

---

# La producción de masculinidades en Formación Profesional de mecánica en el Estado español: una aproximación desde la teoría de género de Raewyn Connell



## The production of masculinities in mechanical professional training in the spanish state: An approach from Raewyn Connell's gender theory

---

**Esperanza Meri Crespo**  
Universitat de València, España  
Esperanza.Meri@uv.es

**Almudena A. Navas Saurin**  
Universitat de València, España  
Almudena.Navas@uv.es

Revista del Instituto de Investigaciones en Educación  
vol. 16, núm. 24, 2026  
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina  
ISSN-E: 1853-1393  
Periodicidad: Semestral  
revistaie@hum.unne.edu.ar

Recepción: 23 junio 2025  
Aprobación: 13 octubre 2025

**DOI:** <https://doi.org/10.30972/riie.16248913>

**URL:** <https://portal.amelica.org/ameli/journal/929/9295496005/>

**Resumen:** Este estudio analiza la configuración de las masculinidades en la Formación Profesional (FP), específicamente en la familia profesional de Transporte y Mantenimiento de Vehículos (TVM) en València (Estado español), desde la perspectiva de género de Raewyn Connell. A través de una etnografía desarrollada en un centro educativo, examinamos las dinámicas sociales, prácticas y discursos que legitiman formas hegemónicas de masculinidad. Los hallazgos muestran que la elección de esta formación no responde únicamente a expectativas laborales, sino también a la búsqueda de subjetividad y validación masculina, especialmente entre jóvenes de clases trabajadoras. Elementos como el taller, la influencia del profesorado o la validación de la norma heterosexual actúan como mecanismos que refuerzan estas transiciones. Aunque el discurso institucional promueve la igualdad, los espacios educativos siguen funcionando como escenarios donde se produce y reproduce la subjetividad de género. En ellos, los estudiantes no solo adquieren conocimientos técnicos, sino también formas de ser, sentir y relacionarse, configuradas por regímenes de género que otorgan legitimidad a ciertas masculinidades y excluyen otras.

**Palabras clave:** división de género del trabajo, estereotipos de género, formación profesional, mercado laboral.

**Abstract:** This study analyzes the configuration of masculinities within Vocational Education and Training (VET), specifically in the Transport and Vehicle Maintenance (TVM) field in València (Spanish State), through the lens of Raewyn Connell's gender theory. Drawing on ethnographic research conducted in an educational center, we examine the social dynamics, practices, and discourses that legitimize hegemonic forms of masculinity. The findings show that

students' choice of this training path is driven not only by employment expectations, but also by the pursuit of masculine subjectivity and validation –particularly among working-class youth. Elements such as the workshop environment, the influence of teachers, and the validation of heterosexual norms operate as mechanisms that reinforce these transitions. While institutional discourse promotes gender equality, educational spaces continue serving as arenas where gendered subjectivity is produced and reproduced. Within these spaces, students acquire not only technical knowledge, but also ways of being, feeling, and relating shaped by gender regimes that legitimize certain masculinities while they marginalize others.

**Keywords:** labor gender division, gender stereotypes, vocational education, manpower.

## 1. Introducción

En el año 1977 se publicó la hoy clásica obra en el ámbito educativo, *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* de Paul Willis. Se trata de una etnografía escolar con jóvenes que estudian automoción. La tesis central, haciendo especial énfasis en la cuestión de clase social, argumenta que estos jóvenes rechazan la cultura académica y desarrollan una cultura contraescolar como modo de resistencia a los valores dominantes de clase en los entornos educativos. Paradójicamente, esto les conduce a ocupar oficios de baja cualificación que les reinsertan en la estructura de clase social. Ya entonces, el autor sostuvo que la fábrica y la cultura contraescolar están vinculadas a la masculinidad, si bien el trabajo denota una falta de profundidad en torno a la producción del género como señalara Sara Delamont (2012).

Décadas después, la masculinización de la Formación Profesional (en adelante, FP) en el sector de la mecánica, así como en otras familias profesionales no es un anacronismo (Merino, 2020). En muchos centros formativos, persiste la idea de que estos jóvenes son una suerte de aprendices que vienen a formarse bajo códigos masculinos, pero Verónica Millenaar (2019) advierte que los cambios desde la emblemática obra de Paul Willis a la sociedad actual – marcada por el paso de la sociedad industrial a la posindustrial – requiere de una comprensión acerca de cómo estos jóvenes varones comparten representaciones de identificación y desidentificación con el ideal normativo.

Partiendo de las premisas de estos estudios, este artículo tiene como objetivo principal ahondar cuáles son los ejes de las relaciones y prácticas sociales que producen el estatus de masculinidad en el contexto de la FP de Transporte y Mantenimiento de Vehículos (en adelante TYMV) en la ciudad de València (Estado español).

Estructuramos el texto exponiendo la teoría relacional de género de Raewyn Connell, haciendo énfasis en sus desarrollos en torno a cómo se producen las masculinidades en las relaciones o prácticas pedagógicas. Posteriormente, describimos la FP y la distribución en términos de género en sus familias profesionales, centrándonos específicamente en la masculinización de la FP de TYMV. En tercer lugar, exponemos metodológicamente la etnografía realizada en un Instituto de Educación Secundaria (en adelante, IES) de la ciudad de València que imparte esta modalidad formativa, consistiendo en un estudio etnográfico durante dos cursos escolares. El material empírico ha sido abordado a través del análisis del discurso. Concluimos señalando cuatro vórtices masculinizantes en el contexto de la FP de

TYMV: el conocimiento del manual y el taller, la orientación y formación del profesorado y la heteronormatividad.

## 2. La producción de masculinidades desde la teoría relacional de Raewyn Connell

La propuesta de Raewyn Connell está fuertemente influenciada por la teoría y el movimiento feminista para hacer frente al dividendo patriarcal. Este concepto remite a las trayectorias históricas y sociopolíticas que han situado a los varones, entendidos como grupo social, en posiciones y relaciones de poder privilegiadas. Cabe destacar que los privilegios son diferenciales dentro del grupo de los varones debido a cuestiones interseccionales -como orientación sexual, clase social, racialización o funcionalidad-. Pero, aun así, como grupo, se hallan jerárquicamente situados en ventaja en relación con las mujeres entendidas, a su vez, como grupo social.

Raewyn Connell y Rebeca Pearse (2018) definen el género como una práctica política y social producida según procesos sociohistóricos y económicos que tienen lugar en contextos e instituciones concretas en las que nos encontramos. Estas prácticas sociales se constituyen a través de matrices de relaciones sociales según las cuales las personas actúan individual y colectivamente. Aún con capacidad de agencia, los sujetos están inmersos en un orden social determinado, es decir, un patrón que establece qué es legítimo y qué ilegítimo en las relaciones y prácticas de género a nivel macro. Este orden de género tiene efectos en las organizaciones –como la familia, los centros educativos o centros de salud– donde se generan patrones específicos, que son denominados regímenes de género. Las autoras advierten que los regímenes de género de los contextos educativos se ven retroalimentados con los del trabajo, y viceversa.

Para realizar el análisis sobre los regímenes de género, Connell se sirve de los conceptos masculinidades-femineidades. Las entiende como formas posibles de conferir experiencia o materialidad a las relaciones sociales (Connell, 1997), definiendo la masculinidad como un lugar en las relaciones de género que deviene de los efectos de las prácticas y relaciones sociales de un contexto determinado (Connell, 2003). Por tanto, podemos decir que la autora se aleja de una definición esencialista y se centra en las posibles prácticas que emergen en un contexto social dado en función de las relaciones de género. (Error 4: La referencia onnell, 1997 debe estar ligada) (Error 5: El tipo de referencia onnell, 1997 es un elemento obligatorio) (Error 6: No existe una URL relacionada)

Raewyn Connell afirma que los principales patrones de masculinidades que coexisten pueden diferenciarse en cuatro grupos, haciendo referencia a la jerarquía del dividendo patriarcal: (I)



Masculinidades hegemónicas: realizando un paralelismo en términos de género con los análisis gramscianos sobre hegemonía, este patrón hace referencia a aquel mejor posicionado en la jerarquía. Se erige como ideal normativo, pudiendo no ser extensamente corporalizado; (II) Masculinidades cómplices: este patrón obtiene explícita o implícitamente beneficios del ideal hegemónico al estar alineado con algunos de sus presupuestos; (III) Masculinidades subordinadas: aquellas masculinidades no heteronormativas, las que desplazan la matriz heterosexual, son social y culturalmente asociadas con lo femenino, quedando subordinadas a través de una exclusión cultural y política que puede llegar a materializarse en violencias; (IV) Masculinidades marginadas: remiten a la intersección de la estructura de género con la racialización y la clase social. Especialmente aquellas masculinidades atravesadas por la clase social, a pesar de no poder obtener la hegemonía, pueden adoptar ideales y prácticas propias del patrón hegemónico como la violencia o la agresión.

Uno de los regímenes de género donde se producen y moldean estos patrones son los contextos formativos. Aquellas prácticas que otorgan –o no– el estatus de masculinidad, son entendidas como vórtices. En el análisis de institutos de Educación Secundaria en Australia realizado por Connell (2001), tres vórtices de producción de masculinidad emergen de forma destacable. El primero hace referencia a las asignaturas y áreas de estudios, pues si bien gran parte del currículo académico es compartido por el estudiantado, en determinadas etapas educativas han de escoger áreas de estudio, diversificándose las trayectorias debido a la cuestión de género, como sucede en la FP. El segundo vórtice remite a la disciplina y a las relaciones de poder, en tanto que las personas adultas pueden ejercer un control en las escuelas a través del género. Y, por último, el deporte permite establecer jerarquías, pero también imponer cuestiones acerca de qué cuerpos son deseables socialmente.

Los jóvenes que estudian la formación de mecánica se encuadrarían en las masculinidades marginadas, debiendo prestar atención a la intersección entre género y clase social. Una intersección que, como señalamos en el siguiente apartado, satura el contexto de la Formación Profesional. A través de la investigación empírica establecemos cuáles son los vórtices que producen masculinidad en el contexto de la FP de TYMV, el cual se halla masculinizado en diferentes contextos geopolíticos.

### **3. Formación Profesional y Género**

A pesar de los esfuerzos institucionales, y de ser una opción cada vez más demandada por el mercado laboral (Ortega et al., 2020) este contexto formativo sigue estando socialmente infravalorado, además

de estar marcado por las desigualdades de clase social, pero también de género (Merino, 2012; González, 2021).

La distribución y especialización del trabajo define los puestos laborales, su valor cultural y la producción del tipo de subjetividad que va a realizarlos (McGinley, 2004). Cada lugar de trabajo lleva a cabo una negociación cultural de los imaginarios y las asociaciones con respecto al género y la clase social (Hall et al., 2007), siendo la FP un contexto clave para analizar cómo la arena educativa y laboral se retroalimenta en clave de género (Millenaar y Jacinto, 2022).

A pesar de las diferencias nacionales y locales, a nivel global, la FP está moldeada por la división sexual del trabajo y por los patrones de género que legitiman sus organizaciones; dicho de otro modo, el contexto de la FP revela los patrones estructurales y normativos de la sociedad (Aavik y Ümarik, 2020). Es por ello que algunas familias profesionales están fuertemente feminizadas o masculinizadas, si bien hay un mayor número en la segunda categorización (Millenaar y Jacinto, 2021).

Rafael Merino (2020) afirma que en el Estado español persiste la masculinización y feminización en determinadas familias profesionales, continuando sobre todo la dificultad de las chicas para acceder a ámbitos profesionales dominados por chicos, especialmente en los niveles básicos. Sin embargo, en un contexto de igualdad de género 'políticamente correcto' y de la fuerza de los movimientos feministas, en el plano discursivo las prácticas discriminatorias -entre las cuales se incluye la violencia- están mal vistas pero, sin embargo, siguen aconteciendo en estos espacios (Meri, Navas y Mora, 2023).

A partir de un estudio realizado en la ciudad de Barcelona (España), Marta Curran y Aina Tarabini (2022) afirman que mientras la mayoría de los chicos van adoptando actitudes masculinas similares a las expuestas por Paul Willis, estas actitudes son más infrecuentes en las chicas. En elecciones no normativas de FP según género, la mayoría de los chicos argumentan su acceso a estos estudios por factores instrumentales, mientras que las chicas suelen desgranar justificaciones de "personalidad". De esta forma, mientras ellos justifican las elecciones por las transiciones a la vida adulta -encontrar un empleo, condiciones laborales- ellas las justifican a través de una naturalización del género.

Institucionalmente, se llevan a cabo políticas públicas que tratan de paliar estas diferencias a través de la perspectiva del mainstreaming o transversalización de género. Esta perspectiva se centra en promocionar el acceso de mujeres en cualquier ámbito históricamente masculinizado, incluida la formación profesional masculinizada (Palavecino, 2022). Sin embargo, el acceso a formaciones masculinizadas mediante políticas públicas no es suficiente para fomentar la igualdad de género. Desde una perspectiva crítica, el

esfuerzo en aras por la igualdad de género en los centros educativos no ha de tener como objetivo, exclusivamente, acceder a una formación, sino el de poder llevar a cabo una trayectoria formativa y una participación durante los estudios igualitaria (Meri Crespo et al., 2021) que permita a su vez una inserción democrática en el mundo laboral.

### *3.1. La Formación Profesional de Transporte y Mantenimiento de Vehículos*

En el Estado español, la FP se configura a través de tres niveles. La Formación Profesional Básica (FPB) se plantea como recurso para corregir trayectorias de fracaso escolar en la Educación Secundaria Obligatoria, aunque sus requisitos de acceso y su función evidencian una paradoja: atiende precisamente a alumnado con mayor riesgo de abandono, marcado por itinerarios de no titulación. La Formación Profesional de Grado Medio (FPGM), en cambio, se dirige a quienes poseen el título de Graduado en ESO (GESO), configurando perfiles con menor exposición al abandono. Finalmente, la Formación Profesional de Grado Superior (FPGS) exige como requisito el título de Bachiller o el de Técnico de GM, situándose como una etapa clave de la educación postobligatoria para la reducción de las tasas de ATEF, dando a su vez acceso a los estudios universitarios (Navas, Abiéitar y Meri, 2023).

La familia profesional de TYMV continúa siendo la formación para aquellos estudiantes que no aceptan, no se ajustan o no responden a aquello que es considerado hegemónico en las instituciones escolares (Korp, 2011). Fue Erving Goffman (2013) quien señaló que desempeñar una profesión u oficio puede llegar a convertirse en un estigma. Como desarrollan Linda McDowell y Anna Harris (2019), si a estos jóvenes se les inculca la idea que no son buenos estudiantes a nivel académico o que son “peligrosos”, es posible que también puedan comenzar a verse así mismos de esa manera.

El estatus de masculinidad se adquiere a través del dominio de habilidades prácticas y manuales vinculadas históricamente a ocupaciones industriales dominadas por varones, enfatizando la ‘cultura de la calle’ frente a la ‘cultura de los libros’, distanciándose de aprendizajes teóricos (Jørgensen, 2015; Millenaar, 2019). Además, la identidad entre el grupo de pares opera a través de una hegemonía de una subcultura vinculada con los coches y su simbolismo como credencial masculina, que es afirmada incluso por quienes están por fuera de dicha subcultura (Dundes, 2023).

No obstante, estos jóvenes se enfrentan a una situación ambigua: mientras que son actores privilegiados en la jerarquía de género

simultáneamente se están formando para una posición malaventurada en las relaciones de producción mercantiles (Joëlle Moret et al., 2017). Las reestructuraciones socioeconómicas del contexto histórico actual conducen a una posición social de estos jóvenes cada vez más desventajosa (McDowell, 2018).

En definitiva, aprender a ser mecánico comporta no sólo un aprendizaje de competencias manuales y tecnológicas, sino una forma pedagógica de asimilación cultural y una forma de auto-representación que produce existencia, materializándose en la vida social y en los cuerpos de jóvenes cuya transición al mundo laboral de la automoción la realizan en un tiempo caracterizado por la desindustrialización (Nayak, 2003; Ledman et al., 2021).

#### **4. Metodología**

Este trabajo se enmarca en una investigación cualitativa orientada por un enfoque abductivo. A lo largo del proceso, tanto el marco teórico como los métodos de construcción y análisis de datos fueron ajustados de manera progresiva, en diálogo constante con las inferencias emergentes del trabajo empírico y del aparato conceptual (Verd y Lozares, 2016). El objetivo central de la investigación es abordar la siguiente pregunta: ¿qué prácticas y dinámicas sociales configuran la FP de TYMV como un espacio masculinizado en la ciudad de València (Estado español)?

Los desarrollos metodológicos se producen a partir de la propuesta teórica de Raewyn Connell (1997) sobre género y masculinidades, estructurados en torno a cuatro dimensiones clave:

- **División del trabajo:** se refiere a la asignación y selección de tareas en función de atributos culturalmente codificados como masculinos o femeninos;
- **Relaciones de poder:** centradas en identificar quién detenta la capacidad de definir y legitimar los significados sociales;
- **Cathexis:** entendida como la regulación cultural de los vínculos afectivos y eróticos en el entramado social;
- **Simbolismo, cultura y discurso:** abarca los sistemas de significación que organizan las representaciones sociales sobre el género.

El abordaje metodológico se apoyó en una estrategia etnográfica llevada a cabo en un centro educativo que ofrece esta especialidad de FP. Esta aproximación permitió una inmersión profunda en el contexto escolar, posibilitando una lectura situada de las interacciones

cotidianas, los sentidos compartidos y las trayectorias vitales del alumnado. La selección del centro respondió tanto a criterios prácticos como a la lógica del “caso desviado” (Verd y Lozares, 2016). El IES Mercury, que ofrece enseñanzas de ESO y FP, constituye un caso relevante por la presencia de una mujer docente técnica en TMV, figura que corporiza la noción de “feminista aguafiestas” propuesta por Sara Ahmed (2004), al desafiar y poner en cuestión formas naturalizadas de violencia.

El trabajo de campo se desarrolló durante los cursos académicos 2020-2021 y 2021-2022, y se organizó en torno a dos grupos principales de análisis: (i) el profesorado y equipo directivo vinculado a la FP de TMV, y (ii) el alumnado. Las dimensiones teóricas previamente descritas orientaron la exploración de las relaciones entre docentes y estudiantes, así como entre los propios pares.

#### *4.1. Muestra y técnicas de producción de datos*

Se emplearon dos técnicas principales: la observación cualitativa y las entrevistas biográficas. La observación, registrada en un diario de campo con descripciones y reflexiones de las investigadoras, permitió reconocer la relevancia de los datos empíricos en la construcción teórica (Alvarez-Gayou, 2003) y, al mismo tiempo, favorecer un vínculo que posibilitó entrevistas más fluidas y profundas.

Durante el curso 2020-2021 se realizaron entrevistas semiestructuradas al equipo directivo y al profesorado con el fin de explorar sus percepciones sobre la práctica docente y caracterizar al alumnado. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas, sumando un total de diez, con una duración que varió entre 32 y 89 minutos. Los participantes se agrupan según su función:

- Equipo directivo: Ángel y Salva.
- Profesorado técnico: Miguel, Alfredo, Cristina, Andrés y Arturo.
- Profesorado de secundaria: Mireia, David, Elena y Verónica.

En cuanto al alumnado, en el curso 2020-2021 se llevaron a cabo diez entrevistas (entre 30 y 102 minutos), cuyos participantes han sido anonimizados como: Pedro, Víctor, Luciano, Xavier, Carlos, Héctor, Hugo, Alex, Lucas y Marc. En el curso 2021-2022 se realizaron ocho entrevistas adicionales, con duraciones de entre 40 y 111 minutos, y los nombres asignados fueron: Alberto, Oliver, Iker, Aarón, Bruno, César, Erik y Evaristo.

El análisis de los datos se basó en el análisis del discurso, útil para desentrañar las dinámicas de poder y las relaciones de dominación y subordinación que reproducen desigualdades sociales (Van Dijk, 2011). Como plantea Montañés (2001), esta metodología permite examinar las estructuras detrás de los discursos, revelando cómo los participantes construyen significados, relaciones e interpretaciones del mundo social.

#### *4.2. Análisis*

A continuación, exponemos las dimensiones anteriormente descritas y su concreción. En cuanto a la división del trabajo, se expone cómo esta FP deviene masculinizada debido a la naturalización de discursos sobre la división sexual. Por otra parte, entre el grupo de pares muestra cómo se establece una jerarquía entre quiénes performativizan los códigos de la arena productiva y de quienes no. En cuanto al poder, analizamos cómo esta FP está marcada por el género y la clase social, debido a los mecanismos de selección que operan en las organizaciones educativas. Entre el estudiantado, el poder se materializa a través de la exclusión de todo aquello que puede ser considerado femenino. En cuanto a la cathexis, se establecen vínculos que responden a la matriz heteronormativa, supeditando a las mujeres que están en el programa. Finalmente, el simbolismo rebela la distancia entre el deseo simbólico por los automóviles y el trabajo con los mismos.

### **5. Resultados**

#### **División del trabajo**

Históricamente, la FP ha sido un contexto donde se seleccionaba y orientaba a aquellos estudiantes que no conseguían alcanzar los parámetros de la norma del rendimiento académico. Poco parece haber cambiado, pues sigue colocando a aquellos estudiantes que han sufrido procesos de estigmatización, así como continúa distribuyendo títulos con valores socialmente diferenciados. La FP parece seguir constituyendo el referente negativo del sistema educativo, siendo su acceso el resultado de un proceso de exclusión educativa (Merino y García, 2022):

“Creo que, aunque creamos que hemos avanzado mucho, sigue siendo la hermana pobre del sistema educativo, ¿no? Y todavía hay familias que te dicen “no, no, es que mi hijo vale para Bachillerato”, “no, no. Es que su hijo vale para lo que le apetezca. No pasa nada”. Ellos tienen que ser conocedores que no se cierra ahí el camino. Es decir, es un camino diferente, que les permite llegar más rápido o más lento, con unas competencias mejores que a lo mejor si quieren aspirar a la universidad. Muchas veces se creen que van a

los ciclos formativos y se les corta ese tipo de camino, ¿no? Y bueno, hay que explicarles que no es así. Todavía hay que explicar mucho ese tipo de historias". (Ángel, director del centro educativo)

La masculinización de esta familia profesional es explicada por uno de los profesores a través de argumentos que naturalizan la división sexual del trabajo; los varones y sus cuerpos tienen, naturalmente, mayor fuerza física:

"Sí que es cierto que siempre ha sido un trabajo que se ha necesitado la fuerza física, ¿vale? De siempre, que ahora tenemos más maquinarias, pero eso malas posturas de trabajo y bueno...también imagino que, ¿quién tiene más afición a los coches? ¿Los hombres o las mujeres? No estoy discriminando, simplemente estoy preguntando". (Arturo, profesor técnico)

Miguel hace la lectura que la división sexual del trabajo es el efecto de la sociedad patriarcal en la que vivimos. En el caso de la automoción, ese "tenerlo más difícil" puede implicar desde no encontrar trabajo en el sector, a encontrarlo en puestos de trabajo que tan solo impliquen la atención al público o sufrir violencias tanto en las organizaciones educativas como laborales bien en la FP, (Meri, Navas y Mora, 2023).

"Las mujeres en algunas especialidades han estado vetadas y en otros trabajos pues no, ¿vale? [...] Lo tienen más difícil en algunos trabajos, claro". (Miguel, profesor técnico).

Las relaciones entre estos jóvenes están mediadas por la producción. La forma en la que trabajan juntos, dividiéndose y especializándose en el trabajo, hace más llevadero o dificulta el trabajo. Vemos que la producción no es solo la especialización entre las tareas que llevan a cabo entre los jóvenes para sacar adelante los ejercicios prácticos, sino que a través de ella se establecen los parámetros de las relaciones sociales "el trabajo es social porque socializa, no sólo porque se organiza socialmente" (Grynspan et al., 2005, p. 43).

Hugo: "De momento el grupo que tengo, este grupo es bastante competente y hay cierta afinidad. Pero sí que...el año pasado se notaba más que había gente que venía a pasar el rato y te desmotiva. Que te lo pongan de compañero, estar trabajando tú con él y que al final tengas que hacer tú todo el trabajo. [...] Y claro, pues tener que trabajar tú solo, sin ayuda...al final... (Coge aire) tensa".

Los enfrentamientos más habituales, o principales, acontecen entre quienes han incorporado las normas organizacionales de comportamiento en el aula y quienes no. Para quienes han incorporado las normas, ahora que otorgan un valor al contexto y al conocimiento, continuar produciendo y reproduciendo una

performatividad contraescolar es considerado como “infantil” (Millenaar, 2019). Considerar que los compañeros se comportan como niños es una forma de establecer no solo una práctica divisoria, sino también de fortalecer los significados de la adulterz, teniendo en cuenta que los momentos liminales y de inflexión requieren cambios subjetivos. ‘Ser’ un niño es no reconocer la importancia de los límites y las normas propias de un contexto que permitirán, en principio, un acceso confortable a las relaciones productivas mercantiles.

Al realizar la Formación en Centros de Trabajo (FCT) —pasantías en empresas obligatorias para finalizar con éxito los estudios— - cambian de contexto organizativo y, por tanto, cambian también las normas que legitiman las prácticas y las relaciones sociales. No se enfrentan a la valoración de un docente en el marco académico, sino a la de un trabajador o superior jerárquico que, al evaluarlos, no lo hace con fines escolares, sino para determinar sus competencias en el ámbito laboral y la posibilidad de una futura contratación.

Esta cuestión es la que hace que se produzca una interiorización más fuerte de las normas del contexto, en comparación con las del centro formativo:

“Ellos cambian cuando acaban aquí. Cambian, cuando salen al mundo laboral, cambian. Ahí ya van a cobrar por hacer una cosa, que aquí parece que estén obligados por todos los lados. Entonces ellos, si tú aquí les vas a decir todos los días que se pongan las botas por si pasa algo, que no se las ponen porque les molesta, “vale, ponte las gafas de seguridad por si tal” eso todo cambia cuando ellos van a trabajar. [...] Es todo un cambio que hacen, no sé exactamente por qué. Bueno sí, porque ahora esto me da dinero y luego podré comprarme un coche, porque están en esa edad, y eso no es lo mismo que estudiar”. (Alfredo, profesor técnico).

### Poder

Una cuestión relevante dentro del campo educativo es el llamado efecto Pigmalión: las expectativas que el equipo docente tengan sobre los jóvenes tienen un impacto, pudiendo ejercer influencia en la forma en la que éstos se comportan y relacionan, adecuándose a aquello que se espera.

“Suele ser un grupo conflictivo de carácter. Suele ser bastante...pues eso...de drogas, juegos, cachondeo. [...] Yo creo que ellos también...aunque no te lo transmitan, tienen una sensación de ¿sabes? “Si vales, vale y si no ahí”. Los mandan a esta FP a quienes consideran que no van a poder llegar a finalizar estudios académicos”. (Mireia, profesora de secundaria)

Una vez que acceden a esta FP, se genera en numerosas ocasiones una frustración, pues el relato que habían ofrecido a los jóvenes para que entrasen a esta formación colisiona con la práctica. Podríamos

decir que una cosa es lo que les han dicho que es esta formación para que acepten, de manera aparentemente voluntaria, la clasificación y la selección que recae sobre ellos desde la mirada adulta y otra lo que verdaderamente ‘es’ esta formación. Un problema que no es tanto de las expectativas de los jóvenes, sino de aquellas generadas por los equipos de orientación. Este desajuste se produce por haberles prometido una formación eminentemente práctica, pero que en realidad tiene mucha formación teórica.

“Lo que sí que es cierto, es que algunos alumnos nos lo han dicho “a mí me han orientado mal. A mí me han engañado. A mí me dijeron que esto con venir, era todo taller y poco más, y ahora tú me vas a poner un examen del libro. Esto no es lo que me dijeron”. No digo que todos los de la ESO, que los profes de la ESO actúen de esa manera, pero sí que se dan casos, dicho por los propios alumnos, y cuando te lo dicen en un año, te lo dicen en otro o te lo dicen dos en un grupo, dos en otro...pues no es cosa que se lo están inventando ellos, eso viene de atrás, ¿vale?”. (Andrés, profesor técnico)

Durante la realización del trabajo de campo se llevaron a cabo las manifestaciones internacionales por el cambio climático Fridays for Future, que llevaron a que jóvenes de países europeos saliesen a las calles reclamando medidas gubernamentales ante la crisis climática, así como concienciando que, sin compromiso y responsabilidad con la Tierra y todas las especies, el futuro es todavía más inalcanzable (Díaz et al., 2021). Rompiendo con el derecho a ejercer huelga, en el IES Mercury exigían presentar unas hojas cumplimentadas que debían presentar días previos a la huelga al equipo directivo y que no fueron entregadas a quienes estudian TYMV, pero sí a las otras familias profesionales, la ESO y Bachillerato. Especialmente Alberto, pero también otros jóvenes, se enfrentaron al jefe de estudios, generando un conflicto.

“A mí lo que más rabia me ha dado es lo del profesor este, lo del jefe de estudios, es lo peor. Porque tener a alguien...es como tener...un jefe que es un cabrón, por decirlo de alguna forma. No estás a gusto. Porque el jefe manda sobre los demás, y aunque tú le digas mucho a los demás, el jefe es el que manda y los demás no van a encararse con el jefe, ¿sabes? Entonces...es lo que más rabia me ha dado. Es jerarquía”. (Alberto, estudiante)

Aarón define al compañero con quien peor relación tiene, Rubén, como un joven con “voz de pito”. En el caso de Luis, la rareza que supone una voz vinculada a lo femenino implica una expulsión del grupo de pares, puesto que sus características no permiten prever que en un futuro pueda formar parte del grupo. Su expulsión del grupo se debe a que no se relaciona adecuadamente ni con los docentes, ni con el trabajo, ni con los iguales.

"Del año pasado, por ejemplo, con Rubén el que tenía la voz de pito (silencio) [...] un chavalín que tenía la voz de pito y bueno, no es que nos cayera mal, de hecho, venía con nosotros, pero venía con nosotros...suena un poco mal, pero nos reímos un poco ¿vale? Era como...que todo lo sabía, tú has hecho esto pues yo más, y era todo mentira y además con esa voz de pito con que lo decía...no sé". (Aarón, estudiante)

### 5.3. *Cathexis*

La sexualidad heterosexual masculina es extendida, a priori, a todo cuerpo que es leído de mujer. Durante el trabajo de campo solo hubo una mujer\*[i] como estudiante que, tras el primer curso, abandonó los estudios. Habiendo sido compañera de los jóvenes, durante el segundo año, relataban que mantuvo relaciones sexo afectivas con tres de ellos. En las entrevistas realizadas a los del primer año de trabajo de campo, un grupo completamente conformado por varones, preguntamos cómo creen que hubiese sido la relación en el caso de que hubiesen tenido una compañera. Algunas de las respuestas vinculan directamente tener una compañera con la posibilidad de una relación sexo afectiva o del deseo:

E: Y, ¿cómo crees que hubiese estado una chica en vuestro grupo?

Una chica estudiando con vosotros automoción, ¿cómo crees que hubiese sido las relaciones?

Carlos: Normal. A lo mejor se tira un novio por aquí, ¿sabes? (se ríe) No sé. Igual que la chica que...bueno, la que está ahí, la morena, la del flequillo.

El caso más paradigmático de la pedagogía de la crueldad para performativizar una heterosexualidad masculina hiperbólica, la encontramos en las trabajadoras sexuales, estigmatizadas y despojadas de entender su actividad como un trabajo al ser denominadas "putas". Mario contó en clase una situación que vincula un coche de alta gama con un ejercicio de poder sobre una trabajadora sexual, pero que se vio quebrantado por una figura autoritaria como es la de la policía:

Continúa Mario "sí, con otro amigo nuestro, íbamos con un Audi negro de un colega y pasamos por una calle donde había una puta, que nos miró y nos hizo así -y hace como se juntan las tetas-, yo le hice así, ¿vale? Se baja la mascarilla, saca la lengua y se pone en medio los dedos en forma de V, moviendo de lado a lado la cabeza de forma obscena. El resto de la clase se ríe. Después de las risas y tras el teatro, continua: y cogió y la policía nos paró, ¿sabéis? Que además se pensaban que llevábamos droga o algo, nos registró y nos dijo que respetásemos a la chica". (Diario de campo)

Exponer colectivamente la heterosexualidad es requerimiento de dominio, y no será la única vez que una clase se paraliza para dar

espacio a comentarios y bromas sexualizadas. En una de las sesiones, el preservativo -tanto su uso como su desuso- emerge como objeto simbólico de masculinidad, vinculado con la práctica sexual y al falo:

La clase está preguntándole a Cristina por los puestos de donación de sangre que hay en el instituto. Uno de los jóvenes dice si te hacen preguntas antes de donar sangre. Cristina les responde que sí, que preguntan si se llevan tatuajes y si han mantenido relaciones sexuales sin preservativo. Hay una risa generalizada mientras Cristina pone los ojos en blanco y les dice “vosotros jugad, jugad. Que como pase un embarazo o una enfermedad de transmisión sexual ya veréis”. (Diario de campo)

Además de miedo, las entrevistas exponen también un desconocimiento acerca de las Infecciones de Transmisión Sexual (en adelante ITS) y las Enfermedades de Transmisión Sexual (en adelante ETS). La profesora Verónica contó que, con los que cursaban la FPB, tuvo que dedicar una sesión para hablar de estas cuestiones, ya que a partir de un comentario se dio cuenta del desconocimiento que todavía persiste con respecto a las ITS y ETS, especialmente con el VIH:

“Hablando un día, contándome un alumno que ese fin de semana tenía una fiesta...que ya ves tú “me voy de fiesta con fulano, pero es que yo, qué mal me viene, es que he quedado con una chica” y lo típico, ¿no? “Si vas a quedar con una chica tú ten cuidado y tal.” No sé cómo surgió, alguien hizo algún comentario y salió el tema de preservativos, el tema de tal, soltó una burrada, ¿no? Hablando con desconocimiento de las enfermedades de transmisión sexual, al fin y al cabo, y nos reímos “¿cómo puede ser qué tal?” fue por el tema del SIDA. El alumno no sabía cómo se transmitía el SIDA y de ahí deduces que hay unas carencias y dices “corto, porque esto es súper importante” y de hecho, monté una clase de enfermedades de transmisión sexual, que entran en contenidos de primero pero con el COVID supongo que no se dieron [...] Es que el alumno decía, por ejemplo, que no sabía que con preservativo no se transmitía el SIDA, él decía que besándose...bueno, al final había un desconocimiento que no sabía cómo se transmitía el SIDA e hizo comentarios personales delante de todos, en buena harmonía, con un buen ambiente”. (Verónica, profesora de secundaria)

La expresión de la heterosexualidad es uno de los patrones, pero no el único. Entre su reproducción y el rechazo, encontramos performatividades que consideramos a caballo entre ambas posiciones, remitiendo a la complicidad que Raewyn Connell utiliza para estipular las diversas masculinidades. Este es el caso de Hugo, quien sostiene que las bromas que realizan “no van en serio” y que una mujer\* ha de saber aguantar el tipo y no ser una feminista aguafiestas que “se lo toma todo a la tremenda”. Un discurso que disfraza las desigualdades y los comentarios sexistas, pues desde una perspectiva freudiana no debemos olvidar que el humor es “una vía para la

descarga de la agresividad, de la rabia, de la envidia, del odio” (Mora, 2022, p. 2).

“Al final, las relaciones entre la gente dependen mucho de cómo se comporte cada uno. Aquí lo has podido ver, somos muy brutos, pero no lo decimos en serio. Claro, si una persona es capaz de sobrellevar ese tipo de cosas, que no se lo toma todo a la tremenda o que realmente ve...claro, hay humor y humor, ya tienes que...si una persona conoce su límite, y las personas conocen su límite, siempre al final yo creo que la gente se puede llevar bien. Si no vas a atacar y a hacer daño, la verdad que daría un poco igual. A ver, una cosa son bromas y otra cosa algo serio, yo siempre lo he visto así”. (Hugo, estudiante)

#### 5.4. Simbolismo

La afición a la cultura automovilística no está vinculada con las masculinidades ni asociada a los varones naturalmente, sino que permite la producción y reproducción de un consumo que genera identificaciones entre sujetos y categorías sociales. Esto explica por qué esta formación supone para estos jóvenes el primer espacio dentro de la institución escolar en el que sienten que su subjetividad es reconocida, encontrando en el aula taller un espacio de seguridad para su subjetividad. Los códigos de este contexto son compartidos y entre los jóvenes se expresan unos estilos culturales -formas de vestir, formas de comunicación, referencias musicales y televisivas- similares entre sí.

La performatividad se vincula con una estética cultural que permite establecer relaciones entre pares, pero que guarda poca relación con la identidad laboral

“Yo creo que es la tontería. A mí me parece muy ridículo, me entra risa ya, que es cuando los ves alrededor de una moto. Cada vez que salgo y hay una moto grande, ¿no? Y los ves a todos alrededor, mirando, mirando, ¿qué estás mirando? Pero es algo como que... “¡Buaah!” y fíjate que a mí me gusta todo esto, pero no entiendo esa pose que utilizan. ¿Sabes? Pero no sé, esa tontería. Yo lo que veo es esa tontería. Porque luego te das cuenta que cuando llegan aquí al taller no les gusta. Yo les digo muchas veces a los padres “una cosa es leer revistas, el coche lleva tales cilindradas...” se lo aprenden de memoria, yo no me lo sé “este coche tiene no sé cuántas cilindradas, no sé qué, tal” y otra cosa, es mancharte las manos. Que no tiene nada que ver. El trabajo con la parte de fuera, la carrocería, el mirar, tal...que ponerte a ensuciarte las manos”. (Cristina, Profesora técnica).

Algunos de estos jóvenes desean o efectivamente poseen un coche de gama alta, de lujo, como es el caso de Bruno. Para él, ser leído de una clase social determinada, a la que no pertenece, le resulta que puede ser perjudicial en las relaciones sociales pues ficciona, todavía más, la identidad o, mejor dicho, la posición social:

“Yo, por ejemplo, tengo el coche heredado de mis padres y el coche tengo mucha suerte porque he heredado un BMW, ¿sabes? Hay gente que hereda de sus padres un Citroën y hay gente que hereda de sus padres un Mercedes.

Yo lo sé, soy consciente que he tenido mucha suerte y mis padres no son gente que...yo he heredado ese coche porque mis padres no pueden comprarme otro coche, ¿sabes lo que te quiero decir? ¿Que mejora la vida? También hay que ir con muchísimo más cuidado con la gente que se te junta, ¿sabes lo que te quiero decir? Al final, la gente "hostia, este tiene un BMW, tiene dinero". Tampoco es así y mucha gente, pues igual "llévame aquí o llévame acá". (Bruno, estudiante)

Cabe tener en cuenta los riesgos asociados a la construcción de la masculinidad, ya que estadísticamente son los varones quienes cometen más siniestros (Ruiz et al., 2022). Los accidentes derivados de un exceso de velocidad son leídos aquí como una negación a aceptar la propia vulnerabilidad, pero también la del resto de cuerpos, que esconde los potenciales riesgos del deseo de corporizar una masculinidad hegemónica:

"En una salida de una autovía, iba rápido, pero iba rápido sin querer. Me fui al carril de deceleración y no me di cuenta de que iba tan rápido, ¿sabes? Ponía un cartel de la curva a 40 e iba a 100 o 100 y algo. Y la curva...no era de las que puedes coger rápido. Es que vas recto en el carril de deceleración y ¡pum! y rotonda, ¿sabes? Y en plan... ni intenté frenar, pegué un volantazo, pero me estampé contra... en plan, giré y se fue el coche de lado rápido y me estampé contra la rotonda, también de la inercia. No nos pasó nada a nadie. [...] Éramos 5 y no nos pasó nada. Eso sí, el coche reventao', pero reventao'. [...] La policía me multó y to': "si llega a pasar un ciclista o alguien por ahí...lo matas" porque era una rotonda y ahí un ceda el paso y eso. Justo no pasó nadie en ese momento. Menos mal". (Pedro, estudiante)

En definitiva, las expectativas del éxito masculino se materializan en el coche como anhelo capitalista de performar una clase social, a pesar que estos jóvenes no tienen las condiciones materiales para adquirir dichos objetos. Estas visiones de la cultura automovilística y sus implicaciones simbólicas han venido produciendo unas subjetividades masculinas que Dag Balkmar y Ulf Mellström (2018) como *hard-core masculinities*:

"Es como el éxito del hombre, ¿no? El tener ahí una chica buena, tener dinero, un coche bueno". (Marc, estudiante).

## **6. Conclusiones: los vórtices de producción de masculinidad en la Formación Profesional de mecánica**

En este artículo exploramos aquellas prácticas y relaciones sociales que hacen de la FP de mecánica un contexto excelente para la adquisición del estatus de masculinidad. Retomando el modelo metodológico para analizar las relaciones de género que propone

Raewyn Connell (1987), establecemos cuatro vórtices que permiten la producción de masculinidad en la FP de TYMV.

- El conocimiento manual y el taller

El primer vórtice que destacamos es el conocimiento manual y el contexto en el que se desarrolla, específicamente el taller, que funciona como un espacio clave en la producción de masculinidades. La "magia del taller" (Mjelde, 2015), como la describen muchos de los estudiantes, hace referencia a un sentido de fascinación y pertenencia que experimentan al formar parte de un espacio que simula, en muchos casos, un contexto laboral específico. El taller ofrece un ambiente más dinámico y práctico que es, a su vez, un medio para reforzar o negociar su masculinidad, especialmente a través de las relaciones sociales y de las conversaciones informales que acontecen mientras se trabaja.

- La orientación y la formación del profesorado

A pesar de los esfuerzos realizados tanto por la administración pública como por parte de los equipos docentes y de orientación, persisten prescripciones respecto a los oficios que deben ejercer hombres y mujeres, las cuales siguen reproduciendo las mitificaciones tradicionales y nostálgicas sobre el género. En este contexto, es fundamental resaltar la necesidad de trabajar no solo con los jóvenes en los entornos educativos para promover la igualdad de género (Urrea et al., 2018), sino también con los propios docentes y equipos de orientación, quienes desempeñan un papel crucial en la construcción y perpetuación de estas representaciones de género.

- La heteronormatividad

La sensación de pérdida de control ante la incorporación creciente de mujeres a estos espacios formativos, genera una intensificación de los intentos por reafirmar su virilidad. Una estrategia es el uso de la violencia (Meri, Navas y Abiéitar, 2021) cuando aparece cuerpo de mujeres\* en este espacio, pero cuando se trata de un contexto únicamente formado por varones, entonces exponer su heterosexualidad es requerimiento de dominio y de competitividad entre ellos. Aquí está en juego, no sólo establecer una jerarquía dentro del grupo de pares, sino hacerlo a través de la subordinación y formación de un exterior constitutivo (Mouffe, 2016). En este sentido, la subjetividad se forma no solo por lo que incluye, sino también por lo que excluye.

Concluyendo, esta investigación evidencia que la segregación en la FP no es solo el resultado de los intereses y motivaciones de los

jóvenes, sino también de la influencia de los equipos docentes y de orientación, quienes juegan un papel clave en la reproducción de estereotipos de género vinculados a aquellos oficios considerados masculinos y femeninos. La segregación no debe ser entendida únicamente como una cuestión de elección o motivación personal, sino también como un fenómeno socialmente mediado por las prácticas de los equipos de orientación y del profesorado, en definitiva, por el mundo adulto.

## Bibliografía

- Aavik, K. & Ümarik, M. (2020). The ‘exceptional male teacher’ and the ‘vulnerable male student’: constructions of men and masculinities in vocational education and training in Estonia. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(1), 115-135.
- Connell, R. & Pearse, R. (2018). *Género: desde una perspectiva global*. PUV.
- Connell, R. & Wood, J. (2005). Globalization and business masculinities. *Men and Masculinities*, 7(4), 347-364.
- Connell, R. (1987). *Gender and Power: Society, the Person, and Sexual Politics*. Stanford University Press.
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Ediciones Morata.
- Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas* (Col), (14), 156-171.
- Connell, R. (2003). *Masculinidades*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Curran, M. & Tarabini, A. (2022). Choosing against gender: making sense of girls’ and boys’ upper secondary vocational education choices. En *Educational Transitions and Social Justice* (pp. 147-166). Policy Press.
- Delamont, S. (2012). *Sex roles and the school*. Routledge.
- Díaz, S., Soler, R. & Ferrer, M. (2021). Del mito global a la movilización local: Creación y resonancia del marco Greta Thunberg. *Comunicar*, 29 (68), 35-65. <http://dx.doi.org/10.3916/C68-2021-03>
- Dundes, L. (2023). “Even more than that, men love cars”: “Car guy” memes and hegemonic masculinity. *Frontiers in Sociology*, 7, 1-16. 10.3389/fsoc.2022.1034669
- Goffman, E. (2013). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu.
- González, L. F. (2021). Sobre la formación profesional. *Eikasía Revista de Filosofía*, (99), 139-156.
- Grynspan, R., Izquierdo, M. J., Sojo, A. & Suárez, E. (2005). El trabajo, el cuidado, las mujeres y los hombres. *Debate Feminista*, 31, 41-77.
- Hall, A., Hockey, J. & Robinson, V. (2007). Occupational cultures and the embodiment of masculinity: Hairdressing, estate agency and firefighting. *Gender, Work & Organization*, 14(6), 534-551.

- Jørgensen, C. H. (2015). Some boys' problems in education – what is the role of VET? *Journal of Vocational Education & Training*, 67(1), 62-77.
- Korp, H. (2011). What counts as being smart around here? The performance of smartness and masculinity in vocational upper secondary education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 6(1), 21-37.
- Ledman, K., Nylund, M., Rönnlund, M. & Rosvall, P. Å. (2021). Being and becoming a female student and worker in gendered processes of vocational education and training. *Gender and Education*, 33(5), 514-530.
- McDowell, L. (2018). Looking for work: youth, masculine disadvantage and precarious employment in post-millennium England. *Journal of Youth Studies*, 23(8), 974-988.
- McGinley, Ann C. (2004). Masculinities at work. *Oregon Law Review*, 83, 359.
- Meri, E., Navas, A. A. & Abiétar López, M. (2021). Providing access to training—Enough to achieve gender equality? An analysis of public gender policies in Vocational Education and Training. *Journal of Vocational Education & Training*, 76(1), 106-122.
- Meri, E., Navas, A. A. & Mora, E. (2023). 'If She Can, All of You Can': Violence as a Restoration of the Male Mandate in Vocational Education Training. *Societies*, 13(10), 218.
- Merino, R. (2012). La Formación Profesional en los itinerarios formativos y laborales de los jóvenes: las leyes proponen y los jóvenes disponen. RASE: *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(3), 503-512. <https://doi.org/10.7203/RASE.5.3.8341>
- Merino, R. (2020). Formación profesional y género: desigualdades que persisten, algunos cambios y debates pendientes. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(3), 305-307. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.3.17444>
- Millenar, V. (2019). Masculinidades en la formación profesional: expectativas y sentidos del trabajo en un contexto de incertidumbre laboral. *Descentrada*, 3(1), e069. <https://doi.org/10.24215/25457284e069>
- Millenaar, V. & Jacinto, C. (2021, diciembre). *¿Hay una agenda de género en la Formación Profesional? Estudio comparativo de casos en la Ciudad de Buenos Aires*. Comunicación presentada en el Congreso Nacional de Estudios del Trabajo: Lxs trabajadorxs, la producción y la reproducción de la vida social en crisis. Cambios y persistencias en un contexto de pandemia, Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET), Buenos Aires, Argentina.

- Millenaar, V. & Jacinto, C. (2022). ¿Hay una agenda de género en la Formación Profesional? Abordajes de políticas e instituciones. *Estudios del trabajo*, (63), 49-86.
- Mjelde, L. (2015). *Las propiedades mágicas de la formación en el taller*. OIT.
- Montañés, M. (2001). Introducción al análisis e interpretación de textos y discursos. En M. Montañés, T. Rodríguez-Villasante & P. Martín (Eds.) *Prácticas locales de creatividad social*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Mora, E. (2022). Criminalización del futuro de la juventud en tiempos del COVID-19. *Temas de psicoanálisis*, (23), 1-15. [https://www.researchgate.net/publication/365560718\\_Criminalizacion\\_del\\_futuro\\_de\\_la\\_juventud\\_en\\_tiempos\\_del\\_COVID-19](https://www.researchgate.net/publication/365560718_Criminalizacion_del_futuro_de_la_juventud_en_tiempos_del_COVID-19)
- Moret, J., Duemmler, K. & Dahinden, J. (2017). The car, the hammer and the cables under the tables: Intersecting masculinities. *European Journal of Sociology/Archives Européennes de Sociologie*, 58(2), 265-293.
- Mouffe, C. (2016). *La paradoja democrática. El peligro del consenso en la política contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- Navas A., Abiétar López, M. & Meri, E. (2023). El discurso pedagógico de la Formación Profesional en el Estado español. En M. Urraco (Ed.). *Sociedad, familia, formación. Elementos para una sociología de la formación*. Catarata.
- Nayak, A. (2003). 'Boyz to Men': Masculinities, schooling and labor transitions in de-industrial times. *Educational Review*, 55(2), 147-159.
- Ortega, J., Piciucchi, D., Ruiz-Callado, R. & de-Gracia-Soriano, P. (2020). La segregación por género en la Formación Profesional (FP). Hallazgos y propuestas a partir de un proceso participativo de diseño de políticas públicas de juventud en Ontinyent, Valencia, España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(3), 328-345.
- Palavecino, L. D. (2022). La perspectiva de género en el diseño de las políticas públicas: las políticas de Formación Profesional en Argentina durante los años 2015-2019. *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*, 7(13), 189-213.<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9175747>
- Pareja, R. M. & Gràcia, M. G. (2022). Vías e itinerarios de formación profesional: la persistencia de la asociación entre bajo rendimiento y opción profesional *Tracks and pathways in vocational training: the*

persistent association between low achievement. *Estudios sobre Educación*, 43, 157-176.

Urrea, M. E; Fernández, A; Aparicio, M.P y Hernández-Amorós, M. J. (2018): “La cultura de género del alumnado de Formación Profesional en el ámbito laboral”. International Journal of Developmental and Educational Psychology – INFAD. *Revista de Psicología*, 2(1), 23-32.

Ruiz Repullo, C., López Morales, J. & Baena Morales, S. (2022). La masculinidad hegemónica como factor de riesgo: un análisis de género. En F. T. Añaños, M. Del M. García-Vita & A. Amaro. *Justicia social, género e intervención socioeducativa* (pp. 543-550). Pirámide.

Segato, R. L. (2018). *Contra-pedagogías de la残酷*. Prometeo Libros.

Verd, J. M. & Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa*. Síntesis.

## Notas

[i] Utilizamos el asterisco (\*) para dar cuenta de la pluralidad y heterogeneidad de las subjetividades y corporalidades dentro de la categoría “mujer” o “mujeres”, tal y como propone Lucas Platero (2015) para trans\*.

# AmeliCA

**Disponible en:**

<https://portal.amelica.org/amelia/ameli/journal/929/9295496005/9295496005.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en [portal.amelica.org](https://portal.amelica.org)

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Esperanza Meri Crespo, Almudena A. Navas Saurin

**La producción de masculinidades en Formación Profesional de mecánica en el Estado español: una aproximación desde la teoría de género de Raewyn Connell**

**The production of masculinities in mechanical professional training in the spanish state: An approach from Raewyn Connell's gender theory**

*Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*  
vol. 16, núm. 24, 2026

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina  
[revistaiie@hum.unne.edu.ar](mailto:revistaiie@hum.unne.edu.ar)

**ISSN-E:** 1853-1393

**DOI:** <https://doi.org/10.30972/riie.16248913>