UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Dipòsit digital de documents de la UAB

This is the **accepted version** of the journal article:

Tarabini-Castellani, Aina. «Transicions educatives i desigualtat : una mirada social, procedimental i identitària». *Fòrum: revista d'organització i gestió educativa*, Num. 71 (2026), p. 5-9

This version is available at https://ddd.uab.cat/record/337251

under the terms of the IN COPYRIGHT license.

Aquesta és la versió postprint de l'article publicat. Pot contenir petites diferències respecte de la versió final.

En citar aquest treball, si us plau, feu referència a la versió publicada:

Tarabini, A. (2026). Transicions educatives i desigualtat: una mirada social, procedimental i identitària. *Fòrum: revista d'organització i gestió educativa*, 71. Disponible aquí: https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/737390

Transicions educatives i desigualtat: una mirada social, procedimental i identitària

Aina Tarabini

Universitat Autònoma de Barcelona

Aina.tarabini@uab.cat

Resum

Aquest article proposa una mirada sociològica a les transicions educatives, enteses com un dels moments clau per entendre i combatre les desigualtats socials. Prenent com a exemple paradigmàtic el pas de l'ESO al Batxillerat i a la Formació Professional, s'argumenta que les transicions són socials, procedimentals i identitàries, no individuals, puntuals, ni merament racionals. És a dir, depenen de capitals i itineraris desiguals, es despleguen al llarg d'una trajectòria amb costos diferents segons l'opció escollida i es viuen a través de la identitat d'aprenent i dels afectes que hi van associats. A partir d'aquí, es despleguen els mecanismes concrets que operen en cada dimensió i se'n deriven implicacions per a la recerca i per a la pràctica educativa, adreçades tant al professorat i als equips d'orientació com als centres i a l'administració.

Paraules clau: transicions educatives, desigualtat social, itineraris, trajectòries, identitat, afectes

La importància de les transicions educatives

Hi ha diversos moments al llarg de l'escolaritat en què el sistema educatiu demana als i les joves que prenguin decisions amb conseqüències de llarg abast: el pas de primària a secundària, l'elecció d'optatives a l'ESO, la tria d'itinerari en acabar la secundària obligatòria, l'accés a la universitat o els processos de retorn al sistema educatiu després d'un abandonament. Totes aquestes transicions són rellevants perquè és precisament aleshores quan es fan més visibles les desigualtats socials; s'activen els capitals familiars, es visibilitzen les experiències d'aprenentatge acumulades, cristal·litzen les expectatives i les aspiracions educatives i es despleguen les oportunitats i els límits que ofereix el sistema.

Aquest article pren com a exemple paradigmàtic la transició que es produeix en acabar l'ESO, entre Batxillerat i Formació Professional, perquè, tal com mostra la recerca (Tarabini i Jacovkis, 2023; Zancajo i Bueno, 2023), és una de les que presenta efectes més pronunciats en clau de desigualtat social. D'una banda, és el moment en què finalitza l'ensenyament obligatori i, per tant, en què els i les joves ja poden deixar formalment d'estudiar, iniciant processos d'Abandonament Escolar Prematur. De l'altra, és el primer moment del sistema en què l'alumnat es divideix en dos itineraris totalment diferenciats: amb centres, criteris d'accés, estructures curriculars i pedagògiques i funcions i sortides diferents. I és precisament aquesta diferenciació institucional la que produeix destinacions socialment desiguals per a joves amb perfils socials i acadèmics diferents. De fet, és àmplia l'evidència que mostra que la Formació Professional, en conjunt, continua escolaritzant de manera desproporcionada alumnat provinent de classes

treballadores, d'origen migrat, amb necessitats educatives específiques de diferent tipus i amb més dificultats d'aprenentatge durant l'ESO.

Un marc d'anàlisi per entendre les transicions educatives

Enfront de l'explicació dominant de les transicions educatives, sovint formulada en clau de preferències, capacitats o mèrits individuals, aquest article proposa analitzar-les des de tres dimensions complementàries: la social, la procedimental i la identitària. Cadascuna aporta mecanismes concrets que ajuden a explicar per què l'itinerari escollit no depèn únicament de la voluntat de cada jove.

La dimensió social de les transicions

El primer que cal desmuntar és la idea que triar itinerari és un exercici de raonament individual, com si es tractés d'una decisió de consum. Les persones triem sempre des d'un lloc social concret, amb uns recursos concrets. Aquests recursos poden desglossar-se en quatre grans tipus: capital econòmic (els diners disponibles), capital cultural (els sabers, les credencials, la familiaritat amb el funcionament del sistema educatiu), capital social (les xarxes de relacions i contactes) i capital simbòlic (el prestigi associat a determinades trajectòries). Les famílies de classe mitjana, que solen acumular més capitals legitimats, disposen sovint d'allò que s'anomenen "arxius d'experiència"; és a dir, un repertori acumulat de vivències pròpies amb el sistema educatiu que els dona seguretat i sentit de pertinença a l'hora d'acompanyar les tries dels seus fills i filles. En canvi, tant les famílies de classe treballadora com les famílies migrades solen partir de situacions de desavantatge: a les primeres, sovint els manca algú a la família que hagi transitat abans per un itinerari postobligatori i, per tant, també els manquen referents propers que orientin la tria; a les segones, s'hi afegeixen processos específics de devaluació de capitals, com titulacions no reconegudes o el desconeixement de la llengua i de les particularitats del nou sistema educatiu. En tots dos casos, el punt de partida és desigual, no per manca de mèrit, sinó per la distribució desigual d'aquests capitals.

Més enllà d'aquesta desigual distribució i reconeixement dels capitals, cal posar sobre la taula un segon mecanisme: el disseny institucional del sistema, que reconeix, ignora o reforça aquestes desigualtats de partida. A mode d'exemple, tot i l'expansió de l'oferta dels Cicles Formatius de Grau Mitjà i el seu creixent reconeixement social en els darrers anys, aquest itinerari continua tenint, en conjunt, una oferta pública menor i pitjor distribuïda territorialment que el Batxillerat. Així mateix, aquesta segmentació es continua legitimant discursivament. Encara avui, és habitual recomanar Batxillerat a l'alumnat amb millors notes durant l'ESO. Aquesta pràctica, aparentment tècnica i neutra, transmet una imatge no només diferent sinó desigual dels dos itineraris; un pensat per als i les "més capaces" i l'altre per a la resta.

És més, aquesta associació entre Batxillerat i "capacitat" no sorgeix del no-res. L'estructura curricular i pedagògica de l'ESO continua sent, en bona part, equivalent a la del Batxillerat, fortament orientada al treball teòric i acadèmic. En canvi, el model d'ensenyament i aprenentatge propi de la Formació Professional, molt més basat en l'experimentació i la pràctica, és pràcticament absent de l'ESO, o només hi apareix per a l'alumnat amb dificultats acadèmiques, a través de diferents programes de diversificació curricular. Això té una doble conseqüència: d'una banda, la majoria d'alumnat arriba a la transició postobligatòria sense haver tingut mai una experiència real d'aquest model

d'ensenyament i aprenentatge; de l'altra, es reforça la idea que aquest model és només per a qui no pot seguir el ritme acadèmic “normal”.

La dimensió procedimental de les transicions

Un segon malentès habitual és pensar les transicions educatives com un instant; com el dia en què s'emplena un formulari. En realitat, cal entendre-les com un procés que es desplega abans, durant i després del moment formal de la tria.

Abans de la transició, les experiències i trajectòries acumulades ja delimiten allò que és estructuralment i subjectivament possible pels i les joves. Si les notes no arriben per accedir a la modalitat de Formació Professional més demandada; si s'ha estat derivat/derivada a un programa de diversificació curricular que, de facto, "no permet" fer Batxillerat; si s'ha viscut que una determinada matèria "no és per a tu"... aleshores, arribat el moment de triar, sovint la tria no es fa des de l'obertura de possibilitats, sinó des del tancament progressiu d'opcions que ja s'ha anat produint anys abans.

Durant la transició pròpiament dita, apareixen obstacles sovint de caràcter burocràtic i administratiu, especialment per a qui opta per la Formació Professional. Entendre com funcionen les notes de tall de les famílies professionals de Grau Mitjà més demandades, gestionar el procés de preinscripció (amb terminis, formularis i una llista de preferències que cal ordenar sense garantia de plaça) i, sovint, el canvi de centre que implica, ja que no tots els instituts ofereixen FP i cal buscar-ne un altre, de vegades més lluny del barri o del poble d’origen. Aquesta complexitat afegida no és neutra; exigeix un coneixement previ del sistema, un capital, que no totes les famílies tenen igualment a l'abast. De fet, és precisament en aquest procés de pas de l'ESO a la postobligatòria on alguns i algunes joves es perden, no per manca de voluntat, sinó perquè la informació disponible exigeix un temps i una capacitat d'interpretació que no tothom té igualment a l'abast i perquè no sempre hi ha l'acompanyament suficient per navegar-la.

Finalment, la transició es projecta cap al futur. Triar itinerari implica també poder imaginar les oportunitats que se'n derivaran (Gil, 2025). I aquestes oportunitats no són simètriques: el Batxillerat condueix, de manera relativament directa, cap a la universitat, mentre que l'FP de Grau Mitjà obre dues vies, la incorporació al mercat laboral o la continuïtat cap a un Grau Superior, però aquest pas exigeix superar proves d’accés i sol implicar, de nou, un canvi de centre; i només des de Grau Superior i, de manera limitada i ponderada, s’obren passarel·les cap a la universitat. Si bé convé no idealitzar cap dels dos itineraris (l'accés a segons quins graus universitaris també exigeix notes de tall molt altes, i dins l'FP conviuen famílies professionals amb una inserció laboral ràpida i ben remunerada amb d'altres de molt més precàries), el que sí és cert és que les dues vies no ofereixen, d'entrada, el mateix ventall d'opcions imaginables. Però la desigualtat no s’esgota en aquesta asimetria objectiva; la mateixa capacitat d'imaginar-se un futur possible tampoc no es distribueix igual entre tot l'alumnat i és precisament aquí on trajectòria i identitat es toquen.

La dimensió identitària de les transicions

Un tercer malentès habitual és pensar la tria d'itinerari com un càlcul purament racional, desconnectat de qui és cadascú. Però, en realitat, triar és també, i sobretot, una qüestió d'identitat; és a dir, de la manera com cadascú es representa a si mateix i és representat pels i les altres. Aquest sentit del jo no és una essència individual, sinó una construcció profundament social; es genera en la interacció quotidiana amb la família, el professorat i

les i les iguals i està travessat, de manera interseccional, per la classe social, el gènere, l'origen ètnic i migrat i el centre educatiu on s'escolaritza cadascú. A mode d'exemple, no és el mateix ser noia, migrada i escolaritzada en un centre amb poca oferta de FP, que ser noi, autòcton i en un centre amb un ampli ventall d'opcions. I no només perquè aquests escenaris configuren oportunitats objectivament diferents, sinó també perquè s'incorporen en els significats que els i les joves construeixen sobre si mateixos, en relació amb els altres i en el marc de grups i contextos específics. És, en definitiva, a través d'aquests processos que els i les joves aprenen, sovint sense adonar-se'n, que determinades maneres de ser, de fer, de comportar-se i de triar no són "per a gent com elles i ells". I alhora, els i les joves participen activament en aquest procés, negociant i reelaborat aquests significats de manera continuada.

Dins d'aquest procés identitari més ampli, la identitat d'aprenent (Coll i Falsafi, 2010; Tarabini, Jacovkis, Curran, 2020) ocupa un lloc central per entendre les transicions educatives. Fa referència als significats que cada jove construeix sobre si mateix en relació amb l'aprenentatge. No es tracta d'un tret fix ni innat, sinó d'alguna cosa que es construeix i es reconstrueix al llarg del temps, a través dels missatges explícits i implícits que el professorat, la família i el grup d'iguals transmeten sobre les capacitats i el lloc de cadascú a l'escola, i de les experiències acumulades dins i fora d'aquesta. Un cop consolidada, aquesta identitat actua com un filtre: no totes les opcions formalment disponibles es "veuen" com a possibles, sinó només aquelles que resulten coherents amb la pròpia identitat.

Finalment, el procés identitari que travessa les transicions educatives té un component afectiu insubstituïble, que sovint queda invisibilitzat en la manera com pensem la tria educativa; tendim a imaginar els subjectes que trien com a éssers purament racionals, i quan les emocions hi apareixen reconegudes, sovint és per tractar-les com un tret de caràcter individual (és "més sensible", li costa "controlar els nervis"), en lloc de reconèixer que la vergonya, l'orgull, la por al fracàs o l'alleujament que acompanyen una transició s'arrelen en les mateixes identitats socials i d'aprenent que hem descrit més amunt i diuen molt de com cada jove ha estat tractat i valorat al llarg de la seva escolaritat. És més, quan se'ls reconeix algun paper, és sovint en termes negatius: com si una bona tria hagués de ser necessàriament "neta d'emocions" i la seva presència fos senyal d'immaduresa o d'una decisió pitjor, menys vàlida que una de suposadament racional.

En definitiva, entendre les transicions des de la dimensió identitària vol dir reconèixer que triar itinerari no és mai una operació neutra ni merament racional. Hi ha en joc qui es creu que és cadascú, qui li han fet creure que és, quins afectes acompanyen aquest procés i quins futurs se sent legitimat o legitimada a imaginar com a propis.

Implicacions per a la recerca i per a la pràctica educativa

Si acceptem aquesta complexitat (les transicions com a processos socials, procedimentals i identitaris alhora), se'n deriven implicacions a diferents nivells.

Per a la recerca, cal seguir les trajectòries en el temps i incorporar-hi sistemàticament la seva dimensió afectiva i narrativa, sense reduir-les al moment de la matrícula ni a xifres d'accés. Cal també posar el focus en el disseny institucional del sistema (com es distribueixen els capitals, com es configuren els itineraris, quins discursos els legitimen) i no només en les característiques individuals de qui hi transita.

Per al professorat i els equips d'orientació, la implicació central és desconfiar dels judicis sobre “la capacitat” que sovint emmascaren condicions socials de partida i parar atenció al llenguatge quotidià amb què es descriu l'alumnat. Dir repetidament a un jove que “li falta capacitat” o que “no és de Batxillerat” contribueix a construir la identitat d'aprenent amb què arribarà a la transició i, per tant, a delimitar, ja d'entrada, quines opcions serà capaç d'imaginar-se com a pròpies.

Per als equips directius i els centres, val la pena revisar amb dades pròpies com es distribueix l'alumnat entre itineraris i modalitats i convertir l'orientació en un procés col·legiat que ajudi a fer aflorar biaixos que, individualment, passen desapercebuts. Convé també revisar quin pes tenen, dins el propi centre, els diferents tipus de coneixements i metodologies, assegurant que teoria i pràctica, reflexió i experimentació, treball individual i treball cooperatiu, tinguin presència per a tot l'alumnat.

Per a l'administració i la inspecció educativa, correspon vigilar que l'ampliació de l'oferta de Formació Professional no reprodueixi, amb un altre nom, la mateixa jerarquia de sempre. Però correspon també qüestionar el model de Batxillerat vigent, en lloc d'entendre'l, gairebé per defecte, com l'itinerari normatiu. El que passa en un itinerari no es pot pensar sense entendre què passa en l'altre, ja que és precisament la relació entre tots dos, i no cadascun per separat, el que produeix les desigualtats de què parlem.

En tots els nivells, el repte de fons és el mateix: deixar de tractar les transicions com un problema tècnic d'informació o de terminis, per començar a tractar-les com el que són, processos socials, procedimentals i identitaris alhora, sense perdre de vista que la pregunta rellevant no és quina opció tria cada jove, sinó quantes n'ha pogut arribar a imaginar com a pròpies, i quines oportunitats li hem donat per aconseguir-les.

Bibliografia

Coll, C. y Falsafi, L. (2010). La identidad de aprendiz. Una herramienta educativa y analítica, *Revista de Educación*, 353, 211-233. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re353/re353-08.html

Gil., S. (2025). *Imaginar ser, imaginar per ser. La (re)construcció de futurs imaginats durant el batxillerat*. Tesi doctoral. https://www.tdx.cat/handle/10803/694622 - page=1

Tarabini, A., Jacovkis, J. & Curran, M. (2020). Reconstruir la identidad de aprendiz en la FP. El efecto de las experiencias escolares y las culturas de enseñanza en la construcción identitaria. Revista de Sociología de la Educación-RASE, 13(4), 562-578. https://turia.uv.es/index.php/RASE/es/article/view/18047

Tarabini, A., & Jacovkis, J. (2023). *Perduts pel camí, desigualtats en les transicions educatives després de l'ESO*. Fundació Equitat. https://www.equitat.org/publicacions/perduts-pel-cami-desigualtats-en-les-transicions-educatives-despres-de-l-eso

Zancajo, A. & Bueno, C. (2023). *L'abandonament a 4t d'ESO: les desigualtats en la transició a l'educació postobligatòria*. Fundació Equitat. https://www.equitat.org/app/uploads/2025/03/15d-abandonament_zancajobueno020523.pdf