

Educación técnico-profesional y autonomía económica de las mujeres jóvenes en América Latina y el Caribe

Carolina Muñoz Rojas



NACIONES UNIDAS

CEPAL



Ministerio de Asuntos Exteriores
de Noruega

Gracias por su interés en esta publicación de la CEPAL



Si desea recibir información oportuna sobre nuestros productos editoriales y actividades, le invitamos a registrarse. Podrá definir sus áreas de interés y acceder a nuestros productos en otros formatos.



www.cepal.org/es/publications



www.cepal.org/apps

SERIE

ASUNTOS DE GÉNERO

155

Educación técnico-profesional y autonomía económica de las mujeres jóvenes en América Latina y el Caribe

Carolina Muñoz Rojas



Ministerio de Asuntos Exteriores
de Noruega

Este documento fue preparado por Carolina Muñoz Rojas, Consultora de la División de Asuntos de Género de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), bajo la supervisión de Diana Rodríguez Wong, Oficial Asociada de Asuntos Económicos de la misma División, en el marco del programa de cooperación de la CEPAL y el Gobierno de Noruega sobre educación y capacitación técnico-profesional para una mayor igualdad en América Latina y el Caribe (Vocational Education and Training for Greater Equality in Latin America and the Caribbean). La autora agradece los insumos sustantivos desarrollados previamente por Guillermina Mahia, Asistente de Investigación de la División de Asuntos de Género, así como los comentarios de Iliana Vaca-Trigo, Estadística de la misma División.

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

Publicación de las Naciones Unidas
ISSN: 1564-4170 (versión impresa)
LC/TS.2019/26
Distribución: L
Copyright © Naciones Unidas, 2019
Todos los derechos reservados
Impreso en Naciones Unidas, Santiago
S.19-00198

Esta publicación debe citarse como: C. Muñoz Rojas, "Educación técnico-profesional y autonomía económica de las mujeres jóvenes en América Latina y el Caribe", *serie Asuntos de Género*, N° 155 (LC/TS.2019/26), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2019.

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

Índice

Resumen.....	5
Introducción.....	7
I. La educación técnico-profesional (ETP) en América Latina y el Caribe.....	11
A. ¿Qué se entiende por Educación Técnico-Profesional (ETP)?.....	12
B. Tensiones y desafíos de la ETP en la región.....	17
C. ETP y su potencial transformador para el desarrollo sostenible y la igualdad de género.....	19
II. Desigualdades de género en la educación técnico-profesional: desacople entre la educación y el trabajo remunerado.....	25
A. Alcances de la ETP: igualdad en el acceso ¿desigualdad erradicada?.....	25
B. Barreras de género en las trayectorias educativas.....	30
1. Oferta educativa.....	31
2. Elección vocacional.....	34
3. Actores y entornos educativos.....	35
4. Segmentación y segregación ocupacional.....	37
C. Brechas y barreras de género en las transiciones laborales.....	39
1. Brechas de género en la transición educativo-laboral.....	41
2. Barreras y sesgos de género en la transición educativo-laboral.....	48
III. ETP, igualdad de género y autonomía económica de las mujeres: ¿dónde está la llave maestra?.....	53
A. Tensiones y aspectos críticos en las transiciones educativo-laborales de las mujeres jóvenes.....	53
B. Nudos estructurales en la ETP.....	57
C. Cambio tecnológico y futuro del trabajo: desafíos para la ETP y la igualdad de género.....	61

IV. Conclusiones y recomendaciones	65
A. Conclusiones y reflexiones finales.....	65
B. Recomendaciones	67
1. Generación de conocimiento e información.....	68
2. Articulación y debate nacionales	68
3. Procesos de formación en ETP	69
4. Gestión y evaluación de las políticas y programas de ETP	70
5. Nuevas áreas de investigación.....	71
6. Síntesis de recomendaciones	71
Bibliografía	75
Serie Asuntos de Género: números publicados.....	79
Cuadros	
Cuadro 1	Clasificaciones de la educación técnico-profesional.....16
Cuadro 2	América Latina y el Caribe (26 países): principales indicadores laborales según sexo, promedio al III trimestre 2017 y 2018.....42
Cuadro 3	América Latina y el Caribe (26 países): principales indicadores laborales según tramo de edad, promedio al III trimestre 2017 y 2018.....43
Cuadro 4	América Latina y el Caribe (13 países): tasa de participación en la fuerza de trabajo según sexo y edad.....44
Cuadro 5	Chile, Costa Rica y Uruguay: participación laboral de egresados de ETP secundaria, secundaria general y brecha de participación según sexo al 2014.....44
Cuadro 6	América Latina (6 países): tasas de participación laboral de egresados de universidades y ETP superior, y brecha de participación al 2014.....45
Cuadro 7	Chile, Costa Rica y Uruguay: tasas de desocupación de egresados de ETP nivel secundario y general y brecha según sexo al 2014.....46
Cuadro 8	América Latina (6 países): tasas de desocupación de egresados de ETP nivel superior y universitario y brecha según sexo al 2014.....46
Gráficos	
Gráfico 1	América Latina y el Caribe (17 países): matrícula de ETP nivel secundario por sexo, 2016.....28
Gráfico 2	América Latina (10 países): matrícula de educación superior no universitaria por sexo, estudiantes entre 20 y 24 años, alrededor de 2014.....28
Recuadros	
Recuadro 1	¿Educación técnica o tecnológica?.....16
Recuadro 2	La articulación de la educación técnica formal, no formal e informal ¿una oportunidad para grupos excluidos?.....19
Recuadro 3	La agenda internacional sobre ETP.....23
Recuadro 4	Brechas y barreras de género en STEM.....29
Recuadro 5	STEM, un desafío pendiente.....63
Diagramas	
Diagrama 1	Barreras de género en la formación en ETP.....39
Diagrama 2	Tipología de trayectorias laborales.....56
Diagrama 3	Nudos estructurales en ETP.....59

Resumen

La Educación Técnico-Profesional (ETP) si bien ha concitado un creciente interés en el debate regional durante los últimos años, su análisis e investigación es incipiente desde una perspectiva de género. En América Latina y el Caribe, la ETP tiene tantas potencialidades como desafíos que enfrentar, ya que si bien en ella existen oportunidades significativas para enfrentar el cambio en la estructura productiva de la región hacia la innovación y el desarrollo tecnológico, a su vez enfrenta fuertes restricciones, barreras y discriminaciones para la participación y trayectorias educativos-laborales de las mujeres de todos los niveles socioeconómicos y educativos, en especial las más jóvenes. En este marco, este informe busca contribuir a la reflexión y debate actual sobre las desigualdades estructurales que enfrentan las mujeres jóvenes de la región en su transición hacia el mercado laboral, así como en las barreras, sesgos de género y patrones discriminatorios que aún persisten en este ámbito educativo, que se reproducen en el mundo del trabajo remunerado, y que inciden en la desarticulación y el desacople entre ambos, constituyendo la ETP un espacio clave donde esta desconexión se manifiesta y en torno a ella el debate en la región desde una dimensión de género es muy necesario.

Introducción

La Educación Técnico-Profesional (ETP)¹ ha concitado un creciente interés en el debate regional durante los últimos años (Sepúlveda, 2017; Tomaselli, 2018; Sevilla, 2017; Sevilla y Dutra, 2016), sin embargo, en dicho debate ha estado ausente un análisis de género que visibilice en particular la situación de las mujeres que cursan y egresan de ella, siendo este uno de los principales aportes del proyecto sobre educación y capacitación técnico-profesional para una mayor igualdad en América Latina y el Caribe desarrollado por la CEPAL con apoyo del Gobierno de Noruega.

Si bien en la región, se ha observado un mayor acceso de las mujeres a los niveles educativos secundario y superior —general y también técnico— así como un aumento en sus niveles de formación y capacitación, persisten desventajas en el acceso al trabajo, las condiciones laborales y las brechas salariales (Sepúlveda, 2017). Esto se refleja, por ejemplo, en el estancamiento del incremento de la tasa de participación laboral de las mujeres que en el año 2017 alcanzó un 50,2% y se mantiene muy por debajo de la tasa de participación masculina que en el mismo periodo alcanzó un 74,4% (CEPAL, 2019). Además de ello, se observa que en los sectores más productivos y con mayor desarrollo tecnológico (CEPAL 2014, 2016a) las mujeres experimentan serias barreras para su inserción y también para su permanencia laboral, manteniéndose muchas fuera del mercado laboral o accediendo a trabajos remunerados de muy baja calidad que reproducen la desigualdad económica y social. Al respecto destaca, que al año 2016 “en promedio, el 51,8% de las mujeres están ocupadas en sectores de baja productividad y de estas el 82,2% no están afiliadas o no cotizan en un sistema de pensiones” (CEPAL, 2019, pag 202).

¹ Se entenderá por Educación Técnica Profesional (ETP) como aquella educación para el trabajo, de carácter formal, impartida en los niveles secundario y terciario o superior. En el primer capítulo del informe se revisarán algunos elementos conceptuales respecto a los alcances y tensiones de esta denominación en la región.

Si bien en América Latina y el Caribe se reconoce que la ETP tiene potencial para enfrentar el cambio en la estructura productiva de la región por medio del desarrollo de habilidades acordes al nuevo contexto de innovación y desarrollo tecnológico, también se observa que la ETP enfrenta fuertes restricciones y barreras para la participación y trayectoria educativo-laboral de las mujeres de todos los niveles socioeconómicos y educativos, en especial aquellas en condición de mayor vulnerabilidad social, persistiendo obstáculos para el logro de una mayor autonomía económica de las mujeres e igualdad de género en la región. Los estudios promovidos por la CEPAL durante los últimos años han dado cuenta de ello (Buquet y Moreno, 2017; Bloj, 2017; Muñoz, 2017; Espino, 2018) y plantean importantes interrogantes y desafíos para las políticas públicas sobre ETP en la región.

Desde la CEPAL se ha enfatizado en la necesidad de avanzar en un cambio en el modelo de desarrollo (Bárcena y Prado, 2016), que implica la transformación en la estructura productiva de la región y en su patrón de especialización, orientándolo hacia actividades con mayor desarrollo tecnológico y mayores niveles de productividad (CEPAL, 2016b). Este cambio estructural considera la igualdad como el horizonte de desarrollo y como principio normativo, e incluye la igualdad de género como un eje estructural (CEPAL, 2016b); así la igualdad se posiciona como un “valor fundamental del desarrollo y un principio ético irreductible, en sincronía con la creciente relevancia del tema en las demandas ciudadanas y el debate de políticas” (CEPAL, 2018a, pág. 5).

El desafío a enfrentar en este ámbito es clave para la región: si el mercado laboral es la llave maestra para el desarrollo y para la igualdad (CEPAL, 2016a), garantizar el acceso y permanencia de las mujeres en el mercado laboral en condiciones de igualdad y con trabajo decente es fundamental para el desarrollo de América Latina y el Caribe. Y, si bien la educación se ha erigido como una garantía para acceder a dicha llave maestra, la persistencia de las brechas, barreras y sesgos de género impiden que aquella sea realmente efectiva para las mujeres, en especial las más jóvenes. Así, la confluencia virtuosa entre educación y trabajo remunerado no beneficia de igual manera a las mujeres y los hombres de la región, y especialmente a las nuevas generaciones, observándose una desconexión entre la educación y el mercado laboral, persistiendo y reproduciéndose la desigualdad de género en ambos espacios. La realidad de la ETP no escapa a este contexto, presentando particularidades y aspectos críticos y/o claves que pueden contribuir tanto a transformar la desigualdad como a perpetuarla.

Es innegable que en la región se observan importantes progresos para las mujeres en el ámbito educativo en general (CEPAL, 2016a), en especial para las más jóvenes, pero estos progresos no han logrado impactar significativamente en su situación laboral, en sus niveles de ingresos, en la eliminación de las brechas de género y finalmente en una mayor autonomía. Por ello, destaca entre las principales políticas orientadas a fortalecer los mercados laborales a favor de una mayor igualdad se encuentra el impulso a la autonomía económica de las mujeres mediante políticas activas de apoyo a la búsqueda de empleo y capacitación para la adecuación de capacidades, normas y programas que promuevan la igualdad de oportunidades y trato y eliminen la discriminación salarial y acciones indirectas para equilibrar las demandas laborales y familiares (CEPAL, 2016b).

Así, para que el cambio estructural progresivo ofrezca a las mujeres, en especial las más jóvenes, mayores oportunidades y mejores condiciones laborales y de vida, es crucial fortalecer la discusión y propuestas de políticas públicas orientadas a abordar las barreras, obstáculos y oportunidades que ofrecen espacios claves de intersección entre la educación y el trabajo remunerado, como es el caso de la Educación Técnico-Profesional. Para ello, el acceso y control de

los recursos y eliminación de las desigualdades en el trabajo remunerado y no remunerado son dos variables fundamentales para alcanzar la autonomía de las mujeres y la igualdad de género y empoderamiento de las mujeres contenido en el ODS 5 (CEPAL, 2016b) y que a su vez impacta en otros Objetivos de Desarrollo Sostenible en el marco de la Agenda 2030.

En este marco, este informe busca contribuir a la reflexión y debate actual sobre las desigualdades estructurales que enfrentan las mujeres jóvenes de la región en su transición hacia el mercado laboral, así como en las barreras, sesgos de género y patrones discriminatorios que aún persisten en el ámbito educativo, que se reproducen en el mundo del trabajo remunerado, y que inciden en la desarticulación y el desacople entre ambos, constituyendo la ETP un espacio clave donde esta desconexión se manifiesta y en torno a ella el debate en la región desde una dimensión de género es aún incipiente. Con este propósito, se ha realizado una revisión bibliográfica utilizando como base los estudios generados por el proyecto Educación y capacitación técnico-profesional para una mayor igualdad en América Latina y el Caribe (*Vocational Education and Training for Greater Equality in Latin America and the Caribbean*), desarrollado en el marco del Programa de cooperación CEPAL - Gobierno de Noruega, en especial de la División de Asuntos de Género, más otros estudios e investigaciones desarrollados en países de la región durante los últimos años que abordan la situación de las mujeres jóvenes en el contexto educativo con énfasis en la ETP.

El documento se estructura en cuatro secciones principales, las que se presentan a continuación:

- En el primer capítulo se abordarán algunos elementos conceptuales que caracterizan la ETP en la región, para luego indagar en las tensiones, nudos críticos y desafíos que este ámbito formativo representa para América Latina y el Caribe, en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y para la Agenda Regional de Género.
- En el segundo capítulo, se identifican las principales desigualdades de género observadas en la educación técnico-profesional tanto en las trayectorias educativas como en las trayectorias laborales de las mujeres egresadas de este ámbito educativo, con énfasis en la situación de las más jóvenes. Para ello, se revisan en primer lugar el alcance y cobertura de la ETP, para luego indagar en las principales brechas y barreras de género que se observan en ella, a partir de evidencias disponibles de los estudios realizados a nivel regional y nacional durante la última década.
- En el tercer capítulo, se reflexionará sobre los principales desafíos de la ETP desde el punto de vista de la igualdad de género, con énfasis en la autonomía económica de las mujeres jóvenes. Para ello se identifican las tensiones y aspectos críticos de las trayectorias educativo laborales de mujeres jóvenes egresadas de ETP a partir de lo revisado en el capítulo precedente. Luego, se analiza el rol que le cabe a la ETP en la región para que el cambio estructural progresivo y el futuro del trabajo incluyan la igualdad de género y permitan la mayor autonomía económica de las mujeres jóvenes de la región.
- Finalmente, en el cuarto capítulo se presentan algunas conclusiones derivadas del proceso de elaboración de este informe y recomendaciones de políticas públicas que puedan contribuir a revertir los sesgos de género existentes en la educación técnico-profesional y que además favorezcan la igualdad de género y la autonomía económica de las mujeres que cursan y egresan de ella.

I. La educación técnico-profesional (ETP) en América Latina y el Caribe

La educación ha sido reconocida como un pilar fundamental del desarrollo social de los países (Rico y Trucco, 2014) y se concibe como una condición necesaria para acceder a mejores condiciones de trabajo remunerado e ingresos propios de las personas. Esta conexión virtuosa entre estos ámbitos esenciales de los derechos sociales (educación y trabajo remunerado) constituye una aspiración para el desarrollo social, sin embargo, no siguen necesariamente una trayectoria única. De acuerdo con Jacinto estas áreas “no se dan al margen de otras interacciones sociales, se influyen la una a la otra, abarcan escalas espaciales y temporales de distinta magnitud y son influenciadas por su origen y su desarrollo en el tiempo, tanto en lo que refiere a las instituciones escolares como a las laborales” (2018, pág. 19).

Las personas jóvenes son quienes enfrentan hoy en especial estas tensiones y transformaciones. Espejo y Espíndola señalan que si bien la transición de la niñez a la vida adulta se ha entendido tradicionalmente como un proceso lineal que atraviesa diversas etapas con roles definidos a nivel social y cultural, actualmente las condiciones y oportunidades para las nuevas generaciones han tendido a generar trayectorias mucho más heterogéneas hacia procesos de autonomía (2015, pág. 25). La Educación Técnico-Profesional representa un espacio especialmente propicio para indagar en estas tensiones y transformaciones, por ser un ámbito donde la educación y el trabajo confluyen por definición, pero donde se observan varios desafíos en el contexto regional.

Cabe señalar que este ámbito educativo tiende a estar marginado, al no tener un rol central dentro de los sistemas educativos y además suele congregarse a quienes no pueden acceder a mayores niveles de formación, como son las personas jóvenes de los niveles socioeconómicos de menores ingresos y mayor vulnerabilidad social. Además, representa un ámbito que comienza a cobrar fuerza ante un contexto de cambio tecnológico e innovación, pero donde la región aún

enfrenta desafíos producto de las brechas y desigualdades en el desarrollo social, como se ha señalado “las brechas en el derecho a una educación de calidad hacen que la región esté poco preparada para enfrentar los desafíos tecnológicos y amplían las dificultades en la transición del sistema educativo al mercado del trabajo” (CEPAL, 2019, pág. 27).

Se ha planteado que uno de los desafíos actuales de América Latina y el Caribe “consiste en relacionar los conocimientos, las capacidades y, sobre todo, la perspectiva de género con el empleo, la productividad y el desarrollo” (Vaca Trigo, 2019, pág. 72). Por ello, integrar en análisis de las tensiones entre la educación y el trabajo remunerado, en el marco de la ETP y desde una perspectiva de género resulta tan desafiante como complejo, por cuanto es un ámbito de estudio con escaso desarrollo de investigaciones y evidencias, pero donde se encuentran diversos retos para el logro de la autonomía económica de las mujeres más jóvenes, así como su mayor inclusión social y laboral².

Para indagar en estos aspectos, en este primer capítulo se abordan algunos elementos conceptuales que sientan las bases de lo que se entiende por ETP en la región y en este documento, junto con elementos que den cuenta del panorama regional en términos de sus características y formas de organización; posteriormente se indagará en las tensiones, nudos críticos y desafíos que este ámbito formativo representa para América Latina, en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y de la Agenda Regional de Género³.

A. ¿Qué se entiende por Educación Técnico-Profesional (ETP)?

Uno de los desafíos iniciales para el análisis de la Educación Técnico-Profesional⁴ (ETP) se relaciona con su conceptualización, ya que constituye un campo heterogéneo que recibe o alberga diversas denominaciones y que va adquiriendo diferentes características, clasificaciones, alcances y formas de organización dependiendo del contexto en el cual se desarrolla. Hablar de educación técnico profesional, formación profesional, educación vocacional o educación para el trabajo, son denominaciones que suelen utilizarse en referencia a un ámbito educativo que se vincula más cercanamente al ámbito del trabajo, sin embargo, se observan algunas distinciones que cabe precisar.

En primer lugar, la UNESCO denomina Enseñanza y Formación Técnico Profesional (EFTP) al ámbito que “comprende la enseñanza, la formación y la adquisición de destrezas relativas a una gran variedad de sectores ocupacionales, actividades de producción, servicios y medios de subsistencia” (UNESCO, 2016b, pág. 41). Así, la EFTP se sitúa como parte del aprendizaje a lo largo

² Para la CEPAL el concepto de inclusión social es multidimensional y se refiere a la realización de los derechos, la participación en la vida social, el acceso a educación, salud y cuidado, así como a los servicios básicos de infraestructura y a la vivienda, y la disponibilidad de ingresos, en tanto el concepto de inclusión laboral, a su vez, está ligado al de trabajo decente definido por la OIT e incorporado en el Objetivo 8 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ODS 8 “promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos”) (CEPAL, 2019, pág. 180).

³ De acuerdo con la CEPAL, la Agenda Regional de Género reúne los compromisos adquiridos por los Gobiernos de América Latina y el Caribe con los derechos y la autonomía de las mujeres y la igualdad de género que se han aprobado en las reuniones de la Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe.

⁴ En inglés es conocida por las siglas VET (*vocational education and training*) o TVET (*technical and vocational education and training*).

de toda la vida⁵ que puede impartirse en los niveles secundario, postsecundario⁶ y superior, e incluye el aprendizaje en el trabajo y la formación permanente y el desarrollo profesional que pueden conducir a la obtención de certificaciones (UNESCO, 2016b).

Esta definición se entiende en un sentido amplio, abarcando todos los niveles y ámbitos donde la educación para el trabajo se expresa y para efectos de este documento la EFTP se entenderá como sinónimo de ETP. Cabe destacar que este ámbito educativo al ser amplio, suele carecer de definiciones unívocas, ya que se vincula a distintos niveles educativos, así como a la educación formal y no formal. Respecto a la educación formal, un referente obligado para definir los tipos de programas educativos y sus certificaciones es la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE⁷) de la UNESCO que distingue dentro de las dimensiones de clasificación la orientación que adquieren los programas. Dicha orientación puede ser de dos tipos: la educación general y la educación vocacional (UNESCO, 2013). Esta distinción se suele utilizar en los niveles de formación secundaria (o de nivel medio) y terciaria (o de nivel superior), aunque en esta última se utiliza también la distinción: académica y profesional (UNESCO, 2013).

En esta clasificación, la ETP correspondería principalmente a programas educativos con orientación vocacional, correspondiendo a aquellos programas “destinados principalmente a impartir destrezas, conocimientos y competencias prácticas, así como la comprensión necesaria para ejercer una ocupación u oficio determinado, o diversos tipos de ocupaciones u oficios (...) puede incluir un componente basado en el trabajo; por ejemplo, aprendizaje de oficios, programas de sistema dual (...) y la conclusión exitosa de estos programas otorga certificaciones pertinentes para el mercado laboral reconocidas por la autoridad nacional competente y/o el mercado” (UNESCO, 2013, pág. 16).

Así, la ETP ha sido entendida como un ámbito educativo más diverso que la educación académica tradicional y ha sido también definida como “modalidades educativas que combinan aprendizajes teóricos y prácticos, relevantes para una ocupación o campo de ocupación específicos” (Sevilla, 2017, pág. 11). Dentro de sus propósitos, se puede distinguir que abarca distintos roles, entre ellos desde la perspectiva económica la ETP se orientaría a “proveer a las personas de conocimientos, habilidades y disposiciones requeridas para aumentar la productividad, el crecimiento sostenido y la competitividad a nivel macro, así como dotar a los individuos de competencias para la empleabilidad y la generación de ingresos”; y desde la perspectiva social su propósito sería “incrementar el acceso y las oportunidades de aprendizaje para favorecer la equidad social y la inclusión” (Sevilla, 2017, pág. 12).

La ETP suele vincularse también a la formación profesional, utilizando en ocasiones esta denominación de manera indistinta. Sin embargo, hay algunas distinciones que cabe precisar, por ejemplo, se ha entendido por Formación Profesional y Capacitación a los “programas de formación y capacitación diseñados para un determinado trabajo o un tipo de trabajo que incluye formación

⁵ El aprendizaje a lo largo de la vida, de acuerdo con la UNESCO, se funda en la integración del aprendizaje y la vida, y comprende actividades de aprendizaje para personas de todas las edades, en todos los contextos (familia, escuela, comunidad, lugar de trabajo, etc.) y mediante diversas modalidades (educación formal, no formal e informal), que en conjunto responden a una amplia gama de necesidades y exigencias relativas al aprendizaje.

⁶ Según la UNESCO, la educación postsecundaria no terciaria se orienta a reforzar los conocimientos adquiridos en educación secundaria y prepara a las personas para ingresar al mercado laboral, así como para continuar sus estudios de educación terciaria. Su objetivo es impartir un tipo de aprendizaje por debajo del nivel de complejidad que caracteriza a la educación terciaria.

⁷ International Standard Classification of Education (ISCED).

práctica y teórica” (Breugel, 2014, pág. 9). Al respecto se distinguen dos niveles: la Formación Profesional y Capacitación Inicial orientada principalmente a personas jóvenes de los niveles educativos secundarios o superior cuyo objetivo es preparar su entrada al mercado laboral y la Formación Profesional y Capacitación Continua orientada principalmente a personas adultas que ya están participando o bien que quieren participar en el mercado laboral (Breugel, 2014, pág. 7), así la distinción entre ambas radica principalmente en las personas a las cuales están dirigidas: personas jóvenes o personas adultas. Por su parte Sevilla (2017), recoge una clasificación similar y distingue la ETP inicial de la ETP continua, diferenciando además de la población destinataria los tipos de programas y niveles. La ETP inicial estaría conformada por los programas formales de nivel secundario y superior destinada a jóvenes al inicio de sus trayectorias laborales y la ETP continua por los demás programas, incluidos los programas de formación de las personas empleadas en las empresas o instituciones, la orientada a la población desempleada, etc. (Sevilla, 2017).

Sobre la base de esta clasificación, se observa que la ETP se relaciona tanto con la educación formal como no formal (UNESCO, 2013, pág. 13), que permitiría definir los límites entre los ámbitos de formación denominados inicial o continua. Para la UNESCO (2013, pág. 84) la educación formal se entiende como “la educación institucionalizada e intencionada, organizada por entidades públicas y organismos privados acreditados que, en su conjunto, constituye el sistema educativo formal del país y comprende principalmente la educación previa al ingreso al mercado de trabajo”, agrega que “con frecuencia, la educación vocacional, la educación para necesidades especiales y algunos programas de educación de adultos se consideran parte del sistema nacional de educación formal”. De acuerdo con ello, la ETP de nivel secundario y terciario tienden a ser parte de la educación formal y de los sistemas educativos formales de los países.

La educación no formal, por su parte, “representa una alternativa o complemento a la educación formal de las personas dentro del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, puede ser de corta duración y/o baja intensidad y habitualmente se imparte bajo la forma de cursos, seminarios o talleres (...) conduce a certificaciones que no son reconocidas por las autoridades nacionales o sub nacionales competentes como equivalentes a la educación formal y puede cubrir programas que contribuyen a la alfabetización de jóvenes y adultos y a la educación de niños no escolarizados, así como programas de enseñanza de habilidades básicas para la vida, de destrezas laborales o los relacionados al desarrollo social y cultural, también puede incluir iniciativas de capacitación en el lugar de trabajo destinadas a reforzar o adaptar certificaciones y destrezas ya existentes capacitar para el empleo a personas no económicamente activas y, en ciertos casos, representar trayectorias alternativas a la educación formal” (UNESCO, 2013, pág. 84).

Adicionalmente, se observan diferentes modelos de provisión o de organización de la ETP, que recogen en parte las distinciones antes planteadas. De acuerdo con Sepúlveda (2017), en América Latina y el Caribe coexisten dos sistemas de formación o educación para el trabajo: el modelo de formación profesional y el modelo de educación para el trabajo. El modelo de formación profesional corresponde al sistema de educación no formal desarrollado en el marco de los procesos de industrialización, que articula el desarrollo de habilidades para el trabajo, la certificación de competencias laborales y el perfeccionamiento productivo de los trabajadores tanto dentro como fuera del lugar de trabajo. Quienes ofrecen este tipo de formación profesional pueden tener tanto un carácter público como privado (Sepúlveda, 2017).

Por su parte, el modelo de educación para el trabajo corresponde a la educación formal y abarca la oferta de nivel medio y superior de la Educación Técnico-Profesional. La mayoría de los

países proponen este tipo de currículo en los últimos años de la educación secundaria, aunque también se han desarrollado contenidos de este tipo para la secundaria temprana; esto es particularmente el caso de los países en donde la expansión educativa y principalmente el aseguramiento de la educación secundaria es aún un desafío de la política educativa (como para algunos países de Centroamérica, en particular Guatemala, Honduras y Nicaragua, con baja cobertura en el nivel primario) (Sepúlveda, 2017).

Sevilla (2017) señala además que existen distintos modelos institucionales para la provisión de la ETP a nivel secundario y superior, los que varían según cada contexto nacional, distinguiéndose la participación de actores públicos y privados. A partir del análisis de los modelos de provisión en países desarrollados, se señala que “no existe una estructura institucional universal o predominante en la provisión de la ETP secundaria, pudiendo existir no solo variaciones entre países, sino al interior de estos” (Sevilla, 2017, pág. 13). En términos generales, en el nivel secundario, se distingue un modelo de provisión de integración, donde el currículo de ETP es parte de la estructura y organización general de los programas secundarios tradicionales y un modelo de provisión segmentado, donde los planes académicos y técnicos se encuentran separados. En el nivel terciario⁸, existen modelos de provisión segmentados, donde la ETP se encuentra en paralelo al sector universitario en un entorno institucional propio, con regulación y financiamiento diferenciados y los modelos de provisión comprensivos donde la ETP se imparte solo en universidades bajo forma de titulaciones intermedias (Sevilla, 2017, pág. 13). Cabe señalar además, que, según Sevilla y Dutra en los países de la región, como regla, la ETP “impartida en el sistema escolar y de educación superior es financiada primero por el Estado y luego por las familias, mientras que, en el caso del desarrollo de competencias no formales, aportan principalmente recursos las empresas, a través de gravámenes de formación o mediante la provisión de puestos de aprendizaje” (2016, pág. 26).

Los modelos de provisión de ETP en la región no son homogéneos, sino que varían en cada país de acuerdo a las características socio-económicas de la población, el desarrollo de la educación y el aparato productivo. Sin embargo, se pueden identificar algunos aspectos distintivos a nivel regional. Sevilla (2017) señala que con pocas excepciones en América Latina prevalecen esquemas de provisión segmentados en el nivel secundario, y en el caso de países del Caribe anglosajón se ha tendido a modelos de provisión integrados o comprensivos.

En síntesis, la Educación o Enseñanza y Formación Técnico Profesional (EFTP) o Educación Técnico Profesional (ETP), en un sentido amplio, integra la educación técnico profesional de nivel secundario y terciario, que son parte del sistema educativo formal, complementada por la capacitación o formación profesional que es parte de la educación no formal. Estos aspectos se resumen en el cuadro 1.

⁸ Según la UNESCO (2013) la educación terciaria se desarrolla sobre la base de los conocimientos adquiridos en la educación secundaria, proporcionando actividades educativas y de aprendizaje en campos especializados de estudio; se caracteriza por promover el aprendizaje a un nivel elevado de complejidad y especialización y si bien la educación terciaria incluye lo que es comúnmente entendido como “educación académica”, incluye también la educación vocacional o profesional avanzada.

Cuadro 1
Clasificaciones de la educación técnico-profesional

Enseñanza y Formación Técnico Profesional (EFTP)	Modelos	Nivel	Denominación	Tipo de educación	Modelos de provisión
	Educación para el trabajo	Secundario	ETP media o secundaria	Formal	Integración o Segmentado
		Terciario	ETP terciaria o superior	Formal	Segmentados o Comprehensive
	Formación profesional		Capacitación laboral	No formal	Heterogéneos

Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a este informe, se adoptará principalmente la denominación Educación Técnica Profesional (ETP) en alusión a la educación para el trabajo, de carácter formal, impartida en los niveles secundario y terciario (superior no universitario y universitario). No obstante, cuando corresponda, se hará mención a la formación profesional, de carácter informal, en alusión a la capacitación para el trabajo ofrecida fuera de los sistemas educativos formales, que complementa a la educación formal al margen de la ETP pero que integra el ámbito de la Enseñanza y Formación Técnico Profesional.

Recuadro 1
¿Educación técnica o tecnológica?

En varios países de América Latina y el Caribe, la ETP es denominada también Educación Técnica y Tecnológica. Buquet y Moreno (2017) señalan que en la mayor parte de la bibliografía no se especifica una distinción ente "educación técnica" y "educación tecnológica", más bien se utilizan los dos términos de manera indistinta, reconociéndose en México ambas denominaciones: en el nivel secundario existe el Bachillerato tecnológico y la Educación profesional técnica, y a nivel de instituciones de educación superior existen los Institutos Tecnológicos.

Por su parte, Rama (2015) vincula la denominación "tecnológica" con la creación de las Universidades Tecnológicas que surgieron en Europa en torno a los procesos de industrialización del siglo XIX y que son parte del entramado de la ETP de nivel superior. Para Rama (2015) las primeras iniciativas de universidades tecnológicas en América Latina se gestaron en Argentina con la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) y en México con el Instituto Politécnico Nacional (IPN), los dos países que tenían una mayor industrialización y una mejor conformación de los mercados internos altamente protegidos.

En el caso del Uruguay, existe actualmente la educación tecnológica en todos los niveles educativos: desde el nivel primario (con el ciclo básico tecnológico), en el nivel secundario (con la educación media tecnológica que coexiste con el bachillerato profesional), y a nivel superior en la educación terciaria no universitaria (donde se imparten tecnicaturas, formación de tecnólogos e ingenieros tecnológicos) (CETP, 2019).

En el Ecuador, en el nivel secundario existe el Bachillerato técnico, y en el nivel terciario no universitario se identifican Institutos Técnicos y Tecnológicos, así como Universidades y Escuelas politécnicas.

En Colombia, se reconoce como parte de la educación superior, en el ámbito de pregrado un nivel técnico profesional y un nivel tecnológico (además del nivel profesional) y en el ámbito de postgrado especializaciones vinculadas a esos tres niveles.

En Argentina, existen escuelas técnicas como instituciones de educación técnico profesional de nivel de educación secundaria e instituciones de educación técnico profesional de nivel superior. En tanto, el organismo rector se denomina Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET).

Por su parte, la comunidad de países del Caribe, agrupada en la CARICOM han adoptado la denominación TVET, como acrónimo de Technical and Vocational Education and Training, que incluye en su definición también la tecnología como aquello que impulsa a la TVET.

Fuente: Elaboración propia.

B. Tensiones y desafíos de la ETP en la región

En América Latina y el Caribe, durante los últimos años ha cobrado fuerza la discusión en torno a la ETP (Sepúlveda, 2017; Tomaselli, 2018; Sevilla, 2017; Sevilla y Dutra, 2016). Si bien se reconoce que este ámbito no está en el centro de los sistemas educativos nacionales, resulta relevante su análisis en el contexto económico actual dada la cercanía que por definición tiene con el trabajo remunerado y los sectores productivos, especialmente ante un contexto mundial caracterizado por el cambio tecnológico. En la región, entre las principales características de la ETP se encuentra su alta heterogeneidad reconociéndose sus fronteras imprecisas con la educación académica y general, pero con aspectos comunes o transversales como albergar una población de menor nivel socioeconómico, que tiende a estar excluida del sistema educativo formal o imposibilitada de alcanzar niveles educativos más avanzados (Sevilla, 2017).

Para la UNESCO (2016a) la ETP “se considera parte tanto del derecho universal a la educación como del derecho al trabajo, y responde al objetivo de desarrollo de los individuos y las sociedades estipulado en la Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional de 1989”. No obstante su reconocimiento, se han identificado aspectos críticos, limitaciones y desafíos comunes en la región, pese a la amplia heterogeneidad de los sistemas de educación y formación técnico-profesional en relación a su estructura, institucionalidad y gobernanza (Sevilla y Dutra, 2016).

De acuerdo con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la ETP como ámbito formativo ha sido “considerada durante muchos años la oferta pobre del sistema educativo, refugio de aquellos alumnos sin oportunidad para continuar estudios académicos, o alternativa devaluada de las personas adultas para mejorar sus condiciones de trabajo”, sin embargo, “hoy constituye, una de las más potentes herramientas para favorecer el desarrollo económico y social de un país y para facilitar la movilidad social de las futuras generaciones” (OEI citada por Tomaselli, 2018, pág. 7).

Se considera que la ETP podría jugar un papel clave para impulsar la conexión, complementariedad y actualización de la formación ofrecida por el sistema educativo con las demandas del mercado laboral y las tendencias demográficas (Sevilla y Dutra, 2016, pág. 9), pero “pese al reconocimiento de su importancia estratégica y el reconocimiento de los problemas estructurales que enfrenta la región esta educación ha sido escasamente estudiada y puesta en perspectiva comparada” (Sevilla, 2017, pág. 9), identificándose como limitaciones la ausencia de diagnósticos nacionales, la escasa producción y publicación de información sobre ella en los países, existiendo escasa documentación y siendo la información disponible principalmente descriptiva y en muchos casos incompleta. Entre los aspectos críticos o desafíos identificados en este ámbito, destacan los siguientes (Sevilla y Dutra, 2016):

- **Desconexión:** se reconoce un profundo grado de desconexión entre la formación que ofrece el sistema educativo, y las competencias demandadas por el sector productivo.
- **Trayectorias:** se reconoce la necesidad que la ETP pueda facilitar la transición a niveles educacionales posteriores, para lo cual las competencias básicas que ahí se desarrollen resultan esenciales.
- **Estrategias regionales:** se refuerza la necesidad de contar con orientaciones estratégicas propias para América Latina y el Caribe que ayuden a los países a mejorar y potenciar sus sistemas de ETP en el marco de las aspiraciones definidas por la Agenda 2030.

Respecto al prestigio y representación social en la ETP, los factores que actúan como reproductores de su baja consideración son el estar ligada a una educación de menor calidad y la composición socioeconómica de su matrícula. Quienes participan de los programas de formación técnico-profesional provienen en mayor medida de los sectores de menores ingresos y en algunos casos han abandonado la educación formal. Existe en general una valoración desequilibrada de la misma respecto de la educación universitaria (CEPAL/OEI, 2009), que puede tener efectos desfavorables de distinto tipo: por un lado, reproducir situaciones de desigualdad y falta de oportunidades sobre un colectivo que no ha tenido acceso a la educación universitaria y que requiere con mayor urgencia una salida laboral; por otro lado, sobre el desarrollo de los países que se benefician en mayor medida con una mano de obra calificada, que aporte a la modernización y al aumento de la competitividad (Espejo y Espíndola, 2015), que con una población activa con bajo nivel educativo.

En la región, la tradición academicista ajena al trabajo manual estaría en la base de esta representación, proceso cultural que dio como resultado una desvalorización del trabajo y de las actividades manuales al interior de los sistemas educativos (Sepúlveda, 2017). Buquet y Moreno (2017) se refieren además a la existencia de una tradición hispánica en donde la educación humanista, por su relación con la vida del espíritu, se erigió como superior respecto de la educación técnica, relacionando al ámbito de lo utilitario a la ETP respecto de la educación académica o general. Esto también se vincula a otra debilidad relacionada con la anterior, la imposibilidad de continuar los estudios en la modalidad academicista o general y alcanzar una titulación universitaria, debilidad relacionada con la anterior la imposibilidad de continuar los estudios en la modalidad academicista o general y alcanzar una titulación universitaria.

Otro aspecto crítico es la heterogeneidad de la ETP en la región, que es una de sus características predominantes tanto en el nivel secundario como terciario. De acuerdo con Sevilla y Dutra (2016, pág. 16) esta heterogeneidad institucional “deberá ser tomada en cuenta para promover políticas de reconocimiento de certificaciones que acompañen los procesos migratorios” que actualmente enfrenta la región (véase el recuadro 2). Además se identifica la ausencia de un sistema articulado de educación y formación técnico profesional, las decisiones vocacionales de los estudiantes de ETP que son empujadas y limitadas por el propio sistema (más por decisiones económicas que vocacionales o por descarte ante un menor desempeño), la carencia de un enfoque pedagógico en los establecimientos educacionales de carácter técnico, el desprestigio social al ser considerada una educación de segunda categoría y los mayores sesgos de género en la ETP respecto de otros ámbitos educativos (Educación 2020, 2015).

Cabe señalar que se identifica como consecuencia de las desigualdades y estereotipos de género, que los programas de ETP tienden a tener un sesgo que incide en el acceso y participación de las mujeres en campos ocupacionales específicos, generalmente los que no necesariamente ofrecen mejores condiciones laborales.

En suma, en la región existen aspectos potenciales en la ETP que la hacen ser foco del creciente interés especialmente en un contexto caracterizado por el cambio tecnológico, y el necesario cambio estructural progresivo que permita la transformación de la estructura productiva; sin embargo, las tensiones y los desafíos hacen que en este ámbito, también se exprese la desigualdad y exclusión, donde la integración de una perspectiva de género en su análisis es fundamental para enfrentar los retos de la Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible. Estos aspectos serán abordados en la próxima sección del informe.

Recuadro 2**La articulación de la educación técnica formal, no formal e informal ¿una oportunidad para grupos excluidos?**

En Chile, las investigadoras Sevilla y Montero (2018) se propusieron analizar modelos internacionales y experiencias nacionales de articulación de la ETP de nivel superior con espacios de formación para el trabajo no-formales e informales, identificando implicancias que esta articulación plantea en materia de aseguramiento de calidad para propiciar el continuo educativo. La investigación puso el foco en la articulación, debido a que su propósito es facilitar el acceso de nuevos segmentos de la población a credenciales educacionales, principalmente de aquellos sectores que han visto limitada o en riesgo su participación en el mundo del trabajo (jóvenes, adultos mayores, migrantes, entre otros).

Para las autoras, tanto la educación no formal como la informal presentan ventajas especialmente para estos grupos. Destacan el caso de Estados Unidos, donde la ETP es denominada *Career and Technical Education* (CTE) y se caracteriza por sus conexiones entre la educación formal y no formal. Se destaca que debido a sus menores costos y mayor flexibilidad y capacidad de respuesta a las cambiantes necesidades y requerimientos del medio y del mercado del trabajo, se reconoce que la educación no formal juega un rol relevante al interior del sistema educativo, atendiendo a ciertos grupos de población e impactando positivamente en su empleabilidad y trayectorias formativas. Entre ellos se menciona la población de migrantes, personas con discapacidad, adultos con periodos largos de desempleo, que no ingresan en gran número a los programas de educación formal, pero sí a estos cursos con objetivos a corto plazo que luego se modifican cuando los estudiantes empiezan a proyectar su formación a más largo alcance. Además de ello, la Evaluación de Aprendizaje Previos (PLA, por sus siglas en inglés) busca incentivar a los adultos a reincorporarse al sistema educativo, haciendo que sus aprendizajes adquiridos a través de la experiencia laboral sean reconocidos por las instituciones postsecundarias. Este ámbito tendría particular relevancia para las personas migrantes con formación previa adquirida formal e informalmente fuera del país.

Fuente: Sevilla, M. P. & Montero, P. (2018), "Articulación de la educación técnica formal, no formal e informal: garantías de calidad para un continuo educativo", *Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad*, No. 9, Santiago de Chile, Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

C. ETP y su potencial transformador para el desarrollo sostenible y la igualdad de género

La necesidad de avanzar hacia un cambio en el modelo de desarrollo en América Latina y el Caribe, como se mencionó previamente, ha sido propuesta y enfatizada por la CEPAL de manera persistente durante los últimos años. Este cambio implicaría la transformación en la estructura productiva de la región y en su patrón de especialización, orientándolo hacia actividades con mayor desarrollo tecnológico y mayores niveles de productividad (Bárcena y Prado, 2016), considerando la igualdad como el horizonte de desarrollo y como principio normativo, e incluyendo la igualdad de género como un eje estructural (CEPAL, 2016b). Hoy la igualdad se concibe también como impulsora de la eficiencia económica, ya que la desigualdad no sería solo un resultado sino también un determinante clave del funcionamiento de la economía (CEPAL, 2018a).

Sin embargo, la igualdad sigue siendo una aspiración y un ideal por alcanzar, en especial para las mujeres. Actualmente el mercado laboral presenta importantes restricciones y limitaciones para las mujeres de la región, incidiendo fuertemente en su autonomía económica y generando importantes patrones de desigualdad y discriminación. Una manifestación de ello se observa en los sectores más productivos y con mayor desarrollo tecnológico (CEPAL, 2014, 2016a), donde las mujeres experimentan serias barreras para su inserción y permanencia laboral, manteniéndose fuera del mercado laboral o accediendo a trabajos remunerados de muy baja calidad que reproducen la desigualdad económica y social. De acuerdo con la CEPAL al año 2016 "en promedio, el 51,8% de las

mujeres están ocupadas en sectores de baja productividad” (CEPAL, 2019, pág. 202) y en la industria tecnológica, a nivel internacional, la participación femenina representa solo el 25% del total del personal técnico y de ingeniería (Ashcraft y Blithe, 2010 citado por CEPAL, 2014). Además, se prevé que los cambios tecnológicos “podrían profundizar las brechas de género en el mercado laboral, pues los sectores donde se espera una mayor supresión de puestos de trabajo son aquellos en que las mujeres tienden a estar mayoritariamente empleadas, como el sector de los servicios” y junto con ello es “probable que las mujeres deban enfrentar más dificultades para acceder a los empleos que se crearán a partir de las nuevas tecnologías, debido a que están subrepresentadas en los sectores y ocupaciones que potencialmente tendrán mayor expansión” (CEPAL, 2019, pág. 31).

Si el mercado laboral se ha definido como la llave maestra para el desarrollo y para la igualdad (CEPAL, 2016a), garantizar el acceso y permanencia de las mujeres en el mercado laboral en condiciones de igualdad y con trabajo decente es fundamental para el desarrollo de la región. Si bien la educación se ha erigido como una garantía para acceder a dicha llave maestra, la persistencia de las brechas y barreras de género en las trayectorias educativo-laborales impiden que aquella sea efectiva para las mujeres. Así, la confluencia virtuosa entre educación y trabajo remunerado, como se ha señalado en las secciones precedentes, no beneficia de igual manera a las mujeres y los hombres de la región, observándose un desacople entre la educación y trabajo remunerado, persistiendo y reproduciéndose la desigualdad de género en ambos espacios en un contexto que además está en transformación.

Es innegable que en la región se observan progresos para las mujeres en el ámbito educativo (CEPAL, 2016a), sin embargo, estos no han logrado impactar significativamente en su situación laboral, en sus niveles de ingreso y en su mayor autonomía. Por ello, para la CEPAL entre las principales políticas públicas orientadas a fortalecer los mercados laborales a favor de una mayor igualdad se encuentra el impulso a la autonomía económica de las mujeres mediante políticas activas de apoyo a la búsqueda de empleo y capacitación para la adecuación de capacidades, normas y programas que promuevan la igualdad de oportunidades y trato y eliminen la discriminación salarial y acciones indirectas para equilibrar las demandas laborales y familiares (CEPAL, 2017b).

En el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, se ha destacado la importancia de la autonomía económica de las mujeres como un objetivo central para superar las desigualdades y avanzar hacia un desarrollo sostenible. De acuerdo con Bidegain (2017, pág. 51) esta agenda “promueve un marco global que contempla la igualdad de género, los derechos y el empoderamiento de las mujeres como eje constitutivo del desarrollo sostenible” integrando explícitamente en el ODS 5 el logro de la igualdad entre los géneros y empoderamiento a todas las mujeres y las niñas.

En la región además, se ha definido la autonomía como uno de los ejes centrales en la búsqueda de la igualdad, entendida como “la capacidad de las personas para tomar decisiones libres e informadas sobre sus vidas, de manera de poder ser y hacer en función de sus propias aspiraciones y deseos en el contexto histórico que las hace posible” (CEPAL, 2011a citado en CEPAL, 2016). Para la CEPAL, la autonomía económica en particular se ha entendido como “un pilar fundamental de la autonomía de las mujeres y, por definición, requiere que perciban ingresos que les permitan superar la pobreza y disponer de su tiempo libremente para capacitarse, acceder al mercado laboral, desarrollarse profesional y personalmente, participar de manera activa en la vida social y política y dedicarse a sus seres queridos sin que ello se transforme en una barrera para el logro de sus propias aspiraciones”(CEPAL, 2016).

En América Latina y el Caribe, el proceso de construcción y adopción de compromisos en materia de igualdad de género y autonomía de las mujeres ha conformado la Agenda Regional de Género, que a su vez confluye con el marco global de la Agenda 2030, complementa los ODS y contextualiza los desafíos estructurales (Bidegain, 2017). Esta agenda regional “comprende los compromisos de los gobiernos de América Latina y el Caribe con los derechos y la autonomía de las mujeres y la igualdad de género que se aprobaron en las reuniones de la Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe” (CEPAL, 2017a) y para su implementación cuenta con la Estrategia de Montevideo, ruta de acción para transitar hacia un modelo de desarrollo basado en los derechos humanos, la autonomía de las mujeres y la sostenibilidad.

La Estrategia de Montevideo se ha definido como un instrumento político y técnico orientado a guiar la plena y efectiva implementación de la Agenda Regional de Género (CEPAL, 2017a) y contiene un programa de medidas para superar los principales obstáculos en los procesos de institucionalización de la igualdad de género y los derechos de las mujeres en la estructura de los Estados de la región y reconoce el valor político y programático de los acuerdos de las Conferencias Regionales sobre la Mujer de América Latina y el Caribe. Define una agenda de política pública y marcos normativos para la región, de manera que sus medidas “guiarán políticas públicas sectoriales y transversales, orientadas a eliminar las desigualdades de género y contribuir al desarrollo sostenible en América Latina” (CEPAL, 2017a, pág. 13).

En lo que respecta a la ETP se observa que en este ámbito confluyen tanto la Agenda 2030 como la Agenda Regional de Género, integrando los propósitos de la igualdad de género con la educación y el trabajo decente. Así, el ODS 5 (igualdad de género) se vincula además con el ODS 4 (educación de calidad), el ODS 8 (trabajo decente y crecimiento económico) y el ODS 10 (reducción de las desigualdades).

El ODS 5 sobre igualdad de género se propone lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas, sin embargo, a juicio de Bidegain, “el compromiso con la igualdad de género, los derechos y el empoderamiento de las mujeres es transversal a toda la Agenda 2030” (2017, pág. 11), lo que en particular se evidencia en los ODS 4, 8 y 10 antes señalados. El ODS 4 sobre educación de calidad, se propone garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Este objetivo incluye como meta asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria; aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento; y eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad (CEPAL, 2018b).

El ODS 8 sobre trabajo decente y crecimiento económico, se orienta a promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos. Entre sus metas al 2030 se encuentra, lograr el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todas las mujeres y los hombres, incluidos los jóvenes y las personas con discapacidad, así como la igualdad de remuneración por trabajo de igual valor y al 2020 reducir considerablemente la proporción de jóvenes que no están empleados y no cursan estudios ni reciben capacitación (CEPAL, 2018b). En tanto el ODS 10 sobre reducción de desigualdades, aspira a reducir la desigualdad en los

países y entre ellos y entre sus metas destaca el potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición (CEPAL, 2018b).

Por otra parte, a nivel regional, en los acuerdos emanados de las Conferencias Regionales que conforman la Agenda Regional de Género se encuentran menciones explícitas a la educación y formación para el trabajo, donde es posible incluir a la ETP, desde la primera Conferencia sobre la Integración de la Mujer al Desarrollo Económico y Social de América Latina realizada en 1977 y luego en las VI, VII y XII Conferencias Regionales:

- Plan de Acción Regional de La Habana, 1977 (I Conferencia Regional sobre la Integración de la Mujer en el Desarrollo Económico y Social de América Latina y el Caribe): propone “elaborar y proponer medidas necesarias para el establecimiento de programas y acciones, tales como alcanzar para la mujer la igualdad de derechos, oportunidades y acceso al trabajo, a la educación, a la especialización, capacitación profesional y técnica, igual remuneración por trabajo de igual valor, asistencia, previsión y seguridad social” (CEPAL, 2017c, pág. 11).
- Programa de acción Regional de Mar del Plata, 1994 (VI Conferencia Regional sobre la Integración de la Mujer en el Desarrollo Económico y Social de América Latina y el Caribe): propone como acción estratégica “promover el diseño y la aplicación de políticas de formación de recursos humanos tendientes a lograr la equidad social y de género mediante una reorientación radical hacia áreas no tradicionales de la capacitación y la formación profesional de las mujeres, especialmente de las jóvenes, apoyada por la implementación de actividades en los ámbitos de la orientación, la educación formal y la industria y el aprendizaje de tecnologías avanzadas, con vistas a los mercados laborales y las demandas de recursos humanos, tanto en el sector público como en el privado, y sobre todo dentro de las empresas” (CEPAL, 2017c, pág. 40).
- Consenso de Santiago, 1997 (VII Conferencia Regional sobre la Integración de la Mujer en el Desarrollo Económico y Social de América Latina y el Caribe): propone “crear mecanismos de estímulo para la contratación y la capacitación de mujeres en las empresas, y procurar que en los programas de los sectores público y privado se otorgue financiamiento para actividades de capacitación que también las beneficien, así como diseñar y poner en práctica políticas orientadas a elevar el ingreso potencial de las mujeres (políticas salariales, de capacitación, de reciclaje ocupacional y de apoyo a microempresas), asegurando condiciones laborales adecuadas, a fin de contribuir a aliviar la situación de los hogares pobres” (CEPAL, 2017c, pág. 68).
- Consenso de Santo Domingo, 2013 (XII Conferencia Regional sobre la mujer de América Latina y el Caribe): en el marco de la igualdad de género y empoderamiento económico de las mujeres propone “priorizar el diseño e implementación de políticas y programas públicos dirigidos a la reducción de la pobreza de las mujeres, sobre la base del desarrollo sostenible, el crecimiento económico, el apoyo técnico y financiero a actividades productivas desarrolladas por mujeres en situación de pobreza, la capacitación y formación para el trabajo, el acceso a trabajo decente y el uso óptimo de las tecnologías de la información y las comunicaciones, con perspectiva de igualdad” (CEPAL, 2017c, pág. 102).

Finalmente, la XIII Conferencia Regional sobre la Mujer en América Latina y el Caribe, realizada en Montevideo el año 2016, por medio de la Estrategia de Montevideo reconoce que “persisten las barreras para que las mujeres accedan a los recursos productivos, como el crédito, la tierra, el agua, la capacitación, las tecnologías y el tiempo” (CEPAL, 2017a, pág. 16). Además de ello, se identifican una serie de nudos estructurales a enfrentar, los cuales se relacionan con la Educación y Formación Técnico Profesional en su sentido amplio: desigualdad socioeconómica y persistencia de la pobreza, patrones culturales patriarcales discriminatorios y violentos y el predominio de la cultura del privilegio y división sexual del trabajo e injusta organización del cuidado, concentración del poder (CEPAL, 2017a). Todos estos nudos estructurales están vinculados con la formación para el trabajo de las mujeres, ya sea como barrera de acceso previo, durante el proceso de formación o en la etapa posterior de transición laboral.

Recuadro 3

La agenda internacional sobre ETP

La **Estrategia para la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional 2016-2021** de la UNESCO, enmarcada en la Agenda 2030, apoya los esfuerzos que se hagan para mejorar la pertinencia de los sistemas de EFTP en vistas a otorgar a los y las jóvenes y adultos las competencias para el empleo, el trabajo decente, el emprendimiento y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, al reconocer las potencialidades de esta educación para el Desarrollo Sostenible. La estrategia define de manera explícita la necesidad de promover la equidad y la igualdad entre hombres y mujeres, y señala que “en particular mujeres, carecen de oportunidades para desarrollar sus aptitudes y acceder a un trabajo decente” (UNESCO, 2016a). Esta visión se traduce en tres ámbitos prioritarios de acción, uno de los cuales se ha definido como promover la equidad y la igualdad entre hombres y mujeres estableciendo medidas normativas apropiadas: facilitando el aumento de las capacidades para que la EFTP sea más accesible a todos, en especial en el sector informal y en las zonas rurales; alentando la asociación y la participación de los actores intersectoriales en la gobernanza y financiación de la EFTP. La definición de estrategias y prácticas internacionales para que más mujeres accedan a los ámbitos ocupacionales que ofrecen mejores perspectivas de empleo; mejorar el seguimiento y la evaluación de la igualdad de género mediante el diálogo multiactorial; y la transversalización de la perspectiva de género en la planificación de la EFTP.

Otros acuerdos y consensos internacionales forman parte de la agenda internacional de EFTP:

- La **Convención sobre Enseñanza Técnica y Profesional** (1989) establece que la EFTP responde al objetivo de desarrollo de los individuos y de las sociedades. Definió criterios comunes para un marco general de fomento de la EFTP que la organice, defina sus objetivos y se inserte en el sistema educativo de cada país. Defiende el derecho a la educación, la igualdad de acceso y a la no discriminación de ninguna persona. Establece criterios de mejora de los programas de EFTP que tengan en cuenta los cambios tecnológicos, la situación educativa, cultural y social de la población, las posibilidades de empleo y la protección del medio ambiente.
- La **Recomendación relativa a la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional** (1962, revisada en 1974 y en 2001) que la define como parte integrante de la educación general, medio de acceso a sectores profesionales y de participación efectiva en el mundo del trabajo, componente de la educación a lo largo de toda la vida y para formar ciudadanos responsables, instrumento para promover el desarrollo sostenible y respetuoso del medio ambiente, y método para facilitar la reducción de la pobreza.
- La **Recomendación relativa a la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional** (2015) que formula los criterios y orienta las medidas que los Estados Miembros, de manera individual y de acuerdo a sus necesidades y recursos, deberían tener en cuenta para acercar los sistemas de EFTP al cumplimiento de la visión de contribuir a garantizar el goce del derecho a la educación y al aprendizaje y del fomento del empleo, al desarrollo sostenible, la equidad social y la sostenibilidad ambiental.

Fuente: Elaboración propia en base a UNESCO (2016a). *Estrategia para la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional 2016-2021*, París, Francia, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization y a UNESCO (2016b) *Recomendación relativa a la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) 2015*, París, Francia, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

II. Desigualdades de género en la educación técnico-profesional: desacople entre la educación y el trabajo remunerado

En este segundo capítulo se identificarán las principales desigualdades de género observadas en la educación técnico-profesional tanto en el ámbito de la formación educativa como en la transición y trayectoria laboral de las mujeres egresadas de este tipo de formación, con énfasis en la situación de las más jóvenes. Para ello, se revisarán en primer lugar algunas estadísticas que ilustren el alcance de la ETP en la región, para luego indagar en las principales brechas y barreras de género que se observan a partir de los datos y evidencias disponibles de los estudios realizados a nivel regional durante la última década.

A. Alcances de la ETP: igualdad en el acceso ¿desigualdad erradicada?

En términos del alcance cabe señalar que en América Latina y el Caribe se ha avanzado en el acceso a la educación, así como en mayores logros educativos (CEPAL, 2016a), tanto de la población general como de las mujeres. De acuerdo con Rico y Trucco (2014, pág. 13) la “expansión educativa en América Latina fue promovida por diversas reformas durante la década de 1990, que tenían como principal objetivo incrementar el acceso a la educación de niños, niñas y adolescentes y como resultado de ello, prácticamente la totalidad de los países de la región ha universalizado la conclusión de la enseñanza primaria y ha masificado el acceso al segundo nivel de enseñanza (secundaria)”. Producto de ello, hoy las mujeres de la región acceden a los distintos niveles educativos, y en términos de cobertura se observa una situación favorable: tanto hombres como mujeres tienen indicadores similares en términos de acceso y finalización.

Según datos del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS), en América Latina y el Caribe para el año 2017 la tasa neta de matrícula⁹ en el nivel primario alcanzaba, en promedio un 93,1%, y según sexo este indicador alcanzó un 93,5% para las mujeres y 92,7% para los hombres; en el nivel secundario la tasa neta de matrícula en promedio para la región alcanzó 76,9%, y según sexo un 78,8% para las mujeres y 75,2% para los hombres (UIS, 2018).

Además de ello, al considerar la finalización de estudios por nivel de enseñanza se observa que en la región existe un alto porcentaje de población que completa la educación primaria y también secundaria. A partir de la información de Encuestas de Hogares registradas por CEPAL, las estadísticas disponibles muestran que al año 2013 las personas de 15 a 19 años con educación primaria completa alcanzaron en promedio al 91,8%; según sexo este indicador fue de 91,2% en el caso de los hombres y 92,6% para las mujeres; para la educación secundaria el porcentaje de personas de 20 a 24 años que completó este nivel alcanzó al año 2014 a 59,4% en promedio para la región, y según sexo alcanzó a 56% para los hombres y un 62,8% para las mujeres (CEPALSTAT, 2018).

Rico y Trucco señalaron que al 2010 en todos los países de la región se observa “una clara ventaja para las mujeres, que se explica en parte porque estas presentan una mejor progresión a lo largo de los distintos ciclos (siendo la repitencia un factor muy determinante del abandono temprano de la escuela) y que se acentúa en el segundo ciclo de secundaria, que luego se traduce en la feminización de la educación postsecundaria en la mayoría de los países de la región” (2014, pág. 15). Además, al año 2015 la tasa de acceso de las niñas a la educación primaria en el conjunto de la región “era levemente menor que la de los niños” y se observa que “la diferencia es más grande y muestra una mejor situación de las niñas en el acceso al nivel secundario y al nivel terciario; sin embargo, esta situación no es homogénea en los diversos países” (CEPAL, 2016a, pág. 65).

Si bien las estadísticas regionales reflejan buenos resultados en términos globales, los datos también esconden importantes diferencias y “detrás de los promedios regionales, existe una situación heterogénea” (Rico y Trucco, 2014, pág. 14). De acuerdo con la CEPAL “a pesar de los avances en las tasas de matrícula y de conclusión en la educación secundaria y terciaria, hay profundas y persistentes brechas socioeconómicas con relación a esos indicadores” (CEPAL, 2019, pág. 26). Se observa, por ejemplo, que las personas jóvenes que se encuentran excluidas del sistema educativo pertenecen principalmente a “sectores de menores recursos económicos y territorios aislados, así como a la población indígena y afrodescendiente, que experimentan múltiples desigualdades como resultado de procesos históricos de discriminación y exclusión” (CEPAL, 2019, pág. 156).

Se observan también diferencias en los logros educativos de mujeres y hombres. Los datos disponibles para países que forman parte de la OCDE muestran además que los niños son más propensos a repetir de curso, abandonar la escuela o no acceder a la educación terciaria, sin embargo, pese al mejor rendimiento de las mujeres, estas siguen encontrando peores resultados en el empleo (OCDE, 2018). En base a datos de la UNESCO, Vaca-Trigo afirma que “mientras que en tercer grado no existen diferencias significativas en el desempeño entre niñas y niños en matemáticas, en sexto grado esas diferencias se manifiestan de forma muy marcada en favor de los varones” (2019, pág. 46).

En el caso de la educación técnico-profesional las estadísticas específicas en la mayoría de los países de la región son limitadas (Sevilla y Dutra, 2016) y la “disparidad de información

⁹ Este indicador corresponde a la proporción de estudiantes, en edad escolar oficial, que han sido matriculados en cada nivel de enseñanza, como porcentaje de la población total de niños y niñas en edad escolar oficial.

imposibilita establecer un patrón de comportamiento de la matrícula en los países de la región; los datos pueden variar además, debido a reorganizaciones curriculares al interior de los distintos sistemas educativos" (Sepúlveda, 2017, pág. 36). Sobre esta base, hay algunos datos disponibles que ilustran de manera parcial el panorama de la ETP en la región.

Por una parte, la ETP tiene un alcance acotado, ya que es un ámbito educativo que no se extiende a toda la población. La OIT señala que "la preferencia de los jóvenes por la educación técnica y profesional todavía es baja en la región" y estima que en promedio sólo el 8,3% de los jóvenes de la región elige la ETP en el nivel secundario (OIT, 2017, pág. 27); sin embargo, alberga a los jóvenes de familias con menores ingresos. Sevilla señala que "por su carácter práctico y aplicado, pero en especial por su promesa de facilitar transiciones tempranas al mercado del trabajo, los programas de ETP son una opción atractiva principalmente para estudiantes de menores niveles de ingresos" (2017, pág. 45) y a partir de los datos disponibles para Chile, Costa Rica y Uruguay, Sevilla destaca que en la ETP de nivel secundario existe una mayor proporción de estudiantes del 30% de menores ingresos respecto de la educación secundaria académica o general (2017, pág. 46).

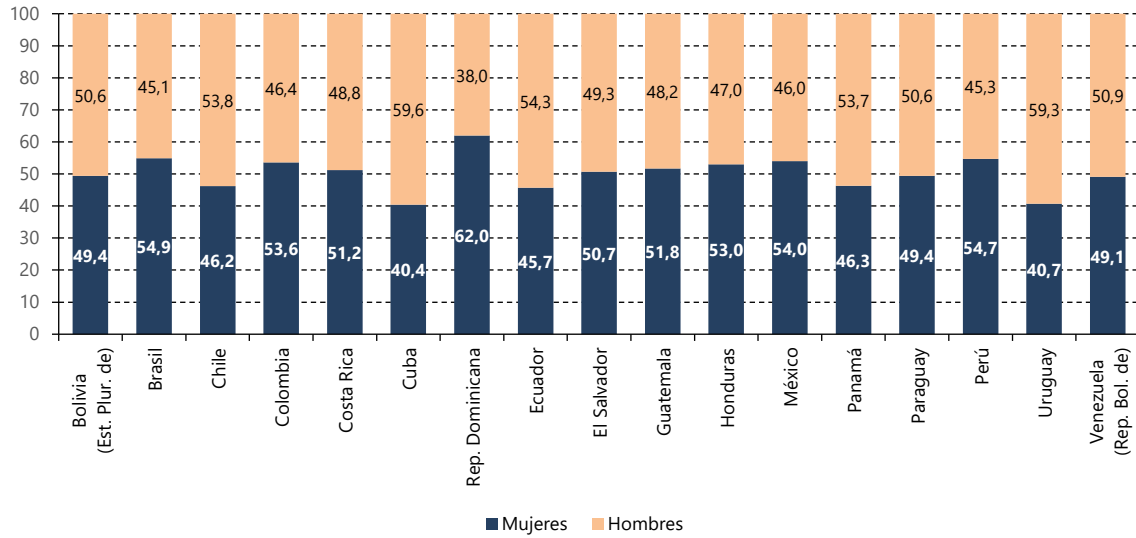
Además de ello, considerando estadísticas nacionales de siete países en los cuales se pueden hacer comparaciones, se observa una baja proporción de la matrícula en modalidad ETP de nivel secundario respecto de la modalidad general: solo muy pocos casos la proporción de estudiantes bajo la modalidad técnica supera el 30% de la matrícula del nivel secundario (Sepúlveda, 2017, pág. 36). Para hacer esta afirmación, se revisaron los datos nacionales que corresponden a la composición de la matrícula de nivel secundario de cada país en el último período disponible, a saber: Chile 2014 (40% ETP, 60% general); Costa Rica 2013 (18% ETP, 82% general); México 2014 (38,2% ETP, 61,8% general); Paraguay 2010 (24% ETP, 76% general); Uruguay 2010 (23% ETP, 77% general); Panamá 2016 (50,1% ETP, 49,9% general); República Dominicana 2016 (7,8% ETP, 92,2% general).

En términos de la composición de la matrícula según sexo, los datos reflejan que existe una participación cercana a la paridad de mujeres y hombres en la ETP, similar a lo que ocurre en otros niveles educativos. En la región, según datos del Instituto de Estadísticas de la UNESCO la matrícula en ETP de nivel medio o secundario al año 2016 estuvo compuesta por un 50,2% de mujeres y un 49,8% de hombres¹⁰ (UIS, 2018). Considerando datos de 17 países de la región, se observa que en nueve de ellos existe una mayor participación de las mujeres en este ámbito formativo y en ocho de ellos una mayor participación de los hombres, como se presenta en el gráfico 1.

En el nivel terciario o superior existe información aún más limitada, dada la alta heterogeneidad de la ETP en este nivel. Al respecto Sepúlveda (2017) presenta datos para algunos países en base a tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de CEPAL. Sobre la composición de la matrícula en el nivel superior, Sepúlveda (2017) señala que actualmente existe una situación favorable a las mujeres en la educación superior en prácticamente todos los países de la región, y este patrón se reproduce en la educación superior no universitaria, donde se encuentra parte importante la Educación Técnica Profesional de nivel terciario. En base a datos de 10 países de América Latina, se identifica en 6 de ellos una diferencia favorable para las mujeres, como se ilustra en el gráfico 2.

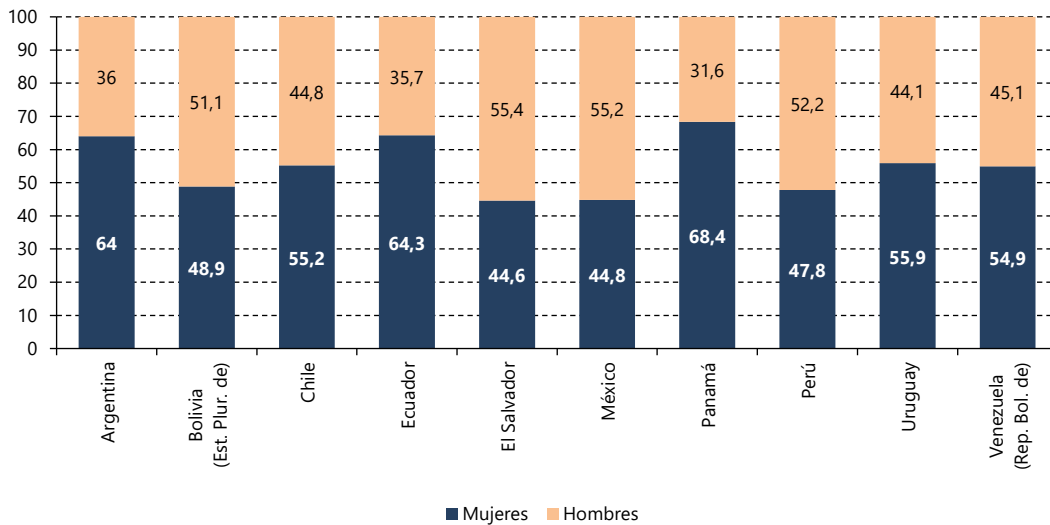
¹⁰ Este dato utiliza como base el indicador "percentage of students in secondary vocational education who are female".

Gráfico 1
América Latina y el Caribe (17 países): matrícula de ETP nivel secundario por sexo, 2016
 (En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia en base a datos del UIS (Instituto de Estadísticas de UNESCO). Se utilizó como indicador de referencia *Percentage of students in secondary vocational education who are female*.

Gráfico 2
América Latina (10 países): matrícula de educación superior no universitaria por sexo, estudiantes entre 20 y 24 años, alrededor de 2014
 (En porcentajes)



Fuente: Sepúlveda (2017) sobre la base de CEPAL, tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

Así, la barrera de acceso no se evidencia en este nivel formativo, ya que las mujeres son parte de la ETP de nivel secundario y terciario. Sin embargo, esto no significa que en la ETP las desigualdades de género no estén presentes, ya que al igual que en otros ámbitos educativos hay diversas manifestaciones de discriminación y desigualdad en aquellos espacios donde las mujeres se integran. Para la UNESCO (2016b) “la cuestión de la participación contribuye a perpetuar las desigualdades entre hombres y mujeres en el trabajo y en la sociedad en general, incluso en los países que han logrado la paridad en el acceso” siendo críticas aquellas áreas con mayor participación masculina como STEM (véase el recuadro 4).

En la siguiente sección se indagará las principales barreras de género presentes en la formación en el ámbito de la ETP en los países de la región a partir de los resultados de estudios e investigaciones realizados durante los últimos años en torno al tema, con énfasis en los insumos generados por el proyecto Educación y capacitación técnico-profesional para una mayor igualdad en América Latina y el Caribe (*Vocational Education and Training for Greater Equality in Latin America and the Caribbean*), desarrollado en el marco del Programa de cooperación CEPAL y el Gobierno de Noruega.

Recuadro 4

Brechas y barreras de género en STEM

Las brechas y barreras de género en STEM se observan en todos los niveles educativos. De acuerdo con la UNESCO, en la educación primaria, las ciencias y las matemáticas son parte de los planes de estudios básicos a nivel mundial y se espera que tanto las niñas como los niños tengan la misma exposición a estas disciplinas, aún cuando la cantidad de tiempo difiere ampliamente en las distintas regiones y países. A pesar de ello, la brecha de género en la participación en las disciplinas STEM se hace más evidente desde la educación secundaria en adelante. El proyecto ‘STEM and Gender Advancement’ (SAGA) de UNESCO, ha revelado que la brecha de género en ciencia aumenta significativamente en la transición desde los niveles de Bachiller a los niveles de postgrado (por ejemplo, niveles de Maestría y Doctorado) y hacia la investigación y las carreras profesionales.

En los primeros años de la educación secundaria, la brecha se produce al comenzar la especialización, con la elección de qué materias estudiar por parte de los estudiantes, observándose que en muchos contextos las niñas van perdiendo interés en materias STEM en mayor proporción que los niños. Esto representa un punto crítico dado que aquellos que han estudiado asignaturas STEM en los niveles superiores de secundaria tienen mayor probabilidad de avanzar a programas de educación superior orientados a la obtención de títulos en las disciplinas STEM.

Ya en la educación superior emerge un patrón claro de género: los estudiantes varones son la mayoría en las matrículas de carreras relacionadas con ingeniería, manufactura, construcción, tecnologías y ciencias de la comunicación; en cambio las jóvenes son mayoría en carreras como educación, artes, salud, bienestar, ciencias sociales, periodismo, negocios y leyes. Cabe señalar que dentro de la población femenina en la educación superior a nivel mundial, solo alrededor del 30% elige disciplinas STEM.

Entre los factores que influyen en la baja participación de las niñas y mujeres, en su progresión y en su rendimiento en la educación STEM, se encuentran a nivel social, las normas sociales y culturales relacionadas con la igualdad de género y los estereotipos; a nivel escolar factores del entorno como el perfil docente (su experiencia, creencias y expectativas), los materiales o recursos de aprendizaje, las estrategias pedagógicas, las interacciones dentro del entorno educativo; a nivel familiar y de pares, las creencias y expectativas de las familias, el nivel educacional y socioeconómico y la influencia de los pares.

Fuente: UNESCO (2019). *Descifrar el código: La educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París.

B. Barreras de género en las trayectorias educativas

En la ETP existen menores diferencias en la matrícula entre hombres y mujeres, como se evidenció en las estadísticas mencionadas en la sección previa; sin embargo, las desigualdades de género se mantienen y/o reproducen más allá del acceso. En el ámbito educativo, en todos sus niveles, el problema ya no es la ausencia de las mujeres, sino las condiciones de su presencia, la que se da en algunos ámbitos específicos y en condiciones particulares que evidencian el predominio de la división sexual del trabajo que reproducen un orden desigual de género. Como ha planteado Astellarra (2004, pág. 17), la necesidad de cambiar el sistema de género implica tener en cuenta el equilibrio entre la ausencia y la presencia social de las mujeres, y esta última hace referencia a “las actividades femeninas de las que fueron destinatarias”, que ha caracterizado a la sociedad moderna, y que se expresan fuertemente en el ámbito educativo.

Los estudios de género aplicados al ámbito de la educación —en sus distintos niveles— han destacado y evidenciado la importancia de los procesos de enseñanza-aprendizaje para la socialización de género especialmente en la educación formal, donde se ven reforzados roles y estereotipos que reproducen y perpetúan la división sexual del trabajo y con ella la desigualdad entre mujeres y hombres. Se ha señalado que el “sistema educativo cumple un papel importante en aumentar o disminuir la desigualdad de hombres y mujeres en la vida adulta y en reproducir la discriminación de género en la sociedad” (Rico y Trucco, 2014, pág. 72), así, en el ámbito educativo los roles y estereotipos de género se transmiten desde la educación temprana y se “refuerzan mediante los currículos educativos y las prácticas institucionales y docentes” (CEPAL, 2019, pág. 208).

Como se comentó en el capítulo anterior, la ETP representa un potencial de transformación para que los países de la región puedan aprovechar las oportunidades del cambio en la matriz productiva, pero no obstante este potencial, en la práctica se observa que en la ETP se manifiesta las desigualdades de género al igual que en otros ámbitos educativos lo que además se ve reforzado por la cercanía con el mundo del trabajo que refleja las desigualdades de género ahí presentes. La ETP pudiendo tener la potencialidad de atenuar las brechas de género en el ámbito laboral, corre el riesgo que estas se mantengan o se acentúan, como lo evidencia datos de algunos países de la región (Sevilla, 2017) que serán presentados en este capítulo.

A consecuencia de las mayores desigualdades y los estereotipos de género, a menudo los programas de ETP tienen un sesgo que incide, entre otros, en el acceso y la participación de las mujeres en esferas ocupacionales específicas (UNESCO, 2016b). La integración de una perspectiva de género en ETP trata entonces de apuntar no solo al acceso, sino también al despliegue de estrategias pedagógicas de desarrollo de competencias con perspectiva de género (Sevilla y Dutra, 2016), así como a la superación de las desigualdades que se expresan y reproducen en ese ámbito. Por lo tanto, si bien se reconoce que la ETP presenta virtudes para la inclusión de jóvenes de los sectores más pobres de la sociedad, desde una dimensión de género este sistema formativo evidencia nudos problemáticos que, a juicio de Sepúlveda (2017), resulta importante abordar. Estos nudos críticos son consistentes con los hallazgos de los estudios de casos realizados por Buquet y Moreno (2017) y Bloj (2017) en México y Argentina, respectivamente, y se pueden resumir en cuatro aspectos principales:

- **Oferta educativa:** preeminencia de una oferta que refuerza la segmentación de género existente en el mercado laboral.
- **Elección vocacional:** elección de carreras o especialidad formativa responde a bases socio-culturales donde el género tiene una fuerte injerencia.
- **Agentes educativos:** rol de los actores educativos y socialización de género como barrera y factor reproductor de un orden de género desigual.
- **Oferta laboral:** la segmentación/segregación laboral, expresada en la diferenciación que opera en el mercado del trabajo en base a estereotipos y sesgos de género, que se refuerza con la oferta y se perpetúa con la transición o inserción laboral.

Se ha planteado que la ETP responde a un modelo de formación que por definición refleja las características del sistema productivo y mercado laboral (Sepúlveda, 2017), por lo tanto refleja también las barreras de género que en esos ámbitos existen y se replican, reproducen, refuerzan y lamentablemente, se perpetúan. Los nudos críticos señalados previamente se comentarán a partir de los hallazgos de los estudios realizados por Sepúlveda (2017), Buquet y Moreno (2017) y Bloj (2017) y otras fuentes nacionales y regionales que ilustran cada uno de los cuatro aspectos mencionados previamente.

1. Oferta educativa

De acuerdo con Sepúlveda (2017) la preeminencia de una oferta educativa que refuerza la segmentación de género, constituye el principal problema evidenciado a partir de la revisión de fuentes secundarias y estudios nacionales disponibles. Esta oferta se basa en la división sexual del trabajo, y no solo constituye una segmentación, sino que se traduce posteriormente en segregación laboral¹¹. La segregación laboral según género se basa en los estereotipos, y se expresan en segregación horizontal en referencia a la concentración de hombres y mujeres en determinadas disciplinas, especialidades, profesiones, habilidades, sectores; y segregación vertical en referencia a las oportunidades de mujeres y hombres de ocupar posiciones de mayor jerarquía (Castaño y Caprile, 2010 citado por Bloj, 2017). La segregación horizontal también se entiende como la "concentración de la fuerza de trabajo según género en determinados sectores de la economía y ocupaciones" (Cárdenas, Correa y Prado, 2014). Este aspecto es la base sobre la cual se construye la oferta educativa: la educación para el trabajo replica la conformación e imaginarios de las ocupaciones en el mercado laboral, altamente estereotipados.

Cabe señalar que en el ámbito educativo existe una persistente segregación entre las profesiones consideradas "femeninas" y "masculinas" que son un reflejo de los roles de género adquiridos en la socialización temprana y que determinan las preferencias vocacionales (Buquet y Moreno, 2017). Esta segregación se observa en el tipo de carreras ofrecidas y elegidas, donde las mujeres suelen concentrarse en especialidades como administración y servicios sociales, en específico educación de párvulos (infantes) y enfermería (Educación 2020, 2015). Para Weiss y

¹¹ En la literatura se observa la utilización de los términos segmentación y segregación a veces indistintamente. Cabe señalar que el término segmentación deriva de teoría de la segmentación del mercado laboral que da cuenta de la presencia de distintos grupos en el mundo del trabajo relacionados con características específicas de quienes participan en él; con ello, se da cuenta de la existencia de diferencias en términos de las condiciones laborales de los empleos existentes (INE, 2016). La vinculación entre la segmentación del mercado laboral y la teoría de género permite describir las características del empleo, dando cuenta de la segregación ocupacional y de las brechas observadas en los niveles de ingreso de cada sexo (INE, 2016).

Bernal, ya en los inicios de la ETP en México se perfilaban “carreras marcadamente masculinas y femeninas; entre estas últimas destacan las relacionadas con el comercio y la administración, como el secretariado, contaduría y archivología, además de las de tipo doméstico como cocina, repostería, costura, moda, belleza, y otras más modernas relacionadas con las ciencias de la salud, como enfermería, farmacología, química y optometría; y con el turismo, como promotoras e idiomas” (2013, pág. 167 citado por Sepúlveda, 2017). Para el caso de Chile, Sepúlveda (2017) como antecedente histórico que lo refleja, identifica que en el decreto de creación de la Escuela Profesional de Niñas (que data del año 1888) se señala que “la enseñanza práctica que se dé en dicha Escuela será gratuita y comprenderá trabajos manuales y razonados de las siguientes secciones: comercial, modistas, lencería y costura corriente, bordado, guantería cartonaje y marroquinería, cocinería, lavado y aplanchado y dibujos” (Sepúlveda, 2017, pág. 11).

Así, en la ETP “las desigualdades que contribuyen a la segmentación horizontal y vertical del mercado de trabajo se constatan al observar las distintas áreas en las que se inscriben” (Vaca Trigo, 2019, pág. 49). Sepúlveda agrega que esta segmentación se da también en el nivel terciario o superior, señalando que “diversos estudios reportan la segmentación del sistema de educación superior, cuestión que se evidencia en que las mujeres ingresan, mayoritariamente, a carreras conocidas tradicionalmente como femeninas, en áreas de educación, de la salud y ciencias sociales” (2017, pág. 45). Esta diferenciación, parte del supuesto que los hombres y mujeres difieren en intereses y competencias, lo que influye en las actitudes diferenciales hacia las ciencias y matemáticas (autopercepción de competencias y utilidad del área) y resulta una de las principales barreras en el acceso de las mujeres a carreras científicas y tecnológicas (Correll, 2001; Plumm, 2008; Riegle-Crumb y Humphries, 2012 citados por Rico y Trucco, 2014).

Cabe destacar que Buquet y Moreno (2017), como resultado del estudio de caso realizado en México, constatan la baja participación de las mujeres en áreas o carreras en las que tradicionalmente ha habido mayoría o exclusividad masculina; además de ello, en la ETP, la segregación adquiere, a su juicio, una forma condescendiente que se refuerza a partir de distinción entre fuerza física de los hombres versus dedicación de las mujeres y se reproducen estereotipos que marginan a las mujeres de áreas tradicionalmente masculinas, como por ejemplo la ciencia y tecnología. Para las autoras, “la visión estereotipada y condescendiente de las cualidades inherentes a la feminidad o a la masculinidad, junto con la hipótesis de la inferioridad de las capacidades de las mujeres, indican una baja percepción de la discriminación de género como un problema de carácter estructural” (Buquet y Moreno, 2017, pág. 33). En las palabras de quienes fueron informantes de estos estudios se reconoce esta segregación como protección, lo que evidencia los sesgos de género:

“(decían) ‘No, pues ustedes son las chaparritas del salón, entonces pues las cuidamos’, y pues sí, nos cuidaban cuando hacíamos prácticas, así: ‘hazlo, pero yo te veo, no se te vaya a caer’. Igual con los profesores, los profesores que a mí me tocaron todos los semestres pues igual siempre nos tendieron la mano, siempre nos dijeron, este... ‘pues aquí estamos, no están solas” (Egresada ETP, México en Buquet y Moreno, 2017).

La oferta educativa en ETP refleja la distinción entre actividades y ámbitos femeninos y masculinos. Así, se observan marcados sesgos en la oferta educativa y en la elección de los estudiantes de uno u otro sexo por distintas carreras, lo que repercute de manera significativa en las oportunidades de las mujeres para obtener empleos de mejor calidad (CEPAL, 2019, pág. 208). En todos los países, tanto en Latinoamérica como en países de la OCDE, se observa una mayor

preferencia de los varones por carreras científicas y de las mujeres por carreras socioculturales (Rico y Trucco, 2014), asociadas a lo masculino y femeninos respectivamente.

Similar situación se observa en el Ecuador, a partir del diagnóstico realizado en el país el año 2011, se observa que “si bien en la educación técnica en el Ecuador nunca se prohibió oficialmente a los colegios ser mixtos, todavía existe una cultura que no solamente divide tradicionalmente las carreras para hombres y las carreras para mujeres sino que los colegios todavía ofrecen figuras profesionales cargadas de estereotipos de género” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013). En Colombia, en la educación técnica y tecnológica de nivel superior, todas las entidades y los programas están abiertos al ingreso de ambos sexos, “pero la matrícula en las carreras técnicas y tecnológicas tradicionales, más cercanas a las ingenierías sigue teniendo una participación masculina significativamente mayor” (Turbay, 2013, pág. 192).

Cabe señalar que esta oferta educativa que reproduce y refuerza la segregación es parte de la historia y trayectoria de la ETP en la región. En el estudio de Sepúlveda (2017) se identifican cuatro momentos de la historia de la ETP en América Latina y el Caribe:

- Origen Escuelas de Artes y Oficios (1850-1930): caracterizada por patrones formativos-laborales basados en la división sexual del trabajo, donde las instituciones femeninas se organizan en torno a las tareas tradicionales y rol de madre y esposa, por ejemplo: costura, bordado, lavado, planchado, guantería (Esc. Profesional de niñas, Chile).
- Centros de formación para el trabajo (1940 -1970): expansión industrial representa la incorporación de las mujeres en actividades de servicios, manteniendo la segmentación, por ejemplo, confección y vestuario, secretariado.
- Desarrollo de programas específicos (1980): modalidad alternativa, programas específicos de formación profesional para mujeres, en contextos de crisis económicas, que buscan mejorar condiciones de vulnerabilidad y desigualdad de acceso al trabajo, promoviendo el autoempleo o el empleo en condiciones más precarias.
- Consolidación educación secundaria (1990 en adelante): cobra fuerza el enfoque del aprendizaje a lo largo de la vida, con foco en la empleabilidad y manteniendo la segmentación por género de la oferta, por ejemplo, las carreras técnicas secundarias y terciarias siguen replicando la segregación por género que dieron origen a la ETP.

Para Valdivia (2006) desde los comienzos de educación para el trabajo “se han hecho evidentes las diferencias de género: mientras que los jóvenes varones se incorporan a la formación productiva e industrial, las mujeres cumplen actividades formativas vinculadas al comercio y servicio” (pág. 176). De acuerdo con Rico y Trucco esta elección “considera los roles conocidos desde los hogares, que responden a mandatos culturales de género, por lo que existiría una percepción de que trabajar en ciertas carreras —que representan una prolongación en el ámbito de lo público de los papeles desempeñados en el ámbito privado— es normal” (2014, pág. 45).

Cabe señalar, que en el estudio sobre capacitación laboral en el Uruguay, Espino (2018) concluye que las dificultades para revertir los estereotipos de género por medio de programas de formación laboral operan desde la demanda educativa y desde la oferta educativa. Es decir no solo se ofrecen programas formativos que perpetúan la segregación, sino que las mismas personas demandan programas que responden a los roles de género, reproduciendo la división del trabajo,

lo que da cuenta de la complejidad de abordar las desigualdades de género desde la “educación para el trabajo”, ya sea educación formal o informal.

La autora destaca que en algunos casos las mujeres participantes de los programas analizados “cuestionaron las tareas asignadas y la formación, ya que no las consideraban acordes a su género (por el uso de la fuerza, y por la poca aplicabilidad que tendrían posteriormente en el mercado de trabajo)”, agrega además que “esta disconformidad debe tomarse como un punto válido: si no se emprenden acciones en paralelo que articulen con el sector privado la inserción de estas mujeres (o, también, de mujeres en general) en áreas no tradicionales, es posible que la inserción laboral de las capacitadas en oficios sea más dificultosa que la de las capacitadas en perfiles “clásicos femeninos” (Espino, 2018, pág. 63). De manera similar, Millenaar y Jacinto (2015) señalan que la demanda laboral (vinculada a la oferta educativa) discrimina y segrega, pero la oferta de trabajo (vinculada a la demanda educativa) responde a múltiples y complejos procesos de socialización, los cuales son complejos de transformar.

2. Elección vocacional

Las mujeres egresadas de ETP entrevistadas por Buquet y Moreno (2017) en México manifestaron no haber elegido la carrera que estudiaron, estando su acceso vinculado más bien al bajo puntaje obtenido en el examen nacional de selección, siendo percibida como un “castigo” o una última opción educativa. Las autoras señalan que “las entrevistadas hablan de que quedan en ciertas carreras, no de que las hayan elegido” (Buquet y Moreno, 2017). Este hallazgo es consistente con uno de los principales problemas identificados para la ETP: su desprestigio social, al ser considerada una educación de segunda categoría (Educación 2020, 2015), y si bien este aspecto puede afectar tanto a mujeres como hombres que cursan en ETP, la situación de las mujeres enfrenta condiciones particulares que hacen de su experiencia formativa un espacio donde se reproduce y refuerza la desigualdad y la discriminación.

Bloj (2017) señala que el apoyo familiar es clave para la elección de carrera, en especial cuando las mujeres optan por áreas de formación tradicionalmente masculinas. Al respecto identifica diferencias intergeneracionales en las entrevistadas como parte del estudio de caso en Argentina: entre las mujeres entrevistadas entre 35 y 50 años se observa que la elección por la ETP fue más resistida socialmente y por el entorno familiar, que en el caso de las mujeres entre 20 y 35 años; además “una gran parte de las mujeres que recibieron apoyo familiar, lo recibieron de la línea masculina, principalmente cuando el padre y/o los hermanos se desempeñan en el área técnica” (Bloj, 2017, pág. 48). Esta situación es distinta en el estudio de caso en México, donde se evidencia que la familia también puede ser un factor condicionante para disuadir las decisiones vocacionales de las mujeres. En el estudio realizado, se observa “que los padres, pero también las madres no sólo influyen en sus hijas, sino que ejercen presión sobre ellas para que estudien carreras consideradas más apropiadas para las mujeres” (Buquet y Moreno, 2017).

“... mi papá me dijo: ‘no hija, ¿cómo vas a escoger eso? Tú estás aquí y ni siquiera metes las manos’ [en alusión al taller mecánico del padre]. Bueno, sí, tal vez tienen razón (...); ya aplicarlo es diferente y sí me he dado cuenta (...), como dice mi papá yo no meto las manos (...). Me dijo mi papá que yo era de otra cosa y dije ‘bueno, tal vez es cierto’, y dije ‘bueno... me voy a la carrera de contaduría’” (Egresada ETP, México en Buquet y Moreno, 2017).

Estos hallazgos, evidencian que la elección de carrera o especialidad formativa responde a bases socio-culturales profundas por lo tanto una política educativa con perspectiva de género debe focalizar esfuerzos en la etapa previa (Sepúlveda, 2017), que involucra al entorno familiar, a las instituciones educativas, pero también a las propias mujeres jóvenes.

Cabe destacar que las propias instituciones, y en particular sus actores (docentes, directivos y administrativos) también cumplen un rol en la orientación vocacional que incide en alguna medida en la elección de carrera o en su permanencia. Valdivia ha señalado que todos los actores del contexto educativo llevan a ese espacio sus propias concepciones de género, gestadas en su entorno familiar, y a lo largo de los años de estudio estas ideas se refuerzan, al no existir un tratamiento explícito en favor de una igualdad de oportunidades, así la mayoría los estudiantes elige y finalmente cursa las especialidades típicas de su género (2006, pág. 177). Sobre este punto se profundizarán en el siguiente apartado.

3. Actores y entornos educativos

Se ha planteado que “las desventajas que sufren las mujeres en su experiencia educativa-laboral se explica en parte por los empleos disponibles, pero también por la incidencia socializadora de las actividades educativas” (Jacinto y Millenaar, 2015, citadas por Sepúlveda, 2017). Así, las carreras técnicas están “asociadas a elecciones y códigos masculinos que reproducen los estereotipos hegemónicos de género” (Bloj, 2017, pág. 45) y a partir del estudio de caso en Argentina, esto se representa en:

- Los nombres de las titulaciones aparecen en masculino, representando como lenguaje neutro, inclusive las especialidades con mayor presencia femenina.
- En los contenidos curriculares, las expresiones mujeres o género están ausentes.
- El lenguaje visual a través del cuales se comunica y se promociona la oferta educativa, refleja la distinción entre carreras femeninas y masculinas, siendo una vía de reproducción de estereotipos.

Y muchos de estos sesgos de género son invisibles para los actores del entorno educativo:

“No lo había pensado, no sé, déjame ver en los folletos. A ver: diseño digital tiene un varón; seguridad en el trabajo tiene un chico; hotelería tiene una mujer...la verdad es que no sé si fue a propósito o no. No lo pensé así pero ahora que lo veo sí” (Directivo ETP, Argentina en Bloj, 2017).

Tanto el estudio de Bloj (2017) en Argentina como el estudio de Buquet y Moreno (2017) en México, centrados en indagar en las trayectorias de mujeres que han optado por carreras de ETP secundarias y terciarias consideradas “masculinas”, relatan el peso vigente de los estereotipos respecto de la fuerza física, la mayor o menor facilidad para lo manual y lo comunicacional, y la ceguera respecto de la construcción social que allí subyace. Para los casos en que las mujeres eligen una formación en un área que ha sido mayormente habitada por hombres, los entornos educativos y laborales son hostiles, poniendo a las mujeres como protagonistas de trayectorias personales e individuales en un ambiente adverso, sin que se transforme el orden de género que encarnan las instituciones educativas.

Para Buquet y Moreno “la permanencia de las mujeres en escuelas técnicas está permanentemente amenazada por el ambiente escolar en las carreras masculinas, que es notoriamente hostil para las mujeres” (2017, pág. 48). Según las autoras, el trabajo de campo

realizado en México evidenció que para muchas jóvenes es “difícil permanecer en espacios donde hay una mayoría de varones” y “muchas de ellas desertan de estas carreras debido al clima de discriminación, acoso y hostigamiento escolar al que se ven sometidas cuando ingresan en un ‘ambiente de hombres’ ” (Buquet y Moreno, 2017, pág. 48).

“Unas se salieron porque se casaron, otra porque estaba embarazada, unas porque ya no aguantaban el ambiente” (Egresada ETP, México en Buquet y Moreno, 2017).

Además de ello, en un diagnóstico realizado en Ecuador se observa que “los actos de violencia identificados en los colegios por las personas entrevistadas son más masculinos que femeninos: las violencias provienen de los hombres en contra de los hombres o de las mujeres, sí como también la persistencia y predominio de estereotipos y creencias sobre género en el personal de las instituciones educativas, en estudiantes y en familiares (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013). Dichas creencias se advierten también tanto en el discurso de las autoridades como en el de las mismas egresadas en los estudios de caso de México y Argentina quienes señalan que hay cualidades y habilidades propias a hombres y a mujeres que justifican tratos y tareas diferentes. Esto implica que una mujer que entra en un ámbito considerado como masculino, se le exige adoptar códigos e incluso comportamientos masculinos.

Buquet y Moreno (2017) señalan que en el análisis de las entrevistas realizadas queda de manifiesto que la “responsabilidad en el control de los comportamientos hostiles de los hombres se atribuye a las mujeres; si ellas actúan con “seriedad”, conseguirán el “respeto” de sus compañeros; para las autoras, resultan preocupantes aquellos testimonios donde se manifiesta que la violencia de género está aún modulada por un doble estándar de moral sexual donde las mujeres “tienen la culpa” de la conducta de los varones (pág. 49). Además de ello, la ausencia de modelos femeninos en el entorno educativo, dada la escasa representación femenina en los equipos docentes refuerza la discriminación. Se señala que los docentes existentes tienden a carecer de herramientas para regular lenguajes e interacciones no sexistas, con consciencia de los estereotipos.

“Los profesores eran todos varones” (Egresada ETP Argentina en Bloj, 2017).

“De las especialidades técnicas, tenemos solo a una mujer (como profesora)” (Directivo ETP, Argentina en Bloj, 2017).

De acuerdo con Valdivia, los docentes técnicos, hombres y mujeres, tienen un doble papel en esta construcción, ya que en primer lugar son ellos los que orientan explícita e implícitamente la elección de sus alumnos, y en segundo lugar, porque a lo largo de todo el proceso educativo refuerzan el proceso de construcción de identidades de los jóvenes y adolescentes (Valdivia, 2006). Así, la presencia y reforzamiento de los estereotipos de género constituye una de las barreras y sesgos de género más observadas en el ámbito educativo. Estos estereotipos constituyen “esquemas culturales que nos sirven para interpretar y darle sentido al mundo social, orientando los roles y comportamientos esperados de hombres y mujeres, a lo que la sociedad considera aceptable para unos y otras” (Correll, 2001 citado en Rico y Trucco, 2014). Los estereotipos de género son transmitidos por la sociedad y por el sistema educativo, tanto por docentes, el currículo oculto y la escasez de modelos, como por la baja presencia de mujeres en ciencia y tecnología y en cargos de poder, entre otras razones (Rico y Trucco, 2014).

Las expectativas educacionales —construidas en la interacción de componentes personales con el contexto e influidas por el modelo de evaluación de aprendizajes, el sistema de notas, el currículo

oculto, las prácticas no conscientes de docentes y de la comunidad educativa, el lenguaje y los materiales didácticos— se relacionan con las expectativas laborales desarrolladas en la adolescencia y dan lugar a la segregación de carreras por sexo (Rico y Trucco, 2014). Por ejemplo, la autopercepción y la auto-calificación acerca de las tecnologías de la información y la comunicación difiere entre estudiantes hombres y mujeres, dando lugar a la construcción de expectativas sobre estas áreas. La proporción de estudiantes hombres que declara tener “muchacha” capacidad a la hora de utilizar una computadora es superior a la de las estudiantes, así como los hombres tienden a evaluar sus habilidades tecnológicas como “excelentes” en mayor medida que las mujeres, más numerosas en expresar que realizan una utilización “pobre” de esta herramienta (Sunke, 2006). En la misma línea, tanto los niños como las niñas perciben desde edad temprana que las matemáticas son para niños; las mujeres se auto-califican con menores competencias, aun cuando no haya diferencias en el desempeño. En estas percepciones los padres tienen una influencia clave al guiarse por estereotipos de género para calificar las competencias de sus hijos e hijas (Cvencek, Meltzoff y Greenwald, 2011; Herbert y Stipek, 2005, citados por ComunidadMujer, 2014).

Por ello, para Silveira tanto a la educación en general como la formación profesional y técnica “le cabe una responsabilidad fundamental que tiene que ver con su contribución para eliminar los condicionamientos sociales que impiden a mujeres y hombres desarrollar plenamente sus sentimientos, capacidades y expectativas” (Silveira, 2001, pág. 475). Cabe señalar que las prácticas sexistas, al igual que en otros ámbitos educativos y laborales, se tienden a invisibilizar o naturalizar. Por ejemplo, los empleadores entrevistados en los estudios de caso, también incorporan la distinción de cualidades según género, destacando en las mujeres mayores habilidades para el detalle y la dedicación, y transmitiendo que a los hombres les corresponde un rol condescendiente de protección por su mayor fuerza física, pero “niegan cualquier tipo de trato diferencial que pudiera ser entendido como discriminatorio” (Bloj, 2017, pág. 54). A juicio de Bloj, la “negación de prácticas discriminatorias en las instituciones educativas no resulta sorprendente en tanto que, en estos contextos, prima un discurso de “buenas prácticas” aunque las acciones lo desdican” (2017, pág. 54).

4. Segmentación y segregación ocupacional

Como se ha comentado en secciones previas de este informe, una característica distintiva de la ETP es su vínculo más próximo con el mundo del trabajo; como parte del proceso formativo esto se traduce en la existencia de prácticas o pasantías laborales en lugares de trabajo. Estas instancias ejemplifican como operan los sesgos de género en el proceso de selección laboral. Por ejemplo, en los estudios de caso, se observa que tanto las autoridades educativas como las egresadas expresan que las mujeres son explícitamente rechazadas en algunos sectores, o destinadas a realizar tareas no afines con la formación.

“Nos dicen es que mejor que no sea una chica, porque la empresa está muy lejos; ‘entonces mándame mejor chicos’. Entonces sí hay una desventaja en esta parte de que sí siguen prefiriendo a los chicos que a las chicas” (Directiva ETP, México en Buquet y Moreno, 2017).

En Argentina, un diagnóstico realizado por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) a egresados de la ETP muestra que sólo el 12,3% de las mujeres dijo haber conseguido trabajo afín a sus estudios, frente a un 27,6% de los hombres (INET, 2016). En otro diagnóstico se observa que el 60% de las mujeres afirma que en el imaginario de los empleadores hay cargos destinados para hombres y cargos destinados para mujeres (Adecco, 2016 citado por Bloj, 2017). En México se advierte la generación de un discurso políticamente correcto que solapa la discriminación

de género al encontrar justificaciones apoyadas sobre la inconveniencia de tomar mujeres en áreas donde “podrían lastimarse”, legitimando el rol protector del hombre y la realización de tareas menos rudas para las mujeres.

“Saben que sí podemos, los dueños o los jefes, saben que una mujer sí puede, pero sienten que se arriesgan mucho, o sea, porque dicen ‘es que, si le pasa algo...’, hasta cierto punto siguen sintiendo que los hombres son más fuertes o van a aguantar más” (Egresada ETP, México en Buquet y Moreno, 2017).

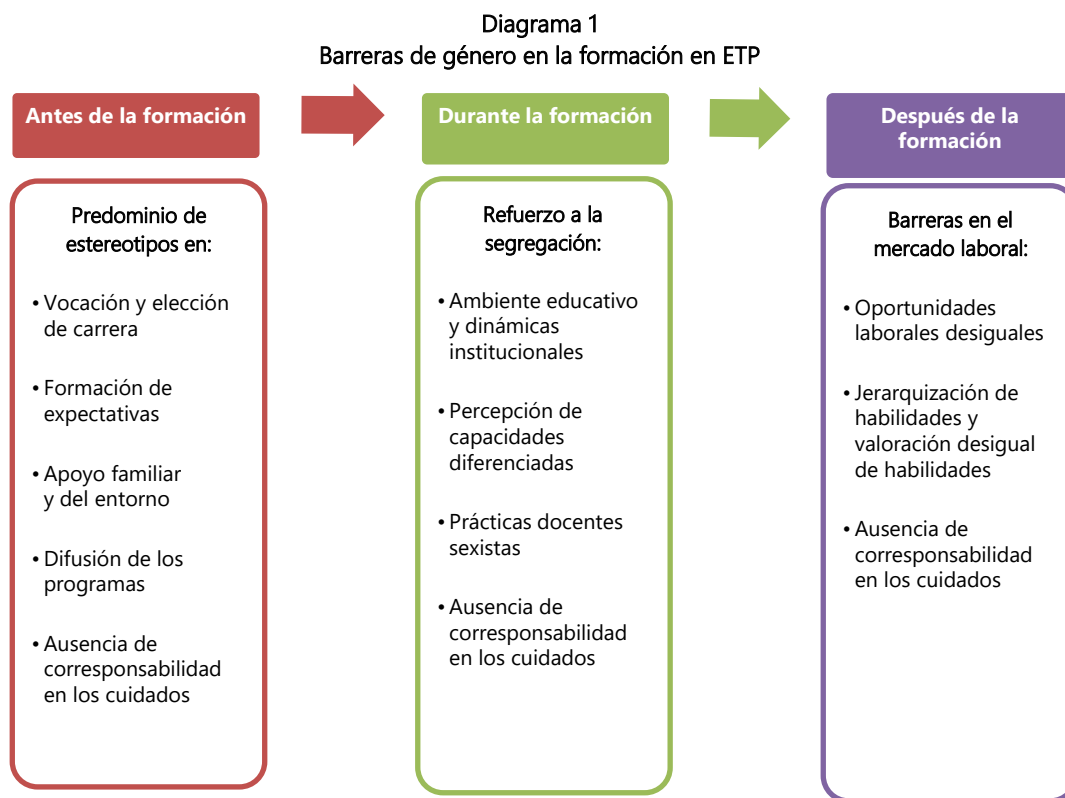
Así, la etapa inicial de integración al mundo del trabajo resulta hostil, y las barreras se traducen, entre otros, en dudar sobre el saber técnico de las mujeres o en seleccionar mujeres para determinadas tareas ligadas a habilidades vinculadas principalmente con los roles de género socialmente asignados a las mujeres: motricidad fina, prolijidad, detalle (Bloj, 2017, pág. 56). Esto evidencia que las desigualdades de género en ETP son “un reflejo de lo que sucede en el mercado laboral (...) así, la educación técnica se alimentaría y a su vez reforzaría los estereotipos de género existentes” (Tomaselli, 2018, pág. 40). Por su parte, Buquet y Moreno (2017, pág. 25) señalan que la ETP “adolesce de todos aquellos problemas que caracterizan al orden de género, aunque también ofrece oportunidades de desarrollo y formación de enorme potencial”, y es aquí donde yace su potencial desde una perspectiva de género.

Otro aspecto donde se evidencia la división sexual del trabajo tiene relación con la responsabilidad ante los cuidados y el trabajo doméstico. Buquet y Moreno señalan que en la investigación realizada en México pudo comprobarse que la deserción “no se debe sólo al clima institucional, sino también a embarazos adolescentes y matrimonios tempranos”; para las autoras, las dificultades observadas en las entrevistadas “no se restringen solo a la maternidad, sino que se extiende a la convención social de que el trabajo doméstico deben hacerlo las mujeres” (2017, pág. 50).

“Les digo: ‘puedes venir o regresar [a la escuela]’ y me dicen: ‘no puedo’. -‘¿Por qué no?’ -‘Es que tengo que atender a mi hermano’. -‘¿Atender a tu hermano?, ¿por qué?’ -‘Pues es que yo tengo que preparar la comida y le tengo que servir’. ¡Mmmh!, y les digo: -‘¿Y por qué?’ -‘Pues es que mi mamá me obliga, tengo que hacerlo, ¡estoy enojada!’ O sea, realmente esa misma situación sucede, o sea, la preferencia por los varones” (Directiva ETP, México en Buquet y Moreno, 2017).

Así, la naturalización de los cuidados como tarea que se supone femenina no solo constituye un obstáculo para la participación laboral de las mujeres, también pesa sobre sus posibilidades de formación, limitándolas en ocasiones o exigiendo un mayor esfuerzo de parte de ellas (OIT, 2014).

En síntesis, las barreras de género que se observan en la formación en ETP para las mujeres que han cursado este nivel formativo se presentan tanto antes, durante como después del proceso de formación, lo que se esquematiza en el diagrama 1.



Fuente: Elaboración propia.

C. Brechas y barreras de género en las transiciones laborales

En esta sección se profundizará en las desigualdades de género presentes en las trayectorias laborales, en particular en el proceso de transición o inserción laboral de las mujeres egresadas de ETP, identificando las principales brechas y barreras que les afectan y que se vinculan a las desigualdades de género presentes en el mercado del trabajo, tales como participación laboral, ocupación y desocupación, diferencias salariales, segregación ocupacional, sesgos de género, entre otras.

En la literatura se observa que el concepto inserción laboral se ha ido transformando y dando lugar a nuevas denominaciones, tales como la transición escuela-trabajo, transición educativo laboral, transición al mercado laboral. Se ha señalado que el concepto de inserción laboral es "vago y es preciso definirlo en cada contexto" (Jacinto, 2018). Para Verdier y Vultur (2016, pág. 22) el concepto de inserción laboral o profesional se vincula principalmente a las políticas públicas que deben hacer más efectiva la participación de los jóvenes en el mercado laboral; y para ellos "la idea de transición resulta actualmente más pertinente para comprender de manera amplia el fenómeno que subyace al proceso de incorporación de las personas jóvenes al mercado laboral".

Para Jacinto (2018) cuando se hace referencia a los procesos de inserción laboral de los jóvenes se los considera a partir de su primer trabajo, sea antes o después de la terminación de la educación secundaria obligatoria. Por otra parte, el concepto de transición de la escuela al trabajo se define como el paso que da una persona joven (15 a 29 años) desde la finalización de su escolaridad, haya culminado o no la educación básica, hasta que obtiene un empleo estable o satisfactorio (OIT, 2003 citado por Gontero y Weller, 2015). Esta distinción cobra relevancia para

analizar la situación de las mujeres jóvenes que transitan desde la ETP hacia el mercado laboral y permite integrar al análisis las complejidades del proceso desde una perspectiva de género, ya que releva la inserción, pero a un empleo estable, satisfactorio o en condiciones de calidad o trabajo decente, lo que en el caso de las mujeres es especialmente crítico.

Respecto a la idea de la transición, Gontero y Weller han señalado que “el tiempo transcurrido entre que una persona deja de asistir a la escuela y el momento en que se establece de manera definitiva en el mercado laboral es una etapa crucial en la cual se definen muchos aspectos que marcarán su vida adulta” y agregan que “este periodo ocurre generalmente entre los 18 y los 24 años pero por diversas razones algunos jóvenes se insertan al mercado laboral antes o permanecen económicamente inactivos por más tiempo” (Gontero y Weller, 2015, pág. 7).

A partir del análisis de la Encuesta sobre la Transición de la Escuela al Trabajo (ETET) de la Oficina Internacional del Trabajo (OIT), Gontero y Weller destacan para la región que “mientras el período de transición de la escuela al trabajo dura en promedio 3,4 años para los hombres, este alcanza 9,6 años para las mujeres” (2015, pág. 20). Señalan además que en países como El Salvador, Colombia, Costa Rica, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Venezuela (República Bolivariana de), las mujeres tienen una transición con duración de 6 a 9 años mayor que la de los hombres (Gontero y Weller, 2015).

Es por ello, que en esta sección se identifican algunos elementos que permitan distinguir las desigualdades de género en los procesos de transición de la escuela al mercado del trabajo remunerado para las mujeres jóvenes que egresan de la ETP de nivel secundario y terciario, a partir de los resultados de datos, estudios e investigaciones disponibles en la región que si bien son acotados, puede evidenciar puntos críticos y desafíos explícitos que deben enfrentar las políticas públicas en esta área.

En primer lugar, como se comentó previamente, en la región existe un mayor acceso de las mujeres a los distintos niveles educativos durante las últimas décadas. Este mayor acceso se evidencia, por ejemplo, en el promedio de años de estudio de la población económicamente activa (PEA), que en la región es mayor para las mujeres. Según datos de la CEPAL, en el año 2013 las mujeres alcanzaban en promedio 9,6 años de estudio y los hombres 8,8 años; sin embargo, para muchas mujeres la educación constituye una “promesa incumplida” ya que persisten obstáculos para acceder al trabajo remunerado y las brechas salariales se acentúan incluso a mayores años de estudio (CEPAL, 2016a, pág. 65). Y en esto se observa una paradoja: la brecha de género que tienden a favorecer a las jóvenes en el entorno educativo (leve predominio en las tasas de acceso, menores tasas de repitencia, mejor rendimiento, entre otros) en el mundo laboral favorece a los hombres (OCDE, 2018) lo que es un reflejo de la dimensión estructural que adquiere la desigualdad de género.

Se ha señalado previamente que para las mujeres latinoamericanas “más educación no se traduce necesariamente en una mejor inserción laboral tanto en acceso como en calidad del trabajo” (Rico y Trucco, 2014, pág. 11). Así, los mayores éxitos de las adolescentes y sus esfuerzos para completar la enseñanza secundaria, y tener un buen desempeño en ella, no es valorado por el mercado laboral, que sí premia o retribuye el esfuerzo de los varones (Rico y Trucco, 2014).

Al respecto, Jacinto señala que “si hay una certeza en la actualidad acerca de las relaciones educación y trabajo es que las credenciales educativas están devaluadas, y que la vieja creencia popular de que el estudio era la base de la movilidad social ascendente, es cada vez más puesta en duda” y además de ello, “la devaluación se visualiza más agudamente en los grupos sociales que han

accedido más recientemente a la finalización del nivel secundario: ellos son quienes menos logran hacer “rendir” esa credencial para lograr mayor acceso y mejores empleos” (Jacinto, 2018, pág. 19).

Y esto tensiona la relación entre la educación y el trabajo remunerado, que se constituye en uno de los ámbitos más persistentes de las desigualdades de género. A juicio de la CEPAL las “tendencias muestran que las mujeres, en comparación con los hombres, presentan una menor tasa de participación en el empleo y una mayor concentración en sectores vulnerables y de baja productividad” (CEPAL, 2019, pág. 198). Y en esta situación se encuentran las mujeres más jóvenes de la región, quienes enfrentan una situación especialmente compleja en su transición hacia mercado de trabajo remunerado. Para la CEPAL la “transición del sistema educativo al mundo laboral es un paso fundamental en el ciclo de vida, emancipación y desarrollo de la autonomía de las personas” (CEPAL, 2019, pág. 176), sin embargo, la intersección de la desigualdad de género con la desigualdad que afecta a las personas jóvenes por la etapa del ciclo de vida en la que se encuentran, genera una superposición de ámbitos de exclusión que potencia o multiplica la desigualdad, y cuyas principales afectadas son las mujeres más jóvenes de la región, las mismas que deberán enfrentar los cambios en el mundo del trabajo, en un contexto de cambio tecnológico creciente que convive con promesas y demandas sociales juveniles de mayor igualdad entre mujeres y hombres.

Según la OIT, las personas jóvenes de entre 15 y 24 años “enfrentan los mercados laborales en condiciones desfavorables frente al resto de trabajadores, dado que por su juventud, carecen de experiencia laboral, y es eso mismo lo que constituye la principal barrera para su empleabilidad, generándose un círculo vicioso de empleabilidad y desaliento” (OIT, 2018, pág. 36). Se ha señalado además que “el trabajo remunerado de los y las adolescentes de América Latina se caracteriza por una importante desigualdad de género y factores de discriminación contra las mujeres (...) la segregación ocupacional por sexo se inicia en la adolescencia, ya que los hombres en promedio se concentran en el sector agrícola y las mujeres en los sectores agrícolas, comercio y servicios” (Rico y Trucco, 2014, pág. 58), expresándose una y otra vez la división sexual del trabajo, ahora en el ámbito del trabajo remunerado que arrastra, para las mujeres, las subvaloraciones del trabajo no remunerado.

En estas problemáticas, se evidencia el desacople entre la educación y el empleo, especialmente para las mujeres jóvenes de la región. Esta desconexión entre la educación y el trabajo remunerado también se observa en el caso de la educación técnico-profesional “subsistema educativo de los países de la región que en algunos casos actúa como reproductor del modelo de desarrollo dominante y de los roles de género” (Silveira, 2011 citada por CEPAL, 2016a). A continuación se revisarán las principales brechas y barreras de género que se observan en la transición laboral de las mujeres jóvenes egresadas de la ETP, a partir de los resultados de estudios e investigación publicados recientemente en la región.

1. Brechas de género en la transición educativo-laboral

El mercado laboral se ha situado como un ámbito clave para el desarrollo social, siendo destacado como “la llave maestra para la igualdad” ya que “es allí donde se hace efectiva la redistribución de ingresos y también de derechos” (CEPAL, 2016a, pág. 64). Sin embargo, esta llave maestra es algo esquiva con la igualdad de las mujeres, observándose que en el mercado laboral persisten brechas, barreras y sesgos de género, e incluso habiéndose ya integrado muchas mujeres al trabajo remunerado, su participación sigue fuertemente condicionada por un orden de género desigual en cuya base estructural se encuentra la división sexual del trabajo y la desigual valoración de

actividades masculinas y femeninas. Para Vaca Trigo la persistencia de la división sexual del trabajo “que asigna a las mujeres las tareas domésticas y de cuidados reduce la participación de las mujeres en procesos de toma de decisiones, en el avance de sus trayectorias laborales y sus posibilidades ocupacionales, lo que, a su vez, reduce sus ingresos y sus perspectivas de acceso a la seguridad social, que todavía está directamente vinculada al trabajo formal asalariado” (2019, pág. 12).

Pero no solo las mujeres se encuentran con obstáculos para acceder a esta “llave maestra”, las personas jóvenes enfrentan igualmente obstáculos para acceder al trabajo remunerado, lo que refuerza la idea que las mujeres jóvenes son un grupo que enfrenta especialmente desigualdades. Según la OIT “ser mujer y joven sigue jugando un papel determinante en las oportunidades laborales en la región” (2018, pág. 34). Si bien para el año 2018, se observa que el proceso de cierre de brechas es lento; en especial, la participación laboral y en la desocupación prevalecen en la región sin excepción (OIT, 2018, pág. 34): a partir de los indicadores regionales, se observa que la brecha entre la participación laboral promedio de mujeres y hombres, supera los veinte puntos porcentuales, que la desocupación de las mujeres se mantiene más de dos puntos por sobre la tasa masculina y la tasa de ocupación es aproximadamente 24 puntos porcentuales superior para los hombres, a pesar de la leve disminución favorable para las mujeres, como se muestra en el cuadro 2.

Cuadro 2
América Latina y el Caribe (26 países): principales indicadores laborales según sexo,
promedio al III trimestre 2017 y 2018
(En porcentajes)

Indicadores	Promedio al III trimestre 2017				Promedio al III trimestre 2018			
	Mujeres	Hombres	Total	Brecha (pp ^a)	Mujeres	Hombres	Total	Brecha (pp ^a)
Tasa de desocupación	10,3	7,5	8,7	2,8	10	7,3	8,4	2,7
Tasa de participación	50	74,6	61,8	24,6	50,3	74,4	61,9	24,1
Tasa de ocupación	44,9	69	56,5	24,1	45,3	69,1	56,7	23,8

Fuente: Elaboración propia en base a OIT (Organización Internacional del Trabajo) (2018), *Panorama Laboral 2018 América Latina y el Caribe*, Lima, Perú, OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe, cuadro 2.4, página 35.

^a Brecha expresada en puntos porcentuales (pp), representa la diferencia entre los indicadores de mujeres y hombres.

A juicio de la CEPAL, en la región se identifica más que un lento cierre de brechas, el estancamiento de algunos indicadores, como por ejemplo el estancamiento en el incremento de la tasa de participación de las mujeres; la participación femenina sigue siendo menor que la de los hombres en 2017: 50,2% y 74,4%, respectivamente (CEPAL, 2019, pág. 20).

Además de las brechas entre mujeres y hombres en los indicadores laborales, se observa que los jóvenes entre 15 y 24 años enfrentan los mercados laborales en condiciones desfavorables frente al resto de los trabajadores (OIT, 2018, pág. 36), haciendo aún más crítica la situación de las mujeres jóvenes que se enfrentan a una doble exclusión: social y laboral en los términos planteados por la CEPAL. Como se presenta en el cuadro 3 las personas jóvenes del rango entre 15 a 24 años son quienes presentan mayores tasas de desocupación, menores tasas de ocupación y participación laboral.

Cuadro 3
América Latina y el Caribe (26 países): principales indicadores laborales según
tramo de edad, promedio al III trimestre 2017 y 2018
(En porcentajes)

Indicadores	Promedio al III trimestre 2017				Promedio al III trimestre 2018			
	15 a 24 años	25 años y más	Total	Brecha (pp ^a)	15 a 24 años	25 años y más	Total	Brecha (pp ^a)
Tasa de desocupación	19,8	6,5	8,7	13,3	19,6	6,3	8,4	13,3
Tasa de participación	48	66,9	61,8	18,9	48,2	66,8	61,9	18,6
Tasa de ocupación	38,7	62,6	56,5	23,9	38,9	62,6	56,7	23,7

Fuente: OIT (Organización Internacional del Trabajo) (2018), *Panorama Laboral 2018 América Latina y el Caribe*, Lima, Perú, OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe, cuadro 2.4, página 35.

^a Brecha expresada en puntos porcentuales (pp), representa la diferencia entre las tasas correspondientes a la población de 25 años y más, menos las tasas correspondientes a la población de 15 a 24 años.

Al comparar las brechas de los indicadores laborales promedio regionales, es posible observar que las mujeres jóvenes enfrenta un escenario complejo a nivel regional. Al analizar los datos según sexo y tramo de edad, se observa que la diferencia en puntos porcentuales en las tasas de ocupación son similares para las mujeres y para las personas de 15 a 24 años: ambos superan en alrededor de 24 puntos porcentuales al grupo de comparación (hombres y personas de 25 años y más respectivamente). En el caso de la brecha de desocupación, se observa que ésta es mayor para las personas jóvenes de 15 a 24 años (13, 3 puntos porcentuales adicionales) y en el caso de la brecha de participación ésta es mayor para las mujeres (más de 24 puntos porcentuales adicionales).

Para integrar ambos criterios de desagregación, a continuación se revisarán algunos datos regionales desagregados tanto por sexo como por edad. En primer lugar respecto de la tasa de participación en la fuerza de trabajo¹², se observa que la participación de la población de 15 a 24 años es menor respecto del mismo indicador para la población de 25 años o más. Junto con ello, se observan brechas entre hombres y mujeres tanto en la población de 15 a 24 años, como en la población de 25 años y más. Sin embargo, se observa que las brechas en la tasa de participación en la población de 15 a 24 años son menores que en la población de 25 años o más, según de detalla en el cuadro 4.

A continuación se revisarán estos indicadores en relación a las personas que egresan de la ETP de nivel secundario y superior, para aquellos países que cuentan con información disponible en sus encuestas de hogares.

Se ha señalado además que, en alguna medida, la ETP tendría la potencialidad de atenuar estas brechas, dadas sus mayores posibilidades para el empleo por su cercanía con el ámbito del trabajo remunerado; sin embargo, en los países para los que se cuenta con datos, estas se mantienen o se acentúan (Sevilla, 2017). Con datos disponibles para el año 2014 para tres países, se observa que la participación laboral de quienes egresan de ETP en el nivel secundario es mayor a la población egresada de ETP, como se muestra en el cuadro 5, no obstante se mantiene una diferencia que beneficia a los hombres respecto de las mujeres en similar situación aunque estas disminuyen respecto de la población general.

¹² La tasa de participación en la fuerza de trabajo corresponde a la fuerza de trabajo expresada en porcentaje de la población en edad de trabajar.

Cuadro 4
América Latina y el Caribe (13 países): tasa de participación en la fuerza de trabajo según sexo y edad
(En porcentajes)

País	Hombres, 15 a 24 años	Mujeres, 15 a 24 años	Total, 15 a 24 años	Brecha (pp ^a)	Hombres, 25 años y más	Mujeres, 25 años y más	Total, 25 años y más	Brecha (pp ^a)
Argentina ^b	46,7	31,1	39	15,6	78,2	52,3	64,3	25,9
Bolivia (Estado Plurinacional de)	51	38	44,6	13	89,3	67,1	77,8	22,2
Brasil	61	48,8	55	12,2	76,1	53,7	64,2	22,4
Chile	37,9	29,9	34,2	8	79,8	52,4	65,6	27,4
Colombia	60,6	45,7	53,1	14,9	87,2	61,3	73,7	25,9
Costa Rica	51,4	32,5	42,4	18,9	78,6	46,9	62,6	31,7
Ecuador	55,1	35,3	45,2	19,8	89,9	63,3	76,1	26,6
Guatemala	74,5	31,2	52,5	43,3	90,6	42,8	64,9	47,8
México	56,7	30,7	43,8	26	84,5	46,5	64,2	38
Panamá	51,6	31,4	41,6	20,2	83,9	55	68,9	28,9
Perú ^c	58,8	51,4	55	7,4	87,4	66,9	76,8	20,5
República Dominicana	54,7	32,3	43,6	22,4	84,2	54,7	68,8	29,5
Uruguay	54,3	41,5	48	12,8	78	59,4	68,1	18,6

Fuente: ILO STAT (2018), Tasa de participación en la fuerza de trabajo según sexo y edad (%), en base a datos de Encuestas sobre la fuerza de trabajo.

^a Brecha expresada en puntos porcentuales (pp), representa la diferencia entre las tasas correspondientes a la población de 25 años y más, menos las tasas correspondientes a la población de 15 a 24 años.

^b Principales ciudades o áreas metropolitanas.

^c Ciudad o área metropolitana principal.

Cuadro 5
**Chile, Costa Rica y Uruguay: participación laboral de egresados de ETP secundaria,
 secundaria general y brecha de participación según sexo al 2014**
(En porcentajes)

Participación laboral	Egresados ETP secundaria (18 a 24 años)			Egresados secundaria general		
	Mujeres	Hombres	Brecha (pp ^a)	Mujeres	Hombres	Brecha (pp ^a)
Chile	62,5	82,4	19,9	49,6	71,5	21,9
Costa Rica	49,2	75,3	26,1	53,6	70	16,4
Uruguay	80,8	94,3	13,5	59,2	65	5,8

Fuente: Elaboración propia en base a Sevilla (2017) con datos provenientes de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares.

^a Brecha expresada en puntos porcentuales (pp), representa la diferencia entre la tasa de participación laboral masculina menos la participación laboral femenina.

En el cuadro 5 se presentan las tasas de participación laboral para Chile, Costa Rica y Uruguay al 2014 comparando la situación de las mujeres y los hombres graduados de ETP del nivel secundario; como se ilustra en el cuadro, la diferencia entre mujeres y hombres persiste al igual que en otros ámbitos o grupos de población, manteniendo las mujeres una participación menor que sus pares varones.

Por otra parte, también se observan diferencias entre quienes egresan de la educación superior universitaria y técnica, y también diferencias entre mujeres y hombres en ambos grupos. En base a datos de siete países se identifica que "las mujeres graduadas de la ETP participan en

menor medida en la fuerza de trabajo que sus pares con credencial universitaria, y las brechas más acentuadas se observan en Chile y el Perú, países donde por el contrario, los egresados de sexo masculino de la ETP exhiben mayores niveles de participación que los universitarios" (Sevilla, 2017).

En términos de brechas entre la participación laboral de mujeres y hombres, en base a datos de seis países de América Latina a partir de las encuestas de hogares, se observa que las menores diferencias entre mujeres y hombres se encuentran entre quienes egresan de la educación superior universitaria, cuyas brechas son drásticamente menores que la población general, como se observa en el cuadro 6: en cinco de los seis países revisados se presentan brechas inferiores a 10 puntos porcentuales. En el caso de quienes egresan de la ETP de nivel superior, se observa que las diferencias de participación laboral entre mujeres y hombres son mayores que en las personas egresadas del nivel superior universitario, salvo en el caso de Uruguay donde la brecha de participación tanto en personas egresadas de la universidad y la ETP superior es casi inexistente.

Respecto a la tasa de ocupación según la OIT, este indicador en el 2018 aumentó cuatro décimas entre las mujeres y solo una décima entre los hombres; la tendencia reciente ha sido a la reducción constante aunque moderada de la brecha. Sin embargo la brecha de género en este ámbito también supera los veinte puntos (OIT, 2018, pág. 34). En el caso de las tasas de desocupación, se observa una disminución al 2018 tanto para hombres como para mujeres, pero las mujeres siguen presentando tasas de desocupación superiores a las de los hombres, con una brecha cercana a los tres puntos porcentuales a nivel del promedio ponderado regional (OIT, 2018, pág. 34). En el caso de quienes egresan de ETP, Sevilla (2017) señala que las tasas de desocupación de los graduados hombres de la ETP de nivel secundario en los tres países revisados son más bajas que las correspondientes a sus pares que cursaron la educación general. Además persisten las brechas de género, donde las mujeres egresadas de ETP presentan mayores tasas de desocupación respecto de los hombres en similar situación. Llama la atención que, a pesar que las tasas de desocupación son mayores en Chile y Costa Rica para las mujeres egresadas de la secundaria general, las diferencias o brechas respecto a los hombres son mayores en las egresadas de la secundaria técnica, como se observa en el cuadro 7.

Cuadro 6
América Latina (6 países): tasas de participación laboral de egresados de universidades y ETP superior, y brecha de participación al 2014
(En porcentajes)

Participación laboral	Egresados universidad (25 a 34 años)			Egresados ETP superior (25 a 34 años)		
	Mujeres	Hombres	Brecha (pp ^a)	Mujeres	Hombres	Brecha (pp ^a)
Chile	90,3	92,9	2,6	81,5	96,7	15,2
Colombia	93,6	98,4	4,8	86,8	97,5	10,7
El Salvador	83,6	97,2	13,6	81,1	97,2	16,1
Perú	88,9	90,1	1,2	81,7	96,3	14,6
Uruguay	97,2	98,2	1,0	94,9	95,5	0,6
Venezuela (República Bolivariana de)	88,9	96,7	7,8	84,6	97,8	13,2

Fuente: Elaboración propia en base a Sevilla (2017) con datos provenientes de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares.

^a Brecha expresada en puntos porcentuales (pp), representa la diferencia entre la tasa de participación laboral masculina y la participación laboral femenina.

Cuadro 7
Chile, Costa Rica y Uruguay: tasas de desocupación de egresados de ETP
nivel secundario y general y brecha según sexo al 2014
(En porcentajes)

Tasa de Desocupación	Egresados ETP secundaria (18 a 24 años)			Egresados secundaria general (18 a 24 años)		
	Mujeres	Hombres	Brecha (pp ^a)	Mujeres	Hombres	Brecha (pp ^a)
Chile	19,9	12,6	7,3	21,2	16,2	5,0
Costa Rica	21,3	12,0	9,3	23,9	18,1	5,8
Uruguay	20,9	12,0	8,9	16,9	14,0	2,9

Fuente: Elaboración propia en base a Sevilla (2017) con datos provenientes de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares.

^a Brecha expresada en puntos porcentuales (pp), representa la diferencia entre la tasa de desocupación masculina y la tasa de desocupación femenina.

En relación con las tasas de desocupación para quienes egresan del nivel técnico superior, se observa que en cuatro de los seis países con información disponible las mujeres egresadas de ETP superior presentan una tasa de desocupación más alta que sus pares mujeres de la educación universitaria. En el caso de las brechas o diferencias entre las tasas de desocupación de mujeres y hombres egresados de la ETP superior se observa que estas son acotadas, alcanzando una diferencia más significativa en El Salvador y levemente en Venezuela en cuyo caso la brecha entre mujeres y hombres es mayor en la ETP superior que en la educación universitaria, como se muestra en el cuadro 8.

Cuadro 8
América Latina (6 países): tasas de desocupación de egresados de ETP
nivel superior y universitario y brecha según sexo al 2014
(En porcentajes)

Tasa de Desocupación	Egresados Universidad (25 a 34 años)			Egresados ETP superior (25 a 34 años)		
	Mujeres	Hombres	Brecha (pp ^a)	Mujeres	Hombres	Brecha (pp ^a)
Chile	8,9	7,9	1,0	5,5	5,8	0,3
Colombia	10,9	8,5	2,4	12,9	10,9	2,0
El Salvador	9,6	6,9	2,7	12,3	5,9	6,4
Perú	5,8	5,2	0,6	4,5	5,2	0,7
Uruguay	2,0	3,2	1,2	4,8	3,2	1,6
Venezuela (República Bolivariana de)	11,2	7,9	3,3	12,1	8,3	3,8

Fuente: Elaboración propia en base a Sevilla (2017) con datos provenientes de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares.

^a Brecha expresada en puntos porcentuales (pp), representa la diferencia entre la tasa de desocupación masculina y la tasa de desocupación femenina.

Respecto a los salarios, en la población general se observa que si bien las mujeres subieron ligeramente por encima de los hombres según la OIT, los salarios masculinos superan todavía a los de las mujeres en cerca de 20%; la mayor parte de esta brecha es atribuida a factores principalmente sociales y culturales, tales como la discriminación, estereotipos y factores culturales más que a

variables objetivas, medibles y asociadas a la productividad laboral, tales como educación, experiencia, sector económico, y ocupación (OIT, 2018, pág. 18). En el caso de quienes egresan de la ETP Sevilla señala que se constata que, en promedio, no existe un premio salarial para quienes tuvieron una formación específica para el trabajo en la secundaria: solo en Costa Rica se identifica una leve ventaja de los graduados de la ETP en relación con sus pares de la secundaria general, pero en ambos sexos esta es menor al 6% del monto medio de sus ingresos; en cambio, en el Uruguay, incluso la ETP está asociada con menores ingresos relativos, particularmente entre las mujeres que perciben en promedio un 11% menos que las graduadas de la otra modalidad (Sevilla, 2017, pág. 52). Esto evidencia que “hay retroalimentación de efectos entre el sistema educacional y el mercado laboral técnico-profesional (dado que) las mujeres eligen las especialidades que normalmente reciben los sueldos más bajos y, al mismo tiempo, el mercado paga menos a las que prefieren especializarse en las áreas en que los hombres tienen mejores remuneraciones” (CEPAL, 2016a, citado por CEPAL, 2019, pág. 212).

Cabe señalar que producto de la segregación de la oferta educativa, que refleja la división sexual del trabajo y la valoración desigual de las actividades asociadas a mujeres y hombres, las mujeres se “gradúan principalmente de las carreras peor pagadas en el mercado y de aquellas que reflejan la división tradicional de roles entre hombres y mujeres”, para las autoras esto explicaría “en parte la paradoja de que los mayores logros educativos de las mujeres en las últimas décadas no se reflejen en una mayor equidad en su posterior inserción laboral” (Rico y Trucco, 2014). Se observa que, los mercados laborales presentan una marcada segmentación horizontal que delimita la participación de las mujeres y las concentra en algunos sectores de la economía, como el del cuidado (enseñanza, salud, asistencia social y empleo doméstico), que constituye su mayor fuente de empleo (27,7%) (CEPAL, 2019).

Además, pese a sus mayores niveles de educación y habilidades, los jóvenes son los más afectados por el desempleo, fenómeno especialmente agudo entre las mujeres jóvenes (CEPAL, 2019, pág. 176). Para la OIT, las mujeres jóvenes son quienes presentan aún más riesgo, ya que sus tasas de ocupación son menores, sus tasas de desocupación mayores y la prevalencia de empleos precarios las afecta de manera desproporcionada (2018, pág. 37).

La tasa de desempleo o desocupación de los jóvenes es en general mayor que la de los adultos; a nivel mundial duplica la tasa de desempleo de estos últimos (CEPAL/OIJ/IMJUVE, 2014 citado por Espejo y Espíndola, 2015). La tasa de desocupación de los jóvenes es cercana al 20% en América Latina y el Caribe, y casi triplica a la del resto de la población trabajadora y la tasa de ocupación de los jóvenes es más de veinte puntos porcentuales inferior a la de los adultos (OIT, 2018, pág. 36). La sobre representación en ambos indicadores tiene una explicación parcial: en el caso de la desocupación se incluye tanto a quienes buscan trabajo por primera vez —un grupo importante entre la población joven— como a quienes están desempleados, y en el caso de la tasa de ocupación, esto está explicado por la participación de los jóvenes en actividades educativas, sin embargo, hay aspectos no explicados, donde se encuentra la dimensión más estructural de la exclusión de las personas jóvenes.

En cuanto a las condiciones en que trabajan los jóvenes, a nivel global los salarios que reciben son bajos, la informalidad es habitual, así como también el trabajo parcial y temporario (OIT, 2016b). Además de ello, “la proporción de personas ocupadas cuyos ingresos laborales son inferiores al salario mínimo establecido por cada país es alta en América Latina: en promedio, alrededor del 40% de la población ocupada se encuentra en esta situación y esa proporción es mucho más elevada entre los

jóvenes, los mayores de 65 años y las mujeres a lo largo del ciclo de vida” (CEPAL, 2019). Por otra parte, la proporción de jóvenes que se encuentra fuera del sistema educativo y no está ocupada en el mercado laboral aumenta durante la adolescencia, pero comienza a disminuir con la edad (a partir de los 25 años) para el caso de los hombres; las mujeres, sin embargo, permanecen en esta situación de exclusión por más tiempo y en proporciones bastante mayores a las mujeres jóvenes de países de la OCDE (CEPAL, 2019). Es por ello, que los desafíos son mayores para las mujeres y los jóvenes en su proceso de transición de la educación al mercado de trabajo (CEPAL, 2019, pág. 168), y si pensamos en las mujeres jóvenes el desafío se amplía hacia una doble situación de exclusión caracterizada por su posición en el orden de género y en las etapas del ciclo de vida.

Además de las brechas que cuantifican la desigualdad que se han comentado, se observan barreras y sesgos que permiten cualificar la desigualdad de género e indagar en las posibles causas que sostienen dichas brechas, las que serán comentadas en el siguiente apartado.

2. Barreras y sesgos de género en la transición educativo-laboral

Los estudios de caso realizados con mujeres que han egresado de ETP de nivel secundario y terciario o superior, desarrollados en Argentina y México por Bloj (2017) y Buquet y Moreno (2017) han identificado algunos sesgos y barreras de género que se observan en las trayectorias laborales de las egresadas, a partir de sus propias percepciones pero también desde el punto de vista de los empleadores y directivos que fueron entrevistados como parte de la investigación. Entre estos hallazgos, destaca el predominio de significados tradicionales de lo femenino y lo que se espera de las mujeres que refuerzan la división sexual del trabajo, la percepción sobre capacidades diferenciadas entre mujeres y hombres, la jerarquización de habilidades y valoración desigual de habilidades de mujeres y hombres egresados de ETP, y el trabajo doméstico y de cuidados como barrera durante y/o después de la formación de las mujeres, los que se comentan a continuación.

a) Predominio de significados tradicionales de lo femenino y lo que se espera de las mujeres

En el estudio de caso en México, Buquet y Moreno (2017, pág. 49) señalan que se aprecia “una clara diferencia entre dos grupos de jóvenes recién egresadas del nivel medio superior, aquellas de autotrónica¹³ y las de contabilidad”. Las egresadas de contabilidad —una carrera con mayor participación de mujeres— han podido incorporarse al mercado laboral, sin mayores dificultades, pero para las egresadas de autotrónica es diferente, ya que si bien han logrado insertarse en un espacio laboral afín a su formación (agencias de automóviles), no se han desempeñado en actividades para las cuales fueron capacitadas, sino en puestos de coordinación, gestión o administrativos (Buquet y Moreno, 2017).

Por otra parte, las autoras señalan que los testimonios dejan ver trayectorias laborales complejas donde se hace evidente que el principal obstáculo para encontrar trabajo en un campo técnico, del que además se cuenta con una preparación, es el hecho de ser mujeres, aunque primen legitimaciones como la necesidad de “protegerlas” (Buquet y Moreno, 2017). Entre los problemas que narraron las mujeres entrevistadas está que con frecuencia no son ubicadas de acuerdo a su nivel, sino en actividades no correspondientes a su carrera y formación. Algunos de sus relatos permiten apreciar la percepción de debatirse en un mundo de hombres, regido por leyes

¹³ La autotrónica corresponde a una rama de la ingeniería en la que se aplican conocimientos y recursos electrónicos al sector automovilístico.

masculinas y que se opone frontalmente a la presencia de mujeres. Reflejan por ejemplo, la dificultad en particular en arquitectura e ingeniería, para aceptar que las mujeres se desempeñen en “la obra”, ubicándolas en áreas de oficina o haciéndolas cargo de trámites y gestiones. Se evidencia también que los valores que clasifican las ocupaciones y las habilidades influyen directamente en las preferencias de los empresarios a la hora de contratar y, también, en el trabajo que deben desempeñar lo que amplía la brecha entre hombres y mujeres (Bloj, 2017).

“Me contrataron como ingeniero [sic] y entonces... un día me llama el dueño, me dice: ‘¿sabe qué?, la voy a tener que despedir. -¿Por qué?, ¿es que hice mal mi trabajo o qué? -No, es que los obreros se niegan a ser mandados por una mujer’ (...). Me despidió porque ellos no aceptaban que les diera órdenes una mujer o que les diera las instrucciones una mujer” (Egresada ETP nivel superior, México, en Buquet y Moreno, 2017).

Del estudio de caso en Argentina, se desprende del recorrido realizado por las mujeres entrevistadas que la educación técnico-profesional aún no está adecuadamente articulada con el ámbito productivo y sus propios actores aún no problematizan las barreras de género que persisten (Bloj, 2017).

b) Percepción sobre capacidades diferenciadas entre mujeres y hombres

La dimensión más estructural de la desigualdad, la división sexual del trabajo, se observa además en la distinción entre las capacidades de hombres y mujeres, por ejemplo para trabajar en oficina y en la obra comentada previamente, y donde se perciben —por parte de los empleadores— capacidades diferentes entre mujeres y hombres quienes incluso cuestionan el saber y la capacidad técnica de las mujeres.

“Lo primero que te dicen es ¿Y sabe?” La pregunta da cuenta de la puesta en duda del saber de las mujeres pero, en particular, en referencia al desempeño fuera de la oficina: “Si vos te referís a eso, en la obra no. En gabinete no hay ningún problema, porque no la ven; la masculinidad y la feminidad en esto todavía está bien marcada la división” (Directivo ETP, Argentina en Bloj, 2017).

A pesar de que las mujeres se forman tanto como los hombres para la “obra”, no se les reconocen las cualidades asociada los “estereotipos laborales” entendidos como tipificaciones rígidas que se supeditan a los estereotipos de género. En el estudio de caso en México, se observa que existen la percepción de los empresarios entrevistados de que “no llegan mujeres” a solicitar empleo en sus empresas; sin embargo, si llegan son las mismas empresas las que generan una segregación de las mujeres de las áreas de producción y afines, a partir de tres criterios de legitimación: a) las diferencias biológicas; b) el desorden de la sexualidad; y c) el embarazo (Buquet y Moreno, 2017).

“Todas chicas llamaron porque decían que nuestras manos eran chiquitas para acomodar los cablecitos y conectar cosas, más prolijas” (Egresada ETP nivel secundario, Argentina en Bloj, 2017).

Las autoras mencionan que diferentes informantes comparten la opinión muy extendida de que las mujeres están impedidas de realizar “trabajos masculinos”, que requieren un despliegue de fuerza física que no tendrían las mujeres, además de la necesidad de protegerlas de riesgos (Buquet y Moreno, 2017), lo que también se observó como barrera en los procesos de formación: la segregación expresada en forma condescendiente o protectora. Agregan, que estas creencias se

complementan con la idea de que las mujeres no tienen las mismas habilidades ni pueden desarrollar las mismas capacidades que los hombres, dado "el mundo de las máquinas es fundamentalmente varonil, mientras que las mujeres se desempeñan mejor en los lugares y las actividades de servicio" (Buquet y Moreno, 2017, pág. 50).

c) **Valoración desigual de habilidades de mujeres y hombres egresados de ETP**

Para Bloj, la primera barrera en el ámbito del trabajo se manifiesta la etapa de reclutamiento donde la demanda tiende a favorecer a los hombres en las áreas más específicas y además, la maternidad y el embarazo de las mujeres agravan esta situación. A juicio de la autora, estas barreras persisten en la cultura empresarial, así como también el "techo de cristal" ya que, una vez insertas, las mujeres tienen grandes dificultades para acceder a puestos de mayor jerarquía con salarios equitativos (2017, pág. 65).

Los testimonios recogidos de las entrevistas con egresadas en Argentina, dan cuenta de una jerarquización diferenciada de las habilidades demandadas, donde las habilidades que portan las mujeres son menos valoradas y se les exige una constante demostración de conocimiento (Bloj, 2017). Muchas veces a las mujeres se las destina a tareas de limpieza, servicio o mantenimiento, o a los sectores de diseño y ventas, mientras que los hombres se concentran en la producción y la gestión empresarial. En el sector de la construcción por ejemplo, esta jerarquización y prejuicio sobre las habilidades produce una división horizontal en donde las mujeres quedan excluidas de la obra y se las recluta para tareas de oficina, tal como se señaló en el caso de México. Buquet y Moreno (2017), señalan que en los ambientes de trabajo descritos por las informantes se destacan mecanismos mediante los cuales se mantiene una muy clara separación de tareas entre mujeres y hombres, a veces simplemente como una extensión de sus identidades y roles de género, especialmente en el hogar.

"Entonces, cuando llegas, 'síveme el cafecito', ah, no, sí; o sea como que a ti no te quita nada, pero a ver dices 'no, sirvámonos el cafecito', ¿no?, podemos como que mediar esa parte, sólo esa parte" (Egresada ETP nivel superior, México en Buquet y Moreno, 2017).

"El gremio de la construcción es muy machista. Hablan por atrás de las mujeres y no conozco ninguna mujer que, en la obra, se haya destacado. Y en la obra siempre fue así, respetan a los hombres y ven raro que una mujer vaya y esté ahí. Pero para gabinete sí las mujeres, ahí sí, para las mujeres pero no en la obra" (Directiva ETP nivel secundario, Argentina en Bloj, 2017).

d) **Cuidados y trabajo doméstico como barrera durante y/o después de la formación**

Bloj señala que en Argentina poco más del 50% de mujeres que no estudian ni están empleadas relacionan su situación con tres condicionantes de género socialmente impuestas: tareas domésticas, cuidado, y embarazo (INET, 2015 en Bloj, 2017). Esta realidad se contrasta con los testimonios de las entrevistadas de ese país, egresadas de ETP, quienes en su mayoría no tienen hijos o hijas, y si bien algunas lo plantean como un proyecto a futuro, otras dicen no tener "interés" por avanzar en esa dirección.

"La ventaja que yo tengo es que pues no soy casada, no tengo hijos, vivo sola, entonces digamos que yo tengo mi tiempo, mi ritmo y yo marco todo lo que quiero hacer, ¿no?, entonces yo creo que para mí esa es una gran ventaja" (Estudiante ETP nivel superior, México en Buquet y Moreno, 2017).

La autora señala además que en el mundo del trabajo, se les imponen a las mujeres diferentes restricciones para acceder, mantenerse o ascender en los puestos. Al situar la atención en la demanda, se evidencia la exigencia de una "dedicación plena" que se contraponen simbólicamente y en la práctica, con la idea de "conciliación" (Bloj, 2017). En el caso del México, en la experiencia de las mujeres entrevistadas se manifiesta que la conciliación entre el mundo "exterior" (de estudio/trabajo) y la vida en el ámbito doméstico resulta particularmente complicada para las mujeres. Además, para Buquet y Moreno (2017) el embarazo "sigue siendo un tema incómodo porque representa una interrupción de los procesos productivos y un gasto que no se identifica con claridad quién debe pagar" (pág. 50). Las autoras destacan que en la sociedad mexicana sigue existiendo la idea de que la maternidad y el cuidado de las niñas y los niños son responsabilidad de las madres y deben resolverse en el ámbito doméstico (Buquet y Moreno, 2017), al igual que en muchos de los países de la región. Las repercusiones de esta concepción en el mundo del trabajo son particularmente graves; las mujeres trabajadoras deben cumplir con la "doble jornada" porque las labores del hogar no se reconocen como trabajo; además, esta mentalidad repercute sobre la brecha salarial así como en una percepción negativa de las mujeres con hijos en los entornos laborales (Buquet y Moreno, 2017, pág. 50).

Por otra parte, un aspecto que llama la atención en otro estudio realizado en Perú, sobre trayectorias educativas de mujeres hacia la educación superior y que se podría relacionar con el aspecto antes mencionado de las trayectorias laborales. Se observan diferencias entre las mujeres solteras y/o sin hijos, con un mayor grado de autonomía, de las mujeres casadas y/o con hijos a cargo quienes a pesar de las diferencias educativas observadas con sus respectivas madres en la educación formal, comparten con ellas las opiniones sobre los roles de las mujeres casadas y su poder de negociación dentro del hogar (Guerrero y Rojas, 2019). Para las autoras, los años adicionales de educación no se traducen en un mayor empoderamiento de las mujeres dentro de la familia y en una transformación sustantiva de los roles de género, donde las tareas del hogar y crianza de los hijos pueden ser compartidos por ambos miembros de la pareja (Guerrero y Rojas, 2019). Vinculado a ello, se observa que más de la mitad de las personas jóvenes que no estudian ni están empleados en el mercado laboral, se dedican a tareas de cuidado y trabajo doméstico no remunerado (Espejo y Espíndola, 2015 citado por CEPAL, 2016a) y la gran mayoría de esas personas jóvenes son mujeres.

III. ETP, igualdad de género y autonomía económica de las mujeres: ¿dónde está la llave maestra?

En este tercer capítulo se reflexionará sobre los principales desafíos de la ETP desde el punto de vista de la igualdad de género, con énfasis en la autonomía económica de las mujeres jóvenes. Para ello se identificarán las tensiones y aspectos críticos de las trayectorias educativo laborales de mujeres jóvenes a partir de lo revisado en el capítulo precedente y de evidencias aportadas por estudios desarrollados a nivel regional, que puedan ser vinculadas al contexto de la ETP en la región. Luego, se abordará cuál puede ser el rol de la ETP para que el cambio estructural progresivo y el futuro del trabajo permitan alcanzar una mayor igualdad de género y autonomía económica de las mujeres de la región, en especial las más jóvenes.

A. Tensiones y aspectos críticos en las transiciones educativo-laborales de las mujeres jóvenes

Existe un consenso generalizado que las trayectorias de vida y laborales de las personas jóvenes se construyen hoy dentro de un marco muy diferente al que les tocó vivir a las generaciones precedentes pertenecientes a las mismas clases o categorías sociales (Longo, 2018) y estas nuevas trayectorias se manifiestan en una mayor diversificación de duraciones, de etapas y de edades en los hitos claves del pasaje a la adultez. De forma similar, Espejo y Espindola (2015) señalan que las condiciones y oportunidades para las nuevas generaciones han tendido a generar trayectorias más heterogéneas hacia sus procesos de autonomía; y esta heterogeneidad da lugar a diversas posibilidades análisis, donde las múltiples expresiones de la desigualdad tienen lugar problematizando así las transiciones educativo-laborales de las personas jóvenes.

De acuerdo con la CEPAL, la “transición del sistema educativo al mundo laboral es un paso fundamental en el ciclo de vida, emancipación y desarrollo de la autonomía de las personas” y además de ello “la población juvenil enfrenta procesos particularmente difíciles en esa trayectoria” (2019, pág. 176). Este proceso, ha cobrado especial atención e interés de investigación durante los últimos años, dado que existen una cantidad importante de estudios que han intentado analizar las desigualdades que caracterizan a los procesos de inserción al trabajo de los jóvenes (Jacinto y Millenaar, 2015) o de sus trayectorias educativo laborales. Así, se evidencia que durante los últimos años se han desarrollado diversos estudios en la región que abordan el tema de las trayectorias y/o transiciones laborales de los jóvenes, con distintos focos y alcances (Sepúlveda, 2016; Jacinto, 2018, 2010; Millenaar y Jacinto, 2015; Millenaar, 2014; Pérez, 2018; Pérez, Deleo y Massi, 2013; Guerrero y Rojas, 2019; Guevara, 2014; Gontero y Weller, 2015; Binstock y Näslund-Hadley, 2013; Larrañaga, 2014; Sosa, 2016).

Si bien la inserción laboral juvenil es “considerada una problemática de investigación relevante” (Millenaar, 2014, pág. 325), el interés por estudiar en específico las trayectorias de personas jóvenes y/o mujeres que han cursado educación técnico-profesional es menor, y en mucha menor medida estos análisis integran una perspectiva de género. No obstante esta limitación, algunos hallazgos son llamativos y permiten ilustrar tensiones y aspectos críticos de las transiciones educativo-laborales de las mujeres jóvenes que se vinculan con las experiencias de quienes cursan o han egresado de la ETP revisadas en secciones previas.

Respecto a las desigualdades de género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares, un perfil vinculado a la ETP en la región, Millenaar y Jacinto (2015) identifican algunos aspectos críticos relevantes para el análisis. Estos aspectos se han agrupado en tres ámbitos que ilustran las tensiones y aspectos críticos, a partir de ideas propuestas por las autoras y en relación con algunas las barreras de género comentadas en el capítulo anterior y entre los ámbitos identificados se encuentran: similares logros educativos entre mujeres y hombres, pero diferentes valoraciones sociales, socialización de instituciones educativas que refuerza los estereotipos, subjetividades e identidades de género que responden al orden tradicional, lo que se detalla a continuación:

- **Similares logros educativos, diferentes valoraciones sociales:** incluso a igualdad de títulos y formación, las mujeres son discriminadas en el mercado del trabajo. A las mujeres les resulta prácticamente imposible acceder a ciertos puestos de trabajo que se encuentra asociados al mundo masculino por más que la formación recibida las habilita para emplearse en ellos, lo que es consistente con los hallazgos comentados previamente en los estudios de casos. Además, Millenaar (2014) señala que las mujeres jóvenes obtienen menos beneficios del título y de la formación profesional que sus compañeros varones, las diferencias se observan en relación a la calidad de los empleos a los que acceden: las mujeres obtienen menores salarios, ocupaciones menos calificadas y menos contratos en condiciones de formalidad, lo cual también es consistente con los indicadores revisados previamente.
- **Socialización de instituciones educativas y laborales que refuerza los estereotipos:** tanto en las experiencias de empleo como en aquellas de formación educativa y para el trabajo, se construyen y refuerzan estereotipos de género; así, las relaciones de las personas jóvenes con el mundo del trabajo y sus experiencias de formación suelen reproducir los estereotipos, segregaciones y discriminaciones de género en el mercado laboral (Millenaar y Jacinto, 2013). Esto se refleja además en la ausencia de enfoques

que problematicen el género en las instituciones tanto educativas como laborales, así como en la ausencia de intervenciones (especialmente en las instituciones educativas) que contemplen las necesidades específicas de las mujeres (Millenaar y Jacinto, 2015).

- **Subjetividad e identidades de género que responden al orden tradicional:** las subjetividades en torno al género, es decir las propias identificaciones con los mandatos que asignan roles específicos a mujeres y hombres, orientan las disposiciones al trabajo (Millenaar y Jacinto, 2015). Esto se traduce en que mujeres y hombres se vinculan de diferentes modos con el trabajo y la actividad, y a través de las prácticas van construyendo sus identidades de género. Faur y Zamberlin (2008, citado por Millenaar y Jacinto, 2013) señalan que la socialización de género “no es un aprendizaje que se realiza de una vez y para siempre, sino que se va construyendo en la medida en que formamos parte de una determinada cultura y nos inscribimos en sus representaciones y prácticas”.

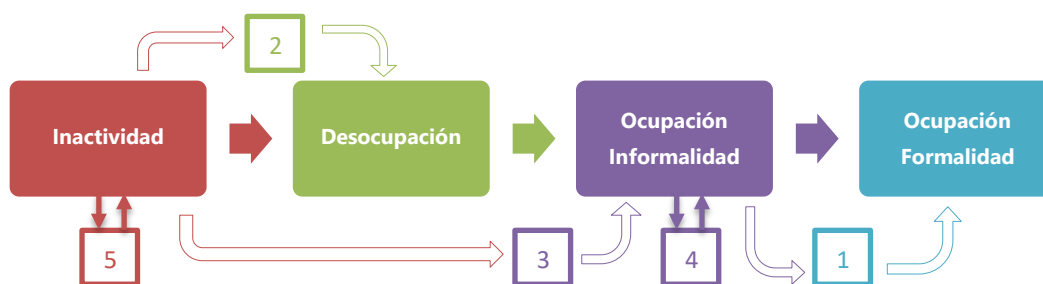
En concordancia con lo anterior, un estudio cualitativo implementado en Perú, realizó un análisis biográfico en profundidad sobre las trayectorias educativo-laborales de un grupo de jóvenes de 19 y 20 años de edad de zonas urbanas y rurales (Rojas, Guerrero y Vargas, 2017). Este estudio concluye con tres hallazgos principales que cabe destacar: el género moldea las trayectorias hacia la adultez, el apoyo familiar tiene una influencia importante en estas trayectorias, las trayectorias educativas y laborales no necesariamente contribuyen al desarrollo personal y profesional (Rojas, Guerrero y Vargas, 2017). Estos hallazgos también son consistentes con lo observado en la ETP en la región, donde se observa que la transición de la educación al trabajo remunerado está cimentada por un orden de género tradicional que sostiene las desigualdades entre mujeres y hombres, las que se expresan tanto en el contexto educativo como en el laboral. Además de ello, los estudios de caso en Argentina y México mostraron que tanto la familia como el entorno social más inmediato incide en las trayectorias, ya sea para reproducir las desigualdades como para ayudar a transformarlas. Finalmente, las trayectorias educativo laborales para las mujeres jóvenes que cursan o egresan de ETP al ir reflejando un orden de género que las discrimina, no se traducen necesariamente en un mejor desarrollo laboral y aunque logren insertarse, la desigualdad se expresa en aspectos objetivos: como diferencias salariales, estar sujetas a mayores tasas de desocupación y menores de ocupación, asumir tareas que reproducen la división sexual del trabajo en ámbitos masculinizados, entre otros; y en aspectos subjetivos: como el trato diferenciado, hostilidad y discriminación, desigual valoración de las habilidades, entre otras.

Estos puntos críticos se superponen y hacen que las trayectorias de las mujeres jóvenes sean muy diversas, lo que implica problematizar el proceso de transición educativo laboral y desde una perspectiva de género implica también complejizar el análisis, lo que no siempre es fácil. Un caso que puede contribuir en este desafío, es la investigación realizada en Argentina por Millenaar y Jacinto, mediante un análisis cuanti-cualitativo de trayectorias educativo-laborales de jóvenes varones y mujeres provenientes de hogares de bajos recursos que habían egresado un año antes de instituciones que ofrecen algún tipo de formación para el trabajo en dicho país, y que buscó diferenciar las trayectorias en relación con las oportunidades de empleo luego de pasar por algún dispositivo, entendidos estos para las autoras como el tipo de programa o servicio público orientado a mejorar las oportunidades de inserción laboral de los jóvenes (Jacinto, 2010). La investigación les permitió comparar —entre otros aspectos— las trayectorias laborales según perfil socioeconómico y posiciones frente a los estereotipos de género.

A partir de ello, las autoras destacan que en las trayectorias de las mujeres puede reconocerse que la interrelación entre la desigualdad social y de género no siempre se presenta de la misma manera (Millenaar y Jacinto, 2015) y sobre esa base, proponen una tipología de trayectorias laborales con cinco clasificaciones, las que si bien presentan con fines analíticos, puede ilustran la diversidad de procesos de transición laboral de las mujeres jóvenes provenientes de hogares de bajos recursos, que, como se comentó es el perfil socioeconómico predominante en quienes cursan ETP en la región. Las tipologías propuestas en los resultados de dicha investigación, se resumen a continuación:

- **Trayectoria de la informalidad a la formalidad (1):** grupo que se muestra resistente frente a los estereotipos de género, se vinculan a dispositivos que no forman en empleos típicamente femeninos y que logran insertarse en empleos formales, este tipo fue denominado por las autoras como “las cuestionadoras”.
- **Trayectoria de la inactividad a la desocupación (2):** grupo que se ubica en una posición de cuestionamiento ante los estereotipos de género, pero permanecen desocupadas, se denominaron “las disconformes”, porque si bien se vinculan a dispositivos que forman en empleos no típicamente femeninos, ellas están insatisfechas frente a las oportunidades de empleo que se les ofrecen, prefiriendo (y pudiendo) esperar empleos mejores.
- **Trayectoria de la inactividad a la informalidad (3):** grupo que permanece en la informalidad y se posicionan con mayores niveles de aceptación de los estereotipos de género, se vinculan generalmente a dispositivos que forman para empleos de baja calificación y remuneración (costura, cocina, cuidados de ancianos, etc.), pero parecen adecuarse a los empleos que se les ofrecen, las autoras las denominaron “las adecuacionistas”.
- **Trayectoria de la informalidad a informalidad de bajo nivel de calificación (4):** grupo que también se vinculan generalmente a dispositivos que forman para empleos de baja calificación y remuneración (costura, cocina, cuidados de ancianos, etc.). pero reconocen sus desventajas y precariedad, resignándose de todos modos a emplearse en ellos (“las resignadas”).
- **Trayectoria de la inactividad a la inactividad (5):** grupo que se vincula a dispositivos asociados a empleos típicamente femeninos, pero permanecen inactivas. Esto si bien resulta en ocasiones una consecuencia de la propia elección, se vincula a la reproducción de los estereotipos de género en el hogar (“las autoexcluidas”).

Diagrama 2
Tipología de trayectorias laborales



Fuente: Elaboración propia en base a la clasificación propuesta por Millenaar y Jacinto (2015).

La investigación realizada por las autoras da lugar a diversos análisis, presentados en numerosas publicaciones, sin embargo, para fines de este informe, cabe destacar los aspectos que pudiesen ser vinculados con la experiencia de las mujeres jóvenes egresadas de la educación técnico-profesional y que transitan hacia el mundo del trabajo remunerado. Una de las conclusiones de las autoras, reafirma algunos de los puntos críticos y tensiones antes comentadas en este informe: “si por un lado se asume que los jóvenes provenientes de sectores populares son quienes mayores obstáculos encuentran en sus procesos de inserción laboral, reconociéndose en la desigualdad social un factor de segmentación laboral, por otro lado —y operando al mismo tiempo— resulta evidente que la desigualdad de género intensifica y complejiza las segmentaciones” (Millenaar y Jacinto, 2015, pág. 96).

Millenaar además ha señalado que “si bien la inserción laboral se ha vuelto un proceso difícil para todos los jóvenes, para las mujeres pobres la multiplicidad de inequidades se traduce en obstáculos muy complejos que sortear y revertir” (2014, pág. 326). En el mismo sentido, Bloj (2017) señala que “un porcentaje bajo de mujeres logran cumplir con sus expectativas, traspasar las barreras señaladas, y capitalizar las trayectorias educativas y laborales” (pág.66), y ello se debe a los obstáculos persistentes que seguirán limitando los procesos a favor de la autonomía de las mujeres, en la medida que no se visibilicen y asuman críticamente. Así, un análisis que integre la perspectiva de género y juventud, desde una mirada interseccional de la desigualdad, resulta fundamental para comprender y potenciar mejores procesos de transición educativa y laboral de las mujeres jóvenes de la región.

Para Silveira la aplicación de una mirada de género al análisis de la juventud y del ámbito laboral es pertinente e incluso incuestionable, ya que “la definición de roles se inicia en la infancia y está en la base de la construcción de la identidad, y son las concepciones culturales acerca de lo que les corresponde ser y hacer a hombres y mujeres, del valor de las actividades y capacidades femeninas y de las relaciones con sus padres y maridos, las que se trasladan al ámbito laboral e interactúan con las exigencias y condicionantes productivas y económicas que determinan la división sexual del trabajo” (2001, pág. 459).

Si bien la tipología sugerida por Millenaar y Jacinto es incipiente y representa principalmente una propuesta analítica aplicada a un contexto específico permite observar las diferentes trayectorias y su vinculación con los estereotipos de género. Un análisis más profundo de las trayectorias laborales de las mujeres jóvenes podría indagar a partir de estas u otras tipologías en las distintas expresiones que adquieren las trayectorias laborales, en la línea de caracterizar la transición de la escuela al trabajo para las mujeres jóvenes que egresan de ETP, integrando además eventuales “trayectorias” en el ámbito del trabajo no remunerado, que inciden también en las trayectorias del trabajo remunerado y que complejizan las transiciones de las mujeres de la educación al empleo.

B. Nudos estructurales en la ETP

La Estrategia de Montevideo impulsada por la CEPAL y aprobada por sus estados miembros en la XIII Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe en 2016, identifica nudos críticos estructurales constitutivos de las relaciones desiguales de poder (CEPAL, 2017a). Los nudos críticos señalados por la estrategia son:

- la desigualdad socioeconómica y la persistencia de la pobreza;
- los patrones culturales patriarcales discriminatorios y violentos y el predominio de la cultura del privilegio;

- la división sexual del trabajo y la injusta organización social del cuidado y
- la concentración del poder y las relaciones de jerarquía en el ámbito público.

La misma estrategia señala que estos nudos “se refuerzan mutuamente y generan complejos sistemas socioeconómicos, culturales y de creencias que obstaculizan y reducen el alcance de las políticas y la autonomía de las mujeres” (CEPAL, 2017a) y también se manifiestan en la educación técnico-profesional que ha sido analizada en este informe. A continuación, se vincularán brevemente los hallazgos comentados en los capítulos y secciones previas, con cada uno de los nudos estructurales que sostienen y hacen persistir las desigualdades de género, de modo de argumentar que las desigualdades presentes y/o manifestadas en la ETP están alineadas con el cambio estructural del orden de género y sus relaciones, en el marco de lo propuesto por la CEPAL.

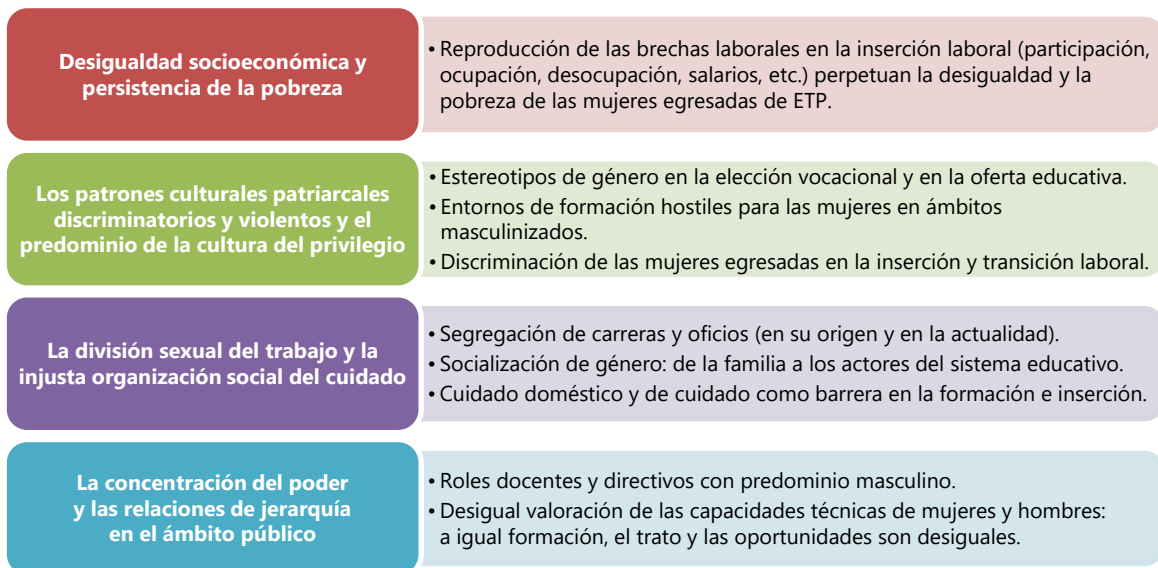
La desigualdad socioeconómica y persistencia de la pobreza en el marco del crecimiento excluyente: esta dimensión estructural se expresa en la ETP en la reproducción de las brechas laborales: participación, ocupación, desocupación, diferencias salariales, entre otras. Sin desconocer que las mujeres que egresan de ETP enfrentan en algunos casos indicadores laborales mejores que las mujeres de la población general —como se comentó en el segundo capítulo de este informe— la persistencia de las brechas y los tipos de ocupaciones donde se emplean las mujeres, perpetúan la desigualdad y pueden operar como factores reproductores de la desigualdad socioeconómica de las mujeres egresadas de ETP. Si además este aspecto se vincula la desigualdad que afecta a las personas jóvenes, las mujeres jóvenes enfrentan aún mayores brechas de desocupación, para quienes son parte de la población económicamente activa, sumada a una mayor carga de trabajo doméstico y de cuidado que afecta a quienes se encuentran tanto dentro como fuera del mercado laboral.

Los patrones culturales patriarcales discriminatorios y violentos y el predominio de la cultura del privilegio: esta dimensión estructural se expresa en la fuerte presencia de los estereotipos de género en el ámbito educativo, que en la ETP se manifiesta en la elección vocacional y en la oferta educativa que reproducen la segregación de género, así como en entornos de formación hostiles para las mujeres en ámbitos masculinizados y la discriminación de las mujeres tanto en sus trayectorias educativas como en la transición hacia el trabajo remunerado, incluso mediada por las instituciones educativas técnicas.

La división sexual del trabajo y la injusta organización social del cuidado: esta es tal vez una de las dimensiones estructurales más observables y críticas en el caso de la ETP y se evidencia en la segregación de carreras y oficios en la oferta educativa —tanto en su origen como en la actualidad— y en la práctica laboral. Además, se vincula con la socialización de género ejercida tanto por la familia y los actores del sistema educativo, la carga de trabajo doméstico y de cuidado como barrera en la formación, transición laboral e inserción de las mujeres jóvenes estudiantes y egresadas de ETP.

La concentración del poder y las relaciones de jerarquía en el ámbito público: esta dimensión estructural si bien fue la menos observable, de igual manera se encuentran presente en la ETP. Las relaciones de jerarquía se observan en los entornos educativos, en particular en los roles docentes y directivos con predominio masculino, y en los entornos laborales en la desigual valoración de las capacidades técnicas de mujeres y hombres: a igual formación, el trato y las oportunidades son desiguales, y en muchos casos se cuestiona el saber técnico de las mujeres o la jerarquía que estas ejercen en el ámbito público o en posiciones de poder, solo por el hecho de romper con su rol de género subordinado y trascender los estereotipos. En el diagrama 3, se resumen los puntos antes comentados para cada nudo crítico estructural.

Diagrama 3
Nudos estructurales en ETP



Fuente: Elaboración propia.

Cabe señalar que las autoras de los estudios de caso en México y Argentina, han aportado con análisis y reflexiones críticas que dan cuenta de la importancia de estos nudos estructurales constitutivos de las desigualdades de género y que se manifiestan en la educación técnico-profesional tanto de nivel secundario como superior a partir del análisis de experiencias de las mujeres que han egresado de la ETP.

Según Bloj, investigadora a cargo del estudio de caso en Argentina, para avanzar hacia una mayor autonomía se requieren —además de la educación y el trabajo— revertir las creencias y prácticas inscritas en el imaginario social y en los paradigmas culturales dominantes y —para la autora— ello supone a nivel normativo: conquistar los derechos de corresponsabilidad en el cuidado y descentrar a las mujeres de tareas reproductivas, exclusivamente; ejercer libremente los derechos sexuales y reproductivos; poner freno a la violencia de género y a todas las formas de discriminación; y alcanzar más igualdad en los ámbitos de toma de decisiones (2017, pág. 66).

Por su parte, Buquet y Moreno (2017), investigadoras a cargo del estudio de caso en México, han señalado que el campo técnico o tecnológico en México sigue siendo un ámbito de la actividad humana del que las mujeres están mayoritariamente ausentes, tanto en los espacios de formación como en los laborales; ello debido a la identificación del trabajo productivo con la masculinidad sigue teniendo presencia en las preferencias vocacionales, pero también se manifiesta en mecanismos de exclusión difíciles de identificar porque se han naturalizado y normalizado a lo largo de siglos de cultura (pág. 47).

Del análisis de la ETP se evidencia el peso de los estereotipos en el sistema educativo y por extensión en el sistema productivo para sostener la división sexual del trabajo, siendo esta sin duda una de las dimensiones más estructurales de la desigualdad de género. Aquella dimensión que sostiene las brechas revisadas en secciones previas y también aquella que se invisibiliza y naturaliza en las prácticas culturales y sociales. Para Silveira los “estereotipos, con su interpretación bipolar y jerárquica de las relaciones, terminan constituyéndose en obstaculizadores y condicionantes de las formas de actuar, de los hábitos y de los desempeños de varones y mujeres. Así, tradicionalmente

los jóvenes se han preparado para ejercer la tarea central en su vida adulta: el trabajo productivo, y las jóvenes, para la actividad que la sociedad les ha tenido reservada, el trabajo doméstico y la reproducción” (Silveira, 2001, pág. 459).

A partir de lo presentado en capítulos y secciones precedentes, es preciso comentar que la dimensión estructural de la desigualdad se hace especialmente patente en el campo de la educación técnico-profesional, ya que es un área circunscrita en ámbitos productivos y donde los códigos imperantes traspasan al ámbito educativo. Además de ello, un aspecto muy revelador de esta dimensión estructural es la subvaloración del saber y la capacidad técnica de las mujeres, las que a igual certificación que su pares varones son igualmente discriminadas en el ámbito laboral: el orden de género trasciende la credencial educativa, disminuyendo su valor a partir del peso simbólico de lo femenino socialmente subordinado. Esto problematiza un aspecto clave, habitualmente sugerido como una estrategia transformadora de género: que las mujeres accedan a carreras o ámbitos masculinizados para mejorar su condición laboral o sus niveles de ingresos, sin embargo, esta estrategia por sí misma no es transformadora si no se aborda desde su dimensión estructural.

En un estudio previo desarrollado por la autora de este informe, donde se analizan programas de capacitación laboral para mujeres en situación de pobreza (que son parte de la formación profesional complementaria a la ETP, en el marco de la educación no formal), se planteó que una dificultad de los programas radicaba en la forma de abordar los oficios o ámbitos económicos —abordados por la capacitación— desde una perspectiva de género (Muñoz, 2017, pág. 57). Entonces se comentó que esta dificultad remite necesariamente a dilemas o paradojas —similares al dilema de Wollstonecraft con su tensión entre las políticas de igualdad y las políticas de la diferencia— que en este caso se vinculan con la segregación de la oferta educativa en virtud de la división sexual del trabajo que subyace y prevalece.

En el estudio mencionado, una parte del dilema se refería a capacitar a las mujeres en oficios tradicionalmente femeninos (con bajos niveles de ingresos y baja calidad del empleo) producto de las demandas laborales de los sectores, de las mismas usuarias, o de la oferta de los organismos educativos técnicos que reflejan las barreras de género y la segregación ocupacional; o bien, promover una formación en oficios no tradicionales a riesgo de que no sean ofrecidos por las instituciones educativas o no se contraten mujeres en los sectores productivos en dichas áreas. La segunda parte del dilema, se refería a capacitar a las mujeres en los oficios tradicionales, a trabajadoras por cuenta propia, o a emprendedoras en los negocios o actividades que ya realizan o que les interesaba realizar, reforzando eventualmente con ello el desarrollo de actividades tradicionalmente femeninas, subvaloradas y de baja productividad, o bien promover nuevas áreas de desarrollo, lo cual implica un proceso de resignificación de la experiencia previa y de las capacidades desarrolladas, muchas veces de manera autodidacta. Similar es la tensión observada en la formación de las mujeres en ámbitos técnicos con marcada identidad masculina: mantener la división sexual del trabajo reforzando los roles en la oferta educativa y las ocupaciones, o transformarla con la importancia (y el costo social) que ello implica.

Como se señaló en ocasión del estudio comentado, es fundamental integrar como parte de los objetivos estratégicos de los programas educativos, la reducción o eliminación de barreras y brechas de género, ya que de no ser consideradas de manera explícita, quienes debe asumir el costo de romper barreras y eventualmente reducir brechas son las propias mujeres que se insertan laboralmente, con un alto costo personal, laboral y social. La responsabilidad de romper las barreras culturales debe ser compartida por toda la sociedad, incluidos los sectores productivos y el Estado (Muñoz, 2017) y esto también es extensivo para la educación técnico-profesional.

C. Cambio tecnológico y futuro del trabajo: desafíos para la ETP y la igualdad de género

Según ha sido planteado por la OIT “la vida profesional ha conllevado siempre transiciones: de la escuela al trabajo, la maternidad y la paternidad, los cambios de trabajo, el acceso a la jubilación; y al reto que entrañan estas transiciones se suman las transformaciones mundiales que se están gestando: cambios tecnológicos y demográficos” (2019, pág. 32). A lo largo de este informe, se ha enfatizado en la complejidad que tienen las trayectorias educativo laborales de las mujeres jóvenes —especialmente de menores niveles socioeconómicos que son quienes principalmente cursan la ETP— resaltándose la importancia de una mirada interseccional que analice el cruce entre las desigualdades de género y juventud. Si a ello, sumamos el contexto de cambio y revoluciones tecnológicas y los consecuentes cambios en el mundo de trabajo, el desafío para los países de la región es mayor, y a la vez urgente.

Novick (2018, pág. 11) señala que en torno a las perspectivas sobre el empleo y las ocupaciones en este contexto cambiante existen dos perspectivas dominantes: “aquella que supone una fuerte destrucción de puestos de trabajo y/o de actividades y otra que, desde una perspectiva más institucionalista y social, lo enfoca como un fenómeno factible de ser administrado o gerenciado para un buen aprovechamiento de la crisis y oportunidad que ofrecerían las nuevas tecnologías”. De manera similar, la OIT (2017) reconoce que coexisten una perspectiva pesimista, que augura las pérdidas de los empleos ante la incapacidad de adaptarse a los cambios y una perspectiva optimista que compara este cambio tecnológico con otras revoluciones similares del pasado que han destruido empleos pero que a su vez generan nuevos empleos.

En una perspectiva u otra, la relación educación-trabajo enfrenta tantos desafíos como oportunidades para hacer frente a este nuevo contexto. En esa línea, la CEPAL ha advertido que los “rápidos cambios tecnológicos y la automatización en los sistemas de producción conllevan desafíos no solo para los sistemas escolares, sino también para los sistemas de educación superior y de formación continua de capacidades” (2018a, pág. 61), lo que involucraría la Educación y Formación Técnico-Profesional en su sentido amplio, que incluye el nivel secundario, terciario o superior, y la capacitación o formación profesional (véase el cuadro 1). Junto con ello, se ha señalado que “el ritmo continuo y acelerado del cambio en el mercado laboral hace que un modelo de formación de habilidades mediante el entrenamiento inicial para una calificación única de por vida ya no sea suficiente ni efectivo” (CEPAL, 2019, pág. 208). Esto da cuenta de la necesidad que la educación para el trabajo adquiera un carácter flexible que permita la renovación continua de habilidades, muy de la mano con la idea del aprendizaje a lo largo de la vida propuesta por la UNESCO, en un continuo formativo que no cesa y que además integra la educación formal, no formal e informal¹⁴. Por ello, resulta fundamental que se produzca un “cambio en la oferta educativa y de capacitación profesional, que requerirá una asociación entre las instituciones educativas y las empresas en la que la capacitación esté integrada a una lógica productiva” (Bensusán, Eichhorst y Rodríguez, 2017 citado por CEPAL, 2019, pág. 208), tal como aspira la educación-técnico profesional.

¹⁴ En el capítulo I se comentaron las definiciones de educación formal y no formal. La educación o aprendizaje informal corresponde a modalidades de aprendizaje intencionadas, aunque no institucionalizadas: puede incluir actividades de aprendizaje realizadas en el hogar, el lugar de trabajo, la comunidad o como parte del vivir diario, y puede tener carácter individual, familiar o social (UNESCO, 2013).

Ante la rapidez de los cambios tecnológicos, se hace cada vez más necesario desarrollar las nuevas habilidades que se requerirán para el mercado de trabajo; por ejemplo, según la CEPAL en este contexto es importante priorizar, entre otros aspectos, la formación regular en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (disciplinas CTIM o STEM por sus siglas en inglés) en el sistema escolar, las habilidades para operar en un mundo digitalizado, el aumento de las horas de formación y experiencia en empresas y lugares de trabajo, y las capacidades para el aprendizaje activo a lo largo de la vida (2018a, pág. 61), ámbitos estrechamente vinculados con la educación técnico-profesional.

Según Weller (2017, citado por CEPAL, 2019), el efecto de las transformaciones tecnológicas consistiría, más que en la destrucción completa de empleos, en cambios en la manera de trabajar, en la configuración de los puestos de trabajo y en la ejecución de las tareas. La OIT (2017) ha señalado que la revolución tecnológica actual implica la transformación acelerada en los requerimientos por nuevas habilidades, destacándose un aumento de las demandas por nuevas y más avanzadas cualificaciones y la obsolescencia de las habilidades existente se acelera, lo que sin duda es una oportunidad para las personas jóvenes que optan por la ETP siempre que esta asuma los desafíos que implica la revolución tecnológica.

Se ha enfatizado que la automatización transformará la complejidad de las tareas, que requieren habilidades humanas a desarrollarse en las generaciones jóvenes (OCDE/CEPAL/CAF, 2016), por ello, algunas habilidades sociales y metodológicas que fueron menos relevantes se resignifican con la creciente internacionalización de las cadenas productivas y los procesos de externalización, que requieren adaptación a normas de calidad y a controles más rígidos y exigentes en varias escalas (INET, 2016). Se estima que las personas realizarán menos tareas mecánicas, pero más creativas, de planificación, control y supervisión, tales como la evaluación de datos generados en el proceso de producción para la toma de decisiones y la simplificación de las estructuras (Rodríguez, 2017, pag. 24).

En la práctica, si bien estos cambios pueden ser oportunidades de transformación económica y social, también generan profundas incertidumbres en los procesos que les anteceden. Para la OIT, el progreso tecnológico “siempre ha tenido una dinámica de destrucción y creación” (2017, pág. 17), pero el panorama actual dista un poco de las transformaciones productivas conocidas ya que esta vez el cambio se expresa a una velocidad sin precedentes. En este contexto, Vaca Trigo identifica que la incertidumbre se concentra en especial en los efectos que los cambios tecnológicos tendrán en el empleo y señala que si “no se abordan desde una perspectiva que apunte a la eliminación de los nudos estructurales de la desigualdad (...) tendrán efectos de género diferenciados y se verá amenazada la posibilidad de que las mujeres puedan aprovechar las oportunidades que ofrecen las tecnologías” (2019, pág. 34). Al respecto, se prevé que los cambios tecnológicos “podrían profundizar las brechas de género en el mercado laboral, pues los sectores donde se espera una mayor supresión de puestos de trabajo son aquellos en que las mujeres tienden a estar mayoritariamente empleadas, como el sector de los servicios” y junto con ello es “probable que las mujeres deban enfrentar más dificultades para acceder a los empleos que se crearán a partir de las nuevas tecnologías, debido a que están subrepresentadas en los sectores y ocupaciones que potencialmente tendrán mayor expansión” (CEPAL, 2019, pág. 31).

En este contexto la OIT (2018b, pág. 45) señala que “son de particular relevancia las políticas que promuevan la formación de las mujeres en áreas técnicas y tecnológicas y los esfuerzos realizados en esta dirección deben tener un carácter proactivo, tendiente a levantar las barreras culturales y los

estereotipos socialmente naturalizados”. Por ello, resulta fundamental que se apoye a las personas en este proceso de cambio, especialmente aquellas más afectadas por las desigualdades —como las mujeres, las personas jóvenes y otros grupos excluidos o afectados severamente por la desigualdad— ya que de esta manera “se ampliarán sus opciones y se les infundirá seguridad para afrontarlos” (OIT, 2019, pág. 32). Vaca Trigo agrega que “sin políticas públicas adecuadas las mujeres podrían enfrentar nuevos desafíos y riesgos para su inserción en el mercado laboral en condiciones de trabajo decente y quedar excluidas de los beneficios de los empleos del futuro” (2019, pág. 34). Así, mejorar las oportunidades educativas y laborales de las personas jóvenes implica para las políticas públicas fortalecer las conexiones de la educación para el trabajo con el sector productivo y el mercado laboral, integrando una perspectiva de género y donde la ETP tiene un rol clave. Los efectos de políticas públicas con este grado de integración tendrían una repercusión directa en la mayor la autonomía económica de las mujeres jóvenes de la región.

Recuadro 5
STEM, un desafío pendiente

La preocupación por el limitado número de mujeres en las carreras y profesiones relacionadas con las Ciencias Naturales o Exactas (en especial Física y Matemática), así como en Tecnología e Ingeniería no es nueva. Hace más de tres décadas que organismos internacionales como UNESCO, la Comisión Europea, numerosas universidades y centros de investigación —sobre todo en Europa y Norteamérica— vienen relevando estadísticas que visibilizan las trayectorias educativas de las mujeres en estos campos, y en menor medida en los entornos laborales, al mismo tiempo, ofrecen explicaciones cada vez más detalladas y sistémicas que responden a la influyente pregunta “¿Por qué tan pocas?”. Como corolario de esta importante producción de conocimientos se alerta sobre las consecuencias, tanto en las oportunidades laborales de las mujeres, como en el desarrollo de la ciencia, la creación tecnológica y la innovación.

En los últimos años, esta problemática ha suscitado nuevos estudios que demuestran que la baja representación de las mujeres en los campos STEM (por sus siglas en inglés para Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática —que no es una sumatoria de disciplinas, sino un nuevo campo de aprendizaje basado en la articulación de todas ellas—). Al respecto se destaca:

- Es un tema crítico para alcanzar las metas de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (Agenda 2030)
- Incide negativamente en la productividad y competitividad económica de los países
- Afecta la calidad y relevancia de la investigación científica y la innovación tecnológica
- Limita su participación como ciudadanas informadas y responsables para la toma de decisiones sobre múltiples asuntos que involucran a la ciencia y la tecnología.

Mejorar la inclusión y la calidad de la educación en STEM en estos ámbitos es necesario pero insuficiente. Es fundamental asegurar la integración del enfoque de igualdad de género en las políticas, programas e iniciativas en estos campos.

Fuente: Bonder, G. (2017), “Infancia, Ciencia y Tecnología: un análisis de género desde el entorno familiar, educativo y cultural”.

IV. Conclusiones y recomendaciones

A partir de los desafíos evidenciados en los capítulos anteriores de este informe, en esta última sección se presentan algunas conclusiones y comentarios finales y se presentarán además algunas recomendaciones que contribuyan a una mayor igualdad de género y autonomía económica de las mujeres en la educación técnico profesional, con énfasis en las más jóvenes.

A. Conclusiones y reflexiones finales

Cabe señalar que en base a los hallazgos presentados por estudios realizados en algunos países de la región, se ha observado y enfatizado en la complejidad que manifiestan las trayectorias educativo laborales de las mujeres jóvenes —especialmente de menores niveles socioeconómicos que son quienes principalmente cursan la ETP en la región— resaltándose la importancia que adquiere su abordaje desde una mirada interseccional que analice el cruce entre las desigualdes de género y juventud. Si a ello, sumamos el contexto de acelerados cambios tecnológicos y las transformaciones que esto traerá al mundo de trabajo, el desafío para los países de la región es mayor y a la vez urgente.

La CEPAL ha recalcado que el mercado laboral constituye la llave maestra para el desarrollo y para la igualdad (CEPAL, 2016a), por ello garantizar el acceso y permanencia de las mujeres en el trabajo remunerado en condiciones de igualdad y con trabajo decente es fundamental para el desarrollo de la región y el ejercicio efectivo de los derechos. Esto es un imperativo ético que deben abordar los sistemas de educación técnico-profesional en los países de América Latina y el Caribe.

Si bien durante las últimas décadas se observa en la región un mayor acceso de las mujeres a los distintos niveles educativos, incluyendo la ETP de nivel secundario y terciario donde tienen una alta participación en la matrícula, esto no significa que en la ETP —y otros ámbitos educativos— las desigualdades de género no estén presentes. Se ha constatado, que a pesar de los progresos para las mujeres en el ámbito educativo (CEPAL, 2016a), estos no han logrado impactar

significativamente en su situación laboral, en sus niveles de ingreso y en su mayor autonomía. Parte de ello se refleja en las brechas de género en el mercado laboral, que, aunque son más favorables para las mujeres egresadas de ETP respecto de la población general, siguen presentando diferencias importantes respecto de sus pares varones con similar formación.

Cabe señalar que dentro del ámbito educativo el problema ya no es la ausencia de las mujeres, sino las desigualdades que se manifiestan con su presencia, la que se da en algunos ámbitos específicos y en condiciones particulares que dan cuenta del predominio de la división sexual del trabajo que reproduce y sostiene un orden desigual de género. Esto se expresa en el proceso de formación, pero también de manera previa y posterior producto de una oferta educativa que refuerza la segmentación de género existente en el mercado laboral; la elección vocacional, de carreras o especialidades formativas que responde a bases socio-culturales donde el género tiene una fuerte injerencia; el rol de los agentes educativos y socialización de género como barrera y factor reproductor de un orden de género tradicional y desigual; y la diferenciación que opera en el mercado del trabajo, como segmentación y segregación laboral en base a estereotipos y sesgos de género, que se refuerzan con la oferta y se perpetúa con la transición hacia el mercado del trabajo o inserción laboral.

Se han identificado brechas laborales que permiten cuantificar la desigualdad de género y además las barreras y sesgos que permiten cualificar dicha desigualdad e indagar en las posibles causas que sostienen las brechas. Del análisis de brechas laborales, llama la atención que indicadores como la tasa de participación laboral siendo más alta para las mujeres egresadas de ETP de nivel secundario y de nivel superior —respecto del promedio de mujeres de la población general— mantenga la diferencias entre hombres y mujeres. Destaca que los hombres egresados de carreras técnicas, especialmente del nivel superior tienen muy altas tasas de participación en aquellos países de la región donde existe información disponible (muchas de ellas superan el 90%), sin embargo, las mujeres siguen manteniendo una participación más baja que sus pares varones. Solo en el caso de quienes egresan de la formación universitaria (no técnica) las brechas tienden a reducirse de manera significativa. Además, a pesar de la alta participación laboral tanto de mujeres y de hombres en los países donde existe información disponible, quienes egresan de ETP de nivel secundario enfrentan altas tasas de desocupación, mayores para las mujeres que para los hombres en similar situación.

Entre las barreras y sesgos de género identificados, destaca el predominio de significados culturales y sociales en relación a lo femenino y lo que se espera de las mujeres que refuerzan la división sexual del trabajo; la percepción sobre capacidades diferenciadas entre mujeres y hombres; la jerarquización de habilidades y valoración desigual de habilidades de mujeres y hombres egresados de ETP; y el trabajo doméstico y de cuidados como barrera durante y/o después de la formación de las mujeres. Este aspecto es crítico porque es la barrera de entrada al mundo del trabajo remunerado.

Durante el proceso de desarrollo de este informe, llama la atención que a pesar que la inserción laboral juvenil es “considerada una problemática de investigación relevante” (Millenaar, 2014, pág. 325), y existiendo una vasta gama de estudios e investigaciones publicados durante los últimos años, se observa que el interés por estudiar en específico las trayectorias de mujeres jóvenes que han cursado educación técnico-profesional es bastante menor. Además en mucha menor medida los análisis existentes integran una perspectiva de género: algunos solo integran una desagregación de datos por sexo y muy pocos problematizan la situación de mujeres y hombres integrando un análisis crítico en base al género. No obstante estas limitaciones, los hallazgos

identificados a lo largo del informe —aunque acotados— son llamativos y permiten ilustrar tensiones y aspectos críticos de las transiciones educativo-laborales de las mujeres jóvenes que se vinculan con las experiencias de quienes cursan o han egresado de la ETP.

Los hallazgos de los estudios desarrollados por la División de Asuntos de Género en el marco del proyecto Educación y capacitación técnico-profesional para una mayor igualdad en América Latina y el Caribe (*Vocational Education and Training for Greater Equality in Latin America and the Caribbean*), son consistentes con otros estudios en la región, donde se observa que la transición de la educación al trabajo remunerado para las mujeres y/o los jóvenes es compleja, y que para las mujeres está cimentada por un orden de género tradicional que sostiene las desigualdades de género, las que se expresan tanto en el contexto educativo como en el laboral.

En particular, los estudios de caso en Argentina y México mostraron que tanto la familia como el entorno social más inmediato incide en las trayectorias, ya sea para reproducir las desigualdades como para ayudar a transformarlas. Además, las trayectorias educativo laborales para las mujeres jóvenes que cursan o egresan de ETP al ir reflejando un orden de género que las discrimina, no se traducen necesariamente en un mejor desarrollo laboral y aunque logren insertarse, la desigualdad se expresa en aspectos objetivos: como diferencias salariales, estar sujetas a mayores tasas de desocupación y menores de ocupación, asumir tareas que reproducen la división sexual del trabajo en ámbitos masculinizados, entre otros; y en aspectos subjetivos: como el trato diferenciado, hostilidad y discriminación, desigual valoración de las habilidades, entre otras. Por ello, es fundamental integrar como parte de los objetivos estratégicos de los programas educativos, la reducción o eliminación de barreras y brechas de género, ya que de no ser consideradas de manera explícita, quienes deben asumir el costo de romper barreras y eventualmente reducir brechas son las propias mujeres que se insertan laboralmente, con un alto costo personal, laboral y social.

Particularmente interesante resulta la tipología sugerida por Millennar y Jacinto que si bien es incipiente y representa principalmente una propuesta analítica aplicada a un contexto específico —que podría no ser replicable en otros— permite observar las diferentes trayectorias y su vinculación con los estereotipos de género. Un análisis más profundo de las trayectorias laborales de las mujeres jóvenes podría indagar a partir de estas u otras tipologías en las distintas expresiones que adquieren las trayectorias laborales, en la línea de caracterizar la transición de la escuela al trabajo para las mujeres jóvenes que egresan de ETP, integrando además eventuales “trayectorias” en el ámbito del trabajo no remunerado, que inciden también en el trabajo remunerado y que complejizan las transiciones de las mujeres de la educación al empleo.

B. Recomendaciones

A continuación se presentan algunas recomendaciones orientadas a contribuir al desarrollo de políticas de ETP que promuevan la igualdad de género y la autonomía económica de las mujeres, especialmente las más jóvenes de la región. Estas recomendaciones, integran y sintetizan las recomendaciones generadas por los distintos estudios desarrollados por la División de Asuntos de Género en el marco del proyecto Educación y capacitación técnico-profesional para una mayor igualdad en América Latina y el Caribe (*Vocational Education and Training for Greater Equality in Latin America and the Caribbean*), así como los aspectos que han sido abordados a lo largo de este informe.

1. Generación de conocimiento e información

- Dado los escasos estudios e investigaciones específicas que integran una perspectiva y análisis crítico de género en la educación técnico-profesional, tanto de nivel medio, superior como en la formación profesional, se recomienda promover el desarrollo de estudios nacionales e investigaciones regionales que permitan identificar factores claves en la reproducción de estereotipos y sesgos de género en contextos específicos y que puedan servir como evidencia que respalden la formulación de políticas públicas. Algunas posibles líneas o ámbitos de investigación que se pueden identificar son:
 - Retornos educativos en el nivel medio y superior, relación educación-salario, distinguiendo entre tipos de carreras con mayor o menor presencia de mujeres u hombres, así como las brechas de género en ellas.
 - Aspiraciones y expectativas de las personas jóvenes al inicio y al final de la ETP, con el objetivo de encontrar resignificaciones y reorientaciones de los estereotipos de género en sus trayectorias de vida.
 - Razones del abandono de los estudios, indagar en nuevas trayectorias de vida, educativa y laborales que toman los jóvenes, así como nuevas formas de participación y también exclusión.
 - Situaciones de violencia, acoso laboral y discriminaciones de género presentes en el ámbito educativo y laboral, indagar en las posibles estrategias que ponen en práctica las mujeres para permanecer en estos ámbitos a pesar de su hostilidad.
 - Uso del tiempo y formas de organización del tiempo de estudio y de trabajo remunerado considerando el trabajo doméstico, y analizar los efectos diferenciados sobre hombres y mujeres.
- Vinculado a lo anterior, se recomienda promover los análisis de trayectorias educativas y laborales de personas egresadas de ETP, especialmente mujeres, que permitan continuar indagando en las diversas expresiones de la desigualdad, con el propósito de representar las barreras en los contextos específicos, atendiendo a la heterogeneidad que asume la educación y formación-técnico profesional en la región. Investigar las características de la transición al trabajo remunerado de los y las egresadas de la ETP (tiempo que tardan y condiciones laborales de entrada al mercado y perspectivas de mejora en el tiempo), diferenciando entre hombres y mujeres.
- En ese mismo sentido, se sugiere el desarrollo de estadísticas de género en el ámbito de la ETP a nivel nacional y regional, lo que si bien es un desafío dada la heterogeneidad antes mencionada, podría ser un aporte importante a la visibilización de la desigualdad y especialmente a identificación y análisis de brechas de género.

2. Articulación y debate nacionales

- Se destaca la necesidad de impulsar iniciativas de discusión nacionales sobre ETP y género, ampliando el marco del debate e integrando a los diversos actores vinculados con ese ámbito. Por ser un área donde confluyen necesariamente diversos sectores (educación, trabajo, sectores productivos, organismos internacionales, entre otros), constituye un ámbito propicio para generar instancias de dialogo, reflexión y debate,

que den lugar a estrategias comunes y de transversalización de género, coordinación intersectorial e interinstitucional.

- En relación a lo antes señalado, resulta clave poder profundizar la articulación de actores públicos y privados avanzando hacia la eliminación de sesgos de género en sectores productivos. Esto implica el desarrollo de agendas de trabajo conjuntas, que puedan problematizar las desigualdades de género expresadas en la ETP, pero especialmente generar acciones y estrategias que permitan eliminar barreras, sesgos y estereotipos de género, que redunden finalmente en la reducción de las brechas.
- En ese marco, un aspecto muy relevante es promover diálogos intersectoriales público-privados entre las empresas, sindicatos, organizaciones sociales, organizaciones de mujeres, organizaciones de jóvenes y el sistema educativo de ETP para visibilizar problemáticas, generar instancias participativas que permitan sustentar estrategias educativas y de inserción laboral con perspectiva de género que integren a los distintos actores.

3. Procesos de formación en ETP

- Se recomienda promover diagnósticos institucionales que permitan identificar desigualdades de género, representaciones y prácticas discriminatorias en la dinámica institucional de las instituciones educativas de nivel secundario y superior, y en los actores que intervienen en el proceso educativo: docentes, personal directivo y administrativo; que den lugar a la formulación de estrategias institucionales transformadoras.
- Para ello, resulta fundamental desarrollar procesos de formación para sensibilizar en temas de género a los actores institucionales a nivel nacional y en las propias instituciones educativas técnico-profesionales, que estén orientados a cuestionar y deconstruir los estereotipos y eliminar sesgos de género en las profesiones y oficios. Se sugiere además fortalecer los procesos de desarrollo de capacidades, vía formación o capacitación, generando propuestas con orientación estratégica hacia la transformación estructural de género. Esto implica avanzar más allá de las instancias de sensibilización habituales —y acotadas— dotando a la capacitación en temas género de recursos y mirada de largo plazo, y orientándola al desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias en los actores institucionales del sector educativo técnico-profesional que permita integrar una perspectiva de género en las prácticas institucionales, docentes o de gestión.
- Se recomienda además, promover trayectorias formativas que consideren explícitamente las barreras de género que enfrentan las mujeres previo y posterior a su formación, poniendo el foco en la transición educativo laboral. Para ello se recomienda integrar como parte de los objetivos de la oferta educativa o de las instituciones educativas técnico-profesionales, la reducción o eliminación de barreras y brechas de género, ya que de no ser consideradas —como se ha señalado— implica que quienes deben asumir el costo de romper barreras y estereotipos son las propias mujeres que se insertan en ámbitos o áreas masculinizadas, con un alto costo personal, laboral y social.
- Si bien es importante incorporar mujeres en las áreas donde la ETP está masculinizada, es necesario además acompañar las trayectorias educativas y laborales (orientación vocacional, generación de proyecto profesional/laboral e implementar dispositivos que faciliten la corresponsabilidad). Además de ello, se hace necesario acompañar el diseño

y el despliegue de los proyectos personales de quienes estudian en ETP con dispositivos que sustenten las trayectorias, por ejemplo considerar becas, servicios de guardería, subsidios al cuidado, servicios de salud, recursos materiales que respondan a las necesidades de las personas que eligen ese ámbito formativo y que puedan garantizar la continuidad del proceso, tanto de hombres como de mujeres.

4. Gestión y evaluación de las políticas y programas de ETP

- Se sugiere fortalecer y/o promover estrategias de transversalización de género en la educación técnico-profesional, ya sea en organismos públicos rectores como ejecutores de programas. Se requiere avanzar en la incorporación de la perspectiva de género como una dimensión integral en la planificación, diseño, implementación, monitoreo y evaluación de las políticas de ETP. Esto requiere el desarrollo de capacidades institucionales no solamente de los organismos gubernamentales, sino también de las instituciones educativas.
- Vinculado a lo anterior, se recomienda evaluar con perspectiva de género, los programas y las políticas que se implementen en torno a la ETP, así como el impacto de este tipo de formación en las personas jóvenes, en especial las mujeres, y el mejoramiento de sus oportunidades laborales.
- Además, se propone apoyar programas innovadores de orientación vocacional y de aprendizajes profesionales que favorezcan la integración de hombres y mujeres. En el caso de las mujeres, la orientación vocacional es una oportunidad para ampliar las opciones hacia sectores no tradicionales, trabajar la autoestima y la confianza personal afectada por los sesgos y estereotipos, revisar la autopercepción respecto ámbitos tradicionalmente inhibidos por la socialización (como las matemáticas, la ciencia y la tecnología) y fortalecer la decisión de retomar los estudios tras una ausencia por maternidad o responsabilidades familiares.
- Implementar sistemas de seguimiento para la educación técnica de nivel medio superior y superior en el que se apliquen indicadores específicos de género para el ámbito educativo, así como de continuidad de los estudios e inserción laboral para realizar análisis de género y diseñar estrategias para mejorar la igualdad. Se sugiere consolidar la utilización de herramientas de gestión y registros administrativos que generen información sistemática y periódica sobre indicadores de base.
- Finalmente, se estima que la construcción de observatorios laborales juveniles que integren una perspectiva de género podría contribuir a fortalecer los programas educativos y optimizar la vinculación con el empleo y la inserción laboral de los jóvenes, así como para visibilizar la segmentación laboral y las variables que entrecruzadas, configuran situaciones que potencian la desigualdad. En paralelo, a ello para promover el cambio cultural se sugiere el desarrollo de iniciativas específicas, tales como campañas comunicacionales, acciones afirmativas de ingreso de mujeres en nuevos sectores, por ejemplo, acuerdos colectivos y políticas empresariales de cuotas, que no atiendan sólo al ingreso sino también a lograr la paridad.

5. Nuevas áreas de investigación

A partir de lo revisado durante la preparación y desarrollo de este informe, se identifican potenciales nuevos ámbitos de investigación o análisis que podrían ser explorados desde la perspectiva de género con el propósito de contribuir con definiciones de políticas o estrategias de transversalización en esta área, entre ellas destacan aspectos tales como:

- Analizar en específico las estrategias de adaptación que implementan las mujeres para romper barreras de género, sesgos y estereotipos en especial en ámbitos masculinizados (educativos u otros), estrategias que muchas veces se despliegan en ausencia de políticas o acciones específicas en favor de las mujeres.
- Indagar desde una perspectiva de género el ámbito de la educación informal vinculada a ETP u otros ámbitos, como un área donde las mujeres pueden o podrían recibir formación fuera del contexto institucional educativo (formal y no formal) y/o laboral.
- Indagar en las trayectorias de las mujeres considerando tanto la educación formal, como la no formal e informal, ya sea a nivel educativo general o técnico. Un aspecto especialmente interesante podría ser analizar el reconocimiento o evaluación de aprendizajes previos, en tareas de cuidado y/o trabajo doméstico, como una forma de validar el aprendizaje y experiencia obtenido en ese ámbito y como una forma de reconocimiento y/o acceso al trabajo remunerado. Este ámbito también permitiría indagar en las trayectorias o posibles estrategias de integración social y laboral de la población migrante en relación con sus trayectorias educativas y laborales, siendo un ámbito de especial interés en el contexto actual.

6. Síntesis de recomendaciones

Ámbito	Recomendaciones
Generación de conocimiento e información	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover estudios nacionales e investigaciones regionales que permitan identificar factores claves en la reproducción de estereotipos y sesgos de género en contextos específicos y que puedan servir como evidencia de la formulación de políticas públicas. Posibles temas: análisis de retornos educativos en carreras con mayor o menor presencia de mujeres, aspiraciones y expectativas al inicio y al final de la ETP, razones de abandono de la ETP según género, trayectorias de vida, educativas y laborales, situaciones de violencia, acoso laboral, discriminaciones de género presentes en contextos educativos y laborales vinculados a la ETP, uso del tiempo, formas de organización del tiempo de estudio, trabajo remunerado y no remunerado. 2. Investigar las características de la transición al trabajo remunerado de los y las egresadas de la ETP (tiempo que tardan y condiciones laborales de entrada al mercado y perspectivas de mejora en el tiempo), diferenciando entre hombres y mujeres. 3. Desarrollar estadísticas de género en el ámbito de la ETP a nivel nacional y regional, como un aporte importante a la visibilización de la desigualdad y especialmente a identificación y análisis de brechas de género.

Ámbito	Recomendaciones
Articulación y debate nacionales	<ol style="list-style-type: none"> 4. Impulsar iniciativas de discusión nacionales sobre ETP y género, ampliando el marco del debate e integrando a los diversos actores vinculados con ese ámbito (sector productivo, social, educativo, igualdad de género, etc.). 5. Profundizar la articulación de actores públicos y privados avanzando hacia la eliminación de sesgos de género en sectores productivos, desarrollo de agendas de trabajo conjuntas para generar acciones y estrategias que permitan eliminar barreras, sesgos y estereotipos de género. 6. Promover diálogos intersectoriales público-privados entre empresas, sindicatos, organizaciones sociales, organizaciones de mujeres, organizaciones de jóvenes y el sistema educativo de ETP para visibilizar problemáticas, generar instancias participativas que permitan sustentar estrategias educativas y de inserción laboral con perspectiva de género que integren a los distintos actores.
Procesos de formación en ETP	<ol style="list-style-type: none"> 7. Promover diagnósticos institucionales que permitan identificar desigualdades de género, representaciones y prácticas discriminatorias en la dinámica institucional de las instituciones educativas de nivel secundario y superior, y en los actores que intervienen en el proceso educativo (docentes, personal directivo y administrativo). 8. Desarrollar procesos de formación para sensibilizar en temas de género a los actores institucionales a nivel nacional y en las propias instituciones educativas técnico-profesionales, que estén orientados a cuestionar y deconstruir los estereotipos y eliminar sesgos de género en las profesiones y oficios. 9. Fortalecer los procesos de desarrollo de capacidades, vía formación o capacitación, generando propuestas con orientación estratégica hacia la transformación estructural de género. Avanzar más allá de las instancias de sensibilización habituales, dotando a la capacitación en temas género de recursos y mirada de largo plazo, y orientándola al desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias en los actores institucionales del sector educativo técnico-profesional que permita integrar una perspectiva de género en las prácticas institucionales, docentes o de gestión. 10. Promover trayectorias formativas que consideren explícitamente las barreras de género que enfrentan las mujeres previo y posterior a su formación, poniendo el foco en la transición educativo laboral. 11. Integrar como parte de los objetivos de la oferta educativa o de las instituciones educativas técnico-profesionales, la reducción o eliminación de barreras y brechas de género, ya que de no ser consideradas implica que quienes deben asumir el costo de romper barreras y estereotipos son las propias mujeres que se insertan en ámbitos o áreas masculinizadas, con un alto costo personal, laboral y social. 12. Acompañar las trayectorias educativas y laborales (orientación vocacional, generación de proyecto profesional/laboral e implementar dispositivos que faciliten la corresponsabilidad), acompañar el diseño y el despliegue de los proyectos personales de quienes estudian en ETP con dispositivos que sustenten las trayectorias (becas, servicios de guardería, subsidios al cuidado, servicios de salud, recursos materiales que respondan a las necesidades de las personas que eligen ese ámbito formativo y que puedan garantizar la continuidad del proceso, tanto de hombres como de mujeres).

Ámbito	Recomendaciones
Gestión y evaluación de las políticas y programas de ETP	<p>13. Fortalecer y/o promover estrategias de transversalización de género en la educación técnico-profesional, ya sea en organismos públicos rectores como ejecutores de programas: avanzar en la incorporación de la perspectiva de género como una dimensión integral en la planificación, diseño, implementación, monitoreo y evaluación de las políticas de ETP. Esto requiere el desarrollo de capacidades institucionales no solamente de los organismos gubernamentales, sino también de las instituciones educativas.</p> <p>14. Evaluar con perspectiva de género, los programas y las políticas que se implementen en torno a la ETP, así como el impacto de este tipo de formación en las personas jóvenes, en especial las mujeres, y el mejoramiento de sus oportunidades laborales.</p> <p>15. Apoyar programas innovadores de orientación vocacional y de aprendizajes profesionales que favorezcan la integración de hombres y mujeres. En el caso de las mujeres, la orientación vocacional es una oportunidad para ampliar las opciones hacia sectores no tradicionales, trabajar la autoestima y la confianza personal afectada por los sesgos y estereotipos, revisar la autopercepción respecto a ámbitos tradicionalmente inhibidos por la socialización (como las matemáticas, la ciencia y la tecnología) y fortalecer la decisión de retomar los estudios tras una ausencia por maternidad o responsabilidades familiares.</p> <p>16. Implementar sistemas de seguimiento para la educación técnica de nivel medio superior y superior en el que se apliquen indicadores específicos de género para el ámbito educativo, así como de continuidad de los estudios e inserción laboral para realizar análisis de género y diseñar estrategias para mejorar la igualdad. Se sugiere consolidar la utilización de herramientas de gestión y registros administrativos que generen información sistemática y periódica sobre indicadores de base.</p> <p>17. Construcción de observatorios laborales juveniles que integren una perspectiva de género para contribuir a fortalecer los programas educativos y optimizar la vinculación con el empleo y la inserción laboral de los jóvenes, así como para visibilizar la segmentación laboral y las variables que entrecruzadas, configuran situaciones que potencian la desigualdad.</p>
Nuevas áreas de investigación	<p>18. Analizar en específico las estrategias de adaptación que implementan las mujeres para romper barreras de género, sesgos y estereotipos en especial en ámbitos masculinizados (educativos u otros), estrategias que muchas veces se despliegan en ausencia de políticas o acciones específicas en favor de las mujeres.</p> <p>19. Indagar desde una perspectiva de género el ámbito de la educación informal vinculada a ETP u otros ámbitos, como un área donde las mujeres pueden o podrían recibir formación fuera del contexto institucional educativo (formal y no formal) y/o laboral.</p> <p>20. Indagar en las trayectorias de las mujeres considerando tanto la educación formal, como la no formal e informal, ya sea a nivel educativo general o técnico. Un aspecto especialmente interesante podría ser analizar el reconocimiento o evaluación de aprendizajes previos, en tareas de cuidado y/o trabajo doméstico, como una forma de validar el aprendizaje y experiencia obtenido en ese ámbito, como una forma de reconocimiento y/o acceso al trabajo remunerado. Este ámbito también permitiría indagar en las trayectorias o posibles estrategias de integración social y laboral de la población migrante en relación con sus trayectorias educativas y laborales, siendo un ámbito especial interés en el contexto actual.</p>

Bibliografía

- Astelarra, J. (2004), "Políticas de género en la Unión Europea y algunos apuntes sobre América Latina", *serie Mujer y Desarrollo*, No. 57 (LC/L.2154-P), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Bárcena, A. & Prado, A. (2016), *El imperativo de la igualdad: por un desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe*, Buenos Aires, Argentina, Siglo Veintiuno Editores.
- Bidegain, N. (2017), *La Agenda 2030 y la Agenda Regional de Género. Sinergias para la igualdad en América Latina y el Caribe*, serie Asuntos de Género, No. 143 (LC/TS.2017/7/Rev.1), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Binstock, G. & Näslund-Hadley, E. (2013), "Maternidad adolescente y su impacto sobre las trayectorias educativas y laborales de mujeres de sectores populares urbanos de Paraguay", *Revista Papeles de Población*, No. 78.
- Bloj, C. (2017), "Trayectorias de mujeres: Educación técnico-profesional y trabajo en la Argentina", *serie Asuntos de Género*, No. 145 (LC/TS.2017/25), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), abril.
- Bonder, G. (2017), "Infancia, Ciencia y Tecnología: un análisis de género desde el entorno familiar, educativo y cultural".
- Breugel, G. van (2014), "Sistemas nacionales de formación profesional y capacitación".
- Buquet, A. & Moreno, H. (2017), "Trayectorias de mujeres: Educación técnico-profesional y trabajo en México", *serie Asuntos de Género*, No. 146 (LC/TS.2017/35), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), mayo.
- Cárdenas, A., Correa, N. & Prado, X. (2014), "Segregación laboral y género: tendencias y desafíos relativos al mercado laboral de la salud y la educación en Chile", *Polis (Santiago)*, vol. 13, No. 38, agosto.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2019), *Panorama Social de América Latina 2018* (LC/PUB.2019/3-P) Santiago.
- _____(2018a), "La ineficiencia de la desigualdad: Síntesis".

- _____(2018b), "Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe" (LC/G.2681/Rev.2/-*).
- _____(2017a), *Estrategia de Montevideo para la Implementación de la Agenda Regional de Género en el Marco del Desarrollo Sostenible hacia 2030* (LC/CRM.13/5), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, marzo.
- _____(2017b), *Panorama Social de América Latina 2016* (LC/PUB.2017/12-P), Santiago.
- _____(2017c), *40 años de Agenda Regional de Género* (LC/G.2682/Rev.1), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, septiembre.
- _____(2016a), *Autonomía económica de las mujeres e igualdad de género en la agenda desarrollo sostenible* (LC/G.2686/Rev.1), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), diciembre.
- _____(2016b), *Horizontes 2030: la igualdad en el centro del desarrollo sostenible* (LC/G.2660/ Rev.1), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, mayo. Publicación de las Naciones Unidas, No. de venta: ISBN pdf: 978-92-1-057530-0.
- _____(2014), "La industria del software y los servicios informáticos: un sector de oportunidad para la autonomía económica de las mujeres latinoamericanas" (LC/W.611), julio.
- CEPAL/OEI (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2009), *Metas educativas 2021: Estudio de Costos: Versión preliminar*, Santiago de Chile de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CEPAL/OEI).
- CEPALSTAT (2018), Estadísticas e indicadores de América Latina y el Caribe [base de datos en línea] <http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/> [10 de diciembre 2018].
- Comunidad Mujer (2014), "Mujer y trabajo: Estereotipos y brechas de género en los rendimientos académicos", *Serie ComunidadMujer*, Santiago de Chile, mayo.
- Educación 2020 (2015), *Educación Técnica & Género: Propuestas para construir trayectorias educativas y laborales no sexistas*, Santiago de Chile, agosto.
- Espejo, A. & Espíndola, E. (2015), "La llave maestra de la inclusión social juvenil: educación y empleo" (LC/G.2647-P), *Juventud: Realidades y Retos para un Desarrollo con Igualdad*, Libros de la CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Espino, A. (2018), "Capacitación laboral para la autonomía económica de las mujeres en situación de pobreza", *serie Asuntos de Género*, No. 153 (LC/TS.2018/104), Santiago de Chile.
- Gontero, S. & Weller, J. (2015), *¿Estudias o trabajas? El largo camino hacia la independencia económica de los jóvenes en América Latina*, Macroeconomía para el Desarrollo, No. 169 (LC/L.4103), Santiago de Chile, septiembre.
- Guerrero, G. & Rojas, V. (2019), "Young women and higher education in Peru: how does gender shape their educational trajectories?", *Gender and Education*, enero.
- Guevara, R. A. F. (2014), "Transiciones en el mercado de trabajo de las mujeres y hombres jóvenes en el Perú", No. 18, Ginebra, Suiza, Oficina Internacional del Trabajo.
- INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica) (2016), *Demanda de capacidades 2020 Análisis de la demanda de capacidades laborales en la Argentina*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- Jacinto, C. (ed.) (2018), *El Secundario vale: saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*, Madrid, Miño y Dávila.
- _____(ed.) (2010), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Sociología, Buenos Aires, Teseo: IDES.
- Larrañaga, O. (2014), "Trayectorias educacionales e inserción laboral en la enseñanza media técnico profesional".

- Longo, M. E. (2018), "El vínculo educación y trabajo: complejizar la mirada precisándola", *El Secundario vale: saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*, Madrid, Miño y Dávila.
- 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*, No. 22.
- Millenaar, V. & Jacinto, C. (2015), "Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares", *Socialización escolar: procesos, experiencias y trayectos*, Quito, Ecuador.
- _____(2013), "Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares. El lugar de los dispositivos de inserción".
- Ministerio de Educación del Ecuador (2013), "Guía para la transversalización de la perspectiva de género en la gestión operativa de la educación técnica en el Ecuador".
- Muñoz, C. (2017), "Capacitación laboral para la autonomía económica de mujeres en situación de pobreza", *serie Asuntos de Género*, No. 149 (LC/TS.2017/118), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) (2018), *Education at a Glance 2018: OECD INDICATORS*, Paris, Francia, OECD Publishing.
- OCDE/CEPAL/CAF (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico/Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Corporación Andina de Fomento) (2016), *Latin American Economic Outlook 2017: Youth, Skills and Entrepreneurship*, París, Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).
- OIT (Organización Internacional del Trabajo) (2019), *Trabajar para un futuro más prometedor – Comisión Mundial sobre el Futuro del Trabajo*, Ginebra, Suiza.
- _____(2018), *Panorama Laboral 2018 América Latina y el Caribe*, Lima, Perú, OIT / Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- _____(2018b), "Preparando el futuro del trabajo que queremos en las Américas a través del diálogo social".
- _____(2017), *El futuro de la formación profesional en América Latina y el Caribe: diagnóstico y lineamientos para su fortalecimiento*, Montevideo, Cinterfor.
- _____(2014), *Diagnóstico: Igualdad género Institutos de Formación Profesional en América Central y República Dominicana*, Costa Rica.
- OREALC/UNESCO (2013), *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*, Santiago de Chile, UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).
- Pérez, P. E. (2018), "Inserción laboral de jóvenes y desigualdades de género en la Argentina reciente", *Revista Reflexiones*, vol. 97, No. 1, 14 de mayo.
- Pérez, P. E., Deleo, C. & Massi, M. F. (2013), "Desigualdades sociales en trayectorias laborales de jóvenes en la Argentina".
- Rama, C. (2015), "La conformación diferenciada de un nuevo subsistema tecnológico universitario en América Latina", *Revista de la Educación Superior*, vol. 44, No. 173, enero.
- Rico, M. N. & Trucco, D. (2014), "Adolescentes: Derecho a la educación y al bienestar futuro", *serie Políticas Sociales*, No. 190 (LC/L.3791), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), marzo.
- Rodríguez, J. (2017), *Transformaciones tecnológicas, su impacto en el mercado de trabajo y retos para las políticas del mercado de trabajo*, Santiago de Chile de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Rojas, V., Guerrero, G. & Vargas, J. (2017), "El género y las trayectorias hacia la adultez en el Perú: Educación, Trabajo y Maternidad/Paternidad".
- Sepúlveda, L. (2017), "La educación técnico-profesional en América Latina: Retos y oportunidades para la igualdad de género", *serie Asuntos de Género*, No. 144 (LC/TS.2017/13), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), abril.

- _____ (2016), " Trayectorias educativo-laborales de jóvenes estudiantes de educación técnica en Chile: ¿tiene sentido un sistema de formación para el trabajo en la educación secundaria?", *Páginas de Educación*, vol. 9, No. 2, 2 de diciembre.
- Sevilla, M. P. (2017), "Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe", *serie Políticas Sociales*, No. 222 (LC/L.4287), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), enero.
- Sevilla, M. P. & Dutra, G. (2016), "Enseñanza y formación técnico profesional en América Latina y el Caribe: Una perspectiva regional hacia 2030", UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).
- Sosa, M. L. (2016), "Educación técnica e inserción laboral en Argentina: Ventajas y limitaciones del título técnico", *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente: Entramados, alcances y tensiones*, Libros del IDES, Buenos Aires, Argentina, Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- _____ (2015), "¿Los jóvenes egresados de escuelas técnicas se insertan mejor en el mercado laboral que el resto de los graduados de secundario en la Argentina actual?".
- Sunkel, G. (2006), "Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina. Una explotación de indicadores", *serie Políticas sociales*, No. 126 (LC/L.2638-P), Santiago de Chile, diciembre. Publicación de las Naciones Unidas, No. de venta: S.06.II.G.165.
- Tomaselli, A. (2018), "La educación técnica en el Ecuador", *serie Políticas Sociales*, No. 227 (LC/TS.2018/1), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), enero.
- Turbay, C. (2013), "Educación técnica y tecnológica superior en Colombia y sus efectos en la inserción laboral e inclusión social de los jóvenes", *Incluir a los jóvenes: Retos para la educación terciaria técnica en América Latina*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2019). *Descifrar el código: La educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París.
- _____ (2016a), "Estrategia para la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) (2016-2021)", 2016, París, Francia, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- _____ (2016b), "Recomendación relativa a la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) 2015", París, Francia, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- _____ (2013), *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 2011*, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- UIS (Instituto de Estadísticas de UNESCO) (2018), *Estadísticas nacionales sobre educación*, [base de datos en línea] <http://data.uis.unesco.org> [03 de diciembre 2018].
- Vaca Trigo, I. (2019), "Oportunidades y desafíos para la autonomía de las mujeres en el futuro escenario del trabajo", *serie Asuntos de Género*, No. 154, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Valdivia, B. (2006), "El rol del docente en la orientación y elección vocacionales en la secundaria técnica", *Las brechas invisibles: desafíos para una equidad de género en la educación*, Serie Educación y sociedad, Lima, IEP: UINFRA: Universidad Peruana Cayetano Heredia, Facultad de Educación.
- Verdier, É. & Vultur, M. (2016), "L'insertion professionnelle des jeunes: un concept historique, ambigu et sociétal", *Revue Jeunes et Société*, vol. 1, No. 2.
- Weller, Jürgen e Isgut, Alberto (2016), *Protección y formación: instituciones para mejorar la inserción laboral en América Latina*, Libros de la CEPAL, N° 140 (LC/G.2687-P), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).



NACIONES UNIDAS

Serie

CEPAL

Asuntos de Género

Números publicados

Un listado completo así como los archivos pdf están disponibles en
www.cepal.org/publicaciones

155. Educación técnico-profesional y autonomía económica de las mujeres jóvenes en América Latina y el Caribe, Carolina Muñoz Rojas (LC/TS.2019/26), 2019.
154. Oportunidades y desafíos para la autonomía de las mujeres en el futuro escenario del trabajo, Iliana Vaca-Trigo (LC/TS.2019/3), 2019.
153. Capacitación laboral para la autonomía económica de las mujeres en situación de pobreza: el caso del Uruguay, Alma Espino (LC/TS.2018/104), 2018.
152. ¿Quién cuida en la ciudad? Recursos públicos y necesidades de cuidado en Ciudad de México, Lucía Pérez Fragoso (LC/TS.2018/13), 2018.
151. ¿Quién cuida en la ciudad? Tiempos de espera en los servicios de salud pediátrica públicos y privados en Montevideo, Cecilia Rossel (LC/TS.2018/12), 2018.
150. ¿Quién cuida en la ciudad? Oportunidades y propuestas en los municipios de Boyeros y Guanabacoa (La Habana), Ana Violeta Castañeda Marrero (LC/TS.2018/10), 2018.
149. Capacitación laboral para la autonomía económica de mujeres en situación de pobreza: el caso de Chile, Carolina Muñoz Rojas (LC/TS.2017/118), 2017.
148. ¿Quién cuida en la ciudad? Oportunidades y propuestas en Bogotá (Colombia), Marisol Dalmazzo Peillard (LC/TS.2017/106), 2017.
147. ¿Quién cuida en la ciudad? Oportunidades y propuestas en San Salvador, Morena Herrera (LC/TS.2017/99), 2017.
146. Trayectorias de mujeres: educación técnico-profesional y trabajo en México, Ana Gabriela Buquet Corleto y Hortensia Moreno (LC/TS.2017/35), 2017.

ASUNTOS DE GÉNERO

Últimas publicaciones:

- 155 Educación técnico-profesional y autonomía económica de las mujeres jóvenes en América Latina y el Caribe
Carolina Muñoz Rojas
- 154 Oportunidades y desafíos para la autonomía de las mujeres en el futuro escenario del trabajo
Ilíana Vaca-Trigo
- 153 Capacitación laboral para la autonomía económica de las mujeres en situación de pobreza: el caso del Uruguay
Alma Espino
- 152 ¿Quién cuida en la ciudad? Recursos públicos y necesidades de cuidado en Ciudad de México
Lucía Pérez Fragoso