
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State
University

Volumen 28 Número 102

6 de julio de 2020

ISSN 1068-2341

Las Transiciones a la Educación Secundaria Post Obligatoria en Cataluña: Un Análisis desde la Sociología de la Política Educativa¹

Aina Tarabini



Judith Jacovkis

Universidad Autónoma de Barcelona
España

Citación: Tarabini, A., & Jacovkis, J. (2020). Las transiciones a la educación secundaria post obligatoria en Cataluña: Un análisis desde la sociología de la política educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(102). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4860>

Resumen: Las transiciones a la educación secundaria post obligatoria son centrales para explicar el grado de selectividad social de diferentes sistemas educativos. El caso de Cataluña es especialmente relevante porque el sistema educativo se organiza de forma comprensiva hasta el final de la educación secundaria obligatoria, momento en que por primera vez se separa a los estudiantes en dos itinerarios diferenciados: el académico y el profesional. El objetivo del artículo es analizar desde una perspectiva de la sociología de la política educativa, cómo se configura esta transición desde un punto de vista estructural, institucional y discursivo. En concreto, se exploran tres grandes ámbitos de análisis: la estructura del sistema, la planificación de la oferta educativa y los modelos de orientación. El análisis se basa en 28 entrevistas en profundidad a policy-makers y stakeholders del

¹ Este artículo se ha desarrollado en el marco del proyecto I+D+I 'La construcción de las oportunidades educativas post-16. Un análisis de las transiciones a la educación secundaria post-obligatoria en contextos urbanos (Ref. CSO2016-80004P)

área de educación postobligatoria de Barcelona. Los resultados ponen de manifiesto la importancia que adquiere la articulación político-institucional de diferentes sistemas educativos, con sus contradicciones, tensiones y omisiones, en la configuración de diferentes oportunidades de transición educativa.

Palabras clave: transiciones educativas; educación postobligatoria; desigualdad educativa; política educativa; formación profesional; bachillerato; orientación

Transitions to upper secondary education in Catalonia: A sociological analysis of education policy

Abstract: Transitions to upper secondary education are crucial to explain different degrees of social selectivity in diverse education systems. In Catalonia these transitions are especially relevant as the education system is formally comprehensive until the end of compulsory secondary schooling, and only at this point the system is divided in two different tracks: the academic and the vocational. The aim of the paper is to analyse the structural, institutional and discursive articulation of this transition point from the perspective of the sociology of the education policy. Specifically, the paper explores three dimensions of analysis: the structure of the education system, the planning of the supply, and the guidance models. The analysis is based on 28 in-depth interviews with policy makers and stakeholders in the field of upper secondary education in Barcelona. The results point out to the relevance of the political-institutional articulation, contradictions, tensions and omissions of different education systems in setting unequal opportunities of educational transition.

Key words: educational transitions; post compulsory education; educational inequality; educational policy; vocational training; baccalaureate; guidance

As transições para o ensino secundário superior na Catalunha: Uma análise a partir da sociologia da política educacional

Resumo: A transição para o ensino secundário superior é fundamental para explicar o grau de seletividade social dos diferentes sistemas de ensino. O caso da Catalunha é especialmente relevante porque o sistema educativo está organizado de forma integral até o final do ensino secundário obrigatório, quando os alunos estão pela primeira vez separados em duas vias diferentes: a acadêmica e a profissional. O objetivo deste artigo é analisar, a partir da perspectiva da sociologia da política educacional, como essa transição se configura de um ponto de vista estrutural, institucional e discursivo. Especificamente, três áreas principais de análise são exploradas: a estrutura do sistema, o planejamento da oferta educacional e os modelos de orientação. A análise baseia-se em 28 entrevistas em profundidade com policy makers e stakeholders na área da educação pós-obrigatória em Barcelona. Os resultados mostram a importância da articulação político-institucional dos diferentes sistemas educacionais, com suas contradições, tensões e omissões, na configuração de diferentes oportunidades de transição educacional.

Palavras-chave: transições educacionais; educação pós-obrigatória; desigualdade educacional; política educacional; formação profissional; bacharelado; orientação

Introducción

Las transiciones a la educación post obligatoria son un momento crucial para entender las desigualdades educativas contemporáneas (Tarabini & Ingram, 2018a). En la mayoría de países europeos (exceptuando los más selectivos, como Alemania o Bélgica) este es el momento en que los estudiantes se separan en itinerarios diferenciados, de tipo académico y profesional. Por tanto, es el primer momento en que los y las jóvenes se enfrentan a una ‘elección real’ en relación a su

trayectoria educativa. La investigación internacional en este campo señala los puntos de transición dentro del sistema educativo como espacios clave de selectividad social en términos de clase, género y etnicidad (Blossfeld & Shavit, 2011; Bernardi & Requena, 2010).

El objetivo del artículo es analizar cómo se configura la transición a la educación secundaria post obligatoria en Cataluña (España), desde la perspectiva de la sociología de la política educativa. Es decir, considerando que la articulación política-institucional del sistema educativo y de sus diferentes itinerarios juega un rol central en la configuración de distintas oportunidades de transición educativa para los y las jóvenes. Este objetivo se enmarca en una tradición de análisis sociológico de la política educativa que se ha centrado tanto en el estudio de la Política (*politics*) como de las políticas (*policies*) (Dale, 1999), prestando atención a los procesos que conducen a la definición de determinadas agendas políticas, a los argumentos que las legitiman, y a los actores políticos implicados en este proceso. El artículo se estructura en cuatro apartados que siguen a esta introducción. El primero presenta la perspectiva teórica desde la que se realiza el análisis. El segundo contextualiza el estado de las transiciones a la educación secundaria post obligatoria en Cataluña. El tercero detalla la metodología y el trabajo de campo realizado. El cuarto analiza los resultados y examina en profundidad las tensiones, omisiones y contradicciones identificadas en tres grandes dimensiones de estudio: la estructura del sistema, la planificación de la oferta educativa y los modelos de orientación. El quinto presenta, a modo de conclusión, las reflexiones finales del análisis.

Marco Teórico

El análisis sociológico de la política educativa ha sido desarrollado, especialmente desde los años noventa, por autores tales como Stephen Ball (1997), Roger Dale (1999) o Geof Whitty (1997). Tal como señalan estos autores, el análisis sociológico de la educación implica necesariamente la incorporación de su dimensión política. De hecho, una comprensión profunda de escuelas, aulas, docentes o alumnos requiere examinar su imbricación en contextos sociales, económicos, culturales y políticos específicos. En este sentido, algunas de las cuestiones clave para un análisis sociológico de la política educativa pasan por entender qué racionalidades se esconden bajo diferentes propuestas de reforma educativa; de qué manera estas racionalidades, y sus discursos asociados, se vinculan a aspiraciones, intereses y necesidades de diferentes grupos sociales; o de qué forma las desigualdades sociales atraviesan el diseño e implementación de dichas políticas. Es más, para un análisis sociológico de la política educativa es imprescindible entender que la misma política puede ser parte del ‘problema’ que se pretende estudiar y no necesariamente parte de su ‘solución’ (Ball, 1997, p. 265).

Este enfoque entiende que las políticas educativas no son necesariamente claras, coherentes o fijas. Al contrario, pueden ser incompletas, incoherentes, contradictorias e inestables. Por ello, es crucial analizar la política educativa más allá de su dimensión ‘objetiva’, ‘natural’ o ‘técnica’, incorporando el conflicto y la lucha por ‘establecer significados’, e identificando precisamente aquello que a primera vista puede quedar oculto e invisibilizado (Ball, 1997). Es más, una aproximación crítica a la política educativa, desde este punto de vista, se interroga sobre sus argumentos implícitos, sobre los intereses de los distintos actores implicados, y sobre sus impactos sobre la población a la que se dirige (Gale, 2001).

El análisis sociológico de la política educativa ha sido especialmente prolífico en el campo de estudio de la globalización de las reformas educativas (Lingard et al., 2005; Sellar & Lingard, 2014; Verger, Fontdevila & Zancajo, 2017). Sin embargo, esta perspectiva ha sido menos desarrollada en el campo de estudio de las transiciones educativas. Los estudios que existen en este campo (Bathmaker, 2005; Brunila, et al, 2011; Nylud et al, 2017; Young et al, 1997) señalan que la división entre la formación académica y profesional no se puede explicar en términos técnicos, naturales o estrictamente basada en las ‘necesidades’, ‘habilidades’ e ‘intereses innatos’ de los y las jóvenes. Al

contrario, dicha división está intrínsecamente relacionada con parámetros de clase social y, por ende, se estructura en base a conflictos e intereses particulares.

En base a esta perspectiva, el análisis que se desarrolla a continuación explora las tensiones, contradicciones y omisiones que, desde una dimensión política, caracterizan la transición de la educación secundaria obligatoria a la post obligatoria en Cataluña. Como se ha señalado en la introducción, este análisis se centra en tres grandes dimensiones: la estructura del sistema, la planificación de la oferta educativa y los modelos de orientación. La literatura que aborda la cuestión de las transiciones educativas, y específicamente la que se centra en las que conducen a la educación secundaria post obligatoria, toman en consideración estos tres ejes de análisis.

En primer lugar, numerosos estudios señalan la importancia del diseño institucional de diferentes sistemas educativos para explicar el grado de selectividad social de las transiciones educativas (Pfeffer, 2008; Shavit & Müller, 2000). Las oportunidades educativas están vinculadas, entre otras cosas, a la forma como se estructura el propio sistema de educación secundaria post obligatoria. Las barreras institucionales para acceder a diferentes itinerarios, los costes materiales y simbólicos asociados a los mismos, así como sus condiciones de entrada y salida tienen efectos sobre las transiciones y los resultados educativos de los y las jóvenes, por lo que son fundamentales para entender la relación entre transición educativa y desigualdad social en diferentes países (Glauser & Becker, 2016).

En segundo lugar, diversos autores han analizado el impacto de diferentes criterios de planificación de la oferta educativa sobre las oportunidades educativas del alumnado. Por un lado, Pilz (2017) ha señalado la tendencia creciente a planificar la oferta de formación profesional en base a las necesidades inmediatas del mercado de trabajo, y los efectos que ello puede tener en la construcción de trayectorias educativas relevantes a largo plazo. Por su parte, Barbieris (2013) ha analizado el impacto de la descoordinación o la ausencia de una estrategia sistémica en la planificación de las transiciones educativas en Italia, que lleva a una proliferación de políticas de corto alcance y a la desarticulación entre los distintos niveles educativos.

Finalmente, múltiples investigaciones apuntan al impacto de los dispositivos y políticas de orientación sobre los procesos de elección y transición educativa. Estos trabajos exploran los mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales que, con mayor o menor intencionalidad, pueden activar determinadas estrategias de orientación. Por ejemplo, en clave de género Lappalainen, Mietola y Lahelma (2012) han analizado el efecto de las prácticas de orientación sobre la construcción de subjetividades de género, y su impacto sobre la persistencia de diferencias en las trayectorias educativas de chicos y chicas. Por su lado, Bonzzoni, Romito y Cavallo (2016) han estudiado el papel de estas prácticas en la sobrerrepresentación de estudiantes inmigrantes en el itinerario profesional en Italia.

Partiendo de esta base, el análisis de las transiciones debe entenderse como un campo de política educativa específico, en términos de Rawolle y Lingard (2008). Como tal, se basa en relaciones de poder, habilita o limita determinadas posiciones sociales y articula significados y oportunidades. Desde nuestro punto de vista, esta mirada sociológica de la política de las transiciones educativas es uno de los valores añadidos del artículo, ya que permite entenderlas más allá de los discursos dominantes de la elección y la individualización y abordarlas en el marco de espacios sociales particulares que generan, producen o reproducen desigualdades. Es más, buena parte de la investigación que aborda las transiciones educativas desde la perspectiva de la sociología de la política educativa tiende a centrar el análisis en la Formación Profesional. Nuestra propuesta, en cambio, incluye también el Bachillerato, ya que entiende que ambos itinerarios tienen una naturaleza eminentemente relacional. Es decir, los potenciales impactos de un itinerario en relación con la desigualdad educativa deben entenderse y analizarse en relación con el otro.

Las Transiciones en Contexto

Tal como se ha señalado en la introducción, las transiciones a la educación secundaria post obligatoria tienen una importancia clave para entender la producción, reproducción y/o disminución de las desigualdades educativas. Estas transiciones tienen un papel central en el Marco Estratégico Europeo de Educación y Formación 2020, ya que la consecución de un título de educación secundaria post obligatoria se considera hoy un requisito imprescindible para cualquier proceso de inclusión social y laboral. En este sentido, el objetivo de la Unión Europea (UE) es llegar a menos de un 10% de Abandono Escolar Prematuro (AEP) para el año 2020 (15% para España).

En Cataluña las transiciones post-16 son especialmente relevantes por diversos motivos. En primer lugar, hay que tener en cuenta que el sistema educativo catalán es formalmente comprensivo hasta los 16 años de edad, momento en que por primera vez los estudiantes se dividen en dos itinerarios totalmente diferenciados, el académico y el profesional (ver gráfico 1).

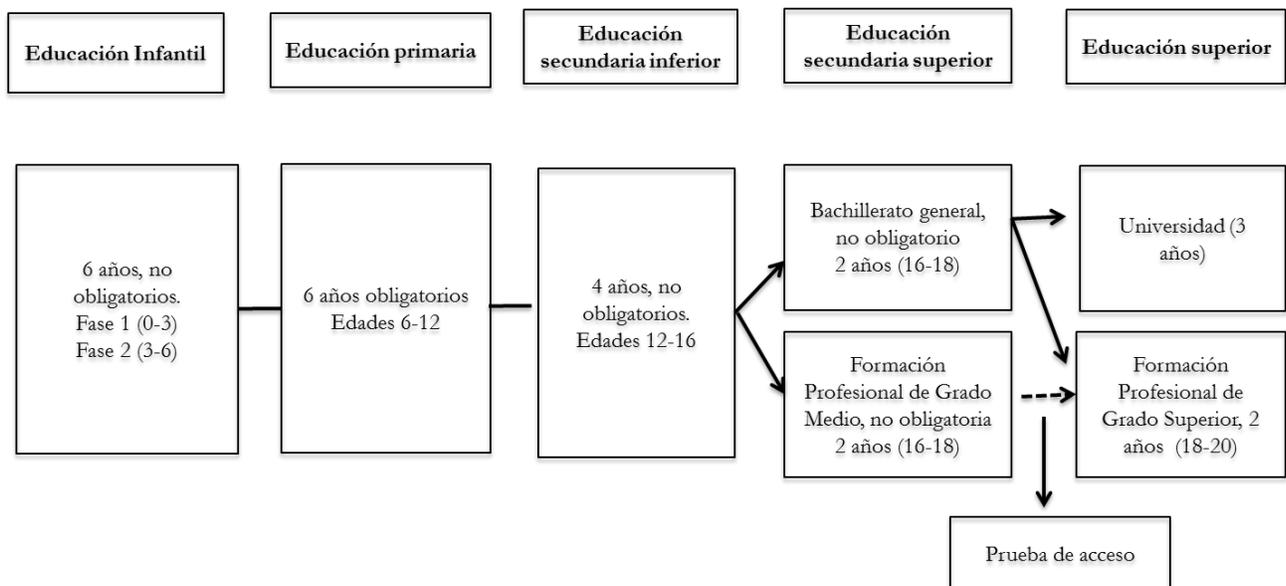


Gráfico 1. Esquema del sistema educativo catalán. Tarabini, et al. (2018b)

En segundo lugar, hay que resaltar que Cataluña presenta uno de los porcentajes más elevados de AEP del conjunto de la UE. Según los datos más recientes, el AEP aún afecta a un 17% de los y las jóvenes en Cataluña (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018), hecho que sitúa a este territorio lejos del objetivo europeo y de la media de países de la UE.

El tercer elemento para entender la relevancia de esta transición en el contexto catalán, y en estrecha relación con el elevado porcentaje de AEP, es la elevada polarización de la estructura formativa, que dibuja una particular forma de reloj de arena. Cataluña dispone de mucha población con niveles de estudios bajos, poca población en los niveles de estudios intermedios y un número importante de población con estudios superiores. Tal como muestra la Tabla 1, el porcentaje de población catalana de entre 15 y 64 años con un nivel de estudios alcanzado equivalente a la educación secundaria post obligatoria es del 23,9%, mientras que la media de los 28 países miembro de la Unión Europea (UE 28) es del 46,3% y la de los países de la zona Euro19 es del 43,8%.

Tabla 1

Población de 15 a 64 años según nivel de estudios alcanzado. España, Cataluña, Zona Euro y UE. Año 2016

	Hasta secundaria obligatoria	Secundaria post obligatoria	Estudios universitarios
Cataluña	41,2%	23,9%	34,9%
España	42,8%	24,7%	32,6%
Zona Euro 19	29,9%	43,8%	26,3%
UE 28	26,6%	46,3%	27,1%

Fuente: Elaboración propia en base a Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Sistema d'Indicadors. Segundo trimestre 2017.

Uno de los elementos clave para explicar el bajo porcentaje de población con estudios secundarios post obligatorios en Cataluña es el bajo prestigio que históricamente ha tenido la Formación Profesional (FP) (García y Lorente, 2015). Si bien es cierto que en los últimos años el prestigio y la oferta de FP han aumentado significativamente, se trata todavía de una vía formativa con oferta insuficiente y que escolariza a un porcentaje de alumnado inferior que el Bachillerato. Para el curso 2017-18, el total de alumnos matriculados en Bachillerato en Cataluña representa el 63% del total, mientras que para los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) se reduce al 37% (Instituto Nacional de Estadística, 2019).

La titularidad pública o privada de Bachillerato y FP también es fundamental para entender las diferencias entre ambas modalidades formativas, ya que condiciona las elecciones post obligatorias de los y las jóvenes y explica algunos de los desequilibrios actuales en la matrícula. Así, si en el conjunto de Cataluña más del 60% de los centros que ofrecen educación post obligatoria son de titularidad pública (66,7% para el caso del Bachillerato y 65,1% para los CFGM el curso 2017-18), en algunos municipios se dibuja un panorama claramente desigual para el acceso a ambas vías formativas. La ciudad de Barcelona en particular es una de las que presenta más desequilibrios en este sentido. Para el mismo curso 2017-18 sólo un 39,5% de centros tenía oferta pública de Bachillerato y un 31,5% de CFGM (Departament d'Ensenyament, 2018).

El último elemento clave para entender la relación entre educación post obligatoria y desigualdades educativas refiere a la participación de diferentes grupos sociales en Bachillerato y en FP. De hecho, de la distribución global entre Bachillerato y CFGM se desprenden patrones altamente desiguales en clave de origen social, género o etnicidad. Los alumnos de mayor estatus socioeconómico y cultural, los autóctonos y las chicas están más representadas en la rama académica, mientras que encontramos una sobre representación de alumnado de bajo estatus económico, de origen migrado y especialmente chicos en la rama profesional. Así, en términos de género, y para el curso 2016-17, un 68% del total de chicas que cursa estudios post obligatorios en Cataluña lo hace en la rama académica. En el caso de los chicos, en cambio, la distribución entre ambas vías formativas es mucho más equilibrada, con un 55% de matrícula en Bachillerato (INE, curso 2016-17). En clave de nacionalidad, del total de alumnado matriculado en Bachillerato en Cataluña el curso 2017-18 sólo un 8,4% es extranjero mientras que en CFGM este porcentaje alcanza el 15,2% del total (Departament d'Ensenyament, 2018). Es preciso tener en cuenta que, en términos globales, el alumnado extranjero está mucho menos representado que el autóctono en el conjunto de la educación post obligatoria y que solo un 10,5% del total de alumnos extranjeros de Cataluña cursaba estudios post obligatorios en el curso 2017-18 (Departament d'Ensenyament, 2018).

Metodología

Tal como se ha señalado, el objetivo general del artículo es analizar cómo se configura la transición a la educación secundaria post obligatoria en Cataluña desde una perspectiva de la sociología de la política educativa. El análisis identifica las principales tensiones, contradicciones y omisiones en los discursos y rasgos institucionales que caracterizan este proceso de transición. De este modo, a través de la forma como distintos actores clave en la definición e implementación de la política educativa conceptualizan, enmarcan y explican estas transiciones, el análisis informa de los efectos de la estructura del sistema, la planificación de la oferta educativa y del modelo de orientación sobre las oportunidades educativas del alumnado que transita hacia la educación secundaria post obligatoria.

Para el análisis se ha desarrollado una metodología cualitativa basada en 28 entrevistas en profundidad con *policy makers* y *stakeholders* a cargo de la planificación, ejecución, evaluación y/o seguimiento de las políticas y programas de educación secundaria postobligatoria aplicados en Cataluña en general y en la ciudad de Barcelona en particular. Las entrevistas se han realizado entre abril y julio de 2017 y entre enero y septiembre de 2018. Cada entrevista ha durado aproximadamente 60 minutos y todas ellas se han transcrito de forma literal. El análisis se ha realizado con el Programa Atlas.ti, estructurando la información en las tres grandes dimensiones de análisis establecidas y combinando los códigos teóricos previamente definidos con aquellos emergentes del análisis empírico (Tabla 2).

Tabla 2

Códigos de análisis

Dimensión	Código
Estructura del Sistema	<ul style="list-style-type: none"> - Acceso - Currículo - Duración - Salidas - Pasarelas
Planificación de la Oferta	<ul style="list-style-type: none"> - Características globales oferta - Características oferta Bachillerato / CFGM - Agentes planificación - Condicionantes planificación - Principios planificación - Distribución escolar oferta - Distribución territorial oferta - Características y perfil demanda
Modelos de Orientación	<ul style="list-style-type: none"> - Características - Principios - Agentes - Condicionantes - Criterios - Estrategias - Prácticas

Fuente: Elaboración propia

Resultados

A continuación se presenta el análisis de los resultados, identificando los principales elementos configuradores, tensiones, omisiones y contradicciones que se dibujan en cada una de las dimensiones de análisis (estructura, planificación y orientación). En la última sección de este apartado se incluye una tabla (Tabla 3) que sintetiza las principales tensiones, omisiones y contradicciones de cada una de las dimensiones de análisis abordadas.

La Estructura de la Educación Secundaria Post Obligatoria

El primer resultado que se desprende del análisis de las entrevistas se vincula con la estructura de la educación secundaria post obligatoria y con la desigualdad de condiciones en base a las cuales se despliegan los itinerarios formativos académico y profesional. En concreto, se identifican tres grandes tensiones que caracterizan la estructura del sistema:

La primera tensión refiere al grado de complejidad en el acceso a los dos tipos de educación secundaria post obligatoria. En este sentido, diferentes elementos permiten describir la transición hacia el Bachillerato como una transición ‘fácil’ y la transición hacia los CFGM como una transición ‘difícil’. Por un lado, la mayoría de centros de Cataluña que ofrecen Educación Secundaria Obligatoria (ESO) proveen también Bachillerato, pero no FP. Así, es más fácil que los estudiantes seleccionen una opción que se presenta como más cómoda tanto por su conocimiento del espacio como de la mayoría de docentes y compañeros. Por el contrario, en la mayoría de ocasiones, las transiciones a CFGM, especialmente en algunas modalidades, implican un cambio de centro (y a menudo de territorio) y, por tanto, también de compañeros y entornos de aprendizaje. En este contexto, aunque la mayoría de personas entrevistadas considera que en la etapa de educación post obligatoria la movilidad de los estudiantes no debe ser un problema, las condiciones de partida y las exigencias de movilidad de una u otra elección no son las mismas. Por otro lado, la elección de la FP implica un conocimiento mucho mayor tanto de las particularidades de la oferta formativa como de las propias capacidades, habilidades y aspiraciones de futuro de los y las jóvenes. En el campo de la FP hay más de 20 familias y casi 70 cursos profesionales entre los que elegir, mientras que en la opción académica sólo hay tres alternativas. Además, la burocracia para inscribirse en la FP es mucho más compleja que la de Bachillerato, lo que hace que numerosos alumnos, sobre todo los que se encuentran en una situación de mayor desventaja social, se encuentren perdidos en el proceso de elección, admisiones, listas de espera y demás. Esto explica que, en la práctica, la elección de Bachillerato sea en muchas ocasiones una ‘no elección’ y que, como afirman numerosas de las personas entrevistadas, «Quien realmente está eligiendo es el que elige Formación Profesional» (POL22²) o «Hacer Bachillerato es la opción fácil para muchos» (POL4). Este diferente grado de complejidad para acceder a los dos tipos de educación secundaria post obligatoria omite los impactos que genera la configuración de la oferta en los procesos de elección educativa de los y las jóvenes, y en sus itinerarios de transición educativa. La contradicción que se desprende de esta situación es que, si bien el itinerario post obligatorio más prestigiado social e institucionalmente es el académico, su acceso es mucho más sencillo que el de la FP.

El sistema no da facilidades para seguir hacia la vía profesional. Para hacer Bachillerato no necesitas casi ni solicitud de admisión, mientras que para acceder a un CFGM a veces es un calvario de trámites. Además, la mayoría de centros de ESO tienen Bachillerato, pero no ocurre lo mismo con la Formación Profesional. Así que son los estudiantes de ciclo, no los otros, los que tienen que ir a otro centro,

² Se ha establecido un sistema de códigos para todas las entrevistas realizadas para garantizar el anonimato de los y las entrevistadas.

solicitar la admisión, etc. Esto genera que a los 16 años, en plena adolescencia, el sistema termine desincentivando a los jóvenes a hacer FP, porque tienen que dejar su centro, sus amigos, todo. (POL3)

La segunda tensión en este nivel se concreta en los criterios de acceso a ambas vías formativas. Por un lado, acceder a Bachillerato implica 'sólo' tener el graduado de la ESO, mientras que el acceso a los CFGM, especialmente a los más demandados, está condicionado a la disponibilidad de plazas. Así, cuando hay más demanda que oferta, las notas obtenidas durante la ESO ordenan las solicitudes y marcan las prioridades de acceso. En este contexto, el acceso a Bachillerato está garantizado para todo aquel que lo quiera cursar, mientras que, tanto por oferta como por precios y requisitos de nota, esto no sucede con la FP. De este modo, se evidencia una contradicción en la propia estructura del sistema que, por un lado, establece dos vías diferenciadas de acceso a los itinerarios y produce fuertes jerarquías dentro de la educación secundaria post obligatoria. Por el otro, derivado de los criterios de acceso a CFGM, configura también una jerarquía entre las distintas modalidades de FP. Mientras unos ciclos son baratos, públicos y se ofrecen de forma generalizada por el territorio, otros tienen una oferta muy reducida, mayoritariamente privada, están altamente concentrados en algunos espacios territoriales y, además, requieren altas notas de acceso.

Algunos ciclos son casi de élite. Unas instalaciones espectaculares, unas notas de acceso altísimas, un alumnado con expedientes brillantes durante la ESO y unas familias que lo pueden pagar. (POL1)

La tercera tensión en esta dimensión refiere a las condiciones de entrada y salida de ambas vías formativas y, en particular, al dilema de accesibilidad versus calidad. Por un lado, buena parte de las entrevistas ponen de manifiesto las condiciones formativas en las que llega buena parte del alumnado a los CFGM (niveles de conocimiento, de autoestima, de hábitos de estudio y aprendizaje). Tal como señalan, es precisamente el alumnado repetidor, con bajo nivel de adquisición de competencias durante la ESO o que ha sido escolarizado en grupos de adaptación curricular el que sistemáticamente es derivado hacia FP.

Por otra parte, y en cuanto a las condiciones de salida de la educación secundaria post obligatoria, hay que tener en cuenta que el acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) requiere el título de Bachillerato o título de Grado Medio de la misma familia profesional. En caso de que hay más demanda que oferta de plazas, sin embargo, el alumnado proveniente de la vía académica tiene prioridad en relación al de la vía profesional. De este modo, el Bachillerato es la única vía formativa que da acceso directo, no sólo en la universidad (una vez superadas las Pruebas de Acceso a la Universidad), sino también a los CFGS. Este hecho supone, de nuevo, una diferencia clave entre ambas vías formativas tanto por el número de años que supone su realización como por los obstáculos formales vinculados a cada una de ellas. Es más, la correspondencia entre grado medio y grado superior no es equivalente en todas las familias profesionales, lo que genera fuertes desigualdades en los potenciales itinerarios formativos de los y las jóvenes en el ámbito de la FP. La contradicción que se desprende de esta situación es que, si bien se argumenta que tanto desde Bachillerato como desde CFGM pueden generarse trayectorias educativas largas y orientadas a estudios superiores, la estructura, contenidos y pasarelas asociadas a cada vía formativa generan muchas más posibilidades de desarrollar estas trayectorias al alumnado de la vía académica.

En los Ciclos los alumnos están constantemente confrontándose con nuevas decisiones. Al acabar los dos años de Grado Medio deberán volver a enfrentarse con otra decisión, ir al mercado laboral o seguir estudiando, y si deciden seguir estudiando deberán volver a iniciar todo el proceso casi. En Bachillerato, en cambio, el camino es recto (...) Confrontamos los jóvenes al abismo, un abismo de opciones,

de centros, de procedimientos, pero no les damos nada para navegar en este océano.
(POL3)

Las tres tensiones que se recogen en relación a la estructura del sistema ponen en cuestión la imagen de equivalencia entre las vías académica y profesional que se deriva de la naturalización de las desigualdades en las características de acceso y salida de ambas ramas formativas. Esta imagen se refuerza prioritariamente por un discurso de las trayectorias educativas que presupone que las diferencias entre itinerarios se explican por las ‘necesidades’ y/o ‘capacidades’ naturales de los y las jóvenes. Este planteamiento, atribuye al interés o a la madurez de los individuos la elección de una u otra vía formativa, sin tener en cuenta el contexto en el que se generan estas decisiones. Partiendo de esta base, la desigualdad de trayectorias y oportunidades asociadas a ambas vías se acaba explicando como el resultado de diferentes opciones individuales, sin ninguna implicación en términos de desigualdad social o lucha posicional.

Son etapas proyectadas de forma distinta, los niveles de competencia son distintos, los niveles de complejidad son distintos. (...) No todo el mundo que sale de la ESO está preparado para enfrentar el bachillerato, es así, no pasa nada porque haga una FP, no pasa nada porque trabaje y no pasa nada porque luego haga el bachillerato, es que no pasa nada. (...) El bachillerato es una etapa donde se adquieren determinadas competencias y en la FP se adquieren otras, para mí no son iguales. Yo creo que una FP de grado superior no tendría que poderse abordar con éxito si no se supera un bachillerato (...) No se excluye la universidad, cojas el itinerario que cojas, así de claro. Entonces si tu flexibilizas el sistema te puedes encontrar a un chaval en la universidad que no tenga la ESO, esto puede pasar, tal y como están ahora mismo los mecanismos de acceso. Tal como están los sistemas de acceso, tú pasas directamente de la ESO al grado medio, sin aprobar la ESO, pasas del grado medio al grado superior con un 5 y del grado superior a la universidad (POL12).

La Planificación de la Oferta de Educación Secundaria Post Obligatoria

En este apartado se analizan las tensiones identificadas en la dimensión de la planificación de la oferta de la educación secundaria post obligatoria. Aunque se hará mención también al Bachillerato, es relevante señalar que, al plantear cuestiones amplias sobre el estado de la educación secundaria post obligatoria, las personas entrevistadas se han referido mayoritariamente a la FP. Por ello, el análisis se centra en aspectos que tienen mucho más que ver con la planificación de la FP que con la del Bachillerato. En concreto, se han identificado tres grandes tensiones que caracterizan la planificación de la oferta post obligatoria:

La primera tensión alude a la articulación de los intereses y necesidades de los diferentes agentes en juego (jóvenes, centros, empresas, familias, etc.). Las necesidades del mercado de trabajo y los intereses de los y las jóvenes son, en particular, los dos grandes polos que, según se desprende del análisis de las entrevistas, tensionan de forma mayoritaria la definición de los criterios que deben guiar la planificación de la oferta de educación secundaria post obligatoria. La tensión que se plantea en este nivel remite a las dificultades para compaginar la satisfacción de dos grupos que pueden tener intereses y necesidades muy divergentes. Además, omite que eventualmente los intereses de los diferentes actores pueden no ser conciliables y, por tanto, puede ser necesario tomar decisiones políticas que no los satisfagan a todos. En efecto, los discursos del personal técnico y político entrevistado muestran que el equilibrio entre las demandas de los y las jóvenes y las del mercado laboral no es sencillo. Tal como señalan los y las entrevistados y entrevistadas, desde el punto de vista de la planificación pública se enfrentan situaciones prácticas tales como la necesidad de

aumentar el interés por las profesiones industriales en un contexto en que programas como *Master Chef* contribuyen a hacer de los estudios profesionales de cocina unos de los más demandados por los y las jóvenes, a pesar de sus dificultades de inserción laboral. Estas dificultades, en cambio, no existen para profesiones industriales y, sin embargo, los estudios profesionales asociados a esta profesión están escasamente demandados por parte de los alumnos. La contradicción que emerge de esta tensión se basa en la asunción de que la matrícula en los CFGM se guiará por la disponibilidad de puestos de trabajo, sin tener en cuenta la evidencia que muestra la elevada demanda de especialidades formativas con bajas tasas de inserción.

Hay que dar respuestas al mercado laboral de la ciudad, evidentemente, pero al mismo tiempo hay que conseguir que este mercado laboral, y sobre todo la oferta formativa, conecte con los intereses de los jóvenes. Y no es un equilibrio fácil.

(POL11)

La segunda tensión identificada en las entrevistas desde el ámbito de la planificación es aquella que se debate entre un modelo diversificado de la oferta, con centros relativamente pequeños y distribuidos por el territorio, y un modelo de *hubs* especializados, grandes, prestigiados, al estilo de los campus universitarios. Por un lado, varias personas entrevistadas manifiestan la necesidad de diversificar la oferta en el territorio. Esta diversificación procura que la distancia y los costes directos, indirectos y de oportunidad asociados a la elección no limiten las oportunidades de continuidad formativa de los estudiantes más desaventajados socialmente. Por otra parte, sin embargo, numerosas voces apuestan por un modelo que impulse grandes centros especializados que puedan concentrar, por ejemplo, toda o gran parte de la oferta de algunas familias profesionales y, por tanto, atraer talento, iniciativas empresariales y abaratar costes. La primera de las alternativas es más cercana al modelo actual, y podría satisfacer tanto los intereses de las escuelas -reduciendo su potencial resistencia a transferir recursos a otros centros educativos-, como los de los estudiantes que ven en la distancia un impedimento para su continuidad formativa. La segunda puede contribuir a prestigiar la FP, a reforzar ramas profesionales específicas, y a multiplicar los recursos y las sinergias que se desprenden de la propia especialización. La elección de una u otra opción genera, a su vez, una contradicción en términos de política educativa ya que, si bien una mayor concentración de la oferta posibilitaría un mayor prestigio y especialización de la FP, podría al mismo tiempo generar nuevas dinámicas de exclusión del alumnado con mayores dificultades para desplazarse. En este sentido es importante resaltar que, en términos globales, se detecta una falta de debate público sobre el peso desigual que ejerce el territorio en los procesos de elección de los y las jóvenes de distinto origen social. En este sentido, si bien en las entrevistas se reconoce que la movilidad asociada con la transición post obligatoria puede suponer costes que se deben considerar en el diseño de la política educativa, se omite un debate más de fondo sobre los impactos materiales y simbólicos que genera el territorio en la construcción de imaginarios de elección y transición entre los y las jóvenes.

En una ciudad como Barcelona la movilidad no tendría que ser un problema, en media hora de metro de plantas de una punta a otra de la ciudad. ¿Qué problema tendría que haber para que un alumno del barrio X se vaya al barrio Y para cursar jardinería, por ejemplo? Y sin embargo los alumnos no van, prefieren quedarse en el instituto cerca de casa, aunque no les guste lo que ofrecen. (POL7)

En cualquier caso, las entrevistas señalan cuestiones clave para la discusión, tales como la viabilidad de un único sistema de planificación para todo el territorio, las diferencias entre las necesidades y oportunidades de los y las jóvenes en función de su lugar de residencia, la conveniencia de integrar

Bachillerato y FP en una única estrategia de planificación educativa, o la necesidad de mejorar la articulación de los centros con el tejido productivo y social de cada territorio.

La tercera tensión identificada por los y las entrevistados/as en el ámbito de la planificación se vincula con la necesidad de reconocer, lidiar y gestionar los intereses, presiones y resistencias de los centros educativos y del profesorado. Como se ha señalado anteriormente, la distribución de la oferta presenta fuertes contrastes en función de las modalidades de FP y del territorio. Estos contrastes, además, no se explican directa ni exclusivamente por las particularidades del tejido laboral del territorio. Al contrario, aspectos como las instalaciones de los centros educativos, la capacidad de determinadas direcciones de presionar más o menos, o los precios asociados al despliegue de los diferentes ciclos explican, en buena medida, el desarrollo de un tipo de oferta u otro. Los centros, tal como señalan las entrevistas, buscan al menos mantener, cuando no ampliar, la oferta de que disponen, porque ello garantiza su continuidad y la de sus plantillas. En este sentido, las iniciativas de reestructuración de la oferta que formula la Administración Educativa no siempre son bien recibidas por los centros y el profesorado, no necesariamente porque consideren que pueden perjudicar al alumnado sino más bien porque pueden contradecir sus propios intereses (colectivos o individuales). De este modo, se omite que los cambios en el modelo de distribución de la oferta no responden únicamente a objetivos educativos, sino también a dinámicas de reproducción institucional. Y, de nuevo, la tensión que se define en relación con intereses contrapuestos planea un reto para la política pública que pasa por el establecimiento de unas prioridades claras y conocidas por todos los actores implicados. Como señalaba uno de los entrevistados: «necesitamos crear una narrativa del cambio, de su necesidad y de su urgencia» (POL3). Y esta narrativa debe ser capaz de hacerse eco y ofrecer alternativas a centros y profesorado, al tiempo que reconozca su papel en la primera línea de detección de oportunidades de articulación local y de orientación y acompañamiento del alumnado en su transición hacia la educación secundaria post obligatoria. Es más, una de las contradicciones clave que emerge de esta tensión y de sus omisiones asociadas es que algunos centros y territorios mantienen ofertas educativas ‘débiles’, especialmente en la vía académica para garantizar la continuidad de su profesorado y alumnado. A modo de ejemplo destacan especialmente los Bachilleratos con una matrícula muy reducida que no tienen capacidad para ofrecer optativas a su alumnado.

Algo que tenía todo el sentido del mundo, que era llevar automoción a un centro que tiene espacio, y reforzar temas de fabricación mecánica en otro centro... supuso una resistencia numantina por parte del profesorado, (...) y en eso no tienen ninguna razón, es un tema de racionalidad de la oferta de FP de un centro que además es histórico, grande. (POL9)

La omisión de la segmentación de la estructura en el establecimiento de los criterios de planificación atraviesa los tres elementos que se han señalado en esta sección y, de hecho, enmarca la discusión sobre los objetivos mismos de la formación profesional (Hickox y Moore, 1992; Nylud et al, 2017) y, en contraposición, del itinerario académico. De este modo, hablar de la necesidad de conciliar intereses y modelos de planificación de la oferta sin incorporar en el debate los intereses y estructura de la oferta del Bachillerato implica, por un lado, naturalizar las condiciones de la vía académica, dando por sentadas sus funciones y características de funcionamiento. Por el otro, atribuye por omisión un carácter subsidiario a la formación profesional, considerando que es “lo otro”, “lo que hay que modificar”. En definitiva, las limitaciones y contradicciones en los discursos sobre planificación de la oferta post obligatoria reflejan la ausencia de una estrategia de planificación de “sistema educativo” y la existencia de un debate velado sobre las funciones más o menos educativas, más o menos profesionalizadoras, de la FP.

La Orientación de las Trayectorias Educativas de los y las Jóvenes

El último conjunto de tensiones que se analiza se sitúa en el ámbito de la orientación. De hecho, la mejora de la orientación académica y profesional ha sido señalada por el conjunto de actores entrevistados como un reto principal para mejorar las transiciones educativas de los y las jóvenes. De nuevo, se subrayan tres ámbitos principales de tensión.

El primer conjunto de tensiones se vincula con los condicionantes de los agentes encargados de la orientación, particularmente de los y las docentes. ¿Qué condiciona las recomendaciones que hacen a sus alumnos?, ¿en base a qué criterios orientan?, ¿cómo influye la oferta formativa de los centros en sus recomendaciones? o ¿cómo intervienen sus creencias en la orientación que hacen a diferentes perfiles de jóvenes? La orientación no es sólo una técnica específica que se aplica en un momento puntual, sino una acción educativa continua que pretende promover, potenciar y acompañar el desarrollo global de la persona en vistas a su realización académica y profesional futura (Martínez, 2010). Por su propia naturaleza, pues, y según se desprende del análisis de las entrevistas, tiene una serie de condicionantes institucionales y culturales que es preciso contemplar. Por un lado y en cuanto a los condicionantes institucionales, varias entrevistas apuntan a la oferta educativa de los centros como principal condicionante de la orientación que se da a los y las jóvenes. Este hecho liga con las tensiones derivadas de la estructura del sistema y de la provisión de la oferta que se han abordado anteriormente.

Por otro lado, y en cuanto a los condicionantes culturales, el análisis pone de manifiesto la centralidad que las entrevistas atribuyen a las creencias docentes en los procesos de orientación; creencias no sólo sobre cuáles son las capacidades y habilidades de los y las jóvenes, sino también y sobre todo sobre las características y particularidades de las dos vías de educación secundaria post obligatoria. En opinión de la mayoría de entrevistados y entrevistadas, la orientación se realiza en base a una estructura desigual de prestigio que, de hecho, entra en contradicción con la equivalencia que en el plano de la estructura se atribuye a los dos itinerarios. Así, de forma sistemática, los alumnos repetidores, con bajos resultados de aprendizaje o escolarizados en grupos de adaptación o diversificación curricular son orientados hacia la FP. Y ello contradice tanto los movimientos para prestigiar la FP como sus propias características (dificultad de acceso y de ejecución). Es más, la jerarquía que se establece entre los criterios de acceso a la FP en función de las distintas especialidades y centros educativos (fundamentalmente, públicos y privados) contribuye a su vez a concentrar al alumnado con más dificultades en determinados Ciclos. En este sentido, desde algunas instancias de la planificación y diseño de la política educativa se reclama una reflexión sobre las creencias docentes que permita poner las dos vías formativas, así como las diferentes capacidades y formas de aprendizaje de los estudiantes, en la misma escala de valores; una orientación que conecte con una práctica docente reflexiva y social y culturalmente responsable en términos de Gay (2010) y que permita disminuir los condicionantes institucionales y culturales que afectan inevitablemente las prácticas, discursos y lógicas de orientación contemporáneas.

Aún hay una idea bastante sesgada de lo que es la Formación Profesional, incluso entre los docentes. [...] Pongamos por caso un alumno que sea bueno en idiomas. No hay ningún tutor de 4º de ESO a quién se le pase por la cabeza que ese alumno podría ser un excelente trabajador de transporte internacional, o de logística internacional y que, por tanto, debería hacer un Grado Medio. En cambio, se lo ve adecuado para una carrera de interpretación o para una filología inglesa. ¿Me explico? Todavía tenemos que cambiar el chip en este ámbito al considerar que el alumno que es “buen estudiante” tiene que hacer sí o sí Bachillerato e ir a la Universidad. (POL7)

El segundo punto de tensión en la orientación refiere a los criterios según los que se orienta y a sus efectos desiguales en función de los perfiles sociales y de género de los y las jóvenes. Entre el conjunto de personas entrevistadas hay acuerdo en considerar que las prácticas de orientación deben ser capaces de articular las capacidades y habilidades de los y las jóvenes con sus intereses y gustos. Pero ¿cómo se combinan ambos criterios? ¿qué sucede si no coinciden? ¿qué se prioriza, las capacidades o los gustos? En este sentido, es necesario destacar que no hay una relación mecánica entre intereses y capacidades; o dicho de otro modo entre 'lo que te gusta' y 'lo que se te da bien académicamente'. También es preciso preguntarse qué sucede con aquellos jóvenes que suspenden sistemáticamente 5 o 6 asignaturas durante la ESO y que, por tanto, están considerados 'malos académicamente en todos los ámbitos'; qué pasa con —y cómo se orienta a— aquellos que no saben expresar qué les gusta o en qué 'son buenos' porque nunca han experimentado el hecho de 'sentirse buenos' dentro del ámbito escolar. Este tipo de cuestiones condiciona, aunque sea de forma inconsciente y sutil, el rol que ocupan los criterios de capacidad y gusto en las prácticas de orientación y sus desiguales impactos en función del perfil social de los y las jóvenes. Es sabido que los resultados académicos no se distribuyen aleatoriamente entre el alumnado y que son precisamente los y las jóvenes de menor estatus socioeconómico y cultural y de origen migrado los que están más sobre representados en las estadísticas de bajas competencias (o 'capacidades'). Asimismo, los gustos e intereses están mediados por las identidades sociales (de género, de clase, étnicas) y, por tanto, colectivos específicos de jóvenes difícilmente expresarán su interés en determinadas áreas de conocimiento, precisamente porque no encajan con su identidad social. Los dilemas entre capacidades y gustos son, pues, más complejos de lo que parece a primera vista. Por tanto, es crucial incorporar una reflexión global que evite que la 'capacidad', como elemento más 'tangible', 'visible' y 'objetivable', acabe guiando de forma prioritaria las lógicas de orientación. Es más, uno de los elementos que se deriva del análisis es la tendencia a omitir la naturaleza social e institucional de los gustos y las habilidades y, por tanto, el debate sobre el rol de los centros educativos en la producción, naturalización y/u omisión de las mismas.

En la práctica lo que hacemos es intentar convencer de la elección por la capacidad. Yo creo que es la realidad. Yo creo que honestamente acabamos priorizando las capacidades, tal vez lo hacemos para proteger a los jóvenes, para que no fracasen, para prevenir la frustración, lo hacemos por ellos, pero sí damos más peso a las capacidades que a los intereses reales de los jóvenes. (POL8)

La segunda parte del dilema que cierra esta ecuación es el papel que juegan en las prácticas de orientación las posibilidades materiales de los y las jóvenes y sus familias, así como las que se derivan de la propia provisión de la oferta educativa. ¿Qué ocurre si se recomienda a un joven que, siguiendo sus intereses, elija una opción a la que difícilmente podrá acceder porque tiene una elevada demanda y su expediente académico durante la ESO es especialmente bajo? O ¿qué sucede si, en la misma lógica, se propone a un joven con bajos recursos económicos que curse una opción formativa que no se ofrece en su municipio y que le implicará desplazarse diariamente, con los costes directos y de oportunidad que esto conlleva? Estas preguntas ponen de manifiesto que el binomio orientación-transición está mediado por condicionantes del sistema y de la oferta que se han abordado en los apartados anteriores. Por muy buena que sea la orientación, si no se equiparan en términos de calidad y equidad las vías post obligatorias, en la orientación de los alumnos más desfavorecidos siempre será la posibilidad lo que acabará dominando por encima del gusto y la capacidad, lo que supone una reproducción de la desigualdad social. La contradicción, por tanto, es clara: si bien los gustos e intereses deberían ser el criterio básico para orientar a todo el alumnado en sus elecciones educativas, acaban siendo las capacidades (medidas por notas) y las posibilidades (especialmente,

materiales) las que marcan los procesos de orientación de los y las jóvenes, especialmente de los que presentan una situación de mayor vulnerabilidad académica o social.

Siempre pasa lo mismo, los que tienen más posibilidades económicas, culturales, sociales, siempre pueden escoger primero. Yo creo que sí, aquellas personas que tienen más dificultad a nivel económico, social, siempre están en desventaja (...) y eso nos afecta mucho a la orientación. Si tienes un alumno con mucha capacidad, o con mucho interés en un área pero ves que no podrá acceder en esa modalidad, sea porque no hay plazas, porque está muy lejos, porque el precio es alto, lo acabarás reorientando, le acabarás proponiendo que haga otra cosa y lo haces para prevenir la frustración, para evitar que fracase, pero no aplicamos el mismo criterio para todos, no. (POL8)

La tercera y última tensión destacada en el ámbito de la orientación se vincula con el fomento de las vocaciones. Ya se ha señalado que en Cataluña hay un desencaje entre las oportunidades laborales y la oferta formativa existente en algunos sectores (especialmente los industriales) y la demanda o interés que manifiestan los y las jóvenes en relación con estas opciones formativas. Ante este desencaje, se han empezado a desplegar diversos programas orientados precisamente a fomentar y diversificar las vocaciones entre los y las jóvenes (por ejemplo, Hypatia Project o Stem Talent Girl). Estos programas, sin embargo, y las lógicas y prácticas de orientación que tienen asociadas, tienen que lidiar con una pregunta central: ¿hasta qué punto los y las jóvenes han sido expuestos a distintas experiencias formativas durante su trayectoria educativa? ¿qué rol ocupan las diferentes ramas de conocimiento en la organización curricular y pedagógica de la ESO? Fomentar las vocaciones, de hecho, implica necesariamente actuar sobre los contextos de aprendizaje de los y las jóvenes, diversificando sus experiencias formativas para que puedan mostrar su competencia en diferentes áreas (Ladson-Billings, 1995). En este sentido, no se puede obviar que el conocimiento manual todavía está poco presente, legitimado y prestigiado dentro del ámbito escolar. Así pues, fomentar las vocaciones industriales -al igual que cualquier otro tipo de vocación- pasa sobre todo por recuperar el valor de lo manual dentro del ámbito escolar, rompiendo las falsas dicotomías entre diferentes formas de conocimiento, aprendizaje y trabajo que, sistemáticamente, se consideran mejores que otras, más 'aptas' para un tipo de alumnos que por otros (Lahelma, 2009).

La orientación debe vincularse con el autoconocimiento, con las experiencias de aprendizajes muy diversas. Si nosotros en la escuela somos capaces de provocar experiencias que van desde el conocimiento científico en la cocina, al arte, pasando por las más clásicas, entonces este alumno será más capaz, si está bien acompañado, y lo conocemos bien, de hacer una buena elección. (POL26)

La orientación, como muestra esta sección, protagoniza gran parte del discurso sobre las transiciones educativas a la educación secundaria post obligatoria. De forma articulada con las anteriores secciones, el protagonismo de la orientación como principal solución política a las transiciones desdibuja el peso de los factores de la estructura del sistema educativo y de la planificación de la oferta educativa en la configuración de transiciones educativas socialmente desiguales. Además, el efecto de los condicionantes de la orientación así como el predominio de determinados criterios de orientación para determinado tipo de alumno puede suponer, precisamente, que las prácticas orientadoras contribuyan a la acentuación de los sesgos en las transiciones a la post obligatoria. La ausencia de elementos relacionados con la propia experiencia y la experimentación en el repertorio de recursos para la orientación y el acompañamiento en las transiciones educativas, por un lado limita el abanico de opciones reales que tiene los y las jóvenes a la hora de elegir. Por otro lado, al omitir el papel de los contextos particulares en que se dan dichas elecciones acentúa el peso de las

desigualdades entre los alumnos y entre las vías formativas puesto que no ofrece medidas para su compensación.

A modo de síntesis: tensiones, omisiones y contradicciones. Para concluir el análisis de resultados, se presenta a continuación una tabla (Tabla 3) que sintetiza las principales tensiones, omisiones y contradicciones de las tres grandes dimensiones de análisis: estructura del sistema, planificación de la oferta y orientación.

Tabla 3

Tensiones, omisiones y contradicciones de la política de transición a la educación secundaria post obligatoria

Dimensión de análisis	Tensión	Omisión	Contradicción
Estructura	Grado de complejidad en el acceso a los dos tipos de educación secundaria post obligatoria	Se omite el impacto de la configuración de la oferta en los procesos de elección educativa de los y las jóvenes y en sus itinerarios de transición educativa.	Si bien el itinerario post obligatorio más prestigiado social e institucionalmente es el académico, su acceso es mucho más sencillo que el de la FP.
	Criterios de acceso a ambas vías formativas	Generación de jerarquías no sólo entre Bachillerato y CFGM sino también dentro de los CFGM. Centros con altas notas de acceso y mucha demanda versus centros con oferta barata y poco especializada.	El acceso a Bachillerato implica 'sólo' tener el graduado de la ESO, mientras que el acceso a CFGM, especialmente a los más demandados, está condicionado a la disponibilidad de plazas.
	Condiciones de entrada y salida de ambas vías formativas (accesibilidad vs. calidad)	Se omite la desigualdad de condiciones formativas a partir de las que el alumnado llega a ambas vías formativas y, por tanto, sus desiguales posibilidades de adquirir competencias académicas, sociales y profesionales en las mismas.	Se argumenta que tanto desde Bachillerato como desde CFGM pueden generarse trayectorias educativas largas y orientadas a estudios superiores. Sin embargo, el Bachillerato es la vía formativa que por su estructura, contenidos y pasarelas posibilita el desarrollo de dichas trayectorias de forma mucho más efectiva.

Tabla 3 cont.

Tensiones, omisiones y contradicciones de la política de transición a la educación secundaria post obligatoria

Dimensión de análisis	Tensión	Omisión	Contradicción
Planificación	Articulación de intereses y necesidades de distintos actores en la planificación	Se omite que eventualmente los intereses no son conciliables y que es necesario tomar decisiones políticas que no necesariamente satisfacen a todos los implicados.	Se asume que la matrícula en CFGM se guiará por disponibilidad de puestos de trabajo, pero la evidencia muestra alta demanda en especialidades con baja inserción.
	Modelo de planificación	Se omite el peso desigual que ejerce el territorio en los procesos de elección de los y las jóvenes de distinto origen socioeconómico. Se omite, de hecho, el debate público sobre esta cuestión. Ausencia de un modelo de planificación de 'sistema educativo' y naturalización del Bachillerato dentro de los discursos y estrategias de planificación.	Una mayor concentración de la oferta posibilitaría por un lado un mayor prestigio y especialización de la FP pero podría al mismo tiempo generar nuevas dinámicas de exclusión del alumnado con mayores dificultades para desplazarse.
	Necesidad de reconocer, lidiar y gestionar los intereses, presiones y resistencias de los centros educativos y del profesorado	Se omite que los cambios en el modelo no responden únicamente a objetivos educativos sino también a dinámicas de reproducción institucional	Las dinámicas de reproducción institucional generan una distribución de la oferta entre centros y territorios que no se vinculan directamente con necesidades educativas y/o laborales. A su vez, se mantienen ofertas educativas 'débiles', especialmente en la vía académica, para garantizar la continuidad de profesorado y alumnado.

Tabla 3 cont.

Tensiones, omisiones y contradicciones de la política de transición a la educación secundaria post obligatoria

Dimensión de análisis	Tensión	Omisión	Contradicción
Orientación	Condicionantes de los agentes encargados de la orientación	Se omiten los condicionantes institucionales (características y estructura de la oferta) y culturales (creencias docentes)	Se orienta hacia FP al alumnado con bajo rendimiento en ESO. Ello contradice tanto los movimientos para prestigiar la FP como sus propias características (dificultad de acceso y de ejecución)
	Criterios según los que se orienta y efectos desiguales en función de los perfiles sociales y de género: tensión entre capacidades y habilidades e intereses y gustos	Se omite la naturaleza social e institucional de los gustos y las habilidades.	Se orienta en función de las habilidades /capacidades (medidas por notas) y de las posibilidades (materiales) más que del resto de criterios
	Fomento de las vocaciones	Se omite que no todos los conocimientos están igualmente representados y valorados dentro del contexto escolar y que es precisamente el conocimiento académico el que tiene más presencia y prestigio institucional.	Se defiende una elección por gusto sin dar la posibilidad a todos los y las jóvenes de experimentar y formarse un gusto o interés. De este modo, os factores extraescolares acaban teniendo un peso mayor que los intraescolares en la configuración del gusto y, por tanto, se reproducen los parámetros de desigualdad social.

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Las transiciones a la educación secundaria post obligatoria son un elemento clave para explicar el grado de equidad y excelencia de un sistema educativo. En los contextos español y catalán, los elevados niveles de abandono escolar que se dan en este momento de transición educativa, los bajos índices de población con niveles de cualificación intermedios, y las desigualdades sociales que se expresan en el tipo, forma y ejecución de las transiciones educativas ponen de manifiesto que este es uno de los retos clave para la política educativa.

A lo largo del artículo se ha profundizado en ciertas tensiones, omisiones y contradicciones de la política educativa que contribuyen a la configuración de las transiciones educativas hacia la educación secundaria post obligatoria. El análisis de las entrevistas ha permitido detectar tres tensiones en el nivel de la estructura del sistema educativo que son fundamentales para entender en qué contexto particular se definen las elecciones de los y las jóvenes: la 'dificultad' o 'facilidad' de la

transición, los criterios de acceso a cada uno de los itinerarios, y sus condiciones de entrada y salida. Asimismo, estas tensiones muestran que la particular configuración del sistema en dos itinerarios, el profesional y el académico, define características y condiciones no sólo distintas sino también desiguales para cada uno de ellos. En este sentido, una equiparación formal o discursiva de los dos itinerarios contribuye a ocultar las desigualdades existentes desde la propia definición del sistema que dibuja el paso de la educación obligatoria a la post obligatoria.

Atendiendo al ámbito de la planificación de la oferta de educación secundaria post obligatoria, el análisis señala también tres tensiones que obstaculizan la mejora de la planificación educativa e impactan sobre el desarrollo de transiciones exitosas. En primer lugar, las dificultades para articular intereses diferentes e incluso opuestos de los distintos actores implicados (alumnos, familias, empresas, escuelas e institutos, etc.) influyen en el desarrollo de una oferta educativa cuya estrategia no está siempre clara, y cuyos efectos en términos de satisfacción de las demandas de alumnado y empresas no siempre son los deseados. En segundo lugar, esta falta de claridad en la definición de una estrategia para la planificación se manifiesta también en la defensa de dos modelos muy distintos por parte de distintos actores –el modelo de hubs y el de dispersión territorial. Finalmente, esta planificación y la potencial definición de líneas claras de desarrollo, enfrenta dificultades y resistencias no sólo en términos materiales (infraestructura de los centros, transporte) sino también gremiales.

El modelo de orientación ha sido el último aspecto abordado en el análisis. Por un lado, se ha señalado el efecto sobre las prácticas de los agentes educadores de condicionantes institucionales –la oferta de los centros, la formación y recursos- y culturales –creencias docentes, expectativas. En segundo lugar, se han subrayado las desigualdades existentes en la práctica orientadora. En este sentido, los criterios que guían la orientación que se da a determinados colectivos no son los mismos que los que guían la que se ofrece a otros. Por tanto, los efectos que tiene sobre unos y otros son también dispares. En tercer lugar, las dificultades para fomentar vocaciones se plantean como un obstáculo para una orientación amplia y con aspiraciones de incidencia en la calidad y satisfacción de las transiciones educativas. El análisis muestra que la falta de experimentación ligada a la orientación que se desarrolla en la ESO limita las oportunidades de transitar con éxito a la post obligatoria, especialmente las de aquellos alumnos con menor vinculación a la cultura académica.

Como muestra el análisis, pues, las tensiones en cada uno de los ámbitos explorados son claras y apuntan a la necesidad de abordar las transiciones educativas como procesos sociales, no reducibles a las elecciones individuales. Asimismo, es interesante profundizar en los efectos que las condiciones de cada uno de ellos tienen sobre los demás. En este sentido, se ha mencionado cómo la estructura del sistema y la planificación de la oferta funcionan como mediadores de la orientación. Así, la oferta que un centro tiene en educación secundaria post obligatoria puede influir sobre la orientación que recibe el alumnado de ese centro porque los agentes orientadores conocen esa realidad y no tienen recursos para formarse de manera más amplia. También se ha hecho referencia a efectos no deseados de la estructura del sistema sobre las prácticas de orientación. Por ejemplo, la necesidad de mantener el volumen de matrícula en un centro para garantizar que no se cierren líneas puede condicionar la orientación, más allá de los gustos, capacidades o posibilidades del alumnado.

En conjunto, el análisis realizado contribuye al campo de estudio de la sociología de la política educativa en la medida en que aborda un determinado ‘problema educativo’, el de las transiciones educativas, a partir de los marcos discursivos, las racionalidades y las lógicas de significado que le confieren diversos agentes políticos, sociales y educativos. Analizar las transiciones educativas desde esta dimensión permite poner de manifiesto la importancia de la articulación político-institucional de diferentes sistemas educativos, con sus contradicciones, tensiones y omisiones en la configuración de oportunidades y desigualdades asociadas a dichas transiciones. Con ello se contribuye a reforzar el conocimiento de los factores explicativos de aspectos tan relevantes

en España y Cataluña como son el bajo porcentaje de población con estudios secundarios post obligatorios y el Abandono Escolar Prematuro.

Referencias

- Ball, S. J. (1997). Policy sociology and critical social research: A personal review of recent education policy and policy research. *British Educational Research Journal*, 3, 257-274.
<http://doi.org/10.1080/0141192970230302>
- Barberis, E. (2013). Between institutional fragmentation and local discretion: The governance of transitions in the Italian education system. *Annales, Series Historia et Sociologia*, 2, 343-354.
- Bathmaker, A. M. (2005). Hanging in or shaping a future: Defining a role for vocationally related learning in a 'knowledge' society. *Journal of Education Policy*, 20(1), 81-100.
<http://doi.org/10.1080/0268093042000322847>
- Bernardi, F., & Requena, M. (2010). Desigualdad y puntos de inflexión educativos: El caso de la educación post-obligatoria en España. *Revista de Educación*, (Número extraordinario), 93-118.
- Blossfeld, H. P., & Shavit, Y. (2011). Persisting barriers: Changes in educational opportunities in thirteen countries. En In R. Arum, I. Beattie & K. Ford (Eds.), *Readings in sociology of education* (pp. 214-227). London: SAGE.
- Bonizzoni, P., Romito, M., & Cavallo, C. (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. <http://doi.org/10.1080/01425692.2014.982860>
- Brunila, K., Kurki, T., Lahelma, E., Lehtonen, J., Mietola, R., & Palmu, T. (2011). Multiple transitions: Educational policies and young people's post-compulsory choices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 307-324. <http://doi.org/10.1080/00313831.2011.576880>
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. (2018). *Sistema d'indicadors d'ensenyament, segon trimestre 2017*. Barcelona: CSASE. Último acceso 01/10/2019.
http://csda.gencat.cat/ca/arees_d_actuacio/sistema_d_indicadors/
- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: A focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 1, 1-17. <http://doi.org/10.1080/026809399286468>
- Departament d'Ensenyament. (2018). *Estadística de l'ensenyament curs 2017-18*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Último acceso 01/15/2019.
<http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/curs-actual/>
- Gale, T. (2001). Critical policy sociology: Historiography, archaeology and genealogy as methods of policy analysis. *Journal of Education Policy*, 5, 379-393.
<http://doi.org/10.1080/02680930110071002>
- García, E., & Lorente, R. (2015). Recorrido por la imagen social de la formación profesional: Un camino hacia su revalorización. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 119-134.
<http://doi.org/10.5944/reec.26.2015.14270>
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 1, 143-152. <http://doi.org/10.1177/0022487109347320>
- Glauser, D., & Becker, R. (2016). VET or general education? Effects of regional opportunity structures on educational attainment in German-speaking Switzerland. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 8(1), 8. <http://doi.org/10.1186/s40461-016-0033-0>
- Hickox, M., & Moore, R. (1992). Education and Post-Fordism: A new correspondence. In *Education for economic survival: From Fordism to post-Fordism* (pp. 95-117). Routledge.

- Instituto Nacional de Estadística. (2019). *INE base, sociedad, educación y cultura*. Madrid: INE. Último acceso 01/10/2019. www.ine.es
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 3, 159-165. <http://doi.org/10.1080/00405849509543675>
- Lahelma, E. (2009). Dichotomized metaphors and young people's educational routes. *European Educational Research Journal*, 4, 497-507. <http://doi.org/10.2304/eeerj.2009.8.4.497>
- Lappalainen, S., Mietola, R., & Lahelma, E. (2012). Gendered divisions on classed routes to vocational education. *Gender and Education*, 2, 189-205. <http://doi.org/10.1080/09540253.2012.740445>
- Lingard, B., Rawolle, S., & Taylor, S. (2005). Globalizing policy sociology in education: Working with Bourdieu. *Journal of Education Policy*, 20(6), 759-777. <http://doi.org/10.1080/02680930500238945>
- Martínez, M. (2010). *L'orientació a les xarxes locals de transició escolar-treball*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018). *Datos y Cifras. Curso Escolar 2018/2019*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Nylund, M., Rosvall, P. Å., & Ledman, K. (2017). The vocational-academic divide in neoliberal upper secondary curricula: The Swedish case. *Journal of Education Policy*, 32(6): 788-808. <http://doi.org/10.1080/02680939.2017.1318455>
- Pfeffer, F. T. (2008). Persistent inequality in educational attainment and its institutional context. *European Sociological Review*, 5, 543-565. <http://doi.org/10.1093/esr/jcn026>
- Pilz, M. (2017). *Vocational education and training in times of economic crisis*. Springer. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-47856-2>
- Rawolle, S., & Lingard, B. (2008). The sociology of Pierre Bourdieu and researching education policy. *Journal of Education Policy*, 23(6), 729-741. <http://doi.org/10.1080/02680930802262700>
- Sellar, S., & Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: New global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 917-936. <http://doi.org/10.1002/berj.3120>
- Shavit, J., & Müller, W. (2000). Vocational secondary education, tracking, and social stratification. En M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp. 437-452). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Tarabini, A., & Ingram, N. (2018a). *Educational choices, transitions and aspirations in Europe: Systemic, institutional and subjective challenges*. London: Routledge.
- Tarabini, A., Curran, M., Castejón, A., & Montes, A. (2018b). Framing youth educational choices at the end of compulsory schooling: The Catalan case. En: A. Tarabini & N. Ingra, (Eds). *Educational choices, transitions and aspirations in Europe: Systemic, institutional and subjective challenges* (pp. 95-109). London: Routledge.
- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2017). Multiple paths towards education privatization in a globalizing world: A cultural political economy review. *Journal of Education Policy*, 32(6), 757-787, <http://doi.org/10.1080/02680939.2017.1318455>
- Whitty, G. (1997). Education policy and the sociology of education. *International Studies in Sociology of Education*, 2, 121-135. <http://doi.org/10.1080/09620219970200013>
- Young, M., Spours, K., Howieson, C., & Raffe, D. (1997). Unifying academic and vocational learning and the idea of a learning society. *Journal of Education Policy*, 12(6), 527-537. <http://doi.org/10.1080/0268093970120607>

Sobre los Autores

Aina Tarabini

Universidad Autónoma de Barcelona

aina.tarabini@uab.cat

Aina Tarabini es profesora agregada del Departamento de Sociología de la UAB y miembro del grupo de investigación Globalización, Educación y Políticas Sociales (GEPS). Actualmente, es la investigadora principal del proyecto I+DI 'EDUPOST16. La construcción de las oportunidades educativas post-16. Un análisis de las transiciones a la educación secundaria post-obligatoria en contextos urbanos'

<https://orcid.org/0000-0002-6096-2450>

Judith Jacovkis

Universidad Autónoma de Barcelona

Judith.jacovkis@uab.cat

Judith Jacovkis es doctora en sociología y miembro del grupo de investigación Globalización, Educación y Políticas Sociales (GEPS). Actualmente forma parte de los equipos de trabajo de los proyectos 'Can dual apprenticeships create better and more equitable social and economic outcomes for young people? A comparative study of India and Mexico' y 'EDUPOST16'.

<https://orcid.org/0000-0003-2862-8636>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 28 Número 102 6 de julio 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidade de Chile), **Cesar Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **Antonia Lozano-Díaz** (University of Almería), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé

Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman Arizona State University

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale University of Toronto, Canada

Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina

Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolle
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky
Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brazil), **Maria Lúcia Rodrigues Muller** (Universidade Federal de Mato Grosso e Science, Brazil), **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso
Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz
Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco
Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá
Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins
Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla
Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes
Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira
Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva
Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro
Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner
Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes
Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

**Geovana Mendonça Lunardi
Mendes** Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin
Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira
Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil