



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de  
Planeamiento de la Educación  
• IIEP-UNESCO Buenos Aires  
• Oficina para América Latina



ESTADO DEL ARTE  
DE LA INVESTIGACIÓN  
A LA POLÍTICA

# Políticas de igualdad de género en la Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP) en América Latina

---

Carolina Muñoz Rojas

Marzo 2020

### Advertencia

El uso de un lenguaje no discriminator en función del género de las personas es una de las prioridades de la Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. Sin embargo, su aplicación en la lengua española plantea soluciones muy distintas, sobre las que aún no se ha logrado ningún acuerdo.

En tal sentido, evitamos usar en nuestros textos expresiones tradicionales que ya han sido abandonadas en el español académico y profesional contemporáneo, tales como la palabra “hombres” para referirse a un conjunto de seres humanos. Además, siempre que sea posible, procuramos emplear palabras de género neutro en reemplazo de palabras en género masculino.

Sin embargo, con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar desdoblamiento léxico en artículos, sustantivos y adjetivos para subrayar la existencia de distintos géneros, hemos optado por el uso genérico del masculino, en el entendimiento de que todas sus menciones representan siempre a todas las personas.

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma de posición alguna de parte de la UNESCO o del IICE en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Publicado en 2020 por la Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Agüero 2071, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

© UNESCO 2020

-----

Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution- ShareAlike 3.0 IGO

(CC- BY- SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto ([www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp](http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp)).



La serie de documentos *Estado del Arte de investigaciones de políticas educativas* se inscribe en el marco de las actividades del área de Investigación y Desarrollo de la Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPÉ), cuya misión consiste en fortalecer las capacidades de los Estados Miembros de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la región para planificar y gestionar sus sistemas educativos.

La producción de estos documentos se articula específicamente con el proyecto Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). El SITEAL es un observatorio en línea que ofrece una base de políticas, normativas, investigaciones y estadísticas sobre la situación educativa y de la primera infancia en la región latinoamericana, a partir de las cuales se producen documentos que sistematizan e interpretan dicha información para su seguimiento.

El objetivo de los Estados del Arte es facilitar a los equipos técnicos de gobierno, investigadores, docentes y capacitadores, documentos que sistematicen y analicen investigaciones sobre ciertos temas relevantes para la planificación y gestión de la política educativa. A través de este tipo de estudio se intenta generar conocimientos útiles, con la finalidad de identificar y resumir el nivel de desarrollo de cada tema, reconociendo dimensiones, categorías y focos, así como también los puntos de disidencia, las constantes, las tendencias y los desafíos actuales que emergen en cada caso. El propósito de estos estudios es aportar a la comprensión del tema seleccionado y, al mismo tiempo, enriquecer el debate educativo.

Lo que se espera es que, mediante sus distintos ejes, esta serie de documentos funcione como un conjunto de estudios que faciliten la traducción del conocimiento producido por el mundo académico hacia el campo de la política pública.

# Contenido

1. Introducción.....	5
2. Marco de Referencia .....	7
2.1. La EFTP en América Latina desde una perspectiva de género .....	7
2.2. Agenda internacional para la igualdad de género en la EFTP .....	12
3. La investigación sobre género y EFTP en América Latina.....	16
3.1. El estado de la investigación ¿qué se investiga?.....	16
3.2. Principales hallazgos y tendencias regionales en torno a la investigación sobre género y EFTP .....	21
3.2.1. Acceso a la EFTP: ¿igualdad entre mujeres y hombres? .....	21
3.2.2. Proceso de formación en la EFTP e igualdad de género.....	26
3.2.3. Vinculación de la EFTP con el mundo laboral.....	31
4. Conclusiones y recomendaciones.....	32
Bibliografía .....	38

# 1. Introducción

La Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP) en América Latina enfrenta varias paradojas. Por una parte, ha tendido a estar en los márgenes de los sistemas educativos, de las políticas educativas y también de la investigación, dada su heterogeneidad, su menor prestigio, su especificidad, entre otros aspectos característicos (Sevilla, 2017; Sepúlveda, 2017; Buquet y Moreno, 2017). Por otra parte, durante los últimos años se observa un interés creciente en varios países de la región, en el marco de los cambios tecnológicos que acontecen de manera acelerada, que impactan en los sistemas productivos y que requieren del desarrollo de nuevas habilidades para el trabajo remunerado. A estas tensiones se agrega que en América Latina la EFTP suele congregar a quienes no pueden acceder a mayores niveles de formación, tales como las personas jóvenes de menores niveles socioeconómicos y mayor vulnerabilidad social (Muñoz, 2019), siendo por tanto un ámbito clave para garantizar una educación de calidad para todas las personas, tal como aspira la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Pese a su importancia para el desarrollo de la región, la investigación educativa ha tenido “una débil aproximación analítica a lo que ocurre con esta modalidad formativa en la escuela y en el cada vez más influyente sistema de educación post-secundario” (Sepúlveda, 2017). Particularmente, son escasos los estudios sobre educación técnica superior no universitaria (Jacinto, 2013), así como su análisis desde una perspectiva de género, lo que dificulta la visibilización de las desigualdades presentes en este ámbito de formación para las mujeres, jóvenes y niñas que cursan y egresan de la EFTP.

Se ha señalado que desde los comienzos de la 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” (Valdivia, 2006). Algunas investigaciones previas han señalado que “la educación técnico profesional refuerza el proceso de segmentación de género en los mercados laborales en la medida en que sus instituciones, las estructuras y las culturas de gran parte de sus programas han sido diseñadas para un

género determinado, reforzándose la imagen masculina o femenina de las profesiones” (Sevilla et al., 2019). 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” (Rico y Trucco, 2014).

La evidencia más reciente a nivel regional da cuenta que persiste el limitado acceso y desarrollo de las mujeres en áreas tradicionalmente masculinas, así como se ha reforzado la segregación por género de las ocupaciones, entre otras manifestaciones de la desigualdad (Sepúlveda, 2017; Sevilla y Carvajal, 2020). Esto contribuye a reforzar la desigualdad estructural de género, expresada en los nudos estructurales identificados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), tales como como la división sexual del trabajo y la injusta organización social del cuidado, la desigualdad socioeconómica, los patrones culturales patriarcales, y la concentración el poder (CEPAL, 2017a). Cabe señalar que estos nudos están vinculados con todo tipo de 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 educativo-laboral (Muñoz, 2019).

Así, la importancia de integrar un análisis de género en el estudio e investigación educativa resulta clave para comprender y abordar las desigualdades de género en su dimensión estructural. La “Estrategia para la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (EFTP) (2016-2021)” formulada por la UNESCO, reconoce las desigualdades, sesgos y estereotipos de género presentes en la EFTP y manifiesta el compromiso para procurar “subsana las lagunas en la comprensión de esta cuestión en diferentes contextos económicos y culturales, por medio de la promoción del aprendizaje de las políticas, el apoyo a las políticas y el fortalecimiento de la capacidad” (UNESCO, 2016). En la educación técnico profesional, esto resulta fundamental dado su cercano vínculo con el mundo del trabajo remunerado donde se perpetúan las desigualdades, constituyendo un espacio especialmente propicio para indagar en las tensiones y transformaciones necesarias para superarlas.

Por ello, el propósito de este documento es revisar los resultados de investigaciones recientes en torno al tema, relevando los hallazgos y conclusiones

principales como insumos que contribuyan a fortalecer la igualdad de género en las políticas de EFTP de la región. Para su desarrollo se ha realizado una revisión bibliográfica de fuentes secundarias, en torno a los resultados publicados de investigaciones y estudios sobre educación técnico profesional y género desarrollados en la región durante los últimos cinco años, considerando el período comprendido entre los años 2014 a 2019.

El documento se organiza en cuatro capítulos principales. En el primer capítulo se revisa el marco de referencia, indagando sobre los vínculos e implicancias de abordar la educación técnico profesional desde una perspectiva de género, así como la agenda internacional y regional, tanto para la educación y formación técnico profesional como para la igualdad de género. El segundo capítulo aborda el estado de la investigación a nivel regional vinculada a la educación técnico profesional y género, identificando su desarrollo reciente, así como las tendencias y los principales hallazgos. Finalmente, se revisan algunas conclusiones y recomendaciones en torno al tema, que permitan contribuir a una mayor igualdad de género en las políticas educativas de la región en el ámbito de la educación y formación técnico profesional.

## 2. Marco de Referencia

### 2.1. La EFTP en América Latina desde una perspectiva de género

La enseñanza y formación técnico profesional (EFTP) se ha caracterizado en la región por ser un ámbito educativo heterogéneo que se vincula a distintos niveles educativos (secundario, postsecundario, terciario y de formación profesional) y que recibe diferentes denominaciones entre países (Sevilla y Carvajal, 2020; Bloj, 2017; Sevilla, 2017). Cabe señalar que durante los últimos años, se ha buscado mejorar la vinculación entre la educación y el trabajo remunerado, así como ampliar las oportunidades de inserción laboral de quienes egresan de la EFTP, por medio de diversas reformas (Sevilla, 2017).

Desde la UNESCO se ha definido que la EFTP 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”, siendo parte del aprendizaje a lo largo de toda la vida que puede impartirse en los niveles secundario, postsecundario 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, 2016). Entre sus principales características se encuentra que combina diversos aprendizajes teóricos y prácticos, relevantes para una ocupación o campo de ocupación específicos (Sevilla, 2017).

La integración de la perspectiva de género en el análisis de este ámbito de formación parte por reconocer las desigualdades que se expresan en él. Inicialmente la desigualdad en el acceso de las mujeres a los programas de educación técnico profesional en sus diferentes niveles, pero posteriormente avanza en el reconocimiento de las desigualdades que ocurren en todo el continuo formativo, es decir, durante sus trayectorias educativas y posteriormente en la inserción laboral.

Para ello, se ha comenzado a identificar e indagar -aun de manera incipiente- la reproducción de la discriminación y desigualdades de género, expresadas en sesgos, estereotipos y roles de género reforzados en los procesos de formación, los cuales repercutirán directamente en “la inserción laboral de las mujeres y la sobrerrepresentación femenina en el trabajo informal y precario en la región” (Educación 2020, 2015).

La igualdad en la educación ha sido una demanda histórica de los movimientos de mujeres y feministas, en primer lugar poniendo el énfasis en el acceso a niveles de formación que tradicionalmente estuvieron excluidos para las mujeres, pero luego avanzando en la visibilización de las diversas formas de discriminación que afecta a las mujeres al permanecer en los sistemas educativos. Si bien hoy los sistemas educativos reconocen la importancia de la igualdad de género, como un principio que guía la calidad de la educación, las desigualdades persisten y se reproducen en América Latina.

Las estadísticas en la mayoría de los países de la región son limitadas para este tipo de formación (Sevilla y Dutra, 2016) e inclusive los datos pueden variar debido a reorganizaciones curriculares al interior de los distintos



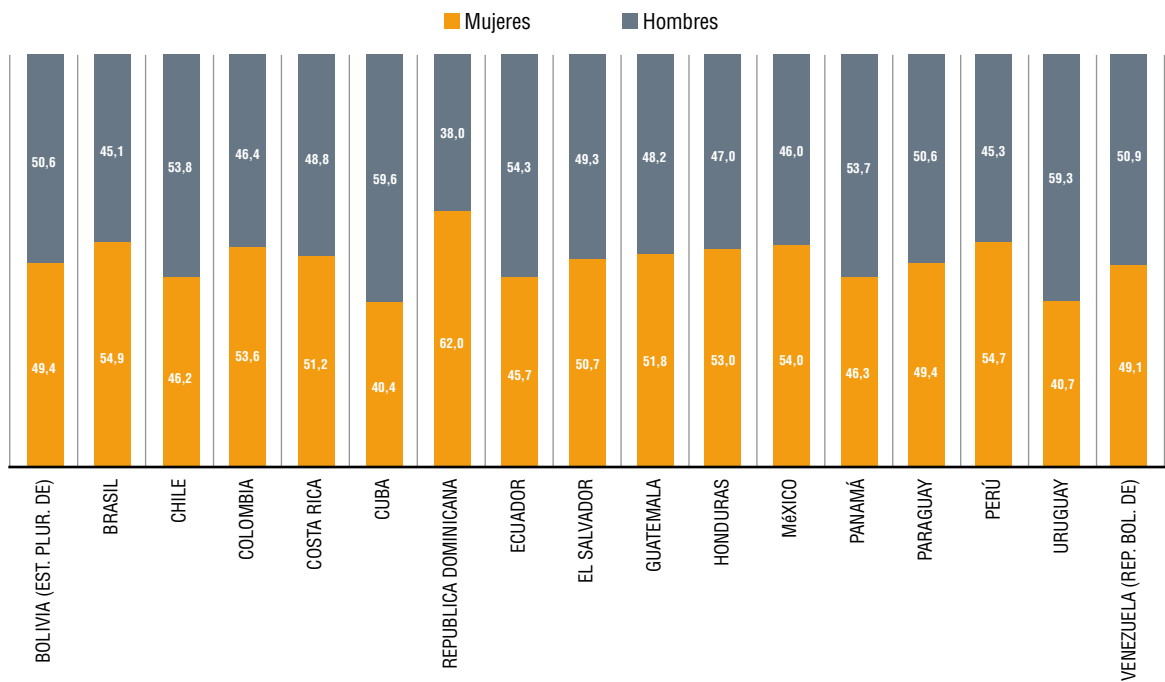
sistemas educativos (Sepúlveda, 2017). No obstante, la información disponible ilustra el panorama de la EFTP en la región y permite aproximarnos -en parte- a las problemáticas descritas.

Por una parte, de acuerdo con la OIT (2017), “la preferencia de los jóvenes por la educación técnica y la formación profesional, todavía es baja en la región”, ya que solo el 8,3% de la población joven en América Latina elige este tipo de formación. Además, como se señaló previamente, alberga principalmente a los jóvenes de familias con menores ingresos “en especial por su promesa de facilitar transiciones tempranas al mercado del trabajo” (Sevilla, 2017, p. 45). Ejemplo de ello son los casos de Chile y Uruguay donde alrededor del 45% de la matrícula de la educación técnico profesional de nivel secundario proviene de los primeros tres deciles de ingreso (Sevilla, 2017).

De acuerdo con Sepúlveda (2017), considerando información estadística de siete países, se observa que la EFTP alcanza al 30% de la matrícula del nivel secundario. Además, al desagregar la matrícula en la EFTP de nivel secundario, los datos reflejan una participación similar de mujeres y hombres, al igual como ocurre en otros niveles educativos donde las mujeres han accedido progresivamente. Según datos del Instituto de Estadísticas (UIS) de la UNESCO al año 2016, la matrícula en EFTP de nivel secundario estuvo compuesta por un 50,2% de mujeres y un 49,8% de hombres (UIS, 2018).

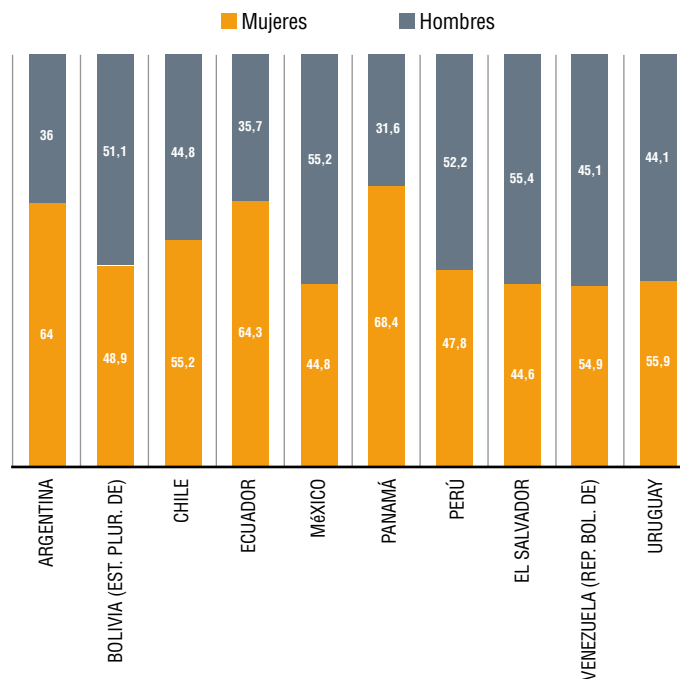
Considerando datos de 17 países de la región, en nueve de ellos existe una mayor participación de las mujeres en este ámbito formativo, y en ocho de ellos una mayor participación de los hombres (véase gráfico 1). En el nivel terciario o superior, dada su alta heterogeneidad, existe información aún más limitada. En base a las encuestas de hogares, respecto a la composición de la matrícula en el nivel superior, Sepúlveda (2017) señala que actualmente existe una situación favorable a las mujeres en prácticamente todos los países, y este patrón se reproduce en la educación superior no universitaria, donde se encuentra parte importante la EFTP de nivel terciario (véase gráfico 2).

**Gráfico 1.** América Latina (17 países): Distribución de la matrícula de EFTP nivel secundario por sexo, 2016 (en porcentajes)



Fuente: Muñoz, Carolina (2019). "Educación técnico profesional y autonomía económica de las mujeres jóvenes en América Latina y el Caribe", en base a datos del UIS (Instituto de Estadísticas de UNESCO). Indicador de referencia: Percentage of students in secondary vocational education who are female (Porcentaje de estudiantes de educación secundaria profesional que son mujeres).

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



Fuente: Sepúlveda, Leonardo (2017). "La educación técnico profesional en América Latina: Retos y oportunidades para la igualdad de género", sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países (CEPAL).

Las estadísticas disponibles dan cuenta que las mujeres han accedido a la EFTP de nivel secundario y terciario. Sin embargo, como se comentó previamente, esto no significa que en la EFTP las desigualdades de género hayan sido erradicadas (Muñoz, 2019), ya que al igual que en otros ámbitos educativos hay diversas manifestaciones de discriminación y desigualdad en aquellos espacios donde las mujeres se integran. La UNESCO (2016) enfatiza que “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”. Resultan críticas aquellas áreas con mayor participación masculina como las ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas, y también la EFTP, que refleja las desigualdades de género en las ocupaciones y que se ha caracterizado por la segregación de género reflejada en la oferta formativa de oficios y especialidades, existiendo una clara distinción entre carreras que se ha mantenido desde sus orígenes. Rico (2015) ilustra esta situación en el caso de Chile, señalando que:

“la primera escuela profesional de niñas de Santiago se inauguró en el año 1888, cuyo nombre fue Escuela Técnica Superior Femenina, y resulta que si se observa el currículum original de esta institución incluía lencería, moda, bordado, guantería, cartonaje, marroquinería, cocinería, lavado y planchado. Ahora, ¿qué es lo que pasa 120 años después? Resulta que en el año 2008 el Ministerio de Educación de Chile dice que los varones son el 96% de los que estudian metalmecánica, el 90% de los que estudian electricidad, mientras que las mujeres son el 93% en confección y diseño de vestuario”.

Así, el espacio educativo reproduce las barreras, discriminaciones y exclusiones de género en la educación. En la EFTP, además, se agregan aquellas problemáticas específicas del ámbito laboral que sostiene de la desigualdad socioeconómica para las mujeres. Por ello, resulta clave identificar cómo los estudios e investigaciones han indagado en las trayectorias de las mujeres en la educación técnico profesional, tanto en las manifestaciones de la discriminación, como en otros fenómenos menos visibilizados, que permitan derribar la creencia de que el acceso equitativo es suficiente para garantizar la igualdad entre mujeres y varones.

Para ello, en la siguiente sección, se revisa cómo la agenda internacional da cuenta de la importancia de vincular la igualdad de género con la EFTP para promover la superación de las desigualdades educativas que, en el caso de las mujeres, tiene un origen diferenciado y socio cultural basado en construcciones de género que permean los espacios educativos y laborales.

## 2.2. Agenda internacional para la igualdad de género en la EFTP

La agenda internacional, tanto a nivel global como regional, refleja la importancia de la igualdad de género y de la educación de calidad para alcanzar el desarrollo sostenible en conjunto, con en instrumentos específicos.

A nivel global la Agenda 2030, el principal consenso internacional vigente, refleja la importancia de la vinculación entre la igualdad de género y la educación de calidad para todas las personas, entre otras dimensiones interrelacionadas para el desarrollo sostenible en el mundo. La educación inclusiva, equitativa y de calidad y la igualdad de género forman parte de este entramado y se reflejan en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 y 5 respectivamente, así como en las metas de cada uno de ellos.

El ODS 5 propone lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas, no obstante, “el compromiso con la igualdad de género, los derechos y el empoderamiento de las mujeres es transversal a toda la Agenda 2030” (Bidegain, 2017). Esto se evidencia en el ODS 4, que propone garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas. El ODS 4 incluye como meta asegurar el acceso igualitario de 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; 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, 2018).

Tanto el ODS 4 como el 5 contienen metas específicas que refuerzan la necesidad de alcanzar la igualdad de género en la EFTP, entre ellas: poner fin a todas las formas de discriminación contra las mujeres (meta 5.1), emprender reformas que otorguen a las mujeres igualdad de derechos a los recursos económicos (meta 5.a), aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas a todos los niveles (meta 5.c), asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria (meta 4.3), 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 (meta 4.4) 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 (meta 4.5). Dichas metas se resumen a continuación en el cuadro 1.

**Cuadro 1. Metas de los ODS 4 y 5 (Agenda 2030) relacionadas con la igualdad de género en la EFTP.**

ODS 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas.	ODS 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas
<p><b>Meta 5.1</b> Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo.</p> <p><b>Meta 5.a</b> Emprender reformas que otorguen a las mujeres igualdad de derechos a los recursos económicos, así como acceso a la propiedad y al control de la tierra y otros tipos de bienes, los servicios financieros, la herencia y los recursos naturales, de conformidad a las leyes nacionales.</p> <p><b>Meta 5.c</b> Aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas a todos los niveles.</p>	<p><b>Meta 4.3</b> Asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.</p> <p><b>Meta 4.4</b> 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.</p> <p><b>Meta 4.5</b> 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.</p>

Además de esta agenda global, encontramos agendas específicas -a nivel global y regional- en torno a la igualdad de género y a la educación técnico profesional, tanto como temáticas separadas como interrelacionadas.

Por una parte, los acuerdos y consensos de carácter global y regional para impulsar la igualdad de género son diversos. La Declaración de Beijing de las Naciones Unidas destaca que en 1995 insta a los Estados a garantizar

la igualdad de acceso y la igualdad de trato de hombres y mujeres en la educación. Además, dicha declaración insta, entre otros aspectos, a potenciar al máximo la capacidad de las mujeres y niñas de todas las edades, a garantizar su plena participación -en condiciones de igualdad- en la construcción de un mundo mejor para todas, y a promover su papel en el proceso de desarrollo. A partir de ello, la Plataforma de Acción de Beijing enfatiza que la educación constituye un instrumento indispensable para lograr los objetivos de igualdad, el desarrollo y la paz y señala también que “la creación de un entorno educacional y social en el que se trate en pie de igualdad a las mujeres y los hombres y a las niñas y los niños (...) contribuiría eficazmente a eliminar las causas de la discriminación contra las mujeres y las desigualdades entre las mujeres y los hombres” (Naciones Unidas, 1995).

En particular, 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 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) desde 1977 en adelante. Para su implementación cuenta desde 2016 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 para la implementación de la Agenda Regional de Género, en el marco del desarrollo sostenible hacia 2030, 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 los Estados de la región. Además, define una agenda de política pública sectorial y transversal, orientada a eliminar las desigualdades de género y a contribuir al desarrollo sostenible en América Latina (CEPAL, 2017a).

Dicha estrategia propone diez ejes de implementación que orientan la puesta en marcha de las políticas y, además, son pertinentes para avanzar en la implementación de la igualdad de género en la EFTP:

1. Marcos normativos.
2. Institucionalidad.
3. Participación.
4. Construcción y fortalecimiento de capacidades.
5. Financiamiento.
6. Comunicación.
7. Tecnología.
8. Cooperación.
9. Sistemas de información.
10. Monitoreo, evaluación y rendición de cuentas.

Recientemente, en la XIV Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, realizada en Santiago en enero de 2020, los Estados miembros de la CEPAL por medio del Compromiso de Santiago manifestaron su voluntad para promover políticas públicas que incluyan medidas de acción afirmativa para propiciar que las niñas, las adolescentes y las mujeres participen, permanezcan y culminen su educación en las áreas de la ciencia, la ingeniería, las matemáticas y la tecnología, incluidas las TIC y las tecnologías emergentes y sostenibles. Además manifestaron la importancia de fomentar la participación laboral de las mujeres en áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, eliminando la segregación laboral y garantizando el trabajo decente y la igualdad salarial (CEPAL, 2020a).

Por otra parte, la agenda sobre educación técnico profesional tiene una perspectiva de género en tanto enfatiza en la igualdad, en la no discriminación, en la equidad social y en el goce efectivo del derecho a la educación. Esta agenda está integrada por acuerdos y consensos internacionales, tales como la Convención sobre Enseñanza Técnica y Profesional (1989), la Recomendación relativa a la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (1962, revisada en 1974 y en 2001), la Recomendación relativa a la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (2015) y la Estrategia para la Enseñanza y Formación Técnico Profesional (EFTP) (2016-2021) como acuerdo más reciente.

En particular, la Estrategia para la EFTP (2016-2021), impulsada por la UNESCO y enmarcada en la Agenda 2030, apoya los esfuerzos para mejorar la pertinencia de los sistemas de EFTP en vistas a otorgar a jóvenes y adultos las competencias para el empleo, el trabajo decente, el

emprendimiento y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Dicha estrategia señala que “en particular mujeres, carecen de oportunidades para desarrollar sus aptitudes y acceder a un trabajo decente” (UNESCO, 2016). Uno de los ámbitos prioritarios de acción de la estrategia es promover la equidad y la igualdad entre hombres y mujeres. Entre las acciones propuestas se destacan: la ampliación del acceso de las mujeres y niñas a los programas de EFTP pertinentes, el fomento de la igualdad de oportunidades en el mundo del trabajo, y la incorporación de la perspectiva de género en la planificación de la EFTP, cuyas acciones específicas se detallan en el cuadro 2.

**Cuadro 2.** Estrategia para la EFTP 2016-2021

<p><b>Promover la equidad y la igualdad entre hombres y mujeres</b></p>	<p><b>Ampliar el acceso de las mujeres y niñas a los programas de EFTP pertinentes y fomentar la igualdad de oportunidades en el mundo del trabajo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulación de estrategias dirigidas a fomentar el acceso de las mujeres a los ámbitos ocupacionales que ofrecen mejores perspectivas de empleo.</li> <li>• Definición de prácticas internacionales pertinentes y prometedoras en materia de mejora del seguimiento y la evaluación de la igualdad de género entre hombres y mujeres en la EFTP.</li> <li>• Facilitar el diálogo sobre políticas, fortalecimiento de la capacidad y promoción con los asociados claves, incluidos los interlocutores del mercado laboral.</li> <li>• Transversalización de la perspectiva de género en la planificación de la EFTP:</li> <li>• Además de promover medidas específicas, la UNESCO prestará apoyo a los Estados Miembros en la incorporación de la perspectiva de igualdad de género al examinar y formular políticas, estrategias y actividades en materia de EFTP, de modo que las consideraciones sobre la igualdad entre hombres y mujeres influyan positivamente en las prioridades de política y los patrones de gasto.</li> </ul>
---	---

A continuación, se revisa el estado de la investigación sobre género y EFTP en América Latina durante los últimos 5 años para luego analizar los principales hallazgos y tendencias de la investigación en la región sobre la base de lo propuesto por la agenda internacional.

## 3. La investigación sobre género y EFTP en América Latina

### 3.1. El estado de la investigación ¿qué se investiga?

Durante los últimos años en la región se identifican algunos estudios que han comenzado a indagar más profundamente en los vínculos entre la EFTP y las desigualdades de género que ahí se expresan, tanto a nivel regional como nacional. En los estudios e investigaciones en el periodo analizado



(2014 a 2019) predomina un enfoque metodológico de carácter exploratorio y cualitativo o mixto, que ha indagado en la caracterización, las construcciones sociales y los imaginarios culturales tanto en quienes cursan y egresan de la educación técnico profesional, como en la oferta educativa, en las propias comunidades educativas y en los otros actores que son parte del proceso.

A nivel regional, destacan los estudios realizados 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 Equality in Latin America and the Caribbean) desarrollado entre los años 2015 y 2019 por la CEPAL con apoyo del Gobierno de Noruega. Este proyecto buscó fortalecer el vínculo entre la EFTP y el mercado del trabajo, posicionando el tema como un eje estratégico en la agenda regional de América Latina y el Caribe, abordándolo desde diversas perspectivas (CEPAL, 2020b).

Producto de ello, se ha generado conocimiento e impulsado recomendaciones técnicas, promoviendo el diálogo de políticas entre países y relevando la importancia de este tema como eje vinculante del desarrollo social y productivo de la región. La evidencia desarrollada ha propuesto un análisis comparativo y una identificación de lecciones aprendidas. En este marco, una de las áreas de trabajo del proyecto se centró en la generación de conocimiento sobre la situación de las mujeres en los sistemas de EFTP, por medio de los estudios de caso en México (Buquet y Moreno, 2017), en Argentina (Bloj, 2017) y Ecuador (García, 2019), además de revisiones documentales y caracterizaciones a nivel regional (Sepúlveda, 2017; Muñoz, 2019), y sistematización y análisis de programas formación profesional o capacitación en Chile y Uruguay (Muñoz, 2017; Espino, 2018).

Con el propósito de analizar la situación de la EFTP en América Latina y el Caribe, con atención a las dimensiones de género, el estudio realizado por Sepúlveda (2017) a nivel regional pone el foco en la oferta que se imparte a nivel escolar secundario y superior no universitario, abordando las características más relevantes de los sistemas nacionales de formación y los principales desafíos que se enfrentan para su mejoramiento en el futuro. También a nivel regional, el estudio realizado por Muñoz (2019) indaga en el debate actual sobre 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.

A nivel nacional, destacan los estudios e investigaciones en torno a la EFTP y género desarrollados en Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, México y Uruguay.

En Chile, los resultados de la investigación desarrollada por Sevilla, Sepúlveda y Valdebenito de la Universidad Alberto Hurtado han sido divulgados en diversas publicaciones (Sevilla y Carvajal, 2020; Sevilla et al., 2019; Sepúlveda, 2017b). Dicha investigación indaga en la forma en que los agentes educativos entienden y enfrentan las diferencias entre hombres y mujeres al interior de sus establecimientos, así como también en los hitos de las experiencias educativas de quienes cursan este nivel formativo. Específicamente, la investigación aborda la elección de especialidad y soportes, las experiencias en relación con otros, las aspiraciones y proyectos de futuro, las percepciones acerca del mundo del trabajo, la influencia familiar en las opciones vocacionales, y la percepción respecto de las especialidades de la EFTP dirigida a mujeres, entre otros elementos.

En Argentina, destacan los estudios realizados por D'Andrea y Buontempo (2019), Jacinta y García de Fanelli (2019) y Bloj (2017). Por una parte, el estudio realizado por D'Andrea y Buontempo (2019) -ambas académicas de la Universidad del Nordeste en Argentina- analiza cómo se produjeron y reprodujeron, a nivel institucional, las desigualdades entre varones y mujeres en los años 2017-2018. Además, las autoras identifican las acciones tendientes a promover la igualdad de género en la educación técnico profesional en Argentina. Entre los aspectos que analizaron se encuentran los motivos que incidieron en la elección de la escuela, la especialidad o el curso, en la valoración de la formación recibida y en las expectativas educativas, laborales y familiares.

Por otra parte, la investigación de Jacinto y García de Fanelli (2019), analizó tres estudios de caso de Brasil, Colombia y México, examinando en qué medida la educación técnica terciaria ha contribuido a democratizar el acceso a la educación a través de la diversificación institucional, la ampliación de la matrícula y la mejora del acceso a empleos de calidad. El análisis en

particular explora las diferencias en los procesos de admisión entre la educación técnica terciaria y las instituciones universitarias para investigar en torno a la transición de los estudiantes de educación técnica superior a las universidades o estudios de posgrado, con respecto a los reglamentos técnicos y la práctica real. Finalmente, el estudio examina las transiciones de los graduados de educación técnica terciaria al mercado laboral (Jacinto y García de Fanelli, 2019).

Previamente, el estudio realizado por Bloj (2017), académica de la Universidad Nacional de Rosario, indagó en diversas experiencias a través de entrevistas en profundidad a mujeres que han transitado o transitan por diferentes especialidades de EFTP de nivel medio y superior (en establecimientos de gestión pública y privada) e insertas o no en el campo laboral. La investigación hace una distinción entre un grupo de mujeres egresadas recientemente y otro de mujeres con más de 10 años de experiencia laboral, que eligieron carreras tradicionalmente masculinas (electromecánica, informática, mecánica electricista, industria de procesos, electrónica, mecánica, maestro mayor de obras, higiene y seguridad en el trabajo, y preservación del medio ambiente).

En México, Buquet y Moreno (2017), académicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, desarrollaron un estudio de caso que indagó en:

- a) la formación académica (elección y decisión sobre el área de formación, vocación, ingreso, contenidos cursados y egreso).
- b) la trayectoria laboral (la inserción reflejada en el tiempo transcurrido antes de conseguir trabajo, coherencia del trabajo con la formación realizada, ingresos, promociones, estabilidad, en la percepción sobre barreras y dificultades, así como oportunidades y facilitadores dentro del ámbito laboral).
- c) la vida personal (autonomía, tensiones entre la vida profesional y la vida familiar, identidad profesional versus identidad femenina).

En Ecuador, el estudio de caso realizado por García (2019) buscó conocer en profundidad las experiencias vividas por las mujeres en su trayectoria por carreras técnicas y tecnológicas tradicionalmente consideradas masculinas, así como sus percepciones sobre logros, oportunidades, obstáculos y

formas de discriminación por razón de género, tanto en los centros educativos como en el mercado laboral. Utilizó entrevistas en profundidad aplicadas a mujeres estudiantes y egresadas, y entrevistas semiestructuradas a directivos, profesores y empresarios que tenían o habían tenido relación laboral o pedagógica con mujeres trabajadoras o estudiantes, respectivamente.

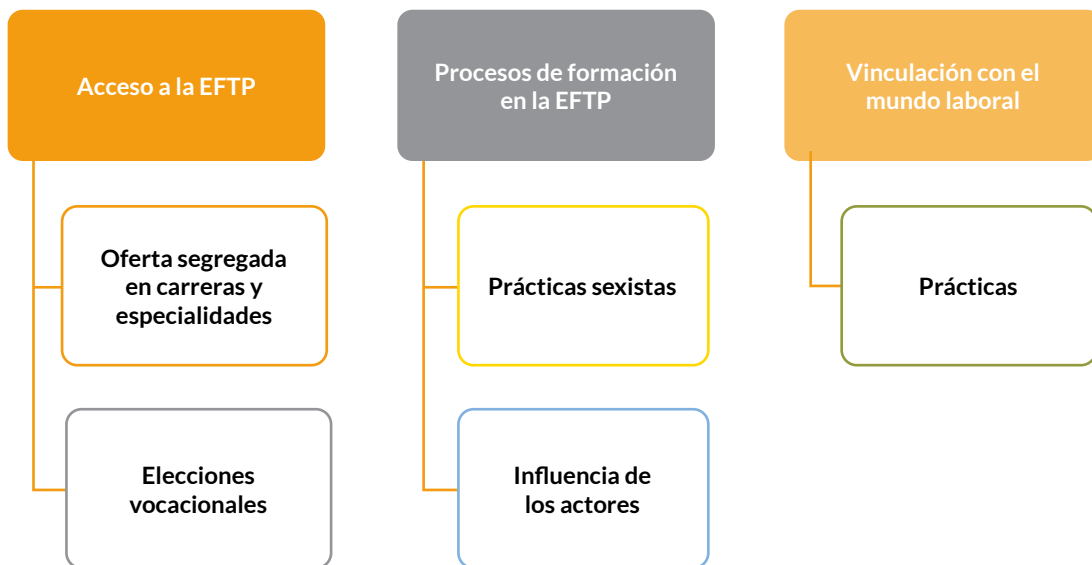
El estudio realizado en Ecuador por García (2019) analiza las barreras para el acceso de las mujeres a la educación técnico profesional de nivel secundario y terciario, en especial en carreras consideradas tradicionalmente masculinas, así como la decisión vocacional. Además, indaga en la mediación de agentes educativos, familiares y otros actores en la reproducción o ruptura de los estereotipos y roles asignados a los géneros; los obstáculos que enfrentan las mujeres en su trayectoria educativa y las estrategias que desarrollan para la eficiencia terminal en carreras preeminentemente masculinas; la división sexual del trabajo durante el proceso de formación técnica y tecnológica, que determina una segregación horizontal, es decir, la separación de actividades, responsabilidades, espacios y estatus entre mujeres y hombres; y los obstáculos junto con las oportunidades que enfrentan las mujeres técnicas o tecnólogas para su inserción y promoción en el mercado de trabajo.

Adicionalmente, se registra el desarrollo de dos estudios nacionales de Chile y Uruguay, en torno a la formación profesional o capacitación laboral, que es parte de la educación técnico profesional no formal. Es importante destacar que en América Latina la capacitación laboral está muy relacionada con la formación para el trabajo, incluyendo trabajadores con y sin formación formal, tanto dentro como fuera del mercado laboral.

En Chile, el estudio realizado por Muñoz (2017) tuvo como objetivo analizar la oferta de capacitación laboral destinada en particular a mujeres en situación de pobreza y vulnerabilidad, implementada por parte de instituciones públicas durante el periodo comprendido entre 1991 al 2016, identificando algunas de sus características, alcances y sus principales resultados. En Uruguay, el estudio realizado por Espino (2018), analizó la oferta de capacitación laboral dirigida a mujeres que viven en situación de pobreza, implementada por parte de las instituciones públicas en el país.

## 3.2. Principales hallazgos y tendencias regionales en torno a la investigación sobre género y EFTP

En secciones previas se señalaron los énfasis que la agenda internacional ha puesto en torno a la igualdad de género en la EFTP. Entre los principales aspectos abordados se identifican algunos ámbitos claves, que permiten relacionar los hallazgos e identificar algunas tendencias en la región que alimenten las políticas educativas en esta materia. Estos ámbitos claves son: el acceso, los procesos de formación y la vinculación con el mundo laboral.



Los hallazgos de los estudios previamente identificados dan cuenta de algunos nudos críticos que se vinculan con estos ámbitos abordados por la agenda internacional. Entre dichos nudos se encuentran: la oferta educativa que reforzaría la segregación ocupacional del mercado laboral, los condicionantes a la elección de carrera o especialidad formativa donde el género tiene una fuerte injerencia, el rol de los actores educativos y socialización de género como barrera y factor reproductor de un orden de género desigual.

### 3.2.1. Acceso a la EFTP: ¿igualdad entre mujeres y hombres?

Si bien los promedios regionales dan cuenta de una alta participación de las mujeres en la EFTP a nivel general (véase gráficos 1 y 2 en secciones anteriores), las investigaciones advierten que se ha limitado el acceso y desarrollo de las mujeres, en especial en áreas con mayor participación

masculina, y que se ha reforzado la segregación por género de las ocupaciones (Sepúlveda, 2017; Sevilla y Carvajal, 2020). Las mujeres, aunque acceden a la EFTP, lo hacen vinculadas a oficios o especialidades que reproducen la división sexual del trabajo expresada en la segregación de carreras en la oferta de EFTP, pero también en la demanda de carreras determinada por diversas motivaciones y expectativas en torno a la elección vocacional, cuyos hallazgos específicos se revisan a continuación.

### **La oferta de EFTP: segregación ocupacional por género en carreras y especialidades**

Las investigaciones evidencian la preeminencia de una oferta educativa que refuerza la segmentación de género (Sepúlveda, 2017), que se basa en la división sexual del trabajo y se traduce posteriormente en segregación laboral basada en estereotipos de género de las ocupaciones. D’Andrea y Buontempo (2019) señalan que “la ETP se caracterizó por presentar rasgos de discriminación sexista y por reproducir, en sus aulas, la división sexual del trabajo cristalizada culturalmente” pese a ello, afirman que las mujeres “se fueron introduciendo de manera gradual, aunque todavía resulta difícil su inserción en el mercado laboral”. La EFTP se constituiría entonces como un ámbito educativo altamente segregado, que refleja la división ocupacional de género y a la vez la reproduce.

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

1. Origen escuelas de artes y oficios (1850-1930): caracterizado por patrones formativos-laborales basados en la división sexual del trabajo, donde las instituciones femeninas se organizaron en torno a las tareas tradicionales y rol de madre y esposa.
2. Centros de formación para el trabajo (1940 -1970): expansión industrial que representó la incorporación de las mujeres en actividades de servicios, manteniendo la segmentación.
3. Desarrollo de programas específicos (1980): crecimiento de la formación profesional para mujeres, en contextos de crisis económicas, que buscaban mejorar condiciones de vulnerabilidad y desigualdad de

acceso al trabajo, promoviendo el autoempleo o el empleo en condiciones más precarias.

4. 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. En este momento, por ejemplo, las carreras técnicas secundarias y terciarias siguen replicando la segregación por género que dio origen a la EFTP.

Esta segregación se observa en el tipo de carreras ofrecidas y elegidas, donde las mujeres suelen concentrarse en especialidades como administración y servicios sociales, específicamente en educación de párvulos (infantes) y enfermería (Educación 2020, 2015). Para Weiss y Bernal (2013), ya en los inicios de la EFTP 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” (Sepúlveda, 2017, p. 17).

Buquet y Moreno (2017) constatan que se mantiene la baja participación de las mujeres en áreas o carreras en las que tradicionalmente ha habido mayoría o exclusividad masculina en México. Señalan, además, que en la EFTP la segregación adquiere una forma condescendiente que se refuerza a partir de la distinción entre la fuerza física de los hombres y la dedicación de las mujeres, reproduciendo estereotipos que marginan a las mujeres de áreas tradicionalmente masculinas, como por ejemplo la ciencia y tecnología.

Para el caso de Chile, los orígenes de la EFTP se reflejan en el decreto de creación de la Escuela Profesional de Niñas (que data del año 1888) donde 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). Además, Sepúlveda (2017) señala que esta

segmentación se da también en el nivel terciario o superior, y añade 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”.

Similar situación se observa en el Ecuador a partir del diagnóstico realizado en el país en 2011. Allí, 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).

### **Elecciones vocacionales: ¿carreras y especialidades según género o decisión vocacional?**

Ante la pregunta ¿por qué las mujeres no llegan a determinadas carreras de la EFTP?, Bloj (2017) identifica algunos factores estructurales y subjetivos, como barreras para el acceso y la permanencia en el sistema educativo medio o superior diferenciados para hombres. Además, releva los factores derivados de los roles desempeñados por las mujeres, específicamente el reproductivo, que incluye la responsabilidad de las tareas domésticas y el cuidado, así como factores vinculados con los estereotipos de género y otras barreras asociadas a la aplicación de la política pública de la cual derivan los procedimientos para la obtención de cupos en el sistema de educación media y superior (Bloj, 2017).

Para Buquet y Moreno (2017), la persistente segregación entre las profesiones consideradas femeninas y masculinas son un reflejo de los roles de género adquiridos en la socialización temprana, y estas a su vez que determinan las preferencias vocacionales. Del mismo modo, García (2019)



señala que los imaginarios, internalizados en las mujeres y otros actores que median la decisión vocacional, funcionan como barreras para el acceso a las carreras con mayor presencia masculina. Sin embargo, otras socialmente se consideran adecuadas para las mujeres porque representan la extensión del rol reproductivo y los atributos de género asignados a este.

En Uruguay, un estudio desarrollado por Espino (2018) concluye que las dificultades para revertir los estereotipos de género por medio de programas de formación laboral operan desde la demanda y la oferta educativa. Es decir, no solo se ofrecen programas formativos que perpetúan la segregación, sino que las mismas personas demandan programas que respondan 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”, tanto formal como informal.

Además, el estudio 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)” (Espino, 2018), y agrega 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).

Para García (2019), entre las barreras con influencia directa sobre las decisiones vocacionales de las mujeres se encuentran:

1. los factores estructurales como la pobreza y la inseguridad pública, que si bien afectan a hombres y mujeres, tienen una magnitud e impacto diferente sobre ellas.
2. los factores derivados de los roles desempeñados por las mujeres, específicamente el reproductivo, que incluye la responsabilidad de las tareas domésticas y el cuidado de los niños, así como barreras subjetivas vinculadas con los estereotipos de género
3. aquellas asociadas con la aplicación de la política pública.

Bloj (2017) señala además 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 de entre 35 y 50 años, se observa que la elección por la EFTP 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, p. 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).

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.

Cabe destacar que las instituciones educativas también cumplen un rol en la orientación vocacional que incide en alguna medida en la elección de carrera o en su permanencia. Valdivia (2006) 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 (Valdivia, 2006, p. 177). En los siguientes apartados, se profundiza sobre este punto.

### **3.2.2. Proceso de formación en la EFTP e igualdad de género**

Los estudios de género aplicados al ámbito de la educación han destacado 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). Así, 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).

### **Prácticas sexistas en la EFTP**

El sexismo ha sido una de las principales expresiones de discriminación y desigualdad de género en el ámbito educativo, siendo la educación no sexista una demanda de los movimientos feministas de mujeres actuales y de antaño. El sexismo se ha entendido como actitudes que promueven los estereotipos de género o que discriminan en base al género, reforzando un orden desigual. Moya (citado en Rebollo et al., 2011), identifica distintos tipos de sexismo:

1. Manifiesto, hostil o clásico, expresado en las creencias de que las mujeres son más débiles e inferiores a los hombres, que no son totalmente competentes, o cuyas tareas y responsabilidades se relacionan únicamente con la familia y el hogar.
2. El neosexismo, que considera la incorporación masiva de la mujer al mundo laboral, político y social como una amenaza a ciertos valores tradicionales.
3. El sexismo ambivalente, donde coexisten sentimientos positivos (sexismo benévolo, paternalista o protector) y negativos (sexismo hostil) hacia las mujeres.

Los procesos de EFTP, evidenciados en las investigaciones revisadas, dan cuenta de prácticas sexistas en la región. Sepúlveda (2017) señala que, aunque existen pocos estudios que profundizan en los aspectos de reproducción socio-cultural, “en los sistemas educativos se evidencia la naturalización de las diferencias de género, operando un mecanismo de retroalimentación entre la organización de la oferta formativa y las elecciones predominantes entre hombres y mujeres en el momento de su diferenciación curricular”.

Así, la orientación masculina hacia las actividades de tipo industriales, y la femenina hacia aquellas del sector servicios, constituye un “universal” educativo particularmente difícil de modificar, y ratificado por las prácticas del conjunto de los actores del sistema educativo (Sepúlveda, 2017).

Por su parte, Sevilla, Sepúlveda y Valdebenito (2019) destacan que el buen trato o la disposición positiva de los docentes hacia las estudiantes mujeres trae aparejado ciertos estereotipos referentes a diferencias entre hombres y mujeres. En ellos se exaltan y celebran determinadas características del género femenino, que pueden asociarse a un sexismo benevolente, que estereotipa a las mujeres describiéndolas como “maravillosas pero débiles” y, por lo tanto, requiriendo de protección masculina.

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 a una mujer que entra en un ámbito considerado como masculino se le exige adoptar códigos e incluso comportamientos masculinos. Buquet y Moreno (2017) señalan, además, que:

“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).

Tanto el estudio de Bloj (2017) en Argentina como el estudio de Buquet y Moreno (2017) en México, destacan 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. D’Andrea y Buontempo (2019) señalan que el sexismo “presente en las aulas y en las interacciones docentes-estudiantes es una parte del contenido que la escuela promueve”. Se trata entonces de apuntar también al despliegue de estrategias pedagógicas de desarrollo de competencias con perspectiva de género (Sevilla y Dutra, 2016), que es uno de los aspectos menos abordados por la investigación en la región.

## **Influencia de los actores del proceso educativo: el rol directivo, docente y de pares**

Se ha señalado que el conjunto de actores (docentes, directivos y estudiantes) comparte la percepción de que, en los últimos años, se ha producido una transformación cultural propicia para una formación más igualitaria entre hombres y mujeres. No obstante, esta idea no se condice con la segregación de género que persiste y que se ha identificado previamente (Sevilla et al., 2019), así como en las creencias de los actores que son parte del proceso educativo.

Sevilla y Carvajal (2020) identifican al menos tres posiciones discursivas de directivos en torno a la participación de mujeres en programas de estudio de la EFTP secundaria del área industrial, tradicionalmente masculina: la invisibilización de la problemática en el espacio escolar, la naturalización de los roles tradicionales de género, y el reconocimiento externo de la problemática de la desigualdad entre hombres y mujeres, pero situando su origen al exterior del espacio escolar. Esto último podría implicar, según las autoras, la eximición sus responsabilidades ante las desigualdades.

Se ha planteado además 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, citadas por Sepúlveda, 2017). Así, las carreras técnicas están “asociadas a elecciones y códigos masculinos que reproducen los estereotipos hegemónicos de género” (Bloj, 2017) y esto se representa en: que los nombres de las titulaciones aparecen en masculino como lenguaje neutro, inclusive en las especialidades con mayor presencia femenina; la ausencia de las expresiones mujeres o género en los contenidos curriculares; el lenguaje visual a través del cual se comunica y se promociona la oferta educativa, que refleja la distinción entre carreras femeninas y masculinas, siendo una vía de reproducción de estereotipos.

En México se ha destacado que “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” (Buquet y Moreno, 2017, p. 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 que “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, p. 48).

En Ecuador, los resultados del estudio realizado por García (2019) muestran que el ambiente educativo de las carreras consideradas tradicionalmente masculinas enfrenta a las mujeres a:

1. percepciones sobre sus atributos y capacidades por parte de compañeros.
2. la segregación de tareas y responsabilidades.
3. la hostilidad y violencia de género.

Además, en un diagnóstico realizado en el mismo país, 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, así 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).

Buquet y Moreno (2017) señalan además que 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”. Además, 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.

García (2019) señala que finalizar la formación en una carrera técnica y tecnológica en la que predominan los varones ha implicado, para las estudiantes mujeres, la puesta en práctica de distintas estrategias. Algunas de

dichas estrategias son comunes a cualquier estudiante que tenga por meta culminar sus estudios, pero otras son particulares y sin duda responden a la especificidad del contexto, como por ejemplo la asimilación al grupo mayoritario, adaptando sus actitudes y prácticas al estándar masculino normalizado, lo que es consistente con los resultados del estudio de Bloj (2017) en Argentina, quien señala que “muchas mujeres adoptan como propios los códigos masculinos”, concluyendo que son las mujeres quienes se adaptan al contexto, no las instituciones ni las comunidades educativas. Bloj (2017) enfatiza que “si bien en los procesos de enseñanza-aprendizaje se producen interacciones, conflictos y alianzas, predomina en este campo un estilo de relación entre hombres y mujeres que impone a estas últimas adaptarse a esos códigos”.

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, 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).

### **3.2.3. Vinculación de la EFTP con el mundo laboral**

Cabe señalar que las prácticas sexistas se tienden a invisibilizar o naturalizar más allá del ámbito educativo. Por ejemplo, los empleadores entrevistados en el estudio de caso de Argentina, 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).

Por su parte, Sevilla, Sepúlveda y Valdebenito (2019), señalan que las prácticas profesionales pertinentes y en empresas de rubros asociados a las áreas formativas, son un punto que tensiona la apertura de los espacios escolares a la participación de estudiantes mujeres en especialidades. Esta dificultad constituye, para las estudiantes, un mensaje desalentador acerca de sus posibilidades reales de continuar una trayectoria en este campo formativo.

Esto es consistente con los hallazgos de Buquet y Moreno (2017) quienes señalan que se aprecia “una clara diferencia entre dos grupos de jóvenes recién egresadas del nivel medio superior, aquellas de autotrónica y las de contabilidad”, donde 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 ello, para Sevilla y Carvajal (2020), resulta clave la forma en que se gestionan las prácticas profesionales para estudiantes mujeres ya que estas se vincularían con las trayectorias educativo-laborales truncadas, pero donde no solo cabe la responsabilidad de las instituciones educativas sino fuertemente de los interlocutores del mundo laboral, cuya vinculación es clave para la EFTP.

## 4. Conclusiones y recomendaciones

A partir de los hallazgos de los estudios e investigaciones revisados previamente, se pueden identificar algunas conclusiones que aporten a problematizar y analizar las políticas educativas de la región que vinculan a la EFTP con la igualdad de género.

Parte importante de la agenda internacional en torno a ambos temas ha enfatizado en la igualdad en el acceso de las mujeres y niñas a la educación



en general. En la EFTP en particular, el acceso se ha alcanzado parcialmente: si bien en promedio la participación de las mujeres en general es alta, el predominio de la segregación de carreras y especialidades técnicas no permite alcanzar una igualdad real en el acceso, ya que los condicionamientos de género inciden fuertemente en la elección vocacional, y esto es reforzado por el sistema educativo que replica el orden social caracterizado por la división sexual del trabajo. Las carreras tradicionalmente femeninas tienden a ser las menos reconocidas y peor remuneradas, dadas las jerarquías de género que predominan en los espacios educativos, laborales y sociales. Abordar las desigualdades de género desde el punto de vista estructural, implica eliminar las barreras de acceso para las mujeres a los sectores con mejores perspectivas de empleo, reconocimiento y valoración -tradicionalmente masculinos- pero también mejorar las condiciones, el reconocimiento y la valoración de las tareas, oficios y especialidades tradicionalmente femeninas, mejorando su empleabilidad y aprovechando las oportunidades que ofrecen los cambios en las estructuras productivas en concordancia con las aspiraciones de trabajo decente.

Por otra parte, la agenda internacional alude también a la igualdad de trato, así como a garantizar la participación en condiciones de igualdad y no discriminación. Los hallazgos de las investigaciones desarrolladas a nivel regional muestran que este es un punto crítico. Las mujeres que acceden a oficios o especialidades técnicas en áreas “tradicionalmente feminizadas” tienden a contar con trayectorias educativas más fluidas y se insertan más rápido en el mercado laboral. Sin embargo, las mujeres que rompen las barreras de género y se aventuran en los sectores “tradicionalmente masculinizados”-que es el ámbito más abordado por la investigación en la región- asumen personalmente el costo que ello implica y se enfrentan a ambientes hostiles donde la subvaloración, el acoso, la violencia y los prejuicios son parte de sus trayectorias educativas y también laborales. Cabe señalar que incluso las mujeres que egresan de la EFTP en oficios o especialidades tradicionalmente masculinos -es decir, con mejores perspectivas laborales- se ven enfrentadas a nuevas representaciones de la división sexual del trabajo: se duda de su capacidad técnica, no se le asignan tareas vinculadas a su especialidad sino a tareas “tradicionalmente femeninas” como labores administrativas, de menor jerarquía, complejidad y también reconocimiento.

Es decir que, incluso esas mujeres que rompen las barreras y estereotipos de género, que superan las dificultades y limitaciones de sus trayectorias educativas, acceden en condiciones de desigualdad al mercado laboral y se enfrentan a limitaciones a la autonomía económica que se mantienen en el empleo, caracterizado por una mayor desocupación femenina, brechas salariales, barreras para conciliar el trabajo no remunerado con el remunerado, entre otros aspectos críticos. El desacople entre la educación y el trabajo remunerado, producto de las desigualdades de género, es evidente para las mujeres, y la educación no es garantía de mejores condiciones laborales, incluso para las egresadas de la EFTP.

Los sistemas educativos centrados en el mérito de las personas como un atributo individual tienden a omitir las condiciones sociales en que las personas crecen, se desarrollan y relacionan, donde el orden desigual de género influye en el desarrollo de actitudes y habilidades, en las elecciones vocacionales, y en el ejercicio de oficios y especialidades en el mercado laboral. Ya sea en áreas feminizadas como masculinizadas, los sistemas educativos reproducen y refuerzan un orden desigual de género, vinculado a la desigualdad socioeconómica y a la pobreza. Ello requiere enfatizar en la igualdad de género como un propósito, y en la equidad educativa como un medio para alcanzarla.

También la agenda internacional ha destacado el rol del entorno educacional y social para la igualdad entre mujeres y hombres. Si bien las condiciones estructurales en que se sostiene la desigualdad de género se vincula más al entorno social que al educativo, éste representa un espacio privilegiado (y tal vez el último) para romper los patrones de discriminación y exclusión que caracterizan a la desigualdad de género. Las prácticas sexistas en la docencia en la EFTP son un aspecto crítico a abordar, pero también las relaciones entre todos los actores de las comunidades educativas: personal administrativo, docente, directivo; así como las relaciones entre pares y la influencia de las familias y comunidades en los procesos de enseñanza.

Un aspecto que no ha sido abordado por la investigación en la región son las discriminaciones y desigualdades de género más recientemente visibilizadas, como la discriminación en base a la orientación sexual o identidad de género, homofobia, lesbofobia o transfobia, que están siendo reconocidas en el contexto educativo general y que representan una barrera que

impide ejercer el derecho a la educación, siendo este un ámbito a explorar, así como otras dimensiones de la desigualdad que consideren una perspectiva intersectorial (vinculada a otras formas de desigualdad y discriminación en torno a la raza, la pertenencia étnica, el territorialidad, la clase social, etc.).

En base a las conclusiones antes planteadas y a los hallazgos señalados por la investigación sobre género y EFTP en la región, es posible además identificar algunos ámbitos de recomendación, que permitan avanzar a una mayor igualdad. La agenda internacional muestra al menos dos ámbitos donde es posible avanzar: el ámbito de la educación en un sentido amplio, fortaleciendo las políticas de igualdad de género e integrando a la EFTP en ese contexto (para ello pueden ser claves las propuestas de la Estrategia de Montevideo que enfatiza en ejes de implementación y medidas concretas para los Estados); por otra parte, el ámbito de la EFTP, llevando adelante recomendaciones específicas.

Respecto al primer ámbito, para fortalecer la implementación de las políticas de igualdad de género en la región, la Estrategia de Montevideo propuesta por la CEPAL, identifica ejes de implementación que orientan a los Estados para impulsar la igualdad de género por medio de procesos de institucionalización, incluyendo el ámbito educativo. Estos ejes de implementación son aplicables a las políticas de EFTP: contar con marcos normativos que garanticen la igualdad de género, fortalecer la institucionalidad en torno al tema, promover la participación, fortalecer las capacidades institucionales, contar con financiamiento, y promover la comunicación, el uso de tecnologías, la cooperación multilateral, y los sistemas de información, monitoreo y evaluación.

Respecto al segundo ámbito, sobre orientaciones específicas para la EFTP, la agenda internacional sugiere dos áreas donde los equipos técnicos aún pueden profundizar. Por una parte, mejorar el seguimiento y la evaluación de la igualdad de género entre mujeres y hombres en la EFTP, implica contar con información desagregada por sexo fortaleciendo los sistemas de registro estadístico, así como promover la incorporación del análisis de género en la formulación y evaluación de las políticas educativas en este ámbito. Además, esto implica contar con equipos técnicos que posean o desarrollen la capacidad de comprender la desigualdad de género, que analicen

la realidad del sector educativo desde una perspectiva de género, y que diseñen acciones que impulsen una mayor igualdad.

Por otra parte, y sobre la base de lo anterior, se requieren incorporar una perspectiva de igualdad de género al examinar y formular las políticas, estrategias y actividades -tal como señala la Estrategia EFTP 2016/2021- lo que implica transversalizar la perspectiva de género en la EFTP.

Pero, ¿qué significa integrar y transversalizar una perspectiva de igualdad de género en las políticas educativas? Es clave enfatizar que la respuesta no es única, ni hay recetas mágicas, pese a las innumerables recomendaciones que al respecto es posible encontrar en organismos internacionales. Estas recomendaciones deben orientar la búsqueda de soluciones situadas en los contextos en que las desigualdades ocurren, que en el caso de la EFTP en América Latina, son particulares y específicos.

Para integrar una perspectiva de igualdad de género en la EFTP se sugiere avanzar en el reconocimiento y visibilización de las formas concretas y específicas que las desigualdades de género adquieren en este ámbito. Para ello es fundamental el desarrollo de estadísticas de género en el ámbito de la EFTP a nivel nacional y regional, lo que si bien es un desafío dada su heterogeneidad, podría aportar a la visibilización de la desigualdad y, especialmente, a la identificación y análisis de brechas de género. A esto se agrega la necesidad de generar diagnósticos y análisis, críticos y situados, de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la EFTP, y en base a ello identificar objetivos y acciones que promuevan la igualdad. Este análisis debiera ser realizado en todas las áreas de la EFTP, incluyendo aquellas “feminizadas y masculinizadas”.

Asimismo, es crucial la comprensión del fenómeno por parte de los actores educativos, quienes tienden a presentar barreras y resistencias culturales ante el tema. Por ello es clave impulsar procesos de formación regulares y sistemáticos para sensibilizar y profundizar en temas de género a los actores institucionales a nivel nacional y en las propias instituciones educativas técnico-profesionales, que estén orientados a cuestionar los estereotipos y eliminar sesgos de género en la formación de las profesiones y oficios.

Sevilla, Sepúlveda y Valdebenito (2019) enfatizan en la necesidad de un cuestionamiento profundo del modo tradicional de hacer las cosas en este

sector educativo, que si bien traspasa las fronteras de los centros escolares, este puede propiciarse al interior de los establecimientos, evitando la individualización de los problemas y facilitando que éstos sean asumidos por la comunidad educativa en su conjunto.

Tomando como base las recomendaciones emanadas de las propias investigaciones revisadas, es posible, además, agregar la necesidad de avanzar en:

- La generación de conocimiento, promoviendo el desarrollo de estudios nacionales e investigaciones regionales sistemáticas que permitan identificar factores claves en la reproducción de estereotipos y sesgos de género en contextos específicos, y que puedan servir como evidencia que respalde la formulación de políticas.
- El análisis de las trayectorias educativas y laborales de personas egresadas de EFTP, especialmente mujeres, que permita 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 EFTP en cada país.
- El impulso de iniciativas de discusión nacionales sobre EFTP 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 (entidades gubernamentales responsables de la educación y el trabajo, sectores industriales privados, organismos internacionales, entre otros), constituye un ámbito propicio para generar instancias de diálogo, reflexión y debate, que den lugar a estrategias comunes de transversalización de género, coordinación intersectorial e interinstitucional.
- La promoción de diagnósticos institucionales en torno a los procesos formativos en EFTP, que permitan identificar representaciones y prácticas discriminatorias en 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 transformadoras, con énfasis en las prácticas docentes e institucionales.
- Acciones afirmativas que busquen mejorar el acceso de las mujeres a sectores masculinizados, acompañadas de otros dispositivos de apoyo o estrategias que promuevan trayectorias formativas que consideren de manera explícita las barreras de género que enfrentan las mujeres, antes

y después de su formación, con foco en la transición educativo-laboral. 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. De no ser consideradas, como se ha señalado, quienes deben asumir el alto costo personal, laboral y social de romper barreras y estereotipos, son las propias mujeres que se insertan en ámbitos o áreas masculinizadas.

## Bibliografía

- 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, Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- 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, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Buquet Corleto, A. G., y Moreno H. (2017). Trayectorias de mujeres. Educación técnico-profesional y trabajo en México, Serie Asuntos de Género, N° 146 (LC/TS.2017/35), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2020a). Compromiso de Santiago, Decimocuarta Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe.
- \_\_\_\_ (2020b). Educación y formación técnico profesional. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/proyectos/educacion-formacion-tecnico-profesional>
- \_\_\_\_ (2019a). La autonomía de las mujeres en escenarios económicos cambiantes (LC/CRM.14/3), Santiago.
- \_\_\_\_ (2019). Panorama social de América Latina 2018, Santiago.
- \_\_\_\_ (2018). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe.
- \_\_\_\_ (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.
- \_\_\_\_ (2017b). Brechas, ejes y desafíos en el vínculo entre lo social y lo productivo (LC/CDS.2/3), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- \_\_\_\_ (2016a). Autonomía de las mujeres e igualdad en la agenda de desarrollo sostenible, (LC/G.2686/Rev.1), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- \_\_\_\_ (2016b). 40 años de Agenda Regional de Género, (LC/G.2682), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- D'Andrea, A. M., y Buontempo, M. P. (2019). La escuela técnica y la formación profesional desde una perspectiva de género en la provincia de Corrientes (Argentina). Revista Actualidades Investigativas en Educación, 19(3), 1-26.
- Educación 2020 (2015). Educación Técnica y Género. Propuestas para construir trayectorias educativas y laborales no sexistas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Ford Foundation y la Unión Europea.
- Espino, A. (2018). Capacitación laboral para la autonomía económica de mujeres en situación de pobreza: el caso de Uruguay, Serie Asuntos de Género N° 153, (LC/

- TS.2018/122), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- García, S. (2019). Trayectorias de mujeres: educación técnico-profesional y trabajo en el Ecuador, Serie Asuntos de Género N° 156 (LC/TS.2019/28), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Instituto Europeo para la Igualdad de Género (EIGE) (2020). Glosario y diccionario. Recuperado de: <https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1197>
- Jacinto, C. (2019). Working with Historical, Cultural, and Economic Logics: The Case of Vocational Training in Argentina, *The Wiley Handbook of Vocational Education and Training*, John Wiley & Sons.
- Jacinto, C., y García de Fanelli, A. (2019). Tertiary Technical Education and Youth Integration in Brazil, Colombia and Mexico, *Development Policy*, Geneve.
- Jacinto, C. (2013). La educación post-secundaria técnica: Contexto, interrogantes y aportes de la investigación, Incluir a los jóvenes. Retos para la educación terciaria técnica en América Latina, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- 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. (2019). 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 de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- \_\_\_\_ (2017). Capacitación laboral para la autonomía económica de mujeres en situación de pobreza: el caso de Chile, Serie Asuntos de Género n° 149, (LC/TS.2017/118), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Naciones Unidas (1995). Declaración y Plataforma de acción de Beijing.
- ONU Mujeres (2020). Glosario para la igualdad de género. Centro de capacitación. Recuperado de: <https://trainingcentre.unwomen.org/mod/glossary/view.php?id=150&mode=letter&hook=P&sortkey=&sortorder=asc>
- Rebollo Catalán, M. A., García Pérez, R., Piedra, J. y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, pp. 521-546.
- Rico, M. N. (2015). Presentación inaugural del taller Educación técnico profesional y género, en *Educación 2020 (2015)*, Educación Técnica y Género.
- Rico, M. N. y Trucco, D. (2014). Adolescentes: Derecho a la educación y al bienestar futuro, serie Políticas Sociales n° 190, Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Sepúlveda, L. (2017). “La educación técnico-profesional en América Latina: Retos y oportunidades para la igualdad de género”, *Asuntos de Género*, No. 144 (LC/TS.2017/13), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).





Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de  
Planeamiento de la Educación  
IIPE-UNESCO Buenos Aires  
Oficina para América Latina

Planificar **la educación**, construir **EL FUTURO**