

ANA MARÍA D'ANDREA* Y MARÍA PAULA BUONTEMPO

Recepción: 13 de agosto, 2018

Aprobación: 20 de diciembre, 2018

Políticas educativas en clave de género: las mujeres en la formación profesional (Corrientes, Argentina)

Educational policies from a gender perspective: women in professional training (Corrientes, Argentina)

La educación técnico-profesional argentina se gestó a fines del siglo XIX con propuestas pedagógicas diferenciadas para varones y para mujeres. El objetivo de este artículo es analizar a partir de las reflexiones de los cursantes de Centros de Formación Profesional (CFP) cómo se presentan los estereotipos de género en la elección del curso, la valoración de la formación recibida y las expectativas educativas, laborales y familiares. Para ello, se recurre al análisis de grupos focales realizados con cursantes (varones y mujeres por separado) de tres CFP del sistema educativo de la provincia de Corrientes (Argentina).

Los principales resultados arrojan que si bien las mujeres se fueron introduciendo gradualmente en las ofertas consideradas tradicionalmente masculinas, aún persisten ciertos rasgos de discriminación sexista y de reproducción de la división sexual del trabajo cristalizada culturalmente.

Argentine technical-professional education was developed at the end of the 19th century with different pedagogical proposals for men and women. The aim of this article is to analyze, from the perspective of the participants in Vocational Training Centers (CFP), how gender stereotypes are present in course choice, in the evaluation of the training offered, and in the educational, work and family expectations. To do this, we resort to the analysis of focus groups carried out with students (men and women separately) of three Vocational Training Centres, part of the educational system of the province of Corrientes (Argentina).

The main results show that although women have been gradually introduced into the training programs traditionally considered masculine, certain features of sexist discrimination and reproduction of the culturally determined sexual division of labour still persist.

Palabras clave: educación de la mujer; enseñanza técnica y profesional; centro de formación-aprendizaje; oficios; educación de adultos.

Keywords: women's education; technical and vocational education; training centres-apprenticeship; adult education.

*Profesora en Ciencias de la Educación. Magíster en Epistemología y Metodología de la Investigación Científica. Doctora en Antropología Social. Áreas de investigación: Políticas educativas, Educación de jóvenes y adultos, Formación para el trabajo. Universidad Nacional del Nordeste (Facultad de Humanidades). Argentina. CE: anadandrea@gmail.com

**Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista y Magíster en Desarrollo Social. Doctora en Antropología Social. Áreas de investigación: Educación digital, Políticas educativas, Educación de jóvenes y adultos. Universidad Nacional del Nordeste (Facultad de Humanidades). Argentina. CE: buontempop@gmail.com

Introducción

Actualmente, en Argentina, las mujeres acceden a niveles educativos superiores a los hombres, pero eso no se ha traducido en aprovechamiento en términos de una inserción laboral y remuneración equitativas. Con un índice de masculinidad (el número de varones por cada 100 mujeres) de 94.8%, según el último Censo Nacional de Población y Vivienda, el número de mujeres supera a los varones en el país (Gobierno de Argentina, INDEC, 2010). Así, la consideración de la igualdad de oportunidades laborales implica no solamente un reconocimiento de los derechos de las mujeres, sino también el aporte que las mismas pueden hacer al sistema productivo.

En 2005 la Ley de Educación Técnico Profesional destaca que se ejecutará una línea de acción para promover la incorporación de estudiantes mujeres y en 2018 se crea la Comisión de Género. Sin embargo, según información del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) (2018), continúa evidenciándose una proporción mucho mayor de estudiantes varones que de mujeres. Las alumnas matriculadas en la Educación Técnico Profesional (ETP) (formación profesional, secundario técnico y superior técnico) representan 43% del total. En Formación Profesional constituyen 56%. Este dato es significativo porque pasaron a ser mayoría. Lo mismo ocurre en las Tecnicaturas Superiores donde representan 60.5% de la matrícula, a diferencia de lo que ocurre en Secundaria Técnica donde se mantiene la relación de 30% de mujeres y 70% de varones.

Este artículo forma parte de un estudio mayor, financiado por el INET, cuyo objetivo es analizar cómo se producen y reproducen a nivel institucional las desigualdades entre varones y mujeres, e identificar las acciones tendientes a promover la igualdad de género en Escuelas Secundarias Técnicas (EST) y Centros de Formación Profesional (CFP) de Argentina. En él, se utilizan múltiples fuentes, primarias y secundarias, así como técnicas cualitativas (entrevistas y grupos focales) y cuantitativas (encuestas) para construir los datos correspondientes.

En estas páginas presentamos los resultados de los grupos focales realizados con cursantes (varones y mujeres por separado) de tres CFP de la provincia de Corrientes, Argentina. El objetivo es analizar, a partir de sus reflexiones, cómo se exteriorizan los estereotipos de género en los cursos seleccionados. Específicamente, nos interesa comparar cómo aparecen en las

motivaciones que incidieron en la elección del curso, la valoración de la formación recibida y las expectativas educativas, laborales y familiares. Si bien existen avances notables en políticas públicas referidas a cuestiones de género (varón, mujer, otros), nos focalizamos en las mujeres de los CFP porque consideramos que es una temática actual que hoy ocupa uno de los lugares principales en la agenda de la política educativa. Y porque creemos que aportar reflexiones sobre cuestiones de género resulta fundamental para analizar los mecanismos institucionales a través de los cuales las desigualdades se cristalizan en mandatos y destinos socialmente esperados para varones y mujeres. Con esto también pretendemos contribuir con los estudios vinculados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) que plantean la transversalización de la perspectiva de género como herramienta metodológica para valorar políticas y legislaciones desde el punto de vista de sus implicaciones sobre varones y mujeres (ONU, 2015).

Referentes teóricos conceptuales

La perspectiva de género en las políticas

El género es el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre los sexos, para simbolizar y construir socialmente lo que es propio de los hombres (lo masculino) y de las mujeres (lo femenino) (Lamas, 2000).

La incorporación de la perspectiva de género en las políticas es el resultado de debates en torno a la afirmación de la igualdad de oportunidades y condiciones laborales, educativas y sociales entre mujeres y varones. El recorrido histórico sobre esos debates permite reconocer, en palabras de Millenaar (2018), un profundo cambio de paradigma en las últimas décadas en torno a la ampliación de los derechos de las mujeres. Para los fines de este artículo nos interesa recuperar aquellas cuestiones vinculadas con el mundo del trabajo, la formación laboral y el sistema educativo.

Generalmente, la incorporación de una perspectiva de género en las políticas se ha dado de diversas maneras ya sea a través de: 1) acciones afirmativas, que promueven la inclusión y participación de las mujeres en ámbitos en los cuales han sido excluidas históricamente; 2) acciones para las

mujeres, que implican la compensación de su doble carga de trabajo; 3) acciones con perspectiva de género, que incluyen un trabajo de revisión crítica de la división sexual del trabajo y la promoción de derechos entre las mujeres (Voria, 2008).

En Latinoamérica surgieron experiencias que promovieron la formación en actividades no tradicionales entre las mujeres, incorporando un enfoque de género en los diseños de las capacitaciones. Estas experiencias, sostiene Silveira (2011), se orientaron hacia la revisión crítica de las naturalizaciones establecidas respecto de la formación de las mujeres, como así también hacia la promoción de la igualdad en la participación de varones y mujeres en el mercado de trabajo. El ejemplo más relevante a comienzos de los años 2000 es el Programa FORMUJER, implementado en Argentina, Bolivia y Costa Rica.

A partir del 2005, se conformó en el marco del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS) de Argentina, la Comisión Tripartita de Igualdad de Oportunidades en el Trabajo (CTIO) que buscó vincular a los sindicatos, las empresas y el Estado alrededor del tema de género. Su rol fue fundamental en la promoción de políticas tendientes a la igualdad y a la erradicación de la discriminación en el mercado de trabajo (Millenaar, 2009).

Otro programa significativo fue el de Nuevos oficios para mujeres, desarrollado por la Coordinación de Equidad de Género e Igualdad de Oportunidades en el Trabajo (CEGIOT) del Ministerio de Trabajo de nuestro país. En ese caso, se trata de un programa tanto de acción afirmativa (promueve la inscripción de mujeres, principalmente jóvenes, en cursos de formación profesional que generalmente están destinados a varones) como de acción con perspectiva de género, en tanto incluye talleres específicos sobre esta problemática. Pero en la “letra formal” de la mayoría de los CFP y de capacitación laboral, estos enfoques no se incorporan (Millenaar, 2014a).

Bloj (2017) señala que se han sancionado leyes significativas en esta materia que buscan promover la equidad entre varones y mujeres en el marco del sistema educativo argentino. Entre ellas se destacan, en el año 2000, la sanción de la ley 25.273 que creó un régimen especial de inasistencias justificadas para alumnas en estado de gravidez o con hijos en período de lactancia y la ley Nº 25.584, del año 2002, que prohíbe realizar acciones que impidan el inicio o la continuidad del ciclo escolar a alumnas embarazadas.

Asimismo, la Ley de Educación Nacional (LEN) Nº 26.206, sancionada en el 2006, incluye varias referencias sobre la promoción de la equidad de género.

Entre ellas, plantea la necesidad de asegurar condiciones de igualdad; el respeto por los derechos de los niños y adolescentes establecidos en la Ley Nº 26.061; los principios de organización curricular e institucional de la educación indicando la necesidad de incorporar enfoques y contenidos básicos de género y diversidad cultural; la extensión de estos principios a la educación rural y no formal; y el establecimiento de políticas de promoción de igualdad educativa para enfrentar las desigualdades de género y otras formas de discriminación (Congreso de la Nación Argentina, 2005b y 2006b).

Se avanzó también con la sanción de leyes específicas que establecen la inclusión en la enseñanza de la educación sexual. Ejemplos de ellos son Ley Nº 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) del 2006, que contempla entre sus objetivos, lograr la igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres; la Ley Nº 26.485 del 2009 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales; y la sanción en el 2015, de la Ley Nº 27.234 de violencia de género, educar en la igualdad (Congreso de la Nación Argentina, 2006a, 2009 y 2015).

En lo que respecta a la ESI, se establecieron los lineamientos curriculares para la educación sexual integral, aprobados por resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) Nº 43/08, en el que se acordó un piso común obligatorio para todo el país. El Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes, en diciembre de 2014, proclamó su adhesión a estos lineamientos curriculares de ESI por medio de la Resolución Ministerial Nº 3341. La misma determina la implementación y la evaluación de las acciones por parte de la Dirección de Servicio Educativo de Prevención y Apoyo (DISEPA).

Durante los años 2015 y 2016 se realizaron acciones de capacitación docente para la implementación y seguimiento de la ESI en la provincia. Estas acciones estaban organizadas a nivel nacional. A partir del 2017 apareció explícitamente el programa de ESI en la DISEPA. Esta Dirección que pertenece al Ministerio de Educación trabaja articuladamente con el Ministerio de Salud y Desarrollo Social. En este contexto, en Corrientes, se capacitó a más de 629 docentes y a alrededor de 31 mil adolescentes. Además, se pusieron en funcionamiento 58 gabinetes de asesorías de salud integral que atienden las consultas de unos 5,000 adolescentes por mes.

La perspectiva de género en el sistema educativo

La perspectiva de género nos permite comprender las diferentes posiciones que adultos y jóvenes, mujeres y varones, ocupan en el espacio escolar, así como las disposiciones que muestran en relación con la escuela. Entendemos el género, de la mano de Seoane (2013) y Montenegro Martínez (2004), como la representación de una relación social que asigna al individuo una posición dada dentro de una clase o grupo. Así, las dinámicas de género se nos presentan como interaccionales, en las que están presentes jerarquías y asimetrías. Haciendo uso de una perspectiva relacional de género es posible poner el acento en el análisis de las variaciones históricas en las posiciones de mujeres y varones. Como plantea Scott (1996) el género resulta una categoría analítica “útil” para revisar y abordar el modo en que se producen, utilizan y cambian los significados de los cuerpos sexuados.

La perspectiva de género, según Millenaar (2018: 3),

[...] busca reconocer los vínculos que se producen entre normas, mandatos y relaciones de poder y saber, cristalizadas en instituciones, leyes, reglas y creencias, y las subjetividades y cuerpos, porque en esas relaciones se conforman significados en torno de la diferencia sexual. Entonces... podemos pensar en el orden simbólico de género que organiza y da forma a los procesos educativos y da entrada al mundo del trabajo (y que delinea recorridos diferentes para varones y mujeres, por ejemplo, a través de mandatos, expectativas sociales, pero también habilitaciones y restricciones específicas en términos de carreras educativas y de los empleos en el mercado de trabajo) y en el modo en que las subjetividades se vinculan (adhiriendo, resistiendo, reproduciendo o subvirtiendo) a dicha organización estructural y simbólica.

Son numerosos los estudios en Argentina y en América provenientes de la teoría feminista, de sexo/género y de educación, (Barrancos, 2007; Bonder, 1994; Morgade, 1997, 2001, 2008; Alonso, Herczeg y Zurbriggen, 2008, entre otros), que lograron producir un saber sobre el lugar que las mujeres ocupan y el tratamiento que reciben en el sistema escolar, así como sobre la construcción de lo femenino y masculino y de la sexualidad en y por la escuela.

Estos trabajos plantean la temática de la discriminación sexista ejercida por el sistema educativo y concluyen en que fue diseñado desde los hombres para la reproducción de la masculinidad (Seoane, 2013). Según Subirats (1986) esto es así desde los inicios de los sistemas escolares, cuando la educación de niños

y niñas era definida como dos procesos diferentes, con contenidos y prácticas específicas para uno y otro sexo. Principalmente, se postula que toda institución, por más que se presente y describa a sí misma como “neutral” en este aspecto, siempre es un espacio en el cual se produce un orden de género. Particularmente en el caso de las instituciones educativas, las investigaciones han mostrado que allí se promueven acríticamente en sus visiones y prácticas la reproducción de las desigualdades de género (Millenaar, 2018).

La perspectiva de género en la matriz de la educación técnico-profesional

La educación técnica argentina se gestó a fines del siglo XIX y se consolidó a principios del siglo XX. En sus orígenes tenía dos tipos de destinatarios: las escuelas industriales eran para varones y las escuelas profesionales para mujeres. Ambas estaban orientadas a quienes deseaban tener una salida laboral inmediata y no querían o no podían continuar estudios superiores.

En 1959 se creó el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), que consolidó la diferenciación entre educación secundaria técnica (EST) y formación profesional (FP). Los cursos que brindaba esta última se orientaron fundamentalmente a la formación de trabajadores adultos y se abandonó el modelo de “aprendizaje” en el trabajo. Recientemente, en 1974, se creó la Dirección General de Formación Profesional, con la misma jerarquía que el organismo a cargo de la educación secundaria técnica. En ese periodo se fundaron centros fijos, llamados centros nacionales de formación profesional, que incluyeron formación profesional inicial dirigida a los adolescentes, además de la formación tradicional de adultos.

En sus inicios la oferta de cursos destinados a las mujeres se caracterizaba por ser de tipo asistencialista y para la planificación familiar, manualidades y economía del hogar, cuestiones que eran muy limitadas para los intereses femeninos de ese momento. Entonces, se instaló la preocupación por introducir otras áreas vinculadas al sector servicios, para el autoempleo o microempresarial.

En 1975, los organismos internacionales comenzaron a alertar sobre las discriminaciones que afectan a las mujeres y la necesidad de “acciones positivas o afirmativas” para combatirlas. Se promovió en todos los ámbitos la lucha por la igualdad de derechos, de oportunidades y de trato. Y esto llega a

la formación a través de acciones fundamentalmente dirigidas a mujeres, para promover su participación en “áreas no tradicionales” (Silveira, 2011).

En el 2005, la Ley de educación técnico-profesional (LETP) destacaba en el artículo 40 que “se ejecutará una línea de acción para promover la incorporación de mujeres como alumnas en la educación técnico-profesional [...]” En este marco, actualmente se observa un crecimiento de la matrícula femenina.

En el 2018 se creó la Comisión de Género en el marco de la ETP, con el objetivo de incorporar la perspectiva de género e incrementar el número de mujeres en la modalidad, tanto en lo que se refiere a alumnado, equipo docente y directivo.

En la actualidad, en el país es amplio el campo de la FP y la capacitación laboral que se ofrece de forma gratuita. Se incluyen allí, tanto las ofertas de las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), sindicatos, empresas, que en el marco de sus acciones sociales brindan formación laboral a jóvenes y adultos, como la que se ofrece desde la órbita estatal (Ministerio de Educación y Ministerio de Trabajo). La FP que depende del Ministerio de Educación, de la que nos ocupamos en este artículo, se estructura en cada jurisdicción bajo las Direcciones de Educación Técnica.

En el caso de las mujeres en particular, según Millenaar (2014_b), el acercamiento a los cursos de FP se da a partir de diferentes intereses como el de adquirir una certificación, profesionalizarse, encontrar un espacio de sociabilidad, aprender una nueva actividad o “testear” una vocación no del todo definida. Esto se debe a que se está modificando la configuración del hogar y las pautas reproductivas. Sin embargo, estos cambios no han impedido que continúen las condiciones de desigualdad y sobreexigencias para la participación femenina (ya que las responsabilizan de los cuidados del hogar y se les solicita que demuestren el doble sus capacidades para acceder a un puesto laboral).

La profunda metamorfosis del mundo del trabajo no solo plantea el desafío de la generación del propio empleo, sino que incide de manera fundamental en la formación de nuevas identidades, en nuevos estilos de vida y consumo que se reflejan en las relaciones familiares y que reclaman una reconfiguración de la vinculación de varones y mujeres con lo público y lo privado y, por ende, de las propias relaciones de género.

La normativa argentina, como hemos visto anteriormente, promueve el desarrollo de saberes que facilitan la inserción laboral de las mujeres y la promoción de movilidades horizontales y verticales en el mercado laboral (Silveira, 2001). En este marco, se ha propuesto el desarrollo de estrategias para “desnaturalizar” las opciones profesionales por género (especialmente a partir de la orientación sociolaboral y de la construcción de un proyecto ocupacional realizable), revisando mandatos impuestos por la cultura (Silveira, 2001 y 2011).

Investigaciones muestran que en algunos casos la ETP ha incorporado estrategias que reconocen la perspectiva de género, como la inclusión de mujeres en ámbitos en los cuales han estado subrepresentadas históricamente; la revisión reflexiva y crítica de la división sexual del trabajo (Millenaar, 2016); y el programa nacional de ESI (Lavigne, 2009).

Esto es complementado con otros trabajos sobre las desigualdades de género en la ETP, que indican ejes de indagación fundamentales para nuestro estudio: se señala que la composición de género del cuerpo docente y la división sexual del trabajo académico son importantes en la reproducción (o cuestionamiento) de estereotipos (Conde, 2013), que las perspectivas de los docentes en torno a las diferencias de género influyen en el currículo oculto, y que también se manifiestan algunas resistencias a la implementación del programa de ESI. Así, el género resulta, aún, un factor de desigualdad persistente y difícil de revertir que nos interesa indagar.

Metodología

El trabajo de campo lo realizamos en tres CFP de la provincia de Corrientes (Argentina) en el 2017, considerando en cada uno, uno de los siguientes cursos: Armado y reparación de PC (sector Informática), Operador de moldurera y Carpintería de banco (Sector Madera y Muebles).

Realizamos la selección de las ofertas a partir de cuatro criterios: que sean cursos tradicionalmente masculinos, la importancia del sector, la historia de la institución y la localización geográfica.

El sector “Informática” fue elegido porque habiendo sido identificado como un espacio con una importante potencialidad para la inserción laboral, en la provincia de Corrientes es una de las áreas de vacancia para la generación de

ofertas educativas y, en consecuencia, es uno de los perfiles técnicos con mayor dificultad para ser encontrado, según lo expresan los empresarios (INET, 2016; Tavela y Cantilo, 2018). Respecto a los cursos del sector “Madera y el Mueble” la decisión fue porque el foresto-industrial configura uno de los sectores económicos más dinámicos de nuestra provincia y, por lo mismo, es uno de los ámbitos más promovidos oficialmente desde los planes estratégicos.

Para recuperar las voces de los cursantes, llevamos a cabo grupos focales con varones y mujeres por separado. El uso de esta estrategia metodológica permitió indagar las características personales y familiares de los estudiantes, las experiencias respecto a las dinámicas institucionales y de género, así como también relevar los motivos de la elección del curso, la valoración de la formación recibida y sus expectativas educativas, laborales y familiares.

El trabajo de campo se realizó en septiembre de 2017. La muestra estuvo constituida por la totalidad de los cursantes presentes. Los intercambios de los grupos focales fueron grabados y luego transcritos para ser procesados con el software Atlas Ti versión 7. Allí segmentamos frases como unidades de significado, identificando las categorías emergentes e incluyéndolas luego en las categorías principales. Acordamos mantener el anonimato de los participantes.

Las instituciones

Para este trabajo elegimos tres EST con sus respectivos CFP, dos de la capital y una del interior de la provincia. Las tres difieren en cuanto a antigüedad. La escuela técnica ET 1 data de principios del siglo XX (1924), la ET 2 de mediados del mismo siglo (1948) y la ET 3 de fines del siglo XX (1975). Además, se diferencian por el tipo de formación que brindan y porque tienen un origen distinto.

La ET 1 nació como Escuela Profesional Nacional de Mujeres de Corrientes con una inscripción de 61 alumnas en los cuatro talleres: Corte y Confección, Tejido en Telar, Bordado y Mimbtería (esta última no llegó a dictarse siendo reemplazada por Enseñanza Primaria, para las alumnas que no habían finalizado ese nivel). Además, se dictaba Dibujo y Pintura. En 1961 pasó a denominarse Escuela Nacional de Educación Técnica.

La ET 2 nació como Escuela de Aprendizaje y medio turno. El primer curso fue inaugurado con 70 alumnos, con la especialidad de Ajustadores y Torneros, la que se complementaba con la enseñanza de Historia, Geografía, Aritmética y Geometría. A partir de 1950 pasó a denominarse Escuela Fábrica durante 10 años. Luego, igual que la ET 1 se denominó Escuela Nacional de Educación Técnica.

La ET 3 nació como Centro Nacional de Formación Profesional de la fusión de dos misiones monotécnicas: Mecánica del Automotor y Carpintería. Estaba destinada a los adolescentes y jóvenes egresados de la educación primaria que no podían continuar sus estudios en educación formal. En el 2003 la EGB 3 (3er. Ciclo de Educación General Básica) se incorpora a la institución. En el 2005 se implementa la EGB 3 técnica y el Ciclo Superior.

Como dijimos anteriormente, las tres escuelas ofrecen ciclo básico y ciclo superior de educación secundaria. Además, tienen anexo un CFP donde pondremos el foco en este artículo.

Al momento de realizar el trabajo de campo, los CFP presentaban la siguiente distribución de género:

Tabla 1. Distribución de varones y mujeres en los CFP

CFP	V	%	M	%	T
1	56	43,1	74	56,9	130
2	133	84,7	24	15,3	157
3	196	72,1	76	27,9	272

Fuente: Elaboración propia en base a datos provistos por los CFP.

En la Tabla 1 observamos que la proporción de varones y mujeres responde a la matriz fundacional de las escuelas técnicas objeto de esta investigación. Así, en el caso de la ET 1, que nació como Escuela Profesional Nacional de Mujeres, el porcentaje de alumnas mujeres es casi equiparable al de los varones. Mientras que en la ET 2 con su origen como Escuela Industrial es considerable la diferencia que existe entre ambos géneros, siendo el porcentaje de varones superior al de mujeres. Y, en el caso de la ET 3, que nació como Centro de Formación Profesional tiene un comportamiento similar a la ET 2, con 72.1% más de varones que de mujeres.

En las tablas siguientes (2, 3 y 4) podemos observar la distribución por género en los cursos.

Tabla 2. Distribución de varones y mujeres por curso en el CFP 1

<i>Curso</i>	<i>V</i>	<i>M</i>	<i>Total</i>
<i>Cocinero</i>	4	23	27
<i>Operador de informática para administración y gestión (OIAG)</i>	7	20	27
<i>Panadero</i>	5	20	25
<i>Armado y reparación de PC</i>	18	8	26
<i>Mecánico de motos</i>	22	3	25
<i>Total</i>	56	74	130

Fuente: Elaboración propia en base a datos provistos por los CFP.

Tabla 3. Distribución de varones y mujeres por curso en el CFP 2

<i>Curso</i>	<i>V</i>	<i>M</i>	<i>Total</i>
<i>Operador de informática para administración y gestión (OIAG)</i>	12	13	25
<i>Mecánico de sistemas de encendido y alimentación</i>	15	5	20
<i>Auxiliar en instalaciones sanitarias y gas domiciliarias</i>	9	2	11
<i>Soldador básico</i>	13	2	15
<i>Electricista de automotores</i>	18	1	19
<i>Operador de moldurera</i>	10	1	11
<i>Auxiliar mecánico de refrigeración</i>	27	0	27
<i>Instalador electricista domiciliario</i>	16	0	16
<i>Tornero</i>	13	0	13
<i>Total</i>	133	24	157

Fuente: Elaboración propia en base a datos provistos por los CFP.

Tabla 4. Distribución de varones y mujeres por curso en el CFP 3

<i>Curso</i>	<i>V</i>	<i>M</i>	<i>Total</i>
<i>Peluquero/a</i>	0	25	25
<i>Carpintero de banco</i>	25	14	39
<i>Modisto/a</i>	0	14	14
<i>Operador de máquinas para la confección</i>	0	14	14
<i>Operador de informática para administración y gestión (OIAG)</i>	10	6	16
<i>Auxiliar mecánico de motores diesel</i>	17	1	18
<i>Auxiliar mecánico de motores nafteros</i>	25	1	26
<i>Electricista en automotores</i>	27	1	28
<i>Auxiliar mecánico refrigeración</i>	22	0	22
<i>Electricista en inmuebles</i>	21	0	21
<i>Herrero</i>	15	0	15
<i>Reparador electrónico básico</i>	19	0	19
<i>Soldador básico</i>	15	0	15
<i>Total</i>	196	76	272

Fuente: Elaboración propia en base a datos provistos por los CFP.

De las tablas anteriores llama la atención la denominación de las certificaciones. La mayoría de los cursos considerados tradicionalmente masculinos, continúan con su denominación en masculino (por ejemplo, herrero, soldador), otros que eran considerados femeninos, tienen la aclaración de ambos géneros (por ejemplo, peluquero/a y modisto/a) o pasaron a ser masculinos (por ejemplo, cocinero).

Respecto a la distribución por sexo, el número de mujeres se destaca en los cursos de peluquero/a, cocinero, panadero y OIAG, que tradicionalmente fueron femeninos. Aunque también aparecen en otros cursos destinados históricamente a los varones como carpintero de banco, armado y reparación de PC y mecánico de sistemas de encendido y alimentación.

En definitiva, la que empezó siendo escuela de mujeres, se está volviendo cada vez más masculina y las otras, si bien incorporaron mujeres a las

especialidades consideradas tradicionalmente de hombres, se evidencia que todavía es mínima su participación.

Para este trabajo, seleccionamos los cursos de armado y reparación de PC en el CFP 1, operador de moldurera en el CFP 2 y carpintero de banco en el CFP 3.

Resultados y discusión

En este apartado buscamos analizar, a partir de las reflexiones de los estudiantes de los cursos seleccionados, cómo se presentan los estereotipos de género atendiendo a sus motivaciones respecto a la elección de éstos, sus valoraciones sobre la formación recibida y sus expectativas educativas, laborales y familiares.

Características de los cursantes

Entre los cursantes hay una variedad de edades entre los 18 y los 56 años. La mayoría tiene sólo la secundaria y unos pocos tienen estudios superiores. En general, residen en la localidad donde se encuentra el CFP; unos pocos se trasladan de localidades vecinas.

La mayoría vive en hogares con familias extendidas (con los padres y los hijos). Esto implica que deben cuidar a los padres y que éstos cuidan a los nietos. El cuidado de los hijos y la tarea del hogar son compartidos en la pareja. No encontramos las clásicas diferencias entre responsabilidades productivas y reproductivas que se atribuyen a varones y mujeres. Casi en su totalidad trabajan, en general, en actividades no vinculadas con los cursos que están haciendo.

La mayoría hace más de un curso simultánea o consecutivamente. Todos los cursos se dictan en horario nocturno. Esto implica que los cursantes tienen actividades antes y después del horario escolar. En general, las responsabilidades previas están vinculadas a lo laboral y las posteriores a lo familiar.

Cursante: Trabajo a la mañana en una biblioteca estoy haciendo una suplencia en una escuela rural. De ahí salgo a las 16, voy al pueblo, a mi casa y de ahí

vengo... Yo vivo con mis padres que tienen 83, es difícil y yo me encargo de ellos...

Entrevistadora: ¿Y tenés que ocuparte de todo? ¿Por ejemplo vos llegas y tenés que ocuparte de la cena o ellos te esperan con la cena?

Cursante: No, ellos ya hacen, pero como es lo que quedo del mediodía se calienta... (Cursante mujer, CFP 1)

Trabajo todo el día, a veces hasta media hora antes de venir al curso. A veces trabajo en mi casa, dependiendo del trabajo, a veces tengo que hacer una reparación de una casa de una familia, entonces estoy en el centro y vengo directamente para acá (Cursante varón, CFP 2).

Motivación de la elección del curso

Tanto en varones como en mujeres hay una variedad de motivaciones que inciden en la elección del curso: como complemento de la formación, para adquirir puntaje que le permita ascender en el trabajo que tienen, para utilizar lo aprendido en el hogar y/o en el trabajo, por motivación personal. Millenaar (2016) encontró resultados similares para las mujeres.

Por el certificado, en mi caso para complementar el título porque yo soy profesora de informática y es una experiencia más para mí... (Cursante mujer, CFP 1).

Entonces voy sumando puntos... para ir ascendiendo... (Cursante varón, CFP 1).

Todos los cursantes manifiestan sentirse apoyados, acompañados por sus familias (padres/madres, hermanos, parejas) para poder estudiar y, en este sentido, consideran que las actividades vinculadas con el cuidado de los hijos y las tareas del hogar están repartidas.

Tengo la suerte de poder dejarle los chicos a mi marido, él me acompaña (Cursante mujer, CFP 1).

En mi caso me apoya mi hermano, por ejemplo, si no estoy viniendo al curso me pregunta qué me pasa, que por qué no vengo y me dice que cuanto más cursos tengo y más títulos es mejor para mí (Cursante mujer, CFP 1).

... porque tengo también a mi esposa que estudia en la facultad. O sea, si ella llega primero que yo, se encarga de cocinar y de darle comer a los chicos o si llego primero a mí me toca cocinar (Cursante varón, CFP 2).

Como producto de la revolución industrial, en la cultura occidental, los hombres tenían la responsabilidad del trabajo fuera del hogar mientras que para la mujer estaba reservado el cuidado de la casa y los hijos. Así, los roles asignados a los varones —orientación hacia el trabajo, energía, racionalidad— acabaron siendo propios del estereotipo masculino, mientras que las cualidades de sensibilidad, calidez, suavidad, construyeron el estereotipo femenino (González Gavaldón, 1999). Atendiendo a estas cuestiones y teniendo en cuenta lo registrado en los grupos focales, observamos un cambio progresivo en los roles que desempeñan hombres y mujeres. Cada vez hay más mujeres que trabajan y estudian fuera del hogar y hombres que comparten con sus compañeras las tareas del hogar y el cuidado de los hijos.

Valoración de la formación recibida

Los cursantes valoran positivamente la formación recibida, es más, consideran negativo perder horas de clase ya que tienen pocos días de cursado.

No me gustaba cuando no teníamos clases. Yo propongo recuperar esas horas. Nosotros tenemos dos días en la semana. Esos eran los días más lindos de la semana (Cursante mujer del CFP 3).

El ámbito privilegiado de las clases de FP es el taller. En general, los sentidos que los cursantes otorgan a los talleres están asociados a lo manual y no a los procedimientos cognitivos que se ponen en juego.

...como esto es práctico, las clases no son escribir, anotar, son más prácticas, más contextualizadas, más didácticas serían y me encantó (Cursante varón del CFP 1).

Entrevistadora: ¿Y vos notas la diferencia en algo que aprendiste acá y no lo aprenderías viendo videos?

Cursante: Esto es práctica. Lo otro es teoría y esto es práctica. Y la práctica no se olvida uno más.

Y obviamente porque en el video te muestra, pero no tenés la máquina. Y acá tenés la máquina. Y también porque acá te enseñan. En tu casa, un descuido mental o algo, la amoladora o la máquina, te puede volar un dedo o te puedes cortar.

Cuando estás viendo en el video decís tan fácil es, pero cuando te vas a lo práctico notas la diferencia, no es lo mismo, no salió como salió en el video

pero después a medida que vas aprendiendo, te vas relacionando con las máquinas, te va saliendo (Cursante varón del CFP 2).

Respecto a sus percepciones sobre el género en los espacios de taller, la mayoría de los varones y las mujeres se autoperciben en igualdad de condiciones. En algunos casos los varones manifiestan desigualdades en cuanto a los conocimientos previos que poseen para la realización de algunas actividades. En este sentido, las mujeres se encuentran en desventaja, pero sus compañeros señalan que luego se equiparan durante la formación.

Yo creo que es lo mismo. En el caso de las herramientas ellas nunca agarraron un tester, una pinza y sin embargo acá ellas agarran y arman... Como ya te digo había cosas que no conocían y ahora ya estamos todos iguales (Cursante varón del CFP 1).

Algunos señalan diferencias en cuanto a cualidades características de hombres y mujeres, a veces como complementarias y otras como desigualdades. Son las mujeres quienes se autoperciben en desigualdad de condiciones en cuanto a carencias y dificultades que poseen y que están vinculadas a características propias del “ser mujer” (según sus dichos).

A veces ellas nos ayudaban con los materiales o para hacer algo, tienen más imaginación que nosotros y parece que hace falta la mano de una mujer, parece que nosotros somos más duros, más fuertes, y ellas son más detallistas (Cursante varón del CFP 2).

Con el tema de la electricidad por ejemplo tratan de que las mujeres no nos quememos, de que no quedemos pegadas, pero te dicen hacelo así, no tengas miedo, hasta que te agarra confianza (Cursante mujer del CFP 1).

Por ahí cuando hay que hacer reparación de redes hay que subir al techo y hay que ver los cables y yo por ejemplo me muero de vértigo... (Cursante mujer del CFP 1).

Las cursantes identifican algunos estereotipos de género en el discurso de los profesores que aparecen subrepticamente como chistes respecto a la limpieza, el perfume, las uñas pintadas. Los chistes están asociados a los estereotipos, los prejuicios y la discriminación. Según Freud (1905) un chiste es una provocación consciente y hábil de la comicidad, sea ésta la intuición o de la situación. Hay de varios tipos, unos ingenuos o benignos, parte del humor blanco, y otros tendenciosos o agresivos. Estos últimos pueden ser denigratorios hacia algo, alguien, un grupo, institución o creencia (Bergson, 2008), algo que humilla o denigra, en este caso a “los otros” o “las otras”, los diferentes, extranjeros, un grupo social o étnico, pueblo o cultura, pobres y

ricos, a las mujeres o a los hombres. Así los chistes contienen y transmiten estereotipos y prejuicios y desencadenan actitudes discriminatorias en formas discursivas y simbólicas (Fernández Poncela, 2011).

Con el profe nos recargamos... Yo soy la única mujer y él me dice "no me vengas acá con desodorante..." siempre me cargaba.

Nunca se me ocurrió tampoco, sé respetar el espacio, sé que es un lugar que no tiene que estar impecable. Lo que pasa que en una oportunidad abrieron la máquina y tenía telaraña como que fuera la casa de Frankenstein. Entonces, yo me puse a sacar "no no me vengas acá..." y yo le dije sólo porque era la máquina por lo demás no me molesta que los bancos estén rotos, que la mesa tenga tierra, no me molesta, que haya polvillo, no me molesta nada.

Yo, fijate, siempre venía con las uñas pintadas, hasta que empezamos a trabajar y a lijar. Obvio que ya no me podía pintar más, entonces, todos me cargaban...

Antes, venía con camisa, porque todos te decían acá... yo no me siento provocativa ni nada... pero acá te decían que tenías que venir como para trabajar (Cursante mujer del CFP 3).

En Argentina "cargar" significa hacer una broma. Con este ejemplo, se observa cómo a través de chistes se vehiculizan estereotipos de género. Así, dentro del "currículum oculto", encontramos valores, creencias y normas no explicitadas de lo que significa ser mujer y ser varón, que legitiman ciertas interacciones y deslegitiman otras (Palermo, 2004). El hecho de desconocer el carácter arbitrario de las mismas hace que las cursantes adhieran sin plena conciencia, es decir, de modo tácito o implícito, y hagan propios estos juicios. Desde este desconocimiento entran en complicidad con el mundo escolar que se presenta como natural y sensato pero que no es otra cosa que un mundo dividido y desigual.

Es posible decir que en la institución educativa estos códigos se reiteran y por lo tanto colaboran en la configuración de identificaciones de género. Pero en cada práctica que atribuye conductas especiales a varones y mujeres, mandatos para ellos y ellas, en cada acción y discurso que celebre o prohíba imágenes, comportamientos, vestimentas, y gustos, se van configurando sentidos respecto del género, como así también motivaciones y deseos más allá de lo escolar (la elección de una carrera, el deseo o no respecto de la paternidad/maternidad, ideales en la forma de entablar una relación de amistad/noviazgo, etc.).

Expectativas educativas, laborales y familiares

Con la intención de identificar los aspectos que componen el proyecto de vida de los cursantes, en los grupos focales contemplamos un bloque de preguntas dirigidas a relevar expectativas en relación con el estudio, el trabajo y la familia.

Respecto a las expectativas de formación, evidenciamos que casi la totalidad de los cursantes manifiesta querer seguir estudiando otro curso vinculado con el que están realizando y que les aporte más conocimientos. Además, buscan que los mismos sean útiles tanto para sus trabajos actuales como para realizar tareas en el hogar.

Seguir haciendo otras cosas, ver si hay un segundo nivel y seguir haciendo otros cursos para aprender nuevos conocimientos (Cursante varón del CFP 1).

Me gustaría hacer otro curso, capaz electricidad para la casa que es más útil (Cursante varón del CFP3).

Me gustaría seguir estudiando para aprender más cosas y ganar más práctica (Cursante mujer del CFP 1).

En lo que se refiere a los escenarios laborales futuros, tanto varones como mujeres opinan que a pesar de que las mujeres desarrollarán las mismas capacidades y tendrán las mismas certificaciones que sus pares masculinos, les resultará más difícil o no tendrán las mismas oportunidades laborales debido a la mentalidad de los empleadores. Sin embargo, consideran que la brecha se va acortando.

Yo creo que es más corta esa brecha, que ahora hay muchos oficios que es de los dos, por ejemplo, peluquería (Cursante mujer, CFP 1).

Estamos igual, tenemos la misma capacidad, pero yo no conozco ninguna técnica mujer (Cursante varón, CFP 1).

A mí me resultaría raro ver a una mujer arreglando una computadora porque nunca vi una mujer que lo haga, pero es locura nuestra no más porque ellas lo pueden hacer, tienen herramientas (Cursante varón, CFP 1).

Por ejemplo, el réferi, ahora hay una chica de réferi de a poquito las mujeres se van incorporando en trabajos que eran más de hombres, sobre todo en los países más grandes. La carpintería también es más de hombre, por la fuerza y lo administrativo es más un trabajo típico de la mujer. Pero las mujeres están cambiando de a poquito la sociedad (Cursante varón, CFP 1).

Sé que a las mujeres les cuesta un poco más conseguir trabajo, porque se fijan si no son casadas, si tienen hijos, si está embarazada. Todo eso a le interesa a un empresario (Cursante varón, CFP 1).

En su totalidad, tanto varones como mujeres manifiestan querer trabajar en lo que saben hacer para ganar dinero y mantener a sus familias.

Respecto a las expectativas familiares, podemos decir que no hay un futuro proyectado acerca de la familia porque la familia es un presente. Como dijimos anteriormente, representa un soporte, una ayuda para quienes están cursando. Y ellos devuelven los aprendizajes recibidos ya sea con ayuda práctica y/o económica.

Nosotros, por ejemplo, entramos sin conocimiento a los cursos de carpintería y de electricidad y ahora no pagamos mano de obra, hacemos nosotros. Y como dijo él lo hacemos por nuestra familia y otros lo hacen para ayudar al sustento familiar (Cursante varón del CFP 2).

Me encantaría trabajar, pero si tengo que seguir detrás de mis hijos, empujándolos, lo voy a hacer también, con gusto (Cursante mujer del CFP 3).

En síntesis, en el caso de la FP, los cursantes adquieren recursos materiales y simbólicos de utilización inmediata en sus vidas cotidianas. No se plantean expectativas a largo plazo.

Reflexiones finales

Dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), se plantea la transversalización de la perspectiva de género como herramienta metodológica para valorar políticas y legislaciones desde el punto de vista de sus implicancias sobre varones y mujeres. Explícitamente el objetivo cinco 5 se refiere a: “lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas”. Esto se complementa con el objetivo 4 orientado a “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, cuya meta 4.3 enuncia que se pretende “de aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (ONU, 2015). Sobre este contexto cobra pertinencia el tema abordado en este artículo.

La posibilidad que creó la Ley Nacional de Educación Técnico Profesional N° 26.058 del 2005, de contar con fondos, procesos de fortalecimiento institucional y la homologación de títulos y certificaciones, cambiaron las condiciones de funcionamiento de los CFP. A los cambios normativos se suma el programa nacional de Educación Sexual Integral (ESI) que supone un avance en materia de incorporación de contenidos en la escuela y la mayor demanda social en torno a los derechos de las mujeres, lo que constituye un trasfondo en el cual las instituciones de esa modalidad intervienen con sus propuestas educativas. Aun cuando reconocemos el crecimiento de la matrícula femenina y la inclusión de mujeres en ámbitos en los cuales han estado subrepresentadas históricamente a través de la fijación de “cuotas” de participación, la ETP continúa reflejando procesos de reproducción de las desigualdades de género y escasa problematización de la misma, y sigue brindando una propuesta escolar diferenciada según sexo en las actividades desarrolladas en los talleres.

En las páginas anteriores presentamos los principales resultados de los grupos focales realizados con cursantes (varones y mujeres por separado) de tres CFP. El objetivo fue analizar, a partir de sus reflexiones, cómo se presentan los estereotipos de género en la elección del curso, la valoración de la formación recibida y las expectativas educativas, laborales y familiares.

Respecto a los resultados obtenidos, hay una variedad de motivos que incidieron en la elección del curso: complemento de la formación, ascenso laboral, utilización de lo aprendido en el hogar y motivación personal. El apoyo familiar se da tanto en varones como en mujeres y entre varias generaciones (padres/madres, parejas, hijos).

La formación recibida es valorada positivamente. Los varones de FP perciben desigualdades en el inicio de la formación con respecto a las mujeres. Sin embargo, consideran que se equiparan durante el proceso educativo. Las mujeres, en cambio, se autoperciben como desiguales durante el proceso formativo, con carencias culturalmente adjudicadas a su género.

Los cursantes reconocen que la propuesta formativa es homogénea tanto para varones como para mujeres, al no encontrarse diferenciada según género. Sólo que los docentes refuerzan las diferencias subrepticamente con los chistes. Estas bromas contienen y transmiten estereotipos y prejuicios que desencadenan y fomentan actitudes discriminatorias. Así en el currículum oculto se reproducen valores, creencias y normas no explicitadas de lo que

significa ser mujer y ser varón, que legitiman ciertas interacciones y deslegitiman otras.

El repunte de la presencia femenina en carreras técnicas no ha tenido un correlato en la transformación de los roles femeninos y masculinos, que responden a mandatos impuestos por la cultura. Gran parte de las características que las sociedades atribuyen a hombres y mujeres, y que califican de masculinas o femeninas, no son biológicas o naturales, sino adquiridas a través de un complejo proceso de aprendizaje social e individual y, en este contexto, las instituciones educativas constituyen los dispositivos más importantes de socialización.

Así, el hecho de que las mujeres accedan cada vez más a la igualdad formal en el sistema educativo no supone que tengan las mismas oportunidades que los hombres, sino más bien que las formas de discriminación se tornan más sutiles y menos evidentes, persistiendo diversas manifestaciones del sexismo que es necesario desentrañar. El reto actual es cómo superar las asimetrías existentes entre ambos. El protagonismo docente a partir de su capacitación en los temas relacionados con el género puede ser la base a partir de la cual se inicien cambios en el sistema social y cultural.

Respecto a las expectativas educativas, los cursantes opinan que continuarán realizando otros cursos. En lo que se refiere a expectativas laborales, como ya están trabajando, utilizan lo aprendido para realizar tareas en el hogar, en su propio trabajo o afuera para sustento de la familia. Todos consideran que las mujeres no tendrán las mismas oportunidades laborales que los varones debido a la mentalidad de los empleadores. Esto es reforzado con las autopercepciones de las mujeres sobre sí mismas. En cuanto a las expectativas familiares, la familia es el presente y constituye un soporte fundamental.

Históricamente la ETP se caracterizó por presentar rasgos de discriminación sexista y por reproducir, en sus aulas, la división sexual del trabajo cristalizada culturalmente. Sin embargo, las mujeres se fueron introduciendo gradualmente, aunque todavía resulta difícil su inserción en el mercado laboral. Si consideramos que las mujeres económicamente activas son mayoría, la atención a la igualdad de oportunidades implica no solamente un reconocimiento de sus derechos sino también el aporte que pueden hacer al sistema productivo. En tal sentido entendemos que las políticas de formación no tienen la responsabilidad de la generación de empleo, pero sí podrían apoyar a las personas para que se transformen en detectoras de

oportunidades, pasando del estatus de sujetos pasivos, dependientes de una intervención externa que los acerque a una oferta de trabajo insuficiente, al de constructoras de su estrategia de empleabilidad. También creemos que es responsabilidad de las instituciones educativas el diálogo con los sectores productivos a fin de habilitar la inclusión de las mujeres en nuevos nichos laborales. Así, el mismo trabajo acerca de los estereotipos y los prejuicios que proponemos para los docentes, sería interesante poder trabajarlos con los empleadores.

Referencias bibliográficas

- Alonso, Graciela; Herczeg, Gabriela y Zurbriggen, Ruth (2008). Entrar enteras/os/xs a las aulas. *Revista Venezolana de Estudios de las Mujeres*, 13 (31). 59-78. Recuperado de http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_vem/article/view/2125/2022
- Barrancos, Dora (2007). *Mujeres en la Sociedad Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bergson, Henri (2008). *La risa. Ensayo sobre la significación de lo cómico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bloj, Cristina (2017). Trayectorias de mujeres Educación técnico-profesional y trabajo en la Argentina. CEPAL. *Serie Asuntos de Género*, 145. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/41230-trayectorias-mujeres-educacion-tecnico-profesional-trabajo-la-argentina>
- Bonder, Gloria (1994). Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6. 9-48. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie06a01.htm>
- Conde, Analaura (2013). Educación técnica y género en Uruguay: ¿Una realidad que se transforma?, Tesis de maestría. Montevideo: Universidad de la República (Uruguay).
- Congreso de la Nación Argentina (2005_a). Ley 26.058, Ley de Educación Técnico Profesional. Buenos Aires: Poder Legislativo Nacional.
- Congreso de la Nación Argentina (2005_b). Ley 26.061, Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Buenos Aires: Poder Legislativo Nacional.
- Congreso de la Nación Argentina (2006_a). Ley 26.150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Buenos Aires: Poder Legislativo Nacional.

- Congreso de la Nación Argentina (2006). Ley N° 26.206, Ley de Educación Nacional. Buenos Aires: Poder Legislativo Nacional.
- Congreso de la Nación Argentina (2009). Ley N° 26.485, Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. Buenos Aires: Poder Legislativo Nacional.
- Congreso de la Nación Argentina (2015). Ley 27.234, *Educación en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género*. Buenos Aires: Poder Legislativo Nacional.
- Dubet, François (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- Fernández Poncela, Anna María (2011). Prejuicios y estereotipos. Refranes, chistes y acertijos, reproductores y transgresores. *Revista de Antropología Experimental*, 11 (22): 317-328. Recuperado de <http://revista.ujaen.es/huesped/rae/articulos2011/22fernandez11.pdf>
- Freud, Sigmund (1979). *El chiste y su relación con el inconsciente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gobierno de Argentina. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) (2010). *Censo Nacional de Población y Vivienda, 2010*, Buenos Aires: autor.
- González Gavaldón, Blanca (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/158/15801212.pdf>
- Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) (2016). *Demanda de Capacidades 2020. Análisis de la demanda de capacidades laborales en Argentina*. Buenos Aires: INET. Recuperado de http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2016/06/2016.06.21_Informe_Demandas_Laborales_2020_vf.pdf
- Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) (2018). *Mujeres en la ETP: desigualdades y oportunidades*. Buenos Aires: INET. Recuperado de <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2018/03/Mujeres-en-la-ETP-Desigualdades-y-oportunidades.pdf>
- Lavigne, Luciana (2009). *Entre el deseo y la regulación: poéticas y políticas del rostro la VIII RAM (Reunión de Antropología del Mercosur)*. Buenos Aires: ICA UBA.
- Lamas, M. (Comp.) (2000). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM, Miguel Ángel Porrúa.
- Millenaar, Verónica (2009). La inserción laboral de jóvenes mujeres: ¿un objetivo presente en las políticas de formación profesional? XXVII Congreso ALAS (Asociación Latinoamericana de Sociología). Buenos Aires: Universidad de

Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://docplayer.es/9109730-Grupo-15-juventud-y-trabajo-coordinacion-leticia-fernandez-berdaguer-mlferber-isis-unlp-edu-ar.html>.

Millenaar, Verónica (2014a). ¿Capacitar para la competitividad o promover los derechos? Retóricas de la formación profesional desde un análisis de género, *Propuesta Educativa*, 1 (41). 99-108: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/jovenes/23.pdf>

Millenaar, Verónica. (2014b). Trayectorias de inserción laboral de mujeres jóvenes pobres: el lugar de los programas de Formación Profesional y sus abordajes de género. *Trabajo y Sociedad*, XVII (22). 335-329. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/tys/n22/n22a18.pdf>

Millenaar, Verónica (2016). 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, Universidad de Buenos Aires.

Millenaar, Verónica (2018). Mujeres y varones ¿camino laborales diferentes? La orientación y la formación para el trabajo en la escuela secundaria desde una perspectiva de género Martínez, Silvia (comp.). *Conversaciones en la escuela secundaria. Política, trabajo y subjetividad*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. 141-160.

Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2008). *Lineamientos curriculares para la educación sexual integral. Programa nacional de educación sexual integral*. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.

Montenegro Martínez, Leonardo (2004). Culturas juveniles y 'redes generizadas'. Hacia una nueva perspectiva analítica sobre la contemporaneidad juvenil en Colombia. *Tabula Rasa* 2, 111-143.

Morgade, Graciela (1997). *Mujeres en la Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Morgade, Graciela (2001). *Aprender a ser Mujer. Aprender a ser Varón*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Morgade, Graciela (2008). Sexualidades y Educación en el turno vespertino de las Escuelas Técnicas. Morgade, G. y Alonso, G. (comp.). *Cuerpos y Sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós. 211-228.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015). Objetivos de desarrollo sostenible. Recuperado de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

- Palermo, Alicia Itatí (2004). Las concepciones de género de las maestras de escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires. Heredia, N.R. y Videla, M.V. *Pensamiento Feminista II. Aportes para un nuevo andamiaje social*. Córdoba: CEN Ediciones. 129-166.
- Scott, Joan W. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. M. Lamas (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG.
- Seoane, Viviana Isabel (2013). *Género, cuerpo y sexualidades. Experiencias de mujeres en escuelas técnicas de la ciudad de La Plata, Programa de Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Flacso.
- Silveira, Sara (2001). La dimensión de género y sus implicaciones en la relación entre juventud, trabajo y formación Pieck Enrique (coord.). *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*. México: UIA, IML, UNICEF, CINTERFOR, OIT, RET y CONALEP. 457-492. Recuperado de <http://www.oitcinterfor.org/node/7107>.
- Silveira, Sara (2011). Género, trabajo y formación profesional: Una realidad interdependiente y mutuamente modificante Género y trabajo. *Avances y desafíos pendientes*, 4 (11). 4-8. Recuperado de https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/AyA%2011.pdf.
- Subirats, Marina (1986). Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales. Enguita, Mariano (ed.). *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal. 381-391.
- Tavela, Danya; Catino, Magalí (2018). *Áreas de vacancia, vinculación, pertinencia y planificación del sistema universitario: una herramienta para abordar la expansión de la educación superior en territorio*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/archivetempareas_de_vacancia_vinculacion_pertinencia_y_planificacion_del_sistema_universitario.pdf
- Voria, María Andrea (2008). ¿Qué empleo para las mujeres? Dilemas, experiencias y desafíos pendientes en América Latina. *Tendencias en Foco*, 8, Buenos Aires: RedEtis.