



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

LXS TRABAJADORXS, LA PRODUCCIÓN Y LA REPRODUCCIÓN DE LA VIDA SOCIAL EN CRISIS.

Cambios y persistencias en un contexto de pandemia

Buenos Aires, 1 al 3 de diciembre de 2021

Grupo Temático N° 7:

Coordinadores: María Eugenia Martín, Ada Freytes y Verónica Millenaar

¿Hay una agenda de género en la Formación Profesional? Estudio comparativo de casos en la Ciudad de Buenos Aires

Autor/es: Verónica Millenaar y Claudia Jacinto

E – mails: veronicamillenaar@gmail.com; claudiajacinto01@gmail.com

Pertenencia institucional: PREJET-CIS-IDES/CONICET

Introducción

Los temas de género ocupan un lugar relevante en la agenda de las políticas públicas. Esta incorporación, con mayores o menores impulsos, tiene ya un recorrido histórico de décadas. Han sido importantes los aportes de las convenciones internacionales, que marcan metas a nivel global, e influyen en el diseño y readecuación de las políticas locales. En el caso de las políticas educativas, ya se cuenta con más de 15 años de recorrido en relación a dichas incorporaciones, siendo la Ley de Educación Sexual Integral un hito en este sentido, que se ve acompañada por otros programas e iniciativas. Sin embargo, la temática se vio vigorizada y ubicada en un lugar relevante cuando la misma “ganó la calle”, principalmente a raíz de la marcha del “Ni una menos” -en contra de la violencia de género y los femicidios- como así también a partir de las movilizaciones a favor del aborto legal, que culminó en la sanción de la Ley 27.610 de acceso a la interrupción voluntaria del embarazo a fines del año 2020.

En base a estos antecedentes, nos preguntamos si esta agenda de género se ha comenzado a incorporar en la Formación Profesional (FP), y de qué modo, en tanto problematizaciones y procesos. La pregunta abarca tanto el nivel educativo de la educación técnica y profesional como las políticas de formación profesional (FP) en sentido más estricto. Cobra relevancia porque, desde el punto de vista de género, la FP ha sido históricamente descripta como una modalidad en la que se tiende a reproducir y naturalizar las segregaciones y discriminaciones propias del mercado de trabajo, en donde las trabajadoras mujeres presentan desventajas frente a los varones en todos los indicadores laborales: niveles de actividad, desocupación, informalidad, nivel salarial, etc. Al mismo tiempo, la FP se constituye en una opción de formación valiosa entre los y las jóvenes, que incide en sus trayectorias laborales como se ha mostrado en estudios previos (Jacinto y Millenaar, 2010). Su rol en la socialización de género es clave y emerge como un espacio que podría colaborar en cuestionar la reproducción de las desigualdades de género en el mercado de trabajo.

¿Hay una agenda de género en la FP? ¿En qué medida y de qué manera las temáticas de género se han ido incorporando, a nivel de la macro, en los lineamientos generales y en programas específicos para la modalidad? ¿Qué relaciones tiene con la agenda de género en la educación en su conjunto? Por otra parte, y a nivel de las propias instituciones de la FP, ¿qué dispositivos y prácticas institucionales tienen en consideración a las desigualdades de género? ¿Qué diferencias pueden reconocerse al interior de la FP en relación a dichas significaciones y prácticas?



A continuación, la ponencia analiza hallazgos parciales de una investigación de carácter cualitativo desarrollada entre 2017 y 2018 en la Ciudad de Buenos Aires que tuvo por objetivo examinar, con perspectiva de género, a las instituciones de la Educación Técnico-Profesional, sus estrategias educativas y los discursos de sus diferentes actores (directivos, docentes y estudiantes) a la luz de la agenda mencionada y del contexto de movilización de los temas de género en la Argentina actual. Esta ponencia recupera el análisis efectuado en 4 instituciones de FP, y particularmente las 13 entrevistas semi-estructuradas a sus autoridades y docentes. Originalmente, la investigación se centró en los discursos institucionales, en donde indirectamente también se recuperan las prácticas y experiencias estudiantiles. Como segunda instancia, a través de datos secundarios¹ y 4 entrevistas complementarias efectuadas en 2020, se sumaron voces de informantes clave de la modalidad a nivel nacional, para profundizar en las similitudes y distancias entre las agendas discursivas a nivel meso-institucional y las micro-institucionales, considerando el contexto de enorme movimiento en relación a la temática.

La ponencia se organiza en diferentes apartados. El primero de ellos, recupera el marco teórico de la investigación, centrado en el análisis de las desigualdades de género que se hacen evidentes particularmente en la FP. El segundo apartado, presenta la conceptualización en torno a la “agenda de género” de las políticas y reconstruye las incorporaciones en las mismas recientemente, para ahondar específicamente en la FP. Luego de ello, un tercer apartado describe las características de las 4 instituciones analizadas, reconociendo en ellas diferentes agendas de género institucionales, y propone un análisis más profundo de las mismas, en diálogo con la agenda de las políticas.

Desigualdades de género en la Formación Profesional

Puede decirse que el género, como categoría social, es una de las contribuciones teóricas más significativas del feminismo contemporáneo a la teoría social. Esta categoría analítica surgió para explicar las desigualdades entre varones y mujeres², rompiendo con la idea del carácter natural de las mismas y permitiendo comprenderlas en el marco de relaciones de poder.

Para Segato (2003), la *gramática de género* se constituye en el mapa cognitivo desde el cual las personas se conducen en la vida de acuerdo a su género, orientando sus acciones, identificaciones y deseos. La interpretación de ese mapa cognitivo es siempre una instancia individual y no puede pensarse como un lugar plenamente determinante. No obstante, se observa una persistente diferenciación entre los destinos “esperados” para mujeres y varones, cuestión que se asocia a profundos procesos de desigualdad en el marco de las relaciones de dominación capitalista. La división sexual del trabajo ha asignado prioritariamente a los varones a la esfera productiva y a las mujeres a la esfera reproductiva (Kergoat, 2014). En este sentido, no solamente al interior del mercado de trabajo se producen las desigualdades. También se ha evidenciado que las elecciones, deseos y vinculaciones hacia el trabajo productivo y reproductivo se encuentran generizadas.

De este modo, en el caso de las desigualdades en el sistema educativo, la escuela es considerada un espacio donde se reproducen esos destinos esperados para la femineidad y la masculinidad. Como evidencian las investigaciones, la elección de una carrera o especialidad formativa responde a bases socio-culturales profundas, incorporadas en procesos de socialización de género que refuerzan los roles

¹ La revisión de programas e iniciativas de género a nivel nacional y en las jurisdicciones educativas de la Provincia y la Ciudad de Buenos Aires

² El género surge, en sus orígenes, como categoría para diferenciar entre el sexo, en su carácter de base biológico y físico (sexo genital), y el género, como la construcción social y cultural atribuida a esa base. No obstante, aportes posteriores permiten que dicha categoría también problematice que no hay una única manera de ser mujer o varón y que, en efecto, no se trata de una categoría binaria. Este aporte, pone el énfasis en la noción de multiplicidad de identidades (Dorlin, 2009).



asumidos en el hogar, normalizando así las percepciones acerca del estudio y trabajo y las alternativas que pueden tomar, de manera diferenciada, los varones y las mujeres (Morgade, 2009, Duru Bellat, 2017). Si bien es ya una conquista de las políticas educativas el acceso al sistema de forma equitativa para mujeres y varones, en el espacio escolar, suelen reproducirse los mecanismos que diferencian (y desigualan) a las mujeres y varones y que inciden en la construcción de perspectivas a futuro y deseos vocacionales.

En concordancia con lo anterior, en el caso de las desigualdades en el mercado de trabajo, cobra relevancia la segregación horizontal que refiere a la demanda diferenciada de varones y mujeres en la estructura laboral. Este tipo de discriminación es evidente y persistente en el mercado de trabajo argentino, que presenta una distribución sectorial y ocupacional consolidada. Las ramas de actividad con presencia femenina elevada se encuentran principalmente en el servicio doméstico (con presencia femenina prácticamente excluyente), como así también en la enseñanza y los servicios sociales y de salud. En otro extremo, ramas como la construcción, el transporte y la industria manufacturera presentan muy poca presencia femenina y mayor concentración masculina (DNEIyG, 2020).

La FP de algún modo se encuentra en el cruce de ambas esferas (educativa y laboral) y, por lo tanto, estas desigualdades se plasman de un modo similar. Se trata de una propuesta educativa directamente orientada al trabajo, que ofrece cursos de corta duración para jóvenes y adultos en diversos oficios. En estas propuestas, se evidencian rígidas segregaciones que muestran cursos marcadamente orientados para uno y otro género. De acuerdo a datos provistos por RFIETP-INET (2021) los porcentajes de mujeres cursando especialidades vinculadas a los sectores más típicamente masculinos son muy bajos (6% en el sector automotriz; 13 % en construcción, 11% en mecánica, metalmecánica y metalurgia 11%), pero especialmente altos en otras especialidades como en salud (81%), textil e indumentaria (92%) y también en estética profesional (89%). En esta línea, diferentes investigaciones han mostrado cómo las propuestas, contenidos y el propio desarrollo de las clases en los dispositivos de formación para el trabajo colaboran en reproducir disposiciones esperadas y requeridas, en un complejo proceso de adecuación entre expectativas subjetivas, requerimientos laborales y mandatos de género y clase (Colley et al., 2003).

La literatura sobre la ETP ha señalado inequidades en muchos aspectos, comenzando por la distribución de estudiantes entre las diferentes especialidades. Al respecto, se han analizado las diferencias en las motivaciones e intereses de varones y mujeres cuando se eligen dichas especialidades (Seoane, 2013). La socialización familiar, el deseo de una movilidad social ascendente, la promoción de ciertas especialidades desde la política pública, así como la habilidad individual para lidiar con los prejuicios y adversidades a lo largo de las experiencias formativas son algunas de las cuestiones que tienen influencia en dichas elecciones (Evans, 2006; Tylor, Hamm and Raykov, 2015). Pero también, las experiencias de socialización y aprendizaje desarrolladas en las propias instituciones colaboran en producir y reproducir los estereotipos de género (Skeggs, 2019). Los propios contenidos de las clases, la disposición de los espacios, los horarios de cursada, las relaciones entre docentes, alumnos y alumnas, los chistes y burlas, los espacios de práctica, son escenarios en donde, de forma más solapada o más explícita, se produce la diferencia y desigualdad entre varones y mujeres. Al respecto, en una investigación local, se muestra cómo estos códigos se van construyendo en el día a día de las instituciones de FP, que en ocasiones se vuelven algo ciegas a la reproducción de estas desigualdades (Jacinto, Millenaar y otros, 2021).

Teniendo en cuenta las restricciones mencionadas relacionadas con la formación y el empleo, el uso del tiempo es otro aspecto clave a considerar. Las mujeres están involucradas con las tareas domésticas y de crianza, en mayor medida que los varones. Como resultado, el margen que ellas tienen de manejar sus propios tiempos y agendas es muy limitado. Las que están empleadas, deben compatibilizar, día a día,



familia y trabajo y lidiar constantemente con toda serie de situaciones invisibilizadas que obstaculizan y dificultan las trayectorias laborales continuas, así como la organización cotidiana (Fournier, 2009).

¿Hay una agenda de género en la Formación Profesional?

“Lo que estamos nosotras haciendo, de alguna manera, incomoda”.

Como señala el informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU, las disparidades de género respecto a participación política, y en tareas domésticas no remuneradas, y respecto a los salarios están lejos de haberse revertido en las últimas décadas (ODS, 2018). En el mundo educativo, las desigualdades en cuanto al género impulsaron las metas de la Agenda 2030 y el Marco de Acción elaborado a partir de la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015). En ellas, se propuso asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria, eliminar las disparidades de género en la educación y la formación para el trabajo, garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables y asegurar la adquisición de conocimientos y saberes que promuevan, entre otras cuestiones, la igualdad de género. Estos objetivos exponen la urgencia por reconocer la importancia de la igualdad de género en pos de garantizar el derecho educativo. Ello implica apoyar y promover políticas sensibles y enfoques de género en los diseños curriculares y los entornos de enseñanza a lo largo de la educación para toda la vida, procurando la eliminación de la violencia y discriminación en los centros educativos. El marco de los ODS se favoreció el desarrollo de una agenda pública de género (Bereni, 2009) que los movimientos de mujeres ya venían impulsando al menos dos décadas antes. En el caso de la Argentina, se ha experimentado una lógica interactoral que impulsó una amplia movilización ciudadana desde principios de siglo, fortalecida en los últimos años. Esta construcción de la agenda pública activó legislación y políticas vinculadas a revertir la violencia y discriminación sexista.

Ahora bien, ¿qué implicaría la presencia de una agenda de género? En principio, en este trabajo definimos la “agenda pública” como el proceso a través del cual determinados asuntos o problemas públicos se posicionan, adquieren un interés general, y son trasladados al nivel de la decisión gubernamental mediante distintas estrategias y políticas públicas para su atención (Alzate Zuluaga y Romo Morales, 2017).

Desde esta perspectiva, la agenda pública orientada al género es aquella que, de acuerdo a una lógica inter-actoral y desde una articulación macro y micro, procura incidir sobre la igualdad de género, la autonomía y los derechos de las mujeres, pero también cuestiona el orden social imperante en términos de jerarquías patriarcales tradicionales. Al respecto, los aportes de Nancy Fraser (1997, 2008) visibilizan que el género no solo expresa una desigualdad distributiva asociada a la división sexual del trabajo sino también desigualdades y desprestigios asociados a la condición de status cultural inferior de las mujeres, en tanto el género es una categoría bivalente, que abarca injusticias en el terreno de la redistribución, pero también del reconocimiento y la representación.

Los procesos de instalación de la agenda implican la problematización de la inequidad de género (por parte del Estado, los movimientos feministas, etc.), su entrada en las agendas institucionales y los tipos de respuestas que genera el Estado a través de la elaboración de políticas con sensibilidad de género (Alzate Zuluaga y Romo Morales, 2017). En este sentido, las intervenciones para abordar las desigualdades se han ido complejizando. Según Rodríguez Gustá (2008), suelen adoptar las siguientes formas: a) discriminación positiva (a través de cupos y/o brindando apoyos especiales a las mujeres para facilitar el ingreso a la formación); b) políticas dirigidas hacia las mujeres (sin cuestionar su rol); c)



políticas con perspectiva de género (cuestionadoras del orden imperante); políticas de transversalización (cuando son políticas sistémicas y están presentes en el conjunto de la institucionalidad del estado).

En el caso argentino, las políticas de igualdad de género se han desarrollado considerablemente desde la década de los noventa, de la mano del activismo de los movimientos feministas (Barrancos, 2007). En particular, en lo que respecta a la representatividad política, la salud sexual y reproductiva, los derechos de identidad y la violencia de género.

Luego de varios años de discusiones, y con el impulso del movimiento feminista y otros actores, un hito en la agenda educativa fue la sanción de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) en 2006³, que enfatizó una aproximación integral y positiva a la sexualidad y la salud sexual. A partir de ese entonces, fue implementada en las escuelas en acciones de formación docente, desarrollo de materiales curriculares y planes de intervención institucional (Faur, 2018). Todo ello atravesado por tensiones, ambigüedades y resistencias⁴.

Como se ha adelantado, las cuestiones de género adquieren masividad y enorme movilización en 2015 con el movimiento *Ni una menos* y en el 2018 alrededor del debate por la legalización del aborto (que finalmente se sanciona en 2020). Con estas movilizaciones, que se reflejan en varias leyes, entran en la agenda pública otras temáticas: la violencia de género y el derecho a decidir libremente sobre el propio cuerpo⁵. Asimismo, la Ley N° 26.743, sancionada en 2012, reconoce a las identidades no binarias y habilitó más recientemente reglamentaciones específicas para el tratamiento de la identidad en los documentos personales.

A pesar de las largas décadas de lucha, se han registrado mayores obstáculos (tanto en el consenso público como en la legislación), en relación al empoderamiento económico de las mujeres. Al respecto adoptamos conceptualmente la definición de Fernández Soto y otras (2020) que plantean que “el empoderamiento de las mujeres implica al menos tres dinámicas y objetivos que erosionan los regímenes de género tradicionales basados en el modelo de proveedor tradicional y mujer ama de casa: i) el reconocimiento del valor del trabajo no remunerado, ii) la generación de las mismas oportunidades para varones y mujeres en el ingreso, empleo y remuneración del mercado laboral, y iii) la redistribución de la carga de cuidados y de trabajo no remunerado entre ambos sexos”.

La agenda regional y posteriormente la problematización de los temas de género ha permitido también promover cierta concientización en la necesidad de democratizar el acceso y prevenir las discriminaciones de las mujeres en las instituciones de educación técnico-profesional. Esto es más evidente en lo que concierne al nivel medio y terciario. Resulta incipiente en el caso de la FP; allí la incorporación de la temática de género es muy reciente.

³ Cabe señalar también un escenario de incorporación de la temática, por ejemplo, a través de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), sancionada en el año 2006, en donde pueden encontrarse múltiples referencias sobre la promoción de la equidad de género. Asimismo, se destaca el Plan Nacional contra la Discriminación (decreto 1086/2005) y la Ley N° 27.234 de “Educar en la igualdad: Prevención y erradicación de la violencia de género” sancionada en 2015.

⁴ En el proceso de definición de los contenidos curriculares hubo intensos desacuerdos “la Comisión logró un dictamen de mayoría –elaborado por académicas, organizaciones de la sociedad civil (OSC), representantes sindicales, de sociedades científicas y de organismos internacionales- y uno de minoría firmado por voceras del Consejo Superior de Educación Católica Argentina (CONSUDEC)” (Faur, 2018).

⁵ La sanción de estas leyes fue producto de arduas discusiones (especialmente con representantes y militantes de la Iglesia Católica y otras religiones). Finalmente, logró prevalecer la postura de la integralidad de la garantía de derechos (ESI, aborto, salud sexual, etc.).



En qué medida y de qué manera las acciones de formación de la FP han incorporado efectivamente este enfoque ha sido poco investigado en nuestro medio. Además, aún no está saldado el debate de lo que implica incorporar una agenda de género en la FP (Millenaar, 2017), en donde, por un lado, se reconocen estrategias que se orientan hacia la *transversalización* de esta perspectiva, buscando que la temática esté presente de manera integral en todas las acciones desarrolladas en la propuesta de formación (revisando contenidos, lineamientos generales, lógicas institucionales) pero por otro lado, se apuesta a las intervenciones puntuales con grupos particulares y respecto a *problemáticas específicas* (tales como violencia de género, salud reproductiva, la no discriminación, etc.). Asimismo, se reconocen acciones tendientes a *profesionalizar* y mejorar las condiciones laborales de los empleos típicamente femeninos (como es el caso, en la Argentina, de las actividades de cuidados), pero también apuntan a promover entre las mujeres determinadas *ocupaciones no tradicionales* cubiertas mayoritariamente por varones.

A continuación, se reflexiona sobre las orientaciones de algunas intervenciones recientes en la materia. Desde el ámbito nacional, es de destacar, a partir del año 2018, la creación de la Comisión de Equidad de Género desde el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET). Su objetivo es el de promover acciones destinadas a incorporar la perspectiva de género de forma transversal, en toda la educación técnico- profesional. La fundamentación de su creación se basa en el artículo 40 de la Ley de ETP (26.058) que establece que deben implementarse acciones específicas para “*promover la incorporación de mujeres en la educación técnico profesional en sus distintas modalidades, impulsando campañas de comunicación, financiando adecuaciones edilicias y regulando las adaptaciones curriculares correspondientes, y toda acción que se considere necesaria para la expansión de las oportunidades educativas de las mujeres en relación con la educación técnico profesional*”. Al respecto, una funcionaria del organismo, relata el modo en que se dio su creación, así como los objetivos de la comisión:

“Las necesidades eran evidentes, los datos nos daban la razón, el contexto social de la época como actor clave también nos alentaba a hacerlo. Desde el comienzo acordamos que nuestros objetivos centrales debían ser dos, y estos están íntimamente relacionados, no podemos pensar a estos objetivos de forma separada sino más bien como un sólo objetivo con dos dimensiones. Por un lado, aumentar la matrícula de mujeres de la ETP tenía que ser nuestro objetivo central⁶, y por el otro, incorporar la perspectiva de género en la ETP (...) Lo primero que se hizo fue mostrar, difundir, visibilizar nuestros trabajos y estadísticas en relación a la brecha de género en la ETP. Asimismo, se comenzaron a seleccionar imágenes que muestran mayor diversidad: donde aparezcan mujeres en laboratorios, en el campo, en los talleres. Se otorgaron líneas específicas del FONIETP para los temas de género. Se recopilaron experiencias de docentes y alumnas significativas. En este marco, se organizaron dos actividades puntuales “Programando futuro y el “concurso audiovisual”. Por último, se organizaron distintos seminarios y talleres con especialistas en género, para pensar, analizar y debatir los temas vinculados a la Educación Técnica y al género, para el público en general, con orientación espacial a docentes, y encuentros de sensibilización y capacitación interna dentro del propio INET. (Funcionaria, Comisión de Equidad de Género, INET)

Como puede verse en la descripción de la funcionaria, son múltiples las acciones desarrolladas, enmarcadas en el segundo de los objetivos señalados, sugiriendo el esfuerzo por implementar la perspectiva de género de manera transversal en el actuar del propio organismo. Pero, no resulta sencillo

⁶ Se refiere especialmente al caso de la escuela secundaria técnica, donde aún hoy se cuenta con una matrícula femenina que no supera el 33%. No es el caso de la FP, donde la matrícula femenina supera el 50%.



producir efectos en pos de la igualdad de género, como plantea la propia funcionaria, si no se articulan ambos objetivos entre sí (aumentar la matrícula e incorporar la perspectiva de género).

“Ciertamente, el primer objetivo es relativamente más sencillo si hablamos de números, pero como decíamos, no podemos pensar este objetivo sin pensar en el segundo. No queremos hacer crecer el número de mujeres sin cambiar el entorno, el espacio, los hábitos, las relaciones que allí se construyen, los currículums ocultos, los imaginarios y los estereotipos que allí se configuran” (Funcionaria, Comisión de Equidad de Género, INET)

De este modo, respecto de la modalidad de inclusión de una agenda de género, el INET se plantea:

a) la transversalización de la perspectiva: objetivo amplio que implicaría un fuerte trabajo en diferentes planos de la organización y la planificación a nivel institucional.

b) la democratización del acceso de mujeres en las propuestas formativas. Esto involucraría, en el caso de la FP, una intervención directa sobre las desigualdades que se reproducen en la distribución segregada de las matrículas, promoviendo las formaciones no-típicas.

Cabe señalar, al respecto, que este último tipo de acciones tiene antecedentes, como se ha mostrado en un artículo previo (Millenaar, 2017b). En los años 2013 y 2014 el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación implementó el programa de formación en “Oficios no tradicionales para las mujeres”. El programa garantizaba a través de un “cupó”, la formación de las mujeres en una especialidad en la cual han estado subrepresentadas históricamente. No obstante, la implementación del mismo mostró fuertes resistencias por parte de docentes, alumnos y actores clave del sector de actividad, resultando evidente el carácter disruptivo en términos de género del mismo. Por otra parte, las alumnas formadas relataban situaciones de discriminación, tanto durante la cursada como en sus procesos de búsqueda laboral e inserción posterior. Se hace evidente que el esfuerzo por incluir mujeres, sin problematizar en qué condiciones se las incluye, no necesariamente redundará en procesos de mayor igualdad de género.

En efecto, intervenir sobre el género implica atentar contra estructuras de poder, como reconoce la propia funcionaria: la inclusión de una agenda de género, incluso en un contexto favorable para hacerlo, “no le gusta a nadie”.

“Creo que lo que estamos nosotras haciendo, de alguna manera, no le gusta a nadie, estamos empezando a trabajar en un campo donde las reglas ya están dadas, y estamos queriendo cambiar las reglas de juego en el medio de un partido donde algunos van ganando, por lo cual estamos en un terreno áspero. (...) El mayor obstáculo es el cultural y es el de reconocer que hay diferencias y vulneración de derechos. No diría que hay un actor más resistente que otros. Me parece que, en todos los niveles del sistema educativo, encontramos actores con resistencias y... digamos, ceguera (...) El segundo problema es el de la transversalidad. La dificultad de incorporar la perspectiva de género en todo el sistema, en todos los actores, en cada una de las partes de la cadena. Si, entendemos perfecto que el sistema educativo es una conjunción de actores, de problemas, de factores, pero no podemos llegar a que todos ellos se pongan estos anteojos y vean que pueden hacer o que pueden dejar de hacer”. (Funcionaria, Comisión de Equidad de Género, INET)

La implementación a partir de la transversalidad, tal como se menciona, también resulta un desafío porque implica lograr consensos en torno a que las iniciativas son parte de una agenda pública, que involucra a todos los actores y niveles de gobierno. La perspectiva podría llegar a compartirse a nivel del organismo, pero si no se plasma en la propia dinámica institucional, la misma pierde su efectividad concreta.



Promover formación en ocupaciones no tradicionalmente feminizadas ha sido una de las líneas de las políticas de género a nivel internacional. En la Provincia de Buenos Aires se ha avanzado en este sentido con el lanzamiento, en 2020, de un programa interministerial llamado “Oficios sin prejuicios” que llevan adelante el Ministerio de Producción, Ciencia e Innovación Tecnológica, el Ministerio de las Mujeres y el Ministerio de Trabajo (del que depende el Instituto de Formación Laboral que nuclea a una parte de las instituciones de FP, sobre todo sindicales). El objetivo del programa es generar una campaña de difusión y sensibilización sobre diversas oportunidades laborales para las mujeres en empleos considerados típicamente masculinos. Por su parte, el propio Instituto Provincial de Formación Laboral cuenta con una línea de trabajo vinculada al género, proponiendo la perspectiva de género de la formación⁷. Se busca visibilizar las desigualdades entre varones y mujeres en la modalidad, y al mismo tiempo avanzar en la capacitación de docentes. Desde esta línea, recientemente se han desarrollado cuadernillos de capacitación que fueron difundidos en las diferentes instituciones de FP de la provincia. e incluyen aspectos vinculados al lenguaje y la comunicación (para abolir el lenguaje sexista), la incorporación de la ESI, el desarrollo de instituciones inclusivas (que acompañen y orienten las trayectorias educativas en el ingreso, la permanencia y el egreso), y el trabajo en red de las instituciones. Cabe señalar también que desde el mismo organismo se ha elaborado una “Guía sobre violencia por motivos de género”⁸ que se ha puesto a disposición de las instituciones. En las mismas, se indican los pasos a seguir en caso de evidenciarse una situación de violencia en la institución.

Otro abordaje vincula el tratamiento de la cuestión de género en FP con el cumplimiento de normativa vigente, como la ESI y la Ley Micaela⁹. Es el caso de la Ciudad de Buenos Aires, dentro de la Agencia de Aprendizaje a lo Largo de la Vida se incluye la Coordinación de Formación Profesional. Desde el 2017, desde esa Coordinación, se conformó una Mesa de Género, que comenzó a brindar cursos de capacitación para directivos y docentes, abarcando temáticas como la salud sexual, la prevención de la violencia de género y el cuestionamiento de los estereotipos tradicionales. Más recientemente, en la línea de la visibilización de mujeres en profesiones no tradicionales, se han lanzado capacitaciones virtuales dirigidas por mujeres profesionales y técnicas del área de desarrollo audio-visual.

Es interesante preguntarse por el caso de la ESI, que debe implementarse en todo el sistema educativo incluyendo la FP, aunque hay escasas experiencias en este sentido en las jurisdicciones analizadas (una de ellas es descripta a partir del próximo apartado). Como plantea una referente de distintos Centros de FP conveniados con un sindicato en las jurisdicciones analizadas, la implementación de la ESI en la FP no resulta sencilla y requiere de un trabajo, aún no avanzado, de adaptación de los contenidos a la propia lógica y público de este nivel¹⁰.

Nosotros revisamos los materiales de ESI junto con las personas, hace unos años atrás, que estaban trabajando ESI en el Ministerio de Educación de Nación. Vimos los materiales que había para adultos, porque hay un cuadernillo curricular de adultos ESI, pero está pensado para unos adultos... Está pensado para materias troncales como matemática, lengua y para unos adultos, en un tipo de aula que no necesariamente coincide con las aulas que nosotros tenemos en nuestros Centros de Formación Profesional, donde las aulas taller generan una situación de paridad entre docentes y alumnos. Digo, esto de la forma como se circula en el espacio, del tipo de conocimiento que se imparte, hay como otras formas en la FP diferentes. (...) Es como muy desde atrás, es lento,

⁷ Ver <https://www.trabajo.gba.gov.ar/ipfl/sites/default/files/lineamientos-para-la-incorporacion-de-la-perspectiva-de-genero-en-los-cfl.pdf>

⁸ Ver <https://www.trabajo.gba.gov.ar/ipfl/sites/default/files/guia-sobre-violencia-por-motivo-de-genero.pdf>

⁹ Ley de Capacitación Obligatoria en Género (conocida como la Ley Micaela) (Ley 27.499 del año 2019).

¹⁰ No solo en la FP. En general, se ha evaluado que, con múltiples avances y experiencias novedosas, la implementación de la ESI en el conjunto del sistema educativo tiene aún déficits y múltiples desafíos pendientes (Faur, 2018).



es un trabajo que lleva tiempo ... Por lo menos nosotros sentimos que no se puede presionar a los equipos docentes y equipos directivos para que lo hagan. Y también, porque hay una idea de que la escuela es un espacio neutral, como si el género no aplicara... "En el aula yo doy contenidos, el tema de género no". (Referente de CFP sindical)

De este modo, pueden observarse algunos importantes avances, aún incipientes, en la configuración de una agenda de género en la FP, tanto desde el nivel nacional, como en las dos jurisdicciones analizadas para esta ponencia (Ciudad y Provincia de Buenos Aires). El siguiente cuadro las sintetiza y clasifica preliminarmente:

Cuadro 1. Síntesis analítica de algunas políticas recientes de género y Formación Profesional

	Profesionalización en oficios no tradicionales (sensibilización para el acceso a Fp /visibilización de trabajadoras)	Perspectiva de género – problemáticas específicas	Transversalización
Política de ETP nacional	Promoción /visibilización	Cuestionamiento del entorno formativo, el espacio, los hábitos, las relaciones que allí se construyen, los currículums ocultos, y los estereotipos	Mirada crítica sobre aspectos discriminantes de la organización y la planificación institucional. /visibilización de desigualdades a nivel estadístico
Política de FP jurisdiccional Provincia	Sensibilización /visibilización de trabajadoras en oficios no tradicionales	Trayectorias inclusivas/ Violencia de género (micro-machismos) / salud sexual/cuestionamiento estereotipos basados en género	
Política de FP jurisdiccional CABA	Visibilización de trabajadoras: capacitaciones virtuales dirigidas por mujeres profesionales y técnicas	Violencia de género/ salud sexual/cuestionamiento estereotipos basados en género/implementación de leyes: ESI y Micaela	

Fuente: elaboración propia en base a material de campo y entrevistas

Como se observa, se vislumbra una agenda estatal activa, que incluye perspectivas diversas en sus formas de intervención y en las temáticas priorizadas. No obstante, debe considerarse que la FP es una propuesta formativa en donde estos temas no cuentan con un recorrido acumulado, sino más bien con experiencias e iniciativas aisladas y que, incluso, el marco normativo existente, todavía no se implementa de manera sistemática y sostenida. Las agendas descriptas tienden a procurarse discursivamente desde la perspectiva de la transversalización, pero generando propuestas de intervención concretas



principalmente en la capacitación y sensibilización docente, así como en la promoción de formación no-típica para las mujeres.

Al mismo tiempo, la cuestión del empoderamiento económico de las mujeres ha sido planteado de forma más incipiente y reciente, a partir de la instalación del tema de la economía del cuidado en la agenda estatal más amplia.

A continuación, se verá como estas temáticas son abordadas (o no) en diferentes Centros de FP de la Ciudad de Buenos Aires. Mostrando el abanico diverso de perspectivas y acciones en relación a ellas.

Las estrategias institucionales y sus diálogos con las agendas de género:

El trabajo de campo desarrollado entre 2017 y 2018 seleccionó cuatro Centros de FP (de forma discrecional, de acuerdo a los objetivos del proyecto general) que presentan lógicas institucionales diversas. Las agendas de género de las mismas, deben considerarse a la luz de dichas improntas¹¹. Por lo tanto, como se verá, las instituciones abordan las acciones desde un compromiso propio con la temática, sin evidenciar los lineamientos políticos que se van configurando en el presente. No obstante, si bien se trata de una muestra pequeña de Centros, se constata la incorporación de esta perspectiva en los discursos institucionales, de modo indirecto y, en ocasiones, de modo directo y explícito en los proyectos institucionales y curricula de la oferta.

Por un lado, se seleccionaron dos centros de FP denominados “puros”, no conveniados con ninguna organización gremial. Estos Centros, de acuerdo a su historia institucional, resultan diferentes en su propuestas y dinámicas cotidianas.

El Centro A es una Institución tradicional de la FP que fue creada en el año 1979. En sus orígenes fue un Centro dependiente del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) y sus áreas de especialización estuvieron históricamente vinculadas a oficios tradicionales, como la mecánica, la plomería y el gas. Se encuentra localizado en el barrio de Barracas, a menos de 300 metros del Riachuelo, extremo sur de la Ciudad de Buenos Aires. Se trata de una extensa zona fabril tradicional. Su población de alumnos se encuentra muy ligada a las características territoriales descriptas. En general residen en la zona sur de la CABA o en los partidos del sur del conurbano bonaerense y la demanda se encuentra fuertemente relacionada con los oficios vinculados a la actividad económica predominante en la zona. La matrícula en el 2017 del Centro era de 1596 alumnos/as y sólo 550 eran mujeres. El perfil educativo es de personas que cuentan con el secundario completo, eso se debe a la implementación de nuevos trayectos de formación profesional en los últimos años (cuyo título es un requisito).

El Centro B funciona en un predio en la localidad de Flores, que originalmente era una escuela, que más tarde se convirtió en un depósito municipal. A finales de los 90 una fundación llamada “Generación 2000”, a través de un Convenio con UNICEF, comenzó a brindar cursos para adolescentes. Finalmente, a finales del año 2000, en el contexto de la crisis y como respuesta a la misma, se inaugura y comienza a funcionar el Centro de Formación Profesional. De acuerdo a este origen, el Centro tiene una marcada orientación hacia la comunidad y el barrio, además de una dinámica muy vinculada a la participación comunitaria y a la producción de actividades culturales. Presenta una clara direccionalidad hacia la promoción de la Economía Social y el Cooperativismo. De los 4 Centros seleccionados para el estudio, este es el que mayor matrícula presenta (1855 en el año 2017) y cuyo porcentaje de alumnas mujeres es

¹¹ Debe tenerse en cuenta que el trabajo de campo en las mismas se desarrolló en el marco de los comienzos, e incluso antes, de las iniciativas de incorporación de cierta agenda de género de FP en el nivel jurisdiccional. Para el análisis de uno de los Centros, con agenda de género explícita, se complementa el campo señalado con nuevas entrevistas a los referentes institucionales desarrolladas en 2020.



mayor (1161 eran mujeres). Recibe su población de alumnos/as básicamente de los barrios cercanos (Flores y Bajo Flores). Tiene una incidencia importante de población migrante, principalmente de origen boliviano, en sintonía con las características de los barrios mencionados. El perfil socioeconómico de los alumnos/as varía según los turnos. A la mañana concurren mujeres y gente de más edad. A la tarde noche, gente más joven o en edad activa laboral. Predomina el nivel educativo de secundario incompleto. La oferta de cursos es variada y los y las alumnos/as no suelen abandonar porque tienen un vínculo y sentido de pertenencia con la institución, ya que aquí además de los cursos, hay diferentes espacios de socialización como la cantina o actividades de índole cultural (milonga, ferias, cine barrial). En este CFP el abordaje de las problemáticas vinculadas con cuestiones de género forma parte de la política institucional.

Por otro lado, se seleccionaron dos centros conveniados con importantes organizaciones gremiales, que cuentan con sus propias líneas y agendas sindicales.

El Centro C es una Institución conveniada con un sindicato con fuerte presencia en la Ciudad de Buenos Aires. Su sede central está ubicada en el barrio de San Telmo, pero, además, cuenta con 3 sedes más en los barrios de Congreso, Monserrat y Colegiales. Se trata de una Institución de creación relativamente reciente, funciona desde el año 2009, con una oferta muy variada de cursos, centrada en la construcción, el mantenimiento, pero también en las tecnologías digitales y la gastronomía. Se destaca del resto de las instituciones seleccionadas por las características de sus instalaciones modernas, su equipamiento y su infraestructura en general. Al año 2017, contaba con una matrícula de 1038 alumnos/as, de los cuales 308 eran mujeres). El nivel socioeconómico de los alumnos es heterogéneo, pero con una fuerte presencia de trabajadores (principalmente varones) en el sector al que representa el sindicato, así como de sus familias (cónyuges e hijos/as). Si bien la mayoría no cuenta con el secundario completo, también hay profesionales que buscan el título para jerarquizar su trayectoria laboral. Este Centro tiene presencia de población migrante. Al igual que en el Centro B, aquí también existe una política institucional que incluye las problemáticas de género entre sus líneas de acción prioritarias.

El Centro D es una institución conveniada con un sindicato vinculado a la mecánica automotriz, un gremio tradicional e histórico de alcance nacional que cuenta con más de 40 de estas Instituciones en todo el país. El Centro cuenta con 2 sedes ubicadas, una en Almagro y otra en el de Boedo, dos barrios con buena accesibilidad desde cualquier punto de la ciudad. Por eso sus alumnos provienen de distintas zonas no destacándose ninguna en particular. Presenta una matrícula predominantemente masculina. Al 2017, la matrícula alcanzaba a 1478 alumnos/as (sólo 231 mujeres), con un porcentaje alto de alumnos con secundario completo. Su oferta de cursos está basada en las actividades propias del sector de actividad que representa el sindicato, pero también ofrece otras especialidades, como la informática.

Las dimensiones abordadas en el análisis respecto a la incorporación de estrategias de género en las instituciones fueron:

Género en el Proyecto Institucional
Capacitación docente en temas de género
Estrategias para revertir la segregación de género desde las convocatorias e inscripciones
Abordaje ante violencia de género
Estrategias pedagógicas para abordar estereotipos en roles clásicos
Ofrecimiento de cupos de acceso a poblaciones en desventaja
Problematización de las discriminaciones de género en el mercado de trabajo



Acciones de ruptura de la segregación de género del mercado de trabajo

Más allá de estas dimensiones, el análisis trató de captar tensiones/ contradicciones entre discursos y estrategias implementadas.

La agenda de la transversalización

Sólo dos de los Centros (el B y el C) presentan agendas de género explícitas. Es decir que, dentro de su proyecto educativo institucional, incorporan lineamientos en relación al género.

En el caso del Centro B, el género es una de las líneas del proyecto institucional, desde la perspectiva de la transversalización. Este lineamiento entra en diálogo con la propia historia del Centro, como relata una de sus referentes institucionales. Por su parte, las marchas por el “Ni una Menos”, surgidas en 2015, constituyen un punto bisagra, a partir de la cual se generó “un antes y un después”, ya que permitió la organización de docentes y cursantes para comenzar a asistir todos los años, como así también al Encuentro Nacional de Mujeres y a las marchas del Día Internacional de las Mujeres. Otro momento es la invitación desde la Mesa de Género de la CABA a empezar a implementar la ESI en la institución. Todas estas acciones, permitieron generar nuevas líneas de acción en el Centro, como capacitaciones en género, intervenciones desde el género en diferentes cursos, entre otros.

“Nuestro CFP es muy territorializado, y ha desarrollado a lo largo de estas dos décadas lazos cooperativos y de reciprocidad con colectivos e instituciones. Este es un poco el caldo de cultivo en el que se va construyendo una agenda, que más bien podríamos definirla como tentativa o gestos intuitivos que fuimos dando a lo largo del tiempo. (...) Hay dos momentos bisagra, uno es en 2015 con la entrada en escena del Ni Una Menos, del Feminismo, los Movimientos de disidencias sexuales, y el despliegue de políticas que se fueron haciendo, que nos permitieron también dar anclaje y sentido, y plasmar un poco más institucionalmente algunas experiencias aisladas. Otro momento fue en el 2017 cuando desde la Coordinación de FP nos convocan a participar de una mesa de género, y ahí nos encontramos con otras que estaban en las mismas tentativas. Esa misma mesa promueve que la ESI llegue a la Formación Profesional, y a partir de entonces es que incorporamos el eje dentro de prácticas que veníamos desarrollando”. (Referente Institucional, CFP B)

A partir de allí, en el Centro se desarrollaron cuatro experiencias significativas. La primera, a nivel de los contenidos, consistió en la deconstrucción de las imágenes que circulan por los espacios del salón de estética. A través de una investigación hecha por docentes de fotografía y serigrafía, se hizo una deconstrucción de esas imágenes, tomando como referencia las propias corporalidades que circulan por el espacio, que son poco parecidas a las figuras que aparecen en las marcas de productos estéticos. De este modo, la intervención apunta al plano simbólico, tal como plantea Fraser (1997), apuntando al desprestigio social de las mujeres y su objetivación como cuerpo sexuado.

“Y al mismo tiempo también hubo una activación de otras líneas del CFP... una es una intervención en un curso de peluquería de la noche por parte de una de las profes de fotografía y una de serigrafía, para pensar las imágenes que se construyen, que están pegadas en las paredes de ese salón de peluquería. No con la intención de bajarlas y reemplazarlas sino con la intención de problematizarlas en conjunto con las alumnas y las docentes. (...) Hay una en la que hay un tótem que son 3 cabezas de mujeres unidas por las trenzas, los cabellos. Un rescate también de la memoria, de los pelos, de las mujeres y de todas las historias que se entretienen. (...) Porque en las



paredes hay fotos de rubias, arias... y no es la población que viene a la escuela.” (Tutora, CFP B)

La segunda línea de actuación, también a nivel de los contenidos, consistió en la incorporación de contenidos de Economía Feminista en dos cursos: Relaciones Laborales (un curso teórico que es común a varios trayectos formativos) y Gestión del Proceso de Trabajo (específico del área de Estética). La tercera, a nivel del acceso a la formación, es la organización de un cupo trans en las prácticas educativas profesionalizantes que se desarrollan en la escuela. Se trata de estudiantes que han cambiado de género; y en el marco de su cursada y junto con sus compañeros/as han solicitado que hubiera un cupo trans dentro de esas prácticas profesionalizantes. Este objetivo, volviendo a Fraser (1997), tiene una orientación más distributiva, asignando lugares de forma arbitraria, dada la escasez de oportunidades de estos colectivos de géneros disidente en desventaja.

“Para comprender el tema del cupo trans en las prácticas profesionalizantes que ofrece el Centro, debe considerarse que su propia historia de origen institucional, en la crisis de los años 2000, cuando surge una articulación con la Asociación de Lesbianas, travestis y Transsexuales. Desde esa vinculación se avanzó con la idea de comenzar a pensar en un cupo trans, incluso antes de que exista como política y proyecto de ley a nivel nacional. El Centro tiene vínculos con una red de organizaciones en el territorio que tienen una impronta feminista. Uno de los encuentros que allí se organizan se denomina "Tormenta Feminista" y se traen como expositoras a prestigiosas académicas”. (Referente Institucional, CFP B)

La cuarta línea de actuación, a nivel de la capacitación y la sensibilización, consistió en la formación para las y los docentes. Se brindaron diferentes capacitaciones, que no ocurrieron sin resistencias como relatan las referentes institucionales, a pesar de que los resultados fueron muy beneficiosos para la institución, porque permitió difundir herramientas y estrategias específicas para abordar situaciones problemáticas al respecto.

Tuvimos muchísimas resistencias de parte de docentes varones y de parte de docentes mujeres, de parte de todos los docentes. Costó mucho, costó muchísimo, te diría que en los primeros dos años pudimos llegar a hacer entre cinco y diez talleres durante todo el año, como mucho. (...) cierta asociación muchas veces con la propuesta vinculada directamente a la legalización del aborto, entonces hemos tenido también resistencias de muchos estudiantes que nos preguntan "¿ustedes son las del pañuelito verde?" y el trabajo de deconstruir ese relato, esa mirada, también es difícil. (...) Ya ahora arrancamos el año y dicen "¿Cuando hacemos el taller?" o directamente veo que una estudiante esta, no la veo bien y me parece que el taller puede habilitar un diálogo. O situaciones emergentes que se detectan cuando los cuerpos se exponen, como por ejemplo en un curso de drenaje linfático, la docente detecta que hay una alumna que tiene moretones y se acerca y nos dice "bueno, sucede esto, yo ya hice un primer acercamiento, ¿qué te parece si hacemos un taller?" (Referente Institucional, CFP B)

A raíz de las capacitaciones con los docentes, surgió la creación de un dispositivo taller, que denominan "De vínculos". Su objetivo es doble: sensibilizar y problematizar sobre las desigualdades de género al interior de los cursos. La dinámica tiene que ver con el desarrollo de un taller vivencial, a partir de dinámicas lúdicas, expresivas, participativas que vienen desde el campo de la Educación Popular y del Teatro. Se problematizan las propias experiencias de vida y las miradas de quienes componen el espacio de cada uno de los cursos, para problematizar de qué modo los estereotipos de género atraviesan las propias elecciones, la organización del trabajo productivo y reproductivo, las relaciones sexo-afectivas que se establecen y la autonomía de los propios cuerpos. El emergente de estos talleres fue la situación de violencia que atraviesan diferentes mujeres de la escuela, que expresaron la necesidad de



acompañamiento y orientación. Para tal fin, se estableció una vinculación directa con el Hospital Álvarez, a través de su Comité de Violencia de Género.

“Es importante la alianza entre los docentes que enseñan en los cursos, que detectan, que habilitan la palabra, que generan grupalidad, que generan el acompañamiento entre las propias estudiantes. Entonces hay como una instancia que superamos ampliamente. Son cursos en los que se habla mucho, se comparten experiencias, se habla de la vida cotidiana, de los hijos, se permite contar intimidades, situaciones personales” (Tutora, CFP B)

Estas acciones descritas son los pilares de la perspectiva transversal con la que se implementa la agenda de género en la institución. No obstante, la perspectiva está presente en todas las acciones cotidianas, como relata una de las docentes a continuación. Allí se ve como esta perspectiva también trae los obstáculos propios de las intervenciones de género en un sistema patriarcal que aún sigue siendo el organizador de la vida social.

“Cuando empezamos la clase en la primera semana, en la presentación, en seguida marco el tema del respeto y la discriminación y después empiezo "este es un curso de estética, todas tenemos que estar arregladas. Mañana quiero verlas a todas sin rodete, sin el cabello atado"(...) Les digo que sí se ven un poquito arregladas, se van a empezar a sentir un poco mejor, se van a encontrar con ellas mismas y cuando lo hagan van a poder empezar a decidir que van a hacer con ellas mismas. Vienen con el cabello todo arruinado y se van con el cabello hermoso, lo van incorporando y se dan cuenta. "Todos me dicen que estoy re linda". Pero también está la otra que te dice que no se puede pintar o que no se puede cortar el pelo porque su marido no la deja (...) Me ha pasado un caso de una alumna que no hablaba nada y era justo el auge del Ni Una Menos, en la primera marcha. Ese día vino mal, estábamos todas a flor de piel. Justo estábamos hablando de la marcha y ella se largó a llorar y se fue al baño. Entonces yo les dije que cuiden al nene y me fui al baño. Y bueno, levanta el brazo y la remera y estaba toda lastimada. Y ahí me contó que hacía 10 años que venía sufriendo violencia de género”. (Docente mujer, CFP B)

Puede observarse, entonces, que en el CFP B la transversalización de la agenda de género se viene consolidando, centrada en diferentes líneas de actuación que se producen al mismo tiempo. Esta transversalización es consecuencia de la particular impronta institucional, que permite que las invitaciones a incorporar acciones desde el área de Coordinación de la FP puedan tener lugar. Al mismo tiempo, es el propio contexto social el que habilita a desarrollar estas acciones. Como plantea una de las referentes, los y las alumnos/as vienen con otras preguntas, intereses, conocimientos a partir de la movilización de los temas en el escenario colectivo.

“Lo que hemos notado en el último tiempo es que, con la emergencia de los movimientos de los feminismos, el Ni Una Menos y los Movimientos Sociosexuales, lo que ha incidido profundamente es en que hay muchas estudiantes y estudiantes varones que tienen una perspectiva, que tienen un lenguaje, que introducen conceptualización directamente ellos. Lo hacen y no necesitan que nosotras estemos articulando determinadas conceptualizaciones. Es decir, inmediatamente aparece "bueno, esto es culpa del patriarcado" entonces ya eso los habilita y no nos traduce a nosotras en una situación de tener que explicar que es género, que es sexo, sino que continuamente lo que sucede es que el propio grupo habilita, y siempre hay alguien que nos está ayudando y facilitando la conceptualización de lo que sucede”. (Referente institucional, CFP B)

Debe señalarse también que, en los grupos focales con estudiantes, cuando se indagaba en torno a las percepciones sobre estas capacitaciones y sus efectos, algunos/as estudiantes referían a que los mismos como instancias que por momentos quedan “en el tintero” y son “pura charla”. En definitiva, a pesar del



recorrido institucional ya avanzado en el tema, no deja de ser un desafío su abordaje en una institución de FP, sobre todo con la población de varones, más ligada a la formación en oficios tradicionales.

“Tenemos un camino bastante desarrollado de esto, de hecho, se van al Encuentro Nacional de Mujeres, se organizan, participan de redes más amplias, hay todo un trabajo. Pero después entras en un aula de electricidad y te encontrás con un tipo que es un troglodita y bueno ¿qué hacemos?” (Director, CFP B)

La agenda de las problemáticas específicas y la formación no-típica

En el Centro C también se incluyen en el proyecto educativo institucional diferentes acciones vinculadas al género, en diálogo con la agenda propia del Sindicato con el cual convenian. El mismo cuenta con un programa denominado “Red vivir sin violencias”, que además de ser un servicio de prevención, atención y orientación para personas que están atravesando situaciones de violencia, ofrece diferentes actividades relacionadas con la temática para su afiliados y afiliadas.

“En realidad esto pertenece al sindicato, lo de vivir sin violencia. Es una red que se tiene para la violencia de género (...) Se venía hablando mucho del tema (...) Cuando salió todo este tema de género hablamos con ellos, porque nosotros tenemos muchas mujeres no solo en el trayecto de trabajador integral, sino en el curso de cosmetología, peluquería belleza, que se yo, tenemos muchos cursos a los que van demasiadas mujeres. (...) Muchas veces los mismos profesores nos contaban que se acercaban las alumnas y tenían problemas en sus casas... Era algo normal. ¿Entonces por qué? Si le pasa a uno, le pasa a todos. A todos nos puede pasar lo mismo y muchas veces ni lo hablamos. Capaz había siete que tenían ese problema, pero había uno que lo decía. Y cuando vos hablas en grupo, pensás “no solo me pasa a mí” entonces esta bueno hablarlo” (Director, CFP C)

La vinculación con la Red Vivir sin violencias del sindicato, le permitió al Centro ofrecer las actividades puntuales que se desarrollaban ahí. Charlas, capacitaciones, talleres de diversos tipos orientados a la temática. Esta vinculación también se ofreció como propuesta para los y las docentes, de forma voluntaria, para aquellos/as que tuvieran ganas de incorporar herramientas de abordaje.

Me encontré acá en la escuela con el tema de género, que era algo para mí muy lejano, no era algo común. Y me empecé a encontrar con alumnas con esa problemática y hablándolo con mi regente, dije no tengo herramientas para acercarles... Entonces empecé yo a investigar y ella me arrió a la red que tiene el Sindicato que es "Vivir sin Violencia" y a raíz de eso empezamos a tener charlas, hicimos talleres...porque yo digo...cómo ayudar, cómo llegás, porque uno también tiene un límite. Y bueno de a poco vas metiéndote en otras cosas porque es una necesidad. Y porque las alumnas te tienen la confianza y te cuentan, y vos decís “¿qué hago con todo este bagaje?” (Docente mujer, CFP C)

Entonces, como parte de las acciones del CFP C, se organiza la participación en diferentes encuentros vinculados a la temática de la violencia de género. De los mismo, no sólo participan docentes, sino también los y las estudiantes. La invitación a participar está principalmente dirigida a las mujeres estudiantes, con buena recepción de la actividad. Así lo relata una docente:

“Fuimos con todas mis alumnas del centro. Se dio toda una charla de cuatro horas, que fue un taller muy participativo. Fue hasta divertido. Es un tema tan difícil de abordar que no es algo que la gente va a ir a participar porque tiene ganas. Y bueno empezó una alumna, viste esas que son payasas, así a contar, y empezaron a engancharse y a contar situaciones que todo el mundo vive violencia, o sea ni siquiera es física, violencia en la calle. Yo digo que no hay sólo una violencia,



hay muchísimas violencias. Y bueno después hicieron talleres por el día de la mujer, también”.
(Docente, CFP C)

En los cursos con más presencia de mujeres (los cursos de maquillaje, por ejemplo, más allá de la participación de las actividades de género puntuales que se organizan, surge la conformación de una red de solidaridad entre las propias cursantes. Las mujeres encuentran en ese espacio un ámbito para sociabilizar, apoyarse y alentarse. Una de las docentes entrevistadas menciona estos procesos de fortaleza de la confianza en los propios saberes, aptitudes y aprendizajes.

“Mira se genera... lo que notaba es que la gente más grande siente que ya no puede, que no les da la cabeza... Y yo les digo: no quiero escucharlas más decir eso. ¿Porque no les da la cabeza? ¡No! Entre ellas mismas se genera que se empujan que se alientan (...) Salen distintas todas, las jóvenes también, podrán tener más afinidad o menos, porque siempre vas a tener más feeling con una que con otra, pero se generan grupos muy lindos. Hay gente que te dice “yo no tenía amigas”, entonces es increíble”. (Docente, CFP C)

Además de esta línea de actuación vinculada a la violencia de género, el Centro, con el apoyo de la misma red, llevó adelante el desarrollo de cursos específicos y una campaña de difusión y convocatoria, titulada “Surge con la intención de capacitar a las cónyuges de los trabajadores de edificios (principalmente varones), para que puedan aprender y acceder a los cursos masculinizados. Se elaboraron folletos con esta promoción de cursos, que se reparten entre los afiliados del sindicato. Con el lema “¿Cómo cambiar un cuerito? ¿Cómo usar el taladro?”, se difunden cursos específicos orientados a las mujeres en plomería hogareña, Uso de herramientas manuales y eléctricas, electricidad básica. La fundamentación de la incorporación de estos cursos se argumenta de la siguiente manera:

“Desde que nacemos nos educan de modo diferente a varones y a mujeres: nos enseñan que ciertas tareas son para nosotras (cocinar, limpiar, cuidar a otr@s) y otras para “ellos”. Los oficios clásicos son tradicionalmente asignados a varones. Esta propuesta tiene el objetivo de que las mujeres podamos realizar las reparaciones cotidianas del hogar con autonomía y poner en cuestión los estereotipos de género” (Folleto de la campaña, “oficios para Mujeres”).

De este modo, si bien la propuesta se enmarca en la agenda de género vinculada a las “formaciones no-típicas” como hemos descrito en el apartado anterior, en este caso, la misma se enfoca a las tareas domésticas y hogareñas y no a la inserción laboral de las mujeres en la actividad. Al mismo tiempo en que introduce el cuestionamiento a la gramática de género que asigna destinos diferentes para varones y mujeres (Segato, 2003), la propuesta se circunscribe a su ejercicio en el ámbito del hogar, reproduciendo paradójicamente las desigualdades que se buscan cuestionar. No obstante, la propia apropiación de las cursantes trasciende los objetivos propuestos y las utilidades de lo aprendido son variadas. Hay quienes pueden desarrollar a partir de estos saberes, una trayectoria laboral.

La idea es incorporar también mujeres a los trayectos tradicionales que antes eran para los hombres, como cerrajería, plomería, soldadura y es increíble ver la cantidad de gente y mujeres que vienen a estos cursos (...) Claro porque los oficios tradicionales han quedado para los hombres. Hoy en día tenemos historias de vida de mujeres que quieren venir a aprender estos oficios para hacerse su propia casa, se compran su terrenito y ellas mismas van con su esposo, sus hijos, quien sea, ayudando a poder construir esa casa que tanto sueñan. Entonces por eso el tema del oficio es muy importante para las mujeres que vienen a estudiar aquí al centro (Director, CFP C)

A pesar de estas acciones puntuales (pero contundentes) de intervención sobre las desigualdades de género, las voces de docentes dejan entrever que las mismas se reproducen de forma cotidiana en el



marco de la formación. No dejan de percibirse discriminaciones tanto entre los/as estudiantes (incluso por parte de las propias alumnas mujeres), como también entre docentes.

“Tengo todas mujeres y un alumno varón. Y la discriminación se da también. A mí me ha pasado de sentir el rechazo. Hay varones que se maquillan de mujer. Y yo me doy cuenta y trato de hacerlos trabajar con quienes sé que no van a tener inconveniente. Pero todavía esta esa cosa de no aceptar o de sentir el rechazo por el otro”. (Docente mujer CFP C)

“Hay un machismo exacerbado. No te olvides que este es un sindicato machista. Yo las que he bancado acá... hace 22 años que estoy. Por ejemplo, para la ceremonia de entrega de certificados yo venía en traje y corbata y ellos me preguntaban si era troló” (Docente varón, CFP C)

Incluso, es paradójico que aun cuando existe una agenda de género en la institución, no siempre se logran visualizar la serie de desventajas que atraviesan las mujeres en sus recorridos formativos y principalmente en sus trayectorias laborales. En la cita a continuación, se muestra cómo estas “cegueras” se escapan en los discursos institucionales.

- ¿Ve alguna diferencia en la inserción laboral entre hombres y mujeres?

- No, ahora no. En esta época ya no. Si, digamos, en proporción hay más encargados de edificios varones que mujeres. Es verdad. En algunos oficios quizás, pero después yo veo igual. (Director, CFP C)

Cuando no hay una agenda explícita

En los otros dos Centros (A y D), como hemos ya mencionado, no se incorpora una agenda de género en el proyecto institucional de manera explícita. No se cuenta con líneas incorporadas en el proyecto educativo institucional, no se ha avanzado en brindar capacitación docente al respecto y tampoco se han definido protocolos de actuación frente a las problemáticas de género. Sin embargo, la temática está presente en los discursos de sus autoridades y docentes en tanto cuestión que por momentos surge en las propias clases. Esto es así, principalmente porque la problemática emerge a través de las voces de las propias alumnas mujeres, que se comienzan a animar a relatar situaciones de abuso, o de violencia. Ante estos casos, las herramientas con las que cuentan directores y docentes resultan escasas, y es desde la misma voluntad de docentes puntuales que comienzan a desarrollarse acciones, o buscar capacitarse para contar con mayores herramientas. Puede haber alguna docente que conoce sobre la temática y se brinda voluntariamente para asistir en alguna acción puntual. No obstante, estas intervenciones generalmente son “ad hoc”, algo improvisadas y esporádicas.

En las voces entrevistadas se relata cómo determinadas problemáticas de la vida cotidiana de las alumnas se vuelven un emergente que requiere respuestas institucionales por parte de los centros. En las entrevistas se asume que se cuenta con “pocos recursos” para intervenir. Institucionalmente, en estos centros, se fundamenta el no involucramiento ante estos emergentes, por tratarse de “alumnos adultos”, aunque siempre se ofrece algún tipo de orientación (más o menos distante).

Les decimos “mirá tenés que llamar por teléfono a tal lado”. Como institución no podemos interceder, son adultos, no somos policía como para hacer algo. Pero sí les damos las herramientas para decir “mira, tenés este problema que nos planteaste, te acompañamos, pero vos tenés que hacer esto y esto” (Director CFP A)

He tenido chicas que han sido mujeres golpeadas y que llegaban al aula y te decían “no mira, yo hoy no me puedo hacer masajes porque anoche mi marido mi pego...”. Después lo hablas con el regente y te dicen “son adultos, no podés hacer nada”. Ahí quedo. Entonces uno tiene mucha impotencia (...) Estoy atada de pies y manos, no podés hacer nada” (Docente, CFP A)



Como puede observarse, las problemáticas de género emergen en ocasiones, en el desarrollo mismo de las clases. En otros cursos, con presencia mayoritaria de varones, las voces entrevistadas dicen no reconocer que estos temas tengan lugar. Esto, en efecto, circunscribe la cuestión de género a una problemática exclusivamente de las mujeres, y no se visualiza que las mismas también pueden estar presentes en las experiencias masculinas.

Lo que sucede acá es que no hay muchas mujeres que participen en esta área, eso es algo que hablamos siempre, siempre hay alguien que dice en chiste "¿y las chicas cuando vienen?" (Docente varón, CFP D)

A pesar de que las instituciones no presentan agendas de género de modo explícito, entre los y las docentes y también directivos se evidencian perspectivas sobre las desigualdades de género. Esto es más evidente entre las docentes mujeres que, en estos casos, ejercen su tarea en centros que son masculinizados. Como sucede también en las escuelas técnicas secundarias, son las docentes mujeres quienes más contribuyen a cuestionar discriminaciones cotidianas que son invisibilizadas en esos territorios masculinos (Jacinto, Millenaar y otros, 2019)

"Yo entré en el año 1982 a la universidad en este rubro y éramos ochenta mujeres y ochenta hombres. Entró un señor el primer día y dijo "Uds. son ochenta mujeres, de esas ochenta, cuarenta vinieron a buscar marido y lo van a conseguir, y una vez que lo consigan se van a ir. De las otras cuarenta, veinte van a encontrar marido, aunque no lo hayan venido a buscar y se van a ir. De las veinte que quedan diez van a descubrir que no era la carrera de sus vidas y se van a ir. De las diez restantes, cinco van a tener distintos inconvenientes que les van a impedir seguir la carrera. Van a terminar cinco". Y finalmente nos recibimos cuatro. (...) Sostengo que sigue siendo igual en el inconsciente colectivo. La gente cree que la programación..., que la matemática no es una disciplina para mujeres" (Docente mujer, CFP D)

Al no contarse con agendas de género específicas en los centros, es en las perspectivas y conceptualizaciones sobre el género de cada actor institucional donde termina configurándose el enfoque de género de los mismos. Estos enfoques dependen de los referentes institucionales, y por lo tanto la diversidad de experiencias entre un curso y otro pueden ser importantes. Y aun cuando los y las docentes comparten un discurso que evidencia cierta conciencia de género, la invisibilización de la reproducción de la desigualdad emerge por momentos.

"Las mujeres con hijos chicos en el aula no duran, porque yo hago una exigencia tan alta que termina decantando y se van. He tenido una alumna que recurso y me dijo "pero no importa, vos podés aprobarme igual porque yo sólo le voy a hacer masajes a mi marido". A mí no me preocupa que le hagas masajes a tu marido, yo te estoy ofreciendo un oficio. Si vos querés un oficio, recursá el cuatrimestre que viene... y no aparece más. O sea, va a decantar solo (...) El varón es muy respetuoso con sus compañeras y la mujer no lo es con sus propias compañeras (...) Son mucho más prolijos los varones... y mucho más limpios. Me ha pasado de tener un chico de prefectura que venía a hacer el curso de masajes y no sabes cómo las retaba. A mí me causaba gracia porque yo los escuchaba desde el patio "chicas son unas mugrientas, ¿ustedes lavan en su casa los vasos con agua o con detergente?" Y yo lo escuchaba y decía, por lo menos uno acá en este montón... porque a veces son muy desprolijas". (Docente mujer, CFP A)

"En cuanto compañerismo no hay ninguna distinción. Para nosotros el trabajo es uno solo, el fin es uno solo, arreglar la computadora. Lo que pasa, y tal vez es una teoría mía, se ve que las máquinas se ensucian un montón y las chicas tenían alergia y no continuaron" (Docente varón CFP D)



Las citas anteriores vuelven a mostrar la no visualización de frases y argumentos que conllevan conceptos discriminatorios y prejuiciosos respecto del género. Son muchas las significaciones que surgen de las frases, observándose la falta de apoyo y tolerancia al trabajo de cuidados, los prejuicios respecto de los tributos considerados femeninos o masculinos, la reproducción del lugar de jerarquía y poder que ocupa el varón, incluso en un espacio de presencia mayoritaria de mujeres. Al mismo tiempo, sobre todo en la primera cita (de una docente de cursos de estética), se plasma la idea de una exigencia para con las mujeres para lograr su *profesionalización* en empleos típicos femeninos. Esta es, como se recordará, una apuesta de las propuestas de intervención desde el género. Claro está que requiere de apoyos institucionales y miradas más comprensivas de las condiciones en las cuales las alumnas se forman.

Por supuesto, y del mismo modo que ocurría en el CFP C que se describía anteriormente, en estos centros tampoco existe alguna problematización institucional en torno a los obstáculos propios del género en el mercado de trabajo en cada una de los sectores de actividad a las que se orientan las especialidades, y que incide en que haya escasa presencia de ellas también los cursos.

“Mujeres no hay en los cursos, para mí lo venden mal, ya está in situ (...) Mirá que a veces en la empresa buscamos por una cuestión de comportamiento de los hombres, que entre una mujer... ¡y no encontramos! Yo abro la búsqueda y pongo “Preferentemente mujeres.” Para Desarrollador Web, lo que venga. Por ahí para Diseño sí hay mujeres, pero para lo otro no. De cinco CVs que te pasan ninguna es mujer. No me preguntes por qué, pero no hay mujeres (Docente varón CFP D)

“Acá una chica me dice “Mañana no puedo venir porque tengo que ver a la psicóloga de mi hijo”. Yo como estoy en educación lo entiendo, pero una empresa esto te lo acepta una vez, a la segunda ya no les interesa. En las empresas es así, es una cuestión de rentabilidad, no pasa por otro lado. Vos tenés un montón de empresas que contratan solamente solteras, no contratan casadas. A la empresa pagarte a vos para que estés en tu casa, no les interesa (...) En la línea de una planta automotriz, no pueden estar. No vas a ver una mujer en la línea, en cuanto están embarazadas las sacan por el riesgo que puede haber. Igual está todo robotizado, van llevando todo con los dedos, pero igual no se puede (...) Yo siempre digo, quieren la igualdad, está bien, pero la igualdad duele. Porque no vas a tener el mismo trato”. (Director, CFP D)

Podría decirse que el género en las instituciones de FP se problematiza más en su aspecto de violencia y discriminación entre compañeros y en los hogares. Pero en su aspecto más vinculado a los “techos” y “paredes” de cristal propios del mercado de empleo, así como en las cargas laborales de las mujeres que compatibilizan la vida doméstica con las exigencias de los trabajos de cuidados, las cuestiones de género no logran permear en los discursos y percepciones institucionales.



A continuación, se presenta un cuadro con la síntesis de las agendas de género desarrolladas en las instituciones, tomando como referencia las diferentes dimensiones indagadas y mostrando los diferentes lineamientos desarrollados (transversalización, incorporación de perspectiva de género en problemáticas específicas, formaciones no-típicas, etc.)

Cuadro 2. Síntesis de las agendas de género institucionales

Agenda de género	Transversalización	Problemáticas específicas / Formación no-típica	Sin problematización	
	CFP B	CFP C	CFP A	CFP D
Género en el Proyecto Institucional	Acciones de género institucionalizadas y transversales	Violencia de género /Convocatoria de mujeres a cursos masculinizados	No	No
Capacitación docente en temas de género	Capacitaciones por parte de la institución orientadas a los estereotipos de género, la organización del trabajo productivo, reproductivo, las relaciones sexo-afectivas entre géneros.	A través de acciones del sindicato orientadas a violencia de género	No	No
Estrategias para revertir la segregación de género desde las convocatorias e inscripciones	No	“Oficios para mujeres”, pero orientados a lo doméstico	No	No
Abordajes ante violencia de género	Si. (Se derivan las situaciones emergentes al espacio de tutoría /protocolo)	Si. (Se trabajan las situaciones derivándolas a programas del sindicato)	Si. (Se trabajan situaciones ad-hoc)	No
Estrategias pedagógicas para abordar estereotipos en roles típicos	Si. (Se buscan deconstruir estereotipos en las clases)	No	No	No
Cupos	Si. (Cupo trans)	No	No	No
Problematización de las discriminaciones de género en el mercado de trabajo	Si, mayor criticidad	Si, mayor criticidad	Si con menor problematización	Si con menor problematización
Acciones de ruptura de la segregación de género del mercado de trabajo	No	No	No	No

Fuente: elaboración propia en base a material de campo y entrevistas



A modo de conclusión

Esta ponencia abordó el análisis de las agendas de género en FP en dos niveles. Por un lado, a partir de algunas formulaciones recientes en las políticas públicas del sector; por el otro, desde los planteos y acciones que realizan diferentes instituciones concretas.

En lo que concierne a las políticas, se observa una importante problematización del tema en la agenda pública de FP, que parece vinculado a dos tipos de fenómenos. Por un lado, su fuerte movilización y relevancia en los últimos 5 o 6 años, que llevó a avances legislativos sustantivos; por otro lado, desde la instalación de un nuevo ministerio público de mujeres y género, la agenda estatal viene cobrando impulso en el terreno de iniciativas inter-ministeriales y especialmente, en la visualización del valor económico del cuidado y su necesario reconocimiento social. Esta agenda más amplia parece estar impregnando diversas políticas sectoriales, entre ellas, las de FP. Desde el punto de vista de su construcción como un problema de relevancia pública, el camino aparece con fuerza.

Asimismo, cada vez más se observa la incorporación de problemáticas con sensibilidad de género en las agendas institucionales. En la clasificación planteada respecto a las políticas, se responde principalmente a la promoción de diferentes maneras de profesiones no tradicionales y a la incorporación de la perspectiva de género, cuestionando sesgos y estereotipos. Respecto a lo primero, cabe destacar que las estrategias seguidas se distancian de un camino que ya había mostrado serias limitaciones. Más que promover que las mujeres estudien oficios no tradicionales, se muestran ejemplos de trabajadoras que ya lo hacen, incluso involucrándolas como docentes de cursos. Respecto a lo segundo, se abarcan variadas temáticas, pero se visualiza y cuestiona cada vez más agudamente el atravesamiento amplio de las discriminaciones de género en el proceso pedagógico y la organización escolar. Sin embargo, es una construcción lenta, y no exenta de tensiones, ya que enfrentar los cambios culturales y organizativos que se precisarían, implica contar con recursos y consensos que amplíen el terreno de las intervenciones formativas. Asimismo, la cuestión del empoderamiento económico de las mujeres puede incorporarse retóricamente, pero excede la acción de organismos sectoriales de FP.

Por su parte, en la comparación institucional, cada institución -de acuerdo a sus historias, sus improntas o identidades institucionales (centros públicos “puros”, centros conveniados con organizaciones sindicales)- incorpora o no explícitamente agendas de género en sus lineamientos institucionales y, en consecuencia, implementa acciones y estrategias disímiles. Así, mientras en uno de los Centros se aboga por una perspectiva de género transversal, institucionalizando acciones en diferentes niveles y esferas (campañas de concientización, capacitaciones de género a docentes, deconstrucción de los contenidos de formación, cupo trans, protocolos contra la violencia de género, etc.) en otro Centro, se apunta a ampliar el acceso de mujeres a determinada formación, y al mismo tiempo, se aspira a trabajar cuestiones puntuales, como la violencia de género. En los otros centros, la problemática surge como un emergente que se circunscribe a la esfera personal de estudiantes, con lo cual las estrategias que se implementan resultan más improvisadas y a modo de respuestas puntuales.

Si bien las instituciones, inevitablemente, tienen alguna “perspectiva de género”-incluso cuando se niega la cuestión, no se la problematiza, o se la minimiza-la incorporación de una “agenda de género” requiere de la inclusión de propuestas concretas de intervención.

En este punto, es preciso marcar que excede las posibilidades de esta ponencia comparar las agendas de las políticas y las agendas institucionales debido a las dinámicas vertiginosas que afectan a ambas y a que, en el momento del trabajo de campo, no había habido intervención de las políticas en las instituciones estudiadas. Sin embargo, los casos institucionales son ilustrativos, a la vez, de dos fenómenos opuestos: por un lado, las resistencias que pueden encontrar las políticas si no reconocen este campo como una lucha de poderes desiguales y, por otro lado, la creatividad y el aprendizaje acumulativo



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

LXS TRABAJADORXS, LA PRODUCCIÓN Y LA REPRODUCCIÓN DE LA VIDA SOCIAL EN CRISIS.

Cambios y persistencias en un contexto de pandemia

Buenos Aires, 1 al 3 de diciembre de 2021

que evidencian instituciones con sensibilidad de género y abordaje profesional, las cuales pueden ser inspiradoras para las políticas.

A modo de cierre, conviene resaltar la complejidad de los cambios en la cuestión de género, que implica reconocer la multidimensionalidad de la problemática y la necesidad de un abordaje interdisciplinario, incluyendo la propia participación de las sujetas.

Bibliografía

Alzate Zuluaga, M y Romo Morales, G. (2017) La agenda pública en sus teorías y aproximaciones metodológicas. Una clasificación Alternativa, Revista Enfoques, Vol. XV, N^a 26, pp. 13-25

Barrancos, D. (2007) Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos, Buenos Aires: Sudamericana

Bereni, L. (2009). “Quand la mise à l'agenda ravive les mobilisations féministes. L'espace de la cause des femmes et la parité politique (1997-2000)” Presses de Sciences Po, Revue française de science politique, N^o 2 Vol. 59, pp. 301-323

Colley, H., James, D., Diment, K. & Tedder, M. (2003) “Learning as becoming in vocational education and training: class, gender and the role of vocational habitus”, Journal of Vocational Education & Training, 55:4, 471-498

DNEIyG (2020) “Las brechas de género en la Argentina Estado de situación y desafíos”, Ministerio de Economía.

Dorlin, E. (2009) “Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista”. Buenos Aires, Nueva Visión.

Duru-Bellat, M. (2017) La Tyrannie du genre, Paris, Presses de Sciences Po

Evans, K. (2006) “Achieving equity through ‘gender autonomy’: the challenges for VET policy and practice”, Journal of Vocational Education & Training Vol. 58 ,Iss. 4

Faur, E. (2018). “El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa”. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina: Organización de Naciones Unidas.

Fournier, C, (2009) « Concilier vie familiale et formation continue, une affaire de femmes », en Bulletin CEREQ, 262

Fraser, N. (1997) “Justice interruptus. Critical Reflections on the “Postsocialist” Condition”, Routledge, New York & London

Fraser, N (2008) “Escalas de Justicia. Reimaginando el espacio político en un mundo globalizado”, Herder and Herder, Barcelona



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

LXS TRABAJADORXS, LA PRODUCCIÓN Y LA REPRODUCCIÓN DE LA VIDA SOCIAL EN CRISIS.

Cambios y persistencias en un contexto de pandemia

Buenos Aires, 1 al 3 de diciembre de 2021

Jacinto, C. y Millenaar, V. (2010) "Aprendizajes y subjetividades en torno a experiencias de formación para el trabajo dirigidas a jóvenes", VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo Lugar: Universidad Nacional Autónoma de México - Ciudad de México; Año: 2010

Jacinto, C. y Millenaar, V. Burgos, A. y Roberti, M.E. (2019) "Discursos y prácticas en torno a las (des)igualdades educativo-laborales: Las voces de lxs estudiantes del nivel secundario técnico", 14° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo.

Jacinto, C., Millenaar, V., Roberti, E., Burgos, A. y Sosa, M. (2021) Desigualdades, experiencias y cuestionamientos de género en la Educación Técnico-Profesional: el caso de la formación en Informática en la Ciudad de Buenos Aires, en Martínez, S. y Garino, D. (Comps.) Educación Técnico-Profesional en Argentina, CABA, Teseso y Uncomahue, pp. 77-110

Kergoat, P. (2014) "Le travail, l'école et la production des normes de Genre. Filles et garçons en apprentissage (en france)", Nouvelles Questions Féministes, Vol. 33, pp. 16-34

Millenaar, V. (2017) Trayectorias educativo-laborales de varones y mujeres jóvenes de sectores populares que participan de dispositivos de formación para el trabajo. (Área Metropolitana de Buenos Aires, 2008-2014). Entre la profesionalización, la acumulación y la socialización. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, UBA

Millenaar, V. (2017b) "Políticas de empleo con enfoque de género: formación y socialización laboral en oficios no tradicionales para mujeres", en Cadernos Pagu, N° 51, e175114. Epub November 09, 2017 Universidade Estadual de Campinas, Sao Paulo

Morgade, G. (2009) "Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes", en A. Villa (comp.). Sexualidad, relaciones de género y de gene- ración. Perspectivas históricoculturales en educación (pp. 19-50). Noveduc

ODS (2018) "Informe País Argentina" ODS 2018. PNUD

Rodríguez Gustá, A. L. (2008) Las políticas sensibles al género: variedades conceptuales y desafíos de intervención, Revista Temas y Debates, N° 16, pp. 109-129

Segato, R. (2003) "Las estructuras elementales de la violencia", Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires

Seoane, V. I. (2013) "Géneros, Cuerpos y Sexualidades. Experiencias de Mujeres en Escuelas Técnicas de La Plata", Tesis de Doctorado. FLACSO, Sede Argentina.

Skeggs, B. (2019) Mujeres respetables. Clase y género en los sectores populares. Bs. As: Ediciones UNGS

Taylor, A., Hamm, Z. & Raykov, M. (2015), "The experiences of female youth apprentices: Just passing through?", Journal of Vocational Education and Training, vol. 67, pp. 93-108.



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

LXS TRABAJADORXS, LA PRODUCCIÓN Y LA REPRODUCCIÓN DE LA VIDA SOCIAL EN CRISIS.

Cambios y persistencias en un contexto de pandemia

Buenos Aires, 1 al 3 de diciembre de 2021

UNESCO (2015). “Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action: towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all”, World Education Forum, UNESCO

Otras fuentes consultadas:

RFIETP - Área de Gestión de la Información - INET - Ministerio de Educación de la Nación