

Trabajo, educación y desigualdades de género: un estudio sobre las trayectorias de formación profesional de mujeres

Work, education and gender inequalities: a study on the professional training trajectories of women

Melisa Luján Southwell¹

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre las trayectorias educativo-laborales de mujeres jóvenes y adultas estudiantes en Centros de formación profesional y/o laboral (CFP/L) de la ciudad de Bahía Blanca entre los años 2010-2020. Se reconstruyeron sus trayectos formativos con el fin de identificar los motivos y condiciones que orientaron la elección por esta formación, las expectativas previas que las guiaron y las relaciones que se establecen entre posición social, género y trabajo. Se asumió una perspectiva relacional y una lógica sostenida desde la temporalidad, a través de un estudio interpretativo con enfoque cualitativo en el que se realizaron entrevistas semiestructuradas y en profundidad a mujeres estudiantes e informantes clave. El análisis de los datos a partir del método comparativo constante, permitió identificar la existencia de discursos subyacentes en torno al género que confirman un abordaje de género diferenciado en las propuestas formativas ofrecidas por los CFP/L en Bahía Blanca que configuran posibilidades de acceso y permanencia en cursos disímiles para hombres y mujeres. Se muestra que, en la mayoría de los casos, el proyecto de formación profesional de las mujeres es subsidiario a su proyecto de vida como madres y responsables de las tareas de cuidado del hogar.

Palabras clave: trayectorias educativo-laborales; mujeres; formación profesional y laboral; género; centros de formación profesional y laboral

Abstract

This article presents the results of an investigation on the educational-labour trajectories of young and adult women students in Vocational and/or Labor Training Centers in the city of Bahía Blanca from 2010 to 2020. Their training paths were reconstructed in order to identify the reasons and conditions that guided their choice, their previous expectations and the relationship established between social position, gender and work. A relational perspective and a sustained logic from temporality were assumed, through an interpretive study with a qualitative approach in which semi-structured and in-depth interviews were conducted with female students and key informants. The analysis of data from the constant comparative method, allowed to identify the existence of underlying discourses around gender that confirm a differentiated gender approach in the training proposals offered by the Vocational and/or Labor Training Centers in Bahía Blanca that configure possibilities of access and permanence in different courses for men and women. It is shown that, in most cases, the professional training project for women is subsidiary to their life project as mothers and those responsible for household chores.

Keywords: educational-labour trajectories; women; vocational and job training; gender; vocational and labor training centers

Introducción

En la sociedad actual se evidencian desigualdades en torno a los papeles de género asumidos en múltiples espacios y prácticas, que se traducen en oportunidades y privilegios disímiles que condicionan las trayectorias de las personas. En general, las mujeres suelen ser discriminadas en el mercado de trabajo con desiguales oportunidades, salarios y estabilidad laboral a pesar de contar con igual título educativo que los varones, en especial en la entrada a ámbitos laborales históricamente asociados al mundo masculino (Jacinto y Millenaar, 2015). Ser mujer en este contexto y compartir espacios con mujeres, como en los Centros de Formación Profesional y Laboral (CFP y CFL), permite conocer sus historias y adentrarse en las condiciones de desigualdad que también se hacen presentes en la estructura, gestión y organización de estos ámbitos educativos. En su mayoría, los cursos que ofrecen estas instituciones se encuentran implícitamente diferenciados por género, contribuyendo a perpetuar las desigualdades en el acceso a puestos laborales, condiciones y expectativas vitales.

En el conjunto del sistema educativo nacional, es precisamente en la modalidad de formación profesional (FP) uno de los espacios en los que donde más se visibilizan estas desigualdades. Si bien en los últimos años se ha evidenciado un alza en la participación de mujeres en la FP, las trayectorias femeninas y masculinas siguen siendo marcadamente diferentes con relación a las oportunidades de empleo luego de participar en estos dispositivos. En muchos casos, la capacitación laboral no sólo es insuficiente para que las mujeres alcancen puestos de trabajo 'de calidad' sino que en algunos casos, refuerza la inserción de las mujeres en trabajos de menor remuneración y mayor precarización, debido a que se les ofrece una capacitación vinculada a tareas típicamente femeninas.

En Argentina, la FP se encuentra comprendida dentro de la modalidad de educación técnico profesional (ETP), la cual está actualmente regulada por la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP) N°26058. Al tratarse de una educación para el trabajo, la FP persigue el objetivo de desarrollar, actualizar y preparar capacidades de las personas para el trabajo, logrando el dominio de las competencias básicas que se requieran en el ámbito económico-productivo. Según la LETP, los CFP/L ofrecen cursos que buscan fomentar el empleo mediante propuestas institucionales y educativas no escolarizadas a corto plazo, que giran en torno a la formación inicial y continua, y a la inserción laboral, y están relacionados con las necesidades del mercado laboral regional y local.

En el presente artículo se presentan los resultados de una investigación que abordó las trayectorias educativo-laborales de mujeres que asistieron a CFP/L entre los años 2010 y 2020 en la ciudad de Bahía Blanca. Específicamente se buscó caracterizar los motivos y condiciones que orientaron la elección de las mujeres por la formación

profesional en CFP/L, considerando los factores que operaron como facilitadores y obstaculizadores en sus trayectorias y analizar las relaciones que se establecen entre formación profesional y género.

El artículo se organiza en cuatro partes. En la primera se desarrollan algunas consideraciones teóricas sobre las relaciones entre educación y trabajo desde una perspectiva de género. En especial, se focaliza en la conceptualización de las trayectorias formativas. En una segunda parte, se presenta el contexto y el diseño de la investigación. Se trata de un estudio de tipo cualitativo recurrió a herramientas del diseño narrativo-biográfico con el propósito de recuperar la perspectiva de las mujeres para la comprensión de sus trayectorias educativo-laborales. En la tercera parte se presentan los resultados de la investigación. Se organizan teniendo en cuenta la estructura de la oferta formativa, las expectativas, los facilitadores y obstaculizadores de las trayectorias formativas y la relación entre éstas y las tareas de cuidado. Por último, se presentan algunos comentarios finales.

1. Las relaciones entre género, trabajo y trayectorias educativas

La revisión de la literatura nacional sobre la relación entre educación y trabajo permite reconocer la diversidad de perspectivas de abordaje y ejes de análisis. Es posible identificar perspectivas de abordaje estructural (Pérez, 2018; Pérez y Busso, 2018, y Pérez, Deleo y Fernández Massi, 2013), psico-institucional (Bloj, 2017; Jacinto, 2015; Millenaar, 2014; Jacinto y Millenaar, 2012 y Gallart, 2006) y biográfico (Llosa, 2012; Millenaar, 2014; Visotsky, 2016; D'Andrea y Buontempo, 2018 y Gimeno, 2019); y ejes de análisis como la relación educación-trabajo, la formación técnico-profesional y las trayectorias educativo-laborales.

En general, las investigaciones evidencian que existe una estructura desigual de oportunidades que configura escenarios disímiles para lxs sujetxs² a la hora de acceder a ofertas laborales, y que la modalidad de FP ha sufrido transformaciones sustantivas en las últimas décadas por lo que es necesaria una reconfiguración de los saberes del campo.

Desde una perspectiva macrosocial que integra aportes de la Economía y la Sociología, las investigaciones desarrolladas por Pérez (2018), Pérez y Busso (2018), y Pérez, Deleo y Fernández Massi (2013), analizan la relación entre jóvenes, educación y trabajo, focalizando en las desigualdades sociales y de género, y en sus inserciones y trayectorias laborales. Las primeras lo logran desde un enfoque cuantitativo, mientras que la última lo hace desde un enfoque mixto. En términos generales, evidencian la existencia de una estructura desigual de oportunidades que subyace en la configuración de escenarios disímiles para las juventudes a la hora de acceder a ofertas laborales. En cuanto a aquellas investigaciones que analizan la formación técnico-profesional y los CFP desde una perspectiva psico-institucional,

se encuentran los estudios de Bloj (2017), Jacinto (2016), Millenaar (2014), Jacinto y Millenaar (2012) y Gallart (2006). Todas las autoras coinciden en que la formación profesional ha sufrido transformaciones sustantivas en las últimas décadas por los grandes cambios sociales, económicos y culturales, y el debilitamiento de los soportes institucionales en las biografías individuales, por lo cual resulta necesaria una reconfiguración de los saberes del mundo laboral. Entre los estudios en materia de EDJA y formación profesional que buscan reconstruir las trayectorias educativo-laborales de lxs jóvenes y recuperar la voz de las mujeres (desde perspectivas psico-social y centradas en lxs sujetxs), se ubican las investigaciones de las autoras Llosa (2012), Millenaar (2014), Visotsky (2016), D'Andrea y Buontempo (2018) y Gimeno (2019).

El buceo bibliográfico muestra que el género se considera una variable que condiciona el desarrollo de las trayectorias laborales de lxs estudiantes. La mayoría de las investigaciones abordan el tema desde múltiples perspectivas, siendo escasas las producciones que contemplan la temática exclusivamente articulando la perspectiva de las mujeres y la totalidad del grupo etario que contemplan los CFP/L.

En la presente investigación, las trayectorias educativa-laborales de mujeres fueron comprendidas desde una perspectiva temporal y relacional. La construcción biográfica se realiza desde una particular posición en el espacio social, definida por la posesión de diferentes formas de capital (económico, cultural, social y simbólico), desde las cuales lxs sujetxs van configurando sus trayectorias. Desde una mirada estructural constructivista propuesta por Bourdieu (2006), el mundo social se concibe desde una doble perspectiva: la perspectiva de lxs sujetxs, es decir, la subjetividad, y las estructuras sociales objetivas desde una perspectiva relacional. Por ello, se entiende a las trayectorias educativo-laborales como la sucesión de decisiones y prácticas llevadas adelante en relación con las esferas educativa y laboral en las que se interrelacionan condicionantes estructurales, experiencias institucionales y las subjetividades.

Las trayectorias pueden ser consideradas como “la particular articulación de las dimensiones subjetivas y las condiciones objetivas en que se desarrolla una trayectoria vital” (Muñiz Terra, 2012, en Terigi y Brioscioli, 2020, p.121). En esta coyuntura, la variabilidad del tiempo es clave. La relación con la temporalidad (pasado, presente y el futuro) implica sostenerse desde una perspectiva que contempla recorridos, construcciones y configuraciones que no suponen una linealidad cronológica o una simple relación causa-efecto, sino la atribución propia de significados según las experiencias de vida de cada sujetx con su propio marco de referencias. Es decir, las trayectorias son resultantes de un complejo entramado de “interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas puestas en juego por cada individuo” (p.122). Sobre esta

premisa, se sostiene que las mujeres construyen sus trayectorias de formación (tanto educativas como laborales) en el entramado de sus percepciones subjetivas como mujeres, las posibilidades objetivas de su entorno social y las particularidades institucionales de los CFP/L (que configuran determinados patrones o especificidades de formación distinto de otras ofertas educativas). De esta manera, la formación -en estrecho vínculo con la idea de trayectoria- abre las puertas para comprender a las mujeres como personas en permanente proceso de aprendizaje que involucra necesariamente la dimensión temporal: lo pasado, lo presente y lo futuro.

En las narraciones biográficas la construcción es retrospectiva por lo que resulta útil sostener una mirada temporal sobre las reconstrucciones y considerarlas un cúmulo de experiencias del pasado así como de aspiraciones, planes a futuro y/o expectativas. Las percepciones, expectativas y estrategias de construcción de proyectos están enmarcados en una lógica individual y social, y en un futuro condicionado por el presente, dado que involucran aquello que se espera como posible o lo proyectable para la propia biografía, sin que necesariamente se tenga certeza de alcanzarlo totalmente (Corica, 2010).

Así, comprender la complejidad inherente a los procesos de formación de las mujeres, implica concebirlos inscriptos en un campo conformado por múltiples relaciones y dimensiones. Los procesos de formación se desarrollan en determinadas coordenadas socio-históricas, en el marco de una trayectoria de vida particular y en una institución concreta. El análisis de experiencias formativas en centros de formación profesional permite identificar una oferta educativa que configura procesos educativos tendientes a la reproducción de desigualdades de género (Morgade, 2016). Por un lado, se encuentran cursos dictados desde una perspectiva igualitaria cuyo fin último es mejorar la empleabilidad tanto de hombres como mujeres, no diferencia su oferta de capacitación por sexo. Por el contrario, otros se rigen por abordajes diferenciados que trabajan específicamente con público femenino o masculino desde la retórica de derechos (Millenaar, 2014). En estos casos, se reproducen una serie de estereotipos sociales propios de construcciones que asignan responsabilidades y roles a hombres y mujeres de manera diferenciada. “Por lo general, por un lado, cursos de costura, cocina, peluquería, cuidado de ancianos, etc. orientados hacia las mujeres y, por el otro, cursos de electricidad, plomería, carpintería, soldadura, etc., orientados a los varones” (Millenaar, 2013: 330). Estos estereotipos terminan por condicionar el desarrollo de sus identidades como personas, sus cosmovisiones y sus proyectos de vida, constituyendo lo que se denomina género. Así, se definen roles y tareas de acuerdo al sexo, “reservando prioritariamente para el hombre la esfera pública de la producción y para la mujer la esfera privada de la reproducción y el cuidado de los otros” (Silveira, 2001). De la misma manera, Flahault (2006) percibe que “las trayectorias femeninas se diferencian respecto de las de los varones porque se ven orientadas por mandatos de género que asignan roles específicos a

los sexos en relación al trabajo” (Millenaar, 2013). La dualidad naturalizada femenino-masculino termina por establecer actividades y características distintivas para cada género de manera arbitraria que se derivan de oposiciones sociales (Bourdieu, 2000). Esta interiorización de roles de género se corrobora con la expectativa social, dado que las actitudes suelen concordar con lo esperado para cada género, es decir, con las convicciones sociales. Así, ser mujer o varón es resultado de una producción histórica y cultural, basada en el proceso de simbolización.

Desde el campo de los Estudios de Género y Sexualidad basados en una perspectiva crítica, se evidencian que en las instituciones educativas se procesan y reproducen sentidos sobre lo que se consideran la feminidad y masculinidad “adecuadas”, además de distintas formas abyectas de habitar el cuerpo sexuado. El género, entonces, es una categoría relacional y se refiere a una construcción basada en relaciones de poder (Morgade, 2016). La desigualdad de género es multidimensional y es consecuencia, no sólo del mercado de empleo discriminatorio, sino también del “proceso de socialización familiar, institucional y de las subjetividades de varones y mujeres que se configuran muchas veces adhiriendo a los mandatos de género establecidos” (Millenaar, 2014).

Si bien en los últimos años se ha evidenciado un alza en la participación de mujeres en la FP, las trayectorias femeninas y masculinas con relación a las oportunidades de empleo son marcadamente diferentes (Millenaar, 2013). La autora sostiene que en muchos casos, la capacitación laboral es insuficiente para que las mujeres alcancen puestos de trabajo ‘de calidad’ y en algunos casos refuerza la inserción de las mujeres en tareas de menor remuneración y mayor precarización.

La relevancia de abordar el género como dimensión de análisis reside en que es un eje organizador en las biografías que implica accesos diferenciales a recursos y oportunidades (Fraga, 2009). Siendo que en las relaciones de clase se hallan imbricadas las relaciones de género, es de suma importancia sostener un análisis de las prácticas cotidianas que dé cuenta de ellas dado que efectivamente resultan indisociables. Al considerar al género como una categoría social que se impone sobre un cuerpo sexuado (Scott, 1996), se puede abordar como una “experiencia vivida, como un sistema vivido de significados y valores que guía las prácticas sociales e individuales” (en Fraga, 2009, p.3), en tanto en los sistemas sexo-género, se configuran prácticas, símbolos, representaciones normas y valores sociales a partir de las diferencias sexuales (De Barbieri, 1993).

2. Contexto y diseño de la investigación

La investigación se enmarcó en un paradigma interpretativo interesado en comprender las trayectorias de mujeres que estudiaron en CFP/L, desde su propia perspectiva. Consistió en un estudio cualitativo que adoptó herramientas del método

narrativo-biográfico como forma de investigación social que privilegia a la subjetividad como fuente central de conocimiento y focaliza en la complejidad del discurso narrativo, la secuencia temporal y el contexto (Bolívar, 2012).

La investigación se realizó durante el período 2020-2022 en Bahía Blanca, ciudad ubicada al sudoeste de la provincia de Buenos Aires que cuenta con 8 de los 139 CFP/CFL que existen en la jurisdicción bonaerense.

En lo relativo a la gestión de dichos espacios, Jacinto (2010) señala que es posible reconocer la convivencia de tres modelos distintos: 1) modelo con participación de actores sociales del trabajo (sindicatos, empresas); 2) modelo con anclaje territorial/religioso/ONG; y 3) modelo escolar puro (en Millenaar, 2016). En el caso de la ciudad de Bahía Blanca, pueden encontrarse tanto CFP como CFL (modelo con participación de actores sociales del trabajo). En el primer caso, pueden tratarse de CFP puros (modelo escolar puro) o CFP puros confesionales (modelo de anclaje religioso), ambos pertenecientes al Ministerio de Educación de la Nación. Los confesionales, específicamente, ingresan al servicio por elección del equipo directivo sin mediar procesos de selección del Consejo Escolar de la ciudad. En la localidad de Bahía Blanca, los CFP N°401, 403 y 404 se clasifican como puros, así como el anexo del primero que funciona en las dependencias de la Unidad Penitenciaria N°4 de la ciudad. Como puros confesionales, se hallan los CFP N°402 y 406, que dependen del Arzobispado y de la congregación salesiana, respectivamente. Este último, el 406, funciona en las dependencias de la parroquia La Piedad, en Bahía Blanca. Por su parte, los CFL pertenecen al Ministerio de Trabajo y su oferta se rige bajo las normativas del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET). Los CFL que se localizan en la ciudad son el N° 405 creado por la Confederación General del Trabajo (CGT), el N°407 dependiente de Asociación de Trabajadores del Estado (ATE) y el N°408, organizado bajo las directivas de la Unión Obrera Metalúrgica (UOM). En el Cuadro 1 se presentan los CFP/L de la ciudad de Bahía Blanca organizados según tipo de gestión.

Cuadro 1: Tipos de CFP/L en Bahía Blanca

Dependientes del MINISTERIO DE EDUCACIÓN					Dependientes del MINISTERIO DE TRABAJO		
Centros de formación profesional (CFP)					Centros de formación laboral (CFL)		
Modelo de anclaje religioso		Modelo escolar puro			CFL N°405 (CGT)	CFL N°407 (ATE)	CFL N°408 (UOM)
CFP N° 402 (Arzobispado)	CFP N° 406 (Congregación salesiana)	CFP N° 401 y ANEXO	CFP N° 403	CFP N° 404			

Fuente: elaboración propia.

De la totalidad de estos espacios, se accedió a entrevistar a mujeres que estudiaron en los CFP/L N° 401, 402, 403, 405, 406 y 407 entre los años 2010 y 2020. En términos generales, los cursos más elegidos por las mujeres son los relacionados a la costura, moldería, lencería y modista. Luego se encuentran aquellos relacionados con la estética, como peluquería y afines, y/o depilación, y los que posibilitan la suma de puntajes para obtener trabajo en instituciones, como los de auxiliar y limpieza institucional, manipulación de alimentos, cocinera de comedor escolar y conservas y embutidos. En menor medida, eligen cursos relacionados con el diseño gráfico y serigrafía, administración, computación, modelado en porcelana fría, entre otros.

Se entrevistó a informantes clave (IC), de los CFP N° 402 y 406, y al CFL N° 407, quienes indicaron que el promedio general de matrícula es de 650 estudiantes por institución con predominio de la presencia de mujeres. En todos los casos, la población que accede a estos centros es caracterizada como “vulnerable”, “de escasos recursos” y sectores muy variados: sectores populares y “medio-bajo”. El horario más elegido por las mujeres al momento de elegir cursar en un CFP/L suele ser mañana y tarde, hasta las 17hs, en coincidencia con el horario escolar de sus hijos.

El proceso de recolección de información se llevó a cabo en dos instancias. En un primer momento, se realizaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales a mujeres jóvenes y adultas que estudiaron en un CFP/L en Bahía Blanca durante el período mencionado. Esto posibilitó un primer acercamiento a la caracterización de las trayectorias de vida personales contextualizadas socio-históricamente y a las características principales de su FP (condiciones y/o motivos por los cuales eligieron esta modalidad, facilitadores y obstaculizadores que identifiquen en su trayectoria

educativo-profesional en su tránsito por un CFP y posteriormente, etc.). Se trató de un muestreo de grupos sociales definidos de antemano (Flick, 2004), y los criterios que guiaron la construcción de la muestra fueron por significatividad (Guber, 2004) y por bola de nieve (Taylor y Bogdan, 1992). En total, se realizaron 40 entrevistas y 2 grupos focales, tanto a mujeres estudiantes como a informantes clave que permitió conocer las particularidades de la población de mujeres que acceden a los espacios de CFP/L, identificando cuáles son los cursos más elegidos por ellas y los motivos de dicha elección (gusto y/o interés por la temática que aborda el curso, conveniencia horaria, cercanía al hogar, posibilidades económicas, etc.).

En un segundo momento, se seleccionaron 10 relatos en función de la significatividad y la posibilidad de focalizar en hechos, prácticas, verbalizaciones o particularidades de la trayectoria de vida de cada mujer. Los relatos permitieron identificar la forma en que están integrados en un sistema de significados y de relaciones sociales más amplias y la diversidad inherente a estas dimensiones. Se analizaron 5 relatos orales de 11 mujeres que habían sido previamente entrevistadas, que permitieron dar cuenta de las desigualdades que enfrentan por su condición de género al decidir concurrir a estos espacios y las dificultades que se les presentan al intentar conciliar su vida personal con su vida laboral, configurando una “doble jornada” de trabajo: la vinculada a su profesión específica y la de las tareas de cuidado del hogar asociadas típicamente al género femenino. Este análisis se realizó mediante el uso del método comparativo constante y los datos resultantes fueron triangulados y complementados con el análisis de datos estadísticos sobre variables de interés.

3. La percepción del género como condicionante las trayectorias formativas

Las mujeres entrevistadas identificaron que su condición de género (*ser mujer*) influye de alguna manera sus posibilidades de formación y, con ello, las opciones y oportunidades laborales que pudieran obtener.

Género y oferta formativa

Si bien entienden que la formación es independiente del sexo-género de quien decida formarse, y no reconocen que haya una diferencia explícita entre hombres y mujeres, en sus expresiones es posible reconocer que existen cursos para unos y otras:

Los cursos que dan puntajes están dirigidos a toda persona interesada, no importa el sexo o género. ¡En cuestión de estudio no veo diferencias de género, quizás en trabajos sí! No todos los trabajos son para mujeres (como trabajar en depósitos cargando mercadería pesada) y no todos los trabajos de mujeres son para hombres (la limpieza es más factible que la haga una mujer) en géneros como travestis, trans, etc. Esto depende del empleador como los

ve o los tiene catalogados. En estos casos si hay discriminación (E23)

No... justo en los cursos de costura no se anotó ningún varón pero tranquilamente podría haber ido, no se limitaba a mujeres nada más. Y después, yo vi, pero no bien, pero había otros cursos en el mismo centro. Fideero, electricista, algo así, y había algunas mujeres, no creo que se discrimine ni nada (E2)

Resulta interesante en el análisis de sus decires, la diferenciación de trabajos según género y el carácter excepcional de la participación de un hombre en determinado curso (costura) o viceversa, porque *suele ser* una profesión 'de/para mujeres u hombres'. En el caso de los cursos que se perfilan destinados para el género femenino, identifican que los hombres que acceden representan una cantidad proporcional muy reducida. Esto lo atribuyen a una autoexclusión por parte de cada persona, especificando que de ninguna manera lo relacionan con una distinción por género propia de los cursos, es decir, que la diferenciación no está asociada a una decisión institucional:

E19: Había hombres. En los cursos que yo he hecho, había hombres. En el primero, había dos. Y ya después en los otros no. Pero vuelvo a decirte lo mismo... no creo que sea por un tema de que "no los anoten", si no que ellos no se anotan.

Claro, digamos como que se autoexcluyen.

E19: Claro. Hay uno que fue porque lo que más le interesaba era el tema de saber las piezas y como "toquetear" la máquina con una llave. El mismo profesor... el profesor es hombre. Y se sienta en la máquina y se pone a la par nuestra y nos pasa el trapito sabés cómo, ¿no?

Y vos creés que esta "autoexclusión", que se hace, ¿es porque se asocia la costura al ámbito femenino?

E19: siempre fue, digamos, "la que cose es la mujer". O sea, siempre... de la misma manera que hay más mujeres que se sientan a coser en una máquina, el que agarra el destornillador y la pinza para arreglarla generalmente es un hombre. No es mi caso. Mi marido es mecánico, voy y le robo las máquinas y me pongo a arreglarla yo.

En las trayectorias investigadas se identifica una estructura desigual de oportunidades que subyace y contribuye a crear escenarios diferentes según género a la hora de acceder a ofertas o propuestas formativas, conforme lo sostiene la literatura sobre el tema a nivel nacional. Parte del análisis que realizan D'Andrea y Buontempo (2018) sobre la producción y reproducción de estereotipos de género en instituciones de formación a nivel nacional, indica que la forma en que se representan los estereotipos de género en las instituciones de formación contribuye

a definir la elección de determinados cursos de lxs estudiantes así como sus valoraciones sobre la formación recibida y sus expectativas educativas, laborales y familiares. El posicionamiento que la institución adopte en su forma de impartir la formación profesional (FP) es un factor importante a considerar, dado que impacta en la construcción de subjetividad de las/os estudiantes (Jacinto y Millenaar, 2012). Dos informantes claves consultadas que se desempeñaban en los roles de directora y secretaria en un CFP, sostuvieron que si bien como institución no desarrollan cursos dirigidos a determinado género desde lo formal y 'lo explícito', existen diferentes propuestas según las demandas y en función de quienes suelen asistir. El barrio, la situación económica, la rutina cotidiana de quienes participan, la proporción de hombres, mujeres y/o disidencias, entre otras, suele conformar una información de base que es insumo para la posterior toma de decisiones sobre la oferta anual de cursos. En este sentido, las entrevistadas identifican que en la práctica existen instituciones de FP que se perfilan hacia un alumnado femenino y/o masculino, y eso se traduce en los cursos que ofrecen, lo cual coincide con las teorizaciones respecto de las diferentes formas de abordaje de género en los dispositivos de FP que propone Millenaar (2014): igualitario o diferenciado. La autora sostiene que en las instituciones que imparten FP, en muchos casos, circulan discursos que terminan por ser contrastantes en lo referente a la dimensión de género.

El análisis de los relatos de informantes clave y/o mujeres entrevistadas permiten visibilizar la reproducción de estereotipos de género, asociando y destinando implícitamente profesiones hacia uno u otro desde una mirada binaria. Al sostener discursos tales como *“los cursos de hombres que tenemos...”*, *“tenemos hombres en peluquería...”* o *“en electricidad se han anotado mujeres”*, se refuerza una ideología de género que reafirma la asociación de profesiones para uno u otro género y la exclusión no declarada de estudiantes en determinados cursos. Por ello, el posicionamiento de género adoptado institucionalmente impacta en la decisión de estudiantes hombres y/o mujeres por realizar determinado curso. Como en la mayoría de las instituciones sucede, en los CFP/L se configuran procesos educativos tendientes a la reproducción de desigualdades de género (Morgade, 2016), construyendo subjetividades y habitus que orientan las trayectorias estudiantiles en tanto principios generadores y organizadores de las prácticas y representaciones sociales (Cabrera, 2012). Cuando estos habitus se refuerzan, se naturalizan y se asumen como única forma de organización o actuación frente a determinadas prácticas sociales, logran producir y reproducir ciertas divisiones y jerarquizaciones (como las diferencias de clase o género) que perpetúan determinada estructura social.

Expectativas: el futuro del pasado

Desde una perspectiva temporal, las expectativas de las mujeres se relacionan con los deseos a futuro que las motivó a formarse profesionalmente en un CFP,

mientras que el relato de su experiencia supone la resignificación de esa trayectoria de formación, es decir, 'el pasado traído al presente'. Si bien se considera la trama vincular que amalgama los niveles de interacción que construyen las trayectorias, a modo analítico se distingue lo estructural/lo institucional/lo subjetivo a fin de ahondar y focalizar en especificidades propias de las experiencias subjetivas y particulares de las entrevistadas.

En el marco de esta investigación, se considera que pasado, presente y futuro se conjugan necesariamente en la dinámica de *reconstrucción* biográfica de las experiencias de vida de las mujeres. Si bien los deseos de cada individuo se presentan como propios, indefectiblemente entra en juego la dimensión social, el contexto que impone restricciones y posibilidades que delimitan los horizontes de las proyecciones a futuro.

En términos generales, las expectativas previas que tenían las mujeres pueden pensarse desde la distinción analítica propuesta por Millenaar (2014):

- **Trabajo como proyecto necesario pero subsidiario del educativo**

Aprender algo nuevo o algo que le gustaba: "Me pareció una buena oportunidad de aprender algo que me gusta en un lapso de tiempo breve, gratuito y con alta posibilidad de emprender una salida laboral propia." (E13); "Mis expectativas eran aprender algo nuevo." (E23)

- **Trabajo como proyecto central**

a) Capacitación inicial y/o continua: "Más que nada fue capacitación de lo que yo ya trabajo." (E4); "Lo hice con proyección a salida laboral desde mi hogar." (E5); "Mi interés para comenzar los cursos siempre fue capacitarme para poder trabajar." (E7)

b) Obtener y/o ampliar sus conocimientos: "Lo hice para poder generar una fuente de ingresos con los productos que aprendí con el curso" (E10); "Lo que buscaba en los primeros es saber técnicas de trabajo, ya que me gustaba la costura y había tomado la decisión de trabajar en ello, y en estos últimos ampliar conocimientos de la parte industrial, manejo de finanzas y forma de trabajo." (E20)

c) Cambiar de trabajo: "Decidí hacerlos para cambiar de trabajo." (E15)

- **Hacer algo para ellas mismas**

'Hacer algo' o mantenerse activa como adulta: "Decidí estudiar, activarme, como adulta." (E23); "En principio fue porque me encanta hacer algo, luego tuve cambios en mi vida y lo tomé como fuente de trabajo". (E28)

Experiencias: el pasado reconstruido en el presente

Respecto a la experiencia por su paso por los CFP, las mujeres utilizaron algunos adjetivos tales como 'hermosa, positiva, gratificante, conforme, completa, espectacular, excelente', entre otros, para calificarla. La mayoría demostró haber

tenido una experiencia de formación positiva, en tanto sólo una de ellas la caracterizó como negativa debido a la dificultad de sostener las clases prácticas educativas mediadas por virtualidad en el contexto de pandemia y no lograr una salida laboral inmediata luego de finalizar el curso. Algunas remarcan la superación de sus expectativas previas y que, de tener la posibilidad, volverían a realizar cursos en un CFP/L.

Las experiencias sostenidas desde una valoración positiva, giraron en torno a tres grandes grupos de posibilidades y/o procesos que resultaron beneficiosos para las alumnas. En este sentido se destacan:

1. La formación continua: Las alumnas relataron que la FP obtenida tras su paso por el CFP/L fue útil para su profesión previa, en el sentido en que pudieron profundizar y actualizar sus conocimientos. Sostienen haber logrado un aprendizaje efectivo.

2. La inserción sociolaboral: Las mujeres sostuvieron que haberse formado en un CFP/L les permitió trabajar autónomamente y tener su taller de trabajo vinculado a lo que estudiaron y a las posibilidades que les brindó la formación en dicha institución. Además, manifiestan haber obtenido una salida laboral efectiva e inmediata luego de cursar y haber podido dejar de trabajar bajo patrón.

3. El crecimiento/la transformación personal: Sobre este punto, expresan que la FP les permitió crecer personal y profesionalmente, y superar sus expectativas previas.

Es posible pensar, entonces, al CFP/L como una herramienta de inserción sociolaboral, y como un dispositivo de crecimiento personal y de capacitación profesional inicial y continua, cuyas posibilidades reales en la mayoría de los casos giran en torno a la salida laboral efectiva (aumentando las oportunidades laborales y con ello la obtención de un ingreso económico), la especialización y actualización en uno o más oficios, y la mejora de su propia apreciación personal.

Aspectos facilitadores y obstaculizadores en los trayectos formativos

Tras su paso por los CFL/P, la resignificación de sus experiencias permitió a las mujeres identificar aspectos que contribuyeron o dificultaron la concreción de sus expectativas.

Los aspectos facilitadores identificados pueden agruparse en cuatro dimensiones que si bien se encuentran interrelacionadas, se las distingue con un propósito analítico: a) institucional, b) vincular, c) económica y d) personal.

En relación con la dimensión institucional, se destacan las buenas referencias sobre el CFP/L que informaron previamente a las mujeres sobre los cursos que se ofrecen en estas instituciones. Estas opiniones eran sostenidas mediante el 'boca a boca' y provenían, en la mayoría de los casos, de la experiencia de estudiantes que

asistieron previamente. Las referencias giraron en torno a la certificación de los cursos y la validez de las credenciales obtenidas, y con ello, a la *'seriedad'* (en palabras de las entrevistadas) que promete una formación de esta índole. De la misma manera, la calidad que evidencia la propuesta educativa ofrecida, caracterización sostenida sobre la idea de la complejidad de los temas abordados y lo completos que resultan ser los cursos. En el caso de mujeres que son madres, los bloques horarios y la cantidad de horas semanales que ofrece la institución para determinados cursos resultan facilitadores. Consideran que los bloques horarios ofrecidos contribuyen a su rutina cotidiana con familiares a cargo, principalmente para el caso del cuidado de las infancias. Es importante considerar que si bien la maternidad y tareas de cuidado son sostenidas como situaciones que condicionan las posibilidades de estudio, las mujeres reconocen que desde la institución operan mecanismos y/o dinámicas que favorecen que mujeres que son madres puedan acceder a los cursos.

En relación con la dimensión vincular, operan como posibilitadores de las trayectorias: a) el grupo de compañeras/os, b) el vínculo con profesoras/es, autoridades y personal auxiliar que trabajan en la institución y c) quienes acompañan a ingresar al CFP/L.

En relación con la dimensión económica, se destacan como facilitadores: a) la gratuidad, b) una 'cooperadora accesible' y c) ser la opción más económica.

Cabe destacar sobre el ítem de la gratuidad, una estudiante evidenció emociones vinculadas al enojo o molestia, dado que considera que existen personas que se anotan en cursos porque son gratis, 'porque sí', y logran obtener un cupo para luego abandonar o 'no tomárselo en serio'. En ese sentido, sostiene que terminan quitándole el lugar a personas que realmente están interesadas en realizarlo, desperdiciando tiempo, lugar, recursos, entre otras, cuando podrían ser aprovechados por otras personas. Este descontento por el 'abuso' en relación con la gratuidad es evidente cuando E19 cuenta:

Pero la gente no le da valor. No le da valor a los cursos, que son gratuitos, que aprendés muchas cosas... A mí sinceramente me duele, más que nada por la gente, por el profesor que se esmera y que hace muchas cosas... Sinceramente no lo saben aprovechar. Y uno dice "pucha por ahí... si lo cobran por ahí siguen yendo". Pero no, en serio, la gente no sé porqué pero no lo aprovecha.

Finalmente, referido a la dimensión personal, se señalan como facilitadores: a) la cercanía a la institución, b) los horarios convenientes (en estrecho vínculo con la propuesta educativa desde lo institucional), c) la inserción laboral efectiva y d) la pandemia (en uno sólo de los casos).

Entre los factores que operaron como obstaculizadores de las trayectorias, las mujeres destacan: a) La pandemia por COVID-19 y sus consecuencias durante

los años 2020-2021 Principalmente nombran la dificultad de sostener actividades de enseñanza virtual, la influencia de esta contingencia en las clases prácticas y la entrega de certificados de acreditación de los cursos. b) El papel de madre y responsable de las tareas de cuidado del hogar. En estos casos, se observa que se vinculan a factores propios de un determinado momento en la vida de las mujeres. c) El ingreso a los cursos. Como se trata de una decisión al azar que no depende de ellas, es un factor que muchas veces imposibilita que se eduquen profesionalmente en cursos de su interés.

Maternidad y tareas de cuidado

Existen papeles diferenciados socialmente ‘de varones’ y ‘de mujeres’. En este abordaje de género desde el binarismo, se evidencian obligaciones para las mujeres y/o feminidades que se reflejan en sus trayectorias laborales y educativas, como es el caso de la maternidad. Las tareas de cuidado repercuten indefectiblemente en particular en este grupo, confluyendo en una doble jornada de trabajo, una paga y otra impaga. Diferentes encuestas sobre el uso del tiempo³ demuestran que en la región las mujeres son quienes destinan más tiempo a las tareas de cuidado y al trabajo doméstico no remunerado. Esto es notorio cuando algunas entrevistadas mencionan que:

Soy madre, tengo dos niños, así que el curso me daba la posibilidad de cursarlo en un horario en que ellos cursaban la escuela. (...) quizás cuando mis hijos sean más grandes poder hacer un curso, una carrera, que me den los horarios. Estaba muy bueno, porque era en el horario de los chicos de la escuela y era una vez por semana (E4).

(...) tal vez podría trabajar desde mi casa haciendo arreglos, en ese momento tenía a mi hija más chica con problemas de salud y me demandaba mucho tiempo ir a los médicos y estudios que le hacían (E6).

La asunción de prácticas no remuneradas afecta a su autonomía económica y termina por limitar su participación en el mercado laboral. Así, se reducen las posibilidades de generar ingresos propios y se restringe su acceso a la seguridad social, dimensión fuertemente vinculada al empleo formal. En el caso de la mayoría de las mujeres que participaron de las entrevistas, mencionan que gracias a lo que aprendieron en los diferentes cursos pudieron contribuir a la economía familiar, ya sea produciendo alimentos y vendiéndolos (generalmente a modo de emprendimiento desde su casa) o bien, elaborando productos para consumo propio intrahogar.

La Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado (INDEC, 2020) sostiene que “el uso y distribución del tiempo de las personas entre distintas actividades, se encuentra mediado por la división sexual del trabajo, que da cuenta de actividades y tiempos diferentes entre varones y mujeres” (p.10). En ese sentido, tanto el género como el nivel socioeconómico operan como factores que potencian y

reproducen la desigualdad en el uso del tiempo. La sobrecarga que se imprime sobre las mujeres en relación con las tareas de cuidado deja en evidencia una desventaja específica para ellas, condicionando la posibilidad de un desarrollo exitoso de sus trayectorias laborales.

En el caso de las mujeres entrevistadas que manifestaron realizar tareas asociadas a la maternidad y las tareas de cuidado, las opciones laborales que se presentaron posterior a su FP se relacionan con: 1) el trabajo/emprendimiento desde el hogar (con posibilidad de generar ingresos de forma paralela a las tareas de cuidado), 2) el trabajo y/o formación en horarios en que sus hijas/os no se encuentran bajo su cuidado, 3) el trabajo como complemento del ingreso familiar fuerte (el ingreso económico de mayor sustento es realizado por otro miembro familiar, generalmente asociado con la figura del padre/esposo de familia). Estas posibilidades son distintas en el caso de mujeres que no son madres o bien, que son adultas/mayores sin tareas de cuidado. En este caso, la FP y las posteriores salidas laborales se asocian con: 1) crecimiento personal, 2) una fuente de ingresos fuerte/sólida (“poder vivir de eso”) y 3) sentimiento de realización en una actividad gratificante y postergada (por su rol de madre, principalmente). En este último caso, la formación se asocia con una actividad de ocio, recreación.

Se evidencia entonces que, entre otros factores, para el caso de las entrevistadas más jóvenes (19-40 años aproximadamente), la formación se relaciona más estrechamente con la salida laboral rápida, mientras que en el caso de las mayores (40-66 años), se asocia con la recreación, con el interés por la temática y con “mantenerse activa”. Para aquellas que mencionan ser madres, implícita o explícitamente, esto resultó ser un condicionante a la hora de formarse profesionalmente y/o proyectarse en un trabajo. De la misma manera, los ingresos resultantes de su labor profesional, en la mayoría de los casos, resultan “complemento” del ingreso fuerte (generalmente del padre de hogar) o “contribución a la economía familiar”. elaborando productos para evitar comprarlos.

El entrecruzamiento de las dimensiones de género y de posición social resulta clave para comprender que la forma de organización social del cuidado está estrechamente vinculada con los estratos económicos al que pertenecen las mujeres. En este sentido se entiende que la libertad para decidir la manera de organizar el cuidado de las personas se asocia fuertemente a las posibilidades de acceder a la adquisición de servicios de cuidado en el mercado o de pagar a otra mujer para la realización de estas tareas, variable que fluctúa considerablemente según las mujeres sean parte de hogares con ingresos altos, medios o bajos (INDEC, 2020). De esta forma, aquellas mujeres que pueden acceder a estos facilitadores, se ven beneficiadas a la hora de obtener más tiempo libre para destinar a otras actividades, situación limitada o incluso inexistente para aquellas mujeres que viven en hogares

de estratos económicamente bajos.

4. La pandemia por COVID-19 y sus consecuencias en las trayectorias

La emergencia sanitaria declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) debido al COVID-19 para el mes de marzo de 2020, implicó una reconfiguración de todas las dimensiones de la vida social. Las medidas de aislamiento y/o distanciamiento preventivo y obligatorio proclamadas por el Estado provocaron una serie de consecuencias inmediatas que repercutieron en las distintas esferas sociales, como la económica, social, cultural, educativa, entre otras. Las medidas preventivas llevaron a la suspensión temporal de las clases presenciales de los sistemas educativos en los distintos países del mundo y los Estados debieron desarrollar e implementar nuevas estrategias para sostener la continuidad del vínculo pedagógico.

En el caso de la FP, esto no fue una excepción. La continuidad pedagógica mediada por la virtualidad, fue la manera en que docentes, equipo directivo y estudiantes pudieron desarrollar sus trayectos educativos. Esto resultó un cambio abrupto que derivó en una adaptación a estrategias novedosas para la mayor parte de los actores de la FP y, en algunos casos, posibilitó la terminalidad de los cursos que se encontraban desarrollando previo a la pandemia. Sin embargo, fue un obstaculizador para la mayoría de las mujeres entrevistadas.

Una entrevistada comenzó su primer curso en un CFP en marzo de 2020. A pocos encuentros de comenzar, el curso se vio interrumpido por la pandemia: “Comenzamos de manera presencial y luego al desarrollarse la pandemia de COVID lo realicé virtual” (E1). En su caso particular, la pandemia puso en jaque sus objetivos o las expectativas que tenía sobre la FP. También relata cómo cree que afectó a sus compañeras, quienes, en su mayoría, abandonaron el curso tras proponerlo desde la virtualidad:

Quando me enteré de este curso, me anoté, pero con la idea de hacerlo presencial. Resulta que sobrevino la pandemia y el curso se empezó a dar en forma virtual. Estuve a punto de dejarlo... y dije ‘No, vamos a hacerlo virtual, algo va a salir’ *se ríe*. (...) Si bien mi idea era haberlo hecho presencial y poder compartir con otras personas en otro ambiente que no fuera el hogar, pero bueno, lamentablemente por el tema de la pandemia lo tuve que hacer virtual desde acá, desde casa, pero lo pudimos hacer bien... lo pude hacer bien, yo, en mi caso particular, por allí otras chicas no, lo abandonaron porque no era lo que querían (...)

(...) Muchas personas abandonaron el curso, no lo continuaron, yo creo que por eso, porque también iban con la idea de hacer algo presencial, de poder compartir, además del modelado, de aprender técnicas y eso, poder compartir experiencias, charlar un rato, poder salir un rato de la casa. Lo digo

porque los primeros dos o tres encuentros los pudimos hacer presenciales, allá, a principios de marzo del 2020, creo que dos encuentros se hicieron personales. Y ahí se conversaban otras cosas, no sólo de porcelana fría, experiencias personales, familiares, personales... Y yo creo que muchas personas lo abandonaron al curso por eso, porque buscaban como una 'salida de la casa', y al hacerlo virtual no lo lograron. No terminaron por eso.

Por su parte, otra entrevistada manifiesta que este acontecimiento excepcional afectó el desarrollo de la dimensión práctica de la FP en CFP, teniendo un impacto directo e indirecto en sus trayectorias:

Y bueno, después la mala suerte fue que en menos de un mes, creo que alcanzamos a estar tres semanas, empezó la pandemia, se cortó todo. Y bueno, ahí 'sonamos'. Después a mitad de año empezó el mismo curso virtual. El profesor tenía muy buena voluntad, pero bueno... no es lo mismo, vos, ver la máquina o cómo se hacen las cosas, que verla en una pantalla. Es muy distinto (E19).

Como último aspecto asociado a las consecuencias negativas que trajo consigo la pandemia, algunas de las mujeres señalan la demora en los procesos administrativos y de entrega de los certificados de acreditación.

¿Entonces vos el certificado de ese curso todavía no lo tenés?

E19: No, para nada. Y no sé si va a estar porque al final, de vuelta, fueron muy pocas clases. Yo calculo que sí porque yo, aunque sea virtual... vos tenés muy pocas faltas. Yo siempre estuve presente, pero también, con todo ese revuelo de la pandemia y todo lo que se armó, no sé sinceramente. Y bueno, a mitad de este año empezó otra vez el curso. Y yo le dije al profesor "hasta que no termine uno desde el principio hasta el final no dejo de venir" *risas*. También con el miedo... no éramos muchas. También con el miedo de que empezáramos otra vez con la variante Delta y que se volviera a cortar todo. Al principio se hizo por burbujas: eran semanas sí, semanas no. Un día se hacía virtual y dos días presencial, pero siempre por burbujas.

Por su parte, otra entrevistada afirma que "en contexto de pandemia la verdad que fue un desastre hicimos un curso en la Unión Industrial que terminamos a duras penas cuando se levantó la pandemia y no recibimos ningún certificado por ello" (E12). Por cuanto para otra mujer, "lo negativo es que se cortó, lo tuvimos que hacer en dos etapas por esto de la pandemia y bueno, tampoco nos dieron el título, no nos dieron ningún certificado" (E21). Otra entrevistada sostiene:

Y en mi caso particular, no sé si fue en mi curso o en el CFP donde yo lo hice, yo es el día de hoy que no tengo el título, el certificadito de que el curso

lo terminé, a pesar de que rendí el final (E1).

5. Comentarios finales

El análisis realizado permite señalar la existencia de discursos subyacentes en torno al género que confirman un abordaje de género diferenciado (Millenaar, 2014) en las propuestas formativas ofrecidas por los CFP/L en Bahía Blanca. La interpretación de los relatos de las entrevistadas evidenció que las posibilidades de acceso y permanencia en determinados cursos son disímiles en hombres y mujeres. Se ponen de manifiesto, entonces, un conjunto de discursos subyacentes en torno al género que confirman que existen campos profesionales dirigidos a hombres y otros distintos a mujeres, configurando escenarios disímiles en las posibilidades de FP y posterior entrada al mercado laboral. En la mayoría de los casos, el proyecto de FP de las mujeres es subsidiario a su proyecto de vida como madre y responsable de las tareas de cuidado del hogar, por lo que formarse profesionalmente es una opción a la que sólo acceden si la oferta “cuadra” con los horarios de las tareas de cuidado o rutinas de pareja. Por ello, la mayoría de ellas accede a cursos de formación en el horario en que sus hijas/os van a la escuela o inician la formación profesional cuando culminan la escolaridad.

Se evidencia que las propuestas de FP en los CFP/L se actualizan en función de las necesidades del mercado de trabajo local y se adecúan al panorama tan complejo como heterogéneo que suponen las nuevas lógicas y articulaciones en lo referente al campo de la formación para el trabajo. Sin embargo, es evidente la escasez de problematización real en lo vinculado con la transversalización de una perspectiva de género en las propuestas teórico-prácticas de FP así como en las narrativas discursivas de los agentes que participan.

En lo relativo a las expectativas, se identificaron tres grupos de razones que orientan la elección de las mujeres por la FP en un CFP/L: “trabajo como proyecto necesario pero subsidiario del educativo”, “trabajo como proyecto central” y “hacer algo para ellas mismas”. El paso por estos espacios es un posibilitador para: a) el sostenimiento de una formación continua, b) el logro de una efectiva inserción sociolaboral y c) la percepción del crecimiento y la transformación personal. Los factores facilitadores se organizaron en las dimensiones vincular, institucional, personal y económica mientras que los obstaculizadores giraron en torno a la pandemia y sus consecuencias y a la maternidad y las tareas de cuidado.

En términos generales, la investigación permitió evidenciar la escasez de estudios sobre las instituciones de CFP/L y la necesidad de abordajes sobre la temática desde otras estrategias metodológicas y desde una perspectiva de género y situada en otros contextos institucionales.

Notas

¹ Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina. Lic. en Ciencias de la Educación. Correo: melisasou@gmail.com

² Para la escritura del texto se adopta el uso del lenguaje inclusivo, no binario o no sexista como forma de escritura. Para ello, se utilizará la letra equis (x) en lugar de 'a' u 'o' al momento de nombrar grupos de personas o sujetos que puedan percibirse de diversos géneros. Esto responde a una decisión y/o posicionamiento frente a la realidad, en tanto se pretende visibilizar la diversidad de identidades contribuyendo a deconstruir el lenguaje construido históricamente desde el binarismo de género. En ese sentido, Lagneaux (2017) sostiene que "el lenguaje inclusivo, producto de un cambio de paradigma actual y aún en desarrollo, (...) nace como herramienta de disputa y se modifica atendiendo a las variables que se lo exigen(s/p).

³Aguirre, R. y Ferrari, F. (2014); Repositorio de información sobre uso del tiempo de América Latina y el Caribe (2019).

Referencias bibliográficas

Aguirre, R. y Ferrari, F. (2014). Las encuestas sobre uso del tiempo y trabajo no remunerado en América Latina y el Caribe: caminos recorridos y desafíos hacia el futuro. Serie Asuntos de Género, N° 122, Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica, 2, 79-109.

Bloj, C. (2017), Trayectorias de mujeres: educación técnico-profesional y trabajo en la Argentina, serie Asuntos de Género, N°145, Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Bourdieu, P. (2000), La dominación masculina. Barcelona: Anagrama (La domination masculine. París: Editions deu Seuil, 1998).

Bourdieu P. (2006). Argelia 60: Estructuras económicas y estructuras temporales. Buenos Aires, Siglo Veintiuno editores.

Cabrera, I. G. G. (2012). Los efectos de la dominación simbólica en el feminismo. Astrolabio: revista internacional de filosofía, 189-200.

Corica, A. (2010). Entre lo posible y lo deseable: Expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5424/ev.5424.pdf.

D'Andrea, A. M., & Buontempo, M. P. (2018). Políticas educativas en clave de género: las mujeres en la formación profesional (Corrientes, Argentina). Revista Interamericana de Educación de Adultos, 41(1), 137-162.

Gallart, M. A. (2006). Los desafíos de la formación profesional. Dirección general de cultura y educación de la provincia de Buenos Aires, Anales de la educación común, tercer siglo, 2(5).

Gimeno, M. V. (2019). Jóvenes, educación y trabajo: el impacto de las políticas públicas en las trayectorias educativas de los jóvenes en los Centros de Formación Profesional en Bahía

Blanca. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

INDEC (2020). *Hacia la Encuesta Nacional sobre el Uso del Tiempo y Trabajo No Remunerado / 1ra. ed.* - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos - Libro digital, PDF - (Documentos de trabajo; 30).

Jacinto, C. (2016). Presentación: Educación y trabajo en tiempos de transiciones inciertas. *Páginas de Educación*, 9(2), 1-13.

Jacinto, C. (2015). "Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina. Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social, *Perfiles Educativos*, 37 (148), 120 - 140.

Jacinto, C., Millenaar, V. (2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral: formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52), 141-166.

Lagneaux, M. A. (2017). El lenguaje inclusivo y la escritura académica en la universidad. *Actas de Periodismo y Comunicación*, Vol. 3, N° 1, diciembre 2017. ISSN 2469-0910 | <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas>.

Ley N°26058 DE EDUCACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL (2005). Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26058.pdf.

Ley N°26206 NACIONAL DE EDUCACIÓN (2006). Disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf.

Llosa, S. (2012). "Será por todas estas cosas que me pasaron...". Un estudio de los procesos psicosociales que dan cuenta de las demandas educativas a lo largo de la vida. *Revista del IICE*, (31), 83-98.

Millenaar, V. (2016). *Procesos históricos y lógicas territoriales en la Formación Profesional en Jacinto, C. (2016). Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: entramados, alcances y tensiones*. Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social (Ed.).

Millenaar, V., & Jacinto, C. (2015). Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares: el lugar de los dispositivos de inserción.

Millenaar, V. (2014). ¿Capacitar para la competitividad o promover los derechos? Retóricas de la formación profesional desde un análisis de género. *Propuesta educativa*, (41), 99-108.

Millenaar, V. (2014). Trayectorias de inserción laboral de mujeres jóvenes pobres: el lugar de los programas de Formación Profesional y sus abordajes de género. *Trabajo y sociedad*, (22), 325-339.

Millenaar, V. (2012). *Incidencias de la capacitación para el trabajo en las trayectorias laborales de mujeres jóvenes de bajos recursos (Disertación doctoral, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. UNGS/IDES)*.

Morgade, G. (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Pérez, E. & Busso, M. (2018). Juventudes, educación y trabajo. En: Piovani, J. I., & Salvia, A. (Eds.). La Argentina en el siglo XXI: cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual: Encuesta Nacional sobre la Estructura Social. Siglo Veintiuno Argentina.

Repositorio de información sobre uso del tiempo de América Latina y el Caribe (2019): Sistemas de información: transformar datos en información, información en conocimiento y conocimiento en decisión política.

Silveira, S. (2001). La dimensión de género y sus implicaciones en la relación entre juventud, trabajo y formación. Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social. Enrique Pieck (coord.), México, D.F., Universidad Iberoamericana.

Terigi, F., & Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). Pinkasz D. y Montes, N. (Comp.) Estados del arte sobre educación secundaria. La producción académica de los últimos, 15, 119-162.

Visotsky, J. (2016). Las mujeres entre el estudio y el trabajo. Temas de Mujeres, 12.