas (CFGM = 0, Bachillerato = 1) para chicos y chicas por separado. Dada la posible relación del origen social con características educativas como las competencias y la experiencia escolar ante los estudios, hemos procedido a establecer en primer lugar un análisis de varianza con estas dos

**Gráfico 1.** Análisis de varianza de las competencias básicas y la identificación según nivel formativo familiar y origen inmigrante

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 3.** Probabilidad neta estimada de regresiones logísticas de la preferencia de Bachillerato

	Chicos	Chicas
Referencia (Bat)	81,8 %	92,8 %
Competencia	+10,4 %	+6,3 %
Experiencia escolar	+8,1 %	+2,5 %
Padres con estudios elementales	-38,9 %	-21,1 %
Padres con estudios medios	-33,6 %	-6,3 %

Fuente: elaboración propia.

últimas características como variables dependientes (por separado) con respecto al capital cultural y al estatus migratorio. Los análisis han salido significativos, con mayor asociación en el caso de las competencias ( $\eta^2 = 0,24$ ) que en el de la experiencia escolar ( $\eta^2 = 0,06$ ). Los residuos de cada uno de estos análisis son los que se han tomado en las regresiones logísticas.

Son seis las regresiones estimadas, con variables añadidas en cada paso: competencias, nivel de estudios de la familia, experiencia escolar, inmigración, interacciones entre competencias y nivel de estudios de la familia, e interacciones entre instrumentalidad y nivel de estudios de la familia. El criterio de información bayesiano, más empleado en las investigaciones sociológicas que buscan validar modelos explicativos (Kuha, 2004), nos lleva a elegir el modelo que tiene en cuenta competencias, nivel de estudios de la familia y experiencia escolar (modelo 4 del anexo), con la consideración de que los efectos observados en el estatus migratorio se explican por la diferente composición cultural de estas familias, y de que las competencias y la experiencia escolar producen el mismo efecto en todos los hogares, independientemente de su nivel cultural. En el caso de las mujeres, que optan en menor medida que los varones por FP, la experiencia escolar es estadísticamente significativa, pero no es coherente con el BIC. Un estudio más pormenorizado nos ha llevado a la conclusión de que sí debemos tener en cuenta la experiencia escolar en el caso de las mujeres.<sup>1</sup> Apreciamos que las variaciones de probabilidades netas entre las dos opciones se ven más afectadas en el caso de los varones por variaciones en valores de las variables independientes.

Respecto al segundo modelo de análisis, a continuación se muestra una tabla con las frecuencias de las nueve motivaciones que se preguntan en la encuesta.

De estos datos descriptivos se puede deducir que la motivación instrumental es muy elevada, así como también la motivación expresiva. En general, los jóvenes de la muestra que optan por un CFGM escogen una modalidad que les gusta y de la que esperan tener más probabilidades de encontrar un empleo o bien de continuar su formación en un CFGS. En cambio, las opciones más anómicas o por inercia familiar o escolar tienen un peso muy inferior.

1. El BIC penaliza el número de parámetros. En este caso, al no ser significativo el parámetro que controla la falta de información en la variable (los *missing*), hace que el modelo no ajuste bien. Pero es un artefacto estadístico.

**Tabla 4.** Motivaciones para escoger un CFGM (familia profesional) (N = 267)

	Sí	No	No lo sé
Más oportunidades para acceder a un CFGS	70,8 %	24,0 %	5,2 %
	Sí	No	No lo sé
Más posibilidad de encontrar trabajo	82,4 %	11,2 %	6,4 %
	Sí	No	Indiferente
Era lo que había en el centro	25,5 %	61,0 %	13,5 %
	No	Posible	Lo más recomendado
Me lo han recomendado en el centro	62,5 %	22,5 %	15,0 %
	Mucho	Bastante	Poco o nada
Es en el que me veo más capaz	65,5 %	25,5 %	9,0 %
	No	Un poco	Mucho
Es el que me gusta más	12,8 %	21,1 %	66,2 %
	Sí	No	No lo sé
Me daba igual	6,0 %	85,4 %	8,6 %
	Sí	No	Indiferente
Es el que quería mi familia	31,5 %	21,3 %	47,2 %
	No	Algunos/as	Muchos/as
Tengo amigos/as	69,3 %	24,0 %	6,7 %

Fuente: elaboración propia.

Para resumir y poder analizar de forma global estos datos, se ha realizado un análisis de correspondencias múltiples. El análisis ha arrojado dos factores, con el aporte de las siguientes variables:

**Tabla 5.** Resultado del análisis de componentes principales

	Factor 1	Factor 2
Es el que me gusta más	0,571	
Más oportunidades para acceder a un CFGS	0,391	
Es en el que me veo más capaz	0,299	
Más posibilidad de encontrar trabajo	0,212	
Era lo que había en el centro		0,312
Tengo amigos/as		0,242
Me lo han recomendado en el centro		0,251

Fuente: elaboración propia.

En contra de lo esperado, las motivaciones instrumental y expresiva no se encuentran en ejes distintos, sino que se concentran en un mismo factor. Esto quiere decir que las personas jóvenes que tienen una alta motivación instrumental también tienen una alta motivación expresiva. El segundo factor representa el grado de heteronomía, es decir, la influencia de otros sujetos o de la institución escolar, como el efecto oferta o la orientación realizada.

Los valores descriptivos de las variables independientes con relación a los factores son los siguientes:

**Tabla 6.** Puntuación en los factores de motivación y de heteronomía de alumnado que está cursando un CFGM

		%	Motivación Media	Heteronomía Media
Sexo (N = 299)	Chico	61,9 %	7,1	5,4
	Chica	38,1 %	6,8	5,7
Nivel formativo familiar (N = 286)	Estudios obligatorios	50,7 %	6,7	5,9
	Estudios posobligatorios	32,2 %	7,3	5,6
	Estudios universitarios	17,1 %	7,6	5,5
Origen geográfico (N = 274)	No inmigrante	65,3 %	7,05	5,5
	Inmigrante	34,7 %	7,1	5,7
Competencias básicas (N = 299)	Tercil bajo	47,8 %	6,7	5,7
	Tercil medio	51 %	7,8	5,5
	Tercil alto	31 %	7,2	5,4
Acceso a CFGM (N = 297)	ESO	78,1 %	7,1	5,5
	Bachillerato	10,8 %	6,5	5,9
	Otras vías	11,1 %	6,5	6,2

Fuente: elaboración propia.

La puntuación normalizada en el intervalo 0-10 apunta a una elevada motivación expresivo-instrumental y a una baja heteronomía, lo que quiere decir que las personas jóvenes escogen modalidades de Formación Profesional que les gustan, en las que, según piensan, tendrán más oportunidades de empleo o de continuar su formación, y sin tener demasiado en cuenta lo que dicen en la escuela o en su entorno. No hay diferencias significativas en función del perfil del alumno, se han realizado modelos de regresión y o bien no hay significación estadística o cuando la hay las etas parciales son muy bajas (4 % o menos). En el nivel descriptivo, hay dos fenómenos interesantes a comentar. El primero es que los alumnos que tienen un nivel de motivación más alto no son ni los que sacan mejor nota ni los que sacan peor nota en la prueba de competencias básicas. Una interpretación posible es que los que sacan mejor nota estarían más motivados para hacer el Bachillerato, y que los que sacan peor nota tendrían dificultades en las materias del ciclo formativo. El segundo fenómeno a destacar es que la motivación más baja se encuentra en los alumnos que han accedido al CFGM a través de pruebas de acceso o programas de cualificación profesional inicial, como todavía se llamaban antes de implementar la LOMCE. Esto puede sorprender, ya que se trata de jóvenes que han utilizado la Formación Profesional como vía alternativa al fracaso escolar



**Tabla 7.** Descriptivo de los grupos de alumnos/as en función de la motivación

		Vocacionales	Vocacionales condicionados	Desmotivados
Sexo (N = 299)	Chico	42	37	22
	Chica	32	46	22
Nivel formativo familiar (N = 286)	Estudios obligatorios	33	45	22
	Estudios posobligatorios	45	40	15
	Estudios universitarios	47	26	26
Origen geográfico (N = 274)	No inmigrante	41	37	22
	Inmigrante	37	46	17
Competencias básicas (N = 299)	Tercil bajo	34	43	24
	Tercil medio	49	33	18
	Tercil alto	42	45	13
Acceso a CFGM (N = 297)	ESO	38	45	18
	Bachillerato	41	25	34
	Otras vías	39	21	39

Fuente: elaboración propia.

Los chicos tienen un porcentaje mayor de vocacionales, lo que puede tener relación con la oferta de Formación Profesional. La muestra tampoco da para realizar un análisis en función de la especialidad de formación, lo que tendrá que hacerse por otros estudios, pero es sabido que la oferta de Formación Profesional está más sesgada a favor de los chicos, y que las chicas no encuentran una oferta más ajustada a sus expectativas. También tienen más tendencia a seguir las orientaciones del centro o de su entorno.

Respecto al nivel de estudios familiar, hay dos fenómenos interesantes. El primero es que las personas jóvenes con padres con menos estudios se ven más condicionadas por su entorno. Esto puede estar relacionado con el hecho de que las familias con más capital cultural dan más autonomía a sus hijos porque tienen patrones o estilos educativos más contractuales (Musitu y García, 2004). Y el segundo fenómeno es que los hijos de familias con estudios superiores son los que están más polarizados, es decir, más de la mitad son vocacionales, pero una cuarta parte están desmotivados, lo que apunta a una relación más compleja entre padres e hijos.

Las personas jóvenes de origen inmigrante están menos desmotivados que los jóvenes autóctonos. Es posible que sea debido a una mayor adaptación a la Formación Profesional como mecanismo de promoción laboral condicionada a su origen inmigrante.

Las notas tienen una cierta incidencia en la motivación. A pesar de que, como se ha apuntado anteriormente, tener bajas notas en la educación secundaria es un predictor de la expectativa de ir a la Formación Profesional, eso no quiere decir que la formación se ajuste al alumnado con peores notas. Hay una cierta selección, es decir, están más motivados los que han sacado mejores notas, lo que cuestiona en cierta forma que la Formación Profesional se adapte

mejor a los alumnos con menos bagaje académico, cosa que ya se detectó en los años 80 del pasado siglo (Merino, 2005).

Hay una clara diferenciación de los grupos en función de la vía de acceso. La vía de acceso después de la ESO, al ser claramente la mayoritaria, representa la media del total. Pero la vía de Bachillerato y otras vías tienen una cierta polarización. Se puede decir que los alumnos que vienen del Bachillerato, que normalmente tienen una experiencia de fracaso, en un porcentaje elevado se reorientan a la Formación Profesional como una continuidad formativa de inercia, sin estar muy motivados por lo que hacen, y el entorno tiene un papel secundario, contrariamente a lo observado en otros estudios (Merino y Llosada, 2007). Y el porcentaje más elevado de desmotivación se encuentra en el colectivo de jóvenes que tiene como vía de acceso las pruebas o los programas de Formación Profesional de nivel 1. Aunque hay pocos casos, es relevante detectar que estos programas llamados de segunda oportunidad conectan con los CFGM, pero sin demasiado entusiasmo, a pesar de que es una vía que ha crecido en los últimos años (Marhuenda-Fluixá et al., 2015). Estos itinerarios fluctuantes merecen una reflexión sobre las posibilidades de orientar mejor a los chicos y chicas, como se comentará en el siguiente apartado.

## 5. Conclusiones

De nuestros datos se derivan algunas conclusiones que contrastan con nuestras hipótesis, aunque también tienen limitaciones que abren nuevos interrogantes a explorar en el futuro. Queda claro que la opción por la Formación Profesional es claramente minoritaria, pero aumenta la probabilidad de escogerla cuando el nivel de estudios de la familia es básico y cuando las notas son bajas. El mayor peso lo encontramos en la familia, lo que vendría a confirmar la hipótesis sobre la influencia del capital cultural, pero también hay que tener en cuenta el peso del propio rendimiento escolar (aunque en nuestro análisis no tenemos las notas obtenidas en la secundaria). Es decir, tener buenos resultados en la prueba de competencias aumenta la probabilidad de ir al Bachillerato, también para los estudiantes con familias de bajo nivel educativo. Con los datos obtenidos, no se ha confirmado la hipótesis del efecto compensación, que sí funciona en niveles educativos superiores (Troiano et al., 2019).

Es de destacar que las chicas son menos sensibles a las variaciones en función de los parámetros estudiados o, dicho de otra forma, tienen una inercia mayor a estudiar Bachillerato y menor a estudiar Formación Profesional. En cambio, las variaciones de los coeficientes son mucho mayores en los chicos; tanto la familia como la experiencia escolar influyen mucho más en la preferencia por Bachillerato o Formación Profesional. Otro resultado destacado respecto a las desigualdades educativas es que el bagaje migratorio no añade variación respecto a la preferencia. Si chicos y chicas de origen inmigrante tienen una mayor preferencia por la Formación Profesional, se debe al nivel de estudios de los padres, no a su origen geográfico.

Respecto a las motivaciones, en general, los jóvenes que escogen los estudios de Formación Profesional tienen una motivación expresiva e instrumental muy elevada. Aunque es muy difícil escapar de la circularidad de la autojustificación, lo que sí se puede concluir de los datos analizados es que no hay una diferenciación clara entre la motivación instrumental y la expresiva, una característica que puede ser atribuida a la misma naturaleza de la Formación Profesional, de conexión con el mercado de trabajo, pero también de conexión con la enseñanza superior. Respecto a la hipótesis de la autonomía, los datos analizados muestran que la mayoría de jóvenes matriculados en los CFGM tienen un grado elevado de autonomía, lo que apoyaría la idea de una mayor agencia, con la notable excepción de los jóvenes que vienen de vías diferentes a la ESO, que, de alguna manera, pueden sentirse forzados a continuar sus estudios, pero en un ámbito en el que no se sienten motivados.

Esta investigación tiene algunas implicaciones importantes en el campo de las políticas educativas, y en particular respecto a la Formación Profesional. Todas las reformas educativas desde la Ley General de Educación de 1970 han tenido como objetivo la promoción de la Formación Profesional, para lograr que más jóvenes se sientan atraídos por ella. Uno de los mecanismos utilizados ha sido el aumento de los requisitos académicos para el acceso a la FP, pero se ha visto que a mayor rendimiento mayor expectativa de ir a la vía académica. Otro mecanismo que se ha utilizado ha sido una mayor conexión con el mundo del trabajo, pero se ha visto que una motivación importante para escoger la FP es la posibilidad de continuidad formativa. Son tensiones que plantean dilemas nada fáciles de resolver, pero que hay tener en cuenta en el diseño y la aplicación de las reformas educativas.

A partir de los resultados de la investigación, se abren nuevas hipótesis a explorar en el futuro, como la relación entre las expectativas y las elecciones *de facto* de las personas jóvenes, para ver la coherencia o incoherencia en sus estrategias y elecciones educativas, o la importancia de factores institucionales, como las prácticas de orientación de los centros o la propia oferta de formación posobligatoria en el territorio.

### Agradecimientos

Este artículo es fruto del proyecto de investigación «Elecciones educativas y desigualdades sociales en las biografías juveniles: acceso a la universidad, itinerarios de Formación Profesional y abandono del sistema educativo», financiado por el Plan Nacional I+D (referencia CSO2016-79945-P).

### Referencias bibliográficas

- APPLETON, James J.; CHRISTENSON, Sandra L.; FURLONG, Michael J. (2008). «Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct». *Psychology in the Schools*, 45 (5), 369-386.  
<<https://doi.org/10.1002/pits.20303>>.

- ARCHAMBAULT, Isabelle; JANOSZ, Michel; FALLU, Jean-Sébastien; PAGANI, Linda S. (2009). «Student engagement and its relationship with early high school dropout». *Journal of Adolescence*, 32, 651-670.  
<<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>>.
- BERNARDI, Fabrizio; CEBOLLA, Héctor (2014). «Previous School Results and Social Background: Compensation and Imperfect Information in Educational Transitions». *European Sociological Review*, 30 (2), 207-17.  
<<https://doi.org/10.1093/esr/jct029>>.
- BOUDON, Raymond (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. Nueva York: John Wiley & Sons Canada, Limited.
- BOURDIEU, Pierre (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- CASAL, J.; MERINO, R.; GARCÍA, M. (2011). «Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes». *Papers. Revista de Sociologia*, 96 (4), 1139-1162.
- CERDÀ-NAVARRO, Antoni; SALVÀ-MUT, Francesca; COMAS FORGAS, Rubén (2019). «A typology of students in intermediate vocational education and training programmes based on student engagement factors, sociodemographic characteristics and intentions of dropping out». *European Journal of Education*, 00:1-16.  
<<https://doi.org/10.1111/ejed.12361>>.
- FERNÁNDEZ-ENGUITA, Mariano (1988). «El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?». *Política y Sociedad*, 1, 23-35.
- FURLONG, Andy; BIGGART, Andy (1999). «Framing ‘choices’: a longitudinal study of occupational aspirations among 13 to 16 year-olds». *Journal of Education and Work*, 12 (1), 21-35.
- FURLONG, Andy; CARTMEL, Fred; BIGGART, Andy (2006). «Choice biographies and transitional linearity: re-conceptualising modern youth transitions». *Papers. Revista de Sociologia*, 79, 225-239.
- GAMBETTA, Diego (1987). *They push or they jump?* Oxford: Oxford University Press.
- GARCÍA GRACIA, M.; Merino, R. (2006). «Transición a la vida adulta: nuevas y viejas desigualdades en función del género». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 113, 155-162.
- JACKSON, Michelle (ed.) (2013). *Determined to Succeed?: Performance versus Choice in Educational Attainment*. California: Stanford University Press.
- KUHA, Jouni (2004). «AIC & BIC: Comparisons of Assumptions and Performance». *Sociological Methods & Research*, 33 (2), 189-229.  
<<https://doi.org/10.1177/0049124103262065>>.
- LEIBOWITZ, Arleen (1977). «Family background and economic success: a review of evidence». En: TAUBMAN, Paul (ed.). *Kinometrics: determinants of socioeconomic success between and within families*. Amsterdam: North Holland.
- MARHUENDA-FLUIXÀ, Fernando; SALVÀ, Francesca; NAVAS, Almudena; ABIÉTAR, Míriam (2015). «Twenty years of basic vocational education provision in Spain. Changes and trends». *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2 (2), 137-151.
- MARTÍNEZ, J. S.; MERINO, R. (2011). «Formación Profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género». *Témpora*, 14, 13-37.
- MERINO, R. (2005). «Apuntes de historia de la Formación Profesional reglada en España». *Témpora. Revista de Historia y Sociología de la Educación*, 8, 211-236.
- MERINO, R.; LLOSADA, J. (2007). «¿Puede una reforma hacer que más jóvenes escojan Formación Profesional? Flujos e itinerarios de Formación Profesional de los jóvenes españoles». *Témpora. Revista de Historia y Sociología de la Educación*. 10, 215-244.

- MUSITU, Gonzalo; GARCÍA, Fernando (2004). *ESPA29: Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: Tea.
- NIELSEN, Klaus (2016). «Engagement, conduct of life and dropouts in the Danish vocational education and training (VET) system». *Journal of Vocational Education & Training*, 68 (2), 198-213.  
<<https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1133694>>.
- NIITTYLAHTI, Satu; ANNALA, Johanna; MÄKINEN, Marita (2019). «Student engagement at the beginning of vocational studies». *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9 (1), 21-42.  
<<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.199121>>.
- OECD (2012). *Grade expectations. How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*. PISA. París: OECD Publishing.  
<<https://doi.org/10.1787/9789264187528-en>>.
- OTTO, Hans-Uwe (ed.) (2015). *Facing trajectories from school to work: towards a capability-friendly youth policy in Europe*. Springer.
- PLANAS, Jordi (2014). *Adeguar la oferta de educació a la demanda de treball. ¿Es posible? Una crítica a los análisis «adecuacionistas» de la relación entre formación y empleo*. Publicaciones ANUIES, col. Temas de Hoy, n. 32.
- PLANAS, J.; MERINO, R. «La formación profesional». En: *ESPAÑA 2015. Situación Social*. Centro de Investigaciones Sociológicas, 539-546.
- PORTES, Alejandro; APARICIO, Rosa; HALLER, William (2016). *Spanish Legacies: The Coming of Age of the Second Generation*. Oakland: University of California Press.
- RICHEZ, Jean-Claude; LABADIE, Francine; LINARES, Chantal de (2012). «Youth empowerment» dans *l'espace euroméditerranéen*. París: INJEP.
- RUMBERGER, Russell W.; ROTERMUND, Susan (2012). «The Relationship Between Engagement and High School Dropout». En: CHRISTENSON, Sandra (ed.). *Handbook of Research on Student Engagement*, 491-513.  
<<https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>>.
- TERMES, Andreu (2012). «La recuperación académica en la FP: alcance y potencialidades, riesgos y límites». *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 5 (1), 58-74.
- TROIANO, Helena; TORRENTS, Dani; DAZA, Lidia (2019). «Compensation for poor performance through social background in tertiary education choices». *Studies in Higher Education*.  
<<https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1666262>>.
- URREA-SOLANO, María E.; FERNÁNDEZ-SOGORB, Aitana; APARICIO-FLORES, María del Pilar; HERNÁNDEZ AMORÓS, María J. (2018). «La cultura de género del alumnado de Formación Profesional en el ámbito laboral». *Revista Infad de Psicología*, 1, 23-32.  
<<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1156>>.
- WOODMAN, Dan; WYN, Johanna (2015). *Youth and Generation. Rethinking change and inequality in the lives of young people*. Londres: SAGE Publications.

## Anexo 1. Modelos de regresión

Variable	Varones					
	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
Notas	0,66***	0,68***	0,69***	0,69***	(omitted)	(omitted)
Notas <i>missing</i>	-0,3	-0,01	0,09	0,15	(omitted)	0,12
NFF <i>missing</i>		0,39*	0,43**	0,39*	0,40*	0,42*
NFF obligatorios		2,12***	2,20***	2,14***	2,36***	2,34***
NFF posobligatorio		0,29	0,34	0,29	0,56	0,48
Identificación			0,50***	0,51***	0,57***	(omitted)
Identificación <i>missing</i>			0,27	0,15	0,12	0,18
Inmigrante				-0,25	-0,31	-0,33
NFF <i>missing</i> * notas					0,06	0,04
NFF obligatorio * notas					0,4	0,35
NFF posobligatorio * notas					0,53	0,47
Inmigrante * notas					-0,16	-0,17
NFF <i>missing</i> * identificación						0,09
NFF obligatorio * identificación						0,02
NFF posobligatorio * identificación						-0,14
Inmigrante * identificación						-0,01
Constante	1,44***	0,61***	0,60***	0,68***	0,68***	0,67***
N	902	902	902	902	902	902
LL	-471,8	-418,63	-403,51	-402,85	-400,26	-400,83
BIC	964,02	878,08	861,46	866,94	895,79	917,34

\* p&lt;,1; \*\* p&lt;,05; \*\*\* p&lt;,01

Mujeres						
Variable	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
Notas	0,86***	0,89***	0,91***	0,91***	(omitted)	(omitted)
Notas <i>missing</i>	-1,02***	-0,65***	-0,60**	-0,61**	(omitted)	-0,69**
NFF <i>missing</i>		1,24***	1,24***	1,25***	1,89***	1,91***
NFF obligatorios		1,97***	1,99***	2,00***	2,02***	2,21***
Identificación			0,19	0,19	0,18	(omitted)
Identificación <i>missing</i>			0,15	0,17	0,19	0,27
Inmigrante				0,04	-0,18	-0,23
NFF missing * notas					0,74	0,75
NFF obligatorio * notas					0,07	0,13
Inmigrante * notas					-0,28	-0,32
				-0,03		
				0,38		
				-0,4		
Constante	2,66***	1,63***	1,62***	1,61***	1,56***	1,57***
N	852	852	852	852	852	852
LL	-293,81	-265,04	-263,81	-263,79	-261,29	-258,82
BIC	607,86	563,82	574,85	581,57	596,81	612,1

\* p<,1; \*\* p<,05; \*\*\* p<,01



# Imaginando futuros distintos. Los efectos de la desigualdad sobre las transiciones hacia la educación secundaria posobligatoria en la ciudad de Barcelona

Judith Jacovkis  
Alejandro Montes  
Martí Manzano

Universitat Autònoma de Barcelona  
judith.jacovkis@uab.cat; alejandro.montes@uab.cat; marti.manzano@uab.cat



Recepción: 17-10-2019  
Aceptación: 20-12-2019  
Publicación: 01-04-2020

## Resumen

---

Las transiciones a la educación secundaria posobligatoria son un momento clave en la trayectoria educativa de los jóvenes. Las decisiones que los llevan a seguir unos u otros estudios son producto de una agencia delimitada por condicionantes estructurales (Furlong, 2009). Así, las desiguales posiciones sociales son fundamentales para explicar diferencias en su experiencia escolar, sus horizontes de futuro, sus expectativas y sus aspiraciones (Gillborn et al., 2012).

Partiendo de este marco, este artículo analiza el impacto de variables de la estructura social y del sistema educativo en la configuración de las expectativas y aspiraciones educativas de jóvenes que acaban de transitar hacia la educación secundaria posobligatoria en la ciudad de Barcelona. El análisis explota las respuestas de un cuestionario distribuido durante el curso 2018-19 a una muestra de alumnado (N = 1.318) del primer curso de Bachillerato y de Ciclos Formativos de Grado Medio en ocho institutos de la ciudad de Barcelona.

Los principales resultados constatan la desigualdad en los perfiles del alumnado que accede a una u otra modalidad de estudios secundarios posobligatorios. Además, profundizan en la comprensión de la interacción y del impacto de elementos estructurales y del sistema educativo sobre la definición de escenarios de futuro desiguales entre el alumnado que sigue la vía académica o la vía profesional, y entre el alumnado de distinto perfil social.

**Palabras clave:** educación secundaria posobligatoria; transiciones educativas; formación profesional; bachillerato; desigualdades educativas; expectativas; aspiraciones

**Abstract.** *Imagining different futures: The effects of inequality on transitions to post-compulsory secondary education in the city of Barcelona*

Transitions to post-compulsory secondary education are a crucial moment in the educational trajectory of young people. The decisions that lead them to pursue different educational alternatives are the product of an agency delimited by structural constraints (Furlong, 2009). Thus, their unequal social positions are fundamental to explain differences in their school experience, their future horizons, their expectations and their aspirations (Gillborn et al., 2012). Based on this framework, the paper analyses the impact of variables in the social structure and education system on the configuration of educational aspirations and expectations of young people who have just moved on to upper secondary education in the city of Barcelona. The analysis exploits responses to a questionnaire distributed during the 2018-2019 school year in eight high schools of Barcelona to a sample of students (N=1,318) in their first year of post-compulsory education, in both the vocational and academic track. The main results of the analysis confirm the inequality in profiles of students who access each post-compulsory track. In addition, the findings deepen our understanding of the interaction and impact of structural elements and the educational system on the definition of unequal future scenarios among students following the academic and vocational tracks, and among students from different social backgrounds.

**Keywords:** post-compulsory secondary education; educational transitions; vocational education and training; baccalaureate; educational inequalities; expectations; aspirations

### Sumario

1. Introducción	5. Resultados
2. Marco teórico	6. Conclusión
3. Contexto	Financiamiento
4. Metodología	Referencias bibliográficas

## 1. Introducción

El proceso de transición a la educación secundaria posobligatoria supone un momento clave en la configuración de las trayectorias educativas y laborales de los y las jóvenes. Los momentos de transición, en el sistema educativo y hacia el mercado de trabajo, pueden entenderse como procesos en los que factores institucionales, socioeconómicos e individuales interactúan para contribuir en la definición de trayectorias educativas (Cuconato y Walther, 2015). Las transiciones, en este sentido, no son neutrales en términos de clase, género ni etnia, y tampoco son independientes de los contextos institucionales en los que se desarrollan (Walther, 2006). En contextos institucionales como el de Barcelona —y el de España en general—, en este momento de transición no solo se abandona la etapa de enseñanza obligatoria, sino que, además, se definen dos itinerarios formativos, el académico y el profesional, entre los cuales el alumnado elige. Estas elecciones, como el propio proceso de transición, no se realizan en el vacío, sino que son producto de una agencia delimitada por

condicionantes estructurales (Tikkanen et al., 2015; Furlong, 2009). Así, las posiciones sociales —desiguales— de los estudiantes son fundamentales para explicar diferencias en su experiencia escolar, en sus imaginarios de futuro, en sus expectativas y en sus aspiraciones (Gillborn et al., 2012). De hecho, como evidencian diversas investigaciones en el ámbito internacional (Blossfeld y Shavit, 2011) y en el estatal (Bernardi y Requena, 2010; Calero, 2008), las transiciones entre etapas educativas, y especialmente de la educación obligatoria a la posobligatoria, son momentos clave en términos de selectividad social.

Partiendo de este marco, el artículo tiene como objetivo analizar el impacto de variables de la estructura social y del sistema educativo en la configuración de las aspiraciones y expectativas educativas de jóvenes que acaban de transitar hacia la educación secundaria posobligatoria en la ciudad de Barcelona. En este sentido, el texto se interroga sobre la interacción y la influencia de las variables de itinerario formativo, clase social, género y origen migratorio en la configuración de futuros aspirados y esperados por parte del alumnado de primer curso de la educación secundaria posobligatoria. Para ello, el texto se divide en cinco apartados. El primero desarrolla el marco teórico que orienta el análisis. En él se explora la literatura sobre transiciones y trayectorias educativas, y sobre expectativas y aspiraciones de los jóvenes. A través de esta revisión de la literatura, se pone de manifiesto el carácter social y construido de las expectativas y las aspiraciones, y se discuten planeamientos individualizadores o psicologicistas de las mismas. El segundo destaca algunas de las características principales del contexto institucional en el que se enmarca el tránsito de la educación secundaria obligatoria a la posobligatoria, así como algunos datos que contribuyen a describir el campo de análisis de la ciudad de Barcelona. El tercero presenta la metodología de análisis y las técnicas de recolección de datos utilizadas. El cuarto expone los resultados del análisis. Por un lado, detalla las características de la muestra en términos de su distribución en los itinerarios académico y profesional. Por el otro, explora las diferencias y las similitudes en los horizontes de futuro del alumnado en función del itinerario educativo elegido y de su perfil social. Finalmente, el quinto apartado discute los resultados obtenidos y presenta las conclusiones del análisis.

## 2. Marco teórico

### 2.1. *Cambios y continuidades en las trayectorias vitales y educativas*

Las pautas que caracterizan las trayectorias vitales y educativas de los y las jóvenes han cambiado en las últimas décadas. Como señalan Wyn y Dwyer (2002), la linealidad propia de las trayectorias juveniles en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial se ha alterado en diversas direcciones. La relación entre escuela y trabajo ha perdido secuencialidad, y las entradas y salidas del mercado laboral y de las instituciones educativas son mucho más frecuentes de lo que solían ser. Las transiciones, como han captado Biggart y Walther (2005) con la expresión de «trayectorias yo-yo», pueden entenderse

mejor como oscilaciones entre la juventud y la adultez, entre la autonomía y la dependencia, entre la educación y el trabajo. En este contexto, los mismos autores han considerado que las trayectorias vitales de los y las jóvenes se han desestandarizado, y han desdibujado de algún modo lo que hasta el momento se consideraba como una trayectoria «normal».

Esta desestandarización, sin embargo, no ha supuesto necesariamente un aumento de las oportunidades para ellos. Como señalan Cuconato y Walther (2015), el crecimiento de discursos fuertemente «agenciales», que magnifican la potencialidad del individuo para elegir y construir su propia trayectoria vital, contrasta con la precariedad del mercado de trabajo al que se accede después de los estudios. Ello incrementa la discordancia entre las expectativas por el aumento del nivel de estudios y la realidad de los puestos de trabajo disponibles (Wyn y Dwyer, 2002). Este contraste, de hecho, muestra la tensión entre el debilitamiento de «lo colectivo» y el énfasis discursivo en las salidas individuales a las situaciones de precariedad (Brunila et al., 2011).

Los cambios en los contextos que marcan las trayectorias vitales de los y las jóvenes han llevado a diversos autores a privilegiar los análisis centrados en la agencia y la reflexividad de los sujetos frente a aquellos de carácter más estructural. Estos análisis han considerado que los factores vinculados a la posición socioeconómica de los jóvenes han perdido relevancia a la hora de explicar y entender cómo se definen los cursos de vida (Beck, 1992). Por otro lado, la tendencia política a nivel europeo enfatiza la importancia de seguir estrategias de activación que permitan a los jóvenes expandir sus oportunidades (Rinne et al., 2019). Con ello, como señalan diversas investigaciones, se pone el acento en la responsabilidad individual más que en la capacidad de las instituciones de dar respuesta a las necesidades de los jóvenes (Rodríguez-Soler y Verd, 2018; Serrano y Martín, 2017; Walther, 2006).

Sin embargo, como ha subrayado Furlong (2009), y como muestra la evidencia que sintetizamos a continuación, las transformaciones experimentadas en las últimas décadas no restan relevancia a los condicionantes institucionales y socioeconómicos como factores explicativos de diferencias y desigualdades en las trayectorias educativas. Estas desigualdades, además, darán lugar posteriormente a diferencias y desigualdades en las oportunidades de futuro de los y las jóvenes. De hecho, la investigación comparada ha permitido analizar de qué manera los entramados institucionales en general y la arquitectura de los sistemas educativos en particular impactan sobre la definición de trayectorias educativas. Tikkanen et al. (2015) analizan cómo distintas arquitecturas institucionales configuran estructuras de oportunidad y elección desiguales. Así pues, la facilidad o la dificultad para acceder a una vía formativa u otra, las oportunidades que cada titulación brinda en términos de continuidad educativa o los costes asociados a la educación, entre otros, son factores centrales para explicar la configuración de trayectorias educativas desiguales (Tarabini y Jacovkis, 2019b). Como señala Walther (2006), distintos regímenes de transición impactan de forma diferenciada sobre la formación de subjetividades y de biografías individuales, de las que las elecciones forman parte.

Si nos centramos específicamente en la transición de la educación secundaria obligatoria a la posobligatoria, la investigación realizada en el contexto español muestra claras desigualdades de tipo socioeconómico en la participación, en la distribución entre itinerarios y en los resultados que se obtienen en esta etapa. Con relación al acceso, Calero (2008) señala las diferencias abismales entre el porcentaje de alumnos de clase media y el de los de clase trabajadora que acceden a algún tipo de educación secundaria posobligatoria (85,3 % los primeros y 52,2 % los segundos).<sup>1</sup> Por otro lado, atendiendo a la distribución del alumnado según el itinerario formativo, a igualdad de rendimiento en la etapa obligatoria, los estudiantes de clase trabajadora tienen más probabilidades de seguir la vía profesional que los de clase media (Bernardi y Requena, 2010). Además, como indican Elias y Daza (2017), la desigualdad educativa también afecta a las calificaciones, que tienen una influencia clara en la configuración de las expectativas, de las aspiraciones y del autoconcepto del alumnado. Por lo tanto, no solo el entramado institucional impacta en la configuración de trayectorias educativas específicas, sino que lo hace de forma diferencial según la posición que los y las jóvenes ocupan en la estructura social.

Para dar cuenta de cómo la posición en la estructura social contribuye en la configuración de las elecciones y las trayectorias educativas, la literatura incorpora factores culturales y sociales, como son el prestigio de los itinerarios educativos o su asociación con un tipo u otro de alumno. Por un lado, la evidencia demuestra que existen atribuciones de prestigio e idoneidad que tienden a vincular mejores resultados académicos en la etapa obligatoria con una mayor aptitud para seguir con el itinerario académico, y peores resultados académicos con facilidades para realizar tareas manuales. En este sentido, las habilidades manuales se vinculan al campo de conocimiento propio de las clases trabajadoras, mientras que las habilidades intelectuales se relacionan con las clases medias (Lahelma, 2009). En clave de género, Lappalainen et al. (2013) incorporan las prácticas de orientación —y sus supuestos— al análisis de las elecciones educativas. En la misma línea, Brunila et al. (2011) analizan las desigualdades de género en las transiciones a la educación posobligatoria centrándose en las barreras culturales hacia la formación profesional por parte de determinados colectivos, y en la construcción de la vía académica como itinerario obvio o normalizado. Por su parte, Gillborn et al. (2012) constatan que los alumnos pertenecientes a minorías étnicas también se ven afectados por sesgos en la orientación y en las expectativas docentes que contribuyen a reproducir la posición que ocupan en la estructura social. En este sentido, se identifica el origen migratorio como un factor mediador clave en la construcción de expectativas y aspiraciones de jóvenes que han migrado o que descienden directamente de migrantes (Kilpi-Jakonen, 2011).

1. Cabe destacar que el primer porcentaje —85,3 %— corresponde a profesionales, y el segundo —52,2 %— a trabajadores manuales cualificados. Si nos fijamos en los trabajadores no cualificados, el porcentaje cae hasta el 27,5 %, de manera que lo distancia en casi 30 puntos de la tasa media, situada en el 56,9 % (Calero, 2008: 53).

Así pues, la literatura confirma la relevancia de los factores socioeconómicos y culturales en el análisis de las trayectorias educativas, y pone en entredicho la fundamentación de discursos centrados en las capacidades individuales como elementos definitorios del éxito educativo. En las próximas líneas, se presentan algunas aportaciones que, a través del análisis de la construcción —desigual— de las expectativas y las aspiraciones del alumnado, pueden contribuir a mejorar nuestro conocimiento sobre los mecanismos que conectan las trayectorias educativas de los y las jóvenes con su perfil socioeconómico.

## 2.2. *La desigual construcción de expectativas y aspiraciones socioeducativas*

Son muchos los autores que han trabajado en el terreno de las aspiraciones y las expectativas (Gale y Parker, 2015; Boxer, et al., 2011; Dubow et al., 2009), con la idea de establecer las bases para su conceptualización y delimitación. Según las aportaciones de estos trabajos, las aspiraciones refieren al imaginario deseado, mientras que las expectativas tienen una base más terrenal y hacen referencia a las previsiones o posibilidades asumidas para un futuro próximo. En esta línea, Markus y Nurius (1986) introdujeron el concepto de «*possible self*» a la hora de identificar desconexiones o diferencias entre las aspiraciones y las expectativas de un mismo individuo. Para estos autores, las aspiraciones son representaciones cognitivas construidas de acuerdo con autoproyecciones futuras, no necesariamente ancladas en la realidad social. En cambio, las expectativas se basan en proyecciones ancladas en los elementos estructurales de la realidad social, y conectan con los factores facilitadores y dificultadores percibidos en el entorno social más próximo (Markus y Nurius, 1986; Armstrong y Crombie, 2000). Por su parte, Hegna (2014) y Hodkinson y Sparkes (1997) profundizan en el análisis del rol que juegan los elementos estructurales en la definición de las autoproyecciones. Así, definen las aspiraciones educativas como el reflejo de las percepciones subjetivas en torno a las capacidades personales y a las oportunidades externas. Estas, a su vez, están influenciadas por las características sociales de los y las jóvenes (el género, la etnia o el perfil socioeconómico). En esta línea, estos autores concluyen que las expectativas y las aspiraciones no pueden comprenderse si no es en relación con los contextos institucionales y «vital» de los jóvenes (Hodkinson y Sparkes, 1997; Hegna, 2014).

Los distintos grupos sociales imaginan sus proyecciones futuras, deseables y posibles, de manera claramente diferente (Khattab, 2015). La plasmación de las expectativas educativas o, dicho de otro modo, el nivel educativo que los jóvenes esperan alcanzar son altamente divergentes para los diferentes grupos sociales (Hegna, 2014). Esta divergencia proviene de los elementos estructurantes propios de cada joven (posición socioeconómica, sociocultural o biográfico-personal, entre otros elementos). En este sentido, tal y como destaca Curran (2017: 84), podríamos afirmar que las expectativas «son un reflejo de las desigualdades sociales existentes».

Centrándonos en los factores que afectan a esta construcción desigual de imaginarios de futuro, en primer lugar, se observa una clara influencia de las

desigualdades sociales en la brecha existente entre los itinerarios formativos asumidos como «propios», esperados, y las opciones educativas y profesionales deseadas o aspiradas. Para autores como Furlong y Biggart (1999), dicha brecha va creciendo y haciéndose más explícita conforme avanza la trayectoria educativa del o la joven, y se impone sutilmente como si de una realidad objetiva se tratase. Bourdieu (1973) definiría este fenómeno como la internalización de las probabilidades objetivas de éxito. Para Archer et al. (2007), esto provoca que los jóvenes provenientes de entornos socioeconómicos desfavorecidos se sometan a un procedimiento de autoexclusión basado en la percepción de que determinado tipo de estudios posobligatorios no encaja o no está hecho para «gente como ellos». Además, la autora señala cómo estas restricciones operan intangiblemente a través de la violencia simbólica, que, en términos de Bourdieu, es la que genera la reproducción de las propias condiciones de subordinación.

En segundo lugar, se observa que los jóvenes de entornos sociales más desfavorecidos son sometidos a un claro procedimiento de reducción de las aspiraciones por parte de la institución escolar (Dupriez, et al., 2012; Romito, 2017). Por su parte, estos jóvenes abrazan esta lógica pues perciben que sus oportunidades disponibles son decrecientes y adaptan sus aspiraciones a tal percepción (Ball, et al., 2002). Además, este fenómeno refuerza la idea expuesta por Romito (2017) sobre el papel del orden escolar y de los mecanismos de orientación y acompañamiento educativo en la regulación, en sus propios términos, del desarrollo de determinadas trayectorias. En este sentido, el papel jugado por la institución escolar refuerza la interiorización, principalmente por parte del alumnado que no concuerda con los estándares académicos, de un conjunto de subjetividades que operan en la línea de legitimar el desarrollo de trayectorias «supuestamente más adecuadas», lo que refrenda el proceso de reducción de las aspiraciones educativas. Del mismo modo, Hegna (2014) refuerza estos elementos observando cómo, después de la transición a la educación secundaria, este proceso de disminución de las aspiraciones se agrava en aquellos casos en los que se producen bajas calificaciones y un rendimiento escolar por debajo de la media.

Así pues, la posición social de origen y el entorno sociofamiliar juegan un papel fundamental a la hora de definir, consciente e inconscientemente, las aspiraciones de los y las jóvenes, puesto que los individuos construyen su trayectoria educativa (y articulan las diferentes transiciones) basada en horizontes particulares, establecidos de acuerdo con sus antecedentes de clase social, género y origen étnico (Hodkinson y Sparkes, 1997). De hecho, como muestra la investigación en este campo (Gale y Parker, 2015; Archer, et al., 2007; Hegna, 2014), es necesario destacar que la capacidad de construcción de «futuros deseados» se distribuye de forma desigual entre los y las jóvenes en función del grupo social al que pertenecen.

En definitiva, y en términos de Boxer et al. (2011: 610), «las aspiraciones y expectativas son, por lo tanto, influencias potencialmente críticas en las futuras trayectorias académicas y ocupacionales de los jóvenes. Si bien, por supuesto,

ni las aspiraciones ni las expectativas operan en el vacío». Por ejemplo, los estudios de Dubow et al. (2009) o de Beal y Crockett (2010) ponen de relieve la influencia de las expectativas, propias y familiares, sobre la importancia otorgada a la continuidad educativa, la percepción de adquisición de competencias, habilidades y valores escolares (y en consecuencia, en la conformación del autoconcepto) o la participación en actividades extracurriculares relacionadas con el ámbito académico. Asimismo, autores como Thrupp et al. (2002) enfatizan el «efecto de los pares» para explicar parte del contagio identificado en entornos homogéneos en los que predominan las bajas expectativas y el rechazo al sistema escolar. Dada esta vinculación entre expectativas, aspiraciones y mayor o menor adhesión a la institución escolar, no es de extrañar, entonces, que la mayoría de instituciones educativas internacionales, como la OCDE, haya apostado en los últimos años por mejorar las aspiraciones educativas de los y las jóvenes como estrategia para elevar la participación en la educación posobligatoria (Curran, 2017), así como para incrementar la competitividad económica (Gale y Parker, 2015).

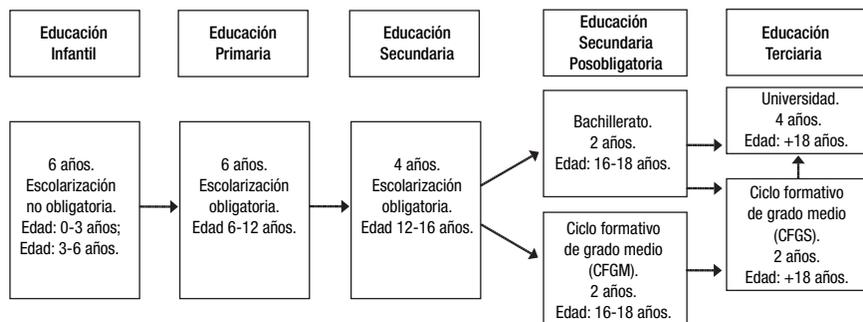
### 3. Contexto

El sistema educativo español es *formalmente* comprensivo hasta la finalización de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).<sup>2</sup> La transición a la educación secundaria posobligatoria, tal y como se comenta en la introducción, supone el primer momento de *elección* en la trayectoria educativa de los y las jóvenes. Así, una vez obtenido el graduado en ESO, el alumnado se enfrenta a la decisión de elegir un itinerario de carácter académico —Bachillerato— o uno de carácter profesional —Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM) (ver figura 1).

En la ciudad de Barcelona, el alumnado de las dos vías formativas se distribuye de forma desigual, como sucede en el resto de Cataluña. Así, para el curso 2018-19, el alumnado matriculado en 1º de Bachillerato representa casi el 60 % del total de la matrícula en el primer curso de la educación secundaria posobligatoria de la ciudad, mientras que el matriculado en CFGM supera por poco el 40 %.<sup>3</sup> Además, las características del alumnado en cada uno de los itinerarios son dispares en términos de género y origen migratorio. El alumnado extranjero representa un 11 % del total de la matrícula en la educación secundaria posobligatoria. No obstante, su peso en los CFGM se acerca al 15 %, mientras que en Bachillerato no alcanza el 9 %. Por otro lado, las chicas representan alrededor del 42 % del alumnado de primer curso de CFGM, mientras que el porcentaje de chicos supera el 57 %. En cambio, en

2. Es preciso señalar que, a pesar de que la norma define las etapas de escolarización obligatoria como comprensivas, existen prácticas de agrupación por niveles dentro de los centros. Como señalan Castejón y Pàmies, «según PISA 2015, un 26 % del alumnado está escolarizado en centros de secundaria que agrupan a sus estudiantes por niveles en todas las asignaturas» (2018: 49).
3. Los datos de esta sección provienen de la «Estadística del Departament d'Ensenyament de Catalunya» para el curso 2018-19.

Figura 1. Estructura del sistema educativo español



Fuente: adaptación de Tarabini et al. (2018).

Bachillerato, el alumnado femenino se sitúa cerca del 55 %, mientras que el masculino ronda el 45 %. Aunque en este trabajo no profundizamos sobre esta cuestión, es preciso señalar que la distribución del alumnado dentro de cada uno de los itinerarios formativos es claramente desigual en términos de género. Así, familias como Imagen Personal, Servicios Socioculturales y a la Comunidad y Sanidad están altamente feminizadas, mientras que otras como Electricidad y Electrónica, Emergencias y Protección Civil, Energía y Agua, Industrias Extractivas, Fabricación Mecánica, Informática y Comunicaciones, Instalación y Mantenimiento, Marítimo-pesquera y Transporte y Mantenimiento de Vehículos apenas cuentan con matrícula femenina (Departament d'Ensenyament, 2019).

Este breve repaso sobre las características del alumnado en cada una de las vías formativas pone de relieve la importancia de profundizar en el conocimiento sobre los factores que contribuyen a definir las elecciones que marcan la transición a la educación secundaria posobligatoria.

#### 4. Metodología

Como se ha señalado, este artículo tiene por objetivo analizar las transiciones a la educación secundaria posobligatoria en la ciudad de Barcelona. En este caso, el foco se sitúa en explorar los sesgos sociales en las expectativas y aspiraciones de los estudiantes, que resultan en trayectorias educativas desiguales. Para realizar este análisis, el artículo se basa en los datos recogidos a partir de un cuestionario *online* que se distribuyó en ocho centros educativos de Barcelona con oferta tanto de Bachillerato como de CFGM. Los centros fueron seleccionados por ser diversos en su composición social, en su oferta y en su ubicación geográfica. Respecto a la composición social, seleccionamos centros con mayoría de alumnos de clases sociales acomodadas y medias, centros con clases trabajadoras y centros con alta concentración de alumnado en riesgo de exclusión. En cuanto a la oferta posobligatoria, elegimos centros con bachilleratos genéricos y espe-

cíficos y un abanico de oferta de familias de CFGM. Finalmente, respecto a la ubicación geográfica, seleccionamos centros en zonas de la ciudad sobre la media del nivel de renta, centros en zonas que superan este nivel y centros en zonas con niveles inferiores a la media. Esta selección se diseñó con el objetivo de incluir las principales casuísticas en la oferta educativa posobligatoria de Barcelona y de garantizar cierto nivel de generalización de los resultados.<sup>4</sup>

El cuestionario se distribuyó entre todos los alumnos del primer curso de educación posobligatoria de los ocho centros, entre octubre y diciembre de 2018, es decir, en los primeros meses de sus estudios posobligatorios. Siempre se realizó en aulas del centro y bajo la supervisión de algún investigador o investigadora. Se obtuvieron un total de 1.318 respuestas, 697 (52,9 %) correspondientes a alumnos y alumnas de primero de Bachillerato, y 621 (47,1 %) a alumnos y alumnas de primero de CFGM.

Dentro del itinerario de Bachillerato, la muestra se distribuye por especialidades de la siguiente manera. En primer lugar, Humanidades y Ciencias Sociales (241 alumnos), seguida por Ciencia y Tecnología (220), Artístico (210) y, finalmente, Bachillerato Internacional y Bachibac (26). En los CFGM, la muestra por especialidades es, de mayor a menor número de alumnos: Sanidad (237), Imagen Personal (87), Transporte y Mantenimiento de Vehículos (62), Comercio y Marketing (56), Administración y Gestión (56), Informática y Comunicaciones (42), Actividades Físicas y Deportivas (41) y Servicios Socioculturales y a la Comunidad (40).

El cuestionario se divide en cuatro bloques. El primer bloque es de carácter introductorio y recoge datos como la edad, el género o la modalidad de estudios del alumnado. El segundo explora la trayectoria educativa previa de los y las jóvenes a nivel de resultados y de experiencia escolar, así como los motivos de elección de itinerario y especialidad. El tercero interroga sobre las valoraciones y opiniones de las distintas vías posobligatorias y los imaginarios de futuro de los y las jóvenes. Finalmente, el cuarto recoge la composición de la unidad familiar y las ocupaciones y niveles educativos de los adultos y adultas de referencia del alumnado.

Concretamente, en este artículo se analizan las relaciones entre los itinerarios posobligatorios (Bachillerato o CFGM) y las dimensiones de perfil social y expectativas y aspiraciones educativas. Estas dimensiones se han operativizado del siguiente modo:

- Perfil social: Se refiere a la posición que ocupa el alumnado en la estructura social y tiene en cuenta las variables «Clase social», «Género» y «Generación migratoria».
- Clase social: Se conceptualiza la clase social a partir de la categoría profesional y el nivel de estudios más alto presentado por los progenitores

4. Es necesario señalar que esta muestra no es representativa de la distribución del alumnado matriculado en el primer curso de educación secundaria posobligatoria durante el curso 2018-19 en el conjunto de la ciudad de Barcelona.

- del o la alumna. Las categorías profesionales se operativizan a partir del International Standard Classification of Occupation (ISCO-08) y se simplifican en cuatro grupos: clases acomodadas (61), clases medias (553), clases trabajadoras (509) y situaciones de exclusión social (134).
- Género: Se adjudica en función de la respuesta a la pregunta «Indica tu género» y las respuestas válidas se distribuyen entre chicas (762) y chicos (532).
  - Generación migratoria: Se construye en función de las trayectorias migratorias protagonizadas por el alumnado y por sus progenitores. Se identifican tres grupos. Los «Autóctonos» (894) son aquellos nacidos y escolarizados en España que descienden de progenitores también nacidos en el país; las «Segundas generaciones» (264) incluyen tanto al alumnado nacido y escolarizado en España descendiente de personas nacidas en otro país como al alumnado nacido fuera de España pero que ha cursado toda la educación obligatoria en el sistema educativo del país; finalmente, el grupo de «Primeras generaciones» (160) incorpora al alumnado nacido fuera de España y no escolarizado en el país antes del inicio de la enseñanza obligatoria.
- Expectativas y aspiraciones educativas: Se identifican los itinerarios formativos esperados y aspirados de los jóvenes a partir de las respuestas a las preguntas «¿Cuál es el nivel educativo más alto que te gustaría alcanzar?» (aspiraciones) y «¿Cuál es el nivel educativo que crees que alcanzarás?» (expectativas).

Para el análisis de las relaciones entre variables, se ha calculado, en primer lugar, la distribución porcentual de las categorías «Clase social», «Género» y «Origen migratorio» en los dos itinerarios, Bachillerato y CFGM. Con ello, se ha podido caracterizar la muestra en términos de perfil social, al tiempo que se han detectado los rasgos principales de su distribución en los dos itinerarios formativos. En segundo lugar, se ha analizado con más detalle la distribución de las expectativas y de las aspiraciones educativas, y la distancia entre unas y otras en función del itinerario educativo posobligatorio y de las variables de perfil social.

## 5. Resultados

### 5.1. La composición social de los itinerarios formativos

El alumnado de los itinerarios académico y profesional está claramente diferenciado tanto en términos de clase social como de generación migratoria (tabla 1). Las diferencias de género, en cambio, tan solo se aprecian en la distribución dentro de cada itinerario, en las especialidades formativas específicas.

El nivel de estudios y la categoría ocupacional de los adultos de referencia difiere significativamente entre el alumnado de Bachillerato y el de CFGM.

**Tabla 1.** Distribución del alumnado según itinerario formativo y perfil social

	Perfil social	Bachillerato	CFGM
Clase social**	Clases acomodadas	8 %	1,2 %
	Clases medias	56,6 %	29,5 %
	Clases trabajadoras	28,5 %	54,3 %
	Situaciones de exclusión social	6,9 %	15 %
Generación migratoria**	Autóctonos	76,2 %	58,5 %
	Segundas generaciones	17,2 %	23,2 %
	Primeras generaciones	6,6 %	18,4 %

\*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ . Valor de V de Cramer para la variable «Clase social» = 0,35. Valor de V de Cramer para la variable «Generación migratoria» = 0,21.

Fuente: elaboración propia.

En Bachillerato, más de la mitad del alumnado tiene al menos un adulto de referencia con estudios universitarios (57,7 %). En cambio, entre el alumnado de CFGM este porcentaje es mucho menor (19,3 %). Asimismo, el porcentaje de adultos de referencia con estudios máximos de secundaria obligatoria o posobligatoria es notablemente mayor entre el alumnado de CFGM (56,4 %) que entre el de Bachillerato (32,3 %).

La categoría ocupacional más presente entre los familiares del alumnado de Bachillerato es «Profesionales científicos e intelectuales» (34,7 %), que tiene mucho menos peso entre los familiares del de CFGM (10,3 %). Por otro lado, la categoría con mayor porcentaje entre los adultos de referencia del alumnado de CFGM es la de «Trabajadores de los servicios y vendedores de comercios y mercados» (21,9 %), que dobla el porcentaje obtenido para Bachillerato (11,5 %). Finalmente, el grupo de «Ocupaciones elementales» es minoritario entre las familias del alumnado de Bachillerato (5,5 %), pero mucho más presente en CFGM (12,7 %).

A partir de la agregación de las categorías ocupacionales, se construye la categoría de clases sociales que se usa a lo largo del análisis. Tal y como puede apreciarse en la tabla 1, las clases medias representan más de la mitad de la muestra en Bachillerato, y su proporción es especialmente alta en la especialidad Artística (65 %). En cambio, en los CFGM, la presencia de clases acomodadas es prácticamente residual, y los datos destacan una mayoría de clases trabajadoras y un porcentaje de situaciones de exclusión social significativamente superior al de Bachillerato.

Las diferencias en clave de generación migratoria son claras entre las dos vías formativas. Como se observa en la tabla 1, más de tres cuartas partes del alumnado de Bachillerato es autóctono, mientras que en los CFGM el alumnado autóctono no alcanza el 60 %. Si nos fijamos en la distribución del alumnado de segundas generaciones, observamos que representa casi una cuarta parte del alumnado de CFGM, mientras que no alcanza el 20 % en Bachillerato. El alumnado de primeras generaciones se distribuye de forma especialmente desequilibrada entre Bachillerato y CFGM (28,7 % y 71,3 %, respectivamente).

En clave de género,<sup>5</sup> en Bachillerato, Ciencia y Tecnología es la única especialidad ligeramente masculinizada, con tan solo un 45 % de alumnas. Las demás especialidades presentan porcentajes de alumnas nunca inferiores al 60 %. En los CFGM, en cambio, la distribución por géneros es más heterogénea. Por un lado, encontramos especialidades altamente feminizadas, como Imagen Personal (86 % de alumnas chicas), Servicios Socioculturales y a la Comunidad (78 %) y Sanidad (69 %). Por el otro, especialidades muy masculinizadas, como Transporte y Mantenimiento de Vehículos (3 %), Informática y Comunicaciones (5 %) y Actividades Físicas y Deportivas (29 %). Las únicas especialidades con distribuciones de género equilibradas son Administración y Gestión (55 %) y Comercio y Marketing (57 %).

Los datos indican, pues, una vía posobligatoria académica formada mayoritariamente por clases medias autóctonas y feminizada en todas las especialidades excepto en la científico-tecnológica. Paralelamente, el perfil social de la vía profesional concentra mayores porcentajes de clases trabajadoras y situaciones de exclusión, y una mayor población de origen migrante que el Bachillerato.

### *5.2. El análisis de las expectativas y las aspiraciones*

Como se ha visto, las aspiraciones y las expectativas de los y las jóvenes se distribuyen de forma desigual en función de factores socioeconómicos y estructurales. Por ello, en el análisis que se presenta a continuación exploramos el impacto del itinerario formativo, de la clase social, de la generación migratoria y del género en la distribución de expectativas y aspiraciones entre el alumnado de la muestra. No se trata solo de explorar el efecto aislado de cada una de estas variables, sino también, y sobre todo, de indagar cómo interactúan para contribuir a la definición de distintos horizontes educativos. Nuestro objetivo, entonces, es conocer de qué forma estas variables influyen en la construcción de unos escenarios de futuro que, a su vez, contribuyen en la definición de trayectorias educativas desiguales.

En primer lugar, y atendiendo a la distribución de aspiraciones y expectativas según el itinerario formativo (tabla 2), el elemento que destaca es la clara hegemonía de los estudios universitarios en el horizonte educativo del alumnado de Bachillerato. Así, un 77,7 % aspira a alcanzar esta titulación una vez finalice la actual etapa. Dicho de otro modo, más de tres cuartas partes de los y las jóvenes que optan por el itinerario académico en la posobligatoria aspiran a cursar posteriormente estudios universitarios. En este sentido, los datos obtenidos apuntan a la consolidación de la idea del Bachillerato como una etapa propedéutica cuyo objetivo primordial es preparar la selectividad.<sup>6</sup>

5. A pesar de que la distribución por especialidades formativas no es el objeto de este artículo, vale la pena destacar que los cálculos realizados para la variable «Género» son significativos aunque la intensidad de la relación es baja ( $p \leq 0,01$ .  $V$  de Cramer = 0,084).
6. Desde el punto de vista de las funciones que se atribuyen a cada itinerario formativo, este resultado coincide con lo desarrollado por Tarabini y Jacovkis (2019b).

Por otro lado, en lo relativo al alumnado que actualmente cursa estudios de CFGM, la aspiración de acceder a la universidad cae hasta un 38,5 %. Esto supone una reducción de más de 39 puntos con relación al alumnado de Bachillerato. De hecho, la aspiración de alcanzar una titulación de Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS) es la más frecuente entre los y las alumnas de CFGM (39,7 %), aunque muy poco por encima de la aspiración universitaria. Así pues, dentro del itinerario de CFGM se observa un escenario donde conviven dos horizontes de acción: la universidad y los CFGS.

Sin embargo, cuando ponemos el foco en las expectativas (es decir, las previsiones o probabilidades asumidas para un futuro próximo), observamos que la aspiración de obtener una titulación universitaria se reduce en ambos casos, aunque de forma mucho más pronunciada entre el alumnado de CFGM. En el caso del alumnado de Bachillerato, el porcentaje continúa estando cerca del 60 % y el incremento se da sustancialmente en los casos de «No lo sé». Desde nuestro punto de vista, este hecho no manifiesta una reducción real de las expectativas con relación a las aspiraciones, sino que exhibe la mediación que la incertidumbre ejerce en la respuesta dada para las primeras. En este sentido, no es casual que el resto de categorías formativas tenga una variación residual (de poco más de 2 puntos), puesto que la reducción de expectativas no es, en este caso, una reducción como tal.

En el caso del alumnado de CFGM, la situación observada es muy diferente. En este sentido, tan solo un 18,7 % espera ahora alcanzar una titulación universitaria, y esta es la segunda categoría menos seleccionada de las disponibles, tan solo 1,6 puntos por encima del abandono de la trayectoria formativa una vez finalizados los estudios posobligatorios actuales. De hecho, esta opción emerge con fuerza y crece de un 10,2 % en las aspiraciones hasta un no menospreciable 17,1 % en las expectativas. La opción de alcanzar una titulación de CFGS aglutina casi un 43 % de las respuestas obtenidas, y es la categoría predominante dentro de las expectativas del alumnado de CFGM. Esto apuntaría al impacto de la estructura del sistema formativo en el horizonte de los y las jóvenes, al consolidar la idea de una doble red formativa: la académica, representada por Bachillerato y universidad, y la profesional, con los CFGM y los CFGS como protagonistas.

En segundo lugar, al introducir el origen social del alumnado encontramos ciertos elementos que es interesante remarcar. Primero, tal y como comentábamos anteriormente, se observa que el alumnado de Bachillerato, independientemente del perfil social, tiene unas aspiraciones y unas expectativas superiores al de CFGM (tabla 3). Por ejemplo, con relación a las aspiraciones, la diferencia entre el alumnado de Bachillerato y el de CFGM a la hora de expresar su voluntad de acceder a la universidad es de 10 puntos entre las clases acomodadas, de 34 puntos entre las clases medias, de 40 puntos entre las clases trabajadoras y de 30 puntos entre el alumnado proveniente de entornos sociales más desfavorecidos. Lo mismo sucede con las expectativas de formalizar dicho acceso. En este caso, las diferencias son de 62 puntos entre las clases acomodadas, de 35 puntos entre las clases medias, de 34 puntos entre las

Tabla 2. Expectativas y aspiraciones según itinerario formativo

		Secundaria posobligatoria	Título de Ciclo Formativo de Grado Superior	Título universitario	No lo sé
Bachillerato	Aspiraciones**	0,6 %	6,9 %	77,7 %	14,9 %
	Expectativas**	0,3 %	11,5 %	57,4 %	30,8 %
CFGM	Aspiraciones**	10,2 %	39,7 %	38,5 %	11,5 %
	Expectativas**	17,1 %	42,8 %	18,7 %	21,5 %
Total	Aspiraciones**	5,2 %	22,4 %	59,2 %	13,3 %
	Expectativas**	8,2 %	26,3 %	39,1 %	26,4 %

\*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ . Valor de V de Cramer para la variable «Aspiraciones» = 0,48. Valor de V de Cramer para la variable «Expectativas» = 0,530.

Fuente: elaboración propia.

clases trabajadoras y de 20 puntos entre el alumnado en situación de riesgo de exclusión social. Estas diferencias ponen de manifiesto la relevancia del orden escolar y apoyan las hipótesis que afirman que la institución educativa juega un rol importante en la reducción de las expectativas y las aspiraciones de aquellos alumnos que no cumplen los estándares académicos (independientemente de su origen social y, por lo tanto, de las variables contextuales de origen) (Dupriez, et al., 2012; Romito, 2017).

Al mismo tiempo, es posible identificar una tendencia de reducción de las expectativas en función del perfil social, incluso para aquel alumnado que cursa Bachillerato. Por ejemplo, entre los y las jóvenes en la vía académica, la expectativa de acceder a la universidad se sitúa en un 75,9 % para el alumnado de clases acomodadas, y se reduce a un 62,1 % entre el de clase media, a un 50,3 % en el caso del de clase trabajadora y, finalmente, a un 32,6 % entre los jóvenes en situación de riesgo de exclusión social. En este sentido, la diferencia de expectativas entre los que se sitúan en el segmento superior de la estructura social y los que se encuentran en el segmento inferior, a pesar de realizar el mismo itinerario formativo, es de más de 43 puntos. Así pues, pese a que las diferencias son menores que las observadas entre itinerarios, ponen de relieve la importancia que sigue ejerciendo el perfil social a la hora de construir imaginarios y horizontes de acción posibles.

En tercer lugar, en términos de generación migratoria (tabla 4), se observa el mismo patrón de relación entre los itinerarios formativos y los procesos de reducción de las aspiraciones que ha sido señalado anteriormente para la variable «Clase social». Así, con independencia de la generación migratoria, es notable el impacto que tiene el itinerario formativo sobre aspiraciones y expectativas de los jóvenes, así como sobre la distancia entre unas y otras. No obstante, más allá de las tendencias globales, también se identifican algunos elementos específicamente interesantes que apelan a la generación migratoria como variable explicativa. En este sentido, destaca que el alumnado de primeras generaciones, que frecuentemente se encuentra en situaciones sociales más

Tabla 3. Expectativas y aspiraciones según itinerario formativo y clase social

			Secundaria posobligatoria	Título de Ciclo Formativo de Grado Superior	Título universitario	No lo sé
Clases acomodadas	Aspiraciones*	Bachillerato	0 %	11,1 %	81,5 %	7,4 %
		CFGM	14,3 %	14,3 %	71,4 %	0 %
	Expectativas*	Bachillerato	0 %	3,7 %	75,9 %	20,4 %
		CFGM	14,3 %	42,9 %	14,3 %	28,6 %
Clases medias	Aspiraciones**	Bachillerato	0,3 %	5,8 %	79,7 %	14,2 %
		CFGM	6,9 %	32,9 %	45,7 %	14,5 %
	Expectativas**	Bachillerato	0 %	8,4 %	62,1 %	29,5 %
		CFGM	16,2 %	39,3 %	27,2 %	17,3 %
Clases trabajadoras	Aspiraciones**	Bachillerato	1,6 %	7,3 %	76,4 %	14,7 %
		CFGM	10,4 %	44 %	35,5 %	10,1 %
	Expectativas**	Bachillerato	1 %	16,8 %	50,3 %	31,9 %
		CFGM	17,6 %	43,1 %	16 %	23,3 %
Situaciones de exclusión social	Aspiraciones**	Bachillerato	0 %	8,7 %	67,4 %	23,9 %
		CFGM	15,9 %	36,4 %	38,6 %	9,1 %
	Expectativas**	Bachillerato	0 %	26,1 %	32,6 %	41,3 %
		CFGM	15,9 %	50 %	12,5 %	21,6 %

\*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ . Valor de V de Cramer para la variable «Aspiraciones» dentro de la categoría «Clases acomodadas» = 0,370; «Clases medias» = 0,433; «Clases trabajadoras» = 0,460; «Situaciones de exclusión social» = 0,438. Valor de V de Cramer para la variable «Expectativas» dentro de la categoría «Clases acomodadas» = 0,613; «Clases medias» = 0,537; «Clases trabajadoras» = 0,455; «Situaciones de exclusión social» = 0,404.

Fuente: elaboración propia.

precarias, es aquel que sufre en menor medida el proceso de reducción de las aspiraciones.

Así pues, y aunque las diferencias son pequeñas y poco significativas (especialmente si se lo compara con el alumnado autóctono), el alumnado de primeras generaciones es el que presenta diferencias porcentuales menores entre aspiraciones y expectativas de acceso y consecución del título universitario (de 20 puntos aproximadamente), con independencia del itinerario formativo que esté cursando. Del mismo modo, esta tipología presenta un menor porcentaje (14 %) de alumnado que realiza actualmente los estudios de CFGM y cree y espera que su trayectoria educativa finalice en la secundaria posobligatoria. Esta cifra se sitúa por debajo tanto del 17 % obtenido para las segundas generaciones como del 18 % obtenido para el alumnado autóctono. Ambos elementos son atribuibles a lo que algunos autores han denominado «optimismo migrante».<sup>7</sup>

7. Este fenómeno describe el hecho de que los estudiantes de origen inmigrante aspiran a carreras educativas más ambiciosas que las que esperan seguir los hijos de los autóctonos de su mismo origen socioeconómico y con un rendimiento escolar comparable (Fernández-Reino, 2016).

Tabla 4. Expectativas y aspiraciones según itinerario formativo y generación migratoria

			Secundaria posobligatoria	Título de Ciclo Formativo de Grado Superior	Título universitario	No lo sé
Autóctono	Aspiraciones**	Bachillerato	0,8 %	6 %	79,1 %	14,1 %
		CFGM	9,4 %	39,4 %	38,3 %	12,9 %
	Expectativas**	Bachillerato	0,4 %	10,4 %	60,3 %	29 %
		CFGM	17,9 %	42,1 %	17,4 %	22,6 %
Segundas generaciones	Aspiraciones**	Bachillerato	0 %	10,2 %	74,1 %	15,7 %
		CFGM	10,1 %	40,6 %	40,6 %	8,7 %
	Expectativas**	Bachillerato	0 %	13,9 %	45,4 %	40,7 %
		CFGM	17,4 %	43,5 %	22,5 %	16,7 %
Primeras generaciones	Aspiraciones**	Bachillerato	0 %	8,7 %	68,6 %	21,7 %
		CFGM	13,2 %	39,5 %	36,8 %	10,5 %
	Expectativas**	Bachillerato	0 %	19,6 %	52,2 %	28,3 %
		CFGM	14 %	43,9 %	18,4 %	23,7 %

\*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ . Valor de V de Cramer para la variable «Aspiraciones» dentro de la categoría «Autóctono» = 0,494; «Segundas generaciones» = 0,434; «Primeras generaciones» = 0,409. Valor de V de Cramer para la variable «Expectativas» dentro de la categoría «Autóctono» = 0,558; «Segundas generaciones» = 0,489; «Primeras generaciones» = 0,397.

Fuente: elaboración propia.

Por último, en términos de género se observa cierta polarización de los resultados obtenidos (tabla 5). En este sentido, se identifica que las chicas presentan mayores aspiraciones de acceso a la universidad, independientemente del itinerario realizado, así como una menor reducción de estas, especialmente en el caso de las que realizan CFGM. Sin embargo, también son las que, desde el itinerario profesional, presentan mayores indicadores de no continuidad de su trayectoria educativa una vez superada la etapa de secundaria posobligatoria (19 %). Por otro lado, los chicos presentan una mayor presencia de los CFGS en su horizonte, especialmente aquellos que cursan un CFGM (47 % frente al 34 % presentado por las chicas). Para finalizar, no se constatan diferencias en clave de género en cuanto a la aparición de procesos de incertidumbre en la consolidación de las expectativas educativas. Así, el porcentaje de «No lo sé» se sitúa en torno al 30 % para los y las jóvenes que cursan Bachillerato y alrededor del 20 % en el caso de los y las jóvenes que realizan CFGM.

En definitiva, los resultados obtenidos ponen de manifiesto dos elementos. En primer lugar, exhiben el papel activo que las variables estructurales (perfil social, origen migratorio y género) juegan en la construcción de determinados y desiguales horizontes de acción. No obstante, también muestran que, en determinados casos, el perfil social o el origen migratorio pueden ejercer como «elementos protectores» frente a la reducción de las expectativas con relación a las aspiraciones. Ello se observa en la menor reducción de expectativas entre el alumnado de clases medias o, de forma contraintuitiva, entre el alumnado de primera generación. En el primer caso, podemos atri-

Tabla 5. Expectativas y aspiraciones según itinerario formativo y género

			Secundaria posobligatoria	Título de Ciclo Formativo de Grado Superior	Título universitario	No lo sé
Hombre	Aspiraciones**	Bachillerato	0,4 %	6,6 %	76,4 %	16,7 %
		CFGM	8,7 %	47,3 %	31,1 %	12,9 %
	Expectativas**	Bachillerato	0,8 %	12 %	56,2 %	31 %
		CFGM	14,4 %	46,2 %	18,2 %	21,2 %
Mujer	Aspiraciones**	Bachillerato	0,2 %	6,1 %	79,4 %	14,2 %
		CFGM	11,3 %	33,5 %	44,8 %	10,4 %
	Expectativas**	Bachillerato	0 %	10 %	58,6 %	31,4 %
		CFGM	18,8 %	40,2 %	19,4 %	21,7 %

\*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ . Valor de V de Cramer para variable «Aspiraciones» dentro de la categoría «Hombre» = 0,537; «Mujer» = 0,454. Valor de V de Cramer para variable «Expectativas» dentro de la categoría «Hombre» = 0,517; «Mujer» = 0,547.

Fuente: elaboración propia.

buirlo al hecho de que las clases medias transitan por un modelo «hecho a medida», objetiva y subjetivamente (Zanten, 2007). En el segundo, a una menor disposición de información sobre la naturaleza selectiva del proceso de acceso a la educación posobligatoria. En segundo lugar, los resultados ponen de manifiesto el papel claro que el orden escolar y la desigual construcción de los itinerarios educativos juegan en este proceso reductor de expectativas. En algunos casos, de hecho, este impacto mediador es incluso más intenso que el de las variables de desigualdad estructural. Así, como se ha mostrado a lo largo del análisis, el impacto del itinerario educativo puede superar al del perfil socioeconómico en la configuración de las expectativas y las aspiraciones de los y las jóvenes.

## 6. Conclusión

Las transiciones a la educación secundaria posobligatoria pueden entenderse como procesos complejos, atravesados por distintos factores estructurales, del sistema educativo y de las propias biografías de los y las jóvenes. Los cambios que están experimentando las pautas de transición y las trayectorias juveniles han sido considerados como procesos de desestandarización a través de los cuales se incrementan los caminos posibles a seguir en la construcción de la trayectoria vital. No obstante, la desestandarización no ha implicado necesariamente un incremento de las oportunidades educativas (Furlong, 2009) y, como hemos visto a lo largo del texto, las desigualdades de carácter estructural y sistémico se mantienen entre el alumnado. Estas desigualdades son visibles tanto en la forma de distribuirse el alumnado entre las vías profesional y académica como en la manera de construir sus expectativas y aspiraciones. En este sentido, los futuros deseados y los futuros previstos por los y las jóvenes

reflejan una estructura social y un sistema educativo desiguales que les provee de oportunidades educativas y vitales dispares.

A modo de conclusión, en este último apartado señalamos tres cuestiones centrales que emergen de los resultados de nuestro análisis.

La primera remite a la caracterización de la composición de los itinerarios formativos en términos sociodemográficos. Tal y como se muestra en el apartado de contextualización y como ha señalado también la literatura de este campo (Calero, 2008; Tarabini y Jacovkis, 2019b), la composición de los itinerarios académico y profesional refleja desigualdades de género, origen migratorio y perfil social. A pesar del aumento de la oferta en CFGM y de los cambios positivos con relación a su prestigio social, parece claro que las clases medias siguen estando sobrerrepresentadas en el Bachillerato, y las clases trabajadoras en los CFGM. Del mismo modo, la evidencia es abundante al señalar la sobrerrepresentación del alumnado de origen migrado en el itinerario profesional, así como la reproducción de pautas de género en la distribución de chicos y chicas en las distintas especialidades formativas (Lappalainen et al., 2013).

La segunda y la tercera hacen referencia directa al análisis de expectativas y aspiraciones desarrollado en el texto. Por un lado, los datos obtenidos muestran el impacto que tienen las variables sociodemográficas sobre la construcción de escenarios de futuro por parte de los y las jóvenes. Así, hemos visto que el perfil socioeconómico tiene una relación inversa con las expectativas y las aspiraciones, tanto en jóvenes que estudian Bachillerato como en los que estudian CFGM. En este sentido, vemos que las expectativas y las aspiraciones reflejan una estructura social desigual (Curran, 2017). Al mismo tiempo, sostiene la literatura de este ámbito (Dupriez et al., 2012; Ball et al., 2002), expectativas y aspiraciones pueden funcionar como mecanismos para reproducir estas desigualdades al rebajar las metas que los estudiantes se marcan, con independencia de su capacidad para alcanzarlas. En este punto, es preciso señalar la inadecuación de las estrategias de activación y de responsabilización individual a través de las que distintos gobiernos han pretendido aumentar la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo y la mejora de su formación para la inserción en el mercado de trabajo (Rodríguez-Soler y Verd, 2018; Serrano y Martín, 2017). Tal y como se ha mostrado en el análisis, es posible detectar pautas de clase, género y origen migratorio en la configuración de las expectativas y de las aspiraciones del alumnado. En este contexto, ¿es adecuado diseñar estrategias de intervención orientadas a aumentar aspiraciones y expectativas sin intervenir en los contextos sociales e institucionales que producen su desigualdad?

Por otro lado, es fundamental señalar el impacto de la arquitectura del sistema educativo y del propio orden escolar sobre los futuros que imaginan los y las jóvenes de los itinerarios académico y profesional. Aunque el análisis presentado no puede discernir con precisión entre los elementos propios de la división por itinerarios (*tracking*) y los relativos a los procesos que tienen lugar dentro de cada institución, tanto durante la etapa de secundaria obligatoria como durante la etapa posobligatoria, la literatura existente nos da algunas orientaciones que merece la pena señalar.

En primer lugar, el impacto del itinerario sobre las expectativas y las aspiraciones de los jóvenes por encima del que tiene el resto de variables estructurales analizadas coincide con la evidencia presentada por Lee (2014). El efecto de la separación entre los dos itinerarios formativos no afecta únicamente al alumnado en peor situación socioeconómica, sino que también impacta de forma negativa sobre la equidad del sistema (Hanushek y Wößmann, 2006). Es más, estos trabajos apuntan a un efecto negativo mayor cuanto más temprano se realiza la división de itinerarios. En este sentido, aunque en el caso español esta división se da en un momento relativamente tardío de la trayectoria educativa, es preciso reclamar más atención al desarrollo de una etapa secundaria obligatoria realmente comprensiva, que no premie el conocimiento académico por encima del profesional y marque así las trayectorias educativas en términos de prestigio y utilidad social (Tarabini y Jacovkis, 2019a).

En segundo lugar, es necesario considerar los procesos que se desarrollan dentro de cada institución educativa, tanto en la secundaria obligatoria como en la posobligatoria, pues sus órdenes escolares tienen efectos sobre lo que aspiran y esperan los y las jóvenes. Como sugieren los resultados de este trabajo, y como recoge ampliamente la literatura en el campo de las transiciones y de las trayectorias educativas (Lahelma, 2009; Walther et al., 2015), la institución escolar es un espacio central en la (re)producción de patrones de clase, género y origen migratorio. En este contexto, el papel de docentes y profesionales de la orientación es clave para entender cómo se «enfrian»<sup>8</sup> las expectativas y las aspiraciones del alumnado. Sea por temor a una frustración posterior por falta de posibilidades materiales para seguir determinados estudios; sea por atribución de mayor o menor capacidad; sea por tratar de evitar una ruptura con los estereotipos de género, o con los deseos familiares; la cuestión es que parece frecuente que las elecciones del alumnado se orienten de acuerdo con un enfriamiento de sus expectativas. Este proceso de enfriamiento no tiene por qué ser voluntario o intencionado para tener un impacto significativo en la interiorización y la reproducción del orden escolar.

A lo largo de este artículo se ha analizado el impacto de variables estructurales y del sistema educativo sobre la construcción de expectativas y aspiraciones por parte de los y las jóvenes de primer curso de la educación secundaria posobligatoria. Sin dejar de lado la importancia de los elementos biográficos que dan sentido a sus trayectorias vitales, es fundamental abordar las desigualdades en los futuros que el alumnado imagina para sí desde el punto de vista de la estructura social y del sistema educativo. Como muestra el análisis presentado, la interacción entre variables del sistema educativo y otras de carácter estructural dibuja escenarios de futuro desiguales para el alumnado que no se agotan con el análisis de cada una de las variables de forma independiente.

8. Tomando las aportaciones de Goffman, la literatura en este campo habla de este proceso como proceso de «cooling out» o enfriamiento de las expectativas (Walther et al., 2015: 357).

## Financiamiento

Este artículo se ha desarrollado en el marco de la investigación «Edupost16. La construcción de las oportunidades educativas post-16. Un análisis de las transiciones a la educación secundaria post-obligatoria en contextos urbanos» (<http://edupost16.es>), financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad Español para el período 2016-19 (CSO2016-80004-P).

## Referencias bibliográficas

- ARCHER, Louise; HOLLINGWORTH, Sumi; HALSALL, Anna (2007). «University's not for Me – I'm a Nike Person': Urban, Working-Class Young People's Negotiations of Style', Identity and Educational Engagement». *Sociology*, 41 (2), 219-237.  
<<https://doi.org/10.1177/0038038507074798>>.
- ARMSTRONG, Patrick Ian; CROMBIE, Gail (2000). «Compromises in Adolescents' Occupational Aspirations and Expectations from Grades 8 to 10». *Journal of Vocational Behavior*, 56 (1), 82-98.  
<<https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1709>>.
- BALL, Stephen J.; DAVIES, Jackie; DAVID, Miriam; REAY, Diane (2002). «“Classification” and “Judgement”: Social class and the “cognitive structures” of choice of Higher Education». *British Journal of Sociology of Education*, 23 (1), 51-72.  
<<https://doi.org/10.1080/01425690120102854>>.
- BEAL, Sarah J.; CROCKETT, Lisa J. (2010). «Adolescents' Occupational and Educational Aspirations and Expectations: Links to High School Activities and Adult Educational Attainment». *Developmental Psychology*, 46 (1), 258-265.  
<<https://doi.org/10.1037/a0017416>>.
- BECK, Ulrich (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. Londres: Sage
- BERNARDI, Fabrizio; REQUENA, Miguel (2010). «Desigualdad y puntos de inflexión educativos: el caso de la educación post-obligatoria en España». *Revista de Educación*, número extraordinario, 93-118.
- BIGGART, Andrew; WALTHER, Andreas (2005). «Coping with Yo-Yo Transitions: Young Adults' Struggle for Support, between Family and State in Comparative Perspective». En: LECCARDI, Carmen; RUSPINI, Elisabetta (eds.). *A New Youth?: Young People, Generations and Family Life*. Ashgate Publishing.
- BLOSSFELD, Hans-Peter; SHAVIT, Yossi (2011). «Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries». En: ARUM, Richard; BEATTIE, Irene R.; FORD, Karly (eds.). *The Structure of Schooling. Readings in Sociology of Education*. Londres: Sage.
- BOURDIEU, Pierre (1973). *Cultural reproduction and social reproduction*. Londres: Tavistock, 178.
- BOXER, Paul; GOLDSTEIN, Sara E.; DELORENZO, Tahlia; SAVOY, Sarah; MERCADO, Ignacio (2011). «Educational aspiration-expectation discrepancies: Relation to socioeconomic and academic risk-related factors». *Journal of Adolescence*, 34 (4), 609-617.  
<<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.10.002>>.
- BRUNILA, Kristiina; KURKI, Tuuli; LAHELMA, Elina; LEHTONEN, Jukka; MIETOLA, Reetta; PALMU, Tarja (2011). «Multiple Transitions: Educational Policies and Young People's Post-Compulsory Choices». *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55 (3), 307-324.  
<<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.576880>>.

- CALERO, Jorge (2008). «Problemas en el acceso a la educación postobligatoria en España». *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 1 (1), 49-61.
- CASTEJÓN, Alba; PÀMIÉS, Jordi (2018). «Los agrupamientos escolares: expectativas, prácticas y experiencias». *Tendencias Pedagógicas*, (32), 49-64.  
<<https://doi.org/10.15366/tp2018.32.004>>.
- CUCONATO, Morena; WALTHER, Andreas (2015). «“Doing transitions” in education». *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28 (3), 283-296.  
<<https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987851>>.
- CURRAN, Marta (2017). «¿Qué lleva a los jóvenes a dejar los estudios? Explorando los procesos de (des)vinculación escolar desde una perspectiva de clase y género». Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2019). «Estadística de l'Ensenyament, curs 2018-19». Barcelona: Departament d'Ensenyament. Último acceso, 15/10/2019.  
<<http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/curs-actual/>>.
- DUBOW, Eric F.; BOXER, Paul; HUESMANN, L. Rowell (2009). «Long-term Effects of Parents' Education on Children's Educational and Occupational Success: Mediation by Family Interactions, Child Aggression, and Teenage Aspirations». *Merrill-Palmer Quarterly (Wayne State University Press)*, 55 (3), 224.  
<<https://doi.org/10.1353/mpq.0.0030>>.
- DUPRIEZ, Vincent; MONSEUR, Christian; CAMPENHOUDT, Monseur van; LAFONTAINE, Dominique Marie (2012). «Social Inequalities of Post-secondary Educational Aspirations: Influence of Social Background, School Composition and Institutional Context». *European Educational Research Journal*, 11 (4), 504-519.  
<<https://doi.org/10.2304/eej.2012.11.4.504>>.
- ELIAS, Marina; DAZA, Lidia (2017). «¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados-concertados». *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 10 (1), 5-22.  
<<https://doi.org/10.7203/RASE.10.1.9135>>.
- FERNÁNDEZ-REINO, Mariña (2016). «Immigrant optimism or anticipated discrimination? Explaining the first educational transition of ethnic minorities in England». *Research in Social Stratification and Mobility*, 46, 141-156.  
<<https://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.08.007>>.
- FURLONG, Andy (2009). «Revisiting transitional metaphors: reproducing social inequalities under the conditions of late modernity». *Journal of Education and Work*, 22 (5), 343-353.  
<<https://doi.org/10.1080/13639080903453979>>.
- FURLONG, Andy; BIGGART, Andy (1999). «Framing “Choices”: A Longitudinal Study of Social Aspirations among 13- to 16-year-olds». *Journal of Education and Work*, 12 (1), 21-36.  
<<https://doi.org/10.1080/1363908990120102>>.
- GALE, Trevor; PARKER, Stephen (2015). «To aspire: A systematic reflection on understanding aspirations in higher education». *The Australian Educational Researcher*, 42 (2), 139-153.  
<<https://doi.org/10.1007/s13384-014-0165-9>>.
- GILLBORN, David; ROLLOCK, Nicola; VINCENT, Carol; BALL, Stephen J. (2012). «You got a pass, so what more do you want?: Race, class and gender intersections in the educational experiences of the Black middle class». *Race, Ethnicity and Education*, 15 (1), 121-139.  
<<https://doi.org/10.1080/13613324.2012.638869>>.

- HANUSHEK, Eric A.; WÖSSMANN, Ludger (2006). «Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences in Differences Evidence across Countries». *The Economic Journal*, 116 (510), 63-76.  
<<https://doi.org/10.3386/w11124>>.
- HEGNA, Kristinn (2014). «Changing educational aspirations in the choice of and transition to post-compulsory schooling – a three-wave longitudinal study of Oslo youth». *Journal of Youth Studies*, 17 (5), 592-613.  
<<https://doi.org/10.1080/13676261.2013.853870>>.
- HODKINSON, Phil; SPARKES, Andrew C. (1997). «Careership: a sociological theory of career decision making». *British Journal of Sociology of Education*, 18 (1), 29-44.  
<<https://doi.org/10.1080/0142569970180102>>.
- KHATTAB, Nabil (2015). «Students' aspirations, expectations and school achievement: What really matters?». *British Educational Research Journal*, 41 (5), 731-748.  
<<https://doi.org/10.1002/berj.3171>>.
- KILPI-JAKONEN, Elina (2011). «Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared». *Acta Sociológica*, 54 (1), 77-106.  
<<https://doi.org/10.1177/0001699310392604>>.
- LAHELMA, Elina (2009). «Dichotomized Metaphors and Young People's Educational Routes». *European Educational Research Journal*, 8 (4), 497-507.  
<<https://doi.org/10.2304/eerj.2009.8.4.497>>.
- LAPPALAINEN, Sirpa; MIETOLA, Reetta; LAHELMA, Elina (2013). «Gendered divisions on classed routes to vocational education». *Gender and Education*, 25 (2), 189-205.  
<<https://doi.org/10.1080/09540253.2012.740445>>.
- LEE, Bommi (2014). «The influence of school tracking systems on educational expectations: a comparative study of Austria and Italy». *Comparative Education*, 50 (2), 206-228.  
<<https://doi.org/10.1080/03050068.2013.807644>>.
- MARKUS, Hazel; NURIUS, Paula (1986). «Possible selves». *American Psychologist*, 41 (9), 954-969.
- RINNE, Risto; SILVENNOINEN, Heikki; JÄRVINEN, Tero; TIKKANEN, Jenni (2019). «Governing the Normalisation of Young Adults through Lifelong Learning Policies». En: PARREIRA, Marcelo Do Amaral; KOVACHEVA, Siyka; RAMBLA, Xavier (eds.). *Lifelong Learning Policies for Young Adults in Europe. Navigating between Knowledge and Economy*. Bristol: Policy Press.
- RODRÍGUEZ-SOLER, Joan; VERD, Joan Miquel (2018). «The design and deployment of the youth guarantee system in Spain. A documentary analysis». *Revista Española de Sociología*, 27 (3), 395-412.  
<<https://doi.org/10.22325/fes/res.2018.22>>.
- ROMITO, Marco (2017). «Governing through guidance: an analysis of educational guidance practices in an Italian lower secondary school». *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-16.  
<<https://doi.org/10.1080/01596306.2017.1314251>>.
- SERRANO, Amparo; MARTÍN, Paz (2017). «From 'Employability' to 'Entrepreneurial-ity' in Spain: youth in the spotlight in times of crisis». *Journal of Youth Studies*, 20 (7), 798-821.  
<<https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1273513>>.
- TARABINI, Aina; CURRAN, Marta; CASTEJÓN, Alba; MONTES, Alejandro (2018). «Framing youth educational choices at the end of compulsory schooling: the

- Catalan case». En: TARABINI, Aina; INGRAM, Nicola (eds.). *Educational Choices, Transitions and Aspirations in Europe: Systemic, Institutional and Subjective Challenges*. Londres: Routledge
- TARABINI, Aina; JACOVKIS, Judith (2019a). «¿Qué conocimiento para quién? Itinerarios escolares, distribución del conocimiento y justicia escolar». *Revista e-Curriculum*, 17 (3), 880-908.  
<<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p880-908>>.
- (2019b). «Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya». En: RIERA, Jordi (ed.). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- THRUPP, Martin; LAUDER, Hugh; ROBINSON, Tony (2002). «School composition and peer effects». *International Journal of Educational Research*, 37 (5), 483-504.  
<[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00016-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00016-8)>.
- TIKKANEN, Jenni; BLEADOWSKI, Piotr; FELCZAK, Joanna (2015). «Education systems as transition spaces». *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28 (3), 297-310.  
<[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00016-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00016-8)>.
- WALTHER, Andreas (2006). «Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts». *Young*, 14 (2), 119-139.  
<<https://doi.org/10.1177/1103308806062737>>.
- WALTHER, Andreas; WARTH, Annegret; ULE, Mirjana; BOIS-REYMOND, Manuela du (2015). «Me, my education and I': constellations of decision-making in young people's educational trajectories». *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28 (3), 349-371.  
<<https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987850>>.
- WYN, Johanna; DWYER, Peter (2002). «New Patterns of Youth Transition in Education». *International Social Science Journal*, 52 (164), 147-159.  
<<https://doi.org/10.1111/1468-2451.00247>>.
- ZANTEN, Agnes van (2007). «Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia». *Revista de Antropología Social*, 16, 245-277.