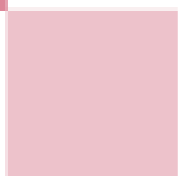
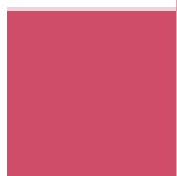


La Formació Professional a Barcelona: gènere, trajectòries i inserció laboral

Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona

Àrea de Governança i Polítiques Públiques

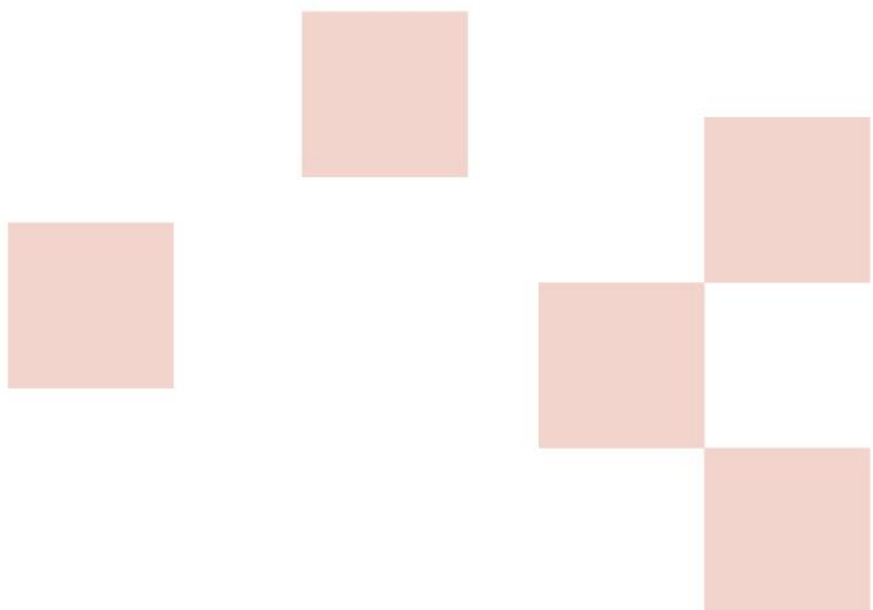


Treball realitzat per l'àrea de governança i polítiques públiques de l'Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona (IERMB).

Equip d'investigació de l'IERMB: Andreu Termes

Comitè assessor: Marina Elias, Judith Jacovkis, Rafael Merino, Albert Sánchez-Gelabert, Aina Tarabini i Adrián Zancajo

Cerdanyola del Vallès, abril del 2020



Sumari

PRIMERA PART: INTRODUCCIÓ, MARC TEÒRIC I METODOLOGIA	3
1. Introducció, justificació i estructura de l'informe	3
2. Marc teòric	5
2.1. L'exclusió educativa i la reproducció de gènere al sistema educatiu	5
2.2. La vinculació escolar: emocional, conductual i cognitiva	12
2.3. L'estratificació en vies acadèmiques i professionals	13
3. El context de la Formació Professional a Catalunya	15
3.1. La legislació de la FP	15
3.2. Les tensions internes de la FP	18
4. Metodologia	21
SEGONA PART: RESULTATS	23
5. Accés a la FP	23
5.1. La matrícula de FP	23
5.2. Els itineraris previs	30
5.3. L'elecció d'un camp no normatiu en clau de gènere	32
6. Processos pedagògics	35
6.1. Els itineraris escolars de la cohort 2001 (cursos 2016-2019)	35
6.2. Les apropiacions escolars	42
6.3. Els mecanismes asimètrics en clau de gènere	44
6.4. La discriminació per raó de gènere i masculista	45
6.5. Les tàctiques discursives i relacionals de negociació de gènere	50
6.6. L'èxit acadèmic	55
7. Resultats: continuïtat acadèmica i inserció laboral	58
8. Vinculació a la FP	65
8.1. La vinculació per vocació professional	65
8.2. La vinculació familiar	67
8.3. La vinculació per ethos professional	68
8.4. La vinculació instrumental	68
8.5. La vinculació per via.....	70
8.6. La desvinculació per elecció negativa	71
TERCERA PART: CONCLUSIONS, DISCUSSIÓ I RECOMANACIONS	73
9. Conclusions	73
10. Discussió i recomanacions	79
Bibliografia	91

Resum

En aquest informe es presenten els objectius, el marc teòric, la metodologia i els resultats del projecte *La Formació Professional (FP) a Barcelona: gènere, trajectòries i inserció laboral*. A partir de l'aproximació teòrica de l'exclusió educativa, i utilitzant com a conceptes clau la reproducció del gènere al sistema educatiu, la vinculació escolar i l'estratificació entre vies acadèmiques i professionals, el projecte, a partir d'una metodologia mixta, ha dut a terme un extens treball de camp que ha combinat tècniques i fonts quantitatives amb qualitatives (especialment, 68 entrevistes a alumnat de FP en itineraris no normatius en clau de gènere).

Els resultats del projecte s'estructuren en tres grans dimensions. En primer lloc, l'accés a la FP, que es caracteritza per un increment de la matrícula posterior a la crisi econòmica de 2008 (entre 2007/2008 i 2017/2018, un +29,8% CFGM i un +53,6% CFGS al Barcelonès), el que ha fet augmentar la importància relativa de la FP en relació a batxillerat i –per tant– ha modificat substancialment l'estructura dels ensenyaments postobligatoris a Catalunya. Aquest augment de matrícula s'ha donat a pesar d'una important infraoferta de places de la FP, particularment acusada al sector públic (el que, de pas, ha afavorit el flux d'alumnat envers al sector concertat, contribuint així a la privatització de la FP a la ciutat). Alhora, en aquest període el biaix de gènere de la FP s'ha mantingut molt acusat, amb cicles fortament feminitzats (Sanitat, Imatge personal, Serveis socioculturals i a la comunitat, Administració i gestió) i d'altres masculinitzats (Informàtica i comunicacions, Transport i manteniment de vehicles, Electricitat i electrònica) –tot i que aquest biaix en algunes famílies ha evolucionat significativament, amb la masculinització d'algunes branques històricament feminitzades. El treball qualitatiu ha permès evidenciar –altra vegada– la importància de l'orientació escolar en aquest procés (particularment, en la preferència per batxillerat per sobre de grau mitjà).

En segon lloc, els processos escolars. D'una banda, les dades del Registre d'Alumnat de Catalunya (RALC) han permès identificar tres itineraris diferenciats (de batxillerat, de FP i d'abandó) als quals es corresponien tres perfils amb fortes desigualtats socials, demogràfiques i escolars. En paral·lel, el treball qualitatiu ha fet emergir experiències i apropiacions escolars de l'alumnat de FP en itineraris no normatius en clau de gènere, caracteritzades per l'aïllament i la sobre-visibilitat. A aquests cal afegir alguns mecanismes de discriminació per raó de gènere i masclista (patits en major grau per les noies): la reubicació; la invisibilització, el silenciament i la negació; la projecció del dubte permanent i la síndrome de la impostora; la sexualització; la ridiculització i l'humor denigrant; la

sobreprotecció; i la homofòbia. Les tàctiques de negociació de gènere que les noies posen en acció davant d'aquestes situacions tenen un caràcter tant discursiu (negació, confusió normativa – factual, individualisme, moralisme, i posicionament com a anti/pro feminista) com relacional (minimització i minusvaloració, adaptació i mimetització, compensació, i confrontació).

I, en tercer lloc, els resultats acadèmics i la inserció laboral. En aquesta dimensió, destaca la continuïtat acadèmica (dins la FP, i també envers la universitat) si bé amb una certa tensió amb la inserció laboral. El treball de camp qualitatiu també ha permès identificar sis tipus ideals de vinculació amb la FP: per vocació professional, familiar, per ethos institucional, instrumental, per via, i desvinculació per elecció negativa.

Aquestes troballes permeten al projecte proposar 19 recomanacions encaminades a avançar envers un triple objectiu en clau de justícia gènere: major paritat en l'accés a la FP; equitat en els processos pedagògics que s'hi donen; i igualtat en els resultats (acadèmics i laborals) obtinguts.

PRIMERA PART:

INTRODUCCIÓ, MARC TEÒRIC I METODOLOGIA

1. Introducció, justificació i estructura de l'informe

Des del 2017, l'Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona (IERMB) ha aprofundit en la recerca de l'educació postobligatòria i al llarg de la vida a Barcelona, per encàrrec de l'Ajuntament de Barcelona. Així, des d'aquesta línia de recerca s'ha publicat l'informe *L'educació al llarg de la vida a Barcelona: educació postobligatòria i pràctiques educatives comunitàries* (Sanchez-Gelabert, 2017); el projecte *La Formació Professional a Barcelona: gènere, trajectòries i inserció laboral* aprofundeix en aquesta línia de recerca, enfortint la producció de coneixement sobre la realitat educativa la Formació Professional (FP, incloent cicles mitjans i superiors, CFGM i CFGS) i el gènere a la ciutat de Barcelona.

Hi ha diverses raons que justifiquen l'elecció d'aquest tema. En primer lloc, l'actual context polític i la situació econòmica (particularment, la crisi econòmica, financera i d'ocupació posterior a 2008) han renovat l'interès en la FP, tot ressituant-la en el centre de l'agenda política, tant del nostre país com a nivell internacional (Valiente, Zancajo, & Tarriño, 2014). Això ha facilitat l'emergència d'un discurs global protagonitzat per organismes supraestats, com la Unió Europea, Nacions Unides o la UNESCO (Departament d'Ensenyament, 2016; UN, 2015; UNESCO, 2016a, 2016b, 2016d). Aquesta centralitat de la formació professional en l'agenda global és una finestra d'oportunitat per investigar la FP de manera més profunda, atreure'n una major atenció pública i facilitar la implementació de noves reformes. En segon lloc, la formació de la població catalana es caracteritza per una situació de polarització (alt percentatge de població amb qualificacions baixes i terciàries, però reduït percentatge població amb secundària inferior); en aquest context, la FP és encara (i a pesar del seu creixement recent) relativament minoritària, el que la converteix una anomalia comparativa en clau europea (Consell Català de Formació Professional, 2013; Porcel, Domene, Fernández, & Navarro-Varas, 2010). I, en tercer lloc, la FP presenta un gran biaix de gènere en les seves famílies, amb cicles fortament feminitzats i d'altres de masculinitzats, el que sovint ha estat considerat com a problemàtic per les pròpies institucions catalanes –p.ex., pel Consell Català de la Formació Professional en el seus plans generals (Consell Català de Formació Professional, 2003, 2007).

Per tot això, el projecte *La Formació Professional a Barcelona: gènere, trajectòries i inserció laboral* té un doble objectiu. D'una banda, en el marc d'un renovat i interès local global per

la formació professional, augmentar el coneixement empíric sobre la FP i la seva relació amb el gènere (les causes i conseqüències del seu biaix de gènere, particularment en el cas dels itineraris no normatius en clau de gènere). I, d'altra banda, a partir de les evidències recollides, recomanar reformes polítiques sobre la FP. L'estructura de l'informe és la següent: en la primera part, es descriu el marc teòric de l'estudi (a partir dels conceptes d'exclusió educativa, la reproducció de gènere en el sistema educatiu, la vinculació escolar i la estratificació educativa entre vies acadèmiques i professionals), exposa el context històric i legislatiu de FP i, finalment, la metodologia i resultats del projecte. La segona part presenta els resultats quantitius i qualitius de la recerca: evolució i característiques de la matrícula de FP, els itineraris escolars de l'alumnat, i les vivències de l'alumnat de la FP (en termes d'apropiacions escolars, tàctiques de negociació de gènere, i vinculació amb la FP). Finalment, es conclou l'informe amb les recomanacions a partir de les evidències recollides.

2. Marc teòric

El marc teòric i analític del projecte combina cinc aproximacions complementàries: l'exclusió educativa; la reproducció de gènere en el sistema educatiu; la vinculació escolar; l'estratificació dels sistemes educatius en vies acadèmiques i professionals; i les transicions a l'educació postobligatòria.

2.1. L'exclusió educativa i la reproducció de gènere al sistema educatiu

La relació entre gènere i FP s'analitza a partir de l'òptica de l'**exclusió educativa**, que focalitza en l'equitat i justícia social dels sistemes educatius (Lynch & Baker, 2005; Tarabini, 2017). Així, l'exclusió educativa és una privació de continguts, aprenentatges, i experiències educatives als quals totes les persones haurien de tenir dret, i que afecta als grups socials històricament més exposats a les dinàmiques d'exclusió social. Aquest enfocament parteix de les premisses teòriques que el mèrit no és independent dels condicionants socials i, també, que la lògica escolar té el seu propi funcionament –que propicia l'emergència de noves desigualtats específicament educatives.

L'exclusió educativa afecta desproporcionadament a l'alumnat pertanyent a classe obrera, així com a l'alumnat migrat o de determinat origen ètnic. En canvi, l'exclusió educativa en clau de gènere mostra una pauta més complexa. Més enllà de les macro dinàmiques, que apunten a una masculinització del fracàs i l'abandonament escolar, existeixen micro-dinàmiques d'exclusions educatives fonamentades en el gènere, en termes de resultats acadèmics (p.ex., en llengües o en matemàtiques), itineraris escolars (com en la tria d'optatives, o de vies post-obligatòries), processos pedagògics (p.ex., la vinculació escolar, la repetició, els grups de nivell), les aspiracions i expectatives, o l'auto-confiança, entre altres. En el proper apartat mostrem algunes d'aquestes micro-dinàmiques.

En definitiva, aquesta aproximació és particularment valuosa a l'hora d'identificar situacions de desigualtat en l'alumnat més vulnerable –i, per tant, potencialment aplicable a l'alumnat cursant trajectòries no normatives en clau de gènere. Alhora, aquesta aproximació permet analitzar l'equitat de gènere en la FP no només en l'accés i redistribució (això és, la presència de noies als cicles tradicionalment masculinitzats i de nois als cicles tradicionalment feminitzats) sinó també en d'altres aspectes processuals, de reconeixement i cura, com la vinculació educativa, les apropiacions, experiències escolars o l'èxit acadèmic.

Com dèiem, una premissa fonamental del marc analític que de l'exclusió educativa és que el mèrit i les trajectòries educatives depenen dels condicionants socials, i variables estructurals (com ara classe, ètnia i processos migratoris, gènere) són factors claus per explicar l'èxit o fracàs acadèmic, abandonament o continuïtat escolar i, també, expectatives i eleccions en els diferents camps i vies educatives.

En aquest sentit, el **gènere** és la construcció històrica, social i cultural a través de la qual els individus s'identifiquen, perceben i comporten com a dones i/o com a homes. Aquesta dicotomia binària, que opera a través de les categories mútuament excloents dona/home, és una construcció social i, com a tal, resultat de la combinació de múltiples factors: bases biològiques, posicions i disposicions estructurals, agència individual i performativitat, identitats construïda i atribuïda, en un marc estructural caracteritzat per l'heteropatriarcat (Butler, 1999). Així, el gènere configura la identitat individual; classifica, categoritza i compara les persones en el binomi dona/home; i estructura les relacions socials (en àmbits com el treball productiu, la família, la cura i la reproducció). Aquesta estructuració té un caràcter diferenciador, asimètric i discriminador que contribueix a la desigualtat –p.ex., econòmica i política. Alhora, el gènere es combina i solapa amb d'altres variables –com classe, ètnia i/o diversitat funcional- en forma d'**interseccions**, tot generant un ampli ventall de posicions, que van aparellades a privilegis o opressions específiques (Butler, 1999). Aquestes interseccions generen, en el camp educatiu, una sèrie d'efectes acumulatius o neutralitzadors (Bonal et al., 2003).

En tant que norma social, el gènere prescriu com haurien de ser les dones i els homes, a través de les nocions dominants de feminitat i masculinitat (en forma de tipus ideals o prototips). A la pràctica però, els individus interpreten aquests rols de forma complexa, contingent i –necessàriament- de forma allunyada d'aquests tipus ideals. Per tant, els rols de gènere empírics són diversos, plurals i múltiples, però també jeràrquics i desiguals (en la mesura que el seu prestigi, estatus i legitimitat depenen del grau de concordança i proximitat amb aquell tipus ideal). En aquest sentit, d'entre les múltiples i diverses interpretacions empíriques dels rols de gènere, només una és la dominant; i no ho és pas perquè sigui la més comuna estadísticament, sinó sobretot perquè té més legitimitat i poder (Connell & Messerschmidt, 2005). La literatura acadèmica ha identificat com a rols dominants la masculinitat hegemònica i la feminitat emfatitzada (*hegemonic masculinity, emphasized femininity*) –per tal de reconèixer la posició asimètrica de masculinitats i feminitats en l'ordre patriarcal. Igualment, més enllà d'aquesta masculinitat hegemònica hi ha també d'altres masculinitats; p.ex., masculinitats còmplices (homes amb masculinitats

no hegemòniques, però que se'n beneficien); homes homosexuals i/o efeminats; i homes marginats (subordinats socialment, en termes d'interseccions de classe o ètniques) (Connell & Messerschmidt, 2005). El manteniment de la legitimitat i poder de la masculinitat hegemònica (així com de la dominació patriarcal) és un procés històric, que requereix la vigilància del comportament dels homes i –sovint- de l'exclusió de les dones. Els mecanismes a través dels quals aquestes dominació i subordinació es desenvolupen són, entre molts d'altres (Connell & Messerschmidt, 2005): l'espectacularització de la masculinitat en els esports mediàtics; la invisibilitat i la censura als grups subordinats (des dels mals-noms i ridiculització dels homosexuals fins a la seva criminalització penal); l'homofòbia; transfòbia; etc. En paral·lel, les feminitats no dominants o hegemòniques generen diverses modalitats d'actituds i resistències escolars, tant a nivells educatius generalistes (Jackson, 2006; Reay, 2001) com a la formació professional en particular (Colley, James, Diment, & Tedder, 2003; Hegna, 2017).

En aquest sentit, els rols de gènere (tant relatius als rols dominants com als no dominants) es reproduïxen i són interpretats també en el camp escolar, en termes d'accés, processos i resultats educatius. Així, l'escola reforça el gènere binari (masculí/femení), transmet els rols de gènere dominants (o hegemònics) i legitima les posicions desiguals entre dones i homes (Curran, 2017; M. Subirats & Brullet, 1988). La descripció acurada dels mecanismes sobre els quals aquesta reproducció es fonamenta -i les conseqüències d'aquesta- s'escapa dels objectius d'aquesta recerca; tot i això, en les pàgines següents es descriu breument alguns d'aquests mecanismes.

El **currículum explícit** (p.ex., el contingut dels llibres de text), que sovint representa, visualitza i valora els personatges masculins històrics mentre que ignora les dones o les redueix a l'adscripció al col·lectiu masculí. El **currículum ocult** (el conjunt de valors i hàbits que es transmeten en les interaccions quotidianes i implícites de l'escola: continguts culturals, rutines i interaccions, tasques escolars, etc.) reforça les expectatives de gènere associades a nois i noies, p.ex., en termes d'orientació. També **el llenguatge i el vocabulari** tenen un marcat component sexista; p.ex., a les aules, predomina el vocabulari masculí, mentre que el femení està afectat per una negació constant. Aquest masclisme és particularment acusat en llengües amb marcadors de gènere (on la correlació entre gènere i professió és més ressaltada) i en el que el masculí és utilitzat com a suposat universal o neutral lingüístic (Sáinz, Meneses, López, & Fàbregues, 2016). O, també, **l'organització de l'espai escolar** està marcat pel gènere; p.ex., el pati escolar, dominat històricament pel camp de futbol (relegant els altres jocs -i l'alumnat que hi juga- a posicions secundàries)

(Marín, 2010); o, p.ex., l'espai a l'aula, on les noies (en el seu rol més 'atent' i 'tranquil') ocupen les primeres files.

La **interacció professorat – alumnat** té un pes cabdal en la consolidació dels rols de gènere. El professorat diferencia, “naturalitza” i “essencialitza” les diferències (de personalitat, habilitat, comportament i rols) entre nois i noies de forma dicotòmica (Taula 1) (Tarabini, 2017). És important recalcar que aquestes atribucions són sovint compartides també per l'alumnat. P.ex., els i les adolescents espanyols consideren que les qualitats que millor defineixen a les noies són sensibilitat i tendresa; preocupació per la imatge; responsabilitat i prudència; treballadores i estudioses; comprensives; intel·ligents; o dependents. En contraposició, les que millor defineixen als nois són dinamisme i activitat; independència; possessivitat i gelosia; superficialitat; o autonomia (Rodríguez & Megías, 2015).

Taula 1. Atribucions de gènere en els discursos i pràctiques docents

Nois (masculinitat dominant)	Noies (feminitat emfatitzada)
Activitat. Els nois són més moguts, rudes, agressius i competitius. Racionalitat, seguretat i confiança. Força física. Ètica del treball escolar inconstant: els nois són més mandrosos, desordenats, irresponsables. Són més rebels i presenten major resistència escolar explícita. Relacions entre iguals basades en la innocència, falta de maldat, honestedat.	Passivitat. Les noies són més tranquil·les i calmades. Sentimentalitat, emocionalitat i inestabilitat. Feblesa física. Ètica del treball escolar elevada: les noies són més treballadores, atentes, responsables, complidores, motivades, ordenades. Tenen major adhesió escolar. Relacions entre iguals basades en la manipulació.

Font: elaboració pròpia a partir de diverses fonts (Curran, 2017; Tarabini, 2017)

De totes formes, la relació entre nois/noies, gènere dominant i “alumne ideal” és paradoxal. Així, el professorat presenta una adhesió simultània a un doble sistema de valors, segons la qual les noies (en la versió de la feminitat dominant) s'apropen més als aspectes actitudinals de l'alumne ideal: tranquil·les, complidores, ordenades, responsables, treballadores –alta ètica del treball- (p.ex., fan més els deures), motivades, cooperatives i participatives (p.ex., en activitats culturals i extra-escolars), etc. En canvi, els nois (en la versió de la masculinitat dominant) s'apropen més als aspectes de personalitat i cognició de l'alumne ideal: racionalitat, innocència, falta de maldat, honestedat. Dels nois també se'n esperen les actituds menys acadèmiques i les resistències més explícites: absentisme, pitjors resultats educatius, i comportaments més disruptius. Fruit d'aquesta adhesió simultània a un doble sistema de valors, el professorat interacciona de forma diferent amb nois i noies. El professorat té majors expectatives acadèmiques per les noies; però, alhora, és menys tolerant amb els comportaments disruptius d'elles (Curran, 2017). En paral·lel, el professorat dedica més atenció als nois que les noies i, també, té major flexibilitat i tolerància

en respecte a les resistències explícites (p.ex., mal comportament) dels nois en comparació al de les noies; però té menors expectatives acadèmiques envers ells. Per això, les noies en general, i molt particularment aquelles desvinculades de l'escola (Tarabini, 2017) o en actituds de dissociació, reben comparativament menys atenció que els nois i, sovint, resten invisibilitzades (en comparació, p.ex., a la major atenció que reben els nois amb formes de resistència més explícita).

La **orientació diferencial escolar en clau de gènere** és una de les conseqüències més importants de la “ideologia dels dons naturals” escolar, que essencialitza (i jerarquitzava) les diferències entre nois i noies. Així, “amb les mateixes notes es continua orientant molt més els nois cap a itineraris educatius (assignatures optatives, estudis postobligatoris, etcètera) de tipus científic i tecnològic, i les noies cap a branques de tipus social o humanista” (Tarabini, 2017, p. 92). Alhora, aquesta orientació diferencial en base al gènere és especialment marcada en relació a la formació professional, donada la major feminització i masculinització dels seus camps (Colley et al., 2003). Finalment, l'orientació combina aquest biaix de gènere amb el biaix acadèmic – professional. Així, el professorat orienta l'alumnat més acadèmic envers batxillerat i el menys acadèmic envers la FP (Gracia, Casal, Merino, & Sanchez-Gelabert, 2013; Merino, 2004; Merino & García, 2007; Tarabini & Jacovkis, 2019b, 2019a; Termes, 2012b). Les variables que el professorat utilitza a l'hora d'orientar l'alumnat són capacitats, interessos, habilitats i gustos; és a dir, aspectes fonamentalment individualitzadors i naturalitzadors, que obvien el context social de l'alumnat o les característiques institucionals de l'orientació (Tarabini & Jacovkis, 2019b, 2019a). Com s'ha emfatitzat, existeix una forta correlació entre el perfil social de l'alumnat, les oportunitats educatives i laborals que ofereix cada via, i el prestigi del coneixement associat a aquelles.

L'habitus institucional i ocupacional (o vocacional) de les diferents institucions educatives condiciona l'accés i vinculació dels nois i noies a cada camp o via. Les institucions educatives tenen un habitus institucional, ocupacional i vocacional específic, que incorpora elements de classe, gènere i ètnia (Colley et al., 2003). Aquests habitus representen l'articulació, estructural i estructuradora, entre posicions (en una institució educativa, amb una composició social típica) i disposicions –com les creences o actituds que són especialment legítimes en cada camp (Taylor, Hamm, & Raykov, 2015). Aquestes disposicions funcionen com una socialització laboral anticipada (Colley et al., 2003; Steno & Friche, 2015); alhora, aquesta socialització laboral anticipada és més intensa en els estudis de formació professional que en d'altres estudis més orientats a la continuïtat

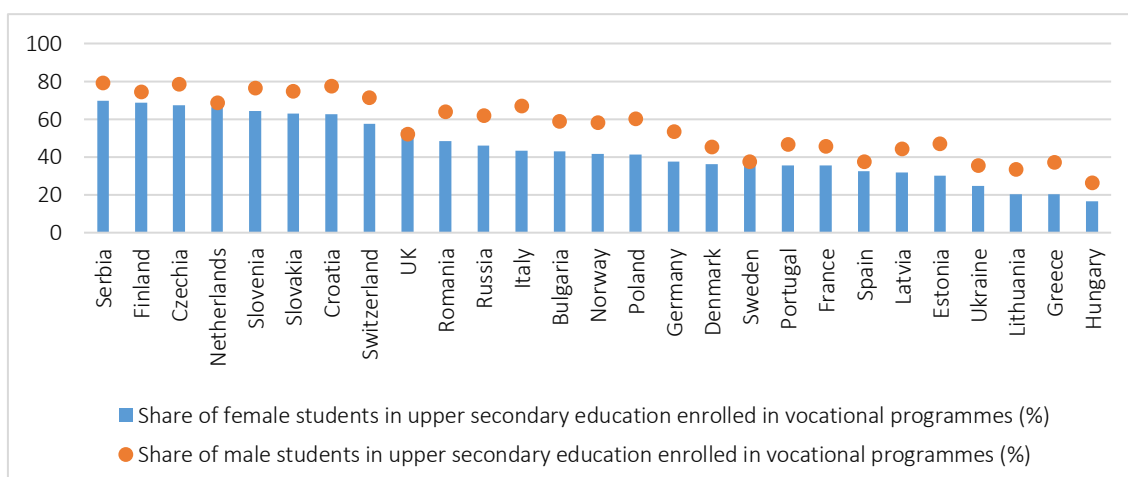
acadèmica. Existeix també una relació dialèctica i de reforçament mutu entre la composició social de la institució (aparellada un alumnat prototípic), l'habitus vocacional, les aspiracions i expectatives dels i les joves, i l'orientació diferencial coneixement (López-Sáez, Puertas, & Sáinz, 2011). Per això, en cas d'itineraris no normatius en clau de gènere és dona una tensió especialment conflictiva (Colley et al., 2003, p. 489). També resultat d'això, l'absència d'una mínima "massa crítica" de noies estudiants en redueix l'accés, la vinculació, l'èxit acadèmic, i la inserció de les noies en famílies professionals "no tradicionals" per a elles (Fawcett & Howden, 2008). Aquesta tensió no té un caràcter simètric, sinó que és més perjudicial per a les noies que per als nois (Lappalainen, Lahelma, Pehkonen, & Isopahkala-Bouret, 2012). Així, La literatura acadèmica ha identificat com les noies de formació professional amb itineraris no normatius en clau de gènere s'enfronten a problemàtiques específiques. P.ex., ridiculització de les noies en formació professional en comerços dominats per homes (Taylor et al., 2015); reduïdes taxes de graduació de les noies en els camps masculinitzats d'electricitat o lampisteria (Berik, Bilginsoy, & Williams, 2011); baixa vinculació de les noies en camps masculinitzats (Merino & Gracia, 2007); o la cultura informal de l'alumnat, que actua com a "guardiana" de les divisions de gènere, a través de masclisme i homofòbia (Lappalainen, Mietola, & Lahelma, 2013). Nogensmenys, les persones graduades en camps de coneixement no normatius en clau de gènere tenen una encara més difícil inserció laboral, en un procés de retroalimentació entre biaix de gènere en la formació professional i segmentació laboral horitzontal (Haasler & Gottschall, 2015), tal com ha assenyalat la literatura acadèmica: en casos de dones enginyeres als EUA (Hatmaker, 2013) o dones al sector industrial de Regne Unit (automoció, telecomunicacions, etc.) (Corcoran-Nantes & Roberts, 1995), entre altres. Com a conseqüència, la discriminació viscuda per les persones amb itineraris no normatius en clau de gènere és major al camp laboral que al escolar (Merino & Gracia, 2007).

Les **aspiracions** (allò que es desitja aconseguir) i les **expectatives** (allò que es preveu, espera i considera més probable que succeeixi en el seu futur formatiu i/o laboral) són fonamentals en la transició entre ensenyaments obligatoris i postobligatoris (Curran, 2017). A més a més, la conformació d'aspiracions i expectatives està fortament condicionada per l'auto-imatge i auto-confiança de cada persona (el que, alhora, depèn de l'imaginari social i estereotips de gènere sobre cada camp de coneixement). Així, l'imaginari associa alguns camps a feminitat (llengua, humanitats, ciències socials, medicina i salut, tèxtil, i tasques de cura) i d'altres a masculinitat (matemàtiques, ciències i tecnologia, enginyeria i edificació). P.ex., la literatura acadèmica ha identificat la relació entre: feminitat i cures en la indústria de la bellesa (relació amb el client), educació (amb l'alumnat) i salut (amb el pacient) (Bredlöv,

2016); feminitat i infermeria (Colley et al., 2003; Hegna, 2017); feminitat i sector tèxtil (Shan, Liu, & Li, 2015). O, també, masculinitat i càtering i cuina (Steno & Friche, 2015); la masculinitat i la construcció i l'edificació (Åberg & Hedlin, 2015; Colley et al., 2003); o masculinitat i tecnologia, computació i enginyeria (Cheryan, Plaut, Handron, & Hudson, 2013; Guimond & Roussel, 2001; Singh, Allen, Scheckler, & Darlington, 2007) (pel cas espanyol, tot i que no exclusivament relatiu a la FP, veure: López-Sáez et al., 2011; Olmedo-Torre et al., 2018; Pardo, Calvet, Pons, & Martinez, 2016; Pernas Riaño & Vila Nuñez, 2014; Sáinz & Eccles, 2012; Sáinz & López-Sáez, 2010; Sáinz et al., 2016). Conseqüentment, les noies tendeixen a infra-valorar les seves pròpies capacitats en camps considerats masculins, com matemàtiques o computació, entre altres (López-Sáez et al., 2011; Sáinz & Eccles, 2012).

El resultat d'aquests mecanismes genera una participació diferent de noies i nois segons vies i camps de coneixement. El gràfic següent il·lustra com les dones participen sistemàticament en menor mesura que els homes a la formació professional (on les dones estan representades en barres blaves i els homes en punts taronges) (Gràfic 1).

Gràfic 1. Percentatge d'alumnat de formació professional sobre el total d'alumnat de secundària superior, segons gènere i països europeus, 2016-2018 (última dada disponible)

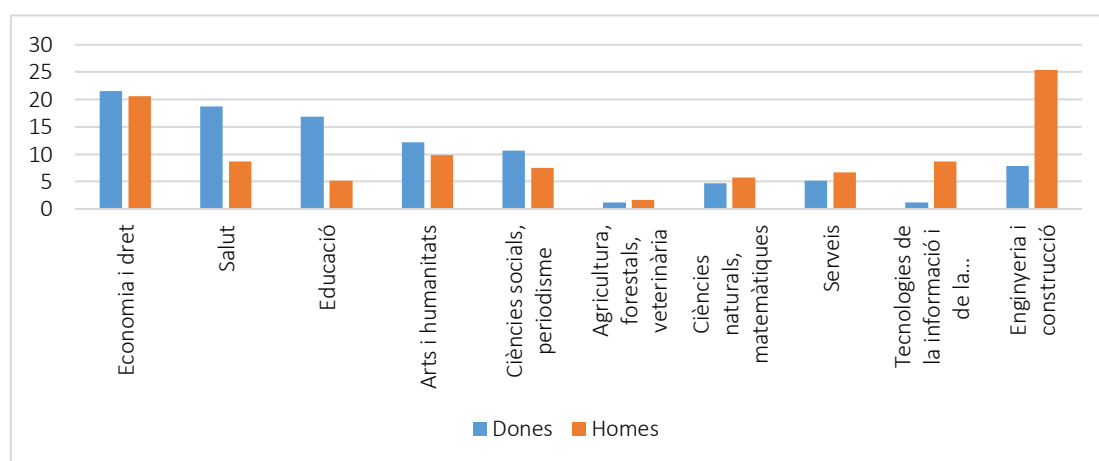


Font: elaboració pròpia a partir de UNESCO-UIS

Aquest biaix de gènere en les vies acadèmiques – professionals és paral·lel al biaix als camps de coneixement. El següent Gràfic 2 mostra el percentatge d'homes i dones matriculats als diferents camps del coneixement a Espanya, i en el que s'observa com les dones participen de forma més intensa en Salut i Educació, mentre que els homes ho fan en Tecnologies de la informació, o Enginyeria i construcció. Aquest fenomen es dona no

només als estudis universitaris sinó, també, com veurem més endavant, a la FP. Per això no sorprèn que la escassa participació de les dones en el camp científic i tecnològic hagi estat objecte tant d'atenció com de preocupació, per part de la literatura acadèmica (López-Sáez et al., 2011; Pernas Riaño & Vila Nuñez, 2014; Singh et al., 2007) i d'organismes internacionals (UNESCO, 2015b, 2016c, 2017, 2018).

Gràfic 2. Percentatge d'alumnat de formació professional sobre el total d'alumnat de secundària superior, segons gènere i països europeus, 2016-2018 (última dada disponible)



Font: elaboració pròpia a partir de UNESCO-UIS

2.2. La vinculació escolar: emocional, conductual i cognitiva

La **vinculació escolar** és un meta-constructe multi-dimensional, que inclou tres grans dimensions: emocionals, conductuals i cognitives (Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Fredericks & McColskey, 2012). La vinculació **conductual** es refereix a l'assistència (i el no absentisme) escolar, la participació i comportament de l'alumnat en les activitats escolars i extra-escolars, o la preparació i realització de tasques escolars (p.ex., deures). Alhora, aquesta dimensió també incorpora la racionalitat (intencionalitat, significativitat, expressivitat – instrumentalitat) a través de la qual l'alumnat explica les seves pròpies conductes, el que incorpora un element de reflexivitat al meta-constructe. La vinculació **emocional** fa referència a l'acord i avinentesa de l'alumnat amb la cultura i normes escolars, la valoració de la institució (del centre, del professorat, de la pedagogia, del grup d'iguals) i el grau de pertinença (acceptació, respecte, i recolzament per part del grup d'iguals i del professorat). És a dir, dimensions relacionals, afectives i emotives de l'alumnat en relació al centre, el professorat o el grup d'iguals. I la vinculació **cognitiva** al·ludeix a la inversió en aprenentatge i l'aprenentatge efectiu (motivació, implicació, interès, etc.). Aquesta

dimensió s'operativitza a partir de: la creença sobre el valor de l'educació; els objectius de l'aprenentatge i aspiracions futures; les estratègies utilitzades per a dur a terme els seus objectius i les estratègies d'auto-regulació (p.ex., ús del temps, planificació de tasques escolars); l'auto-percepció com a estudiant; i la auto-valoració del nivell de competència.

La vinculació escolar es pot veure afectada per diversos factors. Un d'aquests (i que recalquem per la seva emergència al llarg del treball de camp qualitatiu) és el **bullying**, definit en tant que agressió o fustigació de caràcter físic, verbal o relacional, deliberat i repetit en el temps, basat en un desequilibri de poder –real o percebut- i que impedeix que la víctima es defensi. En el cas espanyol, es calcula que el bullying afecta a un 4% de la població escolar -en tant que víctimes (Díaz-Aguado Jalón, Martínez Arias, & Martín Babarro, 2013). En el cas català, l'*Enquesta sobre Convivència Escolar i Seguretat a Catalunya* (ECESC 2016-17), realitzada a l'alumnat de secundària, mostra com el 9,9% dels alumnes enquestats afirmen haver patit assetjament (alguna acció negativa un cop a la setmana o més) durant el curs escolar. Alhora, el bullying es dirigeix de forma molt específica a les persones amb conductes diferents dels rols de gènere tradicionals (això és: feminitats i masculinitats no dominants). En aquest sentit, el bullying té un component freqüentment masclista, misogin, heteronormatiu i homofòbic que castiga les identitats de gènere no normatives (Amnistia Internacional, 2019; Díaz-Aguado Jalón et al., 2013); aquestes opinions i actituds de rebuig i agressivitat s'adrecen a les persones que “semblen” o “aparenten ser” homosexuals (Pernas Riaño & Vila Nuñez, 2014, p. 33 ff.). En aquest sentit, les discriminacions per raó d'orientació sexual augmenten al llarg de l'edat i, per tant, és superior als nivells educatius més alts. Així, també segons l'ECESC 2016-17, fins als 12 anys només el 3,4% de l'alumnat que ha patit bullying considera que és per causa de la seva orientació sexual, mentre que aquest percentatge augmenta fins al 8,1% als 17 anys; en paral·lel, si a 1r i 2n d'ESO només el 4% de l'alumnat que ha patit bullying considera que és per causa de la seva orientació sexual, aquest percentatge augmenta fins al 6,8% a CFGM i Batxillerat.

2.3. L'estratificació en vies acadèmiques i professionals

Una de les característiques fonamentals dels sistemes educatius és la divisió i estratificació entre **vies acadèmiques i professionals** és clau en aquest disseny. En aquest sentit, els sistemes educatius s'estructuren a partir de vies institucionals, que condicionen fortament les trajectòries biogràfiques individuals de l'alumnat -que, agrupades, constitueixen itineraris col·lectius (Merino, Casal, & García, 2006a). Així, el disseny institucional (requisits

d'accés, credencials de sortida de les vies) d'aquesta divisió acadèmica – professional és clau a l'hora d'estructurar i estratificar els sistemes educatius, i així definir-ne la seva selectivitat, jerarquització, models d'orientació i transició, accessibilitat i costos, canals i passarel·les del sistema, etc. (Merino, 2004; Shavit & Müller, 2000). Tal i com ha identificat la literatura acadèmica, la divisió entre vies acadèmiques i professionals inclou tant diferències pedagògiques (currículum, orientació teòrica – pràctica, requisits d'entrada i credencials), institucionals (costos, disponibilitat d'oferta) com, també, de perfil de l'alumnat. Històricament l'alumnat de les vies professionals tendeix a tenir menys recursos socio-econòmics, així com pitjor expedient acadèmic. Per això, es considera que, en un període d'expansió educativa, l'ensenyament professional ha permès absorbir un contingent creixent d'alumnat als nivells secundaris superiors, de menor perfil acadèmic, sense “destorbar” els interessos dels grups més avantatjats (OECD, 2007). En aquest sentit, el currículum comú, el moment de la divisió entre vies, els requisits d'accés o el pes relatiu de la formació professional defineixen un sistema educatiu i el seu grau de comprensivitat (p.ex., els models segregats de *séparation*, i els comprensius de *intégration individualisée*, *intégration à la carte* i *intégration uniforme*; Mons, 2004). La literatura acadèmica considera que els sistemes educatius més integrats (amb una separació tardana entre vies acadèmiques i professionals) tendeixen a ser més equitatius que els sistemes diferenciats –amb una separació més prematura (Castejón & Zancajo, 2015; Dupriez & Dumay, 2006). Per tot això, l'impacte de les vies professionals en els sistemes educatius és ambivalent; perquè si bé, d'una banda, poden oferir una via més adaptada a l'alumnat menys teòric i més pràctic, i reduir així l'abandonament escolar prematur, alhora, d'altra banda, pot afavorir les desigualtats d'oportunitats a llarg termini (UNESCO, 2015a). A partir d'aquestes nocions, en el proper apartat es s'emmarca breument les característiques estructurals, històriques i legislatives del sistema educatiu català, focalitzant a l'estratificació entre vies acadèmiques – professionals (que, en el nostre cas, es dona en durant el trànsit entre secundària inferior obligatòria i superior postobligatòria).

3. El context de la Formació Professional a Catalunya

3.1. La legislació de la FP

L'actual arquitectura institucional del sistema educatiu català és fruit d'un procés històric, en el que ha estat subjecte a múltiples modificacions legislatives. Durant la dictadura franquista, la FP és regulada a partir de la *Ley sobre Formación Profesional Industrial (1955)*, en la que aquesta ocupa un pes marginal, matricula una mínima proporció de l'alumnat de secundària, pateix una escassa valoració social, i l'administració s'implica només dèbilment en aquests ensenyaments (Dávila, Naya, & Murua, 2014).

Els llargs quaranta anys de dictadura franquista impacten fortament en educació: l'Estat es retira de la provisió i gestió educativa, delega el control de l'educació a l'Església catòlica, i es genera un sistema educatiu dual -un sector elitista privat i un de públic de baixa qualitat. Conseqüentment, el sistema educatiu al acabar el franquisme es caracteritza per: desigual oportunitats educatives entre grups socials; mètodes pedagògics envellits; una professió docent amb poca formació i males condicions laborals; una administració educativa burocràtica; escassetat en la provisió de places (baixa oferta) i creixent demanda; i un context de crisi econòmica, el que facilita que l'administració, per tal d'expandir la provisió educativa, aposti per finançar públicament el sector privat (Bonal, 2000, 2002).

El tardofranquisme implementarà dues importants reformes educatives que alteren l'arquitectura institucional de l'educació secundària. Així, la *Ley General de Educación (LGE, 1970)* és una llei que respon als anhels dels sectors aperturistes, tecnòcrates i propers a l'Opus Dei del règim franquista, "ambiciosa" i "utòpica" en els seus plantejaments però infrafinançada en la seva implementació (Bonal, 2002; González-Moreno, 2019; López Facal, 2008). La LGE expandeix l'educació obligatòria i gratuïta fins als 14 anys; unifica els ensenyaments primaris (dividits anteriorment en dues xarxes); consolida la doble xarxa acadèmica (Educació General Bàsica, EGB, amb graduat – Batxillerat Unificat Polivalent, BUP) i professional (EGB sense graduat – FP1). Al fer-lo, la LGE consolida la FP com un dispositiu finalista i reforça la desigual valoració entre ambdues vies (Bonal, 2002; Fernández Enguita, 1992; Grande Rodríguez, 1997; Planas, 1976). L'estructura proposada per la LGE serà dràsticament alterada per la contrareforma del *Decreto de Ordenación de FP (1974)*, que permet l'accés de FP1 a la FP2, i converteix aquesta passarel·la en habitual (Merino, 2013).

Aquesta herència franquista serà la que la incipient Transició haurà de gestionar. Els primers governs democràtics ho faran, primerament, amb tres iniciatives: la Constitució (1978), i les lleis *Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación* (LODE, 1985), i la *Llei de Reforma Universitària* (LRU, 1983).¹

Però serà la *Ley de Organización General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990) la que donarà un gir radical a l'estructura dels ensenyaments secundaris postobligatoris. La LOGSE augmenta la comprensió del sistema educatiu espanyol, crea l'Educació secundària obligatòria (ESO), implementa el “tronc comú” curricular, elimina la FP1, allarga l'escolartització obligatòria fins als 16 anys, i iguala els requisits d'accés als ensenyaments secundaris postobligatoris: el graduat en ESO és necessari tant per accedir a Batxillerat com a Cicles Formatius de Grau Mitjà (CFGS) i, alhora, el títol de batxillerat és requisit tant per accedir a la universitat com a un Cicle Formatiu de Grau Superior (CFGS). Amb aquesta igualació es pretén augmentar el reconeixement social de la “desprestigiada” FP, desconnectar les passarel·les internes de la FP i, així, trencar la “doble xarxa” acadèmica – professional, i facilitar les passarel·les entre FP i universitat (Homs, 2008; Merino, 2006; Merino, Casal, & García, 2006b; Merino et al., 2006a).² No obstant això, aquesta equiparació formal no evitarà la presència d'una orientació informal o “doble títol condicionat”: un graduat en ESO amb orientació envers CFGM per l'alumnat menys acadèmic, i envers batxillerat pel més acadèmic (Merino & Termes, 2013; Termes, 2012b). La LOGSE també implementa els Programes de Garantia Social (PGS), amb el doble objectiu de facilitar la inserció laboral i l'accés als CFGM, si bé a la pràctica -degut a la seva escassa connectivitat- es considera una “via morta” (Merino et al., 2006b; Porcel, Domene, Fernández, & Navarro-Varas, 2010; Termes, 2012b). Aquestes reformes comprensives augmenten la diversitat social i acadèmica a les aules, però també incrementen la tensió en

¹ La *Constitució* (1978) té importants conseqüències en l'articulació del sistema educatiu espanyol. El seu redactat, però, incorpora una forta dualitat: s'accepta, d'una banda, la consolidació d'un sistema educatiu dual públic-privat, el finançament públic al sector privat i el dret a elecció de centre (corrents conservadores) i, d'altra banda, també s'incorpora el caràcter no obligatori de la religió, la llibertat de càtedra del professorat, la participació de la comunitat escolar en la presa de decisions i el multilingüisme (corrents social-demòcrates i progressistes). La distribució i delimitació competencial entre Estat i CCAA és conflictiva, i combina descentralització (p.ex., multilingüisme) amb centralisme (p.ex., la despesa autonòmica és bàsicament salarial, i el marge real de maniobra es comprimeix fins al 20% restant) (Bonal, 2000, 2002; Bonal et al., 2005; Porcel et al., 2010). Posteriorment, el govern del PSOE implementa dues lleis que no alteren substancialment l'arquitectura de la FP, la LODE (1985) -que regularà el finançament públic dels centres privats (els concerts), els criteris d'admissió d'alumnat i la participació de la comunitat educativa al control de l'ensenyament (Bonal, 2002); i la LRU (1983).

² Així, a partir de la LOGSE, l'accés a la universitat es permetrà tant per la via tradicional -secundària acadèmica- com per la via ampliada (secundària professional) –si bé aquesta última subjecta a quotes fins 2010 (Daza et al., 2019; Sanchez-Gelabert, Troiano, Elías, Torrents, & Daza, 2019; Troiano & Daza, 2016).

molts instituts, oposició en el professorat, i rebuig en l'alumnat menys acadèmic (Merino, 2013). Aquests problemes s'accentuen en la mesura que la implementació de la LOGSE es duu a terme amb importants restriccions pressupostàries (Bonal, Rambla, Calderón, & Pros, 2005). Alhora, però, des dels seus inicis, la LOGSE rebaixa la comprensivitat amb algunes mesures: agrupacions flexibles, crèdits variables i adaptacions curriculars (Merino et al., 2006b).

Posteriorment s'implementa la ***Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (2002)***, que crea el Sistema Nacional de Qualificacions i Formació Professional, i integra la formació inicial, l'ocupacional i la continuada i, també, relaciona les qualificacions professionals i el sistema d'ocupació (Homs, 2008).

Més endavant, el govern socialista implementa la ***Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)*** flexibilitza l'accés a la FP inicial, i les proves d'accés a CFGM i CFGS tenen criteris més indulgents; això facilita la reincorporació de joves que no tenen el GESO (Homs, 2008; Porcel et al., 2010). La LOE també substitueix els PGS pels nous PQPI, que permeten l'obtenció del GESO, i per tant faciliten la continuïtat acadèmica (passarel·la al CFGM) (Homs, 2008; Merino, 2013; Porcel et al., 2010; Termes, 2012b), si bé amb una molt baixa taxa de matriculació (Ivàlua, 2013), i amb una alta taxa d'abandonament i, per tant, un reduït impacte en la lluita contra l'AEP (Tarabini, Curran, Castejón, Luna, & Montes, 2017).

Aquesta estructura es manté bàsicament inalterada fins a l'actualitat. Així, el govern conservador popular aprova i implementa –només parcialment- la ***Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)***.³ Aquesta reforma no altera l'estructura de l'educació secundària postobligatòria. En paral·lel, tampoc altera l'estructura de la FP la ***Llei d'Educació de Catalunya (2009)*** potencia l'autonomia escolar, tant pedagògica com –sobretot- de gestió (emfatitza la gestió gerencial i professionalitzada dels centres, p.ex., a través del *Decret de Plantilles*, 2010). Els principis sobre els quals es basa la LEC (autonomia, “modernització”, endo-privatització) i funcions que proposa a l'administració

³ La LOMCE és una reforma anti-comprensiva, que reverteix aspectes clau de la LOGSE: trenca el tronc comú, divideix l'ESO en dues modalitat (una de FP i una altra de batxillerat) i afavoreix la segregació escolar prematura (Bernardi & Requena, 2010; Bonal & Tarabini, 2016; Merino, 2013; Tarabini & Montes, 2015). La LOMCE és també una llei centralitzadora que pretén revertir també el model català d'immersió lingüística (Barbeta & Termes, 2014b). En paral·lel, la LOMCE substitueix els PQPI per la FP bàsica, que no s'homologa amb el GESO però permet la continuïtat a CFGM -amb la qual cosa reinstaura la doble titulació en finalitzar l'educació bàsica (Curran, 2017). La LOMCE s'inspira simultàniament en principis de la Nova Gestió Pública (NGP), el *back to basics* i la liberalització -per això se la considera emmarcada en la modernització conservadora (Bonal & Tarabini, 2016; Parcerisa, 2016).

(reguladora i avaluadora, més que no pas proveïdora) fan de la LEC un exemple paradigmàtic de NGP (Verger & Curran, 2014).

En canvi, sí que tres reformes legislatives específiques modifiquen l'estructura de la FP. El *Reial Decret 558 de 2010* elimina la quota d'accés d'alumnat de CFGS que accedeix a la universitat, amb la qual cosa augmenten les seves oportunitats de matriculació directa a la universitat (Daza, Troiano, & Elias, 2019). El *Decret d'ordenació general de la formació professional inicial* (2011) regula la FP a Catalunya, i –entre altres– promou els itineraris verticals (PQPI-CFGM, CFGM-CFGS); també, reparteix les responsabilitats entre govern central i autonòmic en la ordenació de FP (Fundació BCN FP, 2017b). I la *Resolució d'establiment dels programes de formació i inserció* (2014), que instaura els Programes de Formació Inicial (PFI), que substitueixen els PQPI, que no permeten l'obtenció de GESO –a diferència dels antics PQPI (Curran, 2017).

3.2. Les tensions internes de la FP

Més enllà d'aquest breu resum històric de la legislació de la FP, val la pena assenyalar com l'arquitectura institucional de la FP presenta una sèrie de tensions interconnectades (Merino, 2013; Termes, 2012b):

- El **triple rol** de la FP, que combina simultàniament una funció inclusiva (enfocada a la reducció de l'abandonament escolar, amb una base fonamentalment comprensiva), una altra propedèutica i acadèmica (amb utilitat intermèdia, orientada a la continuïtat acadèmica, i amb un caràcter més selectiu) i, també, una altra laboral (funció professional, amb utilitat finalista).
- Els **diversos models** de la FP, que es relacionen amb les funcions prèviament descrites. En aquest sentit, és possible identificar dos tipus ideals: d'una banda, models de FP basats en la inclusivitat, comprensivitat, alta accessibilitat (p.ex., no requeriment de graduat en ESO per accedir-hi) i connectivitat interna (p.ex., potenciació de la passarel·la entre grau mig i superior); aquest tipus ideal reforça la subordinació estructural de la FP a les vies acadèmiques. I, per altra banda, els models de la FP fonamentats en criteris acadèmics restringits i selectius, amb menor accessibilitat i escassa connectivitat interna; aquests tipus ideals pretenen equiparar el prestigi, estatus i valor entre vies acadèmiques i vies professionals.
- La **planificació de l'oferta** de la FP, que ha d'encaixar les necessitats del sistema productiu (tot i que aquestes sovint tinguin un horitzó temporal curt), les dinàmiques

del sistema escolar (amb un biaix academicista), i les preferències de les famílies i l'alumnat -en un context de desprestigi de les vies professionals.

- La **menor matrícula i les diferències de perfil** entre l'alumnat de les vies professionals en relació a batxillerat, com es detallarà més endavant.

Les respostes institucionals a aquestes tensions interconnectades de la FP han estat canviants, caracteritzades per: un encaix difícil i sovint contradictori entre les seves diverses funcions; una intensa activitat legislativa, amb caràcter cíclic i pendular, que alterna entre models inclusius i models selectius; una absència de model explícit clar de planificació, i dels criteris que l'haurien de guiar; i els intents repetits de "dignificar" la FP, i equiparar el seu prestigi amb batxillerat -si bé amb èxit moderat.

Finalment, i per tal de contextualitzar els resultats de l'apartat següent, és important descriure els factors clau que condicionen les transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya:

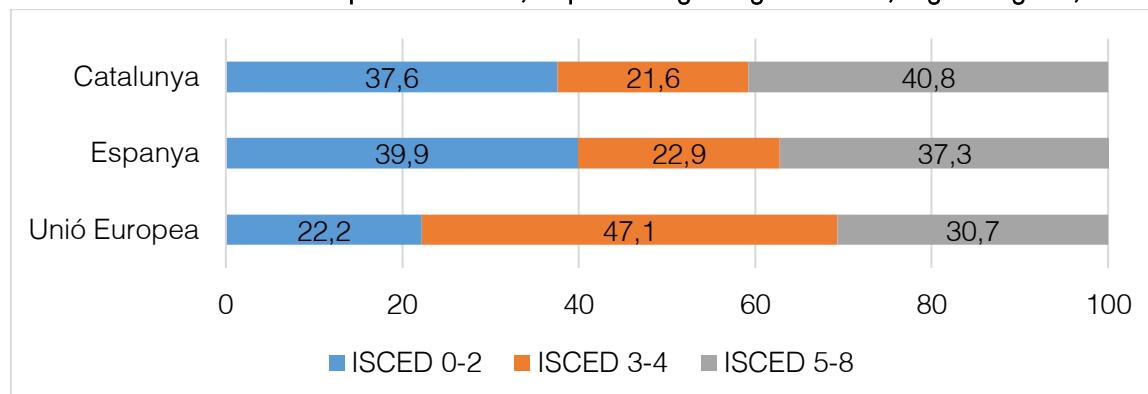
- Les **polítiques d'austeritat fiscal, els ajustos pressupostaris i les retallades en educació** posteriors a la crisi de 2008. Justament, Catalunya és una de les regions europees en la que aquestes retallades en educació han estat més importants. A més a més, aquestes retallades educatives han tingut un caràcter focalitzat, ja que han afectat de manera desproporcionada al sector públic (i no pas al concertat), p.ex., amb la reducció de l'anomenada "sisena hora" o amb les retallades a l'educació infantil de 1r cicle (Bonal, 2017; Bonal & Verger, 2013; Bonal & Zancajo, 2016; Celorrio & Marín Saldo, 2010; Martínez-Celorrio, 2015; Vilalta, 2015).
- L'**alt nivell d'abandonament escolar prematur (AEP)** (García Gracia & Sanchez-Gelabert, 2020; Tarabini, 2017): així, l'AEP és del 17% a Catalunya mentre que només és el 10,6% a la Unió Europea (UE) (font: Eurostat, 2018).
- El relativament alt nivell de graduació en ESO. Específicament, el 91,8% de l'alumnat avaluat en ESO gradua a Barcelona al curs 2018-2019 (font: Departament d'Educació). De totes formes, aquesta alta graduació convergeix en **molt discriminant la no obtenció de la graduació en ESO**, que afecta desproporcionadament a nois, de classe obrera, d'origen migrat, i pertanyents al sector públic. Així, la graduació és de només el 89,9% dels nois, del 74,7% de l'alumnat de nacionalitat estrangera, o del 85,6% del alumnat matriculat al sector públic. Aquesta situació discriminant està parcialment causada per l'èxit

limitat dels PFI a l'hora d'assegurar una continuïtat acadèmica per a aquest perfil de joves (Blasco & Casado, 2013).

- El **biaix pro-acadèmic de l'orientació i les transicions escolars**, en detriment de les vies professionals. En aquest sentit, tant professorat, famílies com alumnat en general comparteixen la creença segons la qual batxillerat és més prestigiós que la FP. De fet, el professorat de l'ESO aplica una orientació diferencial, segons la qual l'alumnat amb bones notes, més "acadèmic" i amb un coneixement més "teòric" és orientat envers batxillerat, mentre que l'alumnat amb notes mediocres, més "pràctic" i coneixement "aplicat" envers la FP (Tarabini, Castejón, & Curran, 2020).
- El reduït accés a les vies postobligatòries no universitàries. Concretament, el percentatge de la població adulta amb estudis de batxillerat i CFGM és de només el 23,9% a Catalunya, comparat amb el 43,6% de la UE (font: *Sistema de Indicadores de Enseñanza 2017*, Generalitat de Catalunya). Això també es relaciona amb l'infraoferta de la FP, tal com descriurem més endavant (Fundació BCN FP, 2017a; Tarabini & Jacovkis, 2019b).

De tal forma que els ensenyaments postobligatoris de Catalunya tenen una estructura polaritzada, concentrada en les qualificacions baixes o primàries i, també, en les altes o terciàries i, al contrari, amb reduïda difusió de les mitjanes o secundàries. Aquesta estructura polaritzada és una anomalia en clau europea, tal com assenyala el Gràfic 3. D'això se'n deriva que els elements comparativament anòmals de l'estructura educativa catalana són el gran nivell d'abandonament escolar prematur i la reduïda participació en la FP; en contraposició, la sobreformació no sembla tan problemàtica, ja que la població amb estudis terciaris és més propera a la mitjana europea (Save the Children, 2016; Tarabini, 2017; Valiente et al., 2014).

Gràfic 3. Nivell d'estudis de la població 25-64, en percentatge i segons ISCED, segons regions, 2019



Font: elaboració pròpia a partir d'Eurostat

4. Metodologia

L'**objectiu** principal d'aquesta recerca és analitzar la relació entre gènere i la FP (CFGM, CFGS), a la ciutat de Barcelona. Els quatre objectius secundaris d'aquesta recerca són: descriure la oferta de la FP, analitzar les trajectòries acadèmiques (èxit i fracàs, continuïtat acadèmica i inserció laboral) i vinculació de l'alumnat de FP, focalitzant en els i les joves que duen a terme trajectòries no normatives en clau de gènere: és a dir, noies cursant cicles masculinitzats i nois cursant cicles feminitzats. El projecte es basa en una **metodologia** mixta, que combina tècniques quantitatives i qualitatives, i que permet la triangulació entre fonts i tècniques. A continuació, s'enumeren les **tècniques** utilitzades al llarg del treball de camp (Taula 2):

1. Diverses reunions amb un comitè d'experts acadèmics (ordenats alfabèticament: Marina Elias, Judith Jacovkis, Rafael Merino, Albert Sánchez-Gelabert, Aina Tarabini i Adrián Zancajo).
2. Una revisió sistemàtica de la literatura sobre formació professional.
3. Una explotació de dades quantitatives a partir de tècniques estadístiques descriptives:
(3.1) La matrícula de CFGM i CFGS (font: Departament d'Ensenyament). (3.2) La relació entre demanda i oferta als cicles de CFGM i CFGS de Barcelona (font: CEB). (3.3) Els itineraris de l'alumnat de Barcelona de la cohort nascuda al 2001 entre els cursos 2016-2019 (N=12.937) (font: Registre d'Alumnes, RALC; CEB). (3.4) La inserció laboral dels i les graduats/des de CFGM i CFGS de Barcelona, a partir de la *Inserció laboral dels ensenyaments professionals* (font: Consell General de Cambres de Catalunya, CGCC) i l'*Anàlisi longitudinal de la inserció laboral de la formació professional* (font: Observatori del Treball i Model Productiu del a del Departament de Treball, Afers Socials i Famílies, en col·laboració amb el Departament d'Ensenyament). I (3.5) L'accés a la universitat (font: Secretaria d'Universitats i Recerca).
4. L'anàlisi de contingut aplicada a les entrevistes a diferents actors clau (n=3) i alumnat (n=68).

Els **principis** a partir dels quals la estratègia metodològica qualitativa es basa en la inclusió de la heterogeneïtat i la variació a la mostra, tant a nivell de centres (titularitat pública i concertada, nivell mitjà i superior), famílies professionals i cicles (biaix de gènere, camps de coneixement), com d'individus (gènere, edat, origen ètnic o procés migratori), com d'actors

(informats claus, alumnat amb trajectòries no normatives en clau de gènere⁴) (Valles, 1999).
 Ahora, l'objectiu de la mostra qualitativa no és pas la representativitat estadística sinó la saturació qualitativa i la identificació emergent de mecanismes sobre la relació entre gènere i FP. La **selecció de la mostra** es basa en les variables estratificadores explícites de gènere de la persona i biaix de gènere del cicle (cicles feminitzats, cicles masculinitzats, a partir del llinar del 33%); i les variables estratificadores implícites són el grau del cicle (CFGM, CFGS), el camp de coneixement i la titularitat del centre. El **treball de camp** qualitatiu ha consistit en entrevistes a informants claus (n=3) i a alumnat amb trajectòries no normatives en clau de gènere (n=68). Pel que fa a l'alumnat, s'han dut a terme 68 entrevistes, 35 a nois (51,5%) i 33 a noies (48,5%)⁵; per nivell, la majoria han estat a CFGS (42, el 61,8%) més que no pas a CFGM (26, el 38,2%); i per titularitat, la gran majoria han estat dutes a termes a alumnat cursant FP en centres públics (49, el 72,1%, comparat a només 19, el 27,9%, a centres concertats).

Taula 2. Síntesi dels objectius i del treball de camp

Dimensió	Variables	Indicadors, tècniques i fonts	
		Quantitatives	Qualitatives
Accés	Relació oferta – demanda, matrícula i perfil alumnat FP (p.ex., biaix de gènere).	Dades matrícula FP (Dept. Educació). Taxes de cobertura (CEB).	Reunions comitè assessor d'experts. Revisió sistemàtica de la literatura.
Processos	Vinculació escolar. Itineraris escolars.	Diagrama de Lexis a partir del RALC de la cohort nascuda al 2001, cursos 2016-2019 (CEB, Dept. Ensenyament)	Entrevistes a informants claus (n=3).
Resultats	Èxit i continuïtat acadèmica. Inserció laboral.	Taxes brutes de graduació (Dept. Educació). Enquesta la <i>Inserció laboral dels ensenyaments professionals</i> (font: CGCC). Dades matrícula universitat (Secretaria Universitats).	Entrevistes a alumnat amb itineraris no normatius en clau de gènere (n=68).

Font: elaboració pròpia

⁴ Les entrevistes amb alumnat amb trajectòries no normatives en clau de gènere tenen com a objectiu fer aflorar experiències i discursos sobre l'elecció d'itineraris, apropiacions escolars, vinculació escolar i mecanismes de discriminació per raó de gènere i orientació sexual. La justificació d'aquesta tècnica rau en el fet de que les entrevistes són particularment útils a l'hora d'identificar la vinculació (conductual, emocional i cognitiva) de l'alumnat. Per tal de facilitar les entrevistes, s'han utilitzat dos recursos addicionals: graelles de vida (*o life grids*) (Montes, 2019) i notícies de premsa (com "Faltan mujeres de cuello azul", de Cristina Sen i Carina Farreras, publicat a *La Vanguardia* el 3 d'abril de 2019, [enllaç](#)).

⁵ Les noies cursaven, específicament, Informàtica i comunicacions (cicles de Sistemes Microinformàtics i Xarxes, Desenvolupament d'Aplicacions Web, Desenvolupament d'Aplicacions Multiplataforma, n=17), Comerç i màrqueting (Transport i logística, n=7), Fabricació mecànica (Relotgeria, Disseny en Fabricació Mecànica, n=4), Transport i manteniment (Electromecànica de Vehicles Automòbils, Automoció, n=4) i Electricitat i electrònica (Instal·lacions de Telecomunicacions, n=1). I els nois Serveis socioculturals i a la comunitat (Atenció a Persones en Situació de Dependència, Integració social, Educació infantil, n=16), Imatge personal (Perruqueria i Cosmètica Capil·lar, Estètica i bellesa, Estilisme i Direcció de Perruqueria, Estètica Integral i Benestar, Assessoria d'Imatge personal i corporativa, Caracterització i Maquillatge Professional, Assessoria d'Imatge personal i corporativa, n=12) i Sanitat (Cures Auxiliars d'Infermeria, n=7).

SEGONA PART:

RESULTATS

A continuació es presenten els resultats del projecte, estructurats en tres grans dimensions (accés, procés i resultats) i a partir de les tècniques utilitzades (quantitatives, qualitatives) (Taula 3). En primer lloc, s'analitzarà l'accés al camp no normatiu, a través de l'anàlisi de la matrícula de FP (evolució, perfil de l'alumnat, biaix de gènere i relació demanda – oferta), i es caracteritzaran els itineraris previs i l'orientació escolar rebuda. En segon lloc, s'analitzen els processos pedagògics i escolars que es donen en el sí de la FP: els itineraris escolars de l'alumnat de FP de Barcelona, de la cohort nascuda al 2001; les apropiacions escolars; els mecanismes de discriminació masclista; i les tàctiques de negociació de gènere. I, en tercer lloc, els resultats: l'èxit acadèmic (a partir de les Taxes brutes de graduació), la continuïtat acadèmica i la inserció laboral; i, finalment, una tipologia de vinculació a la FP.

Taula 3. Síntesi dels objectius i del treball de camp

Dimensions	Tècniques quantitatives	Tècniques qualitatives
Accés a la FP	Evolució i perfil de l'alumnat. Biaix de gènere. Relació oferta – demanda (Taxa de cobertura i fluxos públic-concertat).	Itineraris previs (p.ex., bullying). Orientació escolar. La tria del camp no normatiu.
Processos pedagògics i escolars	Itineraris escolars (Diagrama de Lexis). Èxit acadèmic (Taxes brutes de graduació).	Apropiacions escolars. Discriminació masclista: processos, espais i interseccions. Tàctiques de negociació (discursiva i relacional) del gènere.
Resultats acadèmics i laborals	Continuïtat acadèmica i inserció laboral.	Valor instrumental de la via. Una tipologia de vinculació a la FP.

Font: elaboració pròpia

5. Accés a la FP

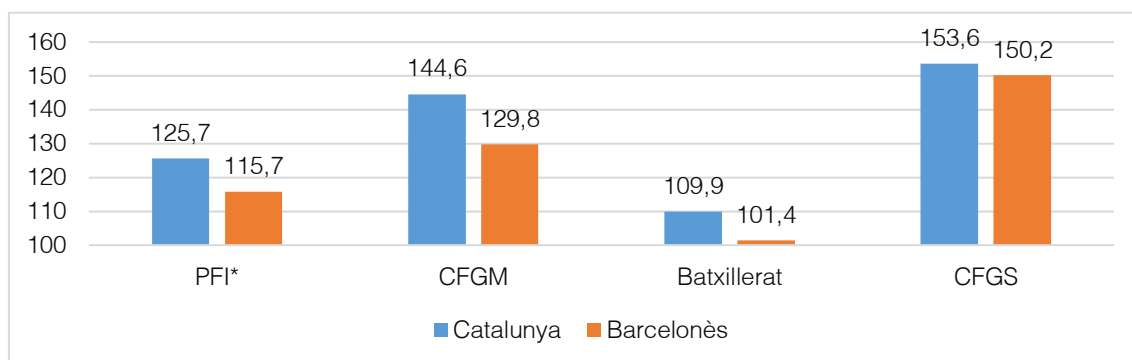
5.1. La matrícula de FP

Tant a Catalunya com al Barcelonès l'accés als estudis postobligatoris no universitaris ha augmentat des de l'inici de la crisi econòmica (aproximadament, 2008), tot i que aquest augment ha estat més accentuat en la FP que en la resta de nivells.⁶ Prenent com a base

⁶ La literatura acadèmica ha identificat tres grans motius per a explicar l'augment de la matrícula de FP - superior al creixement de batxillerat. El primer, la capacitat de recuperació acadèmica de FP d'alumnat sense GESO (Merino, 2013; Termes, 2012b). El segon, a la reincorporació del mercat laboral dels i les joves prèviament ja inserits laboralment (el que té molt a veure amb la crisi d'ocupació juvenil i, per tant,

el curs 2008/2009 (=100), la FP és el nivell que ha crescut més, mentre que batxillerat (particularment al Barcelonès) s'ha mantingut relativament estable (Gràfic 4).

Gràfic 4. Matrícula d'ensenyaments postobligatoris no universitaris, Catalunya i Barcelonès, cursos 2008/2009 fins 2017/2018 (base 2008/2009 = 100).



Font: elaboració pròpia a partir del Departament d'Ensenyament

Fruit d'aquest creixement desigual, la relació entre CFGM i batxillerat s'ha modificat a favor dels primers (Termes, 2012b; Valiente et al., 2014). En aquest sentit, la ràtio batxillerat – CFGM al CEB era del 1,62, mentre que en l'actualitat és de “només” 1,49.⁷ L'augment d'importància absoluta i relativa de FP és sostinguda al llarg de les últimes dècades també a Espanya.

De totes formes, aquest creixement s'ha donat a pesar del **dèficit estructural i històric de places públiques de la FP**, tant a Catalunya com a Barcelona. En aquest sentit, tant a Catalunya com a Barcelona hi ha un dèficit de places públiques (Fundació BCN FP, 2017a), indicat per una Taxa de Cobertura (TdC) inferior a 100: al curs 2019/2020 a Barcelona la TdC de CFGM era del 90,6% i la de CFGS del 84,8%.⁸ Aquesta reduïda oferta de FP

la reducció dels *pull factors* i a la reducció dels costos d'oportunitat de continuar estudiant) (Fundació BCN FP, 2017a; Merino, 2013; Tarabini, 2017; Tarabini, Curran, et al., 2017; Termes, 2012b; Valiente et al., 2014). I, el tercer, la continuïtat acadèmica que ofereix la FP: entre PFI – CFGM, CFGM – CFGS, CFGS – universitat.

⁷ Aquesta ràtio es calcula de la manera següent (on un valor superior a 1 indica major matriculació a les vies acadèmiques, i inferior a 1 major a les vies de formació professional):

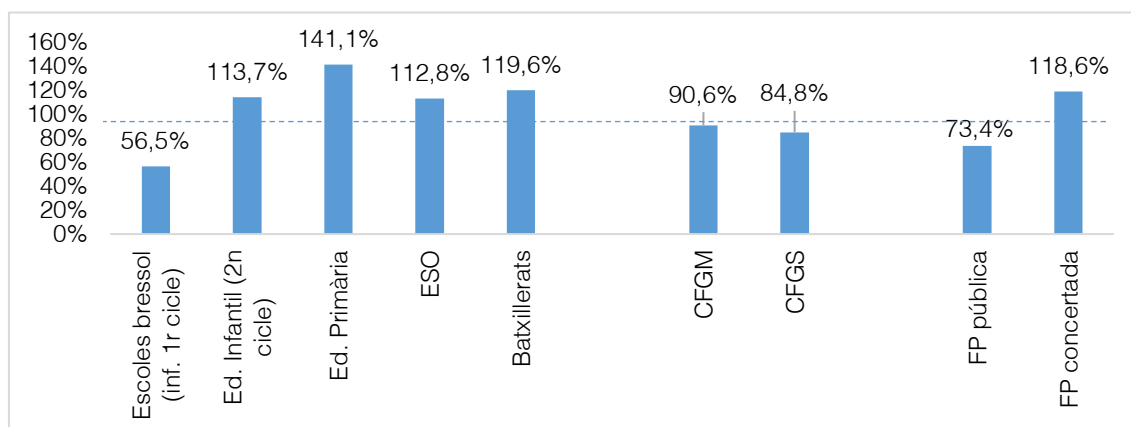
$$\text{Ràtio batx./CFGM} = \frac{\text{Alumnat 1r batxillerat}}{\text{Alumnat 1r CFGM}}$$

⁸ La taxa de Cobertura (TdC) o demanda atesa es calcula dividint la oferta entre la demanda, i un valor 100 indica que oferta i demanda estan perfectament equilibrades:

$$\text{TdC} = \frac{\text{Oferta per una via}}{\text{Demanda per una via}}$$

contrasta amb l'alt grau de demanda atesa a tots els nivells obligatoris i batxillerat (Gràfic 5, on la línia blava discontinua assenyala una TdC=100). Les escoles bressol són l'únic nivell educatiu que, com la FP, té una TdC inferior a 100 –degut a les retallades pressupostàries de les escoles bressol de la Generalitat de Catalunya (Blasco, 2015, 2018; Bonal & Verger, 2013; Vilalta, 2015). Alhora, la TdC varia molt segons titularitat: el sector públic presenta infraoferta (TdC del 73,4%) mentre que el concertat sobreoferta, amb una TdC del 118,6%. Aquesta és una tendència relativament constant i històrica (Fundació BCN FP, 2017a; Tarabini & Jacovkis, 2019b). Des d'una perspectiva d'exclusió educativa, aquestes dades són un element negatiu per l'equitat social, i apunten a una important i alarmant manca de redistribució del sistema educatiu català.

Gràfic 5. Taxa de Cobertura segons nivell i titularitat, Barcelona, 2016/17 (tots nivells) i 2019/20 (FP)



Font: elaboració pròpia a partir de dades del CEB

Les famílies amb infraoferta són Imatge i so, Sanitat, Activitats esportives, Hoteleria i turisme, Imatge personal, Química o Serveis socioculturals (amb una TdC inferior al 100%). Aquesta reduïda TdC es deu sobretot a l'acusada infraoferta del sector públic en les famílies anteriorment esmentades -especialment Imatge i so o Sanitat (35%) així com en Serveis socioculturals (73%)⁹ (Fundació BCN FP, 2015, 2017a) (Taula 4).

Com a conseqüència d'això, **el sector concertat rep fluxos importants d'alumnat que no han aconseguit plaça al sector públic** (Fundació BCN FP, 2017a; Tarabini & Jacovkis, 2019b): tot i que la demanda de places al sector privat és només del 30,1%, les assignacions final

⁹ Cal destacar, però, que la demanda especialment acusada en alguns cicles (Vídeo Discjòquei i So, Emergències Sanitàries, Cures Auxiliars d'Infermeria, Cuina i Gastronomia, Conducció d'Activitats Físicoesportives en Medi Natural, i Forneria, Pastisseria i Confiteria) no es correlacionen amb la inserció laboral d'aquests (Tarabini & Jacovkis, 2019b).

a aquest sector són del 40,5% (+10,4%). Aquesta diferència es dona de forma molt acusada en les famílies d'Informàtica i Serveis socioculturals (+20,8% i +18,9%) (Taula 5).

Taula 4. Taxa de Cobertura segons famílies, nivell, i titularitat. Barcelona, 2019-2020

Famílies	TdC Total	Nivell		Titularitat	
		TdC CFGM	TdC CFGS	TdC Pública	TdC Concertada
Imatge i So	45,8	48,1	45,0	35,1	85,5
Sanitat	50,0	65,0	37,9	35,7	93,8
Activitats Físicoesportives	70,6	50,9	81,5	69,4	89,5
Hoteleria i Turisme	86,2	61,7	103,0	68,2	161,2
Imatge Personal	92,7	97,9	87,1	90,5	328,6
Química	93,5	126,7	85,2	91,1	145,0
Serveis Socioculturals	97,4	94,6	98,2	73,5	129,1
Comerç i Màrqueting	105,3	110,4	103,1	89,9	119,9
Transport i Mant. Vehicles	106,7	116,3	94,3	83,4	122,7
Administració i Gestió	112,9	109,8	115,2	94,6	138,9
Informàtica	116,8	119,3	114,9	105,4	134,3
Electricitat i Electrònica	139,2	123,2	147,2	159,0	105,3
Fabricació Mecànica	158,4	137,7	181,8	170,9	120,5
<i>Total</i>	<i>87,0</i>	<i>90,6</i>	<i>84,8</i>	<i>73,4</i>	<i>118,6</i>

Font: elaboració pròpia a partir de dades del CEB

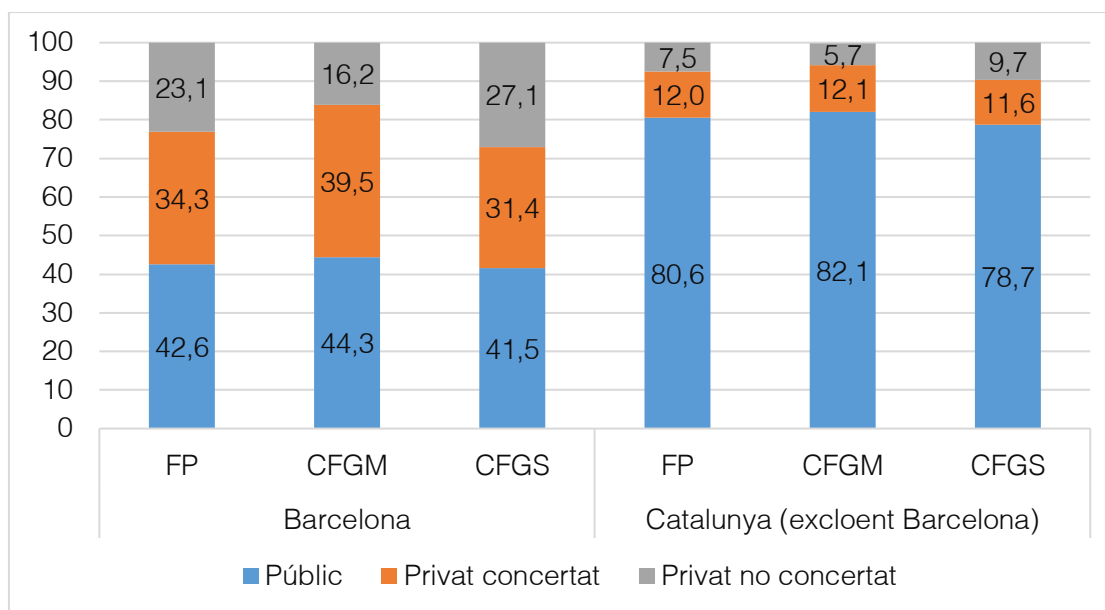
Taula 5. Demandes i assignacions segons titularitat, famílies CFGM i CFGS, Barcelona, 2019-2020

Famílies	% privat demanda	% assignacions	Diferència
Informàtica i Comunicacions	24,7	45,5	-20,8
Serveis Socioculturals	21,3	40,2	-18,9
Electricitat i Electrònica	43,1	54,9	-11,9
Química	19,3	29,8	-10,5
Activitats Físicoesportives	51,3	59,4	-8,1
Sanitat	41,2	48,2	-7,0
Fabricació Mecànica	59,4	64,3	-4,9
Transport Manteniment Vehicles	39,5	43,2	-3,7
Imatge i So	6,1	8,2	-2,1
Administració i Gestió	4,5	5,8	-1,3
Comerç i Màrqueting	0,9	1,6	-0,7
Imatge Personal	24,8	22,7	+2,1
Hoteleria i Turisme	36,9	34,7	+2,2
<i>Total</i>	<i>30,1</i>	<i>40,5</i>	<i>-10,4</i>

Font: elaboració pròpia a partir de dades del CEB

Relacionat amb aquests fluxos, la FP al Barcelonès té un percentatge de matrícula de FP privada molt elevat: 55,7% a CFGM i 58,5% a CFGS (mentre que a Catalunya –excloent el Barcelonès- és del 17,8% i 21,3%, respectivament) (Gràfic 6).

Gràfic 6. Alumnat FP (CFGM, CFGS), segons titularitat, Catalunya i Barcelonès, curs 2017-2018



Font: elaboració pròpia a partir del Departament d'Ensenyament

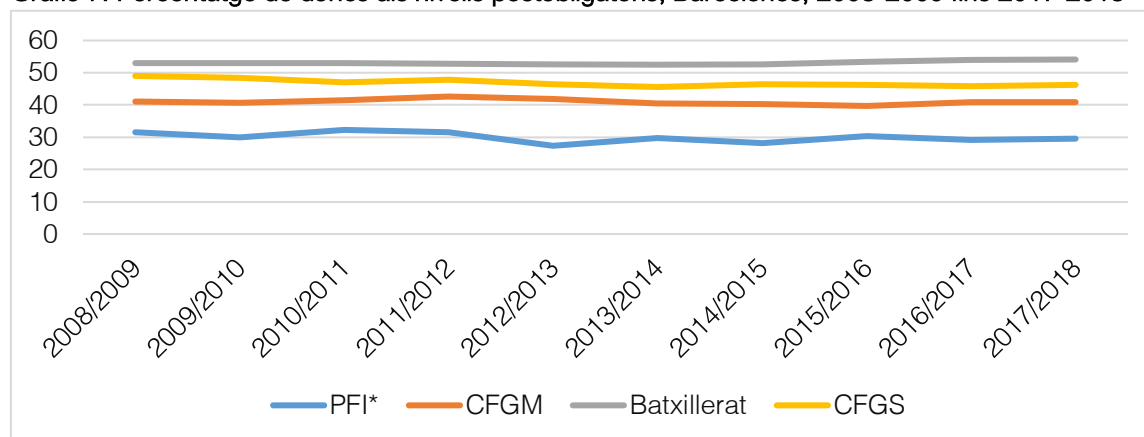
Finalment, el perfil de l'alumnat de FP es caracteritza per: (a) Un perfil acadèmic heterogeni, amb vies d'accés molt diferenciades. En aquest sentit, pel que fa a les **vies d'accés**, al curs 2016-17 al Barcelonès, l'alumnat accedeix a CFGM en gran mesura a partir de l'ESO (80,1%) i en molt menor grau per les proves d'accés (8,6%). La importància de les proves d'accés mostra la capacitat dels CFGM de reincorporar alumnat a la formació reglada, especialment per aquelles persones que no van superar l'ESO (Valiente et al., 2014). Les vies d'accés a CFGS més importants són batxillerat (52,5%), les proves d'accés i el curs específic d'accés (25,5%) i un altre CFGS (14,1%). (b) Una **edat** més elevada que batxillerat. En general, la major edat de CFGM en relació a batxillerat obeeix a dues causes: la repetició en etapes prèvies educatives i a la reincorporació d'alumnat provinent del mercat laboral (Valiente et al., 2014)¹⁰. (c) Més presència de l'alumnat estranger que batxillerat. Específicament, l'alumnat de **nacionalitat estrangera** està més present a la FP (especialment a CFGM) que no pas a batxillerat, tal com ha identificat a bastament la literatura acadèmica (Merino & Termes, 2013; Termes, 2012b): al 2017-18, el percentatge d'alumnat estranger al Barcelonès era el 29% als PFI, el 14,6% a CFGM, el 10% a CFGS i

¹⁰ El creixement del sector major de 20 anys apunta a un retorn als estudis per part de la població adulta, que decideix reincorporar-se als estudis com a mecanisme de defensa i reciclatge professional en un context de crisi econòmica (Valiente et al., 2014, pp. 78-79); és per això que el major percentatge d'alumnat major de 20 anys fou en els moments de màxima intensitat de la crisi econòmica: tant a CFGM (37,7% d'alumnat major de 20 anys el 2013/2014 per només 29% al 2017/2018) com a CFGS (del 76,7% al 67,1% en el mateix període).

el 9,5% a batxillerat. Alhora, aquesta població estrangera de CFGM i CFGS es concentra en el sector públic (Fundació BCN FP, 2017a, p. 14; Termes, 2012a). I (d) Un **perfil social de classe obrera**: la literatura acadèmica ha identificat una forta correlació entre classe social d'origen i accés a les vies post-obligatòries. Així, mentre que l'alumnat amb alt capital cultural (p.ex., fills/es de famílies amb alts estudis paterns) té major probabilitat d'estudiar batxillerat, mentre que fills/es de famílies de classes treballadores o amb dèficit formatiu tendeixen a optar per CFGM (Bernardi & Cebolla, 2014; Bernardi & Requena, 2010; Calero, 2006; J. Subirats et al., 2009). De forma similar, una anàlisi de l'accés a la universitat des de batxillerat i CFGS, a partir de les dades de l'*Enquesta a la Joventut de Catalunya* de 2012 (Daza et al., 2019) mostra com els fills/es amb progenitors amb estudis universitaris tenen altes probabilitat d'accedir també a la universitat, mentre que els fills/es amb progenitors amb estudis primaris tenen més opcions de fer-ho a CFGS.

I, en relació a gènere, **la matrícula de FP està més masculinitzada que la d'altres nivells**, particularment en relació a batxillerat –més feminitzat (-per això sovint es parla de relació negativa entre índex de masculinitat a batxillerat i a CFGM) (Benito & González, 2007; IIAB, 2017; Merino & Martínez, 2012; Serracant, 2013; Valiente et al., 2014; Vilalta, 2015). Aquesta masculinització ha estat estable històricament i més acusada en CFGM que en CFGS, i sempre superior a batxillerat -més feminitzat (Gràfic 7).

Gràfic 7. Percentatge de dones als nivells postobligatoris, Barcelonès, 2008-2009 fins 2017-2018

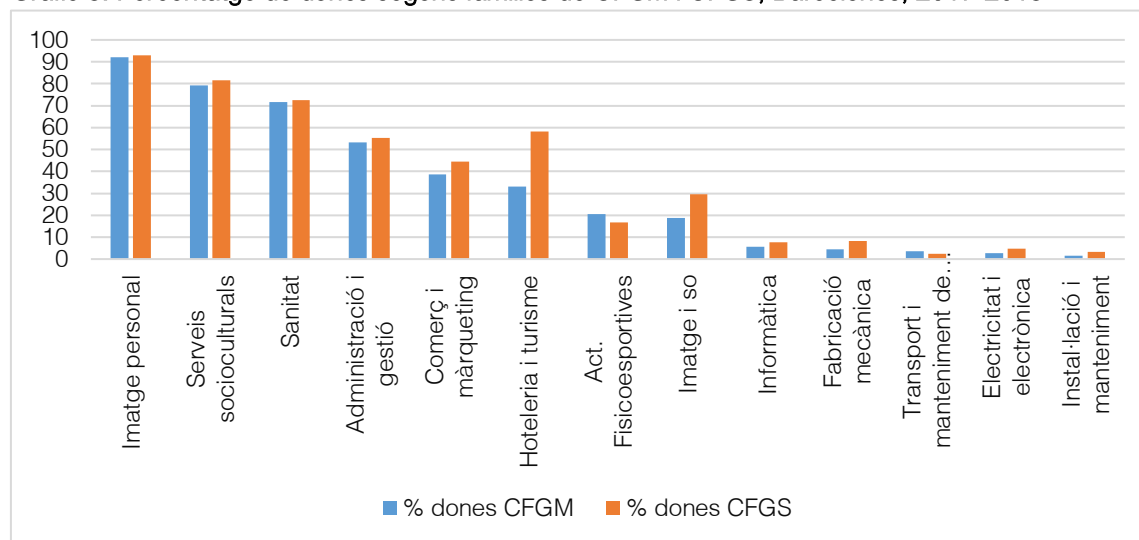


Font: elaboració pròpia a partir del Departament d'Ensenyament

La masculinització general de FP, però, amaga fortes diferències internes. Tant a CFGM com a CFGS, les famílies més **feminitzades** són imatge personal; tèxtil, i serveis socioculturals i a la comunitat. I les més **masculinitzades** són electricitat i electrònica; instal·lació i manteniment; fabricació mecànica; transport i manteniment de vehicles; informàtica i comunicacions; i energia i aigua (veure, p.ex., Sanchez-Gelabert, 2017;

Valiente et al., 2014) (Gràfic 8). Així, d'una banda, les dones es troben concentrades en les famílies de Sanitat, Imatge personal, Serveis socioculturals i a la comunitat, i Administració i gestió: només 4 famílies matriculen el 77,1% de les dones de CFGM i el 66,5% de CFGS. Per la seva part, els homes es concentren en les famílies de Informàtica i comunicacions, Transport i manteniment de vehicles, Sanitat, Administració i gestió, i Electricitat i electrònica: 5 famílies que concentren el 62,2% dels homes de CFGM i el 46,66% de CFGS.

Gràfic 8. Percentatge de dones segons famílies de CFGM i CFGS, Barcelonès, 2017-2018

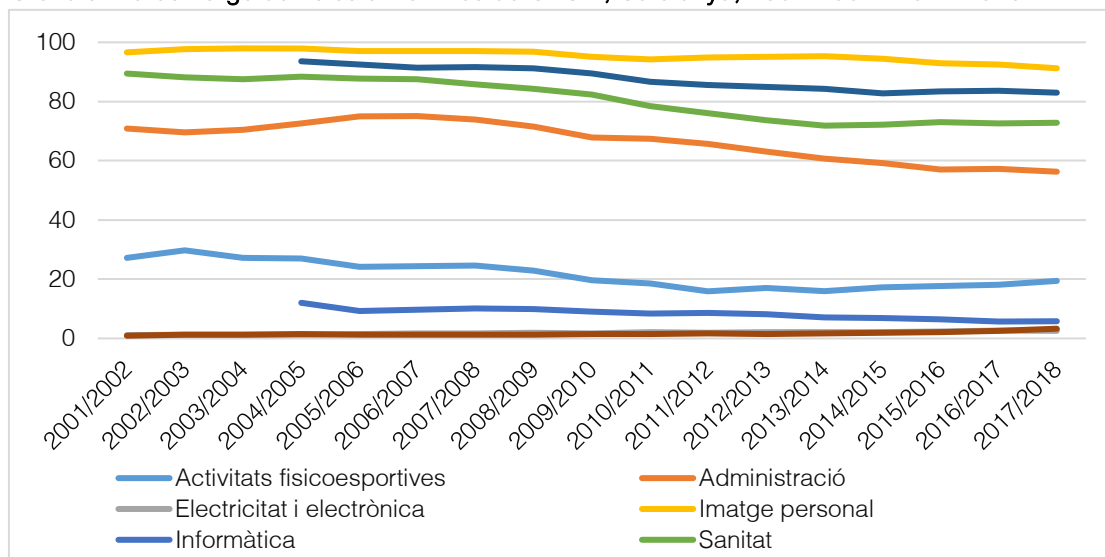


Font: elaboració pròpia a partir del Departament d'Ensenyament

Aquest biaix de gènere dins dels camps és més acusat en la FP que en altres nivells (Pernas Riaño & Vila Nuñez, 2014): superior a CFGM que a batxillerat, i a CFGS que a la universitat. Alhora, les famílies professionals tenen una alta diversitat interna, ja que trobem cicles amb un biaix diferent de les famílies professionals a les quals pertanyen. D'entre aquests, hi trobem: Gestió administrativa jurídica (feminitzat, 71,9% de dones) en la família d'administració, mixta; Olis i vins (masculinitzat, 25,4%) en la família d'indústries alimentàries, mixta; Planta Química (masculinitzat, 6%) en la família de Química, mixta; Fabricació i ennobliment de productes tèxtils (45,2%, mixt), en la família de Tèxtil, feminitzada; i, probablement el cas més emblemàtic, Emergències sanitàries (masculinitzat, 31,4%) en una família molt feminitzada com Sanitat -tal com passa en d'altres contextos (Lappalainen et al., 2012). Alhora, aquest biaix de gènere ha evolucionat històricament, i algunes de les famílies més feminitzades de CFGM han reduït de forma significativa el percentatge de noies respecte el total de l'alumnat: Sanitat (que passa del 89,5% de noies sobre el total de matrícula al 2001/2002 fins al 72,9% al 2017/2018), Administració (del 70,8% al 56,3%) i Serveis socioculturals (del 93,6% al 83%). En canvi, les famílies més

masculinitzades han mantingut (Electricitat, Transport i manteniment de vehicles) o fins i tot han augmentat (Activitats fisicoesportives, Informàtica) el percentatge de nois sobre el total del cicle (Gràfic 9).¹¹

Gràfic 9. Percentatge de noies en famílies de CFGM, Catalunya, 2001-2002 i 2017-2018



Font: elaboració pròpia a partir del Departament d'Ensenyament

5.2. Els itineraris previs

Al llarg del treball de camp qualitatiu han emergit algunes característiques recurrents en els itineraris acadèmics previs (al llarg d'infantil, primària i ESO) de l'alumnat de la mostra. D'una banda, la **desvinculació escolar** (emocional, conductual i cognitiva). Alhora, aquesta desvinculació es relaciona amb el reduït èxit acadèmic dels itineraris de l'alumnat de FP (que es tradueix en una baixa taxa d' idoneïtat o, també, per l'accés a través de PFI, tal com mostrarem més endavant a través de l'anàlisi dels itineraris escolars de la cohort). A continuació, es mostren exemples cites exemplificadores d'aquesta desvinculació:

“En la ESO hubo un par de años en los que *lo pasé mal, no [me sentía] muy [integrada]*”

[Gisela, e06, noia, CFGM Sist. Microinformàtics]

¹¹ En aquest sentit, la relativa masculinització d'aquestes famílies històricament feminitzades obeeix a patrons diferents. D'una banda, en alguns casos, són el conjunt dels cicles de la família els que, globalment, esdevenen més masculinitzats; aquest és el cas, p.ex., de les famílies d'Administració i de Serveis socioculturals. En d'altres casos, però, és només un cicle el que canvia la composició de la família; és el cas, p.ex., del CFGM d'Emergències sanitàries de la família de Sanitat. Aquest cicle està fortament masculinitzat (entre el 55% i 73% de nois sobre el total de la matrícula durant el període 2009-2018), i augmenta la seva matrícula fortament (de només 47 fins a 1.322 nois matriculats al llarg d'aquest període); en paral·lel, però, el percentatge de nois de la resta de cicles de Sanitat es manté estable, al voltant del 20%.

“Al arribar a l'ESO m'adono que m'agraden molt les noies, *els estudis passen a un tercer pla* –per el futbol. Fatal, fatal [riu] ... *A classe la liava*, li tirava boletes de paper amb saliva a la gent, vacil·lava als professors, no feia els deures, fumava al pati, el que sigués que no sigués el correcte”
[Abel, e04, noi, CFGM Perruqueria]

“Esto [*el cole*] es una mierda, si yo lo que quiero es hacer el indio, y hacer el mono, y hacer cosas feas. Tenía muchas cosas en la cabeza”
[Eduardo, e32, noi, CFGS Integració Social]

“Cuando empecé la ESO era muy malo. ... *no me interesaba mucho estudiar*, no me veía con la iniciativa *ni me apetecía estudiar* ... Yo veía mi situación académica en la ESO y pensaba: «ni de coña llego»”
[Chus, e25, noi, CFGS Educació infantil]

“L'ESO se'm va donar malament, perquè no se'm dóna bé estudiar ... L'ESO aprova qui és bo, qui és maco, qui és simpàtic. I això no se'm dóna bé, *em veia perduda*. Jo no sé mentir. Estava allà, em costaven les coses, i demanava ajuda i no m'ajudaven... *Estava sola i sense ajuda*”
[Griselda, e66, noia, CFGS Automoció].

“*Cada curso [de ESO] me quedaban todas [las asignaturas]* ... Estuve dos años en plan: «si repito, repito, me da igual»”
[Ivonne Maria, e07, noia, CFGS Desenvolupament Ap. Web, origen Perú]

En paral·lel, el treball de camp ha mostrat la presència significativa del **bullying**, especialment el de caràcter masculista, misogin, heteronormatiu i homofòbic, i que castiga les identitats de gènere no normatives.

També, la gran majoria dels itineraris previs estan caracteritzats per l'**orientació** basada en **la jerarquització de les vies acadèmiques per sobre de les professionals**, tal com assenyala la literatura acadèmica (Merino, 2013; Tarabini & Jacovkis, 2019b; Termes, 2012b, 2012a). Segons el professorat, les vies acadèmiques (batxillerat, universitat) són les vies teòriques, nobles, científiques – propedèutiques, prestigiades, difícils i, per tant, les que corresponen a l'alumnat més acadèmic; en contraposició, les vies professionals (CFGM i, en menor grau, CFGS) són les vies desprestigiades, pràctiques, fàcils i que són transitades per l'alumnat menys acadèmic en itineraris erràtics, curts i finalistes. Així doncs, les vies no són només diferents sinó, sobretot, desiguals; en aquest sentit, la formació professional és una elecció negativa: una segona opció que té només sentit per als qui no poden accedir a les vies acadèmiques. En aquest sentit, l'itinerari acadèmic és el “donat per descomptat” i “normal” per l'alumnat majoritari, el que genera un gran desconeixement de la FP en l'alumnat –el que és doblement problemàtic, donada la vasta diversitat de cicles de FP (Tarabini & Jacovkis, 2019b). Les cites a continuació exemplifiquen com el professorat orienta l'alumnat

acadèmic envers batxillerat (mentre que, a la inversa, al menys acadèmic li recomana la FP en la mesura que “descarta” la via acadèmica):

“Vaig fer batxillerat perquè no sabia què fer, estava perdut. Perquè és el que et recomanen, el que et diuen que has de fer quan acabes l'ESO, lo normal”
[Julià, e24, noi, CFGS Educació Infantil]

“Els mestres volien que jo fes batxillerat: «ostres tu podries fer una carrera, ets un noi que té moltes inquietuds». ... Tiraven una mica per terra la formació professional”
[Sebastià, e02, noi, CFGS Imatge personal]

“Em diuen [des de l'institut] que batxillerat el descarti totalment, tal com m'ha anat l'ESO [de malament]”
[Abel, e04, noi, CFGS Imatge personal]

“A l'ESO em deien que no fes batxillerat, que no servia per estudiar. Tal qual. Jo volia fer dret, o literatura (perquè jo llegeixo moltíssim) però em van dir que era una inútil estudiant. Això va ser una patada a l'autoestima, i a tot ... Tenia el cap que grau mitjà era per pringats, per inútils”
[Griselda, e66, noia, CFGS Automoció]

*“-Quan vas fer el batxillerat, com t'orienten? Perquè ara estàs fent un grau superior, se't va passar fer el grau mitjà pel cap?
- No perquè directament, és com que no ens donaven l'oportunitat. No explicaven que hi havia altra alternativa de grau mitjà i tot el món dels graus es com que està molt amagat alhora d'explicar-t'ho a la ESO i al Batxillerat. ... i [el professorat d'ESO] no et diuen en cap moment ... jo per exemple quan vaig dir que no vull fer les PAU, em van dir: «si tu ets capaç, tu pots!» Ja,.. però és que jo vull fer un cicle superior”*
[Elisabet, e08, noia, CFGS Informàtica i comunicacions]

Les famílies, de forma abassegadora, també prefereixen les vies acadèmiques per sobre de les vies professionals, ja que és “tirar alt”, “millor”, “ben vista”, “lo correcte”:

“Quan li vaig dir a la meva mare que no anava a la universitat perquè les meves notes no arribaven, su cara fue un poema –y todavía lo arrastra”
[Nereida, e21, noia, CFGS Transport i logística, Equador]

“Ellos [mi familia] querían que yo hiciera bachillerato, porque lo veían como con más futuro, como estudios más adelantados. No lo han aceptado, decían: «mejor haces bachillerato»”
[Hārūn, e43, noi, CFGM, Atenció Persones Situació Dependència, Marroc]

5.3. L'elecció d'un camp no normatiu en clau de gènere

L'elecció d'un nivell i d'un camp determinat és un dels processos més definitoris de l'itinerari d'un/a alumne/a. A l'hora d'abordar aquesta tria, **l'alumnat és conscient de la relació en**

l'imaginar col·lectiu entre determinats camps i gènere (models de feminitat, masculinitat i orientació sexual) -tal com es mostra a les cites a continuació: feminitat a llengua, humanitats, ciències socials, estètica i perruqueria, medicina i salut, educació, tasques de cura; i masculinitat amb matemàtiques, ciències i tecnologia, informàtica, automoció, enginyeria i edificació.

“És que jo crec que la gent pensa: *transport i logística, homes, camions*”
[Nereida, e21, noia, Transport i logística, Equador]

“*Se sigue relacionando la peluquería la mundo femenino y al contacto de un hombre y una mujer, y que al final todos los peluqueros somos gays (¡que es verdad!) [riu] Esa [visión estereotipada] no ha evolucionado*”
[Gonzalo, e01, noi lmatge personal]

Ahora, la tria d'un camp no normatiu en clau de gènere sovint s'enfronta a **reticències per part de l'entorn familiar, social i institucional més proper:**

“Quan explico que estudio Transport i logística [les meves amigues] *em diuen camionero*”
[Àgata, e20, noia, Transport i logística]

“*Las chicas son hostiles contigo. Son bastante criticonas, te miran así mal porque estudias informática, de arriba abajo. ... Eso no te deja la libertad de estudiar lo que quieras*”
[Ivonne Maria, e07, noia, CFGS Desenvolupament Ap. Web, origen Perú]

“A mi m'hagués ajudat molt que la meva mare em recolzés, però no ho va fer. Ella volia que fes infermeria, com ella. Ella em deia: «¿qué haces aquí?». Quan obria la porta de l'habitació i em veia mirant les motos deia: «ay, tengo un niño y no una niña». Ei que jo me'l estimo molt, i és molt moderna, i tenim una bona relació! Però com que no vaig fer el que ella volia, ho va veure com que la vaig desafiar”
[Griselda, e66, noia, CFGS Automoció]

En aquest sentit, la tria d'un camp no normatiu en clau de gènere implica una forta **consciència i reflexivitat crítica**, donades les conseqüències d'aquesta decisió habitualment estigmatitzada; i, per tant, va acompanyada d'un **compromís i implicació previs:**

“Si una mujer estudia informática lo estudia realmente porque le gusta. No es la típica carrera que [una chica] estudia porque está de moda”
[Alejandra, e05, noia, CFGS Desenvolupament Ap. Web, origen Perú]

“Sabía dónde me metía ... *Lo tenía muy claro que quería luchar por lo que yo quería, me daba igual las barreras con las que me encontrase. Sabía que no iba a ser fácil*”
[Anaïs, e60, noia, CFGS Automoció]

També, l'elecció d'un camp no normatiu en clau de gènere implica, sovint, aspectes redefinidors i performatius de la pròpia identitat, en el que la distància entre el "jo real" (auto-referencial) i el "jo social" (estereotips de gènere: tipus ideal de feminitat i masculinitat) pot entrar en tensió (López-Zafra & López-Sáez, 2001). Paradoxalment, però, **l'elecció d'un camp no normatiu en clau de gènere pot reproduir el discurs de gènere binari**, dicotòmic, sobre feminitats i masculinitats tradicionals, dominants i estereotipades –tal com ha identificat la literatura acadèmica (Lappalainen et al., 2013). Les cites a continuació assenyalen com l'elecció "transgressora" s'explica a partir de la posada en pràctica d'identitats de gènere i estils d'oci no tradicionals:

"Nunca he ido mucho con el género de las niñas, siempre me ha gustado jugar [a cualquier cosa] ... yo llevaba pantalones de básquet, o camisetas anchas, o jugaba con niños. Las chicas de mi edad eran como de niñas, bolsos, no sé qué más. Entonces *yo era más de estar con los niños, de jugar a fútbol, correr*"

[Ivonne Maria, e07, noia, CFGS Desenvolupament Ap. Web, origen Perú]

"És un tema molt social! a les noies des de petites ens donen nines perquè les cuidem o les traguem a passejar ... ens ensenyen que des de petites hem de cuidar i cuinar i és l'únic rol que tenim. Però no és així, *a mi m'encanten els cotxes i les motos i la informàtica*"

[Elisabet, e08, noia, CFGS Informàtica i comunicacions]

"Me daba igual [que hubiera chicos], porque siempre he estado rodeada de muchachos, siempre jugaba al futbol a veces, nunca ha sido en plan «ostia chicos», *siempre he estado más con ellos*"

[Sole, e51, noia, Transport i manteniment de vehicles]

"Jo també he sigut molt de que *m'agraden molt les coses de nois, em decanto més per els jocs de nois*"

[Helena, e58, noia, Fabricació mecànica]

"A primària *em portava millor amb noies que amb nois*. ... A l'ESO, els grups estaven dividits, i hi havia el grup dels nois i el grup de les noies. I jo anava amb el grup de les noies"

[Julià, e24, noi, CFGS Educació Infantil]

"*Jo des de sempre m'he ajuntat amb les noies ... i tant la formació professional com el que vull fer és [una cosa] molt enfocada a temes de noies*"

[Ernest, e52, noi, CFGS Aseccoria Imatge personal]

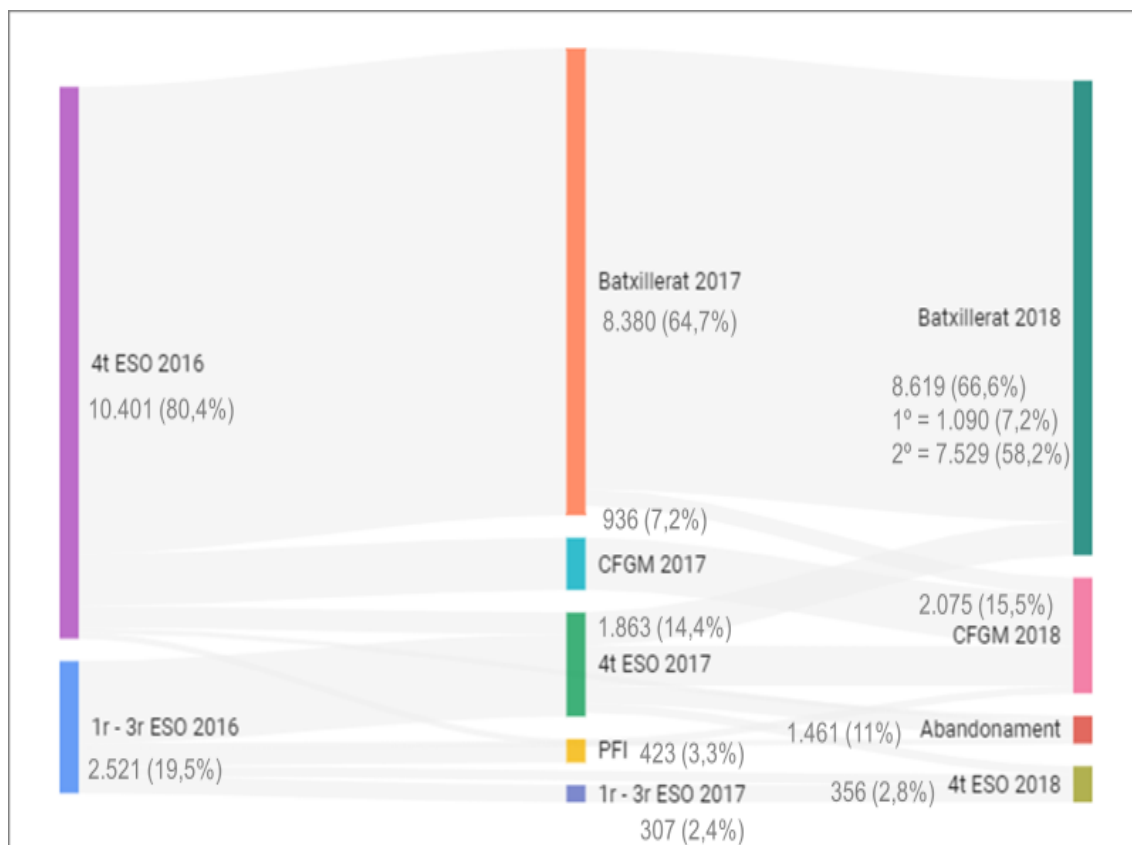
Finalment, el treball de camp ha mostrat com els estereotips són més prescriptius als nivells més baixos: més difícils de trencar a CFGM que a CFGS, i més a CFGS que a la universitat (Merino & Martínez, 2012).

6. Processos pedagògics

6.1. Els itineraris escolars de la cohort 2001 (cursos 2016-2019)

A continuació es descriuen els resultats de l'anàlisi longitudinal de les transicions de l'alumnat de la cohort de 2001 que va estudiar a Barcelona entre els cursos 2016-2017 i 2018-2019 (N=12.937). Aquesta anàlisi ha estat possible gràcies a la cessió de dades del RALC per part del CEB. El següent Gràfic 10 il·lustra aquestes transicions a partir d'un Diagrama de Sankey, en el que es mostra el número d'alumnat matriculat a cada via, i el percentatge que representa sobre el total de la cohort, en cada curs escolar (a l'esquerra el 2016-2017, i a la dreta el 2018-2019).¹²

Gràfic 10. Itineraris de la cohort 2001, cursos 2016-2017 fins 2018-2019, Barcelona



Font: elaboració pròpia a partir de dades del CEB

¹² Aquest tipus d'esquemes (com el Diagrama de Lexis) són particularment útils per a dur a terme anàlisis longitudinals de transicions educatives (Gracia et al., 2013; Merino & García, 2007; Merino & Termes, 2013; Termes, 2012a). Per a dur a terme aquest anàlisi, alhora, s'han agregat les vies següents: CFGM inclouen els graus mitjans d'art; i els PFI inclouen els Programes de formació per la transició a la vida adulta (PTVA) i els Itineraris formatius específics (IFE).

La anàlisi ha permès identificar quatre itineraris escolars típics, protagonitzats per alumnat amb característiques individuals i trajectòries acadèmiques prèvies clarament diferenciades: l'acadèmic, el professional, el de ruptura i el lent (Gràfics 10 i 11).

- L'**itinerari acadèmic**, el més freqüent estadísticament de la cohort (N=8.619, el 66,6% del total), que transita per batxillerat, i presenta trajectòries amb més avantatges comparatius. L'alumnat del itinerari acadèmic s'ha escolaritzat freqüentment en instituts privats (70,7%) i en grups de baixa complexitat (82,1%); no ha repetit mai curs (taxa d'idoneïtat del 94,5%); típicament, és una alumna noia (54,2%), autòctona (92%) i sense Necessitats Específiques de Suport Educatiu (NESE) (91,8%). Finalment, la Renda familiar disponible per càpita (RFD) del barri dels instituts d'origen és molt alta: 124,6 (quan la mitjana de Barcelona és 100).¹³
- L'**itinerari professional** és menys habitual (N=2.204, el 17%), transita per CFGM, i inclou trajectòries més perifèriques acadèmicament. L'alumnat de l'itinerari professional ha estat escolaritzat més habitualment en instituts públics (46,9%), sovint en grups d'alta complexitat (39,1%); la seva trajectòria prèvia inclou molta més repetició (una taxa d'idoneïtat de només el 67,3%); típicament, es tracta d'un alumne noi (63,9%), i en ocasions estranger (15,3%) i/o diagnosticat NESE (23,6%). Alhora, la RDB de l'institut d'origen és baixa: 96,2.
- L'**itinerari de ruptures** (N=1.404, el 10,9%) està compost per alumnat que no està matriculat a cap ensenyament formal a Barcelona al curs 2018-2019. L'alumnat amb itineraris de ruptures presenta una significativa acumulació de vulnerabilitats socials i dificultats acadèmiques: prové sovint de centres públics (52,9%) i grups d'alta complexitat (48,6%); típicament és noi (63,9%), i aproximadament en un terç dels casos és estranger (30,4%) i diagnosticat NESE (33%). La RDB del institut d'origen és mitjana: 103,2. De totes formes, aquests itineraris de ruptures no signifiquen abandonament escolar prematur, per dos motius. En primer lloc, per la fase inicial de la implementació del RALC i la naturalesa local de les dades del CEB, que no permet capturar l'alumnat matriculat en d'altres municipis, ni el que es troba en dispositius d'educació formal, ni tampoc copsar itineraris d'entrada i sortida al sistema educatiu formal. Així, l'*Estudi sobre els joves nascuts el 2001 fora del sistema* (GESOP, 2019) identifica com fins al 38% de l'alumnat que apareix sense

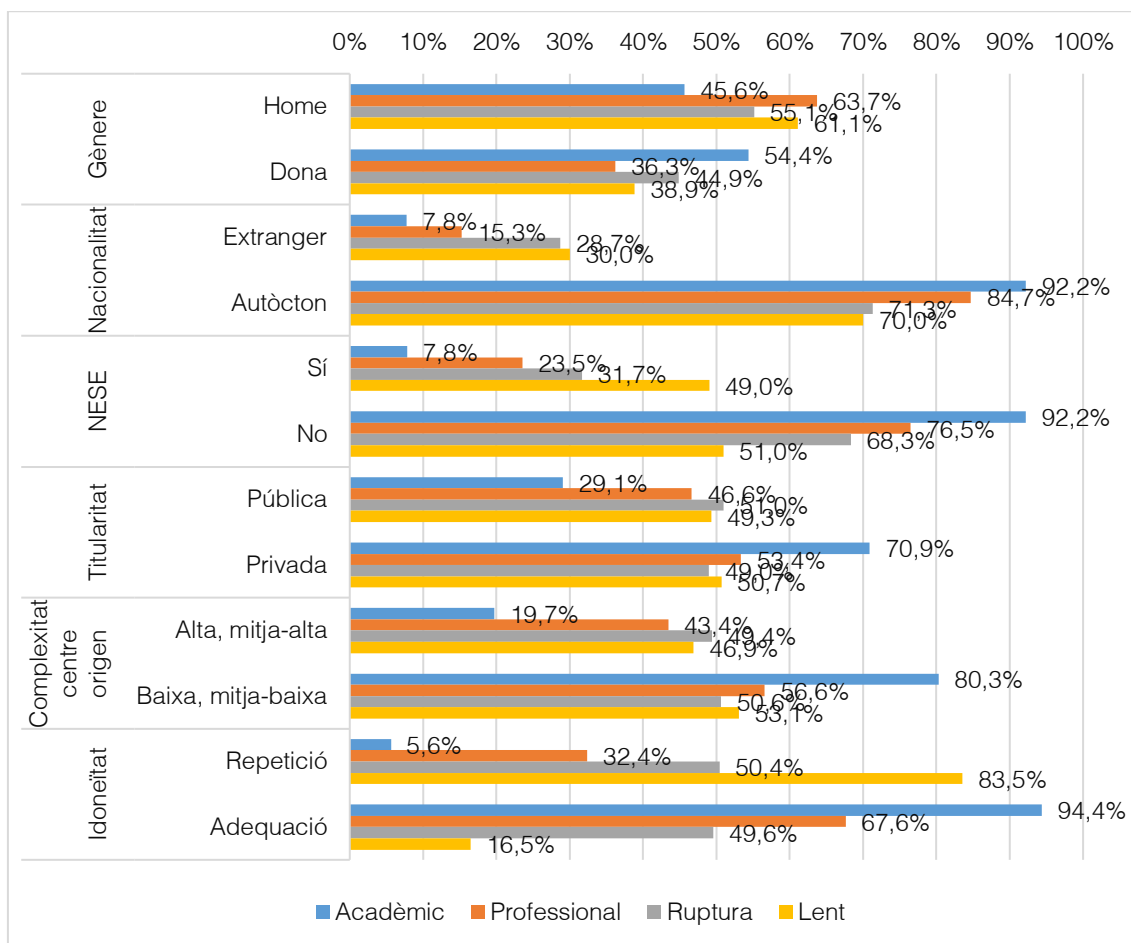
¹³ A cada alumno/a se le ha asignado la renta per cápita medio del barrio en que se ubica su instituto de origen. La renta de cada uno de los 73 barrios de Barcelona se ha obtenido del informe *Distribución territorial de la renta familiar disponible per cápita a Barcelona 2017* del Ayuntamiento de Barcelona.

matricular-se a cap ensenyament formal a la base de dades municipal està, de facto, cursant algun estudi oficial (CFGM, escoles d'adults) en d'altres municipis, i un 22,8% cursant estudis no oficials. Similarment, l'estadística Alumnes residents i llocs d'estudi localitzats del curs 2018-2019 (font: IDESCAT) senyala que el 3,3% de l'alumnat no universitari de Barcelona estudia fora del municipi, i que aquest percentatge és del 3,1% a batxillerat, 8,6% a CFGM i 8,3% a CFGS. Ambdues xifres indiquen la important presència d'alumnat de secundària postobligatòria barceloní que estudia fora del municipi, o que ho fa dins però en dispositius d'educació no formal. En segon lloc, les aproximacions metodològiques aplicades a bases de dades que cobreixen molts cursos escolars permeten distingir entre les ruptures temporals (que inclouen en moltes ocasions el retorn escolar) de l'abandonament escolar prematur de caràcter més definitiu (García Gracia & Sanchez-Gelabert, 2020; Gracia et al., 2013; Montes, 2019).¹⁴ Ara bé, el reduït número de cursos de la mostra que hem presentat anteriorment fa que sigui impossible destriar, dins d'aquest itinerari de ruptures, l'abandonament escolar prematur.

- L'itinerari lent (N=710, el 5,5%), protagonitzat per alumnat que no ha accedit als ensenyaments postobligatoris i està matriculat a ESO (N=356), PFI, IFE i PTVA (N=202), Educació especial (N=138) y escoles d'adults (N=14). Es tracta d'un alumnat provinent de centres de complexitat alta (53,1%), i típicament nois (61,%), en molts casos estrangers (30%) i diagnosticat NESE (49%). Aquesta lentitud es relaciona amb la molt baixa taxa d'idoneïtat, de només el 16,5%. Igualment, la RDB de l'institut d'origen de l'alumnat és baixa: 94,8.

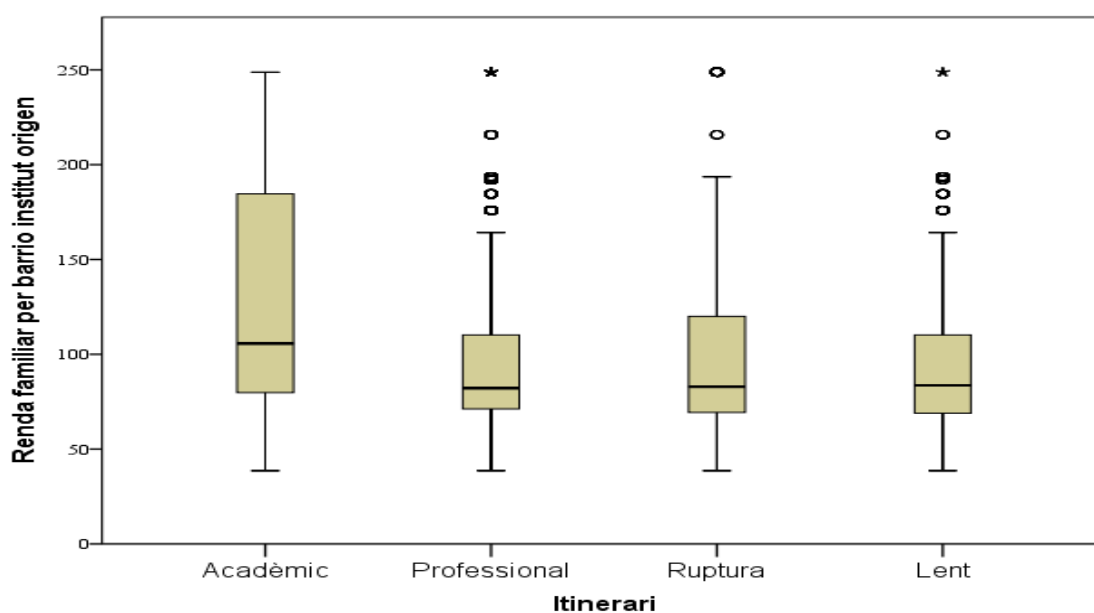
¹⁴ Així, p.ex., l'explotació de l'*Encuesta de transición educativo-formativa e inserción laboral* de 2005 va permetre quantificar com un 30,7% de l'alumnat que abandona l'ESO sense títol retornen a una formació posterior (Gracia et al., 2013). També, una enquesta longitudinal a alumnat d'ESO del curs 2013-2014 de Barcelona (n=2.056) quantificà que l'alumnat que abandona els estudis posteriorment s'hi "re-enganxa", ja sigui a l'ESO (21,2%) com a CFGM (15,8%) (García Gracia & Sanchez-Gelabert, 2020). En paral·lel, la tesi doctoral d'Alex Montes els mecanismes a partir dels quals determinat perfils d'alumnat amb experiències de ruptures acadèmiques accedeixen, de forma no tradicional, a la universitat (Montes, 2019).

Gràfic 11. Característiques individuals, del centre d'origen previ i trajectòria acadèmica de l'alumnat segons itineraris



Font: elaboració pròpia a partir de dades del CEB

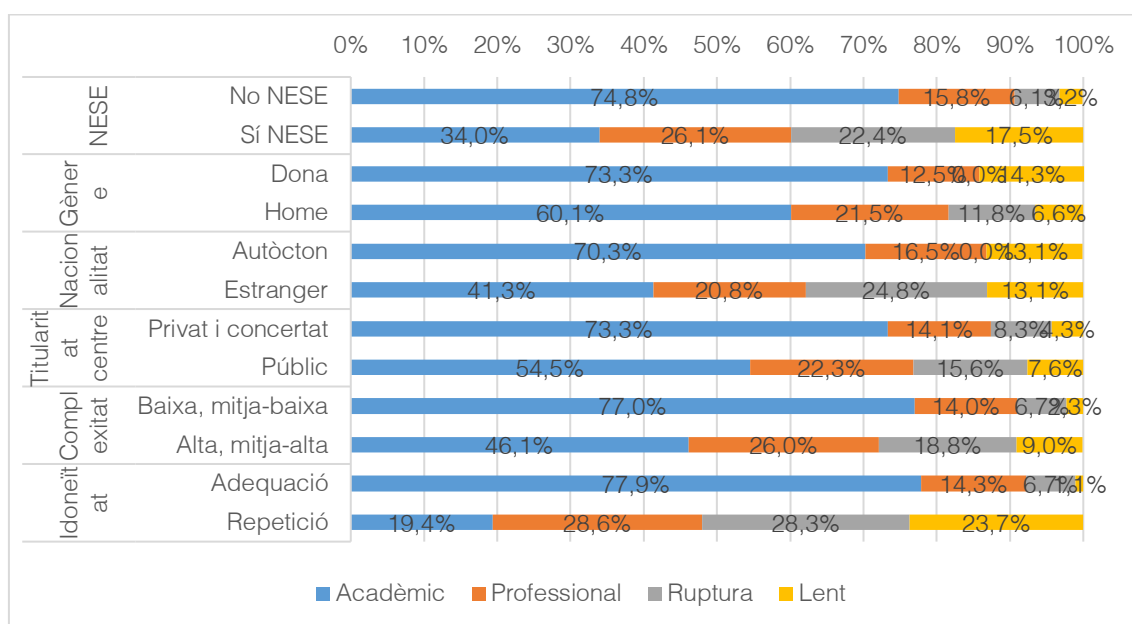
Gràfic 12. Renda familiar mitjana del barri en que estan ubicats els instituts d'origen segons itinerari (Barcelona = 100)



Font: elaboració pròpia a partir de dades del CEB

Conseqüentment, els diferents grups estan distribuïts de forma molt desigual en cadascun dels itineraris (Gràfic 13). De tal manera que alguns orígens socials i escolars transiten aclaparadorament per l'itinerari acadèmic de batxillerat: el 73,3% de l'alumnat que prové de centres privats i concertats, el 74% del de grups de baixa complexitat, el 76% dels qui no han estat diagnosticats amb NESE, el 77% de les noies, el 74% dels autòctons o el 81% dels no repetidors. En contrast, d'altres perfils passen per l'itinerari professional: el 42% dels qui han repetit, el 31% dels diagnosticat amb NESE o el 21% dels nois. Alhora, al de ruptures s'hi troben el 31% dels repetidors, el 30% dels qui han estat a grups d'alta complexitat, el 33% dels qui han diagnosticat NESE o el 28 dels estrangers.

Gràfic 13. Distribució de l'alumnat segons itineraris



Font: elaboració pròpia a partir de dades del CEB

Per tal identificar la correlació entre distribució entre perfils socials i itineraris s'ha aplicat test de Chi-quadrat (o prova χ^2), que ha resultat significativa en tots els casos.¹⁵ Per quantificar la intensitat de la relació entre variables s'ha aplicat una V de Cramer, amb els següents resultats -ordenats de forma ascendent: la V de Cramer entre itineraris i gènere és de 0,147; entre itineraris i titularitat de 0,193; entre itineraris i nacionalitat de 0,237; entre itineraris i complexitat 0,258; entre itineraris y NESE de 0,389; y entre itineraris i idoneïtat de 0,558.

El reduït àmbit temporal de les dades limita els itineraris possibles, així, els itineraris absents són, com a mínim: l'itinerari de batxillerat (amb o sense graduació) – CFGM; l'itinerari

¹⁵ El Chi-quadrat ha resultat significatiu tant en les variables individuals, com NESE (Chi-quadrat = 3.911; 6, p = .000), gènere (Chi-quadrat = 280; 3, p = .000) i nacionalitat (Chi-quadrat = 725; 3, p = .000); així com les de trajectòries prèvies, com titularitat (Chi-quadrat = 480; 3, p = .000), complexitat (Chi-quadrat = 2.579; 15, p = .000) o idoneïtat (Chi-quadrat = 4.026; 3, p = .000).

batxillerat amb graduació – CFGS; o l'itinerari d'accés a la universitat, tant convencional (via batxillerat o, en menor grau, CFGS) com no tradicional (incloent-hi les ruptures temporales) (García Gracia & Sanchez-Gelabert, 2020; Gracia et al., 2013; Montes, 2019). Ahora, cal tenir en compte, la impossibilitat ja esmentada de distingir entre ruptures temporals i abandonament escolar prematur. Nogensmenys, és possible assenyalar alguns resultats d'aquesta anàlisi:

- **La gran correlació entre factors sociodemogràfics** (gènere, nacionalitat), **trajectòria prèvia** (parcialment captada a través de la taxa d'idoneïtat) i **elecció entre vies acadèmiques professionals** (indicada a partir de la ràtio acadèmica – professional, RA-P) (Taules 6 i 7). Amb la qual cosa, la RA-P és generalment favorable a batxillerat, però amb importants diferències: així, la RA-P és més professionalitzadora en casos de nois (4,24), alumnat de centres públic (3,86), de grups d'alta complexitat (3,86), estrangers (2,92) i alumnat diagnosticat NESE (1,70). I, al contrari, les eleccions més favorables a batxillerat són les de noies (amb una RA-P de 8,65), alumnat provinents de grups de baixa complexitat (8,33), de centres privats (7,49), no diagnosticat NESE (7,35), autòctons (5,85). Igualment, en tots els grups la RA-P és més acadèmica en alumnat no repetidor, mentre que el repetidor sempre presenta una major predilecció envers les vies professionals. Això és congruent amb el fet que la literatura acadèmica ha identificat a bastament com l'alumnat de FP acumula i arrossega múltiples dificultats acadèmiques des dels ensenyaments obligatoris (p.ex., suspensos, baixos resultats en proves de competències bàsiques) (Elias & Daza, 2019; García Gracia & Sanchez-Gelabert, 2020; Merino, Saturnino Martínez García, & Valls, 2020; Tarabini et al., 2020).
- **L'alta continuïtat interna entre vies acadèmiques, i entre vies professionals.** específicament, entre el curs 2017-2018 i el 2018-2019 l'alumnat de l'itinerari acadèmic continuà estudiant a batxillerat en un 94% dels casos, i l'alumnat del professional continuà a la FP en un 91%. Aquesta alta continuïtat interna sembla assenyalar una certa l'estratificació horitzontal entre vies acadèmiques i professionals i, així, la vigència de la metàfora de la “doble xarxa” escolar.
- Paral·lelament, **la passarel·la PFI – CFGM es consolida:** el 31% de l'alumnat que supera un PFI es matricula a CFGM. Això implica dues coses: d'una banda, l'alta continuïtat acadèmica revigoritza els PFI (que ja no són, com en el passat, una “via morta”); i, d'altra banda, la capacitat de recuperació acadèmica de la FP. Tal com la literatura acadèmica ha assenyalat, bona part de la matrícula de CFGM es relaciona amb la seva capacitat de recuperació acadèmica d'aquesta passarel·la

PFI - CFGM (Ivàlua, 2013; Merino, 2013; Termes, 2012b), el que evita que aquesta no sigui una via assistencialista i “morta” sinó de continuïtat (Homs, 2008; Merino et al., 2006b; Porcel et al., 2010).

- Les vies acadèmiques i les professionals presenten un perfil dispar d'alumnat i, causa i conseqüència d'això, desigual prestigi i valor educatiu.

Taula 6. Taxa d'idoneïtat segons factors individuals i centre de procedència

Variable	Categoria	Taxa d'idoneïtat
Gènere	Noies	85,15
	Nois	77,68
Nacionalitat	Autòctons	84,33
	Estrangers	60,82
NESE	NESE no	85,37
	NESE sí	54,91
Titularitat	Privada	85,79
	Pública	73,57
Complexitat	Baixa, mitja - baixa	87,50
	Alta, mitja - alta	66,24

Font: elaboració pròpia a partir de dades del CEB

Taula 7. Ràtio acadèmica – professional segons característiques individuals, idoneïtat i centre d'origen

Variable	Categoria	R A- P total	R A- P no repetidors	R A-P repetidors
Gènere	Noies	8,65	12,76	1,16
	Nois	4,24	6,60	0,67
Nacionalitat	Autòctons	5,85	9,75	0,70
	Estrangers	2,92	3,95	1,48
NESE	NESE no	7,35	10,74	0,96
	NESE sí	1,70	2,73	0,59
Titularitat	Privada i concertada	7,49	11,77	0,89
	Pública	3,86	5,66	0,76
Complexitat	Baixa, mitja – baixa	8,33	12,99	0,87
	Alta, mitja – alta, ,molt -alta	2,63	3,77	0,77

Font: elaboració pròpia a partir de dades del CEB. La Ràtio acadèmica – professional (R A-P) es calcula dividint l'alumnat que escull 1r de batxillerat entre el que escull 1r de CFGM, en el que un valor superior a 1 indica preferència acadèmica, i un valor inferior a 1 preferència professional.

6.2. Les apropiacions escolars

En aquest apartat s'expliquen les **apropriacions** escolars dels i les joves amb itineraris de FP no normatius en clau de gènere. Les lògiques d'apropiació escolar són el conjunt de relacions socials complexes, experiències biogràfiques i significats dels i les joves en el seu pas per la institució escolar (Bonal et al., 2003). Aquestes apropiacions escolars estan caracteritzades per, en primer lloc, el fet d'ésser una minoria numèrica i simbòlica en clau de gènere –o *token* (el que tendeix a implicar desproporcionada visibilitat, polarització entre *tokens* i grup dominants, i assimilació per facilitar l'encaix) (Kanter, 1977). En aquest sentit, la presència i les relacions de les noies en grups masculinitzats, així com les de nois en grups feminitzats, problematitzen els tipus ideals de gènere (encara que sigui a través de la fórmula “l'excepció que confirma la regla”) i poden tenir conseqüències negatives en les apropiacions d'aquelles persones (Pernas Riaño & Vila Nuñez, 2014). Així doncs, les apropiacions escolar dels i les joves entrevistades es caracteritzen per experiències d'aïllament o isolament social, el que provoca sensacions successives: sorpresa i impacte inicial; sentir-se sol, aliè i no pertanyent al grup; consciència de ser diferent i estrany (“rar”); i, ocasionalment, incomoditat i molèstia; intimidació, vergonya i inhibició; angoixa i espant. En general, les noies expressen major dificultats que els nois en aquestes vivències. Donada la importància de la cohesió amb els grups d'iguals, les cultures escolars i els estils de socialització, aquestes experiències negatives poden desencadenar processos de desvinculació escolar (particularment, en etapes més prematures: més a CFGM que a CFGS). A continuació es mostren exemples de cites d'aïllament i incomoditat:

“Me sentía muy *intimidada* ... Te sientes como *turbia*”
[Ivonne Maria, e07, noia, CFGS Desenvolupament Ap. Web, origen Perú]

“Al principio tenía una sensación de *miedo*, pensaba «no sé si aguantaré todo este tiempo». ... Me cuesta hablar, soy muy tímida, me cuesta hacer amigos. Y si no había chicas, más difícil todavía”
[Fatima, e49, noia, informàtica, origen Marroc]

“Em sentia una mica *tímida* ... M'he sentit una mica *incòmoda, indefensa*”
[Sabina, e59, noia, CFGS Fabricació mecànica, Uruguai]

“No hi havia cap noia quan vaig començar: ni una ... Vaig passar por, *molta por, i plorant a casa: «es que estoy sola»*”
[Griselda, e66, noia, CFGS Automoció].

“Que hi hagués tantes noies *em tirava enrere* ... I em sentia *raro*, perquè veus que estàs *rodejat* ... *M'incomodava* una mica”
[Marcel, e22, noi, CFGM Cures auxiliars d'infermeria]

L'aïllament és resultat sovint del conflicte i rebuig entre estils de socialització femenins i masculins. Aquest rebuig es basa en generalitzacions, freqüentment basades en estereotips, tòpics i clixés. En aquest sentit, les noies habitualment fan referència a les dificultats de comunicar-se i trobar temes de conversa comuns o als "limitats" interessos dels nois (p.ex., videojocs, futbol, motor, o sexe). Pel que fa als nois, aquests fan habitualment referència a aspectes estereotipadament femenins (p.ex., maternitat, menstruació) o a la suposada conflictivitat femenina: competitivitat, conflictes, hipocresia, etc. La literatura acadèmica també ha identificat com tant nois com noies reproduïen aquestes crítiques estereotipades que suposadament caracteritzen la socialització femenina (Hegna, 2017; Reay, 2001).

"Ha habido recreos en que, al ser muchos chicos, estamos siempre conversando de las cosas de ellos. No me dan ganas de hablar con ellos. Así que me voy a otro lado con auriculares, o me voy al baño. Y el tiempo se pasa muy rápido"

[Alejandra, e05, Noia, CFGS Desenvolupament Ap. Web, origen Perú]

"A vegades [les companyes] parlaven d'algunes coses, de les filles, de la regla –jo allà no sabia què dir, em posava nerviós, estava en silenci, no parlava ... Elles descansaven juntes, però a mi em feia cosa anar amb elles ... Em quedava al control, passava les constants"

[Marcel, e22, noi, CFGM Cures auxiliars d'infermeria]

En aquest sentit, la presència d'un "altre/a" del mateix gènere (un "llindar") al grup-classe és considerada positivament.

"Y llega otra chica ... te das cuenta que está ahí por el mismo motivo que tú, que le ha costado lo mismo que a ti, y que va a seguir luchando, es muy agradable tener alguien igual que tú en clase"

[Anaïs, e60, noia, CFGS Automoció]

Per últim, ser una "minoria" en termes de gènere suposa una gran centralitat i visibilitat, capacitat de fer sentir la pròpia veu –tal com ha assenyalat la literatura (Kanter, 1977):

"Imagina't que tot són roses vermelles i tu ets una rosa negra: la rosa negra destaca. Perquè és diferent. Quan tu comences notes un cert favoritisme, una atenció cap a tu perquè ets diferent de la resta ... la curiositat, els profes i els alumnes et pregunten que perquè estudies i què fas aquí"

[Lluís, e56, noi, Imatge personal]

"El que jo dic i la meua veu sona molt forta. ... com que sóc l'única noia crido més l'atenció. El que dic no s'oblida. ... I si algun dia falto a classe, crido l'atenció. I [és] positiu en el sentit que, no vull dir que em tinguin mimada, però sí que em tenen més en compte"

[Sabina, e59, noia, CFGS Fabricació mecànica, Uruguai]

En el cas de les noies, aquesta sobre-centralitat i sobre-visibilitat poden generar també sobre-protecció (com desenvoluparem més endavant). Això pot ser problemàtic, ja que pot trencar la –suposada- equitat entre iguals i, així, potencialment, el “companyerisme” i solidaritat:

“Yo levantaba la mano y los profes me venían a ver a mí antes que los que estaban a mi alrededor [que habían alzado la mano antes]. Los profes decían: «dejar en paz a la niña». Cómo que me protegían mucho para que no me fuera del curso ... *Esta sobreprotección me podía perjudicar, más que nada por el compañerismo de clase ... Yo era como «la protegida» ... me ha aislado. Lo único que ha conseguido es que la gente con la que trabajo me tenga más manía, como «la niñita del jefe»*”
[Ivonne Maria, e07, noia, CFGS Desenvolupament Ap. Web, origen Perú]

També relacionat amb aquesta sobre-centralitat, el professorat sovint considera que la solució al masclisme rau en les canvis (p.ex., apoderament) que han de protagonitzar les noies. És a dir: enlloc de revisar la cultura organitzativa del centre, o d’interpel·lar als nois, la solució proposada pel professorat és habitualment “arreglar” les dones (Ely & Meyerson, 2000).

“Pero sí que *hay mucha presión*, porque por mucho que tú digas «las muchachas tiene que dar cabeza, no os podéis dejar pisotear, chicas». ... *¡No te dejes pisar! ¿Porque no se lo dices al que pisa?* ... Los discursos de «chicas, no os dejéis pisar, os necesitamos» son siempre lo mismo”
[Ivonne Maria, e07, noia, CFGS Desenvolupament Ap. Web, origen Perú]

6.3. Els mecanismes asimètrics en clau de gènere

El treball de camp ha mostrat com els mecanismes que operen en clau de gènere són asimètrics: els nois als camps feminitzats expressen una situació de privilegi i avantatge estructural, mentre que les noies en camps masculinitzats habitualment descriuen experiències de discriminació i desavantatge. Aquesta asimetria mostra que el factor que explica la discriminació no és pas la simple posició numèrica o quantitativa (el fet de ser una minoria estadística) sinó, sobretot, la posició estructural o qualitativa (ser una dona en un camp històricament masculinitzat o ser etiquetat com homosexual en un marc heteropatriarcal). Alhora, aquests mecanismes asimètrics operen tant en el camp escolar com –sobretot- en el laboral. Per tot això els nois en camps històricament feminitzats se senten generalment còmodes i confortables:

“*Mai m’he sentit incòmode [per estar en una classe amb tantes noies], ni apartat, ni res d’això*”
[Abel, e04, noi, CFGM Perruqueria]

“*Mai m’han deixat, ni han volgut allunyar-me del grup, ni sentir-me que m’han sentit sol*”
[Ernest, e52, noi, CFGS Aseccoria lmatge personal]

Els nois freqüentment són conscients de la seva pròpia situació de privilegi simbòlic i avantatge estructural, si bé la seva resposta és ambivalent, en la mesura que se’n deriven diferents emocions (p.ex., culpabilitat) com accions (p.ex., passivitat)¹⁶.

“*Desgraciadamente la figura del hombre sigue siendo más poderosa, aun siendo una profesión que siempre ha sido de mujeres. ... Es así de triste. En la peluquería también pasa, es muy triste: las cadenas con nombre son*
Llongueras, Marco Aldany, Jean Louis David”
[Gonzalo, e01, noi, lmatge personal]

“Una professora em va dir que *els nois que estem estudiant Aseccoria d’imatge tindrem més oportunitats laborals que les noies* ... L’argument era que era perquè hi ha moltes noies i totes donen les mateixes solucions als problemes que ens poden arribar i que els nois tenim un altre punt de vista. ... No ho sé, no veig punts de vista diferents entre les meves companyes i jo. ... El meu jefe de les pràctiques, que em va dir exactament el mateix i que ell no volia tenir noies al taller [de costura] ... *Per desgràcia o per sort [és una postura que m’afavoreix]* ... *No saps per on agafar-ho*”
[Ernest, e52, noi, CFGS Aseccoria lmatge personal]

6.4. La discriminació per raó de gènere i masclista

Aquesta asimetria és resultat de mecanismes de discriminació per raó de gènere i masclista, que opera en diferents espais (virtuals, en persona) i camps (escolar i laboral). Habitualment, estan protagonitzats per homes –tant professorat com, sobretot, alumnat, clientela i companys de feina. Aquestes discriminacions tenen un impacte negatiu en la vinculació de l’alumnat:

“Para estar aquí y haya este ambiente, mejor me voy a hacer manicura, porque estoy con chicas y más relajado”
[Ivonne Maria, e07, noia, CFGS Desenvolupament Ap. Web, origen Perú]

¹⁶ Anàlogament, la literatura acadèmica ha identificat pautes similars en la consciència i resposta de les persones blanques al racisme –la fragilitat blanca o *white fragility* (Diangelo, 2011, 2018).

Específicament, els mecanismes masclistes més habituals que han emergit al llarg del treball de camp són: la reubicació; la invisibilització, el silenciament i la negació; la projecció del dubte permanent i la síndrome de la impostora; la sexualització; la sobreprotecció; la ridiculització i l'humor denigrant; i l'homofòbia. Majoritàriament, aquests mecanismes operen iniciats per homes i en contra dones, però ocasionalment (com en els casos de ridiculització i homofòbia) també contra nois amb identitats de gènere no hegemòniques. Aquests processos de discriminació masclista poden operar de forma isolada o bé de forma combinada, interseccionant amb d'altres elements. Alhora, els mecanismes de discriminació combinen un masclisme de caràcter genèric amb un de peculiar o idiosincràtic de la cultura històrica masculina de cada camp (Ely & Meyerson, 2000). A continuació es descriuen els sis mecanismes de discriminació masclista identificats:

La **reubicació** social consisteix en la consideració, per part dels nois, de que les noies no poden estar o participar, genuïna o intrínsecament, en les activitats d'un camp masculinitzats; o, en el cas que hi estiguin o hi participin, hi són per un interès extrínsec (Maira-Vidal, 2018). Així, es sanciona a les noies tot alertant-les que “aquest no és el teu lloc” i que hi són per “cridar l'atenció”, “fingir”, “destacar”, “lligar”, “buscar marit”. En aquest sentit, la reubicació es recolza sovint amb la sexualització, ja que –suposadament- donada la manca d'interès intrínsec de les dones en camps masculinitzats, el seu únic interès pot ésser de caràcter sexual o matrimonial.

“Cuando respondo [por teléfono] me dicen «¿Hablo con el departamento informático? Ah, es que eres chica. ¿Seguro que eres informática de verdad? *Quiero hablar con un chico, que tú no te enteras, y él me atenderá mejor*». ... Te muerdes la lengua, porque no les puedes insultar. ... ¡Eso me pasa siete veces al día!”

[Ivonne Maria, e07, noia, CFGS Desenvolupament Ap. Web, origen Perú]

“«tú, ¿qué haces aquí si eres una chica?», o «no vales para eso» o no la cogían para trabajar o hacer prácticas”

[Sole, noia, Transport i manteniment de vehicles]

La **invisibilització, el silenciament i la negació** –en tant que professionals. Aquest procés consisteix en que els homes de l'organització ignoren les contribucions i idees de les dones, tant en espais formals com informals. La literatura acadèmica ha identificat processos similars; p.ex., en l'enginyeria (Hatmaker, 2013). Aquestes invisibilització, silenciament i negació de les dones en tant que professionals ocorre en paral·lel, però, a una paradoxal sobre-visibilitat en tant que dones objectes sexuals, com desenvoluparem a continuació –i tal com la literatura acadèmica ha identificat també (Faulkner, 2009).

“Un compañero está dudoso, está preguntando, y cada uno le está dando las ideas de cómo solucionarlo. Pero ellos continúan discutiendo, y yo agarro y les digo: «pero tranquilamente puedes arreglarlo de esta manera: coges este método y lo puedes convertir. Así es la mejor manera, es súper-fácil, así no te complicas tanto la vida». Y un compañero que estaba escuchando todo me dijo: «*Alejandra, es que están hablando los hombres. Cállate*» ... *Sin darme cuenta yo, me callé*”
[Alejandra, e05, noia, CFGS Desenvolupament Ap. Web, origen Perú]

La **projecció sistemàtica del dubte permanent** sobre les habilitats, capacitats i coneixements de les dones en els camps masculinitzats (Hatmaker, 2013). Una variant de la projecció del dubte permanent és l'assumpció de que la posició laboral de les dones és resultat d'un procés d'acció afirmativa (o discriminació positiva). La interiorització d'aquest dubte permanent facilita l'emergència de la **síndrome de la impostora** (Clance & Imes, 1978)¹⁷.

“*Como mujer no te toman en serio respecto la mecánica, no eres capaz de hacer lo mismo que un hombre, para mucha gente. No es fácil porque la gente no te toma en serio, que lo haces para llamar la atención, por ligar*”
[Anaïs, e60, noia, CFGS Automoció]

“*En el campo de la informática cuando hay una chica que sabe mucho nunca se lo cree, nunca dice «yo sí lo sé», siempre andan un poco para abajo, siempre como «hay me falta, no creo que sea tan buena». ... Las chicas tienden a pensarlo todo, «me falta esto, esto y esto», en cambio los chicos «con saber esto yo ya lo sé, ya lo hice y es súper-fácil»*”
[Alejandra, e05, noia, CFGS Desenvolupament Ap. Web, origen Perú]

La **sexualització** de les dones, un procés que inclou: cosificar les dones en tant que objectes –i no subjectes- sexuals; concebre-les des de l'òptica exclusiva del gaudi eròtic i sexual masculí; assumir que les noies accedeixen al camp per buscar parella o que –inversament- utilitzen el sexe per aconseguir avantatges laboral; o la negació sexual (el “sexe robot”, insults masclistes, homofòbics i putofòbics) (Pardo et al., 2016; Pernas Riaño & Vila Nuñez, 2014; Seoane, 2012). Aquesta sexualització a l'espai laboral estructura les relacions de poder i control entre gèneres a l'àmbit professional; per tant, el fet de concebre-les com quelcom exclusivament privat invisibilitza aquestes estratègies de poder i control (Ely & Meyerson, 2000). Cal assenyalar la paradoxa que, sovint, dos mecanismes operen simultàniament i en contradicció: la invisibilització en tant que professional i la sobrevisibilització en tant que objecte sexual.

¹⁷ Aquesta síndrome es caracteritza per: dubte sobre les pròpies capacitats, por i ansietat davant les avaluacions externes, culpa projectada sobre el propi èxit i sobre-valoració i respecte per l'intel·lecte dels altres (tot comparant les pròpies debilitats amb les forteses dels altres) (Clance & Imes, 1978).

“Aquí a classe, de vegades el treball pillo alguns que estan parlant amb mi i em miren així [baixa la mirada, als pits] ... I alguns profes que de repent baixen la mirada ... M'incomoda ... És greu”
[Sabina, e59, noia, CFGS Fabricació mecànica, Uruguai]

“*La gente cree que lo haces para llamar la atención, por ligar.* ... «es que vas pidiendo guerra, tu vienes aquí a ligar» ... Pese a que aprobaba todo, más que ellos, ¡y que ellos me venían a preguntar a mí en taller!. Al final les decía: «sí, sí, estoy muy desesperada, lo que tú digas»”
[Anaïs, e60, noia, CFGS Automoció]

“Jo no sóc una persona ni dura ni freda, però sempre has d'anar amb aquesta cuirassa ... que no et vegin com un noia, perquè si no, llavors, volen una altra cosa ... Ets un fetitxe, ets la típica noia de foto amb la camisa blanca mullada, i la cara amb grada de mentida. Molta gent m'ha tirat la canya, i ho han intentat, a totes les feines, a totes les escoles, sempre hi ha algú que ho intenta”
[Griselda, e66, noia, CFGS Automoció].

La **sobreprotecció paternalista**, la sobre-visibilitat i la sobre-centralitat és una característica associada al ésser una “minoria” (Kanter, 1977), tal com s'ha comentat anteriorment:

“Al ser poques noies es com que ens cuiden més que entre ells ... és com que ens tenen massa en compte”
[Elisabet, e08, noia, CFGS Informàtica i comunicacions]

“A vegades en algun aspecte *excessivament protegida*. P.ex., per ajudar-te, has d'agafar una porta i companys em diuen: «ja te la porto jo». ... M'han proposat fer unes pràctiques de furgonetes, i el professor m'ha dit que és una feina dura. I jo: «ja ho sé, estic a Carrosseria, totes les feines són dures, i a mi m'agrada que em donin canya». I ell: «tenia pensat aquests tallers d'aerografia, per tu, més polits». Ja entenen que, com ets una noia, ets més perfeccionista i polida i tot això, a diferència dels nois. ... que una noia no pot ser barroera”
[Montse, e61, noia, CFGM Carrosseria]

La **ridiculització i l'humor denigrant, masclista i sexista**, que enforteix els vincles grupals, reforça la identitat masculina heterosexual hegemònica, lubrica les relacions dins del grup masculí mentre resulta abrasiu per a les relacions entre dones i homes. Aquest humor apareix sovint quan els homes perceben que les dones amenacen la jerarquia de gèneres -com en el cas de que accedeixin a un camp històricament masculinitzat (Thomae & Pina, 2015).

“[Los compañeros de clase] *tiran chistes machistas* ¡Si hasta los profesores tiran chistes machistas! ... *La situación era incómoda* ... Está tan ultra-inculcado que ni se dan cuenta de que es machista, a veces ... También *chistes racistas, xenófobos*. *Yo me he sentido insultada* por ser niña o chica, por venir de otro país”

[Ivonne Maria, e07, noia, CFGS Desenvolupament Ap. Web, origen Perú]

I, finalment, l'**homofòbia**, **lesbofobia**, **plumofòbia**. Especialment, els nois en camps feminitzats (com perruqueria i estètica) són etiquetats i ridiculitzats homofòbica­ment en tant que gais. L'homofòbia manté i reforça les divisions de gènere, consolida performativament les identitats masculines hegemòniques i dificulta la incorporació d'altres nois a aquests camps feminitzats (Åberg & Hedlin, 2015; Connell & Messerschmidt, 2005; Lappalainen et al., 2013).

Tal com ja s'ha apuntat, ressaltar que existeixen mecanismes que operen amb efectes acumulatius (p.ex., la sexualització i l'humor denigrant) mentre que d'altres són contradictoris (p.ex., la invisibilització com a professional versus la sobre-visualització com a objecte de gaudi sexual, o la sobre-protecció com a alumna). La següent Taula 8 sintetitza els mecanismes segons l'actor que els impulsa i qui n'és víctima.

Taula 8. Mecanismes segons actors que típicament els impulsen i en són víctimes.

Actors que impulsen mecanisme	Mecanismes	Actors que pateixen mecanismes
Professorat (camp escolar) i empleadors (camp laboral)	- Sobreprotecció	
Alumnat (camp escolar) i companys i clientela (camp laboral)	- Reubicació	Noies en camps masculinitzats
	- Invisibilització, silenciament i negació	
	- Projecció del dubte permanent i síndrome de la impostora	Alumnat en itineraris no normatius de gènere
	- Sexualització	
	- Ridiculització i humor denigrant	
	- Homofòbia	

Font: elaboració pròpia

En paral·lel, **els dos espais on el masclisme opera són físicament i digitalment**. Aquesta discriminació en espais digitals és soferta sobretot per les dones cursant FP d'informàtica. En aquest sentit, la creixent presència de les dones als camps informàtics, programació, disseny o en la indústria i la cultura *gamer* (tradicionalment hipermasculinitzada) ha generat una resposta freqüentment hostil, sexista i masclista envers les dones i el feminisme per part dels homes d'aquells camps (Amores, 2018; Chess & Shaw, 2015; Massanari, 2017; Salter & Blodgett, 2012). Aquesta hostilitat té un caràcter majoritàriament digital; per això, l'espai digital ha esdevingut una "tecno-cultura tòxica" procliu a les micro-agressions, que abunden en una retòrica compartida de violència sexual, en part gràcies a l'anonimat que facilita als qui perpetren aquestes agressions. Per últim, ressaltar **que els processos de discriminació masclista, basats en els eixos de gènere i d'orientació sexual, operen en**

intersecció amb d'altres eixos (com edat i ètnia). Així, el masculisme pot operar isoladament (parcialment neutralitzat per altres variables estructurals) o bé en conjunció (acumulant discriminacions -típicament: noies, joves, d'origen immigrant).

6.5. Les tàctiques discursives i relacionals de negociació de gènere

En aquest apartat mostrem les tàctiques (discursives i relacionals) de negociació de gènere, a partir de les quals les dones en camps masculinitzats construeixen la seva identitat enfront d'obstacles, marginacions i discriminacions. Les tàctiques discursives de negociació de gènere identificades han estat les següents: negociació; confusió entre les esferes normativa i factual; individualisme; moralisme; meritocràcia i autosuficiència; evolucionisme; i posicionament (oposició, adhesió) com a anti- o pro- feminista.

Negociació de la importància del gènere i de les diferències entre nois i noies: “nois i noies són iguals”, “el gènere no importa”. Aquesta tàctica discursiva apareix típicament en casos en que no hi ha processos de discriminació masculista. Aquesta tàctica ha estat identificada també en la literatura acadèmica, a partir del concepte d'igualtat (*sameness*); p.ex., el cas de les dones enginyeres, que refusen tractes diferències i afirmen la neutralitat del gènere (Jorgenson, 2002). Aquesta tàctica discursiva s'associa també a la **confusió entre les esferes normativa** (ètiques i morals: què hauria de ser) i **factual** (descriptiva: què és).

“Si una noia vol fer soldadura pot fer-ho sense cap problema. És igual que si un noi vol fer ungles i acrílic. El problema és la societat, que encara ens hem d'acostumar molt a que ens faci les ungles un noi, o acostumar-nos a que vingui la noia a portar-nos butano”
[Maria, e19, noia, Transport i logística]

“Cada uno, si le gusta, es libre de hacer lo que quiera ... Si eres chico o chica es igual, eres una más, qué más da. ... Pero que yo sea una chica no implica que yo no pueda hacer algo que a mí me apasiona o me gusta. Entonces no veo bien el hecho de que alguien te venga a recriminar algo ... Cada uno, si le gusta, es libre de hacer lo que quiera”
[Sole, e51, noia, Transport i manteniment de vehicles]

“Yo no creo que ser hombre o ser mujer influya, aquí somos todos iguales. Yo no veo hombres y mujeres ... Yo no veo profesiones de hombre o de mujer. Es la persona, y la calidad de la persona es la valía de la persona, da igual que se llame Antonio que se llame Laura. Si, por ejemplo, Antonio es un máquina en integración y Laura es una máquina en informática, prima la calidad y las competencias de la persona, no el DNI”
[Eduardo, e32, noi, CFGS Integració Social]

Individualisme, que rebutja les generalitzacions sobre les persones en general (això és: universalisme) o sobre els homes en particular: “tots som persones”, “cada persona és diferent”, “no tots els homes són iguals”. La tàctica discursiva individualista sovint s’associa a les tàctiques de moralisme, auto-suficiència i meritocràcia. Aquesta tàctica discursiva s’associa al **moralisme**, que contraposa les característiques morals d’una persona (sovint, homes) al seu posicionament envers el masclisme i el feminisme (amb la qual cosa, la bondat d’una persona és independent del seu posicionament com a masclista/feminista): “hi ha homes bones persones”, “és masclista però bona persona”. La literatura acadèmica ha trobat mecanismes similars en clau ètnica, particularment en forma d’auto-justificació de les persones blanques enfront del racisme - els discursos moralistes propis de la *fragilitat blanca* (Diangelo, 2011, 2018).

“Es buena persona, sólo que tiene un pensamiento machista”
[Alejandra, e05, noia, CFGS Desenvolupament Ap. Web, origen Perú]

“En [el CFGM de] electromecánica empecé con una chica y abandonó porque, según ella, la acosaban los compañeros ... No creo que [los alumnos] lo hagan con maldad, en plan: «hagamos que abandonen el curso»”

[Anaïs, e60, noia, CFGS Automoció]

Meritocràcia i autosuficiència, que actuen complementàriament. La meritocràcia és una assumptió segons la qual els premis i les posicions socials (p.ex., credencials escolars, posició en l’estructura ocupacional) són resultats dels mèrits individuals (intel·lectuals, escolars, esforç, etc.), i que aquests són independents de les condicions estructurals (p.ex., el gènere o la classe). En aquest sentit, el principi meritocràtic és vàlid independentment del nivell de desigualtats existents a la societat, sempre i quan aquestes s’assignin d’acord al mèrit individual; així, aquestes desigualtats socials poden ésser acceptables (o justes, inevitables, naturals) si obeeixen a diferències de mèrit però injustes si obeeixen a qualsevol d’altre factor. La narrativa de la meritocràcia i l’autosuficiència assumeix, doncs, que la trajectòria d’una dona depèn només del seu valor individual. El corol·lari ideològic d’aquesta tàctica discursiva és, doncs, la no consideració del masclisme com a mecanisme clau en l’assignació desigual de recursos i posicions. I els corol·laris polítics d’aquesta tàctica són l’oposició a les polítiques d’acció afirmativa o discriminació positiva. P.ex.: “no necessito dones referents”, “no vull quotes”, “no vull discriminació positiva”.

Evolucionisme, que considera que el patriarcat (i, amb ell, el masclisme) està en un procés de declivi històric irreversible, de caràcter generacional: “el món avui es millor que el passat”, “la societat evoluciona”, “les noves generacions ja no són masclistes”. Aquesta

troballa corrobora la idea que els i les adolescents espanyoles perceben el masclisme de les generacions anteriors com “evident”, mentre que no identifiquen tant l’actual masclisme –més subtil (Rodríguez & Megías, 2015). En paral·lel, el problema d’aquest argument optimista, però, és que descuida el present en favor del futur (Rodríguez & Megías, 2015). Aquest evolucionisme té paral·lelismes en clau comparativa nacional, religiosa o cultural: sovint els discursos emfatitzen que la situació de desavantatge estructural de les dones local i actual (“aquí” i “ara”) és millor que el de les dones d’altres països, particularment països del Sud global o –sobretot- Islàmics.

“A dia d’avui jo crec que tot està més obert que abans”
[Maria, e19, noia, Transport i logística]

“Sí que es pot canviar aquest pensament [masclista] ... I si podem començar a partir d’ara, o el més aviat possible, a *educar els nens que estan creixent, jo crec que sí que es pot canviar*. Però a la gent que ja és així [adults], per molt que li diguis o l’hi intentis fer veure, no sé, no crec que pugui canviar”

[Sabina, e59, noia, CFGS Fabricació mecànica, Uruguai]

Posicionament (oposició, adhesió) al feminisme. El posicionament en forma d’oposició al feminisme és molt habitual en els nois i relativament habitual en les noies. Aquest posicionament combina aspectes ideològics (p.ex., l’afirmació de la neutralitat de gènere de l’espai social, la negació de la discriminació masclista) amb polítics (p.ex., el rebuig a organitzacions no mixtes, i les crítiques a l’afirmació afirmativa i l’etiquetatge i estigmatització a les persones que se’n poden beneficiar) –tal com la literatura acadèmica ha identificat (Ely & Meyerson, 2000; Jorgenson, 2002; Rodríguez & Megías, 2015), amb la qual cosa fins i tot les persones dels grups als qui aquesta acció afirmativa suposadament beneficia poden oposar-s’hi (Heilman, Block, & Lucas, 1992).

“La gente está un poquito enfadada, porque constantemente atacan a juegos clásicos, como *Tomb Raider*, diciendo que es machista cuando no tiene nada de machista. Y, claro, esto da mala imagen a las mujeres, y se piensan que todas las mujeres criticamos lo mismo, cuando para nada: eso son las cuatro chicas de siempre, que critican los videojuegos por criticar. ... Se está exagerando todo... Se les va de las manos, hay demasiado casos en que las mujeres exigen tener más que los hombres por el hecho de ser mujeres. ... Ellos no pueden ni siquiera decir un chiste machista porque se piensan que vamos a liarla un montón cuando, ¡para nada!, es humor”

[Gisela, e06, noia, CFGM Sist. Microinformàtics]

“*No me gusta mucho [FemDevs]* Es que cuando *creas un grupo ahí cerrado*, o sea, cuando hablas de igualdad todo el rato pero no: se hace

un grupo y *atacan a los chicos*. Es lo mismo: *machismo al revés* ... Si quieren igualdad los chicos y las chicas deberían llegar a un acuerdo que nos ayude. Porque hay muchos chicos que están de parte de las chicas en el mundo de los videojuegos, que están intentando ayudar, pero si nos encerramos y no intentamos mejorar, claro que *no mejoraremos nada y seguiremos igual*"

[Fatima, e49, noia, informàtica, origen Marroc]

En paral·lel a aquestes tàctiques discursives, el treball de camp també ha permet identificar les següents tàctiques relacionals de negociació de gènere: minimització, no confrontació, adaptació, compensació, generació d'espais de seguretat i confrontació.

Minimització i minusvaloració de la discriminació masclista, sovint a partir de la racionalització i l'humor, que conclou amb la no confrontació, passivitat i evitament de la relació amb els altres per tal d'evitar el conflicte; és una tàctica més cognitiva que interactiva, que permet a les dones enginyeres continuar endavant, significar la situació, i convèncer-se a elles mateixes que aquella situació era acceptable, per tal de persistir en futures interaccions.. La literatura acadèmica (Hatmaker, 2013) ha identificat com, d'una banda, la tàctica de bloqueig –i de **no confrontació**– de les interaccions basades en estereotips de gènere i masclisme és utilitzada per dones en entorns masculinitzats, com ara les dones enginyeres. Expressions habituals de la no confrontació inclouen, entre altres: "m'és igual el que diguin", "no m'ho prenc a mal", "no m'ofenen perquè he generat una barrera", "no els hi faig cas"; "ho deixo passar", "intento passar, perquè tampoc ho puc canviar"; "no buscar tant problemes", "si busques problemes jo no els vull", "somric i no expresso la incomoditat"; "com més parlo més ho espatllo", "deixo de parlar amb tothom", "no malgasto el meu temps amb quatre crios", "vinc a estudiar, no a fer amics".

"¿Qué me voy a discutir por estas cosas? ... *Yo tiendo a sonreír y a no expresar mi incomodidad*. ... Si estás buscando problemas yo no los quiero"

[Alejandra, e05, noia, CFGS Desenvolupament Ap. Web, origen Perú]

"Era como darme contra una pared. ... No quiero malgastar mi tiempo en cuatro niños. ... He llegado a la estrategia que *simplemente me importa una mierda*. ... Es muy feo decirlo, pero *te acabas acostumbrando [al machismo]*"

[Ivonne Maria, e07, noia, CFGS Desenvolupament Ap. Web, origen Perú]

"Intento una mica com passar, perquè tampoc puc canviar-ho"

[Sabina, e59, noia, CFGS Fabricació mecànica, Uruguai]

Adaptació, mimetització i "normalització": ser "un més", "adaptar-se i integrar-se a l'entorn i als companys"; ser vist "com un igual" i "com un noi". La literatura acadèmica ha identificat

com una de les estratègies dels grups subalterns per a neutralitzar els estigmes ha estat la “normalització”, que consisteix en minimitzar les diferències entre grups (p.ex., utilitzades en dones al accedir a l'exèrcit o al esdevenir enginyeres) (Coston & Kimmel, 2012). La mimetització és, també, una estratègia habitual en espais digitals, per tal de prevenir les discriminacions masclistes en totes les seves formes (reubicació, sexualització, etc.).

“Voy *adaptándome* a mi entorno y mis compañeros, y entonces ellos cogen más confianza conmigo, *me empiezan a ver como un igual*, con comentarios como: «*te veo como un chico*». Cuando me daban dos besos yo les decía que me dieran la mano, o si me dejaban pasar yo les decía que no: *yo soy como vosotros*. ... Poco a poco me empiezo a integrar”

[Anaïs, e60, noia, CFGS Automoció]

Compensació, enfront d'una posició de desavantatge estructural i discriminació sistemàtica, és possible desenvolupar tàctiques de compensació, que inclouen assignar alta valor instrumental del títol acadèmic (credencialisme) i alta inversió educativa (Merino & Termes, 2013; Termes, 2012a, 2015b); també, demostrar de forma externa el propi valor, tot projectant de forma activa una imatge de ser tècnicament capaces, competents (p.ex., fent tasques prèviament, completant projectes en les dates requerides, treballant més dur que els seus companys homes) (Hatmaker, 2013; Maira-Vidal, 2018). Donada la preponderància del valor instrumental per sobre de l'expressiu de la compensació, aquesta tàctica pot formar part d'estratègies de resistència implícita o no visible (Barbeta & Termes, 2014a).

“La única solución es estudiar y estudiar mucho más. ... Solo me queda enfocarme y estudiar, no me queda otra cosa”

[Ivonne Maria, e07, noia, CFGS Desenvolupament Ap. Web, origen Perú]

“A mí me respetan por el hecho de tener un título ... cuanta mejor nota saques mejor va a ser, porque *como siempre te van a cuestionar todo por tu género, si sacas 10 les cerrarás la boca a todos*”

[Anaïs, e60, noia, CFGS Automoció]

“Pel fet de ser una noia m'hauré de moure més pel meu compte, *fer-me valorar més* que els nois.”

[Montse, e61, noia, CFGM Carrosseria]

Confrontació amb el masclisme; aquesta és una tàctica difícil d'assumir, en la mesura que pot implicar revessos, ja que la masculinitat hegemònica és molt defensiva i deriva la tensió envers les noies (Diangelo, 2011, 2018; Salter & Blodgett, 2012). Una sub-tàctica menys explícitament conflictiva és la **generació d'espais de seguretat**, no mixtos, per a dones.

“[FemDevs] un munt de noies que estan en el món laboral. Només són noies i com es fan com reunions on només podem estar nosaltres, es fan presentacions de projectes, es fan com masterclasses. I coses així ... em sembla bastant bé perquè en una reunió on hi hagin nois ens tapen a les noies o sigui, si a lo millor som 5 noies i 5 nois, aquests nois parlaran molt més que nosaltres”

[Elisabet, e08, noia, CFGS Informàtica i comunicacions]

“Cuando hacía grado medio nadie me hablaba ni me miraban ni nada. Me dijeron: «es que das miedo». ... Yo he tenido compañeros que me han llegado a decir: «tú a fregar, tú no pintas nada aquí». Yo les decía: «te voy a fregar la cara a ostias si quieres». *Hay que ser muy dura*”

[Anais, e60, noia, CFGS Automoció]

I, finalment, la solidaritat, complicitat i **passivitat masculina** generalitzada –tal com també ha estat identificat en molts d'altres contextos (Connell & Messerschmidt, 2005).

6.6. L'èxit acadèmic

L'èxit acadèmic és un dels indicadors claus per avaluar l'equitat, justícia social i inclusivitat d'un sistema educatiu. Les dificultats metodològiques ens obliguen a analitzar aquí un *proxy* de l'èxit acadèmic: la **Taxa Bruta de Graduació (TBdeG)** de FP¹⁸. En aquest cas, la TBdeG de FP s'ha calculat a partir de 9 categories : imatge personal, serveis socioculturals i sanitat (feminitzades); serveis a les empreses –administració, comerç i màrqueting, imatge-, i turisme (categories mixtes); i esport, agricultura i pesca, indústria i informàtica (categories masculinitzades). Aquesta classificació s'ha dut a terme a partir del biaix de gènere i inspirada en les tipologies d'Òscar Valiente i col·legues (Valiente et al., 2014). Els resultats de la TBdeG assenyalen a dues grans tendències (Taula 9). En primer lloc, la TBdeG varia molt segons tipologies de famílies professionals. En un extrem positiu, Esport (sobretot a GM: 56%); al extrem negatiu Indústria, Turisme i Informàtica (GM entre 20% i 26%, i GS entre 30% i 32%). I, en segon lloc, la TBdeG de les noies és de forma general superior a la TBdeG dels nois. Aquestes diferències es donen tant en les tipologies feminitzades, mixtes

¹⁸ En general, s'ha calculat el número de graduats/des del 2016-2017 dividit per els matriculats/des el curs 2014-2015 (excepte en els cicles d'un curs, els CFGM de Conducció d'activitats físicoesportives en el medi natural i de Cures Auxiliars d'Infermeria, i el CFGS de Química Ambiental). Seguint la metodologia utilitzada en d'altres estudis (Sanchez-Gelabert, 2017, p. 53), aquesta taxa bruta es calcula així (on D és la duració del cicle):

$$TBdG = \frac{(\text{Graduats cicle any } T + D)}{(\text{Matriculats cicle any } T)} * 100$$

i masculinitzades; tant a GM com a GS. Les excepcions són Informàtica i, en menor grau, Turisme¹⁹.

¹⁹ Així, les taxes de graduació de les noies són sistemàticament inferiors a les dels nois en tots els cicles de la família d'informàtica: al GM de Sistemes microinformàtics i xarxes (matrícula = 6.856, diferència de -6,75%), o als GS d'Administració de sistemes informàtics en xarxa (2.282 i -6,1%), Desenvolupament d'aplicacions multiplataforma (1.861 i -10,9%) o Desenvolupament d'aplicacions web (1.619 i -10,7%). En paral·lel, el CFGS de Gestió i allotjaments turístics (matrícula = 866) presenta una TBdeG en noies del 28,2% i en nois del 34,4%.

Taula 9. TBdeG segons tipologies de famílies professionals, Catalunya 2016-2017

Tipologia	CFGM				CFGS				Diferència (GS-GM)
	TBdeG Total	TBdeG Dones	TBdeG Homes	Diferència (d-h)	TBdeG Total	TBdeG Dones	TBdeG Homes	Diferència (d-h)	
<i>Tipologies feminitzades</i>									
Imatge personal	27,4	27,6	23,1	+4,5	35,1	35,4	28,8	+6,6	+7,0
Serveis socioculturals	32,0	33,2	26,3	+6,9	26,8	28,9	15,1	+13,8	-5,2
Sanitat	46,2	48,4	40,7	+7,7	39,9	41,5	36,0	+5,5	-6,4
<i>Tipologies mixtes</i>									
Serveis a empreses	27,4	27,8	27,0	+0,8	32,6	34,5	30,7	+3,8	+5,1
Turisme	19,9	21,8	19,0	+2,8	29,5	29,5	29,6	-0,1	+9,6
<i>Tipologies masculinitzades</i>									
Agricultura i pesca	25,5	28,8	25,1	+3,7	32,8	37,9	32,0	+5,9	+7,3
Esport	55,8	57,6	55,4	+2,1	37,7	44,2	36,5	+7,7	-18,1
Indústria	20,7	25,7	20,2	+5,5	31,7	34,7	31,1	+3,6	+10,9
Informàtica	25,8	19,5	26,3	-6,7	30,9	22,6	31,7	-9,1	+5,1

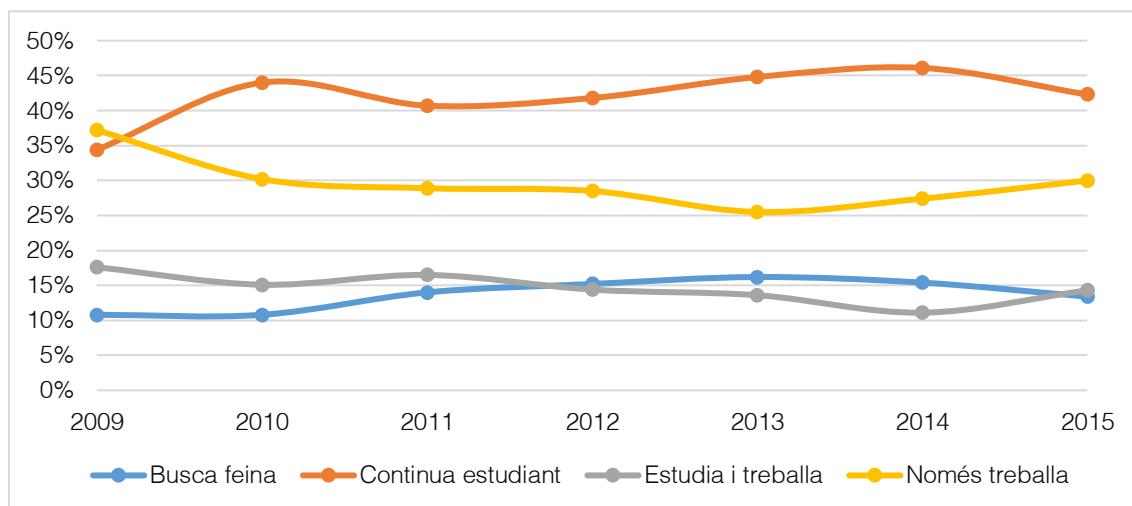
Font: elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Ensenyament

7. Resultats: continuïtat acadèmica i inserció laboral

En aquest apartat s'analitzen els dos vectors que constitueixen el valor instrumental de FP (i, per tant, n'augmenten el seu atractiu): la continuïtat acadèmica i la inserció laboral. Cal desatacar que **la continuïtat acadèmica i la inserció laboral dels i les graduades de FP tenen una relació inversament proporcional**, que depèn tant del context històric, com del tipus d'estudi. Així, des de l'inici de la crisi econòmica de 2008, els i les graduades de CFGM i CFGS han continuat de forma més majoritària per la continuïtat acadèmica i, en contraposició, en menor grau per la inserció laboral; és a dir. la menor inserció laboral i absència de *pull factors* afavoreixen -en contraposició- la continuïtat acadèmica (Calero, 2006).

Tal com s'observa al següent Gràfic 14 el percentatge d'alumnat de FP graduats que només treballa es redueix dramàticament durant la crisi (del 37,2% el 2009, al 25% al 2013, per recuperar-se fins al 30% al 2015) mentre que augmenta de forma gairebé equivalent l'alumnat que continua estudiant (del 34,4% 2009, al 45% al 2013, i al 42% el 2015).

Gràfic 14. Evolució de la inserció del recentment graduats/des. Barcelona. 2009-2015 (%)

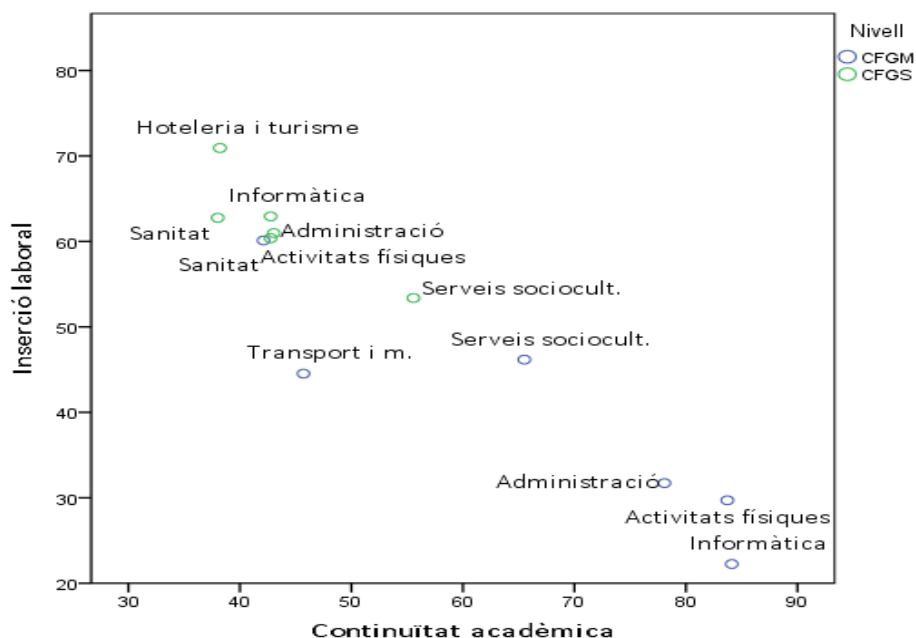


Font: elaboració pròpia a partir de l'Enquesta d'inserció laboral dels ensenyaments professionals (Fundació BCN FP, 2016, p. 40)

Ahora, aquesta relació inversament proporcional entre continuïtat acadèmica i inserció laboral està fortament mediada segons el camp de coneixement i el nivell (CFGM i CFGS) (Gràfic 15): la continuïtat acadèmica és més alta a CFGM (veure, p.ex., les famílies d'Informàtica, Act. físiques i esportives o Administració i gestió) i la inserció laboral a CFGS

(veure, p.ex., Hoteleria i turisme, Informàtica, Administració i Sanitat –en aquest últim cas, també alta en CFGM).

Gràfic 15. Continuïtat acadèmica i inserció laboral dels i les graduades de FP segons família i grau, Catalunya 2015-2016



Font: elaboració pròpia a partir de la *Inserció laboral dels ensenyaments professionals 2017* (CGCC, 2017).

Al llarg de l'última dècada, i especialment als moments posteriors a la crisi econòmica, **la continuïtat acadèmica dels i les estudiants de FP ha anat en augment**. La continuïtat acadèmica és del 59,9% a CFGM i del 45,5% a CFGS (dades de Catalunya, 2016; CGCC, 2016) –en contra del que ha passat amb la inserció laboral. Concretament, els i les graduades de CFGM opten majoritàriament per accedir a CFGS (82,2%); i els que es graduen en CFGS opten majoritàriament per la universitat (64,3%) i–en menor grau– per un altre CFGS (24%) (Taula 10).

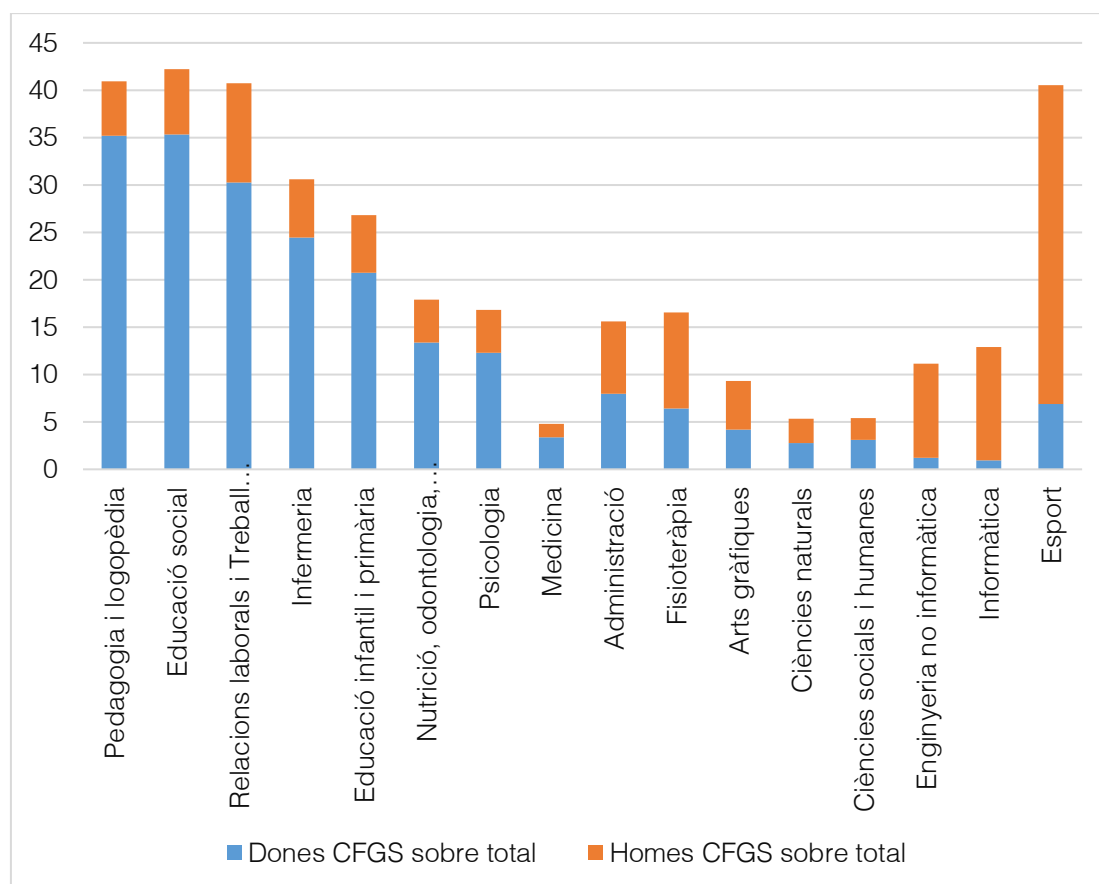
Taula 10. Estudis que inicien els recentment graduats/des en FP segons grau, Barcelona, 2016

Estudis iniciats	CFGM	CFGS
Estudis universitaris	1,1%	64,3%
CFGS i proves d'accés a CFGS	82,2%	24,7%
CFGM	8,8%	0,7%
Batxillerat	2,0%	0,2%
Altres estudis	5,5%	9,8%
Total	100%	100%

Font: elaboració pròpia a partir de l'*Enquesta d'inserció laboral dels ensenyaments professionals* (Fundació BCN FP, 2016, p. 41)

Al llarg d'aquest període, **la passarel·la CFGS – universitat s'ha consolidat**: al curs acadèmic 2017-2018, 7.302 alumnes provinents de CFGS cursaven cursos universitaris (un 13,8% del total). El pes relatiu del alumnat provinent de CFGS a la universitat, però, s'ha reduït (p.ex., era el 15,3% al 2015). En general, es tracta d'un perfil feminitzat: el 56,7% són dones i el 43,3% homes (a pesar de la masculinització general de CFGS). Aquesta passarel·la era una important demanda de la comunitat educativa de la formació professional per a que aquesta no esdevingués una via exclusivament finalista (Merino, 2006, 2013). Aquesta consolidació, d'altra banda, és resultat de l'eliminació de la quota d'accés d'alumnat de CFGS que accedeix a la universitat, amb la qual cosa augmenten les seves oportunitats de matriculació directa a la universitat (Daza et al., 2019). De totes formes, però, l'impacte de l'accés de l'alumnat de CFGS a la universitat és molt desigual segons carreres i camps de coneixement (Gràfic 16): en l'extrem superior, el percentatge d'alumnat provinent de CFGS és més del 40% en Treball Social, Educació Social, Pedagogia i Logopèdia, o Esport; i proper al 30% en Infermeria, Educació infantil i primària, o Relacions laborals.

Gràfic 16. Percentatge d'alumnat universitari provinent de CFGS, segons graus i gènere. Catalunya, 2017-2018



Font: elaboració pròpia a partir de dades del Dades consell interuniversitari de Catalunya

En paral·lel a l'atur juvenil posterior a la crisi econòmica, hi ha dos factors que també han estat rellevants a l'hora d'explicar la inserció laboral dels i les graduades de FP. D'una banda, la literatura acadèmica ha identificat un **desencaixament** (en oposició a una adequació) entre les competències dels i les graduades de FP i les demandes del mercat laboral. Aquest desencaixament es dona, p.ex., en els sectors emergents com la Indústria 4.0 (Observatori FP BCN, 2018)²⁰. D'altra banda, **la persistent i sistemàtica discriminació laboral envers les dones**²¹, també de les que s'insereixen en sectors masculinitzats.²² Tal com ja s'ha exposat anteriorment, en la inserció laboral en itineraris no normatius en clau de gènere hi intervenen **mecanismes asimètrics**: una situació de privilegi i avantatge estructural per als nois en camps feminitzats, mentre que la de les noies en camps masculinitzats era de discriminació i desavantatge –tal com la literatura acadèmica també ha identificat²³. Tot i que la composició de la mostra prioritzava la seva situació acadèmica a la laboral i, per tant, les evidències aportades aquí no tenen una capacitat generalitzadora, és important destacar que les noies en sectors masculinitzats han narrat reiteradament experiències de discriminació masclista en diversos espais; en primer lloc, en l'**accés i la selecció** que, puntualment, es basen en xarxes i contactes informals previs, menystens sovint la formació (en favor de l'experiència), i permeten l'arbitrarietat i el nepotisme en

²⁰ En aquest sentit, l'actual relació entre demanda i necessitats productives a Barcelona combina, d'una banda, situacions d'ajustament entre la demanda de FP i les necessitats productives del territori metropolità en alguns cicles (Serveis socioculturals i a la comunitat, Informàtica, Administració, Hoteleria i turisme, i Sanitat) amb, d'altra banda, situacions de desajust, ja sigui per escassa demanda de FP i alta activitat econòmica (Fabricació mecànica, Instal·lació i manteniment, Químic i farmacèutic, Logística, Indústries alimentàries, i Energia i aigua) com, al contrari, per alta demanda de FP i poca necessitat laboral: Imatge i so, Esport, Imatge personal (Fundació BCN FP, 2017b).

²¹ En general, amb el mateix nivell d'estudis les dones s'insereixen en categories professionals més baixes; tenen menors salaris; i major temporalitat (OECD, 2012). Aquesta diferència no es deu només a factors observables (relatius a la formació, edat, tipus de feina, etc.) sinó en gran mesura a no observables (p.ex., la discriminació masclista, el clima empresarial) (OECD, 2017b). Alhora, la diferència salarial es dona en tots els estrats salarials –però sobretot en els extrems: entre els més rics (efecte “sostre de vidre” o *ceiling glass*) i en el cas espanyol també entre els més pobres (efecte “terra enganxós” o *sticky floor*) (OECD, 2012).

²² Així, les dones que estudien ciències, matemàtiques i tecnologia tenen menys probabilitats que els homes de treballar en aquest sectors (OECD, 2012). P.ex., en el cas espanyol, s'identifica que la inserció laboral de les dones al sector tecnològic es caracteritza per la major temporalitat i la sobre-qualificació i, per tant, a potencial discriminació (González Ramos et al., 2017). La exclusió i mobilitat de les dones és més acusada en les dones inserides laboralment en sectors històricament masculinitzats de “coll blau” – més que no pas de “coll blanc” i categories managerials (Torre, 2014, 2017): és a dir, que la discriminació és més acusada envers les dones lampistes que envers les dones enginyeres elèctriques.

²³ La literatura acadèmica ha identificat la naturalesa asimètrica dels mecanismes de gènere, tant en el camp educatiu (veure, p.ex., Berik et al., 2011; Lappalainen et al., 2012, 2013; Merino & Gracia, 2007; Taylor et al., 2015) com en el laboral (OECD, 2012) –p.ex., al sector l'industrial (Corcoran-Nantes & Roberts, 1995), el tecnològic (González Ramos et al., 2017) o el del motor (Maira-Vidal, 2018).

general, i la discriminació masclista en particular –es tracta, però, d'elements són més acusats en les empreses petites que en les grans i mitjanes.

“Perquè [la informàtica] és un món on els nois tenen molta importància només per ser nois. Com que es consideren més preparats, tot i que no sigui així”
[Elisabet, e08, noia, CFGS Informàtica i comunicacions]

“*Es un mundo de machistas ... Es complicado hacerte un hueco como mujer. ... cuando mandé el curriculum para hacer prácticas me han rechazado - simplemente por ser mujer*”
[Flavia, e15, noia, CFGS Transport i logística, origen Romania]

Ocasionalment, les noies han narrat respostes negatives per part de la clientela en camps històricament masculinitzats, tal com la cita següent exemplifica:

“Algún cliente ha entrado gritando: «¡una mujer en el taller, el mundo se va a la mierda!»”
[Anaïs, e60, noia, CFGS Automoció]

En contraposició, els nois en sectors feminitzats (tant en Imatge personal, Infermeria, com Educació social i integració social) narren com, a pesar de ser uns pocs (una “minoria” “no típica”) gaudeixen (i en són conscients) d'una posició de privilegi estructural –també en el camp laboral. Això es tradueix en facilitat en l'accés i la selecció, l'ocupació de posicions d'alta visibilitat i estatus simbòlic, i l'obtenció de beneficis materials. Els elements d'avantatge comparatius masculí (i que justifiquen parcialment aquesta situació de privilegi) –almenys en els discursos- són els següents. El primer (tot i que escassament compartit), la major **força física**; important, p.ex., en la mobilitat de pacients en la Infermeria o, també, en les immobilitzacions en Educació social.

“A pràctiques els hi agrado perquè, *els pacients que tenim son amples, i les noies que estan allà no poden amb ells. ... Els ajudo a mobilitzar-los, perquè tinc una mica més de força ... Ser home és un avantatge. Lo que és mobilitzar una persona se't fa una mica més fàcil*”
[Marcel, e22, noi, CFGM Cures auxiliars d'infermeria]

El segon, la **distinció** estètica i estilística; p.ex., valorada altament com a element característic pels homes en perruqueries i centres estètics.

“Yo creo que, a las mujeres, que por lo general son nuestro público, les gusta mucho que les hagan [el corte de pelo] los hombres. A mí me sorprende que todavía existen (el año pasado me pasó) [mujeres que] busquen peluqueros chicos y quería que la atendiera yo, y no quería que ninguna chica (y había cuatro chicas) la atendiera. ... *Al final los que triunfan [en la peluquería] son*”

los hombres, y es como si los hombres fueran los mejores (o es lo que se crean ellas [las clientas])”

[Gonzalo, e01, noi, Imatge personal]

El tercer, la **complementarietat** de dones i d'homes en el camp educatiu. Aquest discurs al·ludeix a la necessitat de referents paritaris (un home i una dona, reproduint metafòricament els rols familiars paterns i materns), particularment important – suposadament- per als alumnes nois. Aquesta narrativa considera els alumnes nois (concebuts de forma essencialista i simplificada) com el nou col·lectiu en desavantatge i víctima del sistema escolar (Lingard, 2003); i, per tant, es problematitza la feminització de la professió docent. Aquesta narrativa té ocasionalment el suport, també, d'organismes internacionals (OECD, 2005) –si bé es tracta d'una hipòtesi amb escàs suport empíric (Drudy, 2008), i que forma part d'una resposta política que s'oposa, si bé implícitament, al feminisme (Lingard, 2003). En qualsevol cas, i independentment de la seva veracitat, aquest discurs facilita la inserció laboral dels nois en el camp educatiu.

“A mi m’han comentat, que és obvi, que és important que hi hagi una figura paterna a les escoles infantils, i que a lo millor tindriem més facilitats [que les noies per inserir-nos laboralment]”

[Josep Lluís, e26, noi, CFGS Educació infantil]

I, finalment, la **visibilitat i centralitat mediàtica** d'homes en camps feminitzats, que en normalitza la seva presència i lideratges (a pesar de ser una “minoria” “no típica”). Aquesta visibilitat i centralitat mediàtica es dóna en molts camps feminitzats: perruqueria, gastronomia (el paradigma dels “xefs mediàtics”), etc. (Ngozi Adichie, 2016). Aquesta visibilitat i centralitat permet als homes en aquests espais històricament feminitzats reproduir elements de la masculinitat hegemònica –tot i certes contradiccions (Steno & Friche, 2015).

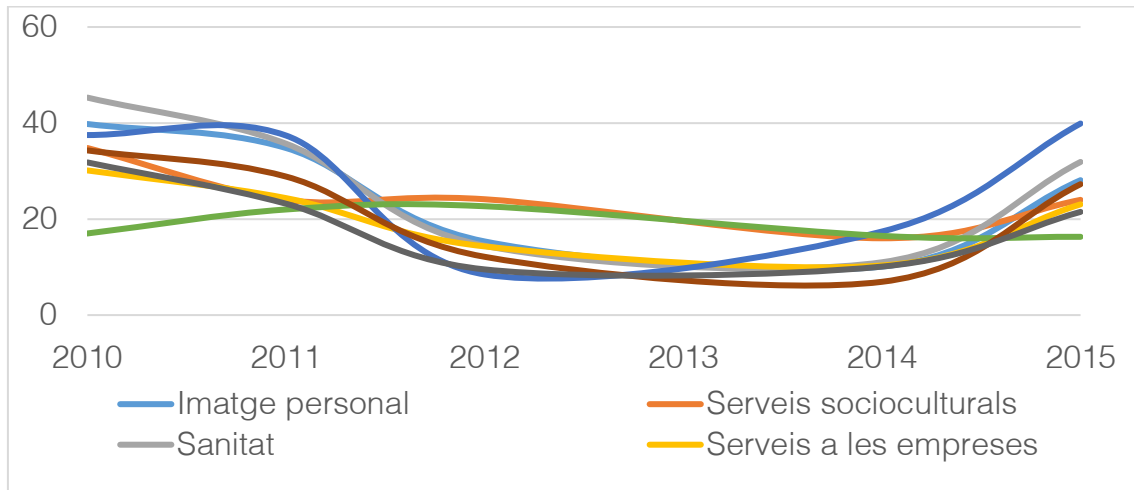
“Desgraciadamente la figura del hombre sigue siendo más poderosa, aún siendo una profesión que siempre ha sido de mujeres: hay pocos hombres y son los que más triunfan y los que se reconocen. Sólo tienes que ver en cocina: ¿quién ha cocinado toda la vida? Las mujeres. ¿Cuáles son los chefs reconocidos? Los hombres. Es así de triste. En la peluquería también pasa, es muy triste: las cadenas con nombre son Llongueras, Marco Aldany, Jean Louis David. Es como si una mujer no pudiera llegar a ese pico, y si llega no va a ser reconocida ... ¿Cuáles son los peluqueros de ahora en Instagram? Y esa una profesión donde el 90% que lo estudian son mujeres”

[Gonzalo, e01, noi, Imatge personal]

Més enllà d'aquestes situacions, cal destacar que, en el seu conjunt **la crisi econòmica ha afectat a totes les famílies professionals**. Així, el proper Gràfic 17 mostra que els i les

graduades de FP que només treballen es redueixen dràsticament al període posterior a 2010 per recuperar-se només a partir de 2015. De totes formes, la reduïda mostra de l'enquesta fa que sigui necessari analitzar aquestes dades amb precaució.

Gràfic 17. Percentatge de graduats/des de FP que treballen, segons tipologies de famílies professionals. Barcelona, 2010-2015

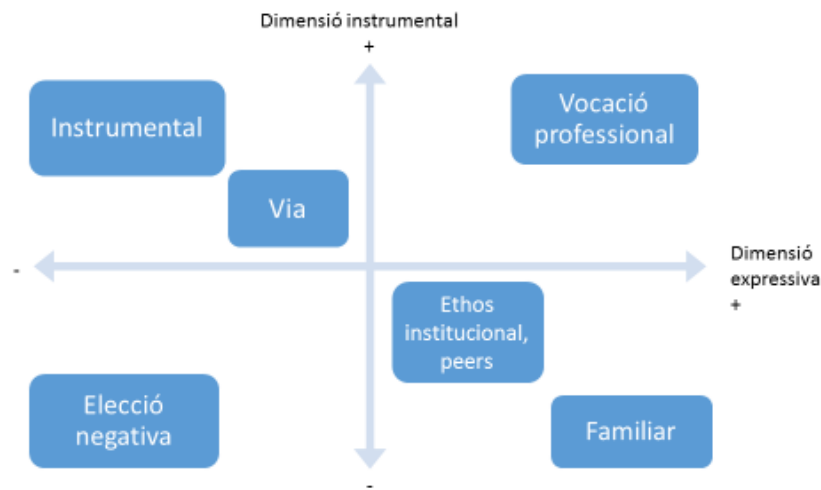


Font: elaboració pròpia a partir dels *Anuaris* de FP (Fundació BCN FP, 2011, 2012, 2015, 2016, 2017a)

8. Vinculació a la FP

A partir del treball de camp s'han identificat sis **tipus ideals de vinculació amb la FP**: vocació professional, familiar, ethos institucional, instrumental, via i desvinculació per elecció negativa. A partir de l'esquema d'actituds escolars (acomodació, adhesió, refús i resistència, dissociació) (Bernstein, 1999; Bonal et al., 2003), s'han ordenat aquests sis tipus ideals en les dimensions instrumental i expressiva (Gràfic 18):

Gràfic 18. Tipus ideals de (des)vinculació a la FP en itineraris no normatius en clau de gènere



Font: elaboració pròpia

8.1. La vinculació per vocació professional

La **vinculació per vocació professional** combina una alta dimensió instrumental amb una d'expressiva. Aquesta vocació combina un component pràctic amb un de teòric especialitzat. En paral·lel, determinats camps de coneixement presenten una forta afinitat electiva amb aquesta vinculació per vocació professional; p.ex., és el cas del professional (i artesà) informàtic, que s'involucra "en" i "pel" treball, aplica les seves habilitats de forma pràctica i experimental, i al fer-ho aconsegueix una satisfacció interna, intrínseca i coherent (Sennett, 2008). La vocació professional té una naturalesa positiva ("estar a gust", "agradable", "interessant", "un somni"); creativa; constitutiva de la identitat ("veure's un mateix", "ser el fort d'un mateix", "la meva personalitat"); i amb projecció de futur.

“*Me encanta estudiar [electromecánica] ... Nunca había sacado tan buenas notas. Estoy a gusto, muy bien sí ... Hago lo que me gusta: me encantan los coches, es mi pasión ... estoy siempre súper feliz, vengo aquí contenta, me levanto todos los días a las cinco y media de la mañana*”
[Sole, e51, noia, Transport i manteniment de vehicles]

“*Quan ve la paraula «rellotgeria» en el meu cap penso en manual. Vull fer-ho ... És la meva personalitat. A mi m'agrada estar en la meva bombolla, amb el meu treball. M'agrada escoltar música [quan ho faig]*”
[Helena, e58, noia, Fabricació mecànica]

Aquesta vocació concep la inserció laboral com quelcom que va més enllà de la mera ocupació remunerada (Ritzer, 1975) i, com ja s'ha esmentat, amb una clara projecció de futur llunyà:

“*Yo voy a seguir mi camino ... Esto me gusta, quiero desmenuzarlo y quiero realmente dedicarme a esto*”
[Alejandra, e05, noia, Informàtica, Perú]

“*Al día de mañana yo quiero dedicarme a la automoción ... En un futuro a mí me gustaría montar mi taller, aunque sé que es muy difícil. Un taller orientado a mujeres, porque muchas mujeres se sienten engañadas en los talleres (aunque obviamente no discriminaríamos a los hombres, por favor). Nos gustaría, a mi madre y a mí, montar este taller de chicas mecánicas, también para que el mundo vea que estamos igualmente capacitadas para hacerlo, lo mismo que los hombres*”
[Anaïs, e60, noia, CFGS Automoció]

Cal recalcar que alguns nois que construeixen la seva vocació professional en un camp històricament feminitzat (Sanitat, Integració social) ho fan a partir de la percepció del deute moral amb la societat, i –per tant- de l'assumpció d'una responsabilitat a partir de la norma d'equitat. Això els hi permet implicar-se en tasques de cura sense posar en qüestió la seva identitat de gènere (Serrano, Artiaga, & Crespo, 2019), tal com mostren les cites següents:

“*El meu pare va morir per una fallada que els metges no van detectar. ... En aquell moment, em vaig centrar i vaig decidir que volia entrar a la sanitat, per ajudar a les persones ... per que això no passés més a cap altra persona ... no vull ningú senti el que jo he sentit*”
[Marcel, e22, noi, CFGM Cures auxiliars d'infermeria]

“*Tampoco he tenido el soporte de profesores que digas: «¡ostras!», un referente. Entonces viene un poco de ahí que quiera hacer Educación infantil, porque a lo mejor de todos los profes que he tenido, sólo uno o dos han sido mis más referentes, los que me han hecho que me guste un poquillo estudiar, que no me dé por vencido. Entonces yo me quería meter en Educación infantil de cara a eso: a los chavales que no se frustran en el colegio*”
[Chus, e25, noi, CFGS Educació infantil]

“Yo llego aquí por experiencia de vida ... *Es de bien nacido ser agradecido. Yo en el 2004 tuve un coma, debido a tóxicos y mi vida cambió* ... Después de despertarme del coma, estuve en un centro de desintoxicación, y eso me hizo cambiar mi perspectiva. ... Hay un antes y un después, rompí [con el pasado] ... Yo quería trabajar de Integración Social. *Mi vivencia de la vida, que es un componente clave*, pues quería aportarlo ... A mí me dicen hace veinte años que yo iba a estar aquí y digo: «cállate la boca, no digas tonterías» ... *Todo lo que he aprendido, quiero devolverlo*. Y dentro de lo que he aprendido también está lo malo”
[Eduardo, e32, noi, CFGS Integració Social]

8.2. La vinculació familiar

En la **vinculació familiar**, la família es considera el “factor”, “influència”, “causa” per a la tria de vies no normatives en clau de gènere a la FP, a través dels seus “exemples”, “inspiració”, o –en cas contrari- frustracions o vocacions incomplertes. La literatura acadèmica ja havia identificat aquest model de vinculació en camps no normatius en clau de gènere (Lappalainen et al., 2013; Merino & Gracia, 2007; Pardo et al., 2016). Les cites següents mostren aquesta vinculació en diferents camps:

“*En mi casa siempre ha habido mucha cultura del mundo del motor. Mi madre es súper aficionada; en mi casa hay cuadros de Moto GP, de coches, embragues por casa, pistones por casa. A mi madre siempre le ha gustado mucho, esto también ha influido en mis gustos*. ... A ella le encanta la mecánica y conmigo lo disfruta muchísimo, y vamos a eventos juntos, o cuando tengo que hacer cualquier cosa a mi coche viene y me ayuda, las dos mano a mano ... *Sin mi madre yo no hubiera podido [cursar esto]*”

[Anaïs, e60, noia, CFGS Automoció]

“Després de veure els graus mitjos que hi havia, perquè no podia entrar als superiors, *i tenir de referència el meu pare que havia sigut mecànic, vaig mirar-me [CFGM] Carrosseria* ... Al tenir el garatge del meu pare al costat de casa i anar-lo a visitar a la tarda era: «què xulo, no?, què guay». ... El meu pare ha estat un factor: al anar jo a la tarda a visitar-lo al taller i veure'l” [Montse, e61, noia, CFGM Carrosseria]

“El meu pare és camioner i portava quatre anys parlant-me de transport, que és el millor, de que aquí guanyes molt de calers ... Sí, moltíssim [va ser un factor per triar aquest cicle]”

[Àgata, e20, noia, Transport i logística]

“Yo desde que era pequeño ... hacía cositas en le peluquería de mi madre ... Cuando yo nací mi madre tenía el salón de peluquería en el comedor de casa. *Yo he nacido en una peluquería*. Mi madre cuenta que

estaba con dolores de parto peinando en casa. Las clientas me daban el biberón. ... ¡Yo literalmente he mamado la peluquería!”
[Gonzalo, e01, noi Imatge personal]

“También mi madre es enfermera, entonces pues alguna vez he ido al hospital y quería buscar algo así”
[Víctor, e03, noi, Auxiliar infermeria]

8.3. La vinculació per ethos professional

La **vinculació per ethos institucional** té una alta dimensió expressiva, però no pas instrumental. Es tracta d'un vincle generat entre l'individu i l'ethos²⁴ de la institució escolar a la que assisteix, així com les relacions amb els i les companyes del centre. Es tracta d'una vinculació fortament emocional (Fredericks et al., 2004), en la que destaca el sentiment de pertinença al centre i amb el grup d'iguals, així com la bona opinió de la institució i la relació amb el professorat. Aquest caràcter específic, contextual, circumstancial i situat de la vinculació per ethos fa que aquesta vinculació sigui intransferible a una altra institució – també si aquesta ofereix un cicle del mateix camp de coneixement. A continuació s'exemplifiquen casos de vinculació per ethos:

“L'institut és la meva segona casa. ... jo aquí vaig trobar unes professores i unes professionals que sempre em van tractar molt bé, que sempre em van fer entendre les coses, que em van ajudar en tot el que necessitava ... Les profes són una mica com mamis”
[Sebastià, e02, noi, CFGS Imatge personal]

“Todos los profes me encantan. Les tengo un cariño espectacular ... Súper buenos, encima me ayudan, están por mí: o sea, muy bien”
[Sole, e51, noia, Transport i manteniment de vehicles]

8.4. La vinculació instrumental

La **instrumentalitat** d'aquesta vinculació té dues vessants complementàries: la continuïtat acadèmica i la inserció laboral. D'una banda, en la dimensió instrumental acadèmica hi juga un paper cabdal el valor atribuït al títol de FP i a les seves passarel·les (CFGM-CFGS, CFGS-universitat). Sovint, l'analogia de FP com a “pont” articula discursivament aquest valor. Cal

²⁴ L'ethos escolar és el caràcter específic, contextual i situat, històric i col·lectiu de la institució escolar a la qual s'assisteix. El concepte d'ethos escolar ha estat utilitzat de forma abundant en la literatura acadèmica (veure, p.ex., Bonal, Verger, & Zancajo, 2017; Braun, Ball, Maguire, & Hoskins, 2011; Reay, 1990; Tarabini, Curran, & Fontdevila, 2016; Termes, 2015a; Van Zanten, 2013; Zancajo, 2017). Per exemple, els ethos d'aprenentatge significatiu, atenció integral, autoritat i disciplina, academicisme, i gerencialisme –en un estudi de cas a Brasil (Tarabini, Bonal, & Valiente, 2014); o, també, en col·legis en concessió a Colòmbia, els ethos de religiositat, orientació laboral i emprenedoria, i autoritarisme i disciplina (Termes, Bonal, Verger, & Zancajo, 2015; Termes, Verger, & Bonal, 2017).

afegir que hi ha determinades passarel·les típiques que n'augmenten el valor instrumental i, potencialment, afavoreixen els itineraris no normatius en clau de gènere. Això és el cas, p.ex., dels nois matriculats al CFGS d'Educació infantil, amb expectatives d'accedir al grau universitari (una passarel·la típica, de tal forma que, p.ex., un 44% de l'alumnat universitari d'Educació infantil prové de CFGS –dades de 2018 de la UB, UAB, UPF i URV).

“Això no ho faig perquè em mati molt, sinó perquè és un camí per anar a la universitat. Aquest cicle no m'agrada. Jo l'estic fent perquè el necessito per arribar on vull arribar”

[Chus, e25, noi, CFGS Educació infantil]

“Jo el grau superior el trobo com si fos un pont per un grau d'universitat ... El pont per on vaig jo no té gaire a veure amb el que és el grau superior: Relacions internacionals”

[Lluís, e56, noi, Imatge personal]

En paral·lel, el doble valor del títol de la FP (per a la inserció laboral i valor per la continuïtat acadèmica) el converteix en especialment atractiu, particularment des d'una estratègia conservadora com la minimax (que intenta minimitzar la possible pèrdua en el pitjor dels escenaris de màxima pèrdua): p.ex., en el pitjor dels escenaris, el títol de CFGS no permet accedir a un grau però, a diferència de les proves d'accés a la universitat, permet la consecució d'un títol valuós al mercat laboral.

“Vaig pensar que si feia batxillerat fas 1r i 2n i amb la nota ja entres a la universitat, però si no treia la nota perdia dos anys. I vaig pensar que millor fer un cicle formatiu d'auxiliar d'infermeria ja que, si m'anava malament, per algun cas no continués estudiant, almenys tinc aquest títol. Si hagués fet batxillerat i m'hagués anat molt malament, hagués perdut dos anys i no tindria res d'estudis per poder treballar”

[Marcel, e22, noi, CFGM Cures auxiliars d'infermeria]

D'altra banda, la dimensió laboral de la vocació instrumental apunta a les condicions de treball (salari, inserció laboral ràpida, horari, comoditat, etc.) més que no pas d'índole vocacional i professional (al contrari, doncs, que la vinculació per vocació professional):

“Nuestro interés, el de mi familia y mío, es ser trabajar y ser prácticas, [estudiar] para poder tener profesión, no para adquirir conocimiento ...

Nuestro interés era conseguir una profesión rápida”

[Ivonne Maria, e07, noia, CFGS Desenvolupament Ap. Web, origen Perú]

“Yo ya trabajaba de atención al cliente y venta de billetes. Necesitaba más conocimientos y el título ... Quería buscar algo para subir de categoría, y por esto escogí [el ciclo de] Transporte”

[Flavia, e15, noia, CFGS Transport i logística, origen Romania]

“-Jo fa uns anys treballava en una botiga de roba, i en el futur no em veig treballant festius, diumenges i fins tard. *Jo vaig buscar un cicle que tingués sortida, que tingués horari d'oficina i que cobrés bé.*

-Ho vas triar pel tema laboral?

-Sí, sí. *Jo mai vaig pensar que acabaria treballant d'això*”

[Maria, e19, noia, Transport i logística]

“Se'm acaba el contracte, em quedo a l'atur, i llavors començo a buscar coses. ... *Si et fixes a qualsevol plataforma d'ofertes de treball, el que més trobes és informàtica.* I dintre de tota la demanda que hi havia, *a mi no em disgusta la informàtica ... No és la meva vocació, simplement és, de tot el que hi ha, és el que més m'agrada.* *Tinc trenta anys i ja el que vull és un treball estable ... Treballs més fixos, i els horaris són de tal hora a tal hora... Vaig triar informàtica perquè estava a l'atur, ja tinc una edat, i jo ja vaig acabar psicològicament molt fotuda treballant amb la gent i volia una cosa més tranquil·la*”

[Estel·la, e36, noia, CFGS Informàtica i comunicacions]

“Vaig triar un grau mitjà perquè el que volia era posar-me a treballar ràpid ... Jo volia treballar a la SEAT, a la Nissan, a algun lloc gran, algun lloc segur, que podia estar allà tota la vida”

[Griselda, e66, noia, CFGS Automoció].

En aquest sentit, existeix sovint en aquesta vinculació una manca de vocació prèvia i de factors expressius; p.ex.: “mai vaig pensar que acabaria treballant d'això”, “no sabia què estudiar”, “mai havia pensat en aquesta família”, “és per provar”. De forma similar, la vinculació instrumental laboral s'articula discursivament en la dicotomia oci (o hobby) – negoci.

8.5. La vinculació per via

La **vinculació per via**, també de caràcter més instrumental que no pas expressiu, es dona en els casos en que la FP presenta avantatges comparatius en relació a d'altres vies (batxillerat, universitat). Entre aquestes avantatges destaquen: la facilitat; la practicitat (“toquetejar coses”, “dinàmic”); l'especialització i l'especificitat; la durada (CFGs més curt que un grau universitari); i l'accessibilitat.

“Opto por hacer grado medio, porque *el bachillerato no me veía yo capaz de poder sacármelo, por la dificultad y por lo que me exigirían*”

[Victor, e03, noi, Auxiliar infermeria]

“A mí me gustaba el ciclo. Las asignaturas de hardware, montar y desmontar. *Empezamos a toquetear un poco todo.* A mí me llamaba mucho la atención, me gustaba mucho. Era *dinámico*, y a mí me gustan las dinámicas”

[Ivonne Maria, e07, noia, CFGS Desenvolupament Ap. Web, origen Perú]

“La cosa és que és molt *manual* ... Desmantes cotxes, t’has de *manegar* tu en el problema i veure com ho fas. I això és el que em dóna més *llibertat*”
[Montse, e61, noia, CFGM Carrosseria]

En contraposició el batxillerat i la universitat es caracteritzen per la dificultat, l’abstracció, la generalitat i la inaccessibilitat:

“Jo no volia ser *esclau dels llibres i no volia fer batxillerat*”
[Sebastià, e02, noi, CFGS Imatge personal]

En aquest sentit, la vinculació per via té un aspecte d’elecció negativa (per tant, poc expressiva), en la mesura que funciona a partir de “descartar” les vies acadèmiques:

“Yo al terminar la ESO tenía claro que bachillerato no quería hacerlo, no me llama nada la atención: eran dos años haciendo algo que no me gusta, mucho más forzado, sin aprender nada que me gusta, y por terminar yendo a una carrera que no tengo ni claro ... Por eso prefería hacer un grado medio”
[Nicolás, e42, noi, CFGM At. Personas Situació Dependència, origen Perú]

“En general, tampoc vull fer una carrera perquè em vaig estar mesos i mesos buscant coses i també informació, o llocs on podia fer carreres, però cap em cridava l’atenció com per apuntar-me i dedicar temps i esforços”
[Sabina, e59, noia, CFGS Fabricació mecànica, Uruguai]

8.6. La desvinculació per elecció negativa

Finalment, el treball de camp també ha identificat processos de **desvinculació** de la FP (això és: absència d’identitat tant instrumental com expressiva), relacionats amb processos d’**elecció negativa** -és a dir, en que la tria és resultat de diverses constriccions. Les constriccions apunten a la manca de places, la inaccessibilitat geogràfica, o l’alt cost de l’oferta són els primers factors de constrenyiment. Com s’ha mostrat anteriorment, a Barcelona hi ha un dèficit històric i estructural de places, particularment al sector públic; això ha afavorit un flux envers al sector privat (i, per tant, augmentat el preu d’aquests cursos i la inaccessibilitat de FP).

“Quería hacer [la familia de ciclos de] Artes gráficas, pero tenían todas las plazas cogidas”
[Gisela, e06, noia, CFGM Sist. Microinformàtics]

“el que em va fer venir a aquest institut és que és de matí i tots els demés eren de tarda o eren privats”
[Elisabet, e08, noia, CFGS Informàtica i comunicacions]

“No m’he plantejat anar a la universitat, perquè mai m’ho he pogut tenir en compte, pel tema dels diners a casa, és complicat. Llavors, no sé, només si jo treballés podria anar-hi, però tampoc mai m’ho plantejat”

[Montse, e61, noia, CFGM Carrosseria]

D'altra banda, les dificultats acadèmiques són l'altre gran factor de constrenyiment; així, el treball de camp ha mostrat com un sector significatiu de l'alumnat es matricula a la FP per la impossibilitat de fer-ho a les vies més acadèmiques. En el cas de CFGM sense graduat d'ESO, aquesta desvinculació és típica del "perfil d'alumnat que accedeix a la formació professional perquè és l'única alternativa que ofereix el sistema després de fracassar a l'ensenyament obligatori" (Tarabini & Jacovkis, 2019b, p. 254).

"No me pude sacar la ESO, porque no saqué el cinco en la de esto [PQPI Comercio] y luego me puse a estudiar para el GES y sí me lo saqué, y *ahora estoy aquí por eso*"

[Sole, e51, noia, Transport i manteniment de vehicles]

"Decidí querer hacer grado superior de dietética, pero no podía acceder ... y por eso me apunté a este grado"

[Nicolás, e42, noi, CFGM At. Persones Situació Dependència, origen Perú]

"*Vaig estar mirant cicles, perquè no havia fet la sele[ctivitat]* ... El cole no em va deixar [fer la selectivitat], perquè no treia suficient nota i els hi baixava la mitja. Era un privat [institut concertat de Sant Boi]"

[Ernest, e52, noi, CFGS Asessoria Imatge personal]

Finalment, sovint s'estudia la FP perquè no hi ha alternativa escolar considerada factible:

"Yo no sabía ni qué estudiar [después de la ESO] *¡Había tantas cosas! Como odontología, educación de niños, deportes, informática* y creo que algo más, economía o administración ... Escogí informática porque no me terminé de identificar con nada de lo otro"

[Ivonne Maria, e07, noia, CFGS Desenvolupament Ap. Web, origen Perú]

"Trio l'educació infantil perquè tinc mà, perquè m'agraden els nens. ... *Però no sé si és la meva vocació, perquè vaig una mica perdut*. ... Si de gran vull ser algo d'infantil doncs no ho tinc clar, però tampoc ho descarto. *Clar-clar no tinc res, jo sóc una fulla moguda pel vent. No m'imagino què faré d'aquí cinc anys*"

[Julià, e24, noi, CFGS Educació Infantil]

"En general, tampoc vull fer una carrera perquè em vaig estar mesos i mesos buscant coses i també informació, o llocs on podia fer carreres, però *cap em cridava l'atenció com per apuntar-me* i dedicar temps i esforços ... Les úniques places vacants eren aquest cicle i un que ara no recordo quin és, i vaig decidir que provaria aquest cicle. *Totalment aleatori*"

[Sabina, e59, noia, CFGS Fabricació mecànica, Uruguai]

TERCERA PART:

CONCLUSIONS, DISCUSSIÓ I RECOMANACIONS

Tal com s'exposava a l'inici d'aquest informe, l'objectiu d'aquest projecte és doble: augmentar la comprensió de la relació entre FP i gènere i, a partir de les evidències recollides, recomanar reformes polítiques sobre la FP, amb el major grau de claredat, especificitat i univocitat possible. En aquesta tercera part, doncs, es descriuran els resultats d'aquest informe (ordenats amb la mateixa lògica en que s'han presentat a la segona part: accés, apropiacions escolars, mecanismes de discriminació, èxit acadèmic, inserció laboral i vinculació escolar); també, es discutiran alguns reptes als quals s'enfronta la FP; i, finalment, es proposaran les recomanacions polítiques que se'n derivin.

9. Conclusions

L'accés als camps no normatius en clau de gènere de FP d'aquesta recerca s'emmarca en la dècada posterior a la crisi econòmica de 2008, en la que la FP ha crescut de forma exponencial (un +29,8% CFGM i un +53,6% CFGS al Barcelonès). Aquest creixement ha estat superior al dels altres nivells i, per tant, la FP ha augmentat la seva importància relativa en comparació als ensenyaments postobligatoris. P.ex., la relació entre batxillerat-CFGM al Barcelonès ha passat del 1,62 al 1,49 en aquest període. La literatura acadèmica ha identificat múltiples factors per a explicar aquest creixement, que combinen tant aspectes interns o intrínsecs (atractiva per diferents perfils d'alumnat, pedagogies menys academicistes, una alta continuïtat acadèmica i inserció laboral) així com externs o extrínsecs –l'augment de l'atur juvenil i l'absència de *pull factors*.

Aquest creixement s'ha donat a pesar de la infraoferta de places de FP a Barcelona (la TdC de CFGM és del 90,6% i la de CFGS del 84,8%, comparada amb la sobreoferta, p.ex., de batxillerat, amb una TdC del 119,6%), especialment en algunes famílies, com Imatge i so o Sanitat (35%) o Serveis socioculturals (73%). Aquesta infraoferta és especialment acusada al sector públic (la TdC de la FP pública és del 73,4% i la de la concertada del 118,6%). Això ha facilitat el flux envers al sector concertat i afavorit la privatització d'aquest nivell; p.ex., la matrícula privada a Barcelona és del 55,7% a CFGM i del 58,5% a CFGS (mentre que a Catalunya –excloent el Barcelonès- és del 17,8% i 21,3%, respectivament).

Aquest creixement ha consolidat un perfil d'alumnat específic de FP, en comparació a les vies acadèmiques (particularment, batxillerat): més masculinitzat; major percentatge

d'alumnat estranger; edats més heterogènies; i perfils acadèmics més diversos. Tal com ha mostrat l'anàlisi de la cohort 2001 de Barcelona –a través del Diagrama de Lexis-, existeixen tres grans itineraris: el de batxillerat, el de FP i el d'abandó escolar. Les trajectòries acadèmiques prèvies i característiques individuals demogràfiques mostren perfils fortament desen cadascun d'aquests itineraris. En el cas de l'itinerari de FP, aquest es caracteritza per la major presència de centres de titularitat pública (46,7%), significant presència de centres d'alta complexitat (43,6%), masculinització (63,5%), important presència d'alumnat estranger (15,5%), així com NESE (23,5%) i, finalment, una molt baixa taxa d'adoneïtat (55,2%). Són elements que apunten a la consolidació d'itineraris llargs i amb major fracàs acadèmic, i que consoliden la desigualtat de perfils (i d'estatus associats a aquests) entre vies acadèmiques i professionals.

En paral·lel, el biaix de gènere en els camps de FP continua essent molt acusat. D'una banda, hi ha cicles fortament feminitzats, de tal forma que les dones es troben concentrades en les famílies de Sanitat, Imatge personal, Serveis socioculturals i a la comunitat, i Administració i gestió –que matriculen el 77,1% de les dones de CFGM i el 66,5% de CFGS. D'altra banda, existeixen cicles fortament masculinitzats, com Informàtica i comunicacions, Transport i manteniment de vehicles, o Electricitat i electrònica. Aquest biaix de gènere, però, evoluciona històricament; aquest és el cas d'algunes famílies feminitzades que han augmentat el percentatge de nois en la seva matrícula al llarg de l'última dècada, com Sanitat (+16,5% a CFGM, gràcies a la consolidació del cicle d'Emergències sanitàries), Administració (+14,5%) i Serveis socioculturals (+10,7%). Una hipòtesi per explicar la creixent atracció que algunes famílies històricament feminitzades (Educació infantil, Integració social) tenen per alguns nois és l'augment del valor instrumental acadèmic degut a la passarel·la CFGS – universitat.

El treball qualitatiu ha permès evidenciar la importància de l'orientació escolar en aquest procés, que considera batxillerat la via prestigiada i noble. Alhora, existeix una relació dialèctica entre composició del cicle, l'imaginari social i els estereotips de gènere, i les eleccions escolars; aquesta relació funciona en tant que profecia auto-acomplerta: com més biaix de gènere, més forta la relació entre camp i estereotip de gènere i, per tant, més dificultats per la transgressió normativa. Per tot això, el treball de camp qualitatiu ha posat de relleu com el suport familiar i d'amistats és clau per transgredir aquesta norma de gènere; això és particularment evident en el cas de la vinculació a la FP familiar.

Pel que fa a les apropiacions escolars de l'alumnat de FP en itineraris no normatius en clau de gènere, aquestes s'han caracteritzat per els elements següents: el fet d'ésser una minoria numèrica i simbòlica en clau de gènere; les experiències d'aïllament social i relacional (que afavoreixen la desvinculació escolar); la importància del vincle amb una altra persona del mateix gènere (i, per tant, al llindar); i la sobre-centralitat simbòlica. Aquesta sobre-centralitat, en el cas de les noies, pot generar també una sobre-protecció que, alhora, trenqui les relacions d'igualtat, companyerisme i solidaritat entre l'alumnat.

Les vivències de noies i nois en itineraris no normatius en clau de gènere es veuen afectades per mecanismes asimètrics: una situació de privilegi i avantatge estructural pels nois en camps feminitzats (particularment, en el moment de la inserció laboral), i una de discriminació i desavantatge per les noies en camps masculinitzats. Així, els nois en camps històricament feminitzats se senten còmodes i confortables. Sovint, els nois són conscients i reflexionen sobre la seva posició d'avantatge estructural, en un discurs que combina ambivalència i contradiccions: entre la culpabilitat d'aprofitar-se d'una situació de privilegi i la possibilitat d'aprofitar-se'n (activa o passivament). El corol·lari analític d'aquesta asimetria és que la importància en els itineraris no normatius en clau de gènere no radica pas en el fet de ser una minoria numèrica-quantitativa, sinó factors estructurals-qualitatius (desavantatge estructural i desprestigi simbòlic, particularment de les noies).

Aquesta asimetria és deguda, fonamentalment, a la persistència de mecanismes de discriminació per raó de gènere i masclistes, d'entre els quals: la reubicació; la invisibilització, el silenciament i la negació; la projecció del dubte permanent i la síndrome de la impostora; la sexualització; la sobreprotecció; la ridiculització i l'humor denigrant; i la homofòbia. Aquests mecanismes combinen un masclisme de caràcter genèric amb un de peculiar o idiosincràtic de la cultura històrica masculina de cada camp (Ely & Meyerson, 2000). En paral·lel, el treball de camp també ha identificat com aquests mecanismes poden operar isoladament o en intersecció amb d'altres elements (acumulatius –típicament, noies, joves, immigrades).

Les noies, davant enfront dels múltiples obstacles, marginacions i discriminacions a les quals s'enfronten, posen en pràctica una sèrie de tàctiques (discursives i relacionals) de negociació de gènere. Concretament, les tàctiques discursives de negociació de gènere identificades al llarg del treball de camp han estat les següents: la negació de la importància del gènere i de les diferències entre nois i noies; la confusió entre les esferes normativa (ètiques i morals: què hauria de ser) i factual (descriptiva: què és); l'individualisme, que rebutja les generalitzacions sobre les persones i sobre els homes; el moralisme, que

contraposa les característiques morals d'una persona (sovint, homes) al seu posicionament envers el masclisme i el feminisme (Diangelo, 2011, 2018); la meritocràcia i l'autosuficiència; i l'evolucionisme (el declivi històric irreversible del masclisme, de caràcter generacional).

Les tàctiques relacionals de negociació de gènere que han emergit al llarg del treball de camp han estat: la minimització i minusvaloració de la discriminació masclista, sovint a partir de la racionalització i l'humor, que conclou amb la passivitat i defugir la relació amb els altres per tal d'evitar el conflicte (Hatmaker, 2013); l'adaptació, mimetització i "normalització": ser "un més" (Coston & Kimmel, 2012); la compensació (Maira-Vidal, 2018; Merino & Termes, 2013; Termes, 2012a, 2015b); i la confrontació i generació d'espais de seguretat.

La continuïtat acadèmica i la inserció laboral dels i les graduades de FP mostren una relació inversament proporcional, que depèn tant del context històric, com del tipus d'estudi. Així, en el període post-crisi econòmica de 2008, el percentatge d'alumnat graduat de FP que només treballa es redueix dràsticament, mentre que augmenta de forma quasi equivalent el que continua estudiant.

D'una banda, la continuïtat acadèmica dins i posterior a la FP ha anat en augment, en gran part gràcies a les passarel·les CFGM-CFGS i CFGS-universitat. Així, en l'actualitat, el 82% de l'alumnat graduat de CFGM que continua estudiant ho fa en un CFGS, de tal forma que el 33% de l'alumnat de grau superior prové de grau mitjà. Alhora, el 64% de l'alumnat graduat de CFGS que continua estudiant ho fa a la universitat, de tal forma que el 14% de l'alumnat de la universitat prové de grau superior (i aquest percentatge és superior al 40% en Treball Social, Educació Social, Pedagogia i Logopèdia o Esport, i proper al 30% en Infermeria, Educació infantil i primària o Relacions laborals). Tal com demostra l'anàlisi de la cohort de 2001, l'alta continuïtat acadèmica de l'alumnat de FP es deu, en gran part, a la consolidació d'un itinerari específic de vies professionals CFGM-CFGS, i a la consolidació de la passarel·la PFI-CFGM. Això representa una apuntament de l'estratificació en vies acadèmiques i professionals; i, per tant, denota la potencial vigència de la metàfora de la doble xarxa escolar.

D'altra banda, la inserció laboral dels i les graduades de FP s'emmarca, des de 2008, en un context de crisi econòmica i ocupacional; i, en el cas de les noies, a això cal afegir-hi una persistent, sistemàtica i històrica discriminació laboral en tant que dones. Aquesta discriminació es dona a nivell general (ja que amb el mateix nivell d'estudis les dones

s'insereixen en categories professionals més baixes, tenen menors salaris i major temporalitat) (OECD, 2012) com també en la inserció laboral als sectors masculinitzats (González Ramos, Vergés Boch, & Martínez García, 2017; OECD, 2012). El nostre treball de camp ha posat parcialment de relleu com les noies que fan la transició escola – treball en camps històricament masculinitzats han viscut experiències masculistes relatives a l'accés i la selecció, la discriminació als espais informals, o la difícil conciliació familiar. En contraposició, els nois en sectors feminitzats (tant en l'imatge personal, Infermeria, com Educació social i integració social) narren com, a pesar de ser uns pocs quantitativament (una “minoria”) gaudeixen (i en són conscients) gaudeixen de facilitat en l'accés i la selecció laboral, l'ocupació de posicions d'alta visibilitat i estatus simbòlic i l'obtenció de beneficis materials. Els suposats elements d'avantatge comparatius masculí (i que discursivament justifiquen aquests privilegis) són: la major força física; una “distinció” i “estil propi” masculí; la consideració que, per tal d'ajudar als nois a l'escola, és necessari un número similar d'homes i dones a la professió docent (Drudy, 2008; Lingard, 2003; Skelton, 2003); i, en general, l'alt prestigi i visibilitat mediàtica dels homes en camps històricament feminitzats - p.ex., perruqueria o gastronomia (Ngozi Adichie, 2016; Steno & Friche, 2015).

A partir del treball de camp s'han identificat els següents tipus ideals de vinculació amb la FP: vocació professional, familiar, ethos institucional, instrumental, via, i desvinculació per elecció negativa.

La vinculació per vocació professional combina una alta dimensió instrumental i una d'expressiva, un component pràctic amb un de teòric especialitzat. Es tracta d'una vinculació positiva, creativa i constitutiva de la pròpia identitat. Es projecta de forma laboral en tant que professional (més enllà de la mera ocupació remunerada) i a llarg termini. Cal emfatitzar que alguns nois que construeixen la seva vocació professional en un camp relacionat amb les tasques de cures ho fan a partir de la percepció del deute moral amb la societat, el que els hi permet implicar-se en tasques de cura sense posar en qüestió la seva identitat de gènere.

La vinculació familiar es basa en l'existència de referents previs que faciliten la transgressió de la norma de gènere: familiars que funcionen com “factor”, “influència” o “causa” en la mesura que esdevenen “exemples” i “font d'inspiració” (Lappalainen et al., 2013; Merino & Gracia, 2007; Pardo et al., 2016).

La vinculació per ethos es basa en el vincle expressiu generat per l'individu i la institució escolar a la que assisteix (i amb les persones amb qui interacciona), que té un caràcter emocional i basat en el sentiment de pertinença. Alhora, aquesta vinculació té un caràcter específic i contextual, el que la converteix en més circumstancial i intransferible (i, per tant, en més dèbil).

La vinculació instrumental combina dues vessants complementàries. D'una banda, el es constitueix a partir del valor instrumental acadèmic del títol de la FP i les seves passarel·les (CFGM-CFGS, CFGS-universitat, en tant que "pont"). El valor d'aquesta passarel·la sembla ser particularment en alguns itineraris no normatius en clau de gènere, com Educació infantil. El valor instrumental acadèmic, a més a més, és particularment atractiu des d'una perspectiva conservadora minimax: en la que, fins i tot en el pitjor dels escenaris, el títol de CFGS no permet accedir a un grau però com a mínim permet la consecució d'un títol percebut com amb alt valor de canvi al mercat laboral. D'altra banda, es constitueix a partir del valor laboral (salari, condicions de treball, horari, etc.) -més que no pas d'índole vocacional i professional. Es tracta d'una vinculació, doncs, caracteritzada per l'absència de factors expressius.

La vinculació per via es basa en els avantatges comparatius de la FP (facilitat, practicitat, especialització, durada i accessibilitat) en comparació als desavantatges de les vies acadèmiques (dificultat, abstracció, generalitat i inaccessibilitat).

Finalment, la desvinculació de la FP (absència d'identitat instrumental i d'expressiva) es dóna sovint vinculada a casos d'elecció negativa, això és, en que s'escull FP per un conjunt de constriccions: la manca de places, la inaccessibilitat geogràfica, l'alt cost de l'oferta, les dificultats acadèmiques o, també, l'absència d'alternativa escolar considerada factible.

En conclusió, els resultats del treball de camp han evidenciat alguns aspectes negatius i preocupants de les desigualtats de gènere en la FP. En relació a l'accés, la constatació que el biaix de gènere de FP és relativament estable (p.ex., la masculinització constant de FP versus la feminització històrica de batxillerat), però que en algunes famílies aquest biaix evoluciona (p.ex., la masculinització de Sanitat, Administració i Serveis socioculturals). Aquesta inestabilitat assenyala a potencials canvis en l'imaginari col·lectiu sobre l'associació entre feminitats/masculinitat i diferents camps i, per tant, demostra que existeix un ampli marge per l'actuació política. Cal alertar, però, que la feminització dels camps masculinitzats va aparellada sovint de la pèrdua de prestigi d'aquells camps (Vallès-Peris,

2012) i, per tant, que aquesta pèrdua de prestigi es doni també en les famílies anteriorment esmentades.

Els resultats del treball de camp també han facilitat la identificació de mecanismes asimètrics en clau de gènere, particularment en les dimensions de processos i resultats, més que no pas en la d'accés. És cert que, en l'accés a un camp no normatiu en clau de gènere, les vivències de noies i nois són similars: la consciència de la relació en l'imaginari col·lectiu entre determinats camps i gènere; les reticències habituals de la família i les amistats; el compromís i implicació prèvia; o la reproducció paradoxal del discurs de gènere binari i dicotòmic. Igualment, alguns processos viscuts per noies i nois són també similars: les experiències i apropiacions escolars d'aïllament, la isolació, la sobre-centralitat i la sobre-visibilitat. Ara bé, una diferència fonamental els processos és que les noies (i no pas els nois) topen amb mecanismes de discriminació masclista: la reubicació; la invisibilització, el silenciament i la negació; la projecció del dubte permanent i la síndrome de la impostora; i la sexualització; en comparació, els únics mecanismes compartits per nois i noies en itineraris no normatius en clau de gènere són la ridiculització i l'homofòbia. En canvi, la inserció laboral –especialment avantatjosa pels nois mentre que sovint difícil per les noies– és un altre espai d'asimetria. Aquests elements indiquen un menor reconeixement dels sabers, habilitats, i coneixements de les noies en camps històricament masculinitzats. En aquest sentit, en un context de recursos escassos, i davant la imprescindible necessitat de prioritzar totes les polítiques públiques, es recomana focalitzar –particularment en les dimensions de processos i resultats– en l'alumnat més vulnerable potencialment (això és: les noies en camps històricament masculinitzats) –tal com desenvoluparem en el següent apartat.

10. Discussió i recomanacions

En aquest apartat es proposen una sèrie de recomanacions polítiques. Aquestes recomanacions deriven de les evidències recollides en aquest projecte i, en menor grau, de la identificació de bones pràctiques existents, de la revisió de la literatura acadèmica i, també, de les conclusions del grup de treball *Desigualtat de gènere a la FP* comissionat pel Consell Municipal de la Formació Professional de Barcelona.

Les recomanacions d'aquest estudi s'articulen en tres dimensions, legitimades a partir de tres principis bàsics de la justícia de gènere (UNESCO, 2017): una major **paritat en l'accés** a la FP; l'**equitat en els processos pedagògics** que s'hi donen; i la **igualtat en els resultats (acadèmics i laborals)** obtinguts. A partir d'aquestes tres dimensions, la següent Taula 11

resumeix les 19 recomanacions del projecte; aquestes recomanacions van acompanyades d'exemples de polítiques similars ja implementades –que tenen un caràcter merament il·lustratiu i no pretenen pas ser un recull exhaustiu.

Taula 11. Recomanacions per a la reforma de FP

Dimensions i principis de justícia de gènere		Recomanacions i accions
<i>Paritat en l'accés</i>		
Governança i cultura institucional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incorporar la perspectiva de gènere a la FP. 2. Focalitzar les polítiques de gènere de la FP en totes les seves dimensions (accés, processos pedagògics i resultats) i camps (tant masculinitzats com feminitzats). 3. Crear un observatori de FP català. 	
Planificació	<ol style="list-style-type: none"> 4. Augmentar l'accessibilitat de FP, tot augmentant l'oferta pública i reduint-ne els preus (especialment a persones amb itineraris no normatius en clau de gènere). 5. Identificar les demandes i necessitats del mercat laboral per tal d'orientar-hi estratègicament la FP. 6. Potenciar mesures flexibilitzadores de la FP. 	
Aspiracions, i expectatives: comunicació i orientació.	<ol style="list-style-type: none"> 7. Implementar campanyes comunicatives amb perspectiva de gènere. 8. Visualitzar referents exitosos no normatius en clau de gènere, especialment noies. 9. Augmentar l'auto-percepció de la competència científica, tecnològica i matemàtica de les noies. 10. Reorientar la formació d'orientadors/es en clau de gènere i incloure la lluita contra el masclisme i l'homofòbia com a criteri bàsic d'orientació. 11. Augmentar el prestigi que el professorat i l'orientació de l'ESO atorga a la FP 	
<i>Equitat en els processos pedagògics</i>		
Vinculació escolar	<ol style="list-style-type: none"> 12. Potenciar grups d'afinitat amb interessos no estereotípics de gènere. 13. Incrementar la formació amb perspectiva de gènere al professorat de d'ESO i FP. 14. Implementar formacions (tallers, cursos, seminaris), tant teòriques com pràctiques, amb perspectiva de gènere per a l'alumnat de la FP. 15. Evitar la sobre-centralitat simbòlica i sobre-protecció paternalista envers les noies en la FP. 	
<i>Igualtat en els resultats</i>		
Continuïtat acadèmica	<ol style="list-style-type: none"> 16. Aconseguir indicadors fiables sobre l'abandonament, l'èxit i la graduació de la FP. 17. Debatre les tensions entre els tres rols de la FP: inclusiu, acadèmic i laboral. 	
Inserció laboral	<ol style="list-style-type: none"> 18. Impulsar les Oficines de l'aprenent. 19. Debatre la implementació de mesures encaminades a evitar la discriminació, per gènere o orientació sexual, a les pràctiques i centres de treball. 	

Font: elaboració pròpia

Governança i cultura institucional

Un dels aspectes que de forma més reiterada ha emergit al llarg del treball de camp ha estat la manca de perspectiva de gènere en el sí de la cultura institucional de la FP. Aquesta mancança tenia múltiples conseqüències; p.ex., la manca d'acollida específica i sistematitzada a l'alumnat en itineraris no normatius en clau de gènere, la passivitat habitual del professorat enfront de situacions de discriminació masclista i/o homofòbica. Per això, es recomana una revisió de la cultura institucional de FP²⁵, a partir de la inclusió de la perspectiva de gènere i la focalització de les seves polítiques.

Alhora, i tenint en compte els mecanismes asimètrics esmentats anteriorment (particularment en relació als processos pedagògics), es recomana un focus més ampli de les polítiques de gènere en la FP: en les dimensions d'accés, processos i resultats, i tant en camps històricament masculinitzats com en camps històricament feminitzats. Històricament, les administracions han tendit a focalitzar típicament en les preferències i eleccions de les noies (i en la feminització de camps masculinitzats), mentre sovint han negligit les polítiques sobre les preferències i eleccions dels nois –i en la masculinització de camps feminitzats (Vallès-Peris, 2012)²⁶. Aquesta focalització esbiaixada té a veure amb que històricament els camps masculinitzats han estat els prestigiats i d'alt estatus, mentre que els feminitzats han estat els desprestigiats i de baix estatus (Pernas Riaño & Vila Nuñez, 2014).

Un altre dels problemes fonamentals de FP a Catalunya (així com d'altres nivells educatius) és la manca d'informació, consistent, completa i accessible, i que permeti qüestionar els estereotips de gènere. Per això, es recomana la creació d'un *Observatori de FP* a nivell català.

²⁵ La literatura acadèmica d'orientació teòrica feminista que analitza les institucions i organitzacions ha classificat tres aproximacions en relació al "problema de gènere" en aquelles institucions (Ely & Meyerson, 2000): "solucionar" o "arreglar" les dones; valorar la feminitat; crear igualtat d'oportunitats; i revisió de la cultura organitzativa. Aquesta última es considera la més fructífera pel canvi institucional i, per això, la que proposem en aquest projecte.

²⁶ A tall d'exemple, el *Pla STEMcat d'impuls de les vocacions científiques, tecnològiques, en enginyeria i en matemàtiques* de la Generalitat de Catalunya (acord de govern 125 de setembre de 2019) té entre els seus objectius "Incrementar la proporció de dones en els estudis STEM, tant en la formació professional com en els estudis universitaris, per corregir el desequilibri de gènere i millorar l'ocupabilitat i l'ocupació de les dones en aquells sectors i professions en què són poc presents". En canvi, no existeix cap pla paral·lel per a incrementar la proporció dels homes en estudis històricament feminitzats. De forma similar, l'ordre 185 d'octubre de 2019 del Departament d'Educació estableix bonificacions del pagament de matrícula per noies a CFGS masculinitzats, però no es preveuen bonificacions per a homes en camps feminitzats.

- 1) **Incorporar la perspectiva de gènere a la FP**, el que implica que el conjunt d'actors que la conformen (administració, instituts, empreses; direccions, professorat, tutors, alumnat) han de prendre consciència que el gènere estructura les relacions socials i ofereix experiències desiguals a l'alumnat. La inclusió de la perspectiva de gènere implica, també, reconèixer les problemàtiques específiques a les quals s'enfronten les noies (Ngozi Adichie, 2016), molt especialment les que cursen itineraris no normatius en clau de gènere, i que és fruit tant de les accions activament masculistes d'uns pocs com de la complicitat i passivitat masculina generalitzada. El corollari d'això és que és necessària la presa de consciència activa del conjunt d'homes que conformen la FP –professors i alumnes (Ely & Meyerson, 2000): tant els qui exerceixen masculinitats hegemòniques com també aquells qui de forma passiva se'n beneficien (Connell & Messerschmidt, 2005). Un petit exemple d'acció derivada d'aquesta recomanació seria que l'administració concebi i visualitzi totes les seves comunicacions internes i externes, així com publicacions i dades, amb perspectiva de gènere (p.ex., desagregant totes les dades estadístiques en funció del gènere), tal com recomanen el *Pla per la Justícia de Gènere (2016-2020) de Barcelona* (Ajuntament de Barcelona, 2016) o organismes internacionals (UNESCO, 2017).
- 2) **Focalitzar les polítiques de la FP** en totes les seves dimensions (accés, processos pedagògics i resultats) i camps (tant masculinitzats com feminitzats).
- 3) **Crear un Observatori de FP a nivell català**, amb l'objectiu general de permetre l'avaluació rigorosa de polítiques públiques de l'administració, permetre la recerca científica basada en evidències o, sobretot, augmentar la informació disponible sobre la FP i facilitar les eleccions d'itineraris menys dependents dels estereotips de gènere per part de l'alumnat. L'objectiu específic de l'Observatori podria ser el seguiment a mig termini dels i les graduades de FP, tant a nivell acadèmic com professional (Sanchez-Gelabert, 2017; Valiente et al., 2014)²⁷.

Planificació

La planificació de la FP té un potencial molt valuós per avançar envers una major paritat de gènere en l'accés a la FP, ja que pot augmentar l'accessibilitat i flexibilitat de la formació professional. Nogensmenys, la planificació de la FP s'enfronta a, com a mínim, tres dilemes

²⁷ Un referent al qual emmirallar-se és l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU). Aquest *Observatori* hauria de permetre l'accés a dades de forma oberta (tot preservant l'anonimat dels i les enquestades); i en un termini tant curt com mitjà (p.ex., més tard que els nou mesos des de la finalització dels estudis corresponents) (CGCC, 2018). Actualment, això no és possible amb l'enquesta d'*Inserció laboral de les persones graduades de Formació Professional Inicial* empresa pel Consell General de Cambres de Catalunya (CGCC) i el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. En paral·lel, i amb objectius generals similars, la implementació RALC és una bona notícia en aquest sentit –tot i que encara incipient. P.ex., en aquest projecte, l'anàlisi del RALC ha permès la identificació de fluxos i mecanismes longitudinals que d'altra banda (p.ex., a partir de dades estoc del Departament d'Educació) haguessin estat impossibles d'aconseguir, per limitacions metodològiques.

significatius, relatius al seu model, la seva distribució territorial i a la relació entre oferta i demanda.

D'una banda, els models de la planificació de la FP oscil·len entre el model diversificat (centres petits, distribuïts homogèniament per tot el territori) i el model *hub* (centres de referència i prestigi, desigualment distribuïts pel territori) (Fundació BCN FP, 2017b; Tarabini & Jacovkis, 2019b, 2019a).

D'altra banda, la distribució territorial de la FP pateix una tensió, fruit d'una alta mobilitat inter-municipal de l'alumnat de la FP i una planificació de la FP que no té en compte el caràcter metropolità de la FP. Els resultats d'aquesta tensió són: la concentració de l'oferta a la ciutat de Barcelona; les dinàmiques de mobilitat centrípetes dels municipis de l'AMB envers Barcelona; l'augment del cost de transport de l'alumnat de la FP; o la competició entre l'alumnat de l'AMB per unes escasses i insuficients places de FP –que tendeix a perjudicar l'alumnat més vulnerable, amb menor nota i té menys capacitat de mobilitat (Fundació BCN FP, 2017b).

I, finalment, la FP ha d'articular la relació oferta – demanda; és a dir, articular les necessitats i preferències (no sempre concordants) entre l'alumnat, famílies, oferta escolar i mercat laboral²⁸. Tot i que la resolució d'aquests dilemes s'escapa als objectius d'aquest treball, alguns d'aquests reptes tenen impacte en la paritat de gènere en l'accés a la FP. Més enllà d'aquests tres dilemes, però, es fan les recomanacions següents amb l'objectiu d'augmentar l'accessibilitat i flexibilitat de la FP:

²⁸ Alhora, però l'articulació entre aquests elements en tensió implica tant avantatges potencials com riscos esperables, nusos gordians de difícil resposta. Així, l'actual dèficit estructural de places del sector públic afavoreix el flux d'alumnat al sector concertat i la privatització a l'àrea metropolitana, tot dificultant l'accés als ensenyaments postobligatoris de l'alumnat amb menor capacitat econòmica. Ara bé, això no implica necessàriament que calgui planificar tenint en compte exclusivament la demanda, ja que això genera efectes adversos en l'equitat educativa (Bonal, 2017). En paral·lel, les preferències de l'alumnat no sempre s'adeqüen a les necessitats del mercat laboral (ja que els cicles més demandats no són necessàriament els que proporcionen major inserció laboral; Sánchez-Gelabert, 2017; Tarabini & Jacovkis, 2019). O, també, la planificació a partir de les preferències exclusives dels centres educatius pot afavorir la generació d'interessos a curt termini (p.ex., manteniment i augment de la seva oferta) que no necessàriament responen a l'interès general. Aquesta difícil resolució es dona en un context institucional caracteritzat pel solapament de funcions i atribucions institucionals en l'establiment de criteris de planificació (Consell Català de Formació Professional, 2005); la poca estructuració dels canals per a que els centres demanin al Departament l'obertura de nous cicles; i la prioritització de l'administració dels criteris pragmàtics i econòmics (p.ex., els costos dels cicles, disponibilitat de professorat de certes branques) per sobre de les preferències de l'alumnat o les demandes del mercat laboral (Fundació BCN FP, 2017b).

- 4) **Augmentar l'accessibilitat de FP, tot augmentant l'oferta pública i reduint-ne els preus (especialment a l'alumnat amb itineraris no normatius en clau de gènere).** Els alts costos de la FP en redueixen l'accessibilitat en general; a més a més, però, la OECD ha assenyalat com la reducció dels costos educatius afavoreix la continuïtat acadèmica sobretot de les noies –ja que les famílies tendeixen a invertir de mitjana més en nois que en noies (OECD, 2012). Per tal de reduir els costos de la FP (i afavorir una major continuïtat acadèmica de les noies) es proposa plantejar-se combinar mesures específiques amb generalistes: p.ex., l'augment de l'oferta pública dels cicles més cars, amb menor TDC pública o amb major inserció laboral així com la reducció dels preus del crèdit públic de la FP. En aquest sentit, les beques per als estudis postobligatoris no universitaris (que inclouen CFGM i CFGS) del Ministerio de Educación (Real Decreto 1721/2007) són importants, però tenen una cobertura molt escassa. En paral·lel, aquestes mesures generalistes es podrien combinar amb mesures específiques d'accessibilitat a la FP en clau de gènere, en forma d'acció afirmativa: p.ex., la reducció de quotes a noies cursant estudis científics o tecnològics (Olmedo-Torre et al., 2018). Justament, en aquesta línia, l'ordre 185 d'octubre de 2019, del Departament d'Educació, estableix accions positives (en forma de bonificacions del pagament de fins al 50% del preu públic) als CFGS amb major desequilibri de gènere, per promoure la presència de dones a les famílies d'Electricitat i electrònica, Energia i aigua, Fabricació mecànica i Instal·lació i manteniment.
- 5) **Identificar la demanda laboral, actual i futura, dels diferents sectors econòmics, per tal d'orientar-hi estratègicament la FP.** En aquest sentit, es podrien combinar una anàlisi retrospectiva de la inserció laboral dels i les graduades de FP de caràcter sectorial com, també, dur a terme estudis prospectius sobre escenaris futurs (Fundació BCN FP, 2019), similars als anàlisis de perfils demanats per els sectors emergents de la indústria 4.0 o la indústria química (Observatori FP BCN, 2018). Aquest conjunt d'accions podrien articular-se en dispositius específics de detecció de les necessitats del teixit productiu (Fundació BCN FP & Barcelona Activa, 2019; Tarriño, 2019; Valiente et al., 2014). Una de les formes d'identificar i prioritzar els sectors i les ocupacions amb valor estratègic, econòmic i social per a l'economia catalana és la creació del *Sistema de Formació i Qualificació Professionals de Catalunya* i l'*Agència Pública de Formació i Qualificació Professionals de Catalunya* (Llei 10/2015, de 19 de juny) i, a partir d'aquí, el *Catàleg de Qualificacions Professionals de Catalunya*. Donades les dificultats específiques a les quals s'enfronten les dones al inserir-se laboralment, aquesta seria una mesura benvinguda.
- 6) **Potenciar les mesures flexibilitzadores de FP.** La literatura acadèmica mostra que les mesures flexibilitzadores faciliten la conciliació entre les esferes escolars, laborals i familiars (Ely & Meyerson, 2000) i per tant potencien la presència de dones a la FP. Alguns exemples de mesures flexibilitzadores a potenciar són els següents: (a) el Servei de reconeixement acadèmic dels aprenentatges assolits mitjançant l'experiència laboral o en activitats socials;

(b) la Matrícula semipresencial; (c) la Modalitat a distància; o el programa Acredita't. O, també, noves titulacions, com ara: (d) el batxillerat – CFGM (tal com avançava el [Diari de l'Educació](#)). (e) el 3x2 (3 cursos, 2 titulacions); o (f) la combinació de diverses famílies professionals, que hauria de permetre reduir la compartimentació i segmentació de competències i coneixements (Observatori FP BCN, 2018); p.ex., la doble titulació en Electricitat i electrònica/Instal·lació i manteniment ha mostrat una exitosa continuïtat acadèmica, ja que un 97% continua estudiant (Fundació BCN FP, 2015).

Aspiracions i expectatives: comunicació i orientació

Tal com ha mostrat aquest projecte, hi ha varis factors que expliquen el biaix de gènere a la FP: el gran desconeixement de l'alumnat sobre la FP i els seus cicles; les aspiracions i expectatives de l'alumnat, que es fonamenten en l'imaginari social i els estereotips de gènere; l'orientació escolar (amb biaix academicista); les reticències familiars i d'amistats en casos d'eleccions no normatives en clau de gènere; o l'escassetat de referents positius no normatius en clau de gènere –entre d'altres. En aquest sentit, aquest desconeixement afavoreix la reproducció dels estereotips de gènere en les eleccions escolars a partir de les nocions de “realisme”, “normalitat” o “donat per descomptat” entre gèneres i camps (Lappalainen et al., 2013). Per tal de combatre els estereotips i els biaixos de gènere a la FP, es recomana en primer lloc dur a terme campanyes comunicatives (p.ex., campanyes de difusió, publicitat i màrqueting o, fins i tot, sèries de ficció) amb perspectiva de gènere (OECD, 2017; Olmedo-Torre et al., 2018). Aquestes campanyes són una de les recomanacions més populars tant de l'agenda global com de Catalunya; tot i la seva popularitat, però, l'evidència sobre el seu impacte és mixta, per això se les considera mesures toves o suaus (OECD, 2017). En aquest sentit, es recomana implementar campanyes comunicatives amb perspectiva de gènere amb una naturalesa complementària (i no pas substitutòria) d'altres reformes de caràcter més ampli i estructural.

7) Implementar campanyes comunicatives amb perspectiva de gènere adreçades a facilitar les eleccions no normatives en clau de gènere. Donat que -ocasionalment- les reticències envers de la FP provenen més de l'àmbit familiar que no pas del escolar (Merino, 2004), aquestes campanyes han d'estar adreçades a un públic generalista, tant alumnat com famílies. Donada l'evidència mixta dels seus impactes (OECD, 2017), per tal d'avaluar eficiència d'aquestes campanyes, es recomana dur a terme proves pilot prèvies (OECD, 2012). Seguint una lògica afí, impulsar accions adreçades específicament a famílies és una de les conclusions de les *Tribunes de reflexió a l'entorn dels reptes de la Formació Professional* (Fundació BCN FP, 2019). En aquest sentit,

cal valorar positivament, doncs, que les institucions catalanes i metropolitanes estan incorporant la perspectiva de gènere a les seves campanyes informatives: p.ex., l'acció comunicativa *FPro: amb l'FP, aviat podràs volar* de l'AMB i la Fundació BCN Formació Professional; també, la campanya *Un gir de 174 graus*, que es planteja com a objectiu específic afavorir l'equitat de gènere en l'alumnat que cursa FP; o la campanya *El talent no té gènere* del Departament d'Ensenyament i la Mútua de Terrassa.

- 8) **Visualitzar referents exitosos no normatius en clau de gènere** que qüestionin les correlacions en l'imaginari col·lectiu entre camps educatius i gènere. Donat que aquesta visualització és més habitual en homes en camps històricament feminitzats –p.ex., els anomenats “xefs mediàtics” (Ngozi Adichie, 2016; Steno & Friche, 2015), és particularment urgent visualitzar dones exitoses en camps històricament masculinitzats. Alhora, però, la presentació de figures individuals, positives i exitoses, de caràcter estilitzat, pot obviar els obstacles estructurals i negar els conflictes socials, amb la qual cosa generar expectatives irrealistes i desajustades –l'anomenat model simplificat de les campanyes publicitàries de Benetton (Back & Quaade, 1993). Igualment, és important no reificar, dicotomotitzar, essencialitzar i sobre-emfatitzar les diferències de gènere en aquestes campanyes, ja que poden generar també efectes adversos (Vallès-Peris, 2012), tal com ocorregué, p.ex., amb la campanya de la Unió Europea *Science: It's a girl thing* (Betz & Sekaquaptewa, 2012; Blau, 2012).

En segon lloc, un altre factor clau a l'hora de constituir les aspiracions i expectatives dels i les joves és l'orientació al llarg dels ensenyaments obligatoris. Cal dir que, en aquest camp, existeix un ampli ventall d'accions que ja s'implementen actualment a Catalunya²⁹. No obstant, es recomanen les següents accions:

²⁹ Així, moltes institucions públiques i privades ofereixen un ampli ventall de productes amb els objectius d'oferir una orientació professional i acadèmica no sexista i, també, de consolidar aspiracions i expectatives no normatives en clau de gènere. Sense ser exhaustius podem citar la *Guia de recursos de suport a l'orientació acadèmica i professional per als centres i el professorat de l'ESO* del CEB (Delgado, Milián & Llorens, 2011), els materials per l'orientació professional i acadèmica *Projecte de Vida Professional* de Barcelona Activa, el documental *1ªpers, femení, plural*, el material didàctic *ni+ ni-, =s. Cap a una orientació laboral en igualtat* de la XTEC o els materials d'orientació (el *Dia de noies* i *Nous camins per als nois*) de la Fundació Bertelsmann disponibles també a la XTEC (Fundación Bertelsmann, 2015). Existeixen també múltiples projectes amb l'objectiu de familiaritzar noies amb continguts i competències tecnològiques, matemàtiques i informàtiques i, en menor grau, nois amb tasques de cura, com els projectes *GEN10S* i *Mak3rs* del CEB o el *Girls in ICT day* de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC); també les propostes de *Niñas, niños y máquinas* i *Hacer atractivo y valioso el cuidado de los demás* (Pernas Riaño & Vila Nuñez, 2014). En aquest sentit, tot aprofitant l'11 de febrer de 2020, el Dia Internacional de la Dona i la Nena en la Ciència, es van organitzar 41 xerrades a escoles i instituts de Catalunya (11 de les quals a Barcelona), coordinades per la *Iniciativa 11 de Febrero*. De forma similar, la plataforma STEM Women organitza anualment el *STEM Women Congress*. Finalment, també existeixen guies, activitats i premis amb l'objectiu de visualitzar dones referents en camps històricament masculinitzats; p.ex., les guies de lectures *Dones al món* (XTEC), *L'enginy (in)visible. Dones i tecnologia* (UPC), o l'eina *El Cercador d'Expertes* de l'Institut Català de les Dones. De forma similar, els premis a dones en camps històricament masculinitzats persegueixen aquest objectiu també: p.ex., en el camp científic-matemàtic, el premi *L'Oréal-UNESCO For Women in Science International Awards* o el

- 9) **Augmentar l'auto-percepció de la competència científica, tecnològica i matemàtica de les noies.** La literatura acadèmica ha constatat a bastament les diferències en les preferències i l'auto-percepció de competència per camp de coneixement (p.ex., ciència i tecnologia) segons gènere (OECD, 2012). Alhora, tal com ha demostrat la literatura acadèmica, els esforços per encoratjar les noies a estudiar en camps masculinitzats poden ser inútils si no s'augmenta l'auto-percepció de la seva competència en aquests camps (Sáinz & Eccles, 2012). Alhora, aquesta auto-percepció té molt a veure amb les expectatives del professorat en els ensenyaments obligatoris i a les nocions diferencials de gènere en relació al "bon/a estudiant" (Curran, 2017; Tarabini, 2017). És urgent, doncs, incidir en aquesta auto-percepció; cal recalcar, però, que aquesta recomanació està parcialment recollida en el *Pla STEMcat* de la Generalitat de Catalunya.
- 10) **Replantejar la formació d'orientadors/es i incloure la lluita contra els estereotips de gènere i el masclisme** (que associen feminitat i masculinitats a certs camps de coneixement) com a criteri bàsic d'orientació. La formació d'orientadors/es en clau de gènere podria, p.ex., incloure l'epistemologia de gènere en la formació continua per al professorat i als professionals de l'orientació (Pernas Riaño & Vila Nuñez, 2014). La inclusió de la lluita contra el masclisme, transfòbia i l'homofòbia permetria desarticlar la polarització binària (noies, nois) i la idea que noies i nois s'han de mantenir "al seu lloc" en l'estatus quo (Pernas Riaño & Vila Nuñez, 2014).
- 11) **Augmentar el prestigi que el professorat i l'orientació de l'ESO atorga a la FP.** Tal com aquesta recerca també ha demostrat, els dispositius orientadors escolars i pràctiques del professorat tendeixen a jerarquitzar les vies educatives post-obligatòries: una via d'alt prestigi acadèmic (batxillerat) i una d'escàs estatus i menys acadèmica (CFGM). Així doncs, les recomanacions d'orientació en clau de gènere esmentades anteriorment podrien complementar-se amb d'altres accions encaminades a vetllar pel prestigi de FP als centres educatius de secundària. En aquesta línia, cal valorar positivament els esforços duts a terme per les administracions locals per difondre i donar a conèixer la FP al territori (tant a nivell escolar com a nivell generalista): p.ex., el web *Guia FP* impulsat per un ampli conjunt d'ens locals (Departament d'Ensenyament, Diputació de Barcelona, AMB, Fundació BCN FP, CEB i Ajuntament de Barcelona), així com les campanyes comunicatives esmentades anteriorment.

Vinculació escolar

Aquesta recerca ha mostrat les dificultats específiques de l'alumnat de la FP i, molt especialment, dels qui cursen itineraris no normatius en clau de gènere –sobretot, noies en camps històricament masculinitzats. Així, la recerca ha demostrat com l'alumnat de la FP presenta sovint itineraris previs caracteritzat per la desvinculació escolar (emocional, conductual i cognitiva), en els que la repetició és habitual. La recerca també ha identificat una sèrie d'obstacles específics i discriminacions, de l'alumnat de l'FP cursant itineraris no normatius en clau de gènere (de caràcter asimètric, més perjudicials per a les noies). I, finalment, ha demostrat com hi ha una tipologia de l'alumnat que està a la FP a través d'una elecció negativa i, per tant, s'hi sent fortament desvinculat. Davant aquestes dificultats específiques, es proposa:

- 12) **Potenciar grups d'afinitat amb interessos no estereotípics de gènere**, com ara monitoratge entre noies amb interessos en camps històricament masculinitzats o, també, grups no mixtos. La literatura acadèmica ha identificat com aquest monitoratge entre noies científico-matemàtiques referma les vocacions científiques i tecnològiques, proveeix informació personalitzada i empodera les noies (Olmedo-Torre et al., 2018). El treball de camp ha permès posar en evidència la importància dels grups no mixtos de dones (en espais d'oci i professionals) en els camps de l'automoció (*Fuel addicted girls, Girls on wheels*) o informàtica, gamers, programació i disseny (*Gaming Ladies, FemDevs, R-Ladies*). Aquests grups poden augmentar la seguretat, acompanyament i -en últim terme- vinculació de les noies en aquells o d'altres camps.
- 13) **Incrementar la formació amb perspectiva de gènere al professorat d'ESO i FP**. El professorat sovint naturalitza, reïfica, essencialitza les diferències de gènere, en forma de clixés, estereotips i –ocasionalment- tolera passivament les actituds masclistes. Aquesta formació i perspectiva podria incorporar la consciència de la importància del gènere (OECD, 2012), o la lluita activa contra el bullying (Amnistia Internacional, 2019; Díaz-Aguado Jalón et al., 2013; Pernas Riaño & Vila Nuñez, 2014) i els prejudicis i estereotips masclistes i homofòbics en tots els espais escolars –incloent-hi els espais informals. Tot i l'extensa oferta formativa amb perspectiva de gènere actual³⁰, és necessari arribar a un número encara més gran de professorat. Específicament, aquesta formació del professorat és especialment pertinent en els camps històricament masculinitzats i feminitzats (com en moltes famílies de la FP); en aquest sentit,

³⁰ P.ex., sense ser exhaustiu, el Departament d'Educació ofereix els materials *Viure Sense violència* de Tamaia, o també reconeix molts cursos que incorporen l'anàlisi i lluita contra les desigualtats de gènere en educació. L'Ajuntament de Barcelona, en la sèrie *Diversitat en curt*, ofereix recursos pedagògics per treballar la diversitat afectiva, sexual i de gènere per a batxillerat, FP i PFI. També, la Xarxa Vives d'Universitats han publicat una col·lecció d'11 Guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere.

la literatura acadèmica ha identificat que és el professorat d'aquests camps més esbiaixats els qui tenen més problemes per conceptualitzar i reflexionar críticament sobre el gènere –ja que la segregació es dona per descomptada (Lappalainen et al., 2012). Aquestes formacions al professorat permetrien avançar en quatre objectius simultanis: la visualització dels sabers i experiències de les dones; el reconeixement de la diversitat i la interseccionalitat; el rebuig de les relacions de poder i jerarquies de gènere; i els valors de la coresponsabilitat de totes les tasques necessàries per la vida –tal com assenyala el *Pla per la Justícia de Gènere (2016-2020)* (Ajuntament de Barcelona, 2016). Una possible forma d'implementar aquesta recomanació seria l'elaboració d'un material didàctic per al professorat de FP, en la línia, p.ex., el *Marc general per la incorporació de la perspectiva de gènere en la docència universitària* de l'AQU o la *Guia per a la introducció de la perspectiva de gènere en la docència* de l'Observatori de la igualtat de la UAB.

- 14) **Implementar formacions** (tallers, cursos, seminaris), tant teòriques com pràctiques, **amb perspectiva de gènere per a l'alumnat de la FP**: p.ex., temàtica feminista, de deconstrucció de la masculinitat hegemònica/dominant, lluita contra la sexualització (cossificació, el “sexe robot”) (Pernas Riaño & Vila Nuñez, 2014; Seoane, 2012).
- 15) **Evitar la sobre-centralitat simbòlica i sobre-protecció paternalista envers les noies en la FP**. El treball de camp ha demostrat com aquesta ben intencionada sobre-protecció pot ser contraproductiu i problemàtica per la relació entre alumnat i treballadors/es, ja que trenca la –suposada- igualtat i, així, potencialment, el “companyerisme” i solidaritat.

Continuïtat acadèmica

La FP interpreta tres rols paral·lels en el sí dels ensenyaments postobligatoris: un inclusiu (en tant que dispositiu de segona oportunitat, orientat a reduir el fracàs i l'abandonament escolar prematur) (Blasco & Casado, 2013; Gracia et al., 2013; Merino et al., 2006b; Sanchez-Gelabert, 2017; Tarabini, Fontdevila, et al., 2017); un acadèmic (en tant que dispositiu facilitador de la continuïtat acadèmica, tot articulant ensenyaments obligatoris, postobligatoris i universitaris; això és: funció educativa, amb utilitat intermèdia) i un laboral (dispositiu professionalitzador, amb utilitat finalista)³¹. Ocasionalment, aquests rols entren en tensió, particularment en els moments d'accés i continuïtat dins la FP (p.ex., la

³¹ A més a més, cal tenir en compte que el valor dels títols, tant de FP com la resta, però, tenen un caràcter no estàtic sinó dinàmic i relacional, fet que afegeix encara tensions més la funció intermèdia acadèmica de la FP. Així, l'actual context d'expansió educativa genera processos inflacionaris i redueix el valor posicional dels títols de FP. En paral·lel, en moments de crisi econòmica, el valor posicional de l'educació adquireix una dimensió màxima i, per tant, la competència per accedir a l'educació de qualitat i diferenciada esdevé –per tant- especialment intensa (Bonal, 2012).

passarel·la PFI-CFGM, el manteniment de la “doble xarxa”, o la tensió entre dispositiu intermedi i finalista) (Merino, 2013; Tarabini & Jacovkis, 2019b, 2019a; Termes, 2012b) – tensions que no es donen en dispositius exclusivament acadèmics com batxillerat. Per això es recomana:

- 16) **Aconseguir indicadors fiables sobre abandonament, èxit i graduació de la FP** - més acurats que les Taxes Brutes de Graduació (TBdG)- per tal d’avançar en la identificació, delimitació i quantificació dels fenòmens esmentats. Això permetria comprendre amb major profunditat algun resultat d’aquest informe, com ara les preocupants TBdG d’Informàtica de les noies. La implementació del RALC i la sistematització de les seves dades és una bona notícia, però manca encara un extens camí per recórrer en aquesta direcció.
- 17) **Debatre les tensions entre els tres rols de la FP**: inclusiu, acadèmic i laboral; i, en base a aquest debat, plantejar-se la idoneïtat de potenciar passarel·les entre diversos nivells dins i fora la FP (fonamentalment: PFI-CFGM, CFGM-CFGS i CFGS-universitat). L’augment de la connectivitat d’aquestes passarel·les incrementa el seu valor instrumental de la FP (Merino & Martínez, 2012; Palacios, 2008). Alhora, com ha reflectit aquest projecte, això pot tenir importants efectes en les eleccions no normatives en clau de gènere (com hem comentat en relació als nois d’Educació infantil). No obstant, però, aquest èmfasi en els rols inclusiu i acadèmic podria entrar en contradicció amb el rol laboral finalista de la FP.

Bibliografia

- Åberg, M., & Hedlin, M. (2015). Happy objects, happy men? Affect and materiality in vocational training. *Gender and Education, 27*(5), 523–538. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1069797>
- Ajuntament de Barcelona. (2016). *Pla per la Justícia de Gènere 2016-2020*. Barcelona.
- Amnistia Internacional. (2019). *Hacer la vista... ¡gorda!: El acoso escolar en España, un asunto de derechos humanos*. Madrid. Retrieved from <http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/2526>
- Amores, M. (Ed.). (2018). *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género*. Madrid: AnaitGames.
- Back, L., & Quaade, V. (1993). Dream Utopias, Nightmare Realities: imaging race and culture within the world of Benetton advertising. *Third Text, 7*(22), 65–80. <https://doi.org/10.1080/09528829308576402>
- Barbeta, M., & Termes, A. (2014a). El rechazo escolar en diferentes contextos sociales: Las resistencias y la reproducción de las desigualdades. *Intersticios, 8*(1), 209–232.
- Barbeta, M., & Termes, A. (2014b). Reflexions breus per a la intervenció educativa: oposició a l'escola i perspectiva sociològica. *Fòrum: Revista d'Organització i Gestió Educativa, 35*, 10–16.
- Benito, R., & González, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya. Polítiques* (Vol. 59). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Berik, G., Bilginsoy, C., & Williams, L. S. (2011). Gender and racial training gaps in Oregon apprenticeship programs. *Labor Studies Journal, 36*(2), 221–244. <https://doi.org/10.1177/0160449X10396377>
- Bernardi, F., & Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 146*, 3–22. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.146.3>
- Bernardi, F., & Requena, M. (2010). Desigualdad y puntos de inflexión educativos: el caso de la educación post-obligatoria en España. *Revista de Educación, Número ext*, 93–118.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education, 20*(2), 1–173.
- Betz, D., & Sekaquaptewa, D. (2012). My fair physicist? feminine math and science role models demotivate young girls. *Social Psychological and Personality Science, 3*(6), 738–746. <https://doi.org/10.1177/1948550612440735>
- Blasco, J. (2015). *Mesures contra la pobresa infantil: Ampliació selectiva d'escoles bressol i extensió de la tarifació social* (Docs Infància a Catalunya). docs infància a Catalunya. Barcelona.
- Blasco, J. (2018). *De l'escola bressol a les polítiques de primera infància: l'educació i cura de la primera infància a Catalunya*.
- Blasco, J., & Casado, D. (2013). *Avaluació dels Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPI)*. Barcelona: Institut Català d'Avaluació Polítiques Públiques (IVALUA).
- Blau, J. (2012). Science still not a “girl thing” in Europe. *Research Technology Management, 55*(6), 8–10. <https://doi.org/10.5437/08956308X5506001>
- Bonal, X. (2000). Interest groups and the State in contemporary Spanish education policy. *Journal of Education Policy, 15*(2), 201–216.
- Bonal, X. (2002). El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efectos sobre las desigualdades educativas, 11–29.
- Bonal, X. (2012). *Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bonal, X. (2017). La desinversió pública en educació en temps de crisi: opcions explícites i implícites de política educativa i efectes sobre les desigualtats (2010-2015). In B. Albaigés & F. Pedró (Eds.), *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2016* (pp. 447–475). Barcelona.
- Bonal, X., Alegre, M. À., González, I., Herrera, D., Rovira, M., & Saurí, E. (2003). *Apropiacions escolars*. (X.

- Bonal, Ed.). Barcelona: Octaedro.
- Bonal, X., Rambla, X., Calderón, E., & Pros, N. (2005). *La descentralización educativa en España: una mirada comparativa a los sistemas escolares de las Comunidades Autónomas*. Estudis. Barcelona.
- Bonal, X., & Tarabini, A. (2016). La LOMCE com a projecte de modernització monservadora i els seus efectes a Catalunya. In O. Homs (Ed.), *Societat Catalana 2014-15* (pp. 1–16). Barcelona: Associació Catalana de Sociologia.
- Bonal, X., & Verger, A. (2013). *Les opcions de política educativa a Catalunya: una anàlisi de l'acció de govern (2011-2013). L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bonal, X., Verger, A., & Zancajo, A. (2017). Making Poor Choices? Demand Rationalities and School Choice in a Chilean Local Education Market. *Journal of School Choice*, 11(2), 258–281. <https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1286206>
- Bonal, X., & Zancajo, A. (2016). Educació, pobresa i desigualtats en un context de crisi. *Nota d'Economia*, (103), 91–103.
- Braun, A., Ball, S., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585–596. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601555>
- Bredlöv, E. (2016). Constructing a professional: gendered knowledge in the (self-)positioning of skin and spa therapy students. *Gender and Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1185094>
- Calero, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias. Documento de trabajo de la Fundación Alternativas* (Vol. 83). Madrid.
- Castejón, A., & Zancajo, A. (2015). Educational differentiation policies and the performance of disadvantaged students across OECD countries. *European Educational Research Journal*, 14(3–4), 222–239. <https://doi.org/10.1177/1474904115592489>
- Celorrío, X. M., & Marín Saldo, A. (2010). *Educació i ascens social a Catalunya. Fundació Jaume Bofill*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- CGCC. (2016). *Inserció laboral dels ensenyaments professionals 2016*. Barcelona.
- CGCC. (2017). *Inserció laboral dels ensenyaments professionals 2017*. Barcelona.
- CGCC. (2018). *Inserció laboral dels ensenyaments professionals 2018*. Barcelona. Retrieved from <http://e-journal.uajy.ac.id/14649/1/JURNAL.pdf>
- Cheryan, S., Plaut, V. C., Handron, C., & Hudson, L. (2013). The Stereotypical Computer Scientist: Gendered Media Representations as a Barrier to Inclusion for Women. *Sex Roles*, 69, 58–71. <https://doi.org/10.1007/s11199-013-0296-x>
- Chess, S., & Shaw, A. (2015). A Conspiracy of Fishes, or, How We Learned to Stop Worrying About #GamerGate and Embrace Hegemonic Masculinity. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 59(1), 208–220. <https://doi.org/10.1080/08838151.2014.999917>
- Clance, P. R., & Imes, S. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15(3), 241. Retrieved from http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1300/J015V06N03_05
- Colley, H., James, D., Diment, K., & Tedder, M. (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. <https://doi.org/10.1080/13636820300200240>
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. (2005). Hegemonic Masculinity: rethinking the concept. *Gender and Society*, 19(6), 829–859. <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>
- Consell Català de Formació Professional. (2003). *Pla General de Formació Professional a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Consell Català de Formació Professional. (2005). *Anàlisi dels àmbits competencials en els organismes que intervenen, gestionen o tenen competències en Formació Professional (en els tres subsistemes)*.

- Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Consell Català de Formació Professional. (2007). II Pla general de formació professional a Catalunya (2007-2010). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Consell Català de Formació Professional. (2013). III Pla general de formació professional a Catalunya (2013-2016). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Corcoran-Nantes, Y., & Roberts, K. (1995). 'We've Got One of Those': The Peripheral Status of Women in Male Dominated Industries. *Gender, Work & Organization*, 2(1), 21-33. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.1995.tb00024.x>
- Coston, B., & Kimmel, M. (2012). Seeing Privilege Where It Isn't: Marginalized Masculinities and the Intersectionality of Privilege. *Journal Of Social Issues*, 68(1), 97-111. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com.librarylink.uncc.edu/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=15&sid=b8dc1c69-c007-404a-aad3-4b767efeaafa%40sessionmgr114&hid=107>
- Curran, M. (2017). *¿Qué lleva a los jóvenes a dejar los estudios? Explorando los procesos de (des)vinculación escolar desde una perspectiva de clase y género*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Dávila, P., Naya, L. M., & Murua, H. (2014). La formación profesional en la España contemporánea: políticas, agentes e instituciones. *Historia de La Educación: Revista Interuniversitaria*, 33(33), 43-74.
- Daza, L., Troiano, H., & Elias, M. (2019). La transición a la universidad desde el bachillerato y desde el CFGS. La importancia de los factores socioeconómicos. *Papers. Revista de Sociologia*, 104(3), 425-445. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2546>
- Departament d'Ensenyament. (2016). *Nova agenda de competències per a Europa i altres textos d'educació i formació professionals* (Servei de Comunicació i Publicacions). Barcelona.
- Diangelo, R. (2011). White Fragility. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3(3), 54-70.
- Diangelo, R. (2018). *White Fragility: Why it's so hard for white people to talk about racism*. Boston: Beacon Press.
- Díaz-Aguado Jalón, M. J., Martínez Arias, R., & Martín Babarro, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164>
- Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation. *Gender and Education*, 20(4), 309-323. <https://doi.org/10.1080/09540250802190156>
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2006). Inequalities in school systems: Effect of school structure or of society structure? *Comparative Education*, 42(2), 243-260. <https://doi.org/10.1080/03050060600628074>
- Elias, M., & Daza, L. (2019). Configuración y reconfiguración de las expectativas educativas después de la educación obligatoria: un análisis longitudinal. *International Journal of Sociology of Education*, 8(3), 206. <https://doi.org/10.17583/rise.2019.4479>
- Ely, R., & Meyerson, D. (2000). Theories of Gender in Organizations: A New Approach to Organizational Analysis and Change. *Research in Organizational Behavior*, 22, 103-151. [https://doi.org/10.1016/s0191-3085\(00\)22004-2](https://doi.org/10.1016/s0191-3085(00)22004-2)
- Faulkner, W. (2009). Doing gender in engineering workplace cultures. II. Gender in/authenticity and the in/visibility paradox. *Engineering Studies*, 1(3), 169-189. <https://doi.org/10.1080/19378620903225059>
- Fawcett, C., & Howden, S. (2008). *Gender Issues in Technical and Vocational Education and Training* (WID Working Paper No. 103). Washington, DC.
- Fernández Enguita, M. (1992). Las enseñanzas medias en el sistema de la Ley General de Educación. *Revista de Educación*, 1(Número extraordinario: La LGE veinte años después), 73-87.
- Fredericks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

- Fredericks, J., & McColskey, W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 763–782). New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Fundació BCN FP. (2011). *Anuari de la formació professional a Barcelona, 2010: Mercat de treball i Formació Professional a Barcelona*. (À. Tarrío, G. Ferrer, & J. L. Castel, Eds.). Barcelona: Fundació BCN Formació Professional.
- Fundació BCN FP. (2012). *Anuari de la formació professional a Barcelona, 2011: Mercat de treball i Formació Professional a Barcelona*. (À. Tarrío & M. Blanes, Eds.). Barcelona: Fundació BCN Formació Professional.
- Fundació BCN FP. (2015). *Anuari de la formació professional a Barcelona, 2014: Mercat de treball i Formació Professional a Barcelona*. (M. Blanes, R. Pla, & J. Castillo, Eds.). Barcelona: Fundació BCN Formació Professional.
- Fundació BCN FP. (2016). *Anuari de la formació professional a Barcelona, 2015: Mercat de treball i Formació Professional a Barcelona*. Barcelona: Fundació BCN Formació Professional.
- Fundació BCN FP. (2017a). *Anuari de la formació professional a Barcelona, 2016*. (M. Blanes, A. Punyet, & P. Mont, Eds.). Barcelona: Fundació BCN Formació Professional.
- Fundació BCN FP. (2017b). *Estat de la Formació Professional Inicial a l'Àrea Metropolitana de Barcelona*. Barcelona.
- Fundació BCN FP. (2019). Inventari de propostes del Cicle de Tribunes d'Orientació, Innovació i relació de l'FP amb l'Empresa. In *Jornada "Reptes i futur FP"* (pp. 1–6). Barcelona: Ajuntament de Barcelona, AMB, Obra Social La Caixa. https://doi.org/https://obrasociallacaixa.org/documents/10280/584315/tribunas_reflexion_en_torno_a_los_retos_ca.pdf/
- Fundació BCN FP, & Barcelona Activa. (2019). *Benchmarking: Gestió de l'FP i models d'FP dual internacionals 2019*. (À. Tarrío, Ed.). Barcelona: Fundació BCN Formació Professional.
- Fundación Bertelsmann. (2015). *Guia d'orientació professional coordinada: Manual pràctic per a una orientació de qualitat en l'àmbit educatiu*. (B. Eceverría & M. Martínez, Eds.). Barcelona.
- García Gracia, M., & Sanchez-Gelabert, A. (2020). La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias. Itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar. *Papers*, 105(2), 235–257.
- GESOP. (2019). *Estudi sobre els joves nascuts l'any 2001 fora del sistema* (Informe de resultats No. Març). Barcelona.
- González-Moreno, J. (2019). Política, Ideología y Educación en el PSOE durante la Transición (1976-1982): Escolarización y Secularización. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(108), 25–40. <https://doi.org/https://doi.org/10.14507/epaa.27.4042>
- González Ramos, A. M., Vergés Boch, N., & Martínez García, J. S. (2017). Las mujeres en el mercado de trabajo de las tecnologías. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 159, 73–90. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.159.73>
- Gracia, M. G., Casal, J., Merino, R., & Sanchez-Gelabert, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, (361), 65–94. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135>
- Grande Rodríguez, M. (1997). La Formación Profesional: de la Ley General de Educación a la LOGSE. *Historia de La Educación: Revista Interuniversitaria*, 16, 373–386.
- Guimond, S., & Roussel, L. (2001). Bragging about one's school grades: gender stereotyping and students' perception of their abilities in science, mathematics, and language. *Social Psychology of Education*, 4, 275–293. <https://doi.org/10.1023/A:1011332704215>
- Haasler, S., & Gottschall, K. (2015). Still a perfect model? The gender impact of vocational training in Germany. *Journal of Vocational Education and Training*, 67(1), 78–92. <https://doi.org/10.1080/13636820.2014.922118>

- Hatmaker, D. M. (2013). Engineering identity: Gender and professional identity negotiation among women engineers. *Gender, Work and Organization*, 20(4), 382–396. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2012.00589.x>
- Hegna, K. (2017). Conflicts, competition and social support in female-dominated vocational education—breaking or reaffirming stereotypical femininity? *Journal of Vocational Education and Training*, 69(2), 196–213. <https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1303783>
- Heilman, M., Block, C., & Lucas, J. (1992). Presumed Incompetent? Stigmatization and Affirmative Action Efforts. *Journal of Applied Psychology*, 77(4), 536–544. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.77.4.536>
- Homs, O. (2008). *La formació professional a Espanya: Cap a la societat del coneixement* (Col·lecció Estudis Socials No. 25). Barcelona.
- IIAB. (2017). *Oportunitats educatives a Barcelona 2016: l'educació de la infància i l'adolescència a la ciutat*. Barcelona: Institut Infància i Adolescència de Barcelona (IIAB).
- Ivàlua. (2013). *Avaluació dels Programes de Qualificació Professional Inicial (PQPI)*. (J. Blasco & D. Casado, Eds.). Barcelona: Ivàlua (Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques).
- Jackson, C. (2006). “Wild” girls? An exploration of “ladette” cultures in secondary schools. *Gender and Education*, 18(4), 339–360. <https://doi.org/10.1080/09540250600804966>
- Jorgenson, J. (2002). Engineering Selves: Negotiating gender and identity in technical work. *Management Communication Quarterly*, 15(3), 350–380.
- Kanter, R. M. (1977). Some effects of proportions on group life: Skewed sex ratios and responses to token women. *American Journal of Sociology*, 82, 965–990. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.3.436>
- Lappalainen, S., Lahelma, E., Pehkonen, L., & Isopahkala-Bouret, U. (2012). Gender Neutralities, Dichotomies and Hidden Inequalities: Analysis of Vocational Teachers' Reflections on Gender in the Profession. *Vocations and Learning*, 5(3), 297–311. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9082-0>
- Lappalainen, S., Mietola, R., & Lahelma, E. (2013). Gendered divisions on classed routes to vocational education. *Gender and Education*, 25(2), 189–205. <https://doi.org/10.1080/09540253.2012.740445>
- Lingard, B. (2003). Where to in gender policy in education after recuperative masculinity politics? *International Journal of Inclusive Education*, 7(1), 33–56. <https://doi.org/10.1080/13603110210143626>
- López-Sáez, M., Puertas, S., & Sáinz, M. (2011). Why don't Girls Choose Technological Studies? Adolescents' stereotypes and attitudes towards studies related to medicine or engineering. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 1138–7416. <https://doi.org/10.5209/rev>
- López-Zafra, E., & López-Sáez, M. (2001). Por qué las mujeres se consideran más o menos femeninas y los hombres más o menos masculinos. Explicaciones sobre su autoconcepto de identidad de género. *Revista de Psicología Social*, 16(2), 193–207. <https://doi.org/10.1174/021347401317351134>
- López Facal, R. (2008). Identificación nacional y enseñanza de la historia: 1970 - 2008. *Historia de La Educación: Revista Interuniversitaria*, 27, 171–193.
- Maira-Vidal, M. M. (2018). Gender Barriers at Work: A Comparison Between Women Train Drivers and Women Garage Mechanics in Spain. *Cambio*, 8(16), 167–181. <https://doi.org/10.13128/cambio-23519>
- Marín, I. (Ed.). (2010). *El pati de les escoles: espais d'oportunitats educatives*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Retrieved from <http://www.fbofill.cat/sites/default/files/525.pdf>
- Martínez-Celorrio, X. (2015). Impacte de la crisi i de les polítiques d'austeritat en el sistema educatiu. In J. M. Vilalta (Ed.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015* (pp. 375–412). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Massanari, A. (2017). #Gamergate and The Fapping: How Reddit's algorithm, governance, and culture support toxic technocultures. *New Media and Society*, 19(3), 329–346. <https://doi.org/10.1177/1461444815608807>
- Merino, R. (2004). L'ensenyament secundari comprensiu. Contradiccions i possibilitats de les reformes educatives. *Papers. Revista de Sociologia*, 74, 111. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v74n0.1089>

- Merino, R. (2006). Two or three vocational training pathways? An assessment and the current situation in Spain. *European Journal of Vocational Training*, 1(37), 52–67. Retrieved from http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31174022/37_en_merino.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1479992998&Signature=%2F0hJIIHd4w7yG90pIIhXm8p77UQ%3D&response-content-disposition=inline%3Bfilename%3DTwo_or_three_vocational_training_p
- Merino, R. (2013). Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(66), 1–18.
- Merino, R., Casal, J., & García, M. (2006a). ¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate. *Revista de Educación*, 340(1), 1065–1083.
- Merino, R., Casal, J., & García, M. (2006b). De los programas de garantía Social a los Programas de cualificación profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341, 81–98.
- Merino, R., & García, M. (2007). *Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya. Informes breus* (Vol. 4). Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Retrieved from <http://www.bib.ub.edu/fileadmin/fdocs/procesdenormalitzacio.pdf>
- Merino, R., & Gracia, M. G. (2007). *De l'escola al treball: noves i velles desigualtats en funció del gènere* (No. U-17/06). Barcelona.
- Merino, R., & Martínez, J. S. (2012). La Formación Profesional y la desigualdad social. *Cuadernos de Pedagogía*, 425(Monográfico), 34–37.
- Merino, R., Saturnino Martínez García, J., & Valls, O. (2020). Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional. *Papers*, 105(2), 259–277.
- Merino, R., & Termes, A. (2013). Després de l'ESO, què? Eleccions i restriccions en els itineraris acadèmics i laborals de l'alumnat d'origen immigrant. In *Recerca i Immigració - V.* (Col·lecció, Vol. 9, pp. 55–72). Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social i Família.
- Mons, N. (2004). *De l'école unifiée aux écoles plurielles. Évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*. Université de Bourgogne.
- Montes, A. (2019). *Trayectorias no tradicionales de acceso a la educación superior: Nuevas y viejas desigualdades en tiempos de expansión educativa*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ngozi Adichie, C. (2016). *Tothom hauria de ser feminista*. Barcelona: Edicions 62.
- Observatori FP BCN. (2018). *Els sectors econòmics emergents i la formació professional a la Regió Metropolitana de Barcelona. Sector: Indústria Química*. (À. Tarríño, Ed.). Barcelona: Fundació BCN Formació Professional.
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (Education and Training Policy Teachers). *Education and Training Policy*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264022157-ja>
- OECD. (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity Education*. (S. Field, M. Kuczera, & B. Pont, Eds.). Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2012). *Closing the gender gap: Act now. SecEd*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.12968/sece.2015.18.8>
- OECD. (2017). *Report on the implementation of the OECD gender recommendations: Some progress on gender quality but much left to do. Meeting of the OECD council at ministerial level*. Paris. Retrieved from <http://www.oecd.org/mcm/documents/C-MIN-2017-7-EN.pdf>
- Olmedo-Torre, N., Sánchez Carracedo, F., Salán Ballesteros, N., López, D., Perez-poch, A., & López-Beltrán, M. (2018). Do Female Motives for Enrolling Vary According to STEM Profile? *IEEE Transactions on Education*, 61(4), 289–297. <https://doi.org/10.1109/TE.2018.2820643>
- Palacios, E. (2008). *Avaluació de la formació professional reglada a Catalunya 2001-2008* (Informes d'Avaluació No. 17). Barcelona.
- Parcerisa, L. (2016). Modernización conservadora y privatización en la educación : el caso de la LOMCE

- y la Nueva Gestión Pública. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 11–42.
- Pardo, P., Calvet, M. D., Pons, O., & Martínez, M. C. (2016). Pioneer women in engineering studies: what can we learn from their experiences? *European Journal of Engineering Education*, 41(6), 678–695. <https://doi.org/10.1080/03043797.2015.1121464>
- Pernas Riaño, B., & Vila Nuñez, F. (2014). *Orientación educativa sin sesgo de género antes de la Universidad* (Colección investigación). Madrid.
- Planas, J. (1976). La FP-1, una Enseñanza Media de segunda. *Cuadernos de Pedagogía*, 15, 1–3.
- Porcel, S., Domene, E., Fernández, M., & Navarro-varas, L. (2010). *Les noves preferències formatives postobligatòries: itinerari professional vs itinerari universitari. Monografies*. Barcelona.
- Reay, D. (1990). Working with Boys. *Gender and Education*, 2(3), 269–282. <https://doi.org/10.1080/0954025900020302>
- Reay, D. (2001). “Spice girls”, “nice girls”, ‘girlies’, and “tomboys”: Gender discourses, girls’ cultures and femininities in the primary classroom. *Gender and Education*, 13(2), 153–166. <https://doi.org/10.1080/09540250120051178>
- Ritzer, G. (1975). Professionalization, Bureaucratization and Rationalization: The Views of Max Weber. *Social Forces*, 53(4), 627–634. <https://doi.org/10.2307/2576478>
- Rodríguez, E., & Megías, I. (2015). *¿Fuerte como papá? ¿Sensible como mamá? Identidades de género en la adolescencia*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD). Retrieved from http://adolescenciayjuventud.org/images/pdf/def_resumen_cuantitativo_genero.pdf
- Sáinz, M., & Eccles, J. (2012). Self-concept of computer and math ability: Gender implications across time and within ICT studies. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 486–499. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.08.005>
- Sáinz, M., & López-Sáez, M. (2010). Gender differences in computer attitudes and the choice of technology-related occupations in a sample of secondary students in Spain. *Computers and Education*, 54, 578–587. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.007>
- Sáinz, M., Meneses, J., López, B. S., & Fàbregues, S. (2016). Gender Stereotypes and Attitudes Towards Information and Communication Technology Professionals in a Sample of Spanish Secondary Students. *Sex Roles*, 74, 154–168. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0424-2>
- Salter, A., & Blodgett, B. (2012). Hypermasculinity & Dickwolves: The Contentious Role of Women in the New Gaming Public. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 56(3), 401–416. <https://doi.org/10.1080/08838151.2012.705199>
- Sanchez-Gelabert, A. (2017). *L’educació al llarg de la vida a Barcelona: educació post-obligatòria i pràctiques educatives comunitàries*. Barcelona.
- Sanchez-Gelabert, A., Troiano, H., Elias, M., Torrents, D., & Daza, L. (2019). *Qui estudia a la universitat? Anàlisi de 15 anys d’evolució de l’accés a la universitat pública a Catalunya (2002-2017)*. Barcelona.
- Save the Children. (2016). *Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. (A. Tarabini & X. Bonal, Eds.). Madrid: Save the Children. Retrieved from https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/los_principios_de_un_sistema_educativo_que_no_deje_a_nadie_atras.pdf
- Sennett, R. (2008). The Troubled Craftsman. In *The Craftsman* (pp. 19–52). New Haven: Yale University Press.
- Seoane, L. (2012). *Violencia de Pareja hacia las Mujeres en población adolescente y juvenil y sus implicaciones en la salud*. Madrid: Dirección General de Atención Primaria de la Comunidad de Madrid.
- Serracant, P. (Ed.). (2013). *Enquesta a La Joventut De Catalunya 2012. Col·lecció estudis. Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar i família* (Vol. 1). Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social i Família. Retrieved from www.gencat.cat/joventut/observatori
- Serrano, A., Artiaga, A., & Crespo, E. (2019). El género de los cuidados: repertorios emocionales y bases

- morales de la microsolidaridad. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 166, 153–168. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.166.153>
- Shavit, Y., & Müller, W. (2000). Vocational Secondary Education: Where diversion and where safety net? *European Societies*, 2(1), 29–50.
- Singh, K., Allen, K. R., Scheckler, R., & Darlington, L. (2007). Women in Computer-Related Majors: A Critical Synthesis of Research and Theory From 1994 to 2005. *Review of Educational Research*, 77(4), 500–533. <https://doi.org/10.3102/0034654307309919>
- Skelton, C. (2003). Male primary teachers and perceptions of masculinity. *Educational Review*, 55(2), 195–209. <https://doi.org/10.1080/0013191032000072227>
- Steno, A. M., & Friche, N. (2015). Celebrity chefs and masculinities among male cookery trainees in vocational education. *Journal of Vocational Education and Training*, 67(1), 47–61. <https://doi.org/10.1080/13636820.2014.927901>
- Subirats, J., Alegre, M. À., Benito, R., Chela, X., González, I., Albaigés, B., ... Palacios, E. (2009). *Desigualtats en les trajectòries formatives en l'educació postobligatòria a Catalunya* (No. 14). *Quaderns d'Avaluació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.
- Subirats, M., & Brullet, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Tarabini, A. (2017). *L'escola no és per tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Tarabini, A., Bonal, X., & Valiente, Ò. (2014). Reacting to poverty. *Prospects*, 1–24.
- Tarabini, A., Castejón, A., & Curran, M. (2020). Capacidades, hábitos y carácter: atribuciones docentes sobre el alumnado de Bachillerato y Formación Profesional. *Papers*, 105(2), 211–234. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2778>
- Tarabini, A., Curran, M., Castejón, A., Luna, F., & Montes, A. (2017). *Un problema no resolt: com abordar l'abandonament escolar prematur?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Tarabini, A., Curran, M., & Fontdevila, C. (2016). Institutional habitus in context: implementation, development and impacts in two compulsory secondary schools in Barcelona. *British Journal of Sociology of Education*, 5692(November), 1–12. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1251306>
- Tarabini, A., Fontdevila, C., Curran, M., Montes, A., Parcerisa, L., & Rambla, X. (2017). *¿Continuidad o abandono escolar? El efecto de los centros educativos en las decisiones de continuidad formativa de los jóvenes*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- Tarabini, A., & Jacovkis, J. (2019a). ¿Qué conocimiento para quién? Itinerarios escolares, distribución del conocimiento y justicia escolar. *E-Curriculum*, 17(3), 880–908. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p880-908>
- Tarabini, A., & Jacovkis, J. (2019b). Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya. In *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018* (pp. 235–270). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Tarabini, A., & Montes, A. (2015). La Agenda Política Contra El Abandono Escolar Prematuro En España : La Lomce Contra Las Evidencias. *Avances En Supervisión Educativa*, 23, 1–20.
- Tarriño, À. (2019). Dual VET Management: The role of Cities and Local Governments. In *Dual VET Management: The role of Cities and Local Governments* (p. 18). Barcelona: Fundació BCN Formació Professional.
- Taylor, A., Hamm, Z., & Raykov, M. (2015). The experiences of female youth apprentices in Canada: just passing through? *Journal of Vocational Education and Training*, 67(1), 93–108. <https://doi.org/10.1080/13636820.2014.896404>
- Termes, A. (2012a). *La incorporació de l'ètnia en l'anàlisi de les trajectòries escolars i laborals: Itineraris de joves sud-americans a L'Hospitalet de Llobregat*. Universitat Autònoma de Barcelona. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10803/117479%0A>
- Termes, A. (2012b). La Recuperación Académica en la FP: alcance y potencialidades, riesgos y límites. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 5(1), 58–74.

- Termes, A. (2015a). Galatea and Pygmalion Glances: perception and strategies of the 'other' in front of (pre)judices. *Race Ethnicity and Education*, (December), 1–14. <https://doi.org/10.1080/13613324.2015.1095172>
- Termes, A. (2015b). Itineraris escolars de joves immigrants d'ascendència sudamericana: Una proposta de tipologies. *Revista Catalana de Sociologia*, 1–21.
- Termes, A., Bonal, X., Verger, A., & Zancajo, A. (2015). *Public-Private Partnerships in Colombian Education: The Equity and Quality Implications of "Colegios en concesión"* (ESP Workin, Vol. 66). New York: Open Society Foundations.
- Termes, A., Verger, A., & Bonal, X. (2017). Mitos y Asunciones de las Escuelas Chárter: Un análisis de los Colegios en Concesión de Bogotá. *Educação & Sociedade*, 38(141), 1–24. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017173097>.
- Thomae, M., & Pina, A. (2015). Sexist humour and social identity: The role of sexist humour in men's ingroup cohesion, sexual harassment, rape proclivity and victim blame. *Humor*, 28(2), 294–306. <https://doi.org/https://doi.org/10.1515/humor-2015-0023>
- Torre, M. (2014). The scarring effect of "women's work": The determinants of women's attrition from male-dominated occupations. *Social Forces*, 93(1), 1–29. <https://doi.org/10.1093/sf/sou059>
- Torre, M. (2017). Attrition from Male-dominated Occupations: Variation among Occupations and Women. *Sociological Perspectives*, 60(4), 1–20. <https://doi.org/10.1177/0731121416683160>
- Troiano, H., & Daza, L. (2016). La transició cap a la universitat. In H. Troiano (Ed.), *Equitat en l'accés i en la inserció professional dels graduats universitaris* (pp. 7–45). Barcelona: Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU).
- UN. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development (2015). <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- UNESCO. (2015a). *Education For All 2000-2015: Achievements and Challenges*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2015b). *UNESCO Science Report: Towards 2030*. Paris: UNESCO publishing.
- UNESCO. (2016a). *Estrategia para la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (EFTP)*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2016b). *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4* (Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all No. 28). *Education 2030*. Paris. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf>
- UNESCO. (2016c). *Measuring Gender Equality in Science and Engineering: The Saga Science, Technology and Innovation Stem Gender Objectives List (STI GOL)* (STEM and Gender Advancement (SAGA) No. 1). Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002450/245006E.pdf>
- UNESCO. (2016d). *Putting UNESCO's 2016–2021 TVET strategy into practice* (Shangai Update No. 6). *Shangai Update. Third International Congress on Technical and Vocational Educational and Training*. Paris.
- UNESCO. (2017). *Measuring Gender Equality in Science and Engineering: the SAGA Toolkit* (STEM and Gender Advancement (SAGA) No. 2). Paris. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002597/259766e.pdf>
- UNESCO. (2018). *Women in Science* (Fact Sheet No. 51). *UNESCO Statistics*. Paris. Retrieved from <http://uis.unesco.org>
- Valiente, Ò., Zancajo, A., & Tarriño, À. (2014). *La formació professional i l'ocupació a Catalunya: Una ullada als indicadors des d'una perspectiva comparada* (No. 82, Politiques). *Fundacio Jaume Bofill* (Vol. 82). Barcelona: Fundacio Jaume Bofill.
- Vallès-Peris, N. (2012). Las desigualdades de género en la elección de itinerarios. *Cuadernos de Pedagogía*, 425(Monográfico), 48–52.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

- Van Zanten, A. (2013). A good match: Appraising Worth and Estimating Quality in School Choice. In J. Beckert & C. Musselin (Eds.), *Constructing Quality. The Classification of Goods in the Economy* (pp. 77–99). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof>
- Verger, A., & Curran, M. (2014). New Public Management as a Global Education Policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55(3), 1–24.
- Vilalta, J. M. (2015). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Zancajo, A. (2017). *Las escuelas ante el mercado. Análisis de las respuestas de la oferta escolar en un entorno de competencia: El caso de Chile*. Universitat Autònoma de Barcelona.

**Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de
Barcelona**

Universitat Autònoma de Barcelona (Campus de Bellaterra)

Plaça del Coneixement, edifici MRA, planta 2

08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)