



**Universitat**  
de les Illes Balears

## **TRABAJO DE FIN DE GRADO**

# **ABANDONO ESCOLAR PREMATURO EN HOMBRES JÓVENES DE BALEARES: UN ANÁLISIS DE LA MASCULINIDAD Y SU RELACIÓN CON LOS FACTORES DE RIESGO EXTERNOS AL CENTRO ESCOLAR**

**Claudia Matamalas Martínez**

**Grado de Pedagogía**

**Facultad de Educación**

**Año Académico 2023-24**



**ABANDONO ESCOLAR PREMATURO EN HOMBRES  
JÓVENES DE BALEARES: UN ANÁLISIS DE LA  
MASCULINIDAD Y SU RELACIÓN CON LOS FACTORES  
DE RIESGO EXTERNOS AL CENTRO ESCOLAR**

**Claudia Matamalas Martínez**

**Trabajo de Fin de Grado**

**Facultad de Educación**

**Universitat de les Illes Balears**

**Año Académico 2023-24**

Palabras clave del trabajo:

Masculinidad, Género, Abandono escolar prematuro, Bajo nivel educativo, Juventud.

*Nombre Tutor/Tutora del Trabajo: Francisca Salvà Mut*





## Resumen

El abandono escolar prematuro es uno de los fenómenos educativos que más atención recibe en las Islas Baleares. Los datos indicarían que, en Baleares, los hombres abandonarían más prematuramente sus estudios que las mujeres. Si bien el proceso de abandono escolar prematuro es multidimensional, la presente investigación se limitará a ahondar tanto en las características de la masculinidad como en los factores de riesgo externos al centro escolar (inserción en el mercado de trabajo asalariado, relaciones interpersonales fuera de la escuela, aspiraciones y autoconfianza). La información de análisis se extrae del proyecto europeo *COSI.ed (Co-Created Education through Social Inclusion)*, en concreto de las respuestas que diez jóvenes ofrecieron durante la realización de entrevistas personales. Los resultados reflejan que el proceso de abandono prematuro de los jóvenes estaría generalmente estereotipado, puesto que a nivel social suele esperarse de ellos que desempeñen el rol de proveedor y resuelvan por sí mismos sus dificultades en la escuela, mostrando invulnerabilidad y dirigiéndose a trabajos de bajo nivel de cualificación en sectores masculinizados, que requieren del desempeño de la fuerza física y la asunción de riesgos. Si bien algunos jóvenes se beneficiarían del abandono escolar prematuro y de la inserción en dichos trabajos, reforzando su sentido de la masculinidad; otros rehuirían de ello tras sufrir la precarización, animándose a pedir ayuda y a continuar su formación.

Early school leaving is one of the educational phenomena that receives the most attention in the Balearic Islands. The data indicates that, in the Balearic Islands, men abandon their studies more prematurely than women. Although the process of premature school leaving is multidimensional, this research will be limited to delving into both the characteristics of masculinity and the risk factors external to the school (insertion in the wage labor market, interpersonal relationships outside of school, aspirations and self-confidence). The analysis information is extracted from the european project *COSI.ed (Co-Created Education through Social Inclusion)*, specifically from the answers that ten young men offered during personal interviews. The results reflect that the process of early school leaving of young men would generally be stereotyped, due to social expectations that promote them to play the role of provider and solve their difficulties at school by themselves, showing invulnerability and turning to low-level qualification jobs in masculinized sectors, which require a higher performance of physical strength and assumption of risks. Although some young men would benefit from early school leaving and entering into such jobs, reinforcing their sense of masculinity; Others would shy away from it after suffering precariousness, encouraging themselves to ask for help and continue their training.

## Tabla de contenido

Introducción y justificación .....	2
Marco teórico y estado de la cuestión .....	3
¿Qué es la masculinidad? La construcción de un concepto histórico, multidimensional y dinámico.....	4
El papel de la biología y la cultura en la articulación de las masculinidades. ....	4
Recorrido histórico del proceso de construcción de las masculinidades contemporáneas.....	10
Consecuencias negativas derivadas del estereotipo de la masculinidad hegemónica. ....	16
En profundidad: Abandono escolar prematuro en los hombres jóvenes de Baleares. ....	18
Definición del abandono escolar prematuro y los factores de riesgo externos al centro escolar. ....	18
El abandono escolar prematuro y su prevalencia entre las masculinidades subordinadas y marginadas.....	22
Datos cuantitativos sobre el abandono escolar prematuro y el mercado de trabajo asalariado en Baleares.....	23
Interrogantes y objetivos .....	27
Metodología.....	28
Participantes o muestra .....	28
Procedimiento de muestreo .....	28
Consideraciones éticas.....	29
Herramientas utilizadas .....	30
Operacionalización de las variables .....	31
Procedimiento de estudio.....	33
Análisis y tratamiento de la información .....	34
Resultados.....	35
Discusión .....	49
Conclusión.....	53
Referencias.....	55
Anexo .....	60
Anexo 1. Modelo de Consentimiento Informado original del proyecto COSI.ed.....	60
Anexo 2. Batería de preguntas para la realización de las entrevistas iniciales del proyecto COSI.ed.....	62





## Introducción y justificación

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) pretende ofrecer, a partir de la perspectiva de género, una nueva forma de comprender el proceso de abandono escolar prematuro en Baleares, el cual continúa siendo uno de los principales focos de atención educativos en las islas. La ausencia de estudios que relacionen ambos aspectos (el género y el abandono escolar prematuro en las Islas Baleares) desde una óptica cualitativa y cercana a la realidad de la juventud, hace necesaria la creación de enfoques innovadores que permitan poder reinterpretar el fenómeno del abandono escolar prematuro, de forma que posibilite la comprensión profunda de las diferencias o similitudes entre los motivos que llevarían a hombres y a mujeres a abandonar.

Más específicamente, la propuesta que aquí se articula trata de realizar una primera aproximación a parte de las dinámicas de la masculinidad de los hombres jóvenes de Baleares, y cómo estas pueden estar influyendo en el proceso de abandono escolar. Esta idea se fundamentaría en que, durante el 2022, cerca del 15,4% de las personas jóvenes de Baleares abandonaron sus estudios de forma prematura<sup>1</sup>, estando por encima de la media del conjunto de España (13,3%); del 15,4% total, dos terceras partes (2/3) serían hombres que abandonan sus estudios prematuramente, o dicho de otra manera, los hombres jóvenes abandonan el doble que las mujeres en las Islas Baleares (Observatori de la Joventut de les Illes Balears, 2022).

El abandono escolar prematuro en este trabajo es comprendido desde la óptica multidimensional (intervendrían a la vez diferentes factores de riesgo ubicados en diversas dimensiones relacionadas entre sí) y procesual (consistiría en la suma de factores de riesgo a lo largo del tiempo) (de acuerdo con Adame y Salvà, 2010; Salvà et al., 2014). Si bien existirían factores de riesgo tanto internos como externos al centro escolar que influirían en dicho proceso, la presente investigación se limitará a ahondar en aquellos factores de riesgo externos, puesto que muchos de los jóvenes abandonarían debido a la dificultad de conciliar algunos problemas externos al centro que les empujarían a insertarse en el mercado de trabajo asalariado (influencia negativa de sus relaciones interpersonales fuera de la escuela, facilidad para encontrar trabajos de baja cualificación, aspiraciones que requieren bajo nivel de cualificación y pérdida de autoconfianza) (Amer, 2011; Nielsen, 2016).

De este modo, las preguntas de investigación que orientan el TFG hacia sus objetivos y por lo tanto permiten el entendimiento global de lo que aquí se propone, son las siguientes:

---

<sup>1</sup> Abandono escolar prematuro: Jóvenes de entre 18 y 24 años que cuenta con un nivel de estudios equivalente a la Educación Secundaria Obligatoria o inferior, y que no continuó su educación o formación hacia estudios superiores (Comité de Protección Social, 2001, citado por Salvà y Adame, 2010).

*¿Qué aspectos externos al centro escolar constituyen factores de riesgo del abandono escolar prematuro en los hombres jóvenes de Baleares?*

*¿Cómo influye la masculinidad en el abandono escolar prematuro de los hombres jóvenes de Baleares?*

*¿Cómo se relacionaría la influencia de los factores externos al centro escolar y la masculinidad en el proceso de abandono escolar prematuro de los hombres jóvenes de Baleares?*

La realización del TFG es relevante para la alumna en múltiples niveles. A nivel personal, supone la satisfacción de la curiosidad acerca de temas relacionados con el feminismo, el género y la educación, así como la oportunidad de poder compartir el conocimiento adquirido durante la construcción del documento. Por otro lado, a nivel académico ha sido posible conocer mejor cuales son los diferentes procedimientos que deben llevarse a cabo en la investigación cualitativa, además de poder ampliar algunos de los conocimientos que se ofrecieron durante el grado de Pedagogía (tales como las características de las trayectorias educativas y las dinámicas de género, en concreto de la masculinidad). Finalmente, a nivel profesional, la elaboración del TFG constató la importancia de la coeducación, integrando sus principios como futura pedagoga con el ánimo de ayudar a crear una sociedad diferente, basada en el respeto y la colaboración entre hombres y mujeres. La oportunidad de vincular el TFG al proyecto europeo *COSI.ed (CO-created Education through Social Inclusion)* implicó poner en relieve el trabajo que investigadores e investigadoras realizan a favor de la Pedagogía, contemplando la investigación como una posible salida laboral; desde aquí, mucho agradecimiento para Francisca Salvà y Elena Quintana por guiar y contribuir al trabajo realizado.

## **Marco teórico y estado de la cuestión**

A continuación, se presenta la fundamentación teórica del concepto de masculinidad y el análisis de la situación actual del abandono escolar prematuro en Baleares, con el fin de argumentar la relación entre la masculinidad y los factores externos al centro escolar como posibles explicaciones del abandono escolar prematuro de los hombres jóvenes en las islas.

En el primer subapartado, se ahondará en la amplia definición del concepto de masculinidad para una mayor comprensión y ubicación de la persona lectora; en el segundo subapartado, en las consecuencias negativas que la masculinidad podría suponer para los hombres, haciendo hincapié en aquellos jóvenes de clase trabajadora, racializados y/o homosexuales/bisexuales; en el tercer y

último subapartado, se expondrá con detalle la problemática del abandono escolar prematuro en Baleares, que afecta en mayor medida a los hombres.

Presentada la organización y temática principal de este primer bloque del TFG, se procede con el desarrollo de la información seleccionada para su argumentación.

### **¿Qué es la masculinidad? La construcción de un concepto histórico, multidimensional y dinámico.**

#### ***El papel de la biología y la cultura en la articulación de las masculinidades.***

Establecer la distinción entre aquellos aspectos que resultan meramente biológicos de aquellos socialmente construidos en torno a la masculinidad continúa siendo objeto de debate. Si bien en un principio el entendimiento de los atributos distintivos y circunstancias opuestas entre hombres y mujeres se realizó a través de explicaciones que versaban únicamente en torno a las diferencias sexuales; con la llegada de nuevos enfoques científicos durante el siglo XX se puso en jaque esta idea, otorgando un más elevado grado de importancia al imaginario y el simbolismo en la construcción de las relaciones humanas, lo que permitiría comprender la dinámica social entre hombres y mujeres con mayor amplitud (Segal, 2007; Connell, 2015).

A través de un breve recorrido histórico por lo que Connell (2015) denomina *la ciencia de la masculinidad*, la autora expone los tres principales proyectos que dieron lugar al actual tratamiento del concepto. En primer lugar, se encontrarían los proyectos de conocimiento clínico que se aportaron desde el psicoanálisis, siendo los máximos exponentes Freud, Jung y Lacan, con sus teorías acerca de la influencia del subconsciente (personal y colectivo; idea de deseo y castración), de las diferencias sexuales (presentadas generalmente de forma binaria, arquetípica y complementaria) y de las relaciones familiares (Complejo de Edipo y Electra) en la construcción de los intercambios sociales y la propia identidad. Un segundo proyecto que compartiría confluencias con la visión psicoanalítica se encontraría en la idea de rol o papel sexual, donde el orden biológico determinaría las relaciones y las posiciones entre hombres y mujeres, entendidas como naturales y complementarias, obviando el análisis del poder. Ejemplo de ello sería la teoría de la dicotomía instrumental (hombre masculino) y expresiva (mujer femenina) de Parsons y Bayle, publicada el 1956.

Por último, en lo que Connell (2015) denomina el proyecto de la *nueva ciencia social*, se encontrarían aquellos conocimientos tanto académicos como políticos, tales como las concepciones históricas de la construcción de la masculinidad donde se incluiría el análisis del poder; los trabajos etnográficos de la antropología que demostrarían la diversidad y amplitud del concepto de

masculinidad en distintas épocas, entornos y comunidades; la idea de la construcción social y dinámica de género de la sociología que dejó atrás el rol sexual, sustituyéndolo por la concepción del rol de género (derivada de Money y Stoller) construido a partir del proceso de socialización; o las teorías *gay* y feminista, que pusieron el foco en las estrategias de dominación heterosexual y patriarcal. Destacarían aquí el incremento de los estudios académicos sobre la masculinidad desde una perspectiva feminista durante los años 80 (Grasswick, 2011).

En un intento por conciliar gran parte del conocimiento sobre la masculinidad, Segal (2007) defiende que el comportamiento humano se ve influido, de manera inseparable e intrínseca, por la constante interacción entre lo biológico y lo construido socialmente, afirmando que “The one always contains the other” (p.54). De esta forma, los agentes biológicos y sociales se articularían de manera adaptativa, colaborativa, no escalonada y tampoco determinista: “Biology affects culture. But *how* it influences our lives is a historical and cultural variable” (p.54). Según la autora, la principal diferencia biológica entre hombres y mujeres radica en su capacidad reproductiva (las mujeres pueden quedarse embarazadas y los hombres no), siendo este el motivo por el que se atribuyen distintas expectativas y funciones a hombres y mujeres, atendiendo a su vez a los recursos disponibles en el entorno.

Reeves (2022) defiende que el comportamiento humano es una combinación no tan sólo de agentes biológicos (instintos) y sociales (instrucciones que la cultura establece en un contexto determinado), si no que ambos se ven modulados por la voluntad e iniciativa personal. Acogiéndose de igual forma a la idea de Segal (2007) presentada anteriormente, Reeves afirma que la cultura “determines how we manage, channel, and express many of the natural traits [...]. Biology influences culture, but culture also influences our biology” (p.113 – 114). En los hombres, los elevados niveles de testosterona influirían directamente en el desempeño de la agresión, en la asunción de riesgos y en una mayor libido; no obstante, Reeves señala que este hecho no debería justificar las desigualdades entre hombres y mujeres, así como tampoco comportamientos antisociales por parte de ellos, puesto que las diferencias biológicas no son fijas ni inmutables. Él mismo lo ejemplifica describiendo la reducción de los niveles de testosterona durante el ejercicio activo de la paternidad y el cuidado. Así, remarca la importancia de crear culturas no basadas en estereotipos de género que favorezcan un mayor abanico de oportunidades (laborales, educativas y afectivas) para ambos sexos, otorgando mayor importancia a las características físicas y psicológicas individuales.

Gowaty (citada por Carabí y Armengol, 2008) da un paso más allá y afirma que, si bien los andrógenos (testosterona) organizan y activan la agresión, “existen múltiples situaciones ecológicas y sociales que están asociadas a la agresión inducida” (p.147). Como ejemplo, explica que la

testosterona se incrementaría en los hombres tras vencer en una pelea y decrecería cuando la pierden. Esto equivaldría a asumir que existe una causalidad en doble dirección: La testosterona afectaría a la agresión y viceversa. Por ello, Gowaty sostiene que “afirmar que la testosterona es la razón principal por la que los hombres son más violentos y agresivos que las mujeres es simplemente una hipótesis” (p.147). Otras hipótesis de dicha diferencia se encontrarían en que la testosterona influiría en el desarrollo diferencial del cerebro de hombres y mujeres, generando mayores niveles de impulsividad en los hombres; o en el comportamiento distinto entre padres y madres hacia sus hijos e hijas. Finalmente, Gowaty aclara que, para ella, “muchos aspectos adicionales de las masculinidades están inducidos y pueden expresarse con la misma facilidad tanto en mujeres como en hombres” (p.140). Desde este punto de vista, lo realmente importante sería analizar cómo interactúan biología y cultura, entendiéndolas en el marco de una relación interdependiente.

La interpretación del comportamiento de los hombres y la construcción de la masculinidad también atravesó cómo debía concebirse su cuerpo. La virilidad se conformó bajo la premisa de la fuerza física y la potencia sexual, de la supuesta invulnerabilidad del cuerpo durante el ejercicio del deporte y el trabajo. El dimorfismo sexual sentó los cimientos del propósito reproductivo, generando diferencias culturales en el desarrollo de las prácticas sexuales y reproductivas entre hombres y mujeres (De Keijzer, 2006). De este modo, podría afirmarse que la masculinidad deja una memoria corporal en los hombres: “El género masculino es (entre otras cosas) una forma de sentir en la piel, ciertas formas y tensiones musculares, ciertas posturas y formas de moverse, ciertas posibilidades en el sexo” (Connell, 2015, p.86).

Tradicionalmente para las mujeres, tanto la maternidad como el breve periodo de fertilidad (comparado con los hombres) han jugado un papel importante en su transcurso y transición vitales. La capacidad de gestar y alimentar a sus bebés supuso el establecimiento de unas bases evidentes sobre las que sustentar la construcción de la feminidad; se comprendía que la reproducción, la natalidad y la crianza eran importantes y necesarias, cuya responsabilidad estaba en manos principalmente de las mujeres por motivos “naturales”. En los hombres, al carecer de dicha capacidad biológica, la construcción de la masculinidad fue mucho más ambigua y sujeta a circunstancias contextuales que no dependieran exclusivamente de la paternidad, las cuales permitirían o no el desempeño de ciertos comportamientos influidos por la testosterona (agresividad, realización de actividades de riesgo y búsqueda de satisfacción sexual frecuente) (Holmes, 2006; Keizer, 2010; Reeves, 2022). Debido a esta comprensión de las diferencias reproductivas, el proceso de construcción de la masculinidad resultó ser mucho más frágil que el de la feminidad:

Womanhood is more robust because it is more determined by women's specific role in reproduction. As the feminist anthropologist Sherry Ortner writes, "It is simply a fact that proportionately more of woman's body space, for a greater percentage of her lifetime ... is taken up with the natural processes surrounding the reproduction of the species".

Womanhood is defined more by biology, manhood more by social construction. This is why masculinity tends to be more fragile than femininity (Reeves, 2022, p. 114 – 115).

Dado el mayor grado de dependencia de la masculinidad hacia lo socialmente estipulado, según Connell (2015) la conceptualización y definición de la masculinidad se hallarían "íntimamente ligadas a la historia de las instituciones y de las estructuras económicas" (p. 58). La masculinidad, para poder definirse, debe necesariamente enmarcarse en la organización de las relaciones sociales de hombres y mujeres en un contexto determinado. Un ejemplo de ello sería la descomposición de "una unidad como la de la "familia" en sus diferentes relaciones -crianza infantil, empleo, relaciones sexuales y división del trabajo. Estos elementos pudieran cambiar a ritmos variables y generar tensiones en la masculinidad y la feminidad". (p. 59). De hecho, la autora establece tres aspectos clave en la articulación social, económica y política de la masculinidad: Las relaciones de poder, las relaciones de producción y la catexis; además, cabe tener en cuenta que, a lo largo de la historia, generalmente el hombre habría tenido mayor control sobre los recursos que la mujer. Este hecho compondría una normatividad transcultural, siendo el patriarcado y el androcentrismo modos prácticamente globales de articular las sociedades (Subirats, 2021):

Lo que se atribuye a los hombres, sus tareas sociales, características, hechos, intereses, etc., siempre es considerado más importante que lo que se encarga a las mujeres. Es decir, la humanidad ha establecido una jerarquía entre hombres y mujeres, y el poder ha estado en manos de ellos. Por eso hablamos de *patriarcado*, del "poder de los padres", y decimos que vivimos en una cultura androcéntrica, centrada en la masculinidad, en la figura masculina (p.30).

Profundizando en las tres dimensiones de Connell (2015) señaladas en el párrafo anterior, en un contexto europeo y estadounidense contemporáneo, las relaciones de poder harían referencia a la legitimidad o resistencia al sistema patriarcal que ejercen hombres y mujeres. En este sentido, los hombres ejercerían su poder a través de la violencia y el control sobre las mujeres, perpetuando su

fidelidad al patriarcado; o de forma contraria, podrían crear relaciones respetuosas e igualitarias con ellas, acercándose a las posturas feministas. La lógica universalizadora de los Estados y la desigualdad entre hombres y mujeres tanto en las relaciones de mercado como en la organización familiar conformarían el poder patriarcal actual.

Por otro lado, las relaciones de producción hacen alusión a la organización del trabajo asalariado y no asalariado, es decir, a la división sexual del trabajo y al proceso de acumulación. Aquí, cabrían tres opciones: La asignación del trabajo de cuidados y gratuito a las mujeres, y del trabajo asalariado en el ámbito público a los hombres; la opción opuesta (las mujeres traen ingresos y los hombres cuidan); o la corresponsabilidad (ambos cuidan y traen ingresos a partes iguales). A pesar del amplio ingreso de las mujeres en el mercado de trabajo asalariado, el control de los medios de producción monetaria, así como de la propiedad privada siguen en mayor parte en manos de los hombres (Connell, 2015).

Por último, la catexis equivale a las prácticas que articulan el deseo sexual y la vinculación emocional, distinguiendo entre aquellas heterosexuales u homosexuales, así como entre aquellas consentidas o coercitivas. El patriarcado sería comprendido bajo el paradigma de la dominación sexual y coercitiva de los hombres heterosexuales sobre las mujeres y los hombres *gays*; su antítesis se compondría por la libertad sexual de hombres y mujeres, heterosexuales u homosexuales, a través de relaciones consentidas. La expresión emotiva, el afecto y el placer se verían sujetos a las lógicas del sistema patriarcal (Connell, 2015).

Aunque pareciera obvio que el patriarcado que sustenta la masculinidad en Europa y Estados Unidos resulta opresor para las mujeres, no debe olvidarse que también lo sería para algunos hombres, tal y como se mencionaba, por ejemplo, en el caso de los hombres homosexuales. Inspirada por el análisis interseccional de Crenshaw (1989, citada por Viveros, 2023), Connell (2015) propone que la masculinidad se configura de forma distinta atendiendo a la articulación de las relaciones entre hombres por motivos de clase, de raza y de género. Es por ello que la autora habla de *masculinidades* en plural y no de *masculinidad* en singular, ya que, si bien reconoce la presencia de una masculinidad hegemónica, se darían distintas reinterpretaciones de la misma de manera muy particular. Para una explicación más gráfica, a continuación, se adjunta una tabla con las categorías derivadas de las relaciones que surgen en el seno de la masculinidad y cómo se distribuye el poder entre ellas.

**Tabla 1**

*Articulación de las masculinidades según las relaciones de género, clase y raza.*

<i>Intersecciones</i>	<i>Categorización y articulación de las masculinidades</i>	
<b>Relaciones internas al género</b>	<b>Hegemonía</b>	Práctica de género de los hombres que incluye la respuesta aceptada en un momento específico. Correspondencia entre el ideal cultural, el poder institucional y la autoridad. Ejercicio de la dominación a través de la violencia y el control ideológico. Actualmente, fundamentada sobre el patriarcado, la heteronormatividad y la supremacía blanca. Ejemplos: Milicia, hombres que trabajan en el gobierno y altos cargos de negocios.
	<b>Subordinación</b>	Dominación heterosexual sobre hombres homosexuales y bisexuales (considerados femeninos) a través de prácticas materiales: Exclusión cultural y política, abuso cultural, violencia legal, violencia en la calle, discriminación económica, boicots personales.
	<b>Complicidad</b>	Hombres que incorporan parcialmente el proyecto hegemónico, aprovechando el beneficio que les comporta legitimar el patriarcado sin asumir el cargo de poder hegemónico. Ejemplo de ello serían padres de familia que respetan a sus esposas y no son violentos con ellas, pero prefieren que ellas se encarguen del cuidado del hogar y ofrecerles dinero en efectivo para comprar lo necesario, sin disponer libremente de los fondos monetarios familiares.
<b>Relaciones internas a la clase y la raza</b>	<b>Marginación</b>	Exclusión de la vida económica, social y política de hombres inmigrantes y/o negros, fundamentada en el racismo. Hombres de clase trabajadora que cuentan con bajos ingresos o desempleados.

---

*Tabla de elaboración propia a partir de Connell (2015).*



A pesar de establecer la anterior categorización, Connell (2015) aclara que las relaciones entre las masculinidades no son estancas, ya que en algunos casos podrían llegar a ser combinables (por ejemplo, un hombre *gay*, negro y de clase trabajadora), además de que su definición depende de aspectos históricos y culturales dinámicos, siendo por lo tanto transformables. Por ello, el orden de género está predispuesto a crisis constantes en su configuración, que provocarían nuevas formas de entender la masculinidad y la feminidad. De hecho, Swain (2006) defiende incluir en la propuesta de Connell (2015) una nueva categoría, a la cual se refiere como *Personalized masculinities*. Según el autor, estas masculinidades “do not set the cultural agenda [...] they are more secure than the dominant forms, for they are more self-contained and neither wish nor need to challenge or subordinate other forms” (p.342).

Sumando a esta perspectiva, a pesar de que Foucault no utilizó la noción de construcción social de género ni estudió el concepto de masculinidad y feminidad, en los distintos volúmenes de *La Historia de la sexualidad* (1976; 1984a; 1984b; 2018) realizó un análisis profundo sobre la sexualidad que cabe resaltar. Para Foucault, las clases sociales poderosas despliegan distintos dispositivos de control de la sexualidad a través de instituciones, conocimientos, prácticas y discursos que inciden en la identidad sexual individual, regulando el propio comportamiento sexual de tal manera que resulte adaptativo al contexto (social, económico y político). Antes de desplegar estos dispositivos de control en la población, las clases poderosas primero las practicarían entre sí a pequeña escala. El interés por el control de la sexualidad radicaría en el intento por establecer normas sociales que regularían el comportamiento individual, para así crear sociedades o comunidades mucho más predecibles y estables. La sexualidad, al encontrarse íntimamente ligada con el placer y la reproducción, jugaría un papel fundamental en el establecimiento de las relaciones sociales y en las luchas de poder, así como en la natalidad.

### ***Recorrido histórico del proceso de construcción de las masculinidades contemporáneas.***

El “pensamiento ilustrado, crítico, racionalista y materialista” (Cuervo, 2023, p. 131) del feminismo abrió paso a nuevas perspectivas sobre cómo podrían reconfigurarse las relaciones entre hombres y mujeres para alcanzar la justicia social, a través de la creación de masculinidades y feminidades distintas. También permitió comprender el transcurso de la historia de manera estructural y material, encontrando evidencias sobre cómo evolucionó la articulación de las relaciones entre los sexos y lo que era esperable de ellos mediante el análisis del desarrollo científico-tecnológico, sociopolítico y económico (Segal, 2007; Connell, 2015; Reeves, 2022; Salvà y Quintana, 2023).

La configuración de la masculinidad contemporánea en Europa y Estados Unidos no podría haber ocurrido sin el desarrollo industrial y la expansión de las ideas de la Revolución Francesa (1789). A finales del siglo XVIII y durante el siglo XIX, la masculinidad de los países industrializados se constituyó sobre los cimientos del colonialismo y el trabajo asalariado en las fábricas. Además, la instauración de la economía clásica liberal y la organización sociopolítica de los territorios bajo el concepto de Estado-Nación y ciudadanía fueron clave en cómo el hombre entendería su masculinidad. Estas sociedades se fundamentaron en la división sexual del trabajo y la creación de las nuevas clases sociales (donde la burguesía ejercía su poder sobre las clases trabajadoras), así como en la obtención de recursos de los territorios colonizados. Esto fue así ya que, durante este periodo y desde los postulados clásicos del liberalismo, se comprendía que el crecimiento económico solo era posible a través del libre mercado, el aumento poblacional y el trabajo asalariado. Los recursos naturales extraídos en las colonias supondrían la materia prima con la que funcionaría la producción y la obtención de capital (Weiss, 1977; Tosh, 2005).

En este momento, la organización de la reproducción de las clases trabajadoras se constituyó sobre la *male breadwinner family*, modelo que empezó a desarrollarse en primer lugar en las clases burguesas. Esta forma de concebir la familia se constituía sobre el matrimonio heterosexual con descendencia. El hombre, orientado al ámbito público del trabajo asalariado, era el encargado de aportar ingresos monetarios a la familia, mientras que la mujer se ocupaba de las tareas domésticas, de dar a luz y criar a los futuros trabajadores en el ámbito privado del hogar. Cabe mencionar que, si bien esta estructura familiar se extendió socialmente con el transcurso de los años (llegando a su máximo auge en los años 50), en la etapa más embrionaria del trabajo asalariado de las fábricas, tanto mujeres como niños y niñas de las familias más pobres estaban expuestos y expuestas a la explotación del trabajo fabril. La aplicación estratégica de esta deseada distinción de espacios se orientó hacia el incremento gradual del salario de los hombres, junto con una mayor precarización y reducción de la jornada de trabajo asalariado de las mujeres (Janssens, 2009; Federici, 2017).

Para favorecer la división sexual del trabajo, además de lo mencionado, fue clave el control del deseo sexual de hombres y mujeres. Durante el siglo XIX, las conductas homosexuales fueron patologizadas. Los discursos de las instituciones médicas sirvieron para crear la identidad homosexual y su consecuente rechazo a los hombres que ejercían una masculinidad distinta a la hegemónica, más cercana al desempeño de conductas y actitudes consideradas femeninas (debilidad física, intimidad emocional, dependencia económica del hombre). De esta forma, muchos hombres homosexuales ejercieron el celibato; o se camuflaron socialmente interpretando el rol del *male breadwinner*; o huyeron de su lugar natal; o crearon grupos secretos donde exploraban la inversión de género a través del travestismo (Segal, 2007).

La división sexual del trabajo no fue el único hito significativo en la construcción de la masculinidad contemporánea. Si este fenómeno produjo el control de los recursos monetarios y reproductivos de los hombres sobre las mujeres, así como el rechazo a la homosexualidad mediante el pensamiento homofóbico, el colonialismo trajo consigo la explotación de los territorios colonizados con el fin de obtener recursos naturales. A través de la esclavización de los hombres racializados que residían en las colonias (mayormente localizadas en Sudamérica, África y parte de Asia), se extraía la materia prima que sería posteriormente utilizada como un recurso productivo en las sociedades industrializadas, permitiendo de esta forma el crecimiento económico de las mismas. La supremacía blanca y el racismo fueron el cuerpo teórico de la práctica colonial, permaneciendo en el imaginario colectivo de las sociedades industrializadas (Orelus, 2010).

La violencia ejercida para mantener el orden no sólo en las colonias, sino también en los emergentes Estados-Nación se vio encarnada en la consolidación del cuerpo militar. Durante el siglo XVIII, la aristocracia se encargó de gestionar el funcionamiento del Estado, controlando la administración y la selección de los hombres que compondrían el ejército. Valores como el patriotismo, el honor familiar y la valentía eran necesarios en los militares para poder enfrentarse a posibles duelos letales y ser agresivos en defensa del Estado. De este modo, los militares, al ser directamente elegidos y reconocidos públicamente por las clases dominantes, se constituirían como figuras de poder y control del Estado (Connell, 2015).

Paralelamente, la economía clásica fue adaptándose a las nuevas y emergentes circunstancias del mercado, así como lo hizo la masculinidad. A mediados del siglo XIX comenzó a madurar el modelo neoclásico de la economía, caracterizado por la asignación y distribución óptima de los recursos y el valor otorgado a los mismos mediante la ley de oferta y demanda; así como por la desregulación (es el mercado el que se equilibra bajo estas premisas), donde el Estado tendría una capacidad de intervención mínima en la economía. El capitalismo, en este esquema, seguiría siendo concebido (tal y como se expone desde el análisis de Marx) como monetización y economía de mercado; propiedad privada del dinero; búsqueda de máximo beneficio; privatización de los sectores laborales y productivos, así como competencia entre ellos. En este contexto, el *homo economicus* se asienta como una figura mayormente masculina, demandada, individualista, capaz de maximizar y optimizar sus recursos, partiendo de decisiones racionales que juegan a favor de su propio beneficio e incluso el de su familia (Benería, 1999; Federici, 2017; Medina, 2019):

Capital was able to (...) create a new type of worker: stronger, more disciplined, more resilient, more apt to make the goals of the system his own – indeed the type of worker that

would look at the requirements of capitalist production “as self-evident natural laws”

(Federici, 2017, p.30).

La lucha por el control de los recursos y el poder político de las colonias condujo a una serie de guerras y desavenencias entre los Estados burocráticos a lo largo del s.XIX, que acabó por manifestarse fervientemente durante la Primera Guerra Mundial (1914-1918). Por aquel entonces, la violencia militar se había configurado como una institución sólida sobre la que el Estado preservaba su dominación burocrática. El armamento y los avances tecnológicos permitieron que la capacidad de agresión de los hombres militares se multiplicara, fidelizando su superioridad. Durante este momento, los movimientos revolucionarios en contra del régimen capitalista y liberal se alzaron con fuerza, suponiendo una amenaza para el sistema socioeconómico y político de los Estados; tan sólo aquellos que establecieron el fascismo pudieron seguir perpetuando el orden capitalista y liberal. En contra de los avances de los movimientos revolucionarios por la igualdad (entre los que se encuentra el feminismo de la *segunda ola*<sup>2</sup> y su defensa por la liberación de la mujer a favor de la democracia y el socialismo) el fascismo consiguió promover “nuevas imágenes de masculinidad hegemónica, glorificó la irracionalidad (el "triunfo de la voluntad", el pensar "con la sangre") y la violencia sin restricciones del soldado en las líneas del frente” (Connell, 2015, p.233; Salvà y Quintana, 2023).

Las diferencias entre los defensores y defensoras de los Estados fascistas, capitalistas y liberales, y aquellos y aquellas que abogaban por los Estados socialistas y comunistas, condujeron a múltiples guerras tanto civiles como internacionales, provocando la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Tras el conflicto bélico, la derrota del fascismo en la mayoría de Estados (no ocurriría así, por ejemplo, en el caso de España hasta la muerte de Francisco Franco en el 1975) y las devastadoras consecuencias humanas de la Guerra hicieron necesaria la creación y pacto internacional sobre la *Defensa de los Derechos Humanos* (1948). En Europa, el comienzo de la cooperación entre Estados conllevó al nacimiento de la Unión Europea (1945-1959) como una alianza principalmente económica y política, que iría ganando adeptos a lo largo de las siguientes décadas (1960-2020). De esta forma, los países de la Unión Europea se constituyeron sobre los principios de la socialdemocracia, conjugados parcialmente con las estructuras económicas capitalistas y neoliberales (economía social de mercado, democratización de los Estados del Bienestar, creación de los derechos de la ciudadanía y despliegue de servicios públicos y privados) (Unión Europea, s.f.; Puy, 1993; Gherzi, 2004; Connell, 2015).

---

<sup>2</sup> Etapa del movimiento feminista que se ubica temporalmente a lo largo del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. Caracterizado por la lucha de los derechos educativos y de voto (sufragismo) de las mujeres. Su ideario se organizó en la primera convención sobre los derechos de las mujeres en Seneca Falls (Nueva York, 1848).

Segal (2007) hace hincapié en el crecimiento económico en este momento, el cual condujo a la estabilización del estilo de vida de la clase trabajadora. Sin embargo, para que se mantuviera en el tiempo, necesitó más trabajadores. Aunque se extendiera la red de servicios públicos y privados, la ayuda e intervención que ofrecían era limitada en sus inicios. Con el fin de aumentar la natalidad, resultó imprescindible continuar manteniendo la división sexual del trabajo y la figura del *male breadwinner*. Muestra de ello fue el *Baby Boom* que sucedió durante los años 1946-1964. Durante este periodo, *Hollywood* ofreció un modelo familiar muy concreto a las clases trabajadoras: La mujer complaciente y bella que sonríe al marido al llegar a casa y cuida de su familia en el seno del hogar; el marido heroico, cansado del trabajo asalariado, que es respetuoso con su familia pero no se involucra en las tareas domésticas. Si bien la figura del padre sería más receptiva a su familia, la misoginia y la homofobia de la época se sustentaron sobre el rechazo a la feminidad, tratándose de “more `a taboo on tenderness´, than a celebration on violence” (p.15).

A pesar de la creación de las imágenes estereotipadas de los años 50, según relatan Salvà y Quintana (2023), entre los años 60 y 70 “la demanda social y las nuevas necesidades del sistema socioeconómico supusieron un aumento de la escolarización de las mujeres” (p.29). Este fenómeno provocó que la división sexual del trabajo empezara a sufrir alteraciones. Para Janssens (1997), el *homo economicus*, más allá de recrearse únicamente en los hombres, era imprescindible que también lo personificaran las mujeres, con el fin de paliar las crisis y grietas del sistema financiero:

Since roughly the 1960s or 1970s most Western countries have experienced a remarkable and substantial rise in female labour force participation. This is undeniably one of the major historical developments of the modern era. Partly in response to the current crisis of the welfare state, national governments have begun to implement social policies which are increasingly based on the principle of economically independent individuals rather than on the male breadwinner family (p.1).

A medida que la organización familiar del *breadwinner* quedaba atrás, las reivindicaciones de la *tercera ola feminista* por la protección de los derechos sexuales y reproductivos (libertad sexual, disposición de métodos anticonceptivos seguros, despenalización del aborto, condena de las violencias machistas, valorización del trabajo de cuidados) se recogieron en tres grandes hitos: La revuelta feminista de Mayo del 68 (protagonizada por estudiantes universitarias en Francia); la CEDAW (*Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination against Women*) que se celebró en el seno de las Naciones Unidas, en el 1979; y la Convención de Pekín (1995), donde se defendió la

erradicación de la discriminación de mujeres y niñas en términos socioeconómicos, culturales y jurídicos, apostando por su empoderamiento. Junto a los logros feministas, también se encontraron los del movimiento *gay* (ambos íntimamente relacionados), siendo el más significativo la despatologización de la homosexualidad en 1973, en la segunda edición del DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) (Segal, 2007; Salvà y Quintana, 2023).

El desarrollo tecnológico (especialmente de la *massmedia*, de los transportes y de los métodos de producción) y el carácter internacionalista y homogeneizador de la economía entre los años 60 y 90 daría lugar a la consolidación de la globalización, así como a las lógicas neoliberales de la economía. Más allá de los logros iniciales de las socialdemocracias, ante las emergentes crisis económicas de los Estados del Bienestar, se tomaron medidas dirigidas hacia la progresiva privatización de productos y servicios esenciales, así como a la amplia desregulación de los mercados internacionales, provocando cambios estructurales significativos. Algunos de los principales problemas que trajeron consigo fueron la precarización, la pobreza, la marginación y la falta de seguridad, especialmente de las clases trabajadoras. En este momento, las relaciones económicas entre los territorios europeos y estadounidenses con aquellos situados en el sur global pasaron a convertirse en una nueva forma de colonialismo, que continuaría sustentándose en las lógicas del racismo: “By neocolonialism we mean the practice of granting a sort of independence with the concealed intention of making the liberated country a client-state, and controlling it effectively by means other than political ones” (Uzoigwe, 2019, p.62). Todo ello, acrecentó una mentalidad competitiva en las sociedades europeas y estadounidenses, que encontró su lugar en la búsqueda por el placer inmediato, la falta de compromiso y la libertad individual e interesada, basada en la acumulación dineraria para obtener seguridad en *sociedades líquidas* donde todo es cambiante y fugaz (Bauman, 2000; García y Mass, 2022).

Durante la primera y segunda década del siglo XXI, ya en plena globalización y consolidación del capitalismo neoliberal, a las mujeres (en países industrializados y democráticos) les eran reconocidos cada vez más derechos a nivel internacional e iban incorporándose a gran escala en los sistemas educativos, así como en el trabajo asalariado, autoproclamándose muchas de ellas como feministas. A pesar de ello, el movimiento *feminista de la cuarta ola* (segunda década del siglo XXI) pondría de manifiesto las violencias y desigualdades que las mujeres continuarían viviendo, fruto de la alianza entre el neoliberalismo y el patriarcado<sup>3</sup>. Los hombres siguieron perpetuando su poder a través del control de los “procesos estructurados en base al género”, aprovechándose de los

---

<sup>3</sup> Principalmente contra: La desigualdad económica (techo de cristal, brecha salarial, maquilas, gratuidad y precarización del trabajo de cuidados) y la violencia sexual (cultura de la violación, abusos y acoso, pornografía, vientres de alquiler, prostitución) (Salvà y Quintana, 2023, p. 33-34).

“recursos sociales” que “influyen sustancialmente cuestiones como la violencia, la desigualdad, la tecnología, la contaminación y el desarrollo mundial” (Connell, 2015, p. 248). Ante la subsistencia del androcentrismo y el progresivo avance de las mujeres, actualmente las feministas abogan por la creación de masculinidades y feminidades basadas en la corresponsabilidad (del trabajo asalariado y de las tareas de cuidados) y la creación de culturas andróginas; ejemplo de ello son la reivindicación feminista de las *nuevas masculinidades*, que incorporarían en su ideario una concepción de la masculinidad más emotiva y afectuosa, buscando el equilibrio e igualdad entre las relaciones de hombres y mujeres (Subirats, 2022; Salvà y Quintana, 2023).

### **Consecuencias negativas derivadas del estereotipo de la masculinidad hegemónica.**

Hasta ahora, se ha podido constatar la complejidad del concepto de masculinidad dados los aspectos multifactoriales (históricos, sociales, culturales, económicos, políticos, psicológicos y biológicos), dinámicos y no determinantes que lo componen. Frente al surgimiento de nuevas masculinidades en la actualidad en Estados Unidos y Europa, la masculinidad hegemónica continúa vigente, oprimiendo a aquellos hombres cuyas masculinidades divergen de su normatividad (entre las que también se encuentran aquellas masculinidades subordinadas y marginadas). Para defender su poder y perpetuar su validez, la masculinidad hegemónica necesita del dolor, el aislamiento, la carencia afectiva, la fuerza física, el éxito y la violencia de los hombres. Dicho de otro modo: Los hombres no deben ser femeninos; deben ser respetados por sus logros; nunca deben mostrar debilidad; deben buscar aventuras y riesgo, aceptando la violencia si resulta necesario. Esto conllevaría actualmente a ciertos perjuicios para ellos, en cuatro esferas diferentes: Relaciones, salud (física y psicológica), educación y trabajo (EMAKUNDE Instituto Vasco de la Mujer, 2008; Connell, 2015; Saldubehere, 2019).

En la esfera relacional, se encuentra un elevado índice de apego evitativo en los hombres que se adhieren en mayor grado a la masculinidad hegemónica. El apego evitativo consistiría en un estilo de vinculación afectiva y emocional, caracterizado por una menor satisfacción en sus relaciones interpersonales debido al despliegue de estrategias de desactivación (evitación de la intimidad emocional y negación de la importancia de las relaciones emocionales significativas, rechazo de la ayuda y la comunicación de sus vulnerabilidades). Dicho estilo de apego se desarrollaría en el seno de la familia y se vería reforzado por las expectativas sociales que se tienen sobre los hombres, orientadas a la procreación, la provisión y la protección (especialmente en las sociedades europeas y estadounidense). De hecho, la ausencia de figuras paternas o referentes masculinos adultos afectuosos aumentaría la tendencia de los hombres a adoptar los roles de la

masculinidad hegemónica. La sensación de soledad y los bajos índices de autoconfianza prevalecerían entre ellos. Paradójicamente, la dependencia emocional y afectiva de los hombres, especialmente hacia las mujeres, se vería incrementada. Todo ello en conjunto produciría una débil red de apoyo y mayor conflictividad en sus relaciones (familia, amistades, pareja, compañeros/as) debido a la falta de cuidados e interdependencia (Segal, 2007; EMAKUNDE Instituto Vasco de la Mujer, 2008; Fitzpatrick, 2017; Saldubehere, 2019).

La salud física y psicológica también quedaría entredicha. La falta de vínculos positivos con otras personas produciría mayores problemas psicológicos, tales como depresión, ansiedad y alexitimia, pudiendo derivar en conductas violentas, adicciones o incluso el suicidio (de hecho, los hombres presentan un mayor índice de todas ellas en comparación con las mujeres). El considerable número de accidentes, lesiones físicas y enfermedades de transmisión sexual también encontraría su explicación en el desempeño de trabajos con una elevada carga física, prácticas deportivas extremas (deportes de riesgo, vigorexia), involucración en peleas físicas, conducción temeraria y conductas sexuales de riesgo (múltiples parejas sexuales, prescindencia del preservativo, violencia sexual) (De Keijzer, 2006; EMAKUNDE Instituto Vasco de la Mujer, 2008; Fitzpatrick, 2017; Saldubehere, 2019).

En el área laboral, la masculinidad hegemónica se ve articulada sobre la idea de *vivir para trabajar* o la adicción al trabajo. La construcción social del hombre proveedor se sostiene mediante la priorización del trabajo asalariado sobre cualquier otro aspecto vital, incluso cuando esto implica sacrificios o pérdidas. El desempeño de profesiones de riesgo, armadas y que representan cierta autoridad (como por ejemplo el militarismo, la dirección de empresas, jugadores profesionales de deportes) refuerza el estatus de los hombres que las ejercen sobre otros hombres orientados a otras áreas de profesionalización, así como sobre las mujeres. También lo haría cualquier trabajo de fuerza, tal y como se mencionaba en el párrafo anterior, conllevando a un mayor número de accidentes laborales. Este fenómeno produciría sectores y puestos masculinizados en los que se espera que los hombres participen, limitando la exploración de otras oportunidades más vinculadas con el cuidado, tales como la educación o la sanidad (Saldubehere, 2019; Connell, 2015; Reeves, 2022).

Por último, la conformidad con la masculinidad hegemónica incrementaría el riesgo de fracasar o abandonar los estudios. Las conductas antisociales o disruptivas (tales como la competencia, la agresión, la no realización de las tareas) ejercidas por un alumno, siendo hombre, reforzarían su dominación sobre los compañeros y compañeras de clase, puesto que serían socialmente aceptadas (sucedería al contrario en el caso de las mujeres). Estas mismas conductas podrían ser reforzadas a nivel cultural y grupal fuera del centro educativo. Así mismo, los hombres que no se ajustan a la normatividad de la masculinidad hegemónica y que presentan características



femeninas de manera preponderante (como sería el caso de algunos hombres homosexuales, o de aquellos más expresivos emocionalmente o con menor dureza física), también se verían expuestos a un mayor riesgo de abandono prematuro o fracaso escolar, como se verá más adelante (Theunissen et al., 2014; Rogers et al., 2017).

Dada la pluralidad de consecuencias negativas que conllevaría el ejercicio de la masculinidad hegemónica en los hombres, así como el enfoque coeducativo y local de esta investigación, a continuación se profundizará en su relación y efecto sobre el abandono escolar prematuro de los hombres jóvenes de Baleares. Un punto de convergencia entre el concepto de masculinidad y el de abandono escolar prematuro radicaría en el hecho de que son fenómenos que deben entenderse desde una óptica multidimensional, multifactorial y procesual, donde los distintos agentes están en constante interacción (Segal, 2007; Salvà et al., 2013; Connell, 2015).

### **En profundidad: Abandono escolar prematuro en los hombres jóvenes de Baleares.**

#### ***Definición del abandono escolar prematuro y los factores de riesgo externos al centro escolar.***

El Comité de Protección Social (2001, citado por Salvà y Adame, 2010), define el abandono escolar prematuro como aquel porcentaje de la población, entre 18 y 24 años, que cuenta con un nivel de estudios equivalente a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o inferior, y que no continuó su educación o formación hacia estudios superiores. Salvà, Oliver y Comas (2013) dividen los factores de riesgo del abandono escolar prematuro a través de tres niveles, que a su vez incluirían distintas dimensiones y factores: Microsocial, mesosocial y macrosocial. Atendiendo a la gran diversidad y complejidad de las variables que se proponen en la investigación, se considera oportuno explicarlas en profundidad.

En el nivel *microsocial*, las *características individuales* se referirían a aquellos factores de carácter generalizable, que podrían influir en la escolarización, así como verse influenciadas por la misma. Estos factores harían referencia a ciertas características físicas y psicológicas del alumnado (escasez de aspiraciones educativas, habilidades sociales, autoestima; problemas de salud física y/o mental; problemas de comportamiento internalizados como ansiedad y depresión o externalizados como delincuencia y agresividad; adicciones; embarazo adolescente). Por otro lado, se encuentran aquellos factores relacionados directamente con la escolarización, que giran en torno al nivel de adaptación a las dinámicas escolares (experiencias negativas en la escuela; falta de habilidades académicas, necesidad de un mayor apoyo académico o necesidades específicas de apoyo educativo;

bajo sentimiento de pertenencia, relaciones débiles con el profesorado y el alumnado; falta de motivación; comportamientos disruptivos y absentismo; cambios de centro). Las *relaciones interpersonales con los iguales y los adultos* se referirían a la influencia negativa de sus pares y referentes en las conductas que ejerce la juventud, así como a la dificultad de establecer relaciones significativas (Salvà et al., 2013, p.132).

El nivel *mesosocial* resultaría ser el más complejo de los tres que Salvà, Oliver y Comas (2013, p.133) proponen. La *dimensión familiar* haría referencia a la asunción de roles adultos de manera temprana (orientando a la juventud hacia los cuidados o el empleo), así como a la débil cohesión familiar, dificultades socioeconómicas y psicológicas de la familia o la falta de implicación con los procesos de escolarización. En la *dimensión escolar*, se encontrarían factores como el *clima de centro y/o clase* y la dinámica de las relaciones que se establecen allí (falta de relaciones significativas en la escuela con del alumnado entre sí, con el profesorado y otras figuras adultas del centro, actitudes negativas del profesorado hacia el alumnado); las *políticas y prácticas* que se ejercen (falta de acompañamiento y supervisión por parte del profesorado, políticas de admisión, políticas, prácticas y currículum orientados al rendimiento académico más enfocados en la “eficacia global” y los contenidos que en las características del alumnado); y aspectos relacionados con los *recursos de los que dispone la escuela* (tamaño de la escuela, número de alumnado por aula, falta de formación del profesorado, débil proyecto de centro y apoyo de la dirección). En cuanto al *grupo de iguales*, dos factores resultarían importantes: Contar con amistades con bajo nivel académico, así como comportarse de manera inadaptada a las exigencias escolares. Para finalizar, en la *dimensión comunal*, contar con una amplia oferta de empleo con bajos requerimientos educativos, así como la infravaloración de los títulos académicos y afirmación del trabajo manual, o las representaciones sociales tradicionales en relación con la participación de las mujeres en el empleo (subordinándolas a las tareas de cuidados familiares) podrían jugar un papel decisivo en el abandono escolar prematuro.

El tercer y último nivel, denominado *macrosocial*, se compondría de tres dimensiones fundamentales, vinculadas con aspectos educativos, laborales y culturales. En la dimensión del *sistema de educación y formación*, se destacan factores como la duración de la escolaridad obligatoria y sus características; la normativa que regula la repetición de curso, ratios, evaluación, admisión, etc; sistema de formación del profesorado y de la dirección de los centros educativos; así como los programas orientados a los procesos educativos y formativos (prevención del abandono, educación postobligatoria, a lo largo de la vida, orientación y acompañamiento al retorno educativo de jóvenes y adultos). Otra dimensión sería las *relaciones entre formación y empleo*, que incluyen factores como la legislación laboral y posibilidades de combinar formación y empleo; las características de las transiciones educación empleo; características del tejido productivo y de la

oferta de empleo; la disponibilidad de formación de calidad; así como el conjunto de oportunidades y expectativas del mercado de trabajo. Finalmente, en los *valores sociales dominantes*, se destaca el valor del consumo, el atractivo del éxito inmediato y el rechazo de la proyección futura, la poca valorización social de la educación, así como culturas juveniles alejadas de la cultura escolar (Salvà et al., 2013, p. 133).

Si bien Salvà, Comas y Oliver (2013) hacen referencia a factores de riesgo tanto internos como externos al centro escolar que influyen en el abandono escolar prematuro, al intentar vincular masculinidad hegemónica y abandono escolar prematuro en este trabajo, se centrará la atención en los aspectos externos (puesto que el concepto de masculinidad es socioculturalmente construido, en primer lugar, fuera del centro educativo, e influiría posteriormente en la cultura y las prácticas escolares, aunque no de manera determinista tal y como se ha podido constatar hasta ahora) (Connell, 1996). De este modo, el CES (2009, citado por Salvà y Adame, 2010, p. 189) define los factores externos al sistema educativo a través de: “Características individuales del alumnado (inteligencia, personalidad, motivación, esfuerzo); aspectos familiares (nivel educativo, recursos educativos, estilo educativo, nivel profesional); entorno social (comportamiento grupal) y; variables económicas (sistema productivo, condiciones cíclicas del mercado de trabajo).

Intentando recoger las variables anteriores e inspirado por la psicología crítica, Nielsen (2016) defiende que el proceso de abandono escolar prematuro debe concebirse de manera integradora. Desde esta óptica, los aspectos externos al centro escolar se reducirían a los recursos y a la motivación disponibles para aquellas actividades y conductas de la vida diaria que varían entre diferentes contextos, afectándose positiva o negativamente entre sí, limitando o aumentando las posibilidades de titularse o graduarse y continuar los estudios. De este modo, afirma:

As one moves from one context to another, one’s position varies, as do his or her possibilities, resources and influence. Therefore, it takes different personal action potencies to participate in different social contexts; people participate in different ways for different reasons (Dreier 2003). Faced with this complexity, people must compose and conduct their everyday lives in and across different places in ways that depend on their varying personal scopes (p. 203).

Para facilitar el análisis de las actividades y conductas de la vida diaria externas al centro formativo, Nielsen (2016) propone dos dimensiones distintas: La *cross-contextual dimension* (actividades cotidianas y ajenas al centro dónde el alumnado dirige su energía; nivel de integración y

compatibilización de las mismas) y la *temporal dimension* (aspiraciones y visiones del futuro, historia personal del alumnado). De nuevo, las relaciones interpersonales, las características personales y las expectativas con respecto al mercado de trabajo influirían en el abandono escolar prematuro. A continuación, se expone una tabla que recogería los factores de las distintas dimensiones de manera resumida.

**Tabla 2**

*Dimensiones y factores externos influyentes en el abandono escolar prematuro.*

<i>Dimensión</i>	<i>Factores</i>
<b>Cross-contextual dimension</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Compañeros/as fuera de la escuela</i>: Ser parte de actividades sociales negativas con sus compañeros/as; no asistir a la escuela debido a la presión de grupo.</li> <li>- <i>Relaciones y responsabilidades familiares</i>: Problemas en la familia que afectan negativamente al desempeño académico.</li> <li>- <i>Sentimiento de pertenencia en el grupo de iguales a través del abuso de sustancias y adicciones</i>: Refuerzo de hábitos perjudiciales entre los miembros de un grupo.</li> <li>- <i>Ausencia de posicionamiento formativo</i>: Visto como ausencia de oportunidades.</li> </ul>
<b>Temporal dimension</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Aspiraciones e ideas sobre el futuro</i>: Incertidumbre del alumnado (Ganar tiempo para tomar una decisión o para empezar nuevos estudios/trabajos; falta de implicación y de mentalidad de progreso o “spread mindset”).</li> <li>- <i>Sentido de inseguridad</i>: Contexto social con pocos recursos personales significativos; ausencia de vínculos sociales; influencia negativa de la crianza; visión borrosa del futuro y bajo nivel de interés y de implicación; desconocimiento sobre a qué profesorado acercarse y cómo hacerlo.</li> </ul>

---

*Tabla de elaboración propia a partir de Nielsen (2016).*

Para comprender mejor el fenómeno del abandono escolar prematuro y los factores de riesgo externos al centro escolar, se ahondará a continuación en el perfil de los jóvenes que más tiende a abandonar, así como en la recopilación de datos cuantitativos del caso específico de Baleares.

### ***El abandono escolar prematuro y su prevalencia entre las masculinidades subordinadas y marginadas.***

Acorde a los datos de Casquero y Navarro (2019), el abandono escolar prematuro es un problema principalmente masculino; los hombres jóvenes duplican la probabilidad de abandonar. En su estudio, se centrarían en los aspectos familiares que supondrían un riesgo de abandono: Orfandad; el tamaño familiar; hermanos menores de 15 años y mayores de 16 años que no estudian; la no actividad del padre, que esté parado o sea un obrero; la ausencia del padre en el hogar; las preferencias de la familia por el trabajo asalariado; ser hijo de padre inmigrante y la persistencia generacional.

Curran (2017) también se pone de manifiesto que los hombres abandonarían más prematuramente, y que además lo harían aquellos procedentes de familias de clase trabajadora. En la tesis doctoral de Curran, se amplían los factores de riesgo al abandono escolar prematuro en el caso español, aplicando además el análisis de género; aunque aquí tan sólo se señalarán las conclusiones que tengan relación con los factores de riesgo externos al centro escolar. A nivel familiar, influirían aspectos como: Familias de clase trabajadora que se encuentran en situaciones precarias a nivel laboral tenderían a estar más ausentes en el proceso de escolarización de sus hijos; aspectos de tipo cultural como la etnia o el origen de procedencia; la relación distante entre la familia y la escuela; familiares con un menor capital cultural. En cuanto a las expectativas de los jóvenes, el no haber recibido la ayuda y el apoyo necesario durante su escolarización, haría que contaran con una menor autoconfianza, motivación y escasas aspiraciones futuras. Además, los hombres jóvenes se orientarían a itinerarios de formación y trabajo en sectores masculinizados (en este hecho podrían influir las expectativas de los servicios de orientación, familiares o contextuales); afirmando que “para los jóvenes con una posición más aventajada lo posible está mediado por el deseo, para los menos aventajados el deseo es mediado por lo posible” (p.331).

En cuanto a los hombres homosexuales, el abandono escolar prematuro estaría marcado por una pérdida de autoestima y estados ansiosos y depresivos debido al acoso escolar. Para sobrevivir al mismo, algunos optarían por reproducir de forma estereotipada algunos de los comportamientos de la masculinidad hegemónica (por ejemplo, con el control emocional, el poder sobre la mujer, el mantenimiento de la imagen *playboy* o la priorización del trabajo). Sin embargo, esto les produciría mayores niveles de estrés y problemas graves de personalidad. En hombres racializados, el desempeño de la violencia y el aislamiento emocional como mecanismo de defensa contra el racismo también se vería acentuado, comportando un elevado factor de riesgo. Para los hombres de clase trabajadora, las dificultades socioeconómicas pueden suponer tomar el rol de

proveedor principal y una masculinidad rígida y ruda, descuidando su salud como una forma de ganar mayor respeto en la jerarquía de las masculinidades (Dolan, 2011; Valle, 2021; Harris y Mahalik, 2023).

Conociendo el perfil de abandono prevalente, así como sus características de género, a continuación se procederá a explicar el proceso en el caso concreto de Baleares.

### ***Datos cuantitativos sobre el abandono escolar prematuro y el mercado de trabajo asalariado en Baleares.***

El abandono escolar prematuro en Baleares se vería condicionado a nivel económico y estructural, principalmente, por tres aspectos: El modelo económico turístico, su tradición de bajo rendimiento educativo y los rasgos demográficos marcados por la migración. La contratación de personal no cualificado en empresas de carácter turístico, así como el origen familiar y las condiciones socioeconómicas precarias de la juventud harían que gran parte de los y las jóvenes encuentren como opción atractiva la incorporación al mercado de trabajo de manera temprana, sin aspirar a mayores niveles de formación (Amer, 2011).

Las cifras porcentuales ilustran de manera clara y concisa el fenómeno al que se alude. Durante el año 2021, la juventud balear (es decir, personas residentes entre 15 y 29 años) representa el 16,6% de la población total de las islas, en las que el 78,61% residiría en Mallorca; el 8,17% en Menorca; el 12,28% en Ibiza; y finalmente, el 0,94% en Formentera. Un 60,33% de la juventud nació en Baleares, mientras que el 11,78% procede de otra comunidad autónoma de España. El 27,89% nació en el extranjero, lo que equivaldría a un tercio de la población total de los jóvenes y las jóvenes (Observatori de la Joventut de les Illes Balears, 2022).

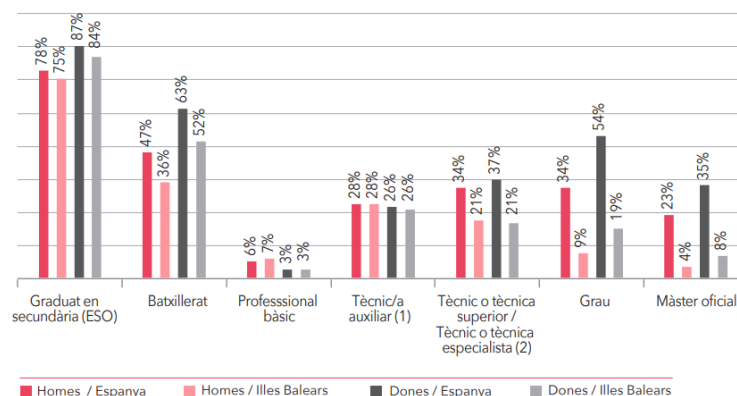
A nivel educativo en Baleares, se aprecian diferencias de género notables. En el 2021, las tasas de abandono educativo prematuro en Baleares (15,4%) continúan siendo elevadas en comparación al conjunto de España (13,3%), aunque la tendencia continúa siendo a la baja. En el 2021, los hombres tanto en España como en Baleares abandonaban sus estudios cerca del doble que las mujeres. Por otro lado, también se encuentran diferencias de género en cuanto al nivel de enseñanza alcanzado. Durante el curso 2020-2021, las mujeres tanto en España como en Baleares lograron graduarse en mayor proporción en estudios superiores (Bachillerato, FP Superior, Grado Universitario y Máster Oficial) respecto a los hombres. Si bien en los porcentajes baleares de graduación en FP Básica, Media y Superior, así como en Máster Oficial no se encontrarían diferencias significativas, sí se observarían en el resto de niveles de enseñanza. Frente al 84% de mujeres

graduadas en ESO, habría un 75% de hombres. En Bachillerato, un 52% de las mujeres conseguirían graduarse en comparación al 36% de los hombres. En la graduación de los Grados Universitarios, tan sólo el 9% de los hombres lograría graduarse, frente al 19% de las mujeres. Finalmente, en los Másteres Oficiales, el 8% de las mujeres se graduó en comparación con el 4% de los hombres (Observatori de la Joventut de les Illes Balears, 2022).

**Figura 1**

*Tasa bruta de población que se gradúa en cada nivel de enseñanza en Islas Baleares (Curso 2020-2021).*

**Gràfic 6: Taxa bruta de població que es gradua en cada nivell d'ensenyament. Curs 2020-2021**



*Nota.* Imagen extraída del *Anuari de la Joventut de les Illes Balears* (Observatori de la Joventut de les Illes Balears, 2022, p.35).

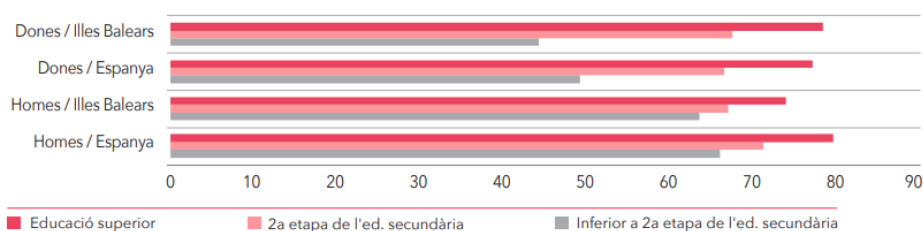
La tasa de actividad de las personas jóvenes de entre 16 y 24 años en Baleares se situó en el 2021 en un 35,33%, aunque compondría el grupo de edad dentro de la juventud (de 16 a 24 años y de 25 a 34 años) con menores tasas de actividad y las mayores tasas de paro (32,92%).

Generalmente, los hombres tienden a incorporarse en el mercado de trabajo con bajos niveles educativos con más frecuencia que las mujeres. De esta forma, cerca del 65% de los hombres de entre 25 y 34 años en Baleares con un nivel educativo inferior a la 2ª etapa de la ESO estaban ocupados. Sin embargo, En la 2ª etapa de la ESO, hombres y mujeres se encuentran prácticamente equiparados, con cerca del 70% de ocupación (Observatori de la Joventut de les Illes Balears, 2022).

**Figura 2**

*Tasa de ocupación de la población joven (25-34 años) según el nivel educativo adquirido y por sexo en las Islas Baleares y España (2021).*

**Gràfic 11: Taxa d'ocupació de la població jove (25-34 anys) segons el nivell educatiu assolit i per sexe (Illes Balears i Espanya, 2021)**

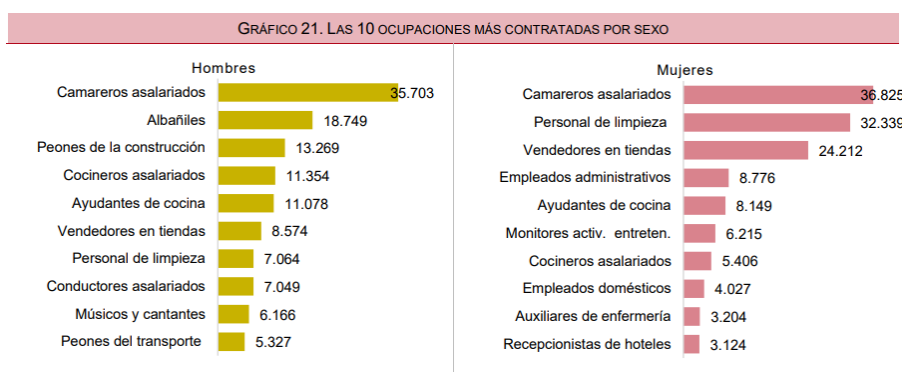


*Nota.* Imagen extraída del *Anuari de la Joventut de les Illes Balears* (Observatori de la Joventut de les Illes Balears, 2022, p.38).

En cuanto a la ocupación de los hombres trabajadores en Baleares y el tipo de cargo que desempeñan, durante el 2022 destacan: Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción, excepto operadores de instalaciones y maquinaria (25,7%); trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores (18%); técnicos y profesiones científicos e intelectuales (12,4%); técnicos y profesionales de apoyo (11,3%). La tendencia es similar en el caso de todo el conjunto del Estado Español. Los hombres presentan mayor variabilidad que las mujeres en cuanto a los cargos que ocupan, ya que se incorporarían en mayor medida en trabajos de riesgo que implican fuerza física (operadores de instalaciones y maquinaria, montadores; trabajadores cualificados del sector agrícola, forestal y pesquero) y manejo de armas (ocupaciones militares). Las profesiones mayormente ejercidas por los hombres en Baleares serían camareros asalariados; albañiles; peones de la construcción; cocineros asalariados; ayudantes de cocina; vendedores de tiendas; personal de limpieza; conductores asalariados; músicos y cantantes; y, por último, peones del transporte (Observatori del Treball de les Illes Balears, 2022; Observatorio de las Ocupaciones del Servicio Público de Empleo Estatal, 2023).

### Figura 3

*Las diez ocupaciones más contratadas por sexo en las Islas Baleares (2022).*





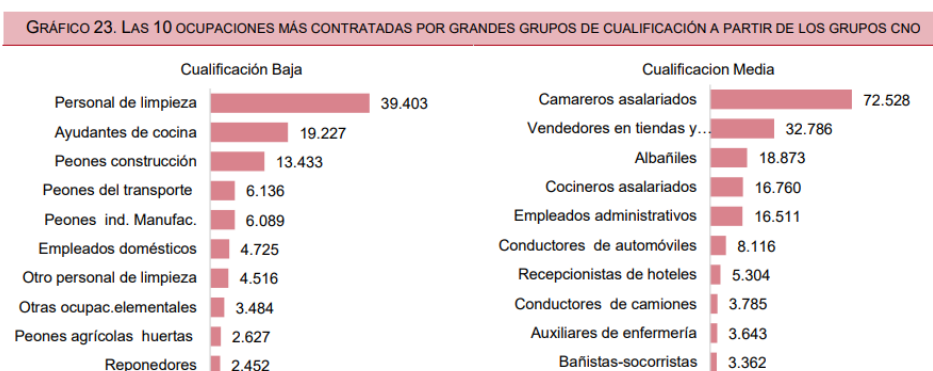
*Nota.* Imagen extraída del *Informe del Mercado de Trabajo de Illes Balears* (Observatorio de las Ocupaciones del Servicio Público de Empleo Estatal, 2023, p.53).

El mayor volumen de contratos a personas jóvenes (47%) se realizó en ocupaciones relacionadas con los servicios de restauración, personales, protección y vendedores. En las personas jóvenes menores de 25 años, se observa que las diez profesiones con mayor contratación serían camareros y camareras asalariadas; personal de venta en tiendas; personal de limpieza; monitorización de actividades recreativas; ayudantes de cocina; administración; peones de transporte así como de construcción e industrias manufactureras; cocineros y cocineras asalariadas (Observatorio de las Ocupaciones del Servicio Público de Empleo Estatal, 2023).

La mayoría de los trabajos masculinizados en Baleares cuentan con un nivel menor de cualificación. En el nivel de cualificación baja, se encuentran profesiones como: Ayudantes de cocina; peones de construcción, transporte, agrícolas/huerta e industria manufacturera. En el nivel de cualificación media, se encuentran camareros asalariados; vendedores en tiendas y reponedores; albañiles; cocineros asalariados; conductores de automóviles y camiones (Observatorio de las Ocupaciones del Servicio Público de Empleo Estatal, 2023).

#### Figura 4

*Las diez ocupaciones más contratadas por grandes grupos de cualificación.*



*Nota.* Imagen extraída del *Informe del Mercado de Trabajo de Illes Balears* (Observatorio de las Ocupaciones del Servicio Público de Empleo Estatal, 2023, p.54).

## Interrogantes y objetivos

Dado que la presente investigación es de calidad cualitativa y cuenta con una muestra limitada, no se incluirían en ella hipótesis que refutar o confirmar. De esta forma, los principales interrogantes que articulan la presente investigación serían los siguientes:

1. *¿Qué aspectos externos al centro escolar constituyen factores de riesgo del abandono escolar prematuro en los hombres jóvenes de Baleares?*
2. *¿Cómo influye la masculinidad en el abandono escolar prematuro de los hombres jóvenes de Baleares?*
3. *¿Cómo se relacionaría la influencia de los factores externos al centro escolar y la masculinidad en el proceso de abandono escolar prematuro de los hombres jóvenes de Baleares?*

Para lograr respuestas satisfactorias a los anteriores interrogantes, se plantean una serie de objetivos tanto generales como específicos:

1. Analizar la influencia de la masculinidad y los aspectos externos al centro escolar sobre el proceso de abandono escolar prematuro de los hombres jóvenes en Baleares.
  - 1.1. Definir qué aspectos externos al centro escolar funcionan como factores de riesgo al abandono escolar prematuro.
    - 1.1.1. Identificar qué factores pertenecientes a la *cross-contextual dimension* estarían involucrados en el abandono escolar prematuro.
    - 1.1.2. Identificar qué factores pertenecientes a la *temporal dimension* estarían involucrados en el abandono escolar prematuro.
  - 1.2. Definir qué aspectos de la masculinidad influyen en el proceso de abandono escolar prematuro.
    - 1.2.1. Determinar la influencia de la masculinidad en la salud, las relaciones interpersonales, el desarrollo educativo y laboral de los hombres jóvenes.
    - 1.2.2. Determinar cómo sucede el proceso de abandono escolar prematuro en hombres cuya masculinidad se sitúa en la subordinación y/o la marginación.

## Metodología

### Participantes o muestra

El perfil de las personas participantes en esta investigación son hombres jóvenes, de entre 19 y 24 años que residen en Mallorca y lograron titularse en un Certificado de Profesionalidad Dual en Marinería de Puerto en el centro formativo Jovent (situado en la ciudad de Palma). Son jóvenes de distintas nacionalidades (España, Senegal, Ecuador y Colombia) y de clase trabajadora. La gran mayoría o bien no finalizó la ESO o bien la finalizaron, pero no continuaron hacia estudios superiores o postobligatorios (aunque algunos lo intentaron). Sin embargo, es un aspecto común en ellos el acceso a trabajos precarizados en sectores masculinizados (almacén, restauración y mantenimiento), siendo algunos trabajadores con contrato y otros sin contrato, desarrollando su actividad laboral en la economía sumergida. El carácter temporal de sus contratos también es destacable.

En las entrevistas participaron un total de 15 jóvenes que pertenecían al mismo grupo, es decir, que cursaban juntos el Certificado de Profesionalidad Dual durante el año 2022. Sin embargo, la muestra de este trabajo se ciñe a 10 jóvenes que se ajustan a la definición del abandono escolar prematuro (es decir, jóvenes de entre 18 y 24 años que no cuentan con estudios superiores, y que pueden o no contar con la ESO) y a la de masculinidad subordinada y/o marginada (todos ellos son de clase trabajadora; algunos son hombres racializados; y uno de ellos es abiertamente bisexual). La muestra se toma de los participantes finales del proyecto europeo *COSI.ed*, al cual se adscribe el presente TFG.

### Procedimiento de muestreo

El procedimiento de muestreo fue intencional, de acuerdo con Ballester, Nadal y Amer (2007). Se apostó por seleccionar un grupo que, por sus características, resultara interesante para el desarrollo de la investigación.

Se recurrió al muestreo de unidades homogéneas para poder explorar con mayor facilidad tanto el concepto de masculinidad subordinada y/o marginada como de abandono escolar prematuro. Además, prácticamente la totalidad del grupo experimentaron trayectorias en la ESO marcadas por la dificultad debido a diversos motivos, por lo que la muestra seleccionada puede ofrecer información valiosa acerca de qué aspectos favorecieron el abandono escolar prematuro.

## Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas que dan forma a este trabajo se encuentran estrechamente vinculadas con el enfoque de investigación y metodología cualitativa, ya que se apuesta por la realización de entrevistas y estudios de caso. Así, se presenta un cuadro con consideraciones éticas que se refieren a la investigación cualitativa en general y a las técnicas de investigación utilizadas en concreto. Se sigue el modelo de aspectos éticos de la investigación cualitativa propuesto por González (2002).

**Tabla 3**

*Consideraciones éticas que articulan el TFG*

---

<b>Investigación cualitativa: Principales valores éticos.</b>	
<b>Valor social y científico</b>	Defiende su importancia social y científica a través de la generación de conocimiento que resulte de utilidad para la resolución de problemáticas de índole socioeducativo. Se hace un uso responsable de los recursos.
<b>Validez científica</b>	La investigación busca el rigor científico y es crítica con los datos obtenidos. La investigación es coherente con el fenómeno analizado, se sostiene en un marco teórico de calidad y utiliza un lenguaje cuidadoso. La investigación defiende la correspondencia entre la realidad psicológica, cultural o social de los sujetos investigados.
<b>Selección equitativa de los sujetos</b>	Los sujetos seleccionados son coherentes con la finalidad de la investigación y resultan de ayuda para la resolución de las incógnitas e hipótesis planteadas.
<b>Proporción favorable riesgo-beneficio</b>	El beneficio de realizar la investigación supera los posibles riesgos que pudiera comportar la misma.
<b>Condiciones de diálogo auténtico</b>	Garantiza que las líneas de diálogo en la investigación sean abiertas y libres de presiones físicas o morales, respetando los derechos de expresión, conciencia y reunión. Se utiliza una comunicación respetuosa.

<b>Evaluación independiente</b>	La investigación es revisada por personas ajenas al estudio, que cuentan con cierta autoridad académica para aprobar, corregir o suspender la investigación, asegurándose de que cumple con la validez científica y es coherente con la responsabilidad social.
<b>Respeto a los sujetos inscritos</b>	Tomar en cuenta, en todo momento, las preferencias de los sujetos que participan en la investigación (su bienestar, el respeto a los límites a la información que desean compartir, su conformidad o disconformidad con los datos publicados, cambio de opinión en su participación, confidencialidad, su deseo de ser informados o no sobre los resultados, etc.).
<b>Consentimiento informado</b>	<p>Los participantes deben estar de acuerdo con ser informantes, tienen derecho a conocer la naturaleza y el propósito de la investigación, así como las posibles consecuencias que se derivan del estudio.</p> <p>Consentimiento por escrito. Los participantes tienen derecho a ser consultados sobre la interpretación de los datos obtenidos, es decir, a conocer las conclusiones y opinar sobre la publicación de los informes antes de que se hagan públicos. Hay que tener en cuenta que el carácter emergente de la investigación cualitativa puede hacer necesaria la revisión del consentimiento (aspectos nuevos no contemplados).</p>

---

*Tabla de elaboración propia a partir de González (2002).*

Se encuentra una muestra del modelo de Consentimiento Informado que se entregó a los participantes para su firma en *Anexo 1*. Se extrae del documento original que los jóvenes firmaron para el proyecto *COSI.ed*.

### **Herramientas utilizadas**

Para la obtención de los datos que han permitido el desarrollo de la investigación se optó por utilizar herramientas cualitativas, como resultan ser las entrevistas personales. Los datos obtenidos de las entrevistas contribuyeron posteriormente a la creación de las distintas categorías genéricas que se reflejan en el apartado de *Resultados*.

Las entrevistas de análisis se extrajeron del proyecto *COSI.ed*, concretamente de las entrevistas iniciales que se realizaron al grupo de estudio. En estas entrevistas, las preguntas a los

jóvenes buscaron conocer la experiencia escolar y laboral previa a la realización del Certificado de Profesionalidad del alumnado en el centro formativo (Jovent). También, se realizaron preguntas sobre el grado de satisfacción hasta el momento con el centro formativo donde se encontraban estudiando, así como de sus aspiraciones futuras. Las entrevistas cuentan con la recogida de datos cualitativos (mediante preguntas abiertas); las respuestas a las mismas son las que se han utilizado para realizar el análisis que se encuentra en el presente TFG. El guion se encuentra en el *Anexo 2*.

Todas las entrevistas transcurrieron en el espacio tranquilo de un despacho, manteniendo la privacidad e intimidad de los entrevistados. Tras previo consentimiento de los participantes, las entrevistas fueron grabadas con una aplicación de teléfono móvil que imita las funciones de una grabadora.

### **Operacionalización de las variables**

Al tratarse de un análisis cualitativo del discurso de los jóvenes a través de la información que aportan, la operacionalización de las variables se realiza de manera categórica, aunque con una interpretación flexible, siempre acorde al marco teórico y los objetivos de la investigación. Se comprende que el discurso se sitúa en un contexto y un momento temporal determinado, en donde interfieren distintos factores que se encuentran en constante dinamismo e interacción.

Aunando las aportaciones del marco teórico y de los objetivos que se pretenden conseguir con este estudio, la siguiente tabla-resumen recoge las distintas variables a analizar:

**Tabla 4**

*Operacionalización de las variables: Factores influyentes de la masculinidad subordinada y marginada en el abandono escolar prematuro.*

<b><i>Masculinidad subordinada y/o marginada</i></b>	
<b><i>Dimensión</i></b>	<b><i>Factores</i></b>
<b>Cross-contextual dimensión = Conciliación actividades diarias</b>	- <i>Compañeros/as fuera de la escuela: Ser parte de actividades sociales negativas con sus compañeros/as (competencia; conductas violentas; conductas de riesgo; práctica de deportes extremos; no realización de las tareas; no asistir a la escuela debido a la presión y refuerzo positivo del grupo; insertarse de manera prematura al mercado de trabajo entre sus amistades, reproduciendo el</i>

---

<p><b>Temporal dimension</b></p> <p>=</p> <p><b>Trayectoria personal</b></p> <p>+</p> <p><b>Aspiraciones académicas y laborales</b></p>	<p>estereotipo del <i>breadwinner</i>; abuso de sustancias y compartir adicciones).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Responsabilidades familiares</i>: Problemas en la familia que afectan negativamente al desempeño académico (Asunción del rol de proveedor o <i>breadwinner</i> ante las dificultades económicas familiares).</li> <li>- <i>Ausencia de posicionamiento formativo</i>: Visto como ausencia de oportunidades de mayor cualificación en el mercado laboral que les resulten interesantes o beneficiosas (rechazo de sectores más feminizados y/o masculinizados de mayor cualificación; orientación hacia sectores masculinizados de baja cualificación tales como trabajos de fuerza, conducción, de riesgo; aceptar trabajos precarios).</li> <li>- <i>Aspiraciones e ideas sobre el futuro</i>: Incertidumbre del alumnado acerca del futuro (Ganar tiempo para tomar una decisión o para empezar nuevos estudios/trabajos; falta de implicación, de interés y de mentalidad de progreso o “spread mindset”; anteriores experiencias negativas personales que afectaron a su autoconfianza en el futuro, en concreto en el entorno escolar).</li> <li>- <i>Sentido de inseguridad</i>: Ausencia de enfoque, consistencia y/o coherencia en diferentes aspectos personales, educativos y laborales. Contexto social con pocos recursos personales. <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ausencia de vínculos sociales significativos</i> (Apego evitativo: evitación de la intimidad emocional y de la comunicación de sus vulnerabilidades; rechazo de la ayuda e independencia).</li> <li>- <i>Influencia negativa de la crianza</i> (Ausencia de figuras paternas o referentes masculinos adultos afectuosos; problemas relacionales con la familia; influencia de familiares con baja cualificación y bajo nivel cultural).</li> <li>- <i>Problemas de salud o dificultades físicas y psicológicas</i> (Psicológicas: Depresión; alexitimia; ansiedad; baja</li> </ul> </li> </ul>
---	--

---

autoestima; adicciones; necesidades específicas de apoyo educativo.

Físicas: Conductas violentas; conductas suicidas; lesiones y enfermedades provocadas por prácticas deportivas extremas, accidentes, conductas sexuales de riesgo, involucración en peleas físicas y/o el desempeño de trabajos de fuerza; discapacidad física).

- *Desconocimiento sobre a qué profesorado y/o personal del entorno escolar acercarse y cómo hacerlo (falta de habilidades sociales; no saber a quién pedir apoyo y de qué forma hacerlo).*

---

*Tabla de elaboración propia a partir de la información de los autores y autoras expuestas en el*

*Marco teórico y Estado de la cuestión de este trabajo.*

### **Procedimiento de estudio**

La secuencia de pasos que se siguieron para la realización de este estudio, de acuerdo con Ballester, Nadal y Amer (2017, p. 126-130), fue la siguiente:

#### **1. Fase preparatoria:**

- a. *Definición del problema de investigación y debate en equipo:* Este proceso se realizó con una perspectiva local, que incluyera el análisis de género desde parámetros pedagógicos. Así mismo, se intentó realizar un estudio que fuera en la línea de investigación del proyecto *COSI.ed*, al cual se adscribe parcialmente el TFG. Se realizó una revisión de la literatura sobre lo escrito hasta el momento con respecto al tema seleccionado (masculinidad y abandono escolar prematuro, profundizando en el caso de Baleares).
- b. *Selección de la metodología y diseño:* El carácter cualitativo del proyecto *COSI.ed* sirvió de inspiración para el TFG. Al tratarse de un estudio breve y que pudiera aportar nueva información al proyecto europeo (centrado en la implementación de nuevas metodologías para prevenir el abandono escolar) y atendiendo a las características de la población de estudio, se decidió incluir una mirada más externa y contextual del abandono escolar prematuro, a partir del análisis de la masculinidad.



2. *Fase de trabajo de campo:*
  - a. *Negociación y acceso al campo de investigación:* Al trabajar con información que había sido obtenida previamente por el equipo de investigación del proyecto *COSI.ed*, se requirió el consentimiento de la coordinadora del estudio en Baleares para el acceso al guion y a los resultados de las entrevistas iniciales con las que se trabaja en el TFG. Antes de decidir trabajar con dichas entrevistas, se estudió su adecuación con la problemática planteada en el TFG.
  - b. *Recogida sistemática de datos e información:* La obtención de la información corrió a cargo del equipo de investigación del proyecto *COSI.ed*, a través de la realización de entrevistas personales con preguntas abiertas.
3. *Fase de análisis:* Se especifica en el siguiente subapartado *Análisis y tratamiento de la información*.
4. *Fase informativa:*
  - a. *Elaboración y presentación de los resultados:* Revisión a lo largo de la investigación del marco teórico, la metodología, los resultados, la discusión y la conclusión. Escritura y organización de la información trabajada en formato TFG para su posterior entrega y evaluación.

### **Análisis y tratamiento de la información**

De nuevo, para la redacción y explicación del proceso de análisis y tratamiento de la información, se recurrirá a la propuesta de Ballester, Nadal y Amer (2017, p. 126-130). La *Fase de análisis* se estructura de la siguiente manera:

- a. *Transformación y reducción de datos:* Selección de la información que se incluirá en el análisis tras revisar el marco teórico y los objetivos, ajustándose igualmente al perfil de los participantes. Se redujo esencialmente al esquema de análisis de Nielsen (2016), en el que se incluyó información relevante para el presente estudio.
- b. *Preparación de esquemas de análisis de contenido:* Se atiende al cuadro presente en el subapartado de *Operacionalización de las variables* para la creación del esquema de análisis, que se utilizará de igual forma en la exposición y organización de los resultados.
- c. *Interpretaciones y discusión de los resultados:* Lectura de las entrevistas y selección de la información relevante para el estudio, según el esquema de análisis.

## Resultados

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos de las entrevistas de forma esquemática, según la dimensión y los factores analizados. En los casos en que se puede observar una convergencia de los factores en las respuestas de los jóvenes, se ha optado por situarlos según el impacto y significado que dan los jóvenes en su trayectoria académica, laboral y personal.

### 1) *Cross-contextual dimension.*

#### a) *Compañeros/as fuera de la escuela.*

En referencia a las relaciones con sus compañeros y compañeras fuera de la escuela, algunos de los jóvenes mencionan haber participado en actividades con otros y otras jóvenes que resultaron perjudiciales en su desarrollo académico. En concreto, dos de los jóvenes mencionan la influencia y el refuerzo de sus compañeros (no así de sus compañeras) en priorizar la diversión fuera de la escuela en contraposición a atender en el centro escolar, en el cual o bien se aburrían o bien no lograban seguir el ritmo de las sesiones y las tareas encomendadas. Además, uno de ellos menciona participar en el abuso de sustancias como fumar y beber para divertirse (aunque no especifica qué tipo de sustancias):

*Claro, hacía lo que quería. Me iba de clase, **me iba a fumar**, yo qué sé, compraba.*

*Me acuerdo de que en [el Supermercado] **compraba bebidas** y tal, hasta nos poníamos a beber en clase y todo. **Tenía algún compañero que me seguía el rollo**, ¿sabes?*

*Hay muchos chavales que cuando van al instituto entonces van allí a liarla, **a pasarlo bien con los colegas.***

Otro joven menciona la influencia de algunos de sus compañeros que ya se encontraban en el mercado de trabajo asalariado a la hora de abandonar la ESO sin finalizarla. Resalta la importancia de conseguir dinero para sí mismo, ganarse “el pan”, asociado al estereotipo del *breadwinner* compartido entre sus compañeros:

*Claro, ya está. ¿Y motivos? **Las compañías, es decir, prefiero trabajar, no quiero estudiar, no quiero estar aquí todo el día haciendo deberes, tal, quiero dinero. Sobre todo, el dinero, el tener pan y gasto y mis cosas.***

Finalmente, uno de los jóvenes relata cómo el aislamiento, la presión, la competencia y las críticas de algunos de sus compañeros desanimó a un amigo suyo a continuar estudiando mientras

esperaba para examinarse como bombero. Su amigo, en vez de reconocer que esto le estaba afectando, decidió comunicar que fue una decisión propia abandonar:

*Porque ya he notado que, mira, ahora mismo sé, **un amigo mío que entendía mucho de todo que entró aquí** [en el Certificado de Profesionalidad Dual], estaba en mi empresa y se fue ayer porque decía que no es lo que a él le parecía. Y yo noto que se fue porque todo el mundo le decía que lo iban a explotar. Y yo noto que sí, que trabajamos al sol y a full, pero no nos explotan... [...] pero todo el mundo de mi clase decía que por qué estaba aquí. Tiene mucho currículum, tiene muchas cosas y está esperando para hacer un examen de bombero y me parece que tenía que esperar un año o un año y pico y **por eso estaba aquí, para seguir haciendo currículum.***

**b) Responsabilidades familiares.**

Son varios los jóvenes que mencionan haberles afectado los problemas económicos de su familia y, en respuesta a ello, haber asumido la responsabilidad de priorizar el trabajo frente al desarrollo académico para dar apoyo a la economía familiar, encarnando por sí mismos la figura del *breadwinner*:

*Yo quiero ir trabajando. **Yo quiero trabajar y ayudar a mi familia.** Como somos muchos, ayudo a mis hermanos.*

*Y ya luego cuando dejé el trabajo, me metí otra vez [a estudiar en la escuela de adultos]. Pero luego **tuve otro problema familiar y tuve que salir.***

*Y pues, estuve pensando también de hacer un curso, pero no lo veía muy... Porque yo necesito... **Porque tenemos problemas económicamente en mi casa, y quería ayudar.***

Cabe destacar aquí que uno de los jóvenes señala los problemas económicos de su padre (principal proveedor) como un impedimento a la hora de formarse en su pasión (el deporte, en concreto el Muay Thai), lo que constituyó un aliciente para orientarse al trabajo. Resalta su deseo de trabajar para convertirse en lo que él comprende como un hombre exitoso: Convertirse en el mejor boxeador, competir, estar físicamente en forma, autoproverse, ser emprendedor (tal vez junto con otro hombre):

*Ahora he empezado [a entrenar] después de estar dos años sin entrenar **porque no tenía dinero para pagarme el gimnasio. O sea, mi padre no me lo podía pagar. [...] A ver, sí, buscar tener mi trabajo, entrenar, poder pagar mi gimnasio para entrenar y tal. Y pues competir, ser un buen boxeador, intentar ganar algo o lo que sea e ir haciendo ahorros, ahorrando del dinero que trabajo. Y pues a ver si tengo algún socio o algo, buscarme la vida para pillar un local y a ver si puedo empezar.***

**c) Ausencia de posicionamiento formativo.**

Atendiendo a que la muestra de este estudio se centra en jóvenes que lograron titularse en un Certificado de Profesionalidad Dual (que combinan estudio y trabajo asalariado) como peón de puerto, y que en este trabajo se analizan las entrevistas en el momento de empezar su formación, es posible afirmar que la totalidad de los jóvenes encontró inicialmente interesante y/o beneficioso el oficio, a pesar de que requería un bajo nivel de cualificación y tecnicismo en sectores masculinizados, así como un elevado grado de fuerza física:

*No sé, no es un trabajo [peón de puerto] **tampoco que yo crea que es de alto rango, ¿sabes? De saber, de cobrar mucho, de... Por ahora, por lo que veo, no estoy seguro si en el futuro si hay más escalones por donde subir y tal, pero... Que es un trabajo de peón, ¿sabes? Bueno, es un trabajo básico y puedes ir subiendo. Yo por lo que veo ahora, pero sí que puede ser, no sé, si se puede ir subiendo o tendrá... sus complicaciones, no sé. Pero yo por ahora lo veo un... un basiquillo, ¿sabes? Que tampoco hay que ser muy... para, ¿sabes? [...] Y no sé, lo que te digo, lo que veo, veo que **son cosas que cualquiera puede hacer, ¿sabes? No se necesita especialización. [...] Pero bueno, que seguramente habrá más cosas, ¿sabes? Y si estoy en una formación es por algo, entonces... Yo como primera impresión de lo que yo veo, por lo que he visto por ahora.*****

No obstante, algunos jóvenes contemplan el Certificado de Profesionalidad Dual como un primer paso para continuar formándose y salir del paro o de trabajos precarizados y sin contrato, en los cuales se vieron inmersos tras abandonar o finalizar la ESO. Estos jóvenes relatan la mala experiencia (cansancio, inseguridad) que tuvieron en el mercado de trabajo asalariado, específicamente en sectores masculinizados donde no les requerían formación específica, y cómo

esto les motivó a seguir aumentando su formación. Si bien como peón de puerto contaban con un contrato estable, algunos de los jóvenes relatan haber trabajado sin contrato y de manera temporal como peón de obra, operador o fontanero. Uno de ellos también trabajó como camarero (no menciona si con contrato o sin contrato). Se encuentra otro caso de trabajo autónomo como montador:

*Pues yo los dejé [los estudios] cuando fui a tercero de la ESO, que yo tenía ahí los 15 o 16 porque ya había repetido. **Y los dejé porque me ofrecieron la oportunidad de poder trabajar así un par de horas. [...] Estaba de peón de albañil, me pagaban en negro e iba a haciendo reformillas de dos o tres semanas, luego alguna de un mes, y así iba, y hace un año estuve de autónomo como montador de carpintería en un hotel. [...] Al principio bien porque digo bueno pues tengo mi trabajo, no estoy perdido del todo, sabes. Cuando ya empiezan a pasar los años y ves que no tienes nada más es cuando dices, ojo, hago algo o siempre voy a estar igual.***

*Sí, me fui a trabajar un año [...] **me contrataron de fontanero, pero no me gustó mucho y trabajé un año y medio y lo dejé.** Y luego [...] me orientaron, me hicieron una entrevista y me ayudaron con todo. [...] y un día me dijeron, "**¿quieres buscar algo, un trabajo, un estudio?**" Y yo dije que sí y ellos me ayudaron a buscar esto. Había trabajado [como fontanero], pero era así **en trabajitos en negro y... Sí, cositas pequeñas.***

*Yo estaba trabajando en ese momento en hostelería, como **camarero y ya estaba un poquito cansado y quería aspirar a otras cosas** y pues dije "voy a mirar un poco", entonces vine a una cita con... Creo que... con la tutora que tenía en ese momento. Ella me informó, me explicó muy bien cómo eran las cosas, me dijo que era un FP dual y dije "**pues mira, lo empiezo, tendré un curso y entraré en un oficio**". Entonces acepté y me puse a hacer este curso.*

*Y yo podría estar en la obra trabajando con un contrato y todo, y estar también muerto, pero no, estoy haciendo una cosa que me gusta, que puedo seguir y que puedo llegar lejos con esto.*

*Me quedé como tirado, un año estuve tirado, estuve buscando trabajo y tal y como era esto de la pandemia y yo tampoco es que saliese a buscar, tirar currículums, de esto de tirar por internet, sabes, que nunca te cogen por internet, tienes que ir a los sitios. [...] Sí, a ver, he trabajado, pero en plan, **en negro estuve trabajando muy poco tiempo, dos, tres días**, no duré mucho porque era un sitio de estos **a comisión, como operador**. [...] Claro, aquí [Certificado de Profesionalidad Dual] **vengo porque me pagan un sueldo para trabajar**, sino no lo haría.*

## **2) Temporal dimension.**

### **a) Aspiraciones e ideas sobre el futuro.**

Las aspiraciones e ideas sobre el futuro de todos los jóvenes se vieron marcadas por una pérdida de autoconfianza (interiorizan que el problema es mayormente personal) debido a experiencias negativas anteriores durante su desarrollo académico, en concreto, durante la ESO, FP o Bachillerato. La mayoría manifiestan abiertamente no “dárseles bien”, no “gustarles” o “cansarles” los estudios, lo que genera cierto rechazo en ellos a la hora de continuar aspirando a estudios superiores. Este hecho provoca que decidan acceder a estudios de menor cualificación, a veces sin saber bien a qué desean dedicarse realmente:

*Yo no, no. [No me veo] **Estudiando no. No.** [...] No... **no me van bien los estudios.** [...] Yo, la verdad... Lo que he encontrado. Sí. Bueno, **de náutica me ha gustado mucho. Sí, esto es en lo que me gustaría trabajar.** [...] Sí, estaba haciendo una formación de electricidad, un FP de electricidad. Un **grado medio de electricidad.** Sí, como **me estaba yendo mal este año pues he preferido cambiar y hacer algo de náutica.***

*No, yo siempre... **he ido saltando de una cosa a otra...** Yo siempre quería estudiar, pero **se me da un poco bastante mal.** [...] **me cuesta muchísimo.** Para hacer un trabajito de media hora que un compañero hace en seguida, yo tardo dos horas o más. **Me cuesta mucho***

**empezar y me cuesta bastante estudiar.** De hecho, tenía pensado ahora, como este curso es más suave, tipo, el mes que viene, ya tenemos dos días de clase, y el resto son tres días de trabajar. **Me iría bastante bien ahora estudiar** [asignaturas pendientes de ESO] **porque tengo menos presión.**

**He ido a tres institutos.** He ido primero y segundo en uno. Luego **repetí** segundo allí porque era un **nivel bastante complicado y me fui a otro instituto.** Y luego el último año ya **estaba cansado de estar ahí y me fui a otro, pero no acabé.** Y ya está, y luego a **la escuela de adultos que tampoco terminé.** [...] No, a mí me gusta hacer cosas como aquí [en el centro formativo Jovent], aquí no me aburro, aquí estamos trabajando, haciendo proyectos. Es que **a mí lo de estudiar, ponerme a leer un libro no me gusta.** Y no es que me costara mucho, yo tonto no soy, pero lo que pasa es que **no me gustaba nada.** [...] Yo en verdad **quería ser militar, pero como no me saqué la ESO, pues no podré.**

Sí, quan vaig acabar l'ESO, **vaig començar Batxillerat, però no em va agradar i vaig decidir deixar-ho** [...] i aquest curs em va agradar i molt bé. Perquè clar, quan jo ho vaig mirar just acabaven de començar i clar, el curs era d'un any i ja era impossible. Llavors em van dir que si mentrestant volia fer el **curs de soldar, que podia. I el vaig fer i el vaig aprovar i ara estic aquí.**

No quería seguir estudiando, porque **me daba pereza.** [...] **No tenía ganas de estudiar ni nada** [en la ESO]. [...] Sí, bueno, [he trabajado] como **mozo de almacén.** Porque comencé el **curso** [...] en plan, **de auxiliar de ventas.** Bueno, la última parte era como de mozo de almacén, ¿no? Y, pues, **como nadie quería hacer eso, pues, me lo dieron a mí, como era "el chaval joven".** Pues, **me dio igual,** ¿no? Por aprender cosas nuevas.

Uno de los jóvenes relata su mala experiencia con el acoso escolar durante la ESO por el hecho de ser bisexual. El débil lazo de apoyo con sus compañeros y compañeras, así como con parte del profesorado del instituto, afectó a su autoconfianza abandonando sus estudios:

*Porque, bueno, yo **soy bisexual**. Entonces, después, me costó, ¿no? salir del armario.*

*[...] Pues primero y segundo de la ESO, pues **no estaba muy contento conmigo mismo**.*

*Entonces, pues, yo qué sé, estudiaba, bueno. Pasaba. O sí estudiaba, pero no iba con mis amigos, ¿sabes? **Porque yo qué sé, tenía ese miedo de que me hiciesen algo**, ¿no? Pero bueno, al cabo del tiempo, yo qué sé, empecé a conocer gente nueva, ¿no? Bueno, en tercero repetí. [...] **Y luego había algunos profesores... Que me decían en plan, ¿por qué haces esto?** O sea, básicamente había una mujer que me decía, "**tú eres maricón. Deberías irte de mi clase**". Me decía, "**tú y yo iremos al baño a maquillarte**". Y yo le decía, "a ver, no me gusta maquillarme, ¿sabes? No tiene nada que ver una cosa con la otra". [...] Entonces, pues a partir de todo eso, pues a raíz de eso, pues no... **No me sentaba, no me creía ser yo mismo, ¿sabes?** [...] A ver, a lo mejor, pues, **iba tres días**, o yo qué sé, ¿sabes? O a lo mejor **faltaba siempre todos los lunes**, o a lo mejor **me saltaba la educación física** y yo qué sé. **No quería estar con esos profesores**. O justamente porque me tocaba con las... Porque hacemos clases conjuntas con otras clases y, pues, **había otros chavales que me molestaban**, ¿sabes? En plan, pues, no. **También no es solo el profesor, también parte de los alumnos**, porque no me aceptaban por cómo soy. Por lo demás, bien.*

En algunos casos, los jóvenes refirieron encontrarse en un momento de transición, a la espera de acceder a nuevos estudios y trabajos o debiéndose a la falta de oferta formativa. Cabe resaltar que ninguno menciona querer aspirar a profesiones que requieran estudios superiores. La mayoría aspira continuar en sectores masculinizados de baja cualificación, aunque lo eligen de manera consciente, voluntaria y deseada, valorando esta opción como la mejor posible:

*Sí, formándome en plan, de carpintería, pero para barcos. Porque cuando hice el curso de carpintería, me explicaron que era posible y me gustó bastante. **A mí me gustaría ser maestro de carpintería**, en plan, o **constructor de barcos de madera**. Porque me gusta bastante la madera. **Por eso me apunté también a lo de los puertos, porque a lo mejor así ya tenía como contacto, ¿no? [...]** antes había cursos subvencionados y ahora no... Antes sí que había porque querían que fuese un oficio.*



También **he pensado hacer otro curso de electricista**. Porque han dicho que ahí de marineró se necesita mucho el electricista. **Y encima a mí ese tema yo había pensado en otro momento de hacerlo, la verdad**. [...] O si hubiese un nivel dos, **acabo el nivel dos de marinería y acabo**. **Y luego haría el de electricidad**. Y ya pues habría un momento ya que... Ya está, **ya tendría la solución del título**.

Tengo pensado de **trabajar un par de años en esto del marineró de tierra, y si me gusta bastante me quedaría en eso**. Pero si veo que no me gusta mucho, **me iría a hacer un curso, pero por eso quiero la ESO, porque el curso que quiero hacer, necesitas la ESO, y es de seguridad**.

La verdad es que **me gustaría terminar este año de FP** [Certificado de Profesionalidad Dual] **y quedarme en esta empresa, meterme en la empresa que estoy si necesitan gente y si no, pues buscarme otra empresa**. Sé que cuando acabe el año tengo cuatro meses de paro, pero esos cuatro meses de paro **los quiero ahorrar para hacer más trabajo** y para tener más meses de paro por si un día pasa alguna cosa y **necesito tener paro**. Y pues la verdad es que **noto que lo he pensado bien**. Hay muchos que me han dicho que quieren hacer este curso y quieren esperar, quieren descansar después de este año y [...] en mi caso, **me quiero centrar solo en un trabajo**. Noto que quiero, **si he entrado aquí, es para seguir aquí** y en, por ejemplo, **en tres años, seguir en una empresa portuaria**.

Contrariamente, se encuentran casos de bajas expectativas hacia los estudios o la empleabilidad, orientados a factores externos tales como las dinámicas del mercado de trabajo asalariado o el desconocimiento de las características de la formación. Esto se traduce en una proyección de futuro borrosa, afectando negativamente a su capacidad de decisión y compromiso a medio o largo plazo:

*Si no, ¿en medio plazo? No puedo contestar, a lo mejor, un sí. No me gusta contestar un sí, porque nunca sé lo que puede pasar en medio año. Nunca sé lo que me pueden ofrecer, que me pueda cambiar o abrir los ojos. Porque eso es así. A lo mejor dentro*

**de medio año no estoy viendo yo que esto me vaya a dar muchas salidas, no estoy viendo que yo vaya a progresar. Pero como de momento no es así, espero ir para adelante y que todo vaya bien, la verdad.**

**Pues no sé... ya veremos si me gusta, ¿sabes? A lo mejor no apruebo y lo dejo, porque no sé si me gustará... Pero bueno mi motivación, te sonará absurdo, te sonará absurdo, pero es que me gusta mucho el mar, entonces por eso lo escogí. Y entonces pues aprender de barcos, poder aprender sobre el mar y hacer eso que me gusta mucho y me llama la atención. Siempre he estado motivado con los barcos y he querido siempre navegar y es un paso, pero ya se verá, ¿sabes?**

**b) Sentido de inseguridad.**

**i) Ausencia de vínculos sociales significativos.**

Se encontraron dos casos donde los jóvenes hicieron explícita la falta de relaciones significativas que les ayudaran a atravesar las dificultades académicas, propiciando su abandono escolar prematuro. Puede observarse cierto grado de autoculpabilización, asunción y resolución del problema de manera autónoma y aislada para evitar el juicio o la crítica social:

**Sí, yo me iba a la biblioteca para estar solo, a la biblioteca del pueblo. [...] No me gustaba que me viesen mal mis compañeros. Porque ellos me miraban... porque yo necesitaba ayuda en el colegio. Y siempre preguntaban por qué yo tenía ayuda y otros no. Y eso no lo entendían ellos.**

**No, no. Más bien porque yo también lo evité [recibir ayuda], ¿sabes? En plan, no dejaba que nadie se diese cuenta, ¿sabes? [...] Yo me sentí bastante solo, ¿sabes? Entonces por eso creo que me costó [en la ESO], ¿no? [...] No lo pillas de primera, pues no lo pillas. Entonces, pues una vez que ya, pues..., Pues lo dejé, ¿no? [...] No voy a hacer nada. No sé por qué, ¿sabes? En plan, paranoia mía.**

**ii) Influencia negativa de la crianza.**

Algunos jóvenes describen problemas de comunicación familiares, así como falta de apoyo familiar. También se observa una influencia negativa de la figura del padre (referente que reproduce el estereotipo del *breadwinner*) en ellos, el cual pudo animarlos a participar en trabajos precarios y abandonar sus estudios prematuramente:

*Porque, bueno, yo qué sé, no tenía ganas de estudiar ni nada. **Problemas en mi casa también, mi papá, yo qué sé.** [...] Ellos [Padre y madre] son argentinos y allí no hay bachiller. Hay octavo, noveno y yo que sé... Y **mi padre lo dejó porque no tenía mucho dinero.** [...] Pues que **tenía que pelearme mucho por hacer los deberes con mi madre en casa.** [...] En plan ellos [el profesorado] te pueden decir, "bueno, te puedo ayudar aquí, **puedo llamar a tus padres**", que es lo último que queremos, ¿sabes?*

***Hablamos poco... [con la familia].** No les gustó que no me dejaran repetir. Pero, yo qué sé, **es lo que hay.** No recuerdo mucho, pero tampoco... **Tampoco me mataron.***

*Así que **estuve trabajando en negro con mi padre,** de lo que salía, **un poco de obra, de peón,** un poco de... Estaba... Lo que más me gustó era la viña, estaba ahí **en el campo en la viña.***

### **iii) Problemas de salud o dificultades físicas y psicológicas.**

En las entrevistas se encontró un joven con problemas de salud psicológica grave. Él mismo relata cómo la ansiedad durante su adolescencia le provocó un fuerte insomnio que le dificultó continuar adelante con sus estudios, haciendo que abandonara de forma prematura:

*Yo a los **13 años o 14 sufrí de insomnio,** pero insomnio muy fuerte, que **solo dormía media hora al día.** [...] Mucha preocupación y aparte... Me costaba incluso hablar... Como **ansiedad.** Cuando quieres hacer algo y no te sale. Querer concentrarse..., **me costaba mucho y no tenía ganas ni de estudiar, ni de hablar con la gente.** Tuve unos años muy oscuros. Y sobre el estudio, diría que bastante mal. **A partir del insomnio todo fue abajo.***

Otro joven cuenta cómo sufrió acoso escolar por tener dificultades específicas de aprendizaje, en concreto TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad), además de por sus características físicas contrarias al estereotipo de la masculinidad hegemónica tradicional (baja

estatura, delgadez). Además de ello, asumió que el problema era personal, siendo él mismo el que decidió abandonar el instituto, prefiriendo optar por el Certificado de Profesionalidad Dual:

*Yo que soy hiperactivo, **tengo hiperactividad, un TDAH del 90%**. Sí, porque no sé qué pasaba..., que había mucho... Como yo **era delgadito y era pequeñito**, ahora he pegado el estirón, pero era **bastante pequeñito y siempre se metían conmigo**. [...] Eso del bullying pasó sobre todo en la escuela y cuando entré en el instituto. Luego se calmó todo y cada vez fui conociendo más gente. Pero bueno, **tampoco me iba muy bien en los estudios, por eso de que yo siempre estoy muy activo**, no podía estar sentado, aunque yo recuerdo que daba lo mejor de mí. **Como no me iba muy bien hablé con los del instituto y me ofrecieron venir aquí [al centro formativo Jovent]**. Y a mí me gustó mucho.*

Por último, uno de los jóvenes relata haberse visto envuelto en peleas físicas en la calle, lo cual le llevó a sentirse inseguro. Para solucionarlo, optó por dedicarle gran esfuerzo y energía a aprender deportes de combate, para así poder defenderse de forma autónoma, aspirando a ser “el mejor”:

*Pues no sé, yo... **Tuve algunas peleas en la calle y tal, siempre de pequeño he tenido peleas y tal**. Y no sé, y... Y pues hubo un momento que **yo me sentía un poco inseguro por las cosas que me pasaban en la calle, tuve algunas peleas fuertes**. Y pues para sentirme un poco más seguro a la hora de si algún día me pasaba algo o lo que sea, **pues me quise meter en K1 para aprender un poco a pelear bien**. ¿Sabes? No a pelear como cualquiera, ¿sabes?*

*iv) **Desconocimiento sobre a qué profesorado y/o personal del centro escolar acercarse y cómo hacerlo**.*

Se observa que algunos de los jóvenes, en vez de pedir ayuda, se permitían recibirla tan sólo si era el profesorado el que se acercaba, inspirándoles confianza:

*A mí en ese tema no sé, a mí sí que me hicieron caso, lo que sea. A mí **tampoco era de los que levantasen mucho la mano, yo siempre he sido callado en clase y tal, pero sí que me ayudaban**.*

*En plan, que **me han visto mal** [el profesorado], **me han sacado de la clase en plan, "dime qué te pasa", no sé qué, "si quieres vamos a comer". [...] Cuando me veían mal por temas familiares o algo, me llamaban a hablar, porque se notaba que yo no quería decir las cosas, pero... Tenía... En ese momento yo iba al psicólogo y no me gustaba decir las cosas. Y se las decía antes a mi tutora que al psicólogo, porque notaba que había más confianza.***

No obstante, algunos jóvenes también rechazaban la ayuda del profesorado aun cuando les era ofrecida, llegando incluso a autoculparizarse y arrepentirse por haberla rechazado:

*Así hablando en general, **me veían con capacidad y no me dejaban aislado [...]** faltaba bastante [a clase], **yo tenía la culpa, por eso se preocupaban por mí, me decían "venga ven al colegio que te va a venir bien" y razón no les faltaba...***

Generalmente, los jóvenes muestran saber diferenciar qué parte del profesorado les podía ayudar y cual no, además de identificar las características de un "buen" (receptividad, comunicación, afecto, apoyo) y "mal" (crítica, no ofrece apoyo, es poco comunicativo) profesor o profesora, y la limitación en el apoyo que pueden ofrecer. Además, el no recibir la ayuda necesaria les podía desmotivar y afectar significativamente:

*Sí, en verdad, bueno, [el profesor ideal sería] **que me ayudase bastante, porque hay muchos que pasan por desgracia. Y te sienta mal. Además, más bien te fijas siempre en los que no te ayudan, y eso es malo por los pocos que sí ayudan, ¿sabes? Porque, aparte... Los que sí ayudan, tampoco te pueden ayudar mucho, ellos son profesores, ¿sabes?***

*Algunos sí y algunos no. **Algunos si les pedía ayuda me la daban, me dedicaban más tiempo a mí, me preguntaban si no entienda algo y me lo explicaban dos, tres veces. Y algunos otros simplemente les preguntaba, me lo explicaban una, dos veces y si no lo entendía pues que estudiara por mi cuenta. [...]** Bueno, empecé el Bachillerato, pero **no me vi capaz de continuar, porque era ya una cosa muy difícil y las cosas me costaban mucho de entender y los profesores ya no me daban esta pequeña ayuda de antes, sino que ya no había ayuda.***

*Pues que se involucre [el profesorado] para que tú apruebes, que te ayude, que si ve que vas mal, **te intente ayudar y que no ayude a los que ya van bien.** A esos no les falta ayuda, le falta ayuda a los que van mal. [...] **Sí, hay veces que ayudan a los que van bien y dejan de lado a los que no van bien.** Hay profesores que solo van a los que ya van bien, **a los que van mal, les da un poco igual, no quieren esforzarse** y en verdad es un trabajo, su trabajo es ayudar al que está mal, no al que está bien. **Un profesor bueno es el que saca adelante al alumno que va mal, no al que va bien.** El que va bien, va bien por sí solo. [...]*

*Además éramos muchos, o sea, **yo lo entiendo también, ¿sabes?** Atender a toda gente...*

Más allá del profesorado, tan sólo uno de los jóvenes decidió acudir por su propia iniciativa al servicio de orientación del instituto para recibir ayuda. El resto, mencionan experiencias en las que fue el servicio de orientación el que se acercó a ellos:

*Sí, sí, sí, tot això, sí. **I vaig acabar cridant l'orientador** en qualque moment perquè... **xerrava amb tothom i t'orientava de manera individual.***

***La orientadora vino a hablar con nosotros, como el curso nos estaba yendo mal** teníamos que buscar otras opciones y no... **No nos teníamos que quedar allí para suspender y no poder hacer otra cosa.** Pues vino [nombre de la orientadora], **ella, en el instituto nos ha explicado cómo va el Jovent y pues yo vi el de náutica y me gustó.***

*Sí, un poco, pero en el instituto no me ayudaron mucho, no me dijeron nada del aula verde [aula con apoyo específico] a mí. De hecho, **casi que nunca llegué a hablar con esos profesores de orientación. Solo que ellos se encargaron al final del año de verme cómo estaba y decirme...** De decir directamente, **en septiembre vas ahí.***

Paralelamente, una parte de los jóvenes mencionan recurrir con más frecuencia al apoyo de familiares (hermanos, madre y personas cercanas a la madre) o amistades a la hora de tomar decisiones sobre su futuro académico y laboral. Sin embargo, algunos describen este hecho como algo anecdótico, que obtuvieron de manera indirecta a partir de la observación, la conversación y la propia iniciativa:

Yo **vivía aquí delante con mi madre**, justo aquí en la esquina, entonces siempre he sabido lo que era Jovent y **siempre me incitaron a probarlo, lo que nunca quise...** Y un **colega hizo aquí electricidad y me llamó la atención** y dije “bueno, pues si tiene salidas pues, ¿por qué no?”, **para tener algo estable la verdad y poder decir, evoluciono**, y no sé a ver que tal irá este año.

Sí, yo no conocía esto y me dijeron [en el instituto], *¿te apetece probar de venir a Jovent?* Y dije, pues sí, **me vine yo con mi madre**, me enseñaron todas las instalaciones y todo bastante bien.

Cuando ellos vieron que yo no quería ir más [al instituto], me llamaron, **me fui con mi madre** y me explicaron todo. Y a los dos días ya vine a ver el aquí a Jovent.

Y, bueno, después, pues, mi **hermano también empezó aquí**, [en el centro formativo Jovent] **porque también dejó la ESO**. Y Jovent... Pues porque lo habían recomendado en el instituto. La orientadora dijo que era un buen lugar, que iba a tener salida y no solo de trabajar sino también de estudios, porque mi hermano quería estudiar. Entonces, **pues, más o menos me pasó lo mismo** y, pues, **me apunté aquí, básicamente, por mi hermano**.

Pues un **amigo de mi madre** estaba haciendo fontanería. Yo en verdad venía para electricidad, pero como no empezaba hasta el año que viene el curso, me apunté aquí y está muy bien la verdad, me está gustando. [...] **Me apetecía hacer electricidad porque mi madre y me dijo que tenía más futuro laboral para otras cosas**, pero [...] **vine para eso, pero como averigüé esto, me hizo repensarlo y apostar por náutica** y me está gustando por ahora.

[...] una **amiga de la meva mare** em va dir que el seu fill havia vingut aquí [al centro formativo Jovent] i que estava encantat i que ho provés a veure si hi havia alguna cosa que m'agradés.

*No, la verdad **no sabía qué hacer**, y luego **mi amigo me dijo que estaba haciendo esto** [Certificado de Profesionalidad Dual] **y me gustó**.*

Tan sólo una pequeña muestra reconoce el apoyo activo y los beneficios que obtuvieron de este:

***Sí, [he hablado] con mi madre, sobre todo con mi madre. De momento ella también está conmigo, que yo haga esto, que siga para adelante todo lo que pueda. Y que mientras no sea un sacrilegio lo que esté haciendo, ni sea algo muy heavy, nunca me tengo que rendir.***

***Luego mi madre me dijo que en el fondo me entendía... En plan, me cogió y me dijo: "Te entiendo. En plan, entiendo que no hayas querido seguir porque son cuatro años", bueno cinco porque repetí. Bueno, ella también me contaba en plan que no estaba justo en clase, sabes. En plan, por el profesorado. No por mi sexualidad. Sino por en plan, por... cómo explicaban las cosas. En plan, a lo mejor decían "no lo entiendo" y te contestaban: "Bueno, pues vente a la hora del patio". Y el patio son diez minutos. Diez minutos no es nada para que te explique un tema de... de qué sé yo. Ya no me acuerdo de nada. De mates, cualquier cosa. Entonces pues bueno, mi madre eso lo vio, lo sabía. Así que me dijo: "ya va contigo ahora. Esfuézzate mucho [en Jovent]".***

*No, **mi madre me dijo que no lo hiciera [dejar la escuela de adultos]**, pero yo ya lo tenía decidido. **Le hablé de Jovent y ella me apoyó**, porque vio que estudiar no es lo mío.*

## **Discusión**

Los resultados anteriores evidencian, principalmente, lo siguiente: Acumular experiencias negativas durante la escolarización obligatoria (acoso escolar, repeticiones, suspensos continuados, cambios de centro, sensación de inadaptación, problemas de distinta índole en sus relaciones interpersonales) y la ausencia de apoyo educativo, económico y/o afectivo para atravesarlas (proveniente de la familia, la escuela, sus iguales, los servicios de orientación, las instituciones), provoca una pérdida de autoconfianza en los jóvenes, que los empuja a abandonar sus estudios



prematuramente y a buscar soluciones más estereotipadas, de acuerdo a las características de la masculinidad (encarnar el rol de *breadwinner*; acceder o aspirar a trabajos en sectores masculinizados donde es más necesaria la fuerza física que la tecnificación; evitar la vulnerabilidad y la intimidad emocional, exceso de autonomía e independencia). Por lo tanto se concluye que gran parte de los resultados serían coherentes con las aportaciones de Casquero y Navarro (2019) así como de Curran (2017).

De este modo, más allá de atravesar experiencias negativas o complejas, el hecho de pedir o recibir ayuda podría considerarse el eje angular del proceso de abandono escolar prematuro de los hombres jóvenes, especialmente de aquellos cuyas masculinidades son abierta y ampliamente rechazadas, suponiéndoles mayores dificultades en la consecución de sus estudios. De hecho, la mayor parte de ellos valora positivamente la ayuda de una manera más o menos consciente: A través de la identificación de las características de un “*buen*” o “*mal*” profesor o profesora y mencionando el apoyo recibido por amistades, familiares u orientación en el desarrollo o retorno a su formación (aunque serían más los que relatan el haber recibido este apoyo de manera anecdótica más que introspectiva, lo que evidenciaría el apego evitativo prevalente en los jóvenes tal y como exponen EMAKUNDE Instituto Vasco de la Mujer, 2008; Fitzpatrick, 2017; Saldubehere, 2019).

Con respecto a lo mencionado en el párrafo anterior, es imprescindible hacer una serie de apuntes, siendo el más importante el que se presenta a continuación: Los jóvenes aprenden *a ser masculinos* cuando atraviesan por el proceso de socialización diferencial de género (Grasswick, 2011). En el momento en el que la biología deja de ser determinante (como ya expusieron Segal, 2007; Gowaty, 2008; Reeves, 2022), los comportamientos de los hombres no pueden justificarse por motivos exclusivamente naturales; ello tan sólo podría explicar ligeramente algunas tendencias. Asumiendo esta idea y posicionando el apoyo en el centro, ¿Qué agentes estarían influyendo en el proceso de adopción de una masculinidad carente de vulnerabilidad ante las dificultades educativas, que imposibilita pedir o recibir ayuda a los hombres jóvenes? Si centramos la atención en los factores de riesgo al abandono escolar prematuro externos al centro escolar, se observa que existe un refuerzo social, político y económico consistente que conduciría a ello. Para estructurar mejor esta idea y los resultados obtenidos, se recurrirá nuevo a los niveles, dimensiones y factores propuestos por Salvà, Oliver y Comas (2014).

En el nivel Microsocial, se encontrarían como factores de riesgo externos al centro escolar, los siguientes: 1) Rechazo de sus iguales y ausencia de vínculos significativos tanto dentro como fuera de la escuela por mostrar una mayor necesidad de apoyo educativo, expresar abiertamente ser homosexual o bisexual o tener un cuerpo no normativo – delgado y pequeño; 2) participar en peleas

físicas fuera de la escuela y esperar de él que lo solucione solo, volviéndose “más fuerte”; 3) compartir abuso de sustancias con otros chicos y el “pasárselo bien” siendo disruptivo (fugándose de la escuela) como refuerzo de su masculinidad (coherente con lo expuesto anteriormente sobre Theunissen et al., 2014; Salvà et al., 2014; Rogers et al., 2017).

En el nivel Mesosocial, existen evidencias de: 1) Familias que no se comunican afectiva y emocionalmente con los jóvenes; que esperan de ellos la asunción del rol *breadwinner*; padres que ejemplifican la distancia emocional y les animan a personificar el rol de proveedor en trabajos precarios (sin contrato, temporales, que requieren gran potencia física), encontrando tan sólo el afecto y apoyo al acceso a niveles de formación superiores mayormente en la mujer – madre, orientadora, profesora (incidiendo en la importancia del trabajo de cuidados que llevan a cabo las mujeres, tal y como se defendió en el feminismo de la *tercera ola* y se pone en valor actualmente en el feminismo de la *cuarta ola*: Federici, 2017; Subirats, 2021; Salvà y Quintana, 2023). Por otro lado, 2) amigos que se introducen de forma temprana en sectores de trabajo asalariado masculinizados, de baja cualificación y precarizados (sin contrato, temporales y con elevado despliegue de fuerza física); y 3) la amplia posibilidad de acceso a trabajos de baja cualificación, en sectores masculinizados precarios, en el mercado de trabajo balear (tal y como sugerían Amer, 2011 y Curran, 2017).

A nivel Macrosocial, uno de los jóvenes mencionó la falta de oferta y diversificación formativa; puso en relieve la ausencia de cursos para formarse como *Mestre d'Aixa*, un antiguo oficio artesano balear que consiste en el diseño, la construcción y mantenimiento de barcos de madera. El desconocimiento de las características de la formación o la falta de información disponible sobre la misma también supone un riesgo. Además, algunos de ellos tampoco quisieron comprometerse con su futuro porque lo percibían borroso; el *homo economicus* siempre está dispuesto a desechar lo que tiene en busca de nuevas y mejores posibilidades en las *sociedades* y la *modernidad líquidas*, caracterizadas por su volatilidad (Bauman, 2000; Federici, 2017).

El proceso de construcción de la masculinidad de estos jóvenes y cómo esta contribuiría activamente al abandono escolar prematuro de sus estudios va más allá de lo hasta ahora discutido. Atendiendo a que son hombres que se encuentran entre la masculinidad subordinada y/o marginada según Connell (2015), a nivel cultural, la demostración de su poder se vería limitada a la fuerza física y al desgaste de su salud; al mostrarse invulnerables ante las situaciones difíciles, así como a su capacidad de obtener logros por sí mismos que beneficien económicamente también a su familia. Como diría De Keijzer (2006): “*Hasta donde el cuerpo aguante*”. Esto es debido a que, para los hombres cuya masculinidad se encuentra en el eslabón de la subordinación y la marginación, el

poder no puede ser expresado a través de una gran acumulación de capital (riqueza), y difícilmente mediante el acceso a profesiones con un nivel superior de cualificación en las que puedan aspirar a altos cargos. Para los hombres marginados y/o subordinados, ciertos recursos, trabajos o incluso modos de relacionarse se encuentran fuera de su alcance: Bien porque son reprimidos y rechazados socialmente, bien porque son limitados a nivel estructural. Tan sólo de esta forma es que se reafirma, primero, su posición dentro de la jerarquía masculina y, segundo, su posición con respecto a las mujeres.

Es más, en este trabajo, se muestra cómo hombres marginados y subordinados podrían generar luchas de poder entre sí en grupos de menor escala como un aula (siendo coherente con los análisis de Connell, 1996), con el fin de reafirmar su posición aventajada o desaventajada en la jerarquía. Dos ejemplificaciones de estas prácticas se encuentran en el caso del chico que abandonó su formación debido al aislamiento que sufrió por ser el que contaba con “*mejor currículum*” en su clase; o el chico bisexual, descendiente de familia migrante y de clase trabajadora, que fue acosado por otros compañeros (con características similares a las suyas) en el instituto. De este modo, se pone de relieve el valor del análisis interseccional en los estudios de la masculinidad (Connell, 2015; Curran, 2017; Crenshaw, 1989, citada por Viveros, 2023).

Contrariamente a la afirmación de Curran (2017, p.311), en la que expone que “para los jóvenes con una posición más aventajada lo posible está mediado por el deseo, para los menos aventajados el deseo es mediado por lo posible” (p.331), algunos hombres desaventajados podrían elegir de manera activa abandonar prematuramente sus estudios e introducirse en trabajos de baja cualificación en sectores masculinizados. Entendiendo que el deseo está mediado por la cultura y las fuerzas sociales, es posible que algunos de ellos extraigan algún tipo de beneficio colectivo y personal (Rocha y Murga, 2004).

Gran parte de los jóvenes mencionan sentirse incómodos con el rol de la masculinidad que adoptaron (cansancio, soledad, aislamiento, inseguridad, precarización), lo que contribuyó a que la mayoría decidiera buscar cualificarse y obtener la titulación necesaria cuando tuvo oportunidad (acudiendo a la escuela de adultos o al Certificado de Profesionalidad Dual), con el objetivo de acceder a trabajos de mayor calidad y acordes a sus aspiraciones. Si bien en algunos casos el abandono de forma prematura es una elección ciertamente forzada, contemplada como la única opción posible para continuar adelante y vivida parcialmente con frustración; en otros casos se observa que es una decisión consciente y deseada, atendiendo a las preferencias y circunstancias personales de los jóvenes (así también lo concluyen Salvà et al., 2014; Nielsen, 2016). Aquí cabe diferenciar dos grupos de jóvenes: Los que se vieron obligados a abandonar y a asumir roles más

estereotipados de la masculinidad hegemónica para mantenerse a flote (evidenciando más tarde la incomodidad que les provocaba y buscando nuevas alternativas, como pedir o recibir ayuda para acceder a nueva formación); y los que eligen encarnar algunos aspectos de la masculinidad hegemónica por los beneficios que pueden obtener de ella (reafirmación de su hombría y poder a través de la demostración de su fuerza física, capacidad de asunción de riesgos y de control, así como de obtención de ganancias monetarias, todas ellas actitudes reforzadas por su medio social directo). En este sentido, sería relevante el análisis etnográfico específico de la construcción de la masculinidad en las minorías étnicas y en las culturas de las clases trabajadoras.

## Conclusión

A modo de conclusión, la presente investigación pretende ser una aproximación en clave de género hacia el proceso de abandono escolar prematuro de los hombres jóvenes de Baleares, haciendo hincapié en los factores de riesgo externos al centro escolar. Los resultados muestran cómo el abandono escolar prematuro en hombres cuya masculinidad se encuentra subordinada (homosexuales, en el caso del estudio bisexuales) y/o marginada (clase trabajadora, hombres racializados) reforzaría en muchos casos su posición dentro de la jerarquía de género. Esto sería así ya que, ante la falta de poder adquisitivo y la dificultad de acceso a estudios superiores, los jóvenes se orientarían a trabajos de baja cualificación donde tan sólo el desempeño de la fuerza física y la asunción de riesgos son necesarias. Aunque habría jóvenes que se beneficiarían de dichos trabajos y los elegirían voluntariamente (puesto que reforzarían su sentido de la masculinidad), otros se introducirían en los mismos empujados por sus circunstancias, rechazándolos más tarde debido a las consecuencias negativas que les acarrearía la precarización (cansancio, inseguridad, pérdida de motivación), atreviéndose a pedir y recibir ayuda.

Además, en su proceso de abandono influirían otros factores de riesgo externos al centro escolar, tales como el refuerzo de conductas disruptivas y perjudiciales entre sus compañeros (peleas, abuso de sustancias, ausencia de vínculos afectivos, aislamiento, fugarse de la escuela, amigos que se introducen de forma temprana en sectores de trabajo asalariado masculinizados de baja cualificación); referentes masculinos adultos poco afectuosos y poco comunicativos, que les animan a adoptar el rol de proveedor prematuramente, introduciéndolos en trabajos de baja cualificación dentro de los sectores masculinizados y exponiéndolos a la precarización; y por último, la ausencia o la escasa diversidad de oferta formativa, así como la volatilidad del mercado de trabajo y la amplia posibilidad de acceso a trabajos de baja cualificación en sectores masculinizados precarios, en el mercado de trabajo balear.

Algunas de las limitaciones de esta investigación girarían en torno al pequeño tamaño de la muestra, que imposibilita la generalización de los resultados; el procedimiento de muestreo, donde se seleccionó expresamente a la muestra por algunas características específicas obviando el factor de aleatoriedad y diversidad en el grupo extenso de los hombres que abandonaron prematuramente sus estudios; la utilización de resultados de entrevistas ya realizadas, que descartan la posibilidad de hacer preguntas más incisivas acerca de la realidad a investigar; la escasa literatura disponible, que pudiera vincular de forma cualitativa los dos aspectos centrales de la investigación.

Como propuestas para futuras líneas de investigación que podrían ir en consonancia con el TFG, se presentan: El análisis de los factores de riesgo internos al centro escolar y su relación con la masculinidad subordinada y marginada, para obtener una imagen más completa del proceso de abandono escolar de los hombres jóvenes en Baleares; el estudio de la masculinidad hegemónica o de las nuevas masculinidades y su influencia en las trayectorias educativas y las transiciones de educación-empleo; llevar a cabo un análisis adaptado al caso de las mujeres, la feminidad y el abandono escolar prematuro (factores internos y externos al centro escolar) en Baleares, para observar puntos de convergencia y divergencia en los procesos con los hombres.

## Referencias

- Adame, M. T. y Salvà, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de educación*, (351), 185-210.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3123663>
- Amer, J. (2011). Educación y sociedad turística en Baleares. Las políticas públicas educativas ante el impacto de la economía de servicios turísticos en el abandono escolar. *Investigaciones Turísticas*, (2), 66-81. DOI: <https://doi.org/10.14198/INTURI2011.2.03>
- Ballester, L., Nadal, A. y Amer, J. (2017). *Métodos y técnicas de investigación educativa* (2ed.). Edicions UIB.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Benería, L. (1999). La aparición de la economía feminista. *Historia Agraria*, (17), 59-61.
- Carrasco, S., Pàmies, J. y Narciso, L. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España ¿Un problema invisible?. *Anuario CIDOB de la Inmigración 2018*, 212-236. DOI: [doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018.212](https://doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018.212)
- Casquero A. y Navarro M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España. Un análisis por género. *Revista de educación*, número extraordinario, 191-223.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12799/1202>
- Connell, R. (1996). Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools. *Teachers College Record*, 98(2), 206-235. DOI: <https://doi.org/10.1177/016146819609800203>
- Connell, R. (2015). *Masculinidades* (2ed.). Programa Universitario de Estudios de Género. <https://www.eme.cl/wp-content/uploads/2015-connell-masculinidades.pdf>
- Cuervo, A. (2023). Generismo queer: un elemento estabilizador del patriarcado y del sistema neoliberal. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, (6), 125-134. DOI: [10.7203/con-cienciasocial.6.25934](https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.6.25934)
- Curran, M. (2017). *¿Qué lleva a los jóvenes a dejar los estudios? Explorando los procesos de (des)vinculación escolar desde una perspectiva de clase y género* [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/405662>
- De Keijzer, B. (2006). Hasta donde el cuerpo aguante: Género, cuerpo y salud masculina. *Revista La Manzana*, 1(1), 137-152.

Dirección General de Comunicación de la Unión Europea. (s.f.). *Historia de la UE, pioneros de la UE*. Unión Europea. [https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/history-eu\\_es](https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/history-eu_es)

Dolan, A. (2011). 'You can't ask for a Dubonnet and lemonade!': working class masculinity and men's health practices. *Sociology of Health & Illness*, 33(4), 586-601. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.2010.01300.x>

EMAKUNDE Instituto Vasco de la Mujer. (2008). *Los hombres, la igualdad y las nuevas masculinidades*. Printek.

Federici, S. (2017). Notes on Gender in Marx's *Capital*. *Continental Thought & Theory: A journal of intellectual freedom*, 1(4), 19-37.

Fitzpatrick, B. (2017). *Men in Groups: Attachment and Masculinity* [Disertación, Pacifica Graduate Institute]. ProQuest LLC.

Foucault, M. (1976). *Historie de la sexualité 1: La volonté de savoir*. Éditions Gallimard.

Foucault, M. (1984). *Historie de la sexualité 2: L'usage des plaisirs*. Éditions Gallimard.

Foucault, M. (1984). *Historie de la sexualité 3: Le souci de soi*. Éditions Gallimard.

Foucault, M. (2018). *Historie de la sexualité 4: Les aveux de la chair*. Éditions Gallimard.

García, J. E., & Mass, L. R. (2022). Del discurso capitalista al neoliberalismo: apuntes sobre la producción del sujeto. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 13(1), 325-347. DOI: <https://doi.org/10.21501/22161201.3668>

Gherzi, E. (2004). El mito del neoliberalismo. *Estudios públicos*, (95), 293-313. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7861771>

González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de la Educación*, (29), 85-103. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie290952>

Gowaty, P. A. (2008). Biología y género(s). En Carabí, A. y Armengol, J. M. (Eds.), *La masculinidad a debate* (133-153). Icaria Editorial.

Grasswick, H. E. (2011). Introduction: Feminist Epistemology and Philosophy of Science in the Twenty-First Century. En Grasswick, H.E. (Ed.), *Feminist Epistemology and Philosophy of Science. Power in Knowledge* (13-30). Springer. DOI <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6835-5>

Harris, M. P., y Mahalik, J. R. (2023). Dominant Masculinity and Marginalized Sexuality: Extending Minority Stress Theory for Gay and Bisexual+ Men. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, publicación online avanzada. DOI: <https://dx.doi.org/10.1037/sgd0000656>

Holmes, C. (2006). *Born to Do It? The Social Construction of Motherhood* [Disertación, Simon Fraser University]. Simon Fraser University Library.

Janssens, A. (1997). The Rise and Decline of the Male Breadwinner Family? An Overview of the Debate. *International Review of Social History*, 42(S5), 1-23. DOI: [10.1017/S0020859000114774](https://doi.org/10.1017/S0020859000114774)

Keizer, R. (2010). *Remaining childless: Causes and consequences from a life course perspective*. Ipskamp Printing.

Medina, M. (2019). La economía feminista frente a la racionalidad económica autointeresada. *Veritas*, (42), 29-48. DOI: [http://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732019000100029](https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732019000100029)

Nielsen, K. (2016). Engagement, conduct of life and dropouts in the Danish vocational education and training (VET) system. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(2), 198-213. DOI: <https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1133694>

Observatori de la Joventut de les Illes Balears. (2022). *Anuari de la Joventut de les Illes Balears 2022*. Institut Balear de la Joventut (IBJOVE) de la Conselleria d'Afers Socials i Esports.

Observatori del Treball de les Illes Balears (OTIB). (2017). *Informe sobre el mercado de trabajo en las Illes Balears. Año 2017*. Conselleria de Treball, Comerç i Indústria. Direcció General d'Ocupació i Economia.

Observatori del Treball de les Illes Balears (OTIB). (2022). *Informe sobre el mercado de trabajo en las Illes Balears. Año 2022*. Servei d'Ocupació de les Illes Balears.

Observatorio de las Ocupaciones. (2023). *Informe del Mercado de Trabajo de las Illes Balears. Datos 2022*. Servicio Público de Empleo Estatal.

Orelus, P. W. (2010). Chapter 2: Black Masculinity under White Supremacy: Exploring the Intersection between Black Masculinity, Slavery, Racism, Heterosexism, and Social Class. *Counterpoints*, 351, 63–111. <http://www.jstor.org/stable/42980552>

Puy, F. (1993). La socialdemocracia y su parentela ideológica. *Anuario de la filosofía del derecho*, (10), 73-88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=142260>

Reeves, R. V. (2022). *Of Boys and Men. Why the Modern Male Is Struggling, Why It Matters, and What to Do about It*. The Brookings Institution Press.



Rocha, G., & Murga, M. L. (2007). Deseo, vínculo social y creación colectiva. *TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales*, (21), 161-177. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/370>

Rogers, A. A., Updegraff, K. A., Santos, C. E. y Martin, C. L. (2017). Masculinity and School Adjustment in Middle School. *Psychology of Men & Masculinity*, 18(1), 50-61. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/men0000041>

Saldubehere, A. (2019). *The relationship between traditional masculinity ideology, alexithymia, and attachment among male millennials in the United States* [Disertación, Alliant International University]. ProQuest LLC.

Salvà, F. y Quintana, E. (2023). *La educación para la igualdad de género. Una propuesta formativa para educadoras y educadores sociales*. Editorial Octaedro.

Salvà, F., Oliver, M. F., y Comas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 129-142. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.AEDE>

Segal, L. (2007). *Slow Motion. Changing Masculinities, Changing Men* (3ed). Palgrave Mcmillan Imprint.

Subirats, M. (2021). *Coeducación, apuesta por la libertad* (2ed). Editorial Octaedro.

Swain, J. (2006). Reflections on Patterns of Masculinity in School Settings. *Men and Masculinities*, 8(3), 331-349. DOI: <https://doi.org/10.1177/1097184X05282203>

Theunissen, M. J., De Man, I., Verdonk, P., Bosma, H. y Feron, F. (2014). Are Barbie and Ken too cool for school? A case-control study on the relation between gender and dropout. *European Journal of Public Health*, 55(1), 57-62. DOI: <https://doi.org/10.1093/eurpub/cku097>

Tosh, J. (2005). Masculinities in an Industrializing Society: Britain, 1800–1914. *Journal of British Studies*, 44(2), 330-342. DOI: <https://doi.org/10.1086/427129>

Uzoigwe, G. N. (2019). Neocolonialism Is Dead: Long Live Neocolonialism. *Journal of Global South Studies*, 36(1), 59-87. DOI: <https://doi.org/10.1353/gss.2019.0004>

Valle, P. (2021). *El rechazo a la diversidad afectivo-sexual: homofobia y transfobia en las aulas de secundaria* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Cantabria]. <https://centredocumentacioap.diba.cat/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=2c411fe173b2563fa247f914a6ad095f>

Viveros, M. (2023). *Interseccionalidad. Giro decolonial y comunitario*. Biblioteca Masa Crítica CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales). [Interseccionalidad.pdf \(clacso.edu.ar\)](#)

Weiss, E. R. (1997). Economía clásica, familia y actividad femenina. *Demografía y economía*, 11(1), 1-36. <http://www.jstor.org/stable/40602117>

## Anexo

### Anexo 1. Modelo de Consentimiento Informado original del proyecto COSI.ed.



## Consentiment Informat per participar a entrevistes individuals

Tota la informació que apareix en les pàgines adjuntes m'ha estat explicada i les possibles qüestions que tenia sobre l'estudi han estat respostes a la meua satisfacció. Conec el propòsit d'aquesta investigació. Som conscient del meu dret a no participar i a retirar-me de l'estudi en qualsevol moment. Igualment, sé que tinc dret a ser consultat sobre la interpretació de les dades obtingudes, és a dir, a conèixer les conclusions i opinar sobre la publicació dels informes abans que es facin públics. He comprès que tota la informació que m'identifiqui es mantindrà confidencial i que cap d'aquesta informació serà difosa excepte que sia demandada legalment. Acepto participar en l'entrevista i entenc que serà enregistrat i que les persones entrevistadores prendran notes. Per la present consent en participar en aquest estudi d'investigació el qual serà conduït per les persones que formen part de l'equip de Jovent i que participen en el projecte Co-created Education through Social Inclusion (621365-EPP-1-2020-1-NO-EPPKA3-IPI-SOC-IN) finançat per la Comissió Europea. Entenc que podré mantenir el contacte amb aquestes persones quan ho consideri oportú.

---

Nom del participant

---

Signatura

Abril-Maig de 2022



**ADJUNT: SOBRE L'ENTREVISTA**

- 1) **Finalitat de estudi de cas:** Realitzar entrevistes biogràfiques a alumnat per conèixer els seus itineraris educatius i formatius així com l'impacte de la utilització de la metodologia COSI.ed aplicada en el centre de formació Jovent.
- 2) **Concreció de la finalitat:**

L'objectiu principal que persegueix aquest projecte, és la reducció de l'abandonament de la formació i concretament es preveuen els següents resultats:

- a. Augmentar el vincle alumnat-professorat i augmentar la motivació de l'alumnat cap a la formació.
- b. Augmentar el nombre d'alumnes que finalitzen la formació i continuen el seu itinerari formatiu.
- c. Contribuir a la millora dels itineraris educatius, formatius i laborals dels i de les joves.
- d. Desenvolupar un model d'intervenció educativa i social innovadora i col·laborativa aplicable a diferents situacions i contextos geogràfics.
- e. Treballar amb els i les responsables polítics a diferents nivells per tal de generalitzar la utilització d'aquesta metodologia i incloure-la a futures polítiques d'educació i formació.

**3) Aspectes ètics de l'estudi de cas:**

**Negociació, consentiment informat**

—Els participants han d'estar d'acord amb ser informants, tenen dret a conèixer la naturalesa i el propòsit de la recerca, així com les possibles conseqüències que es deriven de l'estudi. Consentiment per escrit.

—Els participants tenen dret a ser consultat sobre la interpretació de les dades obtingudes, és a dir, a conèixer les conclusions i opinar sobre la publicació dels informes abans que es facin públics.

—S'ha de tenir en compte que el caràcter emergent de la recerca qualitativa pot fer necessària la revisió del consentiment (aspectes nous no contemplats).

**Col·laboració**

—Tota persona té el dret tant a participar com a no participar en la investigació, així com a abandonar-la quan vulgui sense haver de donar explicacions i negar-se a proporcionar informació.

**Confidencialitat i anonimat**

—Assegurar la protecció de la identitat de les persones.

—Tant pel que fa a l'anonimat de les informacions (si es vol així), com pel que fa a la no utilització d'informació o documentació que no s'hagi negociat prèviament i que sigui producte de la col·laboració.

**Imparcialitat**

—Sobre punts de vista divergents, judicis i percepcions particulars i sobre caires i pressions externes.

**Equitat**

—De manera que la investigació no es pugui utilitzar com a amenaça sobre un particular o un grup, que col·lectius o individus rebin un tracte just (no desequilibrat ni tendencios) i que hi hagi vies de rèplica i de discussió dels informes.

DADES DE CONTACTE	
(Nom de la persona responsable)	(Direcció de correu electrònic de la persona responsable)



## Anexo 2. Batería de preguntas para la realización de las entrevistas iniciales del proyecto COSI.ed.



<b>CÓDIGO DE LA ENTREVISTA:</b>	<b>FECHA:</b>
---------------------------------	---------------

### Valoración inicial

Me gustaría que me explicases qué formación estás realizando actualmente en Jovent...

- ¿Cómo llegaste a Jovent?
  - (Por un conocido/Derivado desde el anterior centro educativo, derivado por servicios sociales, busqué yo alternativas, mi familia me ayudó a buscar alternativas)
- ¿Qué te motivó a elegir esta formación?
- ¿Cuándo empezaste el curso en Jovent, cuánto tiempo llevabas sin estudiar a trabajar? (1-3 meses; de 3 a 6 meses, 6-12 meses; más de 12 meses)
- ¿Has trabajado alguna vez? ¿Puedes explicarme en qué?

### TRAYECTORIA ACADÉMICA antes de Jovent

Ahora vamos a hablar un poco de tu experiencia con la escuela/instituto antes de llegar a Jovent, qué me puedes contar sobre tus experiencias en la escuela....

- ¿Cuál fue tu experiencia cuando ibas a clase? ¿Qué recuerdas de la escuela o el instituto?
- ¿Te gustaba lo que te enseñaban?
- ¿Qué recuerdos tienes de los profesores? (se preocupaban por ti, les podías pedir ayuda, creían en tus posibilidades, etc...)
- ¿Asistías a clase?
- Recuerdas en qué momento decidiste dejar los estudios, ¿qué pasó?
- ¿Como te sentiste ante esta decisión? (sin ninguna orientación, Acompañado, quién te apoyó)
- Y, ¿qué querías hacer después de dejar los estudios? ¿Habías pensado algo? (nada, buscar ayuda)
- Quieres comentarme algo más sobre tu experiencia en la escuela...

### TRAYECTORIA EN JOVENT

Ahora si te parece, vamos a hablar de tu experiencia en Jovent... cómo es tu experiencia aquí?

- ¿Qué opinas de lo que estás aprendiendo aquí, crees que te será útil? (a nivel teórico y a nivel práctico)
- ¿Y con los profesores qué tal? ¿Cómo es tu relación con ellos? ¿Qué destacarías de los profesores?
- ¿Con qué profesores tienes más relación?
- Explicame como es tu relación con los compañeros....
- ¿Asistes a clase normalmente?
- ¿Te gusta asistir a este taller?

SI	¿Por qué? ¿Cuáles son los aspectos que valoras positivamente?
NO	¿Por qué? ¿Cuáles son los aspectos que cambiarías/mejorarías?

### Aspiraciones educativas y profesionales de los/las jóvenes

Ahora, me gustaría que me comentase cuáles son tus planes de futuro, que te gustaría hacer cuando acabes en Jovent?

En relación a la formación, ¿te gustaría seguir formándote cuando acabes en Jovent? ¿Qué te gustaría hacer?

- ¿Crees que lo conseguirás? Si (corto, medio, largo plazo)/No (Porqué)
- ¿Qué piensan los profesores sobre lo que quieres hacer?
- ¿Qué crees que tendrás que hacer para conseguirlo?
- ¿Has hablado con alguien de lo que quieres hacer?
- ¿Te apoyan en la decisión que has tomado?



En relación al trabajo....

- ¿En qué te gustaría trabajar en un futuro?
- ¿Crees que podrás conseguirlo?
- ¿Qué tienes que hacer para poder conseguirlo?
- ¿Qué opinan los profesores sobre lo que quieres hacer, se lo has comentado?
- ¿Has hablado con alguien de lo que quieres hacer?
- ¿Te apoyan en la decisión que has tomado?

VALORACIÓN DE LA ENTREVISTA POR PARTE DEL PROFESIONAL				
<i>Lugar donde se lleva a cabo/entorno</i>	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
<i>Duración</i>	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
<i>Adecuación de las cuestiones planteadas</i>	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
<i>Participación de los/las jóvenes</i>	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado
<i>Otros</i>	Nada adecuado	Poco adecuado	Bastante adecuado	Muy adecuado