

# Transitions to Post-compulsory Education in Barcelona: Distinct Paths, Unequal Itineraries

*Las transiciones a la educación posobligatoria en Barcelona: vías diferentes, itinerarios desiguales*

**Andreu Termes**

## Key words

Baccalaureate  
 • Inequality  
 • Educational Stratification  
 • Vocational Training  
 • Educational Itineraries/Educational Transitions

## Palabras clave

Bachillerato  
 • Desigualdad  
 • Estratificación educativa  
 • Formación Profesional  
 • Itinerarios educativos/  
 Transiciones educativas

## Abstract

The division between academic and vocational paths is a central process in determining the stratification of educational systems, explaining a large part of the selectivity and inequality existing in this system. This article analyzes the transitions to post-compulsory secondary education (Baccalaureate studies and vocational training) in Barcelona, emphasizing the contrast between the vocational and academic tracks. Through a quantitative longitudinal analysis based on census data, evidence is provided regarding the differences in the background of students who follow academic and vocational tracks. Four educational itineraries (academic, vocational, interrupted and slow) have been identified. The implications of these results are also discussed in terms of educational stratification and social inequality.

## Resumen

La división del alumnado en vías académicas y profesionales es un proceso central para explicar la selectividad, estratificación y desigualdad de los sistemas educativos. Justamente, el objetivo de este artículo es analizar las transiciones a la educación secundaria posobligatoria (Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio) en Barcelona, enfatizando en la contraposición entre vías profesionales y académicas. A partir de un análisis cuantitativo longitudinal con datos censales, los resultados del artículo evidencian las diferencias en el perfil de los jóvenes de vías académicas y profesionales, identifica cuatro itinerarios escolares (el académico, el profesional, el de ruptura y el lento), y apunta a las implicaciones que esos resultados revelan en términos de estratificación educativa y de desigualdades sociales.

## Citation

Termes, Andreu (2022). "Transitions to Post-compulsory Education in Barcelona: Distinct Paths, Unequal Itineraries". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 178: 143-164. (doi: 10.5477/cis/reis.178.143)

**Andreu Termes:** Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona (IERMB) | andreutermes@gmail.com

## INTRODUCTION<sup>1</sup>

The division of students into distinct academic and vocational tracks is a central process in explaining the selectivity, stratification and inequality of the educational systems. This process is conditioned by the historical context and structure of the educational system in which it is framed and by a significant degree of social bias (in terms of class, gender, ethnicity and origin, among others). In the specific case of the Spanish education system, these transitions tend to take place at the end of the Compulsory Secondary Education (ESO, based on its initials in Spanish) period, when a choice is made between Baccalaureate studies or Intermediate Vocational Training Cycles (CFGM, based on its initials in Spanish) of Vocational Training (VT).

The current context is especially appropriate for the analysis of these transitions, given that, since the 2008 economic crisis, VT has been at the focus of the political debate, both in Spain (Martínez, 2016; Sarceda-Gorgoso, Santos-González and Sanjuán, 2017; Valiente, Zancajo and Tarriño, 2014) and globally (Carcillo *et al.*, 2015; CEDEFOP, 2016).

Despite this focus, VT maintains an ambivalent position. Although enrollment in VT has increased significantly over the last decade, the number of VT students continues to be considerably lower than that of Baccalaureate students. As will be discussed later, 244,810 students were enrolled in the CFGM in 2008-2009 with this quantity rising to 316,965 in 2018-2019. And during the same period, the number of students enrolled in the Higher Level Training Cycle (CFGS, based on its initials in Spanish) rose from 217,658 to 346,643 (an increase of 29.5% and 59.3%, respectively). Furthermore, in terms of prestige, de-

spite the repeated attempts to “dignify” VT, this track continues to hold a lower symbolic and institutional position as compared to the other academic tracks (Baccalaureate, university studies). Therefore, the profile of students who follow a vocational track differs considerably from those following an academic one.

This article is based on a case study performed in Barcelona, in an attempt to analyze the distinct transitions to post-compulsory secondary education (academic and professional tracks). It has the following specific objectives: first, to describe access to the post-compulsory tracks (Baccalaureate, CFGM); in this way, the distinct educational itineraries are categorized for the transition to post-compulsory secondary education; and finally, to identify the factors (social and educational) associated with each of the educational itineraries, especially the academic and vocational ones.

The article is structured as follows: the 1<sup>st</sup> section defines the study’s theoretical framework; the 2<sup>nd</sup> section describes the Spanish context of VT; the 3<sup>rd</sup> section details the research methodology that has been used; the 4<sup>th</sup> section analyzes the results in terms of educational transitions; and the 5<sup>th</sup> section presents our conclusions and recommendations.

Although the scope of the field work and analysis is limited to Barcelona, given the similarities identified in educational dynamics between Barcelona and the rest of the Spanish education system (in terms of overall graduation rates, early school dropout or the rise in post-compulsory higher education in the vocational tracks as compared to the academic ones), the recommendations may be generalized.

## THEORETICAL FRAMEWORK

In most of Europe, transitions to post-compulsory education imply the division and stratification (or the so-called “tracking”)

<sup>1</sup> This article is the result of the *La Formació Professional a Barcelona: gènere, trajectòries i inserció laboral del Institut de Estudios Regionales y Metropolitanos de Barcelona* (IERMB) project, funded by the Barcelona local government.

of the students in academic or vocational tracks. Some exceptions exist, as with the cases of Germany and Belgium, in which the division takes place at an earlier time (Tarabini and Jacovkis, 2019b).

In Spain, as in most of the European countries, the transition to post-compulsory secondary education is the first real choice that the students make, after ten years of mandatory schooling. It is a clear “turning point” (Merino, Martínez and Valls, 2020; Tarabini, Castejón and Curran, 2020).

To analyze these transitions to post-compulsory secondary education and the division between the academic and vocational tracks, the so-called “theory of educational stratification” takes on a special relevance. According to this theory, transitions to post-compulsory education are fundamental in explaining the selectivity (in terms of social class, gender or ethnicity and origin), stratification and inequality of the educational systems.

Stratification between academic and vocational tracks may be based on a clear educational hierarchy —which, although implicit—, is based on the following: a greater prestige for the abstract and general knowledge imparted by the academic tracks as opposed to the manual knowledge taught in the vocational tracks; a greater connectivity with university education in the academic tracks; a distinct social composition of students of the academic and vocational tracks; and unequal labor and life opportunities offered by the two types of tracks (Choi, Jeong and Kim, 2019; Shavit and Müller, 2000; Tarabini and Jacovkis, 2019a).

The choice of one track or another is a highly conditioned process and may be based on some of the following factors: student characteristics (class, gender, ethnicity and origin) as well as past scholastic itinerary (scholastic link, past academic performance); family characteristics and limitations, both symbolic (based on academic

and cultural family-based capital) and material (educational and opportunity costs); scholastic orientation mechanisms —and in a very significant manner, teacher expectations—; factors related to the offer (e.g., geographic availability, economic accessibility of the Baccalaureate and CFGM openings); and elements related to student expectations and hopes, as well as their calculation of probabilities and risk aversion (Merino, Martínez and Valls, 2020).

As a result of this highly conditioned selection process, access to the tracks differs depending on social group. Specifically, access to the vocational tracks is more common in young, working class males and often those who come from immigrant families. This distinction in access to the vocational tracks has an unfair bias and functions as a mechanism of intergenerational social reproduction (Shavit and Müller, 2000), as suggested by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (Chapuis and Causa, 2009; Hoeckel, 2007).

The transitions to post-compulsory secondary education also tend to be local, varying considerably according to structure and comprehensiveness of each education model. Therefore, using the typology created by Nathalie Mons (2004), the Spanish education system offers a “uniform integration model” that is characterized by: a common curricular base that is homogenous and relatively long, up to 16 years<sup>2</sup>; a high rate of repetition; and a common (although non-official) practice of grouping students according to ability (ability grouping) during secondary school (Castejón and Zancajo, 2015; Dupriez, Dumay, and Vause, 2008). As for transitions to post-compulsory secondary education, the type of uniform inte-

<sup>2</sup> This element is especially important, since the early division of students in distinct tracts, e.g., at the age of 10, increases school segregation and educational inequality (Dupriez, Dumay and Vause, 2008; Hanushek and Wößmann, 2006).

gration implies an intermediate situation on the continuum between segregation and comprehensiveness.

Ultimately, the application of a conceptual framework for the theories of educational stratification in VT in Spain (using Barcelona as a case study), is justified based on the following: a) the existence of a favorable hierarchy (in terms of socio-educational prestige) in the academic tracks, despite multiple attempts to end this; b) the combination of academic and social factors (in terms of class, gender, ethnicity and origin, school background) explaining the transitions to post-compulsory secondary education and the selection of one track or another; and c) the possibility, thanks to the availability of secondary data, of identifying the individual and scholastic variables related to the transitions to post-compulsory secondary education in Barcelona.

## CONTEXT

### The historic-institutional framework of VT in Spain

As suggested in the introduction, VT is situated on the periphery of the education system and has limited social prestige as compared to Baccalaureate studies. This is not a new situation; rather, its origins lie in the historical structuring of Spain's education system.

During the dictatorship of Franco in Spain, only a small percentage of post-compulsory secondary students were enrolled in VT, with this track being considered inferior (Dávila, Naya, and Murua, 2014). After the Law on Industrial Vocational Training (1955), the General Education Law (LGE, 1970) increased compulsory and free education to 14 years of age, unifying primary school studies and creating two levels of VT (FP1 and FP2). A dual academic network was established (General Basic Education,

GBE, with a degree– Unified Secondary Baccalaureate Education, BUP) and vocational (GBE without a degree– FP1). In this way, the LGE consolidated VT as a finalizing mechanism and reinforced the inequality of the two tracks (Bonal, 2002; Fernández, 1992; Planas, 1976). The VT Planning Decree (1974) dramatically altered the structure of the LGE, permitting access to the FP2 from the FP1 and making this access quite common (Merino, 2013).

Subsequently, the Spanish Law on the General Organization of the Educational System (LOGSE, 1990), represented a radical shift: it increased the comprehensiveness of the educational system, implementing a “common curricular base”, eliminating FP1, extending compulsory education up to 16 years of age, and evening out the access requirements for post-compulsory secondary education: it made an ESO degree necessary for access to Baccalaureate studies and CFGM; at the same time, the Baccalaureate degree was a requirement for access to the university and to the Higher Level Training Cycle (CFGS). This equalization was an attempt to “dignify” VT, removing its internal gateways, ending the “dual academic-vocational network”, and facilitating the gateways between VT and university studies (Homs, 2008; Merino, 2006; Merino, Casal and García, 2006b, 2006a). However, this formal equivalence did not eliminate the presence of an informal orientation or “dually-conditioned degree”: a degree in ESO with a focus on CFGM for less academically-oriented students, and a focus on Baccalaureate studies for the more academically-oriented ones (Termes, 2012). Furthermore, the LOGSE implements a Social Guarantee Program (PGS), having the dual objective of facilitating employability and access to the CFGM, although its limited connectivity makes it a so-called “dead track” (Merino, Casal and García, 2006b; Porcel *et al.*, 2010; Termes, 2012).

More recently, the Organic Education Law (LOE, 2006) substituted the PGS for

the Initial Professional Qualification Programs (PCPI). The PCPI facilitates academic continuity towards CFGM, although having low enrollment and high abandon rates. The Organic Law to Improve Educational Quality (LOMCE) would be approved, but only partially implemented; it substituted the PCPI with the Basic VT, although its implementation is irregular, and depends exclusively on the autonomous communities. Other more limited laws regulating VT include: the Organic Law of Qualifications and Vocational Training (2002), Decree 558/2010 facilitating access between CFGS and the university (Daza, Troiano and Elias, 2019). And, in Catalonia, the *Decret d'ordenació general de la formació professional inicial* (2011) or the *Resolució d'establiment dels programes de formació i inserció* (2014), which established the Initial Educational Programs (PFI).

### Internal VT tension

Beyond this brief historical summary of VT, it is worthwhile to mention how the institutional architecture of VT includes a series of interconnected tensions (tensions which, on the other hand, do not exist in exclusively academic, prerequisite, intermediary and non-finalist mechanisms such as the Baccalaureate) (Merino, 2013; Termes, 2012):

1. The “triple role” of VT, which simultaneously combines an inclusive function (focused on reducing school dropout, of a fundamentally comprehensive base), a preparatory-academic one (with intermediate utility, oriented towards academic continuity and having a more selective nature) and a labor-based one (professional function, having a finalist function).
2. The “distinct models” of VT are related to the previously described functions. Thus, it is possible to identify two ideal types: on the one hand, VT models based on inclusivity, comprehensiveness,

high external accessibility (e.g., no graduation requirement to access it) and internal connectivity (e.g., strengthening of the gateway between the middle and upper levels); this ideal type accentuates the structural subordination of VT as compared to the academic tracks. And, on the other hand, VT models based on restricted and selective academic criteria, with less external accessibility (e.g., school graduate requirement) and limited internal connectivity (restricted gateways between VT levels); these ideal types attempt to equalize the prestige and value of both the academic and vocational tracks.

3. The “planning of the VT offer”, based on the fit between productive system needs (frequently short-term), school system dynamics —with academic bias—, and family and student-based preferences in a context of discrediting the vocational tracks. This fit may be difficult, e.g., when student interests do not abide by a logic that is suited to the needs of the productive system, since the most demanded cycles are not necessarily those offering the greatest employability (Sánchez-Gelabert, 2017; Tarabini and Javokis, 2019a, 2019b; Termes, 2021).

In Spain, the institutional responses to these interconnected tensions of VT have been changing, characterized by: a difficult and occasionally contradictory fit between their distinct functions (inclusive, preparatory-academic and labor-based); intense legislative activity with cyclic and swinging movement, alternating between select inclusive legislative models, converting Spain in a case of uniform integration<sup>3</sup>; a lack of an ex-

<sup>3</sup> Therefore, a distinction is made between the most inclusive reforms, such as the counter-reformation of the VT Planning Decree (1974) or the LOE (2006). Also, less relevant decrees within the scope of Catalonia, such as the *Decret d'ordenació general de la formació professional inicial* (FPI) (2011) which promoted

plicit model and clear criteria for VT planning; and finally, repeated attempts to “dignify” VT, comparing its prestige with that of Baccalaureate studies, with moderate success. In the conclusions section of this article, we will once again consider these tensions.

### Access to VT

Finally, and to contextualize our results, which are presented below, it is important to take into account the most important factors conditioning the transitions to post-compulsory secondary education in Catalonia since 2008.

First, the “fiscal austerity policies, budgetary adjustments and cuts in education following the 2008 economic crisis”. In fact, Catalonia is one of the European regions that was the hardest hit by these austerity policies in the area of education, which have had a selective nature, disproportionately affecting the public sector, e.g., with reductions of the “sixth hour” or reducing the public contributions in the 1<sup>st</sup> cycle of early childhood education (Bonal, 2017; Bonal and Verger, 2013; Bonal and Zancajo, 2016; Martínez-Celorrio and Marín, 2010; Martínez-Celorrio, 2015; Vilalta, 2015).

And second, the “historically reduced access to post-compulsory non-university education tracks”: e.g., the percentage of the population with Baccalaureate and CFGM studies is only 23.9% in Catalonia, as compared to 43.6% in the EU (source: *System of Learning Indicators 2017*, Gene-

ralitat of Catalonia). Thus, post-compulsory education in both Catalonia and the rest of Spain has a polarized structure, concentrated in low/primary scores and high/tertiary ones and with limited dissemination of the middle/secondary scores. This is an anomaly in Europe (Graph 1). Therefore, the structure of post-compulsory education in both Catalonia and the rest of Spain reveals an excessive rate of early school drop-out and a reduced participation in VT; on the other hand, the excess rate of education does not appear to be problematic, since the population having tertiary studies is the one that is the most similar to the European mean (Save the Children, 2016; Tarabini, 2017; Valiente, Zancajo and Tarriño, 2014).

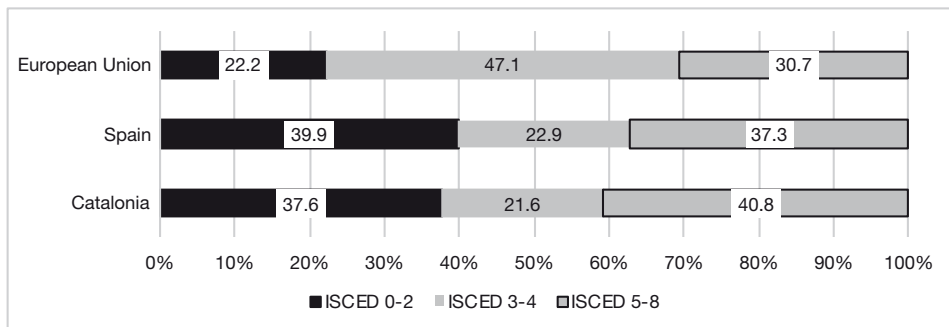
### METHODS

The article uses qualitative “methodology”, with the following “variables and indicators”: access to post-compulsory secondary education that was quantified from enrollment data; the relationship between educational demand and offer through the rate of demand covered (calculated by dividing the offer of one track by the demand of this same track, with values under 100 indicating a negligible offer, and higher values indicating an excess offer); the choice between academic and vocational tracks based on academic-vocational rate (calculated by dividing the 1<sup>st</sup> year Baccalaureate students by the 1<sup>st</sup> year CFGM students, with values exceeding 1 indicating greater enrollment in Baccalaureate and values less than 1, indicating greater enrollment in CFGM); the scholastic trajectories were quantified by combining individual socio-demographic variables (gender and nationality) and school trajectory (suitability rate, educational needs) with variables from the school (title, school complexity); and the internal continuity between tracks that are conceptualized as “internal gateways” and quantified as the percentage of 1<sup>st</sup> year students accessing the 2<sup>nd</sup> year course of this same track.

---

the “vertical itineraries” within the VT, or the *Resolució d'establiment dels programes de formació i inserció* (PFI) (2014), which facilitated access to the CFGM for students who were not ESO graduates. The (1990) LOGSE holds a more intermediate position, since it is inclusive but toughens the access criteria of the CFGM. And in the most selective part of the spectrum, we find the LGE (1970) or the Organic Law to Improve Educational Quality (LOMCE, 2013). The LOMCE, approved but not implemented, is anti-comprehensive, segregating and coordinating (Barbeta and Termes, 2014; Bonal and Tarabini, 2016; Merino, 2013; Tarabini and Montes, 2015).

**GRAPH 1.** Levels of study of the 25-64-year-old population (percentage), according to the ISCED, 2019



Source: Author’s own creation based on data from the Eurostat.

**TABLE 1.** Indicators, territories, sources and analysis techniques

Indicators	Territory and sources	Analysis technique
Enrollment	Spain: ME Catalonia: DE	Descriptive
Rate of demand covered	Barcelona: RALC, CEB	Descriptive
Academic-vocational rate	Barcelona: RALC, CEB	Descriptive
Itineraries	Barcelona: RALC, CEB	Descriptive Sankey Diagram Inferential

Source: Autor’s own creation.

The following sources were used in this article: enrollment data from the CFGM and Baccalaureate studies (related to Spain and the Autonomous Communities based on the *Statistics from Non-University Studies* of the Ministry of Education (ME) and related to Catalonia, from the statistics of the Department of Education (DE); and data on the demand offer and educational itineraries of post-compulsory secondary education in Barcelona, based on the Catalonia Student Register (RALC) (N = 12,937), granted by the Barcelona Consortium of Education (CEB), in a collaboration made within the recent policy of transparency of the Barcelona local government<sup>4</sup>.

The “analysis techniques” used in this work consist of descriptive statistics (applied

to enrollment data and the Sankey diagram) and inferential statistics (Cramer’s V and binomial logistic regression related to itineraries).

Table 1 summarizes the indicators, territories, sources and analysis techniques.

Finally, Barcelona was selected as the case study, given the similarity between the dynamics occurring in post-compulsory secondary education since the 2008 crisis in Barcelona, Catalonia and Spain. As described in greater detail in the results section below, since 2008, post-compulsory secondary education has undergone major changes that have been combined with the maintaining of differences between the social composition of Baccalaureate and CFGM students. Therefore, Barcelona can be considered a typical case in which initial conditions and results are presented (Beach and Pedersen, 2016). A deeper examination of this case offers funda-

<sup>4</sup> For more information on the project, see Termes (2020).

mental information that may be generalized to the Spanish collective.

## RESULTS

### Access to post-compulsory secondary education (Baccalaureate and CFGM)

The 2008 economic crisis brought with it radical changes in the transitions to post-compulsory secondary education in Spain.

One factor that facilitated the increased access to post-compulsory secondary education was the gradual and progressive rise in the gross graduation rate from 4<sup>th</sup> year of ESO, increasing from 69.3% in 2006-2007 to 77.8% in 2017-2018<sup>5</sup> (source: ME). The autonomous communities having the most noteworthy improvements (an increase of over 10.0%) are the Canary Islands, the Valencia Community, Extremadura, Catalonia and the Balearic Islands.

During the past decade, premature school drop-out has declined from 32.9% and 31.7%, respectively, in 2008 in Catalonia and Spain to 19.0% and 17.3% in 2019 (much higher than the European means of 14.7% and 10.3%) (source: Eurostat). These data reveal the paradoxical relationship existing between school failure, early school drop-out and economic crisis — as will be discussed in the conclusions —.

Using the 2008-2009 academic year as a reference, the increase in post-compulsory secondary education in Spain is global. However, it is more noteworthy in the VT track (in 2008-2009 = 100.00, in 2018-2019 CFGM reached 129.47 and CFGS 159.26) than in the Baccalaureate studies (which only increased to 109.66) (source: ME). This dual pattern

(growth of all of the post-compulsory secondary education tracks, but greater in the VT than in Baccalaureate studies) occurred in most of the autonomous communities, while in some of these regions, Baccalaureate rates decreased (Asturias, Castile and Leon, Extremadura and Galicia) and in the Canary Islands, the CFGM rates did not change (Table 2). Furthermore, the growth of VT was especially high in the provinces of Ávila, Córdoba, Barcelona, Girona, Guipúzcoa, Guadalajara, Las Palmas, Segovia, Soria, Toledo and Valencia.

Therefore, the relative weight of VT as compared to the set of enrollment in post-compulsory secondary education increased in Spain from 45.4% to 52.1%.

Likewise, the relationship between CFGM and Baccalaureate studies has been modified in favor of the vocational tracks: the academic-vocational ratio decreased slightly in Spain and all of the autonomous communities during the same period, from 1.86 to 1.70 (Table 3).

Unexpectedly, growth of VT in Barcelona has occurred despite the structural deficit of openings, especially in the public sector. Thus, the rates of demand covered in Barcelona are 90.6% in CFGM and 84.8% in CFGS. By area, the rate of demand covered is quite varied and negatively highlights the negligible offer of the Audio and Images, Healthcare, Physio-sports activities and tourism and hospitality areas. Furthermore, in terms of title, the negligent public offering (a negligible demand rate of 73.4%) is partially compensated by the oversupply of the private sector (positive demand rate covered, of 118.6%). Therefore, the charter sector receives significant flows of students that did not attain a spot in the public sector: thus, although the demand for spots in the private sector is only 30.1%, the final assignments to this sector reach up to 40.5% (+10.4%). This differential is especially pronounced in the areas of Computer Science and Socio-cultural services (+20.8% and +18.9%, respectively).

<sup>5</sup> Ironically, as the gross graduation rate increased, this peak was more discriminant for those youth that had not obtained an ESO degree, typically, working class males from immigrant families, enrolled in the public sector, e.g. in Barcelona, the graduation is 89.9% in males; 74.7% in immigrant students and 85.6% in the public sector (source: DE).



**TABLE 2.** *Evolution of Baccalaureate, CFGM and CFGS studies, 2008-2009 to 2018-2019 (2008 base = 100), Spain and the Autonomous Communities*

	$\Delta$ Baccalaureate (2008 = 100)	$\Delta$ CFGM (2008 = 100)	$\Delta$ CFGS (2008 = 100)
Total	109.66	129.47	159.26
Andalusia	110.30	118.96	166.11
Aragón	112.89	117.93	159.20
Asturias	99.22	110.23	139.44
Balearic Islands	112.31	157.63	195.51
Canary Islands	118.68	98.26	165.30
Cantabria	103.17	117.49	151.16
Castile and Leon	92.44	113.15	143.84
Castile-La Mancha	102.63	139.57	178.89
Catalonia	109.41	146.48	154.54
Valencia Community	110.85	141.61	173.84
Extremadura	98.05	118.65	163.29
Galicia	94.58	100.54	122.55
Madrid	119.18	143.97	167.03
Murcia	124.73	136.21	189.12
Navarre	124.82	133.68	145.65
Basque Country	109.01	144.72	144.02
La Rioja	108.72	132.01	145.44
Ceuta	118.30	213.17	121.13
Melilla	114.21	149.08	177.18

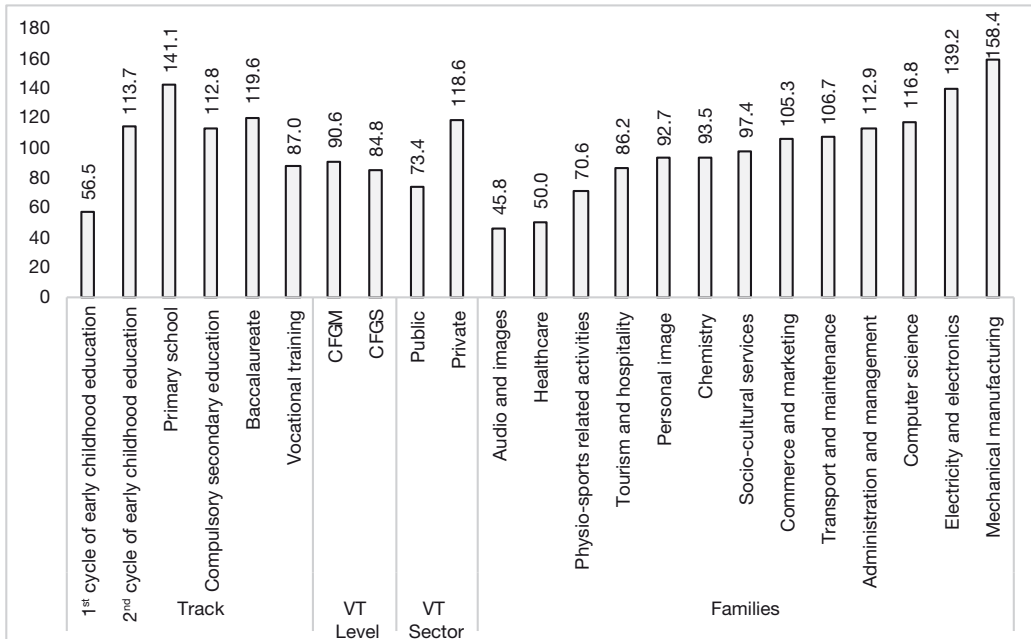
Source: Statistics on non-university studies. General Sub-directorate of Statistics and Studies of the ME.

**TABLE 3.** *Weight of VT in post-compulsory secondary education (%) and academic-vocational rate, Spain and Autonomous Communities, 2008-2009 and 2018-2019*

	Weight VT (%) 2008-2009	Weight VT (%) 2018-2019	AP Rate 2008-2009	AP Rate 2018-2019
Total	45.4	52.1	1.86	1.70
Andalusia	45.4	51.1	1.73	1.60
Aragón	48.3	53.0	1.63	1.69
Asturias	47.6	53.4	1.91	1.76
Balearic Islands	38.9	49.3	1.84	1.53
Canary Islands	46.2	47.7	1.69	2.07
Cantabria	47.3	53.7	1.71	1.66
Castile and Leon	44.2	52.2	1.92	1.70
Castile-La Mancha	40.2	50.5	2.11	1.90
Catalonia	48.7	56.6	1.48	1.37
Valencia Community	50.4	58.9	1.58	1.29
Extremadura	41.3	49.7	2.12	1.93
Galicia	47.3	51.4	1.96	1.90
Madrid	38.2	44.8	2.95	2.60
Murcia	41.8	47.8	2.10	2.04
Navarre	45.0	47.8	2.17	2.00
Basque Country	47.7	54.7	2.41	1.88
La Rioja	51.9	57.8	1.31	1.17
Ceuta	49.4	57.1	1.81	0.99
Melilla	43.1	51.9	2.15	1.60

Source: Statistics on non-university studies. General Sub-directorate of Statistics and Studies of the ME.

**GRAPH 2.** Rate of demand according to education level and title, Barcelona, 2016-2017 (all levels) and 2019-2020 (VT)



Source: Author's own creation based on data from the CEB.

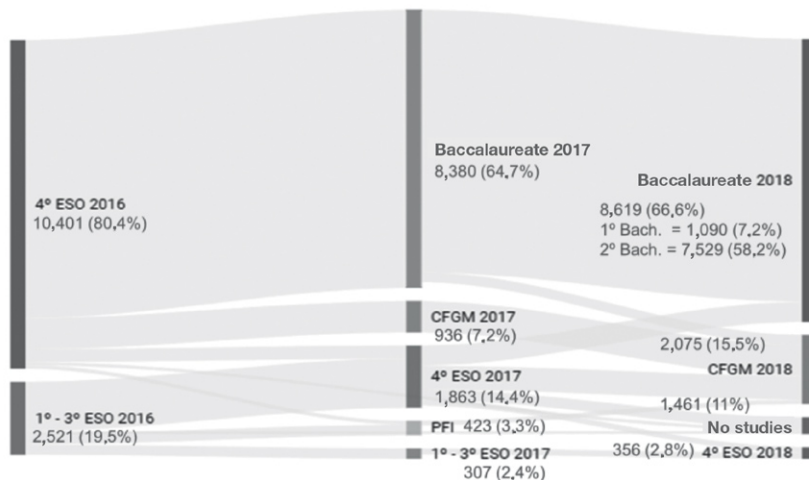
VT is characterized by having a lower rate of enrollment than the Baccalaureate studies, as well as a distinct student profile.

- *More heterogeneous academic origin.* Access to CFGM is made mainly from the ESO (80.5% of the Spanish students and 79.0% of the students from Barcelona), however, access tests are also relevant (8.6% and 7.2%, respectively) (source: ME).
- *Older:* while 82.3% of the Baccalaureate students are aged 16-17, 76.0% of the CFGM are aged 18 or older (source: ME).
- *Higher percentage of immigrant students:* in Barcelona, the percentage of immigrant students is 14.6% in CFGM, 10.0% in CFGS and 9.5% in Baccalaureate studies (2017-2018 academic year), and is disproportionately concentrated in the public sector (Termes, 2012) (source: DE).

- *Working class socio-economic profile,* with parents having average to low rates of studies, both in Barcelona and Catalonia ( Jacovkis, Montes and Manzano, 2020; Merino, García and Valls, 2018; Merino, Martínez and Valls 2020; Subirats *et al.*, 2009) as well as in Spain (Bernardi, 2012; Bernardi and Cebolla, 2014; Bernardi and Requena, 2010; Calero, 2006).
- *Masculinization on an aggregate level, although with high internal diversity* (with some feminized areas and others that are masculinized), as compared to the feminization of the Baccalaureate studies: the relative weight of females out of the total number of students was 42.1% in CFGM, 45.4% in CFGS and 54.0% in Baccalaureate studies (source: ME).

These were not longitudinal analyses and therefore, they do not reveal the nuances that are available from the RALC data.

**GRAPH 3.** Sankey Diagram of the 2001 cohort itineraries, academic years 2016-2017 to 2018-2019, Barcelona



Source: Author's own creation based on data from the CEB.

**VT itineraries: an analysis based on the RALC**

Below, we present the results of the longitudinal analysis of transitions of students from the 2001 cohort studying in Barcelona between the 2016-2017 and 2018-2019 academic years (N = 12,937). Graph 3 illustrates the transitions with a Sankey diagram, showing the number of students in each track and the percentage represented out of the total of the cohort in three academic years (to the left, the 2016-2017 academic year and to the right, the 2018-2019 year)<sup>6</sup>.

The analysis has permitted the identification of four typical scholastic itineraries, to which distinct social profiles are associated:

- The “academic itinerary”, the most frequent for the cohort, in statistic terms

(N = 8,619, making up 66.6% of the total), passed through the Baccalaureate track and has a trajectory with more comparative advantages: private institutes (70.7%) and groups of low complexity (82.1%); it does not include repetition (suitability rate of 94.5%). The students have the following typical profile: female (54.2%), native (92.0%), without special educational needs (NESE, based on its initials in Spanish) (91.8%) and with a per capita family income (RFDB) of a high-income neighborhood: 124.6 (the mean for Barcelona is 100.0)<sup>7</sup>.

- The “vocational itinerary”, statistically fewer (N = 2,204, 17.0% of the cohort), passed through the CFGM track, and had a more peripheral trajectory in academic terms: public schools (46.9%), groups of high complexity (39.1%), greater rates of repetition (suitability rate of only 67.3%). This itinerary has the following profile:

<sup>6</sup> These figures (such as the Lexis diagram) are especially useful in order to carry out longitudinal analyses of educational transitions (García *et al.*, 2013; Merino and García, 2007; Termes, 2012). To perform this analysis, the following categories have been added: the CFGM include the middle years of art; the PFI include training programs for transition to adult life (PTVA) and the Specific Training Itineraries (IFE).

<sup>7</sup> Each student has been assigned an average per capita family income for the neighborhood in which his/her original school was located (*Distribució territorial de la renda familiar disponible per càpita a Barcelona 2017*, Barcelona local government).

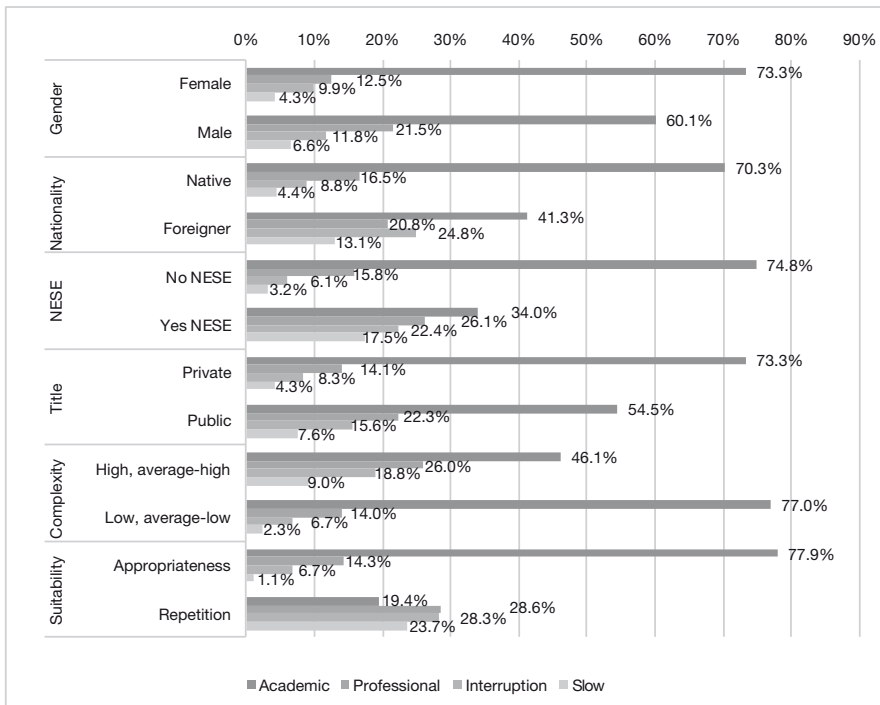
male (63.9%), occasionally immigrant (15.3%) and/or diagnosed with NESE (23.6%), and having a low RFDB of 96.2.

- The “itinerary of interruptions”, even smaller in number (N = 1,404, 10.9%), consisted of students who were not enrolled in any type of formal education program in the city of Barcelona during the 2018-2019 academic year. This itinerary presented a number of social vulnerabilities and academic difficulties. Students from this group studied mainly at public schools (52.9%) and in groups of high complexity (48.6%); repetition is common in their academic trajectory (suitability rate of only 42.3%). They have the following profile: male (63.9%), frequently immigrants (30.4%) and diagnosed with NESE (33.0%). However, the RFDB of the students from the drop-out itinerary is average, 103.2.

- The “slow itinerary” consists of those that have not accessed post-compulsory education. It is the smallest group (N = 710, 5.5%), including students who study in ESO, PFI, IFE, PTVA, special education and adult schools. As for their educational trajectory, these students tend to come from schools with high levels of complexity (53.1%). The student profile is predominantly male (61.1%), with a large number of immigrants (30.0%) and a high NESE (49.0%) and with a very low suitability rate (16.5%). Its RFDB is the lowest, at 94.8.

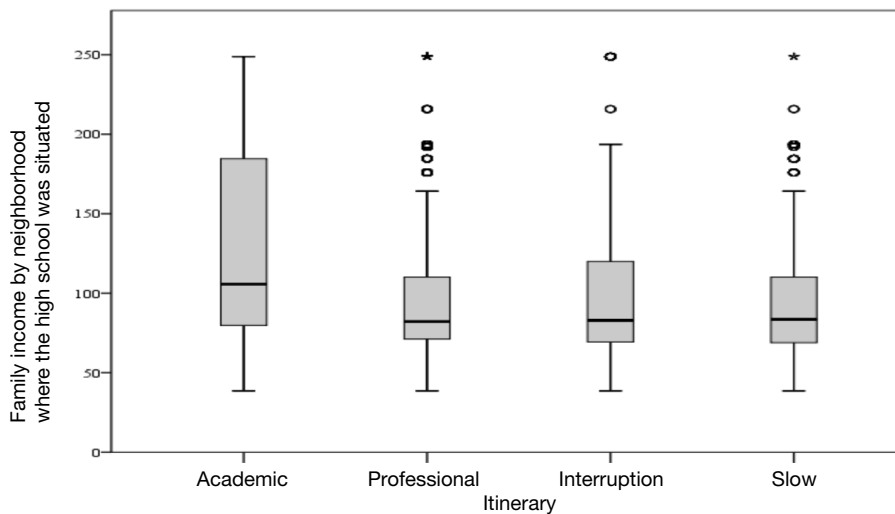
Graphs 4 and 5 present the individual characteristics (gender, nationality, special educational needs) and prior academic trajectory (title and complexity of the school of origin, repetition) of the students for each of the itineraries.

**GRAPH 4.** Student characteristics based on itineraries



Source: Author’s own creation based on data from the CEB.

**GRAPH 5.** Income by the student's neighborhood according to itineraries (Barcelona median = 100)



Source: Author's own creation based on data from the CEB.

To identify the intensity of the association between variables with itineraries, Cramer's V was calculated. The results were: a low intensity of itineraries with gender (Cramer's V of 0.147) and title (0.193); a moderate intensity of the itineraries with nationality (0.236) and complexity (0.258); and a moderate-high intensity between itineraries with NESE (0.389) and suitability (0.558).

To analyze the most relevant factors in the selection between Baccalaureate and VT, a binomial logistics regression was performed, only including the academic and vocational itineraries. Table 4 shows the binomial linear regression model, in which the dichotomous dependent variable registers itinerary (Baccalaureate as the reference category)<sup>8</sup>. The model explains 23.9%

of the itinerary's variation. It also reveals that repetition increases (by six fold) the possibilities of enrolling in VT (odds ratio of 6.330); having special educational needs, attending a high complexity group or being male doubled the probability of being enrolled in a vocational itinerary (odds ratio of 2.751, 2.268 and 2.010, respectively); and attending a public school or being an immigrant also increased the probabilities of being enrolled in VT (odds ratio of 1.537 and 1.165). Its explanatory capacity is 23.9% (Nagelkerke's R<sup>2</sup>) of the variance and it correctly classified 81.6% of the cases.

Unfortunately, the reduced time period used for the data limits our analysis and prevents us from making distinctions between temporary interruptions and permanent school drop-out. No relevant itineraries are included as mentioned in the conclusions section below. However, based on the previously described results, it is possible to make the following reflections:

- The probability of selecting either an academic or a vocational track (indicated by the academic-vocational ratio) de-

<sup>8</sup> The binomial logistic regression analyzed the effect of the independent variables (socio-demographic, scholastic) on a dependent variable (itinerary). The resulting coefficients of the regression assigned probabilities (*odd ratio*) of moving through a determined itinerary; values exceeding 1 (one) indicated an increased probability related to the itinerary, while those lower than 1 (one) indicated a decreased probability.

depends on socio-demographic (gender, nationality), scholastic (title and complexity of the school) and past trajectory (suitability rate) factors (Table 5). The following are more likely to make vocational choices: males (4.24), immigrants (2.92) and those having NESE (1.70), or students who attended public schools (3.86) and schools having high complexity (2.63); on the other hand, those tending to make academic choices tend to be: females (8.65), students without NESE (7.35) and native Spaniards (5.85), or students who studied at private schools (7.49) and schools hav-

ing low complexity (8.33). In all of the groups, the ratio is lower in non-repeaters as compared to repeaters.

- A high rate of internal continuity was found between academic and vocational tracks: between academic year 2017-2018 and 2018-2019, the students from the academic itinerary continued in Baccalaureate studies in 94% of the cases; and those of the vocational itinerary continued in VT in 91%. This internal continuity was consolidated in the horizontal segmentation between the academic and vocational tracks, a fundamental element in the stratification theories.

**TABLE 4.** Binomial logistic regression model over itinerary (Baccalaureate reference)

Variable	Category	B Coefficient	Exp (B)
Gender	Male	0.698***	2.010
Nationality	Foreigner	0.153*	1.165
NESE	Yes	1.012***	2.751
Title	Public	0.430***	1.537
Complexity	High	0.819***	2.268
Suitability	Repetition	1.845***	6.330
Constant		-2.756***	0.064
Nagelkerke's R2			0.239
Cut-off point			0.200

Significance: \*  $p < 0.1$ ; \*\*  $p < 0.05$ ; \*\*\*  $p < 0.01$ .

Note: The reference categories are: gender: female; nationality: native; NESE: no; title: private, charter; complexity: low; suitability: appropriateness.

Source: Author's own creation.

**TABLE 5.** Suitability rate and academic-vocational rate according to individual characteristics and those of the school of origin

Variable	Category	Suitability rate	Total rate	Non-repeaters rate	Repeaters rate
Gender	Girls	85.15	8.65	12.76	1.16
	Boys	77.68	4.24	6.60	0.67
Nationalities	Native	84.33	5.85	9.75	0.70
	Foreigners	60.82	2.92	3.95	1.48
NESE	NESE no	85.37	7.35	10.74	0.96
	NESE yes	54.91	1.70	2.73	0.59
Title	Private	85.79	7.49	11.77	0.89
	Public	73.57	3.86	5.66	0.76
Complexity	Low	87.50	8.33	12.99	0.87
	High	66.24	2.63	3.77	0.77

Source: Author's own creation based on data from the RALC (CEB).

- The importance of the PFI-CFGM gateway: 31% of the students that graduated from this area were enrolled in CFGM, confirming the capacity for academic recovery of the PFI and contrasting with its past consideration as a “dead track”.

## CONCLUSIONS

The analysis presented above allows us to reach certain conclusions and make several policy recommendations.

The first methodological conclusion is the verification of the superiority of longitudinal analyses when studying progressive social phenomena such as educational transitions. Longitudinal analyses, such as those carried out in the Sankey diagram, using the RALC data, for the scholastic selection processes upon conclusion of post-compulsory secondary education, are more precise than the enrollment studies that tend to over-quantify the CFGM in this selection, since they include feedback data of students who were previously employed in the labor market (Eliás and Daza, 2019; García and Sánchez-Gelabert, 2020; Merino, García and Valls, 2018).

As mentioned, the reduced time period used for the data prevents us from distinguishing between timely interruptions (which often are followed by a return to school) and more definitive early school drop-outs (García *et al.*, 2013; García and Sánchez-Gelabert, 2020), as well as the identification of other itineraries (the Baccalaureate itinerary without graduation -CFGM; the Baccalaureate itinerary with graduation -CFGS; or access to university studies via academic or vocational tracks) (García *et al.*, 2013; García and Sánchez-Gelabert, 2020; Montes, 2019). Despite these limitations, the following results may be highlighted. They are relevant, not because of their novelty, but due to the quality of the data upon which they are based.

The first result verifies, in almost all of the Spanish territories, the growth of VT following the 2008 crisis. This growth is much higher than that of the Baccalaureate track, and therefore, it may not be explained exclusively by the increased gross rates of graduation from the 4<sup>th</sup> year of ESO or the reduction in early school drop-out.

This growth of VT enrollment is due, on the one hand, to its growing attractiveness, given its ability to include students without ESO degrees or those having less academic profiles. It also offers an increasing academic continuity (with the PFI-CFGM, CFGM-CFGS and CFGS-university gateways). On the other hand, the decline in employment opportunities in the context of rising youth unemployment (Merino, 2013; Tarabini *et al.*, 2017; Tarabini *et al.*, 2017; Termes, 2012, 2020; Valiente, Zancajo and Tarrío, 2014) also make VT a more attractive option.

In Barcelona, this growth of VT has taken place despite the high prices of the same, especially in the private sector (Sánchez-Gelabert, 2017) and the structural deficit of openings, mainly in the public sector (Tarabini and Curran, 2019). This deficit is likely to be related to the budgetary cuts made by the Catalan government (Blasco, 2015, 2018; Bonal and Verger, 2013; Vilalta, 2015).

In this respect, it is considered that the CFGM offer a second opportunity (educational) during times of crisis (economic) (Rujas, 2015). The crisis caused by the COVID-19 pandemic may hypothetically favor similar phenomena in the future.

The second result is that the increased enrollment in VT (occurring across Spain) takes place in parallel to the continued profile differences between students of the academic and vocational tracks, as evidenced in the Barcelona case study. Specifically, the Barcelona case reveals that the probability of being enrolled in one track or

another is strongly related to specific social profiles. Thus, the academic itinerary tends to be associated with a profile that is more female, native Spanish, without NESE, with an academic background in private schools having groups of low complexity and in schools that are located in average-high income neighborhoods. On the other hand, the vocational itinerary tends to be associated with a profile that is male, with NESE, having attended public schools and in groups of high complexity.

These differences in profile have been revealed by the moderate intensity of the Cramer's V between itineraries with complexity, nationality, NESE and suitability; and in the increased probabilities of enrolling in VT in the case of repetition (more than 6 times greater), special educational needs, attending a group having high complexity or being male (double the probability) and, to a lower extent, attending a public school or being an immigrant (odds ratios of 1.537 and 1.165), identified based on the binomial logistic regression.

In parallel, the high internal continuity between the tracks reinforces the horizontal scholastic segmentation, a fundamental element of the educational stratification.

These results suggest that social origin may be a key factor in selecting an academic or vocational track, revealing the dynamics of social reproduction, the limited equality of opportunities and the reduced social equality of our educational system.

Finally, the results suggest that the lower rate of enrollment and the differences in VT profiles are related to its lower prestige as compared to Baccalaureate studies as well as to its relative inaccessibility. Therefore, below we present six recommendations to reverse this situation, along with some good practices, serving as examples. These recommendations may reverse some of the aspects of the current VT situation, mainly those related to its prestige

and accessibility. This may help to reduce the rate of early school drop-out while increasing access to post-compulsory education, as recommended by various international organizations (CEDEFOP, 2016; European Commission, 2013). In addition, the scenario resulting from the COVID-19 pandemic, with the resulting economic crisis and youth unemployment may make these recommendations especially relevant and urgent.

The internal continuity between tracks is high and this is a key factor in increasing the attractiveness of VT; therefore, it is recommended that VT gateways be strengthened (PFI-CFGM, CFGM-CFGS and CFGS-university).

Given that often times, the reluctance to select VT comes more from the family environment than from the student, and in order to increase the knowledge and prestige of VT, it is recommended that general communicative VT campaigns be implemented. The ME's creation of a portal for vocational orientation, *Euroguidance Centre Spain* has been positively assessed. This is one of the actions of the VT Modernization Plan, which contains considerable material having a gender-based perspective. In the Catalan case, the following campaigns are of special note: *FPro: amb l'FP, aviat podràs volar* (Metropolitan Barcelona area, AMB) and *Un gir de 174 graus* (DE), the *Revista posobligatoris* (CEB) or the launch of the website: *Guia FP* (DE, Barcelona Provincial Council, AMB, CEB and Barcelona local government).

The pro-academic bias of the ESO orientation is another element that appears to condition the enrollment and profile of VT students (Tarabini *et al.*, 2020). It is recommended that more reflexive practices be favored in the ESO orientation mechanisms, which do not consider VT to be subsidiary to Baccalaureate studies, merely relevant for the recovery of failed students or those who are less academically oriented. Given



the masculine nature, in aggregate terms, of VT, as well as the large gender bias found in many subject areas (highly feminized in some and highly masculinized in others), it is recommended that non-regulatory professional referents be made more visible in terms of gender, serving to question the collective worldview's correlation between vocational field and gender. Because this non-regulatory visualization is more typical of men in the historically female vocational fields —the so-called “celebrity chef” (Steno and Friche, 2015)—, it is necessary to visualize successful women in historically male professional fields, thereby avoiding the gender essentialization and its adverse effects (Vallès-Peris, 2012). Recently, the *Alianza STEAM por el talento femenino. Niñas en pie de ciencia*, was implemented by the ME, promoting technical-mathematical vocations in girls and young women of different education levels (ESO, Baccalaureate, VT and university). In Catalonia, the public administrations have also created campaigns oriented to combat gender bias: vocational orientation materials of the CEB and the employment agency, *Barcelona Activa*; projects to familiarize girls with technological, mathematical and computer content: e.g., pedagogical projects GEN10S and Mak3rs of the CEB or *Girls in ICT day* by the Universidad Politécnic de Catalunya (UPC); the Girls in Science talks coordinated by *Iniciativa 11 de Febrero*; the annual *STEM Women Congress*; lecture guides for *Dones al món* (XTEC), *L'enginy (in)visible* (UPC); the *El Cercador d'Expertes* tool of the Institut Català de les Dones; or awards for women in historically male fields: *L'Oréal-UNESCO For Women in Science International Awards*, *Technovation Girls!* or the *Premi Dona i Esport*.

Also, as previously mentioned, VT tends to be quite expensive, especially in the private sector (Sánchez-Gelabert, 2017). Therefore, it is recommended that the VT fees and prices be reduced. A similar mechanism as

that implemented for the fees of the 1<sup>st</sup> cycle of early childhood education by the Barcelona local government could be considered (since both this education level and the negligent VT offer in the public sector and high prices): this change in fees increased accessibility to this level (Blasco, 2015, 2018; IAB, 2017; Navarro-Varas, 2019; Save the Children, 2016). Similarly, it is recommended that a system of grants for VT be increased; thus, the I Strategic Plan of VT by the Educational System of the ME (2019-2022) proposed an increased investment in the system of grants, by some 22% for more than 600,000 potential recipients (source: Eurydice).

In addition, as described above, VT has a very negligible offer, especially in the public sector. Therefore, it is recommended that the VT offer be increased, especially the public one, e.g., for the more expensive cycles that have lower rates of covered demand, with greater rates of employability. The good news is that the ME's VT Modernization Plan has proposed the creation of 200,000 new openings in VT between 2020-2024. In a local setting, Barcelona's government has increased the number of scholastic openings (Jacovkis, Montes and Manzano, 2020), although this number continues to be insufficient. In addition, it should be noted that the increased VT offer should be coordinated with the needs of the productive system and student preferences, as discussed in the I Strategic Plan of VT by the Educational System.

It is also recommended that VT be made more flexible in order to increase its accessibility. Therefore, the previously mentioned VT Modernization Plan aims to achieve this by implementing a modular offer and by extending the combined and distance learning offers for VT. In Catalonia, recent policies have been implemented along these same lines: the recognition of labor market competencies through the service of academic recognition of learning via labor experience or through the *Acredita't de evaluaci3n y acreditaci3n de competencias profesionales*

program; blended learning enrollment; the system of dual degrees in three VT courses and the combination of distinct professional areas, reducing the compartmentalization of competencies (which has been shown to be particularly successful, e.g., with a dual degree in Electricity and electronics and Installation and maintenance). Similarly, the I Strategic Plan of VT by the Educational System considers increasing the distance learning degrees, dual training and the modular “by demand” degrees.

To conclude, the results highlight the growth of post-compulsory education, especially VT, despite its relatively higher costs and a limited public offer. This quantitative growth, however, is compatible with the maintenance of a specific profile, distinct from that of Bacalaureate studies, and with an increased social vulnerability.

Therefore, the evolution over the past decade is ambivalent. On the one hand, since 2008, VT has served as an educational opportunity during times of economic crisis, and its enrollment has increased exponentially. Yet, simultaneously, the continued social bias in its access (quantified in the academic-vocational choice, differing according to groups) and the growing connectivity of the internal gateways, has contributed to consolidating and segmenting the stratification between academic and vocational tracks. And beyond the excessively triumphalist discourse regarding VT, the internal tension of VT has favored the inclusivity, external accessibility and internal connectivity, although this has encouraged horizontal scholastic segmentation, subordination of vocational tracks (as compared to academic ones) and educational stratification.

Finally, it is evident that social origin is a key factor in the selection of an academic or a vocational track, suggesting the dynamics of social reproduction, a limited equality of opportunities and a lack of social equality in our educational system.

## BIBLIOGRAPHY

- Ayuntamiento de Barcelona (2019). *Distribució territorial de la renda familiar disponible per càpita a Barcelona 2017*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona. Available at: <http://hdl.handle.net/11703/112233>
- Barbeta, Marc and Termes, Andreu (2014). “Reflexions breus per a la intervenció educativa”. *Fòrum: Revista d’Organització i Gestió Educativa*, 35: 10-16.
- Beach, Derek and Pedersen, Rasmus (2016). “Selecting Appropriate Cases When Tracing Causal Mechanisms”. *Sociological Methods and Research*, 1-35. doi: 10.1177/0049124115622510
- Bernardi, Fabrizio (2012). “Unequal Transitions: Selection Bias and the Compensatory Effect of Social Background in Educational Careers”. *Research in Social Stratification and Mobility*, 30(2): 159-174. doi: 0.1016/j.rssm.2011.05.005
- Bernardi, Fabrizio and Requena, Miguel (2010). “Desigualdad y puntos de inflexión educativos: el caso de la educación post-obligatoria en España”. *Revista de Educación*, Número ext: 93-118.
- Bernardi, Fabrizio and Cebolla, Héctor (2014). “Social Class and School Performance as Predictors of Educational Paths in Spain”/“Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146: 3-22. doi: 10.5477/cis/reis.146.3
- Blasco, Jaume (2015). *Mesures contra la pobresa infantil: Ampliació selectiva d’escoles bressol i extensió de la tarificació social*. Barcelona: UNICEF.
- Blasco, Jaume (2018). *De l’escola bressol a les polítiques de primera infància: l’educació i cura de la primera infància a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bonal, Xavier (2002). “El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efectos sobre las desigualdades educativas”. *Educator*, 29: 11-29.
- Bonal, Xavier (2017). “La desinversió pública en educació en temps de crisi: opcions explícites i implícites de política educativa i efectes sobre les desigualtats (2010-2015)”. In: Albaigés, B. and Pedró, F. (eds.). *L’estat de l’educació a Catalunya. Anuari 2016*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bonal, Xavier and Verger, Antoni (2013). *Les opcions de política educativa a Catalunya: una anàlisi de l’acció de govern (2011-2013)*. *L’estat*

- de l'educació a Catalunya. Anuari 2013. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bonal, Xavier and Tarabini, Aina (2016). "La LOMCE com a projecte de modernització monservadora i els seus efectes a Catalunya". In: Homs, O. (ed.). *Societat Catalana 2014-15*. Barcelona: Associació Catalana de Sociologia.
- Bonal, Xavier and Zancajo, Adrián (2016). "Educació, pobresa i desigualtats en un context de crisi". *Nota d'Economia*, 103: 91-103.
- Calero, Jorge (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Madrid: Fundación Alternativas. (Working Paper).
- Carcillo, Stephane; Fernández, Rodrigo; Königs, Sebastian and Minea, Andreea (2015). *NEET Youth in the Aftermath of the Crisis: Challenges and Policies*. OECD Social. (Employment and Migration Working Papers, 164). doi: 10.2139/ssrn.2573655
- Castejón, Alba and Zancajo, Adrián (2015). "Educational differentiation policies and the performance of disadvantaged students across OECD countries". *European Educational Research Journal*, 14(3-4): 222-239. doi: 10.1177/1474904115592489
- CEDEFOP (2016). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage*. Luxembourg. doi: 10.2801/967263 A
- Chapuis, Catherine and Causa, Orsetta (2009). "Equity in Student Achievement Across OECD Countries". *OECD Journal: Economic Studies*, 708. Paris. doi: 10.1787/eco\_studies-2010-5km61-lb7b39x
- Choi, Su Jung; Jeong, Jin Chul and Kim, Seoung Nam (2019). "Impact of Vocational Education and Training on Adult Skills and Employment". *International Journal of Educational Development*, 66: 129-138. doi: 10.1016/j.ijedudev.2018.09.007
- Cubel, María (2010). *Preus públics i equitat en l'accés als serveis educatius municipals*. Diputació de Barcelona.
- Dávila, Paulí; Naya, Luis María and Murua, Hilario (2014). "La formación profesional en la España contemporánea: políticas, agentes e Instituciones". *Historia de La Educación: Revista Interuniversitaria*, 33(33): 43-74.
- Daza, Lidia; Troiano, Helena and Elias, Marina (2019). "La transición a la universidad desde el bachillerato y desde el CFGS. La importancia de los factores socioeconómicos". *Papers. Revista de Sociología*, 104(3): 425-445. Available at: doi: 10.5565/rev/papers.2546
- Dupriez, Vincent; Dumay, Xavier and Vause, Anne (2008). "How do school systems manage pupils' heterogeneity?". *Comparative Education Review*, 52(2): 245-273. doi: 10.1086/528764
- Elias, Marina and Daza, Lidia (2019). "Configuración y reconfiguración de las expectativas educativas después de la educación obligatoria: un análisis longitudinal". *International Journal of Sociology of Education*, 8(3): 206. doi: 10.17583/rise.2019.4479
- European Commission (2013). *Reducing Early School Leaving: Key Messages and Policy Support*. doi: 10.1007/978-3-319-28329-6\_12
- Fernández Enguita, Mariano (1992). "Las enseñanzas medias en el sistema de la Ley General de Educación". *Revista de Educación*, 1: 73-87.
- García, Maribel and Sánchez-Gelabert, Albert (2020). "La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias". *Papers*, 105(2): 235-257.
- García, Maribel; Casal, Joaquim; Merino, Rafael and Sánchez-Gelabert, Albert (2013). "Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación secundaria obligatoria". *Revista de Educación*, 361: 65-94. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135
- Hanushek, Eric and Wößmann, Ludger (2006). "Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries". *Economic Journal*, 116: 63-76. doi: 10.1111/j.1468-0297.2006.01076.x
- Hoeckel, Kathrin (2007). *Key Evidence on Vocational Education and Training Policy from Previous OECD Work*. Paris: OECD.
- Homs, Oriol (2008). *La formació professional a Espanya: Cap a la societat del coneixement*. Barcelona: La Caixa.
- IIAB (2017). *Oportunitats educatives a Barcelona 2016: l'educació de la infància i l'adolescència a la ciutat*. Barcelona: IIAB.
- Jacovkis, Judith; Montes, Alejandro and Manzano, Martí (2020). "Imaginando futuros distintos. Los efectos de la desigualdad sobre las transiciones hacia la educación secundaria posobligatoria en la ciudad de Barcelona". *Papers*, 105(2): 279-302.
- Martínez-Celorrio, Xavier (2015). "Impacte de la crisi i de les polítiques d'austeritat en el sistema educatiu". In: Vilalta, J. M. (ed.). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Martínez-Celorrio, Xavier and Marín Saldo, Antoni (2010). *Educació i ascens social a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

- Martínez, José Saturnino (2016). "Formación Profesional: tensiones y dinámicas sociales". *Revista Internacional de Organizaciones*, 17: 21-42.
- Merino, Rafael (2006). "Two or Three Vocational Training Pathways? An Assessment and the Current Situation in Spain". *European Journal of Vocational Training*, 1(37): 52-67.
- 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(66): 1-18.
- Merino, Rafael and García, Maribel (2007). *De l'escola al treball: noves i velles desigualtats en funció del gènere*. Barcelona: Institut Català de les Dones.
- Merino, Rafael; Casal, Joaquim and García, Maribel (2006a). "¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate". *Revista de Educación*, 340(1): 1065-1083.
- Merino, Rafael; Casal, Joaquim and García, Maribel (2006b). "De los programas de garantía Social a los Programas de cualificación profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales". *Revista de Educación*, 341: 81-98.
- Merino, Rafael; García, Maribel and Valls, Ona (2018). "Itineraris i transicions escolars: canvis i inèrcies en un context de crisi". In: Serracant, P. (ed.). *Enquesta a la joventut de Catalunya 2017. Volum 1 i 2*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Merino, Rafael; Martínez García, José Saturnino and Valls, Ona (2020). "Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional". *Papers*, 105(2): 259-277.
- Mons, Nathalie (2004). *De l'école unifiée aux écoles plurielles. Évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*. Dijon: Université de Bourgogne.
- Montes, Alejandro (2019). *Trayectorias no tradicionales de acceso a la educación superior*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Navarro-Varas, Lara (2019). *El cuidado de la primera infancia: Desigualdades sociales y territoriales en la metrópolis de Barcelona*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Planas, Jordi (1976). "La FP-1, una Enseñanza Media de segunda". *Cuadernos de Pedagogía*, 15: 1-3.
- Porcel, Sergio; Domene, Elena; Fernández, Marta and Navarro-Varas, Lara (2010). *Les noves preferències formatives postobligatòries*. Barcelona: IERMB.
- Rujas, Jorge (2015). "La Educación Secundaria para Adultos y la FP de Grado Medio: ¿Una segunda oportunidad en tiempos de crisis? RASE". *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 8(1): 28-43. doi: 10.7203/RASE.8.1.8759
- Sánchez-Gelabert, Albert (2017). *L'educació al llarg de la vida a Barcelona: educació post-obligatòria i pràctiques educatives comunitàries*. Barcelona: IERMB.
- Sarceda-Gorgoso, María Carmen; Santos-González, María Carmen and Sanjuán Roca, María del Mar (2017). "La Formación Profesional Básica: ¿alternativa al fracaso escolar?". *Revista de Educación*, 78-102. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-378-362
- Shavit, Yossi and Müller, Walter (2000). "Vocational Secondary Education: Where diversion and where safety net?". *European Societies*, 2(1): 29-50.
- Steno, Anne Mia and Friche, Nanna (2015). "Celebrity Chefs and Masculinities among Male Cookery Trainees in Vocational Education". *Journal of Vocational Education and Training*, 67(1): 47-61. doi: 10.1080/13636820.2014.927901
- Subirats, Joan (coord) (2009). "Desigualtats en les trajectòries formatives en l'educació postobligatòria a Catalunya". *Quaderns d'Avaluació*, 14. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Tarabini, Aina (2017). *L'escola no és per tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Tarabini, Aina and Montes, Alejandro (2015). "La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la Lomce contra las evidencias". *Avances En Supervisión Educativa*, 23: 1-20.
- Tarabini, Aina and Bonal, Xavier (eds.) (2016). *Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Madrid: Save the Children.
- Tarabini, Aina and Curran, Marta (2019). *Guies de política educativa local: Estratègies municipals contra l'abandonament escolar prematur*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Tarabini, Aina and Jacovkis, Judith (2019a). "¿Qué conocimiento para quién? Itinerarios escolares, distribución del conocimiento y justicia escolar". *E-Curriculum*, 17(3): 880-908. doi: 10.23925/1809-3876.2019v17i3p880-908
- Tarabini, Aina and Jacovkis, Judith (2019b). *Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya. In Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Tarabini, Aina; Castejón, Alba and Curran, Marta (2020). "Capacidades, hábitos y carácter: atribuciones docentes sobre el alumnado de Bach-

- llerato y Formación Profesional". *Papers*, 105(2): 211-234. doi: 10.5565/rev/papers.2778
- Tarabini, Aina; Curran, Marta; Castejón, Alba; Luna, Francisco and Montes, Alejandro (2017). *Un problema no resolt: com abordar l'abandonament escolar prematur?*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Tarabini, Aina; Fontdevila, Clara; Curran, Marta; Montes, Alejandro; Parcerisa, Lluís and Rambla, Xavier (2017). *¿Continuidad o abandono escolar? El efecto de los centros educativos en las decisiones de continuidad formativa de los jóvenes*. Madrid: Centro Reina Sofia sobre Adolescencia y Juventud.
- Termes, Andreu (2012). "La Recuperación Académica en la FP: alcance y potencialidades, riesgos y límites". *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 5(1): 58-74.
- Termes, Andreu (2020). *La Formació Professional a Barcelona: gènere, trajectòries i inserció laboral*. Bellaterra: Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans (IERMB).
- Termes, Andreu (2021). *Oportunitats educatives a Barcelona 2020: Les desigualtats en l'educació al llarg de la vida (0-99)*. Cerdanyola del Vallès: Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona (IERMB).
- Valiente, Òscar; Zancajo, Adrián and Tarrío, Ángel (2014). *La formació professional i l'ocupació a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Vallès-Peris, Núria (2012). "Las desigualdades de género en la elección de itinerarios". *Cuadernos de Pedagogía*, 425: 48-52.
- Vilalta, Josep (2015). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

**RECEPTION:** May 21, 2020

**REVIEW:** November 23, 2020

**ACCEPTANCE:** April 23, 2021

# Las transiciones a la educación posobligatoria en Barcelona: vías diferentes, itinerarios desiguales

*Transitions to Post-compulsory Education in Barcelona:  
Distinct Paths, Unequal Itineraries*

**Andreu Termes**

## Palabras clave

Bachillerato  
 • Desigualdad  
 • Estratificación educativa  
 • Formación Profesional  
 • Itinerarios educativos/  
 Transiciones educativas

## Key words

Baccalaureate  
 • Inequality  
 • Educational Stratification  
 • Vocational Training  
 • Educational Itineraries/Educational Transitions

## Resumen

La división del alumnado en vías académicas y profesionales es un proceso central para explicar la selectividad, estratificación y desigualdad de los sistemas educativos. Justamente, el objetivo de este artículo es analizar las transiciones a la educación secundaria posobligatoria (Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio) en Barcelona, enfatizando en la contraposición entre vías profesionales y académicas. A partir de un análisis cuantitativo longitudinal con datos censales, los resultados del artículo evidencian las diferencias en el perfil de los jóvenes de vías académicas y profesionales, identifica cuatro itinerarios escolares (el académico, el profesional, el de ruptura y el lento), y apunta a las implicaciones que esos resultados revelan en términos de estratificación educativa y de desigualdades sociales.

## Abstract

The division between academic and vocational paths is a central process in determining the stratification of educational systems, explaining a large part of the selectivity and inequality existing in this system. This article analyzes the transitions to post-compulsory secondary education (Baccalaureate studies and vocational training) in Barcelona, emphasizing the contrast between the vocational and academic tracks. Through a quantitative longitudinal analysis based on census data, evidence is provided regarding the differences in the background of students who follow academic and vocational tracks. Four educational itineraries (academic, vocational, interrupted and slow) have been identified. The implications of these results are also discussed in terms of educational stratification and social inequality.

## Cómo citar

Termes, Andreu (2022). «Las transiciones a la educación posobligatoria en Barcelona: vías diferentes, itinerarios desiguales». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 178: 143-164. (doi: 10.5477/cis/reis.178.143)

La versión en inglés de este artículo puede consultarse en <http://reis.cis.es>

**Andreu Termes:** Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona (IERMB) | andreutermes@gmail.com

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

La división del alumnado en vías académicas y profesionales es un proceso central para explicar la selectividad, estratificación y desigualdad de los sistemas educativos. Se trata de un proceso condicionado por el contexto histórico y la estructura del sistema educativo en los que se enmarca y, además, con un importante sesgo social (en términos de clase, género, etnia y origen migratorio, entre otros). En el caso concreto del sistema educativo español, estas transiciones se encuentran al final de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con la elección entre Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) de Formación Profesional (FP).

El actual contexto es muy apropiado para analizar estas transiciones, ya que desde la crisis de 2008 la FP se ha situado en el centro del debate político, tanto en nuestro país (Martínez, 2016; Sarceda-Gorgoso, Santos-González y Sanjuán, 2017; Valiente, Zancajo y Tarriño, 2014) como a nivel internacional (Carcillo *et al.*, 2015; CEDEFOP, 2016).

A pesar de esta centralidad, sin embargo, la FP todavía ocupa una posición ambivalente. Aunque la matrícula de FP ha aumentado significativamente en la última década, el alumnado de FP continúa siendo numéricamente menor al de Bachillerato. Tal como mostraré más adelante, los CFGM pasan de 244.810 alumnos/as matriculados en 2008-2009 hasta 316.965 en 2018-2019, y los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS), en el mismo periodo, de 217.658 hasta 346.643 (esto es, un aumento del 29,5% y del 59,3%, respectivamente). Además, en términos de prestigio, a pesar de reiterados intentos por «dignificar» la FP, esta aún ocupa una posición simbólica e institucional-

mente subsidiaria en relación a las vías académicas (Bachillerato, Universidad). Causa y consecuencia de esto es que el perfil del alumnado de las vías profesionales y de las académicas es significativamente diferente.

Este artículo parte del estudio de caso de Barcelona para analizar las transiciones a la educación secundaria posobligatoria (vías académicas y profesionales), y tiene como objetivos específicos los siguientes: en primer lugar, describir el acceso a las vías secundarias posobligatorias (Bachillerato, CFGM); al hacerlo, se categorizan los diferentes tipos de itinerarios educativos en las transiciones a la educación secundaria posobligatoria; y, por último, identificar los factores (sociales y educativos) que se asocian con cada uno de los itinerarios educativos, particularmente los académicos y los profesionales.

La estructura del artículo es la siguiente: el 1.<sup>er</sup> apartado define el marco teórico del artículo; el 2.<sup>o</sup> describe el contexto español de la FP; el 3.<sup>o</sup> expone la metodología de esta investigación; el 4.<sup>o</sup> analiza los resultados en términos de transiciones educativas; y el 5.<sup>o</sup> expone las conclusiones y recomendaciones.

Aunque el ámbito del trabajo de campo y análisis del artículo es Barcelona, dadas las similitudes identificadas en las dinámicas educativas entre Barcelona y el conjunto del sistema educativo español (relativas a tasa de graduación bruta, abandono escolar prematuro, o crecimiento de las enseñanzas posobligatorias —superior en las vías profesionales que en el de las académicas—, las recomendaciones tienen un carácter generalista.

## MARCO TEÓRICO

En la mayoría de países europeos, las transiciones a la educación posobligatoria implican la división y estratificación (o *tracking*) del alumnado en vías académicas y profesionales (aunque existen algunas excepciones, como

<sup>1</sup> Este artículo es resultado del proyecto «La Formación Profesional a Barcelona: gènere, trajectòries i inserció laboral del Institut de Estudis Regionals y Metropolitanos de Barcelona (IERMB)», financiado por el Ayuntamiento de Barcelona.

Alemania o Bélgica, en que la división se da previamente) (Tarabini y Jacovkis, 2019b).

En este sentido, en España, como en la mayoría de países europeos, la transición a la educación secundaria posobligatoria es la primera «elección real» para el alumnado, después de 10 años de escolarización obligatoria, un «punto de inflexión» (Merino, Martínez y Valls, 2020; Tarabini, Castejón y Curran, 2020).

Para analizar estas transiciones a la educación secundaria posobligatoria y la división entre vías académicas y profesionales resulta especialmente pertinente «la teoría de la estratificación educativa». Según esta teoría, las transiciones a la educación posobligatorias son un proceso fundamental para explicar la selectividad (en términos de clase social, género, o etnicidad y origen migratorio), estratificación y desigualdad de los sistemas educativos.

En concreto, la estratificación entre vías académicas y profesionales se basa en una jerarquía educativa clara —aunque implícita— basada en: el superior prestigio del conocimiento abstracto y generalista de las vías académicas sobre el conocimiento manual de las profesionales; la mayor conectividad con las enseñanzas universitarias de las vías académicas; la distinta composición social del alumnado de vías académicas y profesionales; o las desiguales oportunidades, laborales y vitales, que ofrecen ambos tipos de vías (Choi, Jeong y Kim, 2019; Shavit y Müller, 2000; Tarabini y Jacovkis, 2019a).

La elección escolar de una u otra vía es un proceso altamente condicionado y, sin ánimo de ser exhaustivo, los factores que llevan al alumnado a escoger una u otra vía incluyen, entre otros: las características del alumnado (en términos de clase, género, etnicidad y origen migratorio), así como su itinerario escolar previo (vinculación escolar, rendimiento académico previo); las características y constricciones familiares, tanto simbólicas (derivadas del capital académico y cultural familiar) como materiales (coste edu-

cativo, coste de oportunidad); los dispositivos de orientación escolar —y de forma muy destacada las expectativas del profesorado—; los factores relativos a la oferta (p. ej., disponibilidad geográfica, accesibilidad económica de las plazas de Bachillerato y CFGM); y, también, los elementos relativos a las expectativas y aspiraciones del alumnado, así como su cálculo de probabilidades y aversión al riesgo (Merino, Martínez y Valls, 2020).

El resultado de este proceso de elección altamente condicionado es que el acceso a las vías es dispar según grupos sociales. Específicamente, el acceso a las vías profesionales es más habitual en varones jóvenes de clase obrera, y frecuentemente de origen inmigrante. Este dispar acceso a las vías profesionales tiene un sesgo inequitativo y funciona como un mecanismo de reproducción social intergeneracional (Shavit y Müller, 2000), tal como alerta, p. ej., la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Chapuis y Causa, 2009; Hoeckel, 2007).

Las transiciones a la educación secundaria posobligatoria tienen, también, un carácter local, variando mucho según la estructura y comprensividad de cada modelo educativo. En este sentido, y utilizando la tipología de Nathalie Mons (2004), el sistema educativo español presenta un «modelo de integración uniforme», caracterizado por: un tronco común curricular homogéneo y relativamente largo, hasta los 16 años<sup>2</sup>; una elevada tasa de repetición; y la práctica de agrupación de alumnado (*ability grouping*) en secundaria —habitual, aunque no oficial— (Castejón y Zancajo, 2015; Dupriez, Dumay y Vause, 2008). En términos de transiciones a la educación secundaria posobligatoria, la tipología de integración uniforme

<sup>2</sup> Este elemento es particularmente importante, ya que la división temprana del alumnado en vías (o *tracks*), p. ej., a los 10 años, aumenta la segregación escolar y la inequidad educativa (Dupriez, Dumay y Vause, 2008; Hanushek y Wößmann, 2006).



implica una situación intermedia en el *continuum* entre segregación y comprensividad.

En definitiva, la aplicación del marco conceptual de las teorías de la estratificación educativa en la FP en España y en Barcelona como estudio de caso se justifican en base a: a) la existencia de una jerarquía favorable (en término de prestigio socioeducativo) a las vías académicas, a pesar de los múltiples intentos por revertirla; b) la combinación de factores tanto académicos como sociales (en términos de clase, género, origen étnico y/migratorio y procedencia escolar) que explican las transiciones a la educación secundaria posobligatoria y la elección de una u otra vía; y c) la posibilidad, gracias a la disponibilidad de los datos secundarios obtenidos, de identificar variables individuales y escolares de las transiciones a la educación secundaria posobligatoria en Barcelona.

## CONTEXTO

### El marco histórico-institucional de la FP en España

Como apuntaba en la introducción, la FP se encuentra en la periferia del sistema educativo y goza de escaso prestigio social en relación al Bachillerato. Esta situación no es nueva, sino que tiene sus orígenes en la estructura histórica del sistema educativo español.

Ya durante la dictadura franquista, la FP matricula una mínima proporción del alumnado de secundaria posobligatoria y esta vía padece una escasa valoración social (Dávila, Naya y Murua, 2014). Después de la Ley sobre Formación Profesional Industrial (1955), la Ley General de Educación (LGE, 1970) expande la educación obligatoria y gratuita hasta los 14 años, unifica las enseñanzas primarias, crea dos niveles de FP (FP1 y FP2), y establece la doble red académica (Educación General Básica, EGB, con graduado – Bachillerato Unificado Polivalente, BUP) y profesio-

nal (EGB sin graduado – FP1). Al hacerlo, la LGE consolida la FP como un dispositivo finalista y refuerza la desigual valoración entre ambas vías (Bonaf, 2002; Fernández, 1992; Planas, 1976). El Decreto de Ordenación de FP (1974) altera drásticamente la estructura de la LGE, ya que permite —y convierte en habitual— el acceso a la FP2 desde la FP1 (Merino, 2013).

Posteriormente, la Ley de Organización General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) representa un giro radical: aumenta la comprensividad del sistema educativo, implementa el «tronco común» curricular, elimina la FP1, alarga la escolarización obligatoria hasta los 16 años, e iguala los requisitos de acceso a las enseñanzas secundarias posobligatorias: el graduado en ESO es necesario tanto para acceder a Bachillerato como a CFGM y, al mismo tiempo, el título de Bachillerato es necesario tanto para acceder a la Universidad como a un Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS). Con esta igualación se pretende «dignificar» la FP, desconectar las pasarelas internas de la FP (y romper la «doble red» académica-profesional), y facilitar las pasarelas entre FP y Universidad (Homs, 2008; Merino, 2006; Merino, Casal y García, 2006a, 2006b). No obstante, esta equiparación formal no evitará la presencia de una orientación informal o «doble título condicionado»: un graduado en ESO con orientación hacia CFGM para el alumnado menos académico, y hacia Bachillerato para el más académico (Termes, 2012). Además, la LOGSE implementa los Programas de Garantía Social (PGS), con el doble objetivo de facilitar la inserción laboral y el acceso a los CFGM, si bien su escasa conectividad la convierte en una «vía muerta» (Merino, Casal y García, 2006b; Porcel *et al.*, 2010; Termes, 2012).

Más recientemente, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) sustituirá los PGS por los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI); los PCPI facilitan la continuidad académica hacia CFGM, si bien registran una baja tasa de matriculación y una

alta ratio de abandono. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) será aprobada pero solo parcialmente implementada; la LOMCE sustituye los PCPI por la FP Básica, aunque su implementación es irregular, y depende exclusivamente de las comunidades autónomas. Otras leyes de menor calado que regulan la FP son la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (2002), el Decreto 558/2010 que facilita el acceso entre CFGS y Universidad (Daza, Troiano y Elías, 2019). Y, en Cataluña, el Decret d'Ordenació General de la Formació Professional Inicial (2011) o la Resolució d'Establiment dels Programes de Formació i Inserció (2014), que instaura los Programas de Formación Inicial (PFI).

### Las tensiones internas de la FP

Más allá de este breve resumen histórico de la FP, vale la pena señalar cómo la arquitectura institucional de la FP presenta una serie de tensiones interconectadas (tensiones que, por otro lado, no existen en dispositivos exclusivamente académicos, propedéuticos, intermedios y no finalistas, como Bachillerato) (Merino, 2013; Termes, 2012):

1. El «triple rol» de la FP, que combina simultáneamente una función inclusiva (enfocada a la reducción del abandono escolar, de base fundamentalmente comprensiva), otra propedéutica-académica (con utilidad intermedia, orientada a la continuidad académica, y con un carácter más selectivo) y, también, otra laboral (función profesional, con utilidad finalista).
2. Los «distintos modelos» de FP, que se relacionan con las funciones previamente descritas. En este sentido, es posible identificar dos tipos ideales: por un lado, modelos de FP basados en la inclusividad, comprensividad, alta accesibilidad externa (p. ej., no requisito de graduado para acceder a ella) y conectividad interna (p. ej., potenciación de la pasarela entre el

grado medio y el superior); este tipo ideal acentúa la subordinación estructural de la FP a las vías académicas. Y, por otro lado, modelos de FP fundamentados en criterios académicos restringidos y selectivos, con menor accesibilidad externa (p. ej., requisito del graduado escolar) y escasa conectividad interna (pasarelas restringidas entre niveles de FP); estos tipos ideales pretenden equiparar el prestigio y valor de vías académicas y profesionales.

3. La «planificación de la oferta» de FP, basada en un encaje entre las necesidades del sistema productivo (frecuentemente cortoplacistas), las dinámicas del sistema escolar —con sesgo academicista—, y las preferencias familiares y del alumnado en un contexto de desprestigio de las vías profesionales. Dicho encaje puede resultar difícil, p. ej., cuando los intereses del alumnado no obedezca una lógica adecuada a las necesidades del sistema productivo —ya que los ciclos más demandados no son necesariamente los que tienen mayor inserción laboral— (Sánchez-Gelabert, 2017; Tarabini y Jacovkis, 2019a, 2019b; Termes, 2021).

En España, las respuestas institucionales a estas tensiones interconectadas de la FP han sido cambiantes, caracterizadas por: un encaje difícil y ocasionalmente contradictorio entre sus distintas funciones (inclusiva, propedéutica-académica y laboral); una intensa actividad legislativa, con un movimiento cíclico y pendular, que alterna entre modelos legislativos inclusivos y modelos legislativos selectivos, lo que convierte España en un caso de integración uniforme<sup>3</sup>; una ausencia

<sup>3</sup> Así, se distinguen reformas más inclusivas, como la contrarreforma del Decreto de Ordenación de FP (1974) o la LOE (2006). También decretos menores en el ámbito catalán, como el Decret d'Ordenació General de la Formació Professional Inicial (FPI) (2011) que promueve los «itinerarios verticales» en el seno de la FP, o la Resolució d'Establiment dels Programes de Formació i Inserció (PFI) (2014), que facilitan el acceso a CFGM del alumnado sin graduado de ESO. En una posición inter-

de modelo explícito y de criterios claros de la planificación de la FP; y, finalmente, los intentos repetidos de «dignificar» la FP y equiparar su prestigio al de Bachillerato —con éxito moderado—. En las conclusiones del artículo retomaré estas tensiones.

## El acceso a la FP

Por último, y para contextualizar los resultados que presentaré más adelante, es importante tener en cuenta los factores más importantes que condicionan las transiciones a la educación secundaria posobligatoria en Cataluña desde 2008.

En primer lugar, las «políticas de austeridad fiscal, los ajustes presupuestarios y los recortes en educación posteriores a la crisis de 2008». De hecho, Cataluña es una de las regiones europeas que ha padecido un mayor impacto de estas políticas de austeridad en educación, las cuales han tenido un carácter selectivo, afectando de forma desproporcionada al sector público, p. ej., con la reducción de la «sexta hora» o reduciendo las aportaciones públicas en la educación infantil de 1.º ciclo (Bonal, 2017; Bonal y Verger, 2013; Bonal y Zancajo, 2016; Martínez-Celorio y Marín, 2010; Martínez-Celorio, 2015; Vilalta, 2015).

Y, en segundo lugar, el «históricamente reducido acceso a las vías posobligatorias no universitarias»: p. ej., el porcentaje de la población con estudios de Bachillerato y CFGM es de solo el 23,9% en Cataluña comparado con el 43,6% a la UE (fuente: *Sistema de Indicadores de Enseñanza 2017*, Generalitat de Cataluña). Así, las enseñan-

zas posobligatorias tanto en Cataluña como en España tienen una estructura polarizada, concentradas en las cualificaciones bajas/primarias y en las altas/terciarias, y con escasa difusión de las medias/secundarias —lo cual es una anomalía en el ámbito europeo— (gráfico 1). En este sentido, la estructura de las enseñanzas posobligatorias tanto en Cataluña como en España presenta un excesivo nivel de abandono escolar prematuro y una reducida participación en la FP; en cambio, la sobreformación no parece problemática, ya que la población con estudios terciarios es más cercana a la media europea (Save the Children, 2016; Tarabini, 2017; Valiente, Zancajo y Tarriño, 2014).

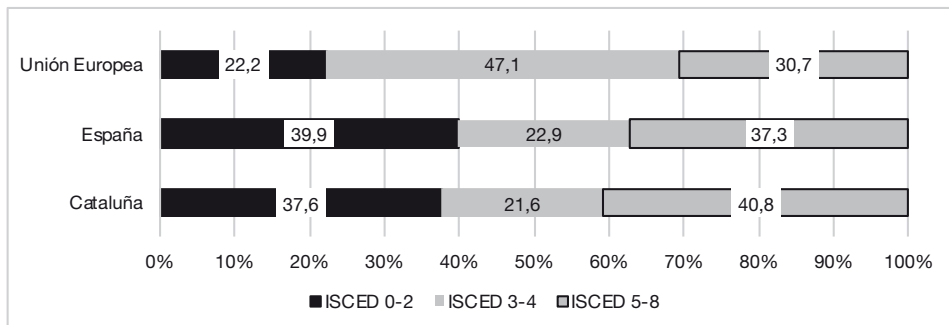
## MÉTODOS

La «metodología» del artículo es cuantitativa, y utiliza las siguientes «variables e indicadores»: el acceso a la educación secundaria posobligatoria ha sido cuantificado a través de datos de matrícula; la relación entre demanda y oferta educativa a través de la tasa de demanda atendida (que se calcula dividiendo la oferta de una vía por la demanda a esta vía, donde valores menores de 100 indican infraoferta, y superiores sobreoferta); la elección entre vías académicas y profesionales a partir de la ratio académica – profesional (que se calcula dividiendo el alumnado de 1.º de Bachillerato entre el de 1.º de CFGM, en el que valores superiores a 1 indican mayor matriculación en Bachillerato y, menores a 1, en CFGM); las trayectorias escolares se han cuantificado combinando variables individuales sociodemográficas (género y nacionalidad) y de trayectoria escolar (tasa de idoneidad, necesidades educativas) con variables de centro escolar (titularidad, complejidad de centro); y la continuidad interna entre vías conceptualizada como «pasarela interna» y cuantificada como el porcentaje de alumnado de 1.º curso que accede al 2.º curso de esta misma vía.

---

media, ya que tiene una vocación inclusiva, pero endurece los criterios de acceso de CFGM, se podría situar la LOGSE (1990). Y, situada en la parte más selectiva del espectro, encontramos la LGE (1970) o la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). La LOMCE, aprobada pero no implementada, tenía un carácter anticomprensivo, segregador y centralizador (Barbeta y Termes, 2014; Bonal y Tarabini, 2016; Merino, 2013; Tarabini y Montes, 2015).

**GRÁFICO 1.** Nivel de estudios de la población 25-64 (%), según ISCED, 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de Eurostat.

**TABLA 1.** Indicadores, territorios, fuentes y técnicas de análisis

Indicadores	Territorio y fuentes	Técnica de análisis
Matrícula	España: ME Cataluña: DE	Descriptiva
Tasa de demanda atendida	Barcelona: RALC, CEB	Descriptiva
Ratio académica-profesional	Barcelona: RALC, CEB	Descriptiva
Itinerarios	Barcelona: RALC, CEB	Diagrama de Sankey Inferencial

Fuente: Elaboración propia.

Las «fuentes» en las que se ha basado el artículo incluyen: los datos de matrícula de CFGM y Bachillerato (relativos a España y Comunidades Autónomas, CC. AA., a partir de la *Estadística de las Enseñanzas no universitarias* del Ministerio de Educación, ME; y relativos a Cataluña, de la estadística del Departament d’Educació, DE); y los datos de oferta, demanda e itinerarios educativos de secundaria posobligatoria de Barcelona a partir del Registro de Alumnos de Cataluña (RALC) (N = 12.937), cedidos por el Consorcio de Educación de Barcelona (CEB), en una colaboración enmarcada en la reciente política de transparencia del Ayuntamiento de Barcelona<sup>4</sup>.

Las «Técnicas de análisis» han sido la estadística descriptiva (aplicada a datos de

matrícula y al diagrama de Sankey) y la inferencial (V de Cramer y regresión logística binomial en relación a los itinerarios).

La tabla 1 resume los indicadores, territorios, fuentes y técnicas de análisis.

Finalmente, Barcelona ha sido seleccionada como «estudio de caso», debido a la semejanza en las dinámicas experimentadas en la educación secundaria posobligatoria desde la crisis de 2008 entre Barcelona, Cataluña y España. Como describiré en los resultados de forma más detallada, desde 2008 la educación secundaria posobligatoria ha experimentado fuertes cambios, que se han combinado con el mantenimiento de las diferencias en la composición social del alumnado de Bachillerato y del de CFGM. Por esto, Barcelona se puede considerar un «caso típico» en que tanto condiciones iniciales como resultados están presentes (Beach y Pedersen, 2016), por lo que profun-

<sup>4</sup> Para más información sobre el proyecto, véase Termes (2020).

dizar en dicho caso aporta información fundamental en términos de generalización de conclusiones al conjunto de España.

## RESULTADOS

### El acceso a la secundaria posobligatoria (Bachillerato y CFGM)

La crisis económica de 2008 conllevó cambios radicales en las transiciones a la educación secundaria posobligatoria en España.

Un factor que facilitó el incremento del acceso a la secundaria posobligatoria fue el gradual y progresivo aumento de la tasa de graduación bruta de 4.º de ESO, que aumenta del 69,3% en 2006-2007 hasta el 77,8% en 2017-2018<sup>5</sup> (fuente: ME). Las CC. AA. con mejoras más destacadas (un aumento superior al 10,0%) son Canarias, País Valenciano, Extremadura, Cataluña y Baleares.

Durante la última década, el abandono escolar prematuro se ha reducido: del 32,9% y 31,7% en 2008 en Cataluña y España hasta el 19,0% y 17,3%, respectivamente, en 2019 (muy por encima de la media europea, del 14,7% y 10,3%) (fuente: Eurostat). Estos datos apuntan a la paradójica relación entre fracaso escolar, abandono escolar prematuro y crisis económica —como retomaré en las conclusiones—.

Tomando como referencia el curso 2008-2009, el crecimiento de las enseñanzas posobligatorias en España es global, pero se da de forma más acusada en la FP (si 2008-2009 = 100,00, en 2018-2019 CFGM alcanza 129,47 y CFGS 159,26) que en Bachillerato (que aumenta «solo» hasta 109,66) (fuente: ME). Este doble patrón (crecimiento en to-

das las vías de secundaria posobligatoria, pero superior en FP que en Bachillerato) se da en la mayoría de CC. AA., si bien en algunas Bachillerato decrece (Asturias, Castilla y León, Extremadura y Galicia) y en Canarias CFGM se estanca (tabla 2). Además, el crecimiento de la FP fue especialmente elevado en las provincias de Ávila, Córdoba, Barcelona, Girona, Guipúzcoa, Guadalajara, Las Palmas, Segovia, Soria, Toledo y Valencia.

Como resultado, el peso relativo de la FP en relación al conjunto de la matrícula de secundaria posobligatoria aumenta en España, pasando de representar el 45,4% hasta el 52,1%.

Igualmente, la relación entre CFGM y Bachillerato se ha modificado en favor de las vías profesionales: la ratio académica-profesional se reduce ligeramente en España y en todas las CC. AA. en el mismo periodo, pasando de 1,86 a 1,70 (tabla 3).

Contra intuitivamente, el crecimiento de la FP en el caso de Barcelona se ha dado a pesar del déficit estructural de plazas, especialmente del sector público. Así, las tasas de demanda atendida en Barcelona son del 90,6% en CFGM y del 84,8% en CFGS. Según familias, la tasa de demanda atendida es muy variada, y destaca negativamente la infraoferta de Imagen y sonido, Sanidad, Actividades fíicodeportivas, y Hostelería y turismo. Además, en términos de titularidad, la infraoferta pública (una tasa de demanda atendida escasísima, del 73,4%) se compensa parcialmente por la sobreoferta del sector privado (tasa de demanda atendida positiva, del 118,6%). Consecuentemente, el sector concertado recibe flujos significativos de alumnado que no consigue plaza en el sector público: así, aunque la demanda de plazas en el sector privado es solo del 30,1%, las asignaciones finales a dicho sector llegan hasta el 40,5% (+10,4%). El diferencial es particularmente acusado en las familias de Informática y Servicios socioculturales (+20,8% y +18,9%, respectivamente).

<sup>5</sup> Irónicamente, en la medida que la tasa de graduación bruta aumenta, esta alta resulta más discriminante para los jóvenes que no obtienen la graduación en ESO —típicamente, chicos, de clase obrera y de origen inmigrado, matriculados en el sector público—. P. ej., en Barcelona, la graduación es del 89,9% en chicos, del 74,7% en alumnado extranjero y del 85,6% en el sector público (fuente: DE).

**TABLA 2.** Evolución de Bachillerato, CFGM y CFGS, 2008-2009 hasta 2018-2019 (base 2008 = 100), España y CC. AA.

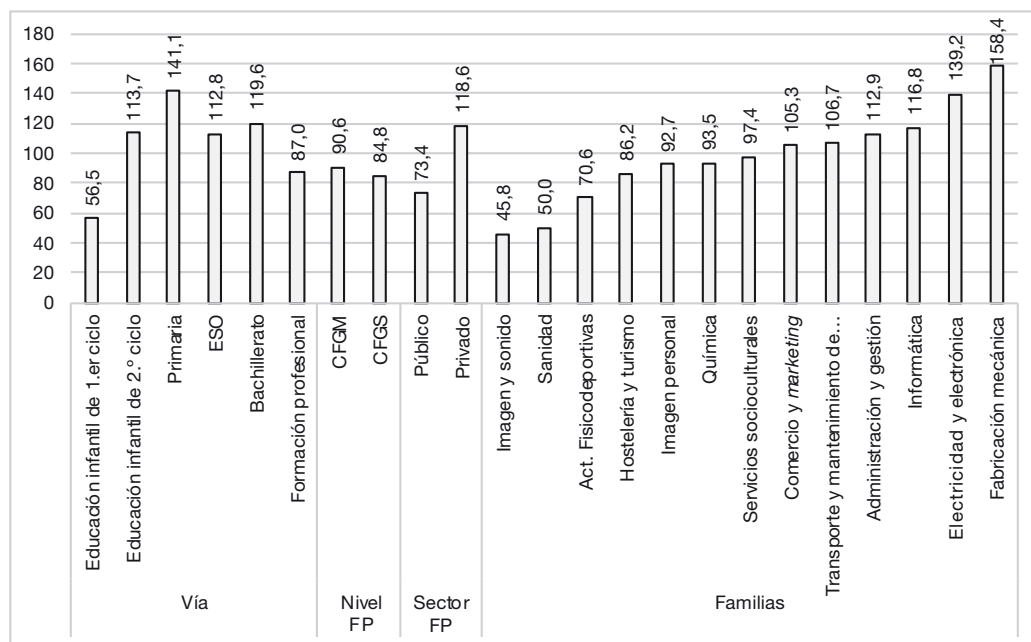
	$\Delta$ Bachillerato (2008 = 100)	$\Delta$ CFGM (2008 = 100)	$\Delta$ CFGS (2008 = 100)
Total	109,66	129,47	159,26
Andalucía	110,30	118,96	166,11
Aragón	112,89	117,93	159,20
Asturias	99,22	110,23	139,44
Baleares	112,31	157,63	195,51
Canarias	118,68	98,26	165,30
Cantabria	103,17	117,49	151,16
Castilla y León	92,44	113,15	143,84
Castilla-La Mancha	102,63	139,57	178,89
Cataluña	109,41	146,48	154,54
C. Valenciana	110,85	141,61	173,84
Extremadura	98,05	118,65	163,29
Galicia	94,58	100,54	122,55
Madrid	119,18	143,97	167,03
Murcia	124,73	136,21	189,12
Navarra	124,82	133,68	145,65
País Vasco	109,01	144,72	144,02
La Rioja	108,72	132,01	145,44
Ceuta	118,30	213,17	121,13
Melilla	114,21	149,08	177,18

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del ME.

**TABLA 3.** Peso de la FP en la secundaria posobligatoria (%) y ratio académica-profesional, España y CC. AA., 2008-2009 y 2018-2019

	Peso FP (%) 2008-2009	Peso FP (%) 2018-2019	Ratio AP 2008-2009	Ratio AP 2018-2019
Total	45,4	52,1	1,86	1,70
Andalucía	45,4	51,1	1,73	1,60
Aragón	48,3	53,0	1,63	1,69
Asturias	47,6	53,4	1,91	1,76
Baleares	38,9	49,3	1,84	1,53
Canarias	46,2	47,7	1,69	2,07
Cantabria	47,3	53,7	1,71	1,66
Castilla y León	44,2	52,2	1,92	1,70
Castilla-La Mancha	40,2	50,5	2,11	1,90
Cataluña	48,7	56,6	1,48	1,37
C. Valenciana	50,4	58,9	1,58	1,29
Extremadura	41,3	49,7	2,12	1,93
Galicia	47,3	51,4	1,96	1,90
Madrid	38,2	44,8	2,95	2,60
Murcia	41,8	47,8	2,10	2,04
Navarra	45,0	47,8	2,17	2,00
País Vasco	47,7	54,7	2,41	1,88
La Rioja	51,9	57,8	1,31	1,17
Ceuta	49,4	57,1	1,81	0,99
Melilla	43,1	51,9	2,15	1,60

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del ME.

**GRÁFICO 2.** Tasa de demanda atendida según nivel educativo y titularidad, Barcelona, 2016-2017 (todos los niveles) y 2019-2020 (FP)

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del CEB.

La FP se caracteriza no solo por tener una menor matrícula que el Bachillerato, sino también por un diferente perfil de alumnado.

- *Origen académico más heterogéneo.* El acceso a CFGM es mayoritariamente a partir de ESO (el 80,5% del alumnado español y el 79,0% del de Barcelona), sin embargo las pruebas de acceso son también relevantes (8,6% y 7,2%, respectivamente) (fuente: ME).
- *Mayor edad:* mientras que el 82,3% del alumnado de Bachillerato tiene 16-17 años, el 76,0% de CFGM tiene 18 años o más (fuente: ME).
- *Mayor porcentaje de alumnado extranjero:* en Barcelona, el porcentaje de alumnado extranjero es el 14,6% en CFGM, el 10,0% en CFGS y el 9,5% en Bachillerato (curso 2017-2018), y se concentra desproporcionadamente en el sector público (Termes, 2012) (fuente: DE).
- *Perfil socioeconómico de clase obrera,* con progenitores con estudios medios y bajos, tanto en Barcelona y Cataluña (Jacovkis, Montes y Manzano, 2020; Merino, García y Valls, 2018; Merino, Martínez y Valls 2020; Subirats *et al.*, 2009) como en España (Bernardi, 2012; Bernardi y Cebolla, 2014; Bernardi y Requena, 2010; Calero, 2006).
- *Masculinización a nivel agregado, aunque con una gran diversidad interna* (con algunas familias feminizadas y otras masculinizadas), en contraste con la feminización del Bachillerato: el peso relativo de las mujeres sobre el total de alumnado era del 42,1% en CFGM, 45,4% en CFGS y 54,0% en Bachillerato (fuente: ME).

No obstante, los resultados presentados hasta aquí adolecen del hecho de no ser

longitudinales, y no permiten los matices que presento a continuación con los datos del RALC.

### Los itinerarios de la FP: un análisis a partir del RALC

A continuación, se describen los resultados del análisis longitudinal de las transiciones del alumnado de la cohorte de 2001 que estudió en Barcelona entre los cursos 2016-2017 y 2018-2019 (N = 12.937). El gráfico 3 ilustra las transiciones, a partir de un diagrama de Sankey, en el que se muestra el número de alumnado de cada vía y el porcentaje que representa sobre el total de la cohorte en tres cursos escolares (en la izquierda el 2016-2017 y en la derecha el 2018-2019)<sup>6</sup>.

El análisis ha permitido identificar cuatro itinerarios escolares típicos, a los que se asocian distintos perfiles sociales:

- El «itinerario académico», el más frecuente estadísticamente de la cohorte (N = 8.619, lo que representa el 66,6% del total), pasa por Bachillerato, y presenta una trayectoria con mayores ventajas comparativas: institutos privados (70,7%) y grupos de baja complejidad (82,1%); no incluye la repetición (tasa de idoneidad del 94,5%). El alumnado tiene el siguiente perfil típico: chica (54,2%), autóctona (92,0%), sin necesidades educativas especiales (NESE) (91,8%) y con una Renta Familiar Disponible por Cápita (RFDB) del barrio alta: 124,6 (la media de Barcelona es 100,0)<sup>7</sup>.
- El «itinerario profesional», menor estadísticamente (N = 2.204, el 17,0% de la cohorte), pasa por CFGM, y tiene trayectorias más periféricas académicamente: institutos públicos (46,9%), grupos de alta complejidad (39,1%), mayor repetición (tasa de idoneidad de solo el 67,3%). Este itinerario responde al perfil siguiente: un chico (63,9%), ocasionalmente extranjero (15,3%) y/o diagnosticado con NESE (23,6%), y su RFDB es baja, del 96,2.
- El «itinerario de rupturas», aún más minoritario (N = 1.404, el 10,9%), protagonizado por alumnado no matriculado en ninguna enseñanza formal en la ciudad de Barcelona en el curso 2018-2019, presenta una acumulación de vulnerabilidades sociales y de dificultades académicas. El alumnado de este itinerario proviene mayoritariamente de institutos públicos (52,9%) y grupos de alta complejidad (48,6%); la repetición es habitual en su trayectoria académica (tasa de idoneidad de solo el 42,3%). Responde al perfil siguiente: chico (63,9%), frecuentemente extranjero (30,4%) y diagnosticado con NESE (33,0%). Sin embargo, la RFDB del alumnado del itinerario de abandono es media, de 103,2.
- El «itinerario lento», protagonizado por quienes no han accedido a las enseñanzas posobligatorias. Es el grupo más reducido (N = 710, el 5,5%), que incluye alumnado que cursa ESO, PFI, IFE, PTVA, Educación especial y escuelas de adultos. Respecto a la trayectoria educativa, el alumnado suele provenir de centros de complejidad alta (53,1%). Y, en relación a su perfil, predominan los chicos (61,1%), frecuentemente extranjeros (30,0%), con NESE (49,0%) y una muy baja tasa de idoneidad (16,5%). Su RFDB es la más baja, de 94,8.

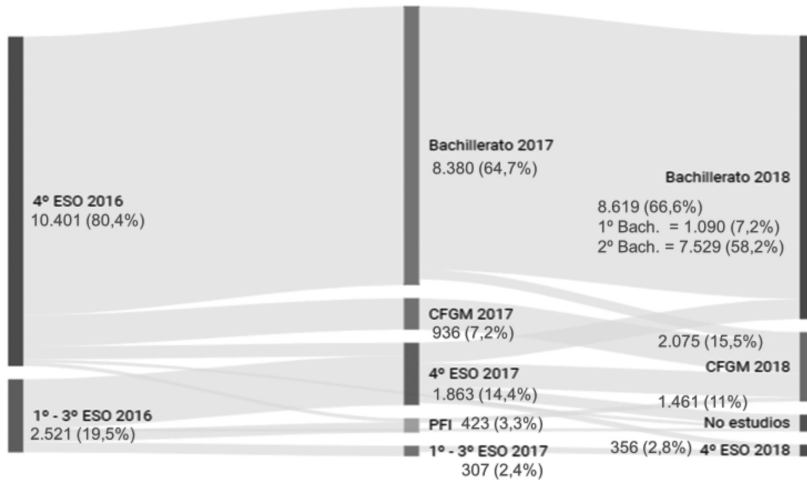
<sup>6</sup> Este tipo de figuras (como el diagrama de Lexis) son particularmente útiles para llevar a cabo análisis longitudinales de transiciones educativas (García *et al.*, 2013; Merino y García, 2007; Termes, 2012). Para realizar este análisis, se han agregado las categorías siguientes: los CFGM incluyen los grados medios de arte; los PFI incluyen Programas de formación para la transición a la vida adulta (PTVA) y los Itinerarios Formativos Específicos (IFE).

<sup>7</sup> A cada alumno/a se le ha asignado la renta per cápita media del barrio en que se ubica su instituto de origen

(Distribució territorial de la renta familiar disponible per càpita a Barcelona 2017, Ayuntamiento de Barcelona).



**GRÁFICO 3.** Diagrama de Sankey de los itinerarios de la cohorte 2001, cursos 2016-2017 hasta 2018-2019, Barcelona

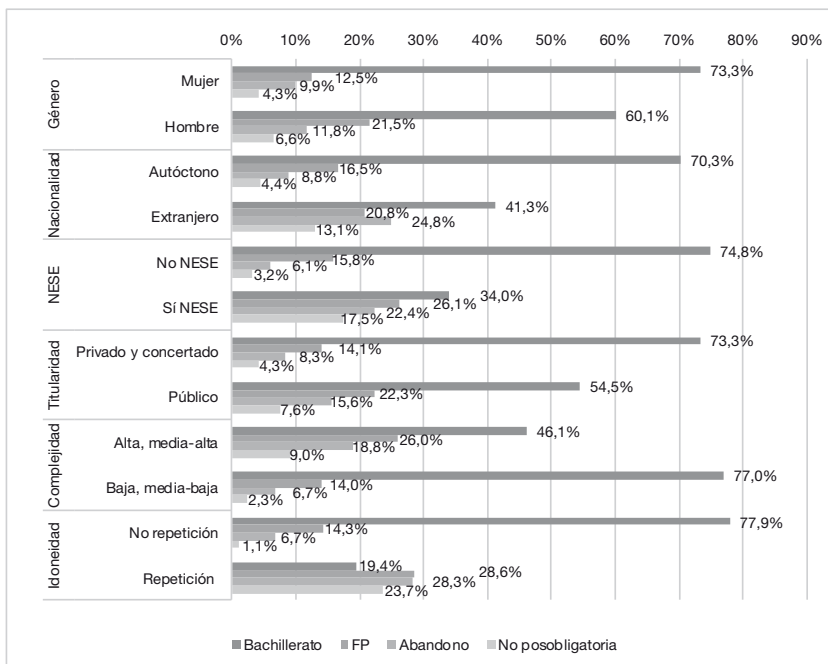


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del CEB.

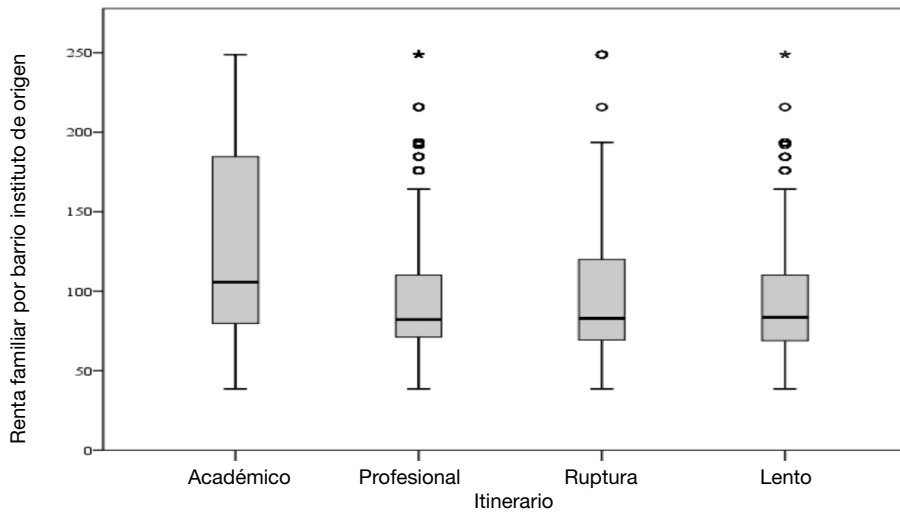
Los gráficos 4 y 5 visualizan las características individuales (género, nacionalidad, necesidades educativas especiales) y tra-

yectoria académica previa (titularidad y complejidad del centro de origen, repetición) del alumnado de cada uno de los itinerarios.

**GRÁFICO 4.** Características del alumnado según itinerarios



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del CEB.

**GRÁFICO 5.** Renta por barrio del alumnado según itinerarios (mediana Barcelona = 100)

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del CEB.

Para identificar la intensidad de la asociación entre las variables con los itinerarios se ha calculado la V de Cramer, con los resultados siguientes: una intensidad baja de los itinerarios con género (V de Cramer 0,147) y titularidad (0,193); una intensidad moderada de los itinerarios con nacionalidad (0,236) y complejidad (0,258); y una intensidad moderada-alta entre itinerarios con NESE (0,389) e idoneidad (0,558).

Para analizar los factores más relevantes en la elección entre Bachillerato y FP se ha realizado una regresión logística binomial, solo incluyendo el itinerario académico y el profesional. La tabla 4 muestra el modelo de regresión logística binomial, en el que la variable dependiente dicotómica registra itinerario (Bachillerato como categoría de referencia)<sup>8</sup>. El modelo explica un

23,9% de la variación en el itinerario. También muestra que la repetición sextuplica las posibilidades de cursar FP (*odds ratio* de 6,330); las necesidades educativas especiales, asistir a un grupo de alta complejidad o ser hombre doblan la probabilidad de cursar un itinerario profesional (*odds ratio* de 2,751, 2,268 y 2,010 respectivamente); y que también aumentan las probabilidades de cursar FP al asistir a un centro público o ser extranjero (*odds ratio* de 1,537 y 1,165). Su capacidad explicativa es del 23,9% ( $R^2$  de Nagelkerke) de la varianza y clasifica correctamente el 81,6% de los casos.

Lamentablemente, el reducido ámbito temporal de los datos limita el análisis, y no permite distinguir entre rupturas temporales y abandono escolar permanente, ni incluye itinerarios relevantes —como comentaré en las conclusiones—. Sin embargo, a partir de los resultados previamente descritos, es posible deducir las reflexiones siguientes:

- La probabilidad de elegir entre vías académicas y profesionales (indicada a través de la ratio académica-profesional) depende de factores sociodemográficos (género, nacionalidad), escolares (titulari-

<sup>8</sup> Con la regresión logística binomial se analiza el efecto de las variables independientes (sociodemográficas, escolares) sobre una dependiente (itinerario). Los coeficientes resultantes de la regresión asignan probabilidades (*odd ratio*) de transitar por un determinado itinerario; valores superiores a 1 indican aumento de la probabilidad relacionada con el itinerario, mientras que menores a 1 disminución de esta.

- dad y complejidad de centro) y de trayectoria previa (tasa de idoneidad) (tabla 5). Las elecciones más profesionalizadoras son en chicos (4,24), extranjeros (2,92) y con NESE (1,70), o alumnado procedente de centros públicos (3,86) y de alta complejidad (2,63); las elecciones más académicas son las de las chicas (8,65), alumnado sin NESE (7,35) y autóctonos (5,85), o alumnado de centros privados (7,49) y de baja complejidad (8,33). En todos los grupos, la ratio es inferior en no repetidores que en repetidores.
- La elevada continuidad interna entre vías académicas y profesionales: entre

el curso 2017-2018 y el 2018-2019, el alumnado del itinerario académico continuó en Bachillerato en un 94% de los casos; y el del itinerario profesional continuó en FP en un 91%. Esta continuidad interna consolida la segmentación horizontal entre vías académicas y profesionales, un elemento fundamental de las teorías de la estratificación.

- La importancia de la pasarela PFI-CFGM: el 31% del alumnado graduado en aquel dispositivo se matricula en CFGM, lo que confirma la capacidad de recuperación académica de los PFI y contrasta con su pasado de «vía muerta».

**TABLA 4.** Modelo de regresión logística binomial sobre itinerario (referencia Bachillerato)

Variable	Categoría	Coefficiente B	Exp (B)
Género	Hombre	0,698***	2,010
Nacionalidad	Extranjero	0,153*	1,165
NESE	Sí	1,012***	2,751
Titularidad	Pública	0,430***	1,537
Complejidad	Alta	0,819***	2,268
Idoneidad	Repetición	1,845***	6,330
Constante		-2,756***	0,064
R2 de Nagelkerke			0,239
Punto de corte			0,200

Significatividad: \*  $p < 0,1$ ; \*\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,01$ .

Nota: Las categorías de referencia son: sexo: mujer; nacionalidad: autóctono; NESE: no; titularidad: privado, concertado; complejidad: baja; idoneidad: adecuación.

Fuente: Elaboración propia.

**TABLA 5.** Tasa de idoneidad y ratio académica-profesional según características individuales y del centro de procedencia

Variable	Categoría	Tasa idoneidad	Ratio total	Ratio no repetidores	Ratio repetidores
Género	Chicas	85,15	8,65	12,76	1,16
	Chicos	77,68	4,24	6,60	0,67
Nacionalidad	Autóctonos	84,33	5,85	9,75	0,70
	Extranjeros	60,82	2,92	3,95	1,48
NESE	NESE no	85,37	7,35	10,74	0,96
	NESE sí	54,91	1,70	2,73	0,59
Titularidad	Privada	85,79	7,49	11,77	0,89
	Pública	73,57	3,86	5,66	0,76
Complejidad	Baja	87,50	8,33	12,99	0,87
	Alta	66,24	2,63	3,77	0,77

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos RALC (CEB).

## CONCLUSIONES

El análisis presentado anteriormente permite realizar tanto una serie de conclusiones como de recomendaciones políticas.

La primera conclusión metodológica es la constatación de la superioridad de los análisis longitudinales para estudiar fenómenos sociales progresivos, como las transiciones educativas. Los análisis longitudinales, como el realizado a través del diagrama de Sankey con datos RALC, de los procesos de elección escolar al terminar la educación secundaria posobligatoria son más precisos que los estudios de matrícula, que tienden a sobre-cuantificar la CFGM en esta elección, ya que incluyen datos de retorno de alumnado previamente inserido laboralmente (Elias y Daza, 2019; García y Sánchez-Gelabert, 2020; Merino, García y Valls, 2018).

Como he señalado, el reducido ámbito temporal de los datos ha impedido distinguir las rupturas temporales (que frecuentemente incluyen el retorno escolar) del abandono prematuro de carácter más definitivo (García *et al.*, 2013; García y Sánchez-Gelabert, 2020), así como identificar otros itinerarios (el itinerario de Bachillerato sin graduación-CFGM; el itinerario de Bachillerato con graduación-CFGS; o el acceso a la Universidad a través de vías académicas o profesionales) (García *et al.*, 2013; García y Sánchez-Gelabert, 2020; Montes, 2019). A pesar de estas limitaciones, es posible resaltar los siguientes resultados —cuya importancia no es tanto su novedad, sino la calidad de los datos en que se basan—.

El primer resultado es la constatación, prácticamente en todos los territorios, del crecimiento de la FP después de la crisis de 2008. Se trata de un crecimiento muy superior al del Bachillerato, y que por lo tanto no puede explicarse exclusivamente por el aumento de las tasas brutas de graduación de 4.º de ESO ni a la reducción del abandono escolar prematuro.

Este crecimiento de matrícula de la FP se debe, por un lado, a su creciente atractividad, tanto la capacidad de incorporar alumnado sin graduado de ESO o con perfil menos académico, como a la creciente continuidad académica que ofrece (con las pasarelas PFI-CFGM, CFGM-CFGS y CFGS-Universidad); y, por otro lado, a la menor posibilidad de inserción laboral en un contexto de escalada del paro juvenil (Merino, 2013; Tarabini *et al.*, 2017; Tarabini *et al.*, 2017; Termes, 2012, 2020; Valiente, Zancajo y Tarrío, 2014).

Además, en Barcelona, este crecimiento se ha dado a pesar de sus altos precios, especialmente del sector privado (Sánchez-Gelabert, 2017) y del déficit estructural de plazas de FP, particularmente acusado en el sector público (Tarabini y Curran, 2019), lo que se relaciona con los recortes presupuestarios de la Generalitat de Cataluña (Blasco, 2015, 2018; Bonal y Verger, 2013; Vilalta, 2015).

En este sentido, se considera que los CFGM ofrecen una segunda oportunidad (educativa) en tiempos de crisis (económica) (Rujas, 2015). La crisis generada por la COVID-19 puede hipotéticamente favorecer fenómenos similares en el futuro.

El segundo resultado es que el aumento de matrícula de la FP (que se da en toda España) es paralelo al mantenimiento de las diferencias de perfiles de alumnado de vías académicas y de las profesionales —tal como el estudio de caso de Barcelona apunta—. Específicamente, el estudio de caso de Barcelona constata que las probabilidades de cursar una u otra vía están fuertemente asociadas a determinados perfiles sociales. Así, el itinerario académico se asocia a perfiles más feminizados, autóctonos, sin NESE, con un origen académico que pasa por la titularidad privada, grupos de baja complejidad, e institutos situados en barrios de renta media-alta. En cambio, el itinerario profesional se asocia a perfiles

más masculinizados, NESE, con presencia de la titularidad pública y de los grupos de alta complejidad.

Estas diferencias de perfil se han evidenciado tanto en la moderada intensidad en la V de Cramer entre itinerarios con complejidad, nacionalidad, NESE e idoneidad, como en las probabilidades mayores de cursar FP en caso de repetición (más de 6 veces), las necesidades educativas especiales, asistir a un grupo de alta complejidad o ser hombre (el doble de probabilidades) y, en menor grado, asistir a un centro público o ser extranjeros (*odds ratios* de 1,537 y 1,165), identificadas a partir de la regresión logística binomial.

En paralelo, la elevada continuidad interna entre las vías refuerza la segmentación horizontal escolar, elemento fundamental de la estratificación educativa.

Estos resultados apuntan a que el origen social es un factor clave para la elección de una vía académica o una profesional, lo que evidencia las dinámicas de reproducción social, la limitada igualdad de oportunidades efectivas, y el reducido grado de equidad social de nuestro sistema educativo.

Finalmente, los resultados apuntan que la menor matrícula y las diferencias de perfiles de la FP se relacionan con su menor prestigio respecto al Bachillerato y con su relativa inaccesibilidad. Por esto a continuación presento seis recomendaciones para poder revertir esta situación, acompañadas de buenas prácticas, con un carácter ilustrativo y no exhaustivo. Estas recomendaciones podrían revertir algunos aspectos de la situación actual de la FP, relativos fundamentalmente a su prestigio y accesibilidad. Al hacerlo, podrían contribuir a reducir el abandono escolar prematuro como, también, aumentar el acceso a las enseñanzas posobligatorias, tal y como las organizaciones internacionales recomiendan (CEDEFOP, 2016; European Commission, 2013). Por añadidura, el escenario poste-

rior a la COVID-19, con crisis económica y de ocupación juvenil, convierten estas recomendaciones en especialmente relevantes y urgentes.

La continuidad interna entre vías es elevada y se considera un factor clave para aumentar la atractividad de la FP; por eso, se recomienda «potenciar las pasarelas de la FP» (PFI-CFGM, CFGM-CFGS y CFGS-Universidad).

Dado que frecuentemente las retenciones a estudiar FP provienen más del entorno familiar que del propio alumnado, y para aumentar el conocimiento y prestigio de la FP, se recomienda implementar campañas comunicativas generalistas de FP. Destaca positivamente la creación del portal de Orientación Profesional *Euroguidance España*, del ME, enmarcado en las actuaciones del Plan de Modernización de la FP, y que contiene múltiples materiales con perspectiva de género. En el caso específico catalán, destacan las campañas *FPro: amb l'FP, aviat podràs volar* (Área Metropolitana de Barcelona, AMB) y *Un gir de 174 graus* (DE), la *Revista posobligatoris* (CEB) o el lanzamiento de la web *Guia FP* (DE, Diputación de Barcelona, AMB, CEB y Ayuntamiento de Barcelona).

El sesgo proacadémico de la orientación en la ESO es otro elemento que condiciona la matrícula y el perfil de alumnado de FP (Tarabini *et al.*, 2020). Se recomienda favorecer prácticas más reflexivas en los dispositivos de orientación de la ESO, que no conciban la FP como una vía subsidiaria en relación al Bachillerato, encargada meramente de recuperar al alumnado proveniente del fracaso escolar, y adaptada al alumnado menos académico. Dado el carácter masculinizado en términos agregados de la FP, así como el importante sesgo de género en muchas familias (altamente feminizadas unas, altamente masculinizadas otras), se recomienda visualizar referentes profesionales no normativos en clave

de género, que cuestionen la correlación en el imaginario colectivo entre campos profesionales y género. Dado que esta visualización no normativa es más habitual por parte de hombres en campos profesionales históricamente feminizados —el síndrome del «chef mediático» (Steno y Friche, 2015)—, es urgente visualizar mujeres exitosas en campos profesionales históricamente masculinizados, evitando, también, la «especialización» de género —que puede tener efectos adversos (Vallès-Peris, 2012)—. Destaca en este sentido la reciente implementación de la Alianza STEAM por el talento femenino. Niñas en pie de ciencia, del ME, que impulsa las vocaciones técnico-matemáticas entre las niñas y las jóvenes de distintos niveles educativos (ESO, Bachillerato, FP y Universidad). En el ámbito catalán, las Administraciones Públicas también han implementado campañas de orientación con sesgo de género: materiales de orientación profesional del CEB y la agencia de ocupación Barcelona Activa; proyectos para familiarizar a las chicas con el contenido tecnológico, matemático e informático: p. ej., los proyectos pedagógicos GEN10S y Mak3rs del CEB o el *Girls in ICT day* de la Universidad Politécnica de Catalunya (UPC); las charlas de las Niñas en la Ciencia coordinadas por la *Iniciativa 11 de Febrero*; el *STEM Women Congress* de periodicidad anual; las guías de lecturas *Dones al món* (XTEC), *L'enginy (in)visible* (UPC); la herramienta *El Cercador d'Expertes* del Institut Català de les Dones; o premios para mujeres en campos históricamente masculinizados: *L'Oréal-UNESCO For Women in Science International Awards*, *Technovation Girls!* o el *Premi Dona i Esport*.

También, como he comentado, la FP tiene unos altos precios, especialmente en el sector privado (Sánchez-Gelabert, 2017). Así, se recomienda «reducir y tarificar los precios de la FP». Es posible realizar una analogía con la tarificación de los precios de la educación infantil de 1.º ciclo realizada por

el Ayuntamiento de Barcelona (ya que tanto este nivel como la FP comparten infraestructura del sector público y altos precios): esta tarificación ha aumentado la accesibilidad a este nivel (Blasco, 2015, 2018; IIAB, 2017; Navarro-Varas, 2019; Save the Children, 2016). De forma similar, se recomienda aumentar el sistema de becas de FP; en este sentido, el I Plan Estratégico de FP del Sistema Educativo del ME (2019-2022) propone incrementar la inversión en el sistema de becas en un 22% para más de 600.000 beneficiarios (fuente: Eurydice).

Además, tal y como he descrito, la FP tiene una importante infraestructura, y particularmente en el sector público. Por eso, se recomienda «aumentar la oferta, especialmente pública», de la FP, p. ej., de los ciclos más caros, con menor tasa de demanda atendida, con mayores índices de inserción laboral. Es buena noticia que el Plan de Modernización de la FP, del ME, se proponga la creación de 200.000 nuevas plazas de FP en el periodo 2020-2024. En un ámbito local, la Administración barcelonesa ha aumentado las plazas escolares (Jacovkis, Montes y Manzano, 2020), pero son todavía insuficientes. Además, hay que tener en cuenta que el aumento de la oferta de FP debe articular las necesidades del sistema productivo y las preferencias del alumnado, tal como señala el I Plan Estratégico de FP del Sistema Educativo.

Se recomienda «flexibilizar la FP» para aumentar su accesibilidad. Así, el ya comentado Plan de modernización de la FP prevé la flexibilización de la FP a través de la implantación de una oferta modular, así como la ampliación de la oferta combinada y a distancia de la FP. En el ámbito catalán también existen políticas recientemente implementadas que apuntan a esta dirección: el reconocimiento de competencias del mundo laboral, a través del Servicio de reconocimiento académico de los aprendizajes conseguidos con la experiencia laboral, o a través del programa *Acredita't* de evaluación y acredita-

ción de competencias profesionales; la matrícula semipresencial; el sistema de doble titulación en tres cursos de FP y la combinación de distintas familias profesionales, lo que reduce la compartimentación de competencias (y que se ha demostrado especialmente exitosa, p. ej., con la doble titulación en Electricidad y electrónica e Instalación y mantenimiento). También en este sentido, el I Plan Estratégico de FP del Sistema Educativo contempla aumentar los títulos a distancia, la formación dual y títulos con carácter modular «a la carta».

En conclusión, los resultados apuntan al crecimiento de las enseñanzas posobligatorias, particularmente de la FP, a pesar de sus —comparativamente— precios superiores y de la reducida oferta pública. Este crecimiento cuantitativo, sin embargo, es compatible con el mantenimiento de un perfil propio, diferente del de Bachillerato, y que presenta mayores vulnerabilidades sociales.

Así pues, la evolución durante la última década es ambivalente. Por un lado, desde 2008 la FP se ha convertido en una oportunidad educativa en tiempo de crisis económica, y ha aumentado exponencialmente su matrícula. Por otro lado, simultáneamente, el mantenimiento del sesgo social en su acceso (cuantificado en la elección académico-profesional, tan distinto según grupos), así como la creciente conectividad de las pasarelas internas, ha contribuido a consolidar y segmentar la estratificación entre vías académicas y profesionales. En este sentido, más allá de los discursos excesivamente triunfalistas sobre la FP, la tensión interna de la FP se ha resultado en favor de la inclusividad, accesibilidad externa y conectividad interna —aunque esto ha podido favorecer la segmentación horizontal escolar, la subordinación de las vías profesionales a las académicas, y la estratificación educativa—.

En último término, todo ello implica que el origen social es un factor clave para la elección de una vía académica o una profesional, lo que evidencia las dinámicas de reproduc-

ción social, la restringida igualdad de oportunidades efectivas, y el limitado grado de equidad social de nuestro sistema educativo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ayuntamiento de Barcelona (2019). *Distribució territorial de la renda familiar disponible per càpita a Barcelona 2017*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11703/112233>
- Barbeta, Marc y Termes, Andreu (2014). «Reflexions breus per a la intervenció educativa». *Fòrum: Revista d'Organització i Gestió Educativa*, 35: 10-16.
- Beach, Derek y Pedersen, Rasmus (2016). «Selecting Appropriate Cases When Tracing Causal Mechanisms». *Sociological Methods and Research*, 1-35. doi: 10.1177/0049124115622510
- Bernardi, Fabrizio (2012). «Unequal Transitions: Selection Bias and the Compensatory Effect of Social Background in Educational Careers». *Research in Social Stratification and Mobility*, 30(2): 159-174. doi: 10.1016/j.rssm.2011.05.005
- Bernardi, Fabrizio y Requena, Miguel (2010). «Desigualdad y puntos de inflexión educativos: el caso de la educación post-obligatoria en España». *Revista de Educación*, Número ext: 93-118.
- Bernardi, Fabrizio y Cebolla, Héctor (2014). «Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas»/«Social Class and School Performance as Predictors of Educational Paths in Spain». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146: 3-22. doi: 10.5477/cis/reis.146.3
- Blasco, Jaume (2015). *Mesures contra la pobresa infantil: Ampliació selectiva d'escoles bressol i extensió de la tarifació social*. Barcelona: UNICEF.
- Blasco, Jaume (2018). *De l'escola bressol a les polítiques de primera infància: l'educació i cura de la primera infància a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bonal, Xavier (2002). «El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efectos sobre las desigualdades educativas». *Educar*, 29: 11-29.
- Bonal, Xavier (2017). «La desinversió pública en educació en temps de crisi: opcions explícites i implícites de política educativa i efectes sobre les desigualtats (2010-2015)». En: Albaigés, B. y Pedró,

- F. (eds.). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2016*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bonal, Xavier y Verger, Antoni (2013). *Les opcions de política educativa a Catalunya: una anàlisi de l'acció de govern (2011-2013)*. *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bonal, Xavier y Tarabini, Aina (2016). «La LOMCE com a projecte de modernització monservadora i els seus efectes a Catalunya». En: Homs, O. (ed.). *Societat Catalana 2014-15*. Barcelona: Associació Catalana de Sociologia.
- Bonal, Xavier y Zancajo, Adrián (2016). «Educació, pobresa i desigualtats en un context de crisi». *Nota d'Economia*, 103: 91-103.
- Calero, Jorge (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Madrid: Fundación Alternativas. (Documento de trabajo).
- Carcillo, Stephane; Fernández, Rodrigo; Königs, Sebastian y Minea, Andreea (2015). *NEET Youth in the Aftermath of the Crisis: Challenges and Policies*. *OECD Social*. (Employment and Migration Working Papers, 164). doi: 10.2139/ssrn.2573655
- Castejón, Alba y Zancajo, Adrián (2015). «Educational Differentiation Policies and the Performance of Disadvantaged Students across OECD Countries». *European Educational Research Journal*, 14(3-4): 222-239. doi: 10.1177/1474904115592489
- CEDEFOP (2016). *Leaving Education Early: Putting Vocational Education and Training Centre Stage*. Luxembourg. doi: 10.2801/967263 A
- Cubel, María (2010). *Preus públics i equitat en l'accés als serveis educatius municipals*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Chapuis, Catherine y Causa, Orsetta (2009). «Equity in Student Achievement Across OECD Countries». *OECD Journal: Economic Studies*, 708. Paris. doi: 10.1787/eco\_studies-2010-5km61lb7b39x
- Choi, Su J.; Jeong, Jin C. y Kim, Seoung N. (2019). «Impact of Vocational Education and Training on Adult Skills and Employment». *International Journal of Educational Development*, 66: 129-138. doi: 10.1016/j.ijedudev.2018.09.007
- Dávila, Paulí; Naya, Luis M. y Murua, Hilario (2014). «La formación profesional en la España contemporánea: políticas, agentes e Instituciones». *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 33(33): 43-74.
- Daza, Lidia; Troiano, Helena y Elias, Marina (2019). «La transición a la universidad desde el bachillerato y desde el CFGS. La importancia de los factores socioeconómicos». *Papers. Revista de Sociología*, 104(3): 425-445. doi: 10.5565/rev/papers.2546
- Dupriez, Vincent; Dumay, Xavier y Vause, Anne (2008). «How do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity?». *Comparative Education Review*, 52(2): 245-273. doi: 10.1086/528764
- Elias, Marina y Daza, Lidia (2019). «Configuración y reconfiguración de las expectativas educativas después de la educación obligatoria: un análisis longitudinal». *International Journal of Sociology of Education*, 8(3): 206. doi: 10.17583/rise.2019.4479
- European Commission (2013). *Reducing Early School Leaving: Key Messages and Policy Support*. Disponible en: doi: 10.1007/978-3-319-28329-6\_12
- Fernández Enguita, Mariano (1992). «Las enseñanzas medias en el sistema de la Ley General de Educación». *Revista de Educación*, 1: 73-87.
- García, Maribel y Sánchez-Gelabert, Albert (2020). «La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias». *Papers*, 105(2): 235-257.
- García, Maribel; Casal, Joaquim; Merino, Rafael y Sánchez-Gelabert, Albert (2013). «Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación secundaria obligatoria». *Revista de Educación*, 361: 65-94. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135
- Hanushek, Eric y Wößmann, Ludger (2006). «Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-differences Evidence across Countries». *Economic Journal*, 116: 63-76. doi: 10.1111/j.1468-0297.2006.01076.x
- Hoekel, Kathrin (2007). *Key Evidence on Vocational Education and Training Policy from Previous OECD Work*. Paris: OCDE.
- Homs, Oriol (2008). *La formació professional a Espanya: Cap a la societat del coneixement*. Barcelona: La Caixa.
- IIAB (2017). *Oportunitats educatives a Barcelona 2016: l'educació de la infància i l'adolescència a la ciutat*. Barcelona: IIAB.
- Jacovkis, Judith; Montes, Alejandro y Manzano, Martí (2020). «Imaginando futuros distintos. Los efectos de la desigualdad sobre las transiciones hacia la educación secundaria posobligatoria en la ciudad de Barcelona». *Papers*, 105(2): 279-302.
- Martínez, José S. (2016). «Formación Profesional: tensiones y dinámicas sociales». *Revista Internacional de Organizaciones*, 17: 21-42.



- Martínez-Celorrío, Xavier (2015). «Impacte de la crisi i de les polítiques d'austeritat en el sistema educatiu». En: Vilalta, J. M. (ed.). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Martínez-Celorrío, Xavier y Marín Saldo, Antoni (2010). *Educació i ascens social a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Merino, Rafael (2006). «Two or Three Vocational Training Pathways? An Assessment and the Current Situation in Spain». *European Journal of Vocational Training*, 1(37): 52-67.
- 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(66): 1-18.
- Merino, Rafael y García, Maribel (2007). *De l'escola al treball: noves i velles desigualtats en funció del gènere*. Barcelona: Institut Català de les Dones.
- Merino, Rafael; Casal, Joaquim y García, Maribel (2006a). «¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate». *Revista de Educación*, 340(1): 1065-1083.
- Merino, Rafael; Casal, Joaquim y García, Maribel (2006b). «De los programas de garantía Social a los Programas de cualificación profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales». *Revista de Educación*, 341: 81-98.
- Merino, Rafael; García, Maribel y Valls, Ona (2018). «Itineraris i transicions escolars: canvis i inèrcies en un context de crisi». En: Serracant, P. (ed.). *Enquesta a la joventut de Catalunya 2017. Volum 1 i 2*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Merino, Rafael; Martínez García, José S. y Valls, Ona (2020). «Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional». *Papers*, 105(2): 259-277.
- Mons, Nathalie (2004). *De l'école unifiée aux écoles plurielles. Évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*. Dijon: Université de Bourgogne.
- Montes, Alejandro (2019). *Trayectorias no tradicionales de acceso a la educación superior*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Navarro-Varas, Lara (2019). *El cuidado de la primera infancia: Desigualdades sociales y territoriales en la metrópolis de Barcelona*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Planas, Jordi (1976). «La FP-1, una Enseñanza Media de segunda». *Cuadernos de Pedagogía*, 15: 1-3.
- Porcel, Sergio; Domene, Elena; Fernández, Marta y Navarro-Varas, Lara (2010). *Les noves preferències formatives postobligatòries*. Barcelona: IERMB.
- Rujas, Jorge (2015). «La Educación Secundaria para Adultos y la FP de Grado Medio: ¿Una segunda oportunidad en tiempos de crisis? RASE». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1): 28-43. doi: 10.7203/RASE.8.1.8759
- Sánchez-Gelabert, Albert (2017). *L'educació al llarg de la vida a Barcelona: educació post-obligatòria i pràctiques educatives comunitàries*. Barcelona: IERMB.
- Sarceda-Gorgoso, María C.; Santos-González, María C. y Sanjuán Roca, María del M. (2017). «La Formación Profesional Básica: ¿alternativa al fracaso escolar?». *Revista de Educación*, 78-102. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-378-362
- Shavit, Yossi y Müller, Walter (2000). «Vocational Secondary Education: Where Diversion and Where Safety Net?». *European Societies*, 2(1): 29-50.
- Steno, Anne M. y Friche, Nanna (2015). «Celebrity Chefs and Masculinities among Male Cookery Trainees in Vocational Education». *Journal of Vocational Education and Training*, 67(1): 47-61. doi: 10.1080/13636820.2014.927901
- Subirats, Joan (coord.) (2009). «Desigualtats en les trajectòries formatives en l'educació postobligatòria a Catalunya». *Quaderns d'Avaluació*, 14. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Tarabini, Aina (2017). *L'escola no és per tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Tarabini, Aina y Montes, Alejandro (2015). «La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias». *Avances en Supervisión Educativa*, 23: 1-20.
- Tarabini, Aina y Bonal, Xavier (eds.) (2016). *Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Madrid: Save the Children.
- Tarabini, Aina y Curran, Marta (2019). *Guies de política educativa local: Estratègies municipals contra l'abandonament escolar prematur*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Tarabini, Aina y Jacovkis, Judith (2019a). «¿Qué conocimiento para quién? Itinerarios escolares, distribución del conocimiento y justicia escolar». *E-Curriculum*, 17(3): 880-908. doi: 10.23925/1809-3876.2019v17i3p880-908
- Tarabini, Aina y Jacovkis, Judith (2019b). *Transicions a l'educació secundària postobligatòria*.

- tòria a Catalunya. In *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018*. Barcelona: Fundacio Jaume Bofill.
- Tarabini, Aina; Castejón, Alba y Curran, Marta (2020). «Capacidades, hábitos y carácter: atribuciones docentes sobre el alumnado de Bachillerato y Formación Profesional». *Papers*, 105(2): 211-234. doi: 10.5565/rev/papers.2778
- Tarabini, Aina; Curran, Marta; Castejón, Alba; Luna, Francisco y Montes, Alejandro (2017). *Un problema no resolt: com abordar l'abandonament escolar prematur?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Tarabini, Aina; Fontdevila, Clara; Curran, Marta; Montes, Alejandro; Parcerisa, Lluís y Rambla, Xavier (2017). *¿Continuidad o abandono escolar? El efecto de los centros educativos en las decisiones de continuidad formativa de los jóvenes*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- Termes, Andreu (2012). «La Recuperación Académica en la FP: alcance y potencialidades, riesgos y límites». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(1): 58-74.
- Termes, Andreu (2020). *La Formació Professional a Barcelona: gènere, trajectòries i inserció laboral*. Bellaterra: Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans (IERMB).
- Termes, Andreu (2021). *Oportunitats educatives a Barcelona 2020: Les desigualtats en l'educació al llarg de la vida (0-99)*. Cerdanyola del Vallès: Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona (IERMB).
- Valiente, Òscar; Zancajo, Adrián y Tarrío, Ángel (2014). *La formació professional i l'ocupació a Catalunya*. Barcelona: Fundacio Jaume Bofill.
- Vallès-Peris, Núria (2012). «Las desigualdades de género en la elección de itinerarios». *Cuadernos de Pedagogía*, 425: 48-52.
- Vilalta, Josep (2015). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*. Barcelona: Fundacio Jaume Bofill.

**RECEPCIÓN:** 21/05/2020

**REVISIÓN:** 23/11/2020

**APROBACIÓN:** 23/04/2021