

Construcción de itinerarios formativos en la Formación Profesional Básica



fad

GÉNERO Y DECISIONES EDUCATIVAS

Construcción de itinerarios formativos en la Formación Profesional Básica

INVESTIGADORES:

Sandra Obiol Francés (Universitat de València)

Elisabet Almeda Samaranch (Universitat de Barcelona)

Dino Di Nella (Universidad Nacional de Río Negro)

Aida Ruiz Franco (Universitat de Barcelona)

Nuria Pumar Beltrán (Universitat de Barcelona)

Núria Vergés Bosch (Universitat de Barcelona)

Alícia Villar Aguilés (Universitat de València)

Centro
Reina Sofía
sobre adolescencia
y juventud

| fad

Investigación financiada a través de la convocatoria
de "Ayudas a la Investigación" 2017,
del CENTRO REINA SOFÍA
SOBRE ADOLESCENCIA Y JUVENTUD

Cómo citar este texto:

Obiol, S., Almeda, E., Di Nella, D., Franco, A., Pumar, N., Vergés, N., Villar, A. (2020).
Género y decisiones educativas. Construcción de itinerarios formativos en la Formación
Profesional Básica.
Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad.
DOI: 10.5281/zenodo.3677038

© FAD, 2020

Edita:

Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud
Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (Fad)
Avda. de Burgos, 1 y 3
28036 Madrid
Teléfono: 91 383 83 48
Fax: 91 302 69 79

Maquetación:

Francisco García-Gasco

ISBN: 978-84-17027-20-9



1. Introducción	6
2. El género como variable de análisis ante el abandono precoz de los estudios	13
3. Abandono escolar, desempleo juvenil y brechas de género como contexto.	24
4. Formación profesional básica: Itinerarios formativos segregados por género	40
5. Conclusiones y propuestas	55
Referencias bibliográficas	60
Anexos	70

1. INTRODUCCIÓN

Decidir ante la exclusión educativa: una primera aproximación desde el género

En el Estado español, la tasa de abandono escolar temprano, es decir, la proporción de jóvenes entre 18 y 24 años que no han completado la educación secundaria superior ni tampoco estudian ni reciben formación alguna, alcanza el 19% (MECD 2018: 163) una cifra que continúa siendo inusualmente elevada pese a que ha descendido en los últimos años; coincidiendo con la crisis económica. España es el segundo país de la Unión Europea con la tasa más alta de fracaso escolar (Eurostat, 2018) y el número de jóvenes que no están ni empleados ni en educación o formación- los llamados "ninis o NEET en inglés- supera ampliamente el promedio de la OCDE (OECD 2018: 4). Las diferencias entre hombres y mujeres son significativas pues un 22,7% de los hombres jóvenes abandonan los estudios frente al 15% de las mujeres (MECD 2018: 163). Estas cifras contrastan con el frecuente discurso del éxito educativo de las mujeres. Que sin dejar de ser cierto, contribuye a invisibilizar a un colectivo que reclama atención específica. La consecuencia es no entender a las mujeres como un colectivo de atención prioritaria en las agendas políticas respecto el abandono escolar precoz. **Nuestra propuesta reclama una imprescindible perspectiva de género en el análisis del abandono precoz de los estudios y sobre todo de la oferta de medidas para combatirlo, en especial la Formación Profesional Básica** (de ahora en adelante: FPB).

¿Por qué? Porque sabemos desde investigaciones fundamentales en Sociología de la Educación que existen variables estructurales que marcan los itinerarios formativos y profesionales (Coleman, 1966; Bourdieu y Passeron, 1977; Bernstein, 1989; Subirats y Brullet, 1988; Acker, 1992), como también por investigaciones previas del equipo (Villar, 2017; Obiol y Villar, 2016; Obiol, 2017) que los factores estructurales, como la clase social y el género, dibujan diferentes itinerarios en la relación de los individuos con el sistema educativo. Es preciso abordar estos factores, también ante el abandono escolar, si pretendemos una sociedad más equitativa.

La oferta y elección de itinerarios académicos y laborales siguen estando fuertemente estereotipados por género y se basan en expectativas acerca de capacidades claramente diferenciadas.

Estos estereotipos forman parte de nuestra socialización y se reproducen entre estudiantes, profesorado, familias, medios de comunicación e instituciones públicas de forma que dan continuidad a la segregación formativa y ocupacional (Sáinz, Palmen y García-Cuesta, 2012; Vázquez-Cupeiro, 2015). Sin embargo, las ocupaciones fuertemente feminizadas continúan obteniendo menor valor material y simbólico (Barberà, Candela y Ramos, 2008; Vergés, 2012). Por todo ello no sólo cabe investigar la elección y orientación laboral de estas chicas, sino avanzar a orientarlas a sectores con mayores posibilidades futuras de movilidad social, al tiempo que tratar que los itinerarios claramente feminizados sean también valorados material y simbólicamente.

1.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro principal objetivo en nuestra propuesta ha sido mirar desde el género los procesos de elección de itinerarios formativos en los programas de FPB, es decir, en una situación en la que la posibilidad de que se dé un abandono educativo precoz adquiere especial relevancia.

Este propósito central se ha desgajado en tres líneas de análisis que son las siguientes:

PRIMER OBJETIVO. Analizar el carácter y la trayectoria de la FPB como instrumento de lucha contra el fracaso escolar, un problema acuciante en nuestro sistema educativo (Tarabini et al., 2015).

SEGUNDO OBJETIVO. Conocer el peso del género en la decisión de optar por cursar una FPB y un determinado itinerario en ésta en los tres agentes que consideramos tienen un peso significativo en la construcción de esta decisión: los mismos estudiantes, los docentes y las familias de los/las estudiantes. La intención ha sido doble: (a) comprender el peso del género en la configuración de las trayectorias académicas que conducen a cursar FPB; (b) abrir un proceso participativo con los diferentes agentes de la comunidad educativa que pueda llevar a implementar nuevas propuestas de coeducación con el fin de evitar en la medida de lo posible que la institución educativa reproduzca la desigualdad de género.

TERCER OBJETIVO. Además, hemos querido comprobar si la prioridad del programa de FPB de evitar el abandono prematuro de los estudios conlleva una menor implementación de medidas de coeducación con el fin de construir identidades de género más igualitarias.

Son escasos los estudios acerca de la segregación por género en la formación profesional siendo especialmente relevante analizar e identificar cuáles son los principales motivos que encaminan a mujeres de este perfil a oficios fuertemente estereotipados por razón de género.

Todos estos objetivos revierten en un mismo interés investigador que se convierte en hipótesis: **el riesgo de abandono precoz de los estudios se antepone a los propósitos de conseguir una mayor igualdad de género entre los jóvenes.** En definitiva, se trata de una primera aproximación al fenómeno, centrándonos más en las decisiones educativas de los y las jóvenes –y del profesorado y familias- ante la circunstancia de que se dé un desenganche educativo que no en las razones y factores que envuelven este mismo desenganche.

El texto se estructura en cuatro grandes bloques. En primer lugar, plantearemos sucintamente el marco conceptual de nuestra investigación y cuáles han sido nuestras decisiones metodológicas ante la construcción de nuestro estudio. A continuación, nos centramos en la descripción de los fundamentos sociojurídicos de la Formación Profesional Básica desde una perspectiva de género. En el cuarto apartado nos sumergimos en las evidencias estadísticas así como en los discursos de los docentes, estudiantes y familias, respecto las trayectorias académicas y vitales que les han llevado a cursar una FPB y al itinerario elegido. Concluimos el estudio recapitulando los principales resultados obtenidos así como proponiendo algunas intervenciones para lograr mayor equilibrio desde una perspectiva de género entre los itinerarios elegidos.

2. EL GÉNERO COMO VARIABLE DE ANÁLISIS ANTE EL ABANDONO PRECOZ DE LOS ESTUDIOS

2. EL GÉNERO COMO VARIABLE DE ANÁLISIS ANTE EL ABANDONO PRECOZ DE LOS ESTUDIOS

2.1. MARCO CONCEPTUAL

En una investigación en torno al abandono escolar y las posibilidades de retorno a la formación y capacitación para el desarrollo laboral posterior de las chicas jóvenes a través de la Formación Profesional Básica, es imprescindible explorar la literatura en torno a la opción y/o selección de estudios de capacitación laboral y sus consecuencias en el mundo laboral teniendo en cuenta el género. Para ello partimos de la consideración de entender que las instituciones educativas desarrollan otras funciones sociales, más allá de la función meramente formativa, puesto que también llevan a cabo la función de clasificación social. Dicho esto, y como veremos a continuación, los datos y la investigación previa, también para el contexto español, alertan de una profunda segregación ocupacional y de estudios. Esta segregación, además, se muestra más extrema en la Formación Profesional. Aquí es importante señalar que la Formación Profesional, como algunas autoras ya han apuntado también para el caso español (García-Gómez y García, 2015; Rego-Agraso y Rial-Sánchez, 2018), no debería interpretarse únicamente como una muestra de fracaso académico, sino y, sobre todo, como una nueva oportunidad de reorientación vital e inserción en el mercado laboral. Cabe decir que el concepto "fracaso académico" tiene una larga tradición de estudio desde la sociología de la educación, entre otras disciplinas, y sus matices son abundantes. Sin entrar aquí en esos matices, podríamos considerar "fracaso académico o escolar" aquellos casos en los que una persona no consigue el nivel educativo mínimo marcado por el sistema educativo. Además, también se da la tendencia de vincular fracaso escolar con abandono escolar, utilizándose de manera equivalente en numerosas ocasiones y, aunque son términos análogos, no podemos utilizarlos como sinónimos (Hernández y Villar, 2014) cuando se abordan desde la investigación y la intervención socioeducativa. Además, integramos en nuestra investigación la consideración generalizada del éxito académico vinculado a la formación universitaria, una consideración fuertemente interiorizada por los jóvenes que cursan educación secundaria (Villar, 2017).

La segregación de género en el sistema educativo está relacionada con la división sexual del trabajo, tanto horizontal -por sectores y tipo de tareas-, como vertical -por puestos y ámbitos de mayor responsabilidad, remuneración, poder y prestigio. Las mujeres siguen mayormente concentradas en menos sectores y en aquellos relacionados con los cuidados, así como los vinculados con la educación, principalmente en las primeras etapas, y también, en la atención a la salud y el bienestar social de las personas. Ello tiene importantes consecuencias en cuanto a derechos, condiciones, remuneración, prestigio y poder y ahonda en las desigualdades de género existentes. Ante la implementación de una nueva formación básica para mejorar las posibilidades laborales y vitales de personas que parecían estar destinadas a abandonar la formación obligatoria es crucial una evaluación de su implementación y la generación de investigaciones que complementen la escasa información al respecto, sobre todo, si tenemos en cuenta el género. Así, es necesario que nos preguntemos qué ocurre con las trayectorias formativas y profesionales de las mujeres que ha motivado sus elecciones y cuáles son la oportunidades presentes y futuras que les ofrecemos en nuestra sociedad.

a) Segregación de género en la ocupación y la formación

Desde hace décadas las investigadoras feministas, así como los datos oficiales respecto a la ocupación, nos alertan de las profundas desigualdades de género que se generan y mantienen en el mercado de trabajo (Torns y Recio, 2012; Burchell et al., 2014, González, Vergés y Martínez, 2017). En este sentido, persiste una segregación ocupacional por género que implica que los hombres siguen siendo mayoría en los trabajos y sectores más formalizados, mejor remunerados, con mayor reconocimiento social, con poder y con potencial de futuro, como por ejemplo los sectores relacionados con las tecnologías (Castaño, 2005; Barberà, Candela y Ramos, 2008; Vergés, 2012 Castaño y Webster, 2014, González, Vergés y Martínez, 2017). En cambio, las mujeres se encuentran sobrerrepresentadas en los trabajos relacionados con los cuidados. Este tipo de trabajos gozan de peores condiciones laborales, derechos, remuneración, prestigio y posibilidades de movilidad social y progreso futuro (Ibáñez, 2008; Torns y Recio, 2012, Durán, 2018). Así pues, se observa aún una profunda división sexual del trabajo, tanto vertical como horizontal. Según Torns y Recio (2012), específicamente, los sectores más feminizados los constituyen las actividades de los hogares como empleadas/os domésticas/os o productoras/es de bienes y servicios para uso propio, las actividades sanitarias y de servicios sociales, la educación y otros servicios. Además, las opciones laborales de las mujeres resultan mucho más concentradas en este tipo de trabajos y, por lo tanto, quedan excluidas de un mayor número de posibles ocupaciones (Cáceres et al., 2004, Torns y Recio, 2012).

Desde la investigación de género, por un lado, se aboga por otorgar un mayor y mejor valor al trabajo feminizado. Por otro, se trabaja por romper con los estereotipos de género que limitan fuertemente las opciones formativas y laborales de las mujeres en otros ámbitos. Los estereotipos de género no sólo afectan a las decisiones formativas y laborales que toman las mujeres, así como las orientaciones que reciben por parte de sus familias, profesorado, medios de comunicación y entornos de amistades, sino que se encuentran en las raíces del sistema, también educativo y laboral, que tiende a actuar con ceguera de género y reproducir, así, estructuras patriarcales. De hecho, podemos considerar a las instituciones educativas como entornos de género donde se reproducen las jerarquías de poder. En este sentido la institución educativa puede ser entendida como un agente institucional promotor de estructuras y de regímenes de género (Connell, 2002).

Por otra parte, consideramos necesario considerar en esta investigación la perspectiva que contempla a las instituciones educativas y los espacios laborales como organizaciones con marca de género o generizadas (*gendered organizations*, Acker, 1992), en este sentido se llevan a cabo prácticas de género en entornos educativos y también laborales que refuerzan las expectativas hegemónicas de género en un sentido que conducen a las mujeres a asumir mayormente las responsabilidades de crianza y cuidados (Trotter, 2017). Estas prácticas mantienen el discurso y la representación social de "trayectorias formativas y profesionales de chicas" y "trayectorias formativas y profesionales de chicos". Lo que nos preocupa al respecto es que todo ello está profundamente relacionado con la elección y/o opciones de formación que llevan a cabo chicas y chicos, también e incluso más, si atendemos a la formación profesional.

Las investigaciones, así como los datos públicos disponibles, hace décadas que alertan de una segregación de género en los estudios que resulta muy desesperanzadora, sobre todo, si tenemos en cuenta lo apuntado anteriormente en torno a las ocupaciones. En este sentido, aunque en los últimos años la presencia de las mujeres en todos los niveles académicos ha aumentado de manera notable hasta devenir la mayoría de personas egresadas universitarias, aún resultan en una alarmante minoría en lo relacionado con las ingenierías y la tecnología (MECD, 2017; INE, 2018). Es más, si nos detenemos a examinar los datos sobre matriculación en másteres oficiales por sexo, se aprecia una persistencia de roles tradicionales de género que afecta directamente a las estrategias de posicionamiento de las mujeres en el mercado de trabajo (Obiol y Villar, 2016).

Si atendemos a la formación profesional, las mujeres siguen siendo una minoría en el estudiantado y esta segregación no sólo se repite, sino que se agrava.

La formación profesional podría acabar generando mejores opciones laborales para los hombres que para las mujeres y con ello, agudizando las desigualdades de género existentes (Millenaar, 2014; Niemeyer, & Colley, 2015; Høst, Seland, Skålholt, 2015). En el caso de la FPB, el nuevo programa de aplicación en el estado español desde el 2014 contempla algunos aspectos de género, así como plantea nuevas oportunidades para la reorientación vital y laboral (Cacheiro, García y Moreno, 2016). En este sentido, y teniendo en cuenta los datos en cuanto a participación y segregación preguntarnos sobre el género y qué ocurre con las mujeres es absolutamente imprescindible. Al igual que para la formación profesional en general, está por ver hasta qué punto puede generar buenas oportunidades vitales y laborales para las mujeres, sin conllevar o acrecentar las desigualdades de género existentes (Millenaar, 2014; Niemeyer & Colley, 2015). El itinerario hacia la formación profesional continúa teniendo un componente de menor reconocimiento, y es expresado como probable, entre el estudiantado de secundaria postobligatoria, incluso es considerado como un "itinerario puente" y como una opción menos prestigiada, según una investigación llevada a cabo en el contexto valenciano sobre transiciones entre la educación secundaria y la educación superior (Villar, 2017).

Urge pues, seguir avanzando en el conocimiento la incidencia del género y la formación profesional, así como sus contenidos, funcionamiento y las decisiones educativas y profesionales que hay detrás.

b) Decisiones y trayectorias formativas desde una mirada de género

Existe una consolidada línea de investigación de género y educación en lo que se refiere a las trayectorias y transiciones educativas. Numerosos estudios han descrito la incorporación de las mujeres al sistema educativo, especialmente en lo que respecta a la educación superior para el caso universitario. La evolución de la presencia de las mujeres en la universidad en el caso español ha sido lenta, pero exitosa, ya que en la década de los años 50 solamente eran un 15% y se tuvo que esperar al año 1986 para ser el 50% del estudiantado. Aun así, en esos años y posteriores las mujeres permanecían infrarrepresentadas para el caso de titulaciones de las escuelas técnicas no llegando a superar el 20%. La tradicional división ciencias-hombres, letras-mujeres empezaba a difuminarse por aquellos años (García de León y García de Cortázar, 1992) y las universitarias empezaron a ser consideradas, además de una realidad, una nueva categoría de análisis. Durante el avance de los años 90 las mujeres van aumentando en los niveles superiores, como es el caso del doctorado (en 1998 la tasa de mujeres matriculadas en los cursos de doctorado llega al 50,4%).

La igualdad en términos formales es un hecho y un logro consolidado en las últimas décadas, aunque también se apuntan procesos paralelos a esta igualdad formal que cuestionan la igualdad real y generan segregaciones de tipo vertical y horizontal (García de León y García de Cortázar, 2001; Guil y Flecha, 2014; González Ramos, 2014).

Así pues, las investigaciones en torno al por qué mujeres y hombres eligen trayectorias educativas y laborales de forma diferenciada hace tiempo que demostraron que la segregación de género en la formación no tiene nada que ver con la incapacidad de las mujeres para ciertas habilidades y conocimientos. Las mujeres, entonces, pueden ser igual de capaces en las matemáticas y las tecnologías, por ejemplo, que los hombres. De hecho, año tras año hay miles de mujeres que se gradúan en matemáticas, ingenierías y disciplinas afines. Las investigaciones pues, apuntan a factores estructurales y de estereotipos de género que, en consecuencia, limitan las opciones educativas y laborales de las mujeres y resultan en graves desigualdades en el tiempo.

Según los resultados de investigaciones en las que hemos participado en la etapa universitaria, en el proceso de elección de estudios universitarios las diferencias entre hombres y mujeres se identifican en las razones de elección del grado y también en la utilización de recursos para obtener más información sobre la oferta de titulaciones (Villar y Hernández, 2014). Según datos del curso 2013-14, el total de estudiantes en másteres de universidades públicas es de 86.362, de los cuales un 53,7% son mujeres. Los datos básicos sobre distribución de estudiantes de máster por rama de enseñanza y sexo muestran un patrón de una mayor proporción de mujeres en Ciencias de la Salud (casi un 70%) y significativamente menor en Ingeniería y Arquitectura (casi un 30%). Este patrón 30/70 en másteres también se reproduce en la distribución de mujeres y varones en los estudios de grado y parece ser, por la observación de series temporales, que persiste en el tiempo (Obiol y Villar, 2016).

Aunque la investigación al respecto y específica para el caso de la elección de formación profesional en relación al género sigue siendo escasa, los resultados apuntan también a este tipo de factores estructurales y de estereotipos. En este sentido, tanto la selección como la oferta de itinerarios formativos siguen estando fuertemente estereotipados por género y pueden generar unas peores opciones de futuro para estas chicas. Los estereotipos de género atribuyen características, comportamientos y roles a mujeres y hombres de forma binaria y diferenciada. En base a ello, las personas otorgan valor a las actividades y comportamientos humanos e influyen las expectativas educativas y laborales de chicas y chicos (Vázquez-Cupeiro, 2015).

Inicialmente la creencia que las mujeres no son buenas en matemáticas y/o tecnología hace que familias y profesorado tengan menores expectativas para ellas. Así, la confianza en sí mismas se ve reducida e, incluso, su posterior rendimiento e interés en ello.

Los estereotipos de género forman parte de nuestra socialización y se reproducen entre estudiantes, profesorado, familias, medios de comunicación e instituciones públicas de forma que dan continuidad y se retroalimentan con la segregación formativa y ocupacional existente (Subirats y Tomé, 2007; Frutos, 2010; Sáinz, 2011; Sáinz, Palmen y García-Cuesta, 2012; Vázquez-Cupeiro, 2015; Casado, Meneses y Sancho, 2016, Subirats, 2016). De este modo, tanto las preferencias, como incluso buena parte de la oferta y orientación de formación ocupacional para las chicas siguen basándose en la creencia que las mujeres son afectivas, empáticas, intuitivas, dependientes y pasivas y apuestan por itinerarios profesionales feminizados, por ejemplo, los relacionados con los cuidados personales, de los niños y/o del hogar y los enfermos, o de tareas administrativas. Si bien no se observan discriminaciones de género explícitas como antaño, el sistema de formación profesional actual parece aún adolecer de una ceguera de género en su aplicación que dificulta generar transformaciones importantes (Fernández e Ibáñez, 2018).

En esta conformación de las decisiones formativas hay un peso fundamental de las expectativas de los progenitores. Unas expectativas que pueden explicarse como un cálculo racional o bien, como es nuestro caso, como una interiorización –progresiva– de las probabilidades de éxito escolar y de cómo poder rentabilizar los resultados educativos en el que no se ha de perder de vista el punto de partida, la posición social de la que se inicia el trayecto (Bourdieu y Passeron, 1977). Además, hemos de tener en cuenta la capacidad de acompañar a los jóvenes en su trayecto como hemos visto en investigaciones anteriores (Obiol, 2017). A pesar de ser presentadas estas decisiones como puramente individuales encontramos un componente estructural clave que las hace más o menos acompañadas. Por supuesto el género, y la mirada a una realidad laboral claramente estereotipada, contribuyen fuertemente a estas decisiones. Puesto en la literatura encontramos una clara relación entre expectativas paternas, autoconcepto y éxito escolar. Pero expectativas no siempre van acompañados de capital cultural y económico suficiente para acompañar en el camino para alcanzar estas expectativas. Además las expectativas se van ajustando poco a poco a los resultados obtenidos por los hijos; en cierta medida los resultados condicionan más el logro escolar que no las expectativas (Martín Criado y Gómez Bueno, 2017a, 2017b).

En este sentido, ni la elección ni la opción formativa profesional es tan libre, ni tampoco neutra respecto al género, y se retroalimenta con las desigualdades ocupacionales existentes y estructurales. Como ya apuntaban otras investigaciones internacionales específicamente en torno a la formación profesional (Evans, 2006) las mujeres y hombres eligen ocupaciones generizadas por normatividad social y las expectativas sociales, también en la formación profesional. Consecuentemente son educados o se desarrollan en competencias típicas para cada género. Ello se intensifica por y en las ocupaciones consideradas como típicas de género y la segregación laboral de género se reconstruye, pues las tareas y culturas ocupacionales influyen en la manera que las competencias son reconocidas y expresadas. Por todo ello no sólo cabe investigar la elección y orientación laboral que reciben estas jóvenes, sino avanzar en orientarlas a sectores con mayores posibilidades futuras de movilidad social como el tecnológico. Ello no sólo es responsabilidad de las mujeres y sus elecciones, sino, sobre todo, de las opciones que les brindamos. En este sentido, cabe investigar para reformular títulos, replantear el marketing educativo, generar nuevos discursos, repensar los currículos y los contenidos, repensar la orientación educativa y profesional, revisar los requisitos y formatos pedagógicos y académicos para que dejen de ser ciegos al género y se orienten a mayores derechos, autonomía y oportunidades para las mujeres (Evans, 2006; Millenaar, 2014; Fernández e Ibáñez, 2018). Ello contribuiría a romper con la normativa de género y fomentar cambios, también, en el mismo mercado laboral, así como contribuir al cambio cultural. En este sentido, facilitaría un cambio sólido y estructural tan necesario, sobre todo, para las mujeres en situaciones de mayor vulnerabilidad como las que atienden a la FPB.

c) Origen, justificación y características de la Formación Profesional Básica

La FPB es una etapa educativa de carácter obligatorio y gratuito, con una clara orientación al mercado laboral. Se implanta a partir del curso 2014/2015 a raíz de la reforma educativa que supuso la LOMCE por parte del gobierno del Partido Popular. Venía a sustituir a los antiguos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI; Ley Orgánica de Educación de 2006) que previamente había venido a transformar los programas de garantía social (Ley Orgánica del Sistema Educativo LOGSE 1990). Tiene una duración de 2 años (2.000 horas), ofrece una formación eminentemente práctica –cuenta con un total de 240h. de formación en un centro de trabajo, por ejemplo- y permite obtener a su fin una certificación con validez académica y profesional. Según la normativa que le da forma a la FPB (Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, BOE, núm. 55 de 5 de marzo de 2014) los requisitos de acceso son: (a) Tener cumplidos los 15 años, o cumplirlos durante el año natural en curso, y no superar los 17 años de edad; (b) Haber cursado el

primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso de la ESO; (c) Haber sido propuesto por un equipo docente para la incorporación a un ciclo de FPB. Esta propuesta se hace a los padres, madres o tutores legales.

La Formación Profesional Básica se explica en un contexto de fuerte desempleo juvenil y de elevadas cifras de fracaso y abandono escolar prematuro, también en los estudios de Formación Profesional y sus destinatarios son estudiantes que no han superado la Educación Secundaria Obligatoria. La reforma de 2013 avanza a la edad de 15 años la derivación hacia la enseñanza aplicada de formación profesional. Esta medida se justifica por el legislador en la necesidad de facilitar *"la permanencia de los alumnos y las alumnas en el sistema educativo y ofrecerles mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional."* Esta medida, sin embargo, es controvertida en tanto que profundiza, en una edad temprana, en la segregación educativa según capacidades de manera que los estudiantes derivados a la FPB siguen itinerarios curriculares diferenciados y adaptados y, a la vez, pueden ser segregados en centros especializados. Subyace en el debate la disyuntiva clásica de las políticas educativas: la opción de diseñar un currículum lo más uniforme posible para todos los estudiantes que facilite la igualdad de oportunidades, o bien, ofrecer distintos itinerarios a los estudiantes según sus aptitudes y capacidades.

Los estudios de FPB en su diseño combinan un componente claramente profesionalizador con la adquisición de conocimientos y competencias de educación general, en este sentido se ofrecen dos tipos de módulos profesionales (art.9 del Real Decreto 127/2014): los vinculados a las unidades de competencial del Catálogo Nacional (y los relativos a bloques comunes en materia de Comunicación y Sociedad y de Ciencias Aplicadas que responden a contenidos adaptados de la educación general de la ESO. Superar la FPB certifica al estudiante en una cualificación profesional de nivel 1 y además da opción directa a acceder a un ciclo formativo de Grado Medio. En un primer momento, según lo planteado en la misma normativa, era preciso realizar una prueba que revalidara los conocimientos adquiridos y que permitiera certificar al estudiantado con un título de ESO. No obstante, no ha llegado a desarrollarse esta medida y al finalizar el periodo formativo es el profesorado quien decide otorgar o no el título de ESO. Al igual que otras medidas polémicas de la llamada *Reforma Wert*¹, esta novedad fue criticada por distintos sectores de la comunidad educativa y fue impugnada

1. Especialmente polémica fue la instauración de las pruebas finales de ESO y Bachillerato y la inclusión de la asignatura de religión (o bien la supresión de educación para la ciudadanía).

ante Tribunal Constitucional, ya que se ha considerado contraria a la igualdad de oportunidades y a la equidad².

Las características de la FPB, como bien señalan Bonal, Tarabini y Verger (2015) suponen una vuelta atrás en los objetivos inclusivos de la LOGSE. En primer lugar, porque los estudiantes acceden a un segundo itinerario segregado y diferenciado (a la baja) más jóvenes de los que preveía los anteriores PCPI contradiciendo las recomendaciones de la OCDE de evitar al máximo las diferenciaciones internas en los itinerarios formativos. Por otro lado, se trata de un elemento claramente restrictivo en futuras trayectorias profesionales, es decir el riesgo inicial de exclusión de los jóvenes se consolida en el mismo programa y vienen a justificar una *"injusticia educativa institucionalizada"* (Abiétar-López et al., 2015) limitando la posibilidad de revertir su previa vulnerabilidad educativa y social. Viene a reforzar una previa segregación escolar. Además se vuelve a la consideración de la Formación Profesional para los menos capaces, una consideración presente en las entrevistas del estudiantado, familias e incluso docentes. A estos déficits mostrados se añade la imposibilidad incorporar al modelo a las jóvenes y los jóvenes que abandonan los estudios en edades posteriores. Así en el caso de aquellas alumnas y alumnos que abandonen su escolarización a los 16 años, al no estar escolarizados, la norma no ha previsto ninguna vía de incorporación a la Formación Profesional Básica.

En conclusión, hemos de entender estos programas formativos en el marco de un capitalismo flexible que requiere que se interioricen unas pautas para justificar el éxito o el fracaso y que estos itinerarios formativos de transición entre la escuela y el mundo del trabajo se enmarcan y responden a esta dualidad del mercado de trabajo bueno para algunos, malo para otros (Bernard y Molpeceres, 2006). Además, es preciso tener en cuenta el carácter de unos programas que se entienden como la única -y última- alternativa a la salida de la educación reglada y a la solución a trayectorias escolares, como poco, convulsas (tal y como nos describen los y las estudiantes entrevistados). Sin embargo, estos programas pueden entenderse como una forma de crear mano de obra de baja cualificación dirigidas a mercado de trabajo secundario que se distingue por la precariedad, inestabilidad, baja cualificación y remuneración donde lo que se valora no es precisamente el alto conocimientos sino "disciplinar un grupo poblacional orientado a asumir trabajos de baja cualificación y de alta precariedad; modelando sus cuerpos para adaptarse a las prácticas y lógicas de gestión y producción del capitalismo flexible

2. El gobierno vasco planteó un recurso ante el Tribunal Constitucional por vulneración, esencialmente, del derecho fundamental a la educación y a la igualdad que, sin embargo, fue desestimado por éste (STC 68/2018, de 21 de junio).

en el mercado secundario)” (Bernard y Molpeceres, 2006: 167).

2.2. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

Según los objetivos de nuestra investigación hemos planteado una estrategia metodológica en la que combinamos una aproximación cuantitativa con otra cualitativa, teniendo a ésta última como elemento central. Por un lado, hemos llevado a cabo un análisis cuantitativo de carácter descriptivo de los itinerarios formativos de la FPB desde una perspectiva de género, incluyendo una tentativa de encontrar variables que nos ayuden a explicarnos mejor las razones por las que se generan determinadas opciones formativas, y entonces, laborales. Por otro lado, hemos realizado un análisis cualitativo en el que incluimos una mirada sociojurídica de la relación de las políticas de lucha contra el abandono escolar confrontadas con las políticas de igualdad. Y, por último, con la ayuda de entrevistas semiestructuradas hemos buscado los significados otorgados por estudiantes, docentes y familias de la llegada de chicos y chicas a FPB, su valoración las decisiones tomadas respecto el itinerario escogido.

a) Análisis cuantitativo

La aproximación cuantitativa ha tenido dos fases: una primera de carácter descriptivo en el que analizar los principales indicadores sobre abandono precoz de los estudios y la matriculación, análisis estadístico en el que teníamos como propósito inicial indagar en las variables estructurales que determinan los itinerarios formativos y profesionales desde una perspectiva de género. Como objetivo derivado de éste, el análisis cuantitativo multivariable realizado persigue aproximarse a estos elementos estructurales para tratar de conocer y cuantificar su influencia. A través de los datos de la Encuesta Actitudes de la juventud en *España hacia la participación y el voluntariado* (E3039)³, elaborada por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) en el 2014, y a demanda del Instituto de la Juventud (INJUVE), se ha pretendido averiguar qué elementos presentan un mayor poder pronosticador que explique por qué chicos y chicas escogen determinados estudios que derivan en trayectorias diferenciadas por género.

3. Su diseño muestral presenta las siguientes características: 1) Población objeto de estudio: población de ambos sexos entre 15 y 29 años; 2) Ámbito: estatal, incluyendo a Ceuta y Melilla; 3) Muestra teórica: 1.500 entrevistas; 4) Muestra real: 1.414 entrevistas; 5) Afijación: proporcional; 6) Puntos de muestreo: 48 provincias y 178 municipios; 7) Procedimiento de muestreo: polietápico, estratificado por conglomerado; 6) Fecha del trabajo de campo: del 11 al 25 de enero de 2014; 7) Error muestral: nivel de confianza del 95,5% (dos sigmas) y $P = Q$, el error real de muestreo es de $\pm 2,7\%$; 8) Método de recogida de la información: entrevista personal en domicilios.

Para ello, y partiendo de la ocupación que realizan en la actualidad se pretende explicar por qué los hombres realizan ocupaciones generizadas, es decir, por qué los hombres tienden a desarrollarse profesionalmente en oficios "típicamente masculinizados" y las mujeres en "típicamente feminizadas". Estudios anteriores concluyen que entre las variables que se relacionan con esta elección se encuentra la clase social y el género, motivo por el que se presta mayor atención a estos aspectos.

b) Análisis cualitativo

El análisis cualitativo que hemos llevado a cabo se ha estructurado sobre la base de estudios de caso de diferentes centros en el que se ha implementado itinerarios formativos de FPB, centrándonos aquí en la realidad valenciana puesto que presenta una alta concentración de alumnado matriculado en FPB respecto el Estado español: un 15,39%, únicamente superado por Andalucía con un 17,58% en el curso 2017-2018. Esta misma concentración también se da cuando hablamos de centros educativos, representando los valencianos el 16,39% del total de centros estatales que imparten estas enseñanzas, al que sólo supera Andalucía con un 19,93%. La muestra para estos estudios de caso ha sido definida por tres variables básicas:

- Grado de feminización/masculinización de los programas formativos ofertados en el centro educativo. Queríamos encontrar centros o bien con itinerarios fuertemente masculinizados o bien con itinerarios muy feminizados. Esta última propuesta era importante porque, como veremos más adelante, las mujeres se encuentran prácticamente ausentes de los estudios de FPB y queríamos encontrarlas. Además, nos interesaba mucho encontrar chicas o chicos que supusieran un punto de disonancia en las convenciones culturales generalizadas en nuestro país.
- Tamaño del hábitat (número de habitantes del municipio donde se encuentren los centros). Una de las propuestas en la configuración de la muestra de chicos y chicas a entrevistar fue alejarnos de la gran ciudad, en este caso de València y poder llegar a realidades generalmente poco estudiadas y al tiempo con mayor presión sobre las decisiones que toman chicas y chicos respecto sus estudios, por mayor control social pero también por menores opciones entre las que elegir.
- Y, por último, la titularidad del centro. Una variable fundamental que nos remite a la capacidad del centro de contar con determinados recursos a la vez que a la defensa de determinados valores sociales.

Estos tres criterios han configurado una muestra analizada de un total de 5 centros que cumplen con los criterios marcados como se puede ver en la tabla 1, pero que al tiempo cumplen con una premisa básica y fundamental en los estudios de carácter cualitativo: su accesibilidad y su en los que ha pesado mucho, finalmente, su deseo de colaboración.

El acceso a los centros ha sido a través de redes profesionales y sindicales además de redes personales. Hemos contado con el apoyo de la Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana. Después de un primer contacto en julio de 2018 el trabajo de campo se ha realizado a lo largo de los meses de octubre de 2018 a febrero de 2019 en los centros C1, C2, C3 y C4. En el caso del C5 el contacto fue posterior, su decisión a participar en el estudio también se postergó hasta mayo de 2019 y eso ha alargado el trabajo de campo en este centro. Por otro lado, las entrevistas a las familias, ante la grandísima dificultad de acceder a ellas, se consiguieron hacer en los centros C6 y C7 durante el mes de junio de 2019.

Tabla 1. Centros analizados en el análisis cualitativo

Código	Tipo centro	Titularidad	Tamaño hábitat	Itinerario FPB	Otros itinerarios	Trabajo de campo
C1	Instituto Educación Secundaria	Público	5.000-10.000 hab.	Imagen personal- Peluquería y estética	ESO	Dirección-Orientación
				Agraria-Agrojardinería y composiciones florales	Bachillerato	4 hombres
					Ciclos formativos	3 mujeres
						2 GD 2a ESO
C2	Centro Integrado de Formación Profesional	Público	50.000-80.000 hab.	Hostelería y turismo-Cocina y restauración	Ciclos formativos	Dirección-Orientación
				Imagen personal- Peluquería y estética	Ciclos 2a oportunidad	5 mujeres
						1 hombre
C3	Instituto Educación Secundaria	Público	80.000-100.000 hab.	Electricidad y electrónica-Electricidad y electrónica	ESO	Dirección-Orientación
				Transporte y mantenimiento de vehículos-Mantenimiento de vehículos	Bachillerato	1 mujer
					Ciclos formativos	11 hombre
C4	Centro Privado Educación Infantil, Primaria y Secundaria	Concertado	50.000-80.000 hab.	Madera, mueble y corcho-Carpintería y mueble	Educación Infantil	Dirección-Orientación
				Imagen personal- Peluquería y estética	Educación Primaria	5 hombres
					ESO	5 mujeres
C5	Instituto Educación Secundaria	Público	10.000-25.000 hab.	Imagen personal- Peluquería y estética	ESO	Dirección-Orientación
				Electricidad y electrónica-Electricidad y electrónica	Bachillerato	
					Ciclos formativos	
C6	Instituto Educación Secundaria	Público	50.000-80.000 hab.	Administración y gestión-Servicios Administrativos	ESO	2 madres
					Bachillerato	
					Ciclos formativos	
C7	Instituto Educación Secundaria	Público	50.000-80.000 hab.	Fabricación mecánica-Fabricación y montaje	ESO	1 madre 1 padre
					Bachillerato	
					Ciclos formativos	

En cada uno de los centros analizados se han tenido en cuenta varios aspectos:

- Recopilación de datos e información sobre los programas formativos implementados así como por las posibles acciones de coeducación llevadas a cabo⁴.
- Entrevistas grupales al equipo directivo, tutores, orientadores y coordinadores de igualdad de los centros. El guion de la entrevista se ha basado en cuatro dimensiones básicas: valoración de los programas de FPB en especial respecto anteriores programas como el PCPI; cómo es el acceso a los programas de FPB y qué papel juegan los docentes; cómo es el itinerario del estudiantado hacia una FPB; y, por último, qué acciones de igualdad de género se están implementando en el centro, y en especial, en el caso de la FPB.
- Entrevistas en profundidad al estudiantado basadas en un guion semiestructurado que se divide en seis grandes ejes: grado de satisfacción con los estudios de FPB, las razones por las que han llegado a cursar una FPB, los factores sobre los que construye su elección de itinerario, la situación de sus amigos y familia y sus percepciones sobre su relación con los estudios; las expectativas de futuro y una valoración general de los estudios además de las variables sociodemográficas.

Para contactar con las y los estudiantes que en el momento de la entrevista estaban cursando FPB se contó con la colaboración de los centros, en especial de sus tutoras/es. Cada centro elegía qué curso pensaba que era mejor entrevistar –siendo la opción mayoritaria el segundo curso- a los que les presentábamos la investigación y les facilitábamos un documento de consentimiento de participación en el estudio que habían de retornar firmado por uno de sus progenitores o tutoras/es puesto que en la mayoría de los casos se trata de menores de edad. En total entrevistamos a 35 estudiantes. Las entrevistas se realizaron en el mismo centro educativo, en una sala a parte al aula, durante horario lectivo (generalmente en horario de tutorías). Las entrevistas fueron grabadas y transcritas. Además, en uno de los centros (C2) realizamos dos entrevistas grupales más, en este caso con estudiantes de 2º de ESO, separando a los estudiantes por sexo con el fin de conocer cómo percibían a los compañeros/as que optaban por cursar FPB y tener una idea del grado en el que compartían los estereotipos de género que apreciábamos en las entrevistas realizadas. El análisis de estas entrevistas se encuentra en el apartado 4.3.

4. La relación de la documentación demandada a los centros se puede consultar en el anexo.

Por otro lado, y conforme marcaban nuestros objetivos, quisimos ponernos en contacto y entrevistar a las familias de los estudiantes. Sin embargo, esto fue imposible. Advertidas por las direcciones de los centros de que sería una tarea muy complicada y ante la necesidad de hacer estas entrevistas optamos por buscar otros centros de FPB que, en lugar de entrevistar a las familias de las y los estudiantes entrevistados, nos centráramos sólo en las familias. Así optamos por los centros C6 y C7, ambos en una localidad de entre 50.000-80.000 habitantes, ambos centros de educación secundaria y ambos con ciclos de FPB. Gracias a estos centros pudimos realizar un total de 4 entrevistas a padre/madres de estudiantes cursando FPB y completar, levemente, la mirada a nuestro fenómeno. El guion de la entrevista se basó en las siguientes dimensiones: valoración del programa de FPB, percepción del itinerario formativo decidido, construcción de la trayectoria académica del hijo/a, expectativas de futuro y mirada retrospectiva a su propia trayectoria formativa y laboral, además de las variables sociodemográficas de control.

3. ABANDONO ESCOLAR, DESEMPLEO JUVENIL Y BRECHAS DE GÉNERO COMO CONTEXTO

3. ABANDONO ESCOLAR, DESEMPLEO JUVENIL Y BRECHAS DE GÉNERO COMO CONTEXTO

Las mujeres, en general, alcanzan un nivel formativo superior que los hombres y obtienen un mayor rendimiento escolar, de manera que el fenómeno del abandono escolar es calificado de eminentemente "masculino". La mayoría de estudios, informes y estrategias que abordan el fracaso escolar con una perspectiva de género se centran prioritariamente en los distintos resultados académicos y en la segregación a la hora de la elección de los estudios. No abundan, en cambio, otros análisis como, por ejemplo, la incidencia de las cuestiones de género en el abandono escolar femenino. En general, tampoco se aplica un análisis de impacto de género en las políticas destinadas a combatir el abandono precoz de los estudios, en especial las de carácter educativo. En este sentido, convendría evaluar dichas políticas para determinar si existe un sesgo de género en las distintas fases de implementación en tanto que las personas afectadas son prioritariamente hombres. En definitiva, sería relevante determinar si hay una suerte de "olvido institucional" para las mujeres que fracasan en los estudios.

Precisamente, los poderes públicos están obligados por la normativa europea (arts. 2,3 y 13 TUE) y estatal (art. 4, 15 LOIMH) a contemplar la perspectiva de género en todas sus áreas de acción y en todas las fases de elaboración de las políticas públicas, teniendo presente el impacto de género de todas sus acciones. En nuestro caso, consideramos imprescindible atender la relación de los estudios con el mercado de trabajo. Un análisis con perspectiva de género referido al colectivo de ninis o bien de personas trabajadoras que tienen un nivel bajo de cualificación tendría, en nuestra opinión, como punto de partida dos evidencias estadísticas persistentes en el tiempo (EIGE, 2017: 22): el primero es que la segregación de hombres y mujeres en relación a los estudios y las ocupaciones es mayor entre las personas trabajadoras con bajo nivel formativo y, otro segundo dato estrechamente vinculado al primero, que las mujeres que tienen una baja cualificación tienen mayor propensión que los hombres a hallarse en situación de desempleo o bien a tener trabajos más precarios y peor retribuidos, es decir, que la brecha de género es más evidente entre los trabajadores de baja cualificación.

En este apartado se realiza un análisis socio-jurídico con perspectiva de género de los estudios Formación Profesional Básica introducida por la LOMCE, dirigida a estudiantes que tienen mayor riesgo de abandono escolar temprano en tanto que no han podido acabar los estudios obligatorios o tienen dificultades para acabarlos. Como hemos anotado previamente, el actual programa de FPB se justifica en ser una medida de prevención del abandono escolar, no está exenta de polémica por su contenido segregador.

3.1. ABANDONO ESCOLAR, DESEMPLEO JUVENIL Y BRECHAS DE GÉNERO COMO CONTEXTO

El abandono escolar temprano no es una realidad nueva, pero en las últimas décadas ocupa un espacio relevante en las agendas política de la Unión Europea y de los países, europeos en tanto problema social, junto al desempleo juvenil, que afecta a un número importante de jóvenes.

Las oportunidades sociales de las personas dependen cada vez más de su capacidad para manejar la información y adquirir conocimientos (Fernández Enguita, Mena Martínez y Riviere Gómez, 2010: 14). Así, en una *"economía global, sometida a constantes cambios tecnológicos y cada vez más intensiva en cuanto a los conocimientos, la adquisición de competencias y de cualificaciones educativas tienen cada vez mayor reconocimiento y son más recompensadas en el mercado de trabajo"* (OECD, 2017: 15). Además de la afectación en las expectativas vitales de los individuos el abandono escolar tiene un coste social enorme si tenemos en cuenta la pérdida de talento y de las capacidades de los jóvenes, pero, también, el aumento de las desigualdades sociales y económicas y la puesta en peligro de la cohesión social (Comisión Europea 2017a: 21). Como anotábamos en la introducción, en España la tasa de abandono escolar temprano es muy elevada pese a que ha descendido en los últimos años; coincidiendo con la crisis económica. Pero detrás de las estadísticas confluyen distintas situaciones y factores que inciden en el abandono de los estudios de manera que se califica como un fenómeno complejo que sobrepasa el entorno educativo y que requiere de políticas intersectoriales y globales, tanto de carácter social o estructural- por ejemplo, las desigualdades económicas, la pobreza- como las que conciernen a un contexto comunitario y/o familiar o individual determinado⁵. El abandono escolar se explica más desde un problema de equidad o de igualdad de oportunidades- y, en consecuencia, de la falta de movilidad social (OECD 2017:30)- que desde la óptica individual de las capacidades.

5. Las causas que intervienen son complejas y requieren de la adopción de políticas globales.

Estos mismos perfiles del abandono escolar son apreciables en España. La OCDE entre la multitud de datos y variables sobre éste fenómeno en España resalta un dato significativo: la gran proporción de jóvenes adultos que no tienen estudios secundarios superiores (34%) en relación al resto de los países de la OCDE (15%) (OCDE, 2018: 4). Y, además, que el 55% de los estudiantes españoles cuyos padres tienen un bajo nivel educativo no superan dicha cualificación, por lo que no disfrutan, en palabras de dicho organismo, de una movilidad intergeneracional ascendente.

El ciclo económico influye sin duda en la tasa de abandono pues a mayores oportunidades de empleo hay mayores posibilidades de que los jóvenes abandonen sus estudios. No es casualidad que en España el abandono educativo haya disminuido significativamente durante los años de crisis en el que el desempleo juvenil ha alcanzado cuotas tan elevadas. Así las tasas de desempleo juvenil en España son inusitadamente altas con un 45,43% en el grupo de población compuesto por jóvenes entre 16 y 19 años y un 30,10% por jóvenes con edades comprendidas entre los 20 y 24 años (EPA 2018).

A su vez, los jóvenes que abandonan los estudios encuentran empleos de escasa cualificación y con condiciones laborales precarias de manera que concurre un elevado riesgo de hallarse en situaciones de desempleo de larga duración (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, 2014: 30 y ss.). Por otro lado, las personas con menor nivel de estudios acceden en menor medida a la formación continua y detentan menores capacidades para integrarse en sectores clave propios de la sociedad del conocimiento actual como el tecnológico.

a) La problemática de las mujeres y del abandono escolar en el contexto de las oportunidades empleo y de las brechas de género: una aproximación tan novedosa como necesaria

Son muchos los estudios referidos al colectivo de mujeres jóvenes en su dimensión de exclusión social que prestan especial atención a factores de origen étnico, la nacionalidad, así como a los modelos familiares como, por ejemplo, las familias monoparentales (Almeda y Di Nella, 2010). A su vez, muchos estudios analizan las políticas de empleo dirigidas hacia las mujeres desde el ámbito de la Unión Europea y de España (Rubery, 2002; Chacartegui y López, 2000) así como en su vertiente más específica de la inserción laboral (Rodríguez Escanciano, Martínez Barroso, Álvarez Cuesta, 2015).

Los estudios sobre la materia se refieren al abandono escolar como un fenómeno masculinizado en tanto que afecta a un mayor número de hombres.

Ante el mayor rendimiento académico de las mujeres, el colectivo de mujeres que no acaban la ESO queda en segundo plano pese a que un 15% es muy elevado, sobre todo en comparación con otros países europeos. Los datos estadísticos sobre el abandono escolar en función del sexo difieren en el caso español del resto de países del entorno europeo. A lo largo de la última década las diferencias en los índices de abandono escolar en función del sexo han hecho un repunte de forma leve el abandono escolar de las mujeres, estancándose el de los hombres. (Casquero Tomás, Navarro Gómez, 2010). El hecho que el abandono escolar se considere como un fenómeno esencialmente masculino en todos los países de la OCDE comporta que las mujeres sin estudios no se coloquen como un colectivo de atención prioritaria en las agendas políticas.

No en vano, los estudios que abordan la temática del abandono escolar y sus causas, tanto las derivadas de las carencias del propio sistema educativo como de las trayectorias personales y familiares de las personas afectadas, suelen tratar de forma tangencial las cuestiones de género y los estereotipos y sus implicaciones en las brechas de género en el mercado de trabajo. Entre los factores que condicionan el abandono escolar, Casquero Tomás y Navarro Gómez (2010) introducen el nivel educativo de los padres, su ocupación, su situación laboral y el número de hermanos; para el año 2007, entre las variables familiares. En estas variables incluyen la nacionalidad del padre y su nivel educativo, precisando que el nivel educativo no puede ser considerado únicamente como un indicador del estatus socioeconómico familiar porque también refleja las preferencias de la familia en cursar educación (Lassibille, Navarro, 2004). Y es dentro de esta variable, *las preferencias de la familia* donde se puede encontrar el sexo/género como un factor determinante del abandono escolar.

La otra variable que puede especificar en parte que el abandono escolar tenga fisonomía masculina se encuentra el rendimiento escolar como factor que determina la continuidad o no de los estudios (Casquero Tomás, Navarro Gómez, 2010), alertan que "terminar los estudios realizados por encima de la edad teórica prevista hace que la probabilidad de abandonar sea 1,15 veces superior que la de continuar por esta circunstancia".

Una de las hipótesis principales de las que parte este estudio es que el sexo/género es un factor que tiene un papel clave en la orientación profesional y en la elección del itinerario formativo- profesional en el colectivo de mujeres jóvenes en situación de fracaso escolar. Cabría analizar e identificar cuáles son los principales motivos que encaminan a mujeres de este perfil a oficios fuertemente estereotipados por razón de género más orientados a los cuidados y a las tareas de gestión administrativas y menos a las tecnologías y similares que podrían facilitar su

movilidad social en mayor medida. Por tanto, a la ya fuerte segmentación, entre el colectivo de trabajadores con formación y los que no tienen estudios, se debe añadir la segmentación en el mercado de trabajo por cuestiones de género, de manera que se advierte una desigual distribución de las oportunidades de empleo y el mantenimiento del fenómeno de segregación ocupacional. Y es entre el colectivo con menor nivel educativo dónde las brechas de género se hacen todavía más evidentes. De hecho, mientras que en ciertas profesiones cualificadas tradicionalmente masculinas hay una mayor presencia de mujeres, en trabajos de baja cualificación se siguen guardando férreas barreras invisibles para mujeres y hombres.

La variable de género se presenta con fuerza en la elección de itinerarios formativos de manera que ponen en evidencia los roles sociales y este desequilibrio incidirá significativamente en las brechas presentes y futuras de mujeres y hombres en el mercado de trabajo. Bajo este prisma situar el foco del análisis de género en los también llamados estudios de formación profesional de segunda oportunidad, tiene un especial interés por dos motivos: este tipo de estudios, en cuanto forman a las personas para el aprendizaje de oficios y competencias profesionales, están directamente vinculados a las futuras ocupaciones y a la segregación laboral. Y, además, en tanto que la oferta se centra principalmente en estudiantes que provienen del abandono escolar y que nutren el segmento de trabajadores de baja cualificación es un colectivo expuesto a trayectorias laborales más precarias que el resto de trabajadores, en especial las mujeres. En último lugar, un análisis de género de las políticas legislativas y de las normativas que rigen estos estudios permitiría valorar la necesidad de introducir criterios correctores y medidas de acción positiva que contrarresten la fuerte segregación por razón de sexo de los itinerarios formativos.

El nivel de estudios es un factor determinante en el fenómeno de la segmentación del mercado de trabajo, erigiéndose en un factor clave de la desigual distribución de las posibilidades de empleo, de independencia económica y en las condiciones de trabajo entre los trabajadores (Piore, 1980; Miguélez y Prieto, 2009). A su vez, la brecha de género en materia de participación laboral entre hombres y mujeres es mucho mayor cuánto menor es el nivel de estudios (CES 2016). Por otro lado, el análisis la variable de género en la distribución de las ocupaciones, se traduce en el fenómeno de la segregación ocupacional u horizontal según el cual las mujeres se agrupan en aquellas actividades asociadas con las tareas típicamente femeninas según la división sexual del trabajo (Cebrián y Moreno, 2008: 127). De manera que las mujeres experimentan padecen una mayor polarización en la cualificación profesional y que su participación laboral es menos diversa que la de los hombres.

Así, las mujeres ocupan en una proporción creciente trabajos de cualificación técnica superior, especialmente en el ámbito sanitario, educativo y de servicios profesionales y, a la vez, tienen presencia mayor presencia que los hombres en los trabajos sin cualificación y en los que no hay un oficio reconocido. Especialmente en el sector de la limpieza y en el del servicio doméstico, trabajos donde abundan las condiciones de trabajo precarias cuando de carácter informal, sin que computen estadísticamente.

En cambio, la menor diversidad se evidencia en el hecho de que la mitad del empleo femenino se concentre en diez actividades frente a las dieciséis de los hombres (CES, 2016). Por ejemplo, si se analizan cuáles son las veinte titulaciones universitarias y de formación profesionales con mayor contratación entre las mujeres demandantes de empleo, se aprecia una marcada segregación por sexo en el del mercado de trabajo (SEPE, 2015). Así, la contratación se concentra en las titulaciones de formación profesionales de FP vinculadas a la gestión administrativa, a la enfermería, a la integración social y al cuidado infantil.

Las mujeres con hijos y bajos niveles educativos se mantienen en mayor medida fuera del mercado de trabajo, es decir inactivas laboralmente y se concentran en las ocupaciones más precarias, peor retribuidas y de escasa cualificación. Es cierto que el estatus socioeconómico y/o el origen migrante de gran parte de estas mujeres podría dar lugar una fotografía más aproximada del carácter interseccional de este fenómeno y de sus causas. En todo caso, una de las hipótesis para explicar el por qué las mujeres jóvenes con bajo nivel formativo se mantienen fuera del mercado de trabajo residiría en que no aceptaría empleos que supusiesen costes adicionales de transporte o dedicados al cuidado de los hijos en su condición de madres. De ahí la importancia de las políticas que faciliten la conciliación mediante la provisión de infraestructuras de cuidados y de permisos parentales retribuidos en clave de corresponsabilidad etc. Y a la vez se constata la necesidad de promover la formación continua y las políticas activas de empleo para estas mujeres. De hecho, hemos visto en otros estudios la importancia de la variable género –especialmente en el caso de tener hijos pequeños- en una mayor probabilidad de la precariedad laboral y el desempleo (Obiol, Castelló, Verdeguer, 2016). Si atendemos a las causas de esta diferencia, además del contexto socio-económico, personal y familiar de las personas, se suman las carencias de infraestructuras y facilidades de cuidados, en materia de conciliación de la vida personal y familiar con el trabajo que ponen de nuevo en evidencia la incompatibilidad de las dinámicas de funcionamiento entre la esfera reproductiva y la productiva.

b) Iniciativas políticas para luchar contra el abandono escolar

La Unión Europea, en el marco de una política común coordinada de educación (ET 2020), se plantea como objetivo de educación para el 2020 situar la tasa de abandono escolar prematuro en todos los países europeos por debajo del 10%. En aras a alcanzar dicho objetivo, la Unión Europea ha adoptado diversas iniciativas para reducir el abandono temprano mediante políticas y estrategias globales, que requieren de la coordinación entre políticas sectoriales y, a la vez, de la participación de los agentes que intervienen en el sistema educativo, laboral, sanitario, servicios sociales.

La Comisión Europea ha realizado una serie de recomendaciones a los Estados miembros para reducir y prevenir abandono escolar referidas al entorno educativo y, entre otras medidas, propone potenciar la educación de calidad en la primera infancia, evitar la segregación socio educativa e invertir en los centros escolares de entornos más desfavorecidos (Comisión Europea, 2006, 2011). Igualmente se recomienda, para conseguir una educación más inclusiva, adaptar y flexibilizar los contenidos atendiendo a necesidades específicas de los estudiantes, facilitar la transición de primaria a secundaria y a su vez entre los distintos itinerarios educativos además de, entre otras medidas, reforzar una orientación académica y profesional más personalizada.

En la Estrategia de Juventud (2010-2018)⁶ se afronta el reto de cohesión social e intergeneracional de la ciudadanía europea, consistente en ofrecer más oportunidades, y en condiciones de igualdad, para los jóvenes en la educación y en el mercado de trabajo y a la vez animar a los jóvenes a participar activamente en la sociedad. Los ámbitos de actuación preferente que permitirían la inclusión de los jóvenes en la sociedad son la educación y formación, el empleo y el espíritu empresarial, la salud y el bienestar, la participación, las actividades de voluntariado, la inclusión social, la juventud y el mundo y la creatividad y cultura.

Entre sus ámbitos de actuación, la Estrategia destaca los de políticas de formación, educación y empleo y el emprendimiento, dadas las elevadas cifras de desempleo juvenil en toda la Unión Europea (23% en 2013). Todas las actividades y políticas dirigidas a la gente joven deben regirse por una serie de principios rectores como son la igualdad de género y la no discriminación, el respeto a la diversidad con

6. En la Unión Europea se aprecia una marcada desigualdad en cuanto a resultados académicos, nivel de estudios alcanzado e índice de abandono prematuro, según los estudiantes tengan origen migrante-es decir, que ellos o al menos uno de sus padres hayan nacido en un país de fuera de la Unión Europea- o no lo tengan. Vid. en mayor detalle los datos en European Comisión (2017) *Education and Training Monitor 2017*.

especial consideración a los jóvenes con menos oportunidades y la promoción de la participación y el diálogo con los jóvenes y las organizaciones juveniles⁷.

La Unión Europea plantea diversas acciones dirigidas a promover la inclusión social en línea con los objetivos marcados para el Horizonte 2020, entre los que cabría destacar la reducción del abandono escolar y el fomento de la participación laboral de los jóvenes. Entre ellas, en marzo de 2013, la Iniciativa sobre Empleo Juvenil y en 2016 la iniciativa "Invertir en la Juventud" dirigidas a facilitar la transición de la educación hacia el trabajo, siendo una de sus plasmaciones más recientes el Plan de Garantía Juvenil, el cual prevé un paquete de medidas de inserción formativa y laboral y cuyos destinatarios preferentes son "jóvenes con edades comprendidas entre 15 y 24 años que ni estudian, ni trabajan, ni siguen una formación ("ni ni")" (Comisión Europea, 2013).

Adicionalmente la iniciativa de la *Alianza Europea para la Formación de Aprendices* para que los Estados miembros reformen sus programas de enseñanza y formación profesional, incrementando su adecuación al mercado de trabajo. En esta línea la Unión Europea promueve la celebración de pactos entre autoridades y agentes sociales para fomentar el aprendizaje dual y el reconocimiento de la experiencia profesional a través de la acreditación de competencias, así como dar un nuevo impulso a los contratos de aprendizaje.

Frente a los retos sociales del elevado desempleo y el fracaso escolar entre los jóvenes españoles, cuyas tasas doblan las europeas, el Gobierno español en el marco del Programa Nacional de Reformas, aprobó la Estrategia de Emprendimiento y Empleo (2013-2016) prevé 100 medidas dirigidas a alcanzar cuatro objetivos estratégicos clave: 1) mejorar la empleabilidad de los jóvenes, 2) *Aumentar la calidad y la estabilidad del empleo joven*, 3) promover la igualdad de oportunidades, 4) Fomentar el espíritu emprendedor. En dicho plan de acción para los años 2013-2016 se identifican una serie de problemas estructurales en el empleo juvenil, como son la alta tasa de abandono escolar, la excesiva polarización del mercado del trabajo, el escaso peso relativo de la formación profesional, la escasa empleabilidad y la alta temporalidad con un 82% de los jóvenes que trabajan de forma temporal sin desearlo.

En la misma dirección la garantía Juvenil, impulsada por la Confederación Europea de Sindicatos y el Foro Europeo de la Juventud pretende garantizar que todos los

7 .Las causas que intervienen son complejas y requieren de la adopción de políticas globales. Cfr. Comisión Europea, Eurydice, Cedefop (2014), La lucha contra el abandono temprano en la educación y la formación en Europa: estrategias, políticas y medidas, 2014.

jóvenes europeos de más de 16 años y menos de 25 que no trabajen ni siguen una formación o estudios, reciban una oferta de empleo de calidad, educación continua, formación de aprendiz o que hagan un periodo de prácticas en un periodo de cuatro meses posteriores a la finalización de sus estudios o a la inscripción como desempleados. En España dichas directrices europeas se implementaron a través del Plan Nacional de Implantación de la Garantía Juvenil en España, desarrollado por la Ley 18/2014, de 15 de octubre, y han sido analizadas desde el punto de vista de su posible eficacia y de la calidad del empleo que ofrece a sus destinatarios, con ciertas reservas por varios autores (Pardell y Cabasés, 2014).

3.2. ANÁLISIS DE IGUALDAD DE GÉNERO EN LOS ESTUDIOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

a) Breve introducción a los estudios de formación profesional: objetivos y políticas legislativas recientes

Los estudios de FP- tanto la básica como los grados medios y superiores- conviven con la rama de la formación profesional para el empleo cuyos destinatarios preferentes son las personas empleadas o en situación de desempleo⁸. Precisamente las instituciones europeas e internacionales recomiendan la mayor correspondencia entre estudios evitando su segmentación según se trate de estudiantes, personas empleadas o desempleadas; en aras a asumir el objetivo del aprendizaje permanente de las personas a lo largo de la vida laboral.

La finalidad educativa esencial de los estudios de Formación Profesional es la adquisición de una cualificación profesional y de competencias claves que faciliten a los estudiantes su desarrollo personal y social que les permita mejorar su ocupabilidad. Así mismo, se pretende dotar a dichos estudios de un marco de flexibilidad que permita el aprendizaje permanente durante la vida laboral del alumnado y su adaptación a los distintos cambios técnicos, organizativos y productivos. Esta flexibilidad se pone de manifiesto, en la referencia a las necesidades especiales de los estudiantes.

8. La llamada tradicionalmente formación ocupacional o continua que, en su denominación de formación profesional para el empleo, como señala la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, comprende *"las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales"*. En el mismo sentido, el art. 39.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Se pretende fomentar el aprendizaje continuo para su mejor adaptación a los cambios sociales y productivos del mercado. Entre los resultados de aprendizaje pretendidos, el legislador destaca la progresión de los estudiantes en el sistema educativo tanto hacia los distintos estudios y ciclos de formación profesional como en relación a la educación general. Otros objetivos de aprendizaje van ligados a las capacidades y competencias básicas, claves y transversales que marca la Unión Europea. Entre otras vienen referidas al fomento aprendizaje autónomo, trabajo en el equipo, la prevención y solución de conflictos, la iniciativa emprendedora, etc. A la vez, la Ley Orgánica de Educación señala como prioritarios los objetivos de comprensión y conocimiento del entorno del sector productivo, de la legislación laboral, de los aspectos preventivos de salud laboral, de los riesgos medioambientales. Y también, en lo que interesa especialmente a este estudio, que se conozca y fomente la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, así como para las personas con discapacidad acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales (art 40).

Las últimas reformas educativas de la formación profesional en los países europeos tienden a homogeneizar a nivel europeo los contenidos curriculares y la titulación y a diseñar modelos curriculares flexibles y más adaptados a las necesidades educativas de los distintos colectivos de estudiantes (Martínez Usurralde, 2001). En general, las autoridades educativas plantean marcos de aprendizaje adaptables a las necesidades cambiantes del sector productivo y se potencia la promoción de puentes y pasarelas entre los distintos niveles, ciclos y etapas educativas; así como un mayor acercamiento a las empresas. Dentro de este marco de flexibilidad se ofrece una pluralidad de títulos formativos, lo que permite a las Comunidades Autónomas, entre otras competencias, la posibilidad de crear títulos propios y de desarrollar las competencias profesionales. Pese a esta diversidad, se pretende que haya contenidos homologables en temas de formación, evaluación y acreditación de cualificaciones y competencias profesionales por lo que el Catálogo de Cualificaciones Profesionales se ha erigido en un instrumento clave de homogeneización que se articula en distintos niveles y familias profesionales y que debe actualizarse para atender a las nuevas necesidades productivas y del mercado. Así, se pretende crear mayor correspondencia e integración entre las dos modalidades de formación profesional- la de estudios y de empleo- en relación con los procesos de reconocimiento y evaluación de las competencias profesionales.

En este escenario apuntado de claro marcado carácter reformista emerge la agenda digital para España, en tanto que herramienta para desarrollar la economía y la sociedad digital, fruto de la aplicación directa de la agenda digital para Europa. La finalidad de estas dos herramientas conceptualizadas como

"soft law"⁹ es la de impulsar la economía europea¹⁰ y española aprovechando las ventajas económicas y sociales que ofrece el mercado único digital. Esta realidad hace necesaria la incorporación en forma de competencias transversales de las competencias digitales básicas para el uso de los dispositivos digitales y aplicaciones en línea. A esta necesidad se añade la de adecuar la oferta formativa de FP a la digitalización, nuevas tecnologías, inteligencia artificial y el big data, en la oferta curricular. Y es en esta esfera donde se hace necesario que la oferta formativa y los currículos promuevan las vocaciones, así como el acceso de las mujeres a los estudios de FP de carácter tecnológico y digital. No en vano, las previsiones sobre la creación de nuevos puestos de trabajo fruto de la implementación de la Agenda Digital para Europa, se sitúan alrededor de 1,2 millones en el corto plazo y aproximativamente hasta 3,8¹¹ en el largo plazo.

b) La igualdad de género en la normativa aplicable a los estudios de formación profesional.

El sistema educativo en todas sus etapas debe garantizar la igualdad de hombres y mujeres en el acceso a los estudios y la educación en el respeto a los derechos fundamentales y a la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, libres de contenidos sexistas o estereotipos (arts. 23 y 24 LOI)¹². Este principio de igualdad efectiva es un criterio de calidad que debe guiar transversalmente la organización y las actuaciones del sistema educativo, así como los contenidos de aprendizaje y de formación en todas sus etapas.

Así, la ley de igualdad estatal señala que las administraciones educativas, es decir las comunidades autónomas, deberán desarrollar "con especial atención" el principio de igualdad entre hombres y mujeres en los currículos de los distintos programas de estudio. Así mismo, la ley estatal prevé, entre otras medidas, que las autoridades autonómicas ofrezcan formación inicial y continua al profesorado en materia de igualdad; que colaboren en la adopción de actuaciones e iniciativas para concienciar y formar a la comunidad educativa en materia de igualdad y coeducación; y que se respete la representación equilibrada de mujeres y hombres

9. El soft law se encuentra de forma expresa en los Tratados constitutivos.

10. Comisión Europea *"Para 2020 se prevén 16 millones más de puestos de trabajo que requieran competencias en tecnologías de la información y las comunicaciones. Y, ya en 2015, el 90 % de los puestos de trabajo requerirá cualificaciones básicas en tecnologías de la información."*, Dirección General de Comunicación. Información al ciudadano. Agenda Digital para Europa. Comprender las políticas de la Unión Europea.

11. Datos extraídos de Agenda Digital para España. <https://www.lamondcloa.gob.es/documents/agendadigital150213.pdf>

12. Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, de igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE de 23 de marzo)

en el control y gobierno de los centros educativos (art. 24 LOI).

Son normas y principios vinculantes que han de ser respetadas por todos pero que para su efectividad requieren de un diseño, desarrollo e implementación ulteriores; de ahí la relevancia de la labor de las comunidades autónomas. De hecho, la mayoría de comunidades autónomas han aprobado leyes de igualdad que desarrollan la estatal y regulan la aplicación del principio de igualdad entre hombres y mujeres y la coeducación en todos los niveles, programas educativos y currículums. Leyes como la andaluza¹³ y la catalana han encomendado a sus respectivas administraciones educativas, actuaciones dirigidas a fomentar los valores igualitarios en la sociedad y a visibilizar la aportación de las mujeres.

En aplicación de las normativas, distintas administraciones autonómicas han diseñado y aprobado planes y protocolos para, entre otros objetivos, fomentar el principio de igualdad en las estructuras educativas, transmitir los valores de la educación en igualdad entre los miembros de la comunidad educativa, así como erradicar las conductas y actitudes sexistas, los estereotipos y la violencia de género.

Los centros educativos pueden considerarse como entornos de género (Alheit y Dausien, 2007). Se trata de focalizar la mirada para considerarlos como organizaciones marcadas por unas relaciones de género que se desarrollan según unos regímenes de género (Connell, 2001). Si partimos de este punto de vista para nuestro análisis es porque consideramos que la escuela produce y reproduce desigualdades de género y, por tanto, en todos los niveles educativos, desde infantil hasta la educación superior, persisten jerarquías de género. La cotidianidad de la escuela, con sus ritmos y tiempos, a veces vertiginosos y envueltos de procedimientos y del aparato burocrático, no permite detenernos a agudizar la mirada de género: por falta de tiempo, por falta de formación feminista, por falta de voluntad política. Pero lo que sí demuestra la investigación sociológica es que los estereotipos y roles de género, con sus jerarquías establecidas, persisten en nuestro día a día.

Las jerarquías de género pueden permanecer invisibilizadas y no tratadas sino se empiezan a pensar para promover una conciencia coeducativa en la escuela (Villar, 2018). Esta concienciación es el primer paso para intervenir y poder aspirar a una transformación. Hay experiencias y casos de escuelas que han aspirado a la transformación de las jerarquías, no es una temática nueva, ni totalmente desatendida, pero no ha sido suficientemente trabajada de manera general como

13. Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía (BOJA de 18 de diciembre)

aspiración política del sistema educativo valenciano –ámbito territorial básico de la investigación- en las últimas décadas.

En el caso de la Comunidad Valenciana, ámbito territorial en el que hemos enmarcado nuestra investigación, el estudio de las relaciones género en la escuela y su intervención como una apuesta transformadora para garantizar una mayor equidad no ha sido una tónica consolidada. Especialmente, esta carencia ha sido reforzada por una atención poco priorizada en los últimos veinte años de política educativa autonómica donde no se ha promovido una legislación educativa en este sentido (Venegas y Villar, 2018). Es decir, en el caso valenciano no ha existido un plan específico de igualdad en educación y, por tanto, no se ha incorporado la igualdad como una línea de actuación prioritaria en la normativa que ha desarrollado la política de igualdad valenciana durante el periodo que fijamos entre 2003 hasta 2014. Indicamos en 2003 porque es cuando se aprueba la ley para la igualdad entre hombres y mujeres. Cabe decir, que esta ley dedica unos artículos a la educación para la igualdad citando a la LOGSE (1990), como ley que marcó los principios para avanzar hacia un sistema coeducativo, concretándose en que “desde del sistema coeducativo de enseñanza se potenciará la igualdad real entre mujeres y hombres en todas sus dimensiones: curricular, escolar y otros” (artículo 5.2). Sin embargo, los planes anuales de coeducación anunciados a la ley valenciana de igualdad no se desarrollaron. Durante los posteriores años se ha mantenido una política de corte conservador que ha influido notablemente en un tipo de política educativa que consideramos muy insuficiente en materia de igualdad y de reconocimiento de la diversidad de género en nuestras escuelas.

Sin embargo, el giro político autonómico desde 2015, con la entrada en el poder de la coalición PSOE-Compromís-Podemos (Govern del Botànic), ha puesto en la agenda política valenciana una mayor atención a estas materias y ha promovido un nuevo escenario de actuación en este sentido encabezado por el Plan director de Coeducación, junto con otras normativas y actuaciones, presentado en marzo de 2018 y fundamentado en seis principios: transversalidad, visibilidad, inclusión, interseccionalidad, equilibrio en la paridad y valores democráticos. La coeducación es presentada al Plan director como una herramienta imprescindible para conseguir la equidad y la meta de igualdad de oportunidad entre mujeres y hombres. Más concretamente, la coeducación es definida como “un proceso educativo que favorece el desarrollo integral de las personas con independencia de sexo en el que estén socializadas y, en consecuencia, entendemos por escuela coeducativa aquella en la que se equilibran las carencias con las que el alumnado llega al aula consecuencia del sexismo que impregna la sociedad; aquella en la que se eliminan todo tipo de desigualdades o mecanismos discriminatorios por razón de sexo, identidad y expresión de género, etnia, diversidad sexual o familiar,

características sexuales, procedencia o clase social, y aquella en la que las alumnas y los alumnos puedan desarrollar libremente sus identidades en un clima de igualdad real y sin ningún tipo de condicionantes o limitaciones impuestas" (Plan director de Coeducación, 2018: 4).

Se trata, pues, de una definición amplia de coeducación que no se limita a la categorización binaria entre hombres y mujeres, sino que hace extensivo el modelo coeducativo también a otras identidades y expresiones de género, una apuesta que consideramos acertada y más enriquecida teniendo en cuenta la realidad social y la diversidad que llega a nuestras escuelas. Así, el tratamiento de las relaciones de género en términos binarios mujer-hombre se queda insuficiente en un entorno educativo que se ha convertido más plural y diverso, y en una sociedad que comienza a aceptar la diversidad de género y que está encaminándose, con obstáculos y dificultades, como sabemos, a una realidad más diversa donde se contemplan posibilidades identitarias más allá de la concepción binaria del género.

La Conselleria Educación, Investigación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana ha iniciado durante el curso 2018-19 acciones en esta línea de trabajo por un modelo coeducativo. Una de las acciones primeramente es la difusión para dar a conocer en los centros educativos el Plan director. Se han enviado folletos a todos los centros del sistema educativo valenciano: infantil, primaria, escuelas oficiales de idiomas, formación profesional y formación de personas adultas. Con el título *Tenemos un plan*, el díptico explica en 14 puntos el Plan director de coeducación e introduce los 7 ejes fundamentales en los que se estructura este documento de trabajo: formación del profesorado, currículum escolar, formación permanente del profesorado, materiales curriculares, centros educativos, valores democráticos y humanos y transversalidad.

La puesta en marcha de este plan está acompañada de una inversión importante en la línea de potenciar proyectos de innovación relacionados con la coeducación, los materiales didácticos, la formación específica para el profesorado y la cobertura de los coordinadores de igualdad y convivencia, entre otros.

La Conselleria también ha puesto en marcha el Plan de igualdad de los docentes, que complementa las directrices del Plan director de coeducación. En el diagnóstico previo que se ha realizado para elaborar este plan se han constatado desigualdades en el seno del cuerpo de docentes del sistema educativo valenciano. Entre otros, se ha detectado que el 70% de la plantilla son mujeres, pero solo el 56% ocupa lugares directivos; y que la masa salarial de las mujeres es un 4,9% más baja que la de los hombres, puesto que ellas tienen menos responsabilidades directivas, más reducciones de jornada y más permisos por cuidados.

También se ha comprobado que, aunque el porcentaje de comisiones de servicio y permisos entre hombres y mujeres sea paralelo al número de trabajadores, el 84% de las mujeres piden estos permisos por motivos de cuidado de familiares. Es similar el caso de las peticiones de las reducciones de jornadas y las excedencias, en el que el 90% de las peticiones de reducción de jornada y un 70% de las excedencias las realizan las mujeres.

Otras acciones recientes y relacionadas con la coeducación y la igualdad ha sido la puesta en marcha por la Conselleria d'Educació del portal REICO de recursos para la igualdad y la convivencia y la publicación de la Guía d'educació sexual "Els nostres cossos, els nostres drets" ("Nuestros cuerpos, nuestros derechos"). En el caso de la Formación Profesional se ha implementado un sistema de ayudas para financiar las matriculas de las chicas que opten por itinerarios fuertemente masculinizados. El mismo reglamento deja claro su propósito:

"Estas subvenciones tratan de potenciar entre las mujeres de la Comunitat Valenciana que cursen ciclos de Formación Profesional Básica, de grado medio y superior de Formación Profesional del sistema educativo correspondientes a determinados ciclos formativos de las familias que integran su objeto, porque se trata de ciclos que han experimentando una progresiva disminución de alumnado en los últimos años y, sin embargo, los egresados gozan de buena inserción profesional. Además se trata de ciclos con muy escasa presencia femenina."

De momento no han influido significativamente en la clara segregación existente en las matriculaciones en Formación Profesional.

4. FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA: ITINERARIOS FORMATIVOS SEGREGADOS POR GÉNERO

4. FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA: ITINERARIOS FORMATIVOS SEGREGADOS POR GÉNERO

4.1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO: APROXIMACIÓN CUANTITATIVA

El abandono educativo temprano es uno de los retos fundamentales de nuestra sociedad, especialmente en el Estado español donde las cifras son especialmente elevadas si las comparamos con países de nuestro entorno. La percepción de estas cifras como problemáticas es sustentada por instituciones como la Unión Europea que ha incluido el abandono educativo temprano como uno de sus objetivos a alcanzar en el Marco Estratégico Educación y Formación su estrategia de Horizonte 2020, objetivo que se ha introducido en las agendas políticas de los países miembros con mayor o menor incidencia en sus políticas. Sin embargo, a pesar de su importancia y del interés en el ámbito académico, en nuestro país existen escasas evidencias a nivel local que puedan contribuir a identificar el problema dado el infradesarrollo de nuestro sistema estadístico que permitiría valorar la realidad local y cómo responden las medidas implementadas a nivel local. Con el objetivo de dar luz a esta realidad local parte del equipo de investigación de este proyecto han colaborado en la puesta en marcha de observatorios educativos municipales y las evidencias son muy claras al respecto: estamos hablando de un fenómeno, el abandono educativo temprano, una realidad muy masculinizada, pero también ponen en evidencia que las fuentes de datos son muy precarias y que es necesario mejorar las fuentes estadísticas también de nuestro país a nivel local.

a) La segregación por género en los estudios de formación profesional: evidencias estadísticas

En España, a diferencia de la mayoría de los países de la Unión Europea y de la OCDE, los estudiantes de secundaria superior optan prioritariamente por estudios generalistas frente a los de formación profesional (MEYFP, 2018: 19), aun así, en los últimos la formación profesional ha experimentado un crecimiento

notable de matrículas (Sancha y Gutiérrez, 2018). En el caso de las mujeres las preferencias son claramente a favor del bachillerato a los estudios vocacionales y se observa que el número de mujeres aumenta conforme es más alto el nivel educativo de estos estudios, de manera que en los ciclos superiores de FP hay 48% de mujeres matriculadas. Así, en el curso 2017/2018, los estudiantes matriculados en formación profesional básica eran 72.186, de los cuales un 29,2 % eran mujeres (MEYFP, 2018b: 21).

En todos los ciclos de formación profesional hay una fuerte segregación por género, lo que nos lleva a hipotetizar que los estereotipos de género continúan persistiendo en las elecciones de estudios de mujeres y hombres. Estas elecciones segregadas se corresponderían con un mercado de trabajo con ocupaciones fuertemente masculinizadas o feminizadas. Hay que tener en cuenta que en este sentido la Unión Europea considera profesiones mixtas aquellas en las que la distribución de hombres y mujeres es de un 60% y 40%, en cambio considera como masculinizadas aquellas que son ejercidas por hombres en más de un 60% y las feminizadas las que lo son en más de un 60% de mujeres. El estado actual de la segregación laboral en Europa, según el informe de la Comisión europea *New method to understand occupational gender segregation in European labour markets* de 2015 es que solamente el 18% de las mujeres trabajan en ocupaciones mixtas (60-40% hombres y mujeres), 69% en ocupaciones dominadas por mujeres (> 60% mujeres) y solo 13% en ocupaciones dominadas por hombres (> 60% hombres). De manera contraria, solo el 15% de los empleados varones trabajaban en ocupaciones mixtas y el 59% en ocupaciones dominadas por hombres y un 26% en ocupaciones donde hay un mayor número de mujeres (Hardy et al, 2015).

Así pues, de forma generalizada, en los ciclos de formación profesional hay segregación por sexo, de manera que mujeres y hombres responden a estereotipos tradicionales de género en la elección de estudios según se correspondan en el mercado trabajo con ocupaciones fuertemente masculinizadas o feminizadas: las mujeres predominan en los estudios de Sanidad (73%), Administración y Gestión, Imagen Personal y Servicios Socioculturales. Mientras que los hombres predominan claramente en los estudios de Electricidad y Electrónica, Informática y Comunicación, Transporte y Mantenimiento de Vehículos o Fabricación Mecánica, por citar algunos de ellos (MEYFP, 2018b, 21).

El estrecho vínculo de este tipo estudios con los oficios y ocupaciones en el mercado de trabajo permite anticipar la dedicación femenina a ocupaciones fuertemente feminizadas.

Por ejemplo, un tercio de las mujeres europeas que tienen nivel de estudios bajos y empleos precarios trabajan en tres ocupaciones elementales predominante femeninas como son limpieza, actividades del hogar y actividades auxiliares de servicio (EIGE, 2017: 27).

En los diferentes grados de la Formación Profesional en España aparecen Sanidad, Administración y Gestión, Informática y Comunicaciones, Electricidad y Electrónica, Hostelería y Turismo y Transporte y Tratamiento de Vehículos. En el curso 2015-2016, en FP Básica, las familias profesionales con mayor peso son Administración y Gestión (18,3%), Informática y Comunicaciones (15,4%), Electricidad y Electrónica (13,8%), Transporte y Mantenimiento de Vehículos (10,0%), Hostelería y Turismo (9,3%) e Imagen Personal (8,5%). Existen ocho familias con un peso inferior al 1,0%. En Grado Medio las familias más relevantes son Sanidad (20,1%) y Administración y Gestión (14,9%), seguidas de Informática y Comunicaciones (8,7%), Electricidad y Electrónica (8,5%), y Transporte y Mantenimiento de Vehículos (8,2%). Asimismo, hay hasta diez familias con un peso inferior al 1%. En Grado Superior las familias con más matriculación corresponden a Servicios Socioculturales y a la Comunidad (15,4%), Administración y Gestión (14,8%), Sanidad e Informática y Comunicaciones (ambas con 11,6%). También existen ocho familias que no alcanzan un peso del 1%.

Las asimetrías en el caso de la FPB las encontraremos de manera patente en la matriculación según familias profesionales. Primeramente, cabe decir que la oferta de familias profesionales que se incluyen en la FPB son las siguientes: Actividades Físicas y Deportivas, Administración y Gestión, Agraria, Artes Gráficas, Comercio y Marketing, Edificación y Obra Civil, Electricidad y Electrónica, Fabricación Mecánica, Hostelería y Turismo, Imagen Personal, Industrias Alimentarias, Informática y Comunicaciones, Instalación y Mantenimiento, Madera, Mueble y Corcho, Marítimo-Pesquera, Servicios Socioculturales y a la Comunidad, Textil, Confección y Piel, Transporte y Mantenimiento de Vehículos y Vidrio y Cerámica. Estas familias están implantadas casi en su totalidad en el sistema valenciano, solamente dos de ellas (Actividades Físicas y Deportivas y Servicios Socioculturales y a la Comunidad) no se ofertan por el momento.

En el curso 2016-2017 y para el caso valenciano, las familias profesionales con mayor peso son, por este orden, Administración y Gestión (21,4%), Informática y Comunicaciones (18,9%), Electricidad y Electrónica (14,4%), Agraria (10,1%), Imagen Personal (7,1%), Hostelería y Turismo (5,8%), Comercio y Marketing (5,6%), Fabricación Mecánica (5,5%), Transporte y Mantenimiento de Vehículos (5,3%). El resto de familias profesionales presentan un porcentaje alrededor del 1%.

Las mujeres representan un 30,4% del total del estudiantado en FPB en el sistema valenciano en el curso 2016-2017. Si observamos cómo se distribuye la matrícula de mujeres y hombres en las familias profesionales con mayor peso en nuestro caso valenciano observamos asimetrías significativas en las distintas opciones formativas de FPB (tabla 2).

Tabla 2. Distribución porcentual de hombres y mujeres en las familias profesionales en la FPB valenciana. Curso 2016-2017.

Familia profesional	Hombres	Mujeres
Agraria	81,0	19,0
Marítimo Pesquera	93,3	6,7
Industrias Alimentarias	58,2	41,8
Imagen Personal	16,6	83,4
Fabricación Mecánica	95,7	4,3
Instalación y Mantenimiento	91,8	8,2
Electricidad y Electrónica	95,7	4,3
Transporte y Mantenimiento de Vehículos	98,1	1,9
Edificación y Obra Civil	87,1	12,9
Vidrio y Cerámica	67,3	32,7
Madera	90,6	9,4
Textil	41,8	58,2
Artes Gráficas	54,7	45,3
Informática	81,1	18,9
Administración y Gestión	47,0	53,0
Comercio y Marketing	46,0	54,0
Hostelería y Turismo	62,3	37,7

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Las familias profesionales que presentan una distribución más equilibrada (60/40) son Industrias Alimentarias, Textil, Artes Gráficas, Administración y Gestión y Comercio y Marketing. En cambio, observamos que la mayor parte de las familias presentan una alta asimetría entre hombres y mujeres y que en la mayoría de casos responden a concentraciones masculinas en más de un 80%. Solamente se invierte este patrón en el caso de Imagen Personal con un 83,4% de mujeres. Aunque el caso de Agraria e Informática son dos opciones también masculinizas, las mujeres representan casi dos quintas partes de la matrícula (rozando el 20%) lo que supone un avance de su presencia en estas familias profesionales, concretamente en Agro-jardinería y en Informática de Oficina.

La mayor feminización en la FPB se concentra en Peluquería y Estética y en Actividades domésticas y limpieza de edificios, con porcentajes del 80% y que evidencia que se trata de profesiones desarrolladas tradicionalmente por mujeres.

Otra diferencia se aprecia en la graduación. Aunque la implantación de la FPB es relativamente reciente y disponemos de datos completos solamente de dos cursos, en el curso 2015-16 la tasa de graduación es de un 6,3% para los chicos y de un 3,3% para las chicas (4,2% y un 1,9% respectivamente en el caso español); en el curso 2016-17 ha aumentado la tasa de graduación a un 8% y un 4,1%, lo que es significativo (en el caso español también ha aumentado a un 5,2% y un 2,4%, pero menos que en el caso valenciano). Por tanto, también éste es un indicador que muestra la segregación de género en estos estudios de FPB, en sus itinerarios y en su graduación.

b) Buscando las razones de la diferencia

Vista ya la segregación existente hemos intentado comprender sus razones. Por un lado, a través de una aproximación cualitativa (punto 4.2.), por otro lado a través de una aproximación cuantitativa. En este caso lo hemos intentado con el análisis de la *Encuesta Actitudes de la juventud en España hacia la participación y el voluntariado* (E3039) del CIS. El objetivo de este estudio era el de conocer la participación de los y las jóvenes en las actividades de voluntariado, por ello las variables incluidas principalmente indagan acerca de la pertenencia a determinadas actividades de voluntariado en asociaciones y organizaciones, los motivos sobre su interés o la valoración de la educación en valores recibida. La elección de esta base de datos se encuentra en su público objeto de estudio, individuos de 15 a 29 años de ambos sexos, siendo similar al del estudio que aquí se desarrolla. Además, es de las encuestas destinadas a población joven más actuales de las que se dispone con una muestra representativa. La muestra inicial se compone de un total de 1.414 individuos de ambos sexos y de 15 a 29 años, que se han clasificado por grandes grupos de edad en función de la finalización de las distintas etapas educativas y laborales (Tabla 2). El primer grupo de edad, entre los 15 y 19 años, se caracteriza por continuar estudiando o haber finalizado los estudios del nivel secundario. El segundo grupo (20-24 años) incluye a individuos que prosiguen o han finalizado estudios superiores o se han iniciado en el mercado laboral con este nivel de instrucción. Y el tercer y último grupo (25-29 años), son individuos que se inician en el mercado laboral.

Tabla 3. Distribución de la muestra por sexo y grupos de edad

	De 15 a 19 años		De 20 a 24 años		De 25 a 29 años		Total
	N	%	n	%	n	%	n
Hombre	216	51,9	235	50,9	272	50,7	723
Mujer	200	48,1	227	49,1	264	49,3	691
Total	416		462		536		1414

Fuente: Elaboración propia a partir de E2039 (CIS)

Estos individuos, asimismo, han sido distribuidos según la generización de su ocupación, es decir considerando por feminizadas las ocupaciones en las que predominan las mujeres, masculinizadas si principalmente son ejercidas por varones o neutras si la distribución por sexo es equitativa. Para la construcción de esta variable, que deriva de la ocupación (P42), primero se ha atendido a la clasificación de la ocupación según se indica en la 'Clasificación Nacional de Ocupaciones'¹⁵ (CON-11), vigente desde el 2011, siguiendo su formato extenso. Y segundo, se ha reclasificado considerando si se trata de una ocupación feminizada, masculinizada o neutra. Este último criterio se ha establecido al observar el porcentaje de hombres y mujeres que realizan cada profesión, estableciéndose que es feminizada si del total de individuos que la realizan más de un 60% son mujeres, masculinizada si son más de un 60% hombres, y neutra si la distribución por sexo es similar (Tabla 4).

Tabla 4. Distribución de la muestra según generización de las ocupaciones desarrolladas por sexo

	Hombre		Mujer		Total
	n	%	n	%	
Ocupaciones feminizadas	62	16	254	70	316
Ocupaciones masculinizadas	286	72	52	14	338
Mixta	52	13	55	15	107
Total	400		361		761

Fuente: Elaboración propia a partir de E2039 (CIS)

Con el objetivo de observar los posibles elementos que se relacionan con la elección de las ocupaciones, se han seleccionado diversas variables que, asimismo, se han clasificado en 6 dimensiones en función de la naturaleza de su información (Anexo,

15. La Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO-94) se elabora a propuesta del Ministerio de Economía y Hacienda (BOE, Decreto 1591/2010, de 26 de noviembre) y con el visto bueno del Instituto Nacional de Estadística (INE). Puede consultarse en sus distintos formatos en: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177033&menu=ultiDatos&idp=1254735976614

Tabla A). En muchos casos las variables han sido recodificadas según distintas necesidades pero siempre con la intención de facilitar la interpretación posterior de los datos. Además, a partir de las variables originales incluidas en la E3039, se han originado otras que complementan el análisis. Para responder al objetivo planteado se ha utilizado el análisis estadístico binario y multivariable. A través de tablas de contingencia se ha observado la relación entre la variable dependiente -ocupación generizada- y los cinco campos descritos anteriormente (Anexo, tabla 1), para observar la existencia de asociación entre elementos y su intensidad. Se ha establecido que el vínculo entre dos variables sea estadísticamente significativo si $p < 0,05$. En el caso de la asociación entre una variable nominal y una ordinal, se ha utilizado el estadístico V de Cramer, y en el caso de la asociación entre variables ordinales, el estadístico D de Somers. Además, se toma como valores significativos aquellos en los que la $n \geq 45$ y los residuos tipificados corregidos son $\pm 1,96$ (Sánchez Carrión, 1989). Estas operaciones se han realizado considerando los distintos grupos de edad desagregados también por sexo. Así, se desarrolla el análisis para seis grupos distintos: 1) población con empleo de todas las edades; 2) población de 15 a 24 años; 3) población de 25 a 29 años. De este modo se han controlado las diferencias debidas a la edad y al sexo y se profundiza en el acercamiento analítico al descubrir semejanzas y diferencias entre grupos. A partir de los resultados obtenidos se han trazado perfiles que descubren las principales características de los hombres con profesiones masculinizadas y mujeres con trabajos feminizados.

El análisis bivariable además orienta en la selección de las variables óptimas para aplicar un análisis de regresión logística binaria, mediante la inclusión de variables 'hacia adelante' de Ward, estimando la probabilidad de que los individuos en función de las variables independientes analizadas (Jovell, 1995) escojan una ocupación, y siguiendo las recomendaciones de Mood (2009) sobre esta técnica, esto es, tener en cuenta el efecto del tamaño de la muestra y su heterogeneidad en los resultados. Se realiza a través de una variable dicotómica, derivada de la variable 'ocupación generizada', en la que se eliminan las ocupaciones neutrales puesto que lo que interesa saber es por qué las mujeres escogen ocupaciones feminizadas y los hombres las masculinizadas. El modelo de regresión logística se interpreta como la probabilidad de que ocurra un suceso, en este caso, la elección y realización de una ocupación generizada, y se interpretan los coeficientes resultantes como un incremento del porcentaje total de la elección de una ocupación feminizada o masculinizada en función de las variables independientes. Se han realizado distintas pruebas hasta alcanzar un modelo que estadísticamente es significativo. La reducción de la muestra al considerar la ocupación generizada obliga a realizar esta técnica de análisis agregando todos los grupos de edad, aunque diferenciando por sexo.

El análisis realizado muestra como la elección de las trayectorias educativas y laborales están influenciadas por elementos estructurales como el género, la clase social y el origen familiar, que puede interpretarse como la socialización de los roles de género. El nivel educativo, la ocupación generizada y la edad de los progenitores se descubren como determinantes de las trayectorias, cuantificando su poder predictor a través de la regresión logística binaria. La clase social y los estudios son aspectos que, en los varones, explican la elección de la trayectoria laboral; en las mujeres, además de éstas, la socialización de los roles de género tiene un papel fundamental al transmitir de generación en generación los estereotipos de sexo. Asimismo, el análisis bivariable ha permitido tipificar en función de la ocupación generizada, descubriendo también los bajos niveles de satisfacción laboral y unas expectativas de futuro con pocos cambios, puesto son perfiles con niveles de instrucción bajos.

4.2. EL TRAYECTO HACIA LA FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA: FASES Y AGENTES SOCIALES IMPLICADOS

Las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo nos han ofrecido una información ingente sobre sus trayectorias personales y formativas que les han llevado a cursar FPB además de elementos de valoración del sistema educativo actual respecto la gestión de la diversidad y la capacidad de mantener a las y los estudiantes menos normalizados en el sistema. Nuestro objetivo ha estado siempre muy claro: conocer qué peso tiene el género para entender estas trayectorias y en la construcción de las opciones que tienen estos jóvenes ante su presente, opciones en las que la agencia se presenta de manera muy diluida, apenas intuida. Hemos dividido analíticamente el proceso en tres fases, aunque en la realidad se superponen: en primer lugar, la disyuntiva de no seguir el curso normalizado y acabar la ESO, en segundo lugar, optar por una FPB y, por último, el itinerario elegido.

a) Primera fase: no seguir cursando la ESO

El primer paso con el que nos encontramos al inquirir por las trayectorias formativas de los y las estudiantes es su negativa a continuar con la ESO, es cierto que en algunos casos una decisión fomentada por los docentes, en especial por el equipo de orientación y sus tutoras/es. De hecho, los centros juegan un papel fundamental en los resultados académicos y en las decisiones de los jóvenes (Tarabini et al., 2015). Conocer cuáles son las justificaciones que llevan a los docentes a proponer la incorporación de las estudiantes a la FPB resulta sumamente interesante porque analizamos la lucha contra el fracaso escolar desde una perspectiva de género.

En primer lugar, la capacidad de los centros, de sus equipos docentes y también de orientación y dirección aparece como un elemento clave en otras investigaciones al analizar la capacidad de enganche de los estudiantes a los estudios, y lo hacen en su dimensión objetiva y también en su dimensión subjetiva, en las emociones y afectos (Tarabini et al., 2019). Los docentes apelan a un cúmulo de circunstancias en los que se entremezclan los escasos recursos de los que disponen, la dinámica de funcionamiento del sistema, las condiciones de en las que viven muchas familias...

"Eso es un problema del sistema [...] tú sabes que en la mayoría de clases había 27 alumnos, las mesas y tres moles allí más que no sabías para qué servían, porque claro, como no los puedes echar y los tienes que tener, pues: 'Tú déjame en paz y yo te dejo en paz. O ya sabes que tengo permanentemente guerra y visita a jefatura'" C2

Esta decisión está marcada, claramente, por sus precedentes en el aula y con ello, en el centro. Se encuentran escasamente implicados/as en el curso normalizado de los estudios de secundaria. Las razones para docentes, familias y estudiantado ya son más diversas: entienden que no tienen suficientes cualidades para el estudio, culpan a los docentes de no estar suficientemente atentos a sus necesidades o bien, los menos, presión en su conducta del grupo de iguales. Al narrar sus trayectorias formativas encontramos sucesivas repeticiones –en algún caso también en primaria–, absentismo, expedientes, expulsiones, visitas a las/los trabajadoras sociales... en conclusión, apatía y falta de capacidad para implicarse en el curso normalizado de los estudios. Hay también comportamientos totalmente disruptivos: insultos al profesorado, rotura de mobiliario... aunque existen son pocos los que asumen este papel entre los estudiantes entrevistados, y generalmente lo hacen chicos. Lo más habitual ha sido centrar las causas en el aburrimiento que les llevaba a hablar demasiado en clase (un comportamiento principalmente asumido por las chicas) o bien a no hacer nada, no asistir e incluso, dormirse en el aula.

La diferencia de género empieza aquí a vislumbrarse. Tanto estudiantes como docentes nos hablan de comportamientos diferenciados entre chicas y chicos, pero sobre todo, identifican a los chicos como quienes muestran un mayor desapego al sistema educativo, más en concreto a la disciplina que emana de este sistema. De entrada, enuncian cómo son los chicos los que muestran un peor comportamiento mientras que las chicas son más obedientes y más disciplinadas, "no molestan" un argumento repetido frecuentemente. Esto además refuerza la diferencia puesto que los docentes les prestan más atención porque lo hacen a quienes mejor actitud y comportamiento muestran y, con frecuencia, son las chicas.

Es cierto también que se incide mucho desde el profesorado en la complejidad del carácter de las mujeres, en su mayor madurez y en definitiva en que hombres y mujeres tienen caracteres muy diferenciados que afecta a cómo transcurre la dinámica en las aulas.

"Sí, sí, la montan igual las chicas que los chicos, pero al ser mayoritario el perfil de los chicos e incluso más agresivo... Las chicas no son tan agresivas físicamente, a lo mejor funcionan de otra forma." C3

Es ya antiguo el interés por la relación más conflictiva de los chicos, de clase trabajadora, con la escuela (Willis, 1988). Por otro lado, hay investigaciones más actuales que señalan que el grupo de iguales –muy relevante en sus decisiones como veremos más adelante– tiene más influencia en los chicos que no en las chicas, así como otros factores como el clima escolar o los recursos disponibles en el centro (Julià, 2016). Hay que tener en cuenta también el mercado laboral y el hecho de que exista una mayor oferta de empleo poco cualificado en sectores muy masculinizados lo que atrae a los jóvenes más que a sus compañeras, el coste de oportunidad de estudiar para las chicas es menor.

No obstante, el resultado siempre es el mismo: no pueden seguir con la ESO y buscan una alternativa para no verse excluidos/as del sistema educativo puesto que esto sí que lo entienden como una alternativa desastrosa. Todos coinciden en la asunción de que "tener estudios" es un elemento fundamental en la sociedad actual, conscientes del carácter normalizador de los mismos. Y ante la falta de implicación en el curso normalizado de los estudios optan por matricularse en un programa de FPB donde el objetivo básico es enganchar a los jóvenes en el sistema educativo.

b) Segunda fase: matricularse en Formación Profesional Básica

En el paso a la FPB el papel del orientador/a es fundamental, como también el de los tutores/as¹⁶. Son quienes proponen una alternativa a la ESO ante el tipo de trayectoria protagonizada por los y las estudiantes entrevistados, en este caso la FPB: una manera alternativa, más sencilla, de superar la ESO y tener una mínima certificación educativa.

16. La orientación aparece en nuestro análisis como una tarea fundamental sin embargo ni situación profesional ni recursos le acompañan generalmente, como denuncian repetidamente los docentes entrevistados y como ya apuntamos en investigaciones anteriores (Villar, 2017).

"Y no me iba bien, y fui a hablar con la psicóloga para, a ver si podía estudiar otra cosa o podía hacer una prueba de acceso pues para un grado medio. Y me dijo que como tenía los 16, que ella me iba a conseguir todos los papeles para poder estudiar una básica, que eran dos años, y con eso me daban el graduado y certificado para poder trabajar de lo que estoy estudiando".
E17, chico.

"A ver, me dijo que... porque en la ESO ella sabía que no estaba haciendo nada y no quería hacer nada, y me dijo que lo intentara por aquí, que me intentara sacar la ESO por aquí y que me iría mejor aquí". E16, chico

El principal argumento esgrimido para optar por cursar una FPB es muy claro: poder optar a tener una certificación académica con un menor esfuerzo que en el caso de la ESO; una decisión claramente instrumental. De hecho, para los docentes, la FPB surge como una plataforma importante para reenganchar a los jóvenes y ese es su objetivo primordial, no otro. Una decisión que viene desde el mismo centro, muy pronto ("segunda evaluación de segundo de ESO", C1) y en la que no identifican ninguna diferencia de género:

"Es prioritario que sean felices y que no haya un abandono escolar. Es decir, es prioritario... yo creo que nos da lo mismo que sea chico o chica o pájaro, es decir, lo prioritario es antes de que se desenganche". C4

Para los y las estudiantes entrevistados cursar una FPB es una nueva oportunidad, es la posibilidad que tienen para enmendar decisiones anteriores que ahora, en el momento de la entrevista, consideran totalmente negativas, se arrepienten profundamente de su relación conflictiva con el sistema educativo. En este sentido es importante la transición al mercado de trabajo que intuyen. Los estudios son concebidos como el garante imprescindible para sortear la precariedad que muchos observan en sus casas a través de sus padres y madres, a través de sus hermanos/as que, en gran medida, tampoco han cursado estudios superiores. Como señalan Horcas, Bernad y Martínez (2015) son muchos los jóvenes que pasando por estos itinerarios de segunda oportunidad pretenden acceder a un mercado de trabajo protegido, como lo estaban en el centro educativo ("salir sin salir"), a través de sus redes de proximidad e incluso de la familia. Sin embargo, el mercado de trabajo no funciona con las mismas dinámicas protectoras que se ejercen en los centros educativos lo que genera "una tensión entra la dinámica protegida del espacio educativo, y la exigencia del espacio sociolaboral" (Horcas, Bernad y Martínez: 218).

En esta construcción de un espacio protector de los chicos y chicas prima la implicación del profesorado que aparece constantemente en las entrevistas, sobre todo en comparación con el profesorado de la ESO: los tienen más a mano, han pasado por situaciones parecidas a las suyas, entiende que están más a su nivel. Esta protección choca ya incluso en los periodos de prácticas de los que algunos se refieren con descontento.

"Por ejemplo, aquí si no entiendo una cosa me lo explican y quieren que lo entendamos, sin embargo, por ejemplo en el instituto los profesores que yo tenía si no entendías una cosa te le explicaban otra vez, otra vez y...si ya seguías sin entenderlo pasaban, pasaban en plan...da igual". E08, chica.

"Que aquí se preocupan por ti y que lo hagas y allí no, si quieres hacerlo lo haces y si no, pues... te apañas". E20, chico.

Además, en las entrevistas realizadas, encontramos una estigmatización total de la FPB por el resto de compañeros/as y por los mismos docentes. Los entrevistados perciben que es un itinerario descalificado.

"La meua tutora de fet no volia que vinguera, perquè sabia que jo era listo. [...] després vas enterant-te de que pensen que eres tonto per anar ahí". E15, chico ¹⁷

La capacidad de transformación de la FPB es extremadamente limitada. Los docentes entrevistados denuncian la falta de voluntad en que este itinerario sea, realmente, una vía para evitar el abandono precoz de los estudios, sobre todo en centros dónde el perfil de estudiantado de la FPB no es una prioridad.

Es que de la experiencia que tengo de otros centros, el problema de otros centros es que la básica es el cajón desastre que pongo allí en una esquina, le pongo tres vallas y tranquilo.

Normalmente se lo dan al último interino, quiero decir, que el perfil es ese, ¿no? Es en plan de: 'Toma, esto es malo, para ti'. Al revés, aquí el que quiere estar ahí, no sé, ya dice mucho.C2

17. Las entrevistas se realizaron en la lengua habitual de los/las estudiantes. Hemos preferido mantener en la cita la lengua original. "Mi tutora de hecho no quería que viniera, porque sabía que yo era listo [...]después te vas enterando de que piensan que eres tonto por ir ahí."

c) Tercera fase: qué itinerario elegir

En tercer lugar, las chicas y chicos eligen qué itinerario formativo cursar una vez acceden a la FPB. En este sentido es importante señalar que son pocos los entrevistados que muestran una clara postura al respecto pues la mayoría se matriculan en lo que pueden, ni sus circunstancias personales ni las opciones que les ofrece el sistema les permiten más que un limitado número de opciones. No se trata tanto de que estén eligiendo qué quieren hacer si no qué pueden hacer para continuar integrados en el sistema. Tampoco el itinerario escogido es para muchos muy importante, ellos lo quieren es sacarse el certificado académico, sea cursando la familia profesional que sea. En primer lugar debido a la dispersión geográfica de los itinerarios y a su distribución por el territorio valenciano siendo que la mayoría de los centros se concentran en la ciudad de València que concentra el 11,49% de todos los centros valencianos que imparten FPB¹⁸ un y en los municipios de interior o más pequeños las opciones se ven todavía más limitadas. Hay que pensar que son estudiantes muy jóvenes (16-17 años) y que tienen una capacidad de moverse por el territorio limitada, en especial en el caso de la Comunidad Valenciana con escasas ofertas de transporte público que puedan cubrir todo su territorio. Y tampoco se cuenta con un número suficiente de becas de transporte para este ciclo formativo. Además no son pocos los que deciden quedarse en el mismo centro donde ya estaban cursando la ESO, ni se plantean marchar, y se matriculan en una de las opciones (si no es la única) que les ofrece el centro.

"Porque aquí en plan había solo dos de básica, sólo estaba la de mecánica y la de electricidad. Y mecánica quedaban pocas plazas y cuando llegué a recoger la matrícula, pues me dieron electricidad porque en mecánica había pocas plazas y no me cogieron". E16, chico

"Claro, es lo que ha dicho ella, para una básica, nuestras madres no nos van a llevar a L'Olleria para hacer una básica, ¿me entiendes?" E07, chica.

Por otro lado, en la decisión de los itinerarios a ubicar en cada centro no se tiene en cuenta- como reclaman los docentes entrevistados- las necesidades del mercado de trabajo local o bien la oferta de otros centros cercanos sino contar con la infraestructura y personal necesario para realizar determinados itinerarios formativos. En esta implementación de los itinerarios formativos las temáticas tradicionalmente consideradas femeninas son generalmente ausentes.

18. Elaboración propia a partir de los datos facilitados por Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport en la oferta formativa para el curso 2019-20.

"Y si te pones a mirar, la mayoría son administrativos e informáticos, ¿por qué? Porque es lo que el instituto puede acoplar en cualquier lugar, porque si van a montar un taller." C2

El género aparece con fuerza en las elecciones de los estudiantes entrevistados, especialmente evidente en el caso de los chicos que muestran una menor libertad, un mayor constreñimiento de su identidad de género. Se perciben claramente los valores que han sido interiorizados: relaciones sociales, cuidados, docilidad, sumisión... para las chicas mientras que los chicos interiorizan más el trabajo manual, ensuciarse, ir por libre sin tener que relacionarse, montar y desmontar cosas etc. Y por supuesto el peso de los estereotipos y el control social que ejercen sus iguales impide muchas veces que sea una decisión realmente tomada por el chico o chica. Ahora bien, las chicas son más explícitas que los chicos en plantear sus reticencias y las de los mismos chicos.

"Pues sí, mira, un chico de carpintería le gusta mucho la peluquería y no se apuntó porque éramos todo chicas, porque no había ningún chico. [...] Yo se lo dije, le dije: '¿Por qué no te has apuntado?', y me dijo: 'Porque me daba vergüenza, que me dijeran que podía ser maricón' ". E28, chica.

Respecto a los padres y madres entrevistados encontramos una declarada libertad absoluta en las decisiones de sus hijos e hijas. Aunque como ya hemos visto en investigaciones anteriores en el caso de la clase social (Obiol, 2017), la influencia de los progenitores es muy importante. Desde una perspectiva de género se ve pocas veces de manera explícita (como cuestionar si encontrará su hija trabajo si estudia un itinerario muy masculinizado) pero más en la construcción de expectativas laborales sobre roles de género muy tradicionales. De nuevo la posibilidad del trabajo en las redes de proximidad está presente: en la peluquería de la madre incluso padres que tienen a sus hijos haciendo el periodo de prácticas en su taller.

En definitiva, el análisis de los discursos de los agentes implicados en el paso a la FPB (estudiantes, familias, docentes y orientadores) permite entrever la importancia del género en la construcción de preferencias y expectativas formativas, y con éstas, laborales. La pervivencia de estereotipos y roles de género muy tradicionales, basado en la clara diferencia entre esfera privada y esfera pública y las capacidades y habilidades a estas esferas históricamente atribuidas, emerge con fuerza en nuestro estudio.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El principal objetivo de nuestro estudio era indagar desde una perspectiva de género la Formación Profesional Básica. Consideramos imprescindible esta mirada ante datos que muestran que las chicas son una parte pequeña -cerca de un tercio- del estudiantado matriculado en este ciclo diseñado como medida para evitar el abandono precoz de los estudios conjugado con el hecho que las estadísticas también inciden en que existe una fuerte segregación de las familias profesionales que cursan chicos y chicas que responden a expectativas y preferencias muy tradicionales en cuanto al género.

A través de la combinación de estrategias metodológicas de carácter cualitativo y cuantitativo hemos llevado a cabo un análisis exhaustivo de la Formación Profesional Básica como una política educativa pero sobre todo desde la perspectiva de su estudiantado y sus familias y los docentes implicados en tareas de orientación y dirección. Las principales conclusiones extraídas de este estudio son:

- En primer lugar, el abandono precoz de los estudios es una realidad preocupante en nuestro país y aunque mayoritariamente de perfil masculino el peso de las mujeres es suficientemente significativo como para considerarse sobre todo por las consecuencias en el futuro de estas mujeres en un mercado de trabajo especialmente precario para las mujeres, sobre todo de escasa cualificación profesional.
- Hemos reclamado una perspectiva de género ausente habitualmente en el análisis de las trayectorias de abandono educativo y de las medidas y políticas implementadas, aún así no podemos obviar el carácter complejo y multidimensional del fenómeno: clase social, origen y género son variables imprescindibles que nos remiten de nuevo a la necesaria consideración de la interseccionalidad en el abordaje de los fenómenos sociales.
- La Formación Profesional Básica es un intento más de tratar de reenganchar a los jóvenes en el sistema educativo pero desde una perspectiva de género supone la prolongación de roles tradicionalmente marcados por el género. Lo que tiene efectos en la posición que ocupan en el sistema educativo pero hemos de considerar también que los itinerarios muy feminizados tienen

una difícil inserción en nuestro mercado de trabajo en condiciones que no sean de marcada precariedad.

- Los intentos de promover la igualdad de género a través de actividades coeducativas existen en muy poca medida en el ciclo de FPB ante la prioridad de mantener a los chicos y chicas en los estudios. Esta prioridad relega los objetivos de igualdad de género que sí están presentes en los propósitos de los centros y sí están presentes en los discursos de los y las estudiantes y en los de sus familias pero que sin embargo pierden importancia ante la necesidad de evitar un problema concebido como prioritario: el abandono educativo.

Los discursos del estudiantado y sus familias, pero sobre todo de los docentes entrevistados, deja entrever la contradicción del sistema educativo, valenciano en mayor medida, puesto que a pesar de implementar una aparente política coeducativa la falta de recursos y las necesidades no atendidas de los centros, deja inoperativa esta política, al menos en el caso de la FPB. La dispersión geográfica de los diferentes itinerarios formativos combinada con una escasa política de becas, junto a una estructural falta de conexiones en transporte público del territorio valenciano impide que estemos hablando de decisiones del estudiantado ante la FPB, finalmente hacen lo que tienen más accesible, más cerca. Por otro lado, la falta de recursos y estabilidad de los docentes en los centros impide también una planificación a largo plazo que seguro revertiría en una mejor implementación de medidas coeducativas -entre otros beneficios- en los centros en general, y en el caso de la Formación Profesional Básica más en concreto.

En conclusión, el resultado principal al que hemos llegado en esta investigación confirma nuestra hipótesis de partida: la prioridad de enganchar a los jóvenes en el sistema educativo y evitar que dejen sus estudios obligatorios conlleva relegar los propósitos de conseguir una mayor igualdad de género entre el estudiantado que son presentes, pero siempre de manera secundaria. Esto conlleva sin embargo una mayor desigualdad en el futuro de los estudiantes de FPB puesto que traslada la desigualdad al mercado de trabajo, la cronifica.

Ante estos resultados nuestro equipo de investigación ha ensayado dos propuestas con el fin de contribuir a minimizar la desigualdad de género encontrada.

1. En primer lugar, la elaboración de un conjunto de recomendaciones y buenas prácticas para atraer y mantener a las chicas en los itinerarios tradicionalmente con menos presencia de las mujeres. Más en concreto hemos elaborado un kit Claves para la atracción y permanencia de las

mujeres en la formación profesional TIC en las dos lenguas cooficiales de la Comunidad Valenciana con la intención de distribuir entre los diferentes agentes de la comunidad educativa¹⁹. El fin de esta publicación es poder ofrecer herramientas a los centros para que las mujeres en el ámbito de la formación profesional puedan estar presentes en ámbitos formativos y, con posterioridad, laborales que parecen que marcaran en futuro del mercado de trabajo y que, al menos de momento, parecen tener mejores condiciones laborales.

2. En segundo lugar, el diseño y puesta en práctica de un taller coeducativo centrado en las decisiones educativas y en su relación con el mundo laboral desde una perspectiva de género. Este taller se pudo realizar en diversos centros de la Comunidad Valenciana que habían participado en la investigación coincidiendo con la Semana Europea de la Formación Profesional (octubre 2019). Se realizaron un total de cinco talleres con los chicos y chicas de FPB. Además del propósito de desterrar estereotipos y de evidenciar la desigualdad de género existente entre los jóvenes participantes, también ha sido poder contar con más elementos para poder comprender las razones de la pervivencia de estructuras de género tan tradicionales entre un colectivo de personas tan jóvenes, tal y como nos hemos encontrado al realizar nuestra investigación.

La conclusión fundamental a la que hemos llegado tras la realización de estos talleres, es la necesidad de implementar medidas de formación coeducativa de carácter integral y que tengan un contenido más amplio para poder llegar al estudiantado con mayor facilidad. El desconcierto mostrado por la mayoría de los participantes ante algunas de las ideas expresadas en los talleres mostraba como imprescindible retornar a una formación más básica, previa, a la reflexión acerca de la elección de ciclos formativos y su consecuencia en el mercado de trabajo.

Es cierto que durante nuestra investigación han sido muchos los docentes que han expresado que desde la escuela tampoco se puede cambiar todo y que en demasiadas ocasiones se les otorga una responsabilidad que excede de sus posibilidades, sobre todo con los escasos recursos con los que cuentan. Por ello consideramos preciso que todas aquellas medidas de coeducación que

19. De hecho, iniciamos esta distribución en un seminario de trabajo organizado a finales del mes de octubre en la Facultat de Ciències Socials, Universitat de València, por nuestro equipo con la participación de la Dirección Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen General y el CEFIRE (Centre de Formació, Innovació i recursos per al professorat) ambos integrantes de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana, CCOO-Ensenyament, FAMPÀ-València (Federació d'Associacions de Mares i Pares) y Associació per a la Coeducació.

se implementen en las aulas se hagan también extensivas a otros ámbitos de la comunidad educativa de las que son ausentes, en especial en relación a las familias. No obstante, también surge como prioritario que las políticas educativas vayan acompañadas de políticas laborales con el fin de evitar que las situaciones de discriminación existentes se reproduzcan mutuamente en un bucle sin final aparente. Por otro lado, reivindicamos una necesaria mirada de género a la realidad del abandono temprano de los estudios, no hacerlo implica no sólo desatender a un colectivo minoritario, pero significativo, sino también hace pervivir relaciones entre iguales fundamentadas en claras posiciones de poder y desigualdad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abiétar-López, Míriam; Navas-Saurin, Almudena; Marhuenda-Fluixá, Fernando (2015). Aportaciones desde la justicia social para una educación justa: La identidad pedagógica en formación profesional básica *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)* 4(2), 145-161

Acker, Joan (1992). From sex roles to gendered institutions. *Contemporary Sociology*, 21 (5), 565–569.

Alheit, Peter; Dausien, Bettina (2007). En el curso de la vida. Educación, formación, biograficidad y género. Xàtiva: Instituto Paulo Freire.

Almeda, Elisabet; Di Nella, Dino (2010). Monoparentalidad, juventud y responsabilidad parental: Reflexiones e implicaciones desde una perspectiva no androcéntrica. *Revista de Estudios de Juventud*, 90, 143-160

Anker, Richard (2001). Gender and jobs: sex segregation of occupations in the world. Geneva: International Labour Office.

Arranz Lozano, Amelia Fátima (2000). Hombres y mujeres en el profesorado: un análisis de género en María Antonia García de León Álvarez, María Luisa García de Cortázar Nebreda (coord.) *Las académicas (profesorado universitario y género)*, Madrid, Instituto de la Mujer págs. 337-404

Barberà, Esther; Candela, Carlos; Ramos, Amparo (2008). Elección de carrera, desarrollo profesional y estereotipos de género. *Revista de Psicología Social*, Vol. 23, Nº 2, 275-285

Bernad, Joan Carles; Molpeceres, María Ángeles (2006). Discursos emergentes sobre la educación en los márgenes del sistema educativo. *Revista de educación*, 341, 149-170

Bernardi, Fabrizio y Cebolla, Héctor (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146, 3-22.

Bernstein, Basil (1989). Clases, códigos y control. Torrejón de Ardoz: Akal.

Bonal, Xavier; Tarabini-Castellani, Aina; Verger, Antoni (2015). La nova política educativa i les desigualtats. *Nous Horitzons*, 209, 16-21.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude (1977). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia

Burchell, Brendan, Hardy, Vincent, Rubery, Jill, Smith, Mark (2014). A new method to understand occupational gender segregation in European labour markets. European Commission-Directorate-General for Justice.

Cáceres, Juan I.; Escot, Lorenzo; Sainz, Javier (2004). La segregación ocupacional sectorial de la mujer en el mercado de trabajo español. Documento de Trabajo. Facultad CC.EE: Universidad Complutense de Madrid.

Cacheiro González, Maria L., García García, Francisco; Moreno Guerrero, Antonio J. (2016). Las TIC en los programas de Formación Profesional Básica en Ceuta. *Apertura*, 7(2), 132-151.

Casado Martínez, Carlos, Meneses Naranjo, Julio; Sancho Vinuesa, Teresa (2016). ¿Cómo ven los alumnos de primaria la profesión informática? Influencia del género y la percepción de su capacidad. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 49, 149-161.

Casquero Tomas, Antonio; Navarro Gómez, María Lucía (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación*, núm Extra-1/2010. Ejemplar dedicado a: Abandono temprano de la educación y la formación.

Castaño, Cecilia (2005). Las mujeres y las tecnologías de la información: Internet y la trama de nuestra vida. Madrid: Alianza.

Castaño, Cecilia; Webster, Juliet (2014). Género, ciencia y tecnologías de la información. Madrid: Editorial Aresta.

Cebrián, Inmaculada; Moreno, Gloria (2008). La situación de las mujeres en el mercado de trabajo español: desajustes y retos. *Economía industrial*, 367, 121-137.

Chacartegui Jávega, Consuelo; López López, Julia (2000). Las políticas de empleo comunitarias sobre la inserción de la mujer en el mercado de trabajo. *Civitas. Revista española de derecho del trabajo*, 99, 5-26.

Coleman, James (1966). Equality of Educational Opportunity: John Hospkins University

Connell, Raewyn (2002). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, 14.

CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (2016). La participación laboral de las mujeres en España, Informe 05/2016, <http://www.ces.es> [último acceso en enero de 2019]

Durán, Maria Ángeles (2018). La riqueza invisible del cuidado. València: Publicacions de la Universitat de València.

EUROPEAN COMMISSION (2017). Education and Training Monitor, 2017, ec.europa.eu/education/monitor. [último acceso enero 2019].

EUROPEAN INSTITUTE FOR GENDER EQUALITY (2017), Gender, Skills and Precarious Work in the EU. Research Note. <http://www.eige.europa.eu> [último acceso en enero 2019]

EURYDICE, CEDEFOP (2014). La lucha contra el abandono temprano en la educación y la formación en Europea: estrategias, políticas y medidas.

Evans, Karen (2006). Achieving equity through 'gender autonomy': the challenges for VET policy and practice. *Journal of Vocational Education and Training*, 58(4), 393-408.

Fernández Casado, Ana B.; Ibáñez Pascual, Marta (2018). Más mujeres en los estudios de Informática: una propuesta desde el departamento de formación y orientación laboral. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 11(1), 116-134.

Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. Riviere Gómez, J. (2010). *Fractura i abandonament escolar a Espanya*, Barcelona, ed. Fundació La Caixa.

Fernández López, M^a Fernanda; Calvo Gallego, Francisco Javier (dirs.) (2013). La estrategia de emprendimiento y empleo joven en la Ley 11/2013 desempleo, empleo y ocupación juvenil. Albacete: Editorial Bomarzo

Fernández-Macias, Enrique, Antón, José-Ignacio, Braña, Francisco, Muñoz de Bustillo, Rafael (2013). Early School-leaving in Spain: Evolution, Intensity and Determinants. *European Journal of Education*. 48-1. 150-164.

Frutos, Lola (2010). Identidad de género en las trayectorias académicas y Profesionales de las mujeres. *Revista de la asociación de sociología de la Educación*, v3 n3 p. 336-356

García de León, María Antonia; García de Cortázar, Marisa (1992). Universidades y universitarios (1970-1990). Revista de educación, 1-extra, 89-107

García de León, M. Antonia; García De Cortázar, Marisa (2001). Las académicas (Profesorado universitario y género). Madrid, Instituto de la Mujer.

García Lastra, Marta (2010). La voz de las mujeres en la Universidad. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE), 3(3) 357-368.

García Murcia, J. (2015). Distribución de competencias en materia de formación profesional: análisis de la STC 11/2012. El control de constitucionalidad de las normas laborales y de seguridad social, ed. Aranzadi, p. 22.

García-Gómez, Soledad; García, Nieves B. (2015). Los ciclos formativos de grado medio: una opción para salir del laberinto personal y académico. Tendencias pedagógicas, (25), 301-320.

González Ramos, Ana M. (2014). ¿Camuflaje o transformación? Estrategia profesional de las mujeres en carreras tecnológicas altamente masculinizadas. Educar, 50 (1), 187-205.

González, Ana M.; Vergés, Núria, Martínez, J. S. (2017). Las mujeres en el mercado de trabajo de las tecnologías. Reis: Revista española de investigaciones sociológicas, 159, 73-90.

Guil Bozal, Ana; Flecha García, Consuelo (2014). Universitarias en España: De los inicios a la actualidad. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 17, 24.

Hernández i Dobon, Francesc J. y Villar Aguilés, Alícia (2014). La millor pedagogia és la igualtat. Revista Futura, número 28.

Horcas López, Vicent; Bernad i García, Joan Carles; Martínez Morales, Ignacio (2015). ¿Sueña la juventud vulnerable con trabajos precarios? La toma de decisiones en los itinerarios de (In/Ex)clusión educativa. Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, 19 (3), 210-225.

Høst, Hakon, Seland, Iduun; Skålholt, Asgeir. (2015). Gender policies meet VET practices—the case of health and social care in Norway. Journal of Vocational Education & Training, 67(1), 109-126.

Ibáñez, Marta (2008). La segregación ocupacional por sexo a examen. Características personales, de los puestos y de las empresas asociadas a las ocupaciones masculinas y femeninas. Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis), 123, 87-122.

INE (2018). Mujeres y hombres en España.

Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (2014). El abandono educativo temprano. Un análisis del caso español. https://www.ivie.es/es_ES/ptproyecto/abandono-educativo-temprano-en-espana/. [último acceso enero 2019]

Jovell, Albert (1995). Análisis de regresión logística. Madrid: CIS, Colección Cuadernos metodológicos nº 15. (Edición de 2006)

Julià, Albert (2016). Contexto escolar y desigualdad de género en el rendimiento de comprensión lectora. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 156, 41-58.

Lassibille, Gérard; Navarro Gómez, María Lucía (2004). Manual de economía de la educación: teoría y casos prácticos. Madrid: Pirámide

Martín Criado, Enrique; Gómez Bueno, Carmuca (2017a). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. *Revista Española de Sociología*, 26 (1), 33-52.

Martín Criado, Enrique; Gómez Bueno, Carmuca (2017b). El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar. *Cuadernos De Relaciones Laborales*, 35(2), 305-325.

Martínez Usurralde, M^a Jesús (2001). Los sistemas de Formación Profesional europeos a examen: desafíos, innovaciones y perspectivas de cambio para un entorno cambiante, *Revista Española de Pedagogía*, año 59, 219, 311-330.

MECD (2018). Las cifras de la educación en España, [www.mecd. Gob.es](http://www.mecd.gob.es). [último acceso en enero 2019]

MEYFP (2018). Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2018. Informe español.

Martínez, José Saturnino (2011). Género y origen social: diferencias grandes en fracaso escolar administrativo y bajas en rendimiento educativo. *RASE vol 4-3*, 270-285

Miguelé, Fausto; Prieto, Carlos (2009). Transformaciones en el empleo, flexibilidad y relaciones laborales en Europa, *Revista Política y Sociedad*, 46 (1 y 2), 275-287.

Millenaar, Verónica (2014). Trayectorias de inserción laboral de mujeres jóvenes pobres: el lugar de los programas de Formación Profesional y sus abordajes de género. *Trabajo y sociedad*, (22), 325-339.

Mood, Carina (2009). Logistic regression: Why we cannot do what we think we can do, and what we can do about it. *European Sociological Review*, 26(1): 67-82.

Morales, Juan Antonio (2006). Hacia la integración de los sistemas de Formación Profesional para el Empleo. Una perspectiva desde Andalucía, *Educación*, 38, 33-62.

Niemeyer, Beatrix; Colley, Helen (2015). Why do we need (another) special issue on gender and VET? Editorial. *Journal of Vocational Education and Training*, 17(1), 1-10.

Obiol, Sandra (2017). Anar a la universitat, una decisió només individual? El paper de la família. En Villar, Alícia (coord.) *La decisió d'anar a la universitat. Processos d'orientació i transicions educatives en temps d'incertesa*. València: Editorial Tirant lo Blanch, 67-86

Obiol, Sandra; Castelló, Rafael; Verdeguer, Inmaculada (2016). Famílies monoparentals i treball remunerat: una anàlisi des del País Valencià. *Arxius de Sociologia*, 34, 79-98

Obiol, Sandra; Villar, Alícia (2016). Másteres masculinizados, másteres feminizados. La persistencia de la segregación de género en la formación de postgrado en España. *Comunicación Congreso Español de Sociología*.

OECD (2017). Educational Opportunity for All: Overcoming Inequality throughout the Life Course, Educational Research and Innovation, OECD, Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264287457-en>. [último acceso en enero 2019]

OECD (2018). Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>. [último acceso en enero 2019]

Pardell, Agnès; Cabasés, M.Àngels (2015). L'aplicació de la Garantia Juvenil a Catalunya. *Revista d'Estudis Autonòmics i Federals*, 22, 264-311.

Pastor, María Inmaculada; Brunet, Ignasi; Belzunegui, Angel; Pontón, Paloma (2012). Spin-offs universitarias en Cataluña. Una perspectiva de género. *Inguruak: Soziologia eta zientzia politikoaren euskal aldizkaria = Revista vasca de sociología y ciencia política*, N° Extra 53-54, 80-96

Piore, Michael (1980). Dualism and Discontinuity in Industrial Society, Cambridge, Cambridge University Press.

Rego-Agraso, Laura; Rial-Sánchez, Antonio (2018). ¿Por qué elegir formación profesional? Satisfacción, motivaciones y expectativas del alumnado sobre el empleo y la formación/Why choose vocational training? Satisfaction, motivations and expectations of trainees about employment and training. REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 28(3), 43-62.

Rodríguez Escanciano, Susana; Martínez Barroso, María de los Reyes; Álvarez Cuesta, Henar (coord.) (2015). La inserción laboral de las mujeres en riesgo de exclusión social. València: Tirant lo Blanch: Universidad de León, Servicio de Publicaciones

Rodríguez-Piñero, Miguel, Valdés, Fernando; Casas, M^a. Emilia (2014). Contratación a tiempo parcial y flexibilidad del tiempo de trabajo en la nueva reforma laboral (RDL 16/2003, de 20 de diciembre). Relaciones Laborales. 2.

Rubery, Jill (2002). Gender Mainstreaming and Gender Equality in the EU: the impact of the EU employment strategy, Industrial Relations Journal, 33:5.

Sancha, Inés; Gutiérrez, Sofía (2018). La Formación Profesional en España-2016. Madrid: Fundae.

Sainz, Milagros (2011). Factors which influence girls' orientations to ICT subjects in schools. Evidence from Spain. International Journal of Gender, Science and Technology, 3(2), 387-406.

Sainz, Milagros; Pálmen, Rachel; García-Cuesta, Sara (2012). Parental and secondary school teachers' perceptions of ICT professionals, gender differences and their role in the choice of studies. Sex roles, 66(3-4), 235-249.

Sánchez Carrión, Juan J. (1989). Análisis de tablas de contingencia. Madrid: CIS (edición 1992).

Subirats, Marina (2003). La enseñanza secundaria y la motivación por la tecnología desde la perspectiva de género. Quark: Ciencia, medicina, comunicación y cultura, 27.

Subirats, Marina (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE), 9 (1), 22-36.

Subirats, Marina; Brullet, Cristina (1988). Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta. Madrid: Instituto de la Mujer.

Subirats, Marina; Tomé, Amparo (2007). Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación. Barcelona: Octaedro.

Tarabini Aina; Fontdevila, Clara; Curran, Marta; Montes, Alejandro; Parcerisa, Lluís; Rambla, Xavier (2015). ¿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.

Tarabini Aina; Curran, Marta; Montes, Alejandro; Parcerisa, Lluís (2019). Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school's effect on educational success, *Educational Studies*, 45:2, 226-241.

Torns, Teresa, Recio, Carolina (2012). Las desigualdades de género en el mercado de trabajo: entre la continuidad y la transformación. *Revista de economía crítica*, 14(segundo semestre), 178-202.

Trotter, Latonya J. (2017). Making A Career: Reproducing Gender within a Predominately Female Profession. *Gender & Society*, 31 (4), 503-525.

Vázquez-Cupeiro, Susana (2015). Ciencia, estereotipos y género: una revisión de los marcos explicativos. *Convergencia*, 22(68), 177-202.

Venegas, Mar y Villar, Alicia (2018). De las políticas de igualdad entre mujeres y hombres, a las políticas de igualdad en la diversidad de género en educación. Una aproximación comparada entre los casos andaluz y valenciano. Comunicación presentada en el Encuentro del Comité de Sociología del Género de la FES, València, España.

Vergés Bosch, Núria (2012). De la exclusión a la autoinclusión de las mujeres en las TIC. Motivaciones, posibilitadores y mecanismos de autoinclusión. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 12(3).

Villar Aguilés, Alicia (2018). La mesura de la coeducació. Conferència en la jornada Reptes de l'educació per la igualtat, organitzada per la Federació d'Associacions de Mares i Pares (FAMPA), IES Isabel de Villena, València.

Villar, Alicia (coord.) (2017). La decisió d'anar a la universitat. Processos d'orientació i transicions educatives en temps d'incertesa. València: Tirant lo Blanch.

Villar, Alicia; Hernández, Francesc J. (2014). University Transitions and Gender: From Choice of Studies to Academic Career Development. Policy Futures in Education, vol. 12, n. 5

Willis, Paul (1988). Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Torrejón de Ardoz: Akal

Tabla A. Dimensiones y variables seleccionadas de la E3039

Dimen.	Variables
CLASIFI.	Sexo (P34)
	Edad: 15-19, 20-24, 25-29 años (Muestra)
	Actual/última ocupación u oficio (P42)
SITUACIÓ LABORAL	Situación económica personal (P39)
	Situación laboral (P41)
	Situación económica (P39)
	Condiciones laborales (tipo de contrato) (P43)
	Tipo de empresa (P43a)
	Sector de ocupación (P44)
FORMA.	Nivel de estudios (variable construida)
	¿Podrías decirme en qué tipo de colegio cursaste la enseñanza primaria? (P45b)
	¿Qué edad tenías cuando finalizaste/abandonaste tus estudios? (P45c)
SITUACIÓ PERSONAL	Primer problema principal de los jóvenes (P101)
	Segundo problema principal de los jóvenes (P102)
	Primer problema personal (P201)
	Segundo problema personal (P202)
	Grado de satisfacción con la situación actual (P3)
	Expectativas de futuro (P4)
	Grado de satisfacción con:
	La familia (P501)
	Los estudios (P502)
	El trabajo (P503)
	Amigos/as (P504)
	El aspecto físico (P506)
	La libertad que tienes en casa (P507)
	La situación económica (P508)
	El tiempo libre, de ocio (P509)
	Las relaciones afectivas, de pareja (P510)
	La vida sexual (P511)
	Aspectos que hacen feliz (P7)
	Pertenencia a una asociación u organización (P10, P10a)
	Estado civil (P35)
	Convives en pareja (P36)
	Vivienda habitual (P37)
	Cambios de residencia (P38)
	Nacionalidad (P55)
VALORES	Opinión: La felicidad es importante para mí (P8)
	Opinión: La solidaridad empieza por uno mismo (P1501)
	Opinión: La verdadera solidaridad consiste en cumplir bien con las obligaciones que uno/a tenga (P1502)
	Opinión: Opinión: Solidaridad es tener en cuenta a los demás (P1503)
	Opinión: Solidaridad es repartir y compartir (P1504)
	Pertenencia a alguna asociación (P10)
	Ideología política (P26)
	Escala ideológica (P27)
	Pertenencia a alguna religión (P40)

Continuación Tabla 2

Dimen.	Variables
ENTORN FAMILIAR	Edad padre (P32)
	Diferencia de edad con el padre (variable construida)
	Edad madre (P33)
	Diferencia de edad con la madre (variable construida)
	Nivel de estudios del padre (P46)
	Nivel de estudios de la madre (P47)
	Escala ideológica del padre (P28)
	Clase social principal sustentador (STATUSPP)
	Escala ideológica de la madre (P29)
	¿Quién es la persona que aporta más ingresos al hogar? (P48)
	¿Cuál es el nivel de estudios alcanzado por la persona que aporta más ingresos al hogar? (P49)
	Situación laboral del sustentador/a (P50)
	Ocupación del padre (P51)
	Ocupación generizada del padre (variable construida)
	Condición socioeconómica de la persona sustentadora (Condición11PP)
	Condición socioeconómica (estatusPP)
	Situación laboral padre (P50)
	Situación laboral madre (P54)

Fuente: Elaboración propia a partir de E3039 (CIS)

DATOS RECOGER DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Número de matriculados por itinerario (FPB y otros ciclos formativos, ESO, Bachillerato) por sexo y, si es posible, lugar de origen de los padres.

Número de estudiantes que abandonan antes de tiempo por sexo y, si es posible, lugar de origen de los padres.

Protocolos para el acceso de los jóvenes a los itinerarios de FPB.

Profesorado por rama según itinerario (FPB y otros ciclos formativos, ESO, Bachillerato) y sexo.

Plan de estudios de los diferentes itinerarios de FPB.

Posible documentación sobre actividades realizadas por la igualdad de género.
Posible documentación sobre actividades realizadas para luchar por el abandono precoz.

GÉNERO Y DECISIONES EDUCATIVAS

Construcción de itinerarios
formativos en la Formación
Profesional Básica

Centro
Reina Sofía
sobre adolescencia
y juventud

| fad

 **Santander**

Telefónica