



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación

Trayectorias educativo-laborales de mujeres jóvenes y adultas estudiantes de
Centros de Formación Profesional y Laboral: un análisis relacional en la ciudad
de Bahía Blanca

Autora: Melisa Luján Southwell

Directora: Verónica Walker
Co-Directora: Vanesa Gimeno

BAHÍA BLANCA

2022

Esta tesina se presenta como trabajo final para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Contiene el resultado de la investigación desarrollada por Melisa Luján Southwell, en la orientación Educación Social, bajo la dirección de la Dra. Verónica Walker y la co-dirección de la Prof. Vanesa Gimeno.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
Objetivo general	6
Objetivos específicos.....	6
CAPÍTULO I.....	9
DECISIONES CONCEPTUALES	9
La condición de género en los estudios sobre la relación educación y trabajo	9
Las relaciones entre formación profesional, posición social, expectativas y condición de género	13
CAPÍTULO II	17
LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ARGENTINA.....	17
Los orígenes de la FP en Argentina	17
La FP a partir de la sanción de la Ley N°26058	21
Sobre las instituciones que imparten ETP	23
Lxs actores de la FP	23
Gestión y financiamiento	25
La identidad actual de la FP	26
CAPÍTULO III.....	27
LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES Y EN LA CIUDAD DE BAHÍA BLANCA	27
Las instituciones de FP y FL en Bahía Blanca.....	28
CAPÍTULO IV	32
DECISIONES METODOLÓGICAS	32
Diseño de investigación, muestra y herramientas de recolección de datos.....	32
Las mujeres protagonistas, lxs informantes claves y el contexto de investigación.....	33
CAPÍTULO V.....	41
ANÁLISIS Y RESULTADOS.....	41
Acerca de las trayectorias educativa-laborales: el género como condición transversal.....	41
Aspectos facilitadores y obstaculizadores en los trayectos formativos.....	53
CAPÍTULO VI.....	63
REFLEXIONES FINALES.....	63

De cierres y aperturas: para seguir construyendo.....	63
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual se evidencian desigualdades en torno a los papeles de género asumidos en múltiples dimensiones, que se traducen en oportunidades y privilegios disímiles que condicionan las trayectorias de lxs¹ sujetxs. En particular, ser mujer en este contexto moviliza a problematizar los paradigmas en los que se sostienen estas injusticias, a fin de contribuir a la construcción de otros, nuevos y más justos. 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. En su mayoría, los cursos ofrecidos en los CFP/L se encuentran implícitamente diferenciados por género, contribuyendo a perpetuar las desigualdades en el acceso a puestos laborales, condiciones y expectativas vitales.

En general, las mujeres suelen ser discriminadas en el mercado de trabajo con desiguales oportunidades, salarios y estabilidad laboral (Couppie et al, 2006, como se citó en Jacinto y Millenaar, 2015) a pesar de contar con igual título educativo que los varones, en especial en la entrada a ámbitos laborales históricamente asociados al mundo masculino. Por este motivo, se destaca la importancia de recuperar la voz de las mujeres para repensar los modos de vida que se perpetúan cotidianamente y contribuir a la reflexión sobre los vínculos que se establecen entre desigualdad social y género.

Los CFP/L forman parte de la Educación Técnico Profesional (ETP), una de las modalidades del sistema educativo que integra y articula distintos tipos de instituciones y programas de educación por y para el trabajo. Según la Ley de Educación Técnico Profesional (Ley N°26.058, 2005), estos centros pueden ser tanto de carácter nacional, como jurisdiccional o municipal, de gestión estatal o privada. En su art. n°8 se menciona que los propósitos de la formación profesional (FP) se relacionan con la preparación, actualización y desarrollo de capacidades para el trabajo (independientemente de la formación previa de lxs estudiantes)

¹Durante el desarrollo de la investigación 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 sujetxs 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. La utilización del lenguaje inclusivo no sólo *en el plano escrito* sino también en el lenguaje hablado es parte de un proceso de comprensión de la importancia de la interpelación y de la inclusión en la comunicación. La escritura, como uno de los elementos más importantes de la historia, se construye y se deconstruye (...) El lenguaje inclusivo nace de una problemática planteada desde la cotidianeidad a través de la pregunta *¿cómo (nos) nombramos?* También nace de la necesidad de dar una respuesta ante la exclusión lingüística que tiene su raíz en el binarismo de género, que implícitamente niega que las identidades no son solo dos sino que existen más posibles” (s/p).

adquiriendo conocimientos científico-tecnológicos y dominando las competencias básicas (profesionales y sociales) que se consideren necesarias para la inserción en un campo ocupacional amplio, en el ámbito económico-productivo.

Sobre la formación previa necesaria para acceder a una formación socio-laboral en los espacios de centros de formación en la ciudad de Bahía Blanca, uno de los requisitos excluyentes a la hora de inscribirse a un curso de FP es contar con un título de finalización de estudios primarios o secundarios. Por lo tanto no resulta independiente de la formación previa de lxs aspirantes a formarse profesionalmente.

Dada la población que asiste a los CFP/L, el presente estudio se articula con la modalidad de Jóvenes y Adultxs (EDJA), ya que busca garantizar la formación permanente para toda la vida. Según lo estipulado por la Ley de Educación Nacional N° 26206 de 2006 (LEN), está destinada a “garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar (...), a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida” (art. 46, LEN). Como parte de esta educación permanente de adultxs, las instituciones de formación profesional brindan la posibilidad de lograr la especialización en un oficio y mejorar las capacidades y habilidades formativas, contribuyendo a favorecer las condiciones de empleabilidad de lxs sujetxs.

Merino (2020) afirma que en el conjunto del sistema educativo nacional, es en la modalidad de la FP donde se visibilizan mayores desigualdades por razones de género. Sobre esta premisa se articulan los interrogantes que orientaron el proceso de investigación, los cuales buscaron indagar ¿cómo son las trayectorias educativo-laborales de mujeres que participan en CFP o CFL?, ¿qué motivos y condiciones reconocen como orientadores al momento de elegir estas instituciones para formarse profesionalmente?, ¿qué relaciones se establecen entre FP, posición social y género? Estas preguntas dieron lugar a los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Describir las trayectorias educativo-laborales de mujeres jóvenes y adultas a partir del relato de sus experiencias en Centros de Formación Profesional y/o Laboral de la ciudad de Bahía Blanca, durante el período 2010-2020.

Objetivos específicos

- Caracterizar los motivos y condiciones que orientaron la elección de las mujeres por la formación profesional en CFP/L.

- Analizar las relaciones que se establecen entre formación profesional, posición social y género.
- Identificar las expectativas de las mujeres respecto de la decisión de participar de procesos de formación profesional en los CFP/L y las oportunidades de empleo.

En la presente investigación se busca indagar las trayectorias educativo-laborales de mujeres que asistieron a CFP/L durante el período comprendido entre los años 2010 y 2020. Dicho recorte temporal obedece a la necesidad de conocer en profundidad los factores, tanto movilizadores como obstaculizadores, que giran en torno a las trayectorias laborales y de formación de las mujeres. Conversaciones preliminares con mujeres que asistieron a estos espacios permitieron advertir que la mayoría de ellas ha realizado más de un curso en los últimos años y que algunos de los motivos por los que decidieron formarse respondieron a hechos o situaciones clave en sus vidas que es importante considerar como momentos de inflexión que reconocen en su biografía (Llosa, 2012). Es decir que se trata, generalmente, de situaciones vividas con anterioridad en un breve lapso de tiempo (por ejemplo: su pareja se quedó sin trabajo, la echaron del trabajo, decidió comenzar a emprender, tuvo hijxs, aprovechó el tiempo de aislamiento obligatorio y preventivo por la pandemia por COVID19, etc.) Por ello, considerando que la construcción de las experiencias se realiza en retrospectiva, es necesario sostener una mirada temporal hacia el pasado.

Por otro lado, no menos importante es mencionar que, a partir del mes de marzo del año 2020, comenzó una pandemia a nivel global causada por el virus COVID-19 que modificó la cotidianidad de las personas, debiendo ajustar determinadas formas de socialización por resguardo de la salud de lxs sujetxs. De esta manera, actividades que se realizaban presencialmente comenzaron a sostenerse mediadas por tecnología, es decir, desde la virtualidad. También se procuró el resguardo en los hogares, la limitación en las salidas a lugares públicos de determinados grupos de riesgo, el aislamiento preventivo o incluso se instó a extremar cuidados individuales con el uso de alcohol y barbijo. Si bien dicen Kessler y Benza (2020) que aún es imposible estimar la magnitud de sus secuelas, será un factor a considerar en el estudio de sus trayectorias formativas por su relevancia en los relatos de las mujeres.

La investigación se enmarca en un paradigma interpretativo ya que busca recuperar la perspectiva de las propias mujeres para la comprensión de sus trayectorias educativo-laborales. Consiste en un estudio de tipo cualitativo que se desarrolló a partir de la adopción de herramientas propias de un diseño narrativo-biográfico, forma de investigación social en que la subjetividad es fuente central de conocimiento.

La delimitación del tema y la construcción del problema de investigación se relacionan con la propia trayectoria personal de quien escribe, al haber transitado un CFP en calidad de alumna, por un interés académico por la modalidad de jóvenes y adultxs como objeto de estudio, y por el propósito de contribuir en la construcción de conocimiento sobre un tema escasamente estudiado en la ciudad de Bahía Blanca, según lo indica la revisión bibliográfica efectuada.

La tesina está estructurada en seis capítulos. En el primero de ellos se presenta la revisión bibliográfica efectuada sobre la temática de la relación entre educación y trabajo desde una perspectiva de género, al igual que las decisiones conceptuales que constituyen el sostén teórico del estudio. En el segundo capítulo se contextualiza sobre la ETP y FP en Argentina, sus orígenes, el cambio en el campo a partir de la sanción de la Ley 26058 (2005), las instituciones que imparten este tipo de educación a nivel nacional, lxs actores que participan de ellas y las formas de gestión y financiamiento de los establecimientos educativos. Por último, un apartado final se refiere a su identidad actual. El tercer capítulo profundiza sobre las especificidades que adopta el campo de la ETP y FP en la provincia de Buenos Aires en general, y en la ciudad de Bahía Blanca en particular, dado que la investigación se enmarca en algunos de los CFP/L ubicados en dicha localidad. En el cuarto capítulo se hace mención a las decisiones metodológicas que guiaron, estructuraron y modificaron el estudio. Se justifica la elección del enfoque, método y diseño de investigación, así como la especificación de lxs participantes de la investigación y los instrumentos utilizados para la recolección y análisis de datos. En el quinto se presenta el análisis de las narrativas de las mujeres entrevistadas a fin de dar respuesta a los objetivos planteados. Por último, el sexto capítulo presenta las reflexiones y consideraciones finales que resultaron del análisis, así como las posibles futuras líneas de investigaciones que se desprenden del estudio efectuado.

CAPÍTULO I

DECISIONES CONCEPTUALES

A continuación se presenta el estado de la cuestión. Allí se articulan investigaciones que abordan la relación entre educación y trabajo, y consideran al género como un componente esencial en los procesos educativos y laborales. Luego, en el siguiente apartado titulado “Las relaciones entre la formación profesional, la posición social y las expectativas de formación, atravesadas por la condición de género”, se exponen las decisiones teórico-conceptuales que constituyeron sostenes esenciales para el análisis de los datos.

La condición de género en los estudios sobre la relación educación y trabajo

El buceo bibliográfico por la literatura sobre el tema a nivel nacional, permite reconocer una vasta producción científica sobre la relación entre educación y trabajo. Es minoritaria la presencia de aquellas que articulan entre sí las nociones de *formación profesional*, *trabajo*, *posición social* y *condición de género*. La mayoría circunscribe su objeto de estudio a alguna de ellas o a la interrelación entre dos o más nociones. Los estudios presentan diversas perspectivas de abordaje: principalmente estructural, psico-institucional y biográfico (estas últimas suelen centrar el análisis en las trayectorias educativas y laborales de lxs sujetxs); y diferentes ejes conceptuales: relación educación-trabajo, formación técnico-profesional, trayectorias educativo-laborales.

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. Las tres investigaciones coinciden en considerar al género como una variable importante que condiciona el desarrollo de las trayectorias laborales.

Tras un análisis de datos de la EPH² y el INDEC³, Pérez (2018) indaga sobre la inserción laboral de jóvenes y las desigualdades de género en Argentina entre los años 2003 y 2014. El autor revaloriza el impacto del movimiento feminista en la visibilidad de las

² Encuesta Permanente de Hogares.

³ Instituto Nacional de Estadística y Censos.

desigualdades de trabajo entre hombres y mujeres, y entiende que es imposible analizar estos fenómenos si no se articula, desde una mirada relacional, la esfera productiva y la reproductiva (trabajo y hogar). Por su parte, Pérez y Busso (2018) estudian la relación entre jóvenes, educación y trabajo en Argentina en el período 2014-2015, a partir de datos ofrecidos por la ENES-Pisac⁴. Además de las desigualdades de género, lxs autores agregan que los niveles educativos, el origen socio-económico de la familia y los condicionantes estructurales de la región del país en la que residen, también son factores que influyen en las inserciones y oportunidades laborales que se ofrecen a las juventudes. Pérez, Deleo y Fernández Massi (2013) afirman que el género y el origen social condicionan a lxs jóvenes, no sólo al momento de valorizar su formación sino incluso antes del comienzo de la vida activa, y que la situación ocupacional opera sobre una estructura desigual de oportunidades. En este sentido, se interesan en conocer cómo se desarrollan las transiciones laborales según el estrato social, el empleo y la salida del mismo. Para su análisis, elaboran las siguientes categorías analíticas en torno a las transiciones: ‘hacia el empleo’ y ‘entre empleo precario y no precario’, y ‘hacia la desocupación’ y ‘hacia fuera del mercado de trabajo’.

En cuanto a aquellas investigaciones que analizan la formación técnico-profesional y los CFP desde una perspectiva psico-institucional, se encuentran los estudios de Cristina Bloj (2017), Claudia Jacinto (2015), Verónica Millenaar (2014), C. Jacinto y V. Millenaar (2012) y María Antonia Gallart (2006). Todas las autoras coinciden en que la FP 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.

Jacinto (2015) relata sobre la reconfiguración del campo de la FP entre los años 2003 y 2010. Su objetivo es poner en evidencia las nuevas lógicas que estructuran estas instituciones en relación con las funciones, lxs actores y las múltiples articulaciones entre estos. A la par de estas nuevas lógicas, indica que es necesario que los saberes del mundo laboral sean redefinidos frente a un panorama complejo y en constante cambio. En esta línea, Gallart (2006) cuestiona qué es formar para el trabajo en el contexto social argentino que se presenta como un escenario heterogéneo con minorías con gran poder adquisitivo y buen capital cultural por un lado, y un importante segmento bajo el nivel de pobreza que no accede a los circuitos educativos y culturales de integración, por otro. Entiende que la respuesta se orienta a una correcta y orgánica articulación de tres componentes: educación y capacitación específica, educación

⁴ Encuesta Nacional sobre Estructura Social.

general, y aprendizaje en el trabajo, que proporcionen la adopción de determinadas competencias básicas. También Jacinto y Millenaar (2012), para dar cuenta de los cambios que ocurren en los saberes del trabajo durante las primeras transiciones laborales, realizan un estudio cualitativo en dos CFP. Para las autoras, las competencias claves se deberían relacionar con la gestión de la propia biografía. No obstante, entienden que la institución es un factor importante a considerar, dado que el posicionamiento que esta adopte (como lugar de inclusión, de reproducción o de participación social) impacta en la construcción de subjetividad. Por ello, le atribuyen a los CFP un lugar importante como institución en la que se configura la subjetividad y, en términos de Bourdieu, se construye un habitus. Sobre las trayectorias de las mujeres, Millenaar (2014) aporta una mirada acerca de la FP desde una perspectiva de género y afirma que “las trayectorias diferenciadas por el género son consecuencia de las históricas segregaciones que caracterizan el conjunto de la esfera laboral” (p.99). Es a partir del estudio en profundidad en dos centros que brindan capacitación laboral, que la autora demuestra cómo los discursos que circulan en las instituciones resultan diferentes y hasta contrastantes en lo referente a la dimensión de género. Por último, en esta línea, los aportes de Bloj (2017) ponen en evidencia cómo los niveles de capacitación y habilidades para el público femenino aún siguen en desventaja de cara al acceso al trabajo, a las condiciones laborales y a las brechas salariales, a pesar de visibilizarse una incorporación de las mujeres al mercado de trabajo. Estudia las trayectorias de mujeres egresadas de la educación técnico-profesional de diferentes generaciones, perfiles profesionales y situaciones laborales, resaltando los desafíos que esto conlleva, los impedimentos y estereotipos culturales que obstaculizan o condicionan sus logros, las oportunidades que han generado en estos tránsitos, y los impactos en sus autonomías.

Entre los estudios en materia de EDJA y FP que buscan reconstruir las trayectorias educativo-laborales de lxs jóvenes y recuperar la voz de las mujeres (desde perspectivas psicosocial y centradas en el sujetx), se ubican las investigaciones de las autoras Sandra Llosa (2012), Verónica Millenaar (2014), Jessica Visotsky (2016), Ana María D’Andrea y María Paula Buontempo (2018) y María Vanesa Gimeno (2019).

Desde una perspectiva psicosocial y con un diseño de estudio biográfico, Llosa (2012) reconstruye las trayectorias educativas de las mujeres en la interrelación de sus recorridos por la educación inicial, la escolaridad primaria, la EDJA y los aprendizajes sociales. Un aporte interesante es el análisis de las demandas que las mujeres que transitan estos espacios realizan en torno a la modalidad de jóvenes y adultxs. Por su parte, también a partir de un enfoque biográfico, Millenaar (2014) aborda los programas de FP desde una perspectiva de género entre los años 2008 y 2010. La autora se pregunta por el lugar que adquiere la FP en las trayectorias

laborales de mujeres jóvenes pobres, de 18 a 29 años. Distingue tres grandes grupos que se caracterizan por la concepción que sostienen acerca de su FP: 1) quienes sostienen una lógica pragmática y entienden al trabajo como proyecto necesario pero subsidiario del proyecto educativo⁵, 2) quienes consideran como central el proyecto laboral y se movilizan a partir de dos estrategias: adquirir un certificado de los saberes acumulados y contar con un título que les permita mejorar su trayectoria laboral ya desplegada y 3) quienes transitan su FP para hacer algo por ellas mismas: “aprender algún oficio que les sirva para las tareas diarias” (tareas asociadas a su rol como mujeres en la familia). También las autoras D’Andrea y Buontempo (2018) se enfocan en la forma en que se producen y reproducen a nivel institucional, las desigualdades entre varones y mujeres. Se interesan en identificar las acciones de EST⁶ y CFP de Argentina tendientes a promover la igualdad de género. Mediante técnicas cuantitativas y cualitativas, en 2017 realizan un trabajo de campo en tres CFP en la provincia de Corrientes con el objetivo de analizar cómo se presentan los estereotipos de género, atendiendo a las motivaciones de lxs estudiantes respecto a la elección de determinados cursos en estas instituciones de formación, sus valoraciones sobre la formación recibida y sus expectativas educativas, laborales y familiares.

En la misma línea, asumiendo una perspectiva latinoamericana y feminista, Visotsky (2016) analiza la forma en que las mujeres que participan en talleres y en una escuela secundaria de adultos de la región, reconstruyen sus vivencias en torno a lo educativo y lo laboral. Su análisis tiene por objetivo comprender los motivos por los cuales debieron abandonar su formación y retomarla en estos espacios, y por los que decidieron volver a estudiar. Por último, es menester mencionar el estudio de Gimeno (2019) quien, tras un minucioso recorrido histórico sobre las lógicas de los CFP y las más recientes normativas que rigen a la educación técnico profesional en Argentina, da cuenta de las transformaciones evidenciadas en las trayectorias educativas de jóvenes que transitan en un CFP de la ciudad de Bahía Blanca, a partir de las políticas públicas implementadas por gobiernos kirchneristas en materia de educación.

Las investigaciones respecto de la FP son abordadas 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. La mayor parte de estos estudios circunscriben la población sólo a uno de ellos, y principalmente, a las

⁵Acuden al CFP porque consideran que el título secundario es insuficiente y necesitan complementarlo, además las motiva tener un “título más y sumarle líneas al CV”.

⁶Escuelas secundarias técnicas.

juventudes. En general, se observa que la mayoría utiliza la triangulación metódica para alcanzar resultados y que suele ponerse el foco en las biografías y trayectorias de estudiantes, complementando el análisis con un entrecruzamiento de datos de corte cuantitativo. Las investigaciones situadas en la localidad de Bahía Blanca son abordadas desde una dimensión biográfica-narrativa, focalizando en las trayectorias particulares.

Las relaciones entre formación profesional, posición social, expectativas y condición de género

Como ya se señaló, los interrogantes que movilizan el estudio giran en torno a conocer los vínculos entre *posición social, formación profesional, expectativas y condición de género*. Para ello, se asume la teoría estructural constructivista, propuesta por Pierre Bourdieu (en Álvarez-Sousa, A., 1996), para comprender al sujetx en sociedad.

En tanto sujetxs, las mujeres transitan y construyen su biografía en un contexto socio-históricamente situado. En este sentido, se trata de una relación dialéctica sujetx-estructura. Según Bourdieu, el concepto de *habitus* refiere a la propia subjetividad, siendo ésta construida en estrecha interdependencia con las condiciones propias del *campo*, es decir, las estructuras objetivas del mundo social. Posada Kubissa (2017) comprende que para el estudio de lo social que desarrolla Bourdieu, “el concepto de habitus juega un papel central, por cuanto permite dar cuenta a la vez de distintas dimensiones sociales que se interrelacionan: relaciones culturales, económicas, políticas, de dominación, que exigen un pensamiento también relacional” (p.254). De allí que conciba al mundo social desde una perspectiva necesariamente relacional.

Tal como sostiene Cabrera (2012) “los habitus son los principios ordenadores de la percepción de la sociedad y de uno mismo” (p.191) y no pueden ser pensados inseparables de una relación con el lenguaje, el tiempo y lxs otrxs. Se trata de determinados principios generadores y organizadores de las prácticas y las (auto) representaciones sociales, cuyo proceso de incorporación está estrechamente vinculado al entorno social. Es decir, no se da de modo individualizado. En la medida en que se refuerzan, se asumen como modos propios de actuar y su carácter construido y aprendido, se naturaliza. Cuando se asimila un habitus, se producen ciertas divisiones y jerarquizaciones (como las diferencias de clase o género) que además de perpetuar determinada estructura social, se interiorizan y asumen como una única forma posible de organización. Se sostiene la eficacia del habitus cuando, de cierta manera, impide cualquier crítica que se “salga” de lo establecido (Cabrera, 2012).

Como se dijo, 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. 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. Jacinto y Millenaar (2015) comprenden que en ellas se interrelacionan “condicionantes estructurales (...), experiencias institucionales y las propias subjetividades (...)” (p.7 y 8). Como acontecimiento que deja huella en la vida de las mujeres y enmarcado en determinadas coyunturas espacio-temporales y socio-culturales, se comprende a la FP desde esta doble perspectiva de lo social para posteriormente analizarla relacionamente. La formación, en estrecho vínculo con la idea de trayectoria, abre las puertas para comprender a las mujeres como sujetxs en permanente proceso de formación (Cols, 2008), es decir, en un continuo 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 tanto resulta útil sostener una mirada temporal sobre las reconstrucciones, lo que implica considerarlas tanto un cúmulo de experiencias del pasado como las aspiraciones, los planes a futuro y/o las expectativas (Machado Pais, 2000, Casal, 2002, en Corica, 2010). 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 (Boijot 2000, en Corica, 2010). A pesar de presentarse como deseo de cada individuo, no se dan en un vacío, sino que se hallan atravesados por diferentes factores sociales que operan como condicionantes. Es decir, el contexto objetivo en el que se participa impone determinadas restricciones que delimitan los horizontes de sus proyecciones a futuro.

Desde una doble perspectiva de lo social, las condiciones socio-económicas son objetivas, propias del contexto, mientras que las expectativas futuras responden a condiciones propiamente individuales y, por tanto, subjetivas. Corica (2010) contempla como subjetivas a los aspectos individuales (gustos e intereses) y como objetivas a las diferencias socioeconómicas, los condicionantes propios del circuito educativo, los geográficos y los de género. Esta distinción es analítica ya que desde la perspectiva relacional aquí asumida, ambas dimensiones interdependientes son constitutivas del mundo social, de lxs sujetos y sus trayectorias.

Comprender la complejidad inherente a los procesos de formación de las mujeres, implica concebirlas 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. Las

experiencias institucionales en esta investigación se enmarcan en CFP y CFL de la ciudad de Bahía Blanca. En ellos se identifica una distinción en las formas de abordaje de los cursos que ofrecen, que configuran procesos educativos tendientes a la reproducción de desigualdades de género (Morgade, 2016). Por un lado, se encuentran aquellos que son 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 los centros que ofrecen cursos de esta manera, las condiciones de empleabilidad y las ofertas de FP que ofrecen los centros de formación no siempre son las mismas según el género de lxs estudiantes. En estos casos, se reproducen una serie de estereotipos sociales propios de construcciones que asignan responsabilidades y roles a hombres y mujeres de manera diferenciada⁷. Estos 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” (en 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, en Posada Kubissa, 2017). 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. “Estas diferencias disposicionales, en principio arbitrarias, se van inscribiendo en los principios opuestos de identidad masculina y femenina y se convierten en maneras permanentes de comportarse y de mostrar emociones” (Posada Kubissa, 2017, p.192). Para Bourdieu, las diferencias basadas en el género suponen una construcción arbitraria. Según el autor, ser mujer o varón es resultado de una producción histórica y cultural, basada en el proceso de simbolización. Tanto hombres como mujeres, en su rol de productores culturales, desarrollan un sistema de referencias comunes (Bourdieu, 1997, en Lamas, 2000). Es por esto que, “como conjunto objetivo de referencia, los conceptos cotidianos sobre lo femenino y lo

⁷ “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, p.330)

masculino estructuran la percepción y la organización concreta y simbólica de toda la vida social” (p.10).

Investigaciones del campo de los Estudios de Género y Sexualidad abordadas desde una perspectiva crítica, han reconocido que en el marco de una sociedad desigual regida por las lógicas propias de un sistema socioeconómico capitalista, las instituciones sociales tienden a reproducir ciertas desigualdades estructurales en su organización interna. Evidencian que en las instituciones educativas se procesan y reproducen sentidos sobre lo que se consideran la femineidad y masculinidad “adecuadas”, además de distintas formas abyectas de habitar el cuerpo sexuado. Coincidente con Bourdieu, esta corriente de pensamiento concibe que el género, en tanto categoría, es relacional y refiere a una construcción basada en relaciones de poder (Morgade, 2016). En esta línea entonces, 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). Este modelo se perpetuaría en los CFP/L con abordajes diferenciados. Vastas producciones reconocen que ser mujer es condición que obstaculiza a la hora de elegir propuestas formativas y acceder a un puesto laboral. En otra de sus producciones, Millenaar (2013) reconoce que 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 luego de participar en estos dispositivos, son marcadamente diferentes. La autora sostiene que en muchos casos, la capacitación laboral es insuficiente para que las mujeres alcancen puestos de trabajo ‘de calidad’. En algunos casos, la FP refuerza la inserción de las mujeres en tareas de menor remuneración y mayor precarización. Este proceso es debido a que “se les ofrece capacitación en empleos vinculados a las tareas típicamente femeninas que presentan esas características” (Goren y Barrancos, 2002, en Millenaar, 2013).

Las particularidades de las trayectorias de hombres y mujeres en el marco de las instituciones específicas de FP como los CFP/L, se sostienen en lógicas de organización más amplias, fruto de una construcción histórica que configura el encuadre de acción para las diferentes instituciones del circuito de la formación para el trabajo. En el siguiente capítulo, se presentan las características propias del campo de la FP en Argentina, enmarcado en la historia del desarrollo de la ETP en el país.

CAPÍTULO II

LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ARGENTINA

El campo de la Formación Profesional en Argentina es por demás diverso y amplio. La heterogeneidad y multiplicidad de factores, aristas e instituciones que abarca se comprende cuando se sostiene una mirada hacia su desarrollo histórico (Millenaar, 2012). A lo largo de la historia de la educación técnico profesional (ETP), se encuentran variados proyectos y propuestas relacionadas con el impulso y dirección de esta modalidad. Sobre mediados del siglo XX alcanzó su auge en un contexto de industrialización y crecimiento que le dio una estructura más homogénea e inclusiva a la economía y sociedad en general (Miranda, 2012).

Los orígenes de la FP en Argentina

Desde comienzos del siglo XX, comienzan a abrirse a debates políticos y pedagógicos cuestiones vinculadas a la enseñanza de saberes prácticos y teóricos. En este contexto se da inicio a la institucionalización de la FP, enmarcada en el programa educativo del país (Dussel y Pineau, 1995, en Jacinto, 2016). Para mediados de siglo, la FP estaba compuesta por Escuelas de Artes y Oficios, Escuelas Técnicas de Oficios y Escuelas profesionales para mujeres.

En el año 1946 se creó la Comisión Nacional de Orientación y Aprendizaje (CNAOP) que permitió sistematizar la oferta educativa y expandir su escala a nivel nacional. El período del primer peronismo trajo consigo la implementación de programas novedosos para la época tales como las misiones monotécnicas, las escuelas fábrica y los cursos de formación técnica destinados para trabajadores, y la Universidad obrera. Las primeras se trataban de establecimientos de formación itinerantes que sostenían de cierta manera las experiencias previas de las Escuelas de Artes y Oficios. En el caso de las escuelas fábrica, las jornadas alternaban pocas horas de trabajo con formación de medio turno. De esta forma, se completaban todos los niveles de forma articulada (Millenaar, 2016). En estos años también se consolidan los sindicatos y entidades empresariales como actores relevantes en la toma de decisiones sobre los contenidos curriculares. La formación quedó entonces dividida entre aquella desarrollada bajo la lógica productiva y aquella desarrollada bajo la lógica educativa. Esta división contribuyó a consolidar una segmentación educativa que llevó a delinear circuitos diferenciados (Jacinto, 2015).

Para la década de 1960 se creó el CONET (Consejo Nacional de Educación Técnica, 1959) cuyo objetivo fue homogeneizar ambos circuitos y constituir un sistema nacional de formación técnica y profesional. Estos objetivos se plantearon en una Argentina desarrollista,

posterior al derrocamiento de Juan Domingo Perón. Desaparecieron las escuelas-fábrica (de educación técnica) y se instaló una formación más academicista destinada a estudiantes de nivel medio no trabajadores. También en ese período, se crearon los Centros Nacionales de Formación Profesional fijos, con formación para jóvenes y adultos (Jacinto, 2015), lo que constituyó un hito significativo en lo referente a la temática. De esta manera surgieron centros dependientes directamente del CONET y centros conveniados, mayoritariamente con sindicatos. Sin embargo, dice Gallart (2000), así como el nivel secundario técnico se volvió más enciclopédico, la FP se consolidó como formación marginal e informal (en Millenaar, 2016).

A mediados de los setenta comenzaron a implementarse en Argentina políticas económicas de corte neoliberal sostenidas por el gobierno dictatorial, que tuvieron como eje el desplazamiento de la industria como factor central del proceso de acumulación (Torrado, 1992). Dentro de ese mismo proceso, la ETP fue menospreciada, ocupando un lugar de menor importancia en la escena educativa. Por cuanto a lo referido a la organización de los sindicatos, en los años 70 se conformó el Foro Sindical por la Capacitación Integral y Permanente del Trabajador, un grupo de sindicatos cuya función era lograr la consecución de objetivos comunes. Dentro de sus actividades se desarrollarían la capacitación político-sindical, la FP y la investigación de nuevos perfiles laborales. Con actual vigencia, del mismo participan aproximadamente 20 sindicatos (Gallart, 2006).

A partir de los años noventa, las políticas educativas privilegiaron acciones compensatorias con el fin de amortiguar los procesos de ajuste y reforma estructural (Filmus D. y Miranda A. 1999, citado en Miranda 2012). El proceso de reforma educativa a partir de este período fijó como prioridad el carácter generalista por sobre la especialización técnica o profesional (Brachetti, 2010) y las políticas acerca de la modalidad se nutrieron de argumentos económicos, lo que le impregnó aún más racionalidad instrumental a las estrategias sostenidas desde el discurso político para esta modalidad.

La agenda educativa estatal no tenía como prioridad a la FP, demostrándolo en la transferencia de los CFP a las provincias o localidades. Con la sanción de la Ley Federal de Educación (24195/93) y la reforma del sistema educativo, el CONET se disolvió y descentralizó hacia cada jurisdicción provincial, y la mayor parte de los recursos financieros provenientes del Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) fueron destinados a programas de formación y empleo de jóvenes y de reconversión laboral. De todas maneras, cabe destacar que desde mediados de los noventa y luego de varias décadas, se comenzó a comprender a la FP como un componente de los sistemas de relaciones laborales y,

por ello, se transformó en un tema de política laboral que merecía ser tratado en las diferentes instancias de negociación (Weinberg, 2014).

El proceso de descentralización financiera y administrativa de las instituciones de educación técnica, generó una “atomización” del sistema de ETP y debilitó institucionalmente a los centros que imparten este tipo de formación. La reforma supuso un esfuerzo financiero que las provincias no pudieron hacer frente con sus propios recursos. En este sentido, puso de manifiesto la desigual distribución de presupuestos y capacidad recaudatoria de las provincias y las dificultades para articular las decisiones en planos micro y macro políticos e institucionales según los requisitos socio educativos y las necesidades de reactivación económica sectorial vinculados a la calidad de la formación y su capacidad de dar respuesta a los actuales requerimientos del mundo del trabajo (Brachetti, 2010).

Las transformaciones económicas estructurales que acontecieron en Argentina para fines del siglo XX y principios del siglo XXI, permitieron abrir el debate en torno a los saberes pertinentes conforme a los nuevos procesos productivos. La crisis socio-económica de inicios del año 2000, marcó un giro en el debate sobre políticas y estrategias para la educación, principalmente la técnico-profesional. Esto supuso una revisión de la perspectiva política y los enfoques instalados en los años 90, y la incorporación de nuevos actores sociales. El objetivo era diseñar e implementar estrategias y programas que dieran respuesta a aquellos aspectos críticos que surgieran del diagnóstico de situación realizado en el año 2003 (Almandoz, 2010). En este contexto de crisis, el Estado promulgó una serie de leyes⁸ cuyos propósitos expresaban la voluntad de lograr una mayor y mejor articulación al interior del sistema educativo nacional. De esta manera se reconoció al Estado como principal responsable y garante para alcanzar el pleno ejercicio de los derechos sociales y civiles a la educación. Así lo plantea también Weinberg (2014), quien afirma que a partir de los primeros años del siglo XXI, un rasgo principal y característico en el escenario de la FP en Argentina fue el liderazgo asumido por el Estado. Como actor principal, asumió la responsabilidad de conducción en la temática, así como el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS) adoptó un papel rector.

Almandoz (2010) sostiene que a partir del año 2003 se buscó avanzar sobre programas de recuperación, fortalecimiento y mejora de la ETP. La alianza participativa con múltiples

⁸Ley de Garantía del Salario Docente (25.864/03)
Ley de Fondo Nacional de Incentivo Docente (25.919/04)
Ley de Educación Nacional (26.206/06)
Ley de Educación Técnico Profesional (26.058/05)
Ley de Financiamiento Educativo (26.075/05)
Ley de Educación Sexual Integral (20.150/06)

sectores sociales (empresas, gremios, gobiernos provinciales, directivos, docentes y estudiantes, entre otros) contribuyó a profundizar de manera crítica el análisis diagnóstico y elaborar las estrategias que se consideran necesarias para abordar la problemática. Se planteó la necesidad de darle reconocimiento al carácter estratégico de la ETP para desarrollar mayores niveles de inclusión y equidad social. Además, considerarla como factor clave en el crecimiento económico sostenido y sustentable, tanto a nivel nacional como regional local.

Tras la crisis del 2001-2002, las demandas a la FP se expandieron dado que frente a un escenario de desempleo en aumento, muchas personas pretendieron ampliar sus niveles de formación. Los cursos de FP en este momento histórico se constituyeron como parte de las contraprestaciones que debían asumir quienes eran beneficiarios de planes sociales (principalmente Plan Jefes y Jefas de Hogar Desocupados) (Millenaar, 2016). La etapa de reactivación económica que atravesó el país para los primeros años del siglo XXI, significó un giro en la historia de la FP ya que se planteó una nueva mirada en torno a la formación de trabajadores. Se contempló para ese entonces la idea de que la educación técnico profesional ocupaba un lugar central en el desarrollo económico y social del país (Gallart M. A., 2003). Se instauró un modelo económico basado en la generación de empleo y recuperación del rol centralizador del Estado que tuvo como resultado el mejoramiento general de indicadores laborales y sociales.

Dice Millenaar (2016) que el crecimiento económico, junto a la mayor inversión social, permitieron recuperar la capacidad productiva del país, así como aumentar el requerimiento de trabajadores calificados. Esto acompañado con legislaciones tendientes a proteger los derechos laborales y sociales, planteando una nueva concepción de la protección social basada en los derechos educativos y de empleo. Por eso es que para este período las principales tendencias en las políticas educativas de los últimos años se revirtieron y recuperaron la importancia en el trabajo y la industria. Volvieron a ocupar un lugar privilegiado en la estrategia de inclusión social y se dio un fuerte impulso a la ET y la FP, principalmente a partir de la sanción de la Ley de ETP (N°26058/05) (Miranda, 2012). De esta manera, como plantea Jacinto (2015), a aquellas lógicas educativa y productiva que ya atravesaban la educación técnico-profesional, se le sumó una nueva: la lógica social, promovida por las políticas activas de empleo, cuyo fin respondía a facilitar la reinserción laboral de lxs desocupadxs y de poblaciones específicas como jóvenes, mujeres y migrantes.

La FP a partir de la sanción de la Ley N°26058

Luego de un extenso período de ausencia del Estado en materia de política y estrategias de fortalecimiento y mejora, se promulgó en 2005 la Ley de Educación Técnico Profesional (N°26058) y con ella un conjunto de Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE), destinadas a la regulación de la ETP en el nivel medio y superior no universitario y la FP. La intención también se centraba en aprobar nuevas orientaciones y perfiles a los que debían orientarse estas instituciones que ofrecieran dicha modalidad (Brachetti, 2010). Para recuperar la homogeneidad del sistema de ETP, la ley se centró sobre tres pilares o instrumentos de regulación: el proceso de homologación de títulos y certificaciones, el catálogo de títulos y certificaciones, y el Registro de Instituciones de ETP.

Sobre el proceso de homologación, se trata de un análisis de los diseños curriculares relacionados a titulaciones técnicas o certificados de FP y su evaluación comparativa con un conjunto de criterios básicos y estándares relativos a dos dimensiones: perfil profesional y trayectoria formativa. En pocas palabras, títulos o certificados similares expresan saberes similares. El catálogo nacional de títulos y certificaciones se “organiza en función de familias y perfiles profesionales y constituye una fuente de información sobre certificaciones y títulos y sus correspondientes ofertas formativas”. Por último, sobre el Registro Federal de Instituciones de ETP, el sistema de educación técnico profesional queda constituido por establecimientos nacionales, provinciales y municipales, estatales o privados, de nivel medio o superior no universitario y de FP que estén incorporadas en el Registro Federal de Instituciones de ETP: “a) Instituciones de educación técnico profesional de nivel secundario; b) Instituciones de educación técnico profesional de nivel superior; c) Instituciones de formación profesional; d) Instituciones con programas de educación técnico profesional (que pertenecen a otras modalidades)” (Brachetti, 2010, p.39)

A su vez, con la ley se crea el Fondo Nacional para la ETP con el fin de garantizar la inversión necesaria para mejorar la calidad de las instituciones que ofrecen dicha modalidad. Adopta un coeficiente de distribución que contempla el tamaño del sector educativo de referencia (establecimientos, matrícula) y la situación económica y educativa en cada jurisdicción (población de 12 a 24 años). Prevé un monto anual no inferior al 0.2% del total de los Ingresos Corrientes previstos en el Presupuesto Anual Consolidado para el sector público nacional (Almandoz, 2010).

La ley de ETP estaba orientada a ampliar la formación básica de la educación técnica, fortalecer las instituciones y ampliar los conocimientos científicos. Sus objetivos se centraron en:

Reconocer su especificidad como una modalidad dentro del Sistema Educativo Nacional, significar su carácter estratégico en términos de desarrollo socioeconómico, asegurar criterios de unidad y coherencia a nivel nacional, garantizar el federalismo en la definición de las políticas y las estrategias, establecer un modelo de gobierno que contemple los niveles de responsabilidad concurrentes de la Nación, las distintas jurisdicciones y los órganos de participación sectorial, y mejorar y actualizar sus modelos institucionales y modos de intervención (Almandoz, 2010, p. 234).

Los propósitos giraron en torno a la regulación y ordenamiento de la Educación Técnico Profesional en Argentina, en el nivel medio y superior no universitario del sistema educativo y de la FP (Art.1). Sus alcances fueron de nivel nacional tanto para la educación formal como no formal, y consideró a la formación general y profesional en el marco de la educación continua y permanente. En sí, la ETP fue comprendida como un derecho de todos los habitantes, además de como un servicio que comprende la formación ética y ciudadana, la humanística general y la científica, técnica y tecnológica. Se trataba de una modalidad que promueve el aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionadas con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad propios del contexto socio-productivo, que permitan conocer la realidad a partir de un proceso de praxis.

La FP se relacionó estrechamente con una educación para el trabajo. Su objetivo era desarrollar, actualizar y preparar capacidades de las personas para el trabajo, y lograr el dominio de las competencias básicas que requieren una o varias ocupaciones en determinado campo ocupacional amplio con inserción en el ámbito económico-productivo. De esta manera, es claro el vínculo entre dicha formación con el mercado laboral. La importancia de la temporalidad en este sentido es notoria, dado que si se trata de actualización de saberes, se habla de una formación anclada en el presente y en interjuego continuo con las exigencias de un contexto socio-económico y productivo en constante movimiento. En este sentido, la perspectiva relacional que adopta este trabajo tiene sentido, ya que la formación de las mujeres se gesta en una relación dialéctica sujeto-estructura. Las exigencias del mundo laboral (que es parte del mundo social amplio -campo-) a las que responde las características de la formación profesional de determinado período o contexto, son adoptadas por las mujeres en su subjetividad (habitus) según las herramientas (capitales) que poseen. Es a partir de estas posiciones y posesiones de determinados capitales que van configurando y moldeando sus trayectorias.

Las competencias básicas y los conocimientos científico-tecnológicos son determinados por las exigencias del sector económico-productivo. Por eso la ley comprende que las instituciones que brindan esta modalidad pueden tener convenios y/o prácticas profesionalizantes con/en empresas privadas y, explícitamente convenios de colaboración con el sector empresario. Si bien el propósito de la FP es sociolaboral (para y en el trabajo) y es dirigida puntualmente a adquirir y mejorar las cualificaciones de lxs trabajadores, un apartado de la ley contempla que las instituciones destinadas a brindar este tipo de educación, también pueden ofrecer articulación con programas de alfabetización o terminalidad de niveles y ciclos de escolaridad obligatoria o post-obligatoria.

Sobre las instituciones que imparten ETP

La ETP en Argentina comprende centros, escuelas e institutos que imparten saberes y capacidades en distintos niveles del sistema educativo. Estos centros que brindan certificados, presentan diversos modelos organizativos, como aquellos vinculados al sistema nacional pero que se encuentran al margen de los niveles formales o secuenciales. Los CFP ofrecen una formación que no se corresponde a la educación común. Sin embargo, tampoco se reduce a una capacitación vinculada estrictamente al puesto o lugar de trabajo. En el ámbito de trabajo manual y profesional, la FP incluye cursos de formación en oficios y tareas laborales. Estos tienen una duración variable, pudiendo durar desde un mes hasta dos años. El lugar en que se desarrollan puede tratarse de centros estatales o privados vinculados al MTEySS, con o sin titulación oficial. Por lo general, un requisito mínimo e indispensable es el título de primaria completa mientras que en algunos casos se solicita el certificado de culminación de la secundaria. La edad mínima de ingreso es de 16 años. Considerando que se trata de una formación estrechamente vinculada al mundo laboral, esta edad se sostiene dado que la normativa vigente en Argentina en relación a la edad requerida para comenzar a trabajar es de 16 años (Millenaar, 2016).

Lxs actores de la FP

En la FP participan diversos actores. El principal de ellos es el Estado, que financia gran parte de las actividades de formación (en educación formal como no formal) mediante presupuestos educativos y el Ministerio de Trabajo. Gestiona sus propias instituciones de educación técnica y la FP y supervisa la formación que dictan las instituciones privadas. El segundo gran actor es el sector empresario. Sin la participación activa de las empresas es muy difícil lograr una formación eficaz para el trabajo, dado que son el lugar propicio en que puede

evidenciarse el cambio en el ámbito tecnológico y el trabajo productivo. El período de reactivación económica post crisis de 2001 en Argentina ha demostrado que la falta o escasez de trabajadores calificados, llevan a la implementación de programas comunes entre Estado y empresas, lo que configura una capacitación y formación técnica más pertinente que sea capaz de llegar a todos los sectores sociales. Una de las formas de acción del Estado en la Argentina se organiza es mediante los CFP conveniados, administrados por la sociedad civil pero financiados por el Estado. Dentro de la sociedad civil se encuentran los sindicatos que aportan mucho al campo, y las ONGs que actúan principalmente en el campo social. La importancia de estos dos grandes grupos reside en su compromiso con el trabajo y la sociedad y la FP. Lxs usuarixs de la FP constituyen el último pero no menos importante actor involucrado. En este sentido, se trata de personas que quieren y pueden capacitarse.

Millenaar (2016) sostiene que, en los últimos años, la formación para el trabajo adoptó un modelo de protección social orientado a sujetxs de derecho (tanto en la esfera educativa como laboral). Algunos estudios posteriores a la LETP (2005) dejan en evidencia que ciertos dispositivos de formación laboral contribuyen a facilitar la inserción laboral juvenil, principalmente cuando logran sumarlo al título secundario, permitiendo a lxs jóvenes acceder a puestos de trabajo formales y estables. Esto resulta de gran ayuda y significativo principalmente para jóvenes que provienen de hogares de bajos recursos. Si bien con ello no se modifican las condiciones materiales de vida, las experiencias de formación laboral inciden en lxs jóvenes, en muchos sentidos: “en la orientación vocacional y disposición laboral, en la revalorización de los propios saberes, en la consolidación de una identidad profesional, en la adquisición de mayor autonomía y en la conformación de un proyecto propio” (Millenaar, 2016, p.91)

Actualmente, la FTP se rige por las lógicas de promoción social y formación profesional y personal, y, a nivel macro, el mejoramiento de la productividad de la economía nacional y local. Cobra relevancia una mirada a la FP como derecho siendo que, a diferencia de la década de los 90 en que la FP sufrió procesos de desmantelamiento, la implementación de políticas educativo-laborales se sostienen sobre principios de ampliación de derechos. La ETP se considera como derecho relacionado a la formación y al reconocimiento de saberes para todos los ciudadanos. Se orienta a una formación científica, técnica y tecnológica, así como ética, humanística y ciudadana (Millenaar, 2016). La LETP contribuyó entonces, no solamente a ampliar el financiamiento del nivel, sino a integrar distintos niveles de formación en un sistema que se desarrolle institucionalmente de forma permanente.

Gestión y financiamiento

Según las responsabilidades de gestión y financiamiento de los establecimientos, se clasifican centros:

1. De gestión estatal: están completamente a cargo del Ministerio de Educación. En algunos casos comparten infraestructura escolar con otras unidades educativas de educación común. 2. De gestión privada con financiamiento mixto: son gestionadas por instituciones no estatales o financiadas de manera conjunta. Pueden estar a cargo de sindicatos, cámaras u organizaciones civiles. En estos casos, las actividades formativas se implementan a partir de convenios en donde las partes establecen responsabilidades compartidas en el pago de salarios, elementos pedagógicos y manutención edilicia. 3. De gestión privada: brindan cursos que gestionan y financian el sector privado, pueden encontrarse también entornos formativos diseñados especialmente y otros compartidos con otras ofertas educativas de la educación común (Miranda, 2012).

Existen a su vez, ofertas que tienen relación directa con ocupaciones o puestos de trabajo:

a. CFP promocionados por el Ministerio de Trabajo y Desarrollo Social. Suelen ser gestionados de forma mixta (ministerios y organizaciones sindicales o sociedad civil). Como principal objetivo, persiguen promover la inserción laboral de desocupados o inactivos.

b. cursos organizados en el ámbito laboral: capacitaciones acotadas en plantas o lugares de trabajo. Responden a necesidades productivas concretas.

c. cursos ofrecidos por firmas o comercio que presentan productos o innovaciones tecnológicas.

A nivel de las instituciones de formación laboral en concreto, 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).

- 1) El modelo con participación de actores sociales del trabajo, hace referencia a CFP conveniados, que se vinculan o pertenecen a actores del mundo del trabajo. Por lo general, se perciben financiamientos y asesoramientos, a través del INET, del Ministerio de Educación. Por sus Sistemas de Formación Continua, también pueden percibirse por el Ministerio de Trabajo. Pueden estar compuestos por centros gestionados por sindicatos o cámaras empresariales.
- 2) El modelo de anclaje territorial/religioso/ONG hace mención a CFP conveniados con organizaciones de la sociedad civil. Se dirigen a brindar formación laboral a sectores con

dificultades en su inserción. Algunos de los destinados a trabajadores adultxs y jóvenes desocupadxs, reciben apoyo por parte del Ministerio de Trabajo (enmarcados en programas de Promoción del Empleo).

- 3) En tercer lugar, el modelo escolar puro contempla servicios educativos que brindan tanto las jurisdicciones correspondientes como acciones propias de municipios. Se identifica una heterogeneidad considerable desde un nivel micro sobre las características de los CFP.

La identidad actual de la FP

En los últimos años, la FP en Argentina ha tomado impulso al afianzarse sus relaciones interinstitucionales y alcances. A niveles locales, actúa en función de determinada lógica y red institucional. Los mercados de trabajo locales presentan particularidades de vinculación específica entre educación y trabajo según las características propias del contexto geográfico en que se encuentre. Considerando este entramado territorial, es que las instituciones de FP orientan e implementan concretamente sus políticas (Millenaar, 2016).

Se considera que la FP mantiene una identidad diversa dada la heterogeneidad de propuestas que abarca. Una identidad constituida en esa diversidad y vinculada a los ámbitos laboral y productivo. En algunos casos, a partir de programas sociales y de empleo, se la asocia a programas de reinserción laboral. Dice Miranda (2012): "con todo, es muy interesante destacar que la diversidad que configura la heterogénea identidad de la FP es también su riqueza, que se expresa en prácticas, propuestas, historias y recorridos que pueden constituirse en un campo de aprendizaje para todos aquellos interesados en el complejo vínculo entre la educación y el mundo del trabajo" (p.38). Y agrega que al no estar asociada directamente con la secuencialidad propia de la educación común, de las actividades formativas pueden participar personas que han alcanzado distintos certificados educativos (convirtiendo así, en algunos casos, cursos muy heterogéneos).

CAPÍTULO III

LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES Y EN LA CIUDAD DE BAHÍA BLANCA

Como se mencionó, el presente estudio tiene como interés principal conocer las trayectorias de las mujeres que desarrollan su FP en CFP/L de la ciudad de Bahía Blanca. Esta localidad se encuentra al sudoeste de la provincia de Buenos Aires, por lo que, en un primer momento, resulta necesario caracterizar la ETP y FP de este contexto amplio para luego comprender en profundidad las lógicas propias que adquiere en la ciudad.

En territorio bonaerense, la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional es responsable de la implementación de políticas educativas que garanticen el derecho a tal formación, y aseguren el “acceso equitativo, la permanencia con aprendizaje y el egreso con certificación y/o titulación profesional”⁹.

Los objetivos que persigue son, desde una perspectiva integral, definir, planificar y conducir el conjunto de programas de la ETP. Aquí se comprende la formación de técnicos de Nivel Secundario y Superior, y la FP inicial y continua de trabajadores en áreas ocupacionales específicas. El propósito entonces es promover el aprendizaje y la producción de conocimiento con criterios de igualdad, inclusión, calidad y justicia social; estratégicos en el desarrollo y crecimiento socioeconómico de la Provincia.

Dentro de este amplio conjunto que significa la Dirección de ETP, se encuentran especificadas las Direcciones de Educación Superior de Formación Técnica, Educación Agraria, Educación Técnica, Centro de Formación en Administración Pública (CFAP) y Formación Profesional.

La dirección de Formación Profesional, es la encargada de fortalecer la relación entre oferta de FP y las necesidades productivas locales en particular. Esto con el propósito de que jóvenes y adultxs que lo deseen, ingresen, permanezcan y egresen de los CFP/L. Se ocupa, además, de ampliar, fortalecer, afianzar, expandir y optimizar la oferta educativa en establecimientos que funcionan en Unidades Penitenciarias, tal es el caso del CFL N°401 de la ciudad de Bahía Blanca, cuyas funciones se desarrollan en la Unidad Penal N°4. Por último, la Dirección de FP busca propiciar la implementación de programas y/o proyectos que resulten del diagnóstico de necesidades de capacitación específicas. Estos propósitos se manifiestan en

⁹ Fuente: <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-tecnico-profesional/educacion-tecnico-profesional>

la creación de cursos de formación, especialización y actualización que se imparten en los distintos CFP. Según el sitio web del INET¹⁰, “el ámbito de la FP se organiza en su interior según el tipo de propósito formativo, y la forma de acceso, en: Capacitación laboral; Formación profesional inicial, organizada a su vez en tres niveles de certificación; y en la Formación Profesional Continua”. Este modelo organizativo se sostiene según lo que estipula el artículo N°6 del Reglamento de FP (creado por la Dirección General de Cultura y Educación, DGCyE) para la Provincia de Buenos Aires.

Según datos oficiales¹¹, “la provincia cuenta con 139 centros de Formación Profesional (108 centros propios y 31 centros confesionales) que ofrecen trayectos formativos dentro de 23 sectores profesionales.” La oferta está destinada a jóvenes y adultxs, estudiantes en contextos de encierro y trabajadores que desean reconvertir sus capacidades profesionales.

Las instituciones de FP y FL en Bahía Blanca

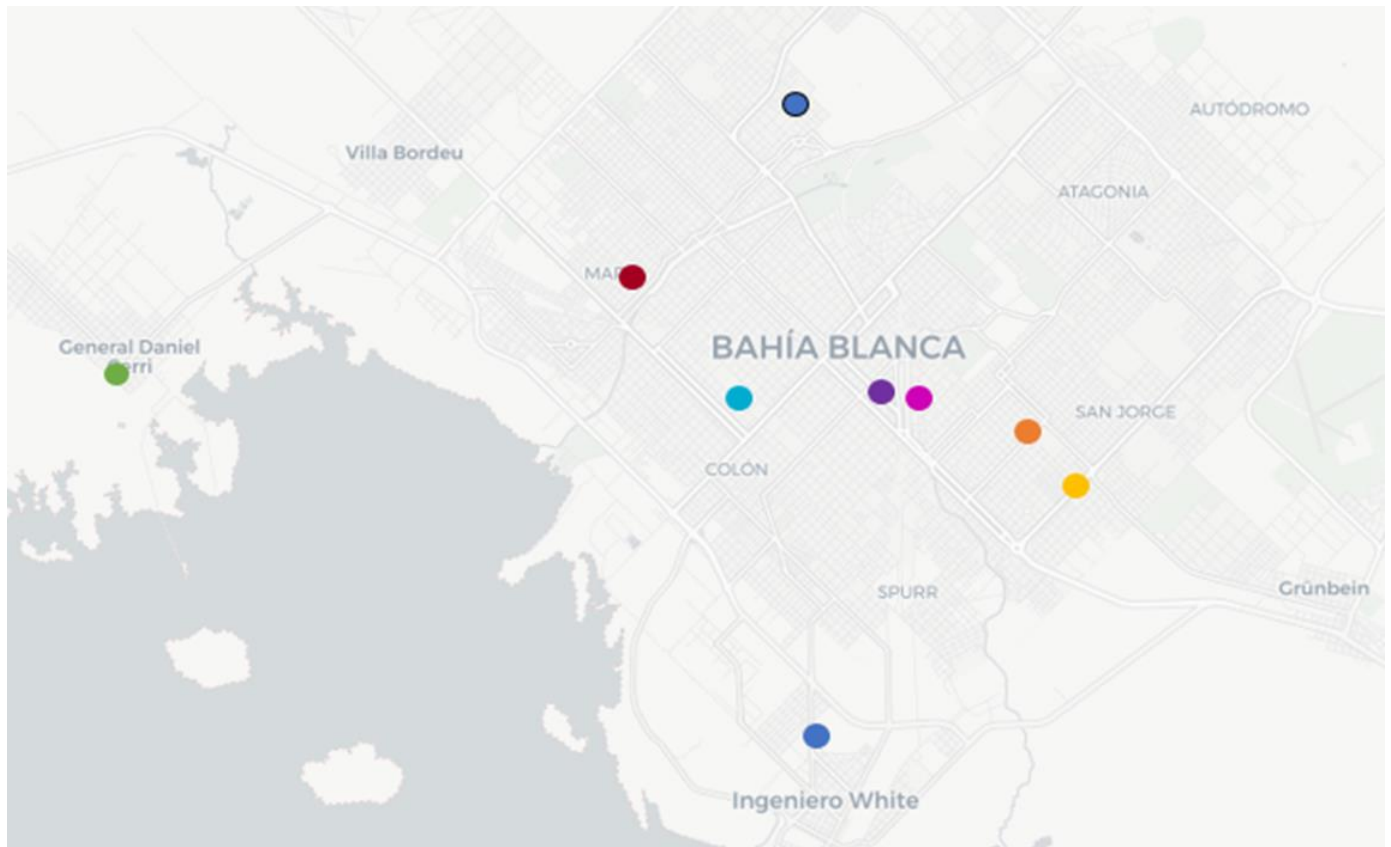
De la totalidad de CFP/L de la provincia, 8 de estos se encuentran en la localidad de Bahía Blanca, funcionando como sedes principales y como anexos¹².

A continuación se presenta un mapeo de intervención propia en el que se señalan los CFP/L localizados en el distrito de Bahía Blanca:

¹⁰ <http://www.inet.edu.ar/index.php/niveles-educativos/formacion-profesional/>

¹¹ Fuente: <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-tecnico-profesional/dir-de-form-prof/direccion-de>

¹² ARTÍCULO 13: Sedes, anexos y subsedes. Los Centros de Formación Profesional deberán contar con una sede principal para comenzar a funcionar, la que deberá encontrarse habilitada debidamente para la actividad, de acuerdo con las normas que rijan en la materia y de conformidad con los requisitos que la Dirección General de Cultura y Educación establezca. El anexo es la extensión académica del C.F.P. que funciona en otro lugar físico. Es autorizada por acto resolutivo y se asigna una Planta Orgánico Funcional (P.O.F.) propia, aunque depende técnica y administrativamente de la conducción de la sede. Su creación responderá a las necesidades de la demanda de la zona donde se ofrezca el servicio educativo que debe ser dentro de la misma región educativa donde se halle la sede principal. La subsele es la extensión académica del C.F.P. que funciona en otro lugar físico, dependiendo técnica y administrativamente del Centro, respondiendo a las necesidades de la demanda de capacitación y formación existente en la zona de actuación del Centro y que no reúne los requisitos para ser considerado Anexo (Reglamento de Formación Profesional, DGCyE).



Fuente: Mapa de barrios oficiales y no oficiales del municipio de Bahía Blanca.

<https://www.bahia.gob.ar/mapas/barrios/> - Intervención propia

- CFP 401 – Avenida Dasso 3475 (Ingeniero White)
- CFP 402 – Necochea 1015 (Bahía Blanca)
- CFP 403 – Araucanos 930 (Bahía Blanca)
- CFP 404 – Deán Funes 280 (General Daniel Cerri)
- CFL 405 – Chiclana 459 (Bahía Blanca)
- CFP 406 – Avellaneda 324 – La Piedad (Bahía Blanca)
- CFL 407 – San Martín 760 (Bahía Blanca)
- CFL 408 – Enrique Julio 906 (Bahía Blanca)
- ANEXO CFP 401 – La Falda 2531 (Unidad Penitenciaria IV – Villa Floresta – 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 medio de la elección del equipo directivo, es decir, que el personal (instructores, secretarixs, pañolerxs,

etc) es elegido por quienes dirigen la institución, evitando la selección por medio 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, quienes dependen del Arzobispado y de la congregación salesiana¹³, respectivamente. Este último, el 406, funciona en las dependencias de la parroquia La Piedad, en Bahía Blanca. El anexo de este CFP realiza sus actividades en la Capilla Santa Lucía ubicada en el Barrio Maldonado.

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).

A modo de síntesis, se presenta el siguiente cuadro:

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 (Arzobispa do)	CFP N° 406 (Congrega ción salesiana)	CFP N° 401 y ANEXO	CFP N° 403	CFP N° 404			

Fuente: elaboración propia.

¹³ Conjunto de institutos, congregaciones y asociaciones que tienen como figura común la espiritualidad de Don Bosco y de su sistema preventivo.

Todas estas instituciones ofrecen cursos que buscan fomentar el empleo, en general de corto plazo, mediante propuestas institucionales y educativas no escolarizadas. Si bien se asocian al aprendizaje de adultxs cuyas expectativas están estrechamente vinculadas al oficio y la búsqueda de una salida laboral, es posible encontrar estudiantes de diferentes edades. Estos oficios y su posible salida laboral están relacionados indefectiblemente con las necesidades del mercado laboral local y regional.

Sus propuestas giran en torno a tres grandes ejes: la FP inicial (desarrollar capacidades que permitan concretar la salida laboral), la inserción laboral (ya sea autónoma, asociativa o bajo patrón) y la FP continua (fortalecimiento/actualización de saberes).

En el contexto bahiense, los CFP/L se constituyen como una institución que satisface una necesidad imperiosa: lograr mano de obra calificada para cumplir con las demandas específicas de un mercado laboral regional específico en constante cambio.

CAPÍTULO IV

DECISIONES METODOLÓGICAS

La investigación se desarrolla desde un enfoque interpretativo que recurre a las narrativas de las mujeres, por lo que utiliza instrumentos propios de diversos diseños, principalmente del método del diseño biográfico-narrativo que, en tanto *modo propio* de investigar, sostiene cierta sensibilidad al carácter polifónico del discurso narrativo, a su complejidad y secuencia temporal, y privilegia el contexto (Bolívar, 2012). En este diseño de investigación “se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado al ‘mundo de la vida’ mediante el lenguaje” (Bolívar y Porta, 2010, p.204). Con ello se busca poder identificar puntos en común en los relatos biográficos de cada una de las entrevistadas que interactúan en familias, grupos e instituciones (Sautu, 2004).

Diseño de investigación, muestra y herramientas de recolección de datos

Dado que las trayectorias se construyen en la articulación entre las biografías singulares y las condiciones estructurales, la interpretación de los decires de lxs participantes de la investigación permitió realizar un análisis de aspectos estructurales a partir de su propia experiencia. Por ello, se triangularon sus experiencias con datos propios del análisis de estadísticas vinculadas con las variables que se ponen en juego en la investigación. Se trata de un diseño flexible que permitió la apertura a situaciones nuevas e inesperadas que, vinculadas con el tema de investigación, pudieron implicar cambios en diferentes instancias del proceso (Vasilachis de Gialdino, 2006).

La investigación constó de dos momentos. En una primera instancia, se realizaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales que permitieron un primer acercamiento a la caracterización de las trayectorias de vida personales contextualizadas socio-históricamente y 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.). La muestra de mujeres a entrevistar estuvo conformada por mujeres jóvenes y adultas que transitaron por CFP/L durante el período comprendido entre los años 2010 y 2020. En este sentido, se trató de un muestreo de grupos sociales definidos de antemano (Flick, 2004). Los criterios que guiaron la construcción de la muestra fueron por significatividad (Guber, 2004) y por bola de nieve (Taylor y Bogdan, 1992).

En un segundo momento, se seleccionaron relatos en función de la significatividad que evidenciaron en torno a la problemática de estudio. Se estimó valioso focalizar en hechos, prácticas, verbalizaciones o particularidades de la vida de cada mujer, en tanto 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 (Guber, 2004). De esta manera, la intención fue profundizar en las narraciones de aquellas mujeres que evidenciaron afinidad en relación con la temática que interesa. Se realizó un trabajo en conjunto, dando apertura a instancias de diálogo reflexivo y procesos de “ida y vuelta”, que sostengan propósitos de revisión y ampliación de sus construcciones discursivas. Siguiendo criterios de afinidad y significatividad, se identificaron agrupaciones temáticas que, ya sea por similitudes o diferencias entre sí, permitieron establecer determinadas categorías analíticas que posibilitaron la sistematización e interpretación de la información (Bolívar y Porta, 2010).

Las mujeres protagonistas, lxs informantes claves y el contexto de investigación

Mujeres

En el primer contacto con mujeres que han estudiado en CFP/L en la ciudad de Bahía Blanca, fue posible entrevistar a 40. Las preguntas iniciales fueron las siguientes: ¿Qué cursos hiciste en CFP? ¿Te acordás cuándo?; ¿Por qué decidiste hacer curso/s en un CFP?; ¿Qué buscabas con el curso? ¿Para qué lo hiciste?. Las mismas giraban en torno a conocer los motivos y/o factores por los que las mujeres decidieron formarse profesionalmente en un CFP/L, dónde y cuándo lo realizaron, qué expectativas tenían al momento de iniciar su formación, entre otros. Se accedió a entrevistar a mujeres que estudiaron en los CFP/L 401¹⁴, 402, 403, 405, 406 y 407 entre los años 2010 y 2020. Los contactos se realizaron por bola de nieve y por cadena, realizando los iniciales entre los meses junio y agosto del año 2021. Se contactaron mediante el uso de Whatsapp como canal de comunicación, sea por mensajes de audio y/o texto.

La mayoría de las mujeres que accedieron a responder las preguntas iniciales, realizó cursos de FP en el CFP 402. Cinco (5) de ellas realizaron cursos en el CFL 404 y sólo tres cursaron en el CFP 401 y en el CFL 405. Por otro lado, se entrevistaron a sólo dos que formaron

¹⁴ CFP 401 - Av. Santiago Dasso 3475, Ingeniero White, Provincia de Buenos Aires.

CFP 402 - Necochea 1015, Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires.

CFP 403 - Araucanos 930, Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires.

CFP 404 - Deán Funes 280, Gral. Daniel Cerri, Provincia de Buenos Aires.

CFL 405 - Chiclana 531, Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires.

CFP 406 - Avellaneda 324, Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires.

CFL 407 - San Martín 760, Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires.

en el CFP 403. Sólo una de las entrevistadas realizó uno o más cursos en el CFL 407, al igual que sólo una entrevistada concurre al CFP 406. Las que se formaron profesionalmente en los CFP 401 y 403, y CFL 405 y 406, también realizaron cursos en el CFP 402. Del total de las 40 mujeres entrevistadas, sólo una no especificó en qué institución realizó su FP.

El promedio de edad de las mujeres entrevistadas fue de 42,5 años. De aquellas que se formaron en el CFP 401 fue de 36,3 años. Para el CFP 402, el promedio de edad fue de 42,4, mientras que en el CFP 403 fue de 54 años. Las edades de las únicas dos entrevistadas del CFP 406 y del CFL 407, fueron 39 y 43 años respectivamente. La edad de la única mujer que no especificó en qué CFP/L realizó su FP, era 42 años. La alumna de menor edad al momento de la entrevista inicial tenía 26 años, mientras que la de mayor edad tenía 66 años.

Sobre los cursos realizados en cada CFP/L¹⁵:

- CFP 401¹⁶: Modista (1), Diseño gráfico (1), Medioambiente (1), Operadora de PC bajo entornos gráficos (1), Operadora en diseño gráfico de sistemas informáticos (1).
- CFP 402: Porcelana fría (2), Modista (5), **Lencería (14)**, Bolsos y mochilas (4), Diseño gráfico (2), **Manipulación de alimentos (7)**, Asistente jurídico y notarial (3), Marketing (2), Auxiliar en gestión previsional (1), Auxiliar en liquidación de impuestos (2), Peluquería (5), Auxiliar institucional (2), **Limpieza institucional (8)**, **Cocinero para comedor escolar (8)**, Auxiliar en instituciones educativas (2), Estética (1), Depilación (1), Belleza de manos y pies (1), Conservas (1), Acompañante terapéutico (2), Pizzero y rotisero (1), Cocinero para restaurante (1), Colorista y peinador (1), Permanentista (1), Fideero (1), Auxiliar de limpieza.
- CFP 403¹⁷: Modista (1), Peluquería (1).
- CFP 404¹⁸: Bolsos y mochilas (1), Remallador (1), Armador de camperas (1), Máquinas industriales (2), Costura (1).
- CFL 405¹⁹: Auxiliar en instituciones educativas (1), Limpieza institucional (1), Manipulación de alimentos (1).
- CFP 406²⁰: Diseño y serigrafía (1).

¹⁵ El número entre paréntesis identifica la cantidad de mujeres que realizó ese curso en ese CFP/L.

¹⁶ Las mujeres que cursaron en este CFP también realizaron otros cursos en el CFL 402.

¹⁷ Las mujeres que cursaron en este CFP también realizaron otros cursos en el CFP 402.

¹⁸ El CFP 404 tiene su sede central en la localidad de Gral. Daniel Cerri. Sin embargo, los cursos que se mencionan fueron dictados en la sede de la Unión Industrial de Bahía Blanca.

¹⁹ Las mujeres que cursaron en este CFL también realizaron otros cursos en el CFP 402.

²⁰ Las mujeres que cursaron en este CFL también realizaron otros cursos en el CFP 402.

- CFL 407²¹: Limpieza institucional (1), Manipulación de alimentos (1), Cocinero para comedor escolar (1), Conservas de frutas y hortalizas (1)
- S/E²²: Manipulación de alimentos (1).

Los cursos que más mujeres realizaron fueron los de lencería (14 mujeres), manipulación de alimentos (10 mujeres en total), limpieza institucional (10 mujeres en total) y cocinero para comedor escolar (9 en total). La mayor parte se nuclea en el CFP 402 para todos los casos, excepto para el curso de lencería en que la totalidad accedió al CFP 402.

En términos generales, un pantallazo que ofrece el análisis de los cursos realizados en todos los CFP/L, es que los 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, cocinero 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.

CFP/L	Cantidad de mujeres entrevistadas	Edades	Promedio de edad	Cursos	Notas
401	3	28-42-39	36.3	Modista (1) Diseño gráfico (1) “Medio ambiente” (1) Operadora de PC bajo entornos gráficos (1) Operadora en diseño gráfico de sistemas informáticos (1)	También cursaron en el CFP 402
402	33	55-40-44-58-40-28-31-39-	42.4	Porcelana fría (2) Modista (5)	

²¹ Para el CFL 407, todos los cursos que se mencionan fueron realizados por la misma persona.

²² Sin especificar.

		28-66-25-63- 39-59-45-54- 42-42-41-47- 41-59-44-32- 50-45-42-31- 40-29-33-26- 40		Lencería (13) Bolsos y mochilas (4) Diseño gráfico (2) Manipulación de alimentos (7) Asistente jurídico y notarial (3) Marketing (2) Auxiliar en gestión previsional (1) Auxiliar en liquidación de impuestos (2) Peluquería (5) Auxiliar institucional (2) Limpieza institucional (8) Cocinero para comedor escolar (8) Auxiliar en instituciones educativas (2) Estética (1) Depilación (1) Belleza de manos y pies (1) Conservas (1) Acompañante terapéutico (2) Pizzero y rotisero (1)	
--	--	--	--	--	--

				Cocinero para restaurante (1) Colorista y peinador (1) Permanentista (1) Fideero (1) <u>Auxiliar de limpieza</u>	
403	2	63-45	54	Modista (1) Peluquería (1)	También cursaron en el CFP 402
404 Sede central en Gral. Daniel Cerri (los cursos fueron realizados en la sede de la Unión Industrial, en Bahía Blanca)	5	31-49-55-35-43	42.6	Bolsos y mochilas (1) Remallador (1) Armador de camperas (1) Máquinas industriales (2) Costura (1)	También cursaron en otros CFP/L
405	3	41-49-31	40.3	Auxiliar en instituciones educativas (1) Limpieza institucional (1) Manipulación de alimentos (1)	También cursaron en el CFP 402

406	1	39	39	Diseño y serigrafía (1)	También cursó en los CFP/L 402 y 401
407	1	43	43	Limpieza institucional (1) Manipulación de alimentos (1) Cocinero para comedor escolar (1) Conservas de frutas y hortalizas (1) (todos realizados por la misma persona)	
Sin especificar	1	42	42	Manipulación de alimentos (1)	

Fuente: elaboración propia.

Entrevistas en profundidad

En una segunda instancia, las entrevistas en profundidad debieron realizarse mediadas por virtualidad y a distancia, debido al contexto de pandemia que se estaba atravesando. Por ello, supuso la utilización de diferentes medios comunicativos para su concreción. Con protocolos que perseguían la intención de profundizar sobre temas previamente abordados por cada una de ellas, se realizaron 3 (tres) entrevistas individuales vía Whastapp, en las que las entrevistadas optaron por responder las preguntas tanto por mensaje de texto como por mensaje de audio. Además, se logró concretar una conversación individual con una de las alumnas de forma sincrónica, mediante el uso de la plataforma de videoconferencias Google Meet. Por último, se concretó una entrevista grupal también virtual y vía Google Meet que incluyó la participación de 6 mujeres quederivó en el armado de un chat grupal de Whastapp con el fin de compartir y socializar los emprendimientos de cada una de ellas. No todas se conocían

previamente, por lo que significó una experiencia valiosa haber podido realizar una entrevista amena y cálida que derivó en la gestación de un vínculo entre mujeres dispuestas a compartir experiencias y cuyos intereses se orientan hacia cuestiones similares.

Resulta importante mencionar que al momento de entrevistar a las mujeres no se les preguntó sobre su identidad de género. Es decir que se asumió previamente que cada una de ellas se consideraban mujeres por su apariencia física. De todas maneras, al momento de conversar y comunicarles el objetivo de la presente investigación, ninguna de ellas sostuvo una identificación contraria a la supuesta.

Esto constituye una falencia o al menos un punto sobre el que cabe el cuestionamiento para revisar lo investigado, dado que, si el estudio se sostiene sobre un paradigma de problematización en torno al género, la presunción de la identidad de las entrevistas contraria los modos del mismo. Esta idealización y suposición del género basado en la imagen de las personas trae consigo una falta de deconstrucción enraizada en la crianza e ideales aprehendidos por la autora desde pequeña. Esta autocrítica, que es sostenida sobre la idea de una incoherencia de la praxis, pretende ser un llamado de atención para quien se nutra de este estudio y responde a un ejercicio propio de vigilancia epistemológica.

En este sentido, reconocer este velo supone dejar en evidencia la ignorancia e inmadurez en la práctica de investigación y la potencialidad del ‘aprender haciendo’ que hace a lxs investigadores. No es si no con los errores y *haciendo camino al andar*, que se ajustan los modos y se aprende a ser investigadora. Celebrar la ignorancia como parte de la trayectoria y el error como componente sustancial del aprendizaje en investigación social.

Informantes claves

Sobre esta población de estudio sólo se ha accedido a entrevistar informantes claves (IC) pertenecientes a los CFP 402 y 406, y al CFL 407. La función que desempeñaban al momento de la entrevista de cada unx, que fueron realizadas en el mes de agosto del año 2021, era la de directorx, secretarix y docente. Las preguntas que se les realizaron fueron: ¿Cuál es la oferta de cursos del CFP/L? ¿cómo piensan y definen esa oferta?; ¿Qué matrícula estudiantil aproximada tiene el CFP/L? ¿Cuál es la proporción de mujeres?; En general, ¿a qué sector social pertenecen quienes asisten? ¿observa alguna particularidad con las mujeres?; ¿Cuáles son los cursos más elegidos por las mujeres? ¿Hay alguno/s al que asistan exclusivamente hombres o mujeres?; ¿Hay algún horario que sea más concurrido por mujeres?; ¿Con qué expectativas creés que eligen hacer un curso en el CFP/L? ¿Observa alguna particularidad en el caso de las mujeres?

Al igual que sucedió con las mujeres, la muestra se logró mediante el criterio de bola de nieve como herramienta de muestreo. La intención en este caso no era lograr representatividad de todos los CFP/L existentes en Bahía Blanca y la zona, sino conocer las características propias de la organización de estos espacios y su vida institucional a partir de la entrada a algunos de ellos. De esta manera, se buscó comprender el contexto en que las mujeres desarrollaron su formación profesional.

El promedio general de matrícula es de 650 estudiantes²³ por institución. De la información obtenida se destaca que, en general, concurren más mujeres que hombres a los cursos en el caso de estas tres instituciones. Principalmente en el CFP 402, que cuenta con una proporción casi total de mujeres según los datos obtenidos.

Sobre el sector social al que pertenecen, en todos los casos, la población es caracterizada como “vulnerable”, “de escasos recursos” y sectores muy variados: sectores populares y “medio-bajo”. Es decir que en un mismo grupo de alumnx, lxs IC evidencian múltiples sectores sociales, pero particularmente sectores-medio y bajo.

El horario más elegido por las mujeres al momento de elegir cursar en un CFP/L suele ser mañana y tarde, hasta antes de las 17hs. En el caso de los CFP 402 y 406, a grandes rasgos sucede que el horario preferido por las mujeres coincide con el horario en que sus hijxs están en la escuela.

La siguiente tabla evidencia aquellos cursos que lxs informantes claves identifican como mayormente elegidos por las mujeres:

CFP N°402	CFP N°406	CFL N°407
Gastronomía. Cuidado personal (manicuría, pedicura, peluquería). Costura. Serigrafía. Artesanales.	Textil/costura. Muebles artesanales. Diseño gráfico. Operador de pc. Carpintería. Informática. Gráfica.	Lenguaje de Señas. Promotor de Derechos de Niñez.

Fuente: elaboración propia.

²³ Este promedio se realizó considerando la información brindada por lxs informantes claves de los 3 (tres) CFP mencionados.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS Y RESULTADOS

“Construcciones”

Acerca de las trayectorias educativa-laborales: el género como condición transversal

Tal como plantea Muñiz Terra (2012), las trayectorias pueden ser consideradas como “la particular articulación de las dimensiones subjetivas y las condiciones objetivas en que se desarrolla una trayectoria vital” (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 que, como 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), las trayectorias requieren de la significación que estos aspectos estructurales asumen para lxs sujetxs. 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).

La relevancia de abordar el género como dimensión de análisis reside en que, como sostiene Fraga (2009), en las biografías es un eje organizador que implica accesos diferenciales a recursos y oportunidades. Al mismo tiempo, afirma que, 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), dado que justamente en los sistemas sexo-género, se configuran prácticas, símbolos, representaciones normas y valores sociales a partir de las diferencias sexuales (De Barbieri, 1993).

Al preguntarles a las mujeres sobre este aspecto en términos de condicionante, algunas identificaron que su percepción de género (*ser mujer*) condiciona de alguna manera sus posibilidades de formación y, con ello, las opciones y oportunidades laborales que pudieran obtener. 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, se presentan fragmentos de entrevistas que ilustran la idea subyacente de 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)

“No. No porque en otro de los cursos, no en este, había un hombre que hacía todo lo que es la ropa para mascotas”. (E19)

Lo que resulta interesante en el análisis de sus decires, tal como se visibiliza en los fragmentos de entrevista citados, es que si bien manifiestan no hallar diferencias, consideran la existencia de trabajos para uno u otro género, y expresan que resulta excepcional la participación de un hombre en determinado curso (en este caso 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 del sujeto, 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.

M: 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?

M: 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 este caso, la entrevistada cree que la autoexclusión del género masculino en los cursos de costura se debe a que es una práctica histórica y socialmente vinculada al género femenino. Al igual que lo evidencian las investigaciones de corte macrosocial que se mencionan en el estado de la cuestión (Pérez (2018), Pérez y Busso (2018), y Pérez, Deleo y Massi (2013)), 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. En este caso, se confirma que el género resulta una variable que condiciona el desarrollo de las trayectorias laborales para hombres y mujeres.

En esta misma línea, una IC que se desempeña como profesora en uno de los CFP sostiene que los cursos se dictan indiscriminadamente. Sin embargo reconoce que la participación de hombres en los cursos que dicta sobre Modelado en Porcelana Fría no es habitual, así como también que accedan mujeres a cursos como los de Soldador o Electricista. En su propia trayectoria, el participar de un curso socialmente “destinado a hombres” lo reconoce como un suceso ‘superador de barreras sociales’:

IC 6: Todos los cursos son abiertos a todos. De hecho en lo particular a mí me alegró este año ver que tenía un chico interesado, porque siempre son mujeres y a veces es como que se inhiben en anotarse (...) Ha habido mujeres en el curso de electricistas, en el de soldador... Desde el CFP no se le cierran las puertas a nadie en ningún curso. Sí es cierto que hay cursos donde predominan más de un género que de otro. No sé... de cada 15 hombres se anote una mujer o viceversa. En mi caso en 5 años que hace que doy porcelana fría en CFP solo 2 chicos se anotaron.

M: ¿Y por qué creés que se da esta situación?

IC 6: Difícil decir que pasa por la cabeza de otro... Quizás por temor al qué dirán... a la burla... A no saber qué se encontrarían en el grupo, a decir estoy aprendiendo a hacer tal o cual oficio, a aprender algo y después encontrarse con que no tenés salida laboral por tu género... No sabría decirte bien cuál sería esa barrera que hace que algunos la crucen y no les importe y otros no se animen. A algunos nos gusta aprender todo y vamos para adelante contra viento y marea, y digan lo que digan o piensen lo que piensen, no me anoté en el curso de soldador aún por falta de tiempo pero creo que ya pasé como alumna por varios rubros. Otros se inhiben. (...) Las inscripciones son para todos pero los mismos alumnos son los que se segregan según género anotándose más hombres en aquel y más mujeres en este otro curso. (...) Creo que pasa por barreras autoimpuestas aun en la sociedad, el famoso qué dirán... Se van venciendo creencias pero cuesta sobre todo en las generaciones de más edad. Hoy en día los jóvenes lo toman mucho más natural.

Parte del análisis que realizan las autoras 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 (re)presentan 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 FP es un factor importante a considerar, dado que impacta en la construcción de subjetividad de lxs estudiantes (Jacinto y Millenaar, 2012). Dos IC que se desempeñan en los roles de directora y secretaria en un CFP, sostuvieron que si bien como institución no desarrollan cursos dirigidos a uno u otro género desde la formalidad y 'lo explícito', existen diferentes propuestas según las demandas de lxs estudiantes 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 los cursos que se ofrecerán durante el año. En este sentido, 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. En este caso, se corresponde, en el discurso, a un abordaje igualitario mientras que, en la práctica, se manifiesta una diferenciación notable:

IC2: Los cursos de hombres que tenemos son gasista, electricista, mantenimiento de edificios, programador...

M: Hay como una elección implícita por género en los cursos...

IC2 y IC11: Claro, sí.”

IC 2: Otros CF están más dedicados a la parte de hombres. Por ejemplo, La Piedad está dedicado a Automotores, Carpintería, no a cursos como los nuestros.

M: Mi pregunta es ¿esa distinción en los cursos es implícita o es explícita?

IC 11: No, es que la gente lo tiene en la cabeza. Es raro que una chica se anote en mecánica, pero hay chicas que se anotan en mecánica. Son las minorías. Como que salvo que...

M: Por eso, pero no es que ustedes hacen cursos específicamente para...

IC 11 e IC 2: No, no no.

M: Entonces es como que se segregan ellos mismos, digamos.

IC 2: Exacto. Lo que pasa es que también cada centro ya, somos 8, cada centro es como que tiene su línea como de trabajo, como decir “bueno, La Piedad, si vos necesitás un curso de mecánica, La Piedad te dicta eso.” o la parte de lo que es imprenta, también La Piedad tiene lo que es imprenta. Ya tienen armadas estructuras.

IC11: Tenemos en peluquería hombres... no es que no tengamos. Pero los más fuertes, porque hay como una cuestión en la cabeza que el hombre tiene que conseguir un trabajo y la mujer que se tiene que encargar de los chicos como que tiene que conseguir una changa. Hay una.. No te digo que sea algo consciente, pero hay algo una cuestión de que la mujer se queda en la casa con los chicos y el que trae lo grueso (...) Nosotros tenemos... en electricidad se han anotado mujeres, en mantenimiento se han anotado mujeres, gasista lo mismo. Nosotros no tenemos problema.

Sobre la misma línea Millenaar (2014) 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. Esta situación queda en evidencia tras el análisis de los relatos de informantes claves y/o mujeres entrevistadxs en la presente investigación. Se visibiliza que en las propuestas de FP se terminan reproduciendo estereotipos de género y 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 hábitos que perfilan las trayectorias de lxs estudiantes. Como *principios generadores y organizadores de las prácticas y representaciones sociales* (Cabrera, 2018), al momento en que estos hábitos se refuerzan, se naturalizan y se asumen como única forma de organización o actuación frente a determinadas prácticas sociales. Por ello, logran producir y reproducir ciertas divisiones y jerarquizaciones (como las diferencias de clase o género) que perpetúan determinada estructura social.

La posición social de las entrevistadas: ¿desde dónde (re)construir?

Como se dijo, el contexto objetivo en el que se participa impone determinadas restricciones que delimitan los horizontes de sus proyecciones a futuro. La autopercepción que las mujeres realizan acerca de la clase social de la que reconocen pertenecer, se construye a partir de las condiciones objetivas y subjetivas constituyentes de la misma: las características propias del entorno/contexto social así como las capacidades y recursos que movilizan las propias mujeres en función de las experiencias sociales y comunitarias.

Debido a las posesiones materiales, el capital cultural y los modos en que las mujeres se desenvuelven en los espacios de FP, lxs informantes claves entrevistadxs de los distintos CFP/L, identificaron a las mujeres en una posición social media-baja. Por ese motivo, reconocen que existe diversidad de situaciones personales, económicas y sociales dentro de las aulas que le imprimen al CFP/L una identidad inclusiva en torno a los sectores sociales que participan: *“tengo un sector social o socioeconómico variado” (IC, 4), “El sector al que pertenecen los alumnos es muy variado, vienen alumnos del centro, barrio Patagonia, barrio Smata, barrio San Martín, Km 5, Villa Rosas, Villa Delfina. Y de otras localidades como Punta Alta o Cerri” (IC, 5).*

Dos informantes clave agregan:

Los alumnos de nuestro centro son jóvenes y adultos mayores de 16 años pertenecientes en general a sectores populares de escasos o medios recursos. Se trata de personas que buscan una salida laboral o buscan reconvertir su trabajo en forma independiente o como empleados. Respecto a las mujeres hay quienes son estudiantes

de secundaria o terciario, hay madres de familia, hay emprendedoras o quienes buscan una salida laboral independiente, y hay otras mujeres que buscan llevar un ingreso a su hogar y para ello se capacitan en algún oficio que luego puedan ejercer (IC 9).

Lo que pasa también es la población que nosotros tenemos. Son barrios muy periféricos entonces como que la gente no quiere salir de la casa porque tiene muchos chicos, porque está la escuela (IC 2).

Esta distinción sobre el sector social es sostenida por lxs IC sobre tres ejes principales. En términos de experiencia de clase, la adquisición o no de recursos materiales de las estudiantes, por otro, sus expectativas/objetivos en torno al curso y por último, la disponibilidad de su tiempo libre. En otras palabras, sus formas de vestir, el vehículo en el que arriban al CFP, el motivo por el que deciden hacer el/los curso/s (si se relaciona con una búsqueda de formación vinculada estrechamente con una salida laboral o más bien con un *hobbie* o pasatiempo) y si trabajan fuera del hogar o se dedican exclusivamente a realizar tareas domésticas (amas de casa). Sobre este último ítem, la distinción sobre el uso del tiempo gira en torno a la posibilidad de elegir quedarse en sus casas: algunas mujeres disponen de tiempo libre que pueden dedicar a la FP porque no necesitan trabajar y económicamente se sostienen con otro ingreso que no las obliga a contribuir a la economía familiar. Otras disponen de tiempo debido a que no consiguen trabajo o se quedaron sin él, y se forman profesionalmente con el objetivo de mejorar sus posibilidades laborales. En otros casos, eligen no trabajar y dedicarse a las tareas de cuidado de sus hijxs y/o familiares a cargo.

Según unx de lxs informantes clave:

El sector social al que pertenecen las chicas que asisten yo creo que es media-baja, pero hay un 20% más o menos de chicas que por ahí tienen un nivel social un poco más cómodo, más que nada por el vehículo en que se manejan o por ahí que te cuentan que son amas de casa y lo hacen de manera recreativa porque tienen tiempo libre así que esas por ahí están un poco más tranquilas económicamente, pero la mayoría de chicas que vienen, vienen porque necesitan trabajar. Por eso en el curso tan largo, algunas dejan, porque si consiguen laburo dejan el curso (IC 8).

Directivxs, instructores y docentes de los CFP/L 402, 406 y 407 por igual, han mencionado que, en la generalidad, se trata de grupos con ‘muchas necesidades’, principalmente económicas, pero también vinculadas a sostenes psicológicos y sociales. A grandes rasgos y argumentando desde los decires de lxs IC, el alumnado que participa del CFP 406, evidencia necesidades más vinculadas a lo económico, mientras que las mujeres que

estudian en el CFP 407 buscan acompañamiento, dado que en algunos casos son víctimas de violencia de género y/o madres solteras. En el caso del CFP 402, en términos generales, se mencionan necesidades de ambos tenores.

Un detalle no menor es la localización geográfica en la que se ubican las sedes de estos CFP. Mientras que el primero y el último se encuentran anclados en barrios relativamente alejados del centro de la ciudad, el CFP 407 se encuentra en él. Por este motivo, puede pensarse que quienes acceden a él tienen posibilidades de movilidad propia o de costear el gasto del pasaje de colectivo, mientras que, para el caso del resto, la cercanía al hogar es una ventaja debido a que su economía no les permite acceder a opciones de formación más alejadas.

Los decires de lxs IC se condicen con las pistas que brindan las mujeres entrevistadas sobre sus experiencias de vida y los motivos y experiencias por las cuales decidieron formarse en un CFP. La mayor parte de ellas realizaron cursos en vistas a una salida laboral. Evidenciaron necesitar contribuir a la economía familiar y/o a colaborar con productos elaborados por ellas mismas para poder ahorrar dinero. Si bien algunas sostuvieron realizarlos como pasatiempo, fueron minoría. También nombraron que sus tareas de cuidado y maternales muchas veces condicionan sus posibilidades de formación y trabajo, y que si bien no trabajan y se dedican a *ser amas de casa*, lo hacen para que su pareja pueda trabajar y ‘traer el ingreso fuerte’. Aquí subyace fuertemente la idea de que ser ama de casa no es un trabajo. Las tareas de cuidados y aquellas asociadas a la reproducción, forman parte de un conjunto de labores que, al no ser debidamente remunerados, “pierden” la categoría de trabajo como tal. En estos casos, las posibilidades se reducen y/o condicionan a la organización de la vida familiar, encontrando, muchas veces, que la única salida laboral es posible desde el hogar y siempre y cuando no interfiera en su papel como madre.

La temporalidad en/de las trayectorias: pasado, presente y futuro

Dice Llosa (2010) que “en la totalidad de cada vida, desplegada en su temporalidad sociohistórica, la trayectoria educativa se interrelaciona con otras trayectorias vitales” (p.88). Las experiencias de las mujeres no pueden ser comprendidas si no desde el momento manifiesto en que la comparten y expresan, dado que se inscriben en el devenir de un entramado de experiencias y significados en los que, a su vez, interjuegan aspectos del entorno más amplio (Llosa, 2010).

A continuación, se presentan y desarrollan de modo analítico, aspectos facilitadores y obstaculizadores que las mujeres identifican como tales en el relato de sus experiencias, vinculados a la concreción o no de sus expectativas previas. Sostenidas desde la perspectiva

temporal, las expectativas se relacionan con los deseos a futuro que las motivó a formarse profesionalmente en un CFP, mientras que el relato de su experiencia sugiere ser la resignificación de esa trayectoria de formación. Es decir, ‘el pasado traído al presente’.

Si bien se sostiene la importancia de la trama vincular que amalgama los niveles de interacción que construyen las trayectorias, de modo analítico se fragmenta la distinción entre lo estructural/lo institucional/lo subjetivo a fin de ahondar y focalizar en especificidades propias de las experiencias subjetivas y particulares de las entrevistadas.

Los sostenes de las trayectorias: expectativas y experiencias

En el marco de esta investigación, se entendió a las expectativas, aspiraciones y/o planes a futuro desde una mirada temporal. Implicó considerarlas tanto un cúmulo de experiencias del pasado como las aspiraciones, los planes a futuro y/o las expectativas (Machado Pais, 2000, Casal, 2002, en Corica, 2010). En ese sentido, se comprendió que las reconstrucciones que pudieran hacer las mujeres sobre distintos aspectos de su trayectoria formativa tras su paso por el CFP están sostenidas a partir de la reconstrucción anclada en un presente. Pasado, presente y futuro se conjugan necesariamente en la dinámica de reconstrucción biográfica de sus experiencias de vida, tanto así como en un pasado, su presente condicionó sus proyecciones futuras.

Boijot (2000) aclara esta idea al sostener que 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 (en Corica, 2020).

Si bien los deseos de cada individuo se presentan como propios, indefectiblemente entra en juego la dimensión social. Estos deseos o proyecciones se encuentran atravesados por diferentes factores sociales que operan como condicionantes. Es decir, el contexto objetivo en el que se participa impone determinadas restricciones y posibilidades que delimitan los horizontes de las proyecciones a futuro.

A. Expectativas: el futuro del pasado

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

- 1) Trabajo como proyecto necesario pero subsidiario del educativo

a. 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)

2) 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)

3) Hacer algo para ellas mismas

a. ‘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)

Al consultarles sobre las expectativas que tienen las mujeres al acceder a los cursos de FP en los CFP/L, lxs IC sostuvieron que: a) buscaban capacitarse, preferentemente de manera gratuita, b) utilizar el conocimiento adquirido para colaborar en la economía familiar (“coserse algo para ellas o sus familias”), c) lograr una salida laboral, o salida laboral distinta a aquellas que impliquen sostenerse bajo relación de dependencia, obtener una oportunidad laboral y de progreso, y/o comenzar algún emprendimiento/trabajo propio, d) aprender algo, e) “sentirse útiles”, f) realizar una capacitación como ‘distracción’, g) compartir espacios con otras personas, h) lograr mejoras en su vida (relacionada con aprender un nuevo oficio para brindar servicios), i) realizar un curso como forma de *hobbie*. En el caso de uno sólo de los CFP

(N°407), lxs IC consideraron que la expectativa por la cual las mujeres realizan los cursos se relaciona con j) conseguir puntaje para acceder a puesto laborales referidos con el rol de porterxs en instituciones educativas. De esta manera, se evidencia una coincidencia con lo expuesto por lxs informantes claves.

B. 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 (dado que las profesoras no dictaban clases) y no acceder a una salida laboral efectiva de manera inmediata luego de finalizar el curso. Dentro de la mayoría mencionada, 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, giran 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, al menos para el público femenino.

A grandes rasgos, las mujeres valoran los siguientes aspectos:

- Que los cursos sean completos, gratuitos, de gran utilidad y complejos, y que signifiquen una propuesta educativa que coincida con su rutina como madre:

E4: “Estuvo muy bueno, muy completo. A mí me sirvió muchísimo. (...) Estaba muy bueno, porque era en el horario de los chicos de la escuela y era una vez por semana”.

E5: “Quedé muy conforme con el contenido recibido como para poder comenzar en este rubro”.

E7: “Decidí hacerlos porque eran gratis ya que no contaba con los recursos para pagar alguna academia. Estoy muy agradecida por contar con el privilegio de poder hacer cursos gratis muy complejos”.

E9: “Los cursos son muy lindos (...) la verdad quedé súper conforme con el curso”.

E12: “Contenta, feliz de haber hecho los cursos. Muy buenos los cursos. Todos los que te nombré fueron muy buenos. El de modista fue excelente, el de lencería aprendí un montón de cosas. (...) la verdad es excelente”.

E22: ‘Son gratuitos y los contenidos bastante completos con horarios y días accesibles’.

E24: ‘A mí me coincidían los horarios con los que los chicos iban a la escuela y demás (...)’.

E37: “Decidí hacerlo en CFP porque eran gratis y accesibles”.

- Buenos profesores, en su desarrollo profesional y en su calidad humana:

E24: “Obviamente que la docente que me la dió, que es S.A que es mi profesora, yo creo que ella hace la diferencia en el curso”

E31: “La verdad que encontré una excelente profesora y un ambiente super lindo en el aprendizaje, Silvia con la calidez que la caracteriza me guió en esta hermosa profesión”.

- Salida laboral real, rápida y, en algunos casos, autónoma:

E6: “Hoy puedo trabajar gracias a lo que aprendí en esos cursos”.

- Buena relación con el grupo de compañerxs, durante y posterior a finalizar el curso:

E14: “Me gustan mucho los grupos y los profesores muy didácticos”.

E19: “Se forman grupos de trabajos hermosos y muy ricos en contenidos”.

E11: “Aprendí muchísimo, un curso excelente, la profe muy dedicada, un grupo muy lindo, la verdad me encantó!!!!”.

- Posibilidad real de crecimiento y transformación personal:

E29: “Para mí fue una experiencia hermosa de crecimiento.”

E20: “Realmente todos los cursos que hice pude aprovecharlos y darle un nuevo giro al trabajo, ya que este es mi medio de vida”.

Aspectos facilitadores y obstaculizadores en los trayectos formativos

Las expectativas de las mujeres al momento de comenzar su formación profesional en un CFP/L estaban sostenidas en base al deseo. En este sentido, lo deseable, lo esperable de la FP se hallaba inherentemente vinculado a sus proyecciones futuras y a los objetivos que esperaban lograr posteriormente.

Tras su paso por estas instituciones, la resignificación de sus experiencias les permitió identificar aspectos que contribuyeron o dificultaron la concreción de dichos deseos. Si bien cada una de las mujeres sostiene trayectorias particulares y asociadas a condicionantes propios de su contexto de vida, es posible identificar, de modo analítico, determinados aspectos en común que se configuran como facilitadores u obstaculizadores en sus trayectorias educativo-laborales.

A. Aspectos facilitadores

Se identifican aspectos que contribuyeron a la concreción de los deseos asociados a las expectativas de formación que pueden agruparse en cuatro grandes dimensiones y se vinculan tanto a cuestiones estructurales propias de la organización institucional de la FP en CFP/L como a las condiciones particulares de cada mujer. Si bien no son indisociables en sí mismas, es decir, se encuentran necesariamente interrelacionadas entre sí, a modo analítico se diferencian las dimensiones: a) institucional, b) vincular, c) económica y d) personal.

En relación con la primera, se destacan las buenas referencias institucionales. Fueron puntos a favor los comentarios positivos 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 aquellas 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 sus hijxs.

Esto coincide con lo planteado por lxs diferentes informantes claves entrevistadxs, quienes sostienen que el horario más elegido por las mujeres suele ser de tarde temprano, hasta las 17hs. Por ejemplo, la directora del CFP 402, sostiene:

En general, [el horario] de tarde. Tenés gente que quiere el turno de mañana porque los chicos están de mañana en la escuela. Pero por lo general, la mayoría, pide turno tarde, que es la que el grueso puede. Capaz que los que van a la mañana o van y son chicos que pueden estar más solos, o un poquito más grande. Pero los más chiquitos van de tarde pero se tratan de acomodar en ese horario.

Sobre la dimensión vincular, operan como posibilitadores de las trayectorias: a) el grupo de compañerxs, b) el vínculo con profesores, 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) opción más económica.

Cabe destacar sobre el ítem de la gratuidad, que en un caso, al ser consultada sobre el tema, 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 otrxs estudiantes. 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.

Sobre la dimensión personal por último, 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) completan los aspectos que contribuyeron a una formación favorable en el CFP según relataron las entrevistadas y resultaron benéficos para su trayectorias educativas y laborales.

Es importante considerar que en el caso de los aspectos favorecedores mencionados, algunos fueron considerados previamente a comenzar sus estudios. En otros casos, es la resignificación de sus experiencias lo que permitió identificarlos como potenciadores de su trayectoria.

B. Aspectos obstaculizadores

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 mediadas por la virtualidad, la influencia de esta contingencia en las clases prácticas y la entrega de certificados de cumplimiento 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.

Es importante considerar que si bien la maternidad y tareas de cuidado son sostenidas como situaciones que condicionaron las posibilidades de estudio, las mujeres reconocen que desde la institución se operan determinados mecanismos y/o dinámicas que favorecen a que mujeres que son madres puedan acceder a los cursos, tal es así que se consideró como facilitador en la dimensión institucional.

A continuación se profundizan los aspectos mencionados.

a) 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 “conllevaron a la suspensión temporal de las clases presenciales de los sistemas educativos en los distintos países del mundo. (...) los Estados debieron desarrollar e implementar nuevas estrategias para sostener la continuidad del vínculo de los y las estudiantes con las escuelas y los aprendizajes” (Ruppel Cané, 2020, p.43)

I. Clases virtuales:

En el desarrollo de la FP esto no fue una excepción. La ausencia de presencialidad y el sostenimiento de la continuidad pedagógica mediada por la virtualidad, fueron algunas de las estrategias que docentes, equipo directivo y alumnxs debieron adoptar para desarrollar sus trayectos educativos. Esto resultó un cambio abrupto que derivó en una adaptación a estrategias novedosas para la mayor parte de lxs 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.

Esto trajo consigo un cambio de expectativas para algunas de las mujeres. Se presentan las palabras de E21 y E1, quienes comentan que sus expectativas respecto de la FP viraron en relación con los cambios que conllevó esta emergencia sanitaria:

Con el tema de la pandemia, el año pasado arrancó el curso pero hicimos febrero-marzo. Después lo tuvimos que posponer e hice la continuación este año en el mes de marzo y abril. El tema de la pandemia hizo que se hiciera un poquito largo y se pospusiera.

E1 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:

Cuando 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... Yo porque mi objetivo, además de compartir espacio con otras personas como ya lo dije, era poder hacer algo que venía relegando desde hace muchos años, por eso me puse firme y dije 'no, lo voy a hacer, aunque sea virtual' (...). "Mi idea era compartir un espacio con otras personas, en directo, no a través de una camarita o a través de... y con el grupo, el grupo particular mío de porcelana fría, 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 lo terminaron por eso.

II. Las clases prácticas:

E19 y E2 manifiestan que este acontecimiento excepcional afectó en el desarrollo de la dimensión práctica de la FP en CFP, teniendo un impacto directo e indirecto en sus trayectorias.

En la trayectoria de E19, la suspensión de clases presenciales tuvo como consecuencia un desarrollo inconcluso de las clases prácticas:

E19: 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.

M: Porque aparte no tenés la práctica. Es sólo verlo.

E19: Yo, en mi caso sí. Pero igual por ahí hay cosas que no es tan fácil. Bueno... se hizo virtual y después... creo que fuimos algunas clases y se volvió a cortar todo.

En el caso de E2, ella quería realizar un curso dictado por determinado profesor. Debido a que los estudiantes del curso que había dictado el año pasado aún no habían hecho las clases prácticas correspondientes, dicho profesor no dictó el curso que E2 quería realizar porque estaba abocado a dictar las prácticas que "debía":

Pero después resultó que vino la pandemia y este año creo que no dió nada porque tiene las chicas que tienen que hacer las prácticas del curso. Las chicas de modista este año tenían que hacer las prácticas, como tuvieron que hacer todo online... así que bueno... Igual no sé si quedaría, porque como ahora es por sorteo...

III. El certificado:

Como último aspecto asociado a las consecuencias negativas que trajo consigo la pandemia, algunas de las mujeres como E19, E12, E1 y E21, que realizaron cursos durante el año 2020, comentan que aún no les habían enviado el certificado de aprobación²⁴.

En una entrevista, E19 comenta que no tiene el certificado y no sabe si lo tendrá en algún futuro:

M: ¿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, E12 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”. Por cuanto para E21, “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”.

Sobre el tema, E1 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. Que el final se rindió a principios del 2021, presencial. Que rendí,

²⁴ Al momento de desarrollarse la entrevista. En el transcurso de semanas posteriores y tras seguir en contacto, se pudo constatar que el certificado de al menos una de ellas fue enviado.

digamos, el examen final, que lo rendimos 4 personas... 3 o 4, no quiero mentir... al día de hoy no tengo el certificado.

b) Maternidad y tareas de cuidado

Existen ciertos papeles bien diferenciados socialmente, ‘de varones’ y ‘de mujeres’. En este abordaje de género desde el binarismo, se evidencian obligatoriedades 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 impaga²⁵. Diferentes encuestas sobre el uso del tiempo²⁶ 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).

E19: (...) Y... yo ahora, después de mucho tiempo, logré tener una habitación, que yo le digo “mi covacha”, porque es acá donde tengo todo. Tengo las máquinas, dejo la puerta y arriba de la mesa, como dejo las cosas, quedan. Antes, en el comedor, yo tenía la máquina de coser. Entonces tenía que estar, cuando estaba cosiendo, estaba pensando qué comida hacer para no hacer mucho olor, para que las telas no tomaran olor. Y cuando nos teníamos que sentar a comer, yo tenía que juntar todo de la mesa donde almorzábamos o cenábamos, porque ahí almorzábamos, y después desplegaba todo otra vez. Fue todo un conjunto, lo hice siempre desde acá de mi casa. Lo que le saco la parte

²⁵ Clase 3, curso Género y trabajo II, Feminismos en Movimiento, 2021.

²⁶ Aguirre, R., & 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.

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.

positiva, es que yo siempre estuve al lado de mis hijos. Acompañándolos, ayudándolos, retándolos. Y esa es la parte buena, que no tuve que salir a trabajar afuera. Siempre estaba en casa y siempre estuve cerca de ellos.

M: ¿Y tenías que... no sé cómo ponerlo en palabras lindas, pero “hacer malabares” un poco con los tiempos? O vos...

E19: Siempre, siempre, siempre. Porque vos pensá que un taller de costura es desde las 8 de la mañana hasta las 4, 5 de la tarde corridas.

M: Y trabajando en casa medio que se mezclan las tareas del hogar.

E19: Claro, porque yo ponele me levanto temprano, me pongo a coser. Dejemos la parte de limpieza. Me siento a coser. Pero sí o sí tengo que levantarme para preparar el almuerzo. Ya ahí son una o dos horas... hasta que almorzamos, lavo los platos y todo, que yo ahí corto. Entonces qué pasa... en lugar de terminar a las 4, a las 5, por ahí se hacen las 8 y todavía estoy cosiendo cuando tengo trabajo. O por ahí, como yo estoy siempre en casa, y... “está siempre”. Entonces van y tocan timbre. Entonces me tengo que levantar y atender al que viene.

M: Claro, no podés dedicarte 100% todo el tiempo a la costura porque te pasa la vida por encima también *risas*. En tu dinámica familiar, ¿vos sos la encargada de hacer las tareas del hogar y tu pareja trabaja en un taller, digamos mecánico?

E19: Sí. Sí, pero justamente también lo tiene acá en casa.

M: Ah, bueno, pero digo, tiene un espacio separado en el que se dedica exclusivamente a eso.

E19: Sí, sí.

Incluso la IC 11 sostiene:

Acá cuando hay paro o hay alguna cuestión que los chicos no van a la escuela, es bastante complicado hasta que asistan al curso porque a veces las chicas están solas, no tienen familia que les cuide a los chicos, entonces...

Esta 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 presentaban posterior a su FP se relacionaban con 1) el trabajo/emprendimiento desde el hogar (con posibilidad de generar ingresos mientras cuidaban a sus hijxs), 2) el trabajo y/o formación en horarios en que sus hijxs no se encontraran bajo su cuidado, 3) el trabajo como complemento del ingreso familiar fuerte (el ingreso económico de mayor sustento era realizado por otrx miembro familiar, generalmente asociado con la figura del padre/esposo de familia). Estas posibilidades eran distintas en el caso de aquellas mujeres que no eran madres o bien, que eran adultas/mayores cuyxs hijxs ya eran adultxs y ya no estaban bajo su cuidado. En este caso, la FP y las posteriores salidas laborales se asociaban con 1) crecimiento personal, 2) una fuente de ingresos fuerte/sólida (“poder vivir de eso”) y 3) realización en una actividad que siempre le gustó y nunca tuvo tiempo para aprender (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 aprox), la formación estuvo relacionada más fuertemente con la salida laboral rápida, mientras que en el caso de las mayores (40-66 años), se asoció con la recreación, con el interés por la temática y con “mantenerse activa”. Para aquellas que mencionaron 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, resultaban “complemento” del ingreso fuerte (generalmente del padre de hogar) o “contribución a la economía familiar”, es decir, elaborar productos para evitar comprarlos en otro lado.

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 o no a la adquisición de servicios de cuidado en el mercado o a pagarle 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.

c) El acceso y la gratuidad

En ciertos casos, las mujeres relataron que el hecho de que el acceso a los cursos sea por sorteo, resulta un obstáculo en la concreción de sus expectativas de formación. Sus argumentos se sostuvieron sobre la dificultad de poder realizar un curso que era de su interés porque el cupo ya estaba cubierto y por la incertidumbre de que esa decisión no dependía de sus acciones, es decir, ‘no podían hacer nada al respecto’ ya que dependía del azar y de la suerte de salir sorteada.

Sobre este punto, E2, sostiene:

Un montón... nooooo, un montón. Siempre son más de 100. Yo me anoté online, ya que no iban a dar alta costura este año, en ropa de bebé. En el 402, me anoté online y entraban 15 nomás. Y si era por orden de cómo te anotabas yo ingresaba, porque yo me conté y estaba número 15, pero como se hace por sorteo, no, se anotaron como 300 personas. No, no sabés... tenés que tener... En modista fue distinto porque en modista era por orden de llegada. Ahí me hice cola desde las 8 de la mañana hasta la una y media que nos anotaban y entré. Pero después en lencería también estuvo bueno porque hicieron el sorteo pero fue distinto, porque fue presencial. Se hacía sorteo con las que iban. Pero cuando es online, la gente se anota, se anota y se anota. Algunos ponían en comentarios ‘Ay, ya me anoté en 5, a ver en cuál quedo’ *risas* Nah, eso no se hace, pero bueno...

En función de lo analizado, a continuación, se presentan las consideraciones finales resultantes del proceso de investigación realizado. Se da cuenta de la concreción de los objetivos planteados y las posibles líneas de investigación que se desprenden del estudio.

CAPÍTULO VI

REFLEXIONES FINALES

De cierres y aperturas: para seguir construyendo

En la presente investigación se buscó indagar sobre las trayectorias educativo-laborales de las mujeres que estudiaron en CFP/L de la ciudad de Bahía Blanca, para identificar la forma en que reconstruyen sus trayectos formativos a la luz de la interrelación de factores tanto subjetivos (expectativas, experiencias, motivaciones) como objetivos (propios del contexto social), es decir, desde una perspectiva relacional. Para ello, se optó por utilizar herramientas del enfoque cualitativo enmarcado en un paradigma interpretativo interesado en los decires de quienes participaron de la investigación.

Como foco central, el estudio giró en torno a la reconstrucción discursiva de las trayectorias de las mujeres estudiantes de CFP/L. El análisis de los discursos mantuvo una lógica sostenida desde la temporalidad, entendiendo que la reconstrucción de sus biografías resulta de un “ir y venir” del pasado al presente, siendo una narrativa construida desde su posicionamiento actual. Se buscó identificar los motivos y condiciones que orientaron su elección por esta formación, al igual que las expectativas previas que las guiaron al momento de dicha elección. De la misma manera, se propuso identificar las relaciones que se establecen entre posición social, género y trabajo, y los aspectos que las mujeres reconocen como facilitadores y obstaculizadores en sus biografías a partir del grado de consecución de dichas expectativas previas, narradas desde la experiencia.

Para lograr dichos objetivos, se contactó a 40 mujeres jóvenes y adultas que estudiaron en CFP/L entre los años 2010 y 2020, realizando entrevistas semiestructuradas y en profundidad a algunas de ellas. También se contactó a informantes clave, sujetxs que trabajan en los espacios educativos cumpliendo diferentes funciones, con el propósito de comprender el contexto y las lógicas propias que rigen a las instituciones de FP.

El análisis de los datos permitió identificar 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. Del mismo modo, 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. Queda

demostrado que, por ejemplo, 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 la rutina de sus hijxs o pareja. Por ello, la mayoría de ellas accede a cursos de formación en el horario en que sus hijxs van a la escuela o se forman profesionalmente luego de que sus hijxs culminaron la edad escolar.

Los hallazgos, en línea con lo relevado en la literatura sobre el tema, dan cuenta de la presencia de un abordaje diferenciado en las propuestas formativas de FP (Millenaar, 2014) y la importancia de sostener una perspectiva de género en la FP, como dimensión constitutiva y constituyente de las trayectorias y de las propuestas de FP (Pérez, 2018; Pérez y Busso, 2018; Pérez, Deleo y Fernández Massi, 2013; Millenaar, 2014; Llosa, 2012; Visotsky, 2016; D’Andrea y Buontempo, 2018). Por otra parte, tal como lo exponen Gallart (2006) y Jacinto (2015) y como se presenta en la ley de ETP (N°26058), 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 lxs agentes que participan.

En lo relativo a las expectativas, se sostuvo la distinción conceptual aportada por Millenaar (2014), identificando tres grandes grupos de razones que orientaron 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”. Sobre las experiencias posteriores a su paso por estos espacios, se crearon también tres nuevas categorías a partir de la perspectiva de las mujeres. La FP les permitió a) sostener una formación continua, b) lograr una efectiva inserción sociolaboral y c) percibir un crecimiento/transformación personal. Los múltiples factores facilitadores que mencionan se pudieron agrupar cuatro grandes dimensiones: vincular, institucional, personal y económica. Los obstaculizadores, por su parte, giraron en torno a aspectos relacionados con la pandemia y sus consecuencias, la maternidad y las tareas de cuidado, y el acceso gratuito a los cursos.

En términos generales, se evidenció escasez de información sobre las instituciones de CFP/L y sus lógicas de acción en Bahía Blanca, y los resultados del análisis realizado, coincide en gran medida con las investigaciones a nivel nacional que sirvieron de marco de referencia del estudio.

Respecto de la experiencia personal en el desarrollo de la investigación, resulta importante destacar al igual que agradecer la apertura y predisposición que sostuvieron lxs sujetxs que transitan los espacios de CFP/L, evidenciado al momento de acercarse y entablar una conversación. Directivxs, personal docente y no docente (auxiliares) y alumnxs en general, han recibido a quienes dirigieron esta investigación de manera muy amable y cordial. Gran parte de ellxs, principalmente las alumnas, han manifestado que son pocas las veces que *alguien* se muestra interesadx en conocer la forma organizativa e institucional, es decir, la *vida* de los CFP y ‘lo que pasa’ allí dentro. Se ha logrado un vínculo por demás grato que permitió construir un puente valioso que posibilitará (y es deseo de quien escribe) futuras investigaciones que permitan conocer en profundidad estos espacios con el fin de contribuir y potenciar sus experiencias y consolidar una comunicación fluida y actualizada.

A grandes rasgos, las líneas de análisis que se desprenden de esta experiencia giran en torno a considerar a) un distinto abordaje metodológico, b) la atención a contextos particulares: inserción y reinserción social, y c) el papel del Estado en las realidades de los centros de formación.

Sobre el abordaje metodológico, puede ser plausible un abordaje epistemológico diferente al sostenido en la presente investigación. En este sentido, se cree que abordar el campo de la FP y los CFP en particular es posible desde perspectivas diversas, mixtas, focalizando en distintos temas-objetos de investigación, con herramientas poco exploradas. Sea cual sea el caso, se considera que es una fuente inagotable de descubrimientos y conocimientos valiosos para el campo de la educación en general y de la formación socio-laboral en Bahía Blanca en particular. Incluso incorporando CFP/L y/o instituciones de formación laboral a los que en esta instancia no se han podido acceder. A los fines de contribuir al conocimiento de estos espacios, es por demás útil escuchar la diversidad de voces, conocer normativas en profundidad, lograr dialogar ambos posicionamientos, conocer, cuestionar, problematizar, preguntarse y hacer preguntas, desde un posicionamiento diferente al realizado en este estudio.

Respecto a la posibilidad de focalizar en contextos particulares, se piensa en la importancia de conocer las realidades de las personas que se perciben con otra identidad que no responde al binarismo de género hombre-mujer²⁷ (mujeres y hombres no *cis*), y también

²⁷ Este resulta ser un punto de cuestionamiento genuino sobre el abordaje de esta investigación. Si bien desde lo metodológico y los modos de hacer investigación (sostenida desde una aparente perspectiva de género) se pretendió superar el binarismo de género hombre-mujer, a modo de autocrítica, se cree que no fue logrado. A pesar de que fue mencionado por lxs IC la presencia de personas que percibían ser parte de una *disidencia* al momento en que se ingresó a la realidad concreta, no fue posible conversar con ellxs, por lo tanto no formaron parte del grupo de personas entrevistado. Por último, al pensar en las realidades de las mujeres, la comparación siempre se sostuvo sobre las experiencias de los hombres, y cómo se perciben (si es que hay) las diferencias de

aquellas que son parte de la colectividad LGBTIQ+. Por otro lado, mujeres estudiantes jóvenes y adultas víctimas de situaciones de violencia de género preservando su intimidad e identidad. En este punto, el interés giraría en torno a conocer cómo desde las instituciones se acompañan las trayectorias y las vidas de las mujeres, así como las trabas que se encuentran al intentar trabajar orgánicamente con organizaciones estatales. Otra mirada igualmente interesante es el trabajo que realizan los CFP en la labor de lograr la reinserción social y recuperación de la identidad de personas en situación de privación de su libertad. Y en esta línea, poder visibilizar también cómo actúan y colaboran en la inserción socio-laboral de personas con discapacidad que muchas veces tienen mayores dificultades al momento de intentar acceder al mercado laboral.

Por último, un punto de interés emergente lo es el trabajo social *in situ* y el vínculo que establecen los centros de formación con los barrios ubicados en la periferia de la ciudad a través de la descentralización de propuestas formativas en diferentes puntos estratégicos. Aquí resulta interesante visibilizar las posibilidades que brindan este tipo de instituciones a personas que carecen de recursos y cómo se configura como un dispositivo de resocialización.

posibilidades entre ambos géneros. La temática delimitada fue por demás amplia y al momento de entrar al campo, se descubrió una apertura hacia novedades inesperadas que obligó a repensar y ajustar los horizontes. Por la necesidad de recortar el objeto de estudio, el abordaje de muchas cuestiones de interés quedarán sujetas a nuevos estudios. Como conclusión, puede pensarse que el presente análisis se trata de las trayectorias educativo-laborales de mujeres *cis*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, R., & 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).
- Almandoz, M. R., et al. (2010). *Educación y trabajo: articulaciones y políticas*, IPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Álvarez-Sousa, A. (1996). El constructivismo estructuralista: La teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, (75), 145-172.
- 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).
- 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.
- Bolívar, A., & Porta, L. (2010). “La investigación biográfico narrativa en educación : entrevista a Antonio Bolívar”. *Revista de Educación* [en línea]. Disponible en Internet: http://200.16.240.69/ojs/index.php/_educ/article/view/14. ISSN 1853–1326.
- Bourdieu, Pierre (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.
- Brchetti, O. (2010). Educación técnico profesional y trabajo: esferas difíciles de compatibilizar. *Entrelíneas de la Política Económica*, 4.
- Cabrera, I. G. G. (2012). Los efectos de la dominación simbólica en el feminismo. *Astrolabio: revista internacional de filosofía*, 189-200.
- Cols, E. (2008). La formación docente inicial como trayectoria. *Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente. Disponible en Centro de Documentación Virtual del infd, <http://cedoc.infd.edu.ar>.
- 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.
- Cragolino, E. (2003). Género, trabajo y familia. Trayectorias laborales de mujeres de origen campesino en el norte de Córdoba, Argentina. *Estudios del hombre*, 16, 121.
- D'Andrea, A. M., & Buontempo, M. P. (2019). Políticas educativas en clave de género: las mujeres en la formación profesional (Corrientes, Argentina). *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 41(1), 137-162.
- Feminismos en Movimiento (2021). Género y Trabajo II, bibliografía de clase 3.
- Flick, U. (2004). Introducción a la metodología cualitativa. *Madrid, Morata*.
- 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.º 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.
- Merino, R. (2020). Formación profesional y género: Desigualdades que persisten, algunos cambios y debates pendientes. *RASE Rev. Sociol. Educ*, 13.
- 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).
- Miranda, A. (2012). La formación profesional en el sector de la construcción en Argentina. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 5(1), 34-45.
- 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. *Juventudes, educación y trabajo* en Piovani, J. I., & Salvia, A. (Eds.). (2018). *La Argentina en el siglo XXI: cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual: Encuesta Nacional sobre la Estructura Social*. Siglo Veintiuno Argentina.
- Posada Kubissa, L. (2017). Sobre Bourdieu, el habitus y la dominación masculina: tres apuntes. *Revista de filosofía*, 73, 251-257.
- 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.
- Ruppel Cané, G. A. (2021) *Reconfiguraciones del trabajo docente en el Nivel Inicial en*

- contexto de pandemia (Bahía Blanca)* (Tesis de grado). Universidad Nacional del Sur.
- Sautu, R., & Bechis, M. (2004). *El método biográfico: la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- 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.
- Taylor, S.J., & Bogdan, R. (1992) Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados. Ed.Paidós, España, 1992-Pág-100 -132.
- 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.
- Torrado, S., & Torrado, S. (1992). *Estructura social de la Argentina, 1945-1983*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa. España.
- Visotsky, J. (2016). Las mujeres entre el estudio y el trabajo. *Temas de Mujeres, 12*.
- Weinberg, P. D. (2017). Formación Profesional en la Argentina: ruptura, continuidad, innovación. *Documento de trabajo de la OIT. Recuperado de <http://www.relats.org/documentos/ET.Weinberg.pdf>*.