

¿Hay una agenda de género en la Formación Profesional? Abordajes de políticas e instituciones

Verónica Millenaar y Claudia Jacinto

Resumen

El artículo se inscribe en el campo que aborda las relaciones entre la educación, el trabajo y el género. Se interroga, en particular, por la existencia y las características de una agenda de género en la Formación Profesional (FP), propuesta educativa que tiende a reproducir las desigualdades existentes en el mercado de trabajo. Se comprende a la agenda pública orientada al género como aquella que procura incidir sobre estas desigualdades, promoviendo la autonomía y los derechos de las mujeres, pero también cuestionando el orden social patriarcal imperante. En los años recientes, signados por la movilización social, se ha vigorizado la construcción social de esta agenda en las políticas públicas. En este marco, la FP se vislumbra como una propuesta educativa clave en la socialización laboral de trabajadores y trabajadoras, capaz de cuestionar la reproducción de las desigualdades de género. Desde una investigación cualitativa desarrollada entre los años 2017 y 2021, basada en entrevistas en profundidad con diversos actores institucionales, el estudio analiza, por un lado, en qué medida y de qué manera las temáticas de género se han ido incorporando en los lineamientos generales y en programas específicos de las políticas de FP. Y por el otro, busca comprender cuáles son los abordajes de género existentes en tres centros de FP de la Ciudad de Buenos Aires a partir de diferentes dispositivos y estrategias institucionales. El artículo muestra avances en materia de incorporación de una agenda de género, pero también diferencias en relación a las prácticas y significaciones institucionales sobre la temática.

Palabras clave: agenda estatal, género, Formación Profesional, desigualdades.

Is there a gender agenda in Vocational Training? Approaches from policies and institutions

Verónica Millenaar y Claudia Jacinto

Abstract

The article is part of the field that addresses the relationships between education, work and gender. It analyzes, in particular, the existence and the characteristics of a gender agenda in Vocational Training (VET); educational proposal that tends to reproduce the existing inequalities in the labor market. The gender-oriented public agenda is understood as one that seeks to influence these inequalities, promoting women's autonomy and rights, but also questioning the prevailing patriarchal social order. In recent years, marked by social mobilization, the social construction of this agenda in public policies has been invigorated. In this context, VET is seen as a key educational proposal for the labor socialization of workers, capable of questioning the reproduction of gender inequalities. From a qualitative research developed between 2017 and 2021, based on in-depth interviews with various institutional actors, the study analyzes, on the one hand, to what extent and in what way gender issues have been incorporated in the general guidelines and in specific programs of VET policies. And on the other, it seeks to understand which are the existing gender approaches in three

VET Centers of the City of Buenos Aires, since different institutional devices and strategies. The article shows progress in terms of incorporating a gender agenda, but also differences in relation to carried-on practices and institutional significance around the subject.

Keywords: State Agenda, Gender, Vocational Training, Inequalities.

¿Hay una agenda de género en la Formación Profesional? Abordajes de políticas e instituciones

Verónica Millenaar y Claudia Jacinto¹

Introducción

La cuestión de género ocupa un lugar relevante en la agenda de las políticas públicas. Esta incorporación, con mayores o menores impulsos, tiene ya un recorrido histórico de décadas. Han sido importantes los aportes de las convenciones internacionales, que marcan metas a nivel global e influyen en el diseño y readecuación de las políticas locales. En cuanto a las políticas educativas en la Argentina, la Ley de Educación Sexual Integral ha sido un hito en este sentido, que se ve acompañada por otros programas e iniciativas. Sin embargo, la temática se vio vigorizada y ubicada en un lugar relevante cuando “ganó la calle”, principalmente a raíz de la marcha del Ni Una Menos —en contra de la violencia de género y los femicidios— como así también a partir de las movilizaciones a favor del aborto legal, que culminó en la sanción de la Ley 27610 de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo a fines del año 2020.

Esta fuerte presencia societal va impregnando diferentes políticas públicas, aunque cada subsector afronta desafíos específicos. En el caso de la Educación Técnico-Profesional (ETP)², se trata de una modalidad educativa que, en su vinculación con el mundo del trabajo, productivo y tecnológico ha configurado un carácter sexista (Jacinto, Millenaar, Burgos y Roberti, 2020). Desde el punto de vista de género, la modalidad, históricamente, tiende a reproducir y naturalizar las segregaciones y discriminaciones propias del mercado de trabajo,

¹ E-mails de contacto de las autoras: veronicamillenaar@gmail.com; claudiajacinto01@gmail.com.

² En Argentina, la ETP abarca el nivel secundario y el superior (formación de técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas) y la Formación Profesional (dirigido a un segmento de ocupaciones más de tipo operativo). La FP consta de cursos de corta duración, para personas de más de 18 años, orientados a la formación socio-laboral para el trabajo. En general, se solicita como requisito contar con primaria completa.

en donde las trabajadoras mujeres presentan desventajas frente a los varones en todos los indicadores laborales: niveles de actividad, desocupación, informalidad, nivel salarial, etc.

Este estudio se centra, en particular, en la Formación Profesional (FP), que constituye una opción de formación valiosa entre las y los trabajadores incidiendo en sus trayectorias laborales como se ha mostrado en estudios previos (Jacinto y Millenaar, 2012). Su rol en la socialización de género es clave y emerge como un espacio que podría colaborar en cuestionar la reproducción de las desigualdades de género en el mercado de trabajo.

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

Este artículo analiza hallazgos de una investigación cualitativa, desarrollada en 2017 y 2021³, que constó de dos líneas investigativas articuladas. Por una parte, desde una perspectiva de género, se analizaron las estrategias institucionales de cuatro centros de Formación (CFP) de la Ciudad de Buenos Aires y los discursos de sus diferentes actores (a través de trece entrevistas en profundidad a directivos, docentes y tutores) a la luz de la agenda mencionada y del contexto de movilización de los temas de género en la Argentina actual. Esta parte del estudio se desarrolló entre 2017-2018.

Por otra parte, a través del relevamiento de datos secundarios y de 5 entrevistas efectuadas en 2020 y 2021, se examinaron las perspectivas de políticas nacionales y jurisdiccionales para profundizar en las similitudes y distancias entre las agendas discursivas a nivel mesoinstitucional y microinstitucional, considerando el contexto de enorme movimiento vinculado a la temática.

El artículo se organiza en diferentes apartados. El primero de ellos recupera el marco teórico de la investigación, centrado en el análisis de las desigualdades de género que se

³ Las investigaciones contaron con el financiamiento de dos proyectos que fueron desarrolladas por el Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET-CIS-IDES/CONICET). Uno de ellos es el proyecto FONIETP-INET 2017/ 506 “Construyendo la igualdad de género en la educación técnico profesional. Estudio de casos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el conurbano Norte”; el otro es el PICT-ANPCyT 2018 03547: “El género en los vínculos educación-formación-trabajo. Desigualdades, estrategias institucionales y nuevas demandas”, cuya directora es Claudia Jacinto, y Verónica Millenaar es parte del Grupo Responsable.

hacen evidentes particularmente en la FP. El segundo apartado presenta la conceptualización en torno a la agenda de género de las políticas y reconstruye las incorporaciones recientes para ahondar específicamente en la FP. Luego, un tercer apartado describe las características de las tres instituciones analizadas, reconociendo en ellas diferentes agendas de género institucionales, y propone un análisis más profundo de estas, en diálogo con la agenda de las políticas.

Desigualdades de género en la Formación Profesional

Puede decirse que el género, como categoría social, es una de las contribuciones teóricas más significativas del feminismo contemporáneo a la teoría social. Esta categoría analítica surgió para explicar las desigualdades entre varones y mujeres⁴, rompiendo con la idea del carácter natural de aquellas y permitiendo comprenderlas en el marco de relaciones de poder.

Para Segato (2003), la *gramática de género* se constituye en el mapa cognitivo desde el cual las personas se conducen en la vida de acuerdo a su género, orientando sus acciones, identificaciones y deseos. La interpretación de ese mapa cognitivo es siempre una instancia individual y no puede pensarse como un lugar plenamente determinante. No obstante, se observa una persistente diferenciación entre los destinos “esperados” para mujeres y varones, cuestión que se asocia a profundos procesos de desigualdad en el marco de las relaciones de dominación capitalista. La división sexual del trabajo ha asignado prioritariamente a los varones a la esfera productiva y a las mujeres a la esfera reproductiva (Kergoat, 2014). En este sentido, no solamente al interior del mercado de trabajo se producen las desigualdades. También se ha evidenciado que las elecciones, deseos y vinculaciones hacia el trabajo productivo y reproductivo se encuentran generizadas (Miranda y Arancibia, 2017).

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

⁴ El género surge, en sus orígenes, como categoría para diferenciar entre el sexo, en su carácter de base biológico y físico (sexo genital), y el género, como la construcción social y cultural atribuida a esa base. No obstante, aportes posteriores permiten que dicha categoría también problematice que no hay una única manera de ser mujer o varón y que, en efecto, no se trata de una categoría binaria. Este aporte pone el énfasis en la noción de multiplicidad de identidades (Dorlin, 2009).

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

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

La FP de algún modo se encuentra en el cruce de ambas esferas (educativa y laboral) y, por lo tanto, estas desigualdades se plasman de un modo similar. En estas propuestas, se evidencian rígidas segregaciones que muestran cursos marcadamente orientados para uno y otro género. De acuerdo a datos provistos por el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnica Profesional (RFIETP-INET, 2021) los porcentajes de mujeres cursando especialidades vinculadas a los sectores más típicamente masculinos son muy bajos (6% en el sector automotriz; 13 % en construcción, 11% en mecánica, metalmecánica y metalurgia 11%), pero especialmente altos en otras especialidades como en salud (81%), textil e indumentaria (92%) y también en estética profesional (89%). En esta línea, diferentes investigaciones han mostrado cómo las propuestas, contenidos y el propio desarrollo de las clases en los dispositivos de formación para el trabajo colaboran en reproducir disposiciones esperadas y requeridas, en un complejo proceso de adecuación entre expectativas subjetivas, requerimientos laborales y mandatos de género y clase (Colley, James, Diment y Tedder, 2003). Como plantea Lamamra (2017) la FP es de algún modo la antesala del mercado de

trabajo: allí se anticipan las lógicas laborales y se configuran procesos de desigualdad que comienzan durante la educación y la formación y continúan en el empleo.

La literatura sobre la ETP ha señalado inequidades en muchos aspectos, comenzando por la distribución de estudiantes entre las diferentes especialidades. Al respecto, se han analizado las diferencias en las motivaciones e intereses de varones y mujeres cuando se eligen dichas especialidades (Seoane, 2013). La socialización familiar, el deseo de una movilidad social ascendente, la promoción de ciertas especialidades desde la política pública, así como la habilidad individual para lidiar con los prejuicios y adversidades a lo largo de las experiencias formativas son algunas de las cuestiones que tienen influencia en dichas elecciones (Evans, 2006; Tylor, Hamm y Raykov, 2015). Pero también las experiencias de socialización y aprendizaje desarrolladas en las propias instituciones colaboran en producir y reproducir los estereotipos de género (Skeggs, 2019). Se produce allí una experiencia de socialización que es ocupacional y de género al mismo tiempo (Lamamra, 2017). Los propios contenidos de las clases, la disposición de los espacios, los horarios de cursada, las relaciones entre docentes, alumnos y alumnas, los chistes y burlas, los entornos de práctica son escenarios en donde, de forma más solapada o más explícita, se produce la diferencia y desigualdad entre varones y mujeres. Al respecto, en una investigación local, se muestra cómo estos códigos se van construyendo en el día a día de las instituciones de FP, que en ocasiones se vuelven algo ciegas a la reproducción de estas desigualdades (Jacinto, Millenaar, Roberti, Burgos y Sosa, 2021).

Teniendo en cuenta las restricciones mencionadas relacionadas con la formación y el empleo, el uso del tiempo es otro aspecto clave a considerar. Las mujeres están involucradas con las tareas domésticas y de crianza en mayor medida que los varones. Como resultado, el margen que ellas tienen para manejar sus propios tiempos y agendas es muy limitado. Las que están empleadas deben compatibilizar, día a día, familia y trabajo y lidiar constantemente con toda serie de situaciones invisibilizadas que obstaculizan y dificultan las trayectorias laborales continuas, así como la organización cotidiana (Fournier, 2009).

¿Hay una agenda de género en la Formación Profesional?

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

“No se trata solamente de las medidas en sí mismas, sino de todo el cambio cultural”.

Desde los organismos internacionales, la promoción de políticas para revertir las desigualdades de género viene teniendo un lugar central y es un componente prioritario dentro de las metas de la Agenda 2030 (UNESCO, 2015). En este sentido, estos acuerdos internacionales han favorecido el desarrollo de una agenda pública de género (Bereni, 2009) que los movimientos de mujeres ya venían impulsando mucho antes. En el caso de la Argentina, la amplia movilización ciudadana desde principios de siglo, fortalecida en los últimos años, contribuyó a la construcción de la agenda pública a través de legislación y políticas vinculadas a revertir la violencia y discriminación sexista.

De este modo, se fue instalando cada vez con más fuerza una agenda estatal (formando parte de la agenda pública multiactoral) que definimos como el proceso a través del cual determinados asuntos o problemas públicos se posicionan, adquieren un interés general, y son trasladados al nivel de la decisión gubernamental mediante distintas estrategias y políticas públicas para su atención (Alzate Zuluaga y Romo Morales, 2017).

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

Los procesos de instalación de la agenda implican la problematización de la inequidad de género (por parte del Estado, los movimientos feministas, etc.), su entrada en las agendas institucionales y los tipos de respuestas que genera el Estado a través de la elaboración de políticas con sensibilidad de género (Alzate Zuluaga y Romo Morales, 2017).

En este sentido, las intervenciones para abordar las desigualdades se han ido complejizando. Según Rodríguez Gustá (2008), suelen adoptar las siguientes formas: a) discriminación positiva (a través de cupos y/o brindando apoyos especiales a las mujeres para facilitar el ingreso a la formación); b) políticas dirigidas hacia las mujeres (sin cuestionar su rol); c) políticas con perspectiva de género (cuestionadoras del orden imperante); políticas de transversalización (cuando son políticas sistémicas y están presentes en el conjunto de la institucionalidad del estado).

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

Luego de varios años de discusiones, y con el impulso del movimiento feminista y otros actores, un hito en la agenda educativa fue la sanción de la Ley 26150 de Educación Sexual Integral (ESI) en 2006, que enfatizó una aproximación integral y positiva a la sexualidad y la salud sexual (Faur, 2018). Asimismo, la Ley N.º 26743, sancionada en 2012, reconoce a las identidades no binarias y habilitó más recientemente reglamentaciones específicas para el tratamiento de la identidad en los documentos personales.

Más recientemente, como se ha adelantado, las cuestiones de género adquieren masividad y enorme movilización con el movimiento Ni Una Menos en el 2015 y en el 2018 alrededor del debate por la legalización del aborto (que finalmente se sanciona en 2020). Con estas movilizaciones, que se reflejan en varias leyes, entran en la agenda pública otras temáticas: la violencia de género y el derecho a decidir libremente sobre el propio cuerpo. A nivel de las políticas públicas, otro hito lo constituye la Ley de Capacitación Obligatoria en Género (la Ley 27499, conocida como Ley Micaela,), sancionada en el año 2019, que obliga a capacitar en temas de género y violencias a todas aquellas personas que se desempeñen en la función pública.

A pesar de las largas décadas de lucha, se han registrado mayores obstáculos (tanto en el consenso público como en la legislación) con relación al empoderamiento económico de las mujeres. Al respecto adoptamos conceptualmente la definición que plantea que “el empoderamiento de las mujeres implica al menos tres dinámicas y objetivos que erosionan los regímenes de género tradicionales basados en el modelo de proveedor tradicional y mujer

ama de casa: i) el reconocimiento del valor del trabajo no remunerado, ii) la generación de las mismas oportunidades para varones y mujeres en el ingreso, empleo y remuneración del mercado laboral, y iii) la redistribución de la carga de cuidados y de trabajo no remunerado entre ambos sexos” (Fernández Soto y otras, 2020: 5).

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

En qué medida y de qué manera las acciones de formación de la FP han incorporado efectivamente este enfoque ha sido poco investigado en nuestro medio. De acuerdo a lo que se plantea, aún no está saldado el debate de lo que implica incorporar una agenda de género en la FP (Millenaar, 2017), en donde se reconocen acciones tendientes a *profesionalizar* y mejorar las condiciones laborales de los empleos típicamente femeninos (como es el caso, en la Argentina, de las actividades de cuidados), pero también apuntan a promover entre las mujeres determinadas *ocupaciones no tradicionales* cubiertas mayoritariamente por varones.

A continuación, se reflexionará sobre las orientaciones de algunas intervenciones recientes en la materia. Desde el ámbito nacional, es de destacar, a partir del año 2018, la creación de la Comisión de Equidad de Género desde el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET). Su objetivo es el de promover acciones destinadas a incorporar la perspectiva de género de forma transversal en toda la ETP. Al respecto, una funcionaria del organismo, relata el modo en que se dio su creación, así como los objetivos de la comisión:

Las necesidades eran evidentes, los datos nos daban la razón, el contexto social de la época como actor clave también nos alentaba a hacerlo. Desde el comienzo acordamos que nuestros objetivos centrales debían ser dos, y estos están íntimamente relacionados, no podemos pensar a estos objetivos de forma separada sino más bien como un sólo objetivo con dos dimensiones. Por un lado, aumentar la matrícula de mujeres de la ETP tenía que ser nuestro objetivo central⁵, y por el otro, incorporar la perspectiva de género en la ETP [...]. Lo primero que se hizo fue mostrar, difundir,

⁵ Se refiere especialmente al caso de la escuela secundaria técnica, donde aún hoy se cuenta con una matrícula femenina que no supera el 34%. No es el caso de la FP, donde la matrícula femenina supera el 50%.

visibilizar nuestros trabajos y estadísticas en relación a la brecha de género en la ETP. Asimismo, se comenzaron a seleccionar imágenes que muestran mayor diversidad: donde aparezcan mujeres en laboratorios, en el campo, en los talleres. Se otorgaron líneas específicas de financiamiento de investigaciones para los temas de género. Se recopilaban experiencias de docentes y alumnas significativas. Por último, se organizaron distintos seminarios y talleres con especialistas en género, y encuentros de sensibilización y capacitación interna dentro del propio INET. (Funcionaria de Educación).⁶

El testimonio sugiere el esfuerzo por implementar la perspectiva de género de manera transversal en el actuar del propio organismo. Pero no resulta sencillo producir efectos en pos de la igualdad de género, si no se articulan los objetivos señalados (aumentar la matrícula e incorporar la perspectiva de género).

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

Cabe señalar que el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS) también tiene a su cargo parte de la oferta de FP desde su sistema de Formación Continua. En este Ministerio, la incorporación de un enfoque de género está presente desde hace varios años. La primera estrategia del MTEySS fue la de incorporar dicha perspectiva en el marco de acciones de diálogo social entre diversos actores de relevancia. Esto permitió la conformación, en el año 2005, de una Comisión Tripartita de Igualdad de Oportunidades en el Trabajo (CTIO) que buscó vincular a los sindicatos, las empresas y el Estado. Su rol fue fundamental en la promoción de políticas tendientes a la igualdad y a la erradicación de la discriminación por razones de género en el mercado de trabajo. El MTEySS, además, conformó la Oficina de Asesoramiento sobre Violencia Laboral, como así también la Coordinación de Equidad de Género e Igualdad de Oportunidades en el Trabajo (CEGIOT),

⁶ Esta cita, como todas las similares que se encuentran en el artículo, corresponden a comunicaciones personales realizadas a lo largo de la investigación mencionada, entre 2017 y 2021.

oficinas que permitieron fortalecer la voluntad de instrumentar políticas de Estado que permitan avanzar hacia la transversalización de la perspectiva de género en todos los programas y acciones vinculadas al ámbito laboral. Además, a partir del año en 2008 se desarrolló una línea llamada “Formación con equidad para el trabajo decente”, que recupera programas anteriores (como el FORMUJER) y se enfoca principalmente en la formación y profesionalización de trabajadoras de casas particulares y del cuidado de personas. Más recientemente, junto a nuevas oficinas como la de la Asesoría de Género y Diversidad Sexual, se ha permitido que la perspectiva de género cruce todas las definiciones y acciones políticas, diseñando propuestas de acción para cada una de los programas en ejecución por parte del Ministerio.

El objetivo de esta asesoría es transversalizar el enfoque de género y diversidad sexual, dentro de todos los programas de la secretaria y eso implica muchas cosas, desde poder trabajar en el fortalecimiento con los equipos técnicos, revisar normativas, pensar y diseñar acciones bien puntuales que fortalezcan y alienten la participación de las mujeres y disidencias a los programas. Eso se va haciendo de a poco. No es simple. [...] Estamos en este momento en una revisión para incluir en el material de orientación laboral una perspectiva de género y además estamos actualizando una orientación laboral para mujeres en situación de violencia doméstica. [...] También desde el Ministerio se trabaja en la formación profesional para la economía de los cuidados. (Funcionaria de Trabajo).

Es de destacar que, entre los años 2013 y 2014, se implementó en el MTEySS el programa de formación en “Oficios no tradicionales para las mujeres”. El programa garantizaba a través de un cupo obligatorio (discriminación positiva) la formación de las mujeres en una especialidad en la cual han estado subrepresentadas históricamente (Millenaar, 2017). No obstante, la implementación del programa mostró fuertes resistencias por parte de docentes, alumnos y actores clave del sector de actividad, resultando evidente su carácter disruptivo en términos de género.

Con el tema del cupo no todes están de acuerdo. A algunos le generan más dudas, a pesar de que es algo que está en agenda. Cada dos por tres sale: “¿Y si hacemos un cupo?”. Y ahí hay una cosa de diferencias, de enfoques, conceptuales. Pero ha sido

una variable a incorporar para alentar la participación en oficios masculinizados a mujeres [...]. El género es un tema complejo, son muchas aristas. Por eso es importante la sensibilización y el fortalecimiento, tanto como las acciones. Porque si no, todo queda en letra muerta. [...] Vas avanzando con propuestas concretas y a la vez avanzás y retrocedés, hay una cosa ahí del abordaje sistemático y con paciencia porque también hay muchos obstáculos de todo tipo [...]. El que más refractario es, el que es más complicado de llegar, es el sector empleador. (Funcionaria de Trabajo).

Como puede verse, tanto en uno como en el otro Ministerio, se percibe que intervenir sobre el género implica atender contra estructuras de poder: la inclusión de una agenda de género, incluso en un contexto favorable para hacerlo, “no le gusta a nadie”:

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

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

De este modo, respecto de la modalidad de inclusión de una agenda de género, en los organismos nacionales se plantea: la transversalización de la perspectiva, objetivo amplio que implicaría un fuerte trabajo en diferentes planos de la organización y la planificación a

nivel institucional; la intervención directa sobre las desigualdades que se reproducen en la distribución segregada de las matrículas, promoviendo las formaciones no-típicas; y el cuestionamiento de las reglas del género, por ejemplo en el lenguaje utilizado en las normativas internas. En el caso de intervenciones vinculadas con el trabajo, se ha promovido la profesionalización de las tareas dentro de la economía de los cuidados y el reconocimiento del aporte económico de las mujeres a través del trabajo doméstico⁷.

Con respecto a las políticas de los niveles jurisdiccionales, también se observa una agenda de género que va en la misma línea que en los organismos nacionales, con una apuesta a la transversalización, a la profesionalización en empleos no tradicionales, al cuestionamiento de los mandatos de género y también incipientemente la inclusión de cupos de género.

En la provincia de Buenos Aires se ha avanzado en este sentido con el lanzamiento, en 2020, de un programa interministerial llamado “Oficios sin prejuicios” que llevan adelante el Ministerio de Producción, Ciencia e Innovación Tecnológica, el Ministerio de las Mujeres y el Ministerio de Trabajo (del que depende el Instituto de Formación Laboral, que nuclea a una parte de las instituciones de FP, sobre todo sindicales). El objetivo del programa es generar una campaña de difusión y sensibilización sobre diversas oportunidades laborales para las mujeres en empleos considerados típicamente masculinos. Por su parte, el propio Instituto Provincial de Formación Laboral cuenta con una línea de trabajo vinculada al género, proponiendo esta perspectiva en la formación⁸. Se busca visibilizar las desigualdades entre varones y mujeres en la modalidad, y al mismo tiempo avanzar en la capacitación de docentes. Recientemente se han desarrollado cuadernillos de capacitación que fueron difundidos en las diferentes instituciones de FP de la provincia e incluyen aspectos vinculados al lenguaje y la comunicación (para abolir el lenguaje sexista), la incorporación de la ESI, el desarrollo de instituciones inclusivas (que acompañen y orienten las trayectorias educativas en el ingreso, la permanencia y el egreso) y el trabajo en red de las instituciones. Cabe señalar también que desde el mismo organismo se ha elaborado una “Guía sobre violencia por motivos de género”,⁹ que se ha puesto a disposición de las instituciones. En

⁷ La institucionalización de un ministerio vinculado a géneros desde 2019 ha promovido fuertemente este reconocimiento.

⁸ Ver <https://www.trabajo.gba.gov.ar/ipfl/sites/default/files/lineamientos-para-la-incorporacion-de-la-perspectiva-de-genero-en-los-cfl.pdf>.

⁹ Ver <https://www.trabajo.gba.gov.ar/ipfl/sites/default/files/guia-sobre-violencia-por-motivo-de-genero.pdf>.

ella se indican los pasos a seguir en caso de evidenciarse una situación de violencia en la institución.

Por su parte, en la Ciudad de Buenos Aires el tratamiento de la cuestión de género en FP pone énfasis en la violencia de género y en el cumplimiento de la normativa vigente al respecto, como la Ley Micaela. Dentro de la Agencia de Aprendizaje a lo Largo de la Vida se incluye la Coordinación de Formación Profesional. En el 2017, desde esa Coordinación, se conformó una Mesa de Género, que comenzó a brindar cursos de capacitación para directivos y docentes, abarcando temáticas como la salud sexual, la prevención de la violencia de género y el cuestionamiento de los estereotipos tradicionales. Más recientemente, en la línea del acercamiento de mujeres a profesiones no tradicionales se destaca el programa Codo a Codo 4.0 orientado a las nuevas tecnologías que incluye un cupo obligatorio para mujeres. En un mismo sentido, se han lanzado capacitaciones virtuales brindadas por mujeres profesionales y técnicas que se desempeñan en actividades masculinizadas. Asimismo, desde el año 2022, se han comenzado a implementar protocolos para abordar casos de violencia de género en los centros de FP.

En el caso de la ESI, que debe implementarse en todo el sistema educativo incluyendo la FP, si bien se ha comenzado a promover su implementación, hay escasas experiencias en este sentido en las jurisdicciones analizadas (una de ellas es descripta a partir del próximo apartado). La implementación de la ESI en la FP no resulta sencilla y requiere de un trabajo, aún no avanzado, de adaptación de los contenidos a la propia lógica y público de este nivel.

De este modo, pueden observarse algunos importantes avances, aunque todavía incipientes, en la configuración de una agenda de género en la FP, tanto desde el nivel nacional como en las dos jurisdicciones analizadas (Ciudad y provincia de Buenos Aires). El siguiente cuadro 1 las sintetiza y clasifica preliminarmente (teniendo en cuenta el propio movimiento que viene teniendo esta temática, que muestra constantes avances, redefiniciones y nuevas iniciativas). Como se ve, se incluyen las tendencias mencionadas en diálogo con la propuesta clasificatoria de Rodríguez Gustá (2008) aunque con algunas diferencias: a) la transversalización, b) la promoción de formaciones no-típicas, c) el cuestionamiento más integral a los mandatos de género, y d) el establecimiento de cupos, en cuanto se identifican algunas experiencias (como en el caso de la Ciudad de Buenos Aires) y a la vez surge, en las voces entrevistadas, como propuesta posible a expandir. En cada una de estas agendas de género, se reconocen perspectivas diferentes cuando se desarrollan

acciones vinculadas a la capacitación docente, la democratización en el acceso y el proceso pedagógico, el abordaje de la violencia de género y la problematización en torno a las discriminaciones en el mercado de trabajo.

Cuadro 1. Agendas de género en la Formación Profesional

Agendas de género Acciones	Transversalización	Profesionalización en oficios no tradicionales	Cuestionamiento de reglas de género	Cupos/ discriminación positiva
Capacitación docente en temas de género	Reflexión crítica sobre aspectos discriminantes de la organización y la planificación institucional.	Sensibilización para el acceso y acompañamiento en carreras no tradicionales	Cuestionamiento del entorno formativo, los hábitos, las relaciones sociales, los currículums ocultos y los estereotipos. Identificación de micromachismos / salud sexual	****
Estrategias contra la segregación de género en la FP (acceso/ proceso pedagógico)	Revisión de normativa/documentos con lenguaje discriminante	Visibilización de trabajadoras en oficios no tradicionales	Promoción de trayectorias inclusivas desde las instituciones de FP/ profesionalización de trabajos feminizados	Generación de oportunidades para grupos poblacionales en desventaja
Abordajes ante de violencia de género	Implementación de normativas: ESI y Ley Micaela. Protocolos para abordar la violencia de género	Prevención de discriminación de género en cursos masculinizados	Cuestionamiento, acompañamiento y apoyo ante la violencia de género / Participación en redes interinstitucionales	Límite a la discriminación a grupos vulnerables

<p>Problematización del mercado de trabajo</p>	<p>Visibilización de desigualdades en la división sexual del trabajo. Identificación de obstáculos en el mundo empresarial.</p>	<p>Aspiración a incidir en la segregación horizontal del mercado de trabajo</p>	<p>Reconocimiento de la economía del cuidado</p>	<p>***</p>
---	---	---	--	------------

Fuente: elaboración propia sobre la base de material de campo y entrevistas.

Como se observa, se vislumbra una agenda estatal activa, que incluye perspectivas diversas en sus formas de intervención y en las acciones que se desarrollan. No obstante, debe considerarse que la FP es una propuesta formativa en la que estos temas no cuentan con un recorrido acumulado, sino más bien con experiencias e iniciativas incipientes y que, incluso, el marco normativo existente todavía no se implementa de manera sistemática y sostenida. A continuación, se verá cómo estas temáticas son abordadas (o no) en diferentes centros de FP de la Ciudad de Buenos Aires, mostrando el abanico diverso de perspectivas y acciones en relación a ellas.

Diferentes estrategias institucionales y sus diálogos con las agendas de género

A partir del trabajo de campo desarrollado entre 2017 y 2018 se seleccionaron tres centros de FP (CFP) de la Ciudad de Buenos Aires, que nos permiten mostrar, desde el nivel institucional, el modo en que se vienen desarrollando (o no) agendas de género desde lógicas institucionales diversas y, a la vez, con una significativa diferenciación entre sí en cuanto a las concepciones que se tienen sobre esta perspectiva¹⁰. Se busca mostrar cómo algunas instituciones abordan estas acciones desde un compromiso propio con la temática y desde un trabajo sostenido, que es incluso previo al de los lineamientos políticos que se van configurando en el presente. Por supuesto, dadas las características sexistas de la FP, estas experiencias son aisladas y lo que prima es la tendencia a la reproducción de las desigualdades de manera acrítica. La elección de los casos institucionales que aquí se

¹⁰ Debe tenerse en cuenta que el trabajo de campo se desarrolló en el marco de los comienzos, e incluso antes, de las iniciativas de incorporación de cierta agenda de género de FP en el nivel jurisdiccional. Para el análisis de uno de los centros, con agenda de género explícita, se complementa el campo señalado con nuevas entrevistas a los referentes institucionales desarrolladas en 2020.

presenta procura vislumbrar la diversidad de abordajes institucionales en torno al género. Algunas instituciones conllevan agendas alineadas con las descritas anteriormente (e incluso sus propias experiencias institucionales han contribuido a que esas agendas se configuren). Muchas otras, aún no incorporan dichas agendas.

De este modo, en diálogo con la clasificación presentada en el cuadro 1 del apartado anterior, se analiza, desde las voces institucionales, con qué perspectivas y concepciones se desarrollan acciones vinculadas a la capacitación docente, la democratización en el acceso a la FP y la desnaturalización de los mandatos de género en el proceso pedagógico, el abordaje de la violencia de género y la problematización en torno a las discriminaciones en el mercado de trabajo, con el objetivo de identificar las agendas de género en las instituciones. El análisis trató de captar tensiones/contradicciones entre discursos y las estrategias implementadas.

El trabajo de campo en cada uno de los centros implicó la realización de entrevistas con directivos, docentes y tutores, así como el desarrollo de grupos focales con estudiantes varones y mujeres. Para este artículo, centrado en las estrategias institucionales y en las agendas de género, tomamos principalmente a las entrevistas como fuente, pero se incorporan, de forma complementaria, algunas voces recogidas en los grupos focales¹¹. Cabe señalar que la perspectiva de los y las estudiantes ha sido analizada en profundidad en artículo previos (Jacinto y otros, 2021; Millenaar, 2019).

En cuanto a las características generales de las instituciones, se señala que el centro A es uno de los CFP llamados “puros” (es decir que depende únicamente de la jurisdicción) y está situado en el barrio de Flores. Comienza a funcionar a finales del año 2000, en el contexto de la crisis. El centro tiene una marcada orientación hacia la comunidad y el barrio, además de una dinámica muy vinculada a la participación comunitaria y a la producción de actividades culturales. Presenta una clara direccionalidad hacia la promoción de la economía social y el cooperativismo. De los tres centros seleccionados, este es el que mayor matrícula presenta (1855 en el año 2017) y cuyo porcentaje de alumnas mujeres es mayor (1161 mujeres). Tiene una incidencia importante de población migrante, principalmente de origen boliviano, y predomina el nivel educativo de secundario incompleto. En este CFP el abordaje

¹¹ En los centros que se analizan en este artículo, se realizaron en total 6 grupos focales (3 con varones y 3 con mujeres), en los cuales participaron 38 estudiantes que se encontraban participando de cursos en el área de estética profesional (peluquería, masajes y maquillaje). Estos cursos tienen predominancia de mujeres en sus matrículas.

de las problemáticas vinculadas con cuestiones de género forma parte de del proyecto educativo institucional.

El centro B es un CFP de entre los llamados “conveniados”, porque depende tanto de la jurisdicción como de un sindicato con fuerte presencia en la Ciudad. Fue creado en el año 2009, con una oferta variada de cursos. Su sede central está ubicada en el barrio de San Telmo, pero, además, cuenta con 3 sedes más en los barrios de Congreso, Monserrat y Colegiales. Al año 2017, contaba con una matrícula de 1038 alumnos/as, de los cuales 308 eran mujeres. El nivel socioeconómico de los alumnos es heterogéneo, pero con una fuerte presencia de trabajadores (principalmente varones) en el sector al que representa el sindicato, así como de sus familias (cónyuges e hijos/as). La mayoría no cuenta con el secundario completo. Al igual que en el centro A, aquí también existe una política institucional que incluye las problemáticas de género entre sus líneas de acción prioritarias.

Finalmente, el centro C, un centro de FP que también depende de la Ciudad de Buenos Aires, fue creado en el año 1979. En sus orígenes fue un centro dependiente del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) y sus áreas de especialización estuvieron históricamente vinculadas a oficios tradicionales. Se encuentra localizado en el barrio de Barracas y la población que asiste reside en la zona sur de la CABA o en los partidos del sur del conurbano bonaerense. La matrícula en 2017 era de 1596 alumnos/as y solo 550 eran mujeres. El perfil educativo es de personas que cuentan con el secundario completo. En este centro no se abordan las cuestiones de género desde el propio proyecto institucional.

La agenda de la transversalización

En el caso del centro A, el género es una de las líneas del proyecto educativo institucional y, desde la concepción de la propia institución, se incorpora esta perspectiva de una forma transversal. Este lineamiento entra en diálogo con la propia historia del centro, como relata más abajo una de sus referentes institucionales. Si bien ya desde la propia impronta institucional se incorporaba de forma implícita esta perspectiva, las marchas por el Ni Una Menos, surgidas en 2015, constituyen un punto bisagra, a partir de la cual se generó un antes y un después: la perspectiva de género adquirió centralidad, logró institucionalizarse y comenzaron a desarrollarse, de forma sistemática, diferentes acciones e iniciativas.

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

Como puede verse, las acciones que ya venía desarrollando la institución sucedían de forma más “intuitiva”. En el marco de las movilizaciones de género, aquellas adquirieron mayor presencia e institucionalización. Esto hizo que cuando la jurisdicción comenzó a promover lineamientos en este sentido, el centro A fuera una referencia que consultar, porque ya contaba con experiencia acumulada y fue invitada a formar parte de una mesa de género inicial. Se vislumbra, de este modo, como la agenda estatal implica una configuración multiactoral, en donde son parte, en un proceso de interpelaciones y diálogos mutuos, la movilización social, los propios actores institucionales y los decisores de políticas (Alzate Zuluaga y Romo Morales, 2017).

A nivel de la formación docente, el centro A comenzó a brindar diferentes capacitaciones que no ocurrieron sin resistencias, como relatan las referentes institucionales. Los resultados fueron muy beneficiosos para la institución, porque permitió difundir herramientas y estrategias específicas para abordar situaciones problemáticas al respecto. Las resistencias provinieron de parte de docentes varones, de docentes mujeres, de estudiantes. Como dijimos, la FP comparte, en general, un carácter sexista y la propuesta de capacitación en género a docentes es todavía una novedad. Se suma, además, un contexto politizado en relación a la movilización en temas de género.

Tuvimos muchísimas resistencias de parte de docentes varones y de parte de docentes mujeres, de parte de todos los docentes. Costó mucho, costó muchísimo, te diría que

en los primeros dos años pudimos llegar a hacer entre cinco y diez talleres durante todo el año, como mucho. [...] Había cierta asociación muchas veces con la propuesta vinculada directamente a la legalización del aborto, entonces hemos tenido también resistencias de muchos estudiantes que nos preguntan “¿Ustedes son las del pañuelito verde?” y el trabajo de deconstruir ese relato, esa mirada, también es difícil. [...] Ya ahora arrancamos el año y dicen: “¿Cuándo hacemos el taller?”. O directamente veo que una estudiante está, no la veo bien y me parece que el taller puede habilitar un diálogo. O situaciones emergentes que se detectan cuando los cuerpos se exponen, como por ejemplo en un curso de drenaje linfático, la docente detecta que hay una alumna que tiene moretones y se acerca y nos dice: “Bueno, sucede esto, yo ya hice un primer acercamiento, ¿qué te parece si hacemos un taller?”. (Referente Institucional, CFP A).

Como señala la referente, la resistencia vino también de parte de los y las estudiantes. En los grupos focales, cuando se indagó en torno a las percepciones sobre estas capacitaciones y sus efectos, las estudiantes mujeres se refirieron a aquellas como instancias que por momentos quedaban “en el tintero” y eran “pura charla”:

Son charlas que quedan en el vacío. Es como un interés de hacer algo, pero empezó y terminó ahí. Nadie le da una continuidad y no pasa nada. ¿Entonces para qué? Queda en el tintero, pura charla. (Estudiante mujer, CFP A).

Si bien las estudiantes consideraron estos talleres como instancias valiosas, ponían reparos en los efectos concretos que podrían producirse como consecuencia de ellos. Algunos estudiantes varones, por su parte, mencionan que las capacitaciones “quitan el tiempo para avanzar con el curso”. Si bien valoran las acciones en términos generales, también mencionan que se “quedan con poco tiempo para cursar”, o que hay “demasiadas reuniones docentes y se pierden días de clase”, sugiriendo una disconformidad con la actividad. Estas expresiones vislumbran el desafío que supone abordar estos temas sobre todo con la población de varones. Incluso el director del centro menciona que, aun cuando desde el marco institucional se avanza con esta perspectiva de forma integral y no únicamente en los espacios feminizados de la institución, las acciones no terminan permeando en la población de docentes y estudiantes varones vinculados a la formación más típicamente masculina de oficios tradicionales.

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

De todos modos, aun con las resistencias mencionadas, el centro A sostuvo las capacitaciones con los/as docentes y, más recientemente, surgió la creación de un dispositivo taller que comenzó a implementarse de modo regular, denominado “De vínculos”. Su objetivo es el de sensibilizar sobre y problematizar las desigualdades de género al interior de los cursos. La modalidad tiene que ver con el desarrollo de un taller vivencial, a partir de dinámicas lúdicas, expresivas, participativas que vienen desde el campo de la educación popular y del teatro. Se problematizan las propias experiencias de vida y las miradas de quienes componen el espacio de cada uno de los cursos, para cuestionar de qué modo los estereotipos de género atraviesan las propias elecciones, la organización del trabajo productivo y reproductivo, las relaciones sexo-afectivas que se establecen y la autonomía de los propios cuerpos.

En este sentido, en cuanto a las estrategias para revertir las segregaciones de género, el centro A interviene principalmente promoviendo la deconstrucción de los estereotipos de género. Por ejemplo, a nivel de los contenidos, en los cursos de estética, que tienen mayoría de mujeres en sus matrículas, se avanzó en la deconstrucción de las imágenes que circulan por los espacios del salón (publicidades de productos estéticos, posters con explicaciones sobre cabellos y tipos de piel, etc.). A través de un proyecto institucional y de una investigación hecha por docentes de fotografía y serigrafía, se hizo una producción de fotos con las propias alumnas de los cursos, con el fin de deconstruir las imágenes que estaban en las paredes, tomando como referencia las propias corporalidades que circulan por el espacio, que son poco parecidas a las figuras que aparecen en esas imágenes. La intervención apuntó a visibilizar los cuerpos reales de las estudiantes, cuestionando los patrones de belleza hegemónicos, visualizando el modo en que el mandato de género tradicional vuelve, al cuerpo femenino, un objeto sexual. En términos de Fraser (1997), esta intervención se orienta a una de las injusticias de género, vinculada a la discriminación cultural. El cuestionamiento de los patrones hegemónicos de belleza (que apunta a objetivar los cuerpos femeninos) y la valoración positiva de la diversidad de cuerpos, tonos de piel y de cabellos

actúan en el plano simbólico de las desigualdades de género. A la vez, como también plantean Gorban y Justo von Lurzer (2019) en una investigación sobre mujeres que se forman en peluquería, la resignificación del sentido de la belleza y la valoración y cuidado del propio cuerpo real en cuanto cuerpo bello generan procesos de autoafirmación y transformación subjetiva y corporal.

[Fue] una intervención en un curso de peluquería de la noche por parte de una de las profes de fotografía y una de serigrafía, para pensar las imágenes que se construyen, que están pegadas en las paredes de ese salón de peluquería. No con la intención de bajarlas y reemplazarlas sino con la intención de problematizarlas en conjunto con las alumnas y las docentes. [...] Hay una en la que hay un tótem que son 3 cabezas de mujeres unidas por las trenzas, los cabellos. Un rescate también de la memoria, de los pelos, de las mujeres y de todas las historias que se entretajan. [...] Porque en las paredes hay fotos de rubias, arias... y no es la población que viene a la escuela. (Tutora, CFP A).

Como otra de las estrategias de intervención, el centro A busca garantizar el acceso de colectivos en desventaja a la formación. Para ello, implementó hace unos años un cupo trans. Está dirigido a estudiantes que han cambiado de género y se les garantiza la participación en los cursos. Aquí también la referente entrevistada destaca cómo la institución avanza en acciones de forma anticipada respecto de los lineamientos políticos a nivel nacional.

Para comprender el tema del cupo trans en las prácticas profesionalizantes que ofrece el centro, debe considerarse que su propia historia de origen institucional, en la crisis de los años 2000, cuando surge una articulación con la Asociación de Lesbianas, Travestis y Transexuales. Desde esa vinculación se avanzó con la idea de comenzar a pensar en un cupo trans, incluso antes de que exista como política y proyecto de ley a nivel nacional. (Referente institucional, CFP A).

En cuanto a las estrategias para abordar la violencia de género, el centro A implementó hace unos años un protocolo de actuación en el caso de detectar estas situaciones en la escuela. El protocolo establece una vinculación directa con el Hospital Álvarez, a través de su Comité de Violencia de Género. Los y las docentes son en general quienes detectan estas situaciones en las aulas y recurren a las tutoras institucionales para dar actuación a dicho protocolo, que

busca asistir, acompañar y garantizar la salud psico-física de las estudiantes. Se recordará que la jurisdicción toma esta experiencia institucional como antecedente para promover un protocolo para los casos de violencia de género en el resto de los centros de FP.

Particularmente en los cursos de estética, la relación de confianza con las docentes mujeres es fundamental para detectar situaciones de violencia de género. Se trata de cursos considerados como una formación típicamente femenina. La posibilidad de compartir el espacio entre mujeres invita a generar un sentido de pertenencia grupal que habilita el relato íntimo de situaciones personales en el grupo. Pero, además, el propio proceso formativo produce transformaciones subjetivas en las cursantes: el hecho de acceder a un nuevo saber, volverse mujeres profesionales, comenzar a proyectar un recorrido laboral e incluso modificar las propias prácticas de autocuidado generan una posición diferente —en términos subjetivos y también corporales— ante las injusticias de género. En la investigación ya mencionada, Gorban y Justo von Lurzer (2019) analizan cómo la práctica de cuidado personal que conlleva el trabajo estético devuelve a las mujeres cursantes una imagen de sí cargada de sentidos que habilitan formas de autovaloración. Una de las docentes entrevistadas relata la experiencia de sus estudiantes de un modo similar, señalando cómo, también en el espacio del aula, las mujeres pueden denunciar situaciones de violencia de género.

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

ahí me contó que hacía diez años que venía sufriendo violencia de género. (Docente mujer, CFP A).

El centro A, en cuanto a la problematización sobre las discriminaciones de género en el mercado de trabajo, también ha implementado estrategias, circunscriptas a la incorporación de contenidos de formación en los cursos. Particularmente, se incluyeron conceptos y materiales de la economía feminista en dos módulos específicos: Relaciones Laborales (un módulo teórico que es común a varios trayectos formativos) y Gestión del Proceso de Trabajo (específico del área de estética). Con esta acción, se buscó incorporar una perspectiva amplia del trabajo que incluya también al trabajo no remunerado que realizan principalmente las mujeres (ya sean actividades domésticas o de cuidado de personas). También se buscó problematizar las dobles o triples jornadas laborales de las mujeres y las incompatibilidades que muchas veces surgen cuando se busca acceder a un empleo extradoméstico sin el apoyo de instituciones de cuidado o redes de sostén familiares.

Puede observarse, entonces, que en el CFP A la transversalización de la agenda de género se consolida en diferentes líneas de actuación. Esta transversalización es consecuencia de la particular impronta institucional, de los diálogos con la política jurisdiccional pero también del propio contexto social de movilización. Como plantea una de las tutoras, los y las alumnos/as vienen con otras preguntas, intereses, conocimientos a partir de la movilización de los temas en el escenario colectivo.

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

La agenda de la violencia de género y la formación no-típica

En el proyecto educativo institucional del CFP B también se incluye la perspectiva de género, pero, en este caso, centrada en dos estrategias específicas. La primera de ellas apunta al abordaje de la violencia de género, en diálogo con la agenda propia del sindicato con el cual el centro está conveniado.

El sindicato cuenta con un programa denominado “Red vivir sin violencias”, que además de ser un servicio de prevención, atención y orientación para personas que están atravesando situaciones de violencia, ofrece diferentes actividades de capacitación y sensibilización relacionadas con la temática para docentes y para su afiliados y afiliadas.

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

El centro B deriva los casos de violencia de género detectados en el marco de la institución al programa del sindicato. Pero, además, el programa le permite entrelazar acciones de formación docente. La vinculación con la Red Vivir ofrece charlas, capacitaciones y talleres de diversos tipos orientados a la temática. Los y las docentes pueden asistir a estos talleres de forma voluntaria y los aprovechan principalmente aquellos/as que tienen ganas de incorporar herramientas de abordaje.

Me encontré acá en la escuela con el tema de género, que era algo para mí muy lejano, no era algo común. Y me empecé a encontrar con alumnas con esa problemática y hablándolo con mi regente, dije “No tengo herramientas para acercarles...”. Entonces empecé yo a investigar y ella me arrimó a la red que tiene el sindicato, que es “Vivir

sin violencia”, y a raíz de eso empezamos a tener charlas, hicimos talleres..., porque yo digo... cómo ayudar, cómo llegás, porque uno también tiene un límite. Y bueno, de a poco vas metiéndote en otras cosas porque es una necesidad. Y porque las alumnas te tienen la confianza y te cuentan, y vos decís: “¿Qué hago con todo este bagaje?”. (Docente mujer, CFP B).

De las capacitaciones y talleres que ofrece el sindicato no solo participan docentes, sino también los y las estudiantes. La invitación a participar está principalmente dirigida a las mujeres estudiantes, con buena recepción de la actividad. Así lo relata una docente:

Fuimos con todas mis alumnas del centro. Se dio toda una charla de cuatro horas, que fue un taller muy participativo. Fue hasta divertido. Es un tema tan difícil de abordar que no es algo que la gente va a ir a participar porque tiene ganas. Y bueno, empezó una alumna, viste esas que son payasas, así a contar, y empezaron a engancharse y a contar situaciones que todo el mundo vive violencia, o sea ni siquiera es física, violencia en la calle. Yo digo que no hay solo una violencia, hay muchísimas violencias. Y bueno, después hicieron talleres por el Día [Internacional] de la Mujer, también. (Docente mujer, CFP B).

En los cursos con más presencia de mujeres (los cursos de estética), más allá de las estrategias institucionales para abordar la violencia de género y para promover la capacitación docente en estas temáticas, emerge, del mismo modo en que ocurría en el centro A, la conformación de una red de solidaridad entre las propias cursantes, basada en la confianza que genera el hecho de compartir el curso entre mujeres. Ellas encuentran en ese espacio un ámbito para sociabilizar, apoyarse y alentarse. Esto surge por la propia dinámica de los cursos, la relación de confianza con las docentes y los contenidos de la formación, más allá de la agenda de género institucional. Una de las docentes entrevistadas menciona estos procesos de fortaleza de la confianza en los propios saberes, aptitudes y aprendizajes.

Mirá, se genera... Lo que notaba es que la gente más grande siente que ya no puede, que no les da la cabeza...Y yo les digo: “No quiero escucharlas más decir eso. ¿Por qué no les da la cabeza? ¡No!”. Entre ellas mismas se genera que se empujan que se alientan [...]. Salen distintas todas, las jóvenes también, podrán tener más afinidad o menos, porque siempre vas a tener más *feeling* con una que con otra, pero se generan

grupos muy lindos. Hay gente que te dice “Yo no tenía amigas”, entonces es increíble.
(Docente mujer, CFP B).

Estos procesos de transformación que se dan de por sí en espacios feminizados muchas veces habilitan a ciertas alumnas a denunciar situaciones de violencia. De alguna manera, surge así lo que Lamamra (2017) plantea como acto de resistencia por parte de los sujetos que cursan. Incluso cuando se trata de cursos feminizados (que tienden a reproducir la lógica de la división sexual del trabajo), tal reproducción no se da sin reapropiaciones por parte de los sujetos y suceden allí transformaciones subjetivas que terminan tensionando la normatividad de género. Pero gracias a la agenda de género institucional —en la cual uno de sus focos es el abordaje de la violencia de género— esta posibilidad está más fuertemente promovida y tanto las docentes como las estudiantes cuentan con un canal institucionalizado para intervenir en la problemática y pueden adquirir herramientas de abordaje desde las acciones del programa. En los grupos focales con estudiantes, precisamente lo más valorado de estos talleres es la posibilidad de adquirir herramientas para ayudar a otras mujeres.

Los talleres me parecieron excelentes. ¿Sabés lo que sentía? Que no solo uno tiene que hacer esos cursos porque está pasando por eso, sino porque te ayuda a saber qué hacer si ves el hecho. Cómo reaccionar. Esos cursos te enseñan a eso, que no es solo para uno, sino para ayudar al otro que está en esa condición. (Estudiante mujer, CFP B).

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

Desde que nacemos nos educan de modo diferente a varones y a mujeres: nos enseñan que ciertas tareas son para nosotras (cocinar, limpiar, cuidar a otr@s) y otras para

“ellos”. Los oficios clásicos son tradicionalmente asignados a varones. Esta propuesta tiene el objetivo de que las mujeres podamos realizar las reparaciones cotidianas del hogar con autonomía y poner en cuestión los estereotipos de género. (Folleto de la campaña “Oficios para Mujeres”).

De este modo, la propuesta se enmarca en la agenda de género vinculada a revertir la segregación en la FP desde el acceso, promoviendo la participación de mujeres en las formaciones no-típicas para ellas. No obstante, como hemos descripto en el apartado anterior, en este caso, la propuesta se enfoca a que las mujeres realicen tareas domésticas y hogareñas y no a que se inserten laboralmente en la actividad.

La idea es incorporar también mujeres a los trayectos tradicionales que antes eran para los hombres, como cerrajería, plomería, soldadura, y es increíble ver la cantidad de gente y mujeres que vienen a estos cursos [...]. Claro, porque los oficios tradicionales han quedado para los hombres. Hoy en día tenemos historias de vida de mujeres que quieren venir a aprender estos oficios para hacerse su propia casa, se compran su terrenito y ellas mismas van con su esposo, sus hijos, quien sea, ayudando a poder construir esa casa que tanto sueñan. (Director, CFP B).

Al mismo tiempo que la promoción de las formaciones no-típicas introduce el cuestionamiento a la gramática de género que asigna destinos diferentes para varones y mujeres respecto del trabajo (Segato, 2003), la propuesta se circunscribe al ejercicio en el ámbito del hogar, reproduciendo paradójicamente las desigualdades que se buscan cuestionar. Entonces, la acción institucional orientada a problematizar las discriminaciones de género en el mercado de trabajo queda más difusa y no avanza en buscar que las mujeres logren insertarse en nichos ocupacionales en los cuales están subrepresentadas.

A pesar de estas acciones puntuales (pero contundentes) de intervención sobre las desigualdades de género, las voces de docentes dejan entrever que estas se reproducen de forma cotidiana en el marco de la formación. No dejan de percibirse discriminaciones tanto entre los/as estudiantes (incluso por parte de las propias alumnas mujeres), como también entre docentes.

Tengo todas mujeres y un alumno varón. Y la discriminación se da también. A mí me ha pasado de sentir el rechazo. Hay varones que se maquillan de mujer. Y yo me doy

cuenta y trato de hacerlos trabajar con quienes sé que no van a tener inconveniente. Pero todavía esta esa cosa de no aceptar o de sentir el rechazo por el otro. (Docente mujer, CFP B).

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

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

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

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

Cuando no hay una agenda explícita

En el centro C no se incorpora una agenda de género en el proyecto institucional de manera explícita: no se cuenta con líneas incorporadas en el proyecto educativo institucional, no se ha avanzado en brindar capacitación docente al respecto, no se problematiza la segregación histórica de la matrícula de la FP en cursos “para varones” y “para mujeres”, tampoco se han definido protocolos de actuación frente a las problemáticas de género ni se problematiza, en el marco de la formación, la discriminación de género en el mercado de trabajo.

Sin embargo, la temática está presente en los discursos de sus autoridades y docentes como una cuestión que por momentos surge en las propias clases. Del mismo modo que en el centro A y en el centro B, en cursos con predominancia de mujeres, la problemática de las discriminaciones de género emerge a través de las voces de las propias alumnas. A partir de los cursos, las mujeres estudiantes relatan que “empiezan a poder ver” y no solamente adquieren un oficio y pueden conformar un proyecto ocupacional, sino que redefinen su posición en el marco de las relaciones de género en sus hogares.

A mí me cambio totalmente la vida (este curso), totalmente. Hasta en mi casa, mis hijos, con la pareja que no estamos pasando un buen momento hace ya muchísimos años y es como que ahora, quizás... como ella que recién te lo decía... empiezo a ver más cosas que quizás yo no quería ver. Como que me encerraba y decía “Va a pasar, va a pasar”. Pero no iba a pasar. No va a pasar más. Me cambio muchísimo el carácter. (Estudiante mujer, CFP C).

No obstante, a diferencia de los centros anteriores, las herramientas con las que cuentan tanto el director como los/as docentes del centro C ante estos casos resultan escasas, y es desde la misma voluntad de docentes puntuales que comienzan a desarrollarse acciones, o buscan capacitarse para contar con mayores herramientas. Estas intervenciones generalmente son *ad hoc*, algo improvisadas y esporádicas. En este sentido, en las entrevistas se asume que se cuenta con “pocos recursos” para intervenir. Institucionalmente, en este centro se fundamenta el no involucramiento ante estos emergentes por tratarse de “alumnos adultos”, aunque siempre se ofrece algún tipo de orientación (más o menos distante).

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

He tenido chicas que han sido mujeres golpeadas y que llegaban al aula y te decían “No, mirá, yo hoy no me puedo hacer masajes porque anoche mi marido mi pegó...”. Después lo hablas con el regente y te dicen Son adultos, no podés hacer nada”. Ahí quedó. Entonces uno tiene mucha impotencia [...]. Estoy atada de pies y manos, no podés hacer nada. (Docente mujer, CFP C).

Al no contar la institución con una agenda de género específica, es en las perspectivas y conceptualizaciones de cada actor institucional donde termina configurándose el enfoque de género con el cual se interviene *ad hoc*, sin un trabajo de conceptualización compartido. Estos enfoques dependen de cada docente y, por lo tanto, la diversidad de experiencias entre un curso y otro puede ser importante. Y aun cuando los y las docentes comparten un discurso

que evidencia cierta conciencia de género (al menos la políticamente correcta), la “ceguera” ante la reproducción de la desigualdad emerge por momentos en sus discursos.

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

La cita anterior muestra la no visualización de frases y argumentos que conllevan conceptos discriminatorios y prejuiciosos respecto del género. Son muchas las significaciones que surgen de las frases, observándose prejuicios respecto de los atributos considerados femeninos o masculinos, la reproducción del lugar de jerarquía y poder que ocupa el varón, incluso en un espacio de presencia mayoritaria de mujeres. Al mismo tiempo, se plasma la idea de una exigencia hacia con las mujeres para lograr su profesionalización, incluso en empleos típicos femeninos. Este es, según se recordará, uno de los lineamientos de intervención desde las políticas a nivel macro. Como plantea Merino (2020), las políticas que proponen jerarquizar las formaciones típicamente femeninas pueden ser un espacio de empoderamiento y de generación de oportunidades laborales, sobre todo en los niveles menos cualificados de formación. Claro está que requiere de apoyos institucionales y miradas más comprensivas de las condiciones en las cuales las alumnas se forman.

Podría también decirse que el género en este centro se problematiza más en su aspecto de violencia y discriminación entre compañeros y en los hogares. Pero en su aspecto más vinculado a los “techos” y “paredes” de cristal propios del mercado de empleo, así como en las cargas laborales de las mujeres que compatibilizan la vida doméstica con las exigencias

de los trabajos de cuidados, las cuestiones de género no logran permear en los discursos y percepciones institucionales.

A continuación, se presenta el cuadro 2 con la síntesis de las agendas de género desarrolladas en las instituciones, tomando como referencia las diferentes acciones institucionales analizadas y mostrando los distintos lineamientos desarrollados, en diálogo con las políticas más generales para la modalidad (transversalización, formaciones no-típicas, cuestionamientos de género, etc.).

Cuadro 2. Síntesis de las agendas de género institucionales

	CFP A	CFP B	CFP C
Tipo de agenda de género en el proyecto institucional	Cupo trans/cuestionamiento de reglas de género/transversalización	Profesionalización de oficios no tradicionales/ Cuestionamiento de violencia de género	***
Capacitación docente en temas de género	Capacitaciones orientadas a los estereotipos de género, la organización del trabajo productivo, reproductivo, las relaciones sexo-afectivas entre géneros.	A través de acciones del sindicato orientadas a violencia de género	No
Estrategias para revertir la segregación de género en la FP (acceso /proceso pedagógico)	Sí (se busca deconstruir estereotipos en las clases)	Oficios no tradicionales para mujeres, pero orientados a lo doméstico	No
Abordajes ante violencia de género	Sí (Talleres/Tutoría/Derivaciones /protocolo)	Sí (Talleres del programa del sindicato)	Sí, aleatoriamente
Problematización de las discriminaciones de género en el mercado de trabajo	Sí, mayor nivel de crítica (visibilización de la economía del cuidado, pero sin acciones directas)	Sí, menor nivel de crítica (sin acciones directas)	No

Fuente: elaboración propia sobre la base de material de campo y entrevistas.

A modo de conclusión

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

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

Asimismo, cada vez más se observa la incorporación de problemáticas con sensibilidad de género en las agendas de los organismos de los que depende la FP. En la clasificación planteada respecto a las políticas a nivel macro, se visualiza, en primer lugar, una agenda basada en el enfoque de la transversalización, que se propone, aun con las dificultades que conlleva, abordar integralmente la cuestión en todos sus aspectos. En segundo lugar, se responde a la promoción de profesiones no tradicionales entre las mujeres, como estrategia para revertir las segregaciones de género existentes en esta modalidad. Asimismo, se procura incorporar la perspectiva de género, cuestionando sesgos y estereotipos. Desde esta estrategia, se abarcan variadas temáticas, pero se visualiza y se cuestiona cada vez más agudamente el atravesamiento amplio de las discriminaciones de género en el proceso pedagógico y la organización institucional. Por último, también surge la estrategia del otorgamiento de cupos obligatorios para mujeres u otros géneros disidentes a determinados cursos, desde una perspectiva de discriminación positiva. El artículo muestra que la incorporación y consolidación de estas agendas es una construcción lenta, y no exenta de tensiones, ya que enfrentar los cambios culturales y organizativos que se precisarían, implica contar con recursos y consensos que amplíen el terreno de las intervenciones formativas. Como plantean Sevilla, Sepúlveda y Valdebenito (2019), alterar la tendencia a la reproducción de las desigualdades de género en la modalidad involucra fundamentalmente un cuestionamiento al modo tradicional de hacer las cosas en este sector formativo.

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

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

Este artículo analizó los abordajes de las políticas y de algunas instituciones para visibilizar algunas similitudes y diferencias. Los casos institucionales son ilustrativos, a la vez, de dos fenómenos opuestos: de un lado, las resistencias que pueden encontrar las políticas si no reconocen este campo como una lucha de poderes desiguales y, del otro, la creatividad y el aprendizaje acumulativo que evidencian instituciones con sensibilidad de género y abordaje profesional, las cuales pueden ser inspiradoras para las políticas.

A modo de cierre, conviene resaltar la complejidad de los cambios en la cuestión de género particularmente cuando se refiere a las desigualdades en la esfera laboral. Si bien el espacio de la FP es privilegiado para contribuir a concientizar al respecto, la investigación desarrollada también muestra los límites del dispositivo para intervenir en las persistentes discriminaciones del mercado de trabajo. De todos modos, la inclusión de políticas de género es un paso fundamental para reconocer la multidimensionalidad de la problemática y la necesidad de un abordaje interdisciplinario, incluyendo la propia participación de las estudiantes y trabajadoras.

Bibliografía

- Alzate Zuluaga, M y Romo Morales, G. (2017). La agenda pública en sus teorías y aproximaciones metodológicas. Una clasificación alternativa. *Revista Enfoques*, 15(26), 13-25.
- Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bereni, L. (2009). Quand la mise à l'agenda ravive les mobilisations féministes. L'espace de la cause des femmes et la parité politique (1997-2000). *Revue Française de Science Politique*, 2(59), 301-323.
- Colley, H., James, D., Diment, K. y Tedder, M. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education & Training*, 55(4), 471-498.
- D'Alessandro, M., O'Donnell, V., Prieto, S. y Tundis, F. (2020). Las brechas de género en la Argentina Estado de situación y desafíos. Buenos Aires: Ministerio de Economía, Dirección Nacional de Igualdad, Economía y Género.
- Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Duru-Bellat, M. (2017). *La Tyrannie du genre*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Evans, K. (2006). Achieving equity through 'gender autonomy': the challenges for VET policy and practice. *Journal of Vocational Education & Training*, 58(4), 393-408.
- Faur, E. (2018). *El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Organización de Naciones Unidas.
- Fernández Soto, M., Filgueira, F. y Genta, N. (2020). *Empoderamiento económico de las mujeres: tendencias y desafíos en América Latina*. Montevideo: Articulación Feminista Marcosur.
- Fournier, C. (2009). Concilier vie familiale et formation continue, une affaire de femmes. *Bulletin CEREQ*, 262, 1-4.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus. Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition*. Nueva York: Routledge.
- (2008). *Escalas de Justicia. Reimaginando el espacio político en un mundo globalizado*. Barcelona: Herder.
- Gorban, D y Justo von Lurzer, C. (2019). Mujer bonita es la que lucha. La construcción de sí en la formación profesional en peluquería. *La Manzana de la Discordia*, 14(2), 183-201.
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2010). Los nuevos saberes para la inserción laboral. Formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (52), 141-166.
- Jacinto, C., Millenaar, V., Burgos, A. y Roberti, E. (2020). Mujeres en Programación: entre la reproducción y las nuevas construcciones de género. El caso de la formación en el

- nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Sociología de la Educación*, 13(3), 432-450.
- Jacinto, C., Millenaar, V., Roberti, E., Burgos, A. y Sosa, M. (2021). Desigualdades, experiencias y cuestionamientos de género en la Educación Técnico-Profesional: el caso de la formación en Informática en la Ciudad de Buenos Aires. En Martínez, S. y Garino, D. (Comps.). *Educación Técnico-Profesional en Argentina* (pp. 77-110). CABA: Teseo.
- Kergoat, P. (2014). Le travail, l'école et la production des normes de Genre. Filles et garçons en apprentissage (en France). *Nouvelles Questions Féministes*, 33, 16-34.
- Lamamra, N. (2017). La formación profesional en Suiza: una perspectiva de género. De la socialización a la resistencia. *Educar*, 53(2), 379-396.
- Merino, R. (2020). Formación profesional y género: desigualdades que persisten, algunos cambios y debates pendientes, *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(3), 305-307.
- Millenaar, V. (2019). ¿Un acto de amor? Género y saberes emocionales en la formación laboral orientada a la estética, *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 38/39, 29-57.
- (2017). Políticas de empleo con enfoque de género: formación y socialización laboral en oficios no tradicionales para mujeres. *Cadernos Pagu*, 51, 1-31.
- Miranda, A. y Arancibia M. (2017). Repensar el vínculo entre la educación y el mundo del trabajo desde la perspectiva de género: reflexiones a partir de un estudio longitudinal en el Gran Buenos Aires. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 1-18.
- Morgade, G. (2009). Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes. En A. Villa (comp.). *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas históricoculturales en educación* (pp. 19-50). Buenos Aires: Noveduc.
- Rodríguez Gustá, A. L. (2008). Las políticas sensibles al género: variedades conceptuales y desafíos de intervención. *Temas y Debates*, 16, 109-129.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Seoane, V. I. (2013). Géneros, cuerpos y sexualidades. Experiencias de mujeres en escuelas técnicas de La Plata (tesis de doctorado). FLACSO, sede Argentina.
- Sevilla, M. P., Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. J. (2019). Producción de diferencias de género en la educación media técnico profesional, Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educación Latinoamericana*, 56(1), 1-17.
- Skeggs, B. (2019). *Mujeres respetables. Clase y género en los sectores populares*. Buenos Aires: Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Taylor, A., Hamm, Z. y Raykov, M. (2015). The experiences of female youth apprentices: Just passing through? *Journal of Vocational Education and Training*, 67, 93-108.
- UNESCO (2015). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. World Education Forum. Disponible en:

file:///C:/Users/sala/Desktop/Jacinto%20y%20Millenaar/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf.

Otras fuentes consultadas

Registro Federal de Instituciones de Educación Técnica Profesional, Área de Gestión de la Información, Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), Ministerio de Educación de la Nación. Datos provistos en 2021.