

Trayectorias de desenganche educativo en mujeres jóvenes: una mirada desde la Formación Profesional Básica

Educational Disengagement Trajectories in Young Women from a Basic Vocational Training Perspective

Sandra Obiol-Francés y Alicia Villar-Aguilés

Palabras clave

Abandono educativo temprano

- Género
- Subculturas juveniles
- Formación profesional

Key words

Early School Leaving

- Gender
- Youth Subculture
- Vocational Education

Resumen

La Formación Profesional Básica (FPB) se implantó como una vía para intentar revertir las elevadas tasas de abandono educativo temprano que presenta el sistema educativo español en relación con el conjunto europeo. El análisis desagregado por chicas y chicos presenta una imagen donde las chicas se matriculan en un porcentaje muy reducido y se concentran en unas pocas familias profesionales. Haciendo uso de metodología cualitativa se ahonda en las percepciones de las chicas matriculadas en una FPB en diferentes centros valencianos acerca del significado que otorgan a su trayectoria académica. Se concluye que el desenganche educativo que las ha llevado a cursar una FPB es la principal razón que las aparta de una posición de feminidad enfatizada, es decir, de conformidad con el patriarcado, y que precisamente la FPB se erige como mecanismo de minimización de esta separación.

Abstract

Basic Vocational Training was initially implemented in an attempt to reduce the high rates of early school leaving in Spain, as compared to other European countries. Data analysis reveals that only a minority of girls further their education through basic vocational training and those that do tend to be concentrated in a small number of professional specialties. Using qualitative methodology, this study examined the perceptions of girls enrolled in basic vocational education courses in Valencian schools regarding their academic evolution. It was concluded that the disengagement processes experienced by these girls enrolled in vocational training are mainly due to a distancing from a position of emphasized femininity or conformity to patriarchy. It was found that basic vocational education is a mechanism that minimizes this separation.

Cómo citar

Obiol-Francés, Sandra; Villar-Aguilés, Alicia (2025). «Trayectorias de desenganche educativo en mujeres jóvenes: una mirada desde la Formación Profesional Básica». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 189: 93-108. (doi: 10.5477/cis/reis.189.93-108)

La versión en inglés de este artículo puede consultarse en <http://reis.cis.es>

Sandra Obiol-Francés: Universitat de València | sandra.obiol@uv.es

Alicia Villar-Aguilés: Universitat de València | alicia.villar@uv.es



INTRODUCCIÓN

En 2022 un 11,2 % de las chicas entre 18 y 24 años habían abandonado de forma prematura los estudios en España (Eurostat, 2023¹), una cifra mayor a la media europea (UE-27) que se sitúa en un 8 %. Es cierto que estos indicadores son superados, con creces, por las cifras masculinas: un 16,5 % en el caso español, que es la cifra más alta en comparación con los otros países; la media europea se sitúa en un 11,1 %. Es cierto también que esa diferencia pueda justificar que se focalice la atención mediática y política en las razones por las cuales los chicos se desenganchan del sistema educativo (Reay, 2001; Jackson, 2006b; Jackson y Tinkler, 2007) y que en el ámbito académico ha contado con obras fundamentales en las que se ha tratado de explicar la conflictiva relación de algunos chicos con la escuela (Willis, 1977). Pero no es menos cierto que esta preocupación generalizada por la relación de los chicos con el abandono prematuro de los estudios relega a las chicas a un segundo plano, apartándolas de las prioridades de la agenda política. A esto se suma la idea generalizada del éxito educativo de las mujeres asociado a un mejor rendimiento e interés por obtener buenos resultados (Encinas-Martín y Cherian, 2023) o a través de los discursos sobre la feminización de la universidad (Arranz, 2001; García Lastra, 2010; Pastor *et al.*, 2012). De hecho, las mujeres son mayoría entre el estudiado de un grado universitario (56,3 %)².

¹ Véase: *Early leavers from education and training by sex and labour status*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_ifse_14/default/table?lang=en-https:%2F%2Fwww.educacionyfp.gob.es%2Fmc-%2Figualdad%2Figualdad-cifras%2Fresultados-academicos%2Fresultados-no-universitarias.html, acceso 7 de noviembre de 2023.

² Aunque se mantienen las diferencias por ramas de conocimiento; en Ciencias de la Salud las mujeres alcanzan el 71,8 %, mientras que en Ingeniería y Arquitectura son un 26,5 % (Ministerio de Universidades, 2023).

Por otro lado, las chicas se gradúan en mayor medida que los chicos en Bachillerato (siendo ellas un 55,5 % y ellos un 44,5 %) y también en ESO (un 51,1 % y un 48,9 %, respectivamente; todas las cifras del curso 2020-2021)³. Todavía es más clara la relación positiva de las mujeres con los resultados académicos centrados en la tasa de idoneidad, es decir, el porcentaje de alumnado que se encuentra en el curso que, en teoría, le corresponde por edad: la tasa de idoneidad a la edad de quince años es de 79,1 % en las chicas y de un 72 % en los chicos⁴.

No hay duda que aquellas chicas que no les va bien no solo son minoría, sino que pueden ser opacadas tanto por el éxito educativo general de las chicas como por la relación más conflictiva de los chicos con la escuela. Sin embargo, existen, y en este trabajo se ha querido prestarles atención. Para ello las autoras se han centrado en las chicas que se encuentran en un proceso de desenganche educativo, identificado a partir de su matriculación en la Formación Profesional Básica (en adelante, FPB), una opción formativa implantada por el gobierno español en el curso 2014-2015 con la intención de disminuir las cifras de abandono temprano de los estudios.

Los resultados que se muestran proceden de una investigación⁵ sobre la segregación por sexo de las familias profesionales en la FPB integrada en la Ley Orgánica

³ Véase: <https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=no-universitaria/alumnado/resultados/2020-2021-rd/reggen&file=pcaxis&l=s0>, acceso 18 de febrero de 2021.

⁴ Véase: *Sistema estatal de indicadores de la educación 2023*. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/sistema-estatal-de-indicadores-de-la-educacion-2023_182384/, acceso 8 de noviembre de 2023.

⁵ «Género y decisiones educativas. Construcción de itinerarios formativos en la Formación Profesional Básica», financiada por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud (2018-2019). Equipo de investigación: Obiol-Francés, Sandra; Almeda Samaranch, Elisabet; Di Nella, Dino; Pumar Beltrán, Nuria; Ruiz Franco, Aida; Vergés-Bosch, Núria y Villar-Aguilés, Alicia.

8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Sustituía a los anteriores Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), implantados por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE⁶). El acceso del estudiantado a una FPB es promovido a criterio del centro educativo e implica un itinerario en la educación obligatoria, orientado a adquirir destrezas de carácter profesional con el propósito de evitar el abandono prematuro de los estudios. No fueron pocas las voces críticas a la implantación de la FPB fundamentadas, sobre todo, en el establecimiento de un mecanismo de selección o clasificación del estudiantado, todavía en la educación obligatoria, que no atiende a su posición en la estructura social y que, además, conecta con la construcción sociohistórica de la imagen de la formación profesional como un itinerario menor (Vidal y Merino, 2020; Merino y Martínez, 2012; Merino, 2012; Rujas Martínez-Novillo, 2017; Merino, 2020; Rujas Martínez-Novillo, 2020). Desde una perspectiva de género los trabajos anteriores han identificado una clara segregación por sexo-género que se hace visible en este caso en la orientación diferenciada de chicos y chicas, primero hacia la FPB y, segundo, hacia determinadas familias profesionales⁷ (Obiol-Francés *et al.*, 2020; Obiol-Francés, Vergés-Bosch y Almeda-Samaranch, 2022), proponiendo el concepto de «itinerarios generizados» para describir esta segregación (Villar-Aguilés y Obiol-Francés, 2021).

Durante el desarrollo de esta investigación surgió de manera constante la pregunta

de si la opción por itinerarios claramente feminizados —por supuesto, mediatizada por el contexto educativo y familiar— no venía a compensar la transgresión que ya suponía para ellas no estar allá donde se las esperaba: en ciclos formativos identificados a menudo con un mayor rendimiento académico (bachillerato, básicamente). Por eso, más allá de la segregación de itinerarios por razón de género, es oportuno poder presentar, de manera sistematizada, los puntos de mayor interés que surgieron en el trabajo de campo realizado acerca de la relación de las estudiantes de FPB con la escuela, a la luz de las aportaciones realizadas por otras autoras —sobre todo anglosajonas— del fenómeno del desenganche educativo desde una perspectiva de género (McRobbie, 1991; Tinkler, 2006; Jackson, 2006a, 2006b; Curran, 2017). Con ello se espera poder ampliar el debate sobre estos procesos de desenganche educativo, asumiendo, por supuesto, que no se ofrecen respuestas definitivas a las preguntas, sino puntos de partida desde los que poder contribuir a un conocimiento más cercano sobre los procesos de desenganche educativo y su relación con el género. Además, la posibilidad que brinda la perspectiva de la interseccionalidad, aun no existiendo un consenso o una definición estándar (Hill Collins, 2017), permite comprender el desenganche educativo como un fenómeno desde la intersección de distintas posiciones, de privilegio y de opresión. La interseccionalidad se sitúa en relaciones de interdependencia e interacción, lo que permite observar más matices en el análisis de la estructura, de las diferentes dimensiones y dinámicas que se producen en el sistema educativo que determinan el fracaso escolar y el abandono educativo (Vázquez, 2020).

En este artículo, se presenta, primeramente, un recorrido por aquellos trabajos sociológicos que han indagado acerca de las subculturas antiescuela vinculadas al desenganche educativo de los y las jóvenes, en especial en la educación secundaria, reco-

⁶ Recientemente se ha aprobado la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE; BOE, n.º 340, de 30 de diciembre de 2020). En el caso de la FPB establece algunos cambios, como el acceso (en 3.º y justificado como mejora del aprendizaje) o como que su superación suponga —sin prueba previa— la obtención del título de graduado/a en Educación Secundaria Obligatoria. La aprobación de esta norma fue posterior al trabajo de campo de esta investigación.

⁷ En el curso 2020-2021 había un total de 3571 chicas cursando FPB en la Comunidad Valenciana, un 30,37 %.

giendo las aportaciones de autoras que han analizado la denominada subcultura de las *ladettes* relacionada con mujeres jóvenes. Se completa con menciones a la perspectiva interseccional que amplía la mirada para comprender los fenómenos analizados. Seguidamente se expone la metodología en la que se basa la recolección del material empírico para pasar, en tercer lugar, a exponer los resultados de los análisis. Para finalizar se presentan unas conclusiones en las que se destaca la persistencia de un sistema educativo patriarcal que empuja a las chicas, de manera más o menos visible, al mantenimiento de comportamientos normativos asociados a los roles tradicionales de género.

Lads, ladettes y subculturas antiescuela

La sociología cuenta con una rica tradición en el estudio de los comportamientos antiescuela y las subculturas juveniles, en especial en la literatura británica (Willis, 1977; Woods, 1983; Jackson, 2006b) que han investigado a chicos y chicas, con interés asimétrico, conceptualizándolo como cultura *lad* y *ladette* («gamberro», «gamberra») respectivamente. Se trata de una aproximación que, salvando las diferencias históricas y contextuales, conecta con esta investigación. Los estudios sobre subculturas antiescuela se inician a finales de los años sesenta, con una destacada relevancia a partir de la década de los setenta. En su estudio sobre subculturas antiescolares, Hargreaves (1967) observó una relación de etiquetaje por parte del profesorado que impedía a los alumnos de clase trabajadora alcanzar un estatus alto en términos de los valores de la escuela, un proceso que los arrastraba a utilizar otro tipo de valores y comportamiento para paliar ese estatus frustrado y así alcanzar un estatus alternativo —antiescuela— de cara a su grupo de iguales.

Otro trabajo más conocido y citado es la investigación de corte etnográfico de

Paul Willis (1977), *Learning to labour*, que muestra cómo los chicos de clase trabajadora (denominados en el inglés coloquial *lads*⁸) rechazan el sistema de valores de la escuela por optar a trabajos de baja cualificación de su entorno más inmediato. La decisión de no seguir las normas escolares y, por tanto, mostrarse como antiescuela, los lleva a realizar comportamientos de rechazo al profesorado, a no valorar los procesos de aprendizaje o a no considerar como negativas las bajas evaluaciones, más bien al contrario. Unos años más tarde, Peter Woods (1983) en *The Divided School* desarrolla una investigación en escuelas de educación secundaria en las que observa variaciones de las subculturas antiescolares, presentando una tipología de diferentes grupos de alumnos antiescuela y las divisiones que se dan dentro de las escuelas entre los diferentes agentes que intervienen. Estas divisiones de la escuela se relacionan con la sociedad a la que pertenece.

Durante los años noventa, Mike O'Donnell y Sue Sharpe desarrollaron una investigación en cuatro escuelas de Londres con la finalidad de explorar cómo los chicos llegan a pensar y a comportarse como «masculinos». Este trabajo se publicó bajo el título de *Uncertain Masculinities* y ofrece resultados interesantes sobre género y también en su intersección con la etnia y la clase social. Los autores utilizan un marco interpretativo basado en los trabajos de Raewyn Connell sobre masculinidades como constructos personales/sociales con el objetivo de conocer cómo se ven a sí mismos un grupo de chicos adolescentes en relación con el orden de género, utilizando la expresión que elabora Connell. Con anterioridad Sue Sharpe ya había desarrollado una investigación, *Just Like a Girl* (1976), con chicas jóvenes de clase so-

⁸ El término *lad* (*the lads* en plural) se refiere a un grupo de hombres jóvenes que pasan su tiempo social, especialmente, bebiendo alcohol o haciendo deporte (Cambridge Dictionary, 07/05/2022).

cial trabajadora en centros de secundaria en Londres. Fue un estudio que realizó en los setenta y que repitió en los años noventa. Las aspiraciones de las chicas del primer estudio no estaban muy vinculadas a continuar estudios superiores y se centraban mucho en los roles tradicionales de género femenino (matrimonio, maternidad, ámbito doméstico). En cambio, en el estudio posterior observó un cambio generacional donde las chicas aspiraban en mayor medida a obtener estudios superiores y asociaban un mayor valor a seguir una carrera profesional.

Como se señala, la mayoría de investigaciones sociológicas sobre subcultura antiescuela (*lad culture*) han sido protagonizados por chicos, especialmente de clase obrera, y con la manifestación de la masculinidad como bandera de esos comportamientos contrarios a la norma y al sistema escolar. Se trata de una figura controvertida como objeto de estudio que, a la vez, es venerada y temida, según algunas críticas, como la que apunta Sara Delamont (2001) cuando se refiere al joven antiescuela como un «gamberro» o una «oveja negra» para la sociología de la educación: «los etnógrafos que han descrito este tipo de jóvenes han disfrutado de una relación ambivalente con ellos» (Delamont, 2001: 66), entre el elogio y el rechazo. Se trata pues de una tradición de estudio muy «masculinizada», se podría decir, que ha sido objeto de crítica por parte de algunas autoras que han respondido centrando sus estudios en las chicas jóvenes, las denominadas *ladettes*⁹. La propia Delamont (2001: 63) apunta esta crítica, ya que «a pesar del trabajo de feministas», el factor esencial tenido en cuenta por los sociólogos en esta tradición de estudio ha sido la clase social. Así que, merece la pena

hacer referencia y reconocer a las sociólogas que han sacado a la luz las vivencias de las chicas jóvenes y en su dimensión «gamberra». Además del trabajo de Sharpe (1976), ya citado, destacan las obras de Angela McRobbie, Penny Tinkler y Carolyn Jackson, entre otras autoras.

En la colección de ensayos sobre la adolescencia femenina de clase trabajadora, Angela McRobbie (1991) remarca la importancia de dedicar trabajos académicos a las chicas, que han sido tradicionalmente silenciadas en este campo de investigación. Como afirma:

[...] se ha escrito muy poco sobre el papel de las chicas en los grupos culturales juveniles. Están ausentes de los estudios etnográficos subculturales clásicos, de las historias pop, de los relatos personales y de las encuestas (McRobbie, 1991: 1).

En la misma dirección, en los trabajos de Penny Tinkler (2006) se retratan las características de las «chicas modernas» que mantienen similitudes con las *ladettes*, porque en ambas aparecen prácticas y consumos asociados al desorden de género, como fumar o beber alcohol.

El trabajo que hasta el momento más ha incidido en la importancia del análisis de género del proceso de desenganche educativo ha sido el de Carolyn Jackson (2006b). La autora destaca que ha habido mucha preocupación tradicionalmente por el estudio de los chicos y el bajo rendimiento y el trato académico (y también mediático y político) que reciben las chicas que presentaban una relación no normativa con el sistema educativo se fundamentaba en su estereotipación a partir del modelo masculino. En cierto modo, las chicas jóvenes «gamberras», por utilizar un término que casa bien en castellano, son «eclipsadas por los discursos populares y académicos sobre las masculinidades jóvenes “problemáticas”» (Jackson y Tinkler, 2007: 252). Según Jackson (2006b) este tipo de chicas son descritas como chi-

⁹ En realidad, la variante femenina de *lad* es *lass* (o *lasses* en plural) que significa chica o mujer joven. El término *ladettes* hace referencia a una joven que bebe mucho alcohol, utiliza un lenguaje grosero y se comporta de forma escandalosa (Cambridge Dictionary, 07/05/2022).

cas ruidosas, groseras, que visten en chándal o con ropa muy ajustada, y sexualizadas, todo lo contrario a la idea de chica buena hegemónica que corresponde a la idealización de unos valores y comportamientos atribuidos, por lo general, a la clase media. Argumentos que vienen a alimentar un cierto menosprecio que en los últimos años se ha instalado en la opinión pública británica respecto la clase obrera (Jones, 2012; Todd, 2018). Jackson y Tinkler (2007) afirman que aquello que parece causar una mayor amenaza en la *ladette* es su capacidad para el desorden de género, porque se relaciona con una alteración del discurso hegemónico sobre las diferencias de género y sobre el rol clásico de cuidadoras. Se entiende que las autoras se refieren a que ese rol de cuidadoras se rompe tanto con relación al cuidar de los demás, como de sí mismas, ya que su comportamiento está asociado a un estilo de vida peligroso y desordenado en términos de orden social. Sin embargo, y aunque no se puede obviar el contenido transgresor de estas chicas de las fronteras hegemónicas del género y por ello que se las demonice, no significa tampoco una ruptura con la hegemonía de género: los chicos no abandonan el centro del debate, ni su posición de poder en las relaciones entre los jóvenes (Reay, 2001; Jackson, 2006b).

El fenómeno de las *ladettes*¹⁰ continua presente en la cultura británica juvenil¹¹ y en la academia. Trabajos más recientes se han interesado por la relación entre la figura de la *ladette* y la cultura de la intoxicación por alcohol (*culture of intoxication*) dentro de los debates sobre el posfeminismo y la feminidad contemporánea (Bailey, Griffin y Shankar, 2015). Más recientemente la preocupación

académica y política se ha vuelto a centrar en la *lad culture*, pero en esta ocasión en las universidades (Jackson y Sundaram, 2020). Se hace referencia en este artículo a su presencia y normalización en los campus universitarios, etiquetado como *new laddism* en contraste con la cultura *lad*, asociada a los chicos de clase trabajadora. El análisis de la cultura *lad* es complejo por su particularidad conceptual contextualizada en el Reino Unido, aun así, como afirman Jackson y Sundaram (2020: 135): «aunque cultura *lad* es un término específico del Reino Unido, los comportamientos y actitudes asociados no son únicamente específicos del Reino Unido»¹², refiriéndose a expresiones de sexismo, misoginia, acoso sexual y violencia.

En España no se ha puesto, de momento, el foco mediático y político en las chicas con bajo rendimiento académico y caracterizadas como *ladettes*, al menos no con la misma intensidad que en el Reino Unido. La diferente construcción del sistema educativo español ha propiciado que no se dé esta situación, pero al mismo tiempo ha conllevado el olvido institucional de las chicas que no muestran un rendimiento académico aceptable. En el caso español, se ha encontrado un estereotipo equiparable a *ladettes*, aunque no con la misma presencia entre el mundo académico y la opinión pública. Las chicas de clase trabajadora y de barrios del extrarradio de grandes ciudades denominadas como «chonis» podrían ser las más cercanas en características de comportamiento y estética a las *ladettes* inglesas¹³, o incluso en su versión de descalificación como serían las *chavettes*, una manera de simplificar y estigmatizar a la clase trabajadora (Owen, 2012). De hecho, como han demostrado Vázquez y Lois (2020), existe un importante rechazo a la imagen que representan las «chonis» y que se equi-

¹⁰ El diccionario en lengua inglesa lo recoge oficialmente desde el año 2001 (BBC, 12 de julio de 2001).

¹¹ «El término "ladette" pasó a designar a las mujeres groseras que podían salir de fiesta y hacer más que cualquier chico duro [...] las *ladettes* iban de la mano de la cultura masculina de los noventa» (*The Guardian*, 6 de enero de 2022).

¹² Traducción propia del inglés.

¹³ Aparece esta equiparación en algunos análisis recientes como el de Rosés y Polo (2022) y en otros casos al término de *chavette* (Moreno y Bernárdez, 2017).

paran a las *chavettes*: vestidas con chándal, muy maquilladas, mal habladas y asociadas a un comportamiento, si no antiescuela, no de éxito académico, con elevada incidencia del abandono escolar prematuro. Se trata de una identificación estereotipada en el que confluyen la clase social, género y origen, mostrando un rechazo, incluso desprecio, a las características que se atribuyen a las «chonis» y que son difundidas a través de las redes sociales, ampliando sus efectos (Moreno y Bernárdez, 2017). Estas asociaciones resultan ser un rechazo a la clase trabajadora, puesto que si se ofrece información adicional sobre su estatus social o su buen rendimiento académico los prejuicios se reducen. Igualmente lo exponen Willem, Araña y Tortajada (2019) en la construcción entre los jóvenes de la imagen de «choni» a través del uso de las redes sociales y de su sexualidad. Género y clase social interaccionan para estigmatizar y menospreciar a los individuos, y con mayor frecuencia a las mujeres jóvenes de clase trabajadora. Como señalan Rosés y Polo (2022), a pesar de que el universo estético «choni» ha sido asumido y reivindicado como signo de empoderamiento femenino en el imaginario colectivo occidental contemporáneo por gran parte de la industria de la moda y del espectáculo, eso no conlleva ni mucho menos la desaparición de la desigualdad de clase, género y raza que representa.

La investigación sobre culturas juveniles, especialmente en el caso de mujeres de clase trabajadora en el contexto estudiado, algunas de ellas pertenecientes a minorías culturales, puede enriquecerse con la aplicación de la perspectiva interseccional al abordar de manera más amplia la complejidad de la desigualdad. La interseccionalidad se desarrolla como propuesta conceptual y analítica a finales de la década de los ochenta, a partir de los trabajos de la jurista feminista afroamericana Kimberlé Crenshaw. Esta autora, a partir de su examen de cómo los tribunales enmarcan e interpretan las historias de las muje-

res demandantes negras, desarrolla una crítica desde el feminismo negro, afirmando que «se da una consecuencia problemática en la tendencia a tratar la raza y el género como categorías de experiencia y análisis excluyentes¹⁴» (Crenshaw, 1989: 139). Esta perspectiva permite identificar posiciones de privilegio y de dominación, así como de opresión y desigualdad enfatizando la importancia de la contextualización, por lo que se remarca que la interseccionalidad es una perspectiva situada (Viveros, 2016), que siempre remite a un contexto concreto.

Los trabajos de Crenshaw han inspirado investigaciones posteriores desde diferentes disciplinas, como es la sociología. La socióloga Patricia Hill Collins afirma que la interseccionalidad es una perspectiva con un gran potencial democratizador y de justicia social que aspira a impulsar nuevas relaciones sociales basadas en la igualdad, la equidad y la inclusión (Hill Collins, 2017: 35). Esta autora sitúa las experiencias de las mujeres negras estadounidenses en una posición no privilegiada en el centro del análisis.

Por tanto, en el caso del análisis de las trayectorias y desigualdades educativas la perspectiva interseccional puede resultar reveladora para identificar las distintas posiciones de opresión y privilegio que se producen y reproducen en el sistema educativo a través de las decisiones educativas que se toman por parte de los equipos directivos de los centros que pueden enfatizar determinados itinerarios que reproducen las desigualdades de género, clase social y cultura.

En definitiva, la investigación realizada acerca de los procesos de desapego a la escuela, desde una perspectiva de género, es escasa, y menos aún desde una perspectiva de género interseccional. Aun así, es de gran relevancia obtener una mirada más ajustada a la realidad de este fenómeno reivindicando el género como organizador de las institucio-

¹⁴ Traducción propia del inglés.

nes educativas (Connell, 2001). Este artículo es claramente deudor de estas aportaciones al tratar de confrontar las percepciones de las chicas inmersas en un proceso de desenganche educativo con la construcción social del éxito académico atribuido a estas, que viene a confluir con lo que también Connell denominó «feminidad enfatizada», que se define por su papel en la legitimación de las relaciones de género desiguales a través de la conformidad, crianza y empatía, según recogen Kincaid, Sennot y Kelly (2022), citando los trabajos de Connell (1987) y Schippers (2007). En este artículo se utiliza el concepto de «feminidad enfatizada» porque tiene un significado vinculado a la conformidad con el patriarcado (Connell y Messerschmidt, 2021) y, en este sentido, se considera que encaja con el análisis de la conformidad académica que se presupone y exige a las mujeres en sus trayectorias educativas.

METODOLOGÍA

La investigación realizada ha seguido una estrategia metodológica cualitativa, con el fin de comprender mejor el peso del género en las razones por las cuales las y los jóvenes cursan una FPB y se deciden por una u otra familia profesional. Tanto en el trabajo de campo como en el análisis posterior del material recopilado se ha encontrado información relevante acerca de las percepciones y autopercepciones que docentes y estudiantado expresaban sobre el caso de las chicas con bajo rendimiento académico. Este artículo se ha centrado en estos aspectos de los datos recopilados con el fin de contribuir a esclarecer el peso de este perfil de estudiantes con relación a las expectativas de género socialmente construidas.

La investigación se centró en el caso valenciano, una de las comunidades autónomas con mayor peso entre el alumnado matriculado en FPB en el Estado español: un 15,4 % del total en el curso 2021-2022, supe-

rada únicamente por el 15,99 % de la Comunidad de Madrid y el 18,08 % de Andalucía¹⁵. La muestra incluyó siete centros educativos elegidos a través de la combinación de tres dimensiones: contar con itinerarios muy masculinizados y muy feminizados, el tamaño del hábitat y la titularidad del centro. El acceso a estos centros fue facilitado por la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana, por sindicatos, además de por contactos personales. Se realizaron un total de 35 entrevistas al estudiantado: veintinueve chicos y catorce chicas que cursaban FPB. Además, se realizaron cinco entrevistas grupales a profesorado y dos grupos focales con estudiantado de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) para conocer qué imagen tenían de las chicas y chicos que cursaban una FPB.

Las entrevistas en profundidad al alumnado de FPB se concentraron durante los meses de diciembre de 2018 a febrero de 2019. Se ha contactado con el alumnado a través de sus tutoras/es, con el consentimiento por escrito de sus progenitores/tutores. Las entrevistas se realizaron en el mismo centro educativo, en una sala diferente al aula, durante horario lectivo, y su guion se concretó en cinco grandes bloques: grado de satisfacción con la FPB, el camino hacia la FPB, las razones por la opción de una u otra familia profesional, diversos aspectos de su vida cotidiana (relaciones familiares y de amistad, uso del tiempo, etc.) y proyección de futuro.

En el caso de las entrevistas grupales al profesorado, donde estaban presentes miembros del equipo de dirección, los orientadores/as y las coordinadoras de igualdad y convivencia, se realizaron entre octubre y di-

¹⁵ Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación y Formación profesional. Véase: https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2021-2022-rd/gen-ciclos-fp/10/&file=ciclos_1_01.px&L=0, acceso 5 de julio de 2022.

ciembre de 2018. El guion constaba de cuatro grandes apartados: valoración del funcionamiento de la FPB, descripción del proceso por el cual se decide en el centro qué chicas y chicos acceden a cursar una FPB, descripción del perfil del estudiantado y, por último, acciones en pro de una mayor igualdad de género que se llevaban a cabo a nivel de centro y a nivel del ciclo de FPB. Todas las entrevistas fueron grabadas, transcritas¹⁶ y analizadas a través del *software* MAXQDA, a partir de la identificación de códigos de significado agrupados en tres grandes ejes: el camino hacia cursar una FPB; la experiencia de la FPB (como estudiantes o docentes) y, fundamental para este artículo, las expresiones de la desigualdad de género respecto en diferentes dimensiones (estudios, trabajo remunerado, relación con los docentes y estudiantado, etc.).

TRAYECTORIAS DE DESENGANCHE EDUCATIVO

A las chicas (en general) les va bien

En todas las entrevistas a docentes y estudiantes hay una línea discursiva clara: a las chicas les va bien en los estudios. Es omnipresente la imagen estereotipada de las chicas jóvenes en relación con los estudios, que muestra nítidamente la construcción de un tipo ideal de mujer sobre los cimientos de los valores patriarcales y de clase media, como ya han apuntado otras autoras (Jackson, 2006a, 2006b; Jackson y Tinkler, 2007; Reay, 2001). Una imagen además construida en contraposición a la de los chicos. Ellas son más estudiosas, se portan mejor, son más responsables, no crean conflictos, son también más sumisas a las normas del sistema, siempre en contraposi-

ción a los chicos. Una imagen que conecta con el aprendizaje de subordinación al que se refiere Marina Subirats (2016). Una «feminidad enfatizada» de mayor conformidad (Connell y Messerschmidt, 2021) con las expectativas académicas para las mujeres en una sociedad patriarcal.

En las entrevistas realizadas hay un marcado consenso de que son los chicos quienes mantienen una relación más conflictiva con la escuela, con el profesorado, con otros/as estudiantes, los que obtienen peores calificaciones, no participan ni atienden en clase, no hacen los deberes ni estudian, molestan al resto de compañeros/as o son agresivos. Percepciones que inciden en lo que se conoce como cultura *lad*, los chicos «gamberros» de la escuela (Willis, 1977; Woods, 1983; Delamont, 2001) con sus comportamientos asociados a una masculinidad hegemónica (Connell, 2001) que permanece en las aulas.

Las chicas no son tan atrevidas, ¿me entiendes? Los chicos se atreven más, tiran más hacia adelante. Las chicas: «no, no, yo he de ir a clase». Y los chicos: «yo me la salo que no pasa nada, después se lo digo a mi madre». Son más pasotas los chicos, la verdad es que sí (entrevista 31, chica).

No sé si es porque maduran antes o qué hacen, pero lo tienen más claro. Después los chicos se dan cuenta de la que han liado cuando ya no puedes hacer nada. Como yo, que estoy aquí metido y te das cuenta que deberías estar en Bachiller. Y tus amigas están en Bachiller porque tienen la cabeza más bien puesta (entrevista 2, chico).

Ellos son más dejados, porque ellos sacan un cinco o un cuatro y ellos no se ponen a llorar. Pero, por ejemplo, amigas mías han sacado un cinco o un cuatro y sí que se han puesto a llorar, porque son más sentimentales, lo sienten más (entrevista 31, chica).

Ante esta situación, en la que los chicos ocupan una posición peor respecto a los resultados académicos, los mismos chicos lo justifican, mayoritariamente, de dos maneras muy sintomáticas: no quieren estudiar y

¹⁶ La mayoría de las entrevistas se realizaron en catalán. Para facilitar la lectura se han traducido todos los extractos.

es culpa de otros, sobre todo del profesorado, que los tratan peor y cuidan más a las chicas. Una percepción que resulta interesante también porque parece desprenderse de su discurso que los buenos resultados de las chicas provienen no de ellas sino de otros, de los/las profesores/as.

Sin embargo, hay chicas que no siguen una trayectoria educativa normativa (de mayor conformidad) asociada a su rol de género, a la feminidad enfatizada vinculada a la mujer académicamente responsable, así como disciplinada, tal y como se analiza en el siguiente apartado.

Aunque no a todas les va bien

A pesar de la imagen construida sobre unos datos claramente favorables, hay chicas que suspenden, que se dejan la escuela, que no se comportan como la norma social les marca. Y las chicas entrevistadas son un claro ejemplo, aunque cueste encontrarlas. De hecho, su invisibilidad ha sido constatada en todas las entrevistas realizadas a los equipos docentes y, en especial, a los chicos que cursan FPB con ellas (Jackson, 2006a, 2006b). Al contrario, los chicos ocupan un lugar central en todos los discursos contruidos alrededor de este objeto de estudio. Las chicas hablan más de los chicos que a la inversa, son las que aportan mayor información de su relación con la escuela, pero también de la relación que mantienen los chicos con la misma. Al entrevistar a los chicos es muy complicado poder conocer su parecer respecto a las chicas a cómo se comportan, cómo son.

Las chicas entrevistadas representan a ese pequeño número de mujeres que no tienen una relación normalizada con la escuela desde el punto de vista de los profesores. Los profesores las consideran menos competentes en un itinerario académico y les conducen a pasar a un itinerario secundario, más profesionalizador y también más estig-

matizado que es la FPB. Este estigma es claramente expuesto por los estudiantes entrevistados. Aunque en muchos casos —como expone Rujas Martínez-Novillo (2020)— han asumido este camino como una vía óptima para ellos (pues es más sencillo, afirman, obtener una certificación académica) no dejan de considerarlo como una degradación, a veces explicada de manera descarnada.

Porque sí, porque estar en la ESO es de normal, normal teóricamente, y te ven por ahí con una azada y dicen: «menudo capullo... que no tiene ni puta idea de nada» (entrevista 2, chico).

Resulta interesante anotar la interpretación de Jackson (2002) en términos de género, planteándolo como una estrategia de autoprotección de los chicos que no les va bien en la escuela, porque no son ellos ni sus capacidades, sino los otros o bien su capacidad de rebeldía, de ir contra las normas. En este caso, se ha encontrado un marcado resentimiento entre los chicos entrevistados exponiendo que el problema no son ellos, sino el profesorado, que los ha tratado mal, que no han sabido cómo captar su atención.

Además, no se puede obviar que tiene un peso fundamental el capital económico y social de su familia en su acceso a una FPB y que ha sido ampliamente expuesto por otras autoras (Reay, 2001; Tarabini, 2015; Tarabini y Curran, 2015), y que, en el caso que ocupa esta investigación, es claro, puesto que la mayoría de sus progenitores tienen un nivel de estudios básicos y tienen ocupaciones poco cualificadas. En sus discursos ponen en evidencia también la escasa comprensión de los padres acerca de qué significa cursar una FPB y la influencia del profesorado en esa opción. En este sentido, la interseccionalidad ayuda a comprender que estas posiciones se sitúan desde el no privilegio en términos de capital cultural familiar.

En el caso de las chicas entrevistadas esta degradación no se verbaliza como tal, pero sí les duele perder la relación con sus iguales, no compartir ni horarios ni espa-

cios, lo que les deja fuera de juego con el resto del grupo que sigue un camino educativo ordinario. Asumen mayoritariamente que no han cumplido con lo que se espera de ellas en la escuela y que es lógico que estén donde están, incluso lo ven como una segunda oportunidad que han de aprovechar, porque son conscientes, y así lo manifiestan, que, sin estudios, aunque sean mínimos, lo tienen muy complicado en el mercado de trabajo. De hecho, esta misma explicación la dan las chicas que participan en el grupo focal de ESO cuando se les plantea por qué razón las chicas sacan mejores notas: porque lo tienen muy difícil en la vida.

Entre las entrevistadas se distinguen dos perfiles. En primer lugar, las chicas que cumplen con la imagen estereotipada de ser mujer, con una feminidad enfatizada, pero que por algún factor no les acaba de ir bien en la escuela y así se justifica su inclusión en la FPB. En este factor se centra la familia y los problemas que acumulan (concepción muy tradicional del rol asociado a la mujer, poca presencia de los progenitores en casa y menor capacidad de control de sus hijas). También, porque el profesorado y el sistema educativo en general no ha sabido darles respuesta a sus necesidades educativas y se desenganchan porque se aburren. Pero el resto del modelo normativo funciona: son buenas chicas, no molestan en clase, tienen buena imagen, obedecen a sus padres. Simplemente se ha de justificar por qué no están donde se les espera.

Las chicas, si estamos en la parte de detrás, no es por hacerse las machitas, es porque no te gusta esto, no lo haces y ya está. O sea, no es por: «Ah mira, le voy a vacilar a este», no. Los chicos lo hacen más por eso, por: «Ahora le contesto al profesor, ahora insulto a este y ahora me creo el guay de la clase» (entrevista 7, chica).

No me importaba mucho, porque pasaba del tema, pero a ver, los profesores... me llevaba bien con algunos, y con otros no hacíamos migas, y pues para no... había cosas que no me gustaban

y yo me quedaba callada en una esquina, y me quedaba ahí sin dar por culo (entrevista 14, chica).

Y ahora conforme está todo, no sé, yo veo que los niños ahora no tienen ganas ni de estudiar, ni de trabajar, ni de nada [...]. No sé, son muy maleducados, no han respetado a sus padres. Yo en la vida he faltado al respeto a mi madre, por ejemplo, no sé. Y sus padres tampoco se imponen, que tampoco digo que tus padres te tengan que obligar a estudiar, pero hasta la ESO, el graduado por lo menos, sácatelo, ¿no? No sé, eso pienso yo (entrevista 28, chica).

En segundo lugar, aquellas, las menos, que incumplen el modelo normativo: transgreden normas de comportamiento que la cultura hegemónica escolar les marca y son conscientes de que la mayoría de chicas no se comportan como lo hacen ellas. En sus narrativas, por ejemplo, verbalizan que les acompañan sobre todo chicos cuando se saltan las clases, cuando molestan a los profesores, cuando estropean las instalaciones del centro educativo. Serían estas chicas las que más se podrían acercar a la idea de *ladettes* que expone Jackson (2002, 2006a). Un comportamiento muy alejado al normativo, chicas muy ruidosas, con resultados académicos bajos, muy maquilladas y con una estética notablemente hipersexualizada: una muestra de la cultura antiescuela femenina.

A veces estábamos en clase y le decíamos: «Nos vamos al aseo», y nos íbamos al patio a tomar el sol. Las dos acostadas en el patio. O si no nos poníamos a pintar las pistas, teníamos que estar en la clase, y nos íbamos con otro grupo de clase a pintar las pistas. Hacíamos cosas que no, que no tío, que no, y los profesores se enfadaban. Nos metíamos al aseo y estábamos allí todo el día. Fatal, fatal... (entrevista 29, chica).

Se ha de tener en cuenta que muchas veces, quienes están en FPB es porque presentan un comportamiento disruptivo en el aula que el profesorado entiende que molesta a ellos mismos y al resto de compañeros y compañeras. En consecuencia, si las chicas están es porque molestan mucho. Pero, según los docentes entrevistados, lo hacen de

manera diferente a los chicos, peor. El conflicto que originan las chicas es más grave porque es más retorcido, más difícil de entender y de solucionar, según la interpretación del profesorado. Y muchas veces a causa de la influencia sobre ellas por parte de sus parejas chicos, tal y como señalan, no por iniciativa propia. En este sentido, emerge un modelo de feminidad tensionada entre lo hegemónico (las chicas dependen de los varones) y lo contrahegemónico (las chicas se comportan peor que los chicos).

Y luego, a la hora de montarla, evidentemente los chicos son un poco más agresivos, más indisciplinados, más comportamentales, más problemáticos y ellas también, pero en menor medida (equipo de dirección y orientación-Centro 3).

No. La problemática de las chicas es diferente [...]. El nivel de madurez de las chicas es diferente al nivel de madurez del chico. El chico está pensando, su testosterona es un armario ropero, pero cuando dice: «Eh, quieto», quieto y responde. La chica es más complicada, tiene otro tipo de problemas, yo alucino en la época en la que estamos muchas de ellas dependen del novio, que el novio como te descuides son personas mayores, bastante mayores que ellas que vienen a recogerla y luego pues... (equipo de dirección y orientación-Centro 2).

Pero son una parte muy reducida de las entrevistadas en este estudio. La mayoría cumplen con el estereotipo femenino de clase media, de feminidad enfatizada, excepto en sus resultados académicos que sería lo que se desmarcaría de lo normativo femenino. Hay que tener en cuenta que están cursando una FPB, es decir, que en cierta manera han renegado de lo que durante un tiempo hicieron y pretenden enmendar su situación. Son muy conscientes y en gran medida comparten el pesar de haberse equivocado. Además, entienden que no podrán hacer nada sin estudios. Precisamente en las narrativas de los docentes destaca un discurso de «éxito» relativo, porque acentúan cómo de bien les va a las chicas cuando toman este camino y que las que no consiguen sacarse el curso son una minoría y que, al

contrario, obtienen muy buenos resultados. El peso del aprendizaje de subordinación (Subirats, 2016) cae sobre sus conciencias, y así lo relatan:

Ya, no es que sin el graduado... lo que pasa que si no estudias algo que de verdad te gusta o estudias algo para tener al menos un trabajo bien, pues sin graduado y sin nada, dime tú a mí qué vas a ser en la vida (entrevista 28, chica).

Aparece con una FPB, esa última oportunidad, muy segregada por sexo. Las chicas que la cursan se concentran sobre todo en unas pocas familias profesionales, como se ha indicado antes (Villar-Aguilés y Obiol-Francés, 2021). Si se calcula el porcentaje de mujeres por familia profesional la concentración de mujeres, en el caso valenciano, se da en peluquería y estética con un 80,93 % (79,96 % como media estatal) y actividades domésticas y limpieza de edificios con un 88,8 % (inferior en el caso español con un 57,67 %) ¹⁷. De manera precisa unos itinerarios con frecuencia asociados al rol más tradicional de la mujer: la imagen física y el trabajo doméstico. Se puede entender como una función disciplinaria para evitar (o enmascarar) el abandono educativo precoz que acaban canalizando a unos chicos (y menos chicas) hacia un determinado nicho del mercado de trabajo (Bernard y Molpeceres, 2006). También se podría decir que disciplinan a las chicas en su rol tradicional de género que durante un tiempo decidieron abandonar, parcial o totalmente. En definitiva, la FPB supone para estas chicas una oportunidad, aunque se aleje del concepto más normativo de oportunidad educativa atribuida a las chicas, para cumplir con sus expectativas de futuro, unas expectativas hegemónicas en términos de feminidad: tener un trabajo con un sueldo humilde, pero suficiente, una casa, una familia: «Pues...

¹⁷ Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Curso 2020-2021. Véase: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/fp/cursos/2020-2021.html>, acceso 29 de agosto de 2022.

trabajo, un trabajo bastante lindo y...una familia, supongo...» (Entrevista 09, chica). Como mucho, poder salir del pueblo para evitar el peso del control social.

CONCLUSIONES

A lo largo del artículo se ha querido destacar la existencia de narrativas relacionadas con los procesos educativos que se vinculan con los órdenes de género (Connell, 2001) como elemento clave para comprender mejor las dinámicas que se producen en la FPB. Primeramente, se hace eco de una tradición de estudio sobre las subculturas juveniles relacionadas con un fenómeno muy presente en la Sociología de la Educación: el desenganche educativo.

Este fenómeno ha sido conceptualizado de diversas maneras y ha sido asociado a un tipo de comportamiento antiescuela. De la tradición de estudio del Reino Unido vinculada en sus inicios fundamentalmente al Centro de Estudios Culturales Contemporáneos en la Universidad de Birmingham se han revisado algunos trabajos considerados como imprescindibles en sociología para entender la figura del antiescuela, muy asociada a modelos hegemónicos masculinos y a la cultura *lad* («gamberro», como se podría traducir, siguiendo a Delamont (2001)). Ese interés, centrado sobre todo en el comportamiento antiescuela de los chicos de clase trabajadora, hace emerger una importante crítica desde posiciones feministas de autoras que intentan contrarrestar esa mayor dedicación académica hacia los chicos antiescuela, presentando ellas trabajos interesantes sobre las chicas antiescuela, las conocidas como *ladettes* (Jackson, 2002; Jackson, 2006a; Jackson, 2006b; Jackson y Tikler, 2007).

A partir del conocimiento aportado por esta tradición de estudio y teniendo presente las disposiciones y órdenes de género (Connell, 2001) se hace frente al estudio de la FPB en el marco de una investigación en

centros educativos valencianos, concluyendo que se trata de una opción formativa que funciona como un mecanismo de selección social que opera de manera muy marcada por el género, produciendo y reproduciendo itinerarios generizados, como se ha estudiado anteriormente (Villar-Aguilés y Obiol-Francés, 2021; Obiol-Francés, Vergés-Bosch y Almeda-Samaranch, 2022). Pero las narrativas de las chicas que tienen lo que se entiende como un bajo rendimiento académico ofrece otra dimensión en el análisis. Abordar desde una perspectiva de género interseccional la FPB ha permitido conocer mejor el significado que ellas dan al lugar que ocupan respecto a la institución educativa y a la relación con los chicos que las acompañan.

La principal conclusión extraída de esta aproximación es que el sistema educativo es un instrumento del patriarcado para encauzar a las chicas en los límites que se les suponen. En este sentido, las chicas que tienen un bajo rendimiento académico y que nutren la muestra que forma parte de esta investigación cualitativa presentan una conducta desviada del arquetipo de género construido para ellas, es decir, que debería llevarlas a ser dóciles, estudiosas, discretas, obedientes (y todo ello a un buen expediente académico). La decisión por parte del equipo de dirección de los centros educativos y la orientación de su traslado a un itinerario educativo como es la FPB resulta una fractura con el modelo de feminidad enfatizada asociada al buen rendimiento académico. Se les traslada a otras aulas y horarios, con otro profesorado, con otro contenido curricular, lo que supone una negación a la visibilidad de aquellos individuos que no se atienen a las normas.

Pero, además, en el caso de las chicas, se las encuadra mayoritariamente en estudios relacionados con la imagen más tradicional de género, con esa feminidad enfatizada: en itinerarios en especial relacionados con la imagen personal. Es un encuadramiento muy similar que se encuentra en los estudios sobre la desviación social y

la delincuencia, desde una perspectiva no androcéntrica que ya hace años que ofrecen evidencias de cómo se trata a las mujeres que osan no cumplir las normas de género aplicándoles un claro discurso de domesticidad (Almeda, 2003). Ahora bien, no se ha encontrado la suficiente constatación para equiparar a estas chicas entrevistadas con el perfil de las *ladettes* («chonis» en el marco español) del que se habla en el marco teórico de este estudio. Al contrario, la mayoría de entrevistas realizadas son chicas que cumplen —al menos en el marco escolar— con todo aquello que se desprende de una feminidad enfatizada, excepto en su rendimiento académico. Una desviación que la FPB debería resolver o al menos minimizar.

En conclusión, esta primera aproximación al fenómeno del desenganche educativo en mujeres jóvenes y de posiciones no privilegiadas de clase social proporciona información relevante sobre la respuesta del sistema educativo a aquellas que se desvían del camino dibujado por el orden de género hegemónico. Respuestas marcadas por la invisibilización, primero, y por la reafirmación después.

Se considera necesario atender a sus trayectorias educativas y a sus discursos por dos motivos fundamentales. En primer lugar, por la importancia de entender que las medidas que se aplican para evitar el desenganche y el abandono educativo pueden no funcionar de igual manera en chicas que en chicos y no atender esta diferencia sería reprobar a estas chicas que suspenden a una menor opción de tener unas condiciones de trabajo y vida alejada de la precariedad. Y, en segundo lugar, porque no entender (y atender) la incidencia en la desigualdad del sistema educativo es contribuir al fortalecimiento de este efecto. En este sentido, la importancia de fomentar investigaciones que permitan hacer emerger lo oculto en el sistema educativo en términos de desigualdades de género y otras desi-

gualdades sociales conduce a aportar la luz necesaria para aspirar a su transformación.

BIBLIOGRAFÍA

- Almeda, Elisabet (2003). *Mujeres encarceladas*. Barcelona: Ariel.
- Arranz Lozano, Fátima (2001). Hombres y mujeres en el profesorado: un análisis de género. En: García de León Álvarez, M.^a A. y García de Cortázar Nebreda, M.^a L. (coords.) *Las académicas (profesorado universitario y género)*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración, Instituto de la Mujer.
- Bailey, Lin; Griffin, Christine y Shankar, Avi (2015). «Not a Good Look”: Impossible Dilemmas for Young Women Negotiating the Culture of Intoxication in the United Kingdom». *Substance Use & Misuse*, 50(6): 747-758. doi: 10.3109/10826084.2015.978643
- Bernad, Joan Carles y Molpeceres, Maria A. (2006). «Discursos emergentes sobre la educación en los márgenes del sistema educativo». *Revista de educación*, 341: 149-170.
- Connell, Raewyn (1987). *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford: Stanford University Press.
- Connell, Raewyn (2001). «Educando a los muchachos: Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas». *Nómadas*, 14: 156-173. (Traducción Adriana Escobar). Disponible en: <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/35-construcciones-de-genero-y-cultura-escolar-nomadas-14?start=12>, acceso 12 de marzo de 2021.
- Connell, Raewyn y Messerschmidt, James (2021). «Masculinidad hegemónica. Repensando el concepto». *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 6: 32-62. doi: 10.46661/relies.6364
- Crenshaw, Kimberlé (1989). «Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics». *University of Chicago Legal Forum*, 1: 139-167. Disponible en: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Curran, Marta (2017). *¿Qué lleva a los jóvenes a dejar los estudios?: explorando los procesos de (des)vinculación escolar desde una perspec-*

- tiva de clase y género*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. [Tesis doctoral].
- Delamont, Sara (2001). «Las “ovejas negras”: “los gamberros” y la sociología de la educación». *Revista de Educación*, 324: 61-77. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2001/re324/re324-06.html>, acceso 11 de marzo de 2021.
- Encinas-Martín, Marta y Michelle Cherian (2023). *Gender, Education and Skills: The Persistence of Gender Gaps in Education and Skills*. Paris: OECD Skills Studies, OECD Publishing. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/34680dd5-en>
- EUROSTAT (7 de noviembre, 2023). Early Leavers from Education and Training by Sex and Labour Status. Disponible en: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/product/page/EDAT_LFSE_14
- García Lastra, Marta (2010). «La voz de las mujeres en la Universidad». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 3: 357-368. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8717/8260>, acceso 9 de marzo de 2021.
- Hargreaves, David H. (1967). *Social Relations in a Secondary School*. London: Routledge.
- Hill Collins, Patricia (2017). «The Difference that Power Makes: Intersectionality and Participatory Democracy». *Revista de Investigaciones Feministas*, 8(1): 19-39. doi: 10.5209/INFE.54888
- Jackson, Carolyn (2002). «“Laddishness” as a Self-worth Protection Strategy». *Gender and Education*, 14(1): 37-50. doi: 10.1080/09540250120098870
- Jackson, Carolyn (2006a). «“Wild” girls? An Exploration of “Ladette” Cultures in Secondary Schools». *Gender and Education*, 18(4): 339-360. doi: 10.1080/09540250600804966
- Jackson, Carolyn (2006b). *Lads and Ladettes in School: Gender and a Fear of Failure*. Maidenhead: Open University Press.
- Jackson, Carolyn y Tinkler, Penny (2007). «“Ladettes” and “Modern Girls”: “Troublesome” Young Femininities». *The Sociological Review*, 55(2): 251-272. doi: 10.1111/j.1467-954X.2007.00704.x
- Jackson, Carolyn y Sundaram, Vanita (2020). *Lad Culture in Higher Education*. New York: Routledge.
- Jones, Owen (2012). *Chavs: la demonización de la clase obrera*. Madrid: Capitán Swing.
- Kincaid, Reilly; Sennott, Christie y Kelly, Brian C. (2022). «Doing and Redoing Emphasized Femininity: How Women Use Emotion Work to Manage Competing Expectations in College Hookup Culture». *Sex Roles*, 86: 305-319. doi: 10.1007/s11199-022-01275-4
- McRobbie, Angela (1991). *Feminism and Youth Culture*. Basingstoke: Macmillan.
- Merino, Rafael (2012). «La formación profesional en los itinerarios formativos y laborales de los jóvenes: las leyes proponen y los jóvenes disponen». *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 5(3): 503-512. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8341/7934>, acceso 14 de marzo de 2021.
- Merino, Rafael (2020). «Formación profesional y género: desigualdades que persisten, algunos cambios y debates pendientes». *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(3): 305-307. doi: 10.7203/RASE.13.3.17444
- Merino, Rafael y Martínez, José (2012). «Formación profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género». *Revista Témpora*, 14: 13-37.
- Moreno, Ignacio y Bernárdez, Asunción (2017). «“How to Be a Choni: Tutorial Videos, Class and Gender in Spain’s Economic Recession”». *Catalan Journal of Communication & Cultural Studies*, 9(2): 265-284. doi: 10.1386/cjcs.9.2.265_1
- O’Donnell, Mike y Sharpe, Sue (2000). *Uncertain Masculinities. Uncertain Masculinities. Youth, Ethnicity and Class in Contemporary Britain*. London: Routledge.
- Obiol-Francés, Sandra; Almeda Samaranch, Elisabet; Di Nella, Dino; Pumar Beltrán, Nuria; Ruiz Franco, Aida; Vergés-Bosch, Núria y Villar-Aguilés, Alicia (2020). «¿Una orientación marcada por el género? El caso de la Formación Profesional Básica valenciana». *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(3): 371-391. doi: 10.7203/RASE.13.3.16666
- Obiol-Francés, Sandra; Vergés Bosch, Núria y Almeda Samaranch, Elisabet (2022). «Gender and Educational Decisions in Basic Vocational Training: Discussions and Experiences in Spain». *Journal of Vocational Education & Training*. doi: 10.1080/13636820.2022.2042725
- Pastor Gosalbez, Inma; Brunet Icart, Ignasi; Belzunegui Eraso, Ángel y Pontón Merino, Paloma (2012). «Spin-offs universitarias en Cataluña. Una perspectiva de género». *Inguruak: Soziologia eta zientzia politikoaren euskal aldizkaria. Revista vasca de sociología y ciencia política*, 53-54: 80-96.

- Reay, Diane (2001). «“XSpice Girls”, “Nice Girls”, “Girllies”, and “Tomboys”: Gender Discourses, Girls’ Cultures and Femininities in the Primary Classroom». *Gender and Education*, 13(2): 153-166. doi: 10.1080/09540250120051178
- Rosés Castellsaguer, Sílvia y Polo Pujadas, Magda (2022). «¿El empoderamiento de la nueva choni? Estética y sociología de la moda». *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*: 1-29. doi: 10.6035/recerca.6230
- Rujas Martínez-Novillo, Javier (2017). «Dispositivos institucionales y gestión del fracaso escolar: Las paradojas de la atención a la diversidad en la ESO». *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2): 327-345. doi: 10.5209/CRLA.56776
- Rujas Martínez-Novillo, Javier (2020). «Cómo se calma al primo en la ESO: La externalización a PCPI y la subjetivación de la selección escolar». *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(4): 546. doi: 10.7203/RASE.13.4.18069
- Schippers, Mimi (2007). «Recovering the Feminine other: Masculinity, Femininity, and Gender Hegemony». *Theory and Society*, 36: 85-102. doi: 10.1007/s11186-007-9022-4
- Sharpe, Sue (1976). «*Just Like a Girl: How Girls Learn to be Women*. Penguin.
- Subirats, Marina (2016). «De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo». *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9 (1): 22-36. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8401>, acceso 27 de febrero de 2021.
- Tarabini, Aina (2015). «La meritocracia en la mente del profesorado: Un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar». *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(3): 349-360.
- Tarabini, Aina y Curran, Marta (2015). «El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes». *Revista de Investigación en Educación*, 13(1): 7-26. Disponible en: <https://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/239>, acceso 13 de marzo de 2021.
- Tinkler, Penny (2006). *Smoke Signals: Women smoking and visual culture in Britain*. Oxford: Berg.
- Todd, Selina (2018). *El pueblo: auge y declive de la clase obrera (1910-2010)*. Madrid: Akal.
- Vázquez, Rosa (2020). «La Interseccionalidad como Herramienta de Análisis del Fracaso Escolar y del Abandono Educativo: Claves para la Equidad». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2): 267-283. doi: 10.15366/riejs2020.9.2.013
- Vázquez, Alexandra y Lois, David (2020). «Prejudice Against Members of a Ridiculed Working-class Group». *British Journal of Social Psychology*, 59(4): 992-1017. doi: 10.1111/bjso.12373
- Vidal, Laia y Merino, Rafael (2020). «Desigualdades de género y formación profesional: Elecciones, abandono y expectativas». *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(3): 392-414. doi: 10.7203/RASE.13.3.16645
- Villar-Aguilés, Alicia y Obiol-Francés, Sandra (2021). «Itinerarios generizados en Formación Profesional Básica. Resultados de un estudio en centros educativos valencianos». *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, 26(1): pp. 155-178. doi: 10.6035/Recerca.2021.26.1.8
- Viveros Vigoya, Mara (2016). «La interseccionalidad una aproximación situada a la dominación». *Debate feminista*, 52: 1-17. doi: 10.1016/j.df.2016.09.005
- Willem, Cilia; Araña Núria y Tortajada, Iolanda (2019). «Chonis and Pijas: Slut-shaming and Double Standards in Online Performances among Spanish Teens». *Sexualities*, 22(4): 532-548. doi: 10.1177/1363460717748620
- Willis, Paul (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. London: Routledge.
- Woods, Peter (1983). *The Divided School*. London: Routledge.

RECEPCIÓN: 03/01/2024

REVISIÓN: 10/04/2024

APROBACIÓN: 24/06/2024

Educational Disengagement Trajectories in Young Women from a Basic Vocational Training Perspective

Trayectorias de desenganche educativo en mujeres jóvenes: una mirada desde la Formación Profesional Básica

Sandra Obiol-Francés and Alícia Villar-Aguilés

Key words

- Early School Leaving
- Gender
 - Youth Subculture
 - Vocational Training

Palabras clave

- Abandono educativo temprano
- Género
 - Subculturas juveniles
 - Formación profesional

Abstract

Basic Vocational Training was initially implemented in an attempt to reduce the high rates of early school leaving in Spain, as compared to other European countries. Data analysis reveals that only a minority of girls further their education through basic vocational training and those that do tend to be concentrated in a small number of professional specialties. Using qualitative methodology, this study examined the perceptions of girls enrolled in Basic Vocational Training courses in Valencian schools regarding their academic evolution. It was concluded that the disengagement processes experienced by these girls enrolled in vocational training are mainly due to a distancing from a position of emphasized femininity or conformity to patriarchy. It was found that Basic Vocational Training is a mechanism that minimizes this separation.

Resumen

La Formación Profesional Básica (FPB) se implantó como una vía para intentar revertir las elevadas tasas de abandono educativo temprano que presenta el sistema educativo español en relación con el conjunto europeo. El análisis desagregado por chicas y chicos presenta una imagen donde las chicas se matriculan en un porcentaje muy reducido y se concentran en unas pocas familias profesionales. Haciendo uso de metodología cualitativa se ahonda en las percepciones de las chicas matriculadas en una FPB en diferentes centros valencianos acerca del significado que otorgan a su trayectoria académica. Se concluye que el desenganche educativo que las ha llevado a cursar una FPB es la principal razón que las aparta de una posición de feminidad enfatizada, es decir, de conformidad con el patriarcado, y que precisamente la FPB se erige como mecanismo de minimización de esta separación.

Cómo citar

Obiol-Francés, Sandra; Villar-Aguilés, Alícia (2025). «Educational Disengagement Trajectories in Young Women from a Basic Vocational Training Perspective». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 189: 93-108. (doi: 10.5477/cis/reis.189.93-108)

Sandra Obiol-Francés: Universitat de València | sandra.obiol@uv.es

Alícia Villar-Aguilés: Universitat de València | alicia.villar@uv.es



INTRODUCTION

In 2022, 11.2 % of all girls aged 18 to 24 had abandoned their studies early in Spain (Eurostat, 2023¹). This figure is higher than the European average (UE-27) which is approximately 8 %. These indicators, however, are greatly exceeded by the figures attained by males: 16.5 % in Spain, which is the highest figure in comparison to other European countries which have an average of 11.1 %. This difference may justify the attention paid to the causes of school drop out in children by the media and politicians (Reay, 2001; Jackson, 2006b; Jackson and Tinkler, 2007). The academic field has relied on fundamental works attempting to explain the conflictive relationship that some children have with school (Willis, 1977). But this widespread concern over the relationship between boys and early school leaving tends to relegate girls to the background, removing them from the priorities of the political agenda. In addition, it is commonly believed that the educational success of women is associated with better performance and an interest in obtaining good results (Encinas-Martín and Cherian, 2023) or through the discourses on the feminization of the university (Arranz, 2001; García Lastra, 2010; Pastor *et al.*, 2012). In fact, women make up the majority of university students (56.3 %)². On the other hand, females are more likely than males to graduate from Baccalaureate studies (55.5 % as compared to 44.5 %) as well as from secondary school (51.1 % and 48.9 % respectively; with these figures all having

been reported for the 2020-2021 academic year)³. The positive relationship between women and academic results is even clearer when considering the age-appropriateness rate, that is, the percentage of students who are attending the course year that theoretically corresponds to them based on age: the age-appropriateness rate for 15-year-olds is 79.1 % for girls and 72 % for boys⁴. Clearly, girls who do not do well in school are a minority. And they tend to be overshadowed by the overall educational success of girls and the more conflictive relationship with school displayed by boys. This work, however, considers these exceptions to the general rule and focuses on girls who are in a process of educational disengagement. This disengagement was identified by enrolment in Basic Vocational Training, a training option implemented by the Spanish government in 2014-2015 in an attempt to decrease the country's early school leaving rates.

The results shown in this work come from a study⁵ performed on gender segregation of professional families in Basic Vocational Training integrated in Organic Law 8/2013, for the Improvement of Educational Quality (LOMCE). It substituted the previous Initial Vocational Qualification Programs (PCPI) implemented by Organic Law 2/2006, of 3 May, on Education (LOE⁶). Stu-

³ See: <https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=no-universitaria/alumnado/resultados/2020-2021-rd/reggen&file=pcaxis&l=s0>, access February 18, 2021.

⁴ State system of indicators of education 2023. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/sistema-estatal-de-indicadores-de-la-educacion-2023_182384/, access November 8, 2023.

⁵ "Género y decisiones educativas. Construcción de itinerarios formativos en la Formación Profesional Básica". Study financed by the Centro Reina Sofía on Adolescence and Youth (2018-2019). Research team: Obiol-Francés, Sandra; Almeda Samaranch, Elisabet; Di Nella, Dino; Pumar Beltrán, Nuria; Ruiz Franco, Aida; Vergés-Bosch, Núria and Villar-Aguilés, Alicia.

⁶ Recently, Organic Law 3/2020, of 29 December was approved, modifying Organic Law 2/2006, of 3 May on Education (LOMLOE; BOE no. 340, of 12.30.2020). Re-

¹ Early leavers from education and training by sex and labor status https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_ifse_14/default/table?lang=enhttps:%2F%2Fwww.educacionyfp.gob.es%2Fmc%2Figualdad%2Figualdad-cifras%2Fresultados-academicos%2Fresultados-no-universitarias.html, access November 7, 2023.

² However, differences continue to exist according to branches of knowledge; in the Health Sciences, women make up 71.8 %, whereas in Engineering and Architecture, they only constitute 26.5 % (Ministry of Universities, 2023).

dent access to Basic Vocational Training takes place by discretion of the educational center and involves an itinerary in compulsory education that is aimed at acquiring professional skills in order to avoid premature abandonment of studies. Many have criticized the implementation of Basic Vocational Training, especially the creation of a student selection or classification mechanism for those still in compulsory education. This mechanism does not consider the student's position in the social structure, and it is connected to the socio-historical development of the image of vocational training as a minor itinerary (Vidal and Merino, 2020; Merino and Martínez, 2012; Merino, 2012; Merino, 2020; Rujas Martínez-Novillo, 2017; Rujas Martínez-Novillo, 2020). According to a gender perspective, our prior studies have identified a clear segregation based on sex-gender which in this case is visible in the differentiated orientation of boys and girls, first towards the Basic Vocational Training and, second, certain professional families⁷ (Obiol-Francés *et al.*, 2020; Obiol-Francés, Vergés-Bosch and Almeda-Samaranch, 2022), proposing the concept of “gendered itineraries” to describe this segregation (Villar-Aguilés and Obiol-Francés, 2021).

During the course of our study, the question constantly arose as to whether the option for clearly feminized paths, mediated by the educational and family context, serves to compensate for the transgression arising from their not being where expected, that is, in the educational cycles commonly identified with higher academic

performance (mainly, Baccalaureate studies). Therefore, beyond the segregation of itineraries based on gender, it is possible to systematically present the most interesting points from the field work conducted on the relationship of Basic Vocational Training students with the school, based on the contributions from other women authors -especially Anglo-Saxon ones- regarding the phenomenon of educational disengagement from a gender perspective (McRobbie, 1991; Tinkler, 2006; Jackson, 2006a, 2006b; Curran, 2017). In this way, we attempt to expand upon the debate related to these educational disengagement processes, assuming that definitive responses to our questions are not available, but rather, starting points from which it is possible to have a greater understanding about the educational disengagement processes and their relationship with gender. Furthermore, the possibility offered by the intersectional perspective, despite the lack of consensus or standard definition (Hill Collins, 2017), allows us to consider educational disengagement as a phenomenon resulting from the intersection of distinct positions, of privilege and oppression. Intersectionality leads to relationships of interdependence and interaction, resulting in more nuances in the analysis of the structure and the different dimensions and dynamics arising in the educational system that determine school failure and early school leaving (Vázquez, 2020).

This article first presents an overview of the sociological works that have investigated anti-school subcultures linked to the educational disengagement of young students, especially in secondary education. It considers the contributions of women authors who analyzed the so-called *ladette* subculture related to young women. It also refers to the intersectional perspective that broadens our understanding of the analyzed phenomena. Then, the methodology upon which we based the collection of our empir-

garding Basic Vocational Training, it establishes certain changes, such as access (in the 3rd year and justified as learning improvement) or that its completion implies (with no prior testing) the obtaining of a degree in Compulsory Secondary Education. The approval of this regulation took place after the fieldwork that was conducted for this work.

⁷ During the 2020-2021 school year, a total of 3571 girls were enrolled in Basic Vocational Training in the Valencia Community, making up 30.37 %.

ical material is detailed. Afterwards, the results of our analysis are presented. Finally, some conclusions are offered, highlighting the persistence of a patriarchal educational system that impels girls, in a more or less visible way, to maintain normative behaviors associated with traditional gender roles.

Lads, ladettes and the anti-school subcultures

Sociology has a rich tradition of studying anti-school behavior and youth subcultures, especially in British literature (Willis, 1977; Woods, 1983; Jackson, 2006b) that has examined boys and girls with an asymmetric interest, conceptualizing the *lad* and *ladette* cultures, respectively. Despite historical and contextual differences, this approach connects with our research. Studies on anti-school subcultures began to appear in the 1960s, gaining prominent relevance as of the 70s. Examining anti-school subcultures, Hargreaves (1967) observed a labelling relationship displayed by teachers, which prevented working class students from achieving a high status in terms of the school's values. This led to the use of other types of values and behaviors by these students in an attempt to alleviate this frustrated status and attain an alternative, anti-school status, according to their peer group.

Another well-known and often cited work is the ethnographic study of Paul Willis (1977): *Learning to labour*, which demonstrates how working-class boys (the so-called *lads*⁸) rejected the school's value system to opt for unskilled jobs in their more immediate environments. This decision to abandon school rules, and present themselves as being *anti-school*, leads to behaviors including teacher rejection, the failure

to value learning processes and to view low grades as being negative. Some years later, Peter Woods (1983) in *The Divided School* conducted a study in secondary education schools in which variations were observed in the anti-school subcultures, presenting a typology of different groups of anti-school students and the divisions arising within schools between the different participants involved. These divisions relate to the society to which the school belongs.

During the 90s, Mike O'Donnell and Sue Sharpe conducted a study on four schools in London to examine how boys think and behave as "masculine". This work was published under the title of *Uncertain Masculinities* and offers some interesting results in terms of gender and the intersection between ethnicity and social class. The authors used an interpretive framework that was based on the works of Raewyn Connell on masculinity as personal/social constructs. The objective was to determine how a group of teenage boys view themselves with regard to the gender order, using the expression developed by Connell. Previously, Sue Sharpe had already carried out a study -*Just Like a Girl* (1976)- with young working-class females in secondary schools in London. This study was conducted in the 70s and was later repeated in the 90s. The aspirations of the girls in the first study were not closely linked to continued higher education and they were heavily focused on traditional female gender roles (marriage, motherhood, the domestic sphere). In the subsequent study, however, a generational shift was observed whereby the girls were more likely to aspire to higher education and they associated greater value with pursuing a professional career.

Most of the sociological studies on anti-school subculture (*lad subculture*) have focused on boys, especially working-class males, with the manifestation of masculinity acting as a flag for these behaviors that go against the norm and the school system.

⁸ The term *lad* (with plural *lads*) refers to a group of young men who spend their social time mainly drinking alcohol and playing sports (Cambridge Dictionary, 07.05.2022).

It is a controversial figure given that the object of study is both venerated and feared according to some critics. Sara Delamont (2001) referred to the anti-school youth as *hooligans* and *anomalous beasts* for the sociology of education: “ethnographers who have described such young people have had an ambivalent relationship with them” (Delamont, 2001: 66), somewhere between praise and rejection. It is a highly masculinized study tradition that has been the subject of criticism by some women authors who have focused their studies on young girls, the so-called *ladettes*⁹. Delamont (2001: 63) herself also notes this criticism since “despite the work of feminists”, the essential factor considered by sociologists in this tradition of study has been social class. Therefore, it is worth it to refer to and recognize the women sociologists who have brought to light the experiences of young girls and their “hooligan” dimension. In addition to the previously mentioned work of Sharpe (1976), there have been other noteworthy studies by Angela McRobbie, Penny Tinkler and Carolyn Jackson, among others.

In a collection of essays on working-class female adolescence, Angela McRobbie (1991) noted the importance of carrying out academic studies on girls who have been traditionally silenced in this field of study. She affirmed that:

[...] very little has been written about the role of girls in young cultural groups. They are absent from classic subcultural ethnographic studies, pop histories, personal accounts and surveys (McRobbie, 1991: 1).

Along these lines, the works by Penny Tinkler (2006) describe the characteristics of “modern girls” which have similarities with the *ladettes*, since both display prac-

tices and consumption behavior associated with gender disorder, such as smoking and drinking alcohol.

The work that has had the greatest impact on the importance of gender analysis of the educational disengagement process was conducted by Carolyn Jackson (2006b). The author highlights that traditionally, there has been much concern about boys’ studies and the poor performance, and the academic (as well as media and political) treatment received by girls who display a non-typical relationship with the educational system was based on their stereotyping according to the male model. These so called “hooligan” girls are “overshadowed by popular and academic discourses on ‘problematic’ young masculinities” (Jackson and Tinkler, 2007: 252). According to Jackson (2006b) these girls are described as being rude, crass, dressing in tight clothes or sweats and highly sexualized, just the opposite of the idea of the hegemonic good girl corresponding to the idealized middle-class values and behaviors. Over recent years, these arguments have fed a certain disdain by British public opinion regarding the working class (Jones, 2012; Todd, 2018). Jackson and Tinkler (2007) claim that what appears to pose the greatest threat to the *ladette* is her capacity for gender disorder, since it is related to an alteration of the hegemonic discourse on gender differences and on the classic role of caregivers. Here, the authors refer to the fact that this role of caregivers is broken, both with regard to caring for others and for themselves, since their behavior is associated with a dangerous and disorderly lifestyle in terms of social order. However, although the transgressive nature of these girls cannot be ignored, resulting in their demonization, this does not imply a break with gender hegemony. Boys remain at the center of the debate and continue to hold a position of power in terms of the relationships between young people (Reay, 2001; Jackson, 2006b).

⁹ In reality, the feminine variant of *lad* is *lass* (or *lasses* in plural) which means girl or young woman. The term *ladette* refers to a young woman who drinks a lot of alcohol, uses rude language and behaves in a noisy way (Cambridge Dictionary, 07.05.2022).

The *ladettes*¹⁰ phenomenon remains present in British youth culture¹¹ as well as in academia. More recent works have considered the relationship existing between the *ladette* figure and the culture of alcohol intoxication within the debates on post-feminism and contemporary femininity (Bailey, Griffin and Shankar, 2015). And even more recently, academic and political concern has focused once again on the *lad* culture, but this time, within the universities (Jackson and Sundaram, 2020). *New ladism* refers to their presence and normalization on university campuses, in contrast to the *lad* culture that was associated solely with working-class boys. The analysis of the *lad* culture is complex, given its conceptual particularity contextualized in the United Kingdom. However, as Jackson and Sundaram affirmed (2020: 135): “although *lad culture* is a UK-specific term, the associated behaviors and attitudes are not specific to the UK”¹², referring to the expressions of sexism, misogyny, sexual harassment and violence.

In Spain, at least for the moment, the media and political spotlight has not been placed on girls with poor academic performance and characterized as *ladettes*, at least not with the same intensity as in the United Kingdom. The distinct construction of the Spanish education system has prevented this situation from occurring, but at the same time, it has led to the institutional neglect of girls who do not display acceptable academic performance. In Spain, there is no stereotype fully comparable to *ladettes*, in terms of having the same presence within the academic world

and public opinion. The closest term used to describe working-class girls from the suburbs of the large Spanish cities would be the so-called *chonis*, comparable to the British *ladettes* in terms of behavior and aesthetics¹³. Another term that is used to further simplify and stigmatize the working class is the so-called *chavettes* (Owen, 2012). Vázquez and Lois (2020) found that considerable rejection exists of the image portrayed by *chonis*, comparable to the *chavettes*: dressed in sweats, wearing lots of make-up, badly spoken and associated with an anti-school behavior or one that does not encourage school success, with high incidents of early school leaving. It is a stereotypical identification by which social class, gender and origin come together, displaying a rejection and even contempt for the characteristics attributed to *chonis* and which is spread by the social networks, amplifying their effects (Moreno and Bernárdez, 2017). These associations result in a rejection of the working class, since prejudices are reduced when additional information is offered regarding their social status or good academic performance. Likewise, Willem, Araüna and Tortajada (2019) described the creation of the image of the *choni* through the use of the social networks and their sexuality. Gender and social class interact to stigmatize and belittle individuals, most often, young working-class women. According to Rosés and Polo (2022), although the *choni* aesthetic has been assumed and claimed as a sign of female empowerment in contemporary Western society by much of the entertainment and fashion industry, this does not result in the disappearance of the class, gender and race inequality that it represents.

¹⁰ The English language dictionary has officially included it since 2001 (BBC), access December 7, 2001.

¹¹ “The term *ladette* went on to designate rude women who partied and did more than any tough guy (...) the *ladettes* went hand-in-hand with the masculine culture of the 90s” (The Guardian), access June 1, 2022.

¹² English translation.

¹³ We find this comparison in some recent analyses such as those by Rosés and Polo (2022) and in other cases, the term *chavette* (Moreno and Bernárdez, 2017) is used.

Research on youth cultures, especially that which is related to working-class women, some of whom belong to cultural minorities, may be enriched by the application of an intersectional perspective examining the complexity of inequality. Intersectionality was developed as a conceptual and analytical proposal in the late 1980s, based on the work of the African American feminist and law professor, Kimberlé Crenshaw. Based on an examination of how courts frame and interpret the allegations of black female plaintiffs, this author developed a black feminism criticism, given the “problematic consequence of the tendency to treat race and gender as mutually exclusive categories of experience and analysis” (Crenshaw, 1989: 139). This perspective permits the identification of positions of privilege and domination, as well as oppression and inequality, emphasizing the importance of contextualization, emphasizing that intersectionality is a situated perspective (Viveros, 2016), which always refers to a specific context.

The works of Crenshaw have inspired subsequent studies in different academic fields, such as sociology. Sociologist Patricia Hill Collins affirms that intersectionality is a perspective with great democratizing and social justice potential that attempts to encourage new social relations based on equality, equity and inclusion (Hill Collins, 2017: 35). This author focuses on the experiences of black American women in non-privileged positions.

When analyzing educational trajectories and inequalities, the intersectional perspective may be revealing in that it identifies the different positions of oppression and privilege that are produced and reproduced in the educational system. These positions arise from the educational decisions made by the school administration teams and they may emphasize certain itineraries that reproduce gender, social class and cultural inequalities.

In short, research on early school leaving processes from a gender perspective is limited, especially from an intersectional gender perspective. However, it is necessary to take a more accurate look at the reality of this phenomenon, using gender as an organizer of educational institutions (Connell, 2001). This work has clearly relied on these contributions to examine the perceptions of girls undergoing processes of educational disengagement with respect to the social construct of academic success attributed to them. This merges with Connell’s so-called “emphasized femininity”, defined by its role in legitimizing unequal gender relations through conformity, nurturing and empathy, according to Kincaid, Sennot and Kelly (2022) citing the works of Connell (1987) and Schippers (2007). In this article, we refer to the concept of “emphasized femininity” since its meaning is linked to conformity with patriarchy (Connell and Messerschmidt, 2021). We believe that it is in line with the analysis of academic conformity that is assumed and required of women in their educational paths.

METHODOLOGY

This research followed a qualitative methodological strategy in order to better understand the weight of gender in the reasons why young people engage in Basic Vocational Training and select a specific professional area. Both during the fieldwork and the subsequent analysis of the collected material, we found relevant information on the perceptions and self-perceptions expressed by teachers and students regarding girls having poor academic performance. We have focused on these aspects of the data to help clarify the weight of this student profile as it relates to socially constructed gender expectations.

The research examined the Valencian case, one of the regions with the greatest

weight among students enrolled in basic vocational training in Spain: 15.4 % of the total over the 2021–2022 course year, only exceeded by the community of Madrid with 15.99 % and 18.08 % in Andalusia¹⁴. The sample comprised seven schools selected based on a combination of three dimensions: having very masculinized and very feminized itineraries, habitat size and state or private schools. Access to these schools was facilitated by the Valencia government's Department of Education, Research, Culture and Sport, through unions as well as personal contacts. A total of 35 interviews were conducted with the students: 21 boys and 14 girls in Basic Vocational Training programs. An additional 5 group interviews were carried out with teachers and two focus groups were held with students from the 4th year of Compulsory Secondary Education to find out what image they had of the boys and girls enrolled in Basic Vocational Training.

The in-depth interviews with the Basic Vocational Training students were carried out between the months of December 2018 and February 2019. Students were contacted through their teachers and the written consent of their parents or guardians was provided. The interviews were conducted in the schools, in a non-habitual classroom, during the school day. Their guidelines consisted of five main blocks: level of satisfaction with the Basic Vocational Training, the pathway towards Basic Vocational Training, reasons or selecting a specific professional area, diverse aspects of their everyday life (family and friendships, use of time, etc.) and future projection. As for the group interviews with teachers, which were conducted in the presence

of members of the management team, orienters and equality and coexistence coordinators, they were carried out between October and December 2018. The guidelines contained four main sections: assessment of the functioning of Basic Vocational Training, description of the process by which the school decides which boys and girls will have access to the Basic Vocational Training program, description of the student profile, and finally, actions supporting greater gender equality carried out at a school level and at a Basic Vocational Training cycle level. All of the interviews were recorded, transcribed¹⁵ and analyzed using the MAXQDA software based on identification of the codes of meaning grouped into three major axes: the pathway towards taking part in Basic Vocational Training; the Basic Vocational Training experience (as students or teachers) and (fundamental for this article) the expressions of gender inequality based on different dimensions (studies, paid work, relationship with teachers and students, etc.).

EDUCATIONAL DISENGAGEMENT PATHWAYS

Girls appear to be doing well

In all the interviews with teachers and students, a clear line of discourse is evident: girls do well in their studies. The stereotypical image of young girls regarding studies is omnipresent. It clearly reveals the creation of an ideal type of woman based on patriarchal and middle-class values, as other women authors have already pointed out (Jackson, 2006a, 2006b; Jackson and Tinkler, 2007; Reay, 2001). This image is also created in contrast to that of boys. The girls are con-

¹⁴ Author's own creation based on data from the Ministry of Education and Vocational Training. https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2021-2022-rd/gen-ciclos-fp/10/&file=ciclos_1_01.px&L=0, access May 7, 2022.

¹⁵ Most of the interviews were performed in Catalan. To facilitate the reading, we have translated all the extracts.

sidered more studious, better behaved are more responsible. They are less likely to create conflicts and are more submissive to the rules of the system, in contrast to boys. It is an image that connects to the learning of subordination, as discussed by Marina Subirats (2016). This is “emphasized femininity” of greater academic conformity (Connell and Messerschmidt, 2021) in a patriarchal society.

In the interviews conducted, there is a clear consensus that boys have a more conflictive relationship with the school, teachers and other students. They also are found to receive worse grades, not to participate or pay attention in class, to fail to do their homework or study, bother other classmates and be aggressive. These perceptions influence what is known as the *lad* culture, based on school “hooligans” (Willis, 1977; Woods, 1983; Delamont, 2001) with their behavior associated with hegemonic masculinity (Connell, 2001) in the classrooms.

Girls aren’t as bold; you know what I mean? Boys are more daring, they’re more forward-thinking. Girls: “No, no, I have to go to school.” And boys: “I’ll just go ahead and tell my mom later.” Boys are more carefree. Yes, that’s true (Interview 31, girl).

I don’t know if it is because they mature earlier but they are clearer about it. Later, the boys figure out that they have messed up and can’t do anything about it. Like me, I am stuck here, and you realize that you should be in Baccalaureate studies. And your friends are in Baccalaureate studies because they have their heads on straighter (Interview 2, boy).

Boys are less thoughtful, because they get a four or five and don’t really care. But my female friends, for example, get a four or five and they cry over it, because they are more sensitive, they care more (Interview 31, girl).

Faced with this situation, in which boys occupy a worse position with respect to academic results, the boys mainly justify it using two very symptomatic ways: they

do not want to study, and it is the fault of others, especially the teachers, who treat them worse and take better care of the girls. This is an interesting perception because it appears to follow from the discourse that good results by girls are not due to them, but rather, is due to others (teachers).

However, some girls do not follow the standard educational path (of greater conformity) associated with their gender role, with the emphasized femininity linked to the academically responsible girl, as well as the socially disciplined one, as we will analyze below.

Although not all of them are doing well

Despite the image created based on the clearly favorable data, some girls fail, drop out of school and do not behave as dictated by social norms. And the interviewed girls are a clear example, even if it is difficult to find them. Their invisibility has been confirmed in all the interviews conducted with the teachers and, especially, those conducted with the boys enrolled in the Basic Vocational Training courses with them (Jackson, 2006a, 2006b). On the contrary, boys occupy a central place in the discourse created around our object of study. Girls speak more about boys than the reverse. They provide more information about their relationship with the school, obviously, but also about the relationship that boys have with the same. When interviewing the boys, it is very difficult to get to know their opinion about the girls, how they behave and how they perceive them.

The girls interviewed represented to that small number of women who don’t have a normalised relationship with the school from the teachers’s point of view. The teachers consider them as less competent and are led to follow a secondary, more professional and more stigmatized path, that of the Basic Vocational Training program. This

stigma is clearly expressed by the interviewed students. However, in many cases, as Rujas Martínez-Novillo (2020) revealed, they have taken this path since it is the optimal one for them (they claim that it makes it easier for them to obtain academic certification). But they still consider it to be a degradation, and at times, this is described in a stark manner:

Because yes, because when you are in compulsory secondary education it is normal, theoretically speaking, and then they see you around with a hoe and say: “what an idiot... he doesn't have a damn clue about anything” (Interview 2, boy).

It is interesting to consider the interpretation of Jackson (2002) in terms of gender, suggesting that it is a strategy of self-protection for boys who do not do well in school. According to this interpretation, it is not related to them or their abilities, but to others or their capacity for rebellion, for going against the rules. And in our case, there is clearly marked resentment amongst the boys interviewed who suggest that the problem is not them but the teachers, who have treated them poorly, being unable to capture their attention.

Furthermore, the family's economic and social capital plays a fundamental role in their access to Basic Vocational Training. This has been widely exposed by other women authors (Reay, 2001; Tarabini, 2015; Tarabini and Curran, 2015). In the case at hand, most of the parents only have a basic education level and work as low-skilled laborers. In their discourse, the students highlight their parents' lack of understanding about what it means to take a Basic Vocational Training course and the teachers' influence on this option. In this sense, intersectionality helps us understand that these positions are situated from a place of non-privilege in terms of family cultural capital.

In the case of the girls interviewed, this degradation is not verbalized as such, but it

does hurt them to lose the relationship with their peers, to no longer share schedules or spaces, isolating them from the rest of the group that follows an ordinary educational path. Most of these girls assume that they have failed to meet the school's expectations and that it is logical that they are where they are, even seeing it as a second chance to be taken advantage of. They are aware and state that, without even minimum studies, they will have a very difficult time in the labor market. In fact, this same explanation is offered by the girls participating in the compulsory secondary education focus group when asked why girls get better marks: because they have it very hard in life.

Two distinct profiles may be distinguished from the interviewed girls. First, there are the girls who comply with the stereotypical image of being female, with an emphasized femininity, but who, for some reason, do not do well in school and therefore, their inclusion in the Basic Vocational Training program is justified. This factor tends to focus on the family and problems arising in the same (very traditional role associated with women, limited presence of parents in the home and lower ability to control the daughters). The case also arises that the teaching staff and educational system, in general, are unable to respond to their educational needs and they disengage due to boredom. But the rest of the regulatory model works because they are “good” girls, not causing trouble in class, having a good image, and obeying their parents. They simply need to justify why they have not arrived where expected.

If we girls are in the back, it is not because we are trying to be macho. It is because we don't like it, so we don't do it and that's that. I mean, it isn't because we say: “Hey look, I'm going to tease him”. No. Boys do so more for that reason, like: “Now I talk back to the teacher, then I insult him, and I think I'm the cool kid in the class” (Interview 7, girl).

I didn't care much, since I ignored the subject, but you see, the teachers... I got along well with some, and didn't get along with others, and so on. There

were things that I didn't like, and I stayed quiet in the corner, without bothering anyone (Interview 14, girl).

And now, the way things are, I don't know, I see that the children nowadays have no desire to study, work, or anything. [...] I don't know. They are very poorly behaved, not respecting their parents. I have never disrespected my mother, for example. I don't know. And their parents let them get away with it. I don't tell parents that they have to force them to study, but until they finish compulsory secondary education, a high school degree at least, get it, right? I don't know, that's what I think anyway (Interview 28, girl).

Secondly, we find those girls, the minority, who do not comply with the normative model. They transgress the rules of behavior established by the hegemonic school culture and they are aware of that the majority of girls do not behave as they do. In their narratives, for example, they state that they go along with boys especially when they skip class, bother teachers or damage school property. These girls are the most comparable to the idea of the *ladettes* described by Jackson (2002, 2006a). They engage in behavior that is very far from the norm, are very noisy, receive poor academic results, wear heavy make-up and have a noticeably hypersexualized aesthetic. They are an example of the female anti-school culture.

Sometimes we were in class, and they said: "Let's go to the bathroom", and we went to the patio to sunbathe. The two of us, lying down on the patio. Or if not, we went to paint the gym courts, we had to be in class and we left with another group from class to paint the gym courts. We did bad things, bad stuff, and the teachers got angry. We went to the restrooms and stayed there all day long. Awful, awful... (Interview 29, girl).

Often times, those in the Basic Vocational Training program were there because they had disruptive behavior in the classroom, which bothered the teachers and the other classmates. Therefore, if the girls are there, it is because they were very bothersome. But according to the interviewed

teachers, these girls behaved differently from the boys, worse. Conflicts originating with girls are more serious because they are more twisted, difficult to understand and resolve, according to the teacher's interpretation. And frequently, they were due to the influence of their male partners, not by their own initiative. In this sense, a model of femininity emerges that pulls between the hegemonic (girls depend on boys) and the counter-hegemonic (girls behave worse than boys).

And then, when it comes to setting it up, obviously the boys are a little more aggressive, less disciplined, have more behavior issues, more problematic. The girls are also, but to a lesser extent (Management and orientation team- School 3).

No. Problems with girls are different. [...] The level of maturity of girls also differs from the level of maturity of boys. The boy is thinking, their testosterone is an open closet, but when they say: "Hey, stop", they stop and respond. Girls are more complicated; they have other types of problems, and I am always amazed during the period when many of them come to be so dependent on their boyfriend. If you aren't careful, the boyfriend may be considerably older, much older than them. And they come to pick them up and later, well... (Management and orientation team-School 2).

But they only make up a very small number of the individuals interviewed in our study. The majority fulfils the feminine middle-class stereotype and emphasized femininity, except for their academic results, which makes them stand out from the feminine normative. It should be noted that they are studying Basic Vocational Training studies, that is, they have somewhat renounced their former behavior and are intending to correct their situation. They are very much aware of, and regret having made mistakes in the past. Furthermore, they understand that they will not be able to do anything without studies. In the teacher narratives, there is a clear relative "success" discourse, highlighting how well girls do when they follow this path and how those who fail to

pass the course are a minority and, to the contrary, they report very good results. The weight of subordination learning (Subirats, 2016) falls on their aware and they describe it as follows:

Yeah, it's not that without a degree... the thing is, if you don't study something that you really like or something to at least get a good job, then without a degree or anything, you tell me what you're going to achieve in life (Interview 28, girl).

But this Basic Vocational Training, this last opportunity, is strongly segregated based on sex. The girls who are enrolled tend to be concentrated in a very few select professional areas (Villar-Aguilés and Obiol-Francés, 2021). If we calculate the percentage of women per professional area, we find that the concentration of women in Valencia is situated in hairdressing and aesthetics with 80.93 % (79.96 % as a state average) and domestic and building cleaning activities with 88.8 % (lower in the case of Spain with 57.67 %)¹⁶. These are itineraries that are commonly associated with the traditional role of women: the physical image and housework. This may be understood as a disciplinary function to avoid (or mask) early school leaving, which channels some boys and even fewer girls towards a certain niche of the labor market (Bernard and Molpeceres, 2006). Girls are disciplined in their traditional gender role which, for a time, they decided to abandon, in full or in part. In short, Basic Vocational Training represents an *opportunity* for these girls, although it is far from the more normative concept of educational opportunity attributed to girls, to fulfil their future expectations, hegemonic ones in terms of femininity: having a job with a low but sufficient wage, a home, a family: "Well...work, a

decent job and...a family, I guess..." (Interview 9, girl). Mostly, being able to leave the village to avoid the weight of social control.

CONCLUSIONS

Throughout the article, we have wished to highlight the existence of narratives related to educational processes linked to gender orders (Connell, 2001) as key elements to better understand the dynamics taking place in Basic Vocational Training. First, it echoes a tradition of study of youth subcultures related to a phenomenon that is very present in the sociology of education: educational disengagement. This phenomenon has been conceptualized in numerous ways and has been associated with a type of anti-school behavior. Considering the UK study tradition developed at the Centre for Contemporary Cultural Studies of the University of Birmingham, we reviewed some works considered essential in sociology to understand the anti-school figure closely associated with hegemonic masculine models and *lad* culture. This interest in the anti-school behavior of working-class boys led to the emergence of a major criticism of anti-schoolboys by feminist authors who have presented some interesting works on anti-school girls, the so-called *ladettes* (Jackson, 2002; Jackson, 2006a; Jackson 2006b; Jackson and Tikler, 2007).

Based on the knowledge provided by this tradition of study and considering the gender provisions and orders (Connell, 2001) we consider the study of Basic Vocational Training within the framework of an investigation in Valencian schools. It is concluded that this educational option functions as a mechanism of social selection that is strongly influenced by gender, creating and reproducing gendered itineraries as previously studied (Villar-Aguilés and Obiol-Francés, 2021; Obiol-Francés, Vergés-Bosch and Almeda-Samaranch,

¹⁶ Author's creation based on data from the Ministry of Education and Professional Training. 2020-2021 course year: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/fp/cursos/2020-2021.html>, access August 29, 2022.

2022). But the narrative of girls considered to display low academic performance suggests another dimension in the analysis. Considered from the intersectional gender perspective, Basic Vocational Training allows us to understand the meaning that they give to the place that they occupy within the educational institution and their relationship with their peers who accompany them.

The main conclusion drawn from this approach is that the educational system is an instrument of the patriarchy used to channel girls into the limits established for them. Girls displaying low academic performance and making up the sample of this qualitative study demonstrate behavior that deviates from the gender archetype created for them. That is, they deviate from the archetype suggesting that they be docile, studious, discreet, and obedient (and all of this, with a good academic record). The decision by the school management team and the orientation of their transfer to an educational path such as Basic Vocational Training leads to a fracture with the emphasized femininity model associated with good academic performance. And they are transferred to other classrooms and schedules, with other teachers and other curricular content, suggesting the denial of visibility to those individuals who do not adhere to the rules.

Furthermore, in the case of girls, they are mostly included in studies related to the more traditional image of gender, with emphasized femininity and in itineraries especially related to personal image. This is very similar to what is found in studies of social deviation and delinquency from a non-androcentric perspective. For years now, they have offered evidence of how women who do not dare comply with gender norms are treated by applying a clear discourse of domesticity to the same (Almeda, 2003). However, we have not found sufficient evidence to equate these interviewed girls with the

ladette profile (the so-called *chonis* in the Spanish context) discussed in our theoretical framework. To the contrary, most of the interviews conducted were with girls who fulfilled, at least within the school context, all of the requirements of emphasized femininity, except for academic performance. This is a deviation that the Basic Vocational Training attempts to resolve, or at least minimize.

In conclusion, this initial approach to the phenomenon of educational disengagement in young women from non-privileged social class positions offers relevant information on the educational system's response to those deviating from the path established by the hegemonic gender order. The responses are first marked by invisibility, and later, by re-traditionalization. Attention should be paid to their educational trajectories and discourse for two main reasons. First, this is necessary due to the importance of understanding that the measures applied to avoid disengagement and early school leaving may act differently in girls as compared to boys. The failure to consider this difference implies rejecting these girls, relegating them to an option that may be worse than precarious work and living conditions. And second, it is important since failing to understand and consider inequality in the education system may in fact strengthen this effect. Therefore, studies should be promoted to uncover what underlies the educational system in terms of gender and other social inequalities. This may serve to provide necessary information to ultimately transform this system.

BIBLIOGRAPHY

- Almeda, Elisabet (2003). *Mujeres encarceladas*. Barcelona: Ariel.
- Arranz Lozano, Fátima (2001). Hombres y mujeres en el profesorado: un análisis de género. In: M. A. García de León Álvarez and M. L. García de Cortázar Nebreda (coords.). *Las académicas (pro-*

- tesorado universitario y género*). Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración, Instituto de la Mujer.
- Bailey, Lin; Griffin, Christine and Shankar, Avi (2015). "Not a good look': Impossible Dilemmas for Young Women Negotiating the Culture of Intoxication in the United Kingdom". *Substance Use & Misuse*, 747-758. doi: 10.3109/10826084.2015.978643
- Bernad, Joan Carles and Molpeceres, Maria A. (2006). "Discursos emergentes sobre la educación en los márgenes del sistema educativo". *Revista de educación*, 341: 149-170.
- Connell, Raewyn (1987). *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford: Stanford University Press.
- Connell, Raewyn (2001). "Educando a los muchachos: Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas". *Nómadas*, 14: 156-173. (Traducción Adriana Escobar). Available at: <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/35-construcciones-de-genero-y-cultura-escolar-nomadas-14?start=12>, access March 12, 2021.
- Connell, Raewyn and Messerschmidt, James (2021). "Masculinidad hegemónica. Repensando el concepto". *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 6: 32-62. doi:10.46661/relies.6364
- Crenshaw, Kimberlé (1989). "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics". *University of Chicago Legal Forum*, 1: 139-167. Available at: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>, access March 11, 2021.
- Curran, Marta (2017). *¿Qué lleva a los jóvenes a dejar los estudios?: explorando los procesos de (des)vinculación escolar desde una perspectiva de clase y género*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. [Doctoral Thesis].
- Delamont, Sara (2001). "Las 'ovejitas negras': los gamberros' y la sociología de la educación". *Revista de Educación*, 324: 61-77. Available at: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2001/re324/re324-06.html>, access March 11, 2021.
- Encinas-Martín, Marta and Michelle Cherian (2023). *Gender, Education and Skills: The Persistence of Gender Gaps in Education and Skills*. Paris: OECD Skills Studies, OECD Publishing. doi: 10.1787/34680dd5-en
- EUROSTAT (November 7, 2023). Early Leavers from Education and Training by Sex and Labour Status. Available at: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/product/page/EDAT_LFSE_14
- García Lastra, Marta (2010). "La voz de las mujeres en la Universidad". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 3: 357-368. Available at: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8717/8260>, access March 9, 2021.
- Hargreaves, David H. (1967). *Social Relations in a Secondary School*. London: Routledge.
- Hill Collins, Patricia (2017). "The Difference that Power Makes: Intersectionality and Participatory Democracy". *Revista de Investigaciones Feministas*, 8(1): 19-39. doi: 10.5209/INFE.54888
- Jackson, Carolyn (2002). "Laddishness as a Self-worth Protection Strategy". *Gender and Education*, 14(1): 37-50. doi: 10.1080/09540250120098870
- Jackson, Carolyn (2006a). "'Wild' Girls? An Exploration of 'Ladette' Cultures in Secondary Schools". *Gender and Education*, 18(4): 339-360. doi: 10.1080/09540250600804966
- Jackson, Carolyn (2006b). *Lads and Ladettes in School: Gender and a Fear of Failure*. Maidenhead: Open University Press.
- Jackson, Carolyn and Tinkler, Penny (2007). "'Ladettes' and 'Modern Girls': 'Troublesome' Young Femininities". *The Sociological Review*, 55(2): 251-272. doi: 10.1111/j.1467-954X.2007.00704.x
- Jackson, Carolyn and Sundaram, Vanita (2020). *Lad Culture in Higher Education*. New York: Routledge.
- Jones, Owen (2012). *Chavs: la demonización de la clase obrera*. Madrid: Capitán Swing.
- Kincaid, Reilly; Sennott, Christie and Kelly, Brian C. (2022). "Doing and Redoing Emphasized Femininity: How Women Use Emotion Work to Manage Competing Expectations in College Hookup Culture". *Sex Roles*, 86: 305-319. doi:10.1007/s11199-022-01275-4
- McRobbie, Angela (1991). *Feminism and Youth Culture*. Basingstoke: Macmillan.
- Merino, Rafael (2012). "La formación profesional en los itinerarios formativos y laborales de los jóvenes: las leyes proponen y los jóvenes disponen". *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 5(3): 503-512. Available at: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8341/7934>, access March 14, 2021.
- Merino, Rafael (2020). "Formación profesional y género: desigualdades que persisten, algunos

- cambios y debates pendientes". *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(3): 305-307. doi: 10.7203/RASE.13.3.17444
- Merino, Rafael and Martínez, José (2012). "Formación profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género". *Revista Témpora*, 14: 13-37.
- Moreno, Ignacio and Bernárdez, Asunción (2017). "«How to Be a Choni: Tutorial Videos, Class and Gender in Spain's Economic Recession»". *Catalan Journal of Communication & Cultural Studies*, 9(2): 265-284. doi: 10.1386/cjcs.9.2.265_1
- O'Donnell, Mike and Sharpe, Sue (2000). *Uncertain Masculinities. Uncertain Masculinities. Youth, Ethnicity and Class in Contemporary Britain*. London: Routledge.
- Obiol-Francés, Sandra; Almeda Samaranch, Elisabet; Di Nella, Dino; Pumar Beltrán, Nuria; Ruiz Franco, Aida; Vergés-Bosch, Núria and Villar-Aguilés, Alicia (2020). «¿Una orientación marcada por el género? El caso de la Formación Profesional Básica valenciana». *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(3): 371-391. doi: 10.7203/RASE.13.3.16666.
- Obiol-Francés, Sandra; Vergés Bosch, Núria and Almeda Samaranch, Elisabet (2022). «Gender and Educational Decisions in Basic Vocational Training: Discussions and Experiences in Spain». *Journal of Vocational Education & Training*. doi: 10.1080/13636820.2022.2042725
- Pastor Gosalbez, Inma; Brunet Icart, Ignasi; Belzunegui Eraso, Ángel and Pontón Merino, Paloma (2012). "Spin-offs universitarias en Cataluña. Una perspectiva de género". *Inguruak: Soziologia eta zientzia politikoaren euskal aldizkaria. Revista vasca de sociología y ciencia política*, 53-54: 80-96.
- Reay, Diane (2001). "'XSpice Girls', 'Nice Girls', 'Girlies', and 'Tomboys': Gender Discourses, Girls' Cultures and Femininities in the Primary Classroom". *Gender and Education*, 13(2): 153-166. doi: 10.1080/09540250120051178
- Rosés Castellsaguer, Sílvia and Polo Pujadas, Magda (2022). "¿El empoderamiento de la nueva choni? Estética y sociología de la moda". *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*: 1-29. doi: 10.6035/recerca.6230
- Rujas Martínez-Novillo, Javier (2017). "Dispositivos institucionales y gestión del fracaso escolar: Las paradojas de la atención a la diversidad en la ESO". *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2): 327-345. doi: 10.5209/CRLA.56776
- Rujas Martínez-Novillo, Javier (2020). "Cómo se calma al primo en la ESO: La externalización a PCPI y la subjetivación de la selección escolar". *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(4): 546. doi: 10.7203/RASE.13.4.18069
- Schippers, Mimi (2007). "Recovering the Feminine Other: Masculinity, Femininity, and Gender Hegemony". *Theory and Society*, 36: 85-102. doi: 10.1007/s11186-007-9022-4
- Sharpe, Sue (1976). *"Just Like a Girl": How Girls Learn to be Women*. Penguin.
- Subirats, Marina (2016). "De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo". *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(1): 22-36. Available at: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8401>, access February 27, 2021.
- Tarabini, Aina (2015). "La meritocracia en la mente del profesorado: Un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar". *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(3): 349-360.
- Tarabini, Aina and Curran, Marta (2015). "El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes". *Revista de Investigación en Educación*, 13(1): 7-26. Available at: <https://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/239>
- Tinkler, Penny (2006). *Smoke Signals: Women smoking and visual culture in Britain*. Oxford: Berg.
- Todd, Selina (2018). *El pueblo: auge y declive de la clase obrera (1910-2010)*. Madrid: Akal.
- Vázquez, Rosa (2020). "La Interseccionalidad como Herramienta de Análisis del Fracaso Escolar y del Abandono Educativo: Claves para la Equidad". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2): 267-283. doi: 10.15366/riejs2020.9.2.013
- Vázquez, Alexandra and Lois, David (2020). "Prejudice against Members of a Ridiculed Working-class Group". *British Journal of Social Psychology*, 59(4): 992-1017. doi: 10.1111/bjso.12373
- Vidal, Laia and Merino, Rafael (2020). "Desigualdades de género y formación profesional: Elecciones, abandono y expectativas". *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(3): 392-414. doi: 10.7203/RASE.13.3.16645

- Villar-Aguilés, Alicia and Obiol-Francés, Sandra (2021). «Itinerarios generizados en Formación Profesional Básica. Resultados de un estudio en centros educativos valencianos». *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, 26(1): pp. 155-178. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2021.26.1.8>
- Viveros Vigoya, Mara (2016). “La interseccionalidad una aproximación situada a la dominación”. *Debate feminista*, 52: 1-17. doi: 10.1016/j.df.2016.09.005
- Willem, Cilia; Araüna Núria and Tortajada, Iolanda (2019). “Chonis and Pijas: Slut-shaming and Double Standards in Online Performances among Spanish Teens”. *Sexualities*, 22(4): 532-548. doi: 10.1177/1363460717748620
- Willis, Paul (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. London: Routledge.
- Woods, Peter (1983). *The Divided School*. London: Routledge.

RECEPTION: January 3, 2024

REVIEW: April 10, 2024

ACCEPTANCE: June 24, 2024