

# ASUNTOS DE GÉNERO

## Trayectorias de mujeres

Educación técnico-profesional  
y trabajo en la Argentina

Cristina Bloj



NACIONES UNIDAS

CEPAL



MINISTERIO DE  
ASUNTOS EXTERIORES DE NORUEGA

# ASUNTOS DE GÉNERO

## Trayectorias de mujeres

Educación técnico-profesional  
y trabajo en la Argentina

Cristina Bloj



NACIONES UNIDAS

CEPAL



MINISTERIO DE  
ASUNTOS EXTERIORES DE NORUEGA

Este documento fue preparado por Cristina Bloj, Consultora de la División de Asuntos de Género de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), bajo la supervisión de María Cristina Benavente, Asistente de Investigación de esa misma División, en el marco del programa conjunto de cooperación de la CEPAL y el Gobierno de Noruega sobre educación y capacitación técnico-profesional para una mayor igualdad en América Latina y el Caribe (Vocational Education and Training for Greater Equality in Latin America and the Caribbean). Se agradecen los comentarios de Antonin Menegaux y Guillermina Mahía.

Las opiniones expresadas en este documento, que no ha sido sometido a revisión editorial, son de exclusiva responsabilidad de la autora y pueden no coincidir con las de la Organización.

---

Publicación de las Naciones Unidas

ISSN 1564-4170

LC/TS.2017/25

Distribución: Limitada

Copyright © Naciones Unidas, abril de 2017. Todos los derechos reservados

Impreso en Naciones Unidas, Santiago

S.17-00218

---

La autorización para reproducir total o parcialmente esta obra debe solicitarse a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), División de Publicaciones y Servicios Web, [publicaciones@cepal.org](mailto:publicaciones@cepal.org). Los Estados Miembros de las Naciones Unidas y sus instituciones gubernamentales pueden reproducir esta obra sin autorización previa. Solo se les solicita que mencionen la fuente e informen a la CEPAL de tal reproducción.

## Índice

---

<b>Resumen</b> .....	7
<b>Introducción</b> .....	9
<b>I. La educación técnico-profesional en Argentina</b> .....	13
A. El sistema educativo nacional.....	13
1. El fin de la Ley Federal de Educación.....	14
B. La Modalidad Técnico Profesional.....	15
1. La historia de la ETP en la Argentina.....	15
2. La revitalización de la formación técnica.....	17
3. La ETP en cifras: niveles, instituciones y marcos de referencia.....	19
4. Las mujeres en la mira.....	21
5. Fuentes de financiamiento.....	24
6. El costo de la ETP y sistema de becas, planes y programas de inclusión.....	25
C. Trayectorias educativas y laborales en perspectiva.....	27
<b>II. Políticas públicas para la ETP y el trabajo</b> .....	35
A. Institucionalidad, políticas y programas en curso.....	35
B. El género en la esfera técnico profesional: políticas en curso y vacíos a saldar.....	38
<b>III. Las experiencias de las mujeres: un abordaje en clave de género</b> .....	43
A. Representaciones en torno a las trayectorias de formación técnico-profesional e inserción laboral.....	43
1. La performatividad de la comunicación en la oferta técnico-profesional.....	45
2. Elecciones y condicionantes de género.....	46
3. Valoraciones, expectativas y discriminaciones.....	49
B. Conciliación vida laboral, familiar y personal.....	59
C. El rédito de las experiencias transitadas.....	61

<b>IV. Un balance del tránsito por el campo técnico-profesional</b> .....	63
A. Los desafíos .....	63
B. Las barreras .....	64
C. Impactos en la autonomía de las mujeres.....	65
<b>V. Reflexiones finales</b> .....	67
<b>Bibliografía</b> .....	71
<b>Serie Asuntos de Género: números publicados</b> .....	76

## Cuadros

Cuadro 1	Argentina: instituciones de educación técnico-profesional por tipo de institución y ámbito de gestión, 2016.....	20
Cuadro 2	Argentina: instituciones de ETP del secundario técnico ingresadas en el FIETP por tipo de orientación, según ámbito de gestión, 2016 .....	20
Cuadro 3	Argentina: alumnos matriculados del secundario técnico por sexo según ámbito de gestión, 2014.....	22
Cuadro 4	Argentina: alumnos matriculados del superior técnico por sexo según ámbito de gestión, 2014.....	23
Cuadro 5	Argentina: alumnos matriculados de la formación profesional por sexo según ámbito de gestión, 2014.....	23
Cuadro 6	Argentina: alumnos matriculados del secundario técnico por tipo de orientación y según ámbito de gestión, 2014 .....	24
Cuadro 7	Argentina: planes de mejora aprobados por tipo de plan y monto de inversión, período 2006-2015.....	25
Cuadro 8	Argentina: egresados de ETP por realización de estudios postsecundarios según sexo, 2013 .....	31
Cuadro 9	Argentina: egresados de ETP que realizan estudios postsecundarios por carreras técnicas agrupadas según sexo, 2013 .....	32
Cuadro 10	Argentina: egresados de ETP que no estudian ni están empleados por convivencia según sexo, 2013.....	34
Cuadro 11	Argentina: políticas públicas para fortalecer los vínculos entre educación y empleo .....	37
Cuadro 12	Mujeres con formación técnico-profesional entrevistadas .....	44
Cuadro 13	Funcionarias/os y directivas/os entrevistados/as de instituciones escolares del área técnico-profesional.....	44
Cuadro 14	Síntesis de habilidades supuestas a hombres y mujeres .....	54
Cuadro 15	Características profesionales para trabajar en obra según la opinión de una muestra de 20 técnicos y 15 técnicas del sector de la construcción en Sevilla (España).....	58

## Gráficos

Gráfico 1	Argentina: evolución de alumnos matriculados en ETP por nivel de enseñanza y formación profesional según ciclo lectivo, período 2003-2014 .....	22
Gráfico 2	Argentina: egresados de escuelas técnicas que consiguieron trabajo en la misma especialidad que estudiaron, 2016.....	29
Gráfico 3	Argentina: jóvenes de 21 a 23 años por titulación secundaria y sexo según situación ante el estudio y trabajo, 2013 .....	30
Gráfico 4	Argentina: jóvenes de 21 a 23 años por titulación secundaria y sexo según nivel de calificación en el empleo, 2013 .....	31
Gráfico 5	Argentina: egresados de ETP ocupados por afinidad entre estudios secundarios y trabajo según sexo, 2013 .....	32

Gráfico 6	Argentina: afinidad entre estudios secundarios y trabajo de egresados de ETP ocupados, según especialidad del secundario y sexo, 2013.....	33
Gráfico 7	Argentina: inversión en planes de mejora por línea de acción del Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional, período 2006-2015 .....	36
<b>Recuadros</b>		
Recuadro 1	Resolución N° 47/2008 del Consejo Federal de Educación sobre las escuelas técnicas.....	19
<b>Diagramas</b>		
Diagrama 1	Instrumentos de regulación de la ETP y Fondo de Inversión en Argentina .....	18



## Resumen

---

La educación técnico-profesional viene experimentando transformaciones substantivas en la región, aunque con diferentes ritmos y grados de concreción en cada país. En las últimas décadas a la par que se asiste a una incorporación masiva de las mujeres al mercado de trabajo, se registra una tendencia creciente de la elección de carreras técnicas y, en consecuencia, un aumento de la matrícula en el nivel de formación media y superior. No obstante sus niveles de capacitación y habilidades, las mujeres siguen en desventaja de cara al acceso al trabajo, a las condiciones laborales y a las brechas salariales.

En este contexto, el estudio indaga sobre las coordenadas históricas y actuales de la educación técnico-profesional en Argentina. Desde un enfoque cualitativo, se analizan las trayectorias de mujeres egresadas de la educación técnico-profesional de diferentes generaciones, perfiles profesionales y situaciones laborales, poniendo de relieve los desafíos por delante, las barreras y estereotipos culturales que obstaculizan sus logros, las oportunidades que han generado en estos tránsitos, y los impactos en sus autonomías. A través del conocimiento producido sobre la situación de estas mujeres se espera contribuir al diseño de políticas públicas que refuercen los nexos entre educación y trabajo, y a la construcción de sistemas educativos y laborales con igualdad de género.





## Introducción

---

En las sociedades circulan representaciones esencialistas respecto de las condiciones y atributos de hombres y mujeres. Estos estereotipos culturales<sup>1</sup> se construyen socialmente y constituyen el conjunto estructural de creencias sobre las características que generalmente se piensa que son propias y deseables de unas y otros (Castaño, 2010). En la transmisión de estos estereotipos, el sistema educativo tiene un rol fundamental (Rico y Trucco, 2014); y esta afirmación interpela particularmente a la Educación Técnico Profesional (ETP), sistema de educación tradicionalmente asociado con elecciones masculinas y con un conjunto de supuestas habilidades “naturales” que ostentarían los hombres y de las cuales “carecerían” las mujeres. Las formas de discriminación que recaen sobre las mujeres y que se analizan a lo largo del presente documento, se expresan de maneras diversas, más o menos solapadamente, tanto dentro del sistema educativo como en el mundo laboral y en la sociedad.

En América Latina la extensión del acceso a la educación de nivel primario, secundario y superior ha beneficiado significativamente a las mujeres, quienes han superado el rendimiento de los hombres en todos los niveles. Aún así las mujeres no acceden a puestos de trabajo acordes a su formación ni gozan de los mismos salarios<sup>2</sup> que los hombres y por lo tanto, siguen siendo las más afectadas en el mercado laboral. La brecha salarial de género, el escaso número de mujeres en puestos de decisión y la distribución desigual de las tareas reproductivas dan cuenta de las problemáticas y barreras persistentes (Fajardo Farfán, 2013).

Argentina no es ajena a esta situación, el 80% de las jóvenes entre 15 y 19 años están transitando por la educación secundaria frente al 67% de los hombres (Dillón, 2015) mientras se evidencia un crecimiento de la participación económica de las mujeres. Sin embargo, estudios recientes demuestran que la demanda de los empleadores sigue orientada predominantemente hacia los hombres, hecho que atenta

---

<sup>1</sup> Se entiende “cultura” desde la perspectiva de Geertz (1987) “...es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (Geertz, 1987, pág. 20).

<sup>2</sup> Véase: Guzmán, Mauro y Araujo (2000); Rico y Trucco (2014); Benavente y Valdés (2014); CEPAL (2015).

contra las expectativas de las mujeres que incluso son excluidas de determinados puestos de trabajo en niveles gerenciales (Adecco, 2016). Esta situación se torna aún más inequitativa para las mujeres que han optado por la ETP<sup>3</sup>.

En las últimas décadas, se asiste en toda la región a reformas de los sistemas de ETP, implementadas en cada país con diferentes modalidades y ritmos. Estas transformaciones han estado guiadas, fundamentalmente, por el interés de mejorar la vinculación entre educación y trabajo, y ampliar las oportunidades de inserción laboral.

En este sentido, en Argentina desde el año 2003 en adelante se han implementado políticas tendientes a revitalizar la ETP y resituarla en un rol estratégico en tanto eslabón con el mundo del trabajo, la ciencia y la tecnología. Un hito en este trayecto es la sanción en el año 2005 de la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP) N° 26.058 que amplió de derechos a la educación, formación y empleo para jóvenes (Jacinto, 2016). Paralelamente, se aumentó el gasto para el sector y creó el Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional. Se reforzó también la institucionalidad a través del Instituto Nacional de Tecnología (INET), el Consejo Federal de Educación (CFE) y la Comisión Federal de Educación Técnico Profesional (CFETP). Cabe destacar, también, la puesta en marcha en el año 2008 del Sistema de Seguimiento de Estudiantes y Graduados de la Educación Técnico Profesional (SEGETP) y la implementación del Programa Fin Escuela Técnica (FinEsTec) en el 2013, orientado a facilitar la obtención del título técnico de nivel medio a quienes terminaron de cursar el último año de la escuela.

El contexto de revalorización de la ETP junto con la atención a la problemática de género en esta modalidad educativa y sus consecuencias sobre la inserción laboral y la autonomía económica de las mujeres, invita a profundizar el conocimiento desde sus protagonistas. El presente documento contiene los resultados de un estudio de caso sobre trayectorias de mujeres egresadas de la educación técnico-profesional en Argentina, en particular aquellas que han elegido formarse en áreas con presencia mayoritaria de hombres y culturalmente asociadas a actividades masculinas. Los objetivos son:

- Ahondar en el análisis de las trayectorias de mujeres egresadas de la ETP de diferentes generaciones, perfiles profesionales y situación laboral;
- Poner de relieve los desafíos, barreras y logros obtenidos en sus trayectorias educativas y en el mundo del trabajo; y
- Contribuir, a partir de la generación de conocimiento, a la construcción de sistemas educativos y de trabajo con igualdad de género.

El estudio se desarrolló a partir de un abordaje cualitativo, con el aporte de la visión socio-antropológica y con “un perfil inductivo, un carácter dialoguista, y un matiz descriptivo” (Taylor y Bodgan, 1996), orientado a recuperar las representaciones, sentidos sociales extendidos, y estereotipos de género<sup>4</sup> que circulan entre mujeres y hombres en el campo de la ETP. Está basado en la dialéctica entre trabajo de campo y reflexión conceptual, el diálogo intersubjetivo, y la consulta bibliográfica. Se realizaron en total 23 entrevistas a tres grupos de actores:

- 16 entrevistas a mujeres entre 20 y 50 años que han transitado o transitan por diferentes especialidades de ETP de nivel medio y superior (en establecimientos de gestión pública y privada) e insertas o no en el campo laboral. Se distingue un grupo de mujeres egresadas recientemente y otro de mujeres con más de 10 años de experiencia laboral. Todas ellas han elegido carreras tradicionalmente masculinas<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Véase [en línea] <http://www.cnm.gov.ar/pnacerrviomuj.php>.

<sup>4</sup> “Los estereotipos de género son esquemas culturales que nos sirven para interpretar y darle sentido al mundo social, orientando los roles y comportamientos esperados de hombres y mujeres, a lo que la sociedad considera aceptable para unos y otras” (Correll, 2001 en Rico y Trucco, 2014, pág. 28).

<sup>5</sup> En particular, las entrevistadas han cursado las carreras de Electromecánica, Informática, Mecánica electricista, Industria de procesos, Electrónica, Mecánica, Maestro mayor de obras, Higiene y Seguridad en el trabajo, y Preservación del medio ambiente.

- 5 entrevistas a Directores y Vice-Directores de instituciones educativas de ETP de gestión pública y privada.
- 1 entrevista a un miembro de la Comisión de Competencia de Títulos Técnicos del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- 1 entrevista al Director Provincial de Educación Técnica, Producción y Trabajo de la Provincia de Santa Fe.

En cuanto a la elección de las y los “informantes claves” se ha seguido un criterio de representación significativa y no estadística. Es importante resaltar la dificultad que se ha presentado para hallar mujeres mayores de 35 años con formación técnica, debido a que muy pocas de esas generaciones han optado por esta modalidad educativa. Por su parte, el criterio de analizar trayectorias de mujeres egresadas de programas de ETP en carreras con presencia mayoritaria de hombres se explica por el interés del estudio de ahondar sobre las desigualdades a las que están expuestas estas mujeres en ámbitos educativos y laborales considerados más desiguales. Sus relatos acerca de los desafíos, barreras y logros que se les han presentado en sus trayectorias de formación y carreras profesionales contribuyen a conocer las relaciones de género en campos donde son minoría, su relación con el acceso al mercado laboral y el impacto de esto en sus vidas personales y su autonomía.

Existe “un repertorio de discursos de género que, aunque limitado y con desigual poder normativo y prescriptivo, les ofrecen distintas formas de autoperibirse, percibir al otro género y actuar desde diversas posiciones genéricas” (Bonder, 2013, pág. 19). Tanto hombres como las propias mujeres reproducen discursos fragmentados, que entrelazan creencias propias del sentido común hegemónico y las resistencias que ese mismo sentido genera. En razón de ello, a lo largo del documento se encuentran citados fragmentos de entrevistas de mujeres que condensan sentidos sociales extendidos, a la vez que percepciones fragmentadas e intersticiales<sup>6</sup>. El punto de vista de las mujeres entrevistadas es particularmente relevante para acceder a los modos en que ellas interpretan y comunican sus realidades, sus miradas sobre la ETP y las expectativas y discriminaciones que reconocen desde sus posiciones como estudiantes y/o trabajadoras en entornos “masculinizados”.

A través de este estudio se espera brindar i) un panorama de la situación actual de la ETP en Argentina, a la luz de los cambios operados en el sistema educativo en general y, en particular, de esta modalidad; ii) las barreras y estereotipos culturales que atraviesan y condicionan las trayectorias de las mujeres que se forman en la ETP en carreras de participación mayoritariamente masculina; iii) las políticas públicas para fortalecer los nexos entre educación y trabajo; y iv) los impactos de los desafíos, barreras y oportunidades para la autonomía de las mujeres.

Para ello, el documento se estructura en cinco secciones. La primera sección aporta un resumen de las condiciones históricas y actuales del sistema educativo argentino y de la ETP en particular, acentuando los cambios que se han producido en las últimas décadas y las normativas que se han sancionado para legitimar estas transformaciones y la institucionalidad del área. Asimismo, se vuelcan y analizan los resultados de diversas encuestas e investigaciones actuales que focalizan la atención en la relación entre la educación y el trabajo, los impactos en la matrícula y el egreso, el financiamiento educativo, los sistemas de becas y los programas estatales. Por último, se hace especial hincapié en presentar un diagnóstico de la situación de las mujeres en Argentina, tomando sus trayectorias educativas y laborales en perspectiva.

La segunda sección aborda las políticas públicas para la ETP y el trabajo en Argentina, poniendo de relieve aspectos ligados a la institucionalidad y a las políticas y programas en curso. Asimismo, se problematiza la existencia de políticas con enfoque de género en esta esfera y se puntualizan vacíos a llenar.

---

<sup>6</sup> Los fragmentos de entrevistas se transcriben textualmente. Los nombres de las y los entrevistados son ficticios a fin de preservar el anonimato aunque las elecciones, trayectorias educativas y laborales, edades, cargos, son reproducidos fielmente.

La tercera sección se concentra en exponer los resultados de las entrevistas de mujeres egresadas de la educación técnico-profesional de diferentes generaciones, perfiles profesionales y situaciones laborales. Se problematizan las representaciones de las mujeres sobre sus trayectorias y experiencias en la etapa de formación y en el mundo del trabajo. Se recuperan también aquí las perspectivas de personal directivo de las instituciones educativas y de funcionarios del área técnica. Se analizan las significaciones de las mujeres en torno al proceso desde la oferta educativa, la elección de carrera, las barreras y discriminaciones de género, hasta los logros y estrategias que imaginan para capitalizar las experiencias transitadas.

La cuarta sección presenta un balance del tránsito de estas mujeres por el campo técnico-profesional, exponiendo los desafíos por delante, las barreras que se les imponen, las oportunidades que se presentan y los impactos de estas trayectorias sobre la autonomía.

Por último, se puntualizan aspectos que se consideran relevantes del análisis realizado y se presenta un conjunto de recomendaciones generales y específicas para la implementación de políticas orientadas a mejorar los sistemas técnico-profesionales y laborales con igualdad de género.

# I. La educación técnico-profesional en Argentina

---

## A. El sistema educativo nacional

La Constitución Nacional de 1853, principalmente en su artículo 14, contempla el derecho de enseñar y aprender. Sin embargo, el sistema escolar moderno terminó de erigirse a fines del siglo XIX en el contexto de la conformación del Estado-nación. En líneas generales, en la historia de la educación argentina de los siglos XIX y XX se distinguen tres etapas: entre 1880 y 1920 se constituyó el sistema estatal de educación (Ley N° 1.420/1884); entre 1920 y 1960 se consolidó el sistema y se extendió la gratuidad a la educación de nivel secundario; y a partir de 1960 se inició un ciclo de fragmentación y cierto deterioro del sistema educativo, ligado al concepto de subsidiariedad del Estado y al proceso de descentralización (Herbón, Román y Rubio, 1998; Miranda, 2010). Estos períodos se acompañaron con una serie de normativas relevantes:

- Ley N° 1.420/1884 de Educación Común que estableció los principios generales sobre la enseñanza pública de las escuelas primarias en el país.
- Ley Láinez N° 4.874/1905 que complementa la Ley N°1.420 por la cual se inició la acción directa del Gobierno Federal en los territorios provinciales.
- Ley N° 15.240/1959 que creó el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), responsable de la gestión de la escuela técnica. Esta ley constituye uno de los primeros intentos por institucionalizar un organismo específico para esta modalidad educativa.
- Ley N° 21.809/1978 y Ley N° 21.810/1978 que transfirieron a las provincias y a la municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires la administración de la casi totalidad de los establecimientos públicos de educación primaria.
- Ley N° 22.047/1979 que creó el Consejo Federal de Cultura y Educación, encargado de la planificación y la coordinación de las políticas educativas.
- Ley N° 24.049/1991 que transfirió los Servicios Educativos de Nivel Medio y Superior no Universitario nacionales a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires.

En este proceso cabe destacar las transformaciones educativas que se implementaron en la década de 1990 y que imprimieron su sello en la reorganización global del sistema educativo e impulsaron la descentralización hacia los niveles provinciales y regionales; aunque sin los recursos necesarios para un funcionamiento adecuado<sup>7</sup>. El punto de inflexión fue la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195/1993, reconocida como una expresión del proceso de Reforma del Estado y del ajuste estructural en el campo educativo. Esta ley, por primera vez en la historia del país, abarcaba todos los niveles y modalidades del sistema educativo y transformó la estructura de la antigua escolaridad primaria de siete años y secundaria de cinco o seis años por una compuesta por distintos niveles organizados en ciclos: Educación Inicial, de tres a cinco años, el último año obligatorio; Educación General Básica (EGB), de nueve años de escolaridad organizada en tres ciclos de tres años; Educación Polimodal, a continuación de la EGB, con una duración no inferior a tres años; Educación Superior, Profesional y Académica de grado; y Educación de Posgrado.

Respecto a la problemática de género, en 1991 en el ámbito del Ministerio de Cultura y Educación, se creó el Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa orientado a promover la equidad de género en los contenidos, enfoques y valores en la educación<sup>8</sup>. El antecedente directo de esta iniciativa fue la ratificación, en el año 1985, de la “Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer” (CEDAW, por sus siglas en inglés)<sup>9</sup>. Se insistía en la necesidad de atender a las desigualdades que se presentaban en la práctica, en cómo se educa, en los mensajes que se transmiten, en los estereotipos que se cristalizan y en los contenidos curriculares (Bonder y Morgade, 1992, pág. 7). Este programa dejó de funcionar en 1995, y si bien no quedó institucionalizado un organismo que atendiera a las cuestiones de género en la educación, sentó un precedente (Calderón, 2005).

## 1. El fin de la Ley Federal de Educación

En diciembre 2006, luego de 13 años de vigencia, la Ley Federal de Educación fue sustituida por la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 que fija un conjunto de nuevos objetivos para la política educativa, entre los que se destacan: la obligatoriedad de la educación secundaria en todas sus modalidades además del desarrollo de las habilidades para el trabajo y el énfasis en la continuidad de los estudios como una vía para garantizar la inclusión. Define a la educación como bien público y un derecho personal y social que debe estar garantizado por el Estado, además de que la declara una prioridad nacional y una política de Estado. Se retornó el esquema previo de escolarización primaria-secundaria, con cuatro niveles (Inicial, Primaria, Secundaria y Superior). Hasta la sanción de esta ley existían más de 50 modelos de organización de la escuela media en el país y, a partir de aquí, se homogeneizó el sistema en todo el territorio nacional (Miranda E., 2010)<sup>10</sup>. Otro cambio relevante fue la creación del Consejo Nacional de Calidad de la Educación (Artículo 98) en el ámbito del Ministerio de Educación como órgano de asesoramiento especializado.

La Ley de Educación Técnico Profesional (LETP) se sancionó un año antes, sin embargo es con la LEN que se determinaron las ocho modalidades educativas entre las que se incluyó la ETP, que quedará definida en el artículo 38: “La Educación Técnico Profesional es la modalidad de la Educación Secundaria y la Educación Superior responsable de la formación de técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional. La Educación Técnico Profesional se rige por las disposiciones de la Ley N° 26.058, en concordancia con los principios, fines y objetivos de la presente ley. Esta modalidad se implementa en las instituciones de gestión estatal o privada que cumplen con las disposiciones de la Ley N° 26.058”.

<sup>7</sup> Véanse las referencias a la reforma educativa en Argentina en Tedesco y Tenti Fanfani (2001).

<sup>8</sup> El Ministerio de Cultura y Educación, el Consejo Coordinador de Políticas Públicas para la Mujer y el Instituto Nacional de la Administración Pública acuerdan la realización de un programa que respondiera a estas directrices y promoviera los derechos consignados en la Convención.

<sup>9</sup> El Art.10 establece que: “Los Estados partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres...” Véase [en línea] <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>.

<sup>10</sup> Esta ley, que unifica la política educativa en todo el territorio nacional, se ha ido implementando a distintos tiempos en las jurisdicciones del país (provincias y Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

En lo que respecta a la promoción de la equidad de género, la LEN incluye una serie de Títulos, Capítulos y Artículos en los que se establece la necesidad de asegurar condiciones de igualdad; el respeto por los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.06 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes; 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.

Hay que subrayar que esta ley contiene más referencias explícitas que las leyes precedentes a los derechos de las mujeres en la educación, a la promoción de la equidad de género y a las herramientas para garantizarla.

## **B. La Modalidad Técnico Profesional**

### **1. La historia de la ETP en la Argentina**

La ETP tiene una larga y sólida tradición en Argentina. Despuntó a finales del siglo XIX, para luego transitar por períodos de auge y declinación debido a los vaivenes de las políticas gubernamentales y a los modelos de desarrollo. Las primeras instituciones de ETP aunque fundadas en el siglo XIX se expandieron alrededor de 1930, especialmente en la década de 1940 con el Gobierno de Juan Domingo Perón (Pronko, 2003; Gaggero, 2008). En general estas instituciones se focalizaron en el fortalecimiento del trabajo, en la formación de egresados con capacidades y en la ampliación de la inserción al sector socio-productivo.

Las primeras escuelas técnicas nacieron como anexos de los Colegios Nacionales en distintas provincias. En 1897 se creó el Departamento Industrial, adjunto a la Escuela de Comercio de la ciudad de Buenos Aires, que años más tarde se convirtió en la primera escuela industrial de la Nación conocida desde el año 1926 como el colegio “Otto Krause”. La oferta de educación técnica hasta el año 1943 se organizó alrededor de cuatro instituciones (Panella, 2003):

- Las Escuelas de Artes y Oficios que datan de 1909, brindaban una formación eminentemente práctica, con una duración de tres años y los egresados recibían un Certificado de Aptitud que no los habilitaba para continuar estudios posteriores.
- Las Escuelas Técnicas de Oficios creadas en 1935, exigían el ciclo primario completo como condición para el ingreso. Ofrecían cuatro especialidades (electricidad, hierro, carpintería y construcciones) de tres años de duración y otorgaban el título de obrero especializado en el oficio cursado. Con un año más de perfeccionamiento, se obtenía el certificado de Capataz.
- Las Escuelas Industriales de la Nación se conformaron a semejanza de las escuelas profesionales alemanas y francesas y también requerían para el ingreso el nivel primario concluido. Su plan de estudios se extendía a seis o siete años. El título que otorgaban era de técnico en la especialidad cursada: mecánica, electricidad, química, construcciones civiles y navales.
- Las Escuelas Profesionales para Mujeres tenían por finalidad desarrollar aptitudes manuales en determinadas ramas del trabajo. Formaban con especialidad en bordado en blanco, flores y frutas artificiales, lencería, encajes, pintura, dibujo y arte decorativo, tejidos en telares, sombreros, cartonado y encuadernación, fotografía, joyería, corte y confección (Gaggero, 2008).

Como se desprende de esta estructura, la oferta educativa respondía al orden de género dominante y a la división sexual del trabajo; distinguiendo habilidades “propias de las mujeres” restringidas a las “manualidades” en sentido amplio.

En 1944 se creó dentro del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la época, la Dirección General de Enseñanza Técnica (DGET), que fue el primer organismo que centralizaba las políticas y sistematizaba las ofertas dentro del sistema educativo. Se conformó también la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), dependiente de la Secretaría de Trabajo y Previsión de



la Nación encargada del aprendizaje industrial, de reglamentar el trabajo de menores y de expandir las escuelas de enseñanza técnica vocacional, las llamadas “escuelas-fábricas” y “escuelas de capacitación obrera” complementarias de la educación primaria.

En 1948 se llevó adelante la reforma curricular de las instituciones dependientes de la DGET. Se unificaron las Escuelas de Artes y Oficios, las Técnicas de Oficios y las Industriales que pasaron a denominarse Escuelas Industriales de la Nación. La enseñanza se organizó en tres ciclos: Capacitación (1° y 2° años), que se impartía en las Escuelas de Artes y Oficios al final del cual se obtenía un certificado (ajustador, tornero, fresador, herrero, matricero, fundidor, ebanista, carpintero, modelista, electricista, bobinador, instalador, maestro de obras, calefaccionista, calderero, motorista, entre otros); Perfeccionamiento, que se cursaba en las Escuelas Técnicas de Oficios, también de dos años (3° y 4° años) y que otorgaba un título de experto en el oficio cursado; y Especialización, que se realizaba en las Escuelas Industriales durante tres años (5°, 6° y 7° años) y que permitía acceder al título de técnico industrial en las especialidades de Mecánica, Electricidad, Telecomunicaciones, Construcciones Civiles y Navales y Química (Panella, 2003).

Hacia 1955 cuando se instauró la dictadura en Argentina con la llamada “Revolución Libertadora”, las escuelas técnicas (industriales y CNAOP), contaban con más de 86.000 matriculados, en comparación con los 34.000 consignados en 1945. Si bien esta expansión estaba en relación con la propia de la educación secundaria en general, el porcentaje de matriculados en las escuelas había crecido significativamente, pasando de 13,3% en 1945 a 18,3% en 1955 (Gallart y otros, 2003). La regulación y organización de la educación técnica a nivel estatal y el inicio de una política a largo plazo daban respuesta a las condiciones que requería un proyecto de país en proceso de industrialización, orientando la enseñanza hacia los sectores obreros; ejemplo de cómo los ciclos de industrialización y desindustrialización por los que ha transitado el país han impactado directamente sobre esta modalidad educativa (Gallart y otros, 2003).

La DGET y la CNAOP continuaron funcionando hasta 1959, momento en el que se resolvió unificar las escuelas técnicas en un modelo único a través de la creación de la Comisión Nacional de Educación Técnica (CONET) para reorganizar esta modalidad a nivel nacional<sup>11</sup>. En este período se crearon las Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET) que unificaron las Escuelas Industriales, las de la CNAOP y las pocas restantes de Artes y Oficios. Los planes de estudio elaborados en esta época siguieron vigentes hasta los años 1990 y si bien su matrícula estuvo concentrada en especialidades propias de la escuela industrial (mecánica, construcción, química), se implementaron otras en función de responder a la demanda de industrias particulares, incluso algunas relacionadas con las nuevas tecnologías (electrónica e informática).

A mediados de la década de 1970 y con la crisis del modelo industrializador las nuevas reformas se concentraron en el sector servicios. En 1980 cuando gobernaba el país una dictadura militar<sup>12</sup>, se eliminó una de las principales fuentes de financiamiento del CONET proveniente de un impuesto que recaía en el sector industrial. En su lugar se creó el llamado Régimen de Crédito Fiscal que promueve la desgravación impositiva de las empresas mediante la inversión en educación y que se mantiene casi sin cambios hasta la actualidad.

En la década de 1990 se produjo una reforma sustantiva del sistema educativo. Primero con la transferencia a las jurisdicciones subnacionales de la educación primaria (1978) media y terciaria (1991), “En 1991 ya se habían transferido más de 2.500 escuelas y un millón de alumnos secundarios a las provincias; el 15,8% de los establecimientos y el 20,9% de los alumnos secundarios pertenecían a escuelas técnicas” (Gallart, 2006) luego con la Ley Federal de Educación (1993).

Esta última no contempló la modalidad técnica de nivel medio, lo cual produjo el desmantelamiento de sus escuelas y el desgranamiento de la matrícula, al mismo tiempo que creció la oferta del sector privado de nivel superior. Así lo ratifica un ex Director de Escuela Técnica y actualmente miembro de la Comisión de Competencia de Títulos Técnicos (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe):

<sup>11</sup> El 15 de noviembre se conmemora el Día de la Educación Técnica en homenaje a la creación del CONET.

<sup>12</sup> Esta dictadura es fruto del golpe de Estado que se produjo en el país en el año 1976.

*“A partir de la Ley Federal hay un primer intento de pulverizar la escuela técnica, de hacerla desaparecer y después toda la resistencia gremial y de la gente hace que el gobierno termine aceptando y hace un diseño muy particular de la escuela técnica, lo que llamamos los TTP, los Trayectos Técnicos Profesionales. O sea, a la educación común se le agregaba un poquito de TTP y se armaba la escuela técnica, y eso rigió durante unos 10 años más o menos...”*

En este período la ETP sufrió un revés de magnitud que la llevó casi a la desaparición (Gallart, 2006); declive que comenzó a revertirse entrado el siglo XXI. Cabe subrayar que en 1995 el CONET fue disuelto y en su lugar se creó el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), organismo que funciona en la órbita del Ministerio de Educación de la Nación y que tiene a su cargo la coordinación de las políticas públicas para la educación técnica, la regulación y el control de las instituciones de ETP y las ofertas de formación<sup>13</sup>.

## 2. La revitalización de la formación técnica

El contexto político y económico que se configuró luego de la crisis del año 2001 que azotó al país, marcó un giro en las políticas y estrategias para la educación en general y para la ETP en particular. Se planteó así la necesidad de recuperar el rol estratégico de esta modalidad educativa para alcanzar mayores niveles de inclusión y equidad social, idea sustentada en que “La complejidad y la especificidad de la educación técnico-profesional le permite trascender el ámbito específicamente educativo y adoptar los sistemas sociolaboral y socioproductivo como referentes, estableciendo vinculaciones con los campos de la ciencia y la tecnología, del trabajo y de la producción” (Almandoz, 2010, pág. 234).

Comenzaron a trazarse líneas de acción, incluyendo políticas de género, que se vieron plasmadas en un conjunto de normativas y en el lanzamiento de planes y programas orientados a articular educación y trabajo. Bajo el mandato del Presidente Néstor Kirchner se sancionaron la LETP N° 26.058/05 y la LEN N°26.026/06 que derogó a la Ley Federal de Educación (Maturó, 2015)<sup>14</sup>. En algunas entrevistas realizadas para este estudio se encuentran dichos que se refieren a este impulso. Por ejemplo, el Director Provincial de Educación Técnica, Producción y Trabajo de la Provincia de Santa Fe señala:

*“Entonces con la LETP era una demanda de muchos sectores pero Néstor Kirchner la materializó y puso toda la energía ahí y coincide con un nuevo momento industrializador del país...”*

En una línea semejante, el actual miembro de la Comisión de Competencia de Títulos Técnicos relata el proceso en el que, a su criterio y en la dirección expuesta, se vuelve a consolidar una política a favor de la ETP:

*“Las políticas venían de Nación porque son los que pensaron, la diseñaron y se ocuparon de financiar las políticas y no es una cuestión de si soy o no kirchnerista ¿por qué? Porque junto con la 26.058 nace otra ley mucho más importante que es el financiamiento de la escuela técnica, eso es lo revolucionario (...) vos acordate lo que fue la reforma de la Ley Federal con presupuesto cero: un fracaso; en este caso no fue así”*

El punto de inflexión fue la sanción de la LETP luego de “una prolongada ausencia de políticas y estrategias de fortalecimiento y mejora, y una sostenida falta de inversión en el sector” (Almandoz, 2010, pág. 234)<sup>15</sup>. Esta ley se sancionó a la par de la recuperación sectorial con el objetivo de mejorar la calidad de la educación técnico-profesional y en un contexto formativo muy heterogéneo. La normativa aumenta la carga horaria de clases en taller y promueve un mayor financiamiento para equipamiento y actualización tecnológica de las escuelas (Sosa, 2016). Así, la modalidad técnica inicia una etapa de revalorización a la par que de actualización de modelos institucionales, curriculares y de estrategias de intervención comunes

<sup>13</sup> Este organismo cuenta con dos espacios: la Comisión Federal de la Educación Técnico Profesional y el Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción (CoNETyP) cuyas propuestas se elevan para aprobación al Consejo Federal de Educación (Maturó, 2015).

<sup>14</sup> Dentro del nuevo cuerpo legislativo conviene subrayar también las siguientes normativas: Ley de los 180 días de clase N° 25.864-2004; Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075-2006; y la Ley N° 26.150-2006 Programa de Educación Sexual Integral.

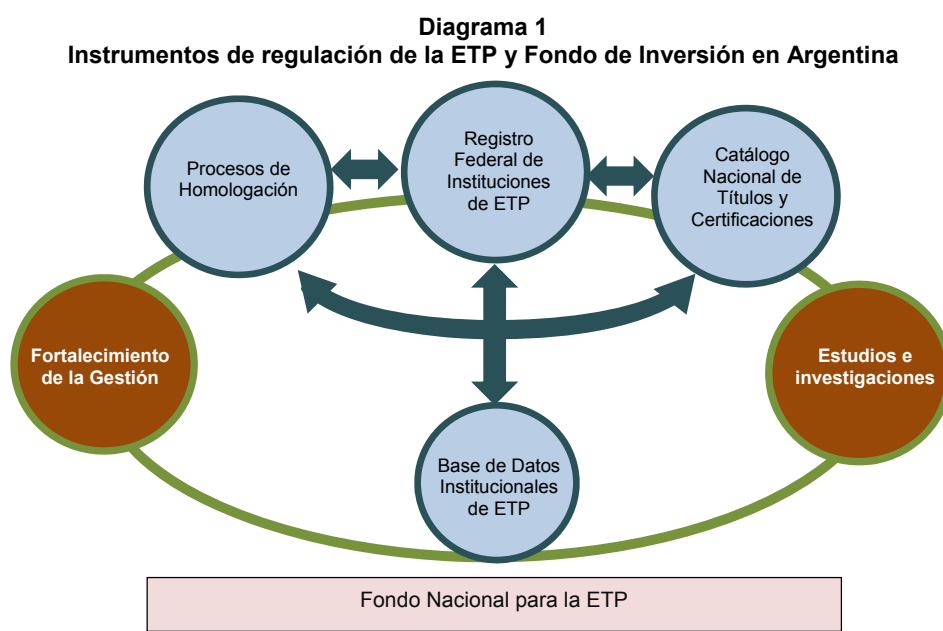
<sup>15</sup> El Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) tuvo a su cargo el proceso de consulta y elaboración del Anteproyecto.

a las 23 provincias argentinas y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) comprendiendo instituciones nacionales, provinciales y municipales de gestión pública y privada y de nivel medio, superior no universitario y formación profesional.

En líneas generales esta ley regula y ordena, tal como se expresa en el artículo 1, la educación técnico-profesional en todo el país. En la práctica se identifican matices regionales respecto del desarrollo de las especialidades, tal como lo expresa el miembro de la Comisión de Competencia de Títulos Técnicos:

*“Las especialidades dependen de la jurisdicción, la ley plantea, primero, una referencia nacional, ¿qué significa eso? Que ante la desarticulación total del sistema educativo donde cada uno hacía lo que quería, la Ley de Educación Nacional es una para todo el país y en todo el país se da lo mismo, pero cada región tiene su especificidad con lo cual una técnica en minería no va a venir a Santa Fe y una de acuicultura no va a ir a la zona cordillerana, por ejemplo; por ejemplo, dentro de las 16 especialidades que tiene la provincia de Santa Fe, hay una que se llama 'Industria de procesos' que, por ahora cada provincia va haciendo medio lo que quiere, porque acá está orientada a la industria metal-mecánica pero en Córdoba más a la parte de alfajores y en Mendoza a la vitivinícola; entonces, si bien los planes son más o menos parecidos tiene cierta flexibilidad en cuanto a las orientaciones por las que vos puedes ir”.*

En la LETP se definen los propósitos formativos entre los que se destacan el aprendizaje de capacidades, habilidades y destrezas para el desempeño profesional, tanto desde el punto de vista teórico como práctico. En cuanto al nivel medio y superior se pone énfasis en la formación de técnicos en áreas ocupacionales específicas, promoviendo el desarrollo integral de los alumnos y las alumnas, y las condiciones para el crecimiento personal, laboral y comunitario. Sobre todo se enfatiza el objetivo de desarrollar trayectorias de profesionalización que garanticen el acceso a una base de capacidades y saberes que facilite la inserción en el mundo del trabajo. Como parte del proceso de institucionalización se establece que el Ministerio de Educación, a través del INET y con participación jurisdiccional, se ocupará de la administración del Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional, del Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones y del proceso de Homologación de Títulos y Certificaciones, regulando la gestión del Fondo Nacional para la ETP (véase el diagrama 1).



Fuente: Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) [en línea] [http://catalogo.inet.edu.ar/pages/grafico\\_ley](http://catalogo.inet.edu.ar/pages/grafico_ley).

Si se considera la diversidad de titulaciones que se ofrecían previamente con el mismo nombre pero con diferentes contenidos, y viceversa, capacitaciones similares con diferentes nombres, resalta aún más la importancia de estos instrumentos. Asimismo, se introdujeron cambios en la distribución de fondos entre las escuelas a través de una metodología de presentación de proyectos (Planes de Mejora) aprobados por la jurisdicción educativa y por el INET.

Por último, cabe subrayar que la LETP definió que los planes de estudio de nivel secundario tendrían una duración mínima de seis años con una estructura curricular organizada en dos ciclos formativos, un primer ciclo con formación general y científico-tecnológica común al conjunto de las modalidades de educación secundaria y un segundo ciclo con formación técnica específica y prácticas profesionalizantes.

#### Recuadro 1

##### Resolución N° 47/2008 del Consejo Federal de Educación sobre las escuelas técnicas

“En términos de organización escolar, las escuelas técnicas se caracterizarán por adoptar un ciclo lectivo no inferior a 36 semanas. Una jornada escolar extendida que implica, en promedio y considerando todo el trayecto formativo, un mínimo de 30 horas reloj semanales y un máximo de 7 horas reloj diarias, de las cuales se deberá garantizar que al menos un tercio del total de las horas reloj semanales se dediquen al desarrollo de prácticas de distinta índole, incluyendo las actividades referidas a: manejo de útiles, herramientas, máquinas, equipos, instalaciones y procesos a realizarse en talleres, laboratorios y entornos productivos según corresponda a cada tecnicatura. Tales condiciones deberán cumplirse, principalmente, cuando las instituciones desarrollen trayectorias formativas que dispongan de marcos de referencia para los procesos de homologación aprobados por el Consejo Federal de Educación” (Consejo Federal de Educación, 2008, pág. 6).

En el año 2006 por Resolución N° 269/06 del Consejo Federal de Educación (CFE), se definen los contenidos de las trayectorias formativas vinculados al otorgamiento de títulos y certificaciones y por Res. N° 47/2008 se otorgó mayor especificidad a estos contenidos con el objetivo de garantizar una formación integral con capacidades profesionales propias de cada nivel y en correspondencia con los diversos sectores de la actividad socioproductiva. También se tomó en consideración otras dimensiones tales como los procesos de enseñanza-aprendizaje, la organización curricular, las prácticas profesionalizantes y las condiciones de las instituciones para que puedan garantizar el acercamiento a los campos profesionales específicos<sup>a</sup>.

Fuente: Consejo Federal de Educación, *Resolución N° 47/2008*, 2008.

<sup>a</sup> Véase [en línea] <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/47-08.pdf>.

### 3. La ETP en cifras: niveles, instituciones y marcos de referencia

La modalidad de ETP en Argentina está estructurada en tres niveles que se cursan en instituciones públicas o privadas:

- Nivel Medio: Escuelas Secundarias.
- Nivel Superior no Universitario: Institutos Superiores.
- Educación Profesional: Centros de Formación Profesional y de Capacitación Laboral.

De acuerdo con datos proporcionados por el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional (RFIETP)<sup>16</sup>, para marzo de 2016 se cuenta con un total de 4.500 instituciones de las cuales 3.227 son de ETP de los tres niveles y las restantes corresponden a otras modalidades educativas. Las instituciones de gestión pública están más concentradas en la educación media y en la formación profesional, mientras que los institutos privados ofrecen una ETP en el nivel superior técnico (véase el cuadro 1).

<sup>16</sup> El Registro tiene como misión confeccionar el listado de instituciones del país, del ámbito nacional, provincial y municipal; Tanto de gestión pública como privada. En la actualidad funciona en base a la Res. del Consejo Federal de Educación N° 175 y a la Res. INET N° 748. Las instituciones que no figuran en este registro no pueden acceder a las acciones que fija la Ley y el INET (Crédito Fiscal; Programa Federal “Insumos Educativos para la Educación Técnico Profesional”; Planes de Mejora, etc.). Véase [en línea] <http://www.inet.edu.ar/index.php/el-inet-cuenta-con-un-registro-de-instituciones-de-educacion-tecnico-profesional-de-todo-el-pais/>.

**Cuadro 1**  
**Argentina: instituciones de educación técnico-profesional**  
**por tipo de institución y ámbito de gestión, 2016**  
*(En números absolutos)*

Ámbito de gestión	Tipo de Institución de ETP			Total país
	Secundario técnico	Superior técnico	Formación profesional	
Estatad	1 460	232	949	2 641
Privado	190	303	93	586
Total país	1 650	535	1 042	3 227

Fuente: Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), *La Educación Técnico Profesional en Cifras 2016*, 2016.

Tomando en consideración la especialidad, en las 1.650 escuelas de nivel secundario predomina la orientación industrial seguida por la agropecuaria, ambas impartidas mayormente por instituciones públicas (véase el cuadro 2).

**Cuadro 2**  
**Argentina: instituciones de ETP del secundario técnico ingresadas en el FIETP**  
**por tipo de orientación, según ámbito de gestión, 2016**  
*(En números absolutos)*

Ámbito de gestión	Tipo de Institución de ETP			Total país
	Agropecuaria	Industrial	Servicios	
Estatad	430	899	131	1 460
Privado	82	99	9	190
Total país	512	998	140	1 650

Fuente: Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), *La Educación Técnico Profesional en Cifras 2016*, 2016.

La oferta de especialidades en la escuela media es amplia (más de 20) y como se señaló, los planes de estudio han vuelto a tener una duración mínima de seis años. Los marcos de referencia del nivel secundario sintetizan los criterios básicos y los aspectos sustantivos del proceso de homologación de títulos o certificados<sup>17</sup>. Estas escuelas otorgan títulos que acreditan tanto la formación técnico profesional (FTP) como el cumplimiento obligatorio del nivel secundario y habilitan a matricularse para el ejercicio profesional en las distintas jurisdicciones. Esta observación es relevante porque da cuenta de la posibilidad de una inserción laboral inmediata.

En cuanto a la ETP de nivel Superior no Universitario, es una instancia formativa que se desarrolla luego de la obtención del título secundario, en tecnicaturas de tres años de duración con títulos oficiales que tienen validez nacional y/o provincial, en institutos terciarios públicos o privados. Permite iniciar o continuar “itinerarios profesionalizantes” en áreas ocupacionales específicas, así como apunta a fortalecer los conocimientos, las habilidades y una trayectoria ligada al mundo del trabajo y de la producción. En este nivel, las especializaciones son prácticamente las mismas que establecen los marcos de referencia de nivel secundario<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> Las especialidades que se ofrecen son producción agropecuaria; construcciones civiles; electrónica; electricidad; electromecánica; energías renovables; mecánica; mecanización agropecuaria; automotores; aeronáutica; aviónica; aerofotogrametría; química; industria de procesos; minería; energías renovables; informática; tecnología de los alimentos; óptica; gestión y administración de las organizaciones; programación; indumentaria y confección textil; e industrialización de la madera y el mueble. Véase [en línea] <http://www.inet.edu.ar/index.php/niveles-educativos/educacion-secundaria-tecnica/marcos-de-referencia-de-nivel-secundario/>.

<sup>18</sup> Véase [en línea] <http://www.inet.edu.ar/index.php/niveles-educativos/educacion-superior-tecnica/>.

Por último, la Formación Profesional (FP) tiene como eje la capacitación socio-laboral para el trabajo<sup>19</sup>. Se estructura a partir de diferentes propósitos: capacitación laboral, formación profesional inicial y formación profesional continua<sup>20</sup>. La oferta de FP contempla también la articulación con programas de alfabetización o de terminalidad de los niveles y ciclos correspondientes a la escolaridad obligatoria y post-obligatoria. Sus líneas de acción son los cursos de capacitación; la articulación Terminalidad Educativa y Formación Profesional; el Programa de Educación para el Trabajo y la Inclusión Social (PrETIS); el Programa Federal de Asistencia Técnica Institucional y Jurisdiccional; los Marcos de Referencia de Formación Profesional; la Mesa Federal de Trabajo Permanente para la Formación Profesional; y la Red Nacional Aulas Talleres Móviles<sup>21</sup>. Maturó (2015) subraya la importancia de que los sistemas de FP se articulen con otros instrumentos de las políticas del mercado de trabajo para favorecer la inserción laboral, insistiendo en que lo deseable sería que las modalidades de formación profesional y capacitación adecúen sus ofertas educativas a los condicionamientos y demandas del mercado de trabajo<sup>22</sup>.

En este sentido, en la entrevista al Director Provincial de Educación Técnica, Producción y Trabajo de la Provincia de Santa Fe se encuentran referencias sobre el valor de la FP y sobre el rol que asume en los procesos de inclusión sociolaboral:

*“Mi dirección maneja la secundaria técnica y la formación profesional, estamos hablando de los Centros de Capacitación Laboral y de los Centros de Formación Profesional. Una escuela secundaria a la noche ofrece esta formación. Hoy hay una mirada muy fuerte sobre esto porque es una política de inclusión, porque en poco tiempo puedo capacitar para puestos específicos”.*

La misma persona advierte que en la provincia funcionan 160 centros y que la gran mayoría de los asistentes se ubican en la franja etaria de 25 a 29 años, seguidos por los de 45 a 49 años (en total suman 17.820 estudiantes). Por su parte, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) se dictan alrededor de 3.600 cursos de FP anuales involucrando a más de 60.000 personas<sup>23</sup>.

De lo expuesto se desprende que desde hace más de una década se vienen produciendo transformaciones sustantivas en la ETP con la implementación de políticas públicas que han permitido un reposicionamiento de los actores a la vez que la formación técnica se ha revalorizado, aun si todavía persisten tensiones entre las viejas y las nuevas lógicas (Jacinto, 2015).

#### 4. Las mujeres en la mira

Producto de las políticas implementadas a nivel nacional y/o jurisdiccional y de la sanción de la LETP y de otras herramientas legislativas citadas, se observa un incremento de la matrícula en la ETP, la cual aumentó un 32% entre 2004 y 2014 incluyendo educación pública y privada<sup>24</sup> (véase el gráfico 1).

<sup>19</sup> Escuelas de capacitación laboral, centros de educación agraria, misiones monotécnicas, escuelas de artes y oficios, escuelas de adultos con formación profesional, o equivalentes.

<sup>20</sup> Véanse los alcances del dispositivo FP en el país, observando por un lado el proceso histórico, y por el otro el territorial y local (Millenaar, 2016).

<sup>21</sup> Véase [en línea] <http://www.inet.edu.ar/index.php/niveles-educativos/formacion-profesional/>.

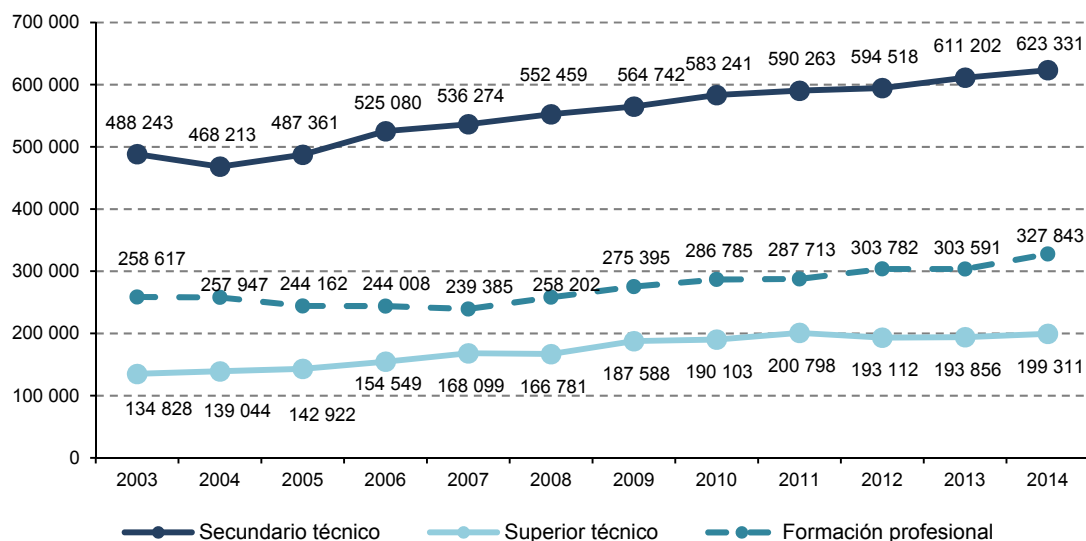
<sup>22</sup> En la *Guía del Estudiante* del INET (2013) están disponibles los perfiles profesionales, los marcos de referencia y los datos del catálogo nacional de títulos y certificaciones de todas las jurisdicciones del país.

<sup>23</sup> Véase [en línea] <http://www.buenosaires.gob.ar/noticias/cursos-de-capacitacion-laboral>.

<sup>24</sup> El Estado invirtió \$ 7.500 millones de pesos argentinos desde que entró en vigencia la LETP. Véase [en línea] <http://www.infobae.com/2015/10/15/1762433-en-los-ultimos-diez-anos-casi-se-duplico-la-cantidad-mujeres-las-escuelas-tecnicas/> 15 de octubre 2015. En valor dólar al 17 de noviembre 2016: 1 dólar = \$ 15,81 pesos argentinos.

Pese a que la ETP de nivel medio tiene un cursado de doble turno y un año obligatorio más que las “escuelas secundarias orientadas”<sup>25</sup>, la primera está dentro de las preferencias actuales de los estudiantes<sup>26</sup>. Como características que pueden estimular esta preferencia se encuentran la posibilidad de validación nacional de los títulos que se ofrecen y las expectativas que se generan alrededor de la inserción más inmediata al mundo laboral.

**Gráfico 1**  
**Argentina: evolución de alumnos matriculados en ETP por nivel de enseñanza y formación profesional según ciclo lectivo, período 2003-2014**  
(En números absolutos)



Fuente: Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), *La Educación Técnico Profesional en Cifras 2016*, 2016.

Es importante volver sobre la LETP y destacar que en el artículo 40 establece 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 como se señaló al inicio de este apartado. De acuerdo con información del INET (2016a), para el año 2014 más de 500.000 mujeres estaban matriculadas en la ETP en todo el país en los tres niveles de formación (véanse los cuadros 3, 4 y 5).

**Cuadro 3**  
**Argentina: alumnos matriculados del secundario técnico por sexo según ámbito de gestión, 2014**  
(En números absolutos)

Ámbito de gestión	Sexo		Total país
	Hombres	Mujeres	
Estatal	381 923	181 312	563 235
Privado	430 316	19 780	60 096
Total país	422 239	201 092	623 331

Fuente: Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), *La Educación Técnico Profesional en Cifras 2016*, 2016.

<sup>25</sup> La oferta educativa más extendida son las denominadas Escuelas Secundarias Orientadas. La LEN establece que en los tres últimos años de la educación media se opte por diferentes orientaciones: Ciencias Sociales o Ciencias Sociales y Humanidades; Ciencias Naturales; Economía y Administración; Lenguas Extranjeras; Agro y Ambiente; Comunicación; Informática; Educación Física; Turismo; Arte. Cada jurisdicción puede incluir o excluir algunas de estas especialidades.

<sup>26</sup> Véase [en línea] <https://diadelsur.com/casi-500-mil-mujeres-matriculadas-en-la-educacion-tecnica-profesional/>.

En el nivel secundario los estudiantes superan los 600.000, en 2004 eran 468.213 (véase el gráfico 1). En cuanto a la incorporación femenina, por ejemplo en la provincia de Santa Fe la evolución de la matrícula entre 2012 y 2015 fue de más del doble en el caso de las mujeres, 18,9% nuevas inscriptas contra 7,1% nuevos inscriptos (DINIECE, 2016). Otro aspecto a destacar es que las mujeres tienen una trayectoria más regular que los hombres; para el año 2013 el 84% de las mujeres (10.990 de las 13.090 estudiantes de último año) no habían repetido curso ni desertado y el 89% (11.650) egresó, frente al 86% de los hombres<sup>27</sup>.

No obstante el crecimiento de la matrícula femenina aludido, la presencia de las mujeres en el nivel secundario sigue siendo muy baja. En las entrevistas realizadas en el contexto de este estudio se pudo constatar esta tendencia con una brecha promedio entre mujeres y hombres de 2/20.

Contrariamente a lo que sucede en el nivel medio, en 2014 en la ETP del nivel superior y en la formación profesional, las mujeres eran más numerosas que los hombres, con un marcado predominio de la opción formativa de gestión estatal (véanse los cuadros 4 y 5).

**Cuadro 4**  
**Argentina: alumnos matriculados del superior técnico**  
**por sexo según ámbito de gestión, 2014**  
(En números absolutos)

Ámbito de gestión	Sexo		Total país
	Hombres	Mujeres	
Estatual	43 863	63 042	106 905
Privado	39 564	52 842	92 406
Total país	83 427	115 884	199 311

Fuente: Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), *La Educación Técnico Profesional en Cifras 2016*, 2016.

**Cuadro 5**  
**Argentina: alumnos matriculados de la formación profesional**  
**por sexo según ámbito de gestión, 2014**  
(En números absolutos)

Ámbito de gestión	Sexo		Total país
	Hombres	Mujeres	
Estatual	128 700	177 502	306 202
Privado	8 900	12 741	21 641
Total país	137 600	190 243	327 843

Fuente: Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), *La Educación Técnico Profesional en Cifras 2016*, 2016.

Entre las especialidades elegidas en el nivel secundario predomina la industrial por sobre la agropecuaria y servicios (véase el cuadro 6). En el caso de las mujeres se observan preferencias semejantes. Para el año 2013, sobre 197.418 matriculadas, 129.331 cursaban técnica industrial, 39.474 agrotécnica, y 28.479 servicios; y esta tendencia se replica en el nivel superior y en la FP<sup>28</sup>.

<sup>27</sup> Véase [en línea] <http://diadelsur.com/casi-500-mil-mujeres-matriculadas-en-la-educacion-tecnica-profesional/>.

<sup>28</sup> Véase [en línea] <http://diadelsur.com/casi-500-mil-mujeres-matriculadas-en-la-educacion-tecnica-profesional/>.



**Cuadro 6**  
**Argentina: alumnos matriculados del secundario técnico por tipo de orientación**  
**y según ámbito de gestión, 2014**  
*(En números absolutos)*

Ámbito de gestión	Tipo de orientación			Total país
	Agropecuaria	Industrial	Servicios	
Estatal	80 525	433 050	49 660	563 235
Privado	12 406	41 551	6 139	60 096
Total país	92 931	474 601	55 799	623 331

Fuente: Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), *La Educación Técnico Profesional en Cifras 2016*, 2016.

Según lo analizado y si bien no se evidencia la implementación de una política de género en sentido estricto, se consignan avances en esta dirección. El hecho de que la matrícula registre un aumento en todos los niveles advierte acerca de cambios que han logrado despertar mayor interés en las mujeres, quienes optan por la ETP ya sean motivadas por la posibilidad de acceder al mercado laboral o por continuar los estudios en niveles superiores<sup>29</sup>. Aún si el acceso es una condición necesaria, no es suficiente para lograr la igualdad de género.

## 5. Fuentes de financiamiento

Recientemente en Argentina se han puesto en marcha una serie de normativas claves en materia de financiamiento de la ETP:

- Ley N° 24.856/1997. El Pacto Federal Educativo (1994) se convirtió en ley en 1997 y acompañó el cumplimiento de la Ley federal de Educación.
- Ley N° 2.505/1998 Fondo Nacional de Incentivo docente creado con un impuesto anual sobre los automotores y destinado a mejorar las remuneraciones de los docentes.
- Ley N° 25.864/2003-2004, además de fijar el ciclo lectivo anual con un mínimo de 180 días de clase, habilita en el artículo 4 a que las jurisdicciones provinciales obtengan asistencia financiera del Poder Ejecutivo Nacional para afrontar las deudas salariales con los docentes.
- Ley N° 26.075/2005-2006 de Financiamiento Educativo obliga a la Nación y a los entes sub-nacionales a aumentar progresivamente la inversión en educación, ciencia y tecnología hasta alcanzar una participación del 6% en el Producto Bruto Interno (PBI), meta que se cumple desde el año 2010<sup>30</sup>.

La LEN en diversos artículos expresa la intención de reglamentar mecanismos de financiamiento para fortalecer la educación técnica y la formación profesional y generar condiciones de infraestructura y equipamiento en las escuelas y centros profesionales<sup>31</sup>. Establece de esta manera, “mayores precisiones” sobre las fuentes reales de financiamiento, el destino de los fondos, los mecanismos de cumplimiento de las metas y los criterios de redistribución de recursos (Maturó, 2015).

Por otro lado, la LETP en el artículo 52 crea el Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional “...que será financiado con un monto anual que no podrá ser inferior al CERO COMA DOS POR CIENTO (0,2%) del total de los Ingresos Corrientes previstos en el Presupuesto Anual Consolidado para el Sector Público Nacional, que se computarán en forma adicional a los recursos que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología tiene asignados a otros programas de inversión en escuelas. Este Fondo podrá incorporar aportes de personas físicas y jurídicas, así como de otras fuentes de financiamiento de origen nacional o internacional”.

<sup>29</sup> Véase [en línea] [http://www.clarin.com/sociedad/escuelas\\_tecnicas-mujeres-doble-10\\_anos\\_0\\_1449455103.html](http://www.clarin.com/sociedad/escuelas_tecnicas-mujeres-doble-10_anos_0_1449455103.html).

<sup>30</sup> Véase [en línea] <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=117951>.

<sup>31</sup> Véase [en línea] <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/112976/norma.htm>.

La revitalización de la ETP, los requerimientos establecidos por la LEN y la LETP y el crecimiento de la matrícula técnica han vuelto necesaria una mayor inversión en el sector (véase el cuadro 7).

**Cuadro 7**  
**Argentina: planes de mejora aprobados por tipo de plan**  
**y monto de inversión, período 2006-2015**  
*(En pesos argentinos y porcentajes)*

Tipo de Plan	Cantidad de planes de mejora		Monto inversión <sup>a</sup>	
	Cantidad	Porcentaje	Pesos argentinos	Porcentaje
Institucionales	19 608	91,1	3 469 149 500	42,3
Jurisdiccionales	1 907	8,9	3 390 678 610	41,4
Programas federales	<sup>b</sup>	<sup>b</sup>	1 332 397 224	16,3
Total país	21 515	100	9 192 225 334	100

Fuente: Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), *La Educación Técnico Profesional en Cifras 2016*, 2016. Observaciones: El informe incluye todas las instituciones con planes de mejora aprobados en el período comprendido entre el primer trimestre de 2006 y el cuarto trimestre de 2015, que se encuentran actualmente activas o no en el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional (RFIETP).

<sup>a</sup> Al 17 de Noviembre 2016: 1 dólar = \$15,81 pesos argentinos.

<sup>b</sup> No corresponde por el tipo de formato de financiamiento.

Una parte considerable de los fondos han sido destinados a infraestructura y equipamiento para la enseñanza en los talleres (Maturó, 2015). También el INET ha propiciado, aunque no de manera eficiente, la inversión edilicia para seguridad e higiene de las mujeres en los tres niveles de la formación; pero hasta el presente no se observan los resultados esperados<sup>32</sup>.

## 6. El costo de la ETP y sistema de becas, planes y programas de inclusión

En el sistema educativo argentino existen instituciones de gestión pública y privada. La educación pública, incluyendo la ETP de nivel medio y superior no universitario, es gratuita. La gratuidad histórica ha permitido un acceso más universal a la educación, entendida como derecho que garantiza mayor igualdad de oportunidades.

Las instituciones privadas, tal como señala Botinelli (2013), han tenido un crecimiento significativo en las últimas décadas. Y si bien se abona una cuota mensual no sólo se financian con este aporte sino que reciben subsidio estatal según la reglamentación vigente, lo cual históricamente ha generado controversias. El costo de la escolaridad técnica media privada incluye una inscripción anual que puede oscilar entre \$ 400 a \$ 4.000 pesos argentinos así como una cuota mensual también muy variable, desde \$ 250 hasta \$ 1.700 pesos argentinos<sup>33</sup>. Tanto inscripción como cuota incrementan en la medida que se avanza en la formación<sup>34</sup>.

En lo que respecta a los institutos de nivel superior no universitario, la cuota mensual oscila entre \$ 800 y \$ 4.000 pesos argentinos mientras que la inscripción tiene un valor promedio de \$ 1.200 pesos argentinos pero que alcanza, en algunos casos, a más de \$ 3.000 pesos argentinos<sup>35</sup>.

La FP se brinda desde todos los niveles de gobierno a través de cursos y capacitaciones gratuitas en las diferentes especialidades, elegidas por su relevancia socioproductiva regional y local. Existe también una oferta de empresas, institutos u organismos privados que tiene un costo generalmente elevado.

<sup>32</sup> Véase [en línea] <http://diadelsur.com/casi-500-mil-mujeres-matriculadas-en-la-educacion-tecnica-profesional/>.

<sup>33</sup> Estos importes se pueden abonar en 10, 11, o 12 cuotas dependiendo de la institución.

<sup>34</sup> Estas cifras pueden variar de acuerdo con la provincia, el tipo de institución privada y la especialidad que se imparte.

<sup>35</sup> Al 17 de noviembre 2016: 1 dólar = \$15,81 pesos argentinos.

Es interesante subrayar la paradoja que se advierte en las entrevistas con directivos escolares en tanto muchos de ellos hacen hincapié en la “*pluralidad de clases sociales*” que asisten a las escuelas técnicas, destacándolo como una cualidad diferencial; sin embargo, ha sido posible constatar en el trabajo de campo que la mayoría de las y los estudiantes de sectores más desfavorecidos solo pueden acceder a la educación técnica pública/gratuita.

Casi todas las escuelas e institutos públicos y privados cuentan con sistema de becas, especialmente para alumnas y alumnos de bajos recursos; estas becas son otorgadas por los diferentes niveles de gobierno o por las propias instituciones educativas.

A nivel nacional cabe destacar el “Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina” (PROG.R.ES.AR), que se creó en el año 2014 con el objetivo de “generar oportunidades de inclusión social y laboral a través de acciones integradas que permiten capacitar a los jóvenes entre DIECIOCHO (18) y VEINTICUATRO (24) años de edad inclusive con el objeto de finalizar la escolaridad obligatoria, iniciar o facilitar la continuidad de una educación superior y realizar experiencias de formación y/o prácticas calificantes en ambientes de trabajo”<sup>36</sup>. Asimismo, el “Programa Nacional de Becas Bicentenario” (PNBB) es una iniciativa del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación destinada a estudiantes con secundario completo que quieren ingresar de manera presencial a institutos superiores técnicos reconocidos por el INET. Se otorgan becas para carreras de grado, tecnicaturas universitarias y no universitarias y profesorado terciarios vinculadas a las ingenierías, ciencias aplicadas, ciencias naturales, ciencias exactas, ciencias básicas y enfermería, como así también a estudiantes avanzados de las carreras de ingeniería<sup>37</sup>. El programa de becas define grupos prioritarios vinculando las becas con el Programa “Jóvenes con más y mejor trabajo; alumnos y alumnas que reciban Asignación Universal por Hijo (AUH)<sup>38</sup>; miembros de comunidades indígenas; egresados de escuelas técnicas de gestión estatal; padres y madres; y mujeres embarazadas<sup>39</sup>. Ambas herramientas “constituyen políticas complementarias que apuntan a profundizar la inclusión de los jóvenes en el sistema educativo”<sup>40</sup>.

Las provincias y la CABA también ofrecen becas, en consonancia con las políticas nacionales. Por citar algunos ejemplos federales, en Entre Ríos se dispone de un cupo para estudiantes de escuelas técnicas y agrotécnicas; en Santa Fe existe un sistema de becas para garantizar la inclusión de alumnos y alumnas en las escuelas secundarias y especiales y, desde el año 2013, se han entregado 140.000 ayudas económicas<sup>41</sup>; en el caso de la CABA, el “Programa de Becas de Inclusión Escolar” tiene como objetivo que distintas poblaciones estudiantiles, en particular las más desfavorecidas, puedan iniciar, desarrollar y concluir los estudios y se implementa a partir de diferentes estrategias entre las que destacamos el Programa de Becas INET para estudiantes de los tres últimos años de estudios con orientación Agropecuaria, Construcción, Industria e Informática. El Régimen de Becas Estudiantiles de nivel medio del Gobierno de la CABA, creado en el año 2008, por Ley N° 2917/08<sup>42</sup>. Para el nivel superior se ofrecen Becas para Estudios Superiores (BEES), destinadas a los estudiantes de formación docente y formación técnica<sup>43</sup>.

<sup>36</sup> Véase [en línea] <http://www.progresar.anses.gob.ar/institucional/resolucion-decreto-9>. El monto actual de esta beca es de \$600 pesos argentinos mensuales, cifra muy poco representativa. En valor dólar al 17 de Noviembre 2016: 1 dólar = \$15,81 pesos argentino.

<sup>37</sup> Véase [en línea] [http://www.becasbicentenario.gov.ar/aplicacion.php?ah=st57f08266103fe&ai=contenidos|19000030&id\\_idioma=1&id\\_menu=3](http://www.becasbicentenario.gov.ar/aplicacion.php?ah=st57f08266103fe&ai=contenidos|19000030&id_idioma=1&id_menu=3).

<sup>38</sup> La AUH es un programa de protección social destinada a niños y niñas menores de 18 años y personas con discapacidad. Las condiciones de acceso para niños y niñas es que tengan al día la libreta sanitaria, documento de identidad, y obligatoriedad de asistencia escolar. El monto mensual que se recibe es de \$1.103 por hijo. En valor dólar al 17 de Noviembre 2016: 1 dólar = \$15,81 pesos argentinos.

<sup>39</sup> La beca fija un monto anual que oscila, para el 1° año, entre \$10.000 y \$12.000 pesos argentinos de acuerdo al tipo de estudios propuestos; Tratándose de tecnicaturas se financian los tres años de duración de las mismas. Véase [en línea] [http://www.becasbicentenario.gov.ar/aplicacion.php?ah=st57f084fd7274&ai=contenidos|19000030&id\\_idioma=1&id\\_menu=3](http://www.becasbicentenario.gov.ar/aplicacion.php?ah=st57f084fd7274&ai=contenidos|19000030&id_idioma=1&id_menu=3). En valor dólar al 17 de Noviembre 2016: 1 dólar = \$15,81 pesos argentinos.

<sup>40</sup> Véase [en línea] <http://www.unc.edu.ar/vidaestudiantil/novedades/2015/junio/nueva-informacion-sobre-prog-r-es-ar-becas-pnbb-y-pnbu>.

<sup>41</sup> Véase [en línea] <http://www.unosantafe.com.ar/el-ministerio-educacion-inscribe-becas-provinciales-2016-n888650.html>.

<sup>42</sup> Se otorga un importe anual que corresponde al salario mínimo, vital y móvil y se paga en dos cuotas a lo largo del año. Véase [en línea] <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/docentes/superior/becas/>.

<sup>43</sup> A nivel local también se cuenta con sistema de apoyo. Por ejemplo, la Municipalidad de Rosario otorga becas en el marco del Programa “Equidad educativa para alumnas madres y/o embarazadas.

Los institutos de gestión privada también destinan fondos para alumnos con mérito académico y bajos recursos. En algunos casos se otorgan montos mensuales y en otros se releva a los y las estudiantes de un porcentaje del arancel de la matrícula.

## C. Trayectorias educativas y laborales en perspectiva

Según Almandoz (2010, pág. 235) “una dimensión clave en la relación entre educación, trabajo y producción es la generación de un círculo virtuoso entre el desarrollo social, la promoción de un mercado de trabajo integrador, el crecimiento económico y la educación en todos sus niveles”. Para el desarrollo de estrategias en esta dirección, en Argentina existen dos organismos claves la Comisión Federal de Educación Técnico Profesional, creada por la LETP, y el Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción (CoNETyP), creado como un órgano consultivo y propositivo del Ministerio de Educación y Deportes (Sevilla, 2017).

Los cambios en la estructura productiva y en el mercado de trabajo exigen nuevas competencias en tanto han ido variando los criterios de reclutamiento de las empresas (Novick, 2010). En el *Informe: Coyuntura laboral en América Latina y el Caribe. Desafíos e innovaciones de la formación profesional*, elaborado por CEPAL y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2013), se alude a la necesidad de una nueva fuerza laboral con habilidades y conocimientos acordes con las demandas del mundo laboral. Entre los déficits que encuentran las empresas en el personal contratado o por reclutar, se destaca la reducida capacidad de abstracción y asociación, de expresión verbal y de concentración y dificultades para adquirir responsabilidades; falencias atribuidas en gran medida al período formativo.

Una cuestión relevante para este estudio es que en Argentina existen grandes desigualdades para acceder al mundo laboral, en un contexto de gran fragilización de los vínculos entre educación y empleo. Esta situación se agrava al poner la atención en los sectores de bajos ingresos y en las mujeres. Así, “las mujeres siguen en desventaja en todos los indicadores laborales y continúan enfrentándose a discriminaciones explícitas o encubiertas, tanto en sus procesos de inserción, como en la posibilidad de construir carreras profesionales” (Millenaar y Jacinto, 2015, pág. 2). Obteniendo el mismo título y la misma capacitación e incluso en algunos casos con mejor formación, las mujeres no tienen las mismas oportunidades que los hombres, en particular cuando se trata de áreas técnicas<sup>44</sup>. Existe una clara correspondencia entre la demanda laboral y los estereotipos culturales de género. Tal como sugieren Millenaar y Jacinto (2015), en los sectores más pobres los estereotipos se refuerzan al estar más comprometidas las mujeres con el trabajo doméstico y con la intermitencia laboral producto entre otras circunstancias, de la maternidad temprana y de la división sexual del trabajo. Esta “socialización discrecional” entre hombres y mujeres promueve expectativas diferenciales que las experiencias laborales profundizan y perpetúan.

Importa citar los resultados del trabajo realizado por INET (2016b) que surgen de un relevamiento realizado a empresas de diferentes sectores productivos, con el propósito de elaborar una línea de base para conocer las brechas de habilidades, los perfiles más demandados y las tendencias para los próximos años. Uno de los datos más elocuentes es el aumento de egresados de la ETP, que entre 2003 y 2013 ha mejorado tanto en el nivel secundario (49,7%), como en el superior no universitario (20,1%) y en el superior universitario (50,1%)<sup>45</sup>. Asimismo, se destaca que las empresas identifican varios aspectos a mejorar en la ETP, en función de las habilidades requeridas para insertarse en el mundo del trabajo. Estas deficiencias se asocian con: falta de competencias técnicas y habilidades “duras”; de experiencia laboral y habilidades prácticas, recursos y talleres modernos en las escuelas; docentes con preparación desactualizada; y currículas que no se ajustan al avance tecnológico de las industrias (INET, 2016b, pág. 12). En líneas generales, se hace mayor hincapié en los problemas que atañen a la formación práctica en tanto se constata que los egresados no cuentan con experiencia en el ámbito laboral ni desarrollan en las escuelas técnicas suficientes destrezas.

<sup>44</sup> Además de que les resulta altamente dificultoso acceder a cargos jerárquicos, aunque estén preparadas para desempeñarlos, estos cargos están mayormente asociados al mundo masculino.

<sup>45</sup> La cantidad de egresados pasó de 150.000 a 302.000 entre 2003 y 2013 según los datos publicados en los anuarios de estadísticas educativas de la DINIECE y de los Anuarios de Estadísticas Universitarias de la SPU del Ministerio de Educación Nacional (INET, 2016b, pág. 11).

Sin embargo, en el artículo N° 6 de la LETP se establece que los estudiantes deben realizar prácticas profesionales para vincularse con el mundo del trabajo en la última etapa de la formación. Estas prácticas se instrumentan con diferentes modalidades pero está expresamente indicado que las y los estudiantes no pueden ser tomados como mano de obra de la empresa aunque en los hechos, estos casos se presentan. Las mujeres en particular suelen padecer estas arbitrariedades en tanto se les impone, cuando no se las rechaza, realizar tareas que no corresponden con el campo ocupacional ni con la especialidad que cursan.

En el estudio *Capacidades 2020* del INET (2016b) se prevé una creciente demanda de habilidades transversales o “blandas” (conocimientos no específicos, liderazgo, metodología de trabajo, manejo emocional y actitudinal)<sup>46</sup> así como se reconoce que el desarrollo de habilidades responde no solamente al sistema educativo sino también a los contextos socioeconómicos y familiares.

Las dificultades señaladas advierten que aún queda un largo camino para afianzar los nexos entre educación y empleo y adecuar la formación a la demanda, aunque se reconozcan logros en esta dirección. Los desfases mencionados se intensifican al centrar la atención en la situación de las mujeres desde una perspectiva de género.

Miranda (2010) se pregunta, acertadamente, ¿cuánto hay de nuevo y cuánto de reproducción de viejas estructuras en los tránsitos entre la educación secundaria y el empleo en Argentina? Si bien reconoce nuevas formas, advierte que conducen a resultados parecidos y que a pesar de que las mujeres continúan su formación y exhiben logros significativos a nivel laboral, la brecha en el acceso a la educación y al trabajo al igual que la salarial, continúan abiertas.

Por su parte, un relevamiento realizado por Adecco (2016) muestra que actualmente el desempleo es un problema sustantivo entre los jóvenes. Aquellos que no estudian ni están empleados alcanzan a más de 1 millón y de ese total, 700.000 no buscan empleo. Sobre un total de 4,4 millones de jóvenes entre 18 y 25 años 1.082.400 están fuera del campo educativo y del mundo del trabajo. Las razones esgrimidas para explicar esta situación son la falta de experiencia laboral, así como que un porcentaje elevado (el 52%) no trabaja de lo que estudió mientras que el 37% busca trabajo en un área afin con sus estudios y solo un 10% está dispuesto a tomar cualquier tipo de empleo. El 87% de los jóvenes consultados afirma haber tenido alguna experiencia laboral mientras que el 13% nunca trabajó<sup>47</sup>. Estas cifras reafirman lo señalado anteriormente, una desarticulación entre la etapa formativa y el trabajo, agravado por las condiciones de desocupación estructural del país.

Entendiendo que la ETP es un eslabón fundamental entre la educación y el trabajo, el estudio de INET (2016c) indaga acerca de si egresados y egresadas han conseguido o no trabajo luego de finalizar el cursado (véase el gráfico 2).

Se observa que más del 60% de los consultados y consultadas dicen no haber conseguido trabajo de la especialidad que han estudiado.

En esta línea, el Sistema de Seguimiento de Estudiantes de Educación Técnico Profesional (SEGETP) implementó en el año 2013, una Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados (ENTE 2013) que brinda datos actualizados sobre la situación educativa y laboral de los egresados 2009. La cohorte de alumnos de la ENTE fue relevada por primera vez por el Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional (CENUAETP, 2009)<sup>48</sup>; luego, una muestra de dicha cohorte formó parte de la Encuesta Nacional de Inserción de Egresados 2011 (ENIE)<sup>49</sup>.

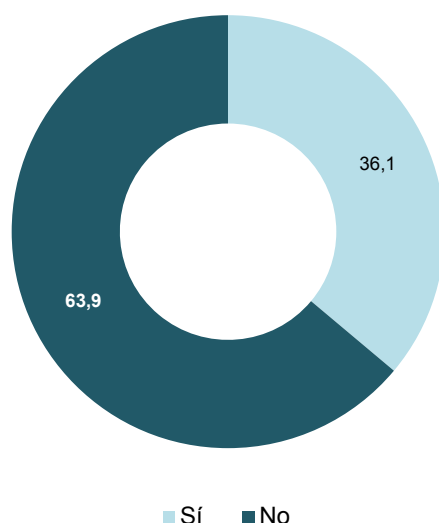
<sup>46</sup> Uno de los desafíos identificados por las empresas son las habilidades socio-emocionales: “Hoy el mercado laboral demanda trabajadores en forma de “T” que combinen la formación técnica específica y especializada, y que también cuente con conocimientos generales que aporten ideas innovadoras” (INET, 2016b, pág. 12).

<sup>47</sup> Véase [en línea] <http://www.lanacion.com.ar/1946165-en-la-argentina-ya-hay-mas-de-un-millon-de-jovenes-ni-ni>. 12 de octubre 2016.

<sup>48</sup> En dicho relevamiento censal, que comprendió a todos aquellos que se encontraban cursando el último año del nivel secundario en las escuelas técnicas de gestión estatal, se censaron 44.433 alumnos de último año correspondientes a las 1.150 escuelas secundarias técnicas de todo el país.

<sup>49</sup> Para dicha encuesta se constituyó una muestra representativa por provincia, sexo y especialidad de estudios que derivó en el contacto personalizado a 8.518 jóvenes previamente censados en sus escuelas.

**Gráfico 2**  
**Argentina: egresados de escuelas técnicas que consiguieron trabajo**  
**en la misma especialidad que estudiaron, 2016**  
 (En porcentajes)



Fuente: Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), *Investigación INET. Presentación de la investigación cuantitativa*, 2016.

Los jóvenes exhiben un panorama diversificado respecto de las situaciones que atraviesan que pueden sintetizarse en las siguientes: i) quienes estudian como actividad principal; ii) quienes trabajan como actividad principal; iii) quienes estudian y trabajan; iv) quienes estudian y no buscan trabajo; y v) quienes no estudian y se encuentran fuera del mercado laboral.

Los resultados de la ENTE revelan que el 86,9 % de los alumnos encuestados del último año habían logrado terminar los estudios al cabo de cuatro años, mostrando una diferencia por sexo de 3% a favor de las mujeres (86,1% de hombres frente a 89 % de mujeres) (INET, 2015). Se destaca que la tenencia de un título secundario facilita la combinación de estudio y trabajo y que obtenerlo de una escuela técnica aumenta esta probabilidad. Si se focaliza la atención en la combinación “estudio y trabajo” por sexo, es posible observar diferencias significativas (véase el gráfico 3).

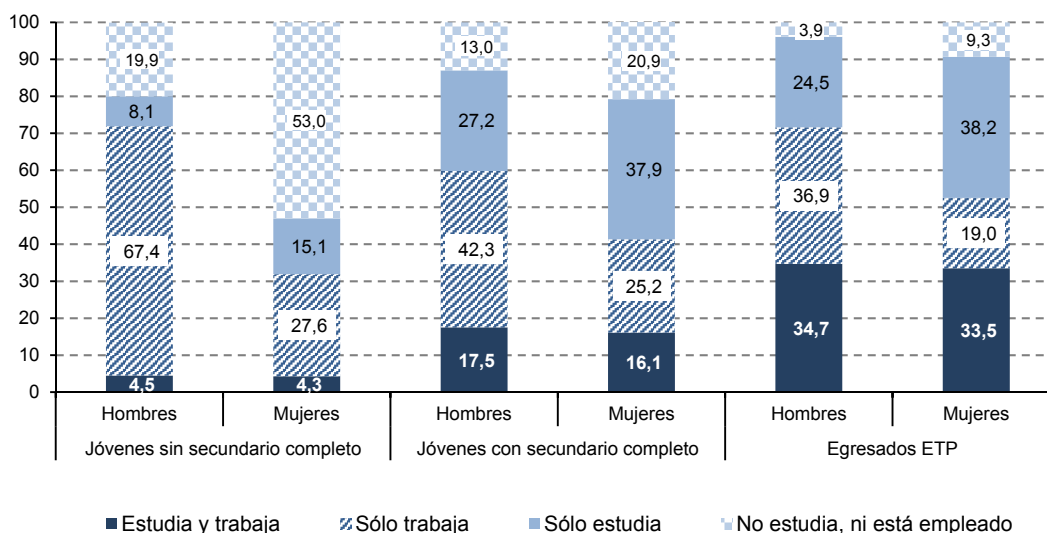
Las diferencias entre hombres y mujeres se replican, con mayores y menores distancias, tanto para aquellos con secundario incompleto, como para los que han finalizado el mismo y para quienes han egresado de la ETP. En todos los casos el porcentaje de mujeres que no estudian ni están empleadas es más alto que el de los hombres, con una diferencia porcentual mayor (33%) en el caso de las mujeres sin secundario completo. Esta situación puede obedecer a la imposición social de las tareas de cuidado y/o a los embarazos tempranos que obliga a las mujeres a ocuparse del hogar, así como puede indicar que para las mujeres con estudios incompletos es más difícil la inserción laboral que para los hombres en la misma situación.

Asimismo, son más las mujeres que estudian solamente, la mayor diferencia se observa entre las mujeres y los hombres egresados de la ETP, lo cual indica una mayor permanencia de las mujeres en el sistema educativo.

Por su parte, son más los hombres que trabajan solamente, la mayor diferencia se observa entre quienes no han terminado el secundario. La brecha disminuye entre quienes han terminado el secundario y entre quienes han egresado de la ETP, aunque se mantiene en alrededor de 20 puntos porcentuales. Esto puede indicar que los logros educativos mejoran las posibilidades de inserción laboral de las mujeres, aunque la desigualdad persiste. Por último, el porcentaje de hombres y de mujeres que estudian y trabajan

es similar en el caso de quienes no han terminado el secundario y quienes sí lo han hecho, siendo mayor el porcentaje de mujeres egresadas de la ETP que trabajan y estudian al mismo tiempo, otro indicador de su permanencia en el sistema educativo.

**Gráfico 3**  
**Argentina: jóvenes de 21 a 23 años por titulación secundaria y sexo**  
**según situación ante el estudio y trabajo, 2013**  
(En porcentajes)



Fuente: Instituto Nacional de Tecnología (INET), *Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013. Resultados Definitivos*, 2015.

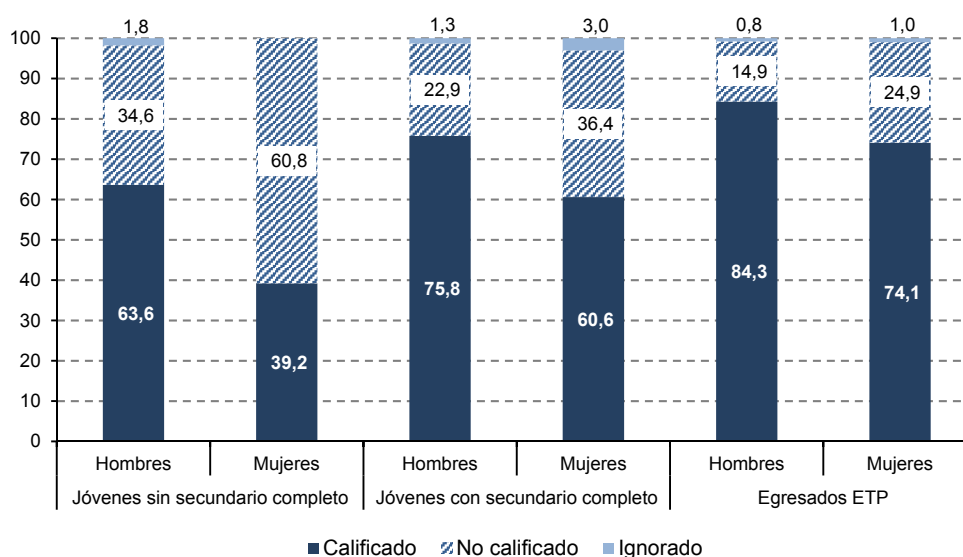
En su mayoría, las mujeres egresadas de la ETP continúan sus estudios y casi la mitad de ellas trabajan al mismo tiempo.

Respecto a la calificación en el empleo, en todos los casos es menor la proporción de mujeres que realizan trabajos calificados que los hombres, siendo mayor esta diferencia entre las mujeres que no han finalizado sus estudios secundarios. A su vez, la calificación en el empleo de las mujeres mejora a medida que avanzan en el sistema educativo, pero se mantiene siempre por debajo de la de los hombres. La brecha se achica entre los egresados de la ETP, mostrando que el porcentaje de mujeres egresadas de escuelas técnicas que acceden a un empleo calificado ha aumentado proporcionalmente más que el de aquellas con secundaria completa e incompleta (véase el gráfico 4).

El acceso a un título secundario es, sin duda, relevante para iniciar una trayectoria laboral e ingresar al primer empleo. Aquellos que no han accedido tienen más dificultades, condición que se acentúa en las mujeres. En cuanto a la continuidad de los estudios, las mujeres exhiben un porcentaje más alto que los hombres; 69,3% y 56,8%, respectivamente (véase el cuadro 8). Esta tendencia se corrobora en las entrevistas realizadas en el trabajo de campo para la elaboración del presente documento (véase el cuadro 9).

**Gráfico 4**  
**Argentina: jóvenes de 21 a 23 años por titulación secundaria y sexo**  
**según nivel de calificación en el empleo, 2013**

(En porcentajes)



Fuente: Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), *Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013. Resultados Definitivos*, 2015.

**Cuadro 8**  
**Argentina: egresados de ETP por realización de estudios postsecundarios según sexo, 2013**  
 (En porcentajes)

	Total	Hombres	Mujeres
Realiza estudios postsecundarios	60,5	56,8	69,3
No realiza estudios postsecundarios	39,5	43,2	30,7
Total	100	100	100

Fuente: Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), *Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013. Resultados Definitivos*, 2015.

La continuación de estudios luego del secundario puede asociarse con el clima educativo del hogar. El mismo está definido por el máximo nivel de instrucción alcanzado en el hogar (madre o padre)<sup>50</sup>. Así, el 75% de las y los egresados que estudian pertenecen a hogares con “clima educativo alto” mientras que el 48,6% habitan en hogares con “clima educativo bajo”. Las mujeres, como ya se mencionó, continúan estudios postsecundarios en mayor porcentaje que los hombres.

En cuanto a las preferencias educativas por sexo, el 76,9% de los hombres eligen carreras técnicas frente a un 55,4% de mujeres. Dentro de esta modalidad, la elección de las especialidades permite ver diferencias según el sexo. Los hombres eligen mayormente carreras tales como Informática y comunicación, Electromecánica, Agropecuaria, Electrónica y Energía, mientras que las mujeres optan por carreras en Administración, Servicios y Ciencias Exactas y Naturales. A su vez, las carreras en donde se aprecia una elección más igualitaria entre hombres y mujeres son Construcción, Industria de Procesos, Seguridad, Ambiente e Higiene e Ingeniería industrial (véase el cuadro 9).

<sup>50</sup> El “clima alto” comprende a aquellos que cuentan con nivel “Superior incompleto y más”, el “clima medio” corresponde a quienes tienen nivel “secundario completo”, y el “clima bajo” es para aquellos que tienen un nivel “hasta secundario incompleto” (INET, 2015, pág. 24).



**Cuadro 9**  
**Argentina: egresados de ETP que realizan estudios postsecundarios**  
**por carreras técnicas agrupadas según sexo, 2013**  
*(En porcentajes)*

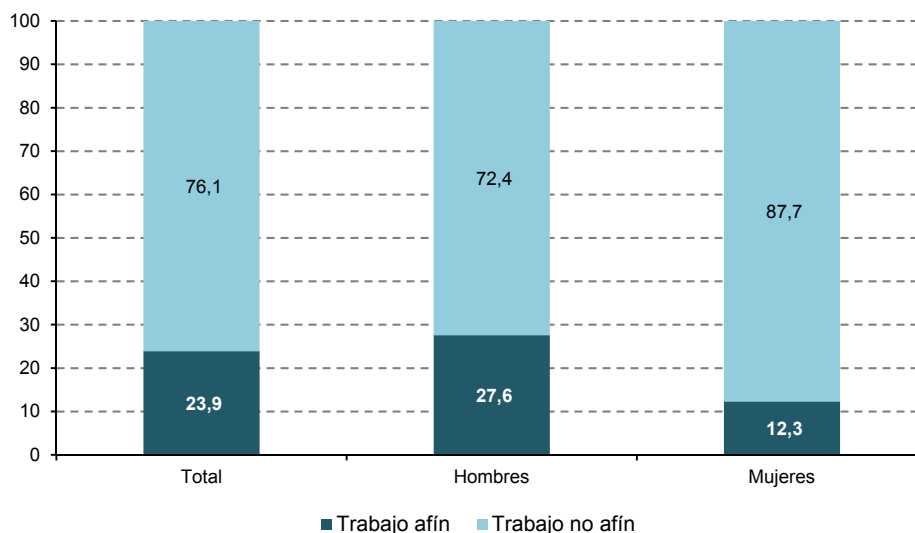
	Hombres	Mujeres
Informática y comunicación	18,3	9,2
Electromecánica	13,5	2,4
Construcción	13,0	14,6
Agropecuaria	11,5	5,5
Administración	9,3	19,3
Electrónica y energía	9,2	4,7
Industria de procesos	8,0	13,6
Seguridad, ambiente e higiene	5,9	6,0
Ingeniería industrial	5,4	3,2
Otras de servicios	3,4	14,2
Ciencias exactas y naturales	2,0	5,7
Otras técnicas no especificadas	0,3	1,5
Total carreras técnicas	100	100

Fuente: Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), *Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013. Resultados Definitivos*, 2015.

En líneas generales los y las egresadas de la ETP en el nivel secundario, continúan sus estudios en mayor proporción que sus pares de las escuelas orientadas. En este caso, las mujeres son más que los hombres y muestran una trayectoria más regular. Esta situación coincide con hogares de clima educativo alto (INET, 2015).

En cuanto a la afinidad entre la formación secundaria y el trabajo, el estudio del INET (2015) arroja que un 57,3 % de los jóvenes se encontraba trabajando al momento de la Encuesta. De éstos, un 24% realizaban tareas afines con la especialidad cursada. Pero si se cruza la variable sexo, el panorama difiere. Los hombres se ocuparon en trabajos afines en mayor medida (28%) que las mujeres (12%) (véase el gráfico 5).

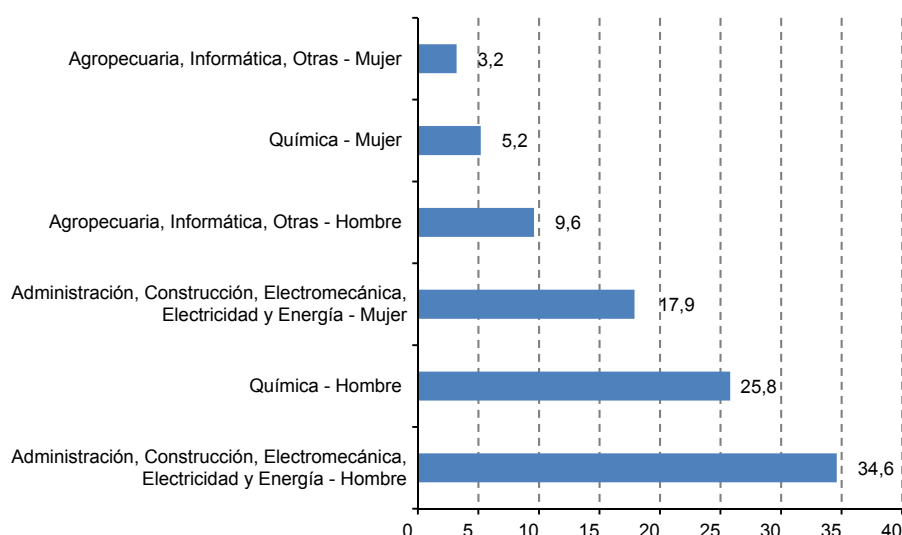
**Gráfico 5**  
**Argentina: egresados de ETP ocupados por afinidad entre estudios secundarios**  
**y trabajo según sexo, 2013**  
*(En porcentajes)*



Fuente: Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), *Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013. Resultados Definitivos*, 2015.

Al indagar sobre estos resultados, la combinación especialidad-sexo permite observar que de quienes trabajan en afinidad con su título de secundario técnico, más del 30% de las carreras Electromecánica, Administración, Construcción y Electricidad y Energía, son hombres. Para la misma especialidad, las mujeres muestran una afinidad de 17,9%. La mayor diferencia se observa entre los hombres y mujeres que han realizado la especialidad en Química. Mientras que un 25,8% de los hombres logran un trabajo afín, sólo un 5,2% de las mujeres se encuentra en la misma situación. Tanto hombres como mujeres egresados de la especialidad Agropecuaria, Informática y Otras tienen trabajos poco afines a su especialidad (véase el gráfico 6).

**Gráfico 6**  
**Argentina: afinidad entre estudios secundarios y trabajo de egresados de ETP ocupados,**  
**según especialidad del secundario y sexo, 2013**  
 (En porcentajes)



Fuente: Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), *Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013. Resultados Definitivos*, 2015.

Es posible afirmar que los hombres trabajan en tareas afines a la formación recibida en mayor proporción que las mujeres. Si se tiene en cuenta que las mujeres estudian más que los hombres puede inferirse que “los trabajos de las mujeres no serían el inicio de una carrera profesional sino el complemento con sus estudios postsecundarios” (INET, 2015, pág. 42).

A su vez, del grupo de quienes no estudian ni están empleados, el 57% de las mujeres y el 3% de los hombres tiene hijos, lo cual implica una mayor proporción de mujeres que conjuntamente estudian y realizan tareas de cuidado que no se consideran un trabajo (INET, 2015). Por su parte el embarazo temprano, sobretodo de mujeres de los sectores más desfavorecidos, repercute sobre la posibilidad de realizar un proyecto profesional (Feijóo citado por INET, 2015), sea éste la finalización de los estudios, su continuidad y/o en la inserción al trabajo.

Si bien el porcentaje de mujeres que accede a estudios secundarios y superiores es mayor que el de los hombres, como se ha subrayado en reiteradas oportunidades, un porcentaje importante de mujeres que no estudian ni están empleadas abandonan el sistema educativo formal y no ingresan al mercado laboral para dedicarse a tareas en el hogar, no remuneradas e invisibilizadas (D’Alessandre, 2014).

**Cuadro 10**  
**Argentina: egresados de ETP que no estudian ni están empleados**  
**por convivencia según sexo, 2013**  
*(En porcentajes)*

Convivencia	Hombres	Mujeres
Convive con padres y/o pareja	57,5	93,5
Convive con pareja	26,8	0
Vive solo	15,7	6,5
Total	100	100

Fuente: Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), *Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013. Resultados Definitivos*, 2015.

En un contexto con altos índices de desempleo joven, la situación de las mujeres es aun más grave por cuanto deben enfrentar dificultades estructurales para acceder a un empleo, así como soportan mayormente condiciones precarias de trabajo. Si bien se observan cambios aún persisten importantes barreras ancladas, fundamentalmente, en los estereotipos culturales y en la segregación laboral por sexo. Según el estudio realizado por Adecco (2016) sobre equidad de género en el ámbito laboral, el 80% de las mujeres consultadas ratifica que aun cuando hombres y mujeres exhiben las mismas habilidades y formación, los empleadores se inclinan por contratar hombres; el 60% afirma que existen cargos destinados específicamente para unos y otras, y que de ciertos puestos las mujeres están directamente excluidas. Asimismo, la brecha salarial sigue siendo un indicador elocuente de las inequidades en el campo laboral así como la carga desigual de las tareas de cuidado asociadas a la maternidad son “obstáculos” para el desarrollo de la vida profesional.

## II. Políticas públicas para la ETP y el trabajo

---

### A. Institucionalidad, políticas y programas en curso

Las políticas públicas son estrategias con las que los Estados abordan determinadas problemáticas, manejan los asuntos públicos y dan respuestas a la sociedad. En el caso de la ETP, la institucionalidad, las políticas para el sector, y la vinculación con el mundo del trabajo se dirimen en las siguientes dependencias y espacios en Argentina:

- El Instituto Nacional de Tecnología (INET), organismo autónomo responsable de estructurar la oferta de educación técnica en base a determinados perfiles profesionales y supervisar la política para el sector.
- El Consejo Federal de Educación, a su cargo aprobar los criterios básicos de la educación tales como currícula y carga horaria.
- El Ministerio de Educación y Deporte de la Nación que formula los planes de estudio, establece la organización curricular y las horas anuales y acuerda los alcances y la validez de títulos, entre otras funciones.
- El Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social que articula las políticas de empleo y se encarga también de la vinculación entre la ETP y el mundo del trabajo.
- La Comisión Federal de Educación Técnico Profesional, organismo federal de consulta técnica y seguimiento del cumplimiento de la LETP.
- El Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción que establece el diálogo entre la ETP, el sector socioproductivo y los trabajadores; es un órgano de asesoramiento y consulta del Ministro de Educación de la Nación<sup>51</sup>.

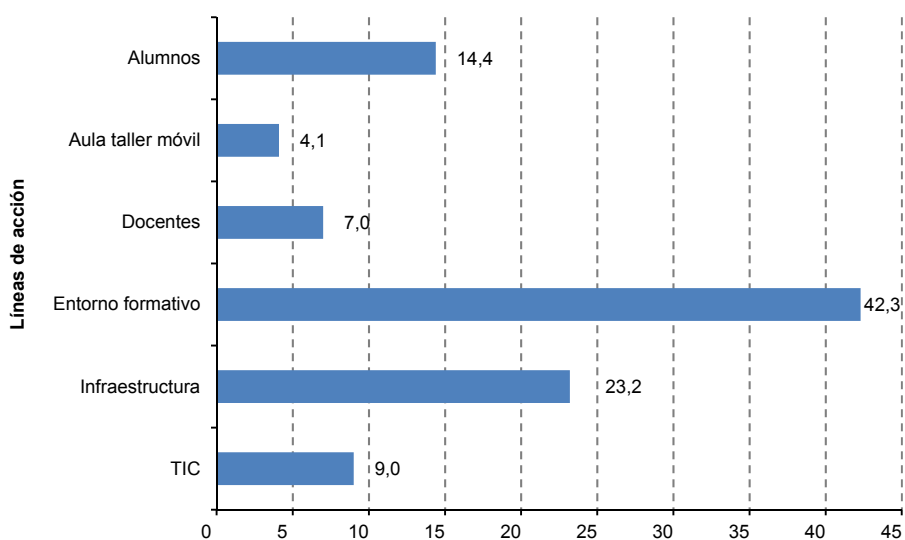
---

<sup>51</sup> Véase [en línea] <http://www.inet.edu.ar/index.php/conetyp-vinculando-educacion-empleo-y-produccion/>.

- La Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), organismo a cargo de las políticas de mejora de la enseñanza secundaria en general, incluyendo la modalidad técnico profesional<sup>52</sup>.

Dentro de los “asuntos federales” del INET se destacan los “Planes de Mejora” que son herramientas de planificación para las escuelas técnicas. La formulación de estos planes puede ser de orden institucional, jurisdiccional o federal<sup>53</sup>.

**Gráfico 7**  
**Argentina: inversión en planes de mejora por línea de acción del Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional, período 2006-2015**  
 (En porcentajes)



Fuente: Instituto Nacional de Tecnología (INET), *La Educación Técnico Profesional en Cifras 2016*, 2016. Observaciones: El informe incluye todas las instituciones con planes de mejora aprobados en el período comprendido entre el primer trimestre de 2006 y el cuarto trimestre de 2015, que se encuentran actualmente activas o no en el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional (RFIETP).

Para el período de 2006 a 2015, la línea en la que se concentra el mayor porcentaje de inversión es “entorno formativo” (véase el gráfico 7). Cabe destacar que dentro de estos planes, se contempla un campo titulado “igualdad de oportunidades” que incluye las acciones destinadas a renovar, actualizar y fortalecer los procesos educativos, facilitar a los y las estudiantes el acceso, la permanencia y el completamiento de los trayectos de educación secundaria técnica y FP<sup>54</sup>. La concepción que subyace a la “igualdad de oportunidades” no parece contemplar ninguna línea de acción que favorezca la igualdad entre hombres y mujeres, lo cual indicaría una omisión de la perspectiva de género<sup>55</sup>.

Un amplio conjunto de estrategias y políticas se ponen en marcha a partir del año 2003. Para conocer los instrumentos que vinculan directamente educación y trabajo y que comprometen a diferentes ministerios y organismos públicos, véase el cuadro 11<sup>56</sup>.

<sup>52</sup> Además existen otros organismos (nacionales, provinciales, locales, internacionales) vinculados a la formación, al trabajo, y a la situación de las mujeres en el país desde donde se elaboran y articulan políticas y programas.

<sup>53</sup> Véase [en línea] <http://www.inet.edu.ar/index.php/asuntos-federales/planes-de-mejora-de-la-etp/>.

<sup>54</sup> Véase [en línea] <http://www.inet.edu.ar/index.php/asuntos-federales/planes-de-mejora-de-la-etp/igualdad-de-oportunidades/>.

<sup>55</sup> Una referencia de peso en materia de políticas de género en este campo han sido las investigaciones desarrolladas en el marco del Proyecto “Políticas Laborales con Enfoque de Género” CEPAL/GTZ, cuya coordinación estuvo a cargo de María Nieves Rico (2005). Véase [en línea] [www.cepal.org/mujer/noticias/noticias/3/22163/GTZ\\_NIEVES\\_URUGUAY.ppt](http://www.cepal.org/mujer/noticias/noticias/3/22163/GTZ_NIEVES_URUGUAY.ppt).

<sup>56</sup> Véase [en línea] <http://www.oei.es/historico/etp/argentina.htm>.

**Cuadro 11**  
**Argentina: políticas públicas para fortalecer los vínculos entre educación y empleo**

Instituciones participantes	Alcance jurisdiccional	Nivel y/o destinatarios principales	Tipo de acción	Fecha inicio
Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS)	Nacional/ Provincial	Formación Técnico Profesional no formal para jóvenes en situación de pobreza y para trabajadores incorporados al Seguro de Capacitación y Empleo y Programa Jefes de Hogar	Programa de Formación para el Trabajo trabajadores <sup>a</sup>	2014
MTEySS	Nacional	Beneficiarios de Programa Jefes de Hogar	Plan Integral de Empleo. Más y Mejor Trabajo	2003
MTEySS	Nacional	Jóvenes entre 18-24 años que no han finalizado el nivel primario y medio y estén desempleados	Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo <sup>b</sup>	2008
Organización Internacional del Trabajo (OIT) y MTEySS	Nacional	Asistencia Técnica al MTEySS	Programa de Apoyo a la Reactivación del Empleo en Argentina (AREA)	2004
MTEySS	Nacional	Población económicamente activa ocupada y/o desocupada	Programa de Calidad del Empleo y la Formación Profesional	2008
MTEySS	Nacional	Mejorar las condiciones de empleabilidad de trabajadores ocupados y/o desocupados	Programa de Certificación de Competencias Laborales	2004
MTEySS	Nacional	Jóvenes entre 18-24 años	Programa Primer Empleo <sup>c</sup>	2016, sujeto a aprobación por el Congreso
MTEySS	Nacional	Formación Profesional de Recursos Humanos de Pequeñas y Medianas Empresas	Programa Crédito para la Formación Profesional <sup>d</sup>	2016
Ministerio de Educación y Deportes/INET	Nacional	Medio y Superior no Universitario/Prácticas Profesionalizantes	Programa de Educación Técnica de Nivel Medio y Superior no Universitaria	2007
Ministerio de Educación y Deportes/Unión Europea	Nacional/ Provincial	Jóvenes entre 18-29 años	Educación Media y Formación para el Trabajo para Jóvenes <sup>e</sup>	2007
Ministerio de Educación y Deportes y Asociación Empresaria Argentina	Nacional	Escuelas Técnicas/Ámbito Productivo/Empresas	Programa Vinculación Empresa Escuela <sup>f</sup>	2004
Ministerio de Educación y Deportes	Nacional	Jóvenes entre 18-25 años y adultos mayores de 25 años	Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FINES)	2008
Ministerio de Educación y Deportes	Nacional	Primera Infancia/Jóvenes/Adultos	Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente	2012-2016
Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción (CoNETyP)/INET	Nacional	Población desocupada	Red de Formación Continua/Red Nacional de Formación Profesional/ Foros Sectoriales <sup>g</sup>	2004
Consejo Federal de Educación (CFE)/CoNETyP/INET	Nacional	Jóvenes y adultos que cursaron el último año de escuela técnica y deben materias para obtener el título técnico de nivel medio	Fin Escuela Técnica (FinEsTec) <sup>h</sup>	2013

Fuente: Elaboración propia.

<sup>a</sup> Véase [en línea] <http://www.trabajo.gov.ar/capacitacion/programa/>.

<sup>b</sup> Véase la reflexión sobre la intervención de las políticas públicas y de los programas frente a los procesos de exclusión socioeducativa y laboral en Barbetti (2010). Véanse los alcances de este programa en Roberti (2016).

<sup>c</sup> Véase [en línea] <http://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-304392-2016-07-16.html>.

<sup>d</sup> Véase [en línea] [http://www.redcame.org.ar/contenidos/circular/Se-lanzara-en-CAME-el-Programa-Credito\\_br\\_-para-la-Formacion-Profesional-2016.7573.html](http://www.redcame.org.ar/contenidos/circular/Se-lanzara-en-CAME-el-Programa-Credito_br_-para-la-Formacion-Profesional-2016.7573.html).

<sup>e</sup> El marco normativo lo conforman: LETP N° 26.058; Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075; LEN N° 26.206; y Documento Estrategia País 2007-2013, Comisión Europea-Argentina (Dandrea, Sobol y Almirón, 2013, pág. 6).

<sup>f</sup> Véase [en línea] <http://empresaescuela.org/inicio.htm>.

<sup>g</sup> Véase [en línea] <http://www.oei.es/historico/etp/argentina.htm>.

<sup>h</sup> Véase [en línea] <http://www.inet.edu.ar/index.php/niveles-educativos/educacion-secundaria-tecnica/finestec/acerca-de-finestec/>.

Desde el MTEySS, además de las políticas mencionadas se han implementado otras, algunas coordinadas con el Ministerio de Educación, con el de Ciencia, Técnica e Innovación Productiva y con el INET; integrando el Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales, creado en el año 2002 (Novick, 2010). En líneas generales, las políticas de empleo se han orientado a mejorar la empleabilidad a través de la formación mediante convenios con distintos centros de formación y sindicatos<sup>57</sup>. En 2002, el Ministerio amplió sus incumbencias ofreciendo completar los ciclos educativos con la oferta disponible en cada jurisdicción. Otros programas estuvieron destinados al servicio doméstico, empleo que identifica a las mujeres de más bajos ingresos. Este Ministerio ofrece, también, cursos de formación profesional gratuitos que se dictan en más de 1.000 Centros de Formación Profesional y que favorecen a los sectores de más bajos recursos.

Por su parte, el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación ha puesto en marcha diferentes políticas, algunas articuladas con el resto de los ministerios y con organismos como el Consejo Nacional de las Mujeres. Por ejemplo, en el marco de la LEN N° 26.206, la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas impulsa acciones de apoyo a las y los estudiantes, a las escuelas y a las Provincias; se trabaja en conjunto con otros sectores del Estado y con Organizaciones de la Sociedad Civil a fin de dar respuestas más integrales cuando las trayectorias educativas se obstaculizan<sup>58</sup>.

Según Espejo y Espíndola (2015, pág. 38), para que las políticas públicas de ETP tengan impactos sustantivos, hace falta una “reformulación de la educación técnica para que esta no solo sea entendida como educación conducente a un empleo inmediato y a corto plazo, sino que proporcione a los jóvenes una plataforma hacia el aprendizaje permanente y capacidad de innovación, incluidos el empleo o el ingreso a la enseñanza y formación postsecundaria”.

## **B. El género en la esfera técnico profesional: políticas en curso y vacíos a saldar**

Cada vez hay mayor acuerdo en que problemas centrales de género remiten “al proceso de aprendizaje y su papel en la reproducción de estereotipos y prejuicios sobre ambos sexos, la enseñanza de la distribución y valoración diferencial de roles sociales de mujeres y hombres y la legitimación de desigualdades en los distintos ámbitos de la vida social” (Rico y Trucco, 2014, pág. 72). Al mismo tiempo y tal como sostiene Bonder (2013) no se puede demonizar al ámbito educativo como si existiese una voluntad consciente “maléfica” de reproducir estas representaciones, sino que las mismas lo atraviesan. En todo caso, el ámbito educativo podría cumplir en adelante un rol fundamental en el proceso de deconstruir estos estereotipos y achicar la brecha de la desigualdad<sup>59</sup>.

Del conjunto de programas y acciones orientadas a la educación técnica y el trabajo expuestos en el apartado anterior, se advierte que son muy limitadas las políticas que denotan una perspectiva de género en sentido estricto. En la entrevista realizada al Director Provincial de Educación Técnica,

<sup>57</sup> Estas políticas también priorizaron a la población económica inactiva (PEI), la cual está comprendida por desempleados ocultos, dado que no salen a buscar trabajo durante los períodos de medición por diversas razones. Entre ellos predominan algunos grupos particulares: mujeres que permanecen en el hogar, personas que no salen de su entorno habitual ya sea por costo de movilidad, desconocimiento de mecanismos de búsqueda, autoexclusión o distintas expectativas. En lo que respecta a cursos de formación específicos, a veces se ha presentado cierta inadecuación entre la oferta de los cursos y el perfil de los beneficiarios (Almandoz, 2010).

<sup>58</sup> Véase [en línea] <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/acciones/>.

<sup>59</sup> En el marco del *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina* (Calderón, 2005) se llegó a la conclusión de que la Ciudad de Buenos Aires era la jurisdicción del país que mejor calidad y mayor cantidad de contenidos de género aportaba a la formación docente, comparativamente con otras provincias (Salta, Misiones, Mendoza y Santa Cruz). Igualmente se subrayaba que: “Los contenidos de género relevados suelen referir casi exclusivamente a la feminización del trabajo docente, excluyendo otros ejes como los referidos a la construcción de los cuerpos femeninos y masculinos en la escuela, el sexismo en los materiales de estudio y la calidad de los vínculos establecidos entre alumnos/as y el docente, entre otros temas” (Calderón, 2005, págs. 4-5).

Producción y Trabajo, se afirma esta observación así como se hace referencia a significaciones y prácticas refractarias a la equidad de género que circulan en la ETP y a acciones que se están impulsando desde su dependencia.

*“Yo creo con respecto al género ...Si ves la foto del 1° Congreso Provincial de Formación Profesional que se realiza en la ciudad de Rafaela vas a ver en la entrada una gigantografía con una chica con las gafas (una operaria). Nosotros como gobierno progresista el tema de la igualdad de género, el cupo, participación son banderas que sostenemos y defendemos para gestionar. En ese sentido me parece que hay que preguntarse ¿qué pasó con la ET históricamente? En ese históricamente, ves una modalidad de educación excluyente donde solo tienen que llegar los mejores, y bueno, es fuertemente machista... Es satisfactorio ver una mujer al pie del torno y está mejor la situación. Si responde a un mandato familiar, bueno, no sé, puede ser ...Ya sea por ósmosis o por el fenómeno que uno lo quiera explicar el tema de la igualdad de género es permeable a la realidad escolar. ¿Qué te quiero decir con eso? No tenemos una política concreta porque me parece a mí que lo que tiene que suceder es que la escuela y la sociedad lo asimilen y no forzar y decir: a partir de mañana la inscripción 2017 tiene que tener 30 mujeres por ejemplo... Pero lo que sí tenemos que tener en cuenta ...fíjate nosotros ahora hacemos el 4° Congreso de Provincial de Educación Técnica, Producción y Trabajo, se será el 17-18 noviembre. Y hacemos cuatro paneles y uno es Mujer y Educación Técnica Profesional, y están invitadas una representante alumna, una docente, una de la empresa y una de los trabajadores”.*

De este fragmento se destaca la aceptación de que no hay una política con enfoque de género diseñada para la esfera TP, aunque se admite la existencia de acciones en esa dirección y se citan ejemplos al respecto, que aspiran a representar la participación femenina en la labor técnica y el diálogo con el mundo del trabajo. Por último, el reconocimiento de los estereotipos que circulan en este ámbito y que actúan como barreras para el tránsito hacia el mundo del trabajo.

Una visión con un matiz diferente se deja entrever en el diálogo con el actual miembro de la Comisión de Competencias de Títulos Técnicos, quien atribuye a la reducida cantidad de mujeres el no contar con una política de estímulo a las mismas para iniciar y/o continuar la educación técnica; asimismo, define a la escuela técnica como un espacio *“muy homogéneo en lo que tiene que ver con el género”*; lo que permite inferir una suerte de negación de los procesos discriminatorios del cotidiano escolar; como se verá más adelante.

Una evidencia significativa respecto del descuido de las necesidades de las mujeres en estos entornos es la falta de adaptación de la infraestructura escolar. Sobre este punto, es importante recuperar nuevamente las observaciones del Director Provincial de Educación Técnica, Producción y Trabajo cuando afirma que *“Hay escuelas que todavía tienen letrinas y el baño es un factor de discriminación. Desde lo estructural hay un indicio en la infraestructura. Primero hay que verlo”*. Aunque este tipo de readaptaciones edilicias se podrían encuadrar en los Planes de Mejoras, no parecen estar dentro de las prioridades institucionales.

No obstante se han sancionado leyes que han tributado a mejoras en el sistema educativo para las mujeres. En el año 2000 se sancionó 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, medida que favoreció a muchas jóvenes que hasta el momento se veían obligadas a abandonar los estudios a causa del embarazo y la maternidad. Dos años más tarde, se promulgó la Ley N° 25.584 que prohíbe realizar acciones que impidan el inicio o la continuidad del ciclo escolar a alumnas embarazadas. La modificación efectuada en el año 2003 con la Ley N° 25.808, hace extensivo este derecho para las alumnas de escuelas privadas. Tal como señalan Rico y Trucco (2014), Argentina es uno de pocos países de la región que ha implementado esta normativa que refuerza el derecho a la educación y neutraliza, en cierta medida, mecanismos de discriminación y exclusión. Cabe destacar también la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral y la



sanción en el año 2015, de la Ley N° 27.234 de “Violencia de Género. Educar en la igualdad”; ambas normativas reflejan una creciente conciencia social que experimenta el país en relación con los derechos sexuales y reproductivos y a la violencia de género<sup>60</sup>.

Respecto al ámbito laboral, un déficit a saldar es no contar con una ley de conciliación trabajo/familia. Sin embargo, existen normativas que podrían ser consideradas una plataforma de partida. Una de ellas es la Ley de Contrato de Trabajo N° 20.744/1976 que en el Capítulo II denominado “De la protección de la maternidad”, establece la licencia por maternidad de 90 días con goce de haberes y el derecho a incorporarse a su trabajo una vez finalizada y otorga a la madre dos descansos diarios para amamantar durante un año o por un plazo mayor si existieren razones médicas. Luego, en el Capítulo IV establece una licencia no remunerada durante un plazo no inferior a tres ni superior a seis meses; opción disponible también, para las madres a cargo del cuidado de hijos/as enfermos/as menores de edad. Otra de ellas es la Ley 26.873 sancionada en 2013 que “establece acciones de promoción de la lactancia materna exclusiva y prácticas óptimas de alimentación en niños hasta los seis meses de edad, como también la promoción de la lactancia materna continuada y alimentación complementaria oportuna para niños de hasta dos años de vida. A la par, se estimula la promoción y apoyo a la creación de centros de lactancia materna y bancos de leche materna<sup>61</sup>. Vale aclarar que “La mayor parte de los convenios colectivos que receptan estos derechos laborales son aquellos que se negociaron luego de la sanción de la Ley del Cupo Sindical Femenino”<sup>62</sup>.

En Argentina, la institucionalidad de género recae en el Consejo Nacional de las Mujeres, dependiente de Presidencia de la Nación, creado en 1992 como el organismo responsable del diseño de las políticas públicas y del cumplimiento de la CEDAW, ratificada por la Ley 23.179 y que adquirió rango constitucional con la reforma de 1994. En esta órbita se han puesto en marcha una serie de programas orientados a la equidad de género<sup>63</sup>. Se destacan los siguientes:

- Programa de fortalecimiento institucional de las áreas de la mujer provincial, municipal y organizaciones de la sociedad civil.
- Programa "Escuelas Populares de Formación en Género" puesto en marcha en el año 2013, con el objetivo de generar un diálogo directo entre los centros de producción de conocimiento y la comunidad.
- Plan Nacional de Acción para la Prevención, Asistencia y Erradicación de la Violencia contra las mujeres (2017-2019) creado para dar cumplimiento a las disposiciones de la Ley 26.485. Este plan se coordina con el Ministerio de Desarrollo Social<sup>64</sup>.

Una de las áreas de intervención del Consejo Nacional de las Mujeres es “Mujer, Trabajo y Empleo”, orientada a revertir las desventajas de la mujer en el mercado de trabajo la gran segmentación horizontal del mercado laboral; la sobre-representación de las mujeres en actividades de baja calificación; la segmentación vertical que concentra a las mujeres en puestos de menor jerarquía; y la brecha salarial. Se advierte que una parte importante de los problemas que afrontan no están solo referidos a la educación formal sino que interviene la segmentación sexual del trabajo y las significaciones culturales alrededor del trabajo femenino que le adscriben menor valor o que lo restringen a ser complementario del masculino.

<sup>60</sup> Ejemplo de ello son las movilizaciones organizadas en las principales ciudades de Argentina desde junio de 2015 bajo la consigna “Ni una menos”.

<sup>61</sup> Véase [en línea] <http://oig.cepal.org/es/paises/argentina>.

<sup>62</sup> Véase [en línea] <http://www.wim-network.org/2014/07/conciliar-la-vida-laboral-con-la-familiar-un-desafio-en-la-negociacion-colectiva-argentina/>.

<sup>63</sup> Véase [en línea] <http://www.cnm.gov.ar/mutrem.php>.

<sup>64</sup> Véase [en línea] <http://www.cnm.gov.ar/pnacerrviomuj.php>.

Es imperativo para desarrollar políticas integrales con enfoque de género en el campo técnico profesional, darle prioridad a la sanción de una ley de conciliación vida familiar/laboral/personal e institucionalizar la corresponsabilidad en el cuidado<sup>65</sup>. En esta dirección, se requieren acciones urgentes tales como la provisión de servicios de cuidados gratuitos y públicos a fin de favorecer la continuidad educativa y la inserción laboral de las mujeres; la regulación y la financiación del sistema de permisos parentales remunerados; y la regulación de las excedencias y reducción de jornadas laborales por cuidado (Luena, 2013, pág. 182). Asimismo y en coincidencia con lo planteado por Rico y Maldonado Valera (2013) existen pasos a seguir en este camino: aceptar la diversificación actual de las familias y la heterogeneidad de los arreglos familiares; resignificar los roles y poderes de género y también los generacionales; y revisar las condiciones de conciliación desde un enfoque de derechos y asegurar derechos de igualdad de género y de oportunidades.

Argentina cuenta con un corpus legislativo considerable en materia de equidad de género pero para avanzar en la incorporación del enfoque de género en las políticas para la ETP y el trabajo, es imperativo comprometer a todos los actores involucrados empezando por el organismo responsable de las políticas para el sector (INET) y los ministerios pertinentes.

---

<sup>65</sup> Véase la problemática del cuidado en la región en Rico y Robles (2016).



### **III. Las experiencias de las mujeres: un abordaje en clave de género**

---

#### **A. Representaciones en torno a las trayectorias de formación técnico-profesional e inserción laboral**

A lo largo de este apartado se exponen las representaciones de 16 mujeres egresadas de la ETP (véase cuadro 12) sobre sus trayectorias educativas y laborales, haciendo hincapié en los siguientes aspectos: el modo en que se presenta la oferta educativa técnico-profesional y los sesgos de género; la elección de las mujeres y los condicionantes de género; las expectativas con que inician la formación y los cambios que se producen a lo largo del proceso educativo y laboral; las discriminaciones que identifican y/o padecen; y los desafíos por delante, barreras que deben traspasar y oportunidades que se presentan. Se recuperan también las visiones y perspectivas de siete directivos y funcionarios de instituciones escolares del área técnico-profesional (véase cuadro 13).

Al instante de haber tomado contacto con la ETP se advirtió que las mujeres aparecen como “la otredad” y que sus elecciones educativas en esta modalidad son concebidas como “rarezas de unas pocas”. La pregunta por la alteridad entendida como diferencia y/o diversidad, ocupa un lugar central en el pensamiento socioantropológico (Bloj, 2013). Tal como argumenta Skliar (2007), se detectan ciertos denominadores comunes en torno a la problematización de la idea de la diferencia entendida como peligrosa, prohibida, o asociada a atributos que delimitan sujetos y grupos a partir de características esencialistas. La diferencia se sitúa, así, como argumento de descalificación “un proceso de ‘diferencialismo’ a partir de una connotación peyorativa y subalterna. Y es ese diferencialismo el que hace por ejemplo, que la mujer sea considerada el problema en la diferencia de género...” (Skliar, 2007, pág. 108).

**Cuadro 12**  
**Mujeres con formación técnico-profesional entrevistadas**

Entrevistadas	Edad	Egresada por nivel y especialidad	Ámbito de gestión	Años de experiencia laboral
Celeste	25 años	Nivel Medio (Electromecánica)	Pública	NT <sup>a</sup>
Bianca	25 años	Nivel Medio (Electromecánica)	Pública	NT
Laura	22 años	Nivel Medio (Técnico profesional en informática)	Privada	NT
Susana	35 años	Nivel Medio (Mecánica electricista)	Pública	10
Estela	28 años	Nivel Medio (Industria de procesos)	Pública	4
Virginia	26 años	Nivel Medio (Electromecánica)	Pública	NT
Malena	24 años	Nivel Medio (Electromecánica)	Pública	NT
Josefina	22 años	Nivel Medio (Electrónica)	Pública	NT
Carolina	26 años	Nivel Medio (Electromecánica)	Pública	NT
Jaqueline	19 años	Nivel Medio (Mecánica)	Privada	NT
Caty	27 años	Nivel Superior (Maestro mayor de obra)	Pública	NT
Mónica	48 años	Nivel Superior (Maestro mayor de obra)	Privada	20
Sofía	40 años	Nivel Superior (Técnico superior en higiene y seguridad en el trabajo)	Privada	13
Betina	36 años	Nivel Superior (Preservación del medio ambiente)	Privada	12
María Clara	49 años	Nivel Superior (Técnico superior en electrónica)	Privada	15
María José	28 años	Nivel Superior (Técnico superior en higiene y seguridad en el trabajo)	Pública	2

Fuente: Elaboración propia.

<sup>a</sup> NT: No trabaja.

**Cuadro 13**  
**Funcionarias/os y directivas/os entrevistados/as de instituciones escolares del área técnico-profesional**

Institución/Cargo	Gestión
Miembro de la Comisión de Competencia de Títulos Técnicos	Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe
Director Provincial de Educación Técnica, Producción y Trabajo	Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe
Vicedirector Escuela Técnica (Especialidad: Maestro Mayor de Obra)	Nivel Medio-Pública
Vicedirectora Escuela Técnica (Especialidad: Informática, Medios Audiovisuales, Tecnología de los Alimentos)	Nivel Medio-Pública
Director Escuela Técnica (Especialidad: Técnico en Automotores y Técnico en Electrónica)	Nivel Medio-Pública
Vicedirector Escuela Técnica (Especialidad: Industria de Procesos, Técnico en Automotores, Técnico en Electrónica, Electromecánica)	Nivel Medio-Pública
Director Académico Instituto Superior (Especialidad: Hotelería, Seguridad Laboral, Recursos Humanos, etc.)	Nivel Superior-Privado

Fuente: Elaboración propia.

Dada la importancia de considerar la posición subjetiva desde la cual las mujeres entrevistadas esgrimen sus significaciones, es importante destacar las trayectorias que las identifican como informantes para este estudio:

- Dos entrevistadas de distinta especialidad se diplomaron en el nivel técnico superior para acreditar los conocimientos que habían adquirido previamente al trabajar en áreas afines. Ambas trabajan actualmente en la Construcción y en Higiene y Seguridad (Mónica y María José).

- Una entrevistada no ha continuado sus estudios superiores pero trabaja hace cuatro años en un área afín a su formación secundaria en Industria de Procesos (Estela).
- Una entrevistada estudia y trabaja en un área no afín con su formación técnica (Susana).
- Una entrevistada trabaja en el área de su formación de nivel medio y continua su formación superior en la misma dirección (Betina).
- Dos entrevistadas trabajan en áreas no afines con sus estudios secundarios y no han continuado formándose en el nivel superior (María Clara y Sofía).
- En concordancia con la tendencia nacional, la mayoría cursa estudios superiores en carreras técnico-profesionales afines y no afines con su título de secundario, y se dedican exclusivamente al estudio (Caty, Jaqueline, Virginia, Laura, Malena, Josefina, Carolina y Celeste).
- Una sola de las entrevistadas no estudia ni está empleada (Bianca).

Tener presente estas situaciones ayuda a comprender el entramado simbólico que sustentan los discursos de las y los entrevistados y cómo se articulan un conjunto de variables que se conjugan en adelante (climas educativos, dificultades de acceso al trabajo, condición socioeconómica, expectativas y obstáculos).

## 1. La performatividad de la comunicación en la oferta técnico-profesional

A través del lenguaje los sujetos se reconocen bajo determinados códigos culturales en el que se desenvuelven. Una íntima relación existe entre los sentidos extendidos en la sociedad, los lenguajes y la construcción de subjetividades. Las prácticas lingüísticas y extralingüísticas son vehículos para interpretar el mundo a la vez que tienen un carácter performativo en tanto lo producen y reproducen asumiendo diferentes sentidos<sup>66</sup>.

Al reflexionar sobre los usos sexistas que atraviesan los discursos en el ámbito de la educación técnico-profesional, es necesario interpelar desde una perspectiva de género, la idea recurrente de su neutralidad. Las carreras técnicas están asociadas a elecciones y códigos masculinos que reproducen los estereotipos hegemónicos de género poniendo en cuestión su supuesto carácter neutro. Es posible distinguir al menos tres dimensiones sustantivas que expresan lo señalado en el ámbito educativo:

- Los nombres de las titulaciones aparecen en masculino, representado como lenguaje “neutro”. Incluso las especialidades con mayor presencia femenina se denominan en masculino, por ejemplo Técnico en Administración y Gestión, Técnico en Indumentaria, o Técnico en Productos de Confección Textil.
- Los contenidos curriculares. En la organización, planes y programas de estudio, las palabras “mujer” y/o “género” están prácticamente ausentes.
- El lenguaje visual a través del cual se comunica y se promociona la oferta educativa. Al poner atención al modo diferencial en que se ofrecen las carreras técnicas se evidencia que las especialidades científicas se grafican, sistemáticamente, con imágenes masculinas. Por su parte, las especialidades socioculturales suelen ser presentadas con imágenes de ambos sexos con cierta inclinación hacia una mayor presencia femenina. Existen también carreras que se representan exclusivamente con iconografía femenina, aun cuando cada vez más hombres se desempeñan en ámbitos como la gastronomía o el diseño de indumentaria; clásicamente asociados a elecciones femeninas.

<sup>66</sup> Argumenta Ernesto Laclau que: “A partir de Wittgenstein sabemos que los juegos del lenguaje comprenden tanto los intercambios lingüísticos como las acciones en las cuales están involucrados” (2005, pág. 27); y que, estos discursos, se institucionalizan en la vida social.

Es importante subrayar que la iconografía con que se promociona la ETP es una vía de reproducción de estereotipos de género que refuerza la presunción de que existen elecciones deseables para mujeres y para hombres, vinculadas con las habilidades atribuidas a unas y otros. La carga simbólica de la imagen puede actuar como una barrera subliminal para la elección educativa aunque no sea percibido como tal por los propios actores. En el estudio de caso solo una persona, (Director Académico de un Instituto Superior privado con Especialidad en Hotelería, Seguridad Laboral y Recursos Humanos, entre otras), reconoce frente a la pregunta acerca de la lógica con la cual han seleccionado las imágenes para promocionar las carreras que ofrecen:

*“No lo había pensado, no sé, déjame ver en los folletos. A ver: Diseño Digital tiene un varón; Seguridad en el Trabajo tiene un chico; Hotelería tiene una mujer...la verdad es que no sé si fue a propósito o no. No lo pensé así pero ahora que lo veo sí”.*

Cabe subrayar que ninguna de las mujeres entrevistadas hizo referencia a este aspecto, lo que permitiría inferir que la iconografía se inscribe en el conjunto de modalidades de diferenciación discriminatoria que no siempre son identificadas y/o admitidas como tales.

## 2. Elecciones y condicionantes de género

Una primera interrogación que el estudio buscó responder fue comprender las lógicas a partir de las cuales las mujeres eligen la ETP así como trabajar o no en este campo. Hablar de condicionantes de género conduce a repensar la idea de “preferencias” ya que ninguna mujer (tampoco los hombres) es libre para decidir sin limitaciones de ningún tipo. Por el contrario, las elecciones están asociadas en gran medida a los valores que circulan en la sociedad sobre las funciones y atributos de género (Anker, 1997). Dado que las mujeres no son un grupo homogéneo en sus elecciones, intervienen un conjunto de variables aludidas a lo largo de las entrevistas tales como generacional, apoyo familiar, estímulos de parte de profesores o elecciones “racionales”.

### a) La variable generacional en el apoyo familiar

La variable generacional es altamente significativa para comprender y entender ciertas percepciones en cuya construcción interviene activamente el rango etario. En el caso de las mujeres entrevistadas entre 35 y 50 años de edad, la preferencia por la ETP ha sido más resistida socialmente y por el entorno familiar que en el caso de las mujeres entre 20 y 35 años. Ello obedece no solo a que estas últimas han transitado su formación en un período de revalorización de la ETP sino a un contexto social con mayores derechos consagrados en materia de equidad de género. En consecuencia, es posible afirmar que las mujeres más jóvenes significan esta elección con menos carga simbólica negativa, a diferencia de las de mayor edad que han experimentado otros momentos del sistema educativo y del mundo del trabajo (Castaño y Caprile, 2010) que fueron más sancionadores.

En lo que respecta al apoyo o resistencia del entorno familiar a la elección de la formación técnica se consignan diversas situaciones y testimonios.

Malena (24 años de edad), optó por seguir la escolaridad de nivel medio con especialidad en Electromecánica y afirma: *“Me apoyaron. Era raro porque mi hermano mayor es Técnico Electrónico, el menor estudió Ciencias Naturales —que también se estudia en la misma escuela— y la nena salió Electromecánica, nada que ver, pero ningún problema tuve”.* Este fragmento condensa la percepción de un conjunto de entrevistadas con edades semejantes y deja entrever que puede existir apoyo incluso cuando se entienda esta opción como una “rareza”.

Laura (22 años de edad) obtuvo el título de nivel medio de Técnico Profesional en Informática y hace hincapié en que en su familia, los hombres han seguido carreras técnicas comenzando por su padre, situación que facilitó el apoyo familiar. Verbaliza su experiencia: *“Tengo dos hermanos varones y una mujer. Mi hermano del medio trabaja con mi papá que es tornero y es técnico en informática pero no se dedicó. Mi otro hermano también hizo tecnicatura en inyecciones de motores... Mi papá trabaja para en una institución como tornero, hace el mantenimiento técnico... No tenía antecedentes en computación en mi casa pero mis papás me incentivaron para que te capacites en la computación, por temas administrativos”.*

Por su parte, Sofía (40 años de edad) estudió Tecnicatura en Higiene y Seguridad en el Trabajo (nivel superior de gestión privada) y expresa una reacción familiar un tanto diferente, más interpeladora de su preferencia: *“Yo estudié de más grande que lo normal, quiero decir, empecé la tecnicatura cuando ya tenía 30 años. Igual, yo todavía vivía en mi casa y no les causó tanta gracia porque decían que era una carrera de varones pero igual me apoyaron, no dijeron nada...”*

Susana (35 años de edad), egresada con especialidad en Mecánica Electricista, relata no haber contado con apoyo familiar: *“Para mi papá fue una decisión terrible, una sola mujer en una escuela técnica con 20 varones. No era lo que ellos esperaban, más que nada mi papá. Él esperaba que la nena vaya al comercial, estudie contadora, con esos estereotipos más de pueblo. Mi papá tenía campo pero él no me llevaba y yo iba al campo de mis tíos por el lado de mi mamá. Mi mamá no decía nada. También yo tenía dos hermanos varones, uno comercial y otro agrotécnico”*.

Las evidencias empíricas indican que existe un vínculo directo entre la ocupación del entorno familiar y las preferencias tanto de las más jóvenes como de las mujeres mayores de 35 años. Esta relación es independiente de haber recibido o no apoyo explícito. Incluso cuando el entorno se relaciona en alguna medida con “lo técnico”, las mujeres de mayor edad a diferencia de las más jóvenes, destacan no haber sido estimuladas sino todo lo contrario. La tradición familiar se presenta, en general, por la línea masculina (padres y/o hermanos); tal como se explicita en fragmentos precedentes y en el siguiente.

Del conjunto de entrevistas es posible desprender que más allá de haber recibido o no apoyo familiar, hubiera sido preferible para el entorno de estas mujeres que optaran por una especialidad “menos masculina” o menos identificada con lo que circula en el imaginario colectivo como “carreras de varones”. Se puede decir, entonces, que en el marco de la retórica sexista, no se ha logrado “feminizar” la formación técnica sino que se sigue “masculinizando” a la mujer que opta por ella, y con un sentido peyorativo.

#### **b) Otros condicionantes de género en la elección: sector social o apoyo de profesores**

Mónica (48 años de edad), ha elegido la especialidad Maestro Mayor de Obra: *“Yo desde que abría los ojos: atrás de mi papá, yo hice todo lo que es de cosecha [vivíamos en el campo], animales de corral o ganadería, araba, sembraba, trillaba, hacía todas las actividades del campo; de la casa nada, sólo planchaba pantalones, camisas y lustraba zapatos”*. Asocia su elección con la experiencia de vida en el campo, con su rechazo a las tareas domésticas tradicionalmente femeninas así como con una serie de labores previas desarrolladas en la construcción, como conductora de minibús, entre otras ocupaciones. Sin embargo, a la hora de mencionar si recibió o no apoyo familiar destaca el rechazo, particularmente materno; incluso recuerda que debió ocultar que comenzaba una carrera en la construcción.

En el mismo sentido, Susana, señala lo siguiente: *“En el pueblo había tres opciones, comercial, normal y técnica. No me interesaba el comercial... capaz que también fue un poco de rebeldía, yo tuve una infancia que me crié en el campo, con dos tíos solteros, entre máquinas, haciendo juguetes medio manual, soldando y agujereando”*. La “rebeldía”, en este caso, puede ser interpretada como resistencia o formación reactiva en un contexto familiar poco flexible y ceñido a los estereotipos de género dominantes.

Se superponen un conjunto de dimensiones que condicionan las preferencias, en particular, la pertenencia a un determinado sector social es altamente significativa ya que, entre los estudiantes de la ETP, se observa una mayor proporción de hombres y mujeres de sectores de bajos recursos.

Frente a una pregunta relativa al sector social de sus compañeras y compañeros, Susana ratifica: *“No, no accedían los sectores más altos de la sociedad, los chicos de más apellido iban al comercial (hijo del intendente, hijos de políticos, profesionales). Sectores medios y medio bajo. No sé si ingreso económico pero sí más popular. Yo soy sector medio”*.

Otra variable a considerar es el apoyo que han recibido algunas mujeres de parte de los profesores, tanto para permanecer en las secundarias técnicas como para continuar la formación superior. Este estímulo ha facilitado el egreso en algunos casos, y la no deserción de la continuidad en el nivel superior.



Susana relata una anécdota ilustrativa al respecto: *“Por ejemplo tengo que contarte lo que me pasó en la clase de tornería: todos los años él me llamaba y me medía el profe, pasó, y en cuatro años me había preparado un banco para que yo llegue al torno (...) y me dijo: Acá va a trabajar usted, y me había hecho un banquito de madera”*.

### c) La variable elección racional

Por último, está también presente en el discurso de las mujeres, aunque en menor medida, una suerte de “elección racional” de una especialidad que se supone tendrá “futuro”, como es el caso de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) o la informática en general; tal como argumenta Laura: *“En mi casa no tenía mucho el tema de la computadora y sabía que se iba a usar en un futuro. No me gustaba mucho pero pensaba que era importante”*.

En la misma dirección María José (28 años), egresada de la carrera de Técnico Superior en Higiene y Seguridad en el Trabajo de un instituto de gestión pública testimonia: *“A mí siempre me gustó el tema de la seguridad en el trabajo. Me parece que es de futuro. Además ahora lo piden en todos lados, empresas, etc. Las leyes están para eso, para que se pueda controlar y obligan a que se tome un personal específico”*.

Asimismo, hay que considerar que algunas mujeres argumentan sus preferencias y dicen optar por estos estudios simplemente porque encuentran ventajas educativas frente a las escuelas orientadas comunes.

Celeste (25 años de edad) egresada del nivel secundario con especialidad en Electromecánica, frente a la pregunta de cómo interpreta que un número tan reducido de mujeres elijan esta formación, percibe cambios favorables a este respecto: *“Pero eso cambió un poco. Ahora tiene el mismo nivel de mujeres y varones en algunas especialidades pero en esta especialidad no sé. Yo creo que se asocia a algo...no creo que tenga que ver con las posibilidades porque yo, mi experiencia, yo hacía lo mismo que los varones sino que es algo más cultural como que el varón se dedica a hacer eso. A mí me parece que se está abriendo un poco más eso”*.

Las estadísticas expuestas en los apartados precedentes apoyan estos dichos al indicar que las mujeres eligen más que en el pasado transitar por la ETP. No obstante, la diferenciación al interior del campo sigue muy presente ya que el mayor porcentaje de mujeres se inclina por especialidades socioculturales y menos por carreras científicas, como consecuencia de los sesgos y estereotipos de género que sólo pocas mujeres logran sortear.

### d) Síntesis

A modo de síntesis, se puntualizan algunos aspectos medulares de este apartado:

- La variable generacional es relevante para comprender si existió o no apoyo por parte del entorno familiar y educativo a la hora de elegir una especialidad técnico-profesional tradicionalmente masculina.
- Una gran parte de las mujeres que recibieron apoyo familiar, lo recibieron por línea masculina, principalmente cuando el padre y/o los hermanos se desempeñan en el área técnica. En el caso de las mujeres entre 35 y 50 años de edad que no recibieron apoyo, debieron afrontar la resistencia familiar en un contexto adverso a sus preferencias.
- El entorno familiar sigue siendo más determinante que otras variables en estas elecciones (Castaño y Caprile, 2010).
- En algunos casos, el apoyo proviene del propio sistema educativo (profesores y/o directivos);
- Están presentes también los casos en que las elecciones pueden catalogarse como “racionales”, sustentadas en la creencia de que se opta por carreras de “futuro” que “garantizan” la inserción laboral.
- Un último aspecto a destacar es el vínculo entre las elecciones y la situación socioeconómica en la medida que estas preferencias se asocian con la posibilidad de tender puentes más directos e inmediatos con el mundo laboral.

### 3. Valoraciones, expectativas y discriminaciones

En este apartado se problematizan tres aspectos interrelacionados: la valoración de la formación técnica, las expectativas de las mujeres respecto de la etapa formativa y de la inserción laboral y las discriminaciones que desafían sus elecciones y actúan como barreras. Estas dimensiones se entrelazan de diferentes maneras, de modo que es posible encontrar valoraciones de la educación técnica que no están asociadas a expectativas de trabajo o, por el contrario, una suerte de derivación forzosa entre valoración positiva e inicio y continuidad de una trayectoria en este campo. Del mismo modo, las discriminaciones de género, reconocidas explícitamente o subliminalmente, en general no afectan la ponderación de la formación pero sí desalientan las expectativas de acceder al mercado laboral.

#### a) Valoración de la formación técnico-profesional

El diagnóstico de situación de la ETP en Argentina realizado por el INET (2016c), muestra que la mayoría de ex alumnos de ETP entrevistados (88,9%) considera que la escuela técnica brinda ventajas respecto de aquellos alumnos que acuden a una escuela no técnica.

Las entrevistadas que han obtenido el título en la ETP de nivel medio la califican, en primera instancia como “muy dura”; en rigor, exige un año más de cursado (seis años) que las escuelas orientadas y una asistencia mañana y tarde (contraturno). Susana afirma: *“Lleva todo el día la educación técnica, todos los días”*.

Al ahondar en las significaciones que rodean al término “dureza” de la formación y los recursos para afrontarla, Laura hace hincapié en que a las mujeres no les gusta “ensuciarse”, aludiendo al trabajo en los talleres que según ella, sería la parte más dura y exigente. Josefina (22 años de edad), que optó por la especialidad de Electrónica en el nivel medio, acentúa lo que considera como desafíos en su formación: *“Tenés muchas materias de cálculos, tenés que gustar matemática, muchas fórmulas electrotécnicas con transistores y todas esas cosas y es muy difícil. No tenés trabajo físico como en otras técnicas pero te tenés que esforzar mucho igual... Yo hice todo lo que tenía que hacer”*.

Sobre el nivel superior no universitario se esgrimen valoraciones semejantes. Caty (25 años de edad), egresada como Maestro Mayor de Obra argumenta: *“Lo duro para mí eran más los talleres, tenés que pintar, lijar, y es fuerza también. Igual yo no tenía problema porque me gustaba y elegí eso; también los profesores si veían que no podías algo te ayudaban”*. María Clara (49 años de edad) obtuvo hace cuatro años el título de Técnico Superior en Electrónica, destaca la “*capacitación práctica*” como una cualidad diferencial para la inserción laboral aunque la más compleja; actualmente se desempeña en un área no afín con la especialidad. Por su parte María José, Técnico Superior en Higiene y Seguridad en el Trabajo insiste en haber recibido una “*formación muy completa*” que le ha permitido certificar las habilidades y competencias adquiridas en un trabajo que realizaba con anterioridad sin haber estudiado.

Por último, Betina (36 años de edad) titulada en Preservación del Medio Ambiente, además de ponderar la formación deja entrever que la ha capacitado para circular por diferentes ámbitos tales como el educativo en calidad de docente y la empresa: *“Yo súper conforme con la formación. Si bien es básico nos dio la base para que sigamos formándonos y pasé por lo industrial y por lo social. Muchos cambiaron de profesión, es muy difícil trabajar en Argentina en medio ambiente, sostener la vocación y todo esto del feminismo. Siempre se asoció la ecología con los grupos sociales que fueron excluidos por la sociedad industrial, el feminismo, entre ellos, de la paz, de protección del ambiente, etc. Surge desde ahí...de los derechos del ciudadano frente a la contaminación que deja la sociedad industrial. Pero yo pude trabajar con los problemas propios que ya te cuento pero no por la formación; la formación me preparó bien”*.

En líneas generales, la valoración es positiva tanto respecto del nivel medio como superior y la dificultad de la formación depende de las particularidades de la especialidad elegida, al igual que los recursos para transitarla. Se evidencia que mientras algunas mujeres vinculan la formación directamente con la capacitación para el mundo del trabajo, otras la estiman por el hecho de haber recibido una educación de calidad.

## **b) Expectativas de las mujeres respecto de la etapa formativa y de la inserción laboral en ámbitos tradicionalmente masculinos**

La investigación realizada por INET (2016) con ex alumnas y alumnos de escuelas técnicas secundarias y con directivos, indaga en torno a las ventajas que ofrece la ETP, tanto respecto de la preparación para el mundo laboral como para la continuidad de los estudios en el nivel superior.

Como señalan Rico y Trucco (2014), la teoría de las expectativas (“*expectancy-value motivational theory*”) formulada por Eccles y otros (1983) introduce la idea de que las preferencias y el desempeño de los hombres y mujeres se explicaría por cómo imaginan que será su rendimiento así como por la valoración que realizan de la actividad. En este sentido, se podría decir que la pregunta por las expectativas de las mujeres está unida a las expectativas que se tienen sobre ellas y a la reflexión sobre cómo se imaginan y son imaginadas a partir de estas elecciones.

El estudio de INET (2016c) indaga si la educación técnica cumple con las expectativas; el 83,3% responde que sí lo hace. Otra de las preguntas remite al objetivo de las escuelas técnicas y en este caso, el 63,4% respondió que se trata de “formar a jóvenes técnicos con alto nivel para la inserción laboral” (INET, 2016c, pág. 17); aunque no se cuenta con datos desagregados por sexo.

En primer lugar hay que señalar que, en la medida que el porcentaje de mujeres en la ETP sigue siendo bajo y teniendo en cuenta la persistente segregación sexual en las carreras de esta modalidad educativa, no puede afirmarse que hayan cambiado las expectativas de las mujeres en relación con las especialidades mayormente elegidas por los hombres: “*lo regular es una chica en cursos de 30 alumnos*”. El promedio es de 2 mujeres de cada 20 alumnos en el nivel medio, y con una brecha aún mayor en el nivel superior no universitario.

Mónica que ha elegido una titulación poco frecuentada por mujeres acerca del clima que se vivencia en la ETP señala: “*Éramos 7 o 8, contra un curso de 40 varones*”. Es interesante reparar en la palabra “*contra*”, porque da cuenta de un contexto que puede resultar hostil para las pocas mujeres que deciden participar en él. La hostilidad que representa el predominio masculino y los códigos establecidos, pueden ser factores claves desalentadores de las expectativas de las mujeres. Sin embargo, son muy pocas las entrevistadas, en particular las más jóvenes, que encuentran en esta situación un impedimento porque manifiestan tener convicción sobre la elección realizada.

### *i) Expectativas y actores institucionales educativos*

Otro aspecto a destacar al analizar las expectativas es la relación entre procesos de enseñanza-aprendizaje y reproducción de estereotipos de género, focalizando la atención en las personas que están al frente de las aulas y de las instituciones de formación; y cómo estos actores pueden impactar en la decisión de las mujeres.

¿Quiénes enseñan? Los profesores y profesoras no son solo responsables de la trasmisión de conocimientos sino que además, regulan el cotidiano de las aulas, los lenguajes y las interacciones entre estudiantes. Resalta inmediatamente que la mayoría de los educadores de la ETP de las carreras seleccionadas para este estudio son hombres y que el número reducido de profesoras enseñan en áreas socioculturales. La mayoría de las mujeres entrevistadas omiten la referencia a este desequilibrio de género. Entre ellas Susana, que ratifica esta evidencia pero sin problematizarla: “*Los profesores eran todos varones, no tenían el título de profesor sino que eran egresados de la escuela técnica*”.

Del mismo modo, el Director Académico de Educación Superior Técnica de gestión privada, se refiere a esta desproporción: “*De las especialistas técnicas tenemos solo una mujer. Después tenemos otras profesoras mujeres en idiomas. Nosotros tenemos la política de incorporar a ex alumnos*”.

¿Quiénes dirigen? Esta pregunta está en estricta vinculación con la anterior. De acuerdo con la normativa vigente, solo pueden estar al frente de escuelas técnicas quienes han obtenido un título técnico, produciéndose una retroalimentación; en aquellas especialidades donde los estudiantes y los docentes son mayormente hombres. Si la incorporación de las mujeres es reciente y aún limitada, ello explica la escasa presencia femenina al frente de las instituciones públicas y privadas de ETP.

En la medida que se mantiene el predominio de los hombres se refuerza la inequidad de género y la idea de que determinadas carreras técnicas son “para varones”; esta variable contribuye a la reproducción de la masculinización del área. Para romper con estos círculos viciosos, no es suficiente que más mujeres ingresen al sistema ETP, aunque es una condición necesaria, ya que la presencia de las mismas *per se* no garantiza la incorporación de la perspectiva de género en el cotidiano escolar. Es entonces imperativo que las mujeres se involucren en las especialidades que tradicionalmente han tenido una connotación masculina, lo que permitiría a mediano y largo plazo una mayor valorización de las mismas en estos espacios (Rico y Trucco, 2014).

*ii) Priorizando la continuación de los estudios*

Como se ha anticipado, no se evidencia una correlación estricta entre las valoraciones de la formación y las expectativas de inserción laboral. Las investigaciones impulsadas por INET (2016c) a nivel nacional reafirman esta tendencia; al indagar acerca de la motivación en la elección de la ETP, el 16,8% afirma “Para tener una capacitación especializada que le permita continuar con estudios superiores”; el 15,9% “Para tener un mayor acceso al mundo laboral; y el 15,3% “Por sugerencia de un familiar”.

Se ha hecho mención previamente que las mujeres que optan por la ETP deciden continuar los estudios postsecundarios en mayor medida que los hombres. Las entrevistas realizadas en este estudio arrojan una tendencia semejante y, en particular, las más jóvenes construyen sus expectativas alrededor de avanzar hacia la formación universitaria dejando en suspenso la inserción laboral. Aunque también se evidencian casos en que las expectativas están orientadas a la inserción laboral, a la legitimación de trabajos que ya se venían realizando, y al interés por aumentar los conocimientos.

Centrando la atención en las expectativas de continuar la formación superior, es interesante destacar la trayectoria de Malena quien modificó su preferencia y pasó de electrónica a electromecánica durante su escolaridad secundaria, pero con el objetivo de continuar los estudios universitarios: “*O sea, a mí me pones en la máquina y estoy contenta, (...) me gusta meter mano, no parece por el aspecto que tengo pero me encanta. Igual, nunca pensé que iba a terminar la secundaria e iba a terminar ahí, siempre quise estudiar algo más. Por ese lado, no pensé que iba a ser técnica y trabajar de eso, o sea, iba a trabajar a la par de un estudio*”. Malena hace mención a que, al momento de egresar del nivel secundario intentó iniciar un camino laboral en la moda lejos de la formación técnica, pero no resultó de su interés. Por el momento ha decidido no ingresar al mercado de trabajo: “*se me complica un poco conseguir el medio tiempo a la mañana, estudio a la tarde noche y se me complica conseguir a la mañana de medio tiempo. Mi prioridad es seguir estudiando*”.

Josefina expresa expectativas semejantes, incluso habiendo tenido opción de trabajar en su campo específico: “*Tuve posibilidades cuando terminé la escuela de trabajo en una empresa de electromontaje pero yo quería seguir estudiando en la universidad*”. Más adelante describe la situación de sus compañeros y la propia, resulta muy ilustrativo: “*Ninguno de los que terminaron conmigo siguieron algo que tuviera que ver con la Electrónica. Una siguió profesorado de educación física, otra para docente y de los chicos licenciatura en administración, medicina... ninguna trabaja y todas siguen estudiando.... Yo todavía no quiero trabajar porque empecé a estudiar otra carrera, algo que no tiene que ver con la carrera de la escuela: Contador Público... No sé, como que más me inclino por la carrera universitaria pero también te sirve el título de la carrera de electrónica*”.

Del conjunto de mujeres que han optado por la continuidad de sus estudios se puede establecer una distinción significativa, aquellas que estudian carreras superiores afines y aquellas que no. También están presentes quienes han intentado insertarse sin éxito en áreas técnicas como las que han optado por otros recorridos laborales.

A lo largo del presente estudio, se identifican casos en los que las mujeres compatibilizan expectativas de estudios superiores e inserción laboral. Susana relata que durante el cursado de nivel medio tuvo expectativas de desarrollar una vida profesional en el área pero luego fue cambiando de parecer: “*Al principio me imaginé trabajando en esto pero nunca lo concreté*”. Actualmente está finalizando una carrera universitaria que no tiene relación alguna con sus estudios técnicos y trabaja en un área no afín.

Laura decidió reorientar sus intereses hacia una Tecnicatura Superior en Medio Ambiente con lo cual generó nuevas expectativas respecto de su preferencia de nivel secundario, aunque siempre pensando en trabajar en el ámbito empresarial: *“Resolver problemas contaminación del agua, aire, suelo. Hacer muestras de lo que está pasando, de la contaminación de las fábricas, cómo se puede solucionar. Y también se puede usar la informática al llenar planillas de todo lo que se está haciendo. Todo el tema de planillas se hace en una computadora. Y aplicar las leyes... Mi intención es trabajar primeramente, obvio que después el día de mañana una familia. Formarme yo porque es algo que viene conmigo y tengo que saber estar en un trabajo”*.

Betina está empleada desde hace poco más de diez años y sus expectativas originalmente estuvieron orientadas tanto a la inserción laboral como a la continuación de los estudios en la formación superior: *“Yo tenía expectativa de trabajar en una empresa más grande que tuviera más respeto por los derechos de los trabajadores y no solo de la mujer. Pero esta experiencia me mostró con lo que me iba a encontrar porque después vi lo mismo en la empresa grande, con otro formato, con otras formas sutiles”*. Luego de lo que califica como una *“gran decepción”* respecto del trabajo en la industria, ha comenzado un emprendimiento autónomo afín con sus estudios. Al mismo tiempo es docente en la Tecnicatura Superior en Seguridad Laboral en un instituto privado.

### *iii) Diplomas técnicos y dificultades de la inserción laboral*

El estudio de caso permite identificar situaciones en donde las mujeres no estudian y trabajan en un ámbito no vinculado con la formación técnica.

Carolina (26 años), por ejemplo, egresó de Electromecánica en el año 2009. Actualmente no se plantea seguir estudios superiores ni buscar empleo técnico porque las alternativas por las cuales transitó no lograron satisfacer sus expectativas: *“Apenas me recibí trabajé en una empresa importante... me dieron muchas posibilidades pero yo no quería hacerme cargo de las máquinas... no quería ser yo la jefa y tener gente a cargo. Ahora trabajo en cualquier cosa... otra cosa, comercio”*. El fragmento precedente deja entrever los obstáculos que afrontan las mujeres para desempeñarse en cargos jerárquicos dentro de la empresa; sustentados en los imaginarios sociales extendidos que refuerzan la autopercepción de las mujeres como *“imposibilitadas”* para ocuparlos y que condice con la segregación de género manifiesta en los ámbitos empresariales. En su relato Carolina enfatiza no sólo el desinterés de ocuparse de las *“máquinas”* sino de *“tener gente a cargo”*, al percibir estas tareas como una responsabilidad adicional y una sobrecarga; desconociendo sus recursos y capacidades para el puesto.

Está presente también en las representaciones de las mujeres las expectativas de profundizar los conocimientos, en el sentido que le confiere Mónica: *“aumentar los conocimientos pero satisfacer un interés de ampliar la formación e incluso para rendir más en el trabajo... yo me voy a dormir feliz cuando todos los días aprendí algo nuevo... De mejorar lo que yo venía haciendo”*.

Aumentar los conocimientos es significado como alcanzar una formación integral que permita la adaptación a diferentes situaciones de estudio y laborales; tal como expresa Estela (28 años): *“...a mí me sirvió estudiar en la técnica porque yo quería saber más, me quería preparar bien, tener conocimientos no solo de Industria de Procesos, sabés, mi carrera sino de varias materias que te sirven para cualquier empleo o estudio”*.

Por último, cabe consignar un solo caso en que la entrevistada no estudia y no está empleada. Se trata de Bianca (25 años) que relata haber intentado insertarse en un empleo afín con sus estudios de nivel medio sin resultado; destaca que las opciones laborales que se le ofrecían implicaban una carga horaria que no le convenía: *“Yo hice, no sé, una o dos intentos de trabajar en empresas apenas terminé. A mí me gustaba la Electrónica al principio pero después vi que era muy difícil, muchas horas, y me cansé. Igual yo vivo con mi familia y no tengo apuro ...ya veré qué hago”*.

Debe remarcarse que la falta de expectativas laborales puede ser, además de un obstáculo para la inserción en el mercado de trabajo, una barrera que impacte en la deserción educativa. Si bien no se han presentado estos casos entre las entrevistadas del estudio, de acuerdo con datos proporcionados por el Director Académico de un Instituto Superior Privado, además de la baja proporción de mujeres

matriculadas en los últimos años, se observa un desgranamiento de la matrícula a medida que se avanza en el cursado: de 27 alumnos en el primer año (6 mujeres) pasan a 19 alumnos (2 mujeres) en el segundo año y a 14 (2 mujeres) en el tercer año.

De lo expuesto en torno a las expectativas, se desprende la existencia de una articulación de diferentes opciones y condiciones que pueden desalentar la idea de la inserción laboral, pero en un contexto de alta valoración de los estudios. Ello podría explicar por qué muchas mujeres, sin posicionarse como futuras trabajadoras en el área, eligen igualmente transitar por la ETP.

### c) Discriminaciones

En cuanto a las discriminaciones de género se pueden presentar de diversas maneras, más o menos explícitamente, pero es importante diferenciar entre las situaciones que se presentan en el campo educativo y en el mundo del trabajo, ya que presentan singularidades.

#### i) Trayectoria educativa: son las mujeres las que se adaptan

En el proceso formativo, tanto en las mujeres como en los hombres entrevistados se evidencia un intento por que las discriminaciones pasen “inadvertidas” como tales, cuando no son directamente negadas, y éstas se evidencian en diferentes representaciones y prácticas. Cabe destacar inicialmente los llamados “códigos masculinos” que circulan en la ETP y que condensan significaciones sedimentadas. Si bien en los procesos de enseñanza-aprendizaje se producen interacciones, conflictos y alianzas, predomina en este campo un estilo de relación entre hombres y mujeres que impone a estas últimas “adaptarse a esos códigos”.

Asimismo, se percibe una suerte de “complicidad” en el solapamiento de estas discriminaciones; tal como se desprende del relato de Malena: *“Es más, me decían que siempre me ayudaba el profesor y yo les decía que no sean envidiosos mis compañeros, pero era más que nada en cargadas (chistes)... Al principio sí, por mi personalidad te puedo decir que soy uno más pero al principio es ¿Qué hace acá sola? En la facultad también me pasó, eran 60 y yo sola en el curso porque en otra comisión hay 2 chicas, pero no me importa... aparte teniendo 2 hermanos mayores... estoy acostumbrada... Me comporto más que nada como ellos, tengo actitudes más de hombre que de mujer, en la simpleza y esas cosas... por ahí las mujeres... cuando estudié diseño era `mirá lo que tiene puesto` o `mirá cómo está peinada` o tal ropa y tal marca de zapatos y yo, la verdad, es que no me fijo para nada, no me interesa; siempre estar bien vestida pero si es con ropa de \$2 ó de \$1.000 no me importa”.*

Muchas mujeres adoptan como propios los “códigos masculinos”. En muy pocos casos las mujeres entrevistadas han hecho un reconocimiento explícito de padecer algún tipo de discriminación en la etapa formativa, ni de parte de los compañeros ni de parte de los profesores y directivos; así lo expresan Josefina: *“Tratan a todos por igual, no porque seas mujer te van a tratar diferente”* y Laura: *“¿Discriminación? La verdad que no, nunca”.*

En la misma dirección se expresa Celeste (25 años de edad): *“No había diferencia con ser mujer, no había cosas que yo no hacía, iba a los talleres y todo, nunca nadie hacía diferencia porque yo era mujer ni me dejaban de lado en algo”.*

Por su parte, Malena va un poco más allá en la reflexión y al mismo tiempo que afirma ser vista como igual también destaca el empoderamiento masculino en el contexto: *“A mí me veían de igual a igual; yo buscaba eso y lo conseguí a que me traten de igual a igual, que no digan `ah, porque hay una mujer no se puede decir esto`... aparte te dicen `estaba tal mina que estaba buena` (...). Yo creo que si yo hubiese sido más sensible lo hubiese vivido distinto, por ahí con los chicos que hablen de cosas y vos decís `no tienen en cuenta que hay una mujer` pero creo que es como se lo toma uno, no por las cosas en general. Aparte son carreras que el hombre está en mayoría, es como el macho alfa de la carrera, no es como abogacía que tenés más mitad y mitad; ingeniería química, sistema y civil hay más mujeres”.*

La creencia que el hombre es el “macho alfa de la carrera” reafirma la masculinización del entorno así como evidencia el intento por pasar inadvertida como mujer tras la pretensión de ser tratada como “igual” y no de ser tratada con equidad en la diferencia, como sería deseable.

Al consultar a funcionarios de la ETP sobre esta dimensión, el representante de la Comisión de Competencia de Títulos Técnicos advierte la existencia de cierto tipo de discriminación pero que no identifica como de género: *“Debe haber, estoy casi seguro que sí...en general, pero yo veo a la escuela muy homogénea en lo que tiene que ver con el género; la adolescencia, por ahí, los conflictos no vienen por ese lado, vienen por el lado de lo tradicional: el que estudia mucho, el gordito...el bullying viene por ese lado”*.

**ii) Trayectoria educativa: segregación sexual de cualidades**

En líneas generales, los directivos de las instituciones educativas visitadas niegan cualquier tipo de trato diferencial que pudiera ser entendido como discriminatorio. Tal como argumenta el Vice-Director de la Escuela con especialidad Maestro Mayor de Obra: *“En absoluto, nunca vi discriminación de género, nunca vi maltrato, nada, totalmente normal; nunca vino una chica a quejarse, al contrario, hay una buena relación, vos lo ves permanentemente en el patio. Por supuesto que hay casos puntuales pero debe haber uno, totalmente normal. Es más, el taller parece como que siempre hablamos de acá, y no está en la escuela...El taller es una cosa que a las chicas les gusta, a las mujeres les gusta, vos ves que lo hacen con ganas, con empeño, se dedican y quieren hacer las cosas prolijas. Es fundamental porque si yo voy a dirigir una obra... Una formación integral y las mujeres igual que los hombres”*.

Entre los aspectos sustantivos que emergen de este fragmento y que se reiteran en muchos otros, están las supuestas “cualidades naturales” de las mujeres, como la prolijidad y el detalle y la necesidad de demostrar que pueden participar en los talleres en paridad con los hombres. Es decir, las habilidades que se suponen propias a hombres y mujeres como atributos “naturales” (*innatos*) pueden ser interpretados como diacríticos de la discriminación; y se manifiestan inicialmente en el proceso educativo para profundizarse en el ámbito laboral (véase cuadro 14).

**Cuadro 14**  
**Síntesis de habilidades supuestas a hombres y mujeres**

Hombres	Mujeres
Fuerza física	Habilidades manuales
Competitividad	Atención a los detalles
Racionalidad	Prolijidad, Meticulosidad
Practicidad	Contención emocional
	Organización

Fuente: Elaboración propia.

Las observaciones de Laura refuerzan lo dicho hasta el momento: *“Me desempeñaba en lo que más me gustaba a mí, no tanto lo manual sino lo visual. Usando la computadora por fuera. Los chicos más el hardware porque les gusta más meter manos, está atentos a qué cablecito se soldó....Yo veo que los hombres son muy capaces de...hacer formulitas, etc. Y las mujeres las veo como más de escribir más rápido, redactar un texto mejor que el hombre no lo puede hacer. Los hombres tienen la capacidad de saber fácilmente todos los componentes que puede tener una placa madre y nosotras no nos acordamos y ellos te dicen que esa piecita es un transformador que sirve para el pase de la corriente... También depende qué hombres y qué mujeres. Hay mujeres que quizás le gusta ver cuestiones mecánicas como las ve el hombre. O quizás sencillamente nacen así, les gusta más ensuciarse, qué cosas hay que arreglar, etc. Las mujeres somos más preservadas, no nos gusta ensuciarse”*.

La negación de prácticas discriminatorias en las instituciones educativas no resulta sorprendente en tanto que, en estos contextos, prima un discurso instituyente de “buenas prácticas” aunque las acciones lo desdican. Paralelamente al discurso “homogeneizador”, centrado en el trato igualitario de hombres y mujeres y que gira en torno a la idea de que dentro de la escuela técnica, *“las chicas lijan, levantan paredes, revocan, igual que los hombres”*, en la observación se detectaron situaciones que contradicen estas afirmaciones. Un ejemplo ha sido la observación del mejoramiento de una aula de la

escuela como parte del trabajo de taller en la cual los hombres estaban realizando las actividades mencionadas, mientras que la única mujer presente estaba barriendo, tarea que se corresponde con los estereotipos de género.

Situaciones de discriminación semejantes se presentan en el primer escalón de la relación entre educación y trabajo, las prácticas profesionalizantes<sup>67</sup>. Como se ha mencionado y aunque se encuentra expresamente prohibido por la LETP, hombres y mujeres son concebidos en algunas ocasiones como mano de obra en lugar de transitar por estas prácticas como última etapa de la formación media. Particularmente, las mujeres sufren esta distorsión ya que se les asignan actividades que poco tienen que ver con la especialidad elegida y suelen ser destinadas al trabajo de fotocopiado, organización de papelería, etc., para los cuales se las supone más aptas.

Otra arista de la discriminación es la orientación sexual. En la entrevista realizada al miembro de la Comisión de Competencia de Títulos Técnicos hace hincapié en haber presenciado situaciones de tensión al respecto: *“...a mí me pasó en algunos casos con tener cierta dificultad con los chicos de inclinaciones sexuales diversas porque algunos chicos me plantean —varones— a medida que van creciendo, me pasó en un caso que me plantearon que querían ir al baño de las mujeres o hacer educación física con las chicas y ahí nos complicaba un poco la cuestión...”*.

La cita echa luz sobre situaciones que interpelan el imaginario social que asocia de manera lineal la elección de una carrera con la orientación sexual. Cuando este tipo de situaciones se presentan en el ámbito escolar, las autoridades a cargo pueden experimentar confusión así como falta de herramientas para evitar la discriminación y el trato inequitativo de género.

Las lecturas que hacen las y los entrevistados se delinean a partir de las diversas experiencias que transitan aunque, en la mayoría de los casos, se evidencia el intento por minimizar las inequidades de género en el ámbito educativo. Vale aclarar que los procesos interpretados como discriminatorios no responden en sentido estricto a la intencionalidad de profesores, directivos o incluso de las propias mujeres, sino a la reproducción inconsciente, o inadvertida, de estereotipos fuertemente internalizados (Millenaar y Jacinto, 2015).

### **iii) Trayectoria laboral, barreras en el reclutamiento**

Las discriminaciones e inequidades en el ámbito laboral pasan menos inadvertidas que en el proceso de formación profesional.

Betina establece una diferenciación entre el respeto a los derechos en la formación y los obstáculos a sortear en el ámbito de la empresa: *“En el terciario si bien habían muchos hombres tenían una parte muy relacionada a lo femenino, de respetar a la mujer, los profes también excepto los que estaban relacionados a la industria... respetando los derechos, la igualdad, que el hombre tenía que reconocer su lado femenino, derechos humanos. Los hombres muy amigables con lo femenino cosa que no vi después en el ámbito industrial”*.

Cuando se hace mención a las trayectorias laborales, el primer momento en el que se registran barreras de acceso es durante la etapa de reclutamiento.

Malena describe una serie de obstáculos que enfrenten sus primeros intentos de acceder al mercado laboral: *“Yo mandaba Currículo y nada.... A veces, pero a mí, por ser mujer, no me llamaban; o sea, el tema es que por ahí llaman mucho lo que es mantenimiento de máquinas —en general a los técnicos los llaman para eso— y a las mujeres esas cosas nos las quieren porque hay que hacer fuerza y esas cosas. Pero me habían llamado de una fábrica en zona sur, que ahora no me acuerdo el nombre, que hacían prótesis y querían alguien de control de calidad —prótesis de titanio, de acero inoxidable, todo lo que era placas y tornillos de acero quirúrgico, no inoxidable— y de ahí me llamaron.... Cuando fui a buscar trabajo en una empresa acá en la ciudad, como Electromecánica, lo primero que hizo el de recursos humanos fue mirarme las uñas; yo tengo las uñas largas y bien cuidadas. Le parecía que no podía trabajar si tenía esas manos.... lo primero que te miran son las manos en este rubro... Me llamaron, fui y lo que*

<sup>67</sup> Las escuelas técnicas firman convenios con empresas para desarrollar estas prácticas profesionales.



*más les llamaba la atención es que yo a la par hago ropa, porque me gusta, y les había llamado la atención eso porque supuestamente iba a ser alguien meticulosa y detallista, justamente esa parte que no tenía nada que ver con la tecnicatura... Sí, más prolijas, meticulosas”.*

Del relato precedente, resaltan al menos tres cuestiones relevantes para el análisis e intrínsecamente vinculadas: las dificultades para competir con los hombres frente a la desconfianza del trabajo de las mujeres; las habilidades que se les demanda a las mujeres casi exclusivamente; y los estereotipos con que se identifica “lo femenino” y que pueden ser excluyentes para determinados trabajos.

La experiencia de Laura en este sentido: *“Todas chicas llamaron porque decían que nuestras manos eran chiquitas para acomodar los cablecitos y conectar cosas, más prolijas”.*

Por su parte, el Director Provincial de Educación Técnica hace alusión a una firma de gran escala que recientemente ha convocado exclusivamente mujeres: *“Ahí está también el imaginario social... En la empresa de electrodoméstico en la línea de producción, en la última parte, hay todas mujeres. Gente de mi equipo fue a ver la experiencia. No egresadas técnicas sino empleadas en la parte de manufactura donde llega el detalle fino. Podemos pensar que tiene que ver con un estereotipo bajado mundialmente que la mujer sirve para la motricidad fina y no para...evidentemente hay cuestiones biológicas pero no son determinante”.*

Betina destaca las dificultades transitadas en la etapa de selección para el ingreso a una industria de gran escala: *“Yo era la única mujer en toda la empresa de generación de energía eléctrica en todo el país. Antes de mí había entrado la primer mujer y después entré yo. En la etapa de selección también me costó porque estaba lleno de ingenieros industriales y me entrevistó esta chica que ya estaba y me eligió pero después la gerencia dijo que no le cerraba porque era mujer...No había argumento. Hasta el nivel de coordinación estaban conmigo pero el nivel gerencial había un límite en el sexo. Una mujer entrando en la industria era revolucionaria, atípico. Después de seis meses que hice la entrevista me llamaron a mí y entré y estuve años”.*

Un aspecto relevante del fragmento precedente es que la entrevistada considera que pudo acceder al empleo porque fue entrevistada por una mujer, a pesar de las resistencias del nivel gerencial; resistencias generadas por el solo hecho de ser mujer y sin otra argumentación.

En síntesis, la etapa de reclutamiento resulta “hostil” cuando no es directamente, parodiada en los casos en que no existe una voluntad de incorporar mujeres en determinados cargos. Las barreras se traducen en poner en duda el saber técnico de las mujeres o en seleccionar mujeres para determinadas tareas ligadas a la motricidad fina, la prolijidad o el detalle.

#### *iv) Interpelación del saber técnico según el sexo*

Otro obstáculo que enfrentan las mujeres insertas en el mundo del trabajo es la exigencia de demostrar que se tienen las habilidades más “duras” o tecnológicas para el desempeño; como expresa Betina: *“Antes de esa industria trabajé en una empresa de residuos, era la única mujer, los choferes todos hombres, los mecánicos, era un ambiente hostil para las mujeres. Una muy pequeña empresa pero había bastante presión. ¿Qué hace una mujer en la computadora todo el día? Parecía que no trabajaba. Parecía que no se podía entender, tanto de parte de los dueños como de los compañeros. Una desconfianza del trabajo de la mujer en ese rubro. Todo el tiempo tener que estar explicando lo que hacía y ninguno de los hombres lo tenía que hacer, y con un salario menor que los hombres. Estuve un año y tuve que renunciar. Me quisieron retener y dije que no”.* Siguiendo con este relato, se puntualizan una serie de obstáculos que tuvo que sortear desde el momento en que ingresó a la industria: *“Entré en el año 2006... Tuve que enfrentar miles de problemáticas. A mí como mujer me fue bien, me trataron muy bien, tanto los operarios de todo el país, me ayudaron, me acompañaban, me llevaban a la central, la parte cordial funcionaba. Ahora cuando empiezo a avanzar a través de los años y tomo actitudes y acciones de nivel jefatura, que con los años las desarrollé, empezaron los problemas. Llegó un momento que dije, estoy haciendo una jefatura, y lo planteo, y me dicen que mi puesto seguía siendo de coordinadora y que no había recursos para que pase a jefa y que una empresa era muy machista y todos los demás jefes eran hombres. Había dos jefas mujeres a razón de 50 jefes hombre en todo el país. Y las dos jefas eran de contabilidad y*

*finanzas. Entonces cuando querés avanzar te comés un paredón increíble... En mi caso pasó eso y fue muy duro, pedir, reclamar una jefatura en un puesto que estaba encarnando hace años y nunca me lo reconocieron y un día toman un jefe de afuera en Medio Ambiente. Con algunas mujeres podía hablar esto porque ellas tienen tan incorporado que los hombres tienen el puesto alto, lo tienen incorporado de la familia, de la sociedad, que no lo pueden poner en palabras”.*

Varios aspectos merecen ser subrayados aquí, la brecha salarial entre hombres y mujeres en el mismo puesto; el “techo de cristal” cuando se aspira a acceder a un cargo de mayor jerarquía aunque se lo esté ejerciendo en los hechos; y la “complicidad”, consciente o inconsciente, de ciertas mujeres con el discurso y las prácticas dominantes. Respecto a la brecha salarial, no solo se expresa en los casos en que las mujeres desempeñan el mismo trabajo y poseen igual o mayor nivel educativo, sino también cuando no se les habilita el acceso a cargos de mayor jerarquía que perciben mejores salarios; y deben permanecer desarrollando las tareas propias de un cargo superior sin la remuneración correspondiente.

Otra modalidad de discriminación es la distinción entre las capacidades de las mujeres para trabajar en oficina y en la obra. En este punto, es importante recuperar la experiencia del Vice-Director de la Escuela con especialidad en Maestro Mayor de Obra quién regularmente es consultado por las empresas como asesor para la contratación de personal. Cuando se trata de mujeres, señala lo siguiente: *“Lo primero que te dicen es ¿Y sabe?”* La pregunta da cuenta de la puesta en duda del saber de las mujeres pero, en particular, en referencia al desempeño fuera de la oficina: *“Si vos te referís a eso, en la obra no. En gabinete no hay ningún problema, porque no la ven; la masculinidad y la feminidad en esto todavía está bien marcada la división”.*

A pesar de que se forman tanto como los hombres para la “obra”, no se les reconocen las cualidades inscriptas en los “estereotipos laborales” entendidos como tipificaciones rígidas. La única mujer que se pudo entrevistar que ocupa el cargo de Directora de Nivel Medio Técnico, reconoce las dificultades que se le plantean a las mujeres cuando se desempeñan en estos escenarios “naturalmente masculinos”, sobre todo en el sector de la construcción, aunque no exclusivamente: *“El gremio de la construcción es muy machista. Hablan por atrás de las mujeres y no conozco ninguna mujer que, en la obra, se haya destacado. Y en la obra siempre fue así, respetan a los hombres y ven raro que una mujer vaya y esté ahí. Pero para gabinete sí las mujeres, ahí sí, para las mujeres pero no en la obra”.*

Siguiendo con la entrevista de Betina, comparte el caso de una compañera de trabajo que se desempeñaba en la misma empresa pero en el área de seguridad laboral que exige un trabajo permanente en planta y en obra: *“En seguridad laboral había una mujer y le fue muy difícil. Te diría que a ella más complicado que a mí porque termina siendo una lucha en planta contra los jefes que no quieren invertir recursos para la política de seguridad. Es muy duro. Y la mujer está fiscalizando en la planta y entonces, las personas que estaban ahí no les hacían caso... Es el campo de seguridad. Quedó solo la técnica y la coordinadora no está más”.*

Es importante traer aquí el estudio de Onsaló, Paniagua y Traverso Cortés (2013), realizado en Sevilla (España), que ahonda en las representaciones que circulan en el trabajo en el sector de la construcción y que sintetiza las visiones de hombres y mujeres (véase cuadro 15).

Los valores que clasifican las ocupaciones y las habilidades influyen directamente en las preferencias de los empresarios a la hora de contratar y, también, en el trabajo que deben desempeñar (Anker, 1997); hecho que amplía la brecha de inequidad entre hombres y mujeres.

Si bien las discriminaciones de género se identifican en múltiples niveles de estudio y profesiones, en las especialidades técnicas tradicionalmente masculinas, las mujeres quedan expuestas y desacreditadas en mayor medida, sobre todo cuando tienen a cargo personal masculino en obra. En relación a ello, el testimonio de María Clara, que cuenta con 15 años de experiencia laboral, hace hincapié en que su entorno si bien no abonó la idea de que estudiara una carrera técnica menos aún esperaba que trabaje en el área: *“Yo me recibí, todo bien, me felicitaron y todo; amigos, familia, etc. pero cuando empecé a trabajar me preguntaban si estaba segura, si quería, si no me iba a sentir mal trabajando en electrónica, que tantos hombres, etc”.*

**Cuadro 15**  
**Características profesionales para trabajar en obra según la opinión de una muestra de 20 técnicos y 15 técnicas del sector de la construcción en Sevilla (España)**

Características profesionales en opinión de los técnicos	Características profesionales en opinión de las técnicas
Tener conocimientos técnicos	Tener una formación adecuada
Experiencia	Tener conocimientos en distintas materias
Dotes de mando	Saber manejar a la gente
Capacidad de reacción ante situaciones difíciles	Ser una persona muy resolutive
Capacidad para coordinar, controlar, y planificar hasta el último detalle	Capacidad para trabajar en equipo
Saber negociar	Ser una persona constante
Ser muy trabajador y organizado	Tener mucha seguridad
Ser respetuoso	Tener carácter
Tener paciencia	Saber relacionarse, ser sociable
	Tener paciencia

Fuente: María Luisa Onsaló, Ana Ríos Paniagua y Joaquín Traverso Cortés, "Barreras de género en el desarrollo profesional de mujeres técnicas de la construcción", *Revista de la Construcción*, vol. 87, N° 12, 2013.

De otro lado, también se han podido identificar visiones contrapuestas a las que se vienen de analizar. Tal es el caso de Laura quién sostiene, a partir de su corta trayectoria, no haber sufrido discriminación en el ámbito laboral: "*Trabajé seis meses en esa capacitación y la verdad que no. Re bien. Me ayudaron también, me brindaron apoyo...una empresa de hardware era*". Aunque esta breve experiencia alude, más bien, a una etapa de capacitación en una empresa que a una inserción laboral en sentido estricto.

v) *A modo de síntesis*

Si se acepta que las identidades se construyen frente a otros, la autopercepción de las mujeres se conjuga con el modo en cómo son vistas desde afuera. En este sentido, las expectativas y diferenciaciones de docentes, directivos y hombres respecto de las capacidades y desempeños de las mujeres en las especialidades técnicas "conducen a una profecía autocumplida" (Flores, 2005 en Rico y Trucco, 2014, pág. 28).

Los estereotipos culturales y las prácticas hegemónicas que atraviesan tanto a hombres como a mujeres y que circulan en estos ámbitos, son una de las principales barreras para el acceso al mercado de trabajo y, en los casos en que se sortean, obligan a las mujeres a "demostrar" capacidades, constantemente. Asimismo, hay que hacer notar que estas cualidades diferenciadas encierran una "trampa" en tanto que las que se atribuyen a las mujeres se valoran menos, y se pagan menos que las atribuidas a los hombres. Esto demuestra que las diferenciaciones por sexo se han acompañado por la jerarquización de algunos atributos y por la sobrevaloración del polo "masculino" (Bonder y Morgade, 1992).

Según Castaño y Caprile (2010), "La dicotomía entre lo masculino, que se asocia con la lógica productiva e instrumental dominante y lo femenino que se relega a una posición subordinada y relacionada con lo emocional, sería el fundamento normativo de esta asimétrica división sexual del trabajo". Puesto esto en relación con la ETP se entiende que la reproducción de las inequidades y roles de género inclinan la demanda laboral hacia los hombres y cristaliza las barreras en el acceso de las mujeres en tareas y ámbitos no tradicionales. Existen entonces, formas de discriminación formales e informales, que están presentes en los procesos de selección, promoción, práctica cotidiana, reconocimiento y compensación salarial. A su vez, esta matriz inequitativa desalienta a las mujeres a progresar en la esfera técnico profesional.

Se desprende del recorrido realizado que la educación técnico-profesional aún no está adecuadamente articulada con el ámbito productivo así como no problematizan sus propios actores las barreras de género que persisten. Ello demuestra que pese a los avances, existe un “retraso” en implementar acciones en ambas direcciones; hecho que afecta las trayectorias y condiciones de vida de las mujeres.

## B. Conciliación vida laboral, familiar y personal

Es sabido que hombres y mujeres no se desempeñan en simetría en las mismas áreas de la sociedad, ni ocupan las mismas posiciones, “El tipo y nivel de segregación difiere en cada sociedad, pero el más básico y común, histórica y tradicionalmente, es la división entre la vida pública y la privada” (Batthyány Dighiero, 2015, pág. 9). No obstante se evidencian cambios substantivos para las mujeres, entre los que se destacan la incorporación al mundo del trabajo y la diversificación de estilos de familias.

Hombres y mujeres exhiben trayectorias educativas y laborales en las que afrontan diferentes obstáculos. En particular, las mujeres están más expuestas al abandono de la educación y a experimentar mayores dificultades en el acceso y permanencia en el trabajo debido a su dedicación en las tareas domésticas y de cuidado (Rico y Maldonado Valera, 2013); respondiendo a los imperativos que traza la división sexual del trabajo.

En la consulta realizada por Adecco (2016) en Argentina, el 66% de las mujeres afirmaron la incidencia del cuidado de los hijos en su elección laboral; haciendo hincapié en las dificultades para conciliar vida privada y trabajo en tres puntos: horario (51%), sueldo (12%) y prestaciones (3%). También se mencionó la ocupación de un puesto jerárquico como desafío siendo madres, y casi el 85% respondió que sí era posible. Por otra parte, poco más del 50% de mujeres que no estudian ni están empleadas relacionan su situación con la imposición de tres condicionantes de género: tareas domésticas, cuidado, y embarazo (INET, 2015).

En las entrevistas realizadas en el marco de este estudio, se ha puesto en evidencia que de las mujeres que están en la franja etaria de 20 a 35 años, sólo una ha formado un hogar autónomo con hijos. Algunas pocas lo plantean como un proyecto a futuro mientras que otras dicen no tener “interés” por avanzar en esa dirección. En el caso de las mayores de 35 años, sólo dos viven en un núcleo familiar “tradicional” con hijos, y el resto admite que “*el tema hijos no está dentro del proyecto de vida*”, tal como señala Betina. Por el contrario, Mónica, que está abierta a esa posibilidad, alude a cómo incorporaría a su hijo al trabajo en la construcción y cómo reestructuraría sus tiempos: “*Hoy pensaba, ¿por qué no? Iré con el changuito, se comprará su casquito, por eso quiero tratar de empezar a delegar para decir “tengo mi espacio”, arrancamos la obra, yo superviso, paso en algún momento...organizar el boliche para tener mi familia*”.

El embarazo y/o la maternidad adolescente son una de las causales cada vez más presentes de abandono escolar y acceso tardío al mercado laboral. Así lo relata el representante de la Comisión de Competencias de Títulos Técnicos, a partir de su experiencia previa como Director de Escuela Técnica: “*Muchísimos casos y mucha deserción. Aunque las chicas tienen el régimen de convivencia, la inasistencia, es más flexible para las embarazadas, específicamente se contempla la situación de las inasistencias pero después el régimen sigue siendo el mismo*”.

En lo que respecta al mundo del trabajo, se les imponen a las mujeres diferentes restricciones para acceder, mantenerse o ascender en los puestos. Al situar la atención en la demanda, se evidencia la exigencia de una “*dedicación plena*” que se contraponen simbólicamente y en la práctica, con la idea de “*conciliación*”; tal como relata Betina en su experiencia laboral: “*12 horas por día la empresa me llevaba. No tenía tiempo, no tenía vida. Jamás pensé en armar una familia, un deseo ni de ser madre ni de construir una familia. Algo particular mío, no sé, siempre le di prioridad a mi carrera, soy de la vocación de mi carrera. Supe de otras chicas que tenían hijos y tuvieron que renunciar a la industria, excelentes profesionales porque pedían entrar un día más tarde por razones varias. Quedás afuera del sistema. Lo que vi es que si trabajas en industria siendo mujer es muy complicado. Siendo madre es casi imposible*”.

*para mí. Terminas haciendo pedacitos de cosas pero nunca sos parte de una política. Estas madres, esta madre se fue, y yo la felicidad. Tuvo que priorizar y se fue. Tampoco estaba diciendo que reducía su horario sino algo excepcional y no se lo dieron. Las otras madres trabajaban también 12 horas, corrían todo el día, y veían muy poco a los chicos. Además tenés un cansancio físico tan grande que llegas a tu casa y estás agotada y siendo madre no podés. A las mujeres se les exige más”.*

Se pueden destacar del testimonio precedente algunos puntos claves. En primer lugar, las exigencias de trabajo que rondan las 12 horas diarias, prácticamente imposibles de cumplir para mujeres madres. En segundo lugar, se deja entrever que muchas empresas no cumplen con los derechos ya consagrados, hecho que demandaría una intervención más activa del Estado y, fundamentalmente, de los gremios que están dominados por hombres<sup>68</sup>. Por último, queda explícito que el cuidado y atención del hogar recae sistemáticamente sobre las mujeres por lo que los requerimientos laborales se vuelven una sobrecarga muy difícil de llevar junto con atentar contra los derechos de trabajadoras y trabajadores.

Sofía ha formado una familia con hijos y trabaja en relación de dependencia, comparte la decisión que ha tomado: *“Yo tengo dos hijos pero no trabajo más de 6 horas por día. Pero no estoy trabajando en Seguridad e Higiene como estudié porque no, no creo que podría porque lleva un tiempo de locos. Yo no tengo ayuda familiar y mis hijos no son tan grandes”.* Cabe destacar, como lo hace la entrevistada, que si trabajase como técnica en Seguridad e Higiene en una industria, área para la cual se ha formado, estaría “obligada” a respetar ese ritmo laboral para mantenerse en el cargo; en el caso contrario estaría siempre en riesgo de perder el trabajo y ser reemplazada por un varón o por otra mujer capaz de aceptar esas condiciones.

Hasta el presente “las políticas públicas para la conciliación familia-trabajo se tornan insuficientes si se entiende que tal conciliación debe centrarse en facilitar las tareas a las mujeres” (Leiva Gómez, 2015). En investigaciones recientes se hace hincapié en la vida personal de las mujeres como otra dimensión diferenciable de las obligaciones que impone la vida familiar. Ello conduce a interrogar acerca de cómo conciliar vida laboral, familiar y personal. “Conciliar” significa redistribuir los tiempos dedicados a la familia, al trabajo, al ocio y al estudio. Tal como argumenta Rossel (2013) las políticas de conciliación implican, justamente, la reorganización de esos tiempos, evidenciando la importancia que asumen los servicios educativos y de cuidado infantil para avanzar en este terreno.

En el estudio de Blofield y Martínez (2014) se abordan las políticas adoptadas en este campo en cinco países de la región, incluyendo Argentina; tomando como referencia el período 2003-2013 y poniendo el foco en las implicancias para la equidad socioeconómica y de género. Se destaca el logro del acceso a permisos de maternidad a través de reformas legislativas; sin embargo hasta el presente no se ha cumplido con el piso maternalista establecido por el Convenio 183 (2000) de la OIT sobre la protección de la maternidad que establece un tiempo de catorce semanas de licencia por maternidad. En lo que respecta a la corresponsabilidad, la Ley de Contrato de Trabajo (LCT) hace hincapié en los servicios de cuidado y atención infantil como dos de los asuntos centrales a resolver. Por su parte, la LEN de 2006 estableció “los servicios a partir de los 3 años y la presencia de jardines de infantes para niños (as) de 45 días a 2 años”. Sin embargo, estos servicios no se implementan en todos los casos.

El abordaje del problema de la conciliación y la corresponsabilidad en Argentina aun evidencia grandes vacíos legislativos que limitan la inserción igualitaria de mujeres y hombres en los ámbitos productivos y de cuidado (Rico y Pautassi, 2011) y esta situación se agrava para el sector informal. Asimismo, el Estado elabora políticas sin atender a las transformaciones operadas en las familias, basándose en el esquema biparental tradicional (padre proveedor y madre ama de casa y con un rol reproductivo). Tampoco existe una provisión pública de los servicios de cuidado y atención infantil, lo que refuerza las desigualdades, dado que los hogares con mayores recursos disponen de acceso a servicios

<sup>68</sup> A partir del año 2003, cuando se reglamentó la Ley N° 25.674 de Cupo Sindical Femenino, las mujeres comienzan a incorporarse a la conducción sindical, esperando democratizar las relaciones laborales. Sin embargo, no ha sido suficiente para revertir las inequidad y muy pocos convenios colectivos han establecido los derechos de conciliación vida laboral/vida pública para las mujeres. Véase [en línea] <http://www.wim-network.org/2014/07/conciliar-la-vida-laboral-con-la-familiar-un-desafio-en-la-negociacion-colectiva-argentina/>.

privados. Para que las mujeres avancen en la conciliación vida laboral, familiar y personal, sin ser objeto de discriminación, se debieran adoptar diferentes estrategias pero con base en la corresponsabilidad social no sólo de hombres y mujeres sino también entre los distintos actores sociales comprometidos: Estado, organizaciones sindicales, empresas, familias, y sociedad civil en su conjunto (Luena, 2013).

### C. El rédito de las experiencias transitadas

Las estrategias para afrontar las inequidades de género son tanto públicas como privadas siendo problemas sociales y públicos. Sin embargo, el legado de un conjunto de investigaciones sobre igualdad de género indica que no todas las estrategias implementadas pueden ser consideradas “políticas públicas”, porque muchos proyectos, programas, y acciones no permiten la exigibilidad de derechos. Esta limitación advierte acerca de la diferencia marcada entre “una recomendación basada en una ‘buena práctica’ y una obligación legal” (Benavente y Valdés, 2014, pág. 13).

Dada la amplitud de ámbitos de la vida social donde se expresan las inequidades y entendiendo que es necesaria una reflexión profunda para implementar estrategias específicas, diversos estudios han comenzado a explorar el vínculo entre educación y trabajo desde el último año de cursado de la escuela secundaria; tras interrogarse acerca de cómo el mundo del trabajo está presente en el ámbito escolar a través de diferentes actividades y niveles de participación (Miranda A., 2010).

Partiendo de las trayectorias de las mujeres entrevistadas en este estudio, destacan algunos dispositivos implementados a fin de fortalecer los vínculos entre educación y trabajo, teniendo en la mira una estrategia transversal a estos dos campos: la conciliación de la vida laboral, familiar y personal. Asimismo, se vuelve imprescindible el desarrollo de las capacidades de las mujeres para negociar los términos de la conciliación en las distintas esferas de la vida.

Para afrontar los retos que se presentan, capitalizando la formación en función del desarrollo personal y de la inserción en el mundo del trabajo, una estrategia que aparece recurrentemente citada es “abrirse camino y seguir estudiando”. Como fue mencionado, las mujeres más jóvenes optan en su mayoría por la continuidad del estudio a nivel terciario y universitario enfocando sus proyectos en esta dirección. Así, es posible inferir que la capacitación continua es una de las estrategias privilegiadas de las mujeres para afrontar las inequidades de género. Por otro lado, solo tres mujeres entrevistadas que se ubican en el rango etario de 35 a 50 años, declaran tener proyectos independientes y autónomos, que están implementando actualmente o por desarrollar en un futuro cercano.

Por ejemplo, a partir de su tránsito por diferentes industrias y con la capacitación adquirida y la formación superior, Betina ha decidido desarrollar una iniciativa por cuenta propia. Se propone un trabajo como consultora externa sobre temas medioambientales, seguridad ambiental y calidad de la gestión. Tal como señala en la entrevista: *“Ahora estoy más conforme con mi vida y con mi trabajo. Siempre les doy a mis alumnos este consejo del ámbito industrial. Yo siento que fui a la guerra”*. Es interesante destacar cómo Betina recurre a la metáfora de la “guerra” para definir su paso por la industria.

Mónica, por su parte, ha formado una pequeña empresa constructora a partir de su titulación como Maestro Mayor de Obra, que le ha permitido matricularse y firmar planos. A pesar de que siempre se dedicó a estas tareas, hoy ha certificado académicamente las actividades y proyectos que desarrolla.

Susana tiene un proyecto familiar en el que desempeñaría un rol clave producto de su graduación en una escuela técnica: *“Ahora con mi compañero que es Ingeniero Electrónico estamos intentando tener un proyecto, porque para hacer instalaciones eléctricas necesitas la matrícula técnica y puedes firmar planos...yo sería la que puedo matricularme entonces podemos iniciar una pequeña empresa”*.

Este es un ejemplo ilustrativo del rédito de la formación y de la experiencia educativa y laboral desarrollada, aunque puede pasar inadvertido en primera instancia. Si bien muchas mujeres egresadas no se desempeñan en el área técnica, son requeridas por los hombres siendo las únicas del grupo familiar, o de la pareja, que están matriculadas en un colegio profesional.

Autoridades de las escuelas técnicas entrevistadas han destacado esta “función”: *“Tengo una alumna ahora a la noche de cuarenta y pico de años, ¿para qué vino acá? Porque el marido trabaja en la construcción, y ella ¿qué hace ahora? Firma. Otra, también el marido tiene una empresa constructora, ahora ella le firma todo....Por eso acá hay que dividir: el gabinete de la obra, las oficinas, yo puedo proyectar, presupuestar, hacer planillas...armar lo que es la obra, puedo encargarme; y la otra parte es la obra, que para eso puede ser que...una vez salió en la televisión mujeres que ponen cerámicos pero es muy reducido eso”*.

El testimonio precedente no hace más que refrendar no solo las diferenciaciones que se establecen en la formación, apoyadas en las “habilidades” de unas y otros sino que también vuelve a posicionar a la mujer como “auxiliar del proyecto del marido”; condición de subalternidad semejante a la que recae sobre muchos otros trabajos que desarrollan las mujeres que no son remunerados ni valorados con equidad.

## IV. Un balance del tránsito por el campo técnico-profesional

---

Luego del relato de las experiencias de estas mujeres en la ETP, es posible realizar un balance en torno a los desafíos por delante, barreras que deben sortear y oportunidades que se les abren a las mujeres y, en particular, cómo estas encrucijadas impactan en sus autonomías.

### A. Los desafíos

Más allá de los avances y de la retórica de “igualdad de oportunidades” que se promueve desde la institucionalidad de la ETP, se desprende del estudio realizado que uno de los principales desafíos es visibilizar las problemáticas que atraviesan las mujeres y avanzar en la inclusión del enfoque de género en las políticas públicas. En adelante, se diferencian los desafíos que conciernen a la educación y al campo laboral, con la certeza de que no se trata de compartimentos estancos pero vale destacar sus singularidades.

En lo que concierne a la ETP se hace hincapié en los siguientes desafíos:

- Que la preferencia de las mujeres se incline no solo hacia esta modalidad educativa sino también hacia las especialidades tradicionalmente masculinizadas, resistidas en función de los estereotipos de género.
- Que las mujeres puedan desarrollar habilidades y capacidades que se ajusten a la demanda laboral y que las mismas sean reconocidas en los contextos educativos y laborales.
- Que se facilite el acceso a la ETP sobre todo a aquellas mujeres de más bajos recursos y que requieren de salidas laborales más inmediatas.
- Que a la par de alcanzar mayores niveles de matriculación se mejore la calidad de la oferta educativa para que alcancen aprendizajes, cualitativamente, más acordes con los desempeños laborales que se les exigen.



- Que se avance en la incorporación de la perspectiva de género en la ETP.
- Que se cumplan las normativas vigentes de modo de no obstaculizar el recorrido educativo de mujeres madres, embarazadas o con responsabilidades de cuidado, favoreciendo la conciliación entre la educación y la vida familiar y personal.

En el mundo laboral, pese a que las mujeres han superado ciertos obstáculos y se han incorporado al mercado de trabajo, aún quedan pendientes desafíos estructurales que afectan el cotidiano de las mujeres:

- Que se logre un tránsito más fluido entre el fin de la formación secundaria y/o técnico superior y el primer empleo.
- Que se cumplan no solo los derechos que garantizan igualdad de oportunidades sino también de igualdad de posibilidades sin discriminación de género, para el ingreso al mercado laboral.
- Que se reduzca la brecha salarial y de segmentación horizontal y vertical que se presentan en el mercado laboral y que ubican a las mujeres en situación de desventaja.
- Que se neutralicen los impactos “negativos” de la maternidad en el ámbito laboral, en relación con las exigencias horarias y de dedicación en la dirección de conciliar vida personal, familiar y laboral.
- Que las mujeres trabajadoras participen de manera más activa en el diseño de las políticas de empleo y se promuevan acuerdos con el sector privado, el Estado, los sindicatos y las organizaciones sociales en función de negociar los términos de la inclusión al trabajo con igualdad.

Como es sabido, no se trata solo de garantizar el aumento de la matrícula escolar o de la mayor participación de mujeres en el mercado de trabajo que, si bien es una condición necesaria, debe tenerse presente que esta garantía no se traduce *per se* en la incorporación del enfoque de género (Bloj, 2013).

A nivel institucional y social el gran desafío es garantizar la igualdad y resignificar los estereotipos que ubican a las mujeres en roles fijos y subordinados a las lógicas masculinas. Para afrontarlos se requiere, además de transformaciones culturales estructurales, políticas públicas integrales, transversales y con perspectiva de género.

Es necesario también, dejar al descubierto el desfase entre “el discurso y la realidad, entre la reafirmación de la igualdad de género y de oportunidades y la práctica cotidiana que excluye a las mujeres” (Castaño y Caprile, 2010, pág. 58). Se presenta entonces como un gran desafío traducir en acciones los objetivos de inclusión de las mujeres en el ámbito técnico-profesional, desde el cumplimiento del corpus legislativo, el apoyo a la capacitación continua, la resignificación de los estereotipos, la equidad en los salarios, y la valoración de las distintas habilidades y ocupaciones del oficio.

## **B. Las barreras**

Una de las finalidades del estudio ha sido identificar y analizar las barreras de género que obstaculizan los logros de las mujeres dentro del circuito de la ETP. Cuando se habla de “barreras” en este contexto se incluyen significaciones, cristalizaciones rígidas, y prácticas que coartan o dificultan el acceso y el tránsito de las mujeres, en la formación o del campo laboral.

En la literatura especializada se señalan a los estereotipos culturales asociados al género como los principales responsables de crear barreras. Estas se sintetizan en las expresiones “segregación horizontal de género” en referencia a la concentración de hombres y mujeres en determinadas disciplinas, especialidades, profesiones, habilidades, sectores; y “segregación vertical de género” en referencia a las oportunidades de mujeres y hombres de ocupar posiciones de mayor jerarquía (Castaño y Caprile, 2010).

Si bien se suscribe a la idea de que las significaciones extendidas en las sociedades condicionan las trayectorias educativas y laborales, debe notarse que estas barreras no siempre son reconocidas por las propias mujeres. En este sentido, la principal barrera por superar es el reconocimiento por parte de las mujeres que la variable de género condiciona sus desempeños ya que muchas no lo visibilizan y se encuentran plegadas al “imaginario dominante, convirtiéndose en prisioneras de los estereotipos y tienden a minimizar las desigualdades” (Castaño, 2010, pág. 13). La igualdad, en este sentido, no significa que las mujeres sean tratadas o tengan que identificarse con las emblemáticas masculinas, sino lograr que se valore en igual medida a unas y otros, borrando progresivamente los vestigios de la discriminación en todas sus formas de expresión (Castaño y Caprile, 2010). En el campo educativo, estas barreras se traducen en una formación con inclinaciones diferenciadas: un currículo oculto que orienta a las mujeres a las “tareas de gabinete” mientras que a los hombres que se los impulsa a las “tareas de obra”; el estímulo al desarrollo de habilidades “naturales”; etc. Otra barrera que hay que superar en la ETP es la sobre representación de hombres en el nivel directivo de las escuelas técnicas medias y terciarias, al igual que en la enseñanza.

En el ámbito del trabajo, la primera barrera se manifiesta en la etapa de reclutamiento ya que la demanda se inclina, en líneas generales, hacia los hombres en las áreas más específicas. Además, la maternidad y el embarazo agravan esta situación. Es decir, no se trata solo de que las empresas incorporen más mujeres sino de derribar barreras de una cultura empresarial que exige un compromiso que las mujeres no pueden cumplir. Es necesario considerar también el llamado “techo de cristal” ya que, una vez insertas, las mujeres tienen grandes dificultades para acceder a puestos de mayor jerarquía con salarios equitativos.

En líneas generales, y como se desprende de las entrevistas del presente estudio, varias mujeres perciben estas barreras y las aceptan como discriminaciones; otras se identifican con las percepciones masculinas y no pueden reconocerlas; y por último, algunas parecen no reflexionar sobre estos temas. En lo que respecta a la percepción de los hombres, como parte del entramado que rodea a estas barreras, en la gran mayoría de los casos no se aceptan como tales y se insiste en el trato igualitario o neutro. Esta visión es “ciega” al género e invisibiliza las dificultades que afrontan las mujeres.

La ausencia de una política de género que contribuya a neutralizar y deconstruir estas representaciones y prácticas discriminatorias constituye, en sí misma, una de las principales barreras a derribar.

### C. Impactos en la autonomía de las mujeres

Al hablar de igualdad de género se hace alusión a la necesidad de una distribución más justa y equitativa, con ajuste a los derechos y de las posibilidades de acceso y permanencia en la ETP y en el mundo laboral. Una pieza clave de esta perspectiva es la noción de autonomía, entendida como la capacidad para tomar decisiones libres e informadas en un ámbito histórico determinado (Bloj, 2013).

El Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe (CEPAL, 2011) reconoce tres dimensiones medulares de la autonomía: física, económica y en la toma de decisiones. La autonomía se define entonces como “el grado de libertad que una mujer tiene para poder actuar de acuerdo con su elección y no con la de otros” (Benavente y Valdés, 2014, pág. 19). Existe una vinculación consubstancial entre la autonomía subjetiva y los espacios de poder que se instituyen, tanto individual como colectivamente. Siguiendo la lógica de Benavente y Valdés (2014), el grado de autonomía que una mujer pueda desplegar individualmente depende, en gran medida, de la autonomía posible de su grupo social de referencia y de la que han alcanzado las mujeres de determinada sociedad a la que pertenece. Asimismo, la autonomía se debilita en la reproducción cotidiana de las desigualdades de género y en la desigualdad de oportunidades y de posibilidades, y asume contornos aún más preocupantes cuando se superponen dobles y triples exclusiones en los grupos de mujeres (Bloj, 2013)<sup>69</sup>.

<sup>69</sup> Véase el documento *Autonomía de las Mujeres e Igualdad en la Agenda de Desarrollo Sostenible* de CEPAL (2016), presentado para la XIII Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe (25-28 de octubre 2016). Véase también Benavente y Valdés (2014).

Al situar la mirada en los impactos que tiene la educación en la autonomía de las mujeres, salta a la vista que como derecho humano<sup>70</sup>, constituye un instrumento indispensable para lograr los objetivos de la igualdad. Los estereotipos de género dominantes obturan la emancipación y la autonomía de las mujeres, por lo que afrontar los desafíos y superar las barreras mencionadas es un paso ineludible para que las mujeres alcancen mayor autonomía. Esta dirección impone, entre otras cuestiones, asegurar el acceso a la educación, deconstruir los presupuestos sexistas y proponer una visión crítica sobre la representación de las mujeres como sujetos “incompletos” y necesitados de adquirir o incrementar sus competencias para ocupar posiciones dominadas por los hombres (Bonder, 2013). Esta última observación es particularmente significativa en el ámbito técnico-profesional.

Asimismo, el acceso al trabajo ha resultado en las últimas décadas un componente decisivo para la autonomía de las mujeres, pero no solo porque remite a la independencia económica sino porque contribuye a romper con los roles tradicionales y a sortear las presiones que reciben las mujeres para quedar restringidas al mundo privado.

Idealmente, para avanzar hacia una mayor autonomía se requieren, además de la educación y el trabajo, revertir las creencias y prácticas inscriptas en el imaginario social y en los paradigmas culturales dominantes. Ello supone a nivel normativo: i) conquistar los derechos de corresponsabilidad en el cuidado y descentrar a las mujeres de tareas reproductivas, exclusivamente; ii) ejercer libremente los derechos sexuales y reproductivos; iii) poner freno a la violencia de género y a todas las formas de discriminación; y iv) alcanzar más igualdad en los ámbitos de toma de decisiones<sup>71</sup>. Este conjunto de variables articuladas permitirían a las mujeres situarse con mayor autonomía en las relaciones de género.

Sin duda, un porcentaje bajo de mujeres logran cumplir con sus expectativas, traspasar las barreras señaladas, y capitalizar las trayectorias educativas y laborales. Ello se debe a los problemas persistentes y subrayados a lo largo del documento que seguirán obstaculizando los procesos a favor de la autonomía de las mujeres, en la medida que no se visibilicen y asuman críticamente.

---

<sup>70</sup> Declarado como tal en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995).

<sup>71</sup> Véase [en línea] <http://oig.cepal.org/es/autonomias>.

## V. Reflexiones finales

---

En un país como Argentina donde la matrícula femenina en la ETP crece lentamente, las barreras de género y el “descrédito” a las capacidades de las mujeres comienzan a ser interpelados. Es evidente que en este campo al igual que en el mundo del trabajo, los estereotipos de género son núcleos duros y barreras difíciles de derribar y/o traspasar. Por eso, se requiere no solo afirmar la legitimidad del interés de las mujeres en las áreas técnicas sino, al mismo tiempo, fortalecer la autopercepción de sus habilidades para manejarse en estos circuitos y en el mundo laboral.

En este proceso debe profundizarse la reflexión acerca de las prácticas institucionales y de enseñanza a fin de regenerar las expectativas de las mujeres a lo largo de la formación y achicar la brecha de desigualdad de oportunidades. Otro aspecto a tener en cuenta es que, si bien el corpus que regula la modalidad ETP es perfectible, el desafío inicial es que se cumpla en todo el país. Asimismo, hay que avanzar en el desarrollo de estrategias que mejoren los puentes entre la ETP y el trabajo y, por sobre todo, incorporar el enfoque de género en el diseño de las políticas para el sector<sup>72</sup>.

Los Estados han extendido más que en el pasado la visión de derechos, potenciando la confluencia de diferentes espacios y niveles de gobierno, en función de responder a un abordaje integral, intersectorial y coordinado (Bloj, 2015). Pero no se pueden plantear las mismas estrategias para el ámbito educativo que para el laboral porque significaría desconocer las condiciones diferenciales de producción, los actores y actrices, y las lógicas propias de cada esfera; aunque estén atravesadas por significaciones culturales comunes. En razón de ello, se puntualizan objetivos para cada ámbito que surgen del trabajo realizado, aunque los nexos e interdependencias recíprocas resulten evidentes.

En lo que respecta a ETP, y focalizando la atención en las mujeres y sus trayectorias, se puntualizan los siguientes objetivos relevantes:

---

<sup>72</sup> “Transversalizar la perspectiva de género es el proceso de valorar las implicaciones que tiene para los hombres y para las mujeres cualquier acción que se planifique, ya se trate de legislación, políticas o programas, en todas las áreas y en todos los niveles...” (CEPAL, 2011, pág. 59). Para ampliar estos puntos, y el impacto, en la autonomía de las mujeres consultar Rico (2008); Arriagada (2010); Benavente y Valdés (2014); Rico y Robles (2016).

- Avanzar en el conocimiento de los factores que promueven el abandono escolar de las mujeres o la intermitencia. Elaborar políticas y diseñar programas de retención que respondan a las condiciones regionales y socioeconómicas de las afectadas.
- Disponer de una oferta educativa flexible para la inclusión de las embarazadas y madres, jóvenes y adultas.
- Elaborar políticas integrales que aborden el proceso de enseñanza-aprendizaje y que contribuyan a problematizar las prácticas sexistas en el cotidiano educativo técnico.
- Promover una enseñanza secundaria y técnica de nivel medio y superior de calidad que brinde la formación necesaria para desarrollar las capacidades de las mujeres con igualdad de oportunidades.
- Rever las currículas e investigar en torno al “currículum oculto” que subyace en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Fortalecer la formación continua y estimular la capacitación en especialidades científico-tecnológicas, sin prejuicios y respetando las elecciones y expectativas de las mujeres.
- Implementar instancias de sensibilización con perspectiva de género con la participación de docentes, alumnos/as, y directivos a fin de romper con las barreras de género dentro del sistema educativo técnico profesional.

En líneas generales, tal como lo mencionan Rico y Trucco (2014), para que el ámbito escolar deje de transmitir y reproducir la desigualdad de género, tiene que cambiar la cultura en general que se plasma en los textos, en los programas de estudio, en los valores y en las prácticas docentes. Además, para tender puentes con el mundo laboral hace falta seguir avanzando:

- Mejorar los procesos de transición de la escolaridad secundaria y terciaria al empleo; ello refiere tanto a calidad, desarrollo de habilidades, prácticas profesionalizantes, marcos legales y políticas de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres.
- Deconstruir los estereotipos que sustentan las discriminaciones que soportan las mujeres en el mundo laboral, que involucra sus habilidades y compromete su vida familiar y personal.
- Contar con información actualizada para tomar decisiones y articular educación y trabajo (seguimiento de egresadas/os, análisis cuantitativos y cualitativos de trayectorias educativas y laborales, experiencias áulicas, etc.).
- Conocer la situación y preferencias educativas de las mujeres atendiendo a la relación entre las expectativas generadas en el trayecto formativo y las experiencias transitadas en el mercado de trabajo; dando especial relevancia al saber de las protagonistas y a sus percepciones.
- Implementar sistemas de evaluación pero que no sigan una lógica estandarizada sino que consideren las especificidades regionales y de género.

Como se ha mencionado, la inclusión de las mujeres en el campo laboral no ha contribuido significativamente a disminuir la segregación, el mercado de trabajo sigue exhibiendo profundas inequidades de género expresadas también en las brechas salariales (Millenaar y Jacinto, 2015).

Por último, para la formulación e implementación de políticas en el campo técnico profesional, se plantean las siguientes recomendaciones generales y específicas:

Recomendaciones generales:

- Fortalecer políticas integrales, que articulen las acciones de las diferentes áreas de gobierno, y que incorporen el objetivo de igualdad de género; a fin de no desperdiciar esfuerzos y adecuar las acciones a las complejidades que presenta la problemática.
- Consolidar los mecanismos institucionales e interinstitucionales para el diseño y ejecución de políticas para el área técnica, partiendo de la transversalización del enfoque de género.

- Contribuir a traspasar el mentado “techo de cristal” que impide a las mujeres desarrollarse en sus carreras profesionales.
- Implementar medidas concretas orientadas a un mayor equilibrio (conciliación familia/trabajo/vida personal) en las tareas de cuidado a las que tradicionalmente las mujeres han estado restringidas (“piso pegajoso”).
- Revalorizar la investigación cualitativa y cuantitativa: “porque cuando la información se extrae solo de fuentes secundarias, y en base a estimaciones estadísticas, los especialistas coinciden en que las y los estudiantes pueden volverse invisibles (SEGETP/INET, 2014, pág. 4). Se requieren más estadísticas desagregadas por sexo y estudios que analicen las barreras explícitas y las sutiles; en esta dirección, no solo hay que seguir conociendo los comportamientos y percepciones de las mujeres sino también el de las instituciones educativas, empresariales y del estado (Castaño y Caprile, 2010, pág. 69).

#### Recomendaciones específicas:

- Reforzar la institucionalidad del INET y su relación con las provincias y municipios desarrollando estrategias orientadas hacia: a) la retención de alumnas y el egreso para alcanzar una mayor tasa de titulación, ya que ello compromete las oportunidades de las mujeres a futuro; b) junto con los ministerios de educación provinciales y sus dependencias dedicadas al área técnica, y los municipios, se debe supervisar el cumplimiento de las leyes relativas a los derechos de las mujeres sancionando a las autoridades escolares que discriminan; c) Avanzar en la apertura de nuevas sedes regionales de INET a fin de alcanzar presencia en todo el país y articular las políticas nacionales adecuándolas a las realidades provinciales y locales.
- Incorporar en las titulaciones y en los planes de estudio la denominación “técnico/a” a fin de romper con el supuesto lenguaje neutro que no hace más que ocultar la reproducción de la masculinización de las carreras técnicas.
- Se ha señalado que, cuando se ofertan las especialidades y carreras técnicas, las científico-tecnológicas se asocian con imágenes masculinas mientras que las llamadas socioculturales, muestran iconografías de ambos sexos o con mayor presencia femenina. Es importante modificar estos lenguajes a fin de revertir el sexismo explícito e implícito, en tanto puede ser un factor que condiciona las preferencias de las mujeres.
- Los y las profesoras, tal como se expresa en ciertas entrevistadas, han sido clave para estimular la continuidad de la formación técnica. En este sentido, sería recomendable establecer mecanismos regulares a nivel institucional con el objetivo de no dejar estos apoyos librados a la voluntad individual del cuerpo docente.
- Crear espacios de intercambio para que todos los actores del sistema educativo tomen conciencia de las discriminaciones que circulan en los cotidianos educativos y que se puedan tomar medidas que contribuyan a resignificar estos estereotipos.
- Incluir en los Planes de Mejora la adecuación de las infraestructuras de las instituciones educativas para las mujeres.
- Propiciar una articulación cada vez más fluida entre la ETP y el mundo laboral y productivo a fin de achicar la brecha entre las habilidades y perfiles demandados, tal y como se señala en el *Informe Capacidades 2020* del INET (2016b). La evaluación y revisión continua de los planes de estudio y las competencias de títulos nacionales, y las adecuaciones necesarias a nivel provincial y local, es un paso en esta dirección.
- Equilibrar la formación teórica y práctica en la ETP. En el caso de las mujeres este desafío se vuelve imperativo ya que la labor de las mismas en los talleres suelen ser más restringidas, que las sitúa en inferioridad de condiciones para ingresar al mundo laboral.

- Estimular una mayor participación del sector empresarial y productivo en la formación técnica lo que implica llevar un mayor control de las actividades que realizan particularmente las alumnas en las prácticas profesionalizantes; las instituciones educativas, con la supervisión del INET y con la de los organismos provinciales de ETP, deben garantizar que se les adjudiquen tareas propias de sus especialidades.
- Seguir impulsando la sanción de una Ley de Conciliación Familia-Trabajo que permitiría a las mujeres avanzar en sus derechos y en la corresponsabilidad a fin de desplegar sus trayectos educativos y laborales en igualdad de condiciones.
- Actualizar periódicamente las especialidades de manera que no se produzcan grandes desfasajes entre la formación y los requerimientos del mercado laboral y productivo. Esta responsabilidad recae no solo en el INET sino en las dependencias provinciales y municipales.
- Propiciar nexos más fluidos entre la ETP de nivel medio y superior y la formación universitaria a fin de favorecer la continuidad de los estudios y la capacitación, mejorando las oportunidades de empleabilidad para las mujeres.

El Estado juega un papel clave en la formulación, implementación y seguimiento de las políticas de ETP aunque bien sabemos que no siempre responden a las expectativas planteadas (Dandrea, Sobol y Almirón, 2013). Esta observación resulta significativa ya que las políticas públicas pierden su intencionalidad sustantiva si no desencadenan cambios y se limitan a una suerte de retórica de “buenas prácticas”. Un objetivo prioritario en este campo es disminuir el desfasaje entre oferta educativa y demanda laboral lo que implica transversalizar la perspectiva de género en el nivel educativo y en el mundo del trabajo; a fin de achicar las brechas que aún son amplias y complejas.

## Bibliografía

---

- Adecco (2016), *Perfil Laboral de la Mujer Actual* [en línea] <http://www.o-maternidad.org.ar/LinkClick.aspx?fileticket=tMo5n7mLrBs%3d&tabid=150&mid=796>.
- Almandoz, María Rosario (2010), “Políticas para la educación técnico profesional en la Argentina”, *Educación y trabajo: articulaciones y políticas* María Rosa Almandoz y otros, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Buenos Aires [en línea] <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Educacion%20y%20Trabajo%20web.pdf>.
- Anker, Richard (1997), “La segregación profesional entre hombres y mujeres. Repaso de las teorías”, *Revista Internacional del Trabajo*, vol. 116, N° 3.
- Araujo, Kathya, Guzmán, Virginia y Mauro, Amalia (2000), “El surgimiento de la violencia doméstica como problema público y objeto de políticas”, *Revista de la CEPAL*, N°70, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Arriagada, Irma (2010), “La igualdad de género como un indicador clave del desarrollo y el bienestar”, *Foro Consultivo Mixto Científico y tecnológico. La medición del progreso y del bienestar. Perspectivas desde América Latina*.
- Arroyo, Mariela (2006), *Relevamiento de la Normativa Jurídica de Formación Técnico Profesional. Relevamiento Ampliado. Normativa General*, Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento.
- Barbetti, Pablo A. (2010), “Estrategias de Inclusión Socio-Laboral Juvenil. Acerca del Papel del Estado, las Empresas y la Sociedad Civil en los Diseños Normativos de las Políticas Públicas”, *Jornadas Nacionales sobre Estudios Regionales y Mercado de Trabajo*, Universidad Nacional de La Plata [en línea] [http://ces.unne.edu.ar/publicaciones/Barbetti2010\\_2.pdf](http://ces.unne.edu.ar/publicaciones/Barbetti2010_2.pdf).
- Batthyány Dighiero, Karina (2015), “Las políticas y el cuidado en América Latina. Una mirada a las experiencias regionales”, *Serie Asuntos de Género*, N° 124 (LC/L.3958), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Benavente, María Cristina y Valdés, Alejandra (2014), *Políticas públicas para la igualdad de género. Un aporte a la autonomía de las mujeres* (LC/G.2620-P), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Bertranou, Fabio y Casanova, Luis (2015), *Trayectoria hacia el trabajo decente de los jóvenes en Argentina. Contribuciones de las políticas públicas de educación, formación para el trabajo y protección social*, Ginebra, Organización Internacional del Trabajo (OIT).



- Blofield, Merike y Martínez F., Juliana (2014), “Trabajo, familia y cambios en la política pública en América Latina: equidad, maternalismo y corresponsabilidad”, *Revista CEPAL*, N° 114.
- Bloj, Cristina (2010), “Impresiones teórico-metodológicas alrededor de la investigación en ciencias sociales”. Documento de Trabajo. PRIGEPP-FLACSO Buenos Aires.
- \_\_\_\_ (2013), *Participación Política de Mujeres Indígenas y Afrodescendientes: Las experiencias de Bolivia, Colombia, Ecuador, Guatemala, Nicaragua y Panamá*, La Entidad de la ONU para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer, octubre.
- \_\_\_\_ (2015), “Ciudades e infancia: Juego, participación y derechos culturales en Rosario (Argentina)”, *Serie Políticas Sociales*, N° 217 (LC/L.4000), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Bonder, Gloria (2013), “La equidad de género en las políticas educativas: una mirada reflexiva sobre premisas, experiencias y metas”, *Educación con/para la igualdad de género: aprendizajes y propuestas transformadoras*, Ediciones Sinergias. Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Argentina, Serie de trabajos Monográficos, vol. 2 [en línea] [http://www.prigepp.org/media/documentos/sinergias/Vol2\\_sinergias\\_educacion.pdf](http://www.prigepp.org/media/documentos/sinergias/Vol2_sinergias_educacion.pdf).
- Bonder, Gloria y Morgade, Graciela (coords.) (1992), “Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa”. *Documento de Trabajo*, N° 1, Ministerio de Educación de Cultura y Educación de Argentina.
- Botinelli, Leandro (2013), *El debate sobre el crecimiento reciente de la educación privada*, Diniece, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre (1999), *La Miseria del Mundo*, Buenos Aires.
- Calderón, Liliana Mercedes (2005), *Mujer y Educación en la República Argentina*, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Castaño Collado, Cecilia Directora (2010), *Género y Tic. Presencia, Posición y Políticas*, SociedadRed. UOC Ediciones, Barcelona.
- Castaño Collado, Cecilia y Caprile, María (2010), “Marco conceptual sobre género y tecnología”, *Género y Tic. Presencia, Posición y Políticas*. SociedadRed. UOC Ediciones, Barcelona.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2011), *Informe Anual 2011: El Salto de la Autonomía de los Márgenes al Centro*, Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe. Publicación de las Naciones Unidas.
- \_\_\_\_ (2015), *Desarrollo social inclusivo. Una nueva generación de políticas para superar la pobreza y reducir la desigualdad en América Latina y el Caribe* (LC.L/4056/Rev.1), Santiago. Publicación de las Naciones Unidas.
- \_\_\_\_ (2016), *Autonomía de las mujeres e igualdad en la agenda de desarrollo sostenible* (LC/G.2686/Rev.1), Santiago. Publicación de las Naciones Unidas.
- CEPAL/OIT (Organización Internacional del Trabajo/Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2013), *Informe: Coyuntura laboral en América Latina y el Caribe. Desafíos e innovaciones de la formación profesional* (LC/L.3722), Santiago.
- Consejo Federal de Educación (2008), “Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la educación técnico profesional correspondiente a la educación secundaria y la educación superior”, *Res. N° 47/2008*, Anexo I [en línea] <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/47-08-anexo.pdf>.
- D’Alessandre, Vanesa (2014), “Adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan. El trabajo de cuidado como obstáculo a la escolarización y el desarrollo laboral de las mujeres”, *Cuaderno*, N° 20, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), agosto.
- Dandrea, Ana María, Noelia Sobol, Blanca y Almirón, María del Carmen (2013), “El programa Educación media y formación para el trabajo para jóvenes en la provincia de Corrientes desde la perspectiva de los actores institucionales”, *VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social*, Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- De Asís Blas, Francisco y Planells, Juan (coord.) (2009), *Retos actuales de la educación técnico-profesional. Metas Educativas 2021*, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) Fundación Santillana, Madrid.
- De Ibarrol, María (2010), “Dilemas de una nueva prioridad A la educación técnico profesional en América Latina Un debate necesario”, *Revista digital*, N° 144, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), diciembre.
- \_\_\_\_ (2009), *Formación de profesionales de la ETP: nuevos enfoques pedagógicos*.

- Dillon, Alfredo (2015), *Argentina es el país con más mujeres por cada varón en la educación secundaria*, *Diario Clarín, Suplemento Sociedad 19/02/2015* [en línea] [http://www.clarin.com/sociedad/secundaria-brecha\\_de\\_genero\\_0\\_1306669413.html](http://www.clarin.com/sociedad/secundaria-brecha_de_genero_0_1306669413.html).
- DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa) (2016), *Cuadernillos de Relevamiento Anual 2016* [en línea] <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/2013/12/06/cuadernillos-de-relevamiento/>.
- Eccles, Jacquelynne y otros (1983), *Expectancies, values, and academic behaviors*, ed. JT Spence, San Francisco.
- Espejo, Andrés y Espíndola, Ernesto (2015), “La llave maestra de la inclusión social juvenil: educación y empleo”, *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*. (LC/G.2647-P), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Fajardo Farfán, July Samira (2013), *La Seguridad Democrática y su impacto en la vida de las mujeres del Cauca, Papel Político Bogotá*, vol. 18, N° 1.
- Feijóo, María del Carmen (2015), “Los Ni-Ni. Una visión mitológica de los jóvenes latinoamericanos”, *RedEtis*, N°30, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Gaggero, Horacio (2008), “La Expansión de la Educación Técnica durante el gobierno Peronista (1943-1955)”, *Actas de las XIII Jornadas de Epistemología de las Ciencias Económicas*, Universidad de Buenos Aires [en línea] [http://www.econ.uba.ar/www/institutos/epistemologia/marco\\_archivos/ponencias/Actas%20XIII/Trabajos%20Encuentro%20Catedras/Gaggero\\_trabajo.pdf](http://www.econ.uba.ar/www/institutos/epistemologia/marco_archivos/ponencias/Actas%20XIII/Trabajos%20Encuentro%20Catedras/Gaggero_trabajo.pdf).
- Gallart, María Antonia (2006), *La escuela técnica industrial en Argentina. ¿Un modelo para armar?*, Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (OIT/Cinterfor), Montevideo [en línea] [https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file\\_publicacion/gallart1.pdf](https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/gallart1.pdf).
- Gallart, María Antonia y otros (2003), *Tendencias de la Educación técnica en América Latina. Estudio de caso en Argentina y Chile*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), París.
- Geertz, Clifford (1987), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Guber, Rosana (2001), *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.
- Herbón, Alicia, Román, Claudio y Rubio, María Eugenia (1997), *Transformación del Sistema Educativo en Argentina a partir de la nueva Ley Federal de Educación*, 40 Asamblea Permanente de los Derechos Humanos [en línea] <http://www.apdh-argentina.org.ar/ley.federal.de.educacion>.
- INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica) (2013), *Guía del Estudiante* [en línea] <http://catalogo.inet.edu.ar/guia-del-estudiante>.
- \_\_\_\_\_ (2015), *Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013. Resultados Definitivos* [en línea] <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2015/12/ENTE-2013-Resultados-Definitivos.pdf>.
- \_\_\_\_\_ (2016a), *La Educación Técnico Profesional en Cifras 2016* [en línea] [http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/CifrasETP\\_Argentina2016-2016-06-28.pdf](http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/CifrasETP_Argentina2016-2016-06-28.pdf).
- \_\_\_\_\_ (2016b), *Informe Capacidades 2020. Análisis de la demanda de capacidades laborales en la Argentina* [en línea] [http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2016/06/2016.06.21\\_Informe\\_Demandas\\_Laborales\\_2020\\_vf.pdf](http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2016/06/2016.06.21_Informe_Demandas_Laborales_2020_vf.pdf).
- \_\_\_\_\_ (2016c), *Investigación INET* [en línea] <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2016/09/ENCUESTA-PUBLICA-INET-PERCEPCION-DE-LA-ET.pdf>.
- Jacinto, Claudia (2013), “La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso”, *Propuesta Educativa*, vol. 2, N° 40, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Argentina.
- \_\_\_\_\_ (2015), “Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, N° 148, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.
- \_\_\_\_\_ (2016), “De los derechos a las garantías en las transiciones de los jóvenes al empleo. Alcances y límites de las tramas entre educación secundaria, formación para el trabajo y protección social”, *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente. Entramados, alcances y tensiones*, Instituto de Desarrollo Económico y Social, Buenos Aires.
- Kliksberg, Bernardo (2014), *Género, la agenda pendiente* [en línea] <http://www.o-maternidad.org.ar/LinkClick.aspx?fileticket=XcwjZS4IAF8%3d&tabid=144&mid=783>.
- Laclau, Ernesto (2005), *La razón populista*, Buenos Aires.
- Larrañaga, Osvaldo, Cabezas, Gustavo y Dussailant, Francisca (2013), *Estudio de la Educación Técnico Profesional*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) [en línea] [http://www.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp\\_cl\\_pobreza\\_etp\\_2013.pdf](http://www.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza_etp_2013.pdf).

- Leiva Gómez, Sandra (2015), “Conciliación entre la vida familiar y laboral: Evaluación del programa IGUALA en una empresa minera en la región de Tarapacá”, *Polis*, vol. 14, N° 42.
- Longo, María Eugenia (2009), *Género y trayectorias laborales Un análisis del entramado permanente de exclusiones en el trabajo* [en línea] [http://www.redalyc.org/pdf/607/Resumenes/Resumen\\_60712751008\\_1.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/607/Resumenes/Resumen_60712751008_1.pdf).
- Luená, María Teresa (2013), “Conciliación entre trabajo y familia: la corresponsabilidad social en las tareas de cuidado. Análisis legislativo y comparado”, *Revista Dos Puntas*, año 5, N° 7.
- Maturo, Yanina (2015), *La educación técnico profesional de nivel medio en Argentina y Brasil. Situación actual y marco legal* [en línea] <http://www.saece.org.ar/docs/congreso5/trab044.pdf>.
- Millenaar, Verónica y Jacinto, Claudia (2015), *Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares. El lugar de los dispositivos de inserción* [en línea] <http://www.unsam.edu.ar/observatorio-jovenes/articulos/articulo4.pdf>.
- Millenaar, Verónica (2016), “Procesos históricos y lógicas territoriales en la Formación Profesional. Reflexiones a partir del CFP no. 403 de La Matanza”, *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente*, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación y Deportes de las Naciones (2016), *Aprender 2016* [en línea] [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/las\\_claves\\_de\\_aprender.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/las_claves_de_aprender.pdf).
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa) (2013), *La educación Argentina en cifras 2013* [en línea] <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/11/2013-Educaci%C3%B3n-Cifras-WEB-31-3-141.pdf>.
- Miranda, Ana (2010), “Educación secundaria, desigualdad y género en Argentina”. *RMIE*, vol. 15, N° 45.
- Miranda, Estela (2010), “Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach)”, *(Re) pensar la educación pública. Un aporte desde Argentina y Brasil*, Edit. FFyH, Córdoba.
- Misuraca, María, Cerruti, María B. O y Rocha, Stella M. (2013), “Políticas para evaluar la calidad de la educación en Argentina después de los '90””, *Currículo sem Fronteiras*, vol. 13, N°2.
- Naciones Unidas (1979), “Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer”.
- Novick, Marta (2010), “La compleja integración “educación y trabajo”: entre la definición y la articulación de políticas públicas”, *Educación y trabajo: articulaciones y políticas*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Buenos Aires.
- OIT/PNUD (Organización Internacional del Trabajo/Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) (2009), *Trabajo y Familia: Hacia nuevas formas de conciliación con corresponsabilidad social. Resumen Ejecutivo* [en línea] [http://www.ar.undp.org/content/dam/argentina/Publications/Desarrollo%20Inclusivo/trab\\_familiaOIT-PNUD\\_re.pdf](http://www.ar.undp.org/content/dam/argentina/Publications/Desarrollo%20Inclusivo/trab_familiaOIT-PNUD_re.pdf).
- Onsalo, María Luisa, Paniagua, Ana Ríos y Traverso Cortés, Joaquín (2013), “Barreras de género en el desarrollo profesional de mujeres técnicas de la construcción”, *Revista de la Construcción*, vol. 12, N° 1.
- Panella, Claudio (2003), “Una aproximación a la enseñanza secundaria durante los primeros gobiernos peronistas (1946-1955)”, *Anuario del Instituto de Historia Argentina* (3), Memoria Académica [en línea] [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3100/pr.3100](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3100/pr.3100).
- Pronko, Marcela (2003), *Universidades del trabajo en Argentina y Brasil*, Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (OIT/Cinterfor), Montevideo.
- Puiggrós, Adriana (2003), *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el Presente*, Ed. Galerna, Buenos Aires.
- Rico, María Nieves (2008), *Desigualdades de género, interseccionalidades y políticas públicas ¿Hacia dónde vamos?* [en línea] [http://www.eclac.cl/dds/noticias/paginas/7/34177/Genero\\_Iinterseccionalidades\\_2008.pdf](http://www.eclac.cl/dds/noticias/paginas/7/34177/Genero_Iinterseccionalidades_2008.pdf).
- Rico, María Nieves y Pautassi, Laura (2011), “Licencias para el cuidado infantil. Derecho de hijos, padres y madres”. *Boletín Desafíos*, N° 12, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Rico, María Nieves y Maldonado Valera, Carlos (2013), *Cambios y tendencias de las familias Latinoamericanas, 1990-2010. Los desafíos de la pobreza y el cuidado para las políticas sociales* [en línea] [dds.cepal.org/infancia/actividades/taller-regional-capacitacion-27-29-agosto-2013/docs\\_programa/ppt/dial-02\\_Nieves-Rico-y-Carlos-Maldonado-Cambios-tendencias-familias-latinoamericanas-1990-2010.ppt](http://dds.cepal.org/infancia/actividades/taller-regional-capacitacion-27-29-agosto-2013/docs_programa/ppt/dial-02_Nieves-Rico-y-Carlos-Maldonado-Cambios-tendencias-familias-latinoamericanas-1990-2010.ppt).
- Rico, María Nieves y Trucco, Daniela (2014), “Adolescentes Derecho a la educación y al bienestar futuro”, *Serie Políticas Sociales*, N° 190 (LC/L.3791), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

- Rico, María Nieves y Robles, Claudia (2016), “Políticas de Cuidado en América Latina. Forjando la igualdad”, *Serie Asuntos de Género*, N° 140, Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Roberti, Eugenia (2016), “El revés de la trama en los dispositivos de apoyo a la inserción laboral juvenil. Un análisis del Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo”, *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente*. Entramados, alcances y tensiones, Buenos Aires.
- Rossel, Cecilia (2013), *Políticas para las familias en América Latina: Panorama de políticas de reducción de pobreza y conciliación entre trabajo-familia* Naciones Unidas [en línea] <http://www.un.org/esa/socdev/family/docs/FAMILYPOLICIESINLATINAMERICA.pdf>.
- Ruiz, Guillermo y otros (2010), “La estructura académica del sistema educativo transformada: la organización de la educación técnica. Período 1955-1967”, *Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología-UBA, Secretaría de Investigaciones, Buenos Aires.
- Ruiz, Guillermo y otros (2009), “La estructura académica del sistema educativo transformada: la impronta del peronismo”, *Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología-UBA, Secretaría de Investigaciones, Buenos Aires.
- SEGETP/INET (2014), “La terminalidad en escuelas técnicas de Argentina: otro desafío para la política educativa”, *Documento de Trabajo*, N° 2.
- Sendón, María Alejandra (2013), “Educación y trabajo: Consideraciones actuales en torno al debate del papel de la educación”, *Propuesta Educativa*, vol. 2, N° 40.
- Sevilla, María Paola (2017), “Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe”, *Serie Políticas Sociales*, N° 222 (LC/L.4287), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- SITEAL (2015), *Escolarización y participación en el mercado laboral entre los adolescentes y jóvenes América Latina, 2000-2013. Resumen Ejecutivo Comentado*.
- Skliar, Carlos (2007), *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*, Noveduc.
- Sosa, Mariana Lucía (2016), “Educación técnica e inserción laboral en Argentina. Ventajas y limitaciones del título técnico”, *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente*. Entramados, alcances y tensiones, Buenos Aires.
- Taylor, Steve y Bogdan, Robert (1996), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Paidós.
- Tedesco, Juan Carlos y Tenti Fanfani, Emilio (2001), *Nuevos tiempos y nuevos docentes*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Buenos Aires [en línea] [http://www.udelas.ac.pa/biblioteca/librospdf/ndocentes\\_tenti-tedesco.pdf](http://www.udelas.ac.pa/biblioteca/librospdf/ndocentes_tenti-tedesco.pdf).
- Trucco, Daniela y Ullman, Heidi Editoras (eds.) (2015), *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad* (LC/G.2647-P), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).



NACIONES UNIDAS

**Serie****CEPAL****Asuntos de Género****Números publicados**

Un listado completo así como los archivos pdf están disponibles en

[www.cepal.org/publicaciones](http://www.cepal.org/publicaciones)

145. Trayectorias de mujeres: educación técnico-profesional y trabajo en la Argentina, Cristina Bloj (LC/TS.2017/25), 2017.
144. La educación técnico-profesional en América Latina: retos y oportunidades para la igualdad de género, Leandro Sepúlveda (LC/TS.2017/13), 2017.
143. La Agenda 2030 y la Agenda Regional de Género. Sinergias para la igualdad en América Latina y el Caribe, Nicole Bidegain Ponte (LC/TS.2017/7), 2017.
142. El diseño de los sistemas de pensiones y la igualdad de género: ¿qué dice la experiencia europea?, Camila Arza (LC/L.4298), 2017.
141. Otras formas de violencia contra las mujeres que reconocer, nombrar y visibilizar, Natalia Gherardi (LC/L.4262), 2016.
140. Políticas de cuidado en América Latina: forjando la igualdad, María Nieves Rico, Claudia Robles (LC/L.4226), 2016.
139. La nueva ola de reformas previsionales y la igualdad de género en América Latina, Flavia Marco Navarro (LC/L.4225), 2016.
138. La brecha de género en jubilaciones y pensiones. Los casos de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay, Verónica Amarante, Maira Colacce y Pilar Manzi (LC/L.4223), 2016.
137. Violencia contra las mujeres y políticas públicas. Implicancias fiscales y socioeconómicas, Corina Rodríguez Enríquez y Laura Pautassi (LC/L.4213), 2016.
136. ¿Quién cuida en la ciudad? Oportunidades y propuestas en la Ciudad de México, Lucía Pérez Fragoso (LC/L.4211), 2016.
135. Desafíos demográficos para la organización social del cuidado y las políticas públicas, Cecilia Rossel (LC/L.4186), 2016.
134. ¿Quién cuida en la ciudad? Oportunidades y propuestas en Montevideo (Uruguay), Karina Batthyány (LC/L.4182), 2016.
133. Niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe. Deudas de igualdad, Catalina Céspedes y Claudia Robles (LC/L.4173), 2016.
132. ¿Quién cuida en la ciudad? Oportunidades y propuestas. La comuna de Santiago de Chile, Olga Segovia M. (LC/L.4127), 2016.
131. El horizonte de la igualdad de género: Colombia y Cuba frente a los retos del cuidado, Isabel Sáez Astaburuaga (LC/L.4110), 2015.

# ASUNTOS DE GÉNERO

# ASUNTOS DE GÉNERO

## ASUNTOS DE GÉNERO



COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE  
ECONOMIC COMMISSION FOR LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN  
[www.cepal.org](http://www.cepal.org)