

# RASE

Revista de Sociología de la Educación

Volumen 13, n.º 3, mayo 2020

<http://ojs.uv.es/rase>

## Artículos

JULI ANTONI AGUADO HERNÁNDEZ, FRANCISCO JAVIER CANO MONTERO Y MARÍA JOSÉ SÁNCHEZ PÉREZ. Segregación por género y Formación Profesional: aportaciones al debate sobre la situación actual

JAVIER ORTEGA, DANNY PICIUCCHI, RAÚL RUIZ-CALLADO Y PABLO DE-GRACIA-SORIANO. La segregación por género en la Formación Profesional (FP). Hallazgos y propuestas a partir de un proceso participativo de diseño de políticas públicas de juventud en Ontinyent, Valencia, España

ADA FREYTES FREY Y PABLO BARBETTI. Los estereotipos de género en las elecciones y expectativas de estudiantes de Educación Técnica Profesional en Argentina: diferencias regionales y de género

SANDRA OBIOL-FRANCÉS, ELISABET ALMEDA SAMARANCH, DINO DI NELLA, NURIA PUMAR BELTRÁN, AIDA RUIZ FRANCO, NÚRIA VERGÉS-BOSCH Y ALÍCIA VILLAR-AGUILÉS. ¿Una orientación marcada por el género? El caso de la Formación Profesional Básica valenciana

LAIA VIDAL Y RAFAEL MERINO. Desigualdades de género y formación profesional: Elecciones, abandono y expectativas

CECILIA DIONISIO Y HUGO LEWIN. Juventudes e Interseccionalidad: proyectos ocupacionales de estudiantes del nivel medio de la ciudad de Rafaela

CLAUDIA JACINTO, VERÓNICA MILLENAAR, EUGENIA ROBERTI, ALEJANDRO BURGOS Y MARIANA SOSA. Mujeres estudiantes en Programación: entre la reproducción y las nuevas construcciones de género. El caso de la formación en el nivel medio técnico en la Ciudad de Buenos Aires

SILVIA MARCELA MARTINEZ, MARÍA EUGENIA MARTÍN, DELFINA GARINO, NOELIA GIAMPAOLETTI Y MARÍA ALBINA POL. Discursos sobre varones y mujeres en la formación técnica: entre la reproducción y la transformación. Un estudio situado en dos provincias argentinas

Formación profesional  
y género: desigualdades  
que persisten, algunos  
cambios y debates  
pendientes

Vocational Training and  
Gender: Persistent Inequalities,  
Some Changes and  
Outstanding Discussions

**Coord.** Rafael Merino

# RASE

## Revista de Sociología de la Educación

Volumen 13, n.º 3, mayo 2020

<http://ojs.uv.es/rase>

### Consejo Editorial Asesor

PEDRO ABRANTES, *Instituto Universitário Lisboa*, Portugal.

ARI ANTIKAINEN, *University of Eastern Finland*, Finlandia.

MICHAEL APPLE, *University of Wisconsin*, EE. UU.

STEPHEN BALL, *University of Oxford*, Gran Bretaña.

ANA BENAVENTE, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, Portugal.

ANTONIO BOLIVAR, *Universidad de Granada*.

LINDOMAR WESSLER BONETTI, *Pontifícia Universidade Católica do Paraná*, Brasil.

JULIO CARABAÑA\*, *Universidad Complutense de Madrid*.

BETTINA DAUSIEN, *Universität Wien*, Austria.

MARIA JOSE CASA NOVA, *Universidade do Minho*, Portugal.

JEAN-LOUIS DEROUET, *Institut N. de Recherche Pédagogique*, Francia.

FRANÇOIS DUBET, *Université Bordeaux II*, Francia.

INÉS DUSSEL, *FLACSO*, Argentina.

ANTHONY GARY DWORKIN, *University of Houston*, EE UU.

JUAN MANUEL ESCUDERO MUÑOZ, *Universidad de Murcia*.

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA\*, *Universidad Complutense de Madrid*.

FRANCISCO FERNÁNDEZ PALOMARES\*, *Universidad de Granada*.

JUAN SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS\*, *Universidad de Almería*.

GUSTAVO FISCHMAN, *Arizona State University*, EE UU.

GAUDÊNCIO FRIGOTTO, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil.

PABLO GENTILI, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil.

AMADOR GUARRO PALLÁS, *Universidad de La Laguna*.

BEATE KRAIS, *Tech. Universität Darmstadt*, Alemania.

ADRIANA MARRERO, *Universidad de La República*, Uruguay.

MARIA ALICE NOGUEIRA, *Universidade Federal de Minas Gerais*, Brasil.

EMILIA PRESTES, *Universidade Federal da Paraíba*, Brasil.

BETANIA RAMALHO, *Universidade Federal do Rio Grande do Norte*, Brasil.

JUAN CARLOS TEDESCO, *UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación*, Argentina.

EMILIO TENTI FANFANI, *UNESCO, IPE*, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina.

ANTÓNIO TEODORO, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, Portugal.

DENISE VAILLANT, *Universidad ORT*, Uruguay.

AGNÈS VAN ZANTEN, *CNRS, Institut d'Etudes Politiques de Paris*, Francia.

JULIA VARELA, *Universidad Complutense de Madrid*.

MARIOS VRYONIDES, *European University*, Chipre.

MICHAEL YOUNG, *University of London*, Gran Bretaña.

\* Miembros del Comité de Sociología de la Educación

### Comité Editorial Ejecutivo

ALÍCIA VILLAR AGUILÉS, *Universitat de València* (Directora)

MAR VENEGAS, *Universidad de Granada* (Vicedirectora)

FRANCESC J. HERNÁNDEZ DOBON, *Universitat de València*

BEGOÑA ASUA BATARRITA, *Universidad del País Vasco*.

LEOPOLDO CABRERA RODRÍGUEZ, *Universidad de La Laguna*.

MARÍA FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO, *Universidad Complutense de Madrid*.

ENRIQUE MARTÍN CRIADO, *Universidad Pablo Olavide*, Sevilla.

XAVIER MARTÍNEZ CELORRIO, *Universitat de Barcelona*.

JUAN CARLOS RODRÍGUEZ PÉREZ, *Universidad Complutense de Madrid*.

MARINA SUBIRATS MARTORI, *Universitat Autònoma de Barcelona*.

JUAN SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS, *Universidad de Almería*.

### Diseño y maquetación

Amelia Fernández Valledor

### Revista electrónica del Comité de Sociología de la Educación

<http://ojs.uv.es/rase>

Email: [raserevista@gmail.com](mailto:raserevista@gmail.com)

ISSN 2605-1923

## Tabla de contenidos

### Presentación

RAFAEL MERINO:

Formación profesional y género: desigualdades que persisten, algunos cambios y debates pendientes ..... 305

### Artículos

JULI ANTONI AGUADO HERNÁNDEZ, FRANCISCO JAVIER CANO MONTERO Y MARÍA JOSÉ SÁNCHEZ PÉREZ:

Segregación por género y Formación Profesional: aportaciones al debate sobre la situación actual ..... 308

JAVIER ORTEGA, DANNY PICIUCCHI, RAÚL RUIZ-CALLADO Y PABLO DE-GRACIA-SORIANO:

La segregación por género en la Formación Profesional (FP). Hallazgos y propuestas a partir de un proceso participativo de diseño de políticas públicas de juventud en Ontinyent, Valencia, España ..... 328

ADA FREYTES FREY Y PABLO BARBETTI:

Los estereotipos de género en las elecciones y expectativas de estudiantes de Educación Técnica Profesional en Argentina: diferencias regionales y de género ..... 346

SANDRA OBIOL-FRANCÉS, ELISABET ALMEDA SAMARANCH, DINO DI NELLA, NURIA PUMAR BELTRÁN,

AIDA RUIZ FRANCO, NÚRIA VERGÉS-BOSCH Y ALÍCIA VILLAR-AGUILÉS:

¿Una orientación marcada por el género? El caso de la Formación Profesional Básica valenciana ..... 371

LAIA VIDAL Y RAFAEL MERINO:

Desigualdades de género y formación profesional: Elecciones, abandono y expectativas ..... 392

CECILIA DIONISIO Y HUGO LEWIN:

Juventudes e Interseccionalidad: proyectos ocupacionales de estudiantes del nivel medio de la ciudad de Rafaela ..... 415

CLAUDIA JACINTO, VERÓNICA MILLENAAR, EUGENIA ROBERTI, ALEJANDRO BURGOS Y MARIANA SOSA:

Mujeres estudiantes en Programación: entre la reproducción y las nuevas construcciones de género. El caso de la formación en el nivel medio técnico en la Ciudad de Buenos Aires ..... 432

SILVIA MARCELA MARTINEZ, MARÍA EUGENIA MARTÍN, DELFINA GARINO, NOELIA GIAMPAOLETTI Y MARÍA ALBINA POL:

Discursos sobre varones y mujeres en la formación técnica: entre la reproducción y la transformación. Un estudio situado en dos provincias argentinas ..... 451

### Reseñas

ELENA QUINTANA MURCI:

Imdorf, Christian; Hegna, Kristinn; Reisel, Liza (Eds.) (2015). *Gender segregation in vocational education*. (Comparative Social Research, Vol. 31). United Kingdom: Emerald Group Publishing ..... 473

ANA BELLIDO ALAMAR:

López Rodríguez, María Esther (2019). *Cruzar la línea: mujeres gitanas, entre la identidad cultural y la identidad de género*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza ..... 475

## Formación profesional y género: desigualdades que persisten, algunos cambios y debates pendientes

Rafael Merino<sup>1</sup>

**E**n el año 2015 se publicó un monográfico en la revista *International Journal of Vocational Training* que, de hecho, era una réplica de un primer monográfico que ya se publicó en el año 2006. Entre las razones que justificaba la aparición de un segundo monográfico era la persistente desigualdad de género en la formación profesional. De todo el sistema educativo es en la formación profesional donde se mantienen las mayores desigualdades por razón de género. Una segunda razón era que en los casi 10 años después del primer monográfico no llegaba al 4% los artículos publicados con perspectiva substantiva de género (Niemeyer y Colley, 2015). No hay métrica para revistas en lengua española, pero es razonable pensar que el panorama no sea mucho mejor. Por eso parece del todo pertinente la aparición en lengua española de este monográfico que da cuenta de investigaciones actuales en el campo de la sociología de la educación, investigaciones realizadas en España y en Argentina, con perspectivas cuantitativas y cualitativas, y con numerosos estudios de caso que tienen en cuenta el contexto territorial en el marco de análisis.

El monográfico «Formación Profesional y Género» incluye un primer artículo que firman Aguado, Cano y Sánchez donde se constata la conocida feminización y masculinización de las familias profesionales de la formación profesional (FP), aunque también se constatan algunos pequeños cambios como el aumento de hombres en ciclos feminizados, pero no a la inversa. La diferencia por género de las familias profesionales también es objeto de análisis del segundo artículo, de Ortega, Piciucchi, Ruiz-Callado y de Gracia Soriano, con la introducción del papel de la orientación en las elecciones escolares y con un innovador enfoque que integra el análisis de la FP dentro de un plan local de juventud. El artículo de Cora y Barbetti analiza los mecanismos de legitimación de las diferentes elecciones y expectativas de chicas y chicos en relación a la formación profesional, en un contexto de fuertes movilizaciones feministas en los últimos años como es el caso de Argentina. El artículo de Obiol-Francés, Almeda, Di Nella, Pumar, Ruiz, Vegés-Bosch y Villar-Aguilés pone el foco en el nivel básico de FP, donde la segregación por género es más acusada, y en parte se explica por la prioridad de evitar el abandono de la formación, lo que plantea un dilema a las políticas públicas. El artículo de Vidal y Merino analiza las motivaciones de jóvenes, chicos y chicas, para escoger formación profesional, motivaciones en las que se cruzan las identidades de género con el cálculo en el retorno educativo y laboral de la formación, y también se analiza el sesgo de género en el abandono de la formación. El artículo de Dionisio y Lewin introduce de forma explícita la perspectiva interseccional para el análisis de las desigualdades que afectan a las mujeres, con el cruce con la etnia y el

<sup>1</sup> Grupo de Investigación Educación y Trabajo; Departamento de Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona.

nivel socioeconómico, en una ciudad mediana de Argentina. La aportación de Jacinto, Millenaar, Roberti, Burgos y Sosa se centra en el análisis de la incorporación de mujeres en un ámbito profesional masculinizado como la programación informática, donde se vislumbran las dificultades de esta incorporación, pero también las estrategias que pueden superar los estereotipos de género. Para acabar el monográfico, el artículo de Martínez, Martín, Garino, Giampaolletti y Pol plantean diferencias entre los discursos de jóvenes y de directivos de centros de formación en dos contextos socioeconómicos diferenciados, dos provincias de Argentina con base económica muy diferente, que incide en la naturalización o la visibilización de las jerarquías de género.

Este conjunto de artículos arroja algunas evidencias y aporta elementos para una agenda futura de investigación en formación profesional y género. Las evidencias se pueden resumir en tres: la persistente desigualdad entre modalidades profesionales feminizadas y masculinizadas; la dificultad de adentrarse en campo contrario, especialmente para las chicas entrar en ámbitos profesionales dominados por chicos, y especialmente en los niveles básicos de formación; y la persistente segregación horizontal en el mercado de trabajo. Una cuestión más compleja es la búsqueda de mecanismos que contribuyan a explicar la persistencia de estas desigualdades. El principal mecanismo es la socialización diferencial, anclada en patrones tradicionales de división sexual del trabajo y generadora de identidades sexuales y de género que condicionan las elecciones de chicas y chicos. Una cuestión de fondo ciertamente polémica es cuando disminuye esta socialización diferencial en la familia y en la escuela obligatoria, pero en la transición a la educación post-obligatoria continúan manteniéndose las elecciones diferentes por parte de chicas y chicos, lo que se ha llamado la paradoja nórdica de la igualdad, porque se ve claramente en los países nórdicos, o en general paradoja de la igualdad de género (que ya tiene entrada en Wikipedia). No es este el espacio para abordar esta paradoja, pero sí que es un desafío para la perspectiva culturalista dominante en la sociología en general, y en los estudios de género en particular.

Pero, además, la socialización es imperfecta. La posibilidad de cambio, o de «transfuguismo» o de «transclatismo» (Jaquet, 2014) surge cuando esta socialización deja algunas grietas por las que se pueden colar elecciones no esperadas, dando lugar a «transidentidades» (Alessandrin *et al.*, 2014). Las reacciones resocializadoras han perdido la fuerza de antaño, en un contexto de movilizaciones feministas en pro de la igualdad. Como muestran algunos artículos del monográfico, al nivel de discurso las prácticas discriminatorias están mal valoradas. Hay un discurso por lo general igualitario y de rechazo a los argumentos tradicionales de la división sexual del trabajo que encasilla a las chicas en ramas profesionales «femeninas» y que denostaba las chicas que osaban entrar en territorio «masculino». Otra cuestión es que se puedan ejercer estas prácticas de forma más sutil, con mecanismos más complejos como la hipervisualización de las chicas que entran en campos formativos de mecánica o similares (Lamamra, 2017).

También hay que poner en contexto la relación entre el sistema educativo y el mercado de trabajo. Un sistema educativo con una diferenciación curricular temprana y con vías profesionalizadoras especializadas favorece la elección tradicional, en cambio una mayor comprensividad y una menor especialización desincentiva el marcador de género en las elecciones (Imdorf *et al.*, 2015). El mercado de trabajo, con menos presión a políticas igualitarias que el sistema educativo, ofrece un campo restringido de oportunidades, con lo que una elección educativa tradicional puede contemplarse como una estrategia racional en función a las oportunidades reales y percibidas por chicos y chicas (Martínez García, 2017).

Aunque el enfoque del monográfico es más analítico que propositivo, de los artículos se pueden deducir algunos retos para las políticas educativas, como el tema clave de la orientación en la secundaria y el tema de la oferta formativa más o menos genérica. En la orientación se puede plantear la modificación de preferencias de chicas y chicos, para evitar que los patrones sexistas se reproduzcan, y en las políticas de oferta se pueden plantear cursos de ámbitos tecnoindustriales solo para chicas, en los que se puedan combinar identidades femeninas con trabajos tradicionalmente atribuidos a hombres, como se puede apreciar en el original y premiado documental *Ouaga Girls*<sup>2</sup>, que muestra un grupo de chicas estudiando mecánica en una escuela de la capital de Burkina Fasso. También se puede ver en el documental que el problema fundamental está en encontrar centros de trabajo para hacer prácticas y para la inserción laboral, menos en una empresa que está dirigida por una mujer.

Pero si las prácticas de orientación y las políticas de oferta se reducen a la promoción de chicas en modalidades tecnológicas o industriales, aparece un efecto perverso porque se profundiza la desvalorización de las modalidades feminizadas. Estas modalidades también pueden ser un espacio de empoderamiento y, no hay que olvidar, de mayores oportunidades laborales, sobre todo en los niveles menos cualificados de formación. Sea en la estética o en la sanidad, las familias feminizadas de la formación profesional pueden y deben estar en el centro de las políticas a desarrollar en el futuro próximo, como está dejando claro la pandemia que nos asola a toda la humanidad. Si es que aprendemos algo de la experiencia, estos ámbitos formativos-laborales serán uno de los pilares para la transición hacia la economía de los cuidados (Duran, 2018).

## Referencias bibliográficas

- Alessandrin, Arnaud; Espineira, Karine y Thomas, Maud-Yeuser (2014). *Tableau noir: les transidentités et l'école*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Niemeyer, Beatrix y Colley, Helen (2015): "Why Do We Need (Another) Special Issue on Gender and VET?". *Journal of Vocational Education & Training*, 67 (1), 1-10, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13636820.2014.971498>.
- Duran, M. Angeles (2018). *La riqueza invisible del cuidado*. Valencia: Universitat de València, Servei de Publicacions.
- Imdorf, Christian; Hegna, Kristinn y Reisel, Liza (2015). *Gender Segregation in Vocational Education*. United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited.
- Jaquet, Chantal (2014). *Les Transclasses ou la non-reproduction*. Paris: PUF.
- Lamamra, Nadia (2017): "Vocational Education and Training in Switzerland: A gender Perspective. From Socialisation to Resistance". *Educar*, 53 (2), 379-396. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.863>.
- Martínez García, José Saturnino (2017). *La equidad y la educación*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

<sup>2</sup> <https://eldocumentaldelmes.com/es/doc/ouaga-girls-2/>

# Segregación por género y Formación Profesional: aportaciones al debate sobre la situación actual

## Gender Segregation and Vocational Training: Contributions to the Debate on the Current Situation

Juli Antoni Aguado Hernández, Francisco J. Cano Montero y M<sup>a</sup> José Sánchez Pérez<sup>1</sup>

### Resumen

En el presente artículo se presenta un estudio sociológico que analiza la situación actual de la segregación de género en la Formación Profesional. Se trata de una etapa educativa con un marcado sesgo de género que se observa en el hecho de que, de las 26 Familias Profesionales existentes, hay 15 claramente masculinizadas, mientras que el alumnado femenino es mayoritario en cinco. Esta circunstancia se traslada a los entornos profesionales a los que conducen estos estudios, generando una segregación horizontal en el mundo laboral.

A partir del análisis de fuentes secundarias de información, se observa cómo, en general, el peso porcentual de las alumnas desciende en todos los niveles de FP, aunque en los últimos cursos su peso se mantiene prácticamente igual. Desde un análisis pormenorizado, con todas las precauciones que hay que tener por las evoluciones divergentes experimentadas por las diferentes Familias Profesionales, en los últimos años se observa un aumento de la matriculación de hombres en los ciclos feminizados sin que se incremente en general el peso de las mujeres en los masculinizados. Esto permite hablar de una escasa o casi nula reducción del sesgo de género en este ámbito.

Posteriormente, se realizan aportaciones al debate sobre las posibles explicaciones del fenómeno analizado y las implicaciones que lleva aparejadas respecto a la elección de los estudios y respecto a las desigualdades entre los géneros en cuanto a la inserción laboral y las condiciones de trabajo de los hombres y de las mujeres. Asimismo, se plantean posibles propuestas para reducir estas situaciones de desigualdad de género.

### Palabras clave

Formación Profesional, segregación horizontal, segregación de género, desigualdad.

### Abstract

This article presents a sociological study that analyzes the current situation of gender segregation in Vocational Training. This is an educational stage with a marked gender bias that is observed in the fact that, of the 26 existing Professional Families, there are 15 clearly masculinized, while the female students is the majority in five. This circumstance affects to the professional environments to which these studies lead, generating a horizontal segregation in the labor world.

From the analysis of secondary sources of information, it is observed how, in general, the percentage of the female students decreases at all levels of VET, although in recent years their rate remains practically the same. From a detailed analysis, with all the precautions that must be taken due to the divergent evolutions experienced by the different Professional Families, in the late years there has been an increase in the enrolment of men in feminized vocational training degrees without the enrolment of women being increased in the masculinized degree. This allows us to speak of little or nule reduction in gender bias in this area.

Subsequently, contributions are made to the debate on the possible explanations of the phenomenon analyzed and the implications that it entails regarding the choice of studies and the inequalities between genders in terms of labour insertion and working conditions of men and women. Women's. Likewise, possible proposals are suggested to reduce these situations of gender inequality.

### Keywords

Vocational training, horizontal segregation, gender segregation, inequality.

### Cómo citar/Citation

Aguado Hernández, Juli Antoni; Cano Montero, Francisco Javier y Sánchez Pérez, María José (2020). Segregación por género y Formación Profesional: aportaciones al debate sobre la situación actual. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (3), 308-327. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.3.16583>.

Recibido: 29-01-2020  
Aceptado: 08-05-2020

<sup>1</sup> Juli Antoni Aguado Hernández, Universitat de València, [juli.aguado@uv.es](mailto:juli.aguado@uv.es); Francisco Javier Cano Montero, Universitat de València, [francisco.j.cano@uv.es](mailto:francisco.j.cano@uv.es); María José Sánchez Pérez, Universitat de València, [maria.jose.sanchez@uv.es](mailto:maria.jose.sanchez@uv.es).

## 1. Introducción

La Formación Profesional (en adelante FP) ha experimentado un crecimiento exponencial en las últimas décadas, tanto en la ingente y variada oferta de ciclos formativos (en adelante CCFF) como en el número de alumnado que la cursa<sup>2</sup>.

Asimismo, la FP ha sido una opción educativa que, tradicionalmente, ha sido considerada masculinizada en tanto que la oferta formativa se centraba, principalmente, en los sectores productivos integrados por hombres. Como consecuencia del crecimiento que ha experimentado el sector servicios, se han producido cambios en la composición de la misma y en relación al alumnado que se matricula en los distintos CCFF.

En la actualidad existe una concentración femenina en torno a cinco familias profesionales orientadas hacia los servicios<sup>3</sup>, con un marcado sesgo de género, y una *dispersión* masculina por el resto de familias profesionales, aunque concentradas en la industria, la construcción y las nuevas tecnologías.

Asimismo, en general, el peso porcentual de las alumnas desciende en comparación con 2011 en todos los niveles de FP, aunque los últimos cursos su proporción se mantiene prácticamente igual. Desde un análisis pormenorizado, con todas las precauciones que hay que tener por las evoluciones divergentes experimentadas por las diferentes familias profesionales, en los últimos años se observa un aumento de la matriculación de hombres en los ciclos feminizados sin que se incremente en general el peso de las mujeres en los masculinizados, lo que no permita hablar de una tendencia a la reducción del sesgo de género en este ámbito.

Por lo tanto, como afirman Mariño y Rial (2019), la cuestión de los estereotipos y las discriminaciones de género<sup>4</sup> en la FP es una temática que en la actualidad sigue sin resolverse.

Desde este punto de partida, de forma similar a la idea «campos» en Bourdieu ([1979] 1988, [1980] 1991), las interacciones en el ámbito de la FP pueden entenderse como una red o una configuración de relaciones objetivas de acción e influencia y alianzas de agentes, en el caso de estudio, en la esfera de la formación y entre ésta y el ámbito laboral.

Pero este concepto está ligado al de «habitus», pues la posición de las diferentes entidades y actores en esta esfera dependen, entre otros factores<sup>5</sup>, del conjunto de predisposiciones a la acción por parte de los agentes socializados en las condiciones sociales objetivas; en nuestro caso de estudio, en las prácticas habituales que conducen al mantenimiento de la segregación por género en estos niveles formativos.

En este sentido, sobre la base de los pasos necesarios para llevar a efecto el estudio científico de un «campo» destacados por Bourdieu y Wacquant (2005), la investigación que presentamos, llevada a cabo por profesorado del área de Sociología de la Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, en colabora-

---

2 Con la LOGSE se crean 22 familias profesionales y un total de 142 títulos, con la LOE se establecen hasta 26 familias profesionales y más de 150 títulos. Respecto al alumnado, solo en la última década casi se duplica el número, pasando de 486.893 (curso 2008-09) a 838.764 (curso 2018-19) matriculados.

3 Administración y gestión, Imagen personal, Sanidad, Servicios Socioculturales y a la Comunidad y Textil, Confección y Piel.

4 Según la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos: «Un estereotipo de género es una opinión o un prejuicio generalizado acerca de atributos o características que hombres y mujeres poseen o deberían poseer o de las funciones sociales que ambos desempeñan o deberían desempeñar». Su utilización consiste en «la práctica de asignar a una persona determinada, hombre o mujer, atributos, características o funciones específicas, únicamente por su pertenencia al grupo social masculino o femenino» (<https://www.ohchr.org/sp/issues/women/wrgs/pages/genderstereotypes.aspx>). El Comité para la Eliminación de la discriminación contra la Mujer de la ONU, en el artículo 1 de sus estatutos, define la discriminación de género como: «Cualquier distinción o exclusión hecha en base al sexo [y] que tenga el efecto o propósito de disminuir o nulificar el reconocimiento, goce y ejercicio por parte de las mujeres, independientemente de su estado civil, sobre la base de igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural, civil o en cualquier otra esfera». (<https://www.ohchr.org/SP/hrbodies/cedaw/pages/cedawindex.aspx>).

5 Como, por ejemplo, el tipo, el volumen y la legitimidad de su capital, sus recursos o su nivel competencial.



ción con profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat de València, se pretenden diferentes objetivos.

En primer lugar, comprobar si dicha afirmación –la FP como etapa educativa masculinizada– se sigue ajustando a la realidad actual, pues existen indicios que en gran parte esto sigue siendo así.

Por otro lado, describir la distribución por género que se produce en la FP tratando de aportar apuntes para el debate sobre los *habitus* de los actores de la esfera educativa de la FP, los diferentes sistemas de disposiciones que han adquirido al internalizar un determinado tipo de condiciones de actuación; es decir, explorar algunas explicaciones sobre la segregación por géneros (el proceso de socialización y las sanciones familiares y sociales, la identidad de género, los estereotipos de género, la elección de las trayectorias formativas). Y también de las implicaciones que se puedan derivar de dicha situación para las mujeres (menos probabilidades de trabajar en ocupaciones fuertemente masculinizadas, peores condiciones de trabajo, mayor precariedad laboral y vital y trabajos de menor prestigio social).

Para llevar a buen puerto estos objetivos, el texto comienza con la exposición de la desigualdad de género como estructura social –*campo*– y en los entornos laborales, para pasar, posteriormente, a la presentación de los resultados sobre la relación entre FP y género y la distribución por género de las diferentes familias que conforman esta formación, continuando con el debate indicado.

Para concluir se exponen posibles propuestas, y algunas de las respuestas que se están dando y se pueden dar, a situaciones no deseadas que puedan traducirse en desigualdad de género, con la finalidad de mejorar las oportunidades laborales de las personas egresadas en los ciclos de FP.

## 2. Metodología

El estudio que se presenta se ha realizado a partir del análisis de fuentes de datos secundarias, así como de investigaciones anteriores de otros autores, relacionados con el tema que nos ocupa.

La información del ámbito estatal se ha extraído de la *Estadística de las Enseñanzas no universitarias*, de la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, actualmente Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEyFP), y a través de los informes que elabora (*Informe Datos y Cifras*).

La evolución –el incremento– del alumnado, se han recolectado los datos del MEyFP desde el curso anterior a la crisis (2007-2008) hasta la actualidad; para la distribución por género de las personas egresadas en FP, se ha partido desde el inicio de la LOGSE (curso 1990-1991) y para el análisis pormenorizado por familias profesionales, se han considerado los tres últimos informes, así como el del curso 2011-2012 para tomar perspectiva en el análisis de la información. Para los cálculos se ha considerado el alumnado de los CCFF de enseñanza presencial y a distancia, agrupando los ciclos LOGSE y LOE.

También se ha recurrido a distintos estudios presentados a través de comunicaciones y publicaciones resultado del proyecto de investigación interuniversitario «Mujeres en mundo de hombres» subvencionado por el *Plan Nacional de Investigación*.

Se trata, por lo tanto, de una investigación descriptiva que persigue una caracterización de la realidad, el estado de la cuestión respecto a la distribución desigual entre varones y mujeres en los estudios pro-

fesionales, discutiendo sobre relaciones entre factores, pero que tiene una intención futura explicativa buscando vínculos causales entre estos aspectos.

### 3. La desigualdad de género como estructura social

El concepto de «género», puede definirse como «el conjunto de creencias, rasgos personales, actitudes, sentimientos, valores, conductas y datos que diferencian a hombres y mujeres a través de un proceso de construcción social» y se observa en distintas sociedades y períodos históricos, así como en el imaginario colectivo (Martín, 2006: 40). Por tanto, es un producto de la cultura y cada una desarrolla el término de manera diferente.

Asimismo, el género, además de describir un sistema de relaciones sociales jerárquicas –basadas en la diferencia sexual y construidas a través del parentesco–, también funciona como un sistema simbólico que asigna significados a los individuos dentro de una misma sociedad. En este sentido, los roles de género, apoyándose en diferencias sexuales o de tipo biológico, se establecen como normas que determinan lo que es *masculino* y lo que es *femenino*. El género se convierte, por tanto, en un criterio de identidad (Amorós, 2000).

Un elemento que también es importante delimitar es el de «estereotipos de género», definido más arriba. Estos, como «fiel reflejo de una cultura y una historia, [...] se caracterizan por su fuerte resistencia al cambio y por seguir vigentes en la sociedad hasta que se produzca un cambio en los roles de mujeres y hombres». (Mosteiro y Porto, 2017: 153).

En definitiva, lo masculino y lo femenino, el género, son constructos sociales; esto implica, por tanto, que son elementos artificiales creados por el ser humano. Y, por tanto, si es una construcción, puede reconstruirse o, inclusive, deconstruirse.

Pero no puede olvidarse que el término género se construye en relación a otro concepto clave, el de «patriarcado»; es decir, poder o gobierno por parte del padre y, por extensión, de todos los hombres, que pone de manifiesto las relaciones de poder existentes entre géneros (Tubert, 2003). Sistema patriarcal de género que se establece sobre y converge con el sistema económico capitalista (Benería, 2005, 2007), tal como se expone en el próximo apartado. En definitiva, es la configuración de relaciones objetivas de acción e influencia y alianzas de agentes; es decir, el poder que se observa al asignar los roles sociales tanto a las mujeres como a los hombres. Asigna espacios y otorga valor y posee autoridad para nombrar y establecer las diferencias. El género expresa diferencias de poder, pero también las reproduce a través del discurso sobre las diferencias.

El patriarcado y la división sexual del trabajo plantean una característica polifacética y precisa para perpetuarse en el tiempo: «el reconocimiento y la complicidad, en cierto modo, de las mujeres» (Tubert, 2003: 143); las cuales aceptan los modelos de lo femenino como inevitable e incluso necesario. Este conjunto de predisposiciones a la acción por parte de los agentes socializados en las condiciones sociales objetivas: el patriarcado, como señala Cobo (2011), promueve la idea de que la inferioridad es inherente a la naturaleza femenina para mantener un orden natural del sistema. De esta manera se legitima el alejamiento de las mujeres del poder y, a cambio, a través de éste se les asignan unos valores y roles sociales propios, mediante la denominada «mística de la maternidad» (Di Nicola, 1991: 25).

En este marco, por lo que interesa aquí, las diversas instituciones educativas, a través del currículum oculto, refuerzan los estereotipos de género que se inician en el seno familiar; estereotipos que tienen una gran influencia en el autoconcepto y logro académico (Igbo *et al.*, 2015).

#### 4. La desigualdad de género en los entornos laborales

En el mercado profesional este orden patriarcal se traduce en la «división sexual del trabajo», que implica una división jerárquica y binaria del trabajo en base a la cual, los roles socialmente atribuidos y las tareas relacionadas con la producción en el ámbito público son inculcadas a los niños y las asociadas a la reproducción y al espacio doméstico privado son enseñadas a las niñas como algo «natural», propio de su género, y transmitidas mediante mecanismos de poder y control social, sutiles o explícitos (Benería, 2005, 2007; Brunet y Alarcón, 2005). Esta relación se reproduce en el ámbito laboral en las ocupaciones, en los sectores económicos y en el interior de las organizaciones (Anker 1997; Anker *et al.*, 2003; Ibáñez, 2008; Cucco, 2013). De esta forma, al encontrarse el mercado de trabajo segregado en función del género, el sistema económico capitalista converge con el sistema patriarcal de género, que invisibiliza las labores de reproducción en el ámbito privado, generando situaciones de vulnerabilidad y exclusión (Benería, 2005, 2007; Ibáñez, 2008).

De hecho, en las profesiones consideradas como innatas a la condición femenina se valoran competencias y destrezas adquiridas en el proceso de socialización de género y, por lo tanto, no reducibles a un conocimiento transmisible a través de las instituciones académicas. Además, en ellas se ponen de manifiesto formas específicas de poder, la dominación patriarcal de género (Pinto, 1990; Maruani, 2002), que provoca una desvaloración de las cualidades o habilidades femeninas.

El fenómeno social de la segregación laboral según género se observa, con más o menos fuerza, a nivel mundial y sigue siendo importante en la actualidad. Hombres y mujeres no compiten en un mismo mercado de trabajo, sino que tienen condiciones laborales diferenciadas (Anker 1997; Anker *et al.*, 2003; ILO 2012), en las que las mujeres ocupan puestos de menor cualificación y con menor reconocimiento pese a presentar niveles formativos y de cualificación similares e inclusive, en muchos casos, superiores (Molpeceres *et al.*, 2013; Mariño y Rial, 2019).

Fruto de estas estructuras de dominación que generan mecanismos variados para producir la dominación de los varones sobre las mujeres (Anker 1997; Brunet y Alarcón, 2005), se mantienen desigualdades y discriminaciones tanto en la demanda como en la oferta (Ibáñez, 2008; Mariño y Rial, 2019). Los roles de género ligados a tal esquema de dominación inciden en la predisposición de las mujeres a inclinarse por formaciones típicamente femeninas y viceversa y hacen que las mujeres tiendan a agruparse en ciertas parcelas laborales y tener escasa presencia en otras como las tecnológicas (Fernández e Ibáñez, 2018) –segmentación horizontal– y en niveles de poder relativamente inferiores –segmentación vertical– debido a «barreras invisibles», que afectan, prioritariamente, al colectivo femenino para acceder a las mismas condiciones que los hombres (Carneiro, 2004). De estos obstáculos, a modo de ejemplo, los más conocidos son la «discriminación salarial» (Lago, 2002) y el denominado «techo de cristal» (Juesas, 2002). Esta situación, más allá de la discriminación producida, también genera rigideces en el mercado laboral e ineficiencia económica (Anker, 1997; Fernández e Ibáñez, 2018).

Más concretamente, en este sistema mujeres y hombres han sido descritos con unas características propias y diferenciadoras; así, las primeras han sido definidas a través de lo que Di Nicola (1991: 25),

entre otras, han denunciado mediante lo que han denominado «la mística de la maternidad»<sup>6</sup>, donde se busca obtener un doble objetivo: primero, que asuman, de manera consentida, la sujeción de la mujer al hogar y, segundo, con la crianza, se convierten en salvaguarda y mantenedoras de las tradiciones.

Por el contrario, en los hombres se ha reafirmado la idea de que, al no tener la obligación de la crianza, ni cargas familiares, poseían una libertad que los convertía en «superior y poderoso» y, por eso, «ser trabajador y estar fuera de casa es un privilegio, el hombre no tiene carga. Por tanto, si es un privilegiado, no puede denunciar sus malestares, ya que de ese modo ‘atentaría’ contra sus privilegios» (Waisblat y Sáenz, 2011: 8). Se trata, por tanto, de un modelo de hombre manipulable y manipulado; construido y transmitido socialmente para lograr un fin «desde las lógicas de un ser omnipotente, activo, fuerte, y capacitado para enfrentarse con lo público de un modo privilegiado, con los códigos adecuados para el aprendizaje, competitivo, jerárquico y con lazos sociales precarios». (Waisblat y Sáenz, 2011: 9).

Sobre esta base, en líneas generales puede afirmarse que la incorporación de la mujer de manera masiva a la formación profesional y al mundo laboral no ha significado que se favorezca una ruptura de la concepción de los roles diferente de la existente ni el reparto equitativo en las tareas domésticas (Barberá, 2004). Por el contrario, como consecuencia del proceso de asalarización y mercantilización del empleo, las mujeres siguen realizando actividades que ya desempeñaban en la esfera doméstica en las organizaciones empresariales o públicas (Anker, 1997, Ibáñez, 2008). Sin olvidar los efectos de, la recesión «global» iniciada en 2008 y de las políticas de austeridad y de desreglamentación y flexibilización de los mercados de trabajo, como las reformas laborales de 2010 y 2012, que derivan en un empleo de peor calidad y mayores niveles de precariedad (temporalidad, estacionalidad, parcialidad) en el que se crea (Martín y Zarapuz, 2017; Aguado, 2019).

## 5. Resultados: Formación Profesional y género

Según Anker (1997, 1998) entre las teorías que explican la existencia y permanencia de la segregación ocupacional, pueden destacarse las siguientes: el nivel educativo, la experiencia de los trabajadores, las legislaciones vigentes, los prejuicios de los empleadores, el poder de las instituciones, la fuerte segmentación de ciertos mercados laborales y los estereotipos que la sociedad tiene contra determinados grupos (las mujeres). En los siguientes apartados, expondremos los resultados del análisis en relación con el primer caso, el nivel educativo de la FP.

### 5.1. El crecimiento de la Formación Profesional

Dados los menores niveles de participación en la FP en relación con los estudios universitarios (García y Lorente, 2015) y las diferencias con otros estudios secundarios postobligatorios<sup>7</sup>, con la promulgación de la LOGSE en 1990 y la legislación posterior<sup>8</sup>, se realiza una importante reestructuración en el sistema de enseñanza profesional, organizándola en ciclos formativos modulares, por áreas de conocimiento teórico-prácticas en relación con las diferentes familias profesionales para intentar modernizar su estructura, adaptarla a las nuevas necesidades sociales y productivas, homologables a la UE (García y Lorente, 2015).

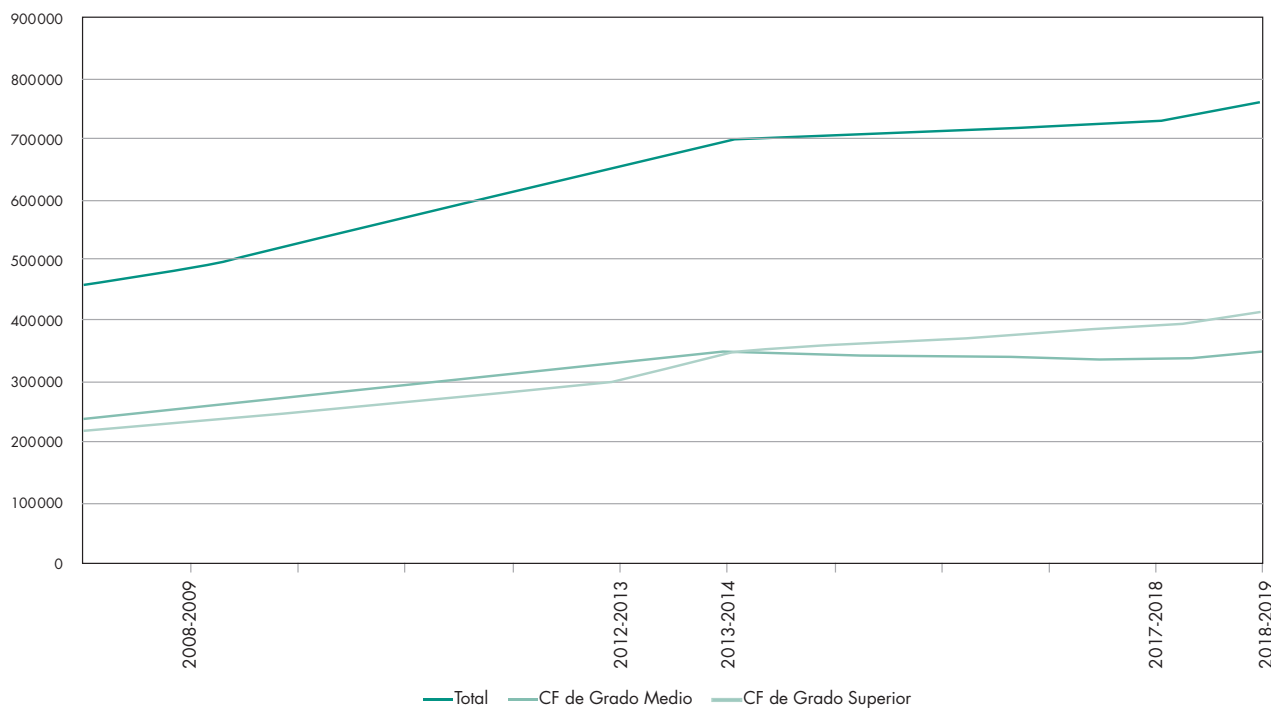
6 Parodiando el texto de Friedan ([1963] 2016), *La mística de la feminidad*.

7 En el seguimiento posterior de la investigación está previsto abondar en la situación de la FP en relación con otros estudios y vías académicas de secundaria postobligatoria, como bachillerato. De este enfoque comparado pueden surgir interesantes aportaciones y una profundización de los resultados presentados, por ejemplo, respecto a las diferencias en la planificación de los estudios o entre los diversos perfiles del alumnado.

8 La normativa de referencia es la siguiente: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP, 2002), Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). Sobre esta normativa puede consultarse: García y Lorente (2015).

El resultado ha sido que la evolución de la inscripción de alumnado en los CCFF en la última década, desde el inicio de la crisis, se ha incrementado de forma muy significativa<sup>9</sup>. Dicho aumento ha supuesto que casi se duplique la matrícula de la misma como puede observarse en el Gráfico 1 (Tabla I del anexo):

**Gráfico 1. Evolución del alumnado matriculado en Formación Profesional**



Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios de MEyFP. Informes Datos y Cifras 2016-2017, 2018-2019 y 2019-2020 (MECD-MEyFP).  
Elaboración propia.

En concreto, desde el curso 2007-2008 hasta el 2018-2019, la matriculación se incrementa en un 81,4% en total, un 46,4% en los CCFF de Grado Medio (en adelante CFGM) y un 85,7% en los CCFF de Grado Superior (en adelante CFGS). Debido a dicha evolución podría esperarse una posible distribución más equitativa del alumnado en cuestión de género o, cuanto menos, una posibilidad de romper con los estereotipos que provocan la segregación de género. Con otras palabras, la incorporación de las mujeres a la FP podría seguir una suerte de reversión del fenómeno de masculinización en esta formación y que acabe o reduzca la segregación de género del sistema educativo y, posteriormente, en el mercado laboral.

## 5.2. Distribución por género de la FP

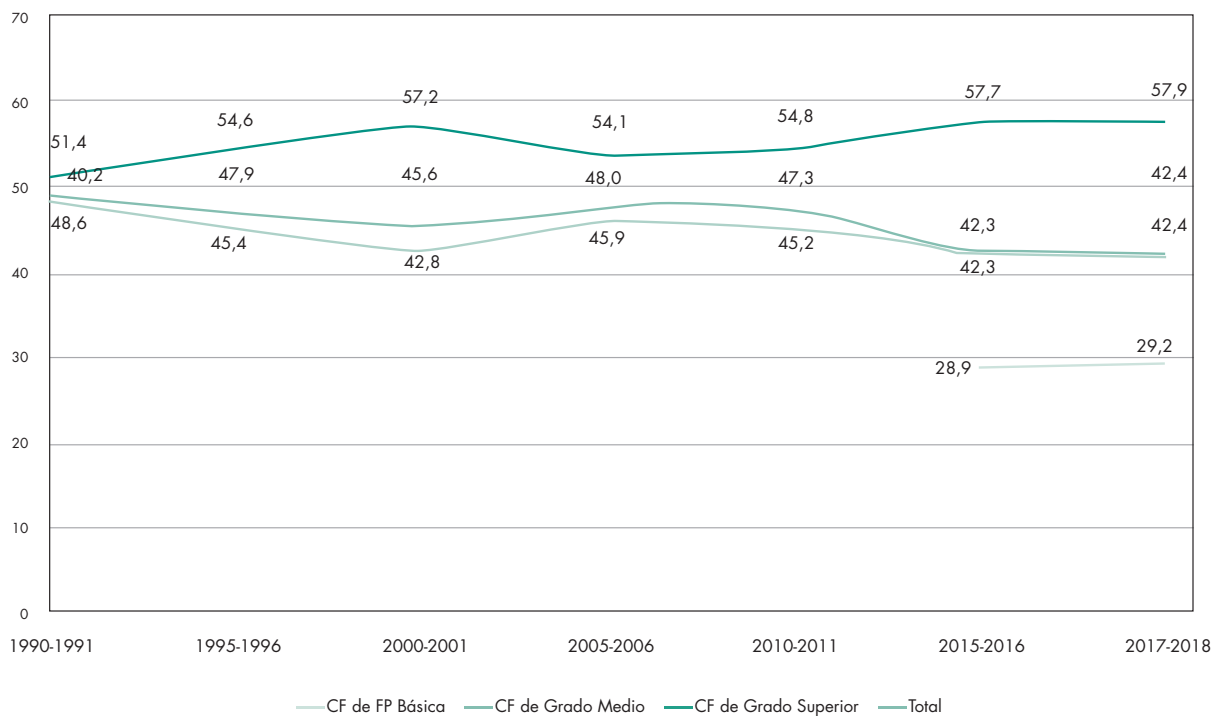
La FP ha estado vinculada desde sus orígenes a los sectores industriales y tecnológicos, por lo que la presencia del alumnado femenino ha sido exigua durante décadas. Sin embargo, la representación de las mujeres y esta situación de invisibilidad ha mejorado notablemente, aunque, como veremos, no en todos los sectores (Rial *et al.*, 2011; Mariño y Rial, 2019).

<sup>9</sup> Sobre el crecimiento de la matriculación en FP puede consultarse: García y Lorente (2015) y Mariño y Rial (2019).

Según el criterio de la Comisión Europea para calificar las *profesiones mixtas*, se consideran como tales «aquellas en las que la proporción tanto de hombres como de mujeres se sitúa entre el 40% y el 60%» (EC, 2014). De esta manera es posible hacer una extrapolación, aplicarla a los estudios formativos, y considerar que estos están más feminizados o masculinizados dependiendo de si existe una presencia femenina o masculina superior al 60%.

Si seguimos este principio, en líneas generales no se puede afirmar que la FP sea una etapa educativa marcadamente masculinizada, en tanto que el rango entre el que oscila estaría dentro del 60-40 (Gráfico 2, Tabla II), puesto que la diferencia entre el alumnado masculino y el femenino tan solo asciende a 15,2 puntos porcentuales en el curso 2018-2019, un 57,6% de hombres frente a un 42,4% de mujeres. Por lo tanto, siguiendo la denominación aplicada por la Comisión Europea no se observaría un sesgo de género hacía un lado u otro y se podría considerar la FP, en general, como estudios mixtos, aunque existe una tendencia al descenso de las mujeres en los CFGM y un incremento en los CFGS).

**Gráfico 2. Porcentaje de mujeres en los ciclos de FP**



Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios de MEyFP. Informes Datos y Cifras 2016-2017, 2018-2019 y 2019-2020 (MECD-MEyFP).  
Elaboración propia.

Sin embargo, cuando se profundiza más en el análisis, se aprecia una menor presencia masculina conforme se sube de nivel en este tipo de estudios. De esta manera, en la FP Básica el 70,8% son hombres, mientras que en los CFGM se reducen al 57,9% y en los CFGS siguen disminuyendo a un 54,6%.

El alto índice de masculinización entre el alumnado de la FP Básica está en relación directa con el mayor abandono escolar temprano de los hombres<sup>10</sup> y con el mayor rendimiento educativo de las jóvenes que se viene observando en las últimas décadas.

### 5.3. Distribución por género según familias profesionales

Para analizar profundizar en el análisis, de forma similar a la línea de investigación desarrollada por otros estudiosos de la materia (Rial *et al.*, 2011; Urrea *et al.*, 2018; Mariño y Rial, 2019), se ha acudido, asimismo, al estudio de la distribución por sexos de las diferencias vocacionales mediante la variable familia profesional<sup>11</sup>. De esta forma, como muestra la Tabla III, se observa una alarmante segregación horizontal de género en las mujeres en tanto que concentran su matrícula principalmente en cinco familias profesionales feminizadas: Administración y gestión, Imagen personal, Sanidad, Servicios socioculturales y a la comunidad y Textil, confección y piel. Dicha agrupación se traduce en que casi tres de cada cuatro mujeres se matriculan en los CCFF incluidos en las mismas.

**Tabla III. Porcentaje de mujeres por familia profesional de FP**

% MUJERES	CF FP BÁSICA			CFGM			CFGS				
	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2011-2012	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2011-2012	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Actividades Físicas y Deportivas				20,9	20,3	20,6	20,0	22,0	19,8	20,2	20,3
Administración y Gestión	49,2	50,7	50,4	68,3	61,6	60,5	59,6	68,9	63,4	63,3	63,2
Agraria	20,1	19,7	18,7	12,7	13,7	14,7	14,7	19,3	19,2	19,3	19,4
Artes Gráficas	42,4	42,2	42,2	40,4	34,8	35,3	35,8	44,7	52,3	47,3	46,3
Artes y Artesanías									43,3	43,5	45,5
Comercio y Marketing	52,7	53,7	53,7	62,1	55,9	53,8	51,7	50,5	48,2	48,2	48,4
Edificación y Obra civil	12,7	8,6	6,9	5,3	15,0	20,1	21,3	29,8	32,4	31,0	30,7
Electricidad y Electrónica	3,9	3,4	3,5	2,4	2,8	8,6	3,0	4,9	5,0	4,9	4,8
Energía y Agua								7,5	10,7	10,2	9,8
Fabricación Mecánica	3,0	2,5	2,2	2,8	2,8	3,0	3,3	8,5	9,5	8,7	9,4
Hostelería y Turismo	37,4	39,4	38,9	37,1	38,0	37,8	37,8	60,3	57,4	56,3	56,0
Imagen Personal	86,3	84,7	83,1	94,5	92,3	91,2	89,7	96,2	94,9	94,3	94,1
Imagen y Sonido				49,2	33,8	23,8	22,6	37,2	33,8	32,7	32,3
Industrias Alimentarias	39,6	42,5	39,7	44,0	54,3	54,5	54,2	46,5	47,9	46,9	46,1
Industrias Extractivas					3,4	3,6	4,8				
Informática y Comunicaciones	18,3	17,8	17,7	11,4	8,9	8,0	7,8	14,2	12,9	11,7	11,4
Instalación y Mantenimiento	1,5	3,4	5,4	1,8	2,1	2,1	2,1	18,5	3,2	14,4	13,2
Madera, Mueble y Corcho	8,5	8,5	10,4	4,9	5,6	7,2	9,0	15,3	23,0	21,4	20,9
Marítimo-Pesquera		3,4		7,7	6,4	6,9	6,6	9,1	10,7	9,9	9,4
Química				58,7	57,0	56,1	55,0	53,6	51,0	50,2	50,4

10 Según el Informe *Datos y Cifras en el curso escolar 2018-2019 del MEyFP*, España se sitúa en el segundo país de la Unión Europea en Abandono Escolar y el Abandono Escolar Temprano supone un porcentaje del 18,3% del alumnado (y de estos, un 21,8% son hombres).

11 Si se ahonda más en el análisis desagregado por ciclos en lugar de las familias, podría observarse un sesgo de género diferente del de la familia a la que pertenecen. En la continuación de la investigación se considerará esta unidad de análisis básica que, por motivos de espacio, no se aborda en el presente trabajo.

% MUJERES	CF FP BÁSICA			CFGM			CFGS				
	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2011-2012	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2011-2012	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Sanidad				77,9	72,1	72,3	73,2	74,7	72,9	73,7	75,0
Seguridad y Medio Ambiente					6,9	10,4	7,0		41,2	34,7	34,4
Servicios Socioculturales y a la Comunidad	80,6	78,3	72,7	87,2	85,6	85,9	85,8	90,5	87,7	87,3	87,1
Textil, Confección y Piel	54,9	54,3	60,3	86,6	83,4	82,3	81,9	69,2	87,4	86,2	85,0
Transporte y Mantenimiento de Vehículos	1,6	1,9	2,1	2,0	2,1	2,4	2,8	2,7	2,9	2,8	3,2
Vidrio y Cerámica	29,0	31,9	39,7	8,3	12,7	18,1	79,2	27,6	25,0	46,7	30,4
<b>Total general</b>	<b>28,9</b>	<b>29,2</b>	<b>29,2</b>	<b>44,7</b>	<b>43,1</b>	<b>43,3</b>	<b>43,3</b>	<b>50,2</b>	<b>47,6</b>	<b>47,3</b>	<b>47,4</b>

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios de MEyFP. Informes Datos y Cifras 2016-2017, 2018-2019 y 2019-2020 (MECD-MEyFP).

Elaboración propia.

En el caso de los varones se observa que su presencia es mayoritaria en 15 familias, pero su dispersión por todas ellas tan solo asciende a matricular a dos de cada tres hombres, aunque monopolizan los sectores industriales y tecnológicos como: de Electricidad y Electrónica, Energía y Agua, Fabricación Mecánica, Informática y Comunicaciones, Instalación y Mantenimiento, Madera, Mueble y Corcho, Marítimo-Pesquera, Seguridad y medio ambiente y Transporte, Mantenimiento de Vehículos. Lo cual quiere decir que su presencia en la FP está mucho más diversificada.

Por otra parte, puede afirmarse que solo habría seis familias profesionales mixtas; es decir, donde la presencia de hombres y mujeres oscila entre el 60% y el 40%.

Si consideramos los datos del mercado laboral existe cierto reflejo de dicha situación en tanto que en 2011 tan solo el 18% de la población trabajadora estaba en ocupaciones en las que había paridad y la amplia mayoría de la fuerza de trabajo desarrollaba ocupaciones muy segregadas (Maira, 2017).

En general, el peso porcentual de las alumnas desciende en comparación con 2011 en todos los niveles de FP, aunque los últimos cursos su peso se mantiene prácticamente igual. No obstante, un análisis pormenorizado muestra algunos cambios en las tendencias existentes.

En el caso de las familias feminizadas se perciben evoluciones divergentes. En la de Imagen Personal se aprecia una aun exigua trayectoria descendente en el porcentaje de mujeres matriculadas –y por lo tanto en un mayor peso de los hombres– desde 2011 tanto en los CCFF de FP básica como en los CFGM y los CFGS. En la familia de Administración y gestión se observa una evolución similar desde 2011 en los CFGM al igual que en los CFGS, aunque en este último caso, los últimos tres cursos analizados el peso porcentual de las mujeres se mantiene prácticamente igual. En la de Sanidad, la tendencia es descendente en comparación con 2011 pero, tanto en los CFGM como en los CFGS, se aprecia un aumento del porcentaje de mujeres en los últimos cursos. En la de Servicios Socioculturales y a la Comunidad ocurre lo mismo, aunque en la FP básica aumenta el peso de los hombres. Por último, en Textil, Confección y Piel, el peso de las mujeres se incrementa en los CCFF de FP básica, mientras que desciende desde 2011 en los CFGM y en los CFGS.

En las familias tradicionalmente masculinizadas también encontramos evoluciones diferenciadas. Por ejemplo, en la de Edificación y Obra Civil baja el peso de las mujeres en la FP básica, pero se



incrementa en los CFGM y se mantiene prácticamente igual en los CFGS. En Hostelería y Turismo, la presencia femenina desciende en la FP superior y se mantienen más o menos igual en el resto de niveles. En las Industrias Alimentarias, desde 2011 aumenta el peso de las mujeres en los CFGM y en los CFGS asciende ligeramente en todo el período, pero decrece ligeramente los últimos años. En Informática y Comunicaciones, al igual que en Química, la matrícula de mujeres presenta una trayectoria descendente en todos los niveles. Instalación y Mantenimiento se incrementa en la FP básica. Por último, en Madera, Mueble y Corcho las mujeres amplían su presencia, aunque en los CFGS se observa un ligero decrecimiento los últimos cursos.

En definitiva, con todas las precauciones por la divergencia de las tendencias según las diferentes familias, se observa un aumento de la matriculación de hombres en los ciclos feminizados sin que se incremente en general el peso de las mujeres en los masculinizados.

## 6. Discusión sobre la segregación de género en formación profesional

Esta distribución segregada por género del alumnado de FP, como muchos otros fenómenos sociales, tiene tanto unas causas explicativas de tal situación como unas consecuencias que marcarán su posterior recorrido laboral y vital. A continuación, para contextualizar la investigación, se realizan aportaciones exploratorias al debate sobre algunas explicaciones de las razones que llevan a las y los jóvenes a optar por unas familias profesionales u otras y las posibles implicaciones que se derivan de dicha elección siguiendo los datos del análisis anterior, así como a diferentes estudios de la materia.

### 6.1. Algunas explicaciones del fenómeno analizado

En primer lugar, la segregación de género puede atribuirse al *proceso de socialización* al que se ve sometida la juventud desde el mismo momento de su nacimiento. En dicho desarrollo, la familia y el sistema educativo son agentes de socialización determinantes en la orientación hacia los estudios y el empleo (Igbo *et al.*, 2015; Maira, 2017; Fernández e Ibáñez, 2018). Dicha socialización de género es tan fuerte que lleva a que unas y otros interioricen gustos, preferencias y expectativas pareciendo dicha toma de decisiones una elección libre.

Otra de las explicaciones que describen dicho fenómeno responde a la *identidad de género*. Ésta es la primera identidad que se construye, prácticamente desde el nacimiento, por la cual los y las jóvenes asumen roles sociales, perciben que existen empleos y estudios con género, y en manifestación de dicha identidad toman decisiones según el rol que se espera de ellos y ellas (Fernández, 2016), sobre todo en su proceso vital de construcción como individuo *–adolescencia–*, más allá de las transformaciones pedagógicas y políticas que se han hecho y se hacen en el trabajo educativo por la igualdad (Amorós, 2000, 2005; Santos, 2006). También en la FP, donde el tratamiento transversal de la educación en valores tiene escasa presencia en el currículo, llegando incluso a intensificarse las estructuras de género del terreno profesional (Mosteiro y Porto, 2017; Urrea *et al.*, 2018).

Ambas cuestiones son el origen de la aparición de estereotipos de género (Igbo *et al.*, 2015; Mosteiro y Porto, 2017), que sostienen los roles de «hombre mantenedor-proveedor» y de «mujer cuidadora» (Urrea *et al.*, 2018; Fernández e Ibáñez, 2018). De esta forma, se atribuyen competencias a mujeres con una clara tendencia a opciones laborales que prolongan las tareas domésticas y de cuidados *–trato con las personas, perfeccionismo, afectividad, limpieza, etc.–* (Maira, 2017).

Asimismo, estos estereotipos inciden en que la tendencia formativa «natural» de los hombres es el ámbito científico-tecnológico y el de las mujeres el de las letras y las humanidades (Ibáñez, 2008; Rial *et al.*, 2011; Fernández, 2016; Urrea *et al.*, 2018; Mariño y Rial, 2019).

En este sentido, los roles y estereotipos de género están interrelacionados con la elección de las trayectorias formativas (Fernández e Ibáñez, 2018), reproduciendo la segregación sectorial-horizontal y laboral-vertical por familias profesionales según género (Mariño y Rial, 2019).

Un efecto derivado de las anteriores explicaciones, es la *elección de estudios*. Sobre todo, las jóvenes eligen en función de las mayores expectativas de integración laboral (Aguado, 2016; Mariño y Rial, 2019), son más pragmáticas a la hora de elegir (Cerdà *et al.*, 201), cursando determinados estudios que les permitirán acceder al mercado laboral más fácilmente.

Pero, en dicha elección también son determinantes las *sanciones familiares y sociales* para los y las jóvenes que se separan del rol esperado o transgreden el orden social. Preceptos que son más severos en el caso de las jóvenes (Maira, 2017). Estudios como el de Mosteiro y Porto (2017), muestran como el alumnado masculino de FP ha interiorizado más que el alumnado femenino «ciertos estereotipos de género cuando aluden a la idoneidad de una actividad laboral u otra dependiendo del sexo y cuando se refieren a las competencias que es necesario dominar para realizar ciertas actividades asociadas a un tipo de trabajo determinado» (: 163). Por lo tanto, puede afirmarse que la elección de estudios, realmente se trata de una elección condicionada.

Asimismo, en la decisión de elegir la formación enfocada a oficios dominados por hombres por parte de las mujeres hay otros factores y barreras, tanto en el acceso como durante el aprendizaje, que se traducen en una brecha de género relacionada, entre otros, con la probabilidad de menores tasas de graduación (Berik *et al.*, 2011), una desvinculación física y emocional durante la formación (Carcía *et al.*, 2013) o el sufrir chanzas y ridiculización (Taylor *et al.*, 2015). Como muestran Taylor *et al.*, (2015), en la participación en estudios masculinizados influyen los programas de aprendizaje de secundaria y las influencias externas pero, sobre todo, el apoyo de las familias, especialmente, tener un padre trabajando en este oficio.

## 6.2. Implicaciones del sesgo de género en las opciones formativas

La elección de los estudios en las mujeres sigue estando condicionada, en parte, por los prejuicios sociales a que éstas desempeñen determinadas ocupaciones. Hemos visto como existe una concentración femenina en torno a cinco familias profesionales orientadas hacia los servicios, con un marcado sesgo de género, mientras que, asimismo, existe una *atomización* masculina por el resto de familias profesionales, aunque concentradas en la industria, la construcción y las nuevas tecnologías.

En este sentido, estamos de acuerdo con Ibáñez (2008: 109) en la afirmación de que las personas trabajadoras con FP «tienen menos probabilidades que el conjunto de la población de trabajar en ocupaciones no segregadas, y mayores de estar en ocupaciones masculinas o femeninas». Esta distinta exigencia de cualificaciones según se trate de trabajos feminizados y/o masculinizados anticipa una clara desventaja en términos de condiciones de trabajo (Fernández, 2016).

En este sentido, la concentración femenina en pocas familias profesionales supone menores opciones laborales y mayor precariedad laboral y vital, mientras que la dispersión masculina supone lo contrario: mayores opciones laborales y mejores condiciones laborales.

En cuanto a las *menores opciones laborales*, responden a la concentración en cinco familias profesionales, lo cual reduce el abanico de opciones de empleo (en términos de oficios y profesiones) y refuerza la segregación de género. También a menor empleo en volumen (las profesiones técnicas y productivas son las que demandan mayor empleo).

Por su parte, la *mayor precariedad laboral* y vital viene dada por el hecho de que «la tecnología sea todavía un mundo de hombres» (Fernández e Ibáñez, 2018: 118) y la casi exclusiva presencia de la mujer en el sector servicios, marcado por peores condiciones de trabajo: mayor temporalidad, tiempo parcial, bajos salarios, etc., que, en particular, penaliza a las mujeres; tal y como puede observarse en la Encuesta Anual de Estructura Salarial (EAES) del INE, la brecha salarial en este sector es de aproximadamente un 25% en actividades sanitarias y servicios sociales o comercio<sup>12</sup>.

Además, en las profesiones STEM<sup>13</sup>, donde se produce una subrepresentación femenina, se da una situación de mayores salarios y mejores condiciones de trabajo en general. Así, según la EAES las mujeres, en la industria, cobran un 14% más de lo que perciben en el sector servicios, generándose lo que podríamos denominar brecha salarial intragénero.

Como corolario, esa mayor precariedad se traduce en otra brecha: la *brecha en las pensiones*, generada por las menores cotizaciones producto de la situación de precariedad laboral y, también, por la maternidad –que provoca entradas y salidas del mercado laboral–, con consecuencias negativas directas sobre el importe de las pensiones futuras. De hecho, se estima que la brecha de género en las pensiones asciende a unos 6 000€ anuales (CCOO, 2018).

## 7. Conclusiones y propuestas

Como se observa en el análisis expuesto, como consecuencia del crecimiento que ha sufrido el sector servicios, se han experimentado cambios en la composición de la FP y en relación al alumnado que se matricula en los distintos CCFF. Pese a ello, en general, el peso porcentual de las alumnas desciende en comparación con 2011 en todos los niveles de FP, aunque en los últimos cursos su peso se mantiene prácticamente igual.

Puede afirmarse que la FP es una etapa educativa con una clara segregación horizontal de género que se manifiesta en una concentración femenina en torno a cinco familias profesionales con un marcado sesgo de género, vinculadas estrechamente a las tareas de cuidados (sanidad, servicios sociales, educación) y a los estereotipos de género (imagen personal, textil, etc.), junto a una dispersión masculina por el resto de familias profesionales, aunque concentradas en la industria, la construcción y las nuevas tecnologías.

Desde un análisis pormenorizado, con todas las precauciones que hay que tener por la divergencia de las trayectorias según las diferentes familias profesionales, en los últimos años se observa un aumento de la matriculación de hombres en los ciclos feminizados sin que se incremente en general el peso de las mujeres en los masculinizados, lo que no permita hablar de una tendencia a la reducción del sesgo de género en este ámbito.

Las causas de dicha segregación de género pueden encontrarse en el proceso de socialización que experimentan los y las jóvenes, en la construcción de la identidad de género que les lleva a percibir que los

<sup>12</sup> [https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es\\_ES&c=INESeccion\\_C&cid=1259925408327&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout](https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925408327&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout)

<sup>13</sup> *Science, Technologies, Engineering and Mathematics*.

estudios y oficios tienen género y, derivado de todo ello, en la elección de estudios con una clara influencia de la familia y el sistema educativo, pero, también, para el caso de las jóvenes por las mayores expectativas laborales.

Dicha situación genera, *a posteriori*, unas consecuencias negativas para las jóvenes que desemboca en una situación de desigualdad en tanto que les reduce el abanico de opciones laborales y les obliga a insertarse laboralmente en sectores y profesiones que padecen mayor precariedad laboral y vital, lo que, a su vez, se traduce en un incremento de la brecha salarial y de las pensiones.

Retomando la idea «campos» de Bourdieu ([1979] 1988, [1980] 1991), indicada al inicio del texto, ante esta situación de desigualdad hacia nuestras jóvenes en el espacio estructurado de relaciones objetivas de acción e influencia en la esfera de la formación y entre ésta y el ámbito laboral, planteamos algunas actuaciones que muestran el potencial de las instituciones educativas, por su situación en la estructura de la distribución de las diferentes formas de poder, para revertir dicha situación o, cuanto menos, minimizarla.

Siempre teniendo en cuenta el concepto de «habitus vocacional» que pone de manifiesto que el estudiantado se orienta a un conjunto particular de predisposiciones, tanto idealizadas como realizadas. Este «habitus» puede reproducir las desigualdades sociales y de género. Sin embargo, las culturas vocacionales en las que están inmersas las estudiantes también les transforman reforzando o desarrollando estos factores según las demandas del puesto de trabajo, por lo que implica desarrollar un «sentido» de cómo ser de forma apropiada para cada persona y, también, la «sensibilidad», los sentimientos y la ética necesarios para ello (Colley *et al.*, 2003).

En primer lugar, es urgente un diagnóstico serio sobre la cultura de género del alumnado de FP para incrementar las oportunidades profesionales de todos, hombres y mujeres, junto con el compromiso de todas las entidades encargadas de la formación (Urrea *et al.*, 2018), administraciones gubernamentales y centros educativos.

En segundo lugar, hay que romper con los estereotipos de género. El profesorado tiene capacidad para influir en el alumnado y potenciar la igualdad de género, con lo cual sería deseable su implicación para que orientaran su quehacer docente hacia la igualdad.

Asimismo, se deben mostrar las aportaciones de las mujeres al progreso y al desarrollo económico y social. Pero también visibilizar a aquellas personas que han roto con la norma social esperada de ellas según su condición de género.

Para ello, es positivo realizar campañas publicitarias contra los roles de género. Ya ha habido algunas como, por ejemplo, las realizadas por el Ayuntamiento de València contra los juegos y juguetes sexistas<sup>14</sup> o por la *Viceconselleria d'Igualtat de la Generalitat Valenciana* contra los estereotipos LGTBI<sup>15</sup>.

Por otro lado, es preciso fomentar la capacitación y sensibilización del profesorado en temas de igualdad y equidad entre los géneros, para que puedan adoptar una toma de conciencia respecto a la importancia de la igualdad de género y, también, de no reproducir los estereotipos de género en la práctica y el proceso pedagógico.

---

14 [http://www.valencia.es/valencia/noticias/NOTICIA\\_057281?lang=1&seccion=5&temId=17&nivel=5\\_2\\_17](http://www.valencia.es/valencia/noticias/NOTICIA_057281?lang=1&seccion=5&temId=17&nivel=5_2_17)

15 <http://www.inclusio.gva.es/es/trenca-l-estereotip>

Se precisa una Orientación Educativa para la Igualdad en todas las etapas educativas, con especial énfasis en las primeras (primaria y secundaria), donde por edad, precisan de información concreta sobre temas de sexualidad y relación con el otro sexo y su correlación con los estereotipos de género en los empleos futuros.

En la FP, sería interesante prestar atención a los materiales didácticos y promover entre el alumnado femenino los CCFF que tienen mayor presencia masculina y con una mejor inserción laboral. De esta manera, se romperían los estereotipos laborales de género que en la actualidad perduran y podría conseguirse que las jóvenes accedieran a profesiones con mejores condiciones de trabajo. En este sentido, en la Comunitat Valenciana, desde hace varios cursos, la *Conselleria d'Educació* está intentando motivar el acceso de las mujeres a una serie de CCFF masculinizados (Electricidad y electrónica, Energía y agua, Fabricación mecánica, etc.) a través de incentivos para alumnas que se matriculen en ellos<sup>16</sup>.

Por último, se precisa seguir promoviendo la igualdad de género dentro de los CCFF extendiéndolo a todo el Estado español. Existen algunas experiencias al respecto como, por ejemplo, en el *IV Plan Vasco de FP* o la *Guía para la incorporación de la perspectiva de género en el currículum* del Departamento de Educación del Gobierno Vasco (Arraiz *et al.*, 2015)<sup>17</sup>; el *Proyecto SKOLAE* de coeducación para la igualdad en el aula el Gobierno de Navarra, premiado por la UNESCO<sup>18</sup>; el *Proyecto Orienta* que busca abordar la brecha de género en FP de la *Federación de Enseñanza de CCOO* (Arroyo, 2017)<sup>19</sup>; o el proyecto *#Pioneras FP* de HE-TEL Euskadi, que tiene como objetivo animar a las mujeres a romper moldes y realizar estudios de FP industrial<sup>20</sup>.

En cualquier caso, todas estas propuestas, están en relación con los resultados obtenidos en estudios de similares características (Urrea *et al.*, 2018: 29) donde, en definitiva, se considera necesaria:

*La puesta en marcha de actuaciones que permitan el reconocimiento y transformación de este tipo de creencias entre el alumnado de Formación Profesional. Los centros educativos no pueden permanecer ajenos a los desafíos que plantea la sociedad actual y, especialmente, a los obstáculos y barreras que la mujer ha de superar en el contexto laboral.*

## Referencias bibliográficas

- Aguado, Empar (2016): "Mujeres en la estiba. El caso de las estibadoras portuarias en el puerto de Valencia". *Arxius de Ciències Socials*, 35, 123-138.
- Aguado, Juli Antoni (2019): "La relación entre el mercado de trabajo y las políticas activas de empleo y desarrollo local en el País Valenciano (1997-2017): un estudio en curso". *Lan Harremanak. Revista de Relaciones Laborales*, 42, 1-25. DOI: <https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.21137>.
- Amorós, Cela (2000). *Feminismo y filosofía*. Madrid: Síntesis.

16 <http://www.ceice.gva.es/en/web/formacion-profesional/ayudas-alumnas-de-determinados-ciclos-formativos>

17 [https://www.euskadi.eus/contenidos/enlace/fp/es\\_evalua/adjuntos/guia.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/enlace/fp/es_evalua/adjuntos/guia.pdf)

18 <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/1325202/Libro+SKOLAE+CAST+web.pdf/1ba58d8b-d13b-4f2d-0fc1-9c5e99d5946e>  
<https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/skolae-profesorado>

19 <https://fe.ccoo.es/eab191334cf62c350f316caa41b422b000060.pdf>

20 <https://hetel.eus/index.php/es/noticias/650-en-marcha-la-campana-pionerasfp-abantean>;  
<https://hetel.eus/index.php/es/aitzindariakfp>

- Amorós, Celia (2005). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para la lucha de las mujeres*. Valencia: Cátedra.
- Anker, Richard (1997): “La segregación ocupacional entre hombres y mujeres. Repaso de las teorías”. *Revista Internacional del Trabajo*, 116 (3), 343-370.
- Anker, Richard (1998). *Gender and Jobs: Sex Segregation of Occupations in the World*. Geneva: International Labour Office.
- Anker, Richard; Melkas, Helinä y Kortén, Ailsa (2003): “Gender Based Occupational Segregation in the 1990’s”. *Working Paper*, 16. In Focus Programme on Promoting the Declaration on Fundamental Principles and Rights at Work. International Labour Office.
- Arroyo, Lidia; Gil, Miguel Ángel; Heredero, Carmen; Maira, Mar; Otaegui, Amaia; Plaza, Pedro; Ponce, Yolanda y Roderó, Isabel (2017). *Proyecto Orienta: Segregación de género en el sector industrial: Estrategias educativas y laborales*. Madrid: CCOO de Industria y Federación de Enseñanza de CCOO.
- Arraiz, Begoña; Careaga, Haizea; Carramiñana, Susana y Oskoz, José Miguel (2015). *Guía para la incorporación de la perspectiva de género en el currículum y en la actividad docente de las enseñanzas de régimen especial y de formación profesional: propuestas concretas para Formación y Orientación Laboral (FOL) y Empresa e Iniciativa Emprendedora (EIE)*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Barberá, Ester (2004): “Diversidad de género, igualdad de oportunidades y entornos laborales”. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 50, 37-53.
- Berik, Günseli; Bilginsoy, Cihan y Williams, Larry S. (2011). “Gender and Racial Training Gaps in Oregon Apprenticeship Programs.” *Labor Studies Journal*, 36 (2), 221–244. DOI: <https://doi.org/10.1177/0160449X10396377>.
- Benería, Lourdes (2005). *Género, desarrollo y globalización. Por una ciencia económica para todas las personas*. Barcelona: Hacer.
- Benería, Lourdes (2007): “Trabajo productivo/reproductivo, pobreza, y políticas de conciliación en América Latina: consideraciones teóricas y prácticas” en Judith Astelarra (coord.): *Género y cohesión social*. Madrid: Fundación Carolina.
- Bourdieu, Pierre ([1979] 1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre ([1980] 1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brunet, Ignasi y Alarcón, Amado (2005): “Mercado de Trabajo y Familia”. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas (RIPS)*, 4 (2), 115-129.
- Carneiro, Manuel (2004). *La Responsabilidad Social Corporativa interna: la “nueva frontera” de los Recursos Humanos*. Madrid: ESIC.
- CCOO (2018). *La brecha de género en el sistema de protección social (desempleo y pensiones)*. Madrid: Secretaría de Políticas Públicas y Protección Social CS de CCOO.

- Cebrián, Inmaculada y Moreno, Gloria (2008): “La situación de las mujeres en el mercado de trabajo español: desajustes y retos”. *Economía industrial*, 367, 121-137.
- Cerdà, Antoni; Salvà, Francesca y Calvo, Aina (2016). “Género y elección profesional en los ciclos formativos de grado medio”. *XII Congreso Español de Sociología*. Gijón, julio.
- Cobo, Rosa (2011). *Hacia una nueva política sexual: las mujeres ante la reacción patriarcal*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Colley, Helen; James, David; Diment, Kim y Tedder, Michael (2003): “Learning as Becoming in Vocational Education and Training: Class, Gender and the Role of Vocational Habitus”. *Journal of Vocational Education and Training*, 55 (4), 471–498. DOI: <https://doi.org/10.1080/13636820300200240>.
- Cucco, Mirtha (2013): “¿Engranajes que se desplazan, espacios que se abren? Superando el rol de proveedor o nuevas versiones renovadas”. *Jornadas sobre Cuestiones de género: Los aportes ProCC. De la masculinidad hegemónica a las masculinidades*. La Habana, julio.
- Di Nicola, Giulia Paola (1991). *Reciprocidad hombre/mujer. Igualdad y Diferencia*. Madrid: Narcea.
- EC (2014). *Report on Progress on Equality Between Women and Men in 2013*. Brussels: European Commission, 14.4.2014. SWD (2014) 142 final.
- Fernández, Ana Belén (2016): “Coeducación y profesiones masculinizadas. El papel del sistema educativo como agente de socialización”. *XII Congreso Español de Sociología*. Gijón, julio.
- Fernández, Ana Belén e Ibáñez, Marta (2018): “Más mujeres en los estudios de Informática: una propuesta desde el departamento de formación y orientación laboral”. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 1 (1), 116-134. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.11.1.10624>.
- Friedan, Betty ([1963] 2016). *La mística de la feminidad*. Valencia: Cátedra.
- García, Maribel; Casal, Joaquim; Merino, Rafael y Sánchez, Albert (2013). “Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria”. *Revista de educación*, 361, 65-94. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135>.
- García, Enrique y Lorente, Rocío (2015): “Recorrido por la imagen social de la Formación Profesional: un camino hacia su revalorización”. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 119-134. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.26.2015.14270>
- 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.
- Igbo, J. N., Onu, V. C., & Obiyo, N. O. (2015): “Impact of Gender Stereotype on Secondary School Students’ self-concept and academic achievement”. *Sage Open*, 5(1), 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1177/2158244015573934>.
- ILO (2012). *Global Employment Trends for Women 2012*. Geneva: International Labour Organization.

- Juevas, Martha (2002). *Corbatas y tacones: cómo se relacionan hombres y mujeres en el trabajo*. Madrid: Temas de Hoy.
- Lago, Ignacio (2002): “La discriminación salarial por razones de género: un análisis empírico del sector privado en España”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 98, 171-196.
- Mariño, Raquel y Rial, Antonio (2019): “Balance de las necesidades formativas demandadas por mujeres que cursan o que han cursado ciclos de FP en familias profesionales masculinizadas: el caso de Galicia”. *Educación*, 55 (1), 251-272.
- Maira, María del Mar (2017): “La segregación horizontal por género y sus consecuencias en la ocupación masculinizada de mecánico/a en el subsector de reparación de vehículos en España”. *Laboreal*, 13 (1), 9-23. DOI: <https://doi.org/10.4000/laboreal.1796>.
- Martín, Aurelia (2006). *Antropología del género*. Madrid: Cátedra.
- Martín, Carlos y Zarapuz, Luis (2017). *El crecimiento se basa en la desigualdad. Situación económica de España y PGE-2017. En clave de Economía*. Madrid: Gabinete económico de CCOO, junio.
- Maruani, Margaret (2002). *Trabajo y el empleo de las mujeres*. Madrid: Fundamentos.
- Molpeceres, Laura; Ongil, Marta; Henar, Leticia y Rodríguez, Maite (2013). *Formación profesional de las mujeres y nuevos yacimientos de empleo*. Madrid: Enred - Instituto de la Mujer, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Mosteiro, M<sup>a</sup> Josefa y Porto, Ana María (2017): “Análisis de los estereotipos de género en alumnado de Formación Profesional: diferencias según sexo, edad y grado”. *Revista de Investigación Educativa*, 35 (1), 151-165. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.257191>.
- Pinto, Josiane (1990): “Une relation enchantée, la secrétaire et son patron”. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 84, 32-48.
- Rial, Antonio F.; Mariño, Raquel y Rego, Laura (2011): “La situación de la mujer como alumna de formación profesional inicial y como profesional en el mercado laboral”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (6), 1-13.
- Santos, M<sup>a</sup> Ángeles (Coord.) (2006). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó
- Taylor, Alison; Hamm, Zane y Raykov, Milosh (2015). “The experiences of female youth apprentices in Canada: just passing through?”. *Journal of Vocational Education and Training*, 67 (1), 93-108. DOI: <https://doi.org/10.1080/13636820.2014.896404>
- Tubert, S. (Ed.). (2003). *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. Valencia: Cátedra.
- Urrea, María Encarnación; Fernández, Aitana; Aparicio, María del Pilar y Hernández-Amorós, María J. (2018): “La cultura de género del alumnado de Formación Profesional en el ámbito laboral”. *International Journal of Developmental and Educational Psychology - INFAD Revista de Psicología*, 2 (1), 23-32.
- Waisblat, Alfred y Sáenz, Ana (2011): “La construcción socio-histórica de la existencia. Patriarcado, capitalismo y desigualdades instaladas”. *Jornadas sobre “Roles masculino y femenino a debate”*. Bilbao, enero.



## Anexo

**Tabla I. Evolución del alumnado matriculado en Formación Profesional**

	2007-2008	2008-2009	2012-2013	2013-2014	2017-2018	2018-2019
CF de FP Básica					72 186	74 009
CF de Grado Medio	239 559	253 516	332 495	350 250	338 112	350 820
CF de Grado Superior	222 933	233 377	303 063	348 444	393 531	413 935
<b>Total</b>	<b>462 492</b>	<b>486 983</b>	<b>661 047</b>	<b>698 694</b>	<b>804 829</b>	<b>838 764</b>

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios de MEyFP. Informes Datos y Cifras 2016-2017, 2018-2019 y 2019-2020 (MECD-MEyFP).

Elaboración propia.

**Tabla II. Porcentaje de alumnado de FP por género**

CF de FP Básica	1990-1991	1995-1996	2000-2001	2005-2006	2010-2011	2015-2016	2017-2018
Hombres						43 993	51 078
Mujeres						17 916	21 102
<b>Total</b>						<b>61 909</b>	<b>72 180</b>
%	1990-1991	1995-1996	2000-2001	2005-2006	2010-2011	2015-2016	2017-2018
Hombres						71,1	70,8
Mujeres						28,9	29,2
CF de Grado Medio	1990-1991	1995-1996	2000-2001	2005-2006	2010-2011	2015-2016	2017-2018
Hombres	1 467	16 096	109 483	124 487	158 733	188 772	184 942
Mujeres	1 389	13 361	81 973	105 687	130 835	138 362	134 327
<b>Total</b>	<b>2 856</b>	<b>29 457</b>	<b>191 456</b>	<b>230 174</b>	<b>289 568</b>	<b>327 134</b>	<b>319 269</b>
%	1990-1991	1995-1996	2000-2001	2005-2006	2010-2011	2015-2016	2017-2018
Hombres	51,4	54,6	57,2	54,1	54,8	57,7	57,9
Mujeres	48,6	45,4	42,8	45,9	45,2	42,3	42,1
CF de Grado Superior	1990-1991	1995-1996	2000-2001	2005-2006	2010-2011	2015-2016	2017-2018
Hombres	2 284	16 053	95 363	108 249	133 944	170 566	190 383
Mujeres	2 256	16 232	89 688	109 006	132 068	144 041	158 332
<b>Total</b>	<b>4 540</b>	<b>32 285</b>	<b>185 051</b>	<b>217 255</b>	<b>266 012</b>	<b>314 607</b>	<b>348 715</b>
%	1990-1991	1995-1996	2000-2001	2005-2006	2010-2011	2015-2016	2017-2018
Hombres	50,3	49,7	51,5	49,8	50,4	54,2	54,6
Mujeres	49,7	50,3	48,5	50,2	49,6	45,8	45,4
Total FP	1990-1991	1995-1996	2000-2001	2005-2006	2010-2011	2015-2016	2017-2018
Hombres	3 751	32 149	204 846	232 736	292 677	403 331	426 403
Mujeres	3 645	29 593	171 661	214 693	262 903	300 319	313 761
<b>Total</b>	<b>7 396</b>	<b>61 742</b>	<b>376 507</b>	<b>447 429</b>	<b>555 580</b>	<b>703 650</b>	<b>740 164</b>
%	1990-1991	1995-1996	2000-2001	2005-2006	2010-2011	2015-2016	2017-2018
Hombres	50,7	52,1	54,4	52,0	52,7	57,3	57,6
Mujeres	49,3	47,9	45,6	48,0	47,3	42,7	42,4

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios de MEyFP. Informes Datos y Cifras 2016-2017, 2018-2019 y 2019-2020 (MECD-MEyFP).

Elaboración propia.

## Notas biográficas

**Juli Antoni Aguado Hernández** es Doctor en Sociología por la Universitat de València y Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. También ha realizado posgrados sobre Desarrollo Local. Profesor asociado en el Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València y Agente de Desarrollo Local en la administración local. Sus principales líneas de investigación versan sobre: Movimientos sociales y desobediencia civil, Participación ciudadana y Planificación estratégica y sobre Desarrollo local en relación con Técnicas de investigación social, Responsabilidad Social Corporativa y Políticas de Empleo.

**Francisco Javier Cano Montero** es Licenciado en Ciencias del Trabajo por la Universitat de València y Diploma de Estudios Avanzados en Ciencias del Trabajo por la Universitat de València. Profesor asociado del Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València y profesor de secundaria -especialidad Formación y Orientación Laboral- en la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana. Las líneas de investigación realizadas se han centrado en torno a la inserción profesional de los egresados en el Grado de RRHH y RRLL, así como al análisis de los estereotipos y las desigualdades de género que existen en la FP. Su actividad docente universitaria se ha centrado en los últimos años en la sociología de la educación y del trabajo.

**María José Sánchez Pérez** es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universitat de València, Licenciada en Pedagogía por la Universitat de València y Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Profesora asociada del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic Educatiu de la Universitat de València y profesora de secundaria -especialidad Orientación Educativa- en la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana. Las líneas de investigación desarrolladas se centran en competencias profesionales que desarrollan los orientadores educativos, orientación profesional y atención inclusiva.

# La segregación por género en la Formación Profesional (FP). Hallazgos y propuestas a partir de un proceso participativo de diseño de políticas públicas de juventud en Ontinyent, Valencia, España

Gender segregation in Vocational Training (VT). Findings and Proposals from a Participatory Process of Designing Youth Public Policies in Ontinyent, Valencia, Spain

Javier Ortega, Danny Piciucchi, Raúl Ruiz-Callado y Pablo de Gracia-Soriano<sup>1</sup>

## Resumen

La Formación Profesional (FP) es uno de los campos sobre los que más debate está habiendo en la actualidad. Se trata de una modalidad formativa vinculada expresamente al mercado laboral y que tiene, por tanto, efectos sustanciales en el desarrollo profesional de la juventud. Este artículo pretende ofrecer reflexiones y propuestas que surgen de la juventud que participó en el proceso de investigación y en el diseño del I Plan de Juventud de Ontinyent (Valencia, España). En concreto, se presenta la Formación Profesional desde una perspectiva de género y desde la mirada de la juventud, con un enfoque participativo que permite la reflexión, el debate, la deliberación y el diseño *bottom-up* de ejes estratégicos para la ejecución de políticas públicas. A partir del consenso en la existencia de un escenario actual con una clara segregación por género en la FP, se ponen en relación tres ideas-fuerza sobre las cuáles se profundiza, desde un marco cualitativo, en las causas, los efectos y las posibles propuestas que deberían programarse para revertir dicha problemática. Estas ideas-fuerza son: la estigmatización de la FP, la segregación por género en la FP en función de las familias profesionales y los procesos de orientación formativa. En definitiva, se presenta una investigación que atiende a nuevas tendencias emergentes en este campo, tratando al mismo tiempo de contribuir a valorar la FP, resituando el debate desde la perspectiva de género y, además, visibilizar las potencialidades de los procesos participativos en el marco del diseño de políticas públicas de juventud.

## Palabras clave

Segregación, género, formación profesional, políticas públicas, participación, juventud.

## Abstract

Vocational Training (VT) is one of the fields on which more debate is currently taking place. It is a training modality expressly linked to the labor market and, therefore, has substantial effects on the professional development of youth. This article aims to offer reflections and proposals that arise from the youth who participated in the research process and in the design of the I Youth Plan of Ontinyent (Valencia, Spain). Specifically, Vocational Training is presented from a gender and youth perspective, with a participatory approach that allows reflection, debate, deliberation and bottom-up design of strategic axes for the execution of public policies. Based on the consensus on the existence of a current scenario with a clear gender segregation in VT, three force ideas are put into relation on which, from a qualitative framework, the causes, effects and possible proposals that should be programmed to reverse this problem. These force ideas are: stigmatization of VT, gender segregation in VT based on professional families, and formative orientation processes. In short, an investigation is presented that addresses new emerging trends in this field, while trying to contribute to valuing VT, resituating the debate from a gender perspective and, in addition, making visible the potential of participatory processes within the framework of youth public policy design.

## Keywords

Segregation, gender, vocational training, public policies, participation, youth.

## Cómo citar/Citation

Ortega, Javier; Piciucchi, Danny; Ruiz-Callado, Raúl y de-Gracia-Soriano, Pablo (2020). La segregación por género en la Formación Profesional (FP). Hallazgos y propuestas a partir de un proceso participativo de diseño de políticas públicas de juventud en Ontinyent, Valencia, España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (3), 328-345. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.3.16588>.

Recibido: 30-01-2020  
Aceptado: 07-05-2020

<sup>1</sup> Javier Ortega, Universidad de Alicante, [j.ortega@ua.es](mailto:j.ortega@ua.es); Danny Piciucchi, Universidad de Alicante, [dp44@gcloud.ua.es](mailto:dp44@gcloud.ua.es); Raúl Ruiz-Callado, Universidad de Alicante, [raulruiz@ua.es](mailto:raulruiz@ua.es); Pablo de-Gracia-Soriano, Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Alicante, [pablodeg@ucm.es](mailto:pablodeg@ucm.es).

## 1. La formación profesional en el contexto de la desigualdad de género

La Formación Profesional es una opción cada vez más demandada por el mercado laboral en España. Además, el actual tejido productivo tiene serias dificultades para absorber a todos los egresados universitarios y cada vez se demandan más puestos técnicos intermedios con formación especializada. La evolución de la FP en España ha ido en paralelo a la progresiva masificación de las universidades españolas, por lo que se ha consolidado un modelo de *primera* y otro de *segunda categoría*. El desarrollo y consolidación de ambas opciones formativas determinará la sociedad de los próximos años. Otro de los efectos palpables tiene relación con el papel de las mujeres en los grados de FP, ¿tienen la misma presencia que los hombres?, ¿se crean ramas profesionales mixtas con una participación similar de hombres y mujeres? Aunque no sean dos interrogantes con una elevada carga teórica-conceptual, son de gran utilidad para invitar a la sociedad civil a que adopte una posición crítica al respecto. De preguntas sencillas derivan respuestas complejas.

En el marco de los estudios sobre el mercado laboral y el sistema educativo, la Formación Profesional (FP) se presenta como una dimensión analítica determinante para la sociedad actual. Entorno a la FP se están originando diferentes debates que suscitan un gran interés entre la comunidad investigadora, véase, por ejemplo, la tendencia de la preferencia de la universidad frente a la FP y cómo esta situación está generando un desequilibrio en la demanda laboral; también cabe destacar el asunto de la escasa adaptación de la FP a las necesidades del tejido productivo (Merino, 2012). Sin embargo, lo que se expondrá de aquí en adelante parte de la incorporación del enfoque de género a la situación actual de la FP (Fernández e Ibañez, 2018; Mariño y Rial, 2019; Mosteiro y Porto, 2017; Rial, Mariño y Rego, 2011; Rosado, 2012), en concreto se incluirá un breve corpus analítico que reflexione acerca de la segregación por género en los ciclos formativo de FP.

Pese a la (in)definición global del término de Formación Profesional, tal y como apunta Merino (2012: 504), y sin ánimo de profundizar en aspectos semánticos, se atenderá a lo que la legislación española entiende como FP reglada inicial. Por otro lado, la categoría género es imprescindible si existe la pretensión de profundizar en la temática que nos ocupa y, especialmente, si se busca desenterrar las discriminaciones latentes e invisibilizadas desde una esfera sistémica (Subirats, 2016). Ya en los años 80, este enfoque empezó a tener relevancia significativa en el campo de las ciencias sociales y sirvió, fundamentalmente, para colocar la desigualdad de género en el terreno de lo cultural e histórico y, de este modo, relegar las diferencias biológicas a una posición residual (Rosado, 2012). Incluso desde organismos supraestatales como las Naciones Unidas nos recuerdan que la centralidad del género es fundamental en cualquier faceta de los derechos humanos (Venegas, 2010). Se parte, por tanto, de la premisa de que el género es la «representación cultural, que contiene ideas, prejuicios, valores, interpretaciones, normas, deberes, mandatos y prohibiciones sobre la vida de las mujeres y de los hombres» (Colás y Villaciervos, 2007: 37), teniendo, por tanto, efectos directos tanto en la esfera privada como en la pública.

A pesar de que el tema de la segregación por género en la FP no ha sido investigado con la suficiente profundidad (Mariño y Rial, 2019: 253), sí que se pueden consultar diferentes informes, estudios o investigaciones que confirman esta problemática (Rial, Mariño y Rego, 2011; Termes, 2012; Mariño y Rial, 2019). Tal y como concluyen algunos informes internacionales<sup>2</sup>, la segregación sexual en el acceso a las diferentes familias profesionales es un hecho generalizado, aunque en determinados países del sur de Europa, como es el caso de España, «crece y persiste una fuerte influencia de una cultura social dominante

---

<sup>2</sup> Se hace alusión a informes presentados por la OIT (1998, 2012); CCOO (2012, 2013); ONU (2012); LANBIDE-CAE (2012). Ver en Mariño y Rial (2019: 253).

que delimita y condiciona las opciones y las decisiones de la juventud femenina de forma sexista. Podemos decir que la elección de los estudios en la mujer sigue estando condicionada por prejuicios sociales» (Mariño y Rial, 2019: 253).

Tal y como apunta Termes (2012) en su investigación, se distinguen dos modalidades de FP: por un lado estarían los ciclos formativos masculinizados, vinculados de forma directa o indirecta a sectores donde prevalece la mano de obra masculina. Estos pertenecerían a las ramas de instalación y mantenimiento, transporte y mantenimiento de vehículos, edificación y obra civil, informática y fabricación mecánica, entre otras; por otro lado, aunque con una proporcionalidad menor, estaría la FP mayoritariamente feminizada, por ejemplo, por citar algunos de ellas: comercio, administración y gestión, sanidad, servicios a la comunidad e imagen personal (Termes, 2012; Merino, 2012). Algunos investigadores sostienen que debemos relativizar la problemática del sexismo en el actual contexto de la FP, sobre todo en las etapas del primer ciclo, ya que todavía nos encontramos en la fase de (des)estigmatización de dicha alternativa formativa y, por tanto, debemos evitar medidas susceptibles de excluir a muchos jóvenes de la FP (Merino, 2012: 510). No obstante, otras expertas, en contraposición, lo diagnostican como un factor sustancial que refuerza las desigualdades de género en el mercado laboral.

*«Esta realidad de no igualdad se traspaasa al plano laboral, donde siguen creciendo la brecha salarial, la brecha en el emprendimiento y el acceso al empleo, la feminización o la masculinización de sectores profesionales tradicionales y un escaso reconocimiento a la formación y a los niveles de cualificación alcanzados por las mujeres trabajadoras».* (Mariño y Rial, 2019: 257).

Para ahondar en las causas del mismo se ha de partir de un esquema analítico que interprete los procesos de socialización desde un enfoque de género y reconocer que la educación es una parte sustancial que va «desde los roles que marcan la vida familiar a las imágenes que impregnan todo lo que les rodea en su vida diaria, en los cuentos y lecturas, en los juguetes, en los libros de texto, en la publicidad, etc.» (Fernández e Ibáñez, 2018: 118). Se configura, desde edades tempranas, una identidad de género determinada que influye categóricamente en el desarrollo educativo y profesional de los varones y las mujeres (Sainz, 2007; Mosteiro y Porto, 2017; Subirats, 2016; Fernández e Ibáñez, 2018), transfiriéndose tanto en el currículum oculto como en el currículum explícito (Mariños y Rial, 2019: 258). Algunos informes apuntan, incluso, que es desde la enseñanza primaria cuando los niños empiezan a discriminar las asignaturas que son más «masculinas» o «femeninas» (Sainz, 2007: 157-158). Este escenario explicaría, a priori, el modelo de expectativa-valor de logro y de elección académica que trabajó Eccles (2001), donde esta última, la elección académica, viene determinada por la creencia de haber adquirido competencias en una determinada actividad unida al valor que se le asigna a dicha tarea. Por consiguiente, se constituye, mayoritariamente entre las mujeres, la pérdida de confianza y de interés en ocupaciones que tradicionalmente se les ha sido asignada a los hombres (Fernández e Ibáñez, 2018). No obstante, diferentes investigaciones concluyen que hay una tendencia progresiva, entre el alumnado de FP, hacia una mayor sensibilización hacia la igualdad (Mosteiro y Porto, 2017: 162). Como veremos a continuación, este proceso de (re)definición de los imaginarios juveniles va en consonancia con el desarrollo de nuevas políticas públicas pensadas desde y para la juventud.

## 2. Políticas públicas y juventud

Según Lascoumes y Le Galès, «en las sociedades contemporáneas, las políticas públicas están omnipresentes, trátense de asuntos viejos (vagabundaje, armamento), modernos (desempleo, salud) o emergentes (nanotecnologías, regulación de mercados financieros)» (2014: 11). Antes de referirnos, específicamente, a las políticas públicas de juventud y, por ende, focalizar teóricamente nuestro objeto de estudio, haremos una breve alusión a qué entendemos por «políticas públicas» y, sobre todo, subrayaremos las potencialidades de dicha categoría en el contexto que nos ocupa.

Velásquez (2009) enumera hasta veintinueve las encontradas en los más conocidos textos concernientes a las políticas públicas. Sin embargo, a continuación, se enunciarán cuatro definiciones (Dye, 1978; Anderson, 1984; Azzone y Dente, 1999) que aquí son suficientes para identificar qué se entiende por políticas públicas. Según Thomas R. Dye, una política pública es «todo lo que los gobiernos deciden hacer o no hacer» (1978: 3)..

Por su parte, James Anderson afirma que una política pública es «un curso de acción intencional y relativamente estable seguido por un actor o un conjunto de actores para tratar un problema o una cuestión de interés» (1984: 2). Por último, Azzone y Dente (1999), sostienen que una política pública es un conjunto de acciones emprendidas por una pluralidad de actores con el fin de solventar un problema colectivo. Se trata de una serie de actividades inducidas por unas necesidades y/o demandas comunitarias para cuya satisfacción se considera necesaria, en un momento histórico y en un contexto dados, la intervención de las instituciones públicas (Lascoumes y Le Galès, 2014).

En lo que atañe a la juventud, ésta se ha interpretado, durante mucho tiempo, como un periodo de transición cuya razón de ser es dejar de existir como tal para dar paso a la vida adulta (Benedicto y Morán, 2003). Esto ha fomentado la consideración de los jóvenes como ciudadanos incompletos, debido a su situación de múltiples dependencias: sin un empleo, sin una formación acabada o sin una familia propia, por ejemplo. No obstante, en los últimos años ha venido afirmándose un nuevo paradigma, llamado juvenilista, que reconoce a la juventud un estatuto de autonomía oponiéndose al paradigma adultocrático, que ha sido puesto en entredicho.

Las políticas públicas de juventud llevan décadas oscilando teóricamente —pero amalgamándose en la realidad cotidiana— en un *continuum* que va desde políticas de transición hasta políticas de afirmación. Las primeras definen a la juventud desde la adultez y, por consiguiente, se centran en agilizar la consumación de las transiciones ineludibles para lograr el estatus de adulto: la consecución de un empleo, la adquisición de una vivienda, la formación de una familia y la procreación. Mientras que las segundas, focalizan sus esfuerzos en la afirmación identitaria de los jóvenes (experimentación, creatividad, movilidad, autonomía y participación), entendiendo que las primeras más que políticas de juventud son políticas sociales universales y, por lo tanto, no pueden considerarse específicamente políticas de juventud. En este sentido, cabe añadir el siguiente interrogante: ¿si la formación para el empleo es un proceso por el cual el alumnado transita para incorporarse al mercado laboral (dimensión adulta), por qué se considera pertinente aludir a la «afirmación identitaria de la juventud?». Aunque resulte paradójico, la visión juvenilista no se contrapone a la esfera adulta, más bien forma parte de la misma. El objetivo es, por consiguiente, determinar desde que perspectiva es más provechoso atender a las realidades formativas de la juventud y, sobre todo, ser capaces de promover colectivamente disposiciones creativas e innovadoras para el fomento de una FP atractiva y orientada a los intereses del alumnado.

En función de la concepción teórica que se adopte acerca de las políticas públicas y de la juventud, se diseñarán e implantarán unas políticas de juventud u otras. De hecho, según Benedicto y Morán (2003), el paradigma adultocrático y el juvenilista que mencionábamos anteriormente, se reflejaron en la práctica en el diseño y en la implementación de políticas públicas de juventud de transición y de afirmación, respectivamente.

Por tanto, en consonancia con la perspectiva juvenilista, que, reiterémoslo, persigue promover la experimentación, la creatividad, la movilidad, la autonomía y la participación juvenil, se ha reparado en que la adopción de un enfoque participativo es la opción metodológica más idónea para contribuir a este nuevo paradigma emergente. En este sentido, asumimos la responsabilidad, como científicos sociales, de ser consecuentes con el nuevo contexto en el que el imaginario juvenil se pone en el centro de las políticas públicas promovidas por los organismos competentes.

### 3. Metodología

#### 3.1. Fundamentos metodológicos

Las nuevas lógicas de gestión municipal que algunos califican como «gobernanza participativa local» (Hernández, E., Camacho, R., Silván, A., Rojas-Martín, F. & Stan, L, 2018) fueron determinantes a la hora de demandar la necesidad de sistematizar, clasificar, ordenar y definir un horizonte a corto-medio plazo en lo que a políticas públicas de juventud se refiere. Hasta la fecha, los propios agentes políticos del municipio sostenían que las decisiones que se dirimían hasta ese momento partían de dos pretextos fundamentales: por un lado, de la identificación cortoplacista de los problemas que acuciaban a la juventud y, en paralelo, de la dependencia cuasi exclusiva del personal técnico de la corporación municipal. En consonancia con la voluntad política se diseñó una propuesta de investigación empírica enmarcada en la Investigación-Acción Participativa (IAP), la participación y la inclusión de los enfoques de género en los procesos de investigación sociológica. Los fundamentos metodológicos que han guiado el proceso de planificación estratégica de políticas municipales de juventud se agrupan en cuatro dimensiones: trabajo técnico-académico, enfoque participativo, perspectiva de género y perspectiva transversal y territorial.

La labor técnica y científica del proceso de planificación ha sido un factor clave en todo el proyecto, especialmente en la fase de sistematización, operacionalización y análisis de la información. La rigurosidad y la planificación metodológica de carácter técnico y científico han servido de baluarte para incorporar otras perspectivas y enfoques al proceso de planificación (de-Gracia-Soriano, Jareño-Ruiz, Jiménez-Delgado, 2019; Carratalá-Puertas, Ruiz-Callado, de-Gracia-Soriano, 2019) y, de este modo, trascender el diseño de políticas públicas desde un marco unidimensional.

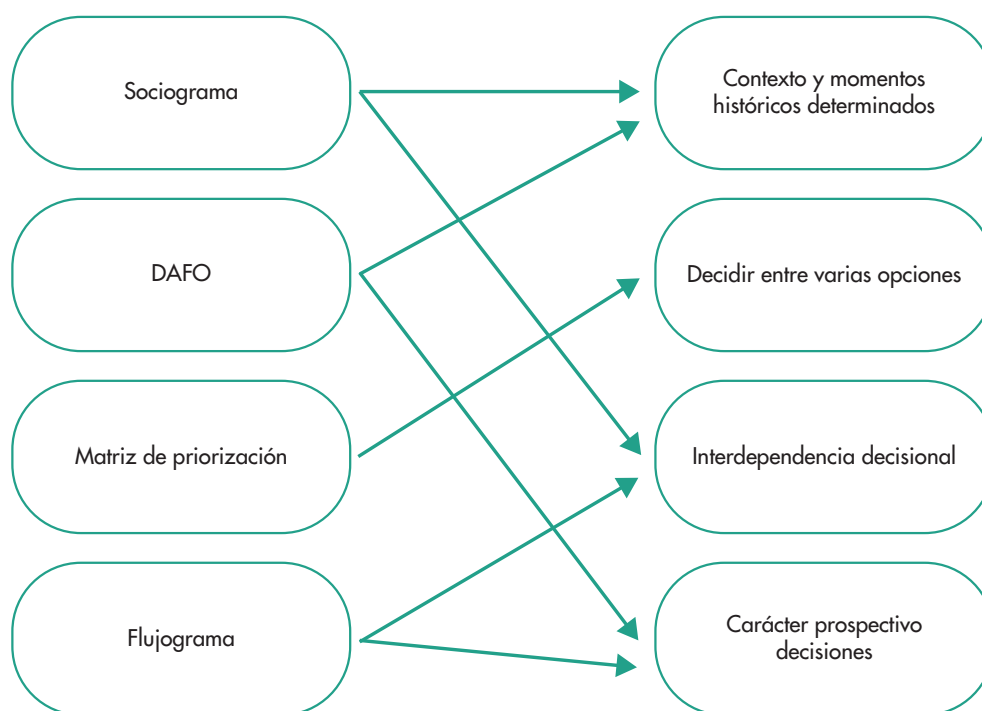
Respecto a la segunda dimensión, referente al enfoque participativo, es necesario reseñar que cuando se incluye el término «participativo» en el campo de las ciencias sociales, la investigación social y/o el diseño de políticas públicas, se corre el riesgo de ser objeto de la manida pregunta de si se está ante un proceso ciertamente participativo, o si se está ante otra experiencia más de tono pseudo-participativo (Caballero, Martín y Villasante, 2019; Ganuza y Francés, 2012). En este caso, el proyecto parte de un enfoque participativo y debido a su contexto, se encuentra sometido a una serie de limitaciones espacio-temporales y de operacionalidad que no permiten referirse a él como un proceso IAP, stricto sensu.

La perspectiva de género, que también fundamenta el proceso de planificación estratégica, es un imperativo moral que cobra relevancia cuando se trabaja en el diseño de políticas públicas de juventud (Goig y Nuñez, 2011; López, 2016; Ortiz, 2008). Para revertir el problema estructural de la desigualdad de género no basta con sugerir actuaciones estratégicas que vayan en esta línea; se tiene la obligación de ir un paso más allá y seguir los dictámenes que se están aplicando progresivamente en el conjunto de instituciones, administraciones públicas, universidades, etc., que no es otro que partir de marcos cognitivos, normativos y metodológicos sustentados en la perspectiva de género.

### 3.2. Técnicas de investigación y fases del trabajo de campo

Algunos expertos consideran que las metodologías participativas no son tanto «una metodología como un conjunto de posicionamientos, una serie de métodos aplicados que tienen como fin primordial la transformación social a través de la acción» (Francés *et al.*, 2015: 62). Dicho de otra manera, la IAP más que una técnica, es un «enfoque o estrategia general de análisis e intervención que se puede plasmar en muchas prácticas concretas que dependerán de la creatividad de los protagonistas y de las circunstancias presentes en cada caso» (Colectivo IOE, 2004: 2); es, en definitiva, una cuestión de paradigma y no tanto de técnicas (Caballero, Martín y Villasante, 2019: 27). De hecho, «el abanico de técnicas susceptibles de ser utilizadas dentro de una investigación participativa es verdaderamente amplio y diverso. Ni todas las técnicas sirven para el mismo fin, ni producen el mismo tipo de información con su aplicación» (Francés *et al.*, 2015: 85). Las características del proyecto presentado requieren utilizar diferentes técnicas de investigación que combinan diagnosis y planificación, tal y como puede apreciarse en la Figura 1. En este caso, se ha hecho uso del grupo focal o *focus group*, la técnica DAFO-CAME, el flujograma, la construcción de matrices de priorización y la configuración de talleres participativos.

**Figura 1. Relación entre diseño de políticas públicas y técnicas utilizadas para ello**



Fuente: Fuente: Piciucchi, 2019.



### 3.2.1. Focus group y DAFO-CAME. Ampliación del enfoque de género

En el proceso de auto-reflexión del equipo se contempló la necesidad de profundizar en algunas cuestiones que habían quedado relegadas a un plano residual y que, según el criterio técnico, se entendió que debían de incluirse como temáticas centrales en el marco del proceso de planificación estratégica sobre políticas de juventud: la desigualdad de género en la etapa juvenil y adolescente y al generalizado problema de la emancipación tardía de la juventud. En consecuencia, se organizó un grupo focal (GF) en el mes de abril de 2019, donde se seleccionaron a jóvenes del municipio y a profesionales vinculados a las temáticas que son objeto de la investigación.

Las personas participantes tuvieron la oportunidad de debatir, deliberar y consensuar acerca de las diferentes situaciones de desigualdad de género que experimentan las chicas y chicos jóvenes de Ontinyent, al mismo tiempo que realizaban sugerencias para revertir la problemática desde el campo de las competencias municipales. Para dinamizar el taller se aplicó el método del DAFO-CAME (Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades - Corregir, Afrontar, Mantener, Explotar), a través del cual los y las participantes realizaban aportaciones críticas de forma sistematizada y ordenada (véase la Tabla I), mientras, a continuación, tenían que reformular sus afirmaciones y convertirlas en propuestas. Se trata de un ejercicio de deliberación colectiva donde la puesta en común de argumentos, opiniones y juicios de valor es la auténtica potencialidad de esta técnica de investigación (Francés *et al.*, 2015).

**Tabla I. Relación entre diseño de políticas públicas y técnicas utilizadas para ello**

	INTERNO	EXTERNO
Aspectos negativos	DEBILIDADES (Permitirá diseñar Estrategias de Corrección)	AMENAZAS (Permitirá diseñar Estrategias de Afrontamiento)
Aspectos positivos	FORTALEZAS (Permitirá diseñar Estrategias de Mantenimiento)	OPORTUNIDADES (Permitirá diseñar Estrategias de Aprovechamiento)

Fuente: Fuente: elaboración propia a partir de Jareño-Ruiz, de-Gracia-Soriano y Jiménez-Delgado, 2019.

### 3.2.2. Talleres participativos: matriz de priorización, flujograma y dinámica de deliberación

Siguiendo la línea del enfoque participativo, se organizaron diversos talleres donde la ciudadanía de Ontinyent, principalmente la juventud, pudo expresar, debatir y discernir colectivamente acerca de los problemas, demandas e inquietudes que afectan a su colectivo. Antes de organizar estos talleres fue necesario partir de un consenso metodológico que estuviera en concordancia con los objetivos del proyecto, tal y como sugieren Francés, Alaminos, Penalva y Santacreu (2015) y Caballero, Martín y Villasante, (2019). En primer lugar, se sugirieron dos principios fundamentales: debía generarse un espacio que incentivara la reflexión colectiva y que se apoyara en el consenso para la toma de decisiones; los procesos de solicitud de propuestas a título individual no se correspondían con la fundamentación metodológica de partida, por este motivo la dimensión cualitativa y deliberativa adquirió una relevancia notable desde el primer instante. En segundo lugar, era preciso integrar a la juventud local en el proceso de elaboración del plan, había que dotarles de un papel pro-activo en la fase de priorización y diseño de los ejes estratégicos que fueran surgiendo. Y, en tercer lugar, se propuso como principio ineludible incluir la perspectiva de género en el diseño y dinamización de los talleres participativos.

Durante los meses de abril, mayo y junio de 2019 se organizaron en total cuatro Talleres Participativos (TP) dirigidos a diferentes perfiles juveniles, profesionales y técnicos de la ciudad. Partiendo de la necesidad de que participase el mayor número de jóvenes del municipio, el diseño muestral atendió 3 objetivos metodológicos: conseguir una visión heterogénea de las problemáticas que afectan a la juventud (visión técnica, juvenil y adulta), garantizar la presencia de jóvenes en los talleres con una actitud propositiva e implicar a alumnos y alumnas que estuvieran cursando la FP. En total, participaron cincuenta y siete personas, la mayoría jóvenes entre 15-30 años. En términos proporcionales fue similar la presencia de hombres y mujeres, por lo que se pudo analizar la visión de los problemas juveniles desde ambas perspectivas. Los talleres se estructuraron respetando la misma dinámica en todos, aunque el perfil de los participantes varió en función de los objetivos metodológicos. Uno de los talleres estaba dirigido a población adulta, principalmente técnicos del ayuntamiento y representantes de entidades asociativas, en el segundo y el tercero participó dos grupos de estudiantes de dos ciclos de Formación Profesional distintos -un grupo notoriamente masculinizado y otro donde la proporción de mujeres estudiantes era ligeramente superior. Por último, se realizó un taller abierto a toda la ciudadanía en el que asistieron, principalmente, jóvenes entre 20-30 años.

Los talleres participativos se programaron en dos partes. La primera consistía en deliberar y decidir de forma consensuada el grado de prioridad que le otorgaban a una lista de problemáticas asociadas a la juventud del municipio. Trabajaron en grupos reducidos aquellos documentos de priorización de propuestas. Se originó un espacio deliberativo donde se expresaron posiciones críticas muy significativas y se generaron reflexiones y propuestas de gran interés a partir de las aportaciones e intervenciones que se realizaban. En la segunda parte se incorporó un nuevo elemento: el flujograma. Consiste en crear colectivamente una matriz para ubicar las necesidades que han sido señaladas previamente como prioritarias en función del grado de control para revertirlas (eje vertical) e identificar a qué grupo de edad les afectaría preferentemente (eje horizontal). Una vez que completaron este primer paso, los participantes tuvieron que interrelacionar el conjunto de necesidades mediante flechas unidireccionales siguiendo la lógica causa-consecuencia. El flujograma es una técnica que permite visualizar las relaciones de causa-efecto entre los diversos elementos relacionados con el tema objeto de debate y los actores o agentes implicados, a fin de establecer los «nudos críticos», y los principales factores por los que cabría comenzar a resolver el problema, así como las propuestas de acción ligadas a ellos (Francés *et al.*, 2015: 138). En consecuencia, proporciona un cuadro en el que los elementos están interrelacionados: los que tienen numerosas flechas de salida hacia otros elementos son las causas, los que reciben numerosas flechas son las consecuencias y, por último, los que abundan de ambas flechas son los nudos críticos, es decir, los elementos por dónde empezar posibles acciones futuras. Una de las ventajas de esta técnica es que facilita, por un lado, la proposición de acciones eficaces sobre los elementos que la población controla y, por otro, el sondeo de las posibles acciones futuras que pudieran favorecer la identificación de aquellos elementos que en la actualidad se escapan del control de la ciudadanía.

**Tabla II. Resumen de los Talleres Participativos organizados en Ontinyent**

TALLERES	TÉCNICAS PARTICIPATIVAS	Nº PARTICIPANTES	EDAD	GÉNERO
GRUPO FOCAL	1º: DAFO (proceso deliberativo) 2º: CAME (fase propositiva) 3º: Puesta en común de resultados	12 personas Perfiles: • Jóvenes de asociaciones juveniles • Técnicos de Instituciones Públicas	20-30 años 40-50 años	=
1º TALLER PARTICIPATIVO	1º: Priorización en grupo de propuestas 2º: Elaboración del FLUJOGRAMA 3º: Puesta en común de resultados	18 jóvenes Perfiles: • Alumnos (mayoría hombres) de FP	16-30 años	+ HOMBRES
2º TALLER PARTICIPATIVO	1º: Priorización en grupo de propuestas 2º: Elaboración del FLUJOGRAMA 3º: Puesta en común de resultados	20 jóvenes Perfiles: • Alumnos (mayoría mujeres) de FP	16-30 años	+ MUJERES
3º TALLER PARTICIPATIVO	1º: Priorización en grupo de propuestas 2º: Elaboración del FLUJOGRAMA 3º: Puesta en común de resultados	7 personas • Técnicos de áreas del Ayuntamiento • Representantes de Asociaciones	30-55 años	+ MUJERES
4º TALLER (GRUPO DE DISCUSIÓN)	1º: Priorización en grupo de propuestas 2º: FOCUS GROUP	13 jóvenes • Jóvenes del municipio • Representantes de asociaciones juveniles • Técnicos del área de juventud	18-30 años	=

Fuente: elaboración propia.

#### 4. Principales resultados

El acceso a la educación obligatoria, así como la posibilidad de disponer de un abanico amplio de oferta formativa son indicadores del desarrollo de una región, y en especial de sus habitantes más jóvenes. En Ontinyent hay once centros educativos en los que se imparte educación primaria y ocho centros de educación secundaria, como queda reflejado en la Tabla II. El bachillerato se imparte en cinco centros, tres de titularidad pública y dos de régimen privado-concertado. El municipio también cuenta con siete centros donde se imparte educación especial, y con tres centros de titularidad pública para cursar Formación Profesional (FP).

La oferta formativa de la FP es relativamente extensa en Ontinyent, tal y como demuestran los diez ciclos formativos de grado medio y siete de grado superior ofrecidos por los centros públicos de enseñanza Jaume I, L'Estació y Pou Clar.

**Tabla III. Relación de Grados y Centros Formativos de FP en Ontinyent**

FP GRADO MEDIO	FP GRADO SUPERIOR
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comercio</li> <li>• Cuidados Auxiliares de Enfermería</li> <li>• Emergencias Sanitarias</li> <li>• Explotación de Sistemas Informáticos</li> <li>• Gestión Administrativa</li> <li>• Instalaciones de Telecomunicación</li> <li>• Instalaciones Eléctricas y Automáticas</li> <li>• Instalaciones frigoríficas y de climatización</li> <li>• Mantenimiento de Vehículos Autopropulsados</li> <li>• Mantenimiento electromecánico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administración de Sistemas Informáticos</li> <li>• Administración y Finanzas</li> <li>• Automoción</li> <li>• Automoción y Robótica Industria</li> <li>• Comercio internacional</li> <li>• Desarrollo de Aplicaciones Informáticas</li> <li>• Higiene Bucodental</li> </ul>

Fuente: elaboración propia a partir de los datos consultados en ARGOS y el Diagnóstico Previo del Plan de Juventud. Ayuntamiento de Ontinyent, 2018.

Los datos ofrecidos por el Censo de Población de 2010 del INE, a propósito del nivel de estudios que tiene la población que reside en Ontinyent, indican que el 14,2% tiene estudios superiores, cifra notablemente inferior en relación a la media de la provincia de Valencia (19,88%). En términos históricos, ha habido un claro aumento en Ontinyent de personas que han accedido a la universidad (4,4% en 1991 y 8,4% en 2001), tendencia que ha ocurrido de forma similar en el conjunto de la provincia. Respecto a la población que ha alcanzado niveles de estudios medios (educación secundaria, los diferentes grados de FP y el Bachillerato), esta fuente arroja que un 60% está clasificada en este segmento, cinco puntos más que el mismo dato a nivel provincial.

Sin embargo, estos datos no recogen ciertos discursos y problemáticas que escapan de los análisis cuantificables y que, como se mostrará a continuación, son revelados a través de la aplicación de técnicas cualitativas de investigación. En concreto, este trabajo evidencia tres aspectos que adquieren fuerza en los argumentarios de la juventud, y que por tanto han sido analizados de forma sistemática: la estigmatización de la FP, la segregación por sexo-género de la FP y la necesidad de reformular la orientación socioeducativa en las edades tempranas.

#### 4.1. 'Los tontitos tienen que hacer FP'. Estigmatización de la Formación Profesional

A pesar de la variedad de ciclos formativos ofrecidos en Ontinyent, el proceso de investigación revela que el acceso a la FP de la juventud está condicionado por determinados aspectos que dificultan el desarrollo de esta opción como una salida profesional óptima y de calidad, a pesar de las continuas reformas que ha habido en este sector en España (Brunet y Böcker, 2017).

Se ha corroborado en el trabajo de campo, a partir de los grupos focales y los talleres participativos que, en general, la juventud muestra una actitud analítica y crítica respecto a la situación de la formación y el empleo en el municipio. El desarrollo del grupo focal hizo surgir argumentarios que hacen referencia al carácter problemático que tiene para la juventud la toma de decisiones respecto a su futuro en el ámbito educativo, ya que supone pensar, necesariamente, en el mercado de trabajo. En este sentido, los procesos de elección son atravesados por el prestigio social de las opciones de futuro que barajan. Tal como lo plantea Termes (2012), es en los propios institutos de secundaria, ya sea a través de las acciones tutoriales o mediante la orientación educativa al finalizar la ESO, desde donde prevalece la tendencia a establecer la división entre buenos estudiantes –redirigidos a Bachillerato– y malos estudiantes –redirigidos a FP–. En este sentido, ellas y ellos mismos adoptan una posición crítica al respecto señalando que «hay intereses en colocar determinadas plazas en Bachiller y determinadas plazas en FP...» (GF). Las siguientes narrativas muestran, de forma ejemplar, el discurso dominante del grupo:

*«Se ha mejorado en la información sobre la FP, pero todavía hay mucho por hacer y debemos tener más información. Se sigue enfocando en que los tontitos tienen que hacer FP, y no es así... está muy estigmatizada la FP».* (GF).

*«A mí me hubiera gustado que cuando me dijeron que hiciera Bachiller también me dieran la opción de haber hecho una FP, quizá la hubiera hecho».* (GF).

Es necesario recalcar que durante la ejecución de los talleres, realizados en un centro público, también se reveló que, además de la estigmatización por clase intelectual, estrechamente vinculada a la posición socioeconómica de las personas, las y los jóvenes encuentran la existencia de otra norma: la persistencia de prejuicios por cuestión de género, asociados a la rama académica y profesional. Plantean que la elección de los estudios llega a ser determinante en función del sexo que se tiene, más allá de la propia voluntad o el interés.

Por otro lado, y en cualquier caso, entienden que el mercado laboral del municipio no se adapta a las realidades y necesidades formativas de la ciudadanía, por lo que asumen como normal tener que ir a otros lugares para estudiar y/o trabajar. Este contexto les hace reconocer un escenario de incertidumbre respecto a sus trayectorias formativas y profesionales.

## 4.2. La segregación de género en la Formación Profesional

La formación profesional es, cada vez más, la opción preferida por muchos jóvenes para adquirir las competencias formativas necesarias que les valide para desempeñar un trabajo acorde a sus intereses. Aunque la practicidad de algunas opciones de FP esté en cuestionamiento, lo cierto es que la ratio de inserción laboral de los recién titulados es, en líneas generales, sustancialmente elevada.

Además de la estigmatización ligada a la FP persiste otro fenómeno consustancial a la desigualdad de género: la manifiesta segregación que se produce en gran parte de los ciclos formativos de formación profesional que se imparten en los institutos de enseñanza secundaria de Ontinyent: el 64% de los Grados Medios de FP lo conforma entre el 90% y 100% de alumnado masculino, mientras que en el resto las alumnas representan entre el 60% y el 80%; en lo que respecta a los Grados Superiores de FP, la estructura es similar (en el 75% de los mismos los chicos oscilan entre el 66% y 95% de matriculados, y en los restantes ciclos las mujeres representan entre el 66% y el 95%)<sup>3</sup>. Si bien no puede identificarse como un fenómeno exclusivo del municipio, ya que se trata de una realidad visible en toda España (Rial, Mariño y Lego, 2011; Termes, 2012; Mariño y Rial, 2019), sí que existe la necesidad de revertir esta situación. En esta línea, cuando se les pregunta a los jóvenes acerca de la FP, la mayoría considera que poseen un amplio abanico de alternativas respecto a las salidas laborales que ofrece esta opción, pero destacan e inciden en la problemática de la segregación de género de la FP:

*«hay ciclos de FP donde todo su alumnado es masculino y también ocurre al contrario [...] hay chicas que queriendo, no entran al ciclo de informática porque todo lo que hay son chicos [...] cuando íbamos al orientador, a los que mandaban a automoción [FP] siempre era a los chicos».* (TP2).

Aunque esto responda fundamentalmente a causas estructurales que están arraigadas en la transmisión cultural de los roles de género (Subirats, 2016), se trata de un fenómeno sobre el que se debe actuar desde el ámbito local. En este sentido, el trabajo de campo realizado en los grupos focales y los talleres culminó en un conjunto de estrategias básicas para que esta realidad cambie: a) desarrollar e impulsar campañas de promoción de una FP mixta en aquellos ciclos donde predomina un solo género (durante el desarrollo del trabajo de campo se observó ampliamente en los ciclos de informática y automoción, ambos masculinizados); b) incorporar acciones de género en los procesos de orientación

<sup>3</sup> Esta información se ha extraído de los datos proporcionados por la Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, a través del Acuerdo Territorial para la Ocupación y el Desarrollo Local de Alcoy - Ontinyent - Ibi (2020).

formativa y laboral; c) elaborar un estudio en profundidad, en colaboración con otros municipios vecinos, que recoja las diferentes causas por las que se reproduce la segregación por sexo-género en muchos ciclos formativos a nivel local, definiendo líneas estratégicas para visibilizarlo y combatirlo; y d) incorporar el problema de la segregación por sexo-género en los proyectos que están en marcha de fomento de los ciclos de Formación Profesional.

En resumen, a través de estas acciones, aquello que la juventud consultada plantea es utilizar todos los recursos que estén a disposición de la administración local para diseñar y promover iniciativas que fomenten los modelos mixtos de formación profesional y que, de esta forma, ningún joven se abstenga de realizar un ciclo formativo por estar expuestos a cierta presión social, más o menos sistemática o latente. No obstante, son conscientes de que no se trata de una problemática unidimensional que se deba abordar únicamente desde el campo socio-educativo; comprenden que la segregación sexual del mercado laboral es un factor determinante en la concatenación de situaciones de desigualdad de género y, por consiguiente, creen preciso añadir líneas estratégicas en el área de empleo que traten de modificar y transformar los actuales modelos de segregación ocupacional que sobresalen en las profesiones vinculadas a la FP.

### 4.3. La orientación socio-educativa en edades tempranas

El momento en el que la juventud se enfrenta a la tarea de escoger cuál será su formación resulta ser también, según cuentan, el momento en el que más escucha activa sobre orientación realizan. En este contexto, la mirada se dirige principalmente a su profesorado en busca de sugerencias y directrices. La mayoría de la juventud consultada identifica las fases de transición formativa como acontecimientos que determinan el futuro de sus vidas, reconociendo que las figuras profesionales de los centros educativos tienen una gran responsabilidad. Además, subrayan la falta de comprensión que reciben por parte de algunos profesionales que se dedican a ello.

*«muchas veces los orientadores son especialistas en desorientarte más que otra cosa [...] les preguntas y te dicen que te olvides de eso, que mejor otra cosa pero ¿por qué?» (TP2).*

Si bien la mayoría de jóvenes coincide en que Ontinyent cuenta con un profesorado de calidad, este hecho no es suficiente si se desea consolidar un modelo óptimo de orientación formativa ya que, tal y como sugieren Fernández e Ibáñez (2018), las buenas prácticas no deberían recaer sobre la buena, o mala, voluntad del profesorado *de turno*:

*«El desarrollo de la orientación es responsabilidad de todos los agentes educativos, convirtiéndose el currículo en la vía natural a través de la cual conseguir los objetivos planteados. Un grupo de miembros del profesorado es capaz de desarrollar las buenas prácticas con mayor efectividad que un docente aislado, y el profesorado respaldado por la directiva, el personal no docente y la comunidad obtendrá todavía mejores resultados». (2018: 121).*

Un aspecto que también destacan, en este sentido, es que las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas que se han producido en las últimas décadas requieren que el «reciclaje formativo» del profesorado sea considerado un imperativo. Desde el ámbito municipal, en colaboración con los diferentes centros educativos del municipio, se busca dotar a ese profesorado de las herramientas ne-

cesarias para adaptarse a los nuevos escenarios pedagógicos y, principalmente, dotarle de los recursos oportunos para intervenir desde el aula ante las nuevas realidades y necesidades del alumnado. Por ejemplo, la coeducación de género es un método que cada vez tiene mayor aceptación en los centros de enseñanza. En este sentido, la mayoría de jóvenes se posicionan a favor de ir incorporándola progresivamente y, así, reforzar el pilar educativo hacia la igualdad de género. Este hecho mejorará su capacitación y sensibilización «aunque incidirá no solo en la equidad de género en el aula sino también en la mejora de la calidad educativa en un sentido más amplio». (Rial, Miraño y Rego, 2011: 11).

Algunos elementos que proponen como hoja de ruta para subsanar las debilidades que presencian y viven como ciudadanos y estudiantes de formación profesional hacen principalmente referencia al a) *reciclaje formativo del profesorado*: realizar una programación formativa dirigida a los profesionales docentes y orientadores/as formativos que se base en modelos de orientación inclusiva, y apoyar con recursos públicos los cursos de «reciclaje formativo» que se desarrollan desde las entidades públicas competentes); b) a la *formación para la igualdad*: realizar campañas de concienciación dirigidas a los centros locales de enseñanza (públicos y privados) donde se expongan las potencialidades de la coeducación de género; promover cursos de formación para la igualdad de género dirigidos a los y las representantes de entidades asociativas juveniles, coordinadores/as, monitores/as, docentes, u otros perfiles que estén ligados a la juventud; y c) a la *comunicación y a la gestión de conflictos*: proponen la necesidad de diseñar un plan formativo en materia de mediación de conflictos en las aulas dirigido a los centros educativos del municipio, y promover espacios de encuentro entre el profesorado y el alumnado donde se delibere acerca de los problemas que les afectan desde un plano de relación horizontal.

Todos estos aspectos consideran que deben estar apoyados tanto por la administración local como por organizaciones externas, con el objetivo de que exista un mínimo de recursos para iniciativas de este tipo. Asimismo, plantean que lo ideal sería construir un Plan de fomento de la Formación Profesional, como opción óptima de formación para el empleo, desde la perspectiva de la igualdad de género, el cual podría partir de la creación de una jornada anual, con la implicación de juventud del municipio y más allá de las fechas señaladas como el 8 de marzo o el 25 de noviembre, en la que se trate en profundidad el problema de la desigualdad de género en la etapa adolescente y juvenil, contando con profesionales de reconocido prestigio en la materia.

En definitiva, para vertebrar la igualdad de género, y aplicarla en los espacios sociales ocupados por la juventud, es necesario promover habilidades formativas. Aunque muchas personas se muestran sensibilizadas con dicha equidad, esta declaración no conlleva siempre actuaciones que la respeten y promuevan. Por supuesto, además de los centros educativos, existen muchas otras entidades locales –las asociaciones juveniles, por ejemplo– que, pese a contar con monitores sensibilizados con esta temática, no disponen de la formación adecuada y están limitados para diseñar actividades o acciones desde una perspectiva de género. Por tanto, debemos asumir, entre todos, la co-responsabilidad para que «la igualdad deje de ser una bonita palabra de moda y se convierta en parte intrínseca de nuestra realidad social». (Venegas, 2010: 399).

## 5. Conclusiones

A modo de conclusión, se revela que la segregación por género en el ámbito profesional-formativo atiene a nuevas tendencias emergentes de investigación, la cual la enmarcamos en tres dimensiones analíticas

fundamentales: a) la voluntad de valorar y reivindicar la formación profesional como alternativa formativa a la Universidad; b) situar dicha discusión desde la perspectiva de género y, de este modo, contribuir desde la investigación social a los procesos de sensibilización y transformación de la desigualdad de género; y c) la irrupción de los paradigmas juvenilistas en el diseño de políticas públicas, en nuestro caso a través de mecanismos de participación.

Mediante las diferentes técnicas de investigación cualitativa se ha podido constatar un resultado sustancial: la mayoría de la juventud participante llegaba rápidamente a consensos en el proceso de deliberación sobre asuntos relacionados con la desigualdad de género. Si nos centramos en el asunto que atañe al presente artículo pudimos observar e identificar algunas intervenciones que concluían lo siguiente: existe una grave problemática en la FP debido a que el sesgo de género afecta a la mayoría de modalidades formativas ofertadas. Pero, ¿qué factores explican este escenario?, ¿qué opinión tenía la juventud al respecto?, ¿se veían capacitados para realizar propuestas viables a partir de sus competencias? Lo cierto es que cuando se les facilita espacios participativos y deliberativos surgen debates, análisis e ideas de una calidad extraordinaria.

Aunque estuvieran de acuerdo en que se suscitan múltiples problemáticas vinculadas a la FP (en ambos niveles), sus discusiones versaron sobre tres asuntos de fondo: la estigmatización de la FP, la segregación por género de la FP y la necesidad de reformular la orientación socioeducativa en las edades tempranas. En consecuencia, se pusieron sobre la mesa asuntos de carácter cultural-simbólico, como por ejemplo: el (escaso) prestigio social de la FP, la reproducción de la estigmatización de la FP en los procesos de socialización, la transmisión cultural de los roles de género desde edades tempranas y durante la etapa juvenil, y la falta de figuras femeninas o masculinas referentes en el campo de la FP feminizada o masculinizada, respectivamente. También lo relacionaron con contenido de tipo socio-laboral como: la segregación por género de las salidas profesionales, la no adaptación de las necesidades formativas al mercado laboral local, y la escasa disposición de las empresas locales para incorporar planes de igualdad. Otra dimensión a destacar fue la de tipo socio-político, ya que reflexionaron sobre las siguientes cuestiones: los intereses ocultos de los centros educativos por diversificar a su alumnado en función de las calificaciones obtenidas, las potencialidades de la administración pública local para revertir determinados focos explícitos de desigualdad de género, el reciclaje formativo del profesorado y de los y las orientadoras educativas, y, por último, las necesidades formativas de la sociedad civil en materia de igualdad de género (especialmente del tejido asociativo juvenil).

De este modo se corrobora hace patente la amplitud de miras de la juventud en asuntos que atañen, en este caso, a la desigualdad de género. Proponen un análisis que trasciende la simplificación del problema aportando críticas macro-estructurales, sirviéndose de ellas para enriquecer el debate e ir al fondo de asunto, aunque, al mismo tiempo, tratando de aterrizar en la realidad local mediante la traslación de los aspectos de tipo cultural-simbólico, socio-laboral y socio-político, al lenguaje de las políticas públicas locales. En el terreno del movimiento feminista se observa una tendencia a que la juventud (especialmente las chicas) esté adoptando un rol activo ampliamente destacable, este hecho se desarrolla en paralelo con el incremento de la sensibilización en materia de igualdad desde edades cada vez más tempranas. Sin embargo, ¿cómo afectan estos procesos de cambio social al diseño de políticas públicas juveniles desde la perspectiva de género?, ¿qué herramientas tienen a su disposición para acordar las políticas que afectan directamente a su colectivo?, ¿es la FP un asunto íntimamente ligado a la juventud? Los resultados de



la investigación participativa concluyen que no solo es un asunto que les afecta directamente, sino que disponen de los recursos cognitivos suficientes para articular un análisis sociológico complejo con amplia sensibilidad de género.

En total se han recopilado hasta trece acciones estratégicas con competencias locales que están vinculadas, de forma explícita o implícita, a la problemática de la segregación de género de la formación profesional, las cuáles se clasifican en la siguiente tabla:

**Tabla IV. Relación de las trece acciones estratégicas vinculadas al Género y la FP**

1	Revisar las prácticas de orientación formativa en las diferentes etapas de transición educativa e identificar los puntos fuertes (para reforzarlos) y los puntos débiles (para corregirlos).
2	Plan de fomento de la FP como opción óptima de formación para el empleo desde la perspectiva de la igualdad de género.
3	Promover espacios de encuentro entre el profesorado y el alumnado donde se delibere acerca de los problemas que afectan a uno y otro colectivo desde un plano de relación horizontal.
4	Promover campañas de concienciación dirigidas a las empresas locales del municipio para que apoyen la contratación en prácticas de la juventud sin una experiencia laboral previa.
5	Desarrollar e impulsar campañas de promoción de una FP mixta en aquellos ciclos donde predomina un solo género.
6	Incorporar medidas específicas de igualdad de género en los procesos de orientación formativa y laboral.
7	Elaborar un diagnóstico comarcal que recoja las diferentes causas por las se reproduce la segregación por género en los ciclos formativos a nivel local y definir líneas estratégicas pormenorizadas para combatirlo.
8	Incorporar el problema de la segregación por género en los proyectos que están en marcha de fomento de los ciclos de FP.
9	Elaborar un plan formativo sobre prevención de violencia de género en la etapa adolescente y juvenil dirigido a todos los agentes sociales e institucionales que tienen relación directa con este colectivo.
10	Reconocer el nombre de mujeres importantes del municipio en los nuevos nombramientos de calles, plazas o espacios públicos u otros reconocimientos simbólicos, y que esto emerja de procesos de consultas ciudadanas acompañadas de información relevante sobre sus logros.
11	Diseñar métodos divulgativos en los que se expliquen los logros de las mujeres de Ontinyent, tanto de un pasado como de la actualidad.
12	Recopilar y sistematizar experiencias locales de transformación real hacia la igualdad y ponerlo en valor dentro y fuera del municipio.
13	Colaborar y apoyar con recursos las iniciativas de formación para la igualdad de género que se diseñen desde organizaciones externas a la administración local.

Fuente: elaboración propia.

Por tanto, la transversalidad de los debates, así como la operatividad de la técnica del flujograma, ha permitido sistematizar toda la información con el objetivo de presentar un documento tanto descriptivo como propositivo al gobierno local, y todo ello desde un denominador común: la mirada de la juventud desde un enfoque de género. La labor del equipo, como investigadores, ha sido de acompañamiento mediante una práctica de aprendizaje mutuo en la que los verdaderos logros epistémicos se han ido constituyendo durante el proceso de investigación. En este sentido, se vuelve necesario apelar a la co-responsabilidad y al compromiso de la comunidad científica en los contextos de desigualdad social y diseño de políticas públicas.

## Referencias bibliográficas

- Anderson, James E. (1984). *Public Policy Making. An introduction*. Boston: Houghton Mifflin.
- Azzone, Giovanni y Dente, Bruno (1999). *Valutare per governare*. Milano: Etas.
- Benedicto, J. y Morán, M. L. (2003). *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: INJUVE.
- Brunet, Ignasi y Böcker, Rafael. (2017): “El modelo de formación profesional en España”. *Revista Internacional de Organizaciones*, 18, 89-108.

- Caballero, Javier; Martín, Pedro y Villasante, Tomás R. (2019): “Debatiendo las metodologías participativas. Un proceso en ocho saltos”. *Empiria. Revista de Metodologías de Ciencias Sociales*, 44, 21-45.
- Carratalá-Puertas, Liberto; Ruiz-Callado, Raúl; de-Gracia-Soriano, Pablo (2019): “La participación de la ciudadanía en los procesos de diseño de las políticas públicas de empleo. El caso del litoral sur de Alicante”. *Arxius de sociologia*, 40, 77-90.
- Colás, Pilar y Villaciervos, Patricia (2007): “La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes”. *Revista de Investigación Educativa*, 1 (25), 35-58.
- Colectivo IOE (2004). “Investigación Acción Participativa: propuesta para un ejercicio activo de la ciudadanía”. *Ponencia presentada en las Jornadas sobre Movimientos Sociales e Investigación Activista*. Barcelona. 22-25 de enero de 2004.
- de-Gracia-Soriano, Pablo; Jareño-Ruiz, Diana; Jiménez-Delgado, María (2019): “Analysis and definition of the social, cultural and economic structure and dynamics” en Antonio Jiménez-Delgado y Jaime Lloret (eds.): *Health, Wellbeing and Sustainability in the Mediterranean City: Interdisciplinary Perspectives*. New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Dye, Thomas R. (1978). *Policy analysis*. Alabama: University press of Alabama.
- Eccles, Jacquelynne S. (2001): “Achievement” en Judith Worell (ed.): *Encyclopedia of Women and Gender: Sex similarities and Differences and the Impact of Society on Gender*. San Diego: Academic Press.
- Fernández, Ana Belén e Ibáñez, Marta (2018): “Más mujeres en los estudios de Informática: una propuesta desde el departamento de formación y orientación laboral”. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 11 (1), 116-134.
- Francés, Francisco; Alaminos, Antonio; Penalva, Clemente; Santacreu, Óscar (2015). *La investigación participativa: métodos y técnicas*. Ecuador: PYDLOS EDICIONES.
- Ganuza, Ernesto y Francés, Francisco (2012): “The Deliberative Turn in Participation: The Problem of Inclusion and Deliberative Opportunities in Participatory Budgeting”. *European Political Science Review*, 4(2), 283-302.
- Goig, Juan Manuel y Núñez, María (2011): “El fomento de la juventud participativa. Tratamiento constitucional, desarrollo legislativo y políticas públicas”. *Revista de Estudios de Juventud*, 94, 29-48.
- Hernández, Encarna; Camacho, Rafael; Silván, Aitor; Rojas-Martín, Francisco y Stan, Loredana (2018). *Gobernanza participativa local. Construyendo un nuevo marco de relación con la ciudadanía*. Madrid: FEMP.
- Jareño-Ruiz, Diana; de-Gracia-Soriano, Pablo; Jiménez-Delgado, María (2019). “Citizen Participation in Natural and Sociocultural Landscapes Citizen Participation” en Antonio Jiménez-Delgado y Jaime Lloret (eds.): *Health, Wellbeing and Sustainability in the Mediterranean City: Interdisciplinary Perspectives*. New York: Routledge, Taylor & Francis.
- López, Silvia (2016): “Nuevas dimensiones en el análisis de políticas públicas. Implicaciones en el análisis de políticas de igualdad de género y juventud”. *Revista Metamorfosis: Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 4, 22-33.

- Mariño, Raquel y Rial, Antonio (2019): “Balance de las necesidades formativas demandadas por mujeres que cursan o que han cursado ciclos de FP en familias profesionales masculinizadas: el caso de Galicia”. *EDUCAR*, 55 (1), 251-272.
- Merino, Rafael (2012). “La formación profesional en los itinerarios formativos y laborales de los jóvenes: las leyes proponen y los jóvenes disponen”. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 5 (3), 503-512.
- Mosteiro García, María Josefa y Porto Castro, Ana María (2017). “Análisis de los estereotipos de género en alumnado de formación profesional: diferencias según sexo, edad y grado”. *Revista de Investigación Educativa*, 35 (1), 151-165.
- Ortiz, Carmen (2008): “Participación social, política y económica de la juventud española con perspectiva de género. Mujeres jóvenes hoy”. *Revista de Estudios de Juventud*, 83, 143-161.
- Piciucchi, Danny (2019). *Contribución a la elaboración de un plan estratégico para orientar las políticas destinadas a la población juvenil del municipio de Ontinyent*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Rial, Antonio; Mariño, Raquel y Rego, Laura (2011): “La situación de la mujer como alumna de formación profesional inicial y como profesional en el mercado laboral”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (6), 1-13.
- Rosado, Ana María (2012): “Género, orientación educativa y profesional”. *REMO*, 9 (22), 36-41.
- Sainz Ibáñez, Milagros (2007). *Aspectos psicosociales de las diferencias de género en actitudes hacia las nuevas tecnologías entre los adolescentes*. Madrid: INJUVE.
- Subirats, Marina (2016): “De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo”. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 9 (1), 22-36.
- Termes, Andreu (2012): “La recuperación académica en la FP: alcance y potencialidades, riesgos y límites”. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 5 (1), 58-74.
- Venegas, Mar (2010). “La igualdad de género en la escuela”. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 3 (3), 388-402.

## Notas biográficas

**Javier Ortega** es Doctor en Antropología Social por la Universidad Miguel Hernández de Elche e investigador colaborador en el Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo, en el Departamento de Sociología I y en la Cátedra de Cultura del Pueblo Gitano de la Universidad de Alicante.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5984-9477>.

**Danny Piciucchi** es sociólogo por la Universidad de Alicante y estudiante del Máster Innovación Social y Dinámicas de Cambio en la misma universidad, en la que ha sido becario de colaboración del Departamento de Sociología I.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7163-0606>.

**Raúl Ruiz-Callado** es Profesor Titular en el Departamento de Sociología I de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Alicante e investigador asociado del Centre de Recherche en Immigration, Ethnicité et Citoyenneté (CRIEC) de la Université du Québec à Montréal (UQÀM).  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6784-6225>.

**Pablo de-Gracia-Soriano** es Profesor Colaborador Honorífico de la Universidad de Alicante y Doctorando en el Programa de Doctorado de Antropología y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, donde es Becario FPU del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4809-4742>.

# Los estereotipos de género en las elecciones y expectativas de estudiantes de Educación Técnica Profesional en Argentina: diferencias regionales y de género

## Gender Stereotypes in the Elections and Expectations of Professional Technical Education Students in Argentina: Regional and Gender Differences

Ada Freytes Frey y Pablo Barbetti<sup>1</sup>

### Resumen

A pesar de que en los últimos años en Argentina se amplió paulatinamente el acceso de estudiantes mujeres a la Educación Técnico Profesional, en la modalidad persisten importantes desigualdades de género. El presente trabajo tiene como objetivo analizar las motivaciones iniciales y las expectativas futuras de estudiantes que asisten a ofertas de la Educación Técnica Profesional y su relación con la persistencia –o con la transformación– de estereotipos sobre las diferencias de género en el mercado laboral.

El abordaje metodológico fue cuanti-cualitativo. Los datos fueron construidos a partir de la aplicación de encuestas y la realización de grupos focales con estudiantes varones y mujeres de Escuelas Secundarias Técnicas y de Cursos de Formación Profesional en dos regiones del país. Los resultados muestran diferencias significativas entre ambos territorios analizados y, al interior de estos, entre varones y mujeres. A pesar de las políticas en pos de la igualdad de género y la visibilización de las diversas discriminaciones que sufren las mujeres generada por las múltiples movilizaciones feministas en el último tiempo en la Argentina, siguen persistiendo imaginarios que legitiman las desigualdades.

### Palabras clave

Género, educación técnica, formación profesional, motivaciones, expectativas, desigualdades.

### Abstract

Despite the fact that in recent year in Argentina the access of female students to Vocational Technical Education has gradually expanded, in the modality there are still important gender inequalities. The purpose of this paper is to analyze the initial motivations and future expectations of students attending Professional Technical Education and their relationship with the persistence –or with the transformation– of stereotypes about gender differences in the labor market.

The methodological approach was quantitative and qualitative. The data were constructed from surveys and focus groups with male and female students from Technical Secondary Schools and Vocational Training Courses in two regions of the country. The results show significant differences between both territories analyzed and, within these, between men and women. In spite of the policies for gender equality and the visibility of the various discriminations that women suffer due to the multiple feminist mobilizations in recent times in Argentina, gender stereotypes that legitimize inequalities persist.

### Keywords

Gender, technical education, professional training, motivations, expectations, inequalities.

### Cómo citar/Citation

Freytes Frey, Ada; Barbetti, Pablo (2020). Los estereotipos de género en las elecciones y expectativas de estudiantes de Educación Técnica Profesional en Argentina: diferencias regionales y de género. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (3), 346-370. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.3.17451>.

Recibido: 06-02-2020  
Aceptado: 11-05-2020

<sup>1</sup> Ada Freytes Frey, Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNA) y Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), [afreytesfrey@undav.edu.ar](mailto:afreytesfrey@undav.edu.ar); Pablo Barbetti, Universidad Nacional del Nordeste, [pablobarbetti@hotmail.com](mailto:pablobarbetti@hotmail.com).

## 1. Introducción

Desde su adhesión a la Convención para la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la Mujer (CEDAW en inglés) en 1985, la República Argentina ha implementado paulatinamente diversas políticas y cambios normativos con perspectiva de género. Este impulso por parte del Estado ha interactuado con las luchas en pos de un cambio cultural más profundo, impulsadas por los movimientos feministas expresados en distintas organizaciones y manifestaciones culturales. Las luchas por la igualdad de género –y, más particularmente, por los derechos de las mujeres– se ha articulado, en este país, con otras expresiones sociales y políticas, como por ejemplo los movimientos sociales que han ganado creciente protagonismo en la esfera pública nacional desde fines de los años 90.

Las transformaciones en los imaginarios sociales promovidas por estas luchas se hicieron manifiestas en las multitudinarias movilizaciones de mujeres contra la violencia machista, bajo la consigna «Ni una menos», a partir del 3 de junio de 2015. Posteriormente, en 2018, las movilizaciones a favor de la despenalización del aborto mostraron, por un lado, cuánto había permeado la perspectiva de género el imaginario de las jóvenes –particularmente en la Ciudad de Buenos Aires, centro de resonancia de las manifestaciones públicas– y, al mismo tiempo, las diferencias culturales en relación al género en distintas regiones del país.

En lo que respecta a la Educación Técnico Profesional (ETP), si bien la modalidad recibió por parte de las políticas estatales un impulso considerable a partir de la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional (N.º 26058) en 2005, fueron muy limitadas las intervenciones orientadas a reducir las desigualdades de género, ampliamente documentadas en esta modalidad. Esto parece haber empezado a cambiar recientemente, con la creación a fines de 2017 de la Comisión de Género dentro del Instituto Nacional de Educación Tecnológica<sup>2</sup> (INET). Esta Comisión tiene como mandato específico «incorporar la perspectiva de género en la ETP en todo el sistema escolar (currícula escolar, prácticas escolares, infraestructura, cultura escolar)», e «incrementar la matrícula de mujeres en la ETP (principalmente en el nivel secundario)»<sup>3</sup>.

Estos objetivos parten de la constatación de las importantes desigualdades de género que aún persisten en esta modalidad educativa, integrada por tres niveles: Secundario Técnico, Formación Profesional y Superior Técnico. En este artículo nos focalizaremos en los primeros dos. La Educación Secundaria Técnica (EST) fue planteada en sus comienzos como una «educación para varones». Si bien se ha ampliado paulatinamente el acceso de estudiantes mujeres a la modalidad, los últimos datos disponibles muestran que la igualdad está todavía distante: en 2016, solo el 32,5% de estudiantes de EST eran mujeres (INET, 2018). Por el contrario, en la Formación Profesional (FP), la matrícula femenina supera a la masculina: 56% de mujeres, 44% de varones, para el mismo año. Estas cifras ocultan, sin embargo una desigualdad en la oferta de cursos, que se orientan diferencialmente hacia oficios y profesiones «típicamente masculinos» o «típicamente femeninos» (Millenaar y Jacinto, 2015; Millenaar, 2019). Tal segmentación por género también se observa en el nivel de EST, en el cual sigue habiendo importantes diferencias en la elección de las especialidades (Bloj, 2017). Por ejemplo, en Electromecánica y Electrónica/Energía, las mujeres solo alcanzan el 12%, contra el 88% de los varones. Mientras que en las especialidades más elegidas por las mujeres, Administración y Química, estas representan el 65% y el 55% de la matrícula respectivamente (INET, 2018).

---

2 El INET es a partir de 1995 el organismo del Ministerio de Educación de la Nación que tiene a su cargo la coordinación de las políticas públicas de ETP. Trabaja en forma articulada con las provincias, de quienes dependen directamente los centros educativos en la Argentina.

3 Disposición 118 APN-INET, de marzo de 2018.

En este marco, surge la pregunta por los motivos que llevan a estas elecciones diferenciadas de varones y mujeres, que tienden a reflejar y perpetuar la división sexual del trabajo. También buscamos analizar en qué medida varones y mujeres tienen expectativas diversas con respecto a la Educación Técnico Profesional y cómo se relacionan tales motivaciones y expectativas con la persistencia –o con la transformación– de estereotipos sobre las diferencias de género en el mercado laboral, en un contexto de cambio cultural.

Abordaremos estos interrogantes a través de un estudio comparativo en dos regiones de la Argentina, que presentan contrastes tanto en términos socio-económicos como culturales. Así como las desigualdades de género en la ETP no han estado en la agenda de las políticas públicas argentinas hasta años recientes, tampoco han sido motivo de investigación. Esto ha empezado a cambiar en las últimas décadas y comienza a construirse un conjunto interesante de trabajos (Pérez Moreno, 2012; Seoane, 2012; Jacinto, 2015; Jacinto y Millenaar, 2015; Bloj, 2017; INET, 2017 y 2019; Millenaar, 2017 y 2019). No obstante, todas estas investigaciones están focalizadas en términos geográficos, ya sea en la Ciudad de Buenos Aires o en el Gran Buenos Aires<sup>4</sup>. Sin embargo, la Argentina se caracteriza por su heterogeneidad, tanto socio-económica como cultural (con rasgos de apertura a los cambios en la zona central donde se concentra tanto la actividad productiva como una parte importante de la población y rasgos de conservadurismo en regiones del interior, particularmente el Noreste y el Noroeste). En este artículo buscamos comenzar a interrogar esa diversidad, mirando comparativamente dos regiones contrastantes.

## 2. Diferencias por género en las elecciones y expectativas educativas: discusiones teóricas

La persistencia de la segregación por género según distintas ramas de la educación técnico profesional, aún en países donde se ha logrado ampliar el acceso de las mujeres a dicha modalidad, ha sido señalada en distintos estudios (Evans, 2006; Martínez y Merino, 2011; Seoane, 2012; Martínez, 2019). Se ha constatado que las mujeres se orientan en mayor medida a especialidades y oficios ligados con lo administrativo, el cuidado de personas, la atención de la salud. En cambio, los varones tienden a ser mayoría en ramas ligadas a la tecnología y la manipulación de objetos. Esto tiene su correlato en el mercado laboral, donde se advierten dos modos de segregación que están en la base de las desigualdades de género: una segregación horizontal, que refiere a la concentración de mujeres en ciertas ocupaciones identificadas como «típicamente femeninas», y una segregación vertical que alude a la mayor presencia de mujeres en puestos de menor jerarquía (PNUD, 2011).

Los motivos y razones de estas elecciones de los/as estudiantes han sido objeto de discusiones teóricas, y existen distintas interpretaciones acerca de estas desigualdades. Desde la teoría del capital humano, se ha puesto el acento en la elección racional de hombres y mujeres, quienes tienen en cuenta las distintas condiciones que estos géneros encuentran en el mercado de trabajo (Becker, 1987). Desde esta perspectiva las elecciones se asocian a la evaluación que hacen hombres y mujeres, sobre la diferente rentabilidad que lograrían en la inversión educativa.

En lo que respecta particularmente a la segregación horizontal, se señala que el tipo de profesión que eligen las mujeres permite una mejor conciliación entre trabajo y vida familiar, en una organización social donde no hay igualdad de responsabilidades familiares, sino que la mujer debe hacerse cargo mayorita-

---

<sup>4</sup> Una excepción es el trabajo de Pérez Moreno (2012), pero no presenta una comparación entre regiones, sino que está focalizado en una provincia del interior (Córdoba).

riamente de estas últimas (Martínez, 2019). Este autor sostiene que: «No tenemos un sistema patriarcal que lleva a menos vocación de mujeres por la ciencia [y la tecnología], sino un mercado de trabajo que hace más difícil la conciliación en las ingenierías» (2019: 12). Por lo tanto, plantea la necesidad de tener en cuenta la interacción entre sistema educativo, mercado laboral y familia.

No obstante, si bien el concepto de sistema patriarcal ha sido utilizado de diversas maneras y ha sido motivo de controversias, desde una perspectiva de género, remite a las relaciones de poder y subordinación ligadas a la construcción social de la diferencia sexual (Millet, 1996; Scott, 1999). Estas relaciones se manifiestan en una multiplicidad de instituciones, que reproducen relaciones asimétricas y modelos culturales que legitiman dicha subordinación: la familia y el mercado laboral son dos de ellas, de central importancia –también el sistema educativo–. En tal sentido, las normas culturales que asignan a las mujeres la responsabilidad primaria sobre las tareas de reproducción del hogar y a los varones el rol de proveedor de la familia están en el corazón del sistema sexo/género (Rubin, 1986) que sostiene la persistencia de las desigualdades de género.

Por lo tanto, sin negar la capacidad de agencia y elección racional de las mujeres que subraya Martínez García, desde las teorías de género se plantea que en sus decisiones y preferencias no solo intervienen consideraciones ligadas al cálculo costo-beneficio y a la maximización de la utilidad individual o familiar, sino también modelos normativos que asignan a varones y mujeres distintos lugares en la división sexual del trabajo (Busso y Pérez, 2019). Por otra parte, en la propia organización del mercado de trabajo intervienen estos esquemas genéricos, que afectan también las decisiones de contratación de los empleadores. Se trata, como ha señalado Bourdieu (1999), de la correspondencia entre las estructuras objetivas del orden social y los esquemas subjetivos de percepción y valoración, que lleva a una naturalización de las desigualdades.

Diversos autores (como por ejemplo, Bourdieu, 1999; Butler, 2001) han señalado que en la construcción social de la diferencia sexual opera un conjunto de oposiciones que contribuye a construir una matriz de inteligibilidad binaria, que divide atributos y actividades entre lo masculino y lo femenino. Estas oposiciones están en la base de la constitución de estereotipos de género, esquemas de percepción, valores y normas arraigadas, que establecen roles y atributos cristalizados y diferenciados para varones y mujeres. En particular, los estereotipos de género establecen principios de división en relación al cuerpo, a las capacidades, a la dimensión afectiva y emocional y a las competencias comunicativas (Gutiérrez Esteban e Ibañez Ibañez, 2013).

En lo que respecta específicamente a la división sexual del trabajo, se ha señalado que los estereotipos que la fundamentan y legitiman se asientan en dos principios organizadores: un principio de separación por el que se delimitan tajantemente los trabajos de varones y mujeres, y un principio de jerarquización, por el cual se reconoce que hay trabajos que valen más que otros –y los trabajos realizados por varones suelen valer más que los de las mujeres– (Anzorena, 2013).

Así, desde un enfoque de género, es importante preguntarse por la persistencia de estereotipos de género que pueden intervenir en los procesos de elección y toma de decisión –en este caso, en relación a la educación técnico-profesional–. En esta línea, en una investigación que se preguntaba por los factores que intervienen en la aspiración de los/as jóvenes de seguir una carrera en ciencias o en ingeniería, se señalaba que las representaciones sociales que ligan estas ocupaciones con lo masculino generaba que muchas jóvenes sintieran que estas profesiones no eran para ellas (Archer, 2020; Moote, 2020).



No obstante, los condicionantes de género no son los únicos que intervienen en tales procesos. Coincidimos con Tarabini y Curran (2015) en que el análisis de las decisiones educativas debe entenderse desde una perspectiva multidimensional. Los trabajos mencionados acerca de la elección de los/as jóvenes por una carrera en ciencia o en ingeniería muestran que en tales decisiones intervienen una multiplicidad de factores (Archer, 2020; Moote, 2020).

Es ya un tópico recurrente el análisis que las familias juegan en las elecciones educativas, a través de los recursos materiales y culturales que proveen —o la escasez de los mismos—, pero también de las aspiraciones y modelos de identificación que transmiten a los/as jóvenes (Archer, 2020; Merino, Martínez y Valls, 2020; Tarabini y Curran, 2015). En el caso específico de la ETP, diversos trabajos que, en Europa y en Latinoamérica, han puesto el foco en estudiantes mujeres que han elegido especialidades técnicas «atípicas» para su género (Evans, 2006; OIT, 2014; Perez Moreno, 2012) mencionan, entre los diversos motivos que favorecen tales elecciones, el peso de los antecedentes familiares y las experiencias que ellos han propiciado: padres que han ejercido esa especialidad o han estudiado en la escuela técnica; experiencias tempranas de manipulación de maquinaria o equipo técnico. Estas situaciones no siempre han implicado un apoyo familiar a sus decisiones: muchas veces, estas se tomaron a pesar de la resistencia de la familia, que sin embargo impulsaban la educación técnica para los hijos varones.

En los modelos que buscan explicar las desigualdades en las elecciones educativas, también juegan un papel importante los propios actores del sistema educativo. Archer y otras (2020) señalan que tanto las actitudes y prácticas de los/as docentes como los niveles de presentismo (o ausentismo) y la calidad de la enseñanza son elementos que influyen en las decisiones de los/as jóvenes por la ciencia, particularmente en estudiantes de clase trabajadora y de minorías étnicas. En su estudio, son importantes asimismo las estrategias institucionales (como por ejemplo, la presencia o no de clubes de ciencias y de instancias de orientación vocacional). Estas autoras señalan que las desigualdades (étnicas, de clase, de género) pueden ser amplificadas o disminuidas a nivel escolar mediante prácticas de apoyo que sirvan para desafiar los prejuicios que llevan a los/as estudiantes a auto-excluirse del campo de las ciencias. En el caso de la educación técnico profesional en Argentina, existen investigaciones que dan cuenta de estrategias de selección explícitas, ligadas al género, en centros de FP. Algunas instituciones ofrecen los cursos exclusivamente a mujeres o varones, o bien, al momento de la inscripción se «sugiere» otra especialidad, más tradicional para el género (Millenar, 2017).

Merino, Martínez y Valls (2020) se refieren a este tipo de influencias escolares y familiares (también del grupo de pares) como el grado de heteronomía en las motivaciones de los/as estudiantes para elegir la Formación Profesional. A su vez, consideran que en la elección de la especialidad operan motivaciones de carácter instrumental —más ligadas a la utilidad de la inversión educativa, en la línea con la teoría del capital humano— y motivaciones que llaman expresivas, que tienen que ver con valores y significados compartidos. «La motivación expresiva se puede traducir con una identificación cultural asociada a un ethos profesional determinado» (2020: 263). Incluir lo expresivo supone tener en cuenta también deseos y emociones. Lo interesante es que estos autores encuentran que, en la elección de la Formación Profesional en Barcelona operan tanto motivaciones instrumentales como motivaciones expresivas en los mismos/as estudiantes.

### 3. Aspectos metodológicos y caracterización contextual

Señalamos anteriormente que en este trabajo nos centraremos en dos de los tres niveles que integran la ETP en Argentina: la Educación Secundaria Técnica (EST) y la Formación profesional. Ambas presentan perfiles muy diferentes. La oferta de especialidades de EST es amplia y los títulos que otorga acreditan tanto la formación técnico profesional como el cumplimiento obligatorio del nivel secundario<sup>5</sup>. En tal sentido, la EST argentina tiene características particulares, porque buscó desde sus inicios integrar una educación científico-tecnológica de alto nivel con una formación que favoreciera la inserción en el mercado laboral. Por otra parte, nunca fue terminal: siempre habilitó para la continuidad de estudios terciarios o universitarios (Gallart, 2006) y, por sus niveles de calidad en la formación en ciencias básicas y exactas y en tecnología, es considerada una oferta educativa que prepara especialmente para el estudio universitario de este tipo de ciencias y de ingeniería. La enseñanza técnica aparece como más exigente que la de otras ramas de la educación secundaria, tanto por las materias teórico-técnicas vinculadas a sectores productivos específicos que involucra, como por los tiempos más extensos que prevé su curriculum (doble jornada, un año más de duración que las otras modalidades).

En esto, la EST contrasta con la Formación Profesional (FP), destinada desde sus orígenes a la capacitación de los trabajadores, con una impronta inicial de educación no formal y para adultos. En tal sentido, el nivel de FP se desarrolló como un sector marginal del sistema educativo, sin relación con el resto de las modalidades. En el contexto de la crisis del empleo y las políticas neoliberales de los años 90 la FP incorporó una lógica social, apelando a la formación en oficios como estrategia para compensar la situación de grupos específicos con problemas de empleo (Jacinto, 2015). En los últimos años, al adquirir las políticas de empleo un carácter más integral la FP se ha articulado con programas de terminalidad de la escuela secundaria, nivel obligatorio desde 2006. Se trata de una oferta formativa muy diferente de la anterior, organizada en diversidad de cursos correspondientes a distinta familias profesionales, cuya duración va desde unos pocos meses a dos años académicos como máximo.

Este artículo se enmarca en una investigación colaborativa más amplia realizada por una Red de Investigación y Docencia sobre Políticas de Inserción Educativa y Laboral de Jóvenes, de la que participaron equipos de investigación de cinco instituciones ubicadas en distintas regiones de la República Argentina<sup>6</sup> (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Neuquén, Mendoza, Conurbano Bonaerense Sur y Corrientes). El objetivo de la misma era: analizar comparativamente cómo se producen, reproducen y transforman a nivel institucional las desigualdades entre varones y mujeres en EST y CFP de estas cinco regiones. En cada región se llevó a cabo una investigación con el mismo diseño y luego se realizaron comparaciones entre regiones. El presente artículo trabaja con datos construidos en relación a uno de los objetivos específicos: comparar las expectativas de formación e inserción laboral de estudiantes varones y mujeres, como así también sus experiencias en la institución, desde una perspectiva de género. Abarca dos de las regiones mencionadas, que, como veremos al final de este apartado, presentan características distintivas: la zona sur del Conurbano Bonaerense –es decir, los partidos de la Provincia de Buenos Aires que rodean la Capital Federal de la Argentina– y la provincia de Corrientes.

El diseño consistió en un estudio de casos múltiples, con un abordaje cuanti-cualitativo. En cada región se seleccionaron tres EST y tres centros de FP, tomando como criterio la selección de especialidades

5 Las escuelas técnicas están divididas en tres orientaciones principales: las agropecuarias, que constituyen el 29,5%; las industriales el 61,6% y las de servicios 8,9% (INET, 2017).

6 La investigación se concretó gracias al financiamiento del Fondo Nacional de Investigaciones en Educación Técnico Profesional (FONIETP-INET).

que presentaran un distinto balance de la matrícula según género (con predominio de varones, con cierto equilibrio y con mayor presencia de mujeres). Así, en Corrientes trabajamos con las especialidades Madera y Mueble (también por su relevancia en la región), Informática y Organización y Gestión, en tanto que en el Conurbano Bonaerense con Construcción, Informática y Química. Este artículo está basado en datos correspondientes al objetivo específico mencionado: encuestas a estudiantes (en EST de 4º año –primer año del Ciclo Orientado, en el que se hace la elección de la especialidad<sup>7</sup>– y en FP de cursos relacionados con las especialidades seleccionadas) y grupos focales<sup>8</sup> con estudiantes del último año de EST y de los cursos de FP<sup>9</sup>.

**Tabla I. Instrumentos de relevamiento de datos utilizados en ambas Regiones**

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	ESCUELAS SECUNDARIAS TÉCNICAS (EST)					CENTROS DE FORMACIÓN PROFESIONAL (FP)					
	CONURBANO SUR		CORRIENTES		TOTAL	CONURBANO SUR			CORRIENTES		TOTAL
	V	M	V	M		V	M	MIXTOS	V	M	
Encuestas a estudiantes	74	38	70	54	236	31	33	–	23	15	102
Grupos Focales	3	3	3	3	12	2	1	2	2	2	9

Las dos regiones seleccionadas presentan características socio-productivas y culturales diferenciadas. El Gran Buenos Aires es el territorio en torno a la Ciudad de Buenos Aires que concentra una parte importante de la actividad económica de la Argentina. Más allá que, como en el resto del país, los sectores de Servicios y Comercio son los que tienen mayor peso en la ocupación en la región, se destaca también la Industria manufacturera y la Construcción, con una presencia más importante que en el total del país. El Conurbano Bonaerense no es homogéneo. En la presente investigación se trabajó en la región que comprende los municipios de Quilmes, Berazategui y Florencio Varela, ubicados al sur del Conurbano, donde encontramos bolsones de pobreza y zonas periurbanas, en contraste con barrios de clase media y media alta. Esta zona se destaca por una importante y diversa actividad industrial, con cierto peso de las pequeñas empresas, aunque también se advierte la presencia de medianas y grandes empresas.

La provincia de Corrientes se ubica en la Región NEA (Nordeste) de la República Argentina. Esta región se caracteriza por presentar, históricamente y de manera sostenida, indicadores que la ubican como uno de los territorios con mayores índices de pobreza e indigencia, con un escaso desarrollo económico y con un alto grado de informalidad y precariedad en las ocupaciones. Tiene una economía débil por una conjunción de factores: pocas industrias; bajo nivel de remuneraciones; un empresariado marcadamente tradicional con un fuerte predominio de pymes, con niveles de tecnología reducidos y predominio de agroindustrias y actividades comerciales de baja calificación. El sector de mayor importancia relativa es el de servicios y, entre ellos, se destaca el alto porcentaje de empleo público. La región posee no sólo los indicadores más bajos de actividad y de ocupación del país, sino también algunos vinculados a educación. En términos culturales, algunos rasgos identitarios de la sociedad correntina son el catolicismo, el criollismo y el conservadorismo (Guber, 2001).

7 La EST está constituida por dos ciclos: un Ciclo Básico, de tres años de duración, y común a todas las tecnicaturas, y un Ciclo Superior de cuatro años de duración y orientado a cada una de las especialidades.

8 En la mayoría de los casos –salvo en dos del Conurbano– los grupos estuvieron integrados según género (varones por un lado y mujeres por otro).

9 La investigación completa abarcaba también entrevistas en profundidad a directivos/as y a un grupo de docentes de cada institución, para captar estrategias institucionales y prácticas y expectativas de los/as docentes.

## 4. Las elecciones por la Educación Técnico Profesional: motivaciones iniciales y expectativas futuras

### 4.1. Las/los estudiantes de escuelas secundarias técnicas

Nos preguntamos en este artículo por los motivos de las elecciones de los estudiantes de ETP que alimentan la segregación por género en la modalidad. En la encuesta realizada hemos explorado las razones que llevaron a la elección de una escuela con orientación técnica, encontrando diferencias notorias, vinculadas con el género así como con la región (Tabla II).

**Tabla II. Principales motivos por los que eligieron estudiar en una Escuela Técnica**

MOTIVO	CONURBANO SUR		CORRIENTES	
	VARONES	MUJERES	VARONES	MUJERES
Porque quiero seguir una carrera terciaria/universitaria relacionada con la formación técnica	32%	45%	17%	20%
Porque la formación técnica brinda mayores posibilidades de conseguir un trabajo	46%	59%	59%	54%
Porque me gusta la formación práctica	4%	16%	7%	9%
Por tradición familiar	1%	5%	6%	11%
Porque no había otra opción	3%	5%	9%	4%
Otro motivo	14%	0%	3%	2%
	100%	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia a partir de datos de encuestas aplicadas a estudiantes de Escuelas Secundarias Técnicas.

Para los varones de ambos distritos, la principal motivación se asocia a la idea de las mayores posibilidades que otorga esta modalidad para conseguir un trabajo. Esta tendencia, sin embargo, es más pronunciada en los jóvenes de Corrientes que en los del Conurbano Bonaerense. En segundo lugar, aparece la relación entre la elección de la modalidad con la intención futura de realizar una carrera terciaria/universitaria vinculada con la formación técnica. También aquí se advierte una diferencia entre ambos distritos: es notoriamente menor el porcentaje de los varones correntinos que optaron por esta respuesta.

En el grupo de las mujeres, también hay algunas variaciones significativas. Mientras que el 45% de las jóvenes del Conurbano Bonaerense mencionó como principal motivo el vínculo de la escuela técnica con la formación futura en el nivel superior, esto desciende en 25 puntos porcentuales en las jóvenes de Corrientes. Para las jóvenes correntinas, en cambio, el principal móvil está asociado al interés y la necesidad de obtener un trabajo futuro (54%).

Advertimos en estos resultados el peso de los distintos contextos regionales, que opaca las diferencias de género, más claras en el Conurbano Sur. Hemos descripto ya el escenario de escaso desarrollo económico y debilidad del mercado laboral correntino. En este marco, los/as jóvenes priorizan el acceso temprano al empleo, a fin de generar ingresos, postergando sus proyectos formativos. Este tipo de decisiones ha quedado de manifiesto en los grupos focales.

Si bien en el cuadro anterior la familia no parece tener gran peso en la elección de la modalidad técnica, otro ítem de la encuesta muestra que los familiares constituyen el canal principal a través del que los/as estudiantes se informaron sobre la oferta de la escuela, seguidos por los amigos y conocidos. Al igual que en otros estudios realizados en Latinoamérica (OIT, 2014; Perez Moreno, 2012) un

hecho bastante frecuente es que los/as estudiantes tienen hermanos/as cursando y/o egresados/as de estas mismas escuelas y que alguno de sus referentes adultos también lo sean (o bien hayan asistido a alguna otra escuela técnica).

En cuanto a las razones de elección de las especialidades las respuestas de los varones de ambas jurisdicciones son bastante similares, indicando en primer término el «gusto» por el tipo de actividad (47% Conurbano Sur, 4% Corrientes) –vale decir, motivaciones expresivas– y, luego, la creencia de que les ayudará a conseguir un trabajo (26 y 30% respectivamente). En las respuestas de las mujeres, en cambio, existen algunas variaciones por región: en las estudiantes del Conurbano Sur el 46% indicó en primer lugar «porque me prepara para una carrera que quiero seguir», en tanto que solo el 15% de las jóvenes correntinas señaló esta opción, confirmando en cambio su orientación hacia el empleo (30%, contra 16% Conurbano Sur). A su vez, las motivaciones expresivas (el «gusto» por la especialidad) tienen un peso importante en las mujeres de ambas jurisdicciones (44% Corrientes y 30% Conurbano), al igual que ocurre con sus pares varones. De los grupos focales se desprende que en este «gusto» tienen un peso importante ciertas figuras familiares que aparecen como modelo.

Otro aspecto que interviene en la elección de la especialidad son las estrategias de los centros educativos. Si bien directivos y docentes sostienen en las entrevistas que las escuelas no tienen una política institucional explícita en relación al género, alrededor de un 30% de las estudiantes de ambas regiones consideran haber recibido orientaciones diferenciadas para varones y mujeres en el ingreso, en relación a la especialidad (contra un 13% de los varones del Conurbano y un 26% de los correntinos). Esto apareció corroborado en uno de los grupos focales de Corrientes, donde identificamos la existencia de prácticas en las que los directivos orientan, seleccionan y/o asignan los cupos en las especialidades, desde una visión que reproduce la división sexual del trabajo.

*«El rector hace una reunión con todos los cursos cuando hay que elegir orientación. Lo primero que dijo fue que las mujeres no podían ir a electricidad o mecánica.»*

*(...) Cuando te querés inscribir te dicen que no hay lugar. Ponen excusas para sacarte de lado. Yo quería elegir electricidad, y te dicen que hay cupos limitados, solo dos mujeres. Se inscribían las que se inscribían, pero seleccionaban dos». (Grupo focal de mujeres de Administración y Gestión, Corrientes).*

Por otra parte, las normas institucionales no siempre operan a través de políticas y prácticas explícitas como la antes mencionada, sino también a través de climas y culturas organizacionales, los cuales suelen estar atravesados por estereotipos de género (Subirats, 2016). Un ejemplo son las visiones que se construyen sobre las especialidades:

*«Estudiante 1: Acá [en Química] hay más mujeres que varones, antes [a esta escuela técnica] venían solo varones, y también como que ven que electro era para varones. (...)*

*Moderador: ¿Cuáles son las frases que circulan sobre las especialidades?*

*Estudiante 3: Que química es de gay.*

*Estudiante 2: Por eso hay más mujeres que varones». (Grupo focal de varones de Química, Conurbano Sur).*

En relación con las expectativas para el futuro inmediato, luego de terminar el nivel, las respuestas son bastante coincidentes: los/as jóvenes en ambas jurisdicciones se plantean una combinación de estudio y trabajo. Muy pocos/as estudiantes manifiestan que no seguirán una carrera universitaria o terciaria: por priorizar el trabajo, por no saber qué estudiar o bien por proyectarse en algún oficio, apelando para ello a algún curso de FP. Esta última tendencia aparece de manera más pronunciada en Corrientes, especialmente en los/as estudiantes de una institución ubicada en una localidad del interior de la provincia, más alejada de la variedad de ofertas universitarias y terciarias que ofrece la capital, reflejando las desigualdades territoriales vigentes en Argentina.

Por otra parte, también son muy pocos/as los/as que se inclinan solo por el estudio, apostando a que su familia podría seguir sosteniéndolos/as durante su carrera universitaria —o por lo menos, en sus comienzos—. Por el contrario, la opción por combinar ambas actividades es considerada como una necesidad, frente a las dificultades económicas familiares, pero también como una responsabilidad de aligerar la carga familiar y un interés por lograr cierta independencia propia, pudiendo solventar sus gastos.

En relación con las expectativas de inserción laboral y, más específicamente sobre los tipos de trabajos en los que creen que podrían desempeñarse cuando terminen la secundaria también encontramos variaciones importantes entre varones y mujeres así como entre regiones. Los estudiantes varones en ambas jurisdicciones mayoritariamente consideran que pueden conseguir un trabajo vinculado directamente con la especialidad de formación, aunque las expectativas positivas son claramente más elevadas en los del Conurbano Sur que en los de Corrientes (Tabla III). Aunque en un porcentaje un poco menor, las expectativas de las estudiantes mujeres del Conurbano Bonaerense también son muy positivas.

**Tabla III. Tipo de trabajo en el que creen que podrían desempeñarse cuando terminen la secundaria**

TIPO DE TRABAJO	CONURBANO BONAERENSE		CORRIENTES	
	VARONES	MUJERES	VARONES	MUJERES
En un trabajo directamente relacionado con la especialidad técnica	57%	46%	45%	29%
En otro trabajo en el que aplique alguno de los conocimientos aprendidos en la especialidad técnica	31%	46%	38%	44%
En cualquier otro trabajo para un egresado del nivel secundario	12%	8%	17%	27%
	100%	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia a partir de datos de encuestas aplicadas a estudiantes de Escuelas Secundarias Técnicas.

Justamente, un aspecto interesante captado en los grupos focales, que contrasta con otras investigaciones realizadas con estudiantes de nivel secundario del Conurbano Bonaerense, es la confianza que manifiesta la mayoría de los/as jóvenes —tanto varones como mujeres— en conseguir trabajo. Esto aparece directamente ligado con la especialidad técnica estudiada: la convicción de los/as participantes

en los grupos focales es que tienen un saber específico, técnico, que es demandado en el mercado de trabajo. Una segunda percepción es que la escuela ha desarrollado en ellos competencias personales y socio-relacionales que son fundamentales para una inserción laboral exitosa: la disciplina, la responsabilidad, el compromiso con la tarea, la capacidad de trabajo en equipo, de expresar las propias ideas y saberes. Esto aparece vinculado al régimen académico de la escuela secundaria técnica que, a diferencia de otras modalidades en la escuela pública, requiere largas horas de cursada, en doble turno.

En las respuestas de las estudiantes mujeres de Corrientes, en cambio, encontramos expectativas mucho menos positivas. La mayoría de ellas considera que podrán acceder a alguna ocupación pero solo medianamente relacionada con la especialidad que cursaron. A su vez quienes expresan esta visión son las que cursan carreras vinculadas con Administración y Gestión (es decir una orientación tradicionalmente asociada a lo femenino).

Las desigualdades entre varones y mujeres se hacen más claras a la hora de considerar las expectativas educativas –vale decir, en su proyección profesional a futuro–, que hemos explorado a través de los grupos focales. Como hemos señalado, la mayoría de los y las estudiantes se plantean continuar una carrera universitaria o terciaria. No obstante, en Informática, Construcciones y Madera y Mueble –tres especialidades donde las mujeres son minoría–, las carreras elegidas son marcadamente diferentes: mientras la gran mayoría de los varones (sobre todo los del Conurbano Sur) se proyectan estudiando carreras directamente ligadas a la especialidad, con preponderancia de las ingenierías, las mujeres presentan una diversidad mucho mayor, eligiendo generalmente profesiones no ligadas con la especialidad técnica.

Por último identificamos también otro tipo de desigualdades, vinculadas a lo territorial, que trascienden las diferencias de género e inciden fuertemente en las expectativas educativas y proyecciones inmediatas futuras. Así, por ejemplo muchos estudiantes varones de Corrientes, si bien proyectan continuar sus estudios, prefieren hacerlo en carreras más cortas, con una salida laboral más rápida y en ocasiones totalmente desvinculadas de las especialidades que cursaron (entre ellas muchos casos al empleo público en la docencia o en alguna fuerza de seguridad: policía, fuerzas armadas, etc.).

## 4.2. Las/los estudiantes de los Centros de Formación Profesional

La FP aparece en la percepción de los/as estudiantes como un nivel directamente relacionado con la mejora de las oportunidades laborales. El principal motivo por el que, tanto varones como mujeres de ambas regiones, eligieron estudiar en este tipo de instituciones es «para tener un mayor acceso al mundo laboral» (Tabla IV). Aunque esta es una respuesta común y generalizada, en el caso de las mujeres de Corrientes se advierte también cierto peso de motivaciones expresivas.

**Tabla IV. Principales motivos por los que eligieron estudiar en un Centro de Formación Profesional**

MOTIVO	CONURBANO BONAERENSE		CORRIENTES	
	VARONES	MUJERES	VARONES	MUJERES
Para tener un mayor acceso al mundo laboral	71%	76%	61%	40%
Porque me gusta la formación práctica	16%	6%	17%	27%
Por sugerencia de un amigo o familiar	3%	9%	4%	13%
Otro motivo	10%	9%	17%	20%
	100%	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia a partir de datos de encuestas aplicadas a estudiantes de cursos de Formación Profesional.

Algo similar ocurre en torno a los principales motivos de la elección de los cursos que se encontraban realizando. En términos generales, en ambas jurisdicciones, las respuestas se distribuyen mayoritariamente en tres principales tipos de motivaciones, dos instrumentales, ligadas a lo laboral y una expresiva: porque consideran que el curso les puede ayudar a conseguir un trabajo; porque entienden que le servirá, como capacitación, en su actual trabajo, y porque les gusta la especialidad.

Los grupos focales muestran que el peso otorgado a cada uno de estos motivos varía en función a la situación laboral en la que se encuentran. En efecto, a diferencia de los/as estudiantes de EST, los/as de FP están insertos en el mercado laboral (ya sea a tiempo completo o de manera eventual)<sup>10</sup>. Para los desocupados/as, la certificación que otorgan estas instituciones constituye un capital que los posiciona mejor al momento de la búsqueda de un empleo y, al mismo tiempo, los saberes aprendidos vinculados a ciertos oficios brindan la posibilidad de iniciar un trabajo de manera independiente como cuentapropistas. Para quienes se encuentran ocupados, los saberes y las certificaciones contribuyen a que puedan sostener y/o mejorar su situación laboral.

En los varones de ambas jurisdicciones las tres motivaciones antes mencionadas se distribuyen de manera bastante proporcional. En las mujeres, en cambio, se registran algunas diferencias. Mientras que para la mayoría de las del Conurbano Bonaerense la principal motivación es el aporte que puede tener el curso para conseguir un trabajo, en las mujeres correntinas hay un mayor grado de dispersión en torno a sus motivaciones. Algunos ejemplos de este tipo encontramos en las respuestas de las asistentes a los cursos de reparación de PC y de diseño y construcción de muebles, quienes manifestaron que lo que las motivó a inscribirse era poder aprender algo que no sabían, que les gusta («que siempre les interesó») o que puede ser de utilidad dentro de sus hogares (para poder hacerlo ellas, sin gastar dinero) y, eventualmente, ofrecer como un servicio a algunos/as conocidos.

En los grupos focales encontramos, en línea con lo que señalan otros estudios de Argentina (Millenaar y Jacinto, 2015), que para muchas mujeres, los cursos de formación profesional constituyen también un espacio de socialización, de encuentro con otras/os y un tiempo para sí mismas que les permite alejarse, por momentos, de sus roles de ama de casa y de las tareas domésticas. Esta motivación relacional la encontramos también en algunos varones participantes de uno de los grupos focales del Conurbano correspondiente a un curso de la familia de la Construcción: se trataba de vecinos del

<sup>10</sup> Mientras el 84% de los estudiantes varones de FP del Conurbano Sur y el 78% de los de Corrientes realiza actividades laborales extradomésticas –a tiempo completo o eventuales–, sólo lo hacen el 28% y el 37% respectivamente de los de EST (y son ínfimos los porcentajes de los que trabajan a tiempo completo). Entre las mujeres estas cifras bajan, pero es clara la diferencia: 61% de estudiantes de FP del Conurbano Sur y 53% de Corrientes, contra un 24% de estudiantes de EST en ambas jurisdicciones (también mayormente en trabajos eventuales).



CFP, algunos jubilados o en edades próximas a la jubilación, que veían en el curso no solo una posibilidad de poder desarrollar un emprendimiento propio luego del retiro, sino un espacio de sociabilidad.

Finalmente en relación con las expectativas de inserción laboral y sobre los tipos de trabajos que creen que podrían conseguir cuando terminen el curso observamos también variaciones según género y las características de los mercados de trabajo en cada una de las jurisdicciones (Tabla V).

**Tabla V. Tipo de trabajo en el que creen que podrían desempeñarse cuando terminen la formación profesional**

TIPO DE TRABAJO	CONURBANO BONAERENSE		CORRIENTES	
	VARONES	MUJERES	VARONES	MUJERES
En un trabajo directamente relacionado con la especialidad técnica	45%	27%	30%	27%
En otro trabajo en el que aplique alguno de los conocimientos aprendidos en la especialidad técnica	35%	55%	61%	60%
En cualquier otro trabajo no relacionado con la especialidad técnica	19%	18%	9%	13%
	100%	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia a partir de datos de encuestas aplicadas a estudiantes de cursos de Formación Profesional.

Mientras que los varones del Conurbano Sur consideran en mayor porcentaje que pueden conseguir un trabajo vinculado directamente con la especialidad de formación, los correntinos consideran que lo harán en trabajos medianamente vinculados con la formación realizada. Las visiones de las mujeres, en ambas jurisdicciones, son claramente menos positivas: solo 3 de cada 10 considera que podría conseguir y/o generar un trabajo directamente vinculado con el con la formación realizada. No obstante, sumando ambas opciones, advertimos que la gran mayoría de los/as estudiantes, en ambas jurisdicciones, considera que la FP genera una diferencia, en tanto los conocimientos adquiridos pueden ser movilizables en el mercado de trabajo, más directa o más indirectamente.

Concluyendo este apartado, advertimos que en la elección de la ETP tienden a primar las motivaciones instrumentales: desde la perspectiva de los/as estudiantes, es una modalidad que favorece el acceso al empleo. En el caso de EST, y con notables diferencias por región y por género, aparece también su conexión con los estudios universitarios. Estas motivaciones también intervienen en la elección de la especialidad, pero acá para algunos/as estudiantes cobran importancia las motivaciones expresivas, nuevamente con diferencias por región, género y nivel de ETP. Las diferencias regionales y entre varones y mujeres también se hacen explícitas al analizar las expectativas de inserción en el mercado laboral. Esto nos lleva a preguntarnos, en relación con la discusión teórica, ¿en qué medida persisten en los estudiantes de ETP de ambos niveles estereotipos en relación a la división sexual del trabajo? Esta pregunta adquiere relevancia por el proceso acelerado de cambio en los discursos públicos en relación al género que se advierte en Argentina.

## 5. Estereotipos de género sobre la división sexual del trabajo: diferencias regionales y generacionales

### 5.1. Las/los estudiantes de EST

En nuestra investigación hemos explorado en la parte cuantitativa, a través de escalas de opinión, la presencia o no de estereotipos en torno tanto al trabajo extra-doméstico como doméstico –en el entendimiento que es en la relación recíproca de estas esferas que se reproducen o modifican las desigualdades de género—. En lo que respecta a los primeros, hemos visto que estos estereotipos se basan en dos principios organizadores: un principio de separación y un principio de jerarquización.

La persistencia del principio de separación se manifiesta al examinar las respuestas a dos ítems: «Algunos trabajos deben ser solo para varones» y «Algunos trabajos deben ser solo para mujeres». Como se observa en la Tabla VI, entre los varones los porcentajes de rechazo a estas afirmaciones estereotipadas son bajos: 35 y 40 % respectivamente en el Conurbano Sur; 26 y 31 % en Corrientes. La diferencia con las mujeres resulta clara en ambas regiones, pero es mucho más marcada en el Conurbano Sur: 71 y 76 % de las estudiantes del Conurbano rechazan cada una de estas frases estereotipadas; contra sólo 46 % y 41 % de las estudiantes correntinas, que en este sentido resultan más cercanas en sus opiniones a los varones del Conurbano Sur.

**Tabla VI. Percepciones no estereotipadas sobre los roles de varones y mujeres en la división sexual del trabajo. (% de respuestas en desacuerdo o muy en desacuerdo con las afirmaciones)**

AFIRMACIONES	CONURBANO BONAERENSE		CORRIENTES	
	VARONES	MUJERES	VARONES	MUJERES
«Los varones son mejores que las mujeres para desempeñarse como jefes»	50 %	89 %	29 %	69 %
«Las mujeres son mejores que los varones para desempeñarse en trabajos en los que tienen que recibir órdenes»	53 %	76 %	33 %	30 %
«Algunos trabajos deben ser solo para varones»	35 %	71 %	26 %	46 %
«Algunos trabajos deben ser solo para mujeres»	40 %	76 %	31 %	41 %
«Las tareas del hogar son principalmente responsabilidad de las mujeres»	62 %	92 %	49 %	59 %
(% de respuesta en acuerdo o muy de acuerdo con las afirmaciones)	–	–	–	–
«El cuidado y la educación de los hijos deben ser compartidos entre el padre y la madre»	86 %	97 %	97 %	94 %

Fuente: elaboración propia a partir de datos de encuestas aplicadas a estudiantes de Escuelas Secundarias Técnicas.

Este panorama se ve corroborado al examinar las percepciones de los/as estudiantes sobre distintas ocupaciones listadas<sup>11</sup>. Si bien hay un conjunto de ocupaciones sobre las cuales altos porcentajes de encuestados/as (superior al 75 % en todos los casos) consideran que pueden ser desempeñadas bien tanto por varones como por mujeres<sup>12</sup>; hay otros dos grupos (uno de ocupaciones relacionadas con el trabajo manual, a menudo de baja calificación<sup>13</sup>; y otro de ocupaciones de carácter técnico)<sup>14</sup>, en los que no solo descienden los porcentajes de percepciones no estereotipadas, sino que las respuestas presentan contrastes por región y por género.

11 En este caso, la encuesta preguntaba: «En tu opinión, ¿quién podría desempeñar mejor los siguientes trabajos?», y presentaba un listado de ocupaciones –relacionadas con las familias profesionales trabajadas en cada región–, dando como opción de respuesta en cada caso: Varón, Mujer, Ambos.

12 Tal es el caso de: Asistente de informática, Administrativo/a, Gerente, Guía de turismo, Cocinero/a, Técnico/a de laboratorio.

13 Albañil, Carpintero/a, Forestador/a, Operador/a de sierras, Obrero/a rural, Operador/a técnico/a de campo (boca pozo petróleo).

14 Técnico en mantenimiento eléctrico, Técnico en mantenimiento mecánico.

**Tabla VII. Percepciones no estereotipadas sobre el desempeño de ocupaciones (% de respuestas «ambos»).**

OCUPACIÓN/PROFESIÓN/TRABAJO	CONURBANO BONAERENSE		CORRIENTES	
	VARONES	MUJERES	VARONES	MUJERES
Reparador/a de PC	88%	95%	69%	67%
Programador/a /Desarrollador/a de Software	93%	95%	69%	77%
Asistente de informática	91%	92%	79%	78%
Carpintero/a	59%	69%	50%	48%
Forestador/a	62%	61%	37%	39%
Albañil	38%	50%	30%	19%
Operador/a de sierras	57%	59%	50%	28%
Administrativo/a	82%	86%	77%	77%
Gerente	89%	89%	86%	94%
Guía de turismo	85%	92%	77%	83%
Cocinero/a	84%	95%	80%	85%
Técnico/a de laboratorio	94%	89%	86%	91%
Obrero/a rural	58%	78%	46%	39%
Operador/a de maquinaria	70%	71%	47%	39%
Podador/a	74%	65%	61%	57%
Operador/a técnico/a de campo (boca pozo petróleo)	58%	76%	40%	39%
Técnico/a en mantenimiento eléctrico	78%	84%	57%	70%
Técnico/a en mantenimiento mecánico	73%	79%	46%	57%

Fuente: elaboración propia a partir de datos de encuestas aplicadas a estudiantes de Escuelas Secundarias Técnicas.

Resulta claro del análisis del cuadro anterior que las ocupaciones consideradas «típicamente masculinas» por un porcentaje importante de estudiantes son aquellas ligadas a la fuerza física y a la resistencia. Pero advertimos acá diferencias importantes por región: el porcentaje de percepciones no estereotipadas es siempre mayor en el Conurbano Sur que en Corrientes. El género profundiza estas divergencias: mientras que entre los varones las diferencias son menores, entre las mujeres se advierte una amplia brecha –siempre superior a los 20 puntos porcentuales, pero a veces llegando incluso a más de 35–. Vale decir que son las estudiantes correntinas las que tienden a considerar en mayor medida que este tipo de ocupaciones que requieren esfuerzo físico no son para mujeres, en tanto son las estudiantes del Conurbano Sur las que ponen más en cuestión esta perspectiva tradicional.

Esto cambia al considerar las ocupaciones que requieren el manejo de ciertas competencias técnicas: si bien se sigue conservando la diferencia entre regiones, acá en el caso de Corrientes es mayor el porcentaje de mujeres, en comparación con los varones, que considera que este tipo de trabajo puede ser desempeñado igualmente bien por ambos géneros.

Consideramos que este análisis resulta interesante, porque relaciona la persistencia del principio de separación con estereotipos binarios arraigados que, como mencionamos en el apartado teórico, asignan atributos y capacidades diferenciales a varones y mujeres –en este caso, fuerza física, por un lado, y un saber-hacer técnico, en el último grupo—. Volveremos sobre este tema un poco más adelante.

Pasando ahora al principio de jerarquización, este fue abordado a partir de dos ítems de la escala de opinión: «Los varones son mejores que las mujeres para desempeñarse como jefe» y «Las mujeres son

mejores que los varones para desempeñarse en trabajos en los que tienen que recibir órdenes». Acá advertimos nuevamente divergencias entre regiones y por género. Mientras un 89 % de las mujeres del Conurbano Sur rechazaron la primera afirmación y el 76 % la segunda, en el otro extremo, solo el 29 % y el 33 % de los varones correntinos, respectivamente, estuvieron en desacuerdo con ellas. Los varones del Conurbano Sur se ubican en una posición intermedia, aunque con diferencias muy significativas con las mujeres de la misma región (más del 20 %). Un caso paradójico es el de las mujeres correntinas, que si bien rechazan la primacía de los varones en las jefaturas, muestran en su respuesta una gran vigencia en esta región de la idea de la mujer como subordinada, como capaz de acatar órdenes.

Por último, dos ítems medían estereotipos en relación con la división del trabajo doméstico: «El cuidado y la educación de los hijos deben ser compartidos entre el padre y la madre» y «Las tareas del hogar son principalmente responsabilidad de las mujeres». El contraste entre las respuestas a estos dos ítems es importante. Si en el primer caso la gran mayoría de los entrevistados/as acuerda con esta afirmación no estereotipada, en la segunda afirmación se encuentran notables diferencias entre regiones y por género: nuevamente, los porcentajes de percepciones no estereotipadas por género son mayores en el Conurbano que en Corrientes, pero a la vez en cada jurisdicción las mujeres tienden a rechazar el estereotipo mucho más que los varones. Esto coincide con lo que indica la bibliografía en relación a que los cambios en el involucramiento de los varones en la esfera doméstica han sido importantes en lo que respecta a la crianza y cuidado de los hijos, pero siguen siendo lentos en la participación de los varones en tareas vinculadas con la limpieza y el funcionamiento del hogar (Wainerman, 2005).

Para completar este punto, podemos poner en relación estos resultados con las representaciones sobre las desigualdades de género en el mercado laboral expresadas por los/as estudiantes en los grupos focales. La contracara de los estereotipos arraigados es la invisibilización o la naturalización de tales desigualdades. En efecto, en muchos grupos focales, la primera reacción ante la pregunta por las oportunidades de varones y mujeres en el mercado de trabajo asociado a la especialidad estudiada fue sostener la igualdad de oportunidades, desestimando a menudo las diferencias como algo del pasado, que ya había sido superado. Particularmente entre los varones, esta apreciación es fundamentada con ejemplos de casos particulares de mujeres empleadas en la especialidad.

*«Estudiante 1: Y yo tengo una prima que está estudiando Ingeniería en Sistemas en el Chaco y este año se recibe y ella terminó acá en el 2004.»*

*Estudiante 2: Yo creo que las mujeres y hombres tienen las mismas posibilidades de conseguir trabajo en informática». (Grupo focal de varones de Informática, Corrientes).*

Al repreguntar o mencionar ejemplos específicos, sin embargo, comienzan a mencionarse desigualdades. Por un lado, se reconocen prácticas discriminatorias de los/as empleadores/as, ligadas a la condición de género –por ejemplo, la resistencia a contratar mujeres, por la creencia de que las dificultades de conciliación de la vida familiar y laboral puede atentar contra su productividad–. Por el otro, se naturalizan diferencias, fundamentándolas en los estereotipos acerca de atributos y capacidades diversas de varones y mujeres que ya hemos visto en las encuestas. Una vez más, los varones aparecen relacionados con la fuerza y las mujeres con la debilidad. Pero también se señalan atributos positivos

de las mujeres: la imaginación, el orden, las capacidades expresivas... la matriz de oposiciones binarias sobre la cual opera la construcción social de la diferencia sexual se hace evidente. Asimismo, salen a la luz estereotipos que tienen que ver con las jerarquías y el poder, asociándose a la mujer a la obediencia y a la subordinación.

*«Estudiante 1: En la obra se ven más hombres, en la parte administrativa sí hay mujeres, pero qué se yo... están haciendo un edificio y la mayoría son todos albañiles. Muy raro ver a una chica o a una mujer ahí, haciendo un pastón, o poniendo ladrillos. En diseño sí... porque hay veces que las mujeres tienen más imaginación para hacer esas cosas. (...)*

*Moderador: ¿Y qué piensan ustedes de una mujer dirigiendo una obra, dirigiendo a varones?*

*Estudiante 2: Es demasiado raro. ¿Pero ustedes que es lo que quieren establecer? (Ahí se produce una superposición de voces; momento de discusión) No es machista, pero es muy raro. Es demasiado raro. Que una mujer dirija muchos hombres... es demasiado raro». (Grupo focal de varones de Construcciones, Conurbano Sur).*

Sin embargo, esta situación de invisibilización y naturalización de las desigualdades de género en el mercado laboral no es unánime en todos los grupos focales. Particularmente en las especialidades con mayor presencia de mujeres se advierten perspectivas más críticas. Tal es el caso de Química, donde las estudiantes problematizan y confrontan las experiencias de discriminación en el empleo industrial que ellas mismas han experimentado en las prácticas profesionalizantes<sup>15</sup>. En Corrientes, las estudiantes de Administración y Gestión no solo son más conscientes que sus pares varones de las desigualdades de género en el acceso al mercado de trabajo, sino que también ponen en cuestión situaciones de subordinación de las mujeres en el ámbito de las relaciones familiares y de pareja. Se refieren así a la autoridad de la figura paterna y a cierta mirada «machista» de los varones novios de sus amigas, sobre todo en relación con los roles domésticos tradicionales y la maternidad como un proyecto al que necesariamente las mujeres deben concretar, en algún momento. Aspectos que reflejan los rasgos tradicionales de la cultura correntina<sup>16</sup>.

En el caso de Química, la posibilidad de la crítica aparece específicamente potenciada por la reflexión que sobre la temática impulsan algunos/as profesores, particularmente profesoras mujeres. Estas últimas también resultan, en el discurso de las estudiantes, figuras de identificación que ayudan a romper con estereotipos. De este modo, advertimos en ciertas prácticas institucionales y de los docentes una capacidad para poner en cuestión desigualdades de género, tal como muestran las investigaciones de Archer y otros (2020). Paradójicamente, en esta investigación hemos encontrado esto sobre todo en especialidades con mayor presencia de mujeres. Se trata, no obstante, de un tema a profundizar.

15 Estas prácticas, de carácter obligatorio, son espacios formativos que buscan acercar a los/as estudiantes a situaciones reales del mercado laboral. En tal sentido, se prevén prácticas externas en empresas, organismos gubernamentales y organizaciones sociales, a través de convenios con las escuelas. Pero como no hay suficientes lugares, también se realizan prácticas en la propia escuela, en proyectos internos o en proyectos de extensión que buscan responder a demandas de la comunidad. La experiencia de estas estudiantes es que las empresas en las que se realizan prácticas externas no reciben a estudiantes mujeres.

16 En un grupo focal de varones se reflejaba la vigencia de estos estereotipos, en tanto ellos señalaban que sus compañeras «por el simple hecho de ser mujer» no tienen que trabajar y pueden orientarse más al estudio. («Tal vez piensan tener un novio que las mantenga», sostenía uno de los estudiantes). Se advierte, entonces, la vigencia del estereotipo de varón proveedor y de la mujer confinada al hogar que las estudiantes mujeres denuncian.

## 5.2. Los/as estudiantes de FP

El análisis cuantitativo de estereotipos de género entre los/as estudiantes de FP presenta convergencias pero también diferencias notables con el de los/as estudiantes de EST. En lo que respecta a los estereotipos ligados a la segregación ocupacional por género, en la Tabla VIII, se advierten porcentajes bastante similares de rechazo entre varones y mujeres de Corrientes y mujeres del Conurbano Sur; en cambio la brecha es importante con los varones del Conurbano: solo el 23 % se manifestó en desacuerdo con la afirmación «Algunos trabajos deben ser solo para varones» y el 26 % expresó su desacuerdo con «Algunos trabajos deben ser solo para mujeres». Vale decir, también entre los/as estudiantes de FP se advierte la persistencia del principio de separación, pero las diferencias entre regiones ha cambiado de dirección: el mayor porcentaje de percepciones estereotipadas se encuentra entre los varones del Conurbano Sur y las mujeres de esta región ya no se distinguen, como en el caso de las estudiantes de nivel secundario, por su alto rechazo a dichos estereotipos.

**Tabla VI. Percepciones no estereotipadas sobre los roles de varones y mujeres en la división sexual del trabajo. (% de respuestas en desacuerdo o muy en desacuerdo con las afirmaciones)**

AFIRMACIONES	CONURBANO BONAERENSE		CORRIENTES	
	VARONES	MUJERES	VARONES	MUJERES
«Los varones son mejores que las mujeres para desempeñarse como jefes»	26%	58%	52%	67%
«Las mujeres son mejores que los varones para desempeñarse en trabajos en los que tienen que recibir órdenes»	26%	61%	39%	67%
«Algunos trabajos deben ser solo para varones»	23%	45%	43%	47%
«Algunos trabajos deben ser solo para mujeres»	26%	38%	48%	40%
«Las tareas del hogar son principalmente responsabilidad de las mujeres»	52%	73%	61%	80%
(% de respuesta en acuerdo o muy de acuerdo con las afirmaciones)	–	–	–	–
«El cuidado y la educación de los hijos deben ser compartidos entre el padre y la madre»	94%	97%	96%	93%
«Lo importante en el trabajo es la capacidad, no importa ser varón o mujer»	77%	91%	83%	100%

Fuente: elaboración propia a partir de datos de encuestas aplicadas a estudiantes de Formación Profesional.

El análisis comparativo de las percepciones sobre distintas ocupaciones no resulta tan claro en FP como en EST. Sigue habiendo un conjunto de ocupaciones en relación a las cuales altos porcentajes de encuestados/as sostienen que pueden ser desempeñadas bien tanto por varones como por mujeres, y son más o menos las mismas que en el caso de los/as estudiantes de EST<sup>17</sup>.

**Tabla IX. Percepciones no estereotipadas sobre el desempeño de ocupaciones (% de respuestas «ambos»).**

OCUPACIÓN/PROFESIÓN/TRABAJO	CONURBANO BONAERENSE		CORRIENTES	
	VARONES	MUJERES	VARONES	MUJERES
Reparador/a de PC	84%	65%	78%	80%
Programador/a /Desarrollador/a de Software	81%	76%	87%	80%
Asistente de informática	74%	88%	83%	93%
Carpintero/a	65%	64%	61%	73%

<sup>17</sup> Asistente de informática, Administrativo/a, Gerente, Guía de turismo, Cocinero/a, Técnico/a de laboratorio, a las que se agregan Programador/a Desarrollador/a de Software y Asistente de informática.

OCUPACIÓN/PROFESIÓN/TRABAJO	CONURBANO BONAERENSE		CORRIENTES	
	VARONES	MUJERES	VARONES	MUJERES
Forestador/a	55%	39%	57%	27%
Albañil	45%	33%	43%	40%
Operador/a de sierras	52%	33%	48%	40%
Administrativo/a	77%	97%	78%	93%
Gerente	77%	97%	83%	93%
Guía de turismo	71%	97%	91%	80%
Cocinero/a	65%	91%	83%	100%
Técnico/a de laboratorio	68%	82%	87%	87%
Obrero/a rural	55%	45%	48%	20%
Operador/a de maquinaria	61%	64%	65%	27%
Podador/a	55%	55%	74%	60%
Operador/a técnico/a de campo (boca pozo petróleo)	52%	46%	57%	20%
Técnico/a en mantenimiento eléctrico	68%	61%	65%	53%
Técnico/a en mantenimiento mecánico	65%	42%	61%	47%

Fuente: elaboración propia a partir de datos de encuestas aplicadas a estudiantes de Centros de Formación Profesional.

No obstante, en varias de estas ocupaciones encontramos diferencias claras entre varones y mujeres en ambas regiones, con mayores porcentajes de percepciones no estereotipadas entre las mujeres: Asistente de informática, Cocinero/a, Administrativo/a, Gerente<sup>18</sup>. También se da el caso opuesto: en la mayoría de las ocupaciones relacionadas con el trabajo manual, poco calificado y que requiere esfuerzo físico el porcentaje de percepciones no estereotipadas baja claramente. Pero en este caso, en varias de ellas son los varones quienes opinan en mayor porcentaje que pueden ser desempeñadas tan bien por varones como por mujeres, en ambas regiones (Forestador, Obrero rural), o en una de ellas<sup>19</sup>.

En lo que respecta al principio de jerarquización ligado a lo masculino, persiste el cambio de tendencia en la comparación entre regiones, aunque en este caso es más clara la diferenciación entre varones y mujeres en ambas regiones, más acentuada en el rechazo a la afirmación «Las mujeres son mejores que los varones para desempeñarse en trabajos en los que tienen que recibir órdenes» (61 % de rechazo en las estudiantes del Conurbano Sur; 67 % en las de Corrientes, contra 26 % y 39 % en los varones de cada región). Nuevamente, es muy bajo el porcentaje de percepciones no estereotipadas por género en los varones del Conurbano Sur. Por otra parte, si bien entre las mujeres de ambas regiones es mayoritario el porcentaje que rechaza las visiones estereotipadas, hay una diferencia considerable con las estudiantes mujeres de EST del Conurbano Sur, que tenían porcentajes de rechazo del 89 % y 76 % en estos ítems. Esto nos habla de lo arraigado que sigue estando aún en muchas mujeres, la naturalización de la subordinación por género.

Por último, en referencia a los estereotipos acerca de la división del trabajo doméstico también encontramos, como en EST, un contraste entre una visión más igualitaria en relación al cuidado de los/as hijos/as —ampliamente apoyada por la gran mayoría de los/as encuestados/as— y la persistencia,

18 En otras de estas ocupaciones, las tendencias no resultan tan claras, presentando diferencias por género sólo en una región (y no siempre la misma).

19 Albañil, Operador de Sierras en el Conurbano Sur; Operador técnico de pozo de petróleo, Operador de maquinaria y Podador en Corrientes.

particularmente entre los varones, de la idea del cuidado del hogar como responsabilidad de las mujeres. En contraste, este último estereotipo es rechazado por un porcentaje importante de mujeres en ambas regiones (73% en Conurbano Sur y 80% en Corrientes). Se advierte nuevamente el cambio en la dirección de las diferencias entre regiones en relación con la EST: los porcentajes de percepciones no estereotipadas son mayores en Corrientes que en el Conurbano Sur, aunque la brecha no es amplia.

¿Cómo explicar el contraste entre regiones que advertimos entre los/as estudiantes de EST y de FP? Entre los primeros, hemos notado una mayor persistencia de una visión tradicional entre los/as estudiantes correntino/as; en cambio, esta tendencia es totalmente opuesta entre los/as segundos/as, donde se destaca la fuerte persistencia de estereotipos en relación a la división sexual del trabajo particularmente entre los varones del Conurbano Bonaerense. Nuestra hipótesis –que, aunque fundada en los datos deberá ser corroborada específicamente en posteriores investigaciones– es que esto tiene que ver con las diferencias generacionales y sociales en los/as estudiantes de estos dos niveles.

Por un lado, entre los estudiantes de FP del Conurbano Sur predomina la población adulta (cerca del 70% de los varones y el 84% de las mujeres de la muestra tiene más de 24 años). Esto contrasta con Corrientes, donde se observa una juvenalización de la matrícula (el 57% de los varones y el 40% de las mujeres de la muestra se agrupa en la franja entre los 18 y 24 años de edad). Los estudiantes de EST, en cambio, en ambas jurisdicciones se ubican en la franja de 16 a 18 años. Ahora bien, como ya hemos señalado, la discusión pública de las desigualdades de género y los cambios culturales asociados se ha acelerado en los últimos años en la Argentina –particularmente en la Capital Federal y zonas de influencia–, afectando particularmente a las generaciones jóvenes –y mucho más a las mujeres jóvenes, como se refleja en los datos de EST del Conurbano Sur–.

La idea de generación, tal como fuera acuñada por Mannheim, implica que los nacidos en determinado momento histórico –particularmente en períodos de cambio significativo– enfrentan durante su juventud condiciones diferentes de las que enfrentaron sus padres, debiendo por lo tanto reinventar las reglas (Woodman y Wyn, 2015). Como señalan Margulis y Urresti (2008: 18): «Cada generación puede ser considerada, hasta cierto punto, como perteneciente a una cultura diferente, en la medida en que incorpora en su socialización nuevos códigos y destrezas, lenguajes y formas de percibir, de apreciar, clasificar y distinguir». El concepto de generación es pertinente en relación al género, dados los acelerados cambios culturales que al respecto han ocurrido en Argentina. En tal sentido, el discurso y las discusiones sociales en torno a las desigualdades de género que circulan en la actualidad en el país difieren sobre manera de las existentes unos pocos años atrás, poniéndose en cuestión aspectos que antes eran naturalizados.

Algunos indicios de esto hemos encontrado en los grupos focales de especialidades «tradicionalmente masculinas» del Conurbano Sur. Allí, los estudiantes de mayor edad referían lo que les cuesta constatar que las mujeres ocupan progresivamente empleos que tradicionalmente eran masculinos y cómo los nuevos modos de presencia de la mujer en el mercado laboral conllevan cambios importantes en las relaciones de género también al interior del hogar.

*«Es muy jodido en la cabeza de un tipo de 65... la mujer es mujer, y eso significa que si trabaja te roba el trabajo. Eso yo lo veo mal. Hay mujeres muy capacitadas, más que los hombres. (...)*



*En mi casa toma la decisión el hombre, no la mujer, mi hermana y mi vieja levantaban la mesa... venís de una tradición machista. Pero lo ves, ella [su esposa, que empezó a trabajar hace unos pocos años] como se desarrolló como persona, como mujer...». (Grupo focal en Curso de Construcciones, Conurbano Sur).*

Poniendo entonces en vinculación el análisis cuantitativo con los datos de los grupos focales, advertimos también –como en el caso de la EST–, una naturalización de las desigualdades de género en el mercado laboral. Pero los/as estudiantes de FP tienen una mayor experiencia concreta en el mundo del trabajo, ya que la mayoría de ellos/as está inserto en el mercado, a diferencia de los/as estudiantes del secundario. En tal sentido, registran y mencionan diferencias de género que han vivenciado. No obstante, tales diferencias no son percibidas como desigualdades, sino como diferencias entre sectores de actividad: mientras en algunos sectores los varones tienen mayores oportunidades, en otros las tienen las mujeres, naturalizando entonces la segregación horizontal. Esto coincide con el análisis cuantitativo, donde vimos que el rechazo a las afirmaciones que reflejan el principio de separación es en todos los casos inferior al 50%, con porcentajes muy bajos entre los varones del Conurbano Sur.

Nuevamente, estas diferencias son legitimadas en tanto se considera que hombres y mujeres tienen atributos y capacidades diferentes. En esto, advertimos continuidad con la discusión del apartado anterior: las mujeres son más cumplidoras, más prolijas, más ordenadas. Los varones son más adecuados para trabajos que requieran despliegue físico o capacidades técnicas específicas. En los grupos focales –tanto de varones como de mujeres– correspondientes a especialidades tradicionalmente asociadas a lo masculino aparece un nuevo elemento, no presente entre los/as jóvenes de EST: la idea de que las mujeres «no se animan», «tienen miedo» de asumir tareas que tienen un mayor componente físico o que suponen algún tipo de riesgo. Frente a esta situación –referida tanto por varones como mujeres–, los primeros despliegan cierta «tutela» sobre sus compañeras mujeres, asumiendo las actividades que a ellas les resultan más complicadas. Estereotipos arraigados sobre la «debilidad» de las mujeres que tienen que ser asistidas por los varones se ponen así en escena cotidianamente en estos cursos.

*«Estudiante 1: No sé, es como que tratan a la mujer con mucho cuidado, de que no te dé la corriente, de que no te quemes, que no quedes pegada... no sé es como que nos tienen cuidadas, cómo decirte... Inclusive nosotras mismas... a mí por lo menos me costaba el tema de la corriente. Igual ellos nos decían no tengas miedo, hacélo y así y hasta que te agarra confianza». (Grupo focal de mujeres de Informática – Curso de Reparación de PC, Corrientes).*

En contraposición con estas dinámicas reproductoras, en el Conurbano Bonaerense, en el curso de «Manipulación de alimentos», con amplia mayoría de mujeres, las estudiantes mencionan que las discusiones en el curso llevaron a desnaturalizar diferencias de género y a darles herramientas para abordar problemáticas de género, tales como violencia contra la mujer y discriminación en el mercado laboral. Volvemos a encontrar en el caso de la FP el potencial que tienen las instituciones de ETP para poner en discusión estereotipos arraigados. En los casos en estudio, hemos encontrado esto en cursos con mayoría de presencia femenina. Pero es un tema que necesita ser investigado más en profundidad, ampliando las comparaciones entre instituciones.

## 6. Conclusiones

A partir de la constatación de las desigualdades de género que aún persisten en la ETP en Argentina, que se manifiestan en un bajo nivel de matriculación de mujeres en la EST y una segmentación por género entre especialidades tanto en EST como en FP, nos preguntábamos al comienzo de este artículo por los motivos que orientan tales decisiones educativas. La motivación instrumental de mejorar las propias oportunidades de acceso al empleo –o de lograr una mejor posición en el mercado laboral, en el caso de la FP– aparece como la más recurrente en ambos niveles.

Luego, aparecen motivaciones diferenciadas por nivel, por región y por género: en la EST, en el caso del Conurbano Bonaerense, es importante la percepción de que la educación técnica ofrece una buena preparación para los estudios universitarios, en especial para determinadas carreras. Esto pesa más en las mujeres que en los varones, reflejando en ellas una mayor preocupación por la continuidad educativa, que ya ha sido ampliamente discutida por la literatura. En Corrientes, en cambio, los problemas de empleo que experimentan los/as jóvenes y ciertas limitaciones de la oferta educativa en el interior de la provincia pone al empleo en el centro de las motivaciones de varones y mujeres y relega la importancia de la apuesta por los estudios universitarios.

En la FP, en Corrientes y más aún en las mujeres, aumenta el peso de los motivos expresivos (el «gusto» por la práctica y la satisfacción por el tipo de aprendizajes logrados). Los grupos focales muestran en ambas regiones que para algunas mujeres y también varones de mayor edad, los cursos funcionan como un espacio valorado de sociabilidad.

Las motivaciones expresivas (el «gusto» por la actividad) parecen tener más peso en los estudiantes de EST al elegir la especialidad. Esto nos indica que, como discutiéramos en el marco teórico, las elecciones en relación a la ETP no son meramente instrumentales, orientadas por el cálculo costo-beneficio (aunque este tipo de motivación es muy importante), sino que aparecen elementos emocionales y también modelos de identificación significativos para los/as estudiantes. Hemos presentado indicios acerca de la importancia de las orientaciones y ejemplos familiares, como así también del efecto de las estrategias y culturas institucionales en la toma de decisiones –particularmente de los/as jóvenes de EST– que perpetúan las desigualdades de género en la ETP. Como señalan las teorías de género, instituciones como la familia, la educación y el mercado laboral producen y transmiten representaciones y prácticas que están en la base de la perpetuación de desigualdades genéricas.

En este marco, en el texto nos hemos preguntado por la vigencia entre los estudiantes de EST de estereotipos en torno a la división sexual del trabajo, en un contexto nacional de acelerado cambio en los imaginarios de género. El análisis realizado muestra la importancia de una perspectiva multidimensional para captar un escenario heterogéneo y en transformación: al mismo tiempo que hemos encontrado grupos con un fuerte rechazo a tales estereotipos –entre los que se destacan las jóvenes estudiantes de EST del Conurbano Bonaerense–, hemos constatado la persistencia de los mismos en otras poblaciones –hay mayor porcentaje de percepciones estereotipadas en general en varones que en mujeres; y grupos con una clara preponderancia de visiones tradicionales, como por ejemplo los estudiantes varones de FP del Conurbano Sur–. En estas diferencias intervienen tanto distinciones de género como territoriales, evidenciando las diferencias culturales y socio-económicas que caracterizan a la Argentina. El contraste en el Conurbano Sur entre las perspectivas altamente tradicionales de los estudiantes varones de FP y más

moderadas de los de EST (sobre todo en comparación con sus pares de Corrientes) nos llevó a formular la hipótesis acerca del peso de la generación en la persistencia o transformación de estereotipos de género, aspecto a ser profundizado en posteriores investigaciones.

## Referencias bibliográficas

- Anzorena, Claudia (2013): “División sexual del trabajo: varones públicos, mujeres domésticas” en: *Mujeres en la trama del Estado. Una lectura feminista de las políticas públicas*. Mendoza: EDIUNC.
- Archer, Louise; DeWitt, Jennifer; Osborne, Jonathan; Dillon, Justin; Willis, Beatrice y Wong, Billy (2013): “Not Girly, Not Sexy, Not Glamorous: Primary School Girls’ and Parents’ Constructions of Science Aspirations”. *Pedagogy, Culture & Society*, 21 (1), 171-194. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681366.2012.748676>.
- Archer, Louise; Moote, Julie; Macleod, Emily y DeWitt, Jennifer. (2020): “ASPIRES 2: Young People’s Science and Career Aspirations, age 10–19”. UCL Discovery.
- Bloj, Cristina (2017). *Trayectorias de mujeres Educación técnico-profesional y trabajo en la Argentina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas/CEPAL (en línea). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/41230-trayectorias-mujeres-educacion-tecnico-profesional-trabajo-la-argentina>.
- Bourdieu, Pierre (1999). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Busso, Mariana y Pérez, Pablo (2019): “El velo meritocrático: inequidades en la inserción laboral de jóvenes durante el gobierno de Cambiemos”. *RevIISE: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 13 (13). 133-145.
- Butler, Judith (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1080/13636820601005453>.
- Gallart, María Antonia (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* Montevideo: CINTERFOR-OIT.
- Guber, Rosana y Soprano, Germán (2001): “La dimensión cultural de la crisis en Corrientes” en: *Análisis de los factores intervinientes en la crisis del Estado en la provincia de Corrientes*. Corrientes: Universidad Nacional del Nordeste.
- Gutierrez Esteban, Prudencia e Ibáñez Ibáñez, Patricia (2013): “¿Cómo se transmiten los estereotipos culturales y sexistas a través de las imágenes de las TIC en los libros de texto?”. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 31 (1), 109-125.
- INET (2017). Las mujeres en la secundaria técnica: diagnóstico de una desigualdad persistente (en línea). <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2019/03/Las-mujeres-en-la-ETP.pdf>, consultado el 29 de enero de 2020.

- INET (2019). Mujeres en la ETP: Desigualdades y oportunidades (en línea). <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2018/03/Mujeres-en-la-ETP-Desigualdades-y-oportunidades.pdf>, consultado el 29 de enero de 2020.
- Jacinto, Claudia (2015): “Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social”. *Perfiles educativos*, 37 (148), 120-137. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.011>.
- Margulis, Mario y Urresti, Marcelo (2008). *La juventud es más que una palabra: ensaios sobre cultura y juventud*. 3ª ed. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Martínez García, José Saturnino y Merino, Rafael (2011): “Formación profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase”. *Témpora: Revista de historia y sociología de la educación*, 14, 13-37.
- Martínez García, José Saturnino (2017): “Sobrecualificación de los titulados universitarios y movilidad social”. *Papers. Revista de Sociología*, 102 (1), 29-52. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2225>.
- Martínez García, José Saturnino (2019): “Género y educación: brecha inversa y segregación” en: *Equidad, educación y género*. Madrid: Dykinson.
- Merino, Rafael; Martínez García, José y Valls, Ona (2020): “Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional”. *Papers. Revista de Sociología*, 105 (2), 259-277. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2776>.
- Moote, Julie; Archer, Louise; DeWitt, Jennifer y MacLeod, Emily (2020): “Comparing Students’ Engineering and Science Aspirations From Age 10 to 16: Investigating the Role of Gender, Ethnicity, Cultural Capital, and Attitudinal Factors”. *Journal of Engineering Education*, 109 (1), 34-51. DOI: <https://doi.org/10.1002/jee.20302>.
- Millet, Kate (1996). *Política sexual*. Madrid: Cátedra.
- Millenaar, Verónica y Jacinto, Claudia (2015): “Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares. El lugar de los dispositivos de inserción” en René Unda Lara, Liliana Mayer, Daniel Llanos Erazo (coords.): *Socialización escolar. Procesos, experiencias y trayectos*. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Millenaar, Verónica (2017): “Políticas de empleo con enfoque de género: formación laboral en oficios no tradicionales para mujeres”. *Cadernos Pagu*, 51. DOI: <https://doi.org/10.1590/18094449201700510014>.
- Millenaar, Verónica (2019): “Masculinidades en la formación profesional: expectativas y sentidos del trabajo en un contexto de incertidumbre laboral”. *Descentrada, Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 3 (1) DOI: <https://doi.org/10.24215/25457284e069>.
- Organización Internacional del Trabajo (2014). *Diagnóstico Igualdad de género en los Institutos de Formación Profesional de América Central y República Dominicana*. OIT.
- Pérez Moreno, Elena Silvia (2012). *El lugar de las alumnas dentro de una escuela técnica secundaria de la ciudad de Córdoba. II Congreso Interdisciplinario Género y sociedad. Lo personal es político*. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba.

- PNUD (2011). *Aportes para el Desarrollo Humano en Argentina*. Buenos Aires.
- Rubin, Gayle (1986): “El tráfico de mujeres: notas sobre la ‘economía política’ del sexo”. *Nueva antropología*, 8(30), 95-145.
- Seoane, Viviana (2012). *Sexismo y androcentrismo en la escuela técnica: experiencias de mujeres jóvenes en torno a la sexualidad, el género y la condición juvenil*. VII Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Scott, Joan (1999): “El género: una categoría útil para el análisis histórico” en Marysa Navarro y Catharine Stimpson (comps.): *Sexualidad, género y roles sexuales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Subirats, Marina (2016): “De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (1), 22-36.
- Tarabini, Aina y Curran, Marta (2015): “El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes”. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 7-26.
- Wainerman, Catalina (2005). *La vida cotidiana en las nuevas familias ¿Una revolución estancada?* Buenos Aires: Lumiere.
- Woodman, Dan y Wyn, Johanna (2015). *Youth and Generation: Rethinking Change and Inequality in the Lives of Young People*. Londres: Sage Publications.

## Notas biográficas

**Ada Freytes Frey** es Licenciada en Sociología (Universidad del Salvador) y Doctoranda de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Actualmente es Profesora Regular de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y en la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), Argentina. Es investigadora en ambas instituciones, integrando el Observatorio de Calificaciones Laborales (OCAL) en la primera y el Módulo de Políticas Educativas en el Observatorio de Políticas Públicas en la UNDAV. Sus temas de interés son: Juventudes, Subjetividades, Educación y Trabajo, Políticas públicas y Género.  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5793-7046>.

**Pablo Barbetti** es Licenciado en Relaciones Industriales, Magister en Desarrollo Social (UNNE) y Doctorando de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Misiones (UNM). Actualmente es Profesor Regular en carreras de grado y posgrado de la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina). Integra grupos de investigación en el Instituto de Investigaciones Educativas (Facultad de Humanidades) y en el Centro de Estudios Sociales (CES-UNNE). Sus trabajos de investigación se inscriben en problemáticas vinculadas con el área: Juventudes, Educación y Trabajo y Políticas Públicas.  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3687-8918>.

# ¿Una orientación marcada por el género? El caso de la Formación Profesional Básica valenciana

## An Orientation Marked by Gender? The Case of the Valencian Basic Vocational Education and Training

Sandra Obiol-Francés, Elisabet Almeda Samaranch, Dino Di Nella, Nuria Pumar Beltrán,  
Aida Ruiz Franco, Núria Vergés-Bosch y Alicia Villar-Aguilés<sup>1</sup>

### Resumen

En este artículo presentamos parte de los resultados obtenidos en el análisis realizado a la Formación Profesional Básica desde una perspectiva de género, un nuevo ciclo formativo incluido en la etapa obligatoria del sistema educativo español con el fin de evitar el abandono educativo precoz. Con este objetivo se conjuga adaptación y diversificación curricular puesto que el currículum académico se estrecha en pro de un mayor contenido de carácter profesionalizador según ramas ofertadas. En este caso el género emerge como variable fundamental para entender el escaso número de mujeres matriculadas, así como su concentración en ramas claramente connotadas en términos de género. Las entrevistas realizadas a los equipos de coordinación y orientación, fundamentales en el acceso a una FPB, nos permiten constatar la pervivencia de una segregación por género de los diferentes itinerarios formativos justificada sobre las preferencias individuales. Esta justificación conlleva tomar medidas desde los centros en términos únicamente individuales y siempre mediatizadas por los escasos recursos (personales y formativos) disponibles, pero sobre todo por la que es su principal prioridad: evitar el abandono precoz de los estudios. El resultado es un ciclo formativo en el que las mujeres están, o bien ausentes, o bien concentradas en ciclos fuertemente feminizados, disminuyendo sus oportunidades formativas y laborales.

### Palabras clave

Género, abandono educativo temprano, formación profesional, segregación formativa/ocupacional por género, elecciones educativas.

### Abstract

In this article we present part of the results in the analysis of the Basic Vocational Education and Training from a gender perspective. A new training cycle included in the compulsory stage of the Spanish educational system in order to avoid early educational abandonment. To this end, adaptation and curricular diversification are combined since the academic curriculum is narrowed in favor of a greater professional content according to the branches offered. Gender clearly emerges as a fundamental variable to understand the small number of women enrolled, as well as their concentration in branches specially connoted in terms of gender. The interviews carried out with the coordination and orientation teams, which are essential for access to a FPB, allow us to verify the persistence of a gender segregation of the different formative itineraries justified on individual preferences. This justification implies taking measures from the centres in only individual terms and always mediated by the scarce available resources (personal and training). But, above all for what is their main priority, that is to avoid the early abandonment of studies. The result is a training cycle in which women are either absent or concentrated in strongly feminized training cycles, reducing thus their training and employment opportunities.

### Keywords

Gender, early school leaving, Vocational Education and Training, gender educational/occupational segregation, educational choices.

### Cómo citar/Citation

Obiol-Francés, Sandra; Almeda Samaranch, Elisabet; Di Nella, Dino; Pumar Beltrán, Nuria; Ruiz Franco, Aida; Vergés-Bosch, Núria y Villar-Aguilés, Alicia (2020). ¿Una orientación marcada por el género? El caso de la Formación Profesional Básica valenciana. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (3), 371-391. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.3.16666>.

Recibido: 11-02-2020  
Aceptado: 11-05-2020

<sup>1</sup> Sandra Obiol-Francés, Universitat de València, [sandra.obiol@uv.es](mailto:sandra.obiol@uv.es); Elisabet Almeda Samaranch, Universitat de Barcelona, [elisabet.almeda@ub.edu](mailto:elisabet.almeda@ub.edu); Dino Di Nella, Universidad Nacional de Río Negro, [dino.dinella@unrn.edu.ar](mailto:dino.dinella@unrn.edu.ar); Nuria Pumar Beltrán, Universitat de Barcelona, [npumar@ub.edu](mailto:npumar@ub.edu); Aida Ruiz Franco, Universitat Pompeu Fabra, [aida.ruiz@upf.edu](mailto:aida.ruiz@upf.edu); Núria Vergés-Bosch, Universitat de Barcelona, [nu.verges@gmail.com](mailto:nu.verges@gmail.com); Alicia Villar-Aguilés, Universitat de València, [alicia.villar@uv.es](mailto:alicia.villar@uv.es).

## 1. Introducción

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 17,2% en 2019 una cifra que continúa siendo inusualmente elevada pese a que ha descendido en los últimos años coincidiendo con la crisis económica. De hecho, España es el primer estado de la Unión Europea con la tasa más alta de abandono escolar, seguido de Malta con un 16,7% (Eurostat, 2020) y el número de jóvenes que no están ni empleados ni en educación o formación supera ampliamente el promedio de la OCDE (OECD, 2018: 4), siendo de los más elevados de la Unión Europea con un 12,4% (Eurostat, 2020).

En estas cifras, las diferencias entre hombres y mujeres son significativas pues un 21,2% de los hombres jóvenes abandonan los estudios frente al 13% de las mujeres (Eurostat, 2020), una diferencia de más de 8 puntos porcentuales, la mayor de toda la Unión Europea. Aunque ambas cifras, tanto la referida a las mujeres como a la de los hombres, superan el objetivo que se había propuesto para 2020 en el Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)<sup>2</sup>, en el centro del discurso político y mediático acerca del desenganche, y finalmente, abandono educativo, se ubica mayormente a los chicos, no a las chicas. No en vano, la repetida idea del éxito educativo de las mujeres, avalado por el gran incremento de la presencia de las mujeres en todos los ciclos educativos, puede enmascarar una realidad igualmente constatada por las cifras: la existencia de un volumen significativo de chicas que se desenganchan del sistema educativo. No centrar nuestra mirada en estas mujeres conduce a no entender a las mujeres como un colectivo de atención prioritaria en las agendas políticas respecto el abandono escolar precoz y en consecuencia perjudica gravemente sus oportunidades futuras en el mercado de trabajo. Precisamente nuestra propuesta es centrar la mirada en el género como elemento explicativo de la relación que los y las jóvenes mantienen con el sistema educativo en nuestro país.

En la investigación que da origen a este artículo<sup>3</sup>, nuestro principal objetivo ha sido conocer la incidencia del género en la construcción de trayectorias educativas, centrándonos en aquellos itinerarios próximos al abandono de la educación reglada. Más en concreto nos interesa conocer en qué medida el género contribuye a optar por itinerarios creados expresamente como medida de contención al abandono, así como si existe una asimetría de género en su interior. Para ello nos hemos centrado en el estudiantado que se encuentra cursando Formación Profesional Básica (de ahora en adelante: FPB), una reciente y controvertida medida de política educativa establecida en el Estado español para luchar contra el riesgo de abandono precoz de los estudios desde la implantación de la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) que se introduce a partir del curso 2014-2015 con el fin de reducir el abandono educativo, en un contexto y un momento de altos niveles de este fenómeno socioeducativo. Vino a sustituir a los antiguos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) manteniendo su principal objetivo: identificar al colectivo de estudiantes en riesgo de desenganche del sistema educativo y ofrecerles una alternativa curricular para evitar su abandono (Roca, 2010: 59). Para ello, la FPB incluye, todavía en la etapa de educación obligatoria, diferentes familias profesionales a través de las cuales el estudiantado puede acceder, al finalizar el ciclo, a una certificación con validez académica y profesional<sup>4</sup>.

---

2 Esta agenda marcó como objetivo para el abandono educativo prematuro no superar el 10% entre los y las jóvenes de 18 y 24 años.

3 «Género y decisiones educativas. Construcción de itinerarios formativos en la Formación Profesional Básica» financiada por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud (2018-2019).

4 Cualificación de nivel 1 del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, artículo 7).

Sin embargo, siguiendo a Bonal, Tarabini y Verger (2015), supone una vuelta atrás en los objetivos inclusivos establecidos por la LOGSE al dirigir a estudiantes más jóvenes hacia un itinerario secundario al tiempo que restringe futuras trayectorias profesionales. Al tiempo que supone relacionar la formación profesional de nuevo con el riesgo de abandono educativo, anulando los esfuerzos realizados para evitar esta vinculación (Merino, 2012).

Nuestro propósito en la investigación realizada ha sido analizar la FPB desde una perspectiva de género puesto que contiene, a nuestro entender, dos elementos significativos que reclaman esta mirada. En primer lugar, el acceso a este itinerario formativo se basa en unos requisitos entre los que está haber sido propuesto a progenitores o tutores legales por el equipo docente (Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, BOE, núm. 55 de 5 de marzo de 2014). Es decir, que se trata de un acceso vehiculado de manera directa por los mismos centros educativos y eso lo hace sumamente interesante para conocer el peso que tiene el género, y también otras variables estructurales, en la propuesta que se realiza al estudiantado de acceder a un itinerario de FPB. En segundo lugar, en su afán por aportar un carácter práctico y profesionalizador, esta medida se convierte en un nuevo ciclo de Formación Profesional y por tanto requiere de la elección de una determinada familia profesional: queríamos conocer cómo influye el género en esta elección, que puede venir a significar optar por un sector laboral.

En definitiva, nuestro interés en este artículo es acercarnos a este acceso a la FPB a través de entrevistas realizadas a docentes. De entrada, los datos nos muestran que las chicas son clara minoría (un 28,9% de la matrícula en el curso 2016-17). Y, sobre todo, nos interesa conocer la actitud de los docentes ante la segregación por género que se hace evidente en los datos de matriculación en las diferentes opciones formativas que pueden cursarse en FPB y las posibles medidas que se toman desde los centros para evitar esta segregación. Y lo hacemos en un territorio muy concreto: el País Valenciano, con un porcentaje de abandono educativo temprano por encima de la media estatal (un 20,3% en 2017 frente a un 18,3%). No es extraño que sea uno de los territorios españoles con mayor número de alumnado matriculado en FPB así como de centros que la imparten, si exceptuamos Andalucía. Los datos nos muestran que en el curso 2016-17 del alumnado matriculado en FPB en España, un 15,5% se localizaba en el País Valenciano, así como un 16,2% del total de centros que impartían estas enseñanzas.

El documento se divide en cuatro partes. En primer lugar, enmarcamos teóricamente nuestro propósito investigador: trataremos de explicar la segregación de género existente en el mercado de trabajo entre diferentes perfiles profesionales y sectores entendidos de manera generalizada como «propios» de mujeres y hombres, y la relación que esta segregación mantiene con unas trayectorias formativas igualmente encuadradas por expectativas de género. En segundo lugar, exponemos la metodología seguida para llevar a cabo nuestro análisis y continuamos con el análisis de los resultados en los que hemos diferenciado el acceso del estudiantado a la FPB y la elección de familia profesional. Concluimos el texto con la constatación de la existencia de una asimetría de género de los itinerarios formativos pero su reversión se subordina en los centros al objetivo de evitar una situación de abandono precoz de los estudios.

## 2. 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 mantienen en el mercado de trabajo; se observa aún una profunda división sexual del trabajo, tanto vertical como horizontal (Torns y Recio,



2012; Burchell *et al.*, 2015; González, Vergés y Martínez, 2017; Cebrián y Moreno, 2018; OIT, 2018). El estado actual de la segregación laboral en Europa muestra que las mujeres están más presentes en ocupaciones dominadas por mujeres (un 69% en ocupaciones donde se supera el 60% de mujeres) y apenas se encuentran en las ocupaciones dominadas por hombres (un 13%) (Burchell *et al.*, 2015). Persiste una segregación ocupacional 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). Y, además, la participación laboral de las mujeres es menos diversa que la de los hombres. En el caso español, la mitad del empleo femenino se concentre en diez actividades profesionales frente a las dieciséis de los hombres (CES, 2016).

Estrechamente relacionada con esta división sexual del trabajo nos encontramos con una clara segregación que también se da en la esfera formativa. 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 tanto en estudios de grado como de postgrado (Obiol y Villar, 2016; MECD, 2018; INE, 2018). 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). Si atendemos a la formación profesional, las mujeres siguen siendo una minoría en el estudiantado y esta segregación no solo se repite, sino que se agrava. Aunque todavía es considerado un itinerario formativo menor (Merino y Martínez, 2012; Merino, 2012; Villar, 2017), 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, Skálholt, 2015).

La investigación 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. 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). 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 y para chicos no normativos en el género masculino. 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). 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 cuida-

dos personales, de los niños y/o del hogar y los enfermos, o de tareas administrativas. Si bien no se observan discriminaciones de género explícitas e institucionalizadas como antaño, el sistema de formación profesional actual parece aún adolecer de una ceguera de género en su aplicación que dificulta realizar transformaciones importantes (Fernández e Ibáñez, 2018).

Los estereotipos de género no solo afectan a las decisiones formativas y laborales que toman las mujeres y hombres, 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 heteropatriarcales. 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, 2001).

Por otra parte, consideramos necesario en esta investigación partir de 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 de estudios que llevan a cabo chicas y chicos, y específicamente en la formación profesional.

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 factores operan en las elecciones de trayectorias formativas y profesionales de las mujeres y cuáles son las oportunidades presentes y futuras que les ofrecemos en nuestra sociedad. 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.

### 3. Metodología

La investigación en la que se basa este artículo ha tenido un marcado carácter cualitativo puesto que nuestro propósito era poder comprender mejor las trayectorias del estudiantado hacia la FPB, tanto como medida de retención en el sistema educativo en casos de riesgo por abandono, y hacerlo desde una perspectiva de género. Y al tiempo buscábamos que los diferentes agentes sociales implicados (docentes, jóvenes y familias) nos pudieran narrar sus percepciones acerca de este trayecto, así como los motivos de su elección por una especialidad concreta. Para ello contactamos con un total de siete centros educativos en la Comunidad Valenciana que impartían FPB (consultar tabla I, anexo), elegidos según los siguientes criterios:

- a) tamaño del hábitat: procuramos evitar la ciudad de València (que concentra el 11,42% de los centros que imparten FPB en el curso 2019-20) ya que queríamos explorar la incidencia de contar con, o no, de opciones reales de elección para el alumnado. Al tiempo nos interesaba conocer, aunque

no lo hemos tratado en este artículo, el peso del control social en las decisiones basadas en estereotipos de género, probablemente más evidente en poblaciones de tamaño reducido.

- b) existencia de itinerarios fuertemente masculinizados/feminizados en el mismo centro.
- c) 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. Aunque hemos de tener en cuenta que su incidencia en la FPB es escasa: únicamente un 8,71% de los centros valencianos que imparten este ciclo son de titularidad privada (curso 2016-17, Ministerio de Educación y Formación Profesional).

Para acceder a los centros nos hemos apoyado en contactos sindicales y personales, además, 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. Cabe señalar que, como ocurre habitualmente en investigación social, realizamos trabajo de campo en aquellos centros que aceptaron participar. Y que, a pesar ningún centro de los que contactamos declinó participar, la misma toma de contacto es un sesgo a tener en cuenta. Es decir, que incluimos a centros con una mínima sensibilidad por el tema o al menos por ofrecer información a investigadores académicos.

En conjunto el trabajo de campo en los centros educativos se ha configurado con información cuantitativa recopilada sobre los programas formativos implementados junto a la realización de entrevistas grupales al equipo directivo, tutores/as, orientadores/as y coordinadores/as de igualdad, además de entrevistas en profundidad a madres y padres del estudiantado de FPB, entrevistas grupales a chicos y chicas cursando 2º de ESO y, como elemento central, 35 entrevistas en profundidad a chicas y chicos que estaban cursando FPB. Además, una vez finalizada la investigación, llevamos a cabo diversos talleres coeducativos en la mayor parte de los centros analizados con el fin doble de promover buenas prácticas en términos de igualdad de género<sup>5</sup> y poder obtener mayor información sobre los procesos de decisión sobre sus itinerarios formativos y sobre el peso del género en sus actitudes y comportamientos.

En este artículo nos centramos en el análisis de las entrevistas realizadas a los equipos de dirección y orientación. Estas entrevistas fueron la primera toma de contacto con los centros y las llevamos a cabo en cinco de los centros a los que accedimos. Fueron un total de 5 entrevistas grupales en las que estaban presentes miembros del equipo de dirección, los orientadores/as y las coordinadoras de igualdad y convivencia. Las entrevistas se realizaron en el mismo centro educativo, generalmente en el despacho de coordinación/dirección, durante horario lectivo, siendo todas entrevistas largas, de más de 2 horas. El guion constaba de cuatro apartados: valoración del funcionamiento del programa de FPB, descripción del proceso por el cual se decide en el centro que chicas y chicos accedan a cursar una FPB, descripción del perfil del estudiantado y de las razones por las que llegan a una FPB, y, por último, acciones en pro de una mayor igualdad de género que se lleven a cabo a nivel de centro y a nivel del ciclo de FPB. Las entrevistas se realizaron a lo largo de los meses de octubre a diciembre de 2018 y fueron grabadas, transcritas, codificadas utilizando el software MAXQDA y, finalmente, analizadas. A continuación, pasamos a presentar algunos de los resultados obtenidos en esta investigación.

---

5 Vergés-Bosch, Núria; Freire, León; Obiol-Francés, Sandra (2019) «Claves para la atracción y permanencia de las mujeres en la formación profesional TIC».

## 4. Formación Profesional Básica: itinerarios con marca de género

### 4.1. La segregación de las elecciones formativas de Formación Profesional Básica en datos

Los datos disponibles acerca de las diferentes elecciones formativas que toman chicas o chicos nos muestran una realidad claramente asimétrica, especialmente si ponemos el foco en el contenido de los estudios que se realizan. Es en el inicio de la educación postobligatoria cuando la separación empieza a ser clara, siendo las chicas las que en mayor medida optan por cursar Bachillerato (presencial): un 54,2% del total de matrículas realizadas para el caso valenciano en el curso 2016-17 (un 52,7% en el caso estatal) mientras que este peso porcentual se invierte en pasar a referirnos a la Formación Profesional en su conjunto<sup>6</sup>. Esta mayor tendencia de las chicas que los chicos hacia itinerarios de carácter más académico se ha mantenido en el tiempo (Martínez y Merino, 2011).

En el curso 2016-17, los ciclos formativos de grado medio del sistema valenciano las mujeres vienen a representar un 43,3% del total de estudiantes matriculados (42,3% en el conjunto español); y para los ciclos superiores presenciales ellas ascienden a un 47,1%, aunque en la opción de formación a distancia las mujeres alcancen una cifra muy elevada (un 60,2%, un 59,5% la media española). Es precisamente en la FPB donde se produce una mayor asimetría entre hombres (69,5%) y mujeres (30,5%), la cual es menor en el caso valenciano que en el español (71,1% y 28,9%). Es importante señalar la circunstancia que al tratarse la FPB de una etapa de la educación obligatoria estaríamos viendo cómo se traslada la asimetría de género a la etapa central de nuestro sistema educativo, como también la capacidad de la FPB para plantear nuevas oportunidades para la reorientación vital y laboral (Cacheiro, García y Moreno, 2016).

Como decíamos, la diferencia de género entre itinerario académico y profesional no es nueva. Observemos la información que nos proporcionan los datos valencianos respecto a esta diferencia. En primer lugar, en el curso 2016-17, la tasa bruta de finalización de la ESO era de un 73,2% entre las chicas y de un 60,6% entre los chicos, casi 13 puntos porcentuales de diferencia. Encontramos una diferencia ligeramente mayor en la tasa bruta de finalización de Bachillerato en el mismo curso, que es de un 43% en el caso de los chicos y un 57,4% en las chicas. En sentido contrario la diferencia se torna a favor de los chicos al fijarnos en el mismo indicador en el caso de la FPB: un 8% de los chicos frente a un 4,1% en el caso de las chicas en los centros valencianos durante el curso 2016-17. Es decir, que los chicos transitan un camino menos académico podríamos decir que no las chicas, y que el discurso del éxito académico de las chicas funciona a través de estas cifras. Por otro lado, la tasa de idoneidad entre edad y curso a los 15 años es más elevada en el caso de las chicas (71,9%) que no en el de los chicos (62,2%). Y se aprecia también que en la promoción curso a curso en la ESO son los chicos quienes van abandonando en mayor medida que las chicas: en el curso 2016-17, si comparamos el total de chicos matriculados en 1er curso con los de 4º curso se observa una disminución de un 32,05% mientras que entre las chicas es del 20,22%, demasiada diferencia para atribuirla únicamente a razones demográficas. Ante la falta de datos concretos por género sobre alumnado con bajo rendimiento académico, que sería el colectivo que accedería en mayor medida a la FPB, los indicadores relacionados nos pueden ayudar a comprender que la presencia minoritaria de las mujeres en este ciclo puede provenir de una mayor propensión de las chicas a optar por un itinerario de carácter más académico.

<sup>6</sup> Datos basados en las estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Esta asimetría que hemos encontrado es muy visible en la opción que los y las jóvenes muestran por una u otra familia profesional. La oferta de familias profesionales que se incluyen en la FPB en el Estado español 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.

Si consideramos que el intervalo para considerar la feminización/masculinización de las familias profesionales se encuentra entre el 40 % y el 60 %, tal y como hace la Unión Europea en el caso de las profesiones, podríamos decir a la luz de los datos disponibles, que únicamente Imagen Personal con un 83,4 % (curso 2016-17)<sup>7</sup> es una especialidad en FPB que podríamos considerar feminizada. Y que solo cinco itinerarios de los 17 existentes en el País Valenciano podrían considerarse mixtos: Textil (58,2%), Comercio y *Marketing* (54%), Administración y Gestión (53%), Artes Gráficas (45,3%) e Industrias Alimentarias (41,8%). El resto son itinerarios masculinizados, algunos de manera muy acentuada como es el caso de Transporte y Mantenimiento de Vehículos con tan solo 1,9% de estudiantes matriculadas, y Fabricación Mecánica y Electricidad y Electrónica en las que un 4,3% de las matrículas pertenecen a mujeres.

En definitiva, no solo estamos ante un ciclo formativo que está muy masculinizado, sino que las escasas chicas que se matriculan lo hacen en un número muy reducido de ramas profesionales, entre los cuales destaca precisamente aquel que remite a preocupaciones tradicionalmente adscritas a las mujeres, en este caso el cuidado y la belleza física.

## 4.2. Un acceso asimétrico a la Formación Profesional Básica

Las chicas matriculadas en FPB, como hemos señalado, apenas superan un tercio del total de matrículas realizadas en los centros valencianos donde imparten este ciclo formativo. Lejos de considerarla una diferencia de capacidades entre chicas y chicos, los equipos de dirección y orientación de los centros entrevistados se refieren constantemente a la actitud ante los estudios y las normas de funcionamiento del centro educativo, ahora sí, diferente entre chicas y chicos, verbalizando la «marca de género» de la misma institución (Acker, 1992). También surge la idea de que son las expectativas de los docentes y de las familias las que obstaculizan el acceso de las chicas a la FP en general, y en especial a la FPB, consideradas todavía como itinerarios alternativos de menor rango (Villar, 2017) y sobre todo se evita que accedan a ramas profesionales muy masculinizadas:

*«Potencialmente son exactamente iguales. Es por la perversión de la orientación desde primaria a secundaria. Es decir, a la mujer se le da una protección que está fuera de lugar, y se le cortan las posibilidades de orientar directamente a FP, a ramas a disciplinas de FP consideradas de hombres».* C2.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

<sup>8</sup> A pesar de que muchas de las entrevistas incluidas en la investigación se realizaron en catalán, hemos decidido traducir directamente los extractos incorporados en el texto para facilitar su lectura.

Se trata de estudiantes, en la práctica totalidad de las ocasiones, con trayectorias académicas convulsas, podríamos decir. Estudiantes que han repetido curso en más de una ocasión, que han sido expedientados por mal comportamiento con frecuencia, que, en definitiva, docentes (y familias) conciben la relación de estos y estas jóvenes con el sistema educativo como problemática y como parte de la denominada cultura anti-escuela. Por eso se les ofrece la opción de cursar una FPB, incluso podríamos decir que se les dirige hacia la misma. Y en este caso, según las entrevistas realizadas, son pocas las chicas que no se adaptan al funcionamiento cotidiano establecido en el centro y eso conlleva que, independientemente de los resultados académicos, los chicos tengan una mayor tendencia a acceder a opciones alternativas al núcleo central de la formación reglada. Para las personas entrevistadas las chicas son más aplicadas en sus estudios y muestran un mejor comportamiento. Cumplen, en definitiva, con el rol atribuido históricamente a las mujeres por el que son más calladas, más obedientes, más disciplinadas. Al contrario que en el caso de los chicos donde es mucho más frecuente que protagonicen conflictos en el centro, que muestren agresividad o reten al profesorado, según nos describen en las entrevistas realizadas. Los estereotipos de género que marcan las trayectorias formativas, y después laborales, como hemos indicado en el apartado teórico, son evidentes en el acceso a la FPB.

Se identifican dos caminos de acceso a la FPB: malos resultados académicos pero una conducta no disruptiva en el aula (que en absoluto significa que no se trate de una actitud apática y que el estudiantado no muestre un desenganche total con los estudios); y, en segundo lugar, malos resultados académicos combinado con importantes problemas convivenciales en el centro. Las chicas son minoritarias en ambos, especialmente en esta última opción, según se nos narra en las entrevistas realizadas. Sin embargo, las hay. Son las chicas consideradas como «problemáticas» o «gamberras», las *ladettes* que conceptualizan desde la Sociología británica (Jackson, 2006). Y cuando nos encontramos con ellas la percepción de los docentes y orientadores entrevistados es diferente si se trata de una chica o de un chico. Se les atribuye una actitud más retorcida, más compleja además de mediatizada por la figura de los chicos. No es extraño: la ruptura con las expectativas de género es mayor y, por tanto, genera un mayor rechazo. Son desviaciones a las normas, que en el caso de las mujeres son más duramente castigadas, tal y como hemos comprobado en investigaciones anteriores (Cantalapiedra, Marginet y Almeda, 2019).

*«La problemática de las chicas es diferente. [...] El nivel de madurez de las chicas es diferente al nivel de madurez del chico. El chico está pensando, su testosterona es un armario ropero, pero cuando dices: Eh, quieto. Quieto y responde. La chica es más complicada, tiene otro tipo de problemas, yo alucino en la época en la que estamos muchas de ellas dependen del novio». C2.*

Por supuesto, las variables de clase social y etnia aparecen en las entrevistas para explicarnos por qué chicas y chicos se encaminan a una situación de desenganche educativo. A pesar de que cada vez más, nos dicen, acceden a la FPB chicas y chicos de entornos que no presentan, al menos por sus narraciones, dificultades económicas y relacionales, sino que están incómodos con la dinámica habitual en la formación reglada, la gran mayoría provienen de un contexto familiar y económico en el que identifican numerosos obstáculos para poder seguir el ritmo académico marcado por el centro.

### 4.3. Elección diferenciada de itinerarios profesionales

#### (a) Un sistema con opciones muy limitadas

Las cifras expuestas con anterioridad se reflejan con claridad en la cotidianidad de los centros. Especialmente en los centros a los que hemos accedido esta diferencia es muy visible pues ofertan ciclos claramente asimétricos por género dado que era una de nuestras premisas en la construcción de la muestra. La postura general del profesorado entrevistado es asumir resignadamente la existencia de esta asimetría entendiendo que no es más que el reflejo de nuestra sociedad y en ésta, un centro educativo puede hacer poco. La idea de que tienen poca capacidad para transformar la realidad es general, pero en el caso del centro C3 surge de manera más evidente y combativa por parte de uno de sus orientadores.

*«es que yo no tengo por qué sentirme culpable de cómo funciona la sociedad. ¿Está claro? [...] este es el eterno dilema de que aquí tenemos que enseñarles absolutamente todo. Lo que no se les enseña en la sociedad o la sociedad enseña de manera equivocada y torticera tenemos que compensarlo los centros educativos».* C3.

En su discurso se evidencia con rotundidad un agotamiento ante las frecuentes propuestas de acción por el cambio social focalizadas en la educación, que viene a significar en la escuela y en sus docentes. Nos hemos encontrado con equipos directivos exhaustos, sobre todo al tratar con centros que han liderado cambios significativos en sus proyectos metodológicos y que además tienen unas dimensiones considerables con multitud de ciclos formativos ofertados y por tanto con multitud de problemáticas diferentes que afrontar.

Al apelar a las personas entrevistadas sobre los factores que intervienen en la elección por parte del estudiantado de la especialidad de FPB, surge con claridad la capacidad de influencia que tienen sobre los jóvenes sus iguales, incluso llegan a señalar cómo todo el trabajo que se pueda hacer desde el centro para romper con estereotipos de género, pero también para evitar posibles abandonos educativos, chocan con el muro de la aceptación de sus compañeros y compañeras: «Porque el otro día yo hablaba con uno de carpintería y me decía: *Es que yo quería haber elegido peluquería, pero claro, todo el mundo decía: ¿Tú peluquería?*» C4. Aparecen otros factores a tener en cuenta como es el peso de los medios de comunicación para que se conozcan más o menos algunos perfiles profesionales, o el peso de los estereotipos de género que las familias imponen con mayor o menor fuerza, pero que siempre están presentes a pesar de que el estudiantado reclama su absoluta libertad en la elección como ya hemos identificado en otras etapas formativas (Obiol, 2017).

*«es que las propias familias, ¿cómo te vas a meter en automoción? O sea, si no puedes ni coger la bolsa de la compra, ¿cómo vas a levantar un motor o levantar un coche?».* C3.

Además de los factores externos que para las personas entrevistadas son los más relevantes hemos de tener en cuenta el perfil del estudiantado al que nos estamos refiriendo en conjunción con la organización de los estudios en los que centramos nuestro interés. Pero al mismo tiempo estamos hablando de estudiantes con un perfil muy concreto. Son muy

jóvenes<sup>9</sup> y generan una escasísima confianza en que sean capaces de responsabilizarse de su vida cotidiana, de la asistencia regular al centro, incluso. Este perfil, descrito por los docentes entrevistados pero que también hemos visto reflejado en las entrevistas realizadas a los mismos jóvenes y a las familias (Villar y Obiol, 2020), coincide con una escasa planificación territorial de las familias profesionales que se implantan en los diferentes centros. En muchas ocasiones la decisión de implantar una especialidad de FPB viene más determinada por el perfil del equipo docente con el que cuentan o por la dificultad de dotar a los centros para impartir determinados ciclos que requieren contar con maquinaria y espacio muy costosos de conseguir, que no con las necesidades y demandas del territorio en el que se ubican. Y eso unido a las dificultades que genera un territorio como el valenciano, deficitariamente conectado con transporte público. En definitiva, la mayoría de las veces la decisión por matricularse en un ciclo o en otro no viene por las preferencias sino por qué posibilidades tienen para elegir, que casi siempre son muy escasas: acaban eligiendo lo que tienen más a mano, lo que supone un riesgo menor de perder el control del estudiantado.

*«Y luego viene aquello de ajustarse a: No tengo otra alternativa, ¿por qué? Pues porque si soy consciente de que me cuesta y tal, pues no tengo más remedio que adaptarme a lo que me han dado, a lo que me han puesto, a lo que tengo. Y una cuestión fundamental es la lejanía, la oferta es fundamental [...] Y claro dices: ¿Qué hago con la criatura? Entre no estudiar, pues que estudie algo, aunque sea aquí». C3.*

Incluso aparece, de manera significativa, que la oferta de especialidades de FPB adolece de una importante masculinización, con apenas ciclos que podrían encuadrarse en el espacio tradicionalmente considerado femenino: «en la [Formación Profesional] Básica, ahora mismo las chicas tienen menos donde elegir si nos centramos en lo tradicionalmente elegido por ellas» C5. Las instituciones educativas, tal y cómo señalábamos citando a Connell (2001) promueven estructuras y regímenes de género.

Y esta postura nos parece significativa por su doble significado. Por una parte, porque evidencia claramente la diferenciación de formación/ocupación por género, se asume todavía que hay intereses y profesiones más de chicas y otros más de chicos. Pero también deja traslucir una escasa diversidad en la oferta educativa que pueda atraer a los jóvenes hacia nuevos perfiles formativos y laborales que puedan ser demandados en el mercado laboral, dificultando también que los jóvenes en riesgo de abandono educativo puedan huir de los espacios más precarios del mercado de trabajo. Como nos señalan Bernard y Molpeceres (2006) estos ciclos formativos alimentan la segmentación del mercado de trabajo, conformando una bolsa de mano de obra secundaria dirigida a oficios más precarios. Es decir, el riesgo inicial de exclusión de los jóvenes se consolida en el mismo programa y viene a justificar una «injusticia educativa institucionalizada» (Abiétar-López *et al.*, 2015) limitando la posibilidad de revertir su previa vulnerabilidad educativa y social. Al introducir el género en esta aproximación a la realidad podemos ver como existe también una segmentación simultánea por la que se dirige a las mujeres a sectores muy concretos de nuestro mercado de

---

9 La mayoría de los y las estudiantes entrevistados en nuestra investigación tiene 16-17 años de edad.



trabajo, especialmente aquellos servicios dedicados al cuidado especialmente precarizados (EIGE, 2017) y por tanto limitando también sus oportunidades laborales y vitales.

El discurso de las docentes y orientadoras es ligeramente más crítico con esta situación que el de los hombres, pero la profunda interiorización de las pautas de género conlleva incluso a muestras de violencia simbólica (Bourdieu, 2000; Bourdieu y Passeron, 2001) muy significativas como es el caso del centro C5 en el que se asume con naturalidad la desigualdad de mujeres y hombres en el mercado de trabajo. Sin embargo, encontramos una importante sensación de incomodidad con la fortaleza de los estereotipos sobre los que el estudiantado construye sus opciones educativas, pero también su actitud en el aula que les afecta también en su misma práctica docente cuestionando su capacidad como docentes en ciclos formativos muy masculinizados, especialmente si imparten materias técnicas.

*«Yo di un año maquinaria y me decían: ¿Tú vas a explicarme cómo la motosierra? Y digo: Sí, ¿qué pasa?». Y dicen: ¿Y tú lo entiendes?».C1.*

#### **(b) Una lectura individual de la segregación**

Para las y los docentes entrevistados –y coincide con los datos disponibles– aquel estudiantado que rompe con las expectativas normativas de género sobre sus decisiones formativas es escaso. Esta singularidad quizás es lo que los convierte en especialmente valorados por el profesorado como estudiantes excelentes. No obstante, es importante señalar, que se incide en el hecho que a pesar de esta ruptura en las decisiones formativas no les impide cumplir con las expectativas de género en otros ámbitos de su vida cotidiana y, por ejemplo, se maquillen o se cuiden las uñas a pesar de estar cursando un itinerario tradicionalmente masculino, como se nos expone en el centro C2.

La lectura que hacen las y los docentes de esta ruptura con el mandato de género es en clave siempre individual: estudiantes valientes, con sensibilidad especial, que tienen las cosas muy claras... eso conlleva a que las acciones emprendidas por los centros para promover la igualdad de género se centren también en su dimensión individual. En primer lugar, sus principales medidas se basan en la difusión de perfiles profesionales exitosos que no han cumplido con el mandato de género: peluqueros y cocineros reconocidos, técnicas de automoción en circuitos de motociclismo, etc. Se apela constantemente a la igualdad de capacitación profesional, a la importancia de mostrar la diversidad de opciones existentes, pero siempre sin pretender intervenir en las decisiones de los jóvenes.

*«Nosotros explicamos todos los ciclos, hacemos jornadas para que ellos lo vean, les ponemos vídeos de todo. No marcamos en ningún momento ninguna tendencia y si ellos en algún momento te verbalizan un ciclo determinado, tú le buscas todas las opciones y las combinaciones posibles». C4.*

La trayectoria académica no deja de concebirse por los y las docentes entrevistados como como una decisión únicamente personal, casi como una lucha por cumplir objetivos y sueños. Por tanto, no conciben que puedan ir más allá que simplemente sugerir que hay otros

camino por los que poder transitar. Unas sugerencias que son mejor recibidas por parte de las chicas, puesto que los chicos son mucho más reacios a romper con lo que se espera de ellos por ser precisamente chicos. Y a veces, como señalan los/as docentes entrevistados, a los y las jóvenes les resulta liberador encontrarse en un centro nuevo, donde no los conocen y donde se deshagan de la presión de su grupo de pares. Por tanto, aunque no sea percibido de tal manera por el profesorado entrevistado, se elige rama profesional generalizada, como se elige ocupación generalizada también, por normatividad social (Evans, 2006). Su consideración individual solo genera que un fortalecimiento de la segregación.

Además, los equipos de coordinación y orientación en su práctica diaria se topan con dos obstáculos fundamentales que dificultan su ejercicio docente pero también llevar a cabo posibles medidas de promoción de la igualdad de género. En primer lugar, con la dificultad en los centros públicos de conformar sus equipos docentes debido a su elevada movilidad y temporalidad. Eso les resta capacidad de incidencia y también tiempo en la formación de estos profesores para poder aplicar determinadas medidas o maneras de trabajar en las aulas. Un elemento que sufren especialmente en FPB dado que no suelen ser prioritarios para la mayoría del profesorado. En segundo lugar, con una serie de reclamaciones y de transformaciones burocráticas que les llegan desde la Administración Pública, de decisiones políticas que muchas veces ni comparten ni tienen recursos suficientes para llevar a cabo como señalan en el cambio de los programas de PCPI a FPB pero también con la reciente creación de la coordinación de igualdad y convivencia en los centros valencianos<sup>10</sup>.

Pero, en definitiva, todas las acciones enumeradas durante las entrevistas realizadas se subordinan a un elemento clave: la meta primordial de evitar el abandono educativo. El resto, incluida la igualdad de género, puede acompañar a este propósito pero no tiene la misma importancia: «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» C4. Precisamente este último extracto muestra perfectamente cómo la segregación por género de las familias profesionales de FPB les preocupa, pero no tanto como conseguir que chicas y chicos no abandonen sus estudios. Son conscientes de la existencia y pervivencia de estereotipos de género que lleva al estudiantado a elegir unas opciones formativas muy determinadas y que estas mismas elecciones conllevan que la segregación se fortalezca y se eternice. Pero esta evidencia, que les genera más o menos incomodidad, no la entienden de manera estructural por tanto la atienden únicamente de manera individual y no consiguen hacerla mermar apenas. Y, sobre todo, tienen otros problemas que por su capacidad de interrupción en el aula y en el centro educativo, pero también en la vida presente y futura de los chicos y chicas a los que están atendiendo, presentan una mayor urgencia en su solución que no una asimetría por género de los estudios que tienen totalmente normalizada.

## 5. Conclusiones

La significativa masculinización de los estudios de FPB –mayor que la de otros ciclos de formación profesional– pone en evidencia cómo de importante es analizar el acceso a este ciclo formativo desde una

---

<sup>10</sup> Resolución de 1 de julio de 2016. DOCV núm. 7826 (12.07.2016).

perspectiva de género. Y todavía se hace más pertinente al constatar que las escasas chicas que cursan este ciclo –sobre un tercio del total de estudiantado matriculado–, se concentran en unas pocas familias profesionales, en concreto en «Imagen Personal» en la que se supera el 80% de chicas matriculadas. No se puede obviar que el género resulta imprescindible para entender mejor los motivos de estas opciones formativas, sobre todo al estar tan relacionadas con el riesgo de abandono prematuro de los estudios. Por ese motivo, y a pesar de que clase y origen tienen un peso importante, el género ha constituido la variable básica desde la que hemos analizado los discursos del profesorado que forman los equipos directivos y de orientación, agentes fundamentales ante el acceso y la elección del estudiantado por una u otra familia profesional de la FPB.

Nuestro análisis proporciona más evidencias respecto a la ya histórica tendencia de las chicas a optar por itinerarios de carácter más académico que no profesional (Martínez y Merino, 2011; Merino y Martínez, 2012) que en este caso además significa un menor riesgo de desenganche educativo. Al tiempo que hemos identificado dos vías de acceso diferenciado a la FPB en la que se combinan, o no, los malos resultados académicos con conductas disruptivas en el aula, siendo las chicas especialmente minoritarias en éste último canal de acceso.

Por otro lado, hemos podido constatar que el profesorado entrevistado, por una parte, asume el discurso políticamente correcto de la igualdad de género, es decir, afirman en todo momento la ausencia de diferencias de capacidades entre chicas y chicos para realizar determinadas tareas. Por otra parte, asume de manera irrenunciable el discurso de los gustos individuales, con lo que, ante itinerarios feminizados y masculinizados, justifican esta segregación en base a los gustos y preferencias personales, razones de tipo expresivo, del estudiantado. Asumir que se trata de preferencias y gustos personales diluye el contenido estructural de la segregación de los estudios de FPB con lo que también se aminora la importancia de incidir en ésta de manera estructural y por ello, las medidas y acciones que desde los centros se llevan a cabo se centran en promocionar actitudes y posicionamientos individuales. Además, encontramos un elemento fundamental que viene a dificultar la implementación de medidas firmes por la igualdad y la diversidad de género: la priorización del reenganche educativo entre un colectivo de estudiantes que han mostrado unas trayectorias en las que la identificación con los estudios reglados es muy débil o incluso inexistente. Todo ello mediatizado por los escasos recursos personales y económicos con los que cuentan los centros al tiempo que la consideración por parte de los agentes sociales implicados de su limitada incidencia en el contexto social en el que se insieren.

En definitiva, el análisis desde una perspectiva de género de las narraciones de los docentes que desarrollan tareas de dirección y orientación en centros en los que se imparte Formación Profesional Básica nos ha permitido observar el elevado grado de interiorización del género, desde un marco discursivo normativo y binario, en la construcción de su mirada sobre las trayectorias y decisiones formativas del estudiantado. Una interiorización que influye directamente en la escasa implementación de medidas para transformar esta realidad más allá de la superficie y en consecuencia en la perdurabilidad de las marcadas asimetrías de género que existen en la FPB y con ello también en su futuro laboral. Por todo ello no solo 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 solo 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

sos, repensar los currículums 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.

Con todo, al acabar este análisis se abre un importante elemento de reflexión que será necesario profundizar en investigaciones futuras. El mantenimiento de la institución educativa como institución de género (Connell, 2001) conlleva claramente la reproducción de la desigualdad de género en nuestra sociedad. Su posición minoritaria en el ciclo de FPB interviene en su invisibilidad pero también en la penalización de aquellas que sí que están. Una penalización doble: a través de la consideración negativa de su conducta y opciones, más que en el caso de los chicos, y a través de una más que probable precarización de sus opciones laborales (y por tanto vitales) futuras. Recordemos se trata de un ciclo formativo que proviene de una diversificación curricular en la etapa obligatoria con el fin de evitar el abandono educativo temprano, por tanto con escasa consideración tanto académica como laboral, así como social. Y además estas chicas se concentran en unas pocas familias profesionales precisamente porque son las que no suponen ninguna ruptura con las expectativas de género que se les atribuye: cuidado de la imagen, pero también tareas administrativas o comerciales o de confección. Formación que, en general, ofrece escasas oportunidades para acceder a puestos de trabajo con suficientes condiciones de calidad y estabilidad. Por tanto, estaríamos ante una doble precarización de las chicas: por estudiar una FPB y por hacerlo en familias profesionales con escasas oportunidades laborales. La desigualdad de género se mantiene y agrava a través de itinerarios formativos que desembocan en posiciones labores claramente marcadas por género.

## 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. DOI: <https://doi.org/10.2307/2075528>.
- Barberà, Esther; Candela, Carlos; Ramos, Amparo (2008): “Elección de carrera, desarrollo profesional y estereotipos de género”. *Revista de Psicología Social*, 23(2), 275-285. DOI: <https://doi.org/10.1174/021347408784135805>.
- Bernad, Joan Carles; Molpeceres, María Ángeles (2006): “Discursos emergentes sobre la educación en los márgenes del sistema educativo”. *Revista de educación*, 341, 149-170.
- Bonal, Xavier; Tarabini-Castellani, Aina; Verger, Antoni (2015). “La nova política educativa i les desigualtats”. *Nous Horitzons*, 209, 16-21.
- Bourdieu, Pierre (2000): “Sobre el poder simbólico” en Pierre Bourdieu: *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: UBA/Eudeba.
- Bourdieu, Pierre; Passeron Jean Claude (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.

- Burchell, Brendan; Hardy, Vincent; Rubery, Jill; Smith, Mark (2015). *A New Method to Understand Occupational Gender Segregation in European Labour Markets*. Brussels: European Commission. DOI: <https://doi.org/10.2838/748887>.
- 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, María 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.
- Cantalapiedra García, Vivianne; Marginet Flinch, Mónica; Almeda Samaranch, Elisabet (Coords.) (2019) *Desigualdades y Cárcels de mujeres. Voces y debates desde el feminismo. Colección: Mujeres y Sistema Penal. Número 04*. Barcelona. Copalqui Editorial.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.12795/pixelbit>.
- 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 (2018). “Desigualdad de género en el mercado laboral”. *Panorama Social*, 27, 47-63.
- Connell, Raewyn (2001). “Educar a los muchachos: Educando a los muchachos: la educación física mixta en clave de género”. *Nómadas*, 14, 156-173.
- Consejo Económico y Social-CES (2016): “La participación laboral de las mujeres en España”. *Informe 05/2016*. <http://www.ces.es>.
- Durán, María Ángeles (2018). *La riqueza invisible del cuidado*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- EIGE (2017). *Gender, Skills and Precarious Work in the EU*. Vilnius: (European Institute for Gender Equality) EIGE. DOI: <https://doi.org/10.2839/62350>.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1080/13636820601005453>
- 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. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10624>.
- Frutos, Lola (2010). “Identidad de género en las trayectorias académicas y profesionales de las mujeres”. *Revista de la asociación de sociología de la Educación*, 3 (3), 336-356.

- 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. DOI: <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.159.73>.
- 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. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13636820.2014.958869>.
- 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”. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 123, 87-122.
- INE (2018). *Mujeres y hombres en España*.
- Jackson, Carolyn (2006): “‘Wild’ Girls? An Exploration of ‘Ladette’ Cultures in Secondary Schools”. *Gender and Education*, 18 (4), 339-360. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09540250600804966>.
- MECD (2018). *Las cifras de la educación en España* (en línea). <http://www.mecd.gob.es>, consultado en enero 2019.
- 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.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1080/13636820.2014.971498>.
- Martínez, José Saturnino; Merino, Rafael (2011): “Formación Profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género”. *Témpora*, 14, 13-37.
- Merino, Rafael (2012): “La formación profesional en los itinerarios formativos y laborales de los jóvenes: las leyes proponen y los jóvenes disponen”. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 5 (3), 503-512.
- Merino, Rafael; Martínez, José Saturnino (2012): “La formación profesional y la desigualdad social”. *Cuadernos de Pedagogía*, 425, 34-37.
- Obiol-Francés, Sandra (2017): “Anar a la universitat, una decisió només individual? El paper de la família” en Alicia Villar-Aguilés (coord.): *La decisió d'anar a la universitat. Processos d'orientació i transicions educatives en temps d'incertesa*. València: Editorial Tirant lo Blanch.
- Obiol-Francés, Sandra; Villar-Aguilés, Alicia (2016): “Másteres masculinizados, másteres feminizados. La persistencia de la segregación de género en la formación de postgrado en España”. *Comunicación XII Congreso Español de Sociología*.
- OIT (2018). Global Wage Report 2018/19: What lies behind gender pay gaps (en línea). [https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS\\_650553/lang-en/index.htm](https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_650553/lang-en/index.htm).
- OECD (2018). Education at a Glance 2018. Paris: OECD Indicators. DOI: <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>, consultado en enero 2019.

- Roca Cobo, Enrique (2010): “El abandono temprano de la educación y la formación en España”. *Revista de Educación*, núm. extraordinario.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11199-011-0055-9>.
- 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; Tomé, Amparo (2007). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1177/0891243217716115>.
- Vázquez-Cupeiro, Susana (2015): “Ciencia, estereotipos y género: una revisión de los marcos explicativos”. *Convergencia*, 22 (68), 177-202.
- 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), 129-150. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v12n3.1042>.
- Villar-Aguilés, 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-Aguilés, Alicia; Hernández, Francesc J. (2014). “University Transitions and Gender: From Choice of Studies to Academic Career Development”. *Policy Futures in Education*, 12 (5). DOI: <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.5.633>.
- Villar-Aguilés, Alicia; Obiol-Francés, Sandra (2020) “Itinerarios generizados en Formación Profesional Básica. Resultados de un estudio en centros educativos valencianos”. *Revista Recerca*. Artículo entregado para publicación.

## Annexo

**Tabla I. 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 Agraria-Agro jardinería y composiciones florales	ESO Bachillerato Ciclos formativos	Dirección-Orientación 4 hombres 3 mujeres 2 GD 2º ESO
C2	Centro integrado de Formación Profesional	Público	50.000-80.000 hab.	Hostelería y turismo-Cocina y restauración Imagen personal-Peluquería y estética	Ciclos formativos Ciclos 2º oportunidad	Dirección-Orientación 5 mujeres 1 hombre
C3	Instituto Educación Secundaria	Público	80.000-100.000 hab.	Electricidad y electrónica-Electricidad y electrónica Transporte y mantenimiento de vehículos-Mantenimiento de vehículos	ESO Bachillerato Ciclos formativos	Dirección-Orientación 1 mujer 11 hombres
C4	Centro Privado Educación Infantil, Primaria y Secundaria	Concertado	50.000-80.000 hab.	Madera, mueble y corcho-Carpintería y mueble Imagen personal- Peluquería y estética	Educación Infantil Educación Primaria ESO	Dirección-Orientación 3 hombres 5 mujeres
C5	Instituto Educación Secundaria	Público	10.000-25.000 hab.	Imagen personal- Peluquería y estética Electricidad y electrónica-Electricidad y electrónica	ESO Bachillerato Ciclos formativos Bachillerato Ciclos formativos	Dirección-Orientación

## Notas biográficas

**Sandra Obiol Francés** es profesora contratada doctora del Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universitat de València. Doctora por la Universitat Autònoma de Barcelona, miembro del grupo de investigación IPRODES (Universitat de València) y COPOLIS (Universitat de Barcelona) además del grupo de innovación docente CEFOCID-COPOLIS. Sus principales líneas de investigación son el análisis del cambio familiar desde una perspectiva de género, los procesos de precarización laboral y, más recientemente, la relación entre trabajo de cuidados y trabajo remunerado, en especial, en profesiones cualificadas. En relación a estos intereses ha participado en numerosos proyectos de investigación de los que se han derivado diversas publicaciones en revistas académicas, pero también ha participado activamente en actividades y publicaciones de divulgación científica. Ha realizado estancias de investigación en Estados Unidos, Inglaterra, Alemania y Argentina.

**Elisabet Almeda Samaranch** es Catedrática de Sociología de la Universitat de Barcelona, integrante del Grupo COPOLIS y de la Fundación Adalquí (Argentina). Docente, investigadora y activista feminista, ha hecho investigación y docencia en tres grandes ámbitos: sistemas de ejecución penal femenina (control social, delincuencia femenina, cárceles de mujeres), cambios y políticas familiares (familias monoparentales, transformaciones y políticas familiares comparadas) y memoria e identidad durante la dictadura franquista (cotidianidades y resistencias). Ha publicado los resultados de sus investigaciones tanto en publicaciones de carácter académico como de divulgación social y en todos estos campos ha impartido docencia en universidades de Catalunya, España, América del sur, América central, Norteamérica y Eu-



ropa. También ha fundado y participado de varias redes, comisiones y colectivos, entre las que destacan la Red Temática Internacional de Investigación sobre Familias, el Colectivo de mujeres presas Cassandra y la Red Temática Internacional sobre Género y Sistema penal.

**Dino Di Nella** es docente ordinario adjunto en la Universidad Nacional de Río Negro, abogado por la Universidad Nacional de la Plata (Argentina), operador comunitario, magister en «Políticas de igualdad de género: agentes de igualdad» por la Universidad Autónoma de Barcelona, y doctor en Sociología por la Universidad de Barcelona. Integra el Centro de Investigación en Derecho Crítico (CIDERCRI) de la Universidad Nacional de La Plata, el Grupo de Estudios Copolis-Adalquí de la Sede Atlántica de la Universidad Nacional de Río Negro, y la línea de actuación sobre «Control Social y Derechos Humanos», del Grupo Interuniversitario de Investigación, Formación y Extensión Universitaria «COPOLIS. Bienestar, Comunidad y Control Social», de la Universidad de Barcelona.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1606-7712>.

**Nuria Pumar Beltrán** es profesora titular de Derecho del Trabajo del Departamento de Derecho Privado de la Universidad de Barcelona (UB). Doctora en Derecho por la Universidad Pompeu Fabra (1999) con mención de derecho europeo. En la actualidad coordina el Máster d'Estudis de Dones, Gènere i Ciutadania y ha dirigido el Instituto Interuniversitario impulsor de este máster. Es miembro del grupo de investigación COPOLIS y sus líneas principales de investigación versan sobre el tema de igualdad y la acción positiva en materia de Derecho del trabajo y protección social, así como sobre las políticas de empleo en la Unión Europea y en España.

**Elisabet Almeda Samaranch** es Abogada y Profesora asociada en la Universidad Pompeu Fabra de Derecho del Trabajo y la Seguridad Social. Investigadora principal del proyecto EERGrants «Un futuro sin brecha». Entre el año 2010 a 2018 Directora de la Fundación María Aurelia Capmany <https://www.fmac.org/qui-som/>.

**Núria Vergés Bosch** es profesora lectora del Departamento de Sociología de la Universidad de Barcelona. Forma parte del Grupo consolidado de investigación COPOLIS, del de innovación docente CE-FOCID-COPOLIS, así como del Instituto Interuniversitario de Género de Catalunya (IIEDG). Doctora en Sociedad de la Información y del Conocimiento (In3-UOC), Máster en Políticas Públicas y Sociales (UPF), licenciada en Ciencias Políticas (UAB). Sus investigaciones tienen que ver con 5 líneas de investigación principales: la relación género y sociedad de la información; las políticas públicas, familiares y el Estado del Bienestar; la memoria colectiva; las violencias machistas y las metodologías de investigación feminista. Ha participado en más de 50 investigaciones y tiene publicaciones de impacto de todas ellas. Es miembro de varias entidades y colectivos de género y de experimentación TIC. Destaca la colectiva Donestech, de mujeres y nuevas tecnologías, la asociación Alia de mujeres para la investigación y la acción y SIMREF de metodologías feministas.

**Alicia Villar Aguilés** es profesora de sociología del Departamento de Sociología y Antropología Social y adscrita al Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universitat de València. Sus líneas de investigación se centran, principalmente, en el análisis sociológico de la educación y en el análisis sociológico de la conciliación del tiempo personal, familiar y laboral. Ha publicado trabajos sobre decisiones y trayectorias educativas, elecciones y abandono de estudios y universidad. También le interesa el estudio de la desigualdad desde una perspectiva feminista interseccional. Forma parte del Comité de Sociología de la Educación de la Federación Española de Sociología, de la Associació Valenciana de Sociologia y del grupo de trabajo CLACSO-Universidades y Políticas de Educación Superior. Participa en el Lab-Feminisme de la Fundació Nexè. Ha sido Erasmus Teacher en la Universidad de Coímbra (Portugal) y ha realizado estancias de investigación en Portugal, Alemania y Brasil.

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

## Gender Inequalities and Vocational Training: Choices, Abandonments and Expectations

Laia Vidal y Rafael Merino<sup>1</sup>

### Resumen

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

### Palabras clave

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

### Abstract

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

### Keywords

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

### Cómo citar/Citation

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

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

<sup>1</sup> Laia Vidal, Universidad Autònoma de Barcelona, GRET, [laiaavl91@gmail.com](mailto:laiaavl91@gmail.com); Rafael Merino, Universidad Autònoma de Barcelona, GRET, [rafael.merino@uab.cat](mailto:rafael.merino@uab.cat).

## 1. Introducción

El presente artículo tiene como objetivo analizar las desigualdades de género en la formación profesional a partir de los discursos de alumnos de Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM), con relación a: las motivaciones que les llevan a escoger formación profesional, los motivos que pueden llevar al abandono de la formación y las expectativas de futuro. En primer lugar, se hace una breve contextualización histórica de la formación profesional en España, a continuación, se hace un breve repaso de las corrientes teóricas que han abordado el tema de las elecciones escolares, y finalmente, se resumen también los estudios de género, todo ello para elaborar un modelo de análisis que permita hacer inteligible los discursos de las personas jóvenes. Así pues, el estudio se basa en una muestra cualitativa de 12 personas que empezaron un CFGM en la ciudad de Barcelona<sup>2</sup>. Después del análisis de los datos, se ha destacado la persistencia de las desigualdades de género, pero también se han apuntado algunos aspectos que podrían sugerir cambios en estas desigualdades.

## 2. Marco teórico

### 2.1. Breve contextualización histórica de la FP en España

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

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

---

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

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

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

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

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

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

### 2.3. Perspectiva de género: segregación laboral y educativa

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

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

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

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

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

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

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

### 3. Modelo de análisis

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

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

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

pero con retraso escolar) en Barcelona el curso 2013-14. A esta muestra se le ha hecho un seguimiento durante tres años, y de las personas que han seguido itinerarios de formación profesional se han escogido 12 personas para realizar entrevistas cualitativas. Teniendo en cuenta las características sociodemográficas y el itinerario de continuidad o abandono, se han escogido a 5 mujeres y 7 hombres; 8 de los 12 son de origen social bajo y 4 de origen social medio-alto. El origen social de los jóvenes se ha construido a partir de las ocupaciones de los progenitores con relación a la clasificación d'Erikson, Goldthorpe y Portocare-ro (1979). Para hacer el análisis se ha polarizado esta categoría entre clase trabajadora y clase media-alta<sup>3</sup>.

La técnica que ha sido utilizada para la recolección de información ha sido el uso de entrevistas semiestructuradas no programadas (Vallès, 1999). Este tipo de entrevista utiliza un guion similar para todos los entrevistados dejando una cierta flexibilidad en el orden, la prioridad y la interpretación de algunas de las preguntas realizadas. Las entrevistas se hicieron de forma presencial o telefónica<sup>4</sup> y tuvieron una duración de media de 45 minutos.

**Tabla I. Características de la muestra**

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

Mujeres ■  
Hombres ■

Fuente: elaboración propia.

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

### 3. Análisis de resultados

#### 3.1. Elección de itinerario

La principal diferencia que se observa<sup>5</sup> en los individuos que escogen la formación profesional es que su decisión se ve fuertemente connotada por los modelos tradicionales de género. En estos casos, las mujeres han elegido CFGM de maquillaje, administración de empresas, estética, servicios a la comunidad y auxiliar de enfermería. En cambio, los hombres se han matriculado a CFGM de administración de empresas, informática, auxiliar de enfermería, deportes, impresión digital y diseño 3D. En este sentido se sigue reproduciendo en la mayoría de los casos una feminización y masculinización de las

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3.2. Motivaciones en las elecciones escolares

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

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

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

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

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

«P- *¿Por qué motivo?*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(...)

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

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

### 3.3 El abandono femenino del CFGM

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

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

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

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

«P- *¿Y cómo fue?*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3.4. Expectativas de futuro

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

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

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

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

R- *Sí, claro que sí.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

P- *¿En un plan de futuro?*

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

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

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

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

P- *¿Por qué motivo?*

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

P- *O sea, como técnico informático.*

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

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

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

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

R- *Sí, claro.*

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

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

P- *¿Por qué motivo?*

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 4. Conclusiones

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

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

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

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

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

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

## Referencias bibliográficas

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

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

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

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

## Annexo 1

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

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



## Notas biográficas

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

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

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

# Juventudes e interseccionalidad: Proyectos ocupacionales de estudiantes del nivel medio de la ciudad de Rafaela

## Youth and Intersectionality: Occupational Projects of Middle School Students in Rafaela City

Cecilia Dionisio y Hugo Lewin<sup>1</sup>

### Resumen

Este artículo presenta los resultados preliminares del proyecto de investigación «FUTURO (IM)PERFECTO. Percepciones de las/os estudiantes del último año del nivel medio sobre las alternativas profesionales y la formación universitaria pública en la ciudad de Rafaela», actualmente en curso en la Universidad Nacional de Rafaela. El objetivo principal fue indagar el grado de definición de los «Proyectos Profesionales» de estudiantes próximos a egresar de establecimientos de enseñanza media de Rafaela considerando las variables de género, clase social y modalidad educativa. Se adoptó una metodología cualitativa, utilizando grupos focales y entrevistas en profundidad que evidenciaran los nexos entre los sujetos y sus contextos. Para el análisis, se consideró la perspectiva interseccional entendiendo que las normativas de género son dependientes de las intersecciones con modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales o regionales. Se encontró que las prefiguraciones ocupacionales de las/os entrevistadas/os están atravesadas por estereotipos y mandatos de género en consonancia con el modelo patriarcal. A la vez, el nivel socio-económico condicionó el acceso a los estudios superiores y a las ocupaciones prefiguradas. Los sectores sociales más empobrecidos evidenciaron que el tiempo es un recurso central para pensarse en el ámbito laboral y los estudios superiores. Finalmente, encontramos que las mujeres provenientes de sectores sociales empobrecidos eran el grupo que atravesaba la mayor cantidad de inequidades, en donde las variables género y nivel socio económico se combinaban para restringir sus posibilidades en los estudios superiores y el mercado laboral, dejándolas en una situación de mayor vulnerabilidad social.

### Palabras clave

Juventudes, género, proyecto ocupacional.

### Abstract

This article presents the preliminary results of the research project: «(IM)PERFECT FUTURE. Perceptions of students of the last year of middle school on professional alternatives and public university education in the city of Rafaela», currently in progress at the National University of Rafaela. The main objective was to investigate the degree of definition of the «Professional Projects» of students close to graduating from secondary schools in Rafaela considering the variables of gender, social class and educational modality. A qualitative methodology was adopted, using focus groups and in-depth interviews that showed the links between the subjects and their contexts. For the analysis, the intersectional perspective was considered with the understanding that gender norms are dependent on intersections with racial, class, ethnic, sexual or regional modalities. It was found that the occupational prefigurations of the interviewees are crossed by stereotypes and gender mandates in line with the patriarchal model. At the same time, the socioeconomic level conditioned access to higher education and prefigured occupations. The most impoverished social sectors showed that time is a central resource to think about work and higher education. Finally, we found that women from impoverished social sectors were the group that suffered the most inequities, where the variables of gender and socioeconomic level were combined to restrict their possibilities in higher education and the labour market, leaving them in a situation of greater social vulnerability.

### Keywords

Youth, gender, occupational projects.

### Cómo citar/Citation

Dionisio, Cecilia; Lewin, Hugo (2020). Juventudes e interseccionalidad: proyectos ocupacionales de estudiantes del nivel medio de la ciudad de Rafaela. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (3), 415-431. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.3.16428>.

Recibido: 14-01-2020  
Aceptado: 07-05-2020

<sup>1</sup> Cecilia Dionisio, Universidad Nacional de Rafaela, [ceciliadionisio@unraf.edu.ar](mailto:ceciliadionisio@unraf.edu.ar); Hugo Lewin, Universidad Nacional de Rafaela y Universidad de Buenos Aires, [hugolewin@yahoo.com.ar](mailto:hugolewin@yahoo.com.ar).

## 1. Introducción

Desde la mirada de la sociología de la educación se observa que, en la actualidad y desde hace unas décadas, los procesos de inserción al mundo laboral se configuran como transiciones prolongadas hacia destinos inciertos (Roberts, 1997). En el marco de la crisis de la «sociedad salarial», tal como plantea Castel (1997), se reduce drásticamente el trabajo asalariado estable, se incrementa la rotación en el empleo a lo largo de la vida, se acrecienta el trabajo no registrado y el desempleo. Asimismo, la tercerización de la economía, los procesos de des-industrialización y el mayor peso de la economía de servicios han diversificado la demanda laboral. En este contexto, sostiene Sennet (2000), se transforman las transiciones juveniles a la adultez, tornándose no lineales. Mientras que en el período de postguerras la transición entre el mundo escolar y laboral se encaminaba sin desvíos o demoras hacia la toma de roles sociales adultos, desde la última década del siglo xx la transición se despliega a través de caminos diversos, cada vez más heterogéneos e individualizados (Miranda, 2007; Machado País, 2004; Casal, 2000). En este marco, cobra mayor relevancia la capacidad de los individuos para gestionar sus propias biografías (White y Wyn, 2008).

En Argentina, (Miranda, 2015; Bendit, y Miranda, 2013; Corica, 2012; Filmus *et al.*, 2001) analizan el papel de la escuela secundaria en el tránsito hacia la adquisición de competencias para la inserción laboral y la asunción de responsabilidades típicamente asociadas a la adultez. Por una parte, en las sociedades latinoamericanas, la educación secundaria se convirtió cada vez más en el umbral mínimo necesario para garantizar una integración social plena (Filmus, 2015). Así, se sancionó, en 2006, la Ley de Educación Nacional (N.º 26 206) que estableció la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina. Esta legislación garantizó el acceso a la educación de nivel medio a jóvenes de entre trece y dieciocho años, provenientes de sectores sociales que nunca antes lo habían tenido. Como resultado de esta política, entre 2006 y 2018, la matrícula del nivel secundario aumentó un 11% y la cantidad de jóvenes graduados creció un 39% (Cardini y D'Alessandre, 2019). Sin embargo, persisten una serie de diferenciaciones en el interior del sistema que conllevan experiencias educativas desiguales, evidenciándose que los sectores de menores recursos económicos, las poblaciones rurales y particularmente las mujeres que tienen a su cargo las tareas domésticas, aún enfrentan serias dificultades para culminar la escuela secundaria (Filmus, 2015).

A su vez, la escuela media es cuestionada en múltiples aspectos, tal como plantea (Miranda, 2013). En primer lugar, por su desvinculación con la formación en las capacidades que demanda el trabajo y por no garantizar la inserción en el mercado laboral en condiciones más ventajosas. También se cuestiona su capacidad para formar en valores propios de la ciudadanía, en un contexto de globalización y consumo, que en los países latinoamericanos han producido exclusión, desafiliación y marginación de los consumos materiales y simbólicos. Por último, la escuela media es cuestionada en su capacidad para formar en los conocimientos básicos que demandan los estudios superiores. En relación a este último punto, la educación superior<sup>2</sup> también se encuentra con el desafío de generar políticas de integración destinadas a aquellos sectores que anteriormente no accedían a este nivel educativo.

Así, el desempeño de las/os jóvenes de distintos sectores frente al desafío de la inserción y la permanencia en los puestos de trabajo se relaciona con sus capitales sociales, culturales y educacionales. La estructura del capital (Bourdieu, 2001) acerca probabilísticamente determinadas oportunidades y excluye otras. Es sabido que las trayectorias menos lineales, de mayor trashumancia, junto a las chances de des-

---

2 Argentina cuenta con 56 universidades nacionales. Éstas son gratuitas y requieren la finalización de la escuela secundaria para acceder a ella, a excepción de aquellos sujetos mayores de 25 años que acrediten experiencia específica en el ámbito disciplinar al que quieren incorporarse.

ocupación, son más frecuentes entre las/os jóvenes que pertenecen a grupos sociales desfavorecidos en materia económica y educativa. En tanto que la experiencia escolar de los sectores socioeconómicos altos es intensa y construye una subjetividad «pro aprendizaje», la experiencia escolar en los sectores de menores recursos suele ser más exigua (Duschatzky y Corea 2000). Se suma a esta desigualdad, la menor disponibilidad de moratoria social (Margulis, 1996) en estos últimos, por lo que sus posibilidades de ensayo y error y de apuesta a la educación los colocan en posiciones desfavorables para competir por puestos que son escasos.

En este marco de desigualdades, incertidumbre, riesgo y dificultades para prefigurar tránsitos medianamente previsibles hacia las crecientes responsabilidades de la vida, las transiciones entre el mundo escolar y laboral hoy en día son más diversas y heterogéneas. No obstante, la mayor parte de las investigaciones en este campo se realizan en regiones urbanas de gran concentración, por lo que investigar en ciudades más pequeñas y poco analizadas aporta a la construcción de conocimientos situados que contemplen la realidad de otros territorios. Es así que se planteó la investigación «FUTURO (IM)PERFECTO. Percepciones de las y los estudiantes del último año del nivel medio sobre las alternativas profesionales y la formación universitaria pública en la ciudad de Rafaela», actualmente en curso en la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf). Su objetivo principal fue indagar en el grado de definición de los «Proyectos Profesionales» de las/os estudiantes próximos a egresar de los establecimientos de enseñanza media de Rafaela, considerando las variables de género, clase social y modalidad educativa de la escuela. Este artículo presenta los resultados preliminares de la investigación, asumiendo que conocer las autopercepciones del futuro y las expectativas de futura inserción de las/os jóvenes permitirá delinear estrategias en el campo universitario para una mejor llegada a ese nivel de formación.

## 2. Ocupaciones juveniles desde la interseccionalidad

El género, en tanto construcción cultural, social y simbólica, se relaciona estrechamente con las posibilidades de prefigurarse una ocupación, puesto que la cultura delimita las tareas habilitadas y legítimas para cada uno de los géneros. Como plantea Scott (1999), el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder que establece el marco de referencia que estructura la percepción y la organización de toda la vida social, incluyendo la distribución y el acceso a los recursos materiales y simbólicos. Así, se construye un esquema clasificatorio binario que establece un «orden» basado en la condición de género a partir del cual se determinan expectativas y atributos «esperables»: la «normatividad genérica». Desde allí, se socializa a los sujetos para que cumplan con los mandatos de género que prescriben los comportamientos, expectativas, roles y espacios asignados, así como las emociones permitidas y las sensaciones prohibidas (Subirats y Brullet, 1988). Sin embargo, el género no siempre se establece de manera coherente o consistente en contextos históricos diferentes, por lo que resulta imposible desligarlo de las intersecciones políticas y culturales en que se produce y mantiene (Butler, 2001). Así, el concepto de interseccionalidad, acuñado originalmente por Crenshaw (1989), se propone como una herramienta para analizar las características que asumen las normativas de género en el entrecruce con el contexto histórico y las modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales o regionales.

En el campo de la educación y el trabajo, diversas investigaciones (García Ramírez, 2016; Panaia, 2013; Eurydice, 2010; Arango Gaviria, 2006, Subirats, 1999) afirman que las mujeres suelen optar por carreras relacionadas con las humanidades, educación y ciencias de la salud; mientras que los varones eligen carreras dentro del abanico de las «ciencias duras», como las ingenierías. Estas elecciones no son casuales

y se relacionan con el modelo que la cultura patriarcal ha promovido, en el cual se asocia la afectividad —«el corazón»— con las mujeres, a la vez que el espacio privado/doméstico; mientras que la inteligencia —«la razón»— se asocia con los hombres al mismo tiempo que el espacio público. En consecuencia, los estereotipos de género condicionan las trayectorias académicas y profesionales futuras, repercutiendo, a largo plazo, en la segregación horizontal y vertical que se da en el mercado de trabajo y que es fuente de las desigualdades de género (González Lopez, 2009). Tal como plantea Fraser (1997), el género estructura la división del trabajo remunerado ya que las ocupaciones industriales y profesionales mejor pagas son ocupadas por hombres, mientras que las ocupaciones «de cuello rosa» y de servicio doméstico, mal pagas, son ocupadas por mujeres.

Conjuntamente con una brecha salarial de género que se comprueba mundialmente (según datos de la OIT las mujeres ganan alrededor de un 25% menos que los hombres), las mujeres tienen la mayor carga respecto del trabajo doméstico. En Argentina, las mujeres destinan casi el doble de horas a las tareas del hogar que los hombres produciendo una estructura política-económica que explota, margina y priva según el género (D'alessandro, 2019). En ese sentido, la incorporación progresiva de las mujeres al mundo del trabajo implicó una sobreexplotación de sí mismas, a la vez que las enfrentó a una serie de obstáculos tales como los «pisos pegajosos» y los «techos de cristal».

En este sentido, la economía feminista, desde una perspectiva interseccional, ha construido el concepto de «feminización de la pobreza» para dar cuenta de que la pobreza se encuentra íntimamente relacionada con la desigualdad de género y se retroalimentan. Por una parte, la falta de acceso y las desigualdades de género frente a la educación, producen un efecto multiplicador con consecuencias negativas, ya que repercute en empleos de mala calidad y baja remuneración (Baeza Leiva, 2015). En consecuencia, las mujeres suelen tener peores cualificaciones laborales, presentan mayores dificultades para conseguir trabajo y representan la mayor parte de la población en trabajos precarizados. Por otra parte, la carga del trabajo doméstico produce una «pobreza de tiempo» en donde las mujeres de menores recursos se encuentran forzadas a cumplir una doble jornada laboral que produce peores condiciones en la calidad de vida, repercutiendo inclusive en salud (Esquivel, 2016).

Otro componente clave en este análisis, es el la frecuente estigmatización de las juventudes pertenecientes a sectores populares. D'alessandro (2019) retoma la expresión «ni-ni» que se utiliza en Argentina para referirse a las/os jóvenes que ni estudian ni trabajan. La autora resalta que, además de la fuerte carga estigmatizante que esta denominación conlleva, suele omitir el hecho de que el 63% de esas/os jóvenes «ni-ni» son mujeres que trabajan en sus casas, cuidando a sus hijas/os, hermanas/os menores o familiares enfermas/os. Así, el carácter invisible del trabajo doméstico impacta mayormente en las mujeres y de manera más significativa en aquellas de origen social más desfavorecido. En este sentido, las situaciones de desventaja que enfrentan las mujeres jóvenes y otras identidades feminizadas, se agudizan cuando provienen de sectores desfavorecidos tanto económica como simbólicamente, puesto que combinan las desigualdades económicas provocadas por el propio funcionamiento del sistema capitalista con las desigualdades simbólicas que se construyen socialmente (Calderon y Campos Rios, 2013).

### 3. Metodología

Se adoptó la metodología cualitativa de investigación, lo que significa trabajar con una perspectiva comprensivista. Procuramos describir e interpretar el sentido que para los actores tienen sus prácticas, des-

plegando dos técnicas de conversación en un conjunto definido de casos: *grupos focales y entrevistas en profundidad*. A partir de las experiencias narradas de manera biográfica fue posible reconstruir las tramas significativas que evidencian los nexos entre cada sujeto y su contexto (Guevara y Belleli, 2015).

La población de estudio se conformó por estudiantes próximos a egresar de los establecimientos de enseñanza media de Rafaela. De ese universo, seleccionamos las tres modalidades educativas que juntas agregan a la mayoría de la población estudiantil: educación artística, educación técnico profesional y educación permanente de jóvenes y adultos. Quedaron afuera de esta selección la educación especial, la desarrollada en contextos de encierro, la rural, la intercultural bilingüe y la domiciliaria y hospitalaria. Este recorte se debió a cuestiones de factibilidad derivadas de la accesibilidad y los plazos de ejecución del proyecto. De este modo, la muestra quedó conformada por estudiantes próximos a egresar de los establecimientos de enseñanza media de la ciudad de Rafaela, cuya modalidad educativa fuera educación artística, educación técnico profesional o educación permanente.

Asimismo, se consideraron las variables de *género* y *nivel socio-económico* para el diseño de la muestra. Para definir la variable *nivel socio-económico*, se realizó una indagación exploratoria con directivos y docentes de las escuelas de la ciudad, acerca de los sectores sociales que asistían a cada escuela. En términos generales, la clasificación de las/os estudiantes que realizaron se basó en su poder adquisitivo y capacidad de consumo, clasificándolos como «medios» o «bajos/pobres/empobrecidos». Se realizó entonces, una división conceptual de la población en tres sectores alto/medio/bajo. Luego, se aplicó a las/os participantes el *Cuestionario Simplificado de Nivel Socio-Económico (2015)* de la Sociedad Argentina de Investigadores de *Marketing* y Opinión, para sustentar de manera más acabada la pertenencia a alguno de esos sectores. Por su parte, la variable *género* se definió a partir de la Ley de Identidad de Género (26 743) como la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente. Los sujetos entrevistados se autopercebieron como mujeres o varones, por lo que retomamos esa clasificación.

Con el propósito de validar la guía de conversación utilizada en los grupos focales, se realizaron seis entrevistas en profundidad, que no consideraron la variable *modalidad de educación* de la escuela. Luego, se realizaron las entrevistas con directivos de escuelas, donde acordamos una agenda para la realización de los grupos focales y seleccionamos a las/os participantes contemplando el entrecruce de variables. Cabe destacar que, las escuelas que nos recibieron se caracterizaron por ser estatales y agrupar a estudiantes provenientes sectores económicos medios y bajos. Las escuelas a las que asisten poblaciones de niveles socio-económico altos en Rafaela son de carácter privado y no permitieron el ingreso a sus establecimientos, por lo que no fue posible abordar ese sector. Así, se realizaron nueve grupos focales, integrados por entre seis y ocho participantes cada uno, en un total de cinco escuelas. La duración de cada grupo focal fue de entre 50' y 1h 10' cada uno y su coordinación fue compartida por dos o tres integrantes del equipo de investigación. Considerando que solamente existe una escuela de modalidad educativa artística en la ciudad, los grupos focales se distribuyeron en función de las variables tal como se muestra en la Tabla I, donde SM refiere a sector social medio y SB a sector social bajo:

**Tabla I. Distribución de la cantidad de grupos focales realizados en función de las variables en estudio**

MODALIDAD\GÉNERO	VARONES		MUJERES	
	SM	SB	SM	SB
Técnica	1	0	0	1
Permanente	1	1	2	1
Artística	1	0	1	0

Fuente: elaboración propia.

## 4. Resultados preliminares

### 4.1. Ocupaciones generizadas

La indagación acerca de las ocupaciones prefiguradas por las/os entrevistadas/os se estableció en torno tres ejes: las elecciones personales, las ocupaciones de sus madres/padres, y las habilidades/capacidades necesarias para desempeñar una ocupación determinada. En todos los ejes observamos la preeminencia del modelo patriarcal y heteronormativo que clasifica y jerarquiza las ocupaciones en función del género.

Las ocupaciones prefiguradas por entrevistadas mostraron una relación estrecha con el sector de servicios (principalmente limpieza y producción de alimentos), las ciencias humanas (psicología, psicopedagogía, sociología), el ámbito de la docencia (profesorados de nivel inicial, primario y secundario) y otras relacionadas a las ciencias médicas pero dentro de la rama de los «cuidados» (obstetricia, veterinaria de animales pequeños, pediatría, biología marina). Por su parte, en los varones se encontraron ocupaciones relacionadas a ingeniería, abogacía, arquitectura y profesorados de educación física, geografía e historia. Además, se les preguntó a las/os entrevistadas/os si consideraban que existían ocupaciones típicamente de mujeres o varones. En principio, la mayor parte de los grupos respondía que no, pero luego comenzaban a mencionar un amplio abanico de ocupaciones asociadas de modo estereotipado al género. Desde allí, se indagó acerca de los «atributos» que hacían de esas ocupaciones «trabajos de mujer» o «trabajos de varón». Las mujeres fueron rápidamente asociadas a atributos como «detallista», «prolijidad», «paciencia», «delicadeza» y «agilidad» para tratar con personas; mientras que «fuerza», «autoridad» y «ser bruto» se asoció a los varones. Estos estereotipos de género llevan a asignar a las mujeres lo que Hochschild (1983) llamó «trabajo emocional», intentando dar cuenta de la carga emocional/afectiva que conllevan. A la vez, las ocupaciones feminizadas suelen estar más precarizadas y suelen ser menos prestigiosas (Pozzio, 2012).

Se analizó, también, la relación existente entre modalidades de las escuelas y elecciones ocupacionales. En las modalidades educación permanente y educación artística no se evidenciaron nexos demasiado directos ni estables entre las ocupaciones prefiguradas y los aprendizajes recibidos durante el secundario. No obstante, en las escuelas de educación técnica se marcó una diferencia significativa: mientras que los varones continuarían estudiando o trabajando en ámbitos relacionados a las ingenierías, metalurgia, informática, talleres de carpintería e incluso trabajos en empresas de energía; ninguna de las mujeres mostró interés por esas ocupaciones. Además, la mayoría de las mujeres cursaba dentro de la orientación «programación» y mencionaron que la orientación «metalurgia» era «de hombres». Por esa razón, ellas no habían elegido esa orientación dentro de la escuela y recordaban compañeras de esa rama que no «habían quedado» en la empresa metalúrgica donde habían hecho las pasantías,

a diferencia de sus pares varones. A la vez, emergieron una serie de prácticas docentes a través de las cuales la escuela encarna y reproduce normas hegemónicas de género.

*Moderadora: ¿Y acá en escuela perciben eso? ¿Diferencias entre varones y mujeres?*

*Participante 1: Por ahí, a veces dicen: «necesito 2 chicos que vayan a hacer fuerza».*

*Participante 2: Los talleres de electrónica los daban todos hombres.*

(Mujeres, educación técnica, sector bajo).

De esta manera, la escuela prescribe tareas y lugares socialmente permitidos en función del género. El aprendizaje de estas reglas y normas involucra un disciplinamiento constante de todas las partes del cuerpo del sujeto, haciéndose más eficaz cuanto más tácito permanece. Así, lo «masculino» y lo «femenino» se define relacionalmente como categorías opuestas y complementarias que se codifican en los modos de mantener el cuerpo y comportarse (Bourdieu, 2000). A partir de allí, la discusión sobre la división del trabajo doméstico ha tomado una relevancia central para la observar las inequidades de género. En los grupos focales realizados encontramos por un lado, que la mayor carga del trabajo doméstico y de cuidados recae sobre las mujeres; pero también que algunas tareas domésticas aparecen generizadas.

*P2: Yo vivía con mi abuelo que siempre fue así como un machista extremo, ¿no? que era que «el nene le ayudaba a hacer el asado», jamás me dejó acercarme a la parrilla... me da una bronca... porque a mí me encanta cocinar y todo eso, jamás me dejó acercarme a la parrilla. Y era «a tal hora todas las nenas tenían que estar ayudando en la cocina a hacer el puré de papas y poner la mesa»...*  
(Mujer, educación permanente, sector bajo).

*P4: En mi casa tengo una hermana, más chica que yo y cuando quiero limpiar algo de la casa, viene mi mamá y me dice: «dejá que lo hace tu hermana». Yo le pregunto «¿por qué?», y me responde: «porque lo hace mejor».*  
(Varón, educación permanente, sector medio).

Estos actos de autoridad legitiman construcciones de género que son producto de un trabajo continuado y, por tanto, histórico. Así, el sistema patriarcal coloca a las mujeres en un estado permanente de inseguridad corporal que es, en última instancia, un estado de dependencia simbólica (Bourdieu, 2000). En este sentido, también observamos que a las mujeres se les presentaba como un hecho altamente conflictivo el estudiar fuera de su ciudad de origen por diferentes situaciones ligadas al miedo. Los miedos, tanto de sus familiares como propios, se relacionaban a distintas imágenes internalizadas de peligros y riesgos que circulan en la discursividad social, pero que están vinculadas estrechamente a la condición de ser mujer en tanto «ser mujer conlleva un miedo específico, diferencial y añadido a la representación subjetiva del miedo o la inseguridad que puede sufrir un hombre» (Añoover López, 2012: 29).

*M: Ah, ¿y te vas a vivir a Santa Fe?*

*P3: Si, lo más probable, si es que no me frena nada.*

*M: ¿Cómo?*



P3: *Si es que mi papá no me frena nada, si no se arrepiente.*

P4: *No, a mí no me dejan irme, no me quieren despegar de ellos. No quieren, o sea, ni ganas de que me vaya.*

M: *¿Y por qué les parecen que no se animan?*

P1: *Porque pasamos a ser independientes de ellos.*

P2: *Por todo lo que está pasando y... como que se te va la nena de la casa también. Ya no está bajo tu cuidado.*

P1: *Aparte existe como un pensamiento tipo: «es tu hija mujer y se va».*

(Mujeres, educación permanente, sector medio).

Además, estudiar fuera de Rafaela implica generalmente mudarse a alguna de las ciudades que combinan la mejor relación entre oferta académica y cercanía geográfica: Santa Fe, Rosario o Córdoba. Estas ciudades se configuran como grandes centros urbanos que suelen asociarse a espacios más amenazantes. Desde la mirada del urbanismo feminista, Falú (2014) afirma que los espacios públicos de las ciudades siguen siendo mayoritariamente masculinos y que uno de los factores que dificultan la apropiación de los territorios por parte de las mujeres son las violencias que se ejercen contra éstas en los espacios públicos. Estas violencias se configuran como un mecanismo político cuyo fin es mantener a las mujeres en desventaja y desigualdad en el mundo y en las relaciones con los hombres, excluyéndolas del acceso a bienes, recursos y oportunidades. Así, las mujeres carecen de autonomía a la hora de desplazarse por la metrópoli, lo cual contribuye a desvalorizar, denigrar y amedrentarlas, a la vez que reproduce el dominio patriarcal a través del miedo como factor intergeneracional (Lagarde, 2006). El miedo, tan presente en los relatos de las entrevistadas, está absolutamente ausente en los entrevistados, para quienes irse a estudiar a otra ciudad se asocia a la promesa de libertad y la autonomía.

P3: *Para probar algo nuevo. Después además me va a servir un montón porque siempre estoy aprendiendo. Así que voy a cocinarme yo, voy a elegir yo qué comer y voy a ver yo qué hacer.*

M: *¿Y sus padres qué dicen al respecto?*

P1: *Y siempre que se puede, si se puede, no te van a decir que no. Eso supongo yo.*

P3: *Claro, no creo que les guste la idea de que te vayas tan lejos, pero...*

P1: *Respetan tu decisión. Por lo general.*

(Varones, educación técnica, sector medio).

## 4.2. Las elecciones de los sectores medios

Los grupos focales mostraron, también, que el nivel socio-económico marcaba diferencias importantes en la posibilidad de prefigurarse una ocupación a futuro. Para poder contextualizar esos hallazgos, debe considerarse que en Rafaela existen cuatro instituciones de educación superior de carácter pública y, por tanto, gratuitas (dos universidades nacionales, una extensión áulica de otra universidad nacional y un instituto terciario provincial) y cuatro instituciones de educación superior privada y, por tanto, pagas (dos universidades privadas y dos extensiones áulica de otras universidades privadas). A la vez, la oferta académica de las instituciones públicas contempla carreras diferentes de aquellas que se ofrecen en las instituciones privadas. De este modo, existe un amplio abanico de carreras universitarias a las que las/os habitantes de Rafaela solo pueden acceder pagando una cuota o mudándose a otra ciudad para estudiarlas.

La mayor parte de las/os entrevistadas/os de sectores sociales medios manifestó intenciones de continuar estudios superiores en el instituto terciario (que reúne la mayoría de los estudios de profesorado) o en universidades públicas o privadas, tanto en Rafaela como en otras ciudades. Los estudios superiores fueron considerados como un requisito necesario para conseguir trabajo lo cual se marca como una diferencia en relación a otras generaciones:

*P2: «Antes salías de la secundaria y ya tenías trabajo o conseguías y ahora si no tenés título universitario o algo terciario, no conseguís trabajo».*

(Mujer, educación permanente, sector medio).

Sin embargo, «conseguir trabajo» no implica realizar cualquier tarea. El título universitario representa para estos sectores una posibilidad de ascenso social y la oportunidad para conseguir «mejores trabajos». Esta mejoría se relaciona, principalmente, con ocupar posiciones de jerarquía en el ámbito laboral que, a la vez, se diferencian de otros tipos de ocupaciones consideradas «feas» o «aburridas». El «gusto» por la ocupación realizada aparece entonces como una marca de privilegio a la hora de poder elegir que estudiar, ya que «estudiar algo que te guste» implica contar con el tiempo y el dinero para poder hacerlo:

*P3: «No levantarme cada mañana y estar en una fábrica ocho horas. En cambio, me gustaría levantarme para hacer las ocho horas haciendo algo que a mí me gusta».*

(Varón, educación artística, sector medio).

*P5: Obviamente que si estudiás o trabajás en un ambiente que te gusta o te recibís de la carrera que te gusta, no te va a molestar tanto trabajar en el mismo lugar por muchos años o por mucho tiempo, en cambio si estás en un trabajo en el que quedaste por quedar o porque es una de las únicas opciones que tenés, se te va a hacer más pesado.*

(Mujer, educación permanente, sector medio).

Sin embargo, estas elecciones, en los sectores sociales medios, se encuentran atravesadas por la tensión entre estudiar algo que «me gusta» y estudiar «algo con salida laboral». Cabe recordar que, estos sectores han recurrido a la educación (fundamentalmente a la pública) como recurso de movilidad social (Bocchio, y Miranda, 2018). No obstante, la creciente segmentación del sistema universitario y la devaluación de los títulos universitarios han producido una dificultad cada vez mayor para elegir una carrera terciaria o universitaria (Miranda, 2015). Las/os jóvenes dan cuenta de que sus prefiguraciones ocupacionales se ven condicionadas por las ideas que circulan en torno a la «salida laboral» de las carreras.

*P1: Yo creo que es diferente, hoy en día muchos eligen por conveniencia, por salida laboral, además te llenan mucho la cabeza, te tiran comentarios negativos de todo.*

*P3: Todo muy lindo con el contenido pero cuando tengas que poner la olla...*

(Mujeres, educación permanente, sector medio).

### 4.3 Las elecciones en los sectores empobrecidos

En los sectores sociales más empobrecidos de Argentina, terminar la escuela secundaria se configura como un verdadero logro. Actualmente –más de una década después de sancionada la obligatoriedad de la educación media– finalizar la escuela secundaria sigue siendo para muchas/os un desafío, a veces siendo las/os primeras/os de la familia en terminar este nivel educativo. En esta línea, coinciden con sus pares provenientes de sectores sociales medios en que cada vez es más necesaria la formación para acceder a un trabajo, pero es la escuela secundaria a la que apuntan como esencial para mejorar sus condiciones de vida. La subsistencia económica es un factor central en este grupo de jóvenes para decidir acerca de sus ocupaciones futuras. Por esa razón, la continuidad de los estudios superiores estaba, en la mayor parte de los casos, en duda. Entre quienes manifestaron la intención o el interés por continuar estudios superiores, hubo una marcada preferencia por las instituciones públicas de la ciudad, dado su carácter gratuito. Además, muchas/os trabajaban a la par que asistían a la escuela secundaria y manifestaban que seguirán haciéndolo al terminarla. Así, la continuidad de los estudios superiores estaba, en la mayoría de las ocasiones, pensada con actividad complementaria al trabajo. Asimismo, otra parte de las/os entrevistadas/os de este sector, manifestaron que estudiarían cursos relacionados a oficios ya que demandaban menor tiempo y costo. Se advierte, entonces, una jerarquización de las expectativas diferenciadas de acuerdo al sector social de donde provienen las/os jóvenes (Miranda, 2015), relacionada a qué estudiar, dónde y qué trabajos futuros piensan conseguir. Fundamentalmente, las/os jóvenes de sectores sociales desfavorecidos imaginan trabajos menos calificados que sus pares provenientes de sectores medios.

*P1: Más allá del «no querer estudiar», hay mucha gente que por su situación necesitan rápido tener un trabajo y no pueden estar mucho tiempo estudiando y tienen que trabajar y estudiar. Entonces, buscan carreras cortas para tener un título antes y un trabajo fijo más rápido para poder mantener a sus familias y esas cosas.*

(Mujer, educación permanente, sector bajo).

*P3: Me inclino más por ir a trabajar, más que nada por la situación económica y el tiempo que toma un estudio, así que, no lo veo como para mí estudiar.*

*P4: A mí me hubiera gustado también estudiar recursos humanos, yo me había ido a anotar ya, pero por el tema económico preferí más hacer los cursos, que es lo que me gusta.*

*P1: O sea, cuando terminas el secundario tenés que trabajar, una ayuda tiene que llegar a tu casa y estar estudiando te quita tiempo. Creo que podés hacer las dos cosas a la vez, pero te vas a estresar.*

(Varones, escuela educación permanente, sector bajo).

Se advierte, también, que el tiempo se configura como un recurso escaso para estas/os jóvenes, siendo un elemento en sí mismo que facilita o restringe las opciones. Por un lado, las/os entrevistadas/os mencionan que el tiempo que conllevan los estudios superiores en su totalidad dificulta «una salida laboral más rápida». Por otro lado, se menciona el tiempo que lleva estudiar en sí mismo además de trabajar, lo que implicaría una carga doble. Así, el tiempo es un recurso desigualmente distribuido, donde se juegan la autonomía y la coacción (Ramos Torre, 2007).

A la vez, encontramos en expresiones como «no lo veo como para mi estudiar» o «no tengo la habilidad para ir a la universidad», una construcción de los estudios superiores como «imposibles». Como afirman Bourdieu y Passeron, (2009), esas construcciones condicionan las expectativas subjetivas y acaban por convertirse en determinantes de las vocaciones educativas a través de complejos procesos de violencia simbólica. De este modo, se naturalizan desigualdades entre los sectores socioeconómicos, que persisten en sus miradas hacia el futuro.

#### 4.4. Las mujeres de sectores empobrecidos

La interseccionalidad como una perspectiva de análisis contempla relaciones sociales situadas, en la que los significados e importancia de distintas categorías dependen tanto del contexto como de los modos en que esas categorías son encarnadas por los sujetos para darles un significado (Platero, 2014). En ese sentido, las entrevistadas provenientes de sectores sociales más desfavorecidos mostraron cómo su posición de clase se imbrica complejamente con su condición de género para multiplicar los condicionamientos que experimentan en la vida cotidiana.

En primer lugar, la mayor parte de las madres de las/os jóvenes de sectores sociales desfavorecidos trabajaban fuera del hogar como niñeras o empleadas de casas particulares. Eran las que mayor carga doméstica tenían, compartiéndola principalmente con sus hijas. Muchas jóvenes de estos sectores eran las encargadas de cuidar a hermanas/os, sobrinas/os u otros familiares. El factor «tiempo» aparece nuevamente en las jóvenes de sectores sociales más desfavorecidos pero relacionado también a lo que Aguirre (2009) denomina «tiempo donado», es decir, el tiempo que se le dona a otra/o en razón de las características afectivo-morales de la relación establecida. Asimismo, los trabajos actuales de estas jóvenes giraban en torno a la producción o servicio de alimentos, la limpieza de hogares o el cuidado de niñas/os. Así, el tiempo «donado» sumado al tiempo que destinaban a sus actuales trabajos, limitaba los tiempos disponibles para estudiar.

*P3: Mi mamá está enferma, si le llega a pasar algo y yo me fui (...) También mis hermanos son chiquitos y la más grande no le da bola a mi vieja, sé que no la va a estar ayudando tanto como si yo estuviera acá con ella.*

(Mujeres, educación permanente, sector bajo).

En segundo lugar, sus ocupaciones prefiguradas se veían restringidas por su situación socio-económica, ya que debían elegir estudios que fueran gratuitos o trabajar en simultáneo para pagárselos. Pero además, su condición de mujeres las desalentaba de elegir determinadas ocupaciones, aun cuando éstas no representaran un costo económico<sup>3</sup>. Tal como advierte Bourdieu (2000), diversos mecanismos de violencia simbólica llevan a muchas mujeres a optar por salirse de lugares de poder y de alta competitividad, pero para aquellas que no se autoexcluyan o desarrollen «vocaciones no femeninas» vendrá la sanción social.

*P2: En mi familia quieren que siga estudiando (...) pero ya cuando dije que quería estudiar en la facultad militar, mi abuelo dijo que no, «vos no porque sos una chica y las chicas no hacen eso».*

---

<sup>3</sup> Asistir a la escuela militar o a la escuela de policías suele ser una «salida laboral» frecuente para jóvenes de sectores desfavorecidos dado que ambas son gratuitas (deben rendir un examen de ingreso) y les permite estar en condiciones de sostenerse económicamente de manera rápida si logran superar las pruebas correspondientes.

*P1: A mí me pasó que con mi papa por ejemplo, a mi primero me gustaba policía, y después se me fue el gusto.*

*P2: A mí me bajonean un montón con eso. Te dicen tantas cosas y te desilusionan.*

(Mujeres, educación permanente, sector bajo).

Finalmente, la maternidad (real o potencial) también emergió en estas jóvenes como una limitación a la hora de conseguir trabajo. Al consultarles acerca de sus expectativas en torno a la maternidad/paternidad, tanto las/os jóvenes provenientes de sectores sociales medios como de sectores sociales bajos manifestaron deseos de tener hijos/as luego de haber alcanzado ciertas condiciones: la estabilidad económica y la estabilidad afectiva. Por otra parte, la idea de familia/pareja estable aparece en los relatos de los varones como condición necesaria para tener hijos/as, mientras que en las mujeres esa idea se discute y pierde centralidad como componente primordial. No obstante, ser «madres solas» adquirió connotaciones muy diferentes según el sector social. Mientras que para las mujeres de sectores sociales medios, tener y cuidar de sus hijas/os era algo «posible» si ocurría mientras estaban cursando sus estudios superiores, para las mujeres provenientes de sectores sociales más desfavorecidos, la maternidad se configuró como una amenaza de quedar excluidas, tanto de los estudios como del trabajo.

*P1: En mi familia mi hermana llegó hasta quinto año pero como quedó embarazada no siguió más. Y ahora yo soy la que está en quinto y quiero tener un futuro.*

*M: ¿Creen que es posible hacer las dos cosas al mismo tiempo [tener hijas/os y estudiar]?*

*P4: Si tenés una persona que te acompaña y te ayuda, sí.*

*P5: Pero si estás sola no creo que se pueda.*

(Mujeres, educación permanente, sector bajo).

*P2: Hay veces también que vas a un trabajo y te preguntan si tenés hijos o no y si decís que sí ya no te dan el trabajo. A mi hermana se lo hicieron muchas veces.*

*M: ¿Y les parece que eso se lo preguntan a las mujeres y a los varones?*

*P3: Se lo preguntan más a las mujeres, porque bueno si el varón está buscando trabajo, «el hijo se queda con la madre» y es así. Cuando yo voy, no piensan que el hijo se va a quedar con el padre.*

(Mujeres, escuela educación permanente, sector bajo).

De este modo, se evidencia que para las muchas jóvenes, ser madres y contar con pocos recursos económicos, equivale a quedarse «sin futuro». Así, el estudio del trabajo doméstico desde una perspectiva interseccional es central para evidenciar desigualdades de género y de clase. En este sentido, el enfoque de la economía feminista, particularmente en América Latina, reconoce que las diferencias de género no existen en el vacío y que tanto mujeres como varones atraviesan las desigualdades estructurales (clase, etnia) de manera desigual. Por ello, el trabajo doméstico debe problematizarse y resolverse como un problema público dado que «las cadenas de valor de las mujeres son un eslabón fundamental para sostener la reproducción de la sociedad en que vivimos» (D'alessandro, 2019:65).

## 5. Conclusiones

A partir del análisis de las entrevistas, fue posible reconstruir algunos imaginarios, expectativas y deseos de jóvenes residentes en la ciudad de Rafaela, próximas/os a egresar de la escuela media. Ubicamos allí,

modos de interiorizar expectativas y mandatos sociales, así como aspiraciones y preferencias que construyen sus subjetividades. El género y el nivel socio-económico emergieron como las dos variables de mayor impacto en esas elecciones, mientras que la modalidad de la escuela a la que asistían ocupó un lugar menos relevante, aunque mostró ciertas prácticas docentes que reforzaban la segregación en función del género.

En relación al género, encontramos que las/os entrevistadas/os prefiguran sus ocupaciones reproduciendo diversos estereotipos y mandatos. La preeminencia del modelo patriarcal clasifica y jerarquiza las ocupaciones, destinando a las mujeres a realizar trabajos y estudios peor remunerados y de menor prestigio social. En los casos estudiados fueron ocupaciones relacionadas a las ciencias humanas, el ámbito de la docencia y otras relacionadas a la rama de los «cuidados». Además, se evidenciaron diversos mecanismos de condicionamiento a esas elecciones que no sólo se relacionaban con ámbitos «habilitados» en función del género, sino también en función del trabajo doméstico y de cuidados que estaban mayoritariamente a cargo de las mujeres. A la vez, los relatos de las entrevistadas mostraron una construcción respecto del *ser mujer* como sujetos frágiles física y emocionalmente, lo que implica una supuesta necesidad de ser protegidas. Esto se relaciona íntimamente con la percepción de amenaza que se construye en relación al tránsito por el espacio público. Así, el miedo, como experiencia insistente en los relatos de las mujeres, está ausente en los relatos de los varones.

Asimismo, encontramos que algunas prácticas docentes reproducían las normativas tradicionales en función del género. Este hallazgo nos lleva a reflexionar acerca de la difícil implementación que ha tenido la Ley de Educación Sexual Integral sancionada en 2006, que apunta a la incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudios de las escuelas. En este sentido, consideramos relevante que se continúen las investigaciones que abordan la efectiva aplicación de dicha ley en los establecimientos escolares y también otras acerca de la composición del estudiantado en los estudios superiores en función del género, ya que si bien se constata una «feminización» de la matrícula universitaria, esto aún no ha impactado fuertemente en la segregación horizontal y vertical del mercado laboral.

Por otra parte, la variable nivel socio-económico también atravesó las prefiguraciones acerca de futuras ocupaciones por parte de las/os jóvenes, evidenciando la persistencia de marcadas inequidades sociales. Por una parte, los sectores medios consideraron a los estudios superiores como indispensables para conseguir mejores condiciones laborales. Esta idea se vio tensionada por dos condiciones: disfrutar de los estudios/trabajos a futuro y tener «salida laboral». Sin embargo, en ninguno de los grupos provenientes de sectores medios se manifestaron preocupaciones respecto a cómo sostenerse económicamente mientras estudiaban ni con tener que pagar sus estudios en los casos en lo que eligieran instituciones privadas.

Por su parte, los sectores sociales más desfavorecidos manifestaron la necesidad imperiosa de terminar el secundario para conseguir una mejor inserción laboral. Muchas/os de ellas/os se encontraban trabajando a la par que estudiaban en la escuela secundaria. Por tanto, sus prefiguraciones respecto al futuro sostenían, la mayor parte de las veces, la idea de trabajar y estudiar a la vez. Asimismo, esas ocupaciones imaginadas, en términos generales, implicaban menor calificación que las proyectadas por los sectores medios y no ponderaban necesariamente el factor de disfrute en el trabajo que se realizaba. En ese sentido, varias/os de ellas/os pensaban continuar estudiando cursos de oficios que ofrecieran salidas laborales «mejores» y más «rápidas». Así, el factor «tiempo» cobró una dimensión fundamental para comprender esos relatos ya que condiciona las posibilidades en función del nivel socio-económico. Además, los estudios superiores se presentaron para algunas/os entrevistadas/os como «imposibles», mostrando

el condicionamiento de las expectativas subjetivas que se produce en los sectores más desfavorecidos conduciendo a una «autoexclusión» en términos de Bourdieu y Paseron (2009).

Finalmente, encontramos que el grupo más vulnerado lo constituían las mujeres provenientes de sectores sociales empobrecidos, en donde la variable de género se imbricaba complejamente con su posición de clase. Desde una perspectiva interseccional, encontramos que el factor «tiempo» se configura como un condicionante más profundo para estas jóvenes dado que tenían a su cargo la mayor parte del trabajo doméstico y trabajaban a la par que cursaban la escuela. A la vez, enfrentaban todas las restricciones propias la segregación horizontal en el mundo del trabajo y los estudios superiores. Se evidenciaron diversos mecanismos de violencia simbólica que las llevaban a elegir ocupaciones «feminizadas» al tiempo que, aquellas que desarrollaban «vocaciones no femeninas» enfrentaba la sanción social de sus familiares. Estas restricciones se combinaron también con la maternidad (real o potencial) como factor que las excluye del mundo laboral, en donde ser joven, madre y contar con pocos recursos económicos equivale a quedarse «sin futuro». De este modo, la responsabilidad y el tiempo que consume el trabajo reproductivo en la vida cotidiana de las mujeres se constituyó como un componente clave para comprender que la procedencia de una determinada clase social condiciona el acceso y uso de recursos materiales, a la vez que da origen a otros tipos de desigualdades de género.

Así, las tendencias observadas marcan la persistencia de estereotipos, roles, permisos y limitaciones en función del género y del nivel socioeconómico, mas allá de la puesta en agenda de la perspectiva de género en la discursividad social y las políticas públicas argentinas en los últimos años. En ese sentido, género y clase social constituyen dimensiones complementarias del proceso de estratificación social general, por lo que deben analizarse considerando cómo el cruce entre ambas profundiza o disminuye la magnitud de la inequidad. Por ello, consideramos que la profundización de las líneas de investigación que abordan la «feminización de la pobreza» son centrales para dar cuenta de esos fenómenos.

Finalmente, consideramos que esta investigación realiza un aporte al conocimiento y la comprensión de los imaginarios juveniles y pone de manifiesto la percepción que estas/os jóvenes sostienen acerca de las estratificaciones de los mercados educativo y de trabajo. Profundizar en el estudio de los obstáculos, mandatos sociales, discriminaciones y vulneraciones que experimentan las/os jóvenes resulta fundamental para comprender las desigualdades persistentes, a la vez que permite interrogarse sobre su reproducción, tanto en términos institucionales como estructurales.

## Referencias bibliográficas

- Aguirre, Rosario (2009): “Uso del tiempo y desigualdades de género en el trabajo no remunerado” en Rosario Aguirre (coord.): *Las bases invisibles del bienestar social. El trabajo no remunerado en Uruguay*. Montevideo: Unifem.
- Añoover Lopez, María (2012): “Los espacios ‘del miedo’, ciudad y género. Experiencias y percepciones en Zaragoza”. *Geographicalia*, 61, 25-45.
- Arango Gaviria, Luz Gabriela (2006). *Jóvenes en la universidad. Género, clase e identidad*. Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Baeza Leiva, Monica (2015): “Breve análisis de la feminización de la pobreza en Chile”. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, 95-116. DOI: <https://dx.doi.org/10.7770/rchdcp.v6i2.930>.

- Bendit, René; Miranda, Ana (2013): “Trayectorias y expectativas de los egresados de la secundaria en Argentina”. *Documentos y aportes en administración pública y gestión estatal*, 21 (13), 93–123. DOI: <https://doi.org/10.14409/da.v1i21.4150>.
- Bocchio, María Cecilia; Miranda, Estela María (2018): “La escolaridad secundaria obligatoria en Argentina: Políticas para la inclusión social y educativa en la escuela”. *Revista Educación*, 42 (2), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27103>.
- Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude (2009). *Los herederos Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Butler, Judith (2001): *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Mexico D.F.: Paidós.
- Calderon, Yannet Paz; Campos Rios, Guillermo (2013): “Las mujeres jóvenes en México: ¿estudian o trabajan?”. *Última Década*, 63-83. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362013000200004>.
- Cardini, Alejandra; D’Alessandre, Vanesa (2019). *Transformar la educación secundaria*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Casal Bataller, Joaquim (2000): “Capitalismo informacional, trayectorias sociales de los jóvenes y políticas de juventud” en Lorenzo Cachon Rodríguez (coord.): *Juventudes y Empleos: perspectivas comparadas*. Madrid: INJUVE.
- Castel, Robert (1997). *La metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Corica, Agustina (2012). *Lo posible y lo deseable. Expectativas laborales de los jóvenes de la escuela secundaria*. Buenos Aires: Fundación UOCRA. Editorial Aulas y Andamios.
- Crenshaw, Kimberlé (2012): “Cartografiando los márgenes: Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color” en Raquel Lucas Platero (ed.): *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Barcelona: Belaterra.
- D’Alessandro, Mercedes (2019). *Economía feminista. Las mujeres, el trabajo y el amor*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Duschastzky, Silvia y Corea, Cristina (2000). *Chicos en banda, los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Esquivel, Valeria (2016): “La economía feminista en América Latina”. *Nueva Sociedad*, 265, 103-116.
- EURYDICE (2009): Diferencia de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa (en línea). DOI: <http://doi.org/10.2797/48598>, consultado el 10 de mayo de 2020.
- Falu, Ana (2014): “El derecho de la mujeres a la ciudad. Espacios públicos sin discriminaciones y violencias”. *Revista Vivienda y Ciudad*, 1, 10-28.
- Filmus, Daniel (2015): “La universalización del secundario en América Latina” en Ana Miranda (coord.): *Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo*. Buenos Aires: Teseo.



- Filmus, Daniel; Kaplan, Carina; Miranda, Ana y Moragues, Marina (2001). *Cada vez más necesaria. cada vez más insuficiente, la escuela media en épocas de globalización*. Buenos Aires: Santillana.
- Fraser, Nancy (1995): “¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas en torno a la justicia en una época ‘postsocialista’” en Nancy Fraser: *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*. Santa Fe de Bogota: Siglo de Hombres Editores.
- García Ramírez, Carmen Teresa (2016): “Contribuciones de la Teoría Social Feminista y los Estudios de Género a la sociología Venezolana”. *Revista Espacio Abierto: cuaderno venezolano de sociología*, 25 (4), 47-60.
- González Lopez, Isabel (2009): “La orientación académica y profesional en clave de igualdad”. *Revista Participación educativa*, 11, 110-121.
- Guevara, Hilda y Belleli, Sandra (2015): “Las trayectorias académicas: dimensiones personales de una trayectoria estudiantil. Testimonio de un actor”. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 4 (4), 45-56.
- Hochschild, Arlie (1983). *The Managed Heart: The Commercialization of Human Feelings*. Berkeley: California University Press.
- Lagarde, Marcela (2006): “Por la vida y la libertad de las mujeres. Fin al feminicidio” en Diana Russell y Roberta Harmes (eds.): *Feminicidio: una perspectiva global*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Machado País, José (2004): “Los bailes de la memoria: cuando el futuro es incierto”. *Revista JOVENes*, 8 (20), 74–95.
- Margulis, Mario (1996). *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Paidós.
- Miranda, Ana (2007). *La nueva condición joven: educación, desigualdad y empleo*. Buenos Aires: Fundación Octubre.
- Miranda, Ana (2015). *Sociología de la educación y la transición al mundo del trabajo*. Buenos Aires: Teseo.
- Miranda, Estela María (2013): “De la selección a la universalización. Los desafíos de la obligatoriedad de la educación secundaria”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 9-29.
- Panaia, Marta (2013). *Abandonar la Universidad con o sin título*. Buenos Aires-Madrid: Miño y Dávila.
- Lucas Platero, Raquel (2014): “Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad”. *Quaderns de Psicologia*, 1 (16), 55-72. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1219>.
- Pozzio, María (2012): “Análisis de género y estudios sobre profesiones: propuestas y desafíos de un diálogo posible –y alentador–”. *Sudamérica: Revista de ciencias sociales*, 1-31.
- Ramos Torre, Ramón (2009): “Metáforas del tiempo en la vida cotidiana: una aproximación sociológica”. *Acta Sociológica*, 49, 51-69. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2009.49.18704>.
- Roberts, Kenneth (1997): “Prolongued Transitions to Uncertain Destinations: The Implications for Careers Guidance”. *British Journal of Guidance an Counselling*, 25, 345-360. DOI: <https://doi.org/10.1080/03069889708253813>.

- Scott, Joan (1999). *Gender and the Politics of History*. Nueva York: Universidad de Columbia.
- Senett, Richard (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Subirats, Marina (1999): “Género y escuela” en Carlos Lomas (coord.): *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Subirats, Marina y Brullet, Cristina (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- White Robert Douglas y Wyn, Johanna (2008). *Youth and Society: Exploring the Social Dynamics of Youth Experience*. Melbourne: Oxford University Press.

## Notas biográficas

**Cecilia Dionisio** es Licenciada en Psicología y Especialista en Psicología Clínica de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Es Docente del Departamento de Cultura, Educación y Conocimiento de la Universidad Nacional de Rafaela (Argentina) donde también integra el Grupo de Estudio e Investigación en Teorías de Género, Diversidad e Interseccionalidad. Participa de proyectos de investigación relacionados a juventudes, educación e inclusión al mundo del trabajo desde la perspectiva de género. Además, es doctoranda del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y coordina el Programa de Fortalecimiento al Ingreso y la Permanencia de las/os estudiantes de la Universidad Nacional de Rafaela.

**Hugo Lewin** es Sociólogo y Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Es Profesor Asociado de Cultura y Subjetividad en la Universidad Nacional de Rafaela (Argentina) y Profesor Adjunto de Sociología de la Cultura en la Universidad de Buenos Aires, donde además es miembro del Instituto de Investigaciones Gino Germani. Allí integra desde hace treinta años un equipo dedicado a la investigación de la cultura en sus múltiples articulaciones con distintos fenómenos sociales: la vida urbana, la discriminación social, la sexualidad, la juventud, los procesos de informatización y digitalización de la vida, entre otras problemáticas. En la Universidad Nacional de Rafaela dirige una investigación enfocada en los imaginarios ocupacionales juveniles y la vinculación de éstos con variables sociológicas clásicas: nivel socio-económico, género y modalidades educativas. Actualmente dirige la Carrera de Sociología de la UBA.

# Mujeres estudiantes en Programación: entre la reproducción y las nuevas construcciones de género. El caso de la formación en el nivel medio técnico en la Ciudad de Buenos Aires<sup>1</sup>

Women Students in Computer Programming: Between Reproduction and  
New Gender Constructions. The Case of Education and Training  
at Mid-level Technical in the City of Buenos Aires

Claudia Jacinto, Verónica Millenaar, Eugenia Roberti, Alejandro Burgos y Mariana Sosa<sup>2</sup>

## Resumen

El artículo busca contribuir a los debates sobre la (des)igualdad de género desde las voces de los y las estudiantes en escuelas de nivel medio técnico. Generalmente, los antecedentes de investigación se centran en la educación técnica industrial. Sin embargo, en la formación en nuevas tecnologías informáticas las desigualdades se reproducen y se resisten en una sociedad sensibilizada por cuestiones de género. ¿A qué se atribuye la escasa presencia de mujeres en Programación en la Ciudad de Buenos Aires? ¿Cómo se reproducen y/o cuestionan los estereotipos de género en esta formación en particular? ¿De qué modo el contexto socio-histórico, aparece influyendo sobre las representaciones y expectativas de los jóvenes? La profusa bibliografía sobre el tema señala la persistencia de las desigualdades de género en la educación y el empleo. Sin embargo, estos procesos no son inmutables, como lo muestra la amplia instalación de agendas de género en las sociedades occidentales durante las últimas décadas. Inmutabilidad, transformaciones y prácticas disruptivas coexisten y se retroalimentan.

El artículo analiza la manera en que se construyen y también se cuestionan los estereotipos de género, focalizándose en las siguientes dimensiones: a) pertinencia de la educación técnica para varones y mujeres; b) razones de elección de esta particular especialidad; c) tratos diferenciados de parte de docentes y compañeros; d) división sexual del trabajo y e) expectativas a futuro. La estrategia metodológica adoptada fue triangulación de datos cuantitativos y cualitativos, recogidos en base a una muestra de tres escuelas técnico-profesionales estratégicamente elegidas.

## Palabras clave

Formación tecnológica, desigualdad de género, educación media, métodos mixtos.

## Abstract

The article seeks to contribute to the debates about gender (in)equality from the voices of the technical middle level schools' students. Generally, research focuses on industrial technical education. However, inequalities are as well reproduced and resisted in technology and computer programming training, in a gender-sensitized society. Why is the presence of women in computer programming training so limited in the City of Buenos Aires? How are gender stereotypes reproduced and/or questioned in this particular education? How does the socio-historical context appear to influence the representations and expectations of young people?

The profuse bibliography on the subject indicates the persistence of gender inequalities in education and employment. However, these processes are not immutable as shown by the extensive installation of gender agendas in Western societies during the last decades. Immutability transformations and disruptive practices coexist and feed back. The article discusses how gender stereotypes are constructed but also questioned, focusing on the following dimensions: a) relevance of technical education for men and women; b) reasons for choosing this particular specialty; c) differentiated treatment by teachers and classmates; d) sexual division of labor and e) future expectations. The methodological strategy adopted was triangulation of quantitative and qualitative data, collected based on a sample of three strategically chosen technical-professional schools.

## Keywords

Technological training, gender inequality, secondary education, mixed methods.

## Cómo citar/Citation

Jacinto, Claudia; Millenaar, Verónica; Roberti, Eugenia; Burgos, Alejandro y Sosa, Mariana (2020). Mujeres estudiantes en Programación: entre la reproducción y las nuevas construcciones de género. El caso de la formación en el nivel medio técnico en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (3), 432-450. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.3.16605>.

Recibido: 31-01-2020  
Aceptado: 08-05-2020

1 Este artículo desarrolla una parte de los hallazgos de una investigación más amplia del Programa de Estudios sobre Educación, Juventud y Trabajo (PREJET). Fue financiada por el Fondo Nacional de Investigaciones de Educación Técnico-Profesional (FoNIETP) del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.  
2 Claudia Jacinto, [claudiajacinto01@gmail.com](mailto:claudiajacinto01@gmail.com); Verónica Millenaar, [veronicamillenaar@gmail.com](mailto:veronicamillenaar@gmail.com); Eugenia Roberti, [eugenia.roberti@hotmail.com](mailto:eugenia.roberti@hotmail.com); Alejandro Burgos; Mariana Lucía Sosa.

## 1. Introducción<sup>3</sup>

Las desigualdades de género en la educación y el empleo se construyen procesual y relacionamente en el marco de «tramas» complejas, entre las cuales las dinámicas económicas y sociales –contextuadas geográfica, institucional y sectorialmente– ocupan un lugar clave. Esas relaciones sociales están atravesadas también por las orientaciones de las políticas educativas y laborales, las tendencias culturales e históricas (Jacinto, 2016).

Una amplia bibliografía señala que la formación de una identidad de género se construye desde una etapa muy temprana de la vida. La familia, la escuela y los medios de comunicación contribuyen a sostener, en un hacer reiterativo, estereotipos de género. Parte de los efectos diferenciados del género se observan en los intereses y/o en la elección de opciones escolares, donde las niñas tienden a alejarse de las disciplinas científicas. A su vez, dichas aspiraciones educativas se traducen en futuros compromisos profesionales, que reducen el rango de posibilidades para las mujeres (Duru Bellat, 2016).

Sin embargo, estos procesos no son inmutables como lo muestra la amplia instalación de agendas de género en las sociedades occidentales durante las últimas décadas. Inmutabilidad, transformaciones y prácticas disruptivas coexisten y se retroalimentan plenas de tensiones en cada contexto socio-histórico. En Argentina, la agenda pública de género ha experimentado una amplia movilización desde principios de siglo. Cuestiones como la identidad de género y la violencia sexual, impulsados por los movimientos de mujeres y otros grupos diversos, han logrado una significativa visibilidad mediática, amplio debate público y nuevas legislaciones<sup>4</sup>.

En este marco, el presente artículo, se enfocará sobre las permanencias y las mutaciones de las desigualdades de género en la educación técnica de nivel medio (EST); una modalidad cuya historia está atravesada por dichas segregaciones. Generalmente, la investigación en torno a la temática se centró en la educación técnica industrial pero, más recientemente, se ha observado que en la formación en nuevas tecnologías informáticas persisten sesgos de género. Para develar las formas en que éstos últimos se reproducen y se resisten en una sociedad sensibilizada por cuestiones de género, se investigó el caso de la formación en Programación en la Ciudad de Buenos Aires<sup>5</sup>. Esta especialidad tiene relevancia dentro de la matrícula del nivel (10%), y refleja importantes brechas educativas y laborales basadas en género.

El artículo, centrándose en la perspectiva estudiantil (en diálogo con las percepciones de directores y docentes), abordará los siguientes interrogantes: ¿a qué se atribuye la escasa presencia de mujeres en la especialidad? ¿Cómo se reproducen y/o cuestionan los estereotipos de género? ¿De qué modo el particular contexto socio-histórico, aparece influyendo sobre las representaciones y expectativas de los jóvenes?

Metodológicamente, la investigación más amplia adoptó un enfoque de triangulación metodológica, que utilizó varias técnicas y fuentes de información. Para este artículo, se analizaron datos provenientes

---

3 Este artículo contempla las orientaciones para el empleo de un lenguaje inclusivo en cuanto al género en español castellano, elaboradas por la Organización de las Naciones Unidas, que considera tres criterios a fines de hacer un uso más justo y preciso del lenguaje: 1) evitar expresiones discriminatorias, 2) visibilizar el género cuando la situación comunicativa lo requiere y, 3) no visibilizarlo cuando no resulta necesario.

4 Más aún, si bien los temas de género tienen una historia extensa de lucha y conquistas, la «agenda de género» ha ganado la calle, principalmente, a través de la campaña «Ni una menos» en contra de los femicidios, la convocatoria al Paro Internacional de Género del 8 de marzo y la campaña por la sanción de la Ley de Interrupción Legal y Voluntaria del Embarazo.

5 La Educación Técnico-Profesional de nivel secundario en Argentina dura entre 6 y 7 años (de los 12/13 a los 17/18), compartiendo los primeros tres años con la educación secundaria general. O sea, la formación especializada comienza alrededor de los 15/16 años, resultando exigente por su doble turno y su alta carga de materias teóricas y tecnológicas. Según el marco de referencia correspondiente, el título certifica habilidades para participar en el desarrollo de software desempeñando roles que tienen por objeto producir programas, módulos o componentes de sistemas de computación.

de una muestra de tres instituciones estratégicamente elegidas<sup>6</sup>, entre las doce, que brindaban la especialidad de Programación. Se aplicaron como técnicas de recolección de datos: 1) una encuesta basada en cuestionarios estructurados (cerrados) a 120 estudiantes del tercero y cuarto año de la especialidad. Las dimensiones abordadas en la encuesta fueron aprendizajes, expectativas de educación y trabajo, tareas realizadas en el hogar, características sociodemográficas, etc.; 2) seis grupos focales en los que participaron estudiantes del último año, que se realizaron separando varones y mujeres. Se utilizó una guía de preguntas disparadoras y actividades que giraron en torno a percepciones sobre desigualdades de trato, estereotipos y expectativas a futuro<sup>7</sup>.

Las tres escuelas son públicas, y ubicadas en barrios de clase media, media-baja. Por su parte, los estudiantes provienen de sectores medios-bajos (con diferencias entre las escuelas); y de hogares con clima educativo medio (pocos son profesionales) y ninguno tiene ocupaciones vinculadas a la informática.

## 2. Desigualdades de género en la Educación Técnico-Profesional: el caso de la Programación

Las investigaciones previas sobre educación secundaria técnica en Argentina muestran que la primera segregación de las mujeres se relaciona con la no «elección» de la modalidad y, en particular, de las especialidades vinculadas a estereotipos masculinos. En el caso de la Informática, se ha señalado que las diferencias en el acceso se vinculan con que la matemática, el pensamiento lógico, la hiper-competencia, el carácter menos social de la formación, etc., son características atribuidas a los varones (Morgade, 2009).

Estas percepciones estereotipadas en torno a las habilidades y a la división sexual del trabajo se encuentran también presentes en las dinámicas de las instituciones educativas. Los **códigos de género**<sup>8</sup> aparecen en la cotidianeidad de las instituciones educativas y en las prácticas de enseñanza escolares. Se perciben valores, creencias y normas explicitadas o no de lo que significa ser mujer y ser varón, que legitiman ciertas interacciones y deslegitiman otras. Este proceso es reforzado por la **naturalización** de ciertos rasgos considerados poco menos que innatos (los varones por naturaleza son «más inteligentes», «saben más», «les resulta más fácil»). En el caso de las estudiantes, para tener éxito en la escuela deben quebrar el «orden natural» (Morgade y Kaplan, 1999). Muchas veces desconociendo el carácter arbitrario de esas disposiciones culturales las alumnas adhieren sin plena conciencia, es decir, de modo tácito o implícito, y hacen propios estos juicios.

Aún cuando el discurso institucional homogeneizador está centrado en el trato igualitario de varones y mujeres, las estudiantes manifiestan una y otra vez cierto padecimiento por su condición de género (Bloj, 2017). En muchos casos, se les prohíbe manipular máquinas o se les asignan tareas diferentes por el mero hecho de ser mujeres (León, 2009; Seoane, 2013). Muchas de ellas intentan pasar **inadvertidas** como mujeres tras la pretensión de ser tratadas como «iguales».

---

6 Las instituciones fueron seleccionadas de acuerdo a su «tasa de feminidad». La proporción de mujeres en la especialidad de Informática ronda el 14% (UEICEE, 2016). Teniendo en cuenta esta referencia se seleccionaron: a) una institución cuya matrícula femenina en la especialidad fuera proporcionalmente similar a la observada en el total de Escuelas; b) otra cuyo porcentaje fuera significativamente menor al nivel general y finalmente; c) otra cuya tasa de feminidad sea ampliamente superior al valor del conjunto.

7 Los grupos focales se desarrollaron siguiendo el marco metodológico propio de los grupos de discusión, como técnica de recolección de datos cualitativos (Scribano, 2008). En total participaron 42 estudiantes en los grupos focales, siendo los grupos masculinos más numerosos que los femeninos (por su escasa presencia en dichas escuelas). Participaron estudiantes de los últimos años para generar discusiones basadas en una experiencia educativa de más largo plazo. En cuanto al procesamiento cualitativo, la información procedente de entrevistas se procesó a través de matrices de datos y a través de re-elaboraciones de los datos de grupos focales por medio de informes analíticos sobre la base de categorías seleccionadas y reportes de campo.

8 Subirats los define como «las formas y procesos que definen, limitan y transmiten el conjunto de modelos socialmente disponibles para que los individuos jóvenes lleguen a una identificación personal en términos de hombre o mujer» (1986: 382).

Ahora bien, ¿qué formas toman estos procesos en el campo específico de la Informática? Se han aportado diferentes explicaciones a la escasez de mujeres en las tecnologías, dado que es un fenómeno común a muchos países. Como en otros campos, esta desigualdad deriva de patrones patriarcales reflejados en la socialización. A pesar de que las mujeres sostienen carreras escolares más exitosas que los varones, suelen presentar desventajas en matemática (INET, 2015); se les transmite que la ciencia, la técnica y la tecnología son temas e intereses de varones y que ellas carecen de estas habilidades. Si bien la Informática no responde exactamente al prototipo tradicional de la educación técnica industrial, las desigualdades son fuertes tanto en el desarrollo de vocaciones, como en la auto-discriminación.

Al respecto, una encuesta representativa a estudiantes del nivel secundario en el área metropolitana de Buenos Aires (Fundación Sadosky, 2015) mostró que la proporción de quienes proyectaban estudiar Informática en el nivel superior era de siete varones por cada mujer. Armar y desarmar objetos, aprender autónomamente, hacer tareas de matemática y lógica, estar frente a una computadora por un tiempo prolongado (habilidades asociadas a los procesos productivos de software) eran consideradas como masculinas. Entre los usos de la informática, los juegos complejos<sup>9</sup> presentaban la asimetría más importante: los varones los elegían siete veces más que las mujeres como primera opción asociada al uso de la computadora en su vida cotidiana; en cambio, las mujeres la utilizaban en primer lugar para redes sociales. Como un dato revelador, el estudio encuentra una fuerte asociación entre la realización de juegos complejos y la elección de una carrera superior en Informática en los dos sexos.

Respecto al mercado de trabajo, la inserción de las mujeres en el **sector informático** responde a una constante revelada en los estudios sobre segregación laboral: cuanto más cerca está un trabajo técnico relacionado con el proceso de producción y cuanto mayor sea su valor social (en términos de su papel en la reproducción social, lo que sucede con las nuevas tecnologías), menos probable es que sea realizado por una mujer (Cereq, 1992).

La relación entre las mujeres y las tecnologías ha estado históricamente reducida a una imagen tecnofóbica, que las visibiliza como contrarias al uso de las tecnologías (González Ramos *et al.*, 2017). Los entornos laborales en el sector tienen reglas, costumbres y códigos que pueden resultar hostiles a las mujeres, razón por la cual se detectan fenómenos similares que en las instituciones escolares: su **masculinización e invisibilización**.

Sin embargo, no todo es inmutabilidad: siguiendo a Butler ([1990] 2007), el género se construye performativamente, en cada práctica reiterativa, y por lo tanto, los códigos de género no pueden ser pensados como fijos e invariantes. Como sostiene Molina (2012), más allá de que los discursos escolares evoquen la esencialidad masculina y femenina atribuyéndoles rasgos fijos, la trama escolar es también un interesante escenario para la problematización de dicho sustancialismo. Es decir, a la vez que la escuela encarna y tiende a reproducir normas hegemónicas de género, constituye un espacio de disputa en torno a la producción de género y al despliegue de luchas sociales que configuran **nuevas construcciones genéricas**, protagonizadas por las estudiantes. En los siguientes apartados, se discutirán hallazgos de la investigación acerca de las persistencias y variaciones en los discursos y prácticas estudiantiles, de la mano de la configuración de una nueva agenda de género.

---

<sup>9</sup> Los «juegos complejos», por oposición a la categoría de «juegos de Facebook y parecidos», requieren de la comprensión y asimilación de un conjunto de reglas más desarrolladas, que implican habilidades de concentración, organización, configuración, análisis, etc. sobre las cuales se podrían erigir habilidades informáticas ulteriores (Fundación Sadosky, 2015).

### 3. Segregaciones en el mercado de trabajo de la Ciudad de Buenos Aires y agenda de género: ¿dos cuestiones independientes?

La Ciudad de Buenos Aires encabeza el *ranking* nacional de acuerdo al Índice de Desarrollo Sostenible Provincial de Argentina, presentando una distancia considerable respecto a las demás provincias, al contar con los niveles más elevados de crecimiento económico, inclusión social y sostenibilidad ambiental (PNUD, 2017).

A pesar que el acceso y terminación de la educación (incluso al nivel universitario) favorece a las mujeres, en el terreno laboral se manifiestan las mayores desigualdades entre ambos géneros. Si bien en el contexto nacional, la brecha laboral entre varones y mujeres resulta muy significativa, en la Ciudad presenta menores diferencias, aunque éstas pueden identificarse al observar indicadores básicos tales como: tasa de desocupación (mujeres 9%, varones 7%), inactividad (mujeres 39%, varones 22%), informalidad (mujeres 26%, varones 23%), promedio de horas trabajadas por semana (mujeres 42, varones 50), subocupación demandante (mujeres 18%, varones 17%), etc.<sup>10</sup>

La diferencia en la tasa de inactividad puede vincularse a la realización de tareas de cuidado en el hogar. Cuando hay hijos menores de 18 años en el hogar, la brecha por género en la actividad aumenta, ya que los varones con hijos incrementan su participación mientras que la de las mujeres madres disminuye.

La rama de la Informática constituye un sector dinámico, con demanda creciente y convocante para los jóvenes, pero las mujeres representan solo el 28% de los ocupados (Sosa, 2018)<sup>11</sup>. Esta desigualdad de inserción en el sector es llamativa, teniendo en cuenta la demanda insatisfecha de trabajadores, las elevadas tasas de rotación y la competencia entre firmas por la contratación de los mismos empleados; que se refleja en salarios superiores, en promedio a los trabajadores de otros sectores, y muchos beneficios apreciados por los jóvenes<sup>12</sup>.

Pese a la relevancia que tienen las brechas de género en el mercado de trabajo, el tema se encuentra relativamente invisibilizado en el debate público. Aunque la normativa argentina asume muchos compromisos destinados a mejorar la situación de las mujeres en el mundo laboral, las políticas al respecto son limitadas: presentan escasa cobertura y fragmentación de las intervenciones, como asimetría en las capacidades institucionales de las entidades subnacionales para ejecutarlas. A su vez, la implementación de una oferta pública de cuidado y desarrollo infantil avanza muy lentamente (Díaz Langou *et al.*, 2019).

En cambio, otros temas atravesaron la agenda de género y tuvieron particular impacto en las escuelas, uno de más sustantivos fue la sanción de la Ley 26 150 de Educación Sexual Integral (ESI) en 2006 (Faur, 2018). Esta ley enfatiza una aproximación integral y positiva a la sexualidad, incluyendo temáticas asociadas a las relaciones afectivas, género, diversidad y derechos, entre otros objetivos de aprendizaje. En la Ciudad de Buenos Aires, si bien su implementación se demoró, se sancionó una ley jurisdiccional en 2010 que ha orientado las políticas públicas en la materia<sup>13</sup>.

---

10 Fuente: procesamientos propios en base a INDEC-EPH,2t, 2017.

11 En la Ciudad de Buenos Aires, el sector servicios informáticos representa un 2,9% del PBI local. Incluso, se constata que el 70% de la industria TIC a nivel nacional se encuentra radicada en la Ciudad (sobresaliendo el rubro el desarrollo de software, que emplea a más del 50% de los ocupados en la actividad) (OPSSI,2016).

12 Casi la totalidad de los ocupados (90%) tiene nivel secundario completo o más, seis de cada diez se desempeña en puestos de calificación elevada y el 81% son asalariados, la mayoría formales (Sosa, 2018).

13 Cabe señalar que, en parte a raíz de la movilización de los temas de género, nuevas iniciativas fueron llevadas adelante. Así, el INET crea en el 2018 la Comisión de Género de la ETP, cuyo objetivo es promover acciones destinadas a incorporar la perspectiva de género de forma transversal, en toda la educación técnico-profesional. De algún modo, el cambio cultural y las nuevas resistencias a los mandatos de género, comienzan a ser tomadas por las políticas de la modalidad, al menos incipientemente.

Particularmente, las discriminaciones también alcanzan el acceso a la formación en Programación a nivel medio en la Ciudad. Aunque se trata de una de las especialidades con mayor matrícula (10 % del total de EST) la distribución por género es desigual. Mientras que en el total de la modalidad técnica, la matrícula femenina ronda el 25 %, en Informática representa el 14 % (UEICEE, 2016). ¿Cuáles son las razones de esta escasa participación? ¿Perciben los jóvenes los obstáculos respecto al acceso, tratos diferenciados y expectativas futuras segmentadas genéricamente? En los próximos puntos, se analizarán los estereotipos y sesgos de género que enfrentan, reproducen y resisten las estudiantes de carreras de Programación.

#### 4. Articulaciones y disputas en la trama cotidiana escolar: de la «invisibilidad» a la resistencia cultural femenina

##### 4.1. La experiencia escolar en clave de género: entre la histórica invisibilización y las «nuevas chicas»

Como ha corroborado una vasta evidencia empírica, la cultura escolar es parte de una construcción histórica que fue configurando relaciones de discriminación en género: los libros de textos escolares con contenido sexista, la relación del profesorado con sus alumnas, el material didáctico, los atributos físicos destacados como ideales, etc. Todos estos elementos constituyen un currículum oculto que históricamente ha reproducido roles y visiones discriminatorias, pero que, actualmente, presenta ciertas resistencias.

En la investigación desarrollada, estas resistencias y cuestionamientos hicieron evidentes las muchas aristas de las desigualdades de género que se expresan a lo largo de toda la experiencia escolar, de diversas maneras. De acuerdo a los datos de la encuesta, las mujeres resultaron más críticas respecto a las percepciones de discriminación en el proceso pedagógico, evidenciando una búsqueda por explicitar un lugar de desventaja. Ellas tienden más que los varones a observar prácticas discriminatorias por género en los talleres y laboratorios, así como en relación al acceso a prácticas y pasantías. Como se observa en la Tabla I, la diferencia del acuerdo de las mujeres respecto a si ellas son tratadas del mismo modo que sus compañeros en los espacios de taller y laboratorios, es de más de 20 puntos<sup>14</sup>. La única coincidencia, respecto a que no habría desigualdades de trato, concierne a la exigencia impartida por los docentes.

**Tabla I. Percepciones en torno al trato diferenciado en el proceso pedagógico, por sexo**

		SEXO		
		VARÓN	MUJER	TOTAL
En las pasantías y prácticas varones y mujeres son tratados del mismo modo	1 Muy de acuerdo y De acuerdo	50,6%	38,1%	48,1%
	2 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	39,8%	47,6%	41,3%
	3 En desacuerdo y Muy en desacuerdo	9,6%	14,3%	10,6%
En los espacios de talleres y laboratorios varones y mujeres son tratados del mismo modo	1 Muy de acuerdo y De acuerdo	83,3%	61,9%	79,0%
	2 Ni de acuerdo ni en Desacuerdo	7,1%	23,8%	10,5%
	3 En desacuerdo y Muy en Desacuerdo	9,5%	14,3%	10,5%
Los/as docentes son igual de exigentes con los varones que con las mujeres	1 Muy de acuerdo y De acuerdo	65,9%	61,9%	65,1%
	2 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14,1%	19,0%	15,1%
	3 En desacuerdo y Muy en desacuerdo	20,0%	19,0%	19,8%

Fuente: elaboración propia en base a datos del Proyecto INET «Construyendo la igualdad de género en la educación técnico-profesional. Estudio de casos en CABA».

<sup>14</sup> El taller consiste en un espacio de formación práctica vinculada a diferentes oficios que se realiza en forma rotativa en contra-turno durante los dos primeros años de la escuela técnica. A partir de tercer año se concentra en el laboratorio de informática.



Tal como se refleja en la Tabla I, en los grupos focales también los estudiantes ponen de manifiesto la persistencia de prácticas que sostienen la diferenciación de género en su experiencia escolar. Aunque aún se observa una invisibilización de dichas desigualdades, también aparecen voces femeninas que señalan críticamente el trato cotidiano de sus compañeros y docentes. Los relatos reflejan tanto cuidados «especiales» hacia las mujeres (que las terminan ubicando en una posición de desventaja) como su exclusión de las tareas prácticas.

Los reclamos de las estudiantes parecen expresar la intolerancia a formas de discriminación anacrónicas y otrora naturalizadas, que están comenzando a ser cuestionadas por las «nuevas alumnas». Así, frente a la histórica asimilación de la educación técnica como una alternativa solo para varones, se percibe una mayor apertura y crecimiento de la proporción de mujeres en sus escuelas: *«boy está aumentando el número de chicas»* (Grupo focal mujeres. Escuela C). Las estudiantes perciben una mayor presencia de matrícula femenina, cuestionando el sesgo de género arraigado en la modalidad:

*«Generalmente la escuela técnica está vista para hombres. Ahora no tanto, ahora sí se animan las mujeres».* (Grupo focal mujeres. Escuela C).

En los grupos focales surge la idea de cómo las chicas han cambiado. También en las entrevistas, directivos y docentes expresan que se están produciendo algunos corrimientos respecto a los estereotipos. Los adultos entrevistados perciben la presencia de un cambio cultural en cuanto a las formas de ser mujer y al lugar en que las jóvenes se posicionan. En efecto, repetidamente sostienen que las mujeres «cambiaron», en el sentido de que las chicas actualmente aparecen con otra actitud, «incluso más desenvueltas» que los varones –claro está, que esto ha sido en un largo proceso–. Estas percepciones se vinculan no solo a la experiencia escolar sino también al contexto general en que la agenda pública de género aparece en diferentes esferas de la cotidianeidad.

En el mismo sentido, en los grupos focales se observa el valor positivo que le otorgan a la formación práctica del taller, reemplazando un «código de género» tradicionalmente androcéntrico, que las mujeres logran romper al concurrir a una escuela técnica:

*«Me sacó el miedo de agarrar un serrucho o una lima, antes pensaba “no voy a poder”; me enseñó que no es así, que si tenés ganas de hacerlo podés, no importa si sos mujer u hombre. Y también cómo desenvolverte en la vida en realidad. Me llevó cicatrices, porque me corté, pero perdí el miedo».* (Grupo focal mujeres. Escuela C).

Los relatos de las estudiantes visibilizan que adquirir y asimilar conocimientos que son culturalmente reservados para los varones, tiene una incidencia positiva en sus subjetividades, en el afianzamiento y determinación de una imagen de sí mismas que incide en la manera de pensar, actuar e interpretar la realidad, así como de relacionarse con los pares.

*«Como mujer, me llevo mucho orgullo de acá, porque te forman para ser líder, que no haya diferencias entre varones y mujeres, y está genial porque ningún profesor nunca hizo ninguna diferencia. Yo soy la única mujer en el curso y nunca tuve problemas. Me voy muy contenta en ese sentido, sé hacerme valer».* (Grupo focal mujeres. Escuela C).

Si recuperamos las voces femeninas se observan inicios de ruptura con los estereotipos de género; ellas con sus prácticas sociales y culturales construyen una «subcultura escolar de resistencia» a la cultura tradicional y androcéntrica imperante en las instituciones educativas (McLaren, 2005 [1984]). Las estudiantes se convierten en un «sujeto de resistencia» que se evidencia en la ruptura de los códigos culturales y sociales que se les asignaban como mujeres. Sin embargo, la construcción de una «subcultura escolar de resistencia» no es un proceso lineal y encuentra obstáculos entre las propias mujeres que lleva a que se auto-atribuyan la responsabilidad por su escasa participación en carreras o estudios considerados típicamente masculinos.

Para recapitular, podemos decir entonces que los testimonios de las estudiantes permiten vislumbrar señales del proceso de deconstrucción de estereotipos de género asociados a la escuela técnica como un espacio escolar típicamente masculino. El material empírico evidencia avances, tensiones y contradicciones en el intento de promover una cultura escolar inclusiva e igualitaria entre varones y mujeres. Sin embargo, como hemos mencionado, se perciben en los discursos la convivencia de prácticas escolares diferenciadoras con otras más cuestionadoras y rupturistas. Cabe recordar que las mujeres entrevistadas son minoría en todas las escuelas estudiadas. De allí que, quienes llegan a finalizar el ciclo superior podrían encuadrarse en la tradicional figura de «mujeres fuertes» que logran superar los obstáculos diversos a presentes a lo largo de toda la experiencia escolar.

#### 4.2. Mujeres programadoras: la elección de la especialidad

La decisión en torno a la elección de la escuela está vinculada a múltiples razones y atravesada por condicionamientos de todo tipo, según muestra la bibliografía. La medida en que estas elecciones son decisiones individuales o familiares racionales según la teoría del costo-beneficio ha sido muy discutida en el medio de los márgenes contextuales, socio-económicos y culturales en que se producen estas elecciones. El tipo y calidad de la oferta educativa, las distancias y costos del desplazamiento, la información accesible y el capital cultural y social de las familias parecen grandes condicionantes, así como las propias trayectorias escolares previas y/o las propensiones y/o habilidades mostradas en ellas. Entre los factores que influyen en esas decisiones, los estereotipos de género juegan especialmente, y lo hacen con particularidad en la elección de una especialidad técnica, como es la Programación.

Hace unos años, el Censo Nacional de Estudiantes Técnicos de 2009 mostró que, en relación a la elección de la escuela técnica, a los varones los motiva «el gusto por la tecnología» más que a las mujeres; sin embargo, en ambos prevalecían razones vinculadas a mejorar las expectativas de inserción laboral posterior y/o continuar estudios universitarios. El grupo de jóvenes encuestados en nuestra investigación muestra motivaciones similares: dentro de los motivos que lleva a los estudiantes a elegir una escuela técnica se destaca la posibilidad de conseguir un trabajo en el futuro, y esto se observa especialmente en el caso de las mujeres.

Ambos sexos eligieron la escuela por la especialidad. Un dato interesante es que, según la encuesta (Tabla II), para los varones el motivo que adquiere mayor peso es «porque me gusta» (6 de cada 10); en cambio, entre las mujeres es «porque creo que me va a ayudar a conseguir trabajo» (5 de cada 10). Como se advertía en el estudio de 2009, en los varones el gusto por la tecnología aparece en su vida cotidiana como un motor de su interés por la especialidad. Esa mayor motivación, lejos de ser espontánea, está enraizada en los procesos de socialización primaria. En las mujeres, parece primar una

motivación más pragmática, avizorando un futuro laboral mejor. Como desarrollamos en la siguiente sección, esta afirmación debe analizarse respecto a sus posibilidades de inserción laboral, no necesariamente circunscriptas a la especialidad de la informática.

**Tabla II. Motivaciones para elegir la especialización en Informática, por sexo**

		SEXO		
		VARÓN	MUJER	TOTAL
¿Cuál es el principal motivo por el cual elegiste ESTA ESPECIALIZACIÓN en particular?	Porque me gusta	64,0%	28,6%	57,0%
	Porque creo que me va a ayudar a conseguir trabajo	17,4%	47,6%	23,4%
	Porque me prepara para la carrera terciaria/universitaria que quiero seguir	16,3%	14,3%	15,9%
	Otros motivos	2,4%	9,6%	0,9%

Fuente: elaboración propia en base a datos del Proyecto INET «Construyendo la igualdad de género en la educación técnico-profesional. Estudio de casos en CABA».

De este modo, las relaciones previas con los dispositivos informáticos parecen configurar la vocación para seleccionar esta especialidad. En consonancia con lo que señala la literatura, respecto a la brecha de género existente en la alfabetización digital, el entretenimiento a través de los videojuegos complejos aparece como una práctica androcéntrica y con poca llegada a las mujeres (Rubio Méndez, 2012). Tal como surge en los grupos focales, las propias estudiantes atribuyen una «falta de interés» del sexo femenino hacia la especialidad, lo cual explicaría su escasa presencia en las escuelas:

*«yo creo que los chicos están más metidos en el tema; me parece que a ellos les gusta más».* (Grupo focal mujeres. Escuela B).

*«Todo pasa por el interés y no por el género. Si las chicas tienen interés tendrían las mismas posibilidades».* (Grupo focal mujeres. Escuela C).

También son las mismas mujeres, no obstante, las que consideran que el menor rendimiento de sus compañeros se vincula a la falta de motivación por el aprendizaje escolar, manifestándose ellas con mayor confianza en sus procesos de aprendizaje, incluso en posición de minoría dentro de la técnica.

*«Solo piensan en terminar el día, llegar a su casa y sentarse en la computadora a jugar. Yo ya lo pasé, es como que no tenés aspiraciones. Yo veo a mis compañeros: se sacan un 1 o cosas así, y a veces no les importa. O se llevan mal con algún profesor y tampoco les importa».* (Grupo focal mujeres. Escuela A).

De este modo, las mujeres que eligieron la especialidad, expresan conocer con mayor detalle en qué consiste, que los propios varones, e incluso manifiestan una mayor conciencia respecto a su exigente formación curricular teórico-práctica, como muestra el siguiente relato:

*«Principalmente, a los nenes de 14 para abajo les aclaro que si van a seguir esta especialidad no van a hacer videojuegos, ni se la van a pasar jugando. Que si quieren les explico acerca de lo que van a hacer, van a programar».* (Grupo focal mujeres. Escuela C).

En efecto, las mujeres, menos habituadas a la práctica de los videojuegos y menos aproximadas al mundo de la informática como entretenimiento, evidencian una mayor necesidad de información sobre la especialidad. Así, ya en la misma elección de la especialidad se manifiestan elementos de género que operan en los deseos, intereses y necesidades<sup>15</sup>.

Los estereotipos de género también aparecen al interior del hogar, incidiendo en los apoyos u obstáculos que brinda la familia a la hora de definir la elección de la especialidad. En el caso que sigue, la disyuntiva contrasta una especialidad considerada «femenina», como Administración, con la Programación. La estudiante en cuestión, que decidió por gusto personal y expectativa a futuro estudiar Programación, se encontró con que esa elección fue rechazada en su ámbito familiar:

*«Yo entré más a ciegas, pero porque era lo que más me gustaba. Mi mamá estaba en contra de que siguiera esta carrera, quería que siguiera Administración de empresas, pero me revelé [...]. Cuando yo estaba por decidir, no se veía muy fuerte esta carrera. Si vos elegías Administración de empresas, ibas a trabajar en un banco, tener un sueldo seguro y una vida pasable. Ella quería eso para mí, y yo quería seguir lo que a mí me gustara».* (Grupo focal mujeres. Escuela A).

El relato muestra cómo algunas estudiantes van logrando quebrar el estereotipo de género sobre ciertas carreras más «adecuadas» para ellas, incluso con el costo de verse en posición minoritaria en dichas especialidades. No obstante, para enfrentar dicho estereotipo es preciso mostrar una fuerte determinación, que vislumbra procesos de resistencia femenina. Esto es observado en estudios que abordan los cambios culturales en la ETP tradicional, a partir de la mayor autonomía en la elección de las especialidades (Evans, 2006).

No hay duda de que en la escuela técnica persisten expectativas sociales y culturales vinculadas al género, donde se espera que sean las mujeres quienes acaten las normas de la cultura escolar. Para McLaren (2005 [1984]) en la escuela uno incorpora –no sin resistencias– los roles o actitudes esperados a los sexos. Así, la cultura escolar transmite los valores, normas y pautas que regulan los comportamientos adecuados a cada una de estas categorías. Esta transmisión se concreta en la institución y principalmente en la sala de clase, donde los docentes reproducen el sistema jerárquico de divisiones y clasificaciones de género, que no cuestionan ni problematizan, sino que refuerzan a pesar de que en su discurso teórico se promueva la igualdad en género.

En esta investigación enfocada en Programación, la totalidad de los docentes entrevistados declaró no hacer diferencias de género en su práctica de enseñanza. Sostuvieron que al no tratarse de una especialidad «sucia» o que implica esfuerzo físico, la participación resulta igualitaria por género. En palabras de un docente: *«en nuestra especialidad se trabaja en el laboratorio de Informática. Las tareas se distribuyen a todos por igual»*, invisibilizando los estereotipos de género que persisten aún en la elección de la carrera. En última instancia, al mismo tiempo que se vislumbran resistencias y cuestionamientos por parte de las estudiantes, persisten también prácticas que abonan al sostenimiento de la desigualdad de género y su escasa problematización.

---

15 De cualquier manera, la práctica de videojuegos complejos sólo facilita, de ningún modo determina, una vocación posterior por continuar Informática en la educación superior (Fundación Sadosky, 2015).

## 5. Mérito o sesgo de género: percepciones sobre división sexual del trabajo productivo y reproductivo y expectativas a futuro

Una temática arduamente debatida por la literatura radica en la percepción de desigualdades de género en el mercado de trabajo, sin embargo, ¿qué peculiaridades presentaría la inserción laboral en Programación desde las voces de las y los estudiantes? Para responder estos interrogantes, a continuación analizaremos la (in)visibilización de las diferencias de género que se oculta tras la perspectiva de igualdad de oportunidades; prestando especial atención tanto a los procesos de reproducción de las discriminaciones genéricas como también a las resistencias, miradas críticas y estrategias que desarrollan las mujeres entrevistadas.

Si bien las y los estudiantes entrevistados no tienen aún experiencia en el mercado de trabajo, en sus percepciones a futuro suelen considerar que la trayectoria laboral dependería más del «mérito»<sup>16</sup>, que de otras diferenciaciones: «*toman al que sabe más*», «*la contratación tiene que ver con el conocimiento de cada uno*». Detrás de esta creencia en la meritocracia se legitiman posiciones desiguales en el mercado laboral, las cuales son asignadas en función de las capacidades y esfuerzos individuales, desconociéndose e invisibilizándose la condición de género.

Precisamente, en los grupos focales, tanto mujeres como varones estudiantes mencionaron que no esperarían experimentar diferencias o discriminación por género a la hora de ingresar en el mercado de trabajo, ya sea en términos generales o en relación a la especialidad de Programación: «*no es una cuestión de género, es cuestión de personalidad*», «*es el carácter de la persona, no importa si es hombre o mujer*» (Grupo focal mujeres. Escuela C). En sus percepciones las capacidades cognitivas y las habilidades socio-emocionales serían posibles elementos que a futuro incidirían en el ingreso al mercado de trabajo, independiente de la cuestión de género.

*«Yo creo que siendo mujer tengo la misma posibilidad que un hombre. Ahora, si yo no tengo tantos conocimientos que un hombre, asumo que van a contratar a un hombre».* (Grupo focal mujeres. Escuela B).

En complementación con estas percepciones, la encuesta muestra que son ellas quienes más valoran la formación en competencias personales o socio-emocionales, más allá de las habilidades técnicas: con una discrepancia de más de 20 puntos, las estudiantes señalan que les gustaría que la escuela las prepare en competencias ligadas a la responsabilidad, autoestima, sociabilidad y autocontrol (mujeres 42,9%, varones 22,1%). A pesar de estas diferencias, en las expectativas de formación a futuro, tanto varones como mujeres, señalan la importancia de tener conocimientos en computación e idiomas y de contar con el título técnico como requisitos principales.

Resulta interesante señalar que las percepciones y expectativas de los actores institucionales entrevistados coinciden con la de los estudiantes. Docentes y directivos se manifiestan optimistas sobre las posibilidades de inserción laboral de los egresados, no visualizando diferencias por género, según dicen, «*todo depende*». Desde su perspectiva, los saberes movilizados en las transiciones laborales iniciales tienen más que ver con el denominado «saber ser»: las habilidades de comunicación (intercambio de información,

16 De acuerdo con Busso y Pérez (2019), el término meritocracia aparece por primera vez en el ensayo *The rise of meritocracy 1870-2033* del inglés Michael Young (1958). En una obra póstuma, Weber, ya señalaba que «el que está mejor situado siente la urgente necesidad de considerar como 'legítima' su posición privilegiada, de considerar su propia situación como resultado de un 'mérito'» (1969 [1922]: 705). Desde allí el discurso meritocrático sostiene que cada uno recibe, alcanza o posee *lo que merece*, según el esfuerzo o virtud individual. Desde las ciencias sociales, una vasta literatura ha cuestionado el carácter meritocrático de la sociedad contemporánea (Reygadas, 2004; Dubet, 2012).

fomento de relaciones interpersonales) y las actitudes frente a la tarea, que con el saber propiamente técnico. En última instancia, los «merecedores» de las mejores posiciones laborales son aquellos jóvenes que demuestran cualidades personales ligadas con la pro actividad, la disposición al trabajo y el cumplimiento de reglas. En este sentido, en las percepciones de los docentes surge también de manera recurrente la afirmación del mérito como forma de selección diferencial a la hora de ingresar al mercado de trabajo, invisibilizándose el modo en que los desempeños laborales se encuentran atravesados por el género.

Sin embargo, la situación del mercado de trabajo está lejos de responder a una lógica meritocrática. Incluso, la mayor demanda de educación por parte de las mujeres resulta una estrategia que busca revertir indicadores laborales desiguales (Martínez García, 2019). Pese a que numerosos estudios demuestran la persistencia de segregaciones de género ligadas al mundo del trabajo, desde las voces de los entrevistados las mismas se desdibujan otorgando centralidad a las competencias técnicas adquiridas —«lo que se sabe»—, dato que contrasta con la desigual forma de valorizar el título que brinda la especialidad (Tabla III). Allí, el diploma presenta un valor desigual, a igual titulación mujeres y varones tienen proyecciones de insertarse diferencialmente en el mercado de trabajo, alcanzando ellos mejores condiciones laborales en términos de vinculación con la carrera estudiada.

**Tabla III. Percepción sobre la relación del futuro empleo con la especialidad estudiada, por sexo**

	SEXO		
	VARÓN	MUJER	TOTAL
1. En un trabajo directamente relacionado con la especialidad técnica	52,9%	25,0%	47,6%
2. En otro trabajo en el que aplique algunos conocimientos aprendidos en la especialidad técnica	36,5%	55,0%	40,0%
3. En cualquier otro trabajo para un egresado de nivel medio	10,6%	20,0%	12,4%

Fuente: elaboración propia en base a datos del Proyecto INET «Construyendo la igualdad de género en la educación técnico-profesional. Estudio de casos en CABA».

La desigualdad de género se observa en que varones y mujeres vislumbran percepciones diferenciales respecto a sus oportunidades laborales futuras. Más de la mitad de los varones cree que al finalizar el nivel medio podrá acceder a un trabajo directamente relacionado con la Programación, mientras que en el caso de las mujeres solo el 25 % lo considera una posibilidad. De este modo, ellas perciben que deberán enfrentar prácticas de selección discriminatorias en el sector; sin embargo, son optimistas al sostener que podrán utilizar sus conocimientos en informática en otros sectores de actividad.

En este punto, resulta interesante contrastar la escasa problematización de las discriminaciones en el mercado de trabajo sectorial, que lleva a no visualizar que la informática es un sector masculinizado. El discurso «meritocrático» de que dicha especialidad, por sus características de trabajo poco sucio y de poco esfuerzo físico, «no tiene género» —siendo igualmente apto tanto para varones como para mujeres—, se confronta con las afirmaciones de estudios recientes: ellas eligen menos las opciones tecnológicas para insertarse laboralmente dadas las condiciones de trabajo que caracterizan al sector, al representar un obstáculo en la conciliación con la vida familiar (Martínez García, 2019).

Al igual que sus docentes, los estudiantes asocian la especialidad que cursan como una de las razones por las que no se evidenciarían marcadamente discriminaciones de género en el mercado laboral. En este sentido, se diferencian de lo que sucedería con los egresados de carreras técnicas industriales: las mujeres

podrían experimentar discriminaciones en ocupaciones donde el imperativo para realizar la actividad sea la fuerza, como en tareas relacionadas con la construcción. Los relatos resultan significativos:

*«Apostaría más a un varón en trabajos de fuerza [...]. Creo que siendo una mujer y trabajando en una obra le va a costar más. Yo creo que voy a elegir a un hombre porque se necesita más fuerza o físico». (Grupo focal mujeres. Escuela C).*

*«Para mí la diferencia de género con lo único que tiene que ver es con lo físico». (Grupo focal varones. Escuela B).*

Sin embargo, el estudio de González Ramos *et al.*, 2017 realizado en España acerca de la participación laboral de las mujeres en el sector tecnología, contradice estas posturas. Señala que una causa del escaso porcentaje en la participación femenina es la creciente masculinización de los entornos laborales. Similar a lo que ocurre en la escuela, allí se propiciaría un clima de trabajo poco «amigable» para las mujeres, interpeladas a entablar una competencia desigual con códigos de intercambio masculino. En consecuencia, buscan desarrollar estrategias de «supervivencia» para sostenerse en estos entornos laborales: tratan de pasar desapercibidas, para no ser vistas como posibles competidoras de los varones, o se ven «obligadas» a adecuar sus conductas y emociones al modelo de socialización cultural androcéntrico.

Un ejemplo ilustrativo de la persistencia de discriminaciones laborales en la especialidad opera en las formas tradicionales de gestión del personal, diferenciadas por género, que implementan las empresas: «*está el estereotipo que al hombre lo toman mucho más que a la mujer*» (Grupo focal mujeres. Escuela B). Ahora bien, aunque los relatos dejan traslucir la continuidad de prácticas «machistas» de selección, las y los estudiantes las consideran propias de una etapa de la sociedad que se estaría superando, en sus propias palabras:

*«Igual, varones o mujeres, como lo ven a uno, le dan la entrevista, creo que no tendrían problemas. Salvo que el tipo sea un machista, es igual. Hoy estamos más tranquilos con esto». (Grupo focal varones. Escuela C).*

*«A mí no me tocó vivir nada de eso [discriminación por género], pero estoy segura que debe haber. Todavía sigue el machismo, por el lado de que se piensa que las computadoras no son para las mujeres y que es trabajo de hombres». (Grupo focal mujeres. Escuela A).*

Resulta llamativo que, son las mujeres, quienes deben sortear los filtros selectivos. Así, es ilustrativo que, desde la visión de los estudiantes entrevistados, cuando se presentan prácticas discriminatorias en los empleadores, se asume como una responsabilidad individual la superación de ese obstáculo. Frente a lo que se evidencia una condición adscripta —en términos de género—, se busca una solución individual en base a cualidades personales: aquellas que desarrollan un «carácter fuerte» logran imponerse en la selección para un puesto de trabajo. Un estudiante varón decía sobre una compañera del mismo curso:

*«Depende de cada uno, porque si uno quiere seguir adelante, va a ir seguir buscando sin parar. Y depende de la experiencia. Ella tiene una cabeza que nos gana a todos. Y tiene su manera de discutir. Pelea mucho, defiende sus ideas». (Grupo focal varones. Escuela A).*

Un hallazgo de la investigación es que las mujeres resultan más críticas respecto a las percepciones de discriminación en el mercado de trabajo, evidenciando una búsqueda por resistir y explicitar un lugar de desventaja. De acuerdo a los datos de la encuesta, si bien más de la mitad de los casos tienen opiniones que pueden ubicarse dentro de una percepción no estereotipada de género, los varones presentan mayor tendencia a sostener ciertos estereotipos (Tabla IV). Por ejemplo, ellos tienden a pensar con mayor frecuencia que ciertos trabajos son solo para varones o solo para mujeres. También, cuestionan menos la idea de que son mejores para desempeñarse como jefes, mientras que ellas se manifiestan muy en desacuerdo con esta afirmación. Incluso, reflejan concepciones más estereotipadas respecto a las posibilidades de desempeño de sus coetáneas en ocupaciones vinculadas a la Informática; en particular, los varones se perciben mejor preparados para realizar la actividad de «reparación de computadoras»: mientras un 24,4% de ellos cree que habrá diferencias de desempeño entre los sexos, en las mujeres desciende a un 5%.

Como ya ha mencionado la evidencia investigativa, si a eso sumamos las desventajas femeninas en el cuidado de hermanos, niños y responsabilidades del hogar –que afectan en mayor proporción a mujeres que a varones– entonces las desventajas se multiplican y complejizan. Más enfáticamente, los estereotipos prevalecen en cuestiones ligadas a la distribución de tareas del hogar: mientras el 95% de las mujeres manifiesta son actividades que no competen solamente a ellas, en los varones ese acuerdo solo llega al 67% (Tabla IV).

**Tabla IV. Percepciones sobre el trabajo (dentro y fuera del hogar) de varones y mujeres, por sexo**

		SEXO		
		VARÓN	MUJER	TOTAL
¿Las tareas del hogar son principalmente responsabilidad de las mujeres?	1 Muy de acuerdo y De acuerdo	11,6%	0,0%	9,3%
	2 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	20,9%	4,8%	17,8%
	3 En desacuerdo y Muy en desacuerdo	67,4%	95,2%	72,9%
¿Algunos trabajos deben ser solo para varones?	1 Muy de acuerdo y De acuerdo	20,9%	4,8%	17,8%
	2 Ni de acuerdo ni en Desacuerdo	30,2%	38,1%	31,8%
	3 En desacuerdo y Muy en Desacuerdo	48,8%	57,1%	50,5%
¿Algunos trabajos deben ser solo para mujeres?	1 Muy de acuerdo y De acuerdo	16,7%	0,0%	13,3%
	2 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	32,1%	38,1%	33,3%
	3 En desacuerdo y Muy en desacuerdo	51,2%	61,9%	53,3%
¿Los varones son mejores que las mujeres para desempeñarse como jefe?	1 Muy de acuerdo y De acuerdo	12,8%	9,5%	12,1%
	2 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	30,2%	14,3%	27,1%
	3 En desacuerdo y Muy en desacuerdo	57,0%	76,2%	60,7%

Fuente: elaboración propia en base a datos del Proyecto INET «Construyendo la igualdad de género en la educación técnico-profesional. Estudio de casos en CABA».

De acuerdo a los datos producidos en base a los grupos focales, el discurso «meritocrático» se comienza a complejizar y resquebrajar cuando los relatos recabados dejan traslucir la persistencia de ciertos estereotipos que reproducen desigualdades de género: «*las chicas tienen las mismas posibilidades que los varones, salvo el tema de ser mamás*» (Grupo focal varones. Escuela C). Este último testimonio da cuenta que la asunción de responsabilidades reproductivas es considerada una fuente mayúscula de segregación laboral para las mujeres y, por tanto, son uno de los principales determinantes de las brechas de género en el mercado de trabajo (Díaz Langou *et. al.*, 2019).



Sintetizando, en las percepciones y expectativas de los estudiantes de Programación respecto a la futura inserción laboral se evidencian viejas inequidades adscriptas, que presentan al mismo tiempo nuevas luces y sombras: si, por una parte, se invisibilizan diferenciaciones de género en el futuro laboral, por otra parte, aparecen diferencias: a) acerca del alcance de los estereotipos, siendo las mujeres las que menos acuerdan con ellos; y b) también son ellas quienes presentan mayor tendencia a visibilizar obstáculos en el sector informático, que se suman a las mayores responsabilidades asumidas en las tareas de cuidado y el trabajo no remunerado.

## 6. A modo de conclusión

El artículo se centra en la construcción y el cuestionamiento de las desigualdades de género, en el marco de la formación en escuelas técnicas de nivel medio. En general, la bibliografía muestra el carácter sexista de la escuela técnica industrial. Esta investigación se orienta específicamente a la especialidad de Programación, en la cual también se evidencian estas desigualdades, en el marco de una sociedad sensibilizada por cuestiones de género. Si bien la Informática no se asocia con las especialidades tradicionales de la escuela técnica, allí las desigualdades también son evidentes. El acceso a la tecnología y su uso en la vida cotidiana, ya muestra una socialización de género que luego incide en las expectativas y experiencias diferenciadas en el marco de la educación técnica. No obstante, el artículo vislumbra también procesos de cambio y formas de resistencias desarrolladas principalmente por las estudiantes.

En cuanto a la experiencia durante la escolaridad, las mujeres que logran llegar al ciclo orientado de la EST de Programación, perciben un trato igualitario, aunque con ambigüedades y cuestionamientos, al resultarles ostensibles las diferencias con sus compañeros respecto a los espacios de talleres y otras actividades de aplicación. A estas diferenciaciones, se suma la continuidad de imágenes estereotipadas de género respecto a las cualidades atribuidas a varones y mujeres, en particular, las capacidades lógico-matemáticas de unos y otras.

Si, por un lado, las estudiantes en algunos casos naturalizan y se pliegan a dichos juicios, no visualizando discriminaciones; por otro lado, ellas resultan más críticas que los varones respecto a las desigualdades y/o a la calidad de los aprendizajes, presentando una fuerte valoración subjetiva sobre los saberes que adquieren en la educación técnica, tanto para la vida cotidiana como también para la futura inserción educativa y/o laboral.

Se evidencia las relaciones de poder que estructuran el aula y la socialización escolar, y sus consecuencias en las experiencias de las estudiantes que resultan subalternizadas, prestando especial atención a cómo las estudiantes cuestionan y resisten a estas lógicas discriminatorias de género. En este sentido, el estudio permite comprender que hay un vínculo –y a veces retroalimentación– entre desigualdades sociales, culturales y laborales, el género y las resistencias.

De allí que, una decisión desde las políticas de buscar revertir las discriminaciones en la educación técnica, solo a través de la mayor presencia de mujeres en las aulas de dicha modalidad, es un camino insuficiente; en tanto las desigualdades también se hacen presentes a lo largo de toda la cursada, obstaculizando el proceso de aprendizaje, las confianzas de las alumnas mujeres y su sostenimiento en las instituciones.

Más específicamente, perdura asimismo una segregación entre varones y mujeres respecto a la especialidad de Programación. El papel de las identificaciones de género en la elección de la especialidad, pone

de relieve que los sentidos otorgados a las mismas reproducen un estereotipo sexista. Las construcciones ideológicas de larga data no facilitan las «vocaciones» en dicha especialidad, que adquiere un carácter masculinizado desde el imaginario colectivo y el mercado de trabajo; a su vez, la persistencia de brechas de alfabetización digital entre ambos géneros, incide en el alejamiento de las mujeres de la Informática.

Sobre todo, un terreno donde ellas observan que tendrán menores oportunidades es en la futura inserción laboral en el sector, pese a contar con las mismas credenciales que sus pares varones. Esta percepción se confirma a la luz de los datos secundarios recabados sobre el sector, donde se vislumbra que ellas encuentran menos posibilidades de utilización de sus saberes técnicos. Asimismo, se verifica que entre las mujeres ocupadas en la rama existe una mayor proporción de tituladas universitarias que entre los varones, lo cual estaría mostrando una mayor exigencia hacia las mujeres en términos de credenciales dentro del sector<sup>17</sup>. La segregación horizontal resulta así el techo que operará en los primeros tramos de los procesos de inserción de las mujeres programadoras. Aunque el mercado de trabajo es menos igualador para las mujeres, no siempre se cuestiona el sesgo de género oculto tras el velo de la meritocracia.

## Referencias bibliográficas

- Bloj, Cristina (2017). *Trayectorias de mujeres Educación técnico-profesional y trabajo en la Argentina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas/CEPAL (en línea). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/41230-trayectorias-mujeres-educacion-tecnico-profesional-trabajo-la-argentina>, consultado el 1 de diciembre de 2019.
- Busso, Mariana y Pérez, Pablo (2019): “El velo meritocrático: inequidades en la inserción laboral de jóvenes durante el gobierno de Cambiemos”. *RevIISE Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 13 (13), 133-145.
- Butler, Judith ([1990] 2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- CENUAETP (2009). *Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional*. Buenos Aires: INET.
- CEREQ (1992): “Women in ‘Male’ Careers: The Case of Higher Technicians in France, Training and Employment, French Dimensions”. *CEREQ*, (6).
- Díaz Langou, Gala *et. al.*, (2019). *El género del trabajo: entre la casa, el sueldo y los derechos*. Buenos Aires: CIPPEC (en línea). [https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/11/el\\_genero\\_del\\_trabajo.pdf](https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/11/el_genero_del_trabajo.pdf), consultado el 10 de diciembre de 2019.
- Dubet, François (2012). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Duru Bellat, Marie (2016). “À l'école du genre”. *Enfances et Psy*, (69), 90-100.
- Evans, Karen (2006): “Achieving Equity Through ‘Gender Autonomy’: The Challenges for VET Policy and Practice”. *Journal of Vocational Education & Training*, 58 (4), 393-408.
- Faur, Eleonor (2018). *El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina: Organización de Naciones Unidas.

---

<sup>17</sup> Porcentaje de mujeres con nivel universitario completo ocupadas en rama TIC: 46%. Porcentaje de varones con nivel universitario completo ocupados en rama TIC: 35% Fuente: INDEC-EPH-2018, 3t.

- Fundación Sadosky (2013). *Y las mujeres... ¿Dónde están? Primer estudio de la Fundación Dr. Manuel Sadosky sobre la baja presencia femenina en informática*. Buenos Aires: Fundación Sadosky, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (en línea). <http://www.fundacionsadosky.org.ar/wp-content/uploads/2015/05/resumen-mujeres-y-computacion-2013.pdf>, consultado el 6 de septiembre de 2019.
- González Ramos, Ana *et. al.*, (2017): “Las mujeres en el mercado de trabajo de las tecnologías”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 159, 73-90. (en línea). DOI: <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.159.73>, consultado el 14 de agosto de 2019.
- INET (2015). *La Educación Técnico-Profesional en Cifras*. Buenos Aires: Ministerio de Educación-Instituto Nacional de Educación Tecnológica. [http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/Cifra-sETP\\_Argentina2015\\_ampliado.pdf](http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/Cifra-sETP_Argentina2015_ampliado.pdf), consultado el 4 de enero de 2019.
- Jacinto, Claudia (Coord.) (2016). *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente. Entramados, alcances y tensiones*. Buenos Aires, Argentina: (en línea). <http://ides.org.ar/wp-content/uploads/2016/11/Libros-del-IDES-2016-PREJET-Jacinto.pdf>, consultado el 9 de mayo de 2020.
- León, Fernanda (2009): “Mujeres y discurso pedagógico en la escuela técnica” en Alicia Villa (comp.): *Sexualidad, relaciones de género y de generación, Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Martínez García, José Saturnino (2019). *Género y educación: brecha inversa y segregación. Equidad, educación y género*. Madrid: Editorial Dykinson.
- McLaren, Peter ([1984] 2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Molina, Guadalupe (2012): “Construcciones de género en la escuela secundaria”. *Cuadernos de Educación*, X, (10), 1-15.
- Morgade, Graciela (2009): “Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes” en Alicia Villa (comp.): *Sexualidad, relaciones de género y de generación, Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Morgade, Graciela y Kaplan, Carina (1999): “Mujeres esmeradas y varones inteligentes: Juicios escolares desde un enfoque de género”. *Revista Argentina de Educación*. Buenos Aires: AGCE.
- Observatorio Permanente de la Industria de Software y Servicios Informáticos (OPSSI) (2016). *Reporte anual del sector de software y servicios informáticos de la República Argentina*.
- PNUD (2017). *Informe Nacional sobre Desarrollo Humano 2017 del PNUD Argentina Información para el desarrollo sostenible*. Argentina y la Agenda 2030.
- Reygadas, Luis (2004): “Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional”. *Política y Cultura*, (22), 7-25.
- Rubio Méndez, María (2012): “Videojuegos y género: propuestas para una reapropiación eficaz del medio”. *Comunicación presentada en el IX Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género*. Sevilla.
- Scribano, Adrián (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.

Seoane, Viviana (2013). *Géneros, cuerpos y sexualidades. Experiencias de mujeres en escuelas técnicas de la ciudad de La Plata* (Tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Sosa, Mariana (2018): “Inserción laboral de egresados técnicos en dos sectores contrastantes: construcción e informática” en Claudia Jacinto (coord.): *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Subirats, Marina (1986): “Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales”. en Mariano Enguita (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal.

UEICEE (2017). *Relevamiento Anual. Investigación y Estadística. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa*, Secretaria de Educación, CABA.

Weber, Max ([1922] 1964). *Economía y sociedad esbozo de sociología comprensiva*. México: FCE.

## Notas biográficas

**Claudia Jacinto** es Socióloga, UBA. Doctora en Estudios de América Latina-Sociología, Université Paris III. Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina, con sede en el CIS-IDES. Coordinadora del Programa de Estudios Juventud, Educación y Trabajo desde 2007. Ex-coordinadora de la Junta de Calificación y Promoción del CONICET. Miembro de la Academia Internacional de Educación. Docente de posgrado en la UBA y Flacso.

**Verónica Millenaar** es Socióloga (UBA), Magíster en Ciencias Sociales (UNGS) y Doctora en Ciencias Sociales (UBA). Es investigadora asistente en CONICET, con sede de trabajo en el Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET- CIS- IDES/CONICET). Es además Jefa de Trabajos Prácticos en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Es miembro de la Comisión Directiva de la Asociación de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET). Sus investigaciones han abordado las relaciones entre educación y trabajo, las trayectorias educativo-laborales de jóvenes desde una perspectiva de género, los saberes y la formación para el trabajo y las masculinidades y feminidades en la Formación Profesional (FP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8084-4745>.

**Eugenia Roberti** es Licenciada en Sociología, Magíster en Ciencias Sociales y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP, Argentina). Actualmente se desempeña como Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede en la Universidad Nacional de Arturo Jauretche (UNAJ, Argentina). También, es docente de grado y de posgrado en diversas universidades nacionales de dicho país. Miembro del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET-IDES/CIS). Sus principales temáticas de interés son los jóvenes, los estudios biográficos, la desigualdad social, las políticas públicas y las relaciones educación-formación-trabajo. Forma parte de diversos proyectos de investigación y ha elaborado numerosas publicaciones en revistas nacionales e internacionales en relación a estas temáticas. Es autora del libro

«Prácticas laborales y fragmentación social. La difícil transición de la escuela al trabajo», Noveduc/Aulas y Andamios, 2016.

**Alejandro Burgos** es Licenciado en Educación por la Universidad Nacional de General Sarmiento. Magíster en Educación: pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Doctor en Ciencias Sociales por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Becario posdoctoral en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Centro de Investigación Social-Instituto de Desarrollo Económico y Social. Docente en Institutos de Formación Docente y Técnica. Integrante del Programa de Estudios en Educación, Juventud y Trabajo dirigido por Claudia Jacinto en temas de sociología de la educación, pedagogía, educación de jóvenes y adultos, formación para el trabajo, trayectorias educativas, desigualdad educativa.

**Mariana Lucía Sosa** es Socióloga (UBA), Magíster en Sociología Económica (IDAES-UNSAM) y Doctora en Ciencias Sociales (UBA). Becaria postdoctoral en CONICET, con sede de trabajo en el Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET- CIS-IDES/CONICET). Temas de investigación: transiciones educación-trabajo, inserción laboral y educativa, movilidad intergeneracional de egresados de educación técnico-profesional en distintas ramas de actividad económica. Abordaje cuantitativo a partir de la generación, procesamiento y análisis de datos estadísticos. Utilización de técnicas de análisis multidimensional, tales como construcción de tipologías, análisis de componentes principales (ACP), análisis Factorial de Correspondencias Múltiples (ACM), análisis de clasificación (ACL), regresiones, etc.

# Discursos sobre varones y mujeres en la formación técnica: entre la reproducción y la transformación. Un estudio situado en dos provincias argentinas

## Speeches About Men and Women in Technical Education: Between Reproduction and Transformation. A Study Located in Two Argentinian Provinces

Silvia Marcela Martínez, María Eugenia Martín, Delfina Garino, Noelia Giampaolletti y María Albina Pol<sup>1</sup>

### Resumen

La formación técnica en Argentina ha sido un ámbito históricamente masculinizado. Ante el incremento de la matrícula femenina y la visibilización y demandas sociales respecto de las desigualdades de género, nos preguntamos, de qué manera las instituciones de ETP favorecen el reconocimiento y la participación con miras a la justicia social. Este trabajo analiza discursos sobre las desigualdades entre varones y mujeres (en interseccionalidad con otras) que circulan en 12 instituciones de educación técnico profesional en dos provincias argentinas (Neuquén y Mendoza), y sobre los dispositivos de acompañamiento a la escolaridad y articulación con el trabajo que allí se construyen. Desplegamos un diseño de investigación comparativo basado en la triangulación de fuentes secundarias y el uso de técnicas cualitativas y cuantitativas para la producción de datos primarios. Como estrategia de análisis optamos por el Análisis Crítico del Discurso. Encontramos tres tipos de discursos que organizan los modos de mirar, entender y actuar en relación a ser varón o mujer que se articulan con otras dimensiones con un sentido de justicia social particular. Definimos a estos discursos como: Naturalización de jerarquías; Visibilización de jerarquías; Visibilización de jerarquías y acciones para la transformación. Si bien estos discursos conviven en todas las instituciones, identificamos predominancia de algunos en cada una de ellas, así como en los territorios en que se asientan. Finalmente presentamos un caso de una institución en el que analizamos el entramado discursivo.

### Palabras clave

Discursos, formación técnica, género, territorio, justicia social.

### Abstract

Technical training in Argentina has been a historically masculinized field. In the last decades, female enrollment and the visibility of social demands regarding gender inequalities has increased. In this context, this article wonders how do ETP institutions promote recognition and participation with a view to social justice, and analyzes speeches that show inequalities between men and women (in intersection with others) that circulate in 12 TVET institutions in two Argentinian provinces (Neuquén and Mendoza), as well as the devices to support educational trajectories and in articulation with the world of work. We use a comparative research design based on triangulation of secondary sources and the use of qualitative and quantitative techniques for the production of primary data. As an analysis strategy, we opted for Critical Discourse Analysis. We find three types of speeches in the institutions in both provinces, that organize the ways of looking, understanding and acting in relation to being a man or a woman, articulated with other dimensions with a particular sense of social justice. We define these speeches as: Naturalization of inequalities; Visibility of inequalities; Visibility of inequalities and actions for transformation. Discourses coexist in the institutions, but we identify predominance of some in each one of them, as well as in each one of the provinces. Finally, we present a case of an institution in territory in which we analyze how these discourses appear.

### Keywords

Speeches, technical education, gender, territory, social justice.

### Cómo citar/Citation

Martínez, Silvia Marcela; Martín, María Eugenia; Garino, Delfina; Giampaolletti, Noelia y Pol, María Albina (2020). Discursos sobre varones y mujeres en la formación técnica: entre la reproducción y la transformación. Un estudio situado en dos provincias argentinas. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (3), 451-472. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.3.16603>.

Recibido: 31-01-2020  
Aceptado: 08-05-2020

<sup>1</sup> Silvia Marcela Martínez, Universidad Nacional del Comahue, [silviamarcelamartinez@gmail.com](mailto:silviamarcelamartinez@gmail.com); María Eugenia Martín, Universidad Nacional de Cuyo, [eugemartinb@gmail.com](mailto:eugemartinb@gmail.com); Delfina Garino, Universidad Nacional del Comahue, [delgarino@gmail.com](mailto:delgarino@gmail.com); Noelia Giampaolletti, Universidad Nacional de Cuyo, [noeliagiampaolletti@gmail.com](mailto:noeliagiampaolletti@gmail.com); María Albina Pol, Universidad Nacional de Cuyo, [albinapol2011@gmail.com](mailto:albinapol2011@gmail.com).

## 1. Introducción

El avance del capitalismo genera múltiples desigualdades y la clasificación de sujetos y territorios en base a jerarquías de distinto tipo, como el sector social, la raza y el género<sup>2</sup>. Según Quijano, «con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad<sup>3</sup> y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de ese específico patrón de poder» (2014: 286), subalternizando a la mayoría de la población mundial a partir del control del trabajo y de la intersubjetividad, así como una producción de conocimiento y subjetividades normadas desde el eurocentrismo/occidental (GESCO, 2012). En este marco, se naturalizan discursos que promueven subjetividades e invisibilizan las desigualdades y jerarquías.

En las últimas décadas, en América Latina se amplió la cobertura del sistema educativo, incorporando a nuevos sujetos sociales. Asimismo, circulan debates y disputas de movimientos feministas, sociales, territoriales (Barrancos, 2017), que pujan por visibilizarse en pos de una justicia social de redistribución y reconocimiento (Fraser, 2008). Resulta, entonces, un desafío reconocer los discursos que se configuran en las instituciones educativas de formación para el trabajo en su relación con el territorio, así como las tensiones e intereses que esto conlleva desde una mirada de la justicia social.

Concretamente, respecto de las desigualdades entre varones y mujeres, se plantea que las diferencias entre los sexos han generado cierta construcción simbólica e interpretación sociohistórica, que ha construido un sistema de relaciones de género<sup>4</sup> en el que las mujeres se encuentran oprimidas y explotadas. La estructura desigual (es decir, institucionalizada) atraviesa todo el sistema social y funciona en articulación con otras desigualdades (Frutos Balibrea, 2010).

Así, por un lado, la división sexual del trabajo también establece desigualdades entre varones y mujeres, que se plasman en la segmentación horizontal y vertical, las brechas salariales y otros tipos de discriminación (encubiertas, auto-discriminación, «techos y paredes de cristal») (Yannoulas, 2013). Por el otro, perviven las resistencias en empresas y organismos que sostienen la masculinización de puestos de trabajo (Mariño Fernández y Rial Sánchez, 2018), entre otras.

Puntualizando en mujeres y minorías sexuales, desde hace varias décadas se disputan espacios y reconocimiento a la dominación masculina en distintos campos (educativo, laboral, familiar, espacio público), que jaquean las formas históricas de habitar los espacios públicos y privados. Estas confrontaciones emergen en un contexto que es «resultado y condición de un ensamblaje de múltiples líneas de fuerza, determinación y resistencia que producen un tipo de unidad (...) siempre temporal, complejo y frágil (...) organizan la visibilidad o invisibilidad públicas de estas distinciones en cada momento» (Elizalde, 2018: 175).

En este contexto, la educación aparece como un espacio que puede contribuir a la construcción de la justicia social. Ahora bien, las escuelas son las que transmiten históricamente los códigos de género predominantes, es decir, aquellos modelos en base a los cuales los/as jóvenes elaboran identificaciones

---

2 Nos referimos a las relaciones entre varones y mujeres, aunque este abarca una heterogeneidad de relaciones, cuerpos y identidades posibles.

3 «La colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza» (Maldonado Torres, 2017: 131).

4 Implica la articulación de tres instancias: la asignación de género al momento de nacer, la identidad de género según la cual la persona se identifica con la pertenencia a un sexo y no a otro; finalmente, el rol de género, constituye la base de la diferenciación sexual que, a su vez, es la base de la desigualdad social (Seyla Benhabib, 1990: 125-126 en Frutos Balibrea 2010: 336-337).

personales de género (Subirats, 1986: 382). Además, investigaciones muestran que la Educación Técnico Profesional (ETP), en tanto espacio privilegiado de formación para el trabajo, tiende a reproducir las desigualdades entre varones y mujeres, siendo funcional a la división sexual del trabajo (Seoane, 2013; Goren y Barrancos, 2002). Asimismo, en estas instituciones, se favorece el tutelaje y desvalorización de los conocimientos y habilidades de las mujeres por parte de docentes y compañeros varones (Seoane, 2012 y León, 2009); y estas deben sortear obstáculos cuando transitan por dispositivos orientados a actividades laborales tradicionalmente masculinas (Millenaar, 2017). Finalmente, aparece la adjudicación de cualidades naturalizadas a mujeres y varones, así como una diferencial habilitación en el uso de máquinas y asignación de tareas (Bloj, 2017).

En un momento de fuerte visibilización de las desigualdades de género en el espacio público y de incremento de las mujeres en la ETP (Bloj, 2017), nos abocamos a comprender las prácticas discursivas en relación a mujeres y varones de manera situada, con el objetivo final de reflexionar sobre las subjetividades que promueve la ETP en vinculación con la generación de prácticas que contribuyan con la justicia social. Nos preguntamos, ¿Qué discursos se construyen sobre varones y mujeres en las instituciones de la ETP? ¿Cómo se articulan con el sector social de origen y su etnicidad/raza en los distintos territorios? En definitiva, ¿cómo se entrecruzan los discursos en estas instituciones territorialmente ancladas? Estos discursos, ¿favorecen la construcción de una sociedad tendiente a la justicia social?

Analizamos escuelas secundarias técnicas (EST) y centros de formación profesional (CFP) de Neuquén y Mendoza (dos provincias ubicadas en el oeste argentino), específicamente respecto de las desigualdades entre varones y mujeres en la enseñanza técnica y su relación con la construcción de prácticas discursivas (de directivos/as, docentes y estudiantes).

El artículo se estructura en seis apartados: 1) Introducción; 2) Enfoque teórico-metodológico; 3) Educación y trabajo en los territorios; 4) Entre la producción y la transformación: entramado de discursos; 5) Articulaciones discursivas en un caso; 6) Conclusiones.

## 2. Enfoque teórico metodológico

La modernidad trajo una retórica en la que se puede prescindir de la vida humana, que se justifica al normalizar una clasificación racial<sup>5</sup> de las personas. Además, desde hace décadas, corrientes feministas vienen señalando que «no es suficiente atravesar al sujeto con las diferencias clásicas como clase y raza: hace falta desentrañar los núcleos, entrecruzamientos y jerarquizaciones que las categorías de género posibilitan y los nuevos reordenamientos discursivos que tal diálogo, tal entrecruzamiento, exigen» (Belausteguigoitia y Mingo, 1999: 33).

A su vez, retomamos aportes que nutren la discusión como la teoría de la interseccionalidad y el concepto de colonialidad de género (Fabbri, 2014). La primera de estas ha sido fundamental para descentrar el sujeto moderno (asumido como universal) y proponer que éste se construye por su posicionalidad en el entramado social. «La interseccionalidad ahonda en los efectos simultáneos de discriminación que pueden generar las construcciones sociales en torno a la raza, el género y la clase social, entre otras. Esto alude a un proceso dinámico, multidimensional y co-constitutivo de cómo opera en las relaciones de poder, que pueden incluso responder a las lógicas contradictorias de inclusión/exclusión» (Cubillos Al-

---

5 La raza es un invento, solo podemos hablar de fenotipos (Mignolo, 2010).



mendra, 2017: 361). Asimismo, el concepto de colonialidad del género retoma el debate feminista sobre la interseccionalidad y los postulados de la teoría decolonial latinoamericana, resaltando que la matriz de dominación es múltiple y co-constitutiva al menos con cuatro sistemas de poder: raza/etnicidad, clase social, género y sexualidad (Cubillos Almendra, 2017).

De esta manera, se constituye una matriz colonial de poder, que establece jerarquías entre los seres humanos, ontológicas y epistemológicas, y queda naturalizada la dificultad de la vida, las menores oportunidades según género, raza, sector social, territorio. Este proceso se garantizó con el derecho y la elaboración de significados, es decir subjetividades (Quijano, 2014), habilitando la construcción de formaciones discursivas. Deconstruir estos discursos y su entramado forma parte de visibilizar esta matriz, a la vez que encontrar discursos emergentes en disputa.

Ruiz Ruiz (2009) plantea al discurso como práctica en la que los sujetos dotan de sentido la realidad, en la que se entrelazan las orientaciones subjetivas de los sujetos y la acción colectiva y social del contexto específico. Consideramos al discurso no como un cuerpo homogéneo y coherente de enunciados, inmutable, sino como un conjunto de hechos, enunciados y acciones que se entrecruzan y articulan en una tensión permanente, plagado de quiebres, que se actualiza constantemente (Foucault, 2005). De esta manera, «todo discurso pone de manifiesto y despliega un campo de luchas de poder, tanto al interior de su propia formación discursiva como con otras a las que se enfrenta» (Foucault, 1996: 137).

En esta dirección sostenemos que, las prácticas discursivas en torno a las diferencias entre mujeres y varones se encuentran atravesadas por aspectos propios de las formas de organización y funcionamiento que establecen el sistema educativo y el mercado laboral junto a las particularidades socioculturales de cada territorio. Efectivamente, el análisis del vínculo entre formación, trabajo y desigualdades entre mujeres y varones implica una mirada situada que contemple a la institución educativa como elemento de una configuración territorial específica. Ello supone asumir la múltiple determinación que los factores socioeconómicos, políticos, culturales, institucionales, etc. que operan en un espacio concreto, ejercen sobre las estrategias, intereses y prácticas de los/as actores involucrados/as. Esta perspectiva piensa al territorio fundamentalmente como soporte de la vida humana, resultado de formas particulares de apropiación, transformación y valoración material y simbólica de un espacio determinado (García, 2006 en Corbetta, 2009).

Tal como Moreno (2016) señala, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) permite entender cómo las prácticas y los discursos educativos se construyen, reconstruyen y transforman mediante prácticas lingüísticas. Asimismo, posibilita comprender las relaciones de poder que operan en el campo educativo.

Desde esta perspectiva teórica, es en la práctica cotidiana de las instituciones (por ejemplo, en las escuelas) y en dispositivos institucionales específicos (por ejemplo, las pasantías) donde se despliegan tecnologías y técnicas específicas (dispositivos) a través de las cuales se producen sujetos. Ciertos dispositivos institucionales clave (como pasantías, exámenes, tutorías) se encuentran entre las características más destacadas de los órdenes del discurso en las sociedades modernas, y también en la normalidad de sentido común que los discursos sostienen sobre esas prácticas cotidianas como base para la continuidad y la reproducción de las relaciones de poder (Fairclough, 2008).

Específicamente, el ACD se interesa por la forma que asume el discurso en los procesos de cambio y sus relaciones con aspectos sociales de las prácticas. Estas prácticas sociales, en red, estructuran de una

manera particular las diferencias semióticas, algunas formas de dar sentido son dominantes y otras marginales, de oposición o «alternativas», lo que se denomina «orden del discurso». Los discursos incluyen representaciones de cómo son y han sido las cosas y proyecciones de otros posibles estados. Imaginan prácticas sociales y redes de prácticas sociales: potenciales síntesis de actividades/ocupaciones, sujetos y relaciones sociales y pueden volverse reales, proceso que Fairclough denomina dialéctica del discurso. (Fairclough, 2008: 173).

Dado que nuestra mirada se enfoca en reconocer estos discursos, sus disputas y sentidos, y que la educación puede contribuir a la justicia social; focalizamos en los aportes que estos discursos hacen a la redistribución, reconocimiento y/o participación. Fraser (2008) expande su idea de justicia económica y cultural hacia lo político-participativo, donde lo que está en juego es la representación equitativa de los distintos intereses sociales. Reconociendo a la justicia social como multidimensional y plural (Cuervo, 2015), retomamos a Murillo para plantear que la redistribución «está centrada en la distribución de bienes, recursos materiales y culturales»; que el reconocimiento refiere al «respeto social y cultural de todas y cada una de las personas, en la existencia de unas relaciones justas dentro de la sociedad» y que la participación analiza «la participación en decisiones que afectan a sus propias vidas, es decir, asegurar que las personas son capaces de tener una activa y equitativa participación en la sociedad» (2011: 9).

Para analizar las prácticas discursivas seleccionamos 12 instituciones educativas con características específicas de las Provincias de Neuquén y Mendoza (3 EST y 3 CFP en cada provincia), desplegando el estudio entre septiembre de 2017 y marzo de 2018<sup>6</sup>.

La lógica comparativa guió el diseño de investigación, en una primera instancia, entre cada nivel de ETP y, en una segunda instancia, entre jurisdicciones. La selección de las instituciones estuvo determinada por las actividades productivas preponderantes en cada territorio y por la composición por género de la matrícula (mayoría mujeres, mayoría varones y distribución de género equitativa). En Neuquén se escogieron establecimientos relacionados al petróleo y al agro, y en Mendoza a la actividad vitivinícola.

Las características del área en la que se asienta cada institución y de la población a la que atiende (Tabla I) fueron elaboradas en base a fuentes secundarias e información recogida en el trabajo de campo (documentos y planilla institucionales, entrevistas a directivos/as y docentes y encuestas a estudiantes). Para la construcción del nivel socioeconómico de los/as estudiantes se consideraron, en el caso de los centros de formación, el perfil de la zona, la situación laboral y el nivel educativo de los/as alumnos/as; en el caso de las escuelas secundarias, se contempló, además del perfil de la zona, la situación laboral y el nivel educativo de padre/madre.

---

6 En el marco de una serie de proyectos más amplios que abarcan 5 regiones argentinas y diversos equipos de investigación. Se sistematizaron 58 trabajos relevantes sobre ETP y género de los últimos 10 años de países de habla hispana de la región (Argentina, Chile, Uruguay, México y Colombia) y de España, países anglosajones y Francia. Se relevaron 31 instituciones educativas con financiamiento y evaluación del Fondo Nacional de Investigación de Educación Técnico Profesional (FoNIETP), del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Argentina.

**Tabla I. Características de la muestra**

PROVINCIA	INSTITUCIÓN COMPOSICIÓN MATRÍCULA	TÍTULO/S QUE OTORGA	CARACTERÍSTICAS DEL ÁREA EN QUE SE ASIENTA	CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN QUE ATIENDE
Mendoza	EST Luján de Cuyo	Técnico/a en Producción Agropecuaria con Orientación Vitivinícola	Ámbito: Rural. Área vitivinícola con mayor desarrollo de la provincia	Nivel socioeconómico bajo, habitan zonas marginadas y pertenecen a familias que realizan trabajo agrario
	CFP Luján de Cuyo	Gastronomía, Energía Eléctrica, Mecánica y Metalurgia, Automotriz, Textil y Estético	Ámbito: Rural. Área vitivinícola especializada en la producción de uvas finas	Nivel socioeconómico bajo. Estudiantes argentinos/as con padres bolivianos/as de bajo nivel educativo
	EST Maipú	Técnico/a agropecuario/a con orientación en Enología	Ámbito: Rural. Zona Vitivinícola, olivícola y hortícola. Ascenso de actividad comercial (industria alimenticia)	Nivel socioeconómico bajo. Los/as estudiantes residen mayormente en fincas y trabajan en labores agrícolas
	CFP Maipú	Gastronomía, Energía Eléctrica, Carpintería, Soldadura, Textil y Estético Profesional	Ámbito: Rural. Zona Vitivinícola, olivícola y hortícola. Alta presencia de trabajadores/as «golondrinas»	Nivel socioeconómico bajo Muchos/as estudiantes trabajan en actividades rurales (chacras, bodegas, empaques)
	EST Lavalle	Técnico/a Agropecuario/a con orientación en Enología	Ámbito: Rural. Agricultura, vitivinicultura y horticultura	Nivel socioeconómico bajo
	CFP Lavalle	Administración, Energía, Eléctrica, Textil e Indumentaria, Hotelería y Gastronomía, Madera y Mueble, Informática y Construcciones	Ámbito: Rural. Agricultura, vitivinicultura y horticultura	Nivel socioeconómico medio-bajo. La mayoría de los/as estudiantes son trabajadores/as
Neuquén	EST Centro	Técnico/a mecánico/a electricista (electromecánica) y Maestro mayor de obras (construcción)	Ámbito: Urbano. Centro de la Ciudad de Neuquén	Nivel socioeconómico bajo y medio-bajo. Población heterogénea
	CFP Centro Conveniado con Iglesia	Metalúrgica, Tornería, Carpintería, Electricidad y Mecánica del automotor	Ámbito: Urbano. Se ubica en un barrio lindante al Centro de la Ciudad de Neuquén	Nivel socioeconómico bajo. Mayormente varones jóvenes excluidos del sistema educativo formal
	EST Plottier	Técnico/a agropecuario/a con orientación en producción animal o vegetal	Ámbito: Urbano. Anteriormente zona de chacras	Nivel socioeconómico medio y bajo. Población heterogénea
	CFP Plottier	25 cursos, entre ellos: Elaboración de conservas y confituras, construcción natural	Ámbito: Urbano. Anteriormente zona de chacras	Nivel socioeconómico medio y bajo. Mayormente trabajadores/as y jubilados/as
	EST Oeste	Técnico/a químico/a	Ámbito: Urbano. Oeste de la ciudad de Neuquén	Nivel socioeconómico bajo. Estudiantes de barrios aledaños a la ciudad
	CFP Parque Industrial Conveniado con Iglesia	Orientación agropecuaria y cursos diversos (carpintería, confección, pastelería), Ciclo básico y Educación para la Salud con perspectiva de género	Ámbito: Urbano. Vecino al parque industrial y al basural de la ciudad. Sin acceso a servicios básicos	Nivel socioeconómico bajo. Población tradicionalmente ciancera

Fuente: elaboración propia en base a datos secundarios, entrevistas a equipos directivos y encuestas a estudiantes.

Desarrollamos una estrategia metodológica triangulando casos, fuentes de información y técnicas para la construcción de datos primarios (Tabla II).

**Tabla II. Trabajo de campo. Instrumentos aplicados y cantidad de casos relevados por institución**

INSTITUCIÓN	ENTREVISTAS A DIRECTIVOS/AS	ENTREVISTAS A DOCENTES	ENCUESTAS A ESTUDIANTES	GRUPOS FOCALES
EST Luján de Cuyo	2	2	33	2
CFP Luján de Cuyo	1	1	13	2
EST Maipú	2	2	28	2
CFP Maipú	1	1	21	2
EST Lavalle	2	2	15	2
CFP Lavalle	1	1	21	2

INSTITUCIÓN	ENTREVISTAS A DIRECTIVOS/AS	ENTREVISTAS A DOCENTES	ENCUESTAS A ESTUDIANTES	GRUPOS FOCALES
EST Centro	1	3	40	2
CFP Centro Conveniado	1	2	12	1
EST Plottier	1	3	40	2
CFP Plottier	1	2	15	2
EST Oeste	1	3	40	2
CFP Parque Industrial Conveniado	1	3	11	2
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>25</b>	<b>289</b>	<b>23</b>

Fuente: elaboración propia en base a datos secundarios, entrevistas a equipos directivos y encuestas a estudiantes.

Los instrumentos fueron elaborados atendiendo a las siguientes dimensiones, indagando sobre ellas diferencias entre varones y mujeres (Tabla III).

**Tabla III. Instrumentos de recolección de datos y dimensiones de análisis**

INSTRUMENTOS	DIMENSIONES
Entrevista a directivos/as o asesores/as pedagógicos/as (DIR/APED)	Perfil socio productivo de la zona
	1 Percepciones sobre CFP y población
	Desafíos en los aprendizajes y la retención
	Vinculaciones interinstitucionales con el mundo del trabajo
	Acciones y estrategias de género
Entrevistas a docentes (DOC)	Trayectorias de estudiantes que egresan
	Percepciones sobre estudiantes a cargo
	Dinámicas y participación en el taller o asignatura que dicta
	Acompañamiento a trayectorias educativas
Grupos focales a estudiantes varones y mujeres (realizados separadamente según género) (GFM / GFV)	Representaciones sobre el mundo del trabajo e inserción de estudiantes
	Expectativas de formación e inserción laboral/visión de las diferencias por género en el mercado de trabajo
	Valoración de la formación recibida
	Diferenciación por género en la experiencia en la escuela técnica
	Participación en acciones de vinculación con el mundo del trabajo
Encuestas a estudiantes (ENC)	Inserción laboral y formación
	Participación en acciones de vinculación con el mundo del trabajo
	Tareas domésticas y formación

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al análisis de los datos, diseñamos 3 etapas para abordar las 12 instituciones orientadas por la propuesta del ACD: primero explotamos fuentes secundarias para caracterizar los territorios, luego analizamos entrevistas semiestructuradas, encuestas y grupos focales para identificar los tipos de discursos que se construyen, finalmente, seleccionamos un caso para abordar de manera intensiva las prácticas discursivas y su entramado en el contexto institucional.

### 3. Educación y trabajo en los territorios

Para contextualizar diremos que, en la última década, en Argentina, se incrementó la visibilización y demandas respecto de las desigualdades de género de distinto tipo. En efecto, movimientos sociales que

buscan ampliar los derechos de mujeres y otras identidades sexuales (paridad de género en ciertos ámbitos, cupo *trans*, aborto legal, violencia hacia las mujeres, etcétera), han aumentado su presencia pública, especialmente desde el 2015 con el movimiento «Ni una menos» (Barrancos, 2017)<sup>7</sup>. A su vez, el Estado ha implementado respuestas (parciales) a las demandas, como las leyes de Matrimonio Igualitario y de Identidad de Género. Destacándose la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) del 2006 que la incorpora de manera transversal en todos los niveles educativos. La ESI ha tenido alcances diversos en su implementación ya que los lineamientos de política del sistema educativo argentino, regulado por la Ley de Educación Nacional (LEN) 26206/06<sup>8</sup>, son definidos por el Estado Nacional, siendo las provincias las responsables de la organización, administración y financiamiento en su jurisdicción.

Las EST y los CFP<sup>9</sup>, están regidos por la Ley de Educación Técnico Profesional 26058/05 y han aumentado sus matrículas sostenidamente incorporando cada vez más estudiantes mujeres, aunque las brechas de género se acortan, aún se mantienen en EST, no así en CFP, donde la matrícula femenina ha superado a la de varones<sup>10</sup>.

Las EST son parte de la educación secundaria obligatoria y se organizan en tres orientaciones principales: industrial, agropecuaria y de servicios; son valoradas socialmente, con un porcentaje importante de estudiantes.

La formación profesional no es obligatoria, admite formas de ingreso diferenciadas de la educación formal e incluye la capacitación sociolaboral, para adquirir cualificaciones y recualificar trabajadores/as. Existen CFP estatales, privados y conveniados con instituciones religiosas, sindicatos o empresas privadas. Pueden articular con programas de alfabetización y/o terminalidad educativa. Han sido históricamente desvalorizados dentro del sistema educativo, que pivotea entre una lógica educativa y una productiva. A partir de los 2000, desde una perspectiva de «protección social» en las políticas públicas, comenzó a concebirse el acceso a la FP como derecho, mejorando la inversión, apuntando a su calidad y fortalecimiento institucional (Jacinto, 2015).

El perfil de cada territorio incide en los modos de funcionamiento de la política educativa y del sistema de formación técnica. Las provincias seleccionadas para este estudio, se ubican sobre la cordillera de Los Andes. Neuquén es una provincia joven, fundada en 1904 y su población alcanza los 640 000 habitantes. Mendoza es una provincia antigua, fue fundada en 1561 y cuenta en la actualidad con cerca de 1 930 000 habitantes. Ambas presentan fuertes corrientes inmigratorias, del interior del país y de países limítrofes (Chile, Bolivia, otros). La Tabla IV expone algunas características del sistema educativo de cada jurisdicción (Tabla IV).

---

7 Este movimiento surge a partir de los femicidios, tuvo una masividad en aumento en todo el país, siendo una de las movilizaciones más visibles del último tiempo (80 ciudades en Argentina en 2017 se movilizaron masivamente).

8 La LEN establece como niveles obligatorios el inicial (sala de 5 años), primario (de 1° a 7° grado) y secundario (de 1° a 5° o 6° año según las orientaciones). En 2014 se incorporó la sala de 4 años quedando 14 o 15 años de educación obligatoria. Cabe destacar la gratuidad del sistema en todos sus niveles (aunque existe oferta privada), la ausencia de exámenes de ingreso en las instituciones públicas y la movilidad entre modalidades del nivel secundario.

9 Los analizamos de manera indistinta.

10 Entre 2003 y 2014 la matrícula masculina en ETP aumentó 23% y la femenina 30%. Fuente: DINIECE. En 2016 en FP el total de la matrícula masculina era de 139 569 y la femenina de 177 715. En EST eran 446 152 y 215 299 respectivamente. Fuente: Relevamiento Anual 2016. DITE. Ministerio de Educación de la Nación.

**Tabla IV. Características del sistema educativo. Años 2017-2018.  
Provincias de Neuquén y Mendoza, Argentina**

PROVINCIA	POBLACIÓN ESTIMADA (2017)	ESCUELAS SECUNDARIAS		ESCUELAS SECUNDARIAS TÉCNICAS			CENTROS DE FORMACIÓN PROFESIONAL			
		INST.	MATRIC.	INST.	MATRIC.	ORIENTACIONES			INSTITUC.	MATRICULA
						INDUSTRIAL	AGRO	SERVICIOS		
Neuquén	637 914	103	33 774	30	15 545	83 %	13 %	4 %	98	17 650
Mendoza	1 928 304	257	95 099	80	32 305	66 %	34 %	0 %	78	Sin datos

Fuente: elaboración propia en base a INDEC, Dirección Provincial de Planeamiento, Estadística y Evaluación Provincia de Neuquén y Dirección General de Escuelas Provincia de Mendoza.

En cuanto a la estructura productiva, la economía de Neuquén se centra en la extracción de hidrocarburos, desarrollando un capitalismo de enclave, con presencia importante del sector servicios (especialmente público). El Producto Bruto Geográfico (PBG) muestra el perfil de la economía local: en 2017 el 37% fue generado por el sector de Minería, petróleo y gas, seguido por Servicios empresariales e inmobiliarios (10,5%), Administración pública (10,1%), Enseñanza (7,3%) y Comercio (7,3%). El sector agropecuario, por su parte, ha retrocedido en su participación en la producción de la riqueza provincial.

La economía de Mendoza tiene tres pilares fundamentales: actividades petroleras (aunque su aporte a nivel nacional es menos significativo), de servicios y agroindustriales, principalmente vitivinícolas. En 2017, comercio y hotelería y restaurantes, representaron el 23% del PBG; luego servicios (20%), establecimientos financieros (16%) e industria manufacturera (15%). Así, el comercio y el turismo han liderado la generación de valor agregado, mientras que las actividades agropecuarias e industriales han ido perdiendo peso frente al avance de los servicios.

Los aglomerados urbanos Neuquén-Plottier y Gran Mendoza, tienen una importante demanda de trabajadores/as en el sector servicios, en comercio y muy por debajo en actividades primarias e industriales (3°Trim2017, EPH-INDEC<sup>11</sup>) en proporciones variables<sup>12</sup>.

Paralelamente, las actividades primarias, industria, construcción y transportes están altamente masculinizadas; comercio y hotelería y restaurantes presentan una distribución de género equilibrada; servicio doméstico y enseñanza son ramas feminizadas (EPH-INDEC).

Dentro del aglomerado Neuquén-Plottier, en la construcción y los servicios la demanda de trabajadores/as adultos/as supera a la de jóvenes, mientras que ésta es mayor en el sector primario, industria, comercio y servicio doméstico. En cambio, en Gran Mendoza los/as jóvenes se insertan en mayor medida que los/as adultos/as en construcción, comercio, hotelería y restaurantes, servicios y servicio doméstico (EPH-INDEC).

11 Encuesta Permanente de Hogares, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

12 En Neuquén, en zonas petroleras el empleo en actividades primarias oscilaba entre 41% y 22%, y en zonas turísticas, el sector hotelería y restaurantes demandó el 12% del empleo (3°Trim2017, Encuesta Provincial de Hogares, Dirección Provincial de Estadísticas y Censos); en Mendoza, las jurisdicciones preponderantemente rurales concentran mayor porcentaje de ocupados/as en el sector agropecuario, seguido por servicios y comercio, y en zonas con estructuras productivas más complejas y diversificadas, lo concentraban en los sectores servicios, comercio e industria, allí las actividades agropecuarias aglutina el 10% de los/as trabajadores/as (3°Trim2017, Encuesta de Condiciones de Vida, Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas).

#### 4. Entre la producción y la transformación: entramado de discursos

Partimos de considerar que la modernidad se construye junto a un orden colonial que afecta las subjetividades, la economía, el conocimiento y la autoridad (Mignolo, 2010), proponiendo una organización patriarcal y racial subyacente, que naturaliza clasificaciones y jerarquías en la población (Quijano, 2000). Así «la invisibilidad y la deshumanización son las expresiones primarias de la colonialidad del ser», donde aparece «la violación del sentido de la alteridad humana, hasta el punto donde el alter-ego queda transformado en un sub-alter» (Maldonado Torres, 2007: 150).

En este estudio nos abocamos a identificar los discursos que se construyen en los territorios sus regularidades y diferencias. En tal sentido, distinguimos tres tipos de discursos que visibilizan o invisibilizan problemáticas referidas a las desigualdades entre varones y mujeres y las acciones concretas que impulsan instituciones y actores. Aunque esos elementos discursivos conviven en las instituciones y en ambas jurisdicciones, distinguimos en cada ámbito la predominancia de alguno de ellos.

Los tipos discursivos organizan los modos de mirar, entender y actuar los denominamos: 1) Naturalización de jerarquías; 2) Visibilización de jerarquías; 3) Visibilización de jerarquías y acciones para la transformación.

A partir de matrices y codificaciones categoriales analizamos el material empírico para caracterizar tres dimensiones en cada discurso: 1) Concepciones sobre ser varón o mujer: aborda sus características, las proyecciones sobre las futuras trayectorias educativas e inserciones laborales sobre los/as jóvenes según género, condición social y territorial; 2) Enseñanza técnica y género: enfoca cómo incide el género para estudiar en instituciones de la ETP, para ser docente en ellas, y los dispositivos escolares que se proponen para abordar problemáticas vinculadas al género; 3) Territorio, escuela y género: incluye las propuestas educativas de las instituciones y sus discursos, considerando las expectativas y oportunidades que ofrece el territorio según género y sector social de origen. Se destaca la relación con el mercado laboral, los movimientos sociales, las políticas de estado, organizaciones civiles, etcétera.

##### Discurso 1: Naturalización de jerarquías

Aquí, como se identifica en los antecedentes para Argentina (Bloj, 2017), las caracterizaciones de varones y mujeres se construyen planteando aptitudes y atributos diferenciados que aparecen naturalizadas y habilitan la distribución de tareas y actividades.

La mayoría de los/as estudiantes encuestados/as afirman que «*los varones son más inteligentes y las mujeres más aplicadas*» o «*los varones tienen más habilidades manuales y las mujeres escriben mejor*». En las entrevistas realizadas a docentes, las mujeres son más «*ordenadas*», «*afectivas*», «*sensibles*», «*responsables*», «*aplicadas*», no tan aptas como los varones cuando se trata de actividades técnicas; y los varones más prácticos, «*fuertes*», «*revoltosos*» y «*vagos*» pero «*inteligentes*».

Ser mujer influye en las elecciones de carreras de nivel superior que proyectan las estudiantes, que consideran las profesiones masculinizadas como más difíciles (y requieren por ello mayor inteligencia), y profesiones feminizadas más fáciles (y requieren menor inteligencia): «*Iba a estudiar ingeniería, pero lo veía mucho para mí*» (GFM-ESTPlottierNQN).

Respecto de la presencia de mujeres (docentes o alumnas) en la ETP, registramos la añoranza a épocas en que no ingresaban, percibiendo al mundo técnico como espacio destinado exclusivamente a va-

rones; el tratamiento diferencial en la clase o en las exigencias escolares solo por la condición de mujer; el menosprecio a la capacidad de docentes mujeres para dictar materias técnicas; asignando estudiantes varones a espacios que tienen cupos limitados (como las pasantías) fundamentando formalmente esa selección en criterios meritocráticos; incluso la objetualización de los cuerpos femeninos: «*Un profesor se ponía a hablar con los chicos de los físicos de las mujeres*» (GFM-ESTcentroNQN).

Sintetizando, se naturalizan e invisibilizan las desigualdades de género, en palabras de un director: «*Trabajar, pero, trabajar qué si no existe problemática. ¿Por qué trabajarla decís vos?*» (DIRCFPLujánMZA).

Respecto, al mercado de trabajo, sus jerarquías o son aceptadas como naturales «*para pasante de una empresa, solo pidieron los chicos*» (GFV-ESTcentroNQN) o incluso invisibilizadas: «*desconozco si existe, no he escuchado ninguna mamá que tenga diferencia en el mercado*» (APED-ESTMaipúMZA).

Inferimos a partir de los dichos, que hay una aceptación natural de los desafíos para la escolarización que enfrenta una estudiante embarazada, madre o trabajadora, que a la vez niega las desigualdades, naturaliza el trabajo reproductivo y de cuidados a cargo exclusivamente de las mujeres, sosteniendo las jerarquías establecidas. La situación del estudiantado aparece como una cuestión individual y no se desarrollan dispositivos de apoyo a la escolaridad de mujeres-madres: en ellas recae generar las estrategias para continuar estudiando.

En relación a la proyección de vida de los/as jóvenes de sectores bajos, encontramos en ellos/as y en actores institucionales, que se los/as imagina en trabajos poco calificados (por ejemplo, repositorios de supermercado). En cambio, quienes provienen de sectores medios a más acomodados, se proyectan o son pensados/as como futuros/as profesionales, o con perspectivas a estudiar en otros lugares. Es decir, una clara diferencia, injusta desde la redistribución (Fraser, 2008; Murillo y otros, 2011) que no se cuestiona en este discurso.

Finalmente, encontramos jóvenes con ofertas educativas restringidas en sus localidades, que necesitan trasladarse para estudiar las carreras que eligen, afrontando dificultades económicas y desarraigo, agravado para ellas por la inseguridad de moverse solas (viajar, a cursar de noche) en contextos de violencia contra las mujeres, generando incluso restricciones a su movilidad: «*porque no me quiero ir de mi casa y a mi mamá le da miedo que viaje sola a esa hora*» (GFM-ESTPlottierNQN).

Las proyecciones de los/as estudiantes están enmarcadas en su condición de clase y género, los dispositivos escolares que transitan y en el territorio en que se encuentran, ser mujer es un condicionante más, que no se cuestiona. En términos de justicia social se plantea una situación injusta desde la distribución del capital simbólico que implica la educación. Lo particular de este discurso, es que todas las diferencias (de género, clase o comunidad de origen) resultan naturalizadas.

## Discurso 2: Visibilización de jerarquías

Este discurso explicita la desigualdad social de la población y de los/as estudiantes, visibilización que se construye al menos de dos formas: una que enuncia desigualdades (de género, sector social, etcétera) junto a una concepción subyacente de justicia social (Fraser, 2008); y otra que enuncia la desigualdad, definiendo subalternidades (de sujetos y comunidades basadas en género, raza y en relación a comunidades o sectores sociales desfavorecidos) desde supuestos que develan rasgos coloniales. La mirada sobre lo desigual se construye desde una posición jerárquica que justifica la desventaja social a



partir de la constitución biológica y ontológica de sujetos (mujeres, no blancos, pobres, etc.) y pueblos (bolivianos) (Maldonado Torres, 2017).

En la primera perspectiva, especialmente las mujeres (docentes y estudiantes) denuncian situaciones que muestran desigualdades de género en espacios laborales, educativos y en otros ámbitos:

*«Tuve mucha discriminación por ser mujer. Falta de respeto, que no soy capaz, que nací incapaz porque soy mujer, este trabajo no lo vas hacer porque preferimos que a la empresa vaya a buscar pasantías un varón».* (DOC-ESTcentroNQN).

Encontramos una recurrencia en las jóvenes (especialmente en Neuquén): denuncian situaciones de desigualdad de género, no siempre acompañadas de acciones que rediman.

En la segunda, las desigualdades muchas veces son expresadas como diferencias culturales y familiares:

*«Un papá que saca nuyos es un papá que llega a su casa y eso lo transmite, su angustia, que gana poco, su pobreza, su ignorancia y el chico es como él a la larga... La mamá transmite su falta de control sobre el varón, me refiero a la sexualidad, entonces las chicas también hacen como su mamá después».* (DIRESTLujanMZA).

*«Ves que es un tema familiar, como que está muy opacada la figura femenina. (...) El padre que siempre viene y habla el padre, y la madre como acompañando, hasta en su mismo aspecto no tienen dientes la mayoría, es como que hay un descuido en las chicas... es un referente débil».* (DOCEST-MaipúMZA).

Sobre las escuelas y sus propuestas educativas, si bien docentes y estudiantes (mujeres) identifican desigualdades en sus experiencias respecto de sus pares varones<sup>13</sup>, no se plantean estrategias o dispositivos que disputen estas desigualdades y se identifican razonamientos que contribuyen a reproducirlas, tal como se ilustró en el discurso anterior.

La función de la escuela y sus dinámicas son representadas como antagónicas a la vida de la población que reciben, que tienen espacios, tiempos, alejados los/as actores/as institucionales. Esto opera en explicaciones sobre el fracaso escolar y las condiciones de vida en la que se encuentran sus estudiantes:

*«Los problemas de aprendizaje de los chicos vienen de lo socioafectivo. (...) Viven todos en una misma habitación, (...) ¿creen que hay lugar ahí para ponerse a estudiar tranquilo? (...) no tienen luz, (...) han pasado todo el día en la escuela, no están bien alimentados durante todo el día. (...) Los que viven muy lejos, llegan a sus casas a las siete y media de la tarde ¿en qué momento a ese chico le va a quedar tiempo para ponerse a hacer más cosas? (...) Compromiso docente sobra, o por material, porque si nos enteramos que alguien no tiene el cuadernillo o algo hacemos una vaquita entre todos...»* (DIRLujánMZA).

---

13 En las encuestas 5 de cada 10 varones y 4 de cada 10 mujeres de las EST mendocina perciben una diferenciación en el uso de maquinarias, equipamientos y tecnología por parte de estudiantes de uno y otro sexo, que se replica entre las mujeres que asisten a CFP neuquinos.

Además, se explicitan las desigualdades de género en los mercados laborales locales:

*«Me parece que socialmente está más instalado que hay trabajos que están más destinados a los varones a nivel social, lo cual no comparto pero... como obrero en un pozo de petróleo».* (DIR-ESTcentroNQN).

Finalmente, se distingue también el tipo de puesto al que acceden, y alumnas denuncian una devaluación de la credencial técnica por el hecho de ser mujeres: *«No queremos manejar papeles, pero ellos te mandan a manejar papeles y es como que no vale el título»* (GFM-ESTcentroNQN).

Este discurso se caracteriza por visibilizar las desigualdades entre mujeres y varones, incluye un reconocimiento de las diferencias (Fraser, 2008), ya sea orientado al respeto social y cultural de todas las personas en el marco de relaciones sociales injustas, como desde un posicionamiento colonial al hacerlo desde una posición que sostiene jerarquías (Maldonado Torres, 2017).

### Discurso 3: Visibilización de jerarquías y acciones para la transformación

En este discurso, se visibilizan, en diversos grados, desigualdades de distinto tipo (género, sector social, etnia, etcétera) y desarrollan acciones y dispositivos (más o menos institucionalizados) para revertirlas, es el menos frecuente entre las instituciones relevadas en ambas provincias.

Las concepciones de varones y mujeres que observamos también se piensan desde una posición de justicia y derechos, explicitando las jerarquías (de distinto tipo) existentes en la sociedad y su incidencia en la escuela. En algunos casos, reconocen que las de género vuelven objetos los cuerpos femeninos y las relaciones de poder generan abusos: *«no le pueden decir que no a un varón que quiere sexo».* (DIR-CF-PPqueIndNQN).

Las instituciones reconocen a sus estudiantes y sus demandas referidas a diversidad de géneros, maternidad-paternidad, etcétera; implementan las políticas públicas vinculadas a la ESI y acompañan movimientos feministas, especialmente en Neuquén, donde tienen una presencia fuerte.

Desarrollan estrategias para responder las demandas y dispositivos de acompañamiento a la escolaridad. Así, por ejemplo, organizan guarderías, reconocen el tiempo de lactancia, modifican el régimen académico, etcétera; responden pedidos de personas «trans» (cambiarlos/as de clases cuando varones y mujeres están separados/as); y otras demandas estudiantiles (unificar clases de educación física que por normativa son separadas para varones y mujeres). También dictan talleres sobre ESI y distribuyen preservativos, algunas veces articulando con organismos estatales (Salud, Ciudadanía, Desarrollo social, etcétera)<sup>14</sup>.

Reconocen comunidades desfavorecidas (como la boliviana en ambas provincias), destacando la condición de pobreza que las afecta, las necesidades laborales que poseen, los patrones culturales que sostienen (familias numerosas, espacios habitacionales compartidos, etc.).

Estas prácticas discursivas incorporan la idea de acompañamiento y formación no como acción puntual y esporádica sino como eje estructurante de las prácticas educativas, a partir del reconocimien-

---

<sup>14</sup> Ampliaremos el desarrollo en el siguiente apartado donde abordamos este tipo de discurso en un caso concreto avanzando en el entramado de las tres dimensiones de análisis.

to de desigualdades del entramado comunitario, desde una perspectiva de derechos. Abordan temas de violencias de género, estereotipos sexo-genéricos, educación sexual y reproductiva, división sexual del trabajo, etcétera.

Además, los movimientos feministas (Ni una menos), generan posicionamientos de las mujeres en las escuelas técnicas que disputan espacios y formas de hacer a los varones. Esto se visualiza especialmente en Neuquén, provincia históricamente atravesada por movimientos sociales y una fuerte presencia gremial docente: «*Las que más participan son las mujeres, (...) tiene que ver con toda una revolución social con el tema de la mujer, de la igualdad de género, creo que tiene que ver con eso que están más animadas*». (DOC-EST-centroNQN). En Mendoza este tipo de práctica docente se identificó de manera aislada sin mucho soporte institucional, motorizadas generalmente por las docentes de ESI en los casos analizados.

En este discurso, se visibilizan las desigualdades, se las entiende como injustas y, a diferencia del anterior, se busca intervenir desde la escuela a través de distintos dispositivos y niveles de acción.

Desde la perspectiva de la justicia social, planteamos la redistribución de bienes y recursos culturales, así como el reconocimiento de las relaciones sociales desiguales e injustas, y sumamos la construcción de la participación en las decisiones que afectan la vida de las personas (Fraser, 2008), que ampliaremos a continuación.

## 5. Entre la reproducción y la transformación de las desigualdades: un caso

Con el objetivo de ilustrar cómo los discursos se entraman en una institución, seleccionamos el CFP Parque Industrial conveniado con la iglesia opción por los pobres que presenta predominancia del discurso 3 (visibilización y transformación) en disputa con otros. Esta institución está en un barrio<sup>15</sup> de la periferia de Neuquén capital, sin acceso a servicios básicos ni a transporte público directo. La población tiene peso de inmigrantes (del interior de la provincia, chilenos, paraguayos, bolivianos, etc.), es tradicionalmente criancera, con producción para autoconsumo y para la venta como parte de las estrategias de reproducción familiar y con niveles educativos bajos.

En este CFP el abordaje de la perspectiva de género es un eje del proyecto institucional, que se implementa a través de distintas acciones<sup>16</sup> y se propone como transversal de todos los espacios de formación. El curso de Educación para la Salud con Perspectiva de Género está orientado a los trabajos de cuidado<sup>17</sup>. Cuando lo describen, el eje está puesto en el barrio y sus necesidades<sup>18</sup>. Además, en su propuesta de formación para el trabajo en general, sostienen prácticas fuera de la institución, que propone mejoras de las condiciones de vida junto con la formación en territorio, por ejemplo, intervención reales en predios de alumnos/as.

Esta comunidad está atravesada por múltiples violencias, a diferencia de cualquier otra institución de este estudio, se repite la palabra violencia/s 19 veces, opresión/oprimen 5. En estas circunstancias, destacan las posibilidades de acompañar y cuidar desde el CFP, de hecho el vocabulario utilizado en las

---

15 Comenzó siendo un asentamiento informal.

16 Sala de 0 a 5 para hijos/as de estudiantes y a cargo de egresadas del curso con un aporte económico del Ministerio de Desarrollo Social de Provincia gestionado por la institución; Efemérides que se trabajan en toda la escuela como el día internacional de las mujeres rurales, el día de la no violencia contra la mujer, el día de acción por un aborto legal y seguro, etc.; Desarrollo de diferentes actividades que gestionan y articulan con instituciones y/o programas para la población del sector, por ejemplo, natación, almuerzo, actividades fuera del horario educativo como música, artes visuales y deportes; Viajes y vistas para ampliación horizontes.

17 Es una reelaboración de los cursos para auxiliar de jardín maternal.

18 Se registró el uso de la palabra barrio 15 veces y comunidad/comunitario 48.

entrevistas muestra que la familia de palabras del verbo «participar» fue de las más usadas (20 veces), así como «acompañar» (17 veces).

Encontramos líneas discursivas en tensión que dan cuenta del uso del lenguaje y su posibilidad de denuncia. Por ejemplo, por un lado los sustantivos con los que nombran a la población que asiste, siempre es más utilizado el masculino: «pibe/s» se utiliza 19 veces mientras que «piba/s» ninguna, «nene/s» (en referencia a los/as hijos/as de los/as estudiantes) 30 veces y «nena/s» solo 5. Y por el otro, las profesoras del curso con perspectiva de género, utilizan la palabra compañera/s en 28 oportunidades para referirse tanto a compañeras/os y estudiantes. En este mismo sentido, se destaca la dinámica que se vive desde una posición reflexiva y de reconocimiento al nombrar a varones y mujeres de algunos miembros de la institución. Por ejemplo, un actor institucional se detiene y reformula la oración: «*Nosotros tenemos (...) como una salita, un jardín, que es para los nenes de las ma(dres)... de los nenes y nenas de las chicas y de los chicos que vienen acá a los talleres...*». Es decir, en ese volver a nombrar, aparece la intención de visibilización de la organización del trabajo reproductivo y de cuidados, no solo como responsabilidad de la mujer, sino también del varón, es decir, como un horizonte más justo.

Se articula también un discurso de acompañamiento, tanto socioafectivo como educativo, en estrecha vinculación con las características de la población en el territorio. Por ejemplo, al mencionar intervenciones en situaciones de violencia: «*nosotros, haciéndonos los tontos, vamos y hacemos una visita en la casa*». Esta referencia al centro como un «nosotros» se reitera en las entrevistas, con argumentaciones paternalistas y de cuidado y protección: «*Lo que sí, de los últimos adolescentes que se han egresado acá, ninguno ha seguido, no hemos logrado que sigan la secundaria, no pudimos*». (DIR-CFPPqueIndNQN).

En cuanto a las problemáticas educativas que atraviesa la institución, hacen especial mención al abandono escolar, diferenciando según grupos etarios. En la población adulta, el abandono es por trabajo, en cambio en los/as jóvenes suele ser por no encontrar en la escuela un lugar de pertenencia, ya que son jóvenes excluidos del sistema. En este sentido las estrategias que desarrollan tienen que ver con la contención y la enseñanza: «*La contención, primero y principal (...). De que ellos se sientan, se apropien del espacio y que sientan que este es un espacio donde pueden interactuar y compartir, y que es de ellos. Y desde ahí, ir viendo también sus intereses (...) y ahí empezar a trabajar (...) la lectoescritura, cuentas y eso*». (DIR-CFPPqueIndNQN). En relación a sus estrategias de formación, las docentes del curso de género se refieren a su rol como posibilitadoras para ampliar los horizontes: «*nosotras somos el trampolín*», «*sacarle los miedos*». Podemos decir que se trata de una institución que está centrada en el acompañamiento y la contención desde una perspectiva humanizante que permita vivir, crecer y enseñar.

En el mismo sentido, al referirse al jardín maternal para el cuidado de los/as hijos/as de estudiantes, docentes y directivos utilizan expresiones como: «*vamos a darle un beneficio*», «*uno les da la posibilidad*», «*les gestionamos para que puedan tener la posibilidad*». Nos preguntamos, entonces, por la relación que se establece entre posiciones paternalistas (a veces de cuidado y otras no) y las posibilidades de que aparezca la propia voz de los/as sujetos, en términos de representación/participación (Fraser, 2008).

En el discurso institucional hay una clara mención de las desigualdades en relación a los obstáculos en el mercado de trabajo al ver a la mujer como responsable de sus hijos/as. Dice el director: «*porque ellas sí o sí adónde van, tienen que ir con todos los críos*»; expresando el reconocimiento de las desventajas que sufren las mujeres en el entramado comunitario.

Sin embargo, en esta disputa y tensión entre discursos se encuentra implícita la invisibilización del trabajo reproductivo en la voz de las mujeres estudiantes, así como la enunciación de las situaciones de desventaja que las atraviesan. Por ejemplo, si bien las mujeres del grupo focal (adultas) eran todas crianceras, realizaban tareas para la subsistencia y trabajo reproductivo, en ningún momento fue expresado, pese a las reiteradas preguntas en el grupo focal. Por otro lado, en el grupo focal de los varones, se refieren a la igualdad de capacidades: «*La mujer en este momento, ahora está a la altura, es tan capacitada como el hombre*», junto con comentarios que dejan entrever un modelo tradicional de división sexual del trabajo.

Tal es así, que desde los/as estudiantes no resulta fácil asumir las situaciones de opresión y desventaja. Mucho tienen que ver las comunidades religiosas que también influyen en el territorio, ya que varias sostienen perspectivas patriarcales y un lugar subordinado de la mujer y su cuerpo. Por otro lado, las parejas de las estudiantes ya que la emancipación económica de las mujeres socava el poder de los varones: «(refiriéndose a la pareja varón) *una vez que tienen independencia económica, capaz que se te empieza a plantar de igual a igual, y ya eso es un obstáculo, (...) si la otra también va a tener plata, me va a empezar a cuestionar, y ya el poder se limita. Y después claro bueno sí: anda a laburar, pero llévate los 4 pibes*». (DIR-CFPPqueIndNQN).

Es decir, circula un discurso que visibiliza y se articula con acciones concretas para generar mayores oportunidades y justicia, pero convive y disputa con discursos contrapuestos, especialmente en relación a las mujeres y sus posibilidades. Encontramos, que se naturaliza o invisibiliza el control sobre el cuerpo de las mujeres especialmente en el estudiantado, ejemplos de esto son las menciones a viajes, fiestas o reuniones en las que a veces por cuestiones de sus parejas o religiosas ellas no pueden asistir.

Entonces se reconocen respuestas de formación desde el CFP vinculadas estrechamente a las necesidades y condiciones de la población del territorio. En efecto la propuesta educativa se asienta en promover derechos sociales (educación, género, alimentación, salud) articulando con trabajo desde una perspectiva alternativa de la economía social y la producción para la subsistencia. Podemos decir que se plantea la redistribución de bienes y recursos culturales, así como el reconocimiento de las relaciones sociales desiguales e injustas, una visualización de las desigualdades de género/clase y estrategias que la institución sostiene para revertirlas (discurso 3), simultáneamente otros discursos en los que se naturalizan las desigualdades (discurso 1). Los discursos coexistentes en las entrevistas apuntan a una «lucha discursiva», es decir, discursos muy diferentes luchan para dar sentido a las problemáticas de género, con certeza un área de lucha ideológica (Foucault, 1996; Fairclough 2001).

De tal forma, plantear que si la justicia social se refiere a la distribución de recursos en sentido amplio, igualdad de oportunidades, acceso al poder y la posibilidad de participar en espacios públicos (Fraser, 2008), encontramos en este caso una educación que atiende a las necesidades de los sectores sociales. Sin embargo, surgen algunas cuestiones a considerar respecto de la participación o representación desde la propia voz de mujeres y jóvenes, es decir, a la plena participación: la posibilidad de denunciar ellas mismas las desigualdades y desventajas por ser mujeres de sectores desfavorecidos.

## 6. Conclusiones

La dialéctica discursiva en su dinámica nos muestra cómo los sujetos van construyendo sentidos múltiples, que se entranan, articulan y moldean instituciones, sujetos, familias, vida social. Nos propusimos reconocer los discursos que se configuran en las instituciones educativas de la ETP en su relación con el territorio desde una mirada de la justicia social ante el incremento sostenido de la matrícula femenina

y de la visibilización y demanda sobre las desigualdades de género. Para esto es importante comprender que la reestructuración del discurso, en tanto práctica, no es solo una cuestión de identificar la aparición y entrada de un discurso en nuevos espacios, sino también de las diversas formas en que se recibe, se apropia, se recontextualiza en diferentes lugares, instituciones, familias, docentes y estudiantes, en definitiva, en cada territorio.

En las instituciones analizadas encontramos que la desigualdad y las jerarquías que someten a las mujeres conviven fuertemente con discursos de visibilización e intentos de prácticas tendientes a la justicia distributiva, a pesar de tratarse de espacios históricamente masculinizados y vinculados a mercados laborales en los que las barreras para ellas son muy importantes.

Vemos entonces, a partir de la interseccionalidad entre sector social, género y raza/etnicidad que se realiza en cada institución y territorio, dinámicas discursivas complejas en las que conviven discursos naturalizados, patriarcales y jerárquicos, junto con otros discursos que los denuncian. En ocasiones, se sostienen simultáneamente ambos órdenes discursivos, mostrándonos hasta qué punto llega esta puja entre nuevos sentidos y representaciones.

En este estudio, encontramos que las provincias seleccionadas (Neuquén y Mendoza) presentan diferencias en varios aspectos generales. Entre ellos, el origen histórico, las dimensiones de su población y su sistema educativo, la estructura productiva y del mercado laboral, etc., que ambas comparten la relevancia de la actividad agropecuaria —que ha ido perdiendo peso en los últimos tiempos— y la presencia de migrantes internos y de países limítrofes.

Estos rasgos generales sintetizan heterogeneidades que se expresan al interior de cada provincia en función de la predominancia de ciertas actividades económicas, que ofrecen (y limitan) posibilidades laborales específicas a la población, aunque, diferenciadas para varones y mujeres. En el caso de Neuquén las áreas en las que se asientan las instituciones tienen un perfil urbano y atienden a una población de nivel socioeconómico medio y bajo. En Mendoza en cambio los establecimientos educativos se ubican en ámbitos rurales y reciben a una población de nivel socioeconómico bajo con fuerte componente de migración boliviana. Los sectores a los que se vinculan las instituciones seleccionadas, desarrollan actividades marcadamente masculinizadas.

Las particularidades que presentan los territorios, habilitan ciertas posibilidades y generan expectativas respecto de la formación y el trabajo, tanto de la inserción en el mercado laboral (en Mendoza las actividades agropecuarias en las zonas de las escuelas tienen un peso relativo mayor en relación con la media provincial), como para la subsistencia (en el caso de Neuquén esta opción aparece casi exclusivamente para la población que recibe uno de los CFP), que están atravesadas por las desigualdades de género, de sector social y de raza/etnicidad.

Así, si bien en esta diversidad, conviven los tres tipos de discursos identificados, encontramos que en los casos neuquinos aparece con mayor fuerza/intensidad el discurso 3: Visibilización de las jerarquías y acciones de transformación; mientras que en los mendocinos predomina el discurso 1: Naturalización de las jerarquías.

Encontramos en el caso presentado, este entramado complejo que da cuenta de las relaciones múltiples de poder y las posibilidades subjetivantes de las prácticas discursivas. En este caso tanto la institución y su

origen católico vinculado a su opción para los pobres, así como los movimientos sociales especialmente feministas de la provincia, permean la institución y disputan la construcción hegemónica de las relaciones de género; a la vez que conviven con discursos que sostienen la jerarquía entre varones y mujeres, en una comunidad atravesada por múltiples desventajas socioeconómicas.

En estas dos provincias y sus instituciones aparecen en distinta medida las problematizaciones con respecto al mercado de trabajo, al trabajo reproductivo y sus posibilidades sesgadas. En este punto creemos que el trabajo reproductivo (en general a cargo de las mujeres) no está visibilizado, en cambio, en algunos casos se denuncia o explícita las posibilidades diferenciales para varones y mujeres en el mercado de trabajo aunque, no aparecen acciones institucionales que las disputen.

Además, las instituciones aún están lejos de enfocar la educación técnica como recurso para la emancipación económica y la redistribución como requisitos para pensar la justicia social, diseñando dispositivos de acompañamiento para enfrentar las discriminaciones de género presentes en el sector y las ocupaciones para las que están formando.

Destacamos también, que en términos de participación/representación, en todo el estudio se vislumbra a las mujeres jóvenes –en un clima social y político de época– que desnaturalizan las desventajas de oportunidades de las mujeres y las denuncian. Podría plantearse que funcionan como puntas de lanzas de procesos tendientes a la transformación de estas posiciones injustas.

Como cierre, sostenemos que los discursos suponen representaciones sobre cómo son y han sido las cosas, también imaginan nuevas prácticas sociales, sujetos y relaciones sociales, que pueden volverse reales, dando cuenta del carácter performativo del discurso (Fairclough, 2008).

De este modo, el ideal crítico de la justicia social desde Fraser nos permite hacer preguntas sobre los obstáculos y posibilidades que favorecen estas tramas discursivas dinámicas, complejas y que a la vez, conviven no solo en las instituciones sino en las/los actores. En términos de lo que supone la complejidad educativa entendida como proceso, tanto la redistribución de capital simbólico, el reconocimiento de las diferencias y la paridad en la participación se erigen como un horizonte que permite enunciar y avanzar hacia prácticas más igualitarias entre los géneros, sectores sociales y comunidades/pueblos.

## Referencias bibliográficas

- Acker, Sandra (1994). *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: NARCEA.
- Barrancos, Dora (2017): “Feminismos y agencias de las sexualidades” en Eleonor Faur (comp.): *Mujeres y varones en la Argentina de hoy. Géneros en movimiento*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Belausteguigoitia, Marisa y Mingo, Araceli (1999): “Fuga a dos voces. Ritmos, contrapuntos y superposiciones del campo de los estudios de género y la educación” en Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (eds.): *Género prófugos. Feminismo y educación*. México: Universidad autónoma de México.
- Bloj, Cristina (2017). *Trayectorias de mujeres. Educación técnico-profesional y trabajo en la Argentina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

- Corbetta, Silvina (2009): “Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas” en Néstor López (coord.). *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*. Buenos Aires: IIPE - UNESCO.
- Cubillos Almendra, Javiera (2017): “Reflexiones sobre el concepto de inclusión social. Una propuesta desde la teoría feminista para el estudio de políticas públicas”. *Política y sociedad*, 54 (2), 353-375.
- Cuervo, Hernán (2015): “Apuntes para una teoría de la justicia plural en los estudios de la juventud” en Ana Miranda (ed.): *Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo: juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: FLACSO/Teseo.
- Elizalde, Silvia (2018). “Contextos que hablan. Revisiones del vínculo Género/juventud: Del caso María Soledad al #niunamemos”. *Revista Última Década*, 26 (50), 157-179 (en línea). DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362018000300157>, consultado el 22 de abril de 2020.
- Fabbri, Luciano (2014): “Desprendimiento androcéntrico. Pensar la matriz colonial de poder desde los aportes de Silvia Federici y María Lugones”. *Universitas Humanística*, 78 (78), 89-107 (en línea). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/6415>, consultado el 22 de abril de 2020.
- Fairclough, Norman (2001): “The dialectics of discourse”. *Textus*, XIV (2), 231-242.
- Fairclough, Norman (2008): “El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades”. *Discurso & Sociedad*, 2 (1), 170-185.
- Foucault, Michel (1996). *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira.
- Foucault, Michel (2005). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fraser, Nancy (2008): “La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación”. *Revista de Trabajo*, 6, 83-99 (en línea). [http://www.trabajo.gob.ar/downloads/cegiot/08ago-dic\\_fraser.pdf](http://www.trabajo.gob.ar/downloads/cegiot/08ago-dic_fraser.pdf), consultado el 22 de abril de 2020.
- Frutos Balibrea, Lola (2010): “Identidad de género en las trayectorias académicas y profesionales de las mujeres”. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 3 (2), 336-356 (en línea). <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8716>, consultado el 12 de diciembre de 2019.
- Goren, Nora y Barrancos, Dora (2002): “Género y empleo en el Gran Buenos Aires. Exploraciones acerca de las calificaciones en mujeres de los sectores de pobreza” en Floreal Forni (coord.): *De la exclusión a la organización. Hacia la integración de los nuevos pobres de los nuevos barrios del conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS.
- Grupo de Estudios Sobre Colonialidad/GESCO (2012): “Estudios decoloniales: Un panorama general”. *KULA. Antropólogos del Atlántico Sur*, 8-21 (en línea). [http://www.revistakula.com.ar/wp-content/uploads/2014/02/KULA6\\_1\\_GESCO.pdf](http://www.revistakula.com.ar/wp-content/uploads/2014/02/KULA6_1_GESCO.pdf), consultado el 14 de diciembre de 2019.
- Jacinto, Claudia (2015): “Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina. Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social”. *Perfiles Educativos*, 37 (148) (en línea). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.011>, consultado el 10 de diciembre de 2019.



- León, Fernanda (2009): “Mujeres y discurso pedagógico en la escuela técnica” en Alejandro Villa (comp.): *Sexualidad, relaciones de género y de generación, Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Maldonado Torres, Nelson (2007): “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto” en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.): *El giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana - Siglo del Hombre (en línea). <http://ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>, consultado el 5 de diciembre de 2019.
- Mariño Fernández, Raquel y Rial Sánchez, Antonio (2018): “Balance de las necesidades formativas demandadas por mujeres que cursan o que han cursado ciclos de FP en familias profesionales masculinizadas: el caso de Galicia”. *Educator*, 55 (1), 251-272 (en línea). <https://educar.uab.cat/article/view/v55-n1-marino-rial/890-pdf-es>, consultado el 15 de enero de 2020.
- Millenaar, Verónica (2017): “Políticas de empleo con enfoque de género: formación y socialización laboral en oficios no tradicionales para mujeres”. *Cadernos Pagu*, 51 (en línea). DOI: <https://doi.org/10.1590/18094449201700510014>, consultado el 14 de diciembre de 2019.
- Mignolo, Walter (2010). *Desobediencia Epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo.
- Moreno Mosquera, Emilce (2016): “El análisis crítico del discurso en el escenario educativo”. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Zona próxima*, 25, 129-148 (en línea). <https://www.redalyc.org/pdf/853/85350504010.pdf>, consultado el 15 de diciembre de 2019.
- Murillo, Javier; Román, Marcela y Hernández Castilla, Reyes (2011): “Evaluación Educativa para la Justicia Social”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4, (1), 8-23 (en línea). <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art1.pdf>, consultado el 21 de abril de 2020.
- Organización Internacional del Trabajo (2014). *Diagnóstico Igualdad de género en los Institutos de Formación Profesional de América Central y República Dominicana*. OIT.
- Palermo, Zulma (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Del Signo.
- Quijano, Aníbal (2000): “Modernidad y democracia: intereses y conflictos”. *Anuario Mariateguiano*, 12 (12).
- Quijano, Aníbal (2014): “Colonialidad del poder y clasificación social” en Aníbal Quijano: *Cuestiones y Horizontes. De la Dependencia Histórico-Estructural a la Colonialidad/Descolonialidad del Poder*. Buenos Aires: CLACSO (en línea). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>, consultado el 15 de diciembre de 2019.
- Ruiz Ruiz, Jorge (2009): “Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas”. *Forum: Qualitative Social Research*, 10 (2) (en línea). <https://digital.csic.es/bitstream/10261/64955/1/Art%c3%adculo%20FQS%20%28espa%c3%b1ol%29.pdf>, consultado el 15 de diciembre de 2019.
- Seoane, Viviana (2012): “Sexismo y androcentrismo en la escuela técnica: Experiencias de mujeres jóvenes en torno a la sexualidad, el género y la condición juvenil”. *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina.

Silveira, Sara (2011): “Perspectiva de género en la formación profesional: el camino hacia la transversalidad e institucionalidad”. *Tendencias en Foco*, 17, 1-9 (en línea). <http://cdi.mecon.gov.ar/bases/doc/iipe/tef/17.pdf>, consultado el 12 de diciembre de 2019.

Subirats, Marina (1986): “Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales” en Mariano Fernández Enguita (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal.

Yannoulas, Silvia (Coord) (2013). *Trabalhadoras. Análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Abaré Editorial.

## Notas biográficas

**Silvia Marcela Martínez** es Doctora en Educación, Esp.y Mg. en Didáctica y Lic. en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Prof. de Matemática y Física y Técnico mecánico electricista. Actualmente es Profesora Adjunta Regular de Didáctica General y Evaluación Educativa, a la vez que Directora del Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Es Consejera Directiva del IPEHCS-CONICET-UNCo. Categoría 2 de investigación y Directora de un proyecto de investigación sobre escuela secundaria y trabajo. Es integrante de diferentes comités académicos, tales como el comité ampliado RIES Investigaciones en Escuela Secundaria (coord. FLACSO Argentina), coordinadora de la Red Latinoamericana de Investigación en Evaluación (RELIEVA) y de la Red de Investigación y Docencia sobre Políticas de Inserción Educativa y Laboral de Jóvenes. Cuenta con publicaciones sobre educación en nivel secundario y universidad, a la vez que en temas de tecnología, trabajo y educación.

**María Eugenia Martín** es Doctora en Ciencias Políticas y Sociales y Lic. en Sociología (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina). Investigadora el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Secretaria General y Coordinadora del PRESELAJ (Programa de Estudios sobre la Situación Educativa y Laboral de Jóvenes y Adolescentes) del Instituto de Trabajo y Producción (ITP-IMD-UNCuyo). Profesora Titular de la Cátedra Técnicas Cualitativas de Investigación Social en Licenciatura en Sociología. Docente en Política y Programación Educativa en Maestría en Planificación y Políticas Públicas y de metodología de la investigación en Doctorado en Ciencias Sociales de la UNCuyo. Directora del proyecto sobre oferta educativa y de empleo en la Provincia de Mendoza y su incidencia en la precariedad laboral de jóvenes y mujeres. Las líneas de investigación y su experiencia profesional están centradas en la gestión pública de las políticas de Formación y Empleo con perspectiva territorial.

**Delfina Garino** es Doctora en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Lic. en Sociología (Universidad de Buenos Aires). Becaria Postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en el Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS-CONICET-UNCo). Jefa de Trabajos Prácticos en el área de metodología de la investigación de la Licenciatura en Sociología, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Codirectora de un proyecto de investigación sobre escuela secundaria

y trabajo en la Facultad de Ciencias de la Educación, UNCo. Investigadora en la Red de Investigación y Docencia sobre Políticas de Inserción Educativa y Laboral de Jóvenes. Se especializa en formación para el trabajo en escuelas secundarias y en trayectorias educativo-laborales juveniles, campos en los que posee numerosas publicaciones.

**Noelia Giampaolletti** es Licenciada en Sociología. Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en el Instituto de Trabajo y la Producción (ITP-UNCuyo). Doctoranda en Ciencias Sociales de la UNCuyo. Investigadora en la Red de Investigación y Docencia sobre Políticas de Inserción Educativa y Laboral de Jóvenes. Investiga sobre trayectorias juveniles y escuela secundaria técnica.

**María Albina Pol** es Doctora en Economía (Universidad de Alicante, España). Licenciada en Sociología (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina). Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Coordinadora del Área de Estudios Regionales y del Observatorio Laboral del Instituto de Trabajo y Producción (ITP-IMD-UNCuyo). Directora de la Carrera de Sociología y Profesora Titular de la Cátedra de Demografía de la Licenciatura en Sociología de la UNCuyo. Docente de posgrado en el área de metodología de la investigación en ciencias sociales. Miembro de la Red de Desarrollo Territorial para América Latina y el Caribe (RED DETE - ALC). Co-directora de proyecto sobre oferta educativa y de empleo en la Provincia de Mendoza y su incidencia en la precariedad laboral de jóvenes y mujeres. Las líneas de investigación que desarrolla se focalizan en la construcción de sistemas de información territorial para el diseño de políticas de formación profesional y empleo.

## Reseñas

Imdorf, Christian; Hegna, Kristinn; Reisel, Liza (Eds.) (2015). *Gender segregation in vocational education*. (Comparative Social Research, Vol. 31). United Kingdom: Emerald Publishing. ISBN: 978-17-85603-47-1, 320 páginas

Elena Quintana Murci<sup>1</sup>

**G**ender Segregation in Vocational Education, es un volumen que profundiza en el análisis de la segregación de género en la formación profesional de una forma novedosa, amplia, exhaustiva y multidisciplinar, abarcando temáticas hasta el momento poco estudiadas como las interrelaciones existentes entre los contextos institucionales, la oferta formativa segregada y las transiciones educativas y laborales.

La obra ha sido editada por Christian Indorf, Kristinn Hegna y Liza Reisel, con una amplia trayectoria investigadora en torno al género, la educación y la formación profesional. En primer lugar, C. Indorf, es profesor en el Instituto de Sociología de Berna e investigador en género y educación; transiciones de la educación al empleo, itinerarios de acceso a la educación superior y nuevas formas organizacionales de la formación profesional. Por su parte, K. Hegna es profesora del Departamento de Educación en la Universidad de Oslo centrándose sus líneas de investigación en juventud, procesos de elección de los estudios en la educación postobligatoria y en la formación profesional. Por último, L. Reisel es la directora de investigación del Instituto de Investigación Social en Oslo y experta en desigualdad en educación, igualdad multidimensional y estratificación social y segregación de género en la educación y el mercado laboral.

Un valor añadido de la obra es la adopción de una perspectiva comparada a nivel internacional con las contribuciones de personas expertas y de reconocido prestigio como Lesley Andres, Pierre Doray, Joanna Sikora y Emer Smith, entre muchas otras, que aportan los valiosos resultados de investigaciones realizadas en diferentes ámbitos educativos y países a la vez que utilizando metodologías de investigación tanto cuantitativas como cualitativas.

El discurso adoptado en este volumen se sustenta en tres argumentos principales. En primer lugar, la subrepresentación de mujeres y hombres en determinadas opciones formativas limita las opciones del alumnado para elegir libremente en base a sus preferencias e intereses. En segundo lugar, las familias profesionales masculinizadas se asocian a mejores perspectivas de carrera profesional y mejores condiciones laborales lo que alimenta la segregación ocupacional y la brecha salarial entre los géneros. Por último, la segregación de género en la formación profesional pone en duda la función integradora de esta

<sup>1</sup> Equipo de investigación *Educació i Ciutadania*, Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología Educativa, Facultad de Educación, Universitat de les Illes Balears, elena.quintana@uib.cat.

formación, ya que, si bien en un primer momento ofrece nuevas oportunidades educativas al alumnado, especialmente a aquel con mayores dificultades escolares, acaba finalmente abocándolo a la segregación ocupacional con las consiguientes desigualdades en el acceso y permanencia en el mercado laboral y con unas condiciones laborales menos favorables.

La obra va más lejos de una mera comparación sobre la segregación de género en la formación profesional, ya que profundiza en las repercusiones de la configuración del sistema educativo en la segregación ocupacional además de analizar el impacto de la provisión de una oferta formativa segregada y de las políticas educativas en los itinerarios educativos de los y las jóvenes en diferentes contextos y ámbitos.

*Gender Segregation in Vocational Education* se estructura en tres partes y diez capítulos. Se inicia con un capítulo introductorio en el que se expone el posicionamiento teórico de la obra a la vez que se incluye una revisión bibliográfica exhaustiva y actualizada sobre la temática.

En la parte primera, integrada por cuatro capítulos, se realiza una comparativa internacional sobre la influencia de la estructura de los diferentes sistemas educativos en las desigualdades de acceso al mercado laboral, la calidad de las ocupaciones, el proceso de elección de los estudios y en las expectativas laborales de los y las jóvenes.

La segunda parte, compuesta por dos capítulos, desarrolla dos comparativas a nivel intranacional, concretamente la importancia de la dimensión regional en las oportunidades educativas ofrecidas al alumnado en Bulgaria y, por otra parte, una analítica sobre las dinámicas de segregación en la formación profesional en Alemania, analizando los cambios producidos en los últimos años en la composición de las ocupaciones según el género.

Finalmente, la tercera parte del libro, integrada por tres capítulos, analiza las interrelaciones entre la elección de los estudios y las transiciones educativas y laborales de la juventud. Concretamente, la influencia de la necesidad de aprobación social en el proceso de toma de decisiones, el análisis comparado de la segregación de género en los estudios académicos y profesionales y, por último, la participación diferencial de las mujeres en estudios del ámbito STEM<sup>2</sup> tanto en la formación profesional como en el ámbito universitario.

Sin duda alguna, una edición de obligada lectura que nos permite profundizar no solo en la segregación de género en el ámbito de la formación profesional, sino que también en la influencia de factores tanto institucionales como políticos y económicos en la perpetuación de las desigualdades entre los géneros. A la vez, la perspectiva internacional nos ofrece aportaciones muy interesantes que deben tenerse en consideración para la necesaria y urgente elaboración de reformas educativas en nuestro país.

---

2 Acrónimo en lengua inglesa para las opciones formativas CTIM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas).

López Rodríguez, María Esther (2019). *Cruzar la línea: mujeres gitanas, entre la identidad cultural y la identidad de género*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza. ISBN 978-84-1340-007-5, 264 páginas

Ana Bellido Alamar<sup>1</sup>

**M**ientras que la cuestión de género ha ido tomando gran relevancia y reconocimiento en la esfera pública, política y académica en los últimos años en nuestro país, a raíz del proceso de larga lucha feminista, otras cuestiones como la étnico-racial, continúan siendo importantes asignaturas pendientes en un territorio marcado por la presencia histórica de comunidades excluidas y perseguidas por el racismo, como es la comunidad gitana. En el libro de María Esther López Rodríguez, profesora de sociología de la Universidad de Zaragoza, *Cruzar la línea: mujeres gitanas, entre la identidad cultural y la identidad de género*, podemos observar como tales resistencias desde los márgenes (del patriarcado, del espacio intercultural) se entrelazan para dar forma a identidades y posiciones complejas para los sujetos en la intersección, las mujeres gitanas, quienes han de vivir entre marcos de conducta y valores contradictorios para desarrollarse como individuos y ubicarse con respecto a su comunidad y el contexto intercultural.

El libro presenta un análisis de la compleja posición de las mujeres gitanas que se encuentran en la intersección entre su identidad étnica y comunitaria de resistencia, frente al peligro de la asimilación y desintegración, y su identidad de género e individual, en el marco de valores de carácter más tradicional de la comunidad gitana y sus formas concretas de control social de carácter patriarcal, así como en su interacción con los espacios interculturales antigitanos que las rechazan, estereotipan, encasillan y juzgan, dictándose para ellas diferentes identidades, valores y trayectorias a un lado y otro de la línea, es decir, dentro y fuera de la comunidad, que requiere de un proceso de reflexión, negociación y sacrificio en la construcción de las trayectorias vitales. Como señala el texto, tal choque de marcos e identidades es propio de la complejidad que imprime la sociedad actual sobre el sujeto y los diferentes contextos de socialización que se le superponen (familiar, laboral, escolar, virtual...). Podemos ver, sin embargo, como tales choques y disonancias son mayores para aquellos colectivos cuyos esquemas propios, transmitidos en la socialización primaria, hayan quedado excluidos de las esferas públicas dominadas por otros grupos, y todavía más nocivos para aquellos ya excluidos en la definición misma de los marcos del propio grupo, situaciones que se unen en el caso de las mujeres gitanas.

En su primer capítulo, el libro aborda la cuestión de la identidad cultural de grupos étnicos minoritarios, y repasa brevemente la historia de las relaciones interculturales en relación al colectivo gitano en

<sup>1</sup> Ana Bellido Alamar, Universitat de València, ana.98.ba@gmail.com.

nuestro país, marcadas por estigmas, persecuciones, prejuicios, y marginalización, fenómenos que ayudan a comprender el estado actual de la relación minoría-mayoría, marcada por la desconfianza mutua y el temor a la desintegración y asimilación por parte del grupo minoritario, que lucha por mantener su identidad propia en un contexto social mayoritario que la penaliza y deslegitima.

En este contexto histórico, la identidad de resistencia gitana queda hasta cierto punto aislada del contexto donde se encuentra la mayoría, es decir, mantiene sus propios valores, jerarquías, normas y modos de sociabilidad a menudo endogámicos, para los que necesita sus propias pautas de control social que encaucen las trayectorias vitales dentro de los marcos de la identidad gitana legitimada por el grupo. Esta sociabilidad que podríamos llamar «paralela» en el grupo minoritario es lo que permite entonces dibujar la imagen de una línea que cruzar, la línea entre dos contextos culturales diferenciados dentro y fuera del grupo, que sucede tras una fase de socialización primaria fundamentalmente intragrupal, suponiendo una posterior socialización secundaria en la que entrarían en juego los valores y normas de la mayoría.

La cuestión educativa no es el foco de atención de este libro, que no se encarga de aquello que sucede en las escuelas de forma directa, pero permite dar cuenta de la gran relevancia de la educación a la hora de hablar de las dificultades que se interponen a las personas gitanas en nuestro país (teniendo en cuenta que casi el 70% de alumnado gitano abandona los estudios de secundaria de forma temprana una vez superados los 16 años [p. 90]), y de las posibilidades de esta como factor reproductor, así como (des)integrador o (des)legitimador y herramienta emancipadora.

Así, la escuela es un eje esencial en la identidad en construcción de las mujeres gitanas en el momento que han de articular la identidad cultural y la identidad de género, sus intereses como mujeres, sujetos independientes y como miembros de su comunidad. Es precisamente la escolarización la primera ocasión en la que se da ese cruce al que hace referencia el título del libro, ya que introduce a las niñas en el entorno intercultural dominado por los valores del grupo mayoritario, en oposición a los valores del grupo cultural propio no solo en cuanto a lo que a género se refiere (la autora identifica un patriarcado que se mantiene más tradicional en el interior del grupo, mientras que ha ido alterándose de forma considerable en las últimas décadas por lo que respecta al conjunto de la sociedad, marcando ideas diferentes del papel de las mujeres a ambos lados de la línea), sino también en cuanto a los valores fundamentales, ya que para el grupo mayoritario impera un marcado individualismo propio de las sociedades capitalistas modernas, mientras que en el minoritario existiría un gran peso de la solidaridad orgánica, el sentido comunitario, y otros valores que definirían la cultura gitana y habrían permitido su desarrollo fuera de los parámetros impuestos desde el exterior y que permiten la continuidad de esta comunidad.

El cruce de líneas supone un peso especial para estas mujeres, dado que las jerarquías de poder intragrupales son también patriarcales, por lo que el control social sobre ellas es fuerte, y requiere de ellas el cumplimiento de mandatos relacionados a su rol de madres y cuidadoras. El cruce de la línea supone, sin embargo, la contraposición de valores alternativos, y ofrece a las mujeres gitanas mayor autonomía e independencia en la construcción del propio yo, lo que ha llevado a cuestionamientos de mandatos tradicionales. En este cuestionamiento se interpondrán mecanismos de control grupales, como la penalización, la estigmatización o el rechazo, al considerarse ciertos avances personales de las mujeres gitanas como un rechazo a su identidad cultural, una muestra de egoísmo o de falta de respeto. Frente a ello, las mujeres gitanas deben hacer equilibrios entre sus propios deseos (lo que la autora llama «ser para sí») y sus deseos

de reconocimiento por parte del grupo («ser para otros»), que supone la integración, la comunidad, la participación y la legitimación.

Por lo tanto, las mujeres gitanas se enfrentan a una serie de decisiones estratégicas sobre su propia identidad, que, en un extremo, las llevaría a la sumisión completa a su rol de género a cambio del reconocimiento grupal generalizado de su identidad como gitanas, y, en el otro, al aislamiento del grupo, la soledad y la pérdida de sus redes de apoyo y sociales, a cambio de poder marcar sus propios caminos como mujeres. A través de la observación y diálogo con mujeres gitanas de la ciudad de Zaragoza, la autora apunta a la falta de una identidad como sujeto para sí, mujer y gitana, que implique la autonomía personal plena así como el reconocimiento y la legitimidad, la participación en la comunidad y sus redes de solidaridad, ya que, tanto a un lado como a otro de la línea, las mujeres gitanas se ven enfrentadas al requerimiento de sacrificar una de sus identidades para continuar moviéndose por cada espacio sin enfrentarse a grandes resistencias continuas, ya que «transitan por caminos paralelos que al confluir chocan lateralmente empujando casi fuera del camino a una de las partes: unas veces al sujeto, otras a la comunidad» (p. 178).

Es por ello que el cruce de la línea supone entonces el retorno y la salida constantes, no es un acto definitivo en la mayoría de los casos, sino que se trata de una serie de decisiones y reflexiones a lo largo del proceso de desarrollo personal sobre aquello que es relevante para la propia identidad, sobre lo que significa ser gitana, respecto a los valores y las normas del grupo, respecto a las relaciones con la mayoría. En este proceso de construcción de la trayectoria, las mujeres gitanas reinterpretan su propia cultura como sujetos activos y conjugan de maneras diferenciadas ese ser para sí que atiende a deseos personales de autonomía y ese ser para otros que atiende a deseos de participar y ser reconocidas por el grupo. Para ello idean negociaciones y sacrificios, aplazamientos de mandatos, incumplimientos, formas de aparentar y otras mediaciones que les permitan ser fieles a sí mismas y mantenerse en el grupo con la menor penalización posible. La educación es aquí un elemento de gran relevancia, ya que muchas señalan sus deseos de continuar los estudios y, con ello, la necesidad de aplazar o incumplir mandatos de la adultez de la mujer gitana, como el pedimento o el matrimonio, ya que ven en la educación una herramienta de promoción social de sí mismas, de autonomía e independencia, así como de promoción del grupo, ya que su formación puede aportar al grupo visibilidad y asistencia.

Sin embargo, el colectivo gitano sufre un alto índice de abandono escolar, debido a que en la escuela los alumnos gitanos se enfrentan a dificultades añadidas, como la soledad en las aulas, la conjugación de esta con los mandatos y roles intragrupal que supone el choque entre el *habitus* del centro y el *habitus* familiar, tomando aquí la influencia conceptual de Bourdieu, el estigma de «apayamiento» frente al percibido peligro de asimilación a través del entorno escolar. Por lo tanto, la escuela en sí parece ser un entorno hostil para la comunidad gitana, pero de ella depende también parte importante de la promoción de esta y de sus miembros, como herramienta de movilidad social. Así, las mujeres gitanas se encuentran asediadas por dinámicas raciales, de género y, en muchos casos, también de clase en sus trayectorias vitales, que generan rechazos a diferentes elementos de sus identidades en cada uno de los contextos sociales en los que se mueven. Frente a esto, se desarrolla un proceso de construcción identitaria que requiere de alta reflexividad y estrategia, una consciencia y atención elevada sobre la imagen externa de sí mismas de cara a ambos grupos, que genera importantes tensiones internas para el sujeto, de acuerdo con las tensiones impuestas por el grupo y la mayoría desde cada lado de la línea. Esto supone una especie de exposición doble a estándares y vigilancias patriarcales (así como racistas, en un lado de la línea), llevando



a formas diferenciadas en cada espacio de auto-vigilancia y auto-regulación en sus estrategias de encaje, una disciplina panóptica específicamente femenina, retomando la lectura sobre Foucault de Bartky, y específicamente gitana, en este caso, para cumplir estándares de lo que supone ser una buena mujer a cada lado de la línea, siendo parte de la conciencia femenina que la vigilancia a la que se someten es diferente a la que se someten ellos (lo que se aplica también a la vigilancia por ser gitanas al otro lado de la línea). Así como para Bartky el ideal disciplinario del cuerpo femenino es imposible porque exige trascender la naturaleza, es también imposible alcanzar los ideales de la «buena mujer», que requieren partir el propio yo de la mujer gitana.

Con ello, podemos discernir, entre el análisis de la compleja realidad y estrategias de las mujeres gitanas para conjugar sus identidades y contextos, el problema de racismo en la escuela actual, que mantiene a través de sus valores, modelos de sociabilidad y contenidos un enfoque etnocéntrico que rechaza y genera desafección por parte de grupos racializados, que sufren las disonancias entre mayoría y minoría a través de una escuela pensada desde y para esta mayoría. Esto ha resultado en la visión de personas de peso en comunidades gitanas de la escuela como un riesgo de desarraigo, lo que ha limitado las posibles trayectorias de las generaciones jóvenes y, sobre todo, de las mujeres. Así, las mujeres con las que ha trabajado la autora perciben que «se pierden las raíces cuando sigue siendo invisible la presencia de contenidos culturales en el sistema educativo, también la excesiva dependencia de la oralidad» (p. 217), lo que ha contribuido a una pérdida del sentido de lo que es la cultura gitana más allá de ritualidades unidas a decisiones individuales, que, por lo tanto, se ven más altamente controladas.

Con todo esto, una escuela que no es capaz de integrar la población gitana, como colectivo visible en el currículo académico, así como un colectivo histórico legitimado en su especificidad cultural, no solo ha reproducido la desigualdad entre la minoría y la mayoría y ha limitado la movilidad de clase de la población gitana, sino que es también un factor contribuyente a los problemas intracomunitarios que reportan las mujeres gitanas respecto a su autonomía. De este modo, las mujeres que han participado en las observaciones y discusiones que posibilitan este libro perciben que la cultura gitana es algo actualmente «contaminado de prejuicios y anclado en algo muy pequeño dentro de la mujer gitana: demasiada responsabilidad» (p. 217). Todo esto acentúa el peso que supone para ellas cruzar la línea, junto con el control social intragrupal hacia sus trayectorias vitales, al acentuarse la presión externa asimilacionista sobre el grupo y la dificultad de preservar su identidad cultural. La sociedad mayoritaria necesita, pues, responsabilizarse de crear entornos realmente igualitarios que reconozcan y legitimen la cultura gitana, no solo como un elemento folclórico y puntual, sino como una perspectiva activa en la construcción y desarrollo de tales entornos, aliviando esta responsabilidad que recae en las mujeres gitanas de preservadoras de su cultura frente a la amenaza de la asimilación del grupo.

En conclusión, una reflexión como la que nos ofrece este libro sobre la realidad específica de las mujeres que viven en esta intersección de identidades es necesaria para poder emprender el camino hacia una sociedad realmente inclusiva e igualitaria. La visión que nos ofrece la autora es una mirada cercana a esta realidad, que, como nos señala, ha ido transcurriendo invisibilizada para la mayoría, y que nos puede apuntar algunas de las tensiones y puntos clave de esta posición que ocupan las mujeres gitanas. Además, se mantiene en referencia constante a las perspectivas directas de las mujeres junto las que ha trabajado la autora, pensando desde sus intereses, valores, vivencias y reflexiones, que dibujan sus relaciones con mayoría y minoría, haciendo eco de sus propias voces a través del libro.

La autora señala que los déficits educativos que afectan a la comunidad gitana «responden a un combinado de causas individuales y contextuales, de déficit de implicación del colectivo y de los actores del proceso en una causa, la continuidad escolar ajena a los valores esenciales del grupo, de carencias metodológicas y pedagógicas orientadas al grupo, de falta de estrategias comunicativas integradoras; con todo esto, la mirada al tema género en el contexto educativo, requiere algo más que buenas políticas públicas y motivación, sino además un proceso de reflexión interno o cambio de mentalidad en cuanto a la relación continuidad educativa-cumplimiento de la tradición. La búsqueda del sentido como colectivo y como aceptación del individuo» (p. 95).

Es decir, la lucha de las mujeres dentro de la comunidad gitana por la autonomía y el reconocimiento es necesaria para el cambio interno, que permita un paso más fácil por el mundo educativo, al abrirse al reconocimiento del individuo. Sin embargo, como se ha apuntado antes, las mujeres gitanas reconocen que el peso de la preservación y supervivencia de su cultura recae en ellas de forma individual, sobre sus decisiones personales. Así, se señala también la necesidad de trabajar por una educación que recoja la cultura gitana y permita su transmisión y reconocimiento, y aligere así la desconfianza hacia la escuela y la responsabilidad personal de conservación de la cultura, con modelos de enseñanza que sean capaces de dar cabida a las diferencias culturales y faciliten a las mujeres gitanas un sentido de aceptación y comprensión de sus experiencias desde la institución educativa, lo que supone también un replanteamiento de los valores desarrollados a espaldas de la comunidad gitana que se presentan como monolíticos, sobre todo en lo que se refiere a pensar la relación entre autonomía e individualismo, para poder ofrecer una visión de la autonomía individual de las mujeres que no se presente como atomización y separación de la identidad cultural, sino que pueda existir activamente en ella.

Existe, pues, la necesidad de mitigar tal choque cultural que existe en la educación, legitimando la historia, marcos culturales y las realidades complejas de la población gitana, a la vez que se realiza la transmisión de valores de autoafirmación, autonomía e igualdad de género. Debe trabajarse este acercamiento a la comunidad gitana en la educación a nivel general (para fomentar el interés de alumnos y familias, así como para atender a las carencias materiales de estas, y para aliviar la soledad y aislamiento en las aulas), que ya ha resultado exitoso en acciones concretas de acompañamiento a estudiantes y familias como el Programa Promociona de la Fundación Secretariado Gitano (con casi el 90 % de participantes finalizando la ESO).

*Cruzar la línea* visibiliza la presión por este choque intercultural, por la falta de comprensión de la mayoría hacia la minoría, que se encontraría en el punto inicial de la conflictiva relación entre ambas, mirando en su análisis especialmente a los procesos en el interior del grupo minoritario. Por lo tanto, ayuda a comprender la visión desde dentro de esta relación, los efectos nocivos de ella sobre las trayectorias vitales y la construcción de la identidad personal y, con ello, a poder pensar las carencias de un sistema educativo que inspira apatía o inseguridad en un sector de nuestra población.

## Referencias bibliográficas

Bartky, Sandra (1998): “Foucault, femininity, and the modernization of patriarchal power” en Irene Diamond y Lee Quinby (Edits.): *Feminism and Foucault: Reflections on Resistance*. Boston: Northeastern university Press.

Berger, John (1972): “3” en John Berger: *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gil.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1964). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Fundación Secretariado Gitano (2013): “Dossier: Educación. N.º 6”. *Gitanos: pensamiento y cultura* (66-67), 39-62.

Fundación Secretariado Gitano (2019). *Promociona cumple 10 años trabajando por el éxito educativo de las niñas y niños gitanos*. (en línea). <http://gitanos.org/actualidad/archivo/129783.html>, consultado el 18 de mayo de 2020.