

Desigualdades de género y formación profesional: Elecciones, abandono y expectativas

Gender Inequalities and Vocational Training: Choices, Abandonments and Expectations

Laia Vidal y Rafael Merino¹

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar las desigualdades de género con relación a las motivaciones escolares a la hora de escoger un ciclo formativo de grado medio, las motivaciones del abandono femenino y las expectativas para después de la formación profesional. Se parte del contexto sociohistórico e institucional de la formación profesional en España, del marco teórico de las elecciones escolares y de la perspectiva de género en la segregación laboral y educativa. A través del análisis del discurso de 12 jóvenes entrevistadas, se ha podido comprobar la persistencia de las desigualdades de género en la formación profesional, en las elecciones y las motivaciones y también se han encontrado argumentos similares en la diferenciación de la formación profesional respecto al bachillerato.

Palabras clave

Elecciones escolares, motivaciones, abandono femenino, formación profesional, expectativas, perspectiva de género.

Abstract

The current research underlines gender inequalities concerning school motivations when choosing vocational training. Regarding this, reference is also made to the phenomenon of female abandonment and the expectations of post-vocational training. Subsequently, the article also brings up the sociohistorical and institutional context with regards to vocational training in Spain, within a theoretical framework based on scholar choices and gender perspectives in labour and educational segregation. Through the analysis of 12 young interviewees, the study could verify a determined persistence of gender inequalities in vocational training, especially for choice and motivation factors. Additionally, the research deviated similar arguments with regards to the differentiation in both vocational training and baccalaureate.

Keywords

Vocational training, gender perspective, female abandonment, motivations, school choices, expectations.

Cómo citar/Citation

Vidal, Laia; Merino, Rafael (2020). Desigualdades de género y formación profesional: Elecciones, abandono y expectativas. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (3), 392-414. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.3.16645>.

Recibido: 07-02-2020
Aceptado: 08-05-2020

¹ Laia Vidal, Universidad Autònoma de Barcelona, GRET, laiaavl91@gmail.com; Rafael Merino, Universidad Autònoma de Barcelona, GRET, rafael.merino@uab.cat.

1. Introducción

El presente artículo tiene como objetivo analizar las desigualdades de género en la formación profesional a partir de los discursos de alumnos de Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM), con relación a: las motivaciones que les llevan a escoger formación profesional, los motivos que pueden llevar al abandono de la formación y las expectativas de futuro. En primer lugar, se hace una breve contextualización histórica de la formación profesional en España, a continuación, se hace un breve repaso de las corrientes teóricas que han abordado el tema de las elecciones escolares, y finalmente, se resumen también los estudios de género, todo ello para elaborar un modelo de análisis que permita hacer inteligible los discursos de las personas jóvenes. Así pues, el estudio se basa en una muestra cualitativa de 12 personas que empezaron un CFGM en la ciudad de Barcelona². Después del análisis de los datos, se ha destacado la persistencia de las desigualdades de género, pero también se han apuntado algunos aspectos que podrían sugerir cambios en estas desigualdades.

2. Marco teórico

2.1. Breve contextualización histórica de la FP en España

En España, de los 12 a los 16 años los jóvenes se encuentran dentro de la educación secundaria obligatoria. Normalmente, se realizan estos estudios durante 4 años aunque algunos alumnos tardan más en obtener esta titulación ya que España tiene una de las tasas de repetición más altas de Europa. Para los alumnos que no llegan a obtener el graduado, existen unos programas de formación profesional básica. Por otro lado, los alumnos que sí han obtenido la titulación pueden escoger entre la vía académica (Bachillerato) o la vía profesional (ciclo formativo de grado medio o FP). Esta formación está orientada a la cualificación para la obtención de un empleo (Merino *et al.*, 2020).

Para entender la elección que hacen los jóvenes es importante tener en cuenta la construcción socio histórica de la imagen de la formación profesional. Con excepción de los países germánicos, en la mayoría de los países europeos ha habido una cierta dificultad en incorporar la educación profesional en la enseñanza secundaria. Esto es debido a la separación aristotélica entre el trabajo intelectual y trabajo manual, que se ha visto reflejado al largo de los siglos a través del sistema productivo. El trabajo intelectual es visto como un trabajo virtuoso, en cambio, el trabajo manual es visto como un trabajo de necesidad. En la construcción de los sistemas educativos modernos esta división se materializó con la transmisión del conocimiento como eje fundamental de la escuela (Merino *et al.*, 2020). Las nuevas demandas de capitalismo industrial entraron en tensión con la democratización de la escuela de masas. Así pues, las primeras escuelas de formación profesional fueron creadas al margen del sistema educativo gestionadas por patronos o gremios (Viñao Frago, 1982). La progresiva introducción de vías de formación profesional en los sistemas educativos se produjo para dar respuesta a la demanda de los sectores económicos y también para dar respuesta a la creciente demanda de escolarización que iba más allá de la escuela primaria a partir de la segunda mitad del siglo pasado. El aumento de la demanda produjo una mayor oferta y diversificación dentro del sistema educativo que a la vez daba a la universidad un status de promoción social (Carabaña, 1997). La formación profesional quedó relegada a un segundo plano frente a la opción de escoger Bachillerato.

² Este artículo es fruto del proyecto de investigación «Elecciones educativas y desigualdades sociales en las biografías juveniles: acceso a la universidad, itinerarios de formación profesional y abandono del sistema educativo», financiado por el Plan Nacional I+D (referencia CSO2016-79945-P).

2.2. Las elecciones escolares: entre la estructura y la agencia

Existe una controversia entre los enfoques estructuralistas y los enfoques individualistas a la hora de profundizar sobre la cuestión de las elecciones escolares. Las teorías estructuralistas subrayan que la capacidad de elección del individuo queda sometida a las constricciones sociales. Por otro lado, el enfoque de la agencia pone el énfasis en el rol activo que desarrollan los individuos en la toma de decisiones ante distintas alternativas (Gambetta, 1987).

Según las teorías estructuralistas, la formación profesional utiliza tres mecanismos que explican la reproducción de las desigualdades sociales. En primer lugar, el mecanismo económico que hace referencia a los costes directos e indirectos y de oportunidad impide que los hijos y las hijas de familias de clase trabajadora sigan itinerarios educativos largos y, en consecuencia tengan una entrada precoz en el mercado de trabajo. Los costes de oportunidad solo disminuyen si hay un programa de becas fuerte (Merino, 2018). El segundo mecanismo es el cultural, el cual ha sido analizado por los autores de la corriente de la reproducción cultural (Willis, 1977). Esta corriente sugiere que a través de la socialización y del *habitus*, el individuo, que forma parte de un grupo social alejado de la cultura escolar, adquiere unos valores anti escolares que lo llevan muchas veces al fracaso escolar. El concepto de *habitus* está estrechamente relacionado con el concepto de «racionalidad práctica». Durante la toma de decisiones, el sujeto, en función de los esquemas cognitivos, apreciativos y valorativos incorporados, da sentido a la experiencia y estos esquemas cognitivos no son ni «racionales» ni «irracionales», sino razonables, formados en y para la práctica (Martín Criado, 1996). Y, el tercer mecanismo, el institucional, representado por la teoría de la correspondencia representada por Baudelot y Establet donde atribuyen a la escuela el papel de asignar posiciones sociales a los individuos en la cual la separación entre vía académica y profesional es una estrategia más de la reproducción de clases sociales (Baudelot y Establet, 1972).

La aproximación individualista está formada de algunos mecanismos que permiten ver los cambios sociales a través de las trayectorias educativas. Un primer mecanismo es el capital humano el cual se basa en la inversión educativa y la racionalidad de los actores que actúan en función de los costes y las expectativas de beneficio esperado. Uno de los problemas de la teoría del capital humano es que presupone una cierta racionalidad universal, un *homo economicus* que tiene como objetivo maximizar su interés. Otra aproximación hecha desde el individualismo metodológico habla sobre los efectos de la socialización como efectos primarios que se son traducidos a los resultados escolares (Boudon, 1973). Los efectos secundarios son las diferentes estrategias y recursos de los individuos y familias en función del rendimiento escolar y la movilidad escolar.

Así pues, para entender las elecciones de los jóvenes es necesaria la combinación de estas dos perspectivas a través de una mediación entre las oportunidades y las preferencias de los individuos. Las oportunidades vendrían marcadas por la estructura de oportunidades del sistema educativo y del territorio, y de los recursos económicos y culturales de los individuos. Y las preferencias vendrían derivadas de todo aquello relacionado con los niveles de aspiración, las emociones y las normas sociales (Mernio, 2018).

2.3. Perspectiva de género: segregación laboral y educativa

Los estudios de género, desde las teorías feministas y desde otras ópticas no necesariamente feministas han contribuido desde los años 80 a señalar las tradicionales desigualdades por razón de género. El género como una construcción social que ha sido consolidada a través de una norma que opera dentro de las prácticas sociales como un estándar implícito de lo que es masculino y lo que es femenino. Esta norma opera siempre desde una opción binaria hombre/mujer, masculino/femenino como una operación reguladora de poder que naturaliza lo que es hegemónico y reduce la posibilidad de pensar en su alteración. En este sentido, los roles de género han sido tradicionalmente atribuidos a hombres y mujeres asociando unas características, valores y actividades a unas diferencias biológicas. Siempre en relación o contraposición a los cuerpos socializados como masculinos. Esta determinación y definición de la mujer como un ser diferente ha marcado la diferenciación de distintas actividades humanas por razón de sexo que, dentro de la sociedad capitalista occidental, ha recreado la tradicional división sexual del trabajo en una división sexual del mercado del trabajo asalariado (Butler, 2006: 70).

En relación, el mercado laboral sigue promoviendo una estructura salarial desigual y con unas condiciones laborales peores para las mujeres que son fruto de la segregación ocupacional (Benería y Floro, 2005). Además, tal y como propone Mary Nash (2006), la presencia de las mujeres en el mercado de trabajo remunerado no ha ido acompañado de un nuevo reparto del trabajo doméstico no remunerado entre hombres y mujeres.

A pesar de esta división sexual del trabajo, o precisamente a causa de esta división social del trabajo, ha aumentado la escolarización de las mujeres, un fenómeno global (Baudelot y Establet, 1992). Esta inversión educativa ha construido un uso no reproductivista de la educación (Marrero y Mallada, 2009). Así pues, la expansión educativa y el aumento de la escolarización de las mujeres han tenido un gran impacto en la inserción laboral femenina, en el mercado matrimonial y en la misma estructura del mercado de trabajo (Serra Ramoneda, 2007).

Según Beck *et al.*, (2006), a menos nivel educativo, los cambios con relación a la segregación del mercado de trabajo son menos visibles o dicho de otra forma, a más especialización, nivel de estudio y años de estudio, más visibles son los cambios en relación a la división sexual del trabajo. Pero en el campo de la formación profesional, la división sexual del trabajo se hace muy evidente con ramas muy feminizadas con orientación a la economía de los cuidados (Durán, 2018) y ramas muy masculinizadas de orientación industrial tradicional, como la mecánica o la construcción, con más del 60% de chicos, umbral convencional para analizar el grado de feminización o masculinización (Salvà *et al.*, 2018). Hay trayectorias que trascienden los estereotipos de género, pero han sido poco estudiadas. En este sentido, en ámbitos masculinizados, cuando es solo una chica la que se matricula en ramas tradicionalmente masculinas, el grupo masculino (tanto alumnos como profesores) protege, mimra y evade el conflicto con ella. Por otro lado, si hay un grupo suficiente de chicas que pueda formar un subgrupo dentro del aula, el grupo masculino se siente amenazado y en general, aumenta el conflicto (Mosconi, N y Dahl-Lanotte, R, 2003). Otras investigaciones apuntan a estrategias de resistencia que elaboran chicas pioneras que toman decisiones atípicas para entrar en ámbitos tecnológicos masculinizados (Lamamra, 2017).

Desde una perspectiva comparativa, se han encontrado algunos patrones que ayudan a explicar la segregación por género de la formación profesional (Reisel, Hegna y Imdorf, 2015) en función del gra-

do comprensividad de la educación obligatoria y la edad de bifurcación entre vía académica y profesional, en función de la conexión entre la oferta formativa y la demanda de cualificaciones en el mercado de trabajo, y en función del régimen de bienestar. Según estas autoras, la expansión educativa de las últimas décadas ha favorecido una mayor igualdad en el acceso a la enseñanza superior de la clase baja, pero a cambio de acentuar la diferenciación en la formación profesional de la enseñanza media, sobre todo en los países en los que la decisión de escoger entre la vía académica y la vía profesional se hace de forma más temprana, porque en la adolescencia es más difícil escapar a los estereotipos de género. En los países con mayor diversificación de oferta profesional y mayor conexión con los segmentos de referencia del mercado laboral la orientación de género es mayor, a pesar de que exista una escasez de mano de obra que se podría saldar con la captación de personas de otro género. Finalmente, y de manera un tanto paradójica, los países con mayor desarrollo de estados de bienestar tendrían una mayor orientación de género en la formación profesional superior, porque han integrado en estructuras públicas asalariadas las tareas asociadas a las mujeres en la economía informal de los cuidados. En un estudio comparativo entre Francia y Alemania se observó que el papel más activo del estado de bienestar francés en los cuidados infantiles mantenía la segregación horizontal en los estudios profesionales y en el mercado de trabajo pero aumentaba las posibilidades de promoción de las mujeres, con lo que se reducía la segregación vertical (Haasler y Gottschall, 2015).

Aunque en estos estudios no participaba España, se podría deducir que la segregación por género en la formación profesional sería relativamente menor que en otros países porque la decisión entre bachillerato y formación profesional se hace más tarde que en los países con diferenciación temprana como Alemania, y el estado del bienestar está menos desarrollado que en Noruega. Es interesante apuntar también que los mecanismos institucionales descritos interactúan con mecanismos individuales, en este sentido los efectos primarios (o teoría de la identidad según las autoras) se harían sentir más en sistemas con una oferta muy diferenciada, y los efectos secundarios (la acción racional) se aplicaría mejor a sistemas con poca diferenciación en la educación secundaria.

3. Modelo de análisis

Esta investigación adopta una perspectiva cualitativa para entender mejor los procesos de toma de decisiones de las personas jóvenes que están realizando un Ciclo Formativo de Grado Medio. En relación a los tres ejes teóricos planteados anteriormente, se plantean las siguientes hipótesis:

1. La selección de la familia profesional viene dada por el sesgo de género derivado de la división social del trabajo. Este sesgo puede ser superado si se dan determinadas condiciones de preferencias marcadas o un contexto de oportunidad propicio.
2. Los estereotipos de género se traducen en un mayor peso de las motivaciones expresivas en las chicas y de las motivaciones instrumentales en los chicos.
3. Una mayor conectividad en las vías formativas favorece la progresión académica de las chicas.
4. La esfera doméstica y reproductiva hace emerger desigualdades en los motivos de abandono de la formación y en las opciones de futuro de las personas jóvenes.

Se ha seguido una estrategia metodológica cualitativa con una muestra de 12 jóvenes estudiantes de CFGM que han sido seleccionados y seleccionadas de acuerdo con el criterio de heterogeneidad dentro de una muestra representativa de 2056 jóvenes que estaban estudiando 4º de ESO (o nacidos en 1998

pero con retraso escolar) en Barcelona el curso 2013-14. A esta muestra se le ha hecho un seguimiento durante tres años, y de las personas que han seguido itinerarios de formación profesional se han escogido 12 personas para realizar entrevistas cualitativas. Teniendo en cuenta las características sociodemográficas y el itinerario de continuidad o abandono, se han escogido a 5 mujeres y 7 hombres; 8 de los 12 son de origen social bajo y 4 de origen social medio-alto. El origen social de los jóvenes se ha construido a partir de las ocupaciones de los progenitores con relación a la clasificación d'Erikson, Goldthorpe y Portocarrero (1979). Para hacer el análisis se ha polarizado esta categoría entre clase trabajadora y clase media-alta³.

La técnica que ha sido utilizada para la recolección de información ha sido el uso de entrevistas semiestructuradas no programadas (Vallès, 1999). Este tipo de entrevista utiliza un guion similar para todos los entrevistados dejando una cierta flexibilidad en el orden, la prioridad y la interpretación de algunas de las preguntas realizadas. Las entrevistas se hicieron de forma presencial o telefónica⁴ y tuvieron una duración de media de 45 minutos.

Tabla I. Características de la muestra

(12 CASOS)	NIVEL SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL			
TRAYECTORIA DESPUÉS DE LA ESO	CLASE TRABAJADORA		CLASE MEDIA - ALTA	
	FAMILIA AUTÓCTONA	GENERACIÓN DE INMIGRACIÓN	FAMILIA AUTÓCTONA	GENERACIÓN DE INMIGRACIÓN
CFGM	1	–	5	2
Inicio del CFGM con abandono	3	1	–	–

Mujeres ■
Hombres ■

Fuente: elaboración propia.

Es importante tener en cuenta que toda la muestra ha seguido un itinerario parecido: la obtención del título de la ESO y, a continuación, la matriculación a un CFGM en centros públicos. También es importante destacar que los 4 casos de abandono son mujeres, en cambio, no se ha encontrado ningún caso masculino de abandono de los estudios de CFGM. Este sesgo de la muestra ha permitido analizar las motivaciones del abandono femenino. En un principio también se quería analizar la intersección con el origen inmigrante, pero la muestra final no lo ha permitido. Aun así, se ha mantenido la referencia al estatus migrante a efectos descriptivos.

3. Análisis de resultados

3.1. Elección de itinerario

La principal diferencia que se observa⁵ en los individuos que escogen la formación profesional es que su decisión se ve fuertemente connotada por los modelos tradicionales de género. En estos casos, las mujeres han elegido CFGM de maquillaje, administración de empresas, estética, servicios a la comunidad y auxiliar de enfermería. En cambio, los hombres se han matriculado a CFGM de administración de empresas, informática, auxiliar de enfermería, deportes, impresión digital y diseño 3D. En este sentido se sigue reproduciendo en la mayoría de los casos una feminización y masculinización de las

³ Se ha considerado clase trabajadora a los trabajadores y trabajadoras manuales y clase media-alta a los y las empresarias y profesionales.

⁴ Esta fue la segunda opción en caso de no poder hacerla presencialmente. Cada vez que alguno de los individuos seleccionados no podía ser entrevistado, era sustituido por otra persona de perfil similar.

⁵ En el anexo 1 se exponen las categorías analíticas utilizadas y los resultados desagregados en función de las personas que contestaron la entrevista.

ramas, como se ha comprobado en estudios anteriores a partir de datos de la estadística de enseñanza (Salvà *et al.*, 2018; Pin y García, 2018).

Aunque el objetivo de la investigación no era explícitamente el análisis de elecciones no convencionales, en la muestra ha habido personas que han hecho este tipo de elecciones o que han convivido con personas que lo han hecho, lo que da un espacio de análisis discursivo respecto a la ruptura del estereotipo de género. En concreto, existe un caso de un chico de origen no autóctono de clase media que opta por escoger un CFGM en enfermería. Tiene una tutora que los orienta en función de los resultados académicos, y un centro que separa los grupos de 4º de ESO en función del nivel y de la orientación posterior, y el estudiante se siente que no tiene más elección que hacer la formación profesional. El condicionamiento de los itinerarios en la educación obligatoria en las elecciones de la educación post-obligatoria ha sido muy estudiado (Tarabini, 2020; Van Houtte *et al.*, 2012), y es un indicador del papel subsidiario de la vía de formación profesional respecto a la vía académica. En este caso, debido a sus notas y a una cuestión de practicidad en las salidas laborales, escoge el sector de la enfermería. Este sector, es un sector altamente feminizado. La justificación que hace de su elección es totalmente práctica y vinculada al mercado de trabajo, con un cálculo de mayor probabilidad de encontrar trabajo por el hecho de ser chico en un segmento feminizado del mercado de trabajo como es la enfermería.

«P- **Consideras que os dieron una mala orientación en cuarto de la ESO?**

R- *Hablé con los compañeros del año pasado y están en lo mismo. La tutora nos orientó muy mal a todos y por su culpa han tenido que meterse en bachillerato más tarde, o repetir muchas veces un curso, o bastantes temas pero nadie está contento con el tipo de orientación que nos dieron. Y porque hay gente del A que quiere hacer un grado y ella les dijo que tú tienes que hacer bachillerato sí o sí. Los del A hacer bachillerato y a los del B no. Y ese aspecto me dejó muy marcado y de una manera u otra nos fueron cerrando puertas.*

P- **¿Tenías otras opciones pensadas en el momento de elegir entre un ciclo o seguir estudiando bachillerato?**

R- *Es que en ese momento como yo no conocía muy bien cómo iba el tema, a mí me dijo el de auxiliar de enfermería, me dijo que había este o el de mecánico creo que era, y me dijo elije, bueno me contó todo lo que había en las ramas y yo no sé por qué pero siempre me ha tirado más la rama sanitaria, aunque los coches me gustaban bastante y elegí esas dos opciones. Pero como prioridad yo elegí el de aeronáutica, que había de ingeniero aeronáutico, pero como pedían mucha nota pues no pude entrar. Entonces había la opción de auxiliar de enfermería y entré allí.*

P- **¿Alguna cosa que te llevara a conectar con este grado?**

R- *No fue así de repente. Tenía a mí primo que era enfermero y le pregunté a él. Le pregunté un poco a él y me interesó.*

P- **¿Crees que el hecho de ser chico te ha influenciado en tu progreso escolar o en el tipo de estudios que has elegido?**

R- *Yo creo que sí también. Porque cuando yo entré en el grado pues buscaban muchos chicos porque la mayoría eran chicas y buscaban muchos chicos en ese momento. Para hacerles la higiene a gente mayor, a señores y tal, y buscaban más chicos que chicas en ese momento».*

[61289 CFGM auxiliar enfermería, CM, Hombre, origen no autóctono].

Es de destacar que en las opciones de preferencias hay dos actividades muy marcadas por los estereotipos de género, como los coches y los aviones, pero dos elementos muy instrumentales como las notas y una mayor salida laboral encaminan a este chico a una opción tan feminizada como la enfermería. También hay que tener en cuenta que el mercado de trabajo tiene una doble segmentación, ya que en sectores feminizados como el sanitario hay un nicho para hombres, para desarrollar tareas atribuidas al género, como las que requieren mayor esfuerzo físico, o requeridas por determinados usuarios. En un estudio anterior, apareció esta masculinización dentro de un sector feminizado de un chico que hacía un CFGM en la rama sanitaria pero su expectativa era ser conductor de ambulancia (García y Merino, 2006).

Un tema complejo que incide en la elección de una familia profesional con sesgo de género es la identidad y la orientación sexual, que ahuyenta chicas de oficios dominados por chicos y a la inversa, por el miedo a la reacción del entorno respecto a la feminidad o masculinidad normativizada (Birr, 2014). Por ejemplo, un estudiante que de pequeño hacía danza como actividad de tiempo libre. El estudiante lo dejó porque se ponía en cuestión su identidad sexual y su masculinidad. Se asocia la danza a una actividad femenina y por lo tanto, todo aquel individuo que salga de este comportamiento heteronormativizado. Este hecho le ha hecho cambiar su elección de futuro.

«P- *Y un poco, ¿hay alguna actividad que no hayas hecho por algunos motivos o sea, alguna actividad que no hicieras porque no querías?*

R- *Mira, quizás, a mí de pequeño me encantaba bailar o sea, lo flipaba. Era el típico que no paraba y estuve en algún campus de baile, hice clases también, no muchas, pero lo hice porque me encantaba. Eso sí, llegué a la ESO y cuando la gente se enteró era como que la gente se reía de mí y decían: “qué maricón este”. También lo entiendo, éramos niños y la gente generaliza mucho y decían: “¡mira este! ¡No sé qué! Y se reían de ti y esto me hizo mucho más tímido y ahora ya no bailo. No sé lo que hubiera pasado si la gente en lugar de reírse de mí me hubiera aplaudido en ese momento, quizás ahora sería bailarín pero ahora ya no estoy en lo mío, ahora ya... es demasiado tarde. Si un día quiero volver a bailar lo haré como hobby pero no para ganarme la vida».*

[61786 CFGM en informática, CT, hombre, origen autóctono].

Otro caso interesante es el de una chica que abandonó el CFGM en estética, y que tiene un discurso estereotipado en relación a la sexualidad de uno de los chicos que hace el mismo ciclo que ella. Relaciona directamente la homosexualidad con el hecho de que un hombre se dedique a la estética y que no se dedique a otro ámbito masculino y competitivo.

«E: *¿Por qué motivo lo dices que sea chico no chico, hetera o no hetera?*

R: *Pues por ejemplo yo que sé, el ejemplo más claro que tengo es que en la institución donde yo estaba no había ni un sólo chico. Uno y era homosexual. Entonces, son los ejemplos más claros que tengo que no les interesan estas cosas y hablando con amigos ellos mismos me dicen que les aburre este tema, no les gusta. Entonces, supongo que en realidad influir en que eliges hacer sí que te influye igual que los chicos que yo que sé, Es que en el ejemplo de los chicos es diferente o sea, es más especial en el sentido de las chicas que lo de los chicos porque a los*

chicos siempre les gusta el deporte y todo el rollo pero también a las chicas les gusta el deporte. Pero es menos selectivo, en cambio en el ámbito de chicas, femenino, de moda maquillaje y estética allí casi no hay chicos y la mayoría de los que hay son homosexuales, ¿me entiendes lo que quiero decir?

E: *Más o menos, pero ¿si lo puedes especificar o sea, te entiendo la idea, eh? Pero un poco las chicas sí que pueden entrar en un campo de chicos pero las chicos en un campo de chicas...*

R: *No... No por no poder... sino por no querer o sea, no les gusta, no les atrae, ¿sabes?».*

[61819 Abandono CFGM de estética, CT, mujer, origen autóctono].

Para esta joven un chico homosexual deja de ser chico, hay una atribución clara al carácter masculino competitivo en el ámbito deportivo, y a un chico que no le interese la competición se le cuestiona la masculinidad. Esta masculinidad es lo que hace que no sea atractiva una actividad de chicas como la estética.

No se ha visto una influencia muy clara de las familias por una opción más o menos acorde al estereotipo de género. Sí que hay un apoyo más incondicional a las chicas, con un discurso muy estándar sobre la necesidad de estudiar en genérico sin condicionar el tipo de estudios.

«P- *Por ejemplo tu familia. ¿Tenía la misma opinión que tú? ¿Estaba de acuerdo? ¿Comentó alguna cosa al respecto?*

R- *No. Siempre me han dicho “tu haz siempre lo que quieras mientras estudies».*

[60503 Abandono CFGM Servicios a la Comunidad, CT, mujer, origen autóctono].

3.2. Motivaciones en las elecciones escolares

Otra de las diferencias que existen entre los jóvenes es el tipo de motivación que les lleva a elegir la formación profesional. Como se apunta en un estudio reciente (Salvà *et al.*, 2018), las chicas tienen un índice superior de motivación expresiva y los chicos un índice superior de motivación instrumental. En los casos analizados, las estudiantes entrevistadas tienen una motivación más de tipo expresiva y vocacional donde la expresión de deseo influye directamente en las preferencias:

«P- *¿Cómo decides realizar este ciclo?*

R- *Pues decido hacer este ciclo porque a mí siempre me ha gustado ayudar a las personas y siempre me ha llamado la atención el tema de la enfermería. Entonces miré los grados medios que había y encontré este y decidí que me gustaría hacerlo».*

[60004 CFGM auxiliar enfermería, CM, Mujer, origen autóctono].

Aunque existen dos casos en que las chicas muestran tener una motivación de tipo instrumental.

«P- *¿Por qué motivo?*

R- *Yo quería estudiar directamente lo que yo quiero ser. Lo que quiero hacer en mi vida y creí y supongo que sigo creyendo que el ciclo medio me llevaría más rápido al ciclo superior».*

[61819 Abandono CFGM de estética, CT, mujer, origen autóctono].

«P- *¿Por qué elegiste hacer un grado medio?*

R- *Pues para poder hacer un grado superior o algo así que me permitiera trabajar ya, pero lo dejé por qué no me gustaba».*

[61091 Abandono CFGM de administración de empresas, CT, mujer,
origen autóctono].

El tema de la ayuda es un recurrente argumento que expresa estereotipos de género, ya que la esfera reproductiva es básicamente ayuda a los otros, y no es de extrañar que el sector profesionalizado de los cuidados sea ocupado principalmente por mujeres como una extensión de esta esfera reproductiva no remunerada a la esfera mercantilizada de la economía de los cuidados (Duran, 2018).

Los casos masculinos tienen una motivación más de tipo instrumental aunque también existen algunos casos con una motivación más de carácter vocacional.

«P- *¿Por qué razón escogiste el grado medio?*

R- *Para hacer lo que me gusta. No quería hacer una ESO pero más difícil. Yo quería hacer lo que me gustaba.*

P- *¿Me podrías explicar el proceso desde la primera vez que escuchas hablar de un ciclo hasta que finalmente te matriculas?*

R- *Desde primero de la ESO me lo comentó mi padre porque él también hizo un ciclo formativo. Vi que no era lo mismo que la ESO porque no se hacía ni castellano, ni matemáticas, ni nada de eso. Que era más bien de lo que a mi me gustaba, de la formación. En primero de la ESO tuvimos una optativa que era fotografía y allí tenía claro que yo no quería hacer nada parecido con la ESO o bachillerato y quería hacer directamente algo relacionado con fotografía o audiovisuales para poder trabajar de esto».*

[61584 CFGM de impresión digital, CT, Hombre, origen autóctono].

En este caso hay un rechazo a continuar la vía académica por la dificultad que representa para el joven, que se refuerza por una comprensión familiar, por un padre que también hizo formación profesional cuando era joven. Esto refuerza la idea de que la formación profesional es para los que no quieren ir al bachillerato (Merino y García, 2007), los malos estudiantes de matemáticas y lenguas. Y refuerza una idea de que una actividad en principio pensada casi como un *hobby* y que no necesita un nivel profundo de estas competencias cognitivas puede ser la puerta a una profesión.

En estos casos se puede ver una convergencia entre motivación expresiva e instrumental, como una actividad deportiva, tal y como lo expresa el siguiente joven:

«P- *¿Hiciste actividades extraescolares fuera del instituto?*

R- *¡Claro que sí! Yo desde los 4 años descubrí que tenía talento con el básquet [...] Desde este momento supe que quería dedicarme al básquet. He jugado al ajedrez, a pimpón, he hecho todo tipo de deporte porque siempre me ha gustado el deporte [...] Pero siempre a lo que mejor he jugado es el básquet por eso he escogido esto».*

[61474 CFGM de deportes CM, Hombre de origen autóctono].

El ámbito de la actividad física y deportiva está fuertemente masculinizado (alrededor del 80% de la matrícula), lo que favorece esta combinación entre motivación expresiva e instrumental y una cierta distancia con la cultura escolar academicista.

Hay una dimensión instrumental en la que coinciden chicos y chicas, y es en la aplicabilidad de los estudios profesionales, seguramente combinado con un menor riesgo en la elección por la menor exigencia académica, como expresa esta chica:

«P- *Antes de hablar del ámbito laboral. ¿Contemplaste otro tipo de formación? ¿Qué es lo que te hizo decantarte por los ciclos?*

R- *Sí, me planteé hacer el bachillerato artístico. El artístico o social. A mí me gusta mucho el dibujo técnico. A la ESO sacaba muy buenas notas de dibujo y claro, quería hacer bachillerato. Después me enteré que el bachillerato son 2 años y no tienes prácticas y después vas directamente a la universidad. Y claro, no tendría ese acercamiento a eso que yo quería hacer. Y en el grado medio tengo prácticas, ya me especializo más con lo que quiero hacer. Por eso escogí hacer el grado medio al final. Y también porque me gustaba un poco más que el dibujo».*

[60004 CFGM auxiliar enfermería, CM, Mujer, origen autóctono].

Todos los estudiantes esperan que su opción por la formación profesional sea útil para poder entrar en el mercado de trabajo lo antes posible y tener un retorno más rápido que por otras vías. La mayoría de ellos creen que el poco tiempo dedicado a los estudios, el coste de oportunidades y la practicidad que les proporciona la formación profesional les será más de provecho. Los entrevistados también tienen en cuenta que existe la estrategia de utilizar el CFGM para ir al CFGS e incluso a la universidad por un camino menos directo, pero para ellos más accesible.

«P- *¿Y un poco queríamos preguntarte por qué elegiste un grado medio? Un poco el proceso de decir me voy a apuntar a un grado medio.*

R- *Sí, bueno yo tenía tres puntos, una que yo desde tercero de la ESO yo ya quería ir a un grado y después ya en cuarto ya me di cuenta de que yo no tenía, no tengo muchas ganas de ir a la universidad y Bachillerato yo creo que es el camino más fácil a la uní y en cambio grado, si quiero hacer un grado superior e ir a la uní pues luego ya... podría ir. Pero yo creo que quiero centrarme en el grado superior y ya con el grado medio buscando trabajo. Sería más fácil, más que nada, porque ya he hecho las prácticas, ya tengo experiencia, y quería eso pues algo que me diera para ir mucho más rápido, diría. Además yo me dijeron, del curso anterior, o sea, cuando yo estaba en cuarto de la ESO el curso que había ido a grado, me dijeron que valía la pena y fueron estas tres cosas. Yo quería trabajar, lo quería desde tercero de la ESO y consejos. [...] Y quería el grado medio porque veía que era la forma más rápida y fácil de encontrar trabajo».*

[61289 CFGM auxiliar enfermería, CM, Hombre, origen no autóctono].

«P- *¿Entonces tu intención inicial era acabar haciendo educación infantil pasando por los ciclos formativos?*

- R- *Sí. Porque yo en un principio estaba muy convencida que quería hacer bachillerato pero cuando estaba en tercero dije no. No me apetece, porque veía como que me iba a costar.*
- P- *¿A costar en cuanto a las materias quieres decir?*
- R- *Sí. Por las materias porque las veía más difícil y veía que iría muy justa. Entonces por eso decidí pues hago un grado medio que quieras que no tengo más experiencia para otras cosas.*
- P- *¿Tú le recomendarías antes un grado medio?*
- R- *Sí, porque bueno son dos años, pero te especializas en una cosa que después haces prácticas y tienes más experiencia en el mundo laboral. Yo lo veo así.*

(...)

- P- *Y ya para ir terminando. Vista tu trayectoria, ¿qué consejos le dirías a alguien que esté terminando cuarto de la ESO?*
- R- *Que estudie. Que coja y siga estudiando de algo que le guste. Que no se preocupe por trabajar que ya encontrará trabajo. Que acabe cuarto de la ESO con buenas notas y que estudie. Que siga estudiando».*

[60503 Abandono CFGM Servicios a la Comunidad, CT, mujer, origen autóctono].

3.3 El abandono femenino del CFGM

El abandono es una de las cuestiones más complejas de explicar ya que tiene factores estructurales y a la vez individuales. En un estudio de del 2010 (Pineda *et al.*, 2010) se calculó que entre el 30 % y el 40 % de los alumnos que se matriculaban en Catalunya a un CFGM no lo terminaban y que el abandono se concentra sobretodo en el primer curso. Para estos autores existen dos motivos que podrían explicar el abandono; el primero es la excesiva atracción del mercado de trabajo, que eleva los costes de oportunidad de continuar estudiando y el segundo es una orientación que presenta los ciclos formativos de forma sesgada y que induce a muchos alumnos a crearse falsas expectativas. De los 12 casos entrevistados 4 son de abandono y más concretamente, de abandono femenino. Las estudiantes que han abandonado son todas de clase trabajadora y sus motivaciones de abandono son las siguientes: quiebres biográficos, malas notas, y la no satisfacción con el CFGM. En relación a la cuestión de género, vemos que las causas del abandono femenino están directamente relacionadas con la dedicación al cuidado de un familiar y a la vez a la contribución de la economía familiar:

- «P- *Bueno me comentabas que lo habías dejado en febrero. ¿Por qué motivo lo acabaste dejando?*
- R- *Bueno por problemas familiares que me surgieron que me tuve que salir de estudiar.*
- P- *Si se puede preguntar. ¿Fue para empezar a trabajar?*
- R- *No, fue porque tuve unos problemas con mis padres y me tuve que ir a cuidar a mi padre que estaba enfermo.*
- P- *¿Por temas de enfermedad?*
- R- *Sí.*
- P- *¿Este curso que estás haciendo?*
- R- *Ahora mismo estoy trabajando para ayudar en casa».*

[60503 Abandono CFGM Servicios a la Comunidad, CT, mujer, origen autóctono].

Otra de las causas de abandono femenino ya comentadas anteriormente es la no satisfacción con el CFGM. En este caso, la estudiante atribuye su abandono a su satisfacción y retorno esperado y también a las proyecciones de futuro que hacen los profesores sobre ella:

«P- *¿Y cómo fue?*

R- *No sé, bueno, cuando tenía 16 años se me murió mi padre y pues ahí empecé ya a... estaba en tercero y me quedaba un curso para terminar la ESO pero bueno y cosas así y cosas familiares que hay ahí en la familia y eso.[...] El primer trimestre, el primer año bien, veía que me gustaba y tal y cuando pasé a segundo año porque son dos años ya no me gustaba mucho, ya me vieron los profesores de ahí que yo no valdría para trabajar de administrativa. Estar en una recepción o con papeleo o eso.*

P- *¿Y en este caso, por qué decidiste dejar el grado medio todo y haber hecho el primer año y luego el segundo?*

R- *Porque en un momento vi que no me gustaba y entonces, yo hablé con mi madre y me comprendió, mi madre me dijo un poco que me lo sacara para tener un futuro o algo para poder trabajar y claro pues yo lo hablé con ella y claro, me dijo que vale, que no pasaba nada y pues nada, hablamos con los profesores. Los profesores me dijeron que continuara que me lo sacara y bueno, pues yo decidí un momento y le dije a mi madre; bueno pues cuando acabe ya el curso y tal no voy más y hasta ahí».*

[61091 Abandono CFGM de administración de empresas, CT, mujer, origen autóctono].

En este caso podemos ver como las causas del abandono están también relacionadas con el profesorado y con el no cumplimiento de las expectativas sobre el CFGM:

«E- *¿Y otros elementos aparte de los profesores?*

R- *No es lo que yo creía, o sea, por ejemplo, depilación como hobby pues perfecto, pero no es lo que yo quería hacer en un futuro y uñas igual, yo no quiero trabajar de ello y entonces como no es exactamente lo que yo quería y lo que yo quiero, son privados, al final también influyó. Pero bueno, más que nada el punto número uno, los profesores. Y luego, pues el segundo que no es exactamente lo que yo quería.*

E- *¿Y si me pudieras contar un poco mejor eso que me has contado ahora de que por ejemplo en cuanto a las asignaturas de las uñas, pues que para hobby sí que te parece bien pero para trabajar no...?*

R- *Sí, pero lo digo desde mi punto de vista, me parece muy bien la gente trabaja de ello y me encanta hacer uñas, yo me las hago a mí misma y a mis amigas y genial pero no es lo que yo quiero trabajar, ¿sabes? A lo mejor a tiempo parcial si me lo dijeran pero...».*

[61819 Abandono CFGM de estética, CT, mujer, origen autóctono].

En estos casos de abandono se pueden ver cómo hay factores externos, asociados a los roles de género, como la ayuda familiar, o a una experiencia escolar negativa que contribuyen a la decisión de dejar los estudios, y también hay factores decisionales en relación al coste de oportunidad de seguir

estudiando, bien por los costes directos, en el caso del centro privado, bien por querer una inserción laboral en un campo distinto de la formación.

3.4. Expectativas de futuro

El futuro a medio y largo plazo después del CFGM también tiene un sesgo de género. Las mujeres prevén un futuro donde prefieren reproducir el modelo de vida familiar de sus progenitores. Sólo hay un caso que prefiere el cambio ante la reproducción del modelo familiar. Aun así, todas las estudiantes, a diferencia de los estudiantes masculinos, afirman querer tener hijos en un futuro:

«P- *¿Te imaginas una vida como la de tu padre o madre, es decir, como la de tu familia en cuanto al tipo de trabajo, el quehacer, la vida familiar?*

R- *No. No porque ellos llevan una vida un poco esclava trabajando tantos años de algo que en verdad no les satisface. Están cansados, mayores y no.*

P- *¿Dentro de tus proyectos está el de formar una familia propia? Tener hijos, etc.*

R- *Sí, claro que sí.*

P- *¿Sería en algún momento o situación concreta que tengas en mente?*

R- *Claro cuando yo viva sola y tenga una estabilidad adecuada pues podré traer hijos. Porque sino ahora estar trayendo hijos para vivir mal no los traigo.*

P- *¿Por qué motivos querías tener hijos en un futuro cuando la situación acompaña?*

R- *No sé, porque me apetece. Yo quiero la verdad. Quiero tener algún hijo».*

[60503 Abandono CFGM Servicios a la Comunidad, CT, mujer, origen autóctono].

En cambio, los jóvenes afirman preferir un modelo de vida distinto al de sus progenitores. Todos los casos, menos uno, afirman que quieren viajar antes de formar una familia.

«P- *... para desarrollar un poco. ¿Y te imaginas una vida como la de tu padre o tu madre?*

R- *No, una vida distinta porque quiero viajar y conocer muchos lugares. Donde más lejos he viajado es a Francia y me gustaría viajar en verdad porque mi madre es doctora y mi padre es más de la Hostelería. O sea, mi madre es doctora y está bien, pero a mí no me gusta la salud y tal y tampoco me gusta la hostelería y el turismo. Yo preferiría una vida más dedicada a los ordenadores y tal.*

P- *Dentro de tus proyectos, ¿está la idea de formar una familia propia, de tener hijos?*

R- *De momento no está en mis planes.*

P- *¿En un plan de futuro?*

R- *En un futuro, a lo mejor sí. No lo tengo decidido, la verdad».*

[61959 CFGM en diseño 3D, CM, hombre, origen autóctono].

«P- *¿Te imaginas una vida como la de tus padres a nivel de trabajo, vida familiar, residencia?*

R- *No, la verdad es que no.*

P- *¿Por qué motivo?*

R- *La veo muy... Yo prefiero vivir un poco más la vida, al menos hasta cierta edad.*

- P- *Perdona pero, ¿a qué te refieres con vivir un poco más la vida?*
R- *No vivir tan estresado o llegando justo a final de mes y cosas así. Pero bueno eso depende un poco de lo que a ti te depare.*
P- *Digamos, un poco en ese sentido, como tus padres, ¿no?*
R- *Sí claro, es lo que te digo. Hasta cierta edad no quiero parecerme a la vida familiar esta pero yo creo que más adelante sí. Yo supongo que tendré hijos».*
[61584 CFGM en impresión digital, CT, hombre, origen autóctono].

Dentro de las expectativas de futuro, también encontramos diferencias entre los jóvenes. Los jóvenes tienen un discurso más relacionado con poder conseguir un trabajo de subsistencia y en algunos casos que además tengan relación con los estudios que están realizando o que han abandonado y con una voluntad de movilidad social:

- «E- *¿Por qué? ¿Por el tipo de trabajo?*
R- *No, porque quiero hacer otra cosa, no porque sea malo ni nada.*
E- *Pero prefieres hacer otra tipo de tareas de estética.*
R- *Claro, yo lo que quiero es hacer o estética o moda. Ya está, centrada en una de estas cosas. No quiero hacer una estética general que se dedique a depilación, uñas, higiene, todo eso, no. ¿Sabes?».*
[61819 Abandono CFGM de estética, CT, mujer, origen autóctono].

- «P- *O sea, primero la idea, por lo que me dices, es encontrar un trabajo y cuando tengas...*
R- *Un trabajo que yo pueda hacer.*
P- *Sí.*
R- *Y... y que pueda coger mi propio sueldo.*
P- *Y a partir de aquí ya plantearte...*
R- *Para poder yo pagar mis cosas ¿sabes? No tanto dependiendo de mis padres porque ha pasado mucho que me han apuntado a muchas cosas y no he podido acabar y también eso es pérdida de dinero. Entonces, también por eso.*
P- *¿Y qué trabajo te gustaría tener a los 30 años? En general, idealizando, ¿Qué te gustaría hacer? ¿O de qué te ves trabajando?*
R- *Eso es más una meta, un sueño que yo tengo.*
P- *¿Y cuál sería?*
R- *Eso es ser cantante».*
[60303 Abandono CFGM maquillaje, CT, mujer, origen no autóctono].

En estos casos, la mayoría de los casos femeninos son de abandono, las expectativas de proyección en la idea de trabajo son menos ambiciosas a corto plazo, pero a largo plazo son mucho más ambiciosas y muestran una idea de movilidad social.

Por otro lado, en los casos masculinos, la idea de trabajo está mucho más ligada a trabajar de algo relacionado con sus estudios actuales y también con la idea de movilidad social:

«P- *¿Qué trabajo te gustaría tener a los 30 años?*

R- *Pues de diseñador 3D, modelador o algo así. En una empresa así creando videojuegos o en animación con algún tipo de estos en el mundo del 3D».*

[61959 CFGM en diseño 3D, CM, hombre, origen autóctono].

«P- *Vale, ¿entonces no habías trabajado nunca antes?*

R- *No, la única experiencia laboral que tengo son las prácticas.*

P- *¿Qué trabajo te gustaría tener a los 30 años?*

R- *A los 30 años yo estoy pensando en esto, en empezar por empresas pequeñas de informático y poco a poco ir subiendo. Y quiero trabajar en una buena empresa, una empresa donde tengan un buen nivel. O sea, quiero ver la informática ir hacia el futuro.*

P- *O sea, como técnico informático.*

R- *Y a ver cómo avanza porque está avanzando de una manera exponencial y tengo ganas de ver como seguirá. A qué puede llegar la informática».*

[61786 CFGM en informática, CT, hombre, origen autóctono].

En este sentido, existe una correspondencia entre las expectativas de modelo familiar y las expectativas de trabajo. Aquellos estudiantes, la mayoría hombres, que quieren un modelo familiar distinto al de sus progenitores, tienen un ideal del trabajo estrechamente ligado a la movilidad social y a los estudios que han elegido, aunque no renuncian a tener una familia a largo plazo. Aun así, la mayoría de ellos prefiere en un futuro viajar antes de formar una familia, tener responsabilidades y preocupaciones. En cambio, referente al hecho de viajar, ninguna de las jóvenes entrevistadas habla de ello ya que muestran un sentido de la responsabilidad con la familia más fuerte que los chicos.

«P- *Dentro de tus proyectos de vida ¿hay la posibilidad de formar una familia propia, tener hijos?*

R- *Sí, claro.*

P- *¿Qué motivaciones te llevan a tenerlo presente en un futuro?*

R- *Pues porque yo siempre he pensado que quiero una familia, una mascota, ser feliz no sé, lo típico.*

P- *¿Por qué motivo?*

R- *Si tienes una familia es porque quieres. En mi caso de un marido, un hijo. Si los tienes es porque tú quieres tenerlos entonces, en esos momentos, si todo va bien, eres feliz. Si».*

[61819 Abandono CFGM de estética, CT, mujer, origen autóctono].

«P- *¿Crees que el hecho de ser un chico te ha marcado en relación a tu situación actual? Por ejemplo; en las labores de casa, en la idea de formar una familia o no, de tener hijos, o...*

R- *Es que nunca he pensado en estos temas, es algo que nunca he tenido en mente o sea, yo pienso que ahora mismo es más importante aprender. No creo que sea momento de encerrarte en una familia. Todavía no he conocido bastante mundo para decir, vale, ya está. Me planto aquí y hago mi propia familia. No es algo en lo que piense. Primero quiero hacer camino o sea, no quiero pensar en el final del camino, quiero pensar en el proceso y cuando llegue el momento pues será lo que tenga que ser.*

P- *¿Y crees que este proceso que me estás diciendo ahora es sólo para los chicos?*

R- *No sé, es que una chica también puede tener este pensamiento».*

[61786 CFGM en informática, CT, hombre, origen autóctono].

En estos últimos testimonios se puede ver con claridad el estereotipo de género en relación con la familia, para las chicas la familia es un entorno de felicidad, en cambio para los chicos representa un encierro. Esta diferencia explica en parte la dificultad de los hombres para entrar en el ámbito doméstico y las complicaciones de la doble jornada doméstica y laboral de las chicas (Nash, 2006), que no renuncian a trayectorias laborales que puedan suponer una cierta movilidad social. El deseo de viajar por parte de los chicos puede ser interpretado como una estrategia de huida del encierro, aunque entre en contradicción con la mayor propensión a encontrar trabajo en el corto plazo.

4. Conclusiones

A partir del análisis del discurso de las personas jóvenes entrevistadas, se ha podido comprobar la persistencia de las desigualdades de género en la formación profesional. En relación a la elección de la familia profesional queda claro que los estereotipos de género están muy anclados en los CFGM, pero estos estereotipos pueden ser superados por estrategias de cálculo de un beneficio que puede superar las barreras sociales, beneficio que puede ser inducido por un nicho masculinizado en un sector feminizado como se ha visto en la enfermería.

La segunda hipótesis no ha quedado contrastada totalmente, porque se han visto motivaciones tanto expresivas e instrumentales en chicos y chicas. Las motivaciones expresivas sí que tienen una variante de género, relacionada con el punto anterior de que escogen una especialidad en función de las preferencias connotadas por género. Pero hay una presencia también fuerte de motivaciones instrumentales, tanto en chicos como en chicas. Se ha dado un caso de convergencia de los dos tipos de motivaciones en un ámbito masculinizado como el de la actividad físico-deportiva.

La tercera hipótesis tampoco ha sido contrastada totalmente. Respecto a los itinerarios formativos, hay una coincidencia en la valoración de que la formación profesional es para las personas con bajo rendimiento escolar y es una vía para la continuidad formativa, fundamentalmente de acceso a la formación profesional superior, siempre y cuando el itinerario no se vea truncando por un abandono, como se comenta a continuación.

El abandono de la formación tiene diversas motivaciones, con un sesgo de género claro que perjudica a las chicas en su adscripción a la economía de los cuidados, y con más vulnerabilidad ante los quiebres biográficos en su entorno familiar, sobre todo si el entorno familiar es de clase baja. Por último, el sesgo de género se vuelve a visualizar en las expectativas de medio y largo plazo, con el vínculo familiar más pronunciado en las chicas y más alejado en los chicos, más vinculados con el ocio y el trabajo.

Los resultados de esta investigación plantean dos retos para las políticas de igualdad. El primero es cómo desarrollar servicios públicos de cuidados para evitar el abandono de las chicas de la formación, dentro de la amplia y ya longeva corriente de reivindicación de unos servicios públicos potentes para la superación de desigualdades de género (Comas, 2000). El segundo reto es cómo reorientar la orientación que se hace en los centros escolares para ir más allá de los estereotipos de género en las elecciones

escolares, y contribuir al desarrollo de nuevas masculinidades que incorporen como propio y no ajeno el espacio doméstico.

Referencias bibliográficas

- Baudelot, Christian y Establet, Roger (1972). *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero.
- Baudelot, Christian y Establet, Roger (1992). *Allez les filles!* Paris: Seuil.
- Benería, Lourdes y Floro, Maria (2005): "Distribution, Gender, and Labour Market Informalization: A Conceptual Framework with a Focus on Homework" en Neema Kudva y Lourdes Benería: *Rethinking Informalization: Poverty, Precarious Jobs and Social Protection*. New York: Cornell University Open Access Repository.
- Beck, Vanessa; Fuller, Alison y Unwin Lorna (2006): "Safety in stereotypes? The impact of gender and "race" on young people's perceptions of their post-compulsory education and labour market opportunities". *British Educational Research Journal*, 32 (5), 667-686. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411920600895718>, consultado el 10 de enero de 2020.
- Birr, Lorraine (2014): "Le choix de la formation: une affaire de sexe?". *Nouvelles Questions Féministes*, 33 (1), 64-79.
- Boudon, Rauymon (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielle*. Paris: A. Colin.
- Butler, Judith (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Carabaña, Julio (1997): "La pirámide educativa" en Fernández Enguita, Mariano: *Sociología de la educación: textos fundamentales*. Barcelona: Ariel
- Comas, Dolors (2000): "Mujeres, familia y estado del bienestar" en María Teresa del Valle (ed.): *Perspectivas feministas desde la antropología social*. Barcelona: Ariel.
- Duran, M^a Ángeles (2018). *La riqueza invisible del cuidado*. València: Publicaciones de la Universidad de València.
- Erikson, Robert; Golthorpe, John H y Portocarero, Lucienne (1979): "Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France and Sweden". *The British Journal of Sociology*, 30 (4), 415-441.
- Gambetta, Diego (1978). *They push or they jump?* Oxford: Oxford University Press.
- García, Maribel; Merino, Rafael (2006): "Transición a la vida adulta: nuevas y viejas desigualdades en función del género". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 113 (06), 155-162.
- Haasler, Simone y Gottschall, Karin (2015): "Still a Perfect Model? The Gender Impact of Vocational Training in Germany". *Journal of Vocational Educational & Training*, 67 (1), 78-92.
- Lamamra, Nadia (2017): "Vocational Education and Training in Switzerland: A Gender Perspective. From Socialisation to Resistance". *Educar*, 53 (2), 379-396.

- Marrero, Adriana y Mallada, Natalia (2009). *La universidad transformadora. Elementos para una teoría sobre educación y género*. Uruguay: Universidad de la República.
- Martín Criado, Enrique. (1996): “Jóvenes de clase obrera y formación profesional: racionalidades prácticas y estrategias”. *Revista de Educación*, 311, 235-252.
- Merino, Rafael; Martínez García, José S. y Valls, Ona (2020): “Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional”. *Papers. Revista de Sociología*, 105 (2), 259-277. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2776>.
- Merino Pareja, Rafael (2018): “Formation professionnelle: des jeunes qui choisissent ou qui sont choisis?” en Université de Lausanne. 9^{es} rencontres Jeunes & Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée: *Jeunes, formation professionnelle et insertion sur le marché du travail*. Haute école de santé Vaud, Lausanne.
- Merino, Rafael; García, Maribel (2007): “De l’escola al treball: noves i velles desigualtats en funció del gènere”. *Institut Català de les Dones*.
- Mosconi, Nicole y Dahl-Lanotte, Robert (2003): “C’est technique, est-ce pour elles? Les filles dans les sections techniques industrielles des lycées”. *Travail, Genre et Sociétés*, 9, 71-90.
- Nash, Mary (2006): “Lo intercultural en acción, identidades y emancipaciones. Identidades de género, mecanismos de subalternidad y procesos de emancipación femenina”. *Revista Cidob d’Afers Internacionals*, 73 (74), 39-57.
- Pin, José Ramón y García, Pilar (2018): “Reflexiones sobre la Formación Profesional de Grado Medio y Superior en España”. *IESE-Mapfre-Atresmedia*.
- Pineda, Pilar; Martínez Usarralde, M. Jesús; Merino, Rafael; Plandiura, Ramon; Rojo, Eduardo; Suárez, Cristina; Termes, Andreu (2010): “Avaluació de la formació profesional reglada. Síntesi de resultats”. *Quaderns d’Avaluació*, 16. Generalitat de Catalunya. Departament d’Educació.
- Reisel, Lisa.; Hegna, Kristinn y Imdorf, Christian (2015): “Gender Segregation in Vocational Education: Introduction”. *Emerald insight*, 31, 1-22. DOI: <https://doi.org/10.1108/S0195-631020150000031023>.
- Salvà-Mut, Francisca; Cerdà-Navarro, Antoni y Calvo-Sastre, Aina (2018): “Educational Pathways and Gender Segregation: The case of Upper Secondary VET” en Lázaro Moreno, Marianne Teräs, Petros Gougoulakis (eds.): *Emergent Issues in Vocational Education & Training*. Sweden: Premissförlag.
- Serra Ramoneda, Antoni (2007). *Educació superior i treball a Catalunya: anàlisi dels factors d’inserció laboral*. Barcelona: AQU.
- Tarabini, Aina (2020): “Transiciones educativas y desigualdades sociales: una perspectiva sociológica”. *Papers. Revista de Sociología*, 105 (2), 177-181. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2825>.
- Valles, Miguel (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Van Houte, Mieke; Demanet, Jannick y Stevens, Peter (2012): “Self-Esteem of Academic and Vocational Students: Does Within-School Tracking Sharpen the Difference?”. *Acta Sociologica*, 55 (1), 73-89. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0001699311431595>.

Viñao Frago, Antonio (1982). *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*. Madrid: Siglo XXI.

Willis, Paul (1977). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Work Get Work Class Jobs*. United Kingdom: Saxon House.

Annexo 1

		ITINERARIO	APOYO FAMILIAR			MOTIVACIÓN		COSTE DE OPORTUNIDADES		RETORNO ESPERADO		ABANDONO		ATL		EXPECT. FAMILIA		TRABAJO		
			INCON.	COND.	VOC.	EXPRES.	INSTRUMENTAL	ALTO	BAJO	SÍ	NO	SÍ (PQ?)	NO	REL	NO REL.	REPRODUCCIÓN MODELO PARES	DIFERENTE	SUBSISTENCIA	CORRESPONDENCIA ESTUDIOS	MOV. SOCIAL
Mujeres	60303 CT	ESO + título + GM maquillaje (abandono) + Bach (abandono)	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1 quiebre biográfico	0	1	0	1	0	1	0	0
	61091 CT	ESO + título + GM admin. (abandono)	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1 Notas	0	0	1	1	0	1	0	0
	61819 CT	ESO (abandono) + PQPI +GM estética (abandono)	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1 quiebre biográfico	0	1	0	1	0	1	1	0
	60503 CT	ESO + título + GM servicios comunitarios (abandono)	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1 quiebre biográfico	0	0	1	0	1	0	1	1
	60004 CM	ESO + título + GM aux. enfermería	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0

		ITINERARIO	APOYO FAMILIAR			MOTIVACIÓN		COSTE DE OPORTUNIDADES		RETORNO ESPERADO		ABANDONO		ATL		OEXPECT. FAMILIA		TRABAJO		
			INCON.	COND.	VOC.	EXPRES.	INSTRUMENTAL	ALTO	BAJO	SÍ	NO	SÍ (PQ?)	NO	REL	NO REL	REPRODUCCIÓN MODELO PARES	DIFERENTE	SUBSISTENCIA	CORRESPONDENCIA ESTUDIOS	MOV. SOCIAL
Hombres	61268 CT	ESO + título + GM admin. empresas	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0
	61786 CT	ESO + título + Bach (abandono) + GM informática	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1 Abandono Bach.	0	0	1*	0	1 (viajar)	0	1	1
	61289 CM	ESO + GM aux. enfermería + curso puente GS	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0
	61037 CT	ESO + título+ GM electromecánica vehículos	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0
	61474 CM	ESO + título + GM deporte	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1 (viajar)	0	0	1
	61584 CT	ESO + título + GM impresión digital	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1 (viajar)	0	0	1
	61959 CM	ESO + título + PA + GM diseño 3D	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1 (viajar)	0	1	0

Notas biográficas

Laia Vidal es Graduada en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Colaboradora del Grupo de Investigación Educación y Trabajo (GRET).

Rafael Merino es Profesor contratado doctor del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona, coordinador del Grupo de Investigación Educación y Trabajo. Líneas de investigación: transición de la escuela al trabajo, formación profesional, reformas educativas. Investigador principal del proyecto «Elecciones educativas y desigualdades sociales en las biografías juveniles: acceso a la universidad, itinerarios de formación profesional y abandono del sistema educativo», 2017-19.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1430-9853>.