

Formación por competencias y género

Aportes conceptuales y metodológicos para la incorporación de estos enfoques en las prácticas de las instituciones de formación profesional

Ministerio de Trabajo, Empleo y Formación de Recursos Humanos / Secretaría de Empleo
/ Dirección Nacional de Capacitación Laboral y Formación de Recursos Humanos.

Programa de Fortalecimiento Institucional para la Formación Técnica de Mujeres de Bajos Ingresos

Indice

Presentación.	3
Formación de calidad en condiciones de equidad.	5
La noción de género. El género como construcción social.	7
La perspectiva de género.	14
Género y estructura del mercado laboral. La división social del trabajo por sexo.	15
Género y formación profesional.	17
El enfoque de competencias en la formación para el trabajo.	20
Elementos metodológicos para la incorporación de género y competencias. en el plan de estudios: construcción de perfiles y currículas.	23
Aportes metodológicos para la formación de formadores/as.	28
Anexos	
Anexo I Notas metodológicas para la construcción de indicadores e Información con mirada de género.	31
Anexo II Instrumentos de análisis para incorporar la perspectiva de género a la oferta formativa.	33
Anexo III Competencias profesionales en el diseño y desarrollo curricular.	39
Anexo IV Agenda del Taller "Competencias y Género".	46
AnexoV Punto de partida y evaluación institucional de la actividad de capacitación.	50

Presentación

El Ministerio de Trabajo, Empleo y Formación de Recursos Humanos valora el papel estratégico que le cabe a la formación para el trabajo en el fortalecimiento de la empleabilidad y la competitividad de los actores que intervienen en el mundo del trabajo.

En su responsabilidad de orientar la adopción de enfoques y prácticas que mejoren la calidad de la formación ofrecida por las instituciones que actúan en ese campo, el Ministerio define que una formación de calidad será aquella que apoyándose en criterios de equidad y pertinencia, impulse la plena participación de trabajadores y trabajadoras en el esfuerzo productivo y contribuya a satisfacer los requerimientos del contexto atendiendo a sus especificidades sociales, económicas y territoriales.

El material que ponemos a disposición de las instituciones y programas que trabajan en el ámbito de la formación profesional, se propone fortalecer las capacidades institucionales, promoviendo la incorporación de dos enfoques o perspectivas que abordan el mejoramiento de la calidad en el sentido antes expresado: la perspectiva de género y el enfoque de competencias laborales aplicados a la formación para el trabajo.

Este documento de asistencia técnica ha sido elaborado a partir del trabajo realizado con instituciones de formación profesional, desde el Programa de Fortalecimiento Institucional para la Formación de Mujeres de Bajos Ingresos, - iniciativa piloto en materia de políticas públicas de formación que se implementa desde la Dirección Nacional de Capacitación Laboral y Formación de Recursos Humanos de este Ministerio-. Se suma a otras modalidades de asistencia y apoyo institucional que se instrumentan desde distintos Programas de esa Dirección y de la Secretaría de Empleo.

Formación de calidad en condiciones de equidad

Desde el Programa de Fortalecimiento Institucional para la Formación Técnica y Profesional de Mujeres de Bajos Ingresos nos proponemos aportar elementos para **mejorar la calidad** de la formación para el trabajo.

Centramos nuestro objetivo en **reforzar, dentro del concepto de calidad, aquellos elementos que hagan de la formación una intervención en favor de la equidad**. Desde esta perspectiva, una formación de calidad es aquella que:

- promueve la **participación plena de los sujetos** en el mundo del trabajo, acompañando sus procesos de reconocimiento y adquisición de saberes y habilidades;
- desde su área de intervención procura **remover inequidades** que se originan en visiones estereotipadas sobre el papel que juegan las distintas personas según su origen, situación social, sexo, conocimientos, etc. Estas visiones son la expresión de relaciones de poder que obstaculizan el libre acceso a opciones de formación y de trabajo;
- se construye como una **herramienta sensible** a los requerimientos que plantean los actores en contextos laborales y sociales en crisis y también en transformación;
- busca mejorar el impacto de sus intervenciones articulándose en estrategias más amplias de **desarrollo local** o colectivo.

El Programa identifica en el **enfoque de competencias laborales** incorporado a la formación para el trabajo y en el **enfoque de género** como perspectiva y metodología de análisis de las relaciones sociales; rasgos conceptuales y metodológicos comunes que pueden enriquecer las prácticas de las instituciones vinculadas al campo de la formación, mejorando la calidad de acuerdo a criterios de equidad y pertinencia:

- desde ambos enfoques se **centra la mirada en un sujeto situado dentro de una realidad social** que lo condiciona, pero que está en capacidad de transformar a partir de aprendizajes y estrategias personales y colectivas;
- ambos **promueven la consideración y valoración de la diversidad** como un atributo de los sujetos y de la realidad, que enriquece y dinamiza las relaciones sociales, que posibilita y favorece intercambios y aprendizajes. Reconocen y aprovechan distintos espacios de aprendizaje y producción de saberes; facilitan la construcción de recorridos personales adecuados a intereses diversos y a entornos de referencia también variados;

- ambos parten del reconocimiento integral de un **sujeto** que se vale de capacidades y vivencias; de conocimientos, sentimientos y valores que nutren tanto su dimensión física como intelectual, y social.

La reflexión sobre el “cruce” de los enfoques de género y competencia y su incorporación en las acciones de formación es un eje estratégico que orienta las acciones de este Programa y que puede constituir el marco de referencia para trabajar los distintos componentes de cualquier intervención ligada a la formación profesional.

En ese marco los esfuerzos sustantivos en materia de fortalecimiento institucional desde el Programa hacia las instituciones se concentran en:

- promover la incorporación de la perspectiva de género en el análisis de las problemáticas sociolaborales de la población objetivo de las acciones de formación;
- avanzar en la construcción de perfiles ocupacionales y desarrollos curriculares, así como en la revisión de las prácticas docentes desde el enfoque de competencias y género;
- brindar instrumentos para la sensibilización y transferencia a directivos, equipos involucrados en el diseño curricular e instructores/as de las instituciones, en relación con estos ejes transversales de la formación.

Estos objetivos del fortalecimiento institucional fueron los fijados para la primera actividad de capacitación organizada desde la Unidad Nacional Ejecutora del Programa con las instituciones coejecutoras del mismo.

El presente material de apoyo al fortalecimiento institucional, ha sido construido en base a la integración de lo desarrollado en esa actividad de capacitación y otros aportes, producto de la conceptualización y reflexión desarrollada sobre estos temas en el marco del Programa, y de la revisión y sistematización de producciones vinculadas a los estudios de género y a la literatura sobre formación profesional desde el enfoque de competencias laborales.

La noción de género, el género como construcción social

¿De qué hablamos cuando hablamos de género?

El concepto de "género" está presente en la formulación e implementación del Programa Formujer. Está incorporado en la expresión de sus objetivos y como núcleo de un enfoque que pretende atravesar la totalidad de las acciones: incorporar la *mirada de género* en la formación profesional, mejorar la calidad de la formación en términos de contribuir a la *equidad de género*.

Este Programa se propone revisar las prácticas institucionales de formación para contribuir a eliminar las *marcas de género* que traban el acceso de las *mujeres*- en particular de las de bajos ingresos- a distintas oportunidades laborales y de carrera profesional. La estrategia adoptada para alcanzar este objetivo, concibe la inclusión de *varones y mujeres* como destinatarios de propuestas formativas que promuevan (no limiten) elecciones "libres" por parte de los sujetos. Incluir la *mirada de género* consiste – para el Programa - en generar un ambiente incentivador integrado por varones y mujeres (instructores/as, alumnos/as) que facilite **la transformación de relaciones de poder entre los géneros en relaciones entre pares**. Esta propuesta considera las diferencias de punto de partida de las personas, pero no condiciona sus decisiones a partir de visiones limitadas que asignan a uno y otro sexo papeles fijos a cumplir.

Varón, mujer, sexo, género. Conceptos que es pertinente revisar a fin de construir acuerdos y una imagen común para trabajar a partir de ella. Bajo esta mirada, la primera actividad propuesta en el Taller, consistió en analizar estos términos para acordar significados.

Para definir los conceptos de *varón y mujer*, se apeló a distintas categorías de análisis*.

- Una **biológica** o material (*"persona de sexo femenino, persona de sexo masculino; se diferencian por lo biológico, hembra y macho"*).
- otra ligada a características **socio culturales** de identidad, roles o atributos específicos (*mujer es quien educa, socializa, cuida; varón es proveedor*),
- y otra donde se pone en juego lo **relacional**, aquello que hace imposible la definición de un término sin recurrir al otro:
 - de forma explícita (*hombre-mujer son componentes de la especie humana, dos caras de la misma moneda, es difícil separarlos para una conceptualización"; "seres humanos con funciones biológicamente complementarias*)
 - o implícita (*la definición de mujer remite a dependencia económica; mujer se asocia a poder doméstico, varón remite a poder económico*).

* Los textos en cursiva o entre comillas, corresponden a intervenciones directas de participantes del Taller "Competencias y Género" 22 y 23 de febrero de 2001.

En general todas las conceptualizaciones hicieron énfasis en definir mujer o varón a partir de los **atributos o roles** que los caracterizan.

Las primeras imágenes que - en torno a estos términos- construyeron los actores del Programa fueron:

Mujer...

- *"Es una persona de sexo femenino, hembra".*
- *"No sólo lo define el sexo, se le asignan trabajos, características".*
- *"Ambos (varón/mujer) son seres humanos, personas biológicamente diferentes. Con funciones biológicas complementarias, con roles y funciones determinados socialmente".*
- *"Con sensibilidad diferente a la de los varones, sensibles".*
- *"Vulnerables".*
- *"Educa, socializa, cuida".*
- *"Suma de responsabilidades".*
- *"Define su identidad a partir de la maternidad; tiene capacidad de procrear; mujer es madre, esposa, hija".*
- *"Tiene poder dentro del ámbito doméstico, en el que hace tareas gratuitas, invisibles".*
- *"Dependencia económica".*

Varón...

- *"Hombre - macho, persona de sexo masculino".*
- *"Proveedor".*
- *"Define su identidad a partir del trabajo, la identidad del varón se da sobre el trabajo en el ámbito público".*
- *"Realiza tareas valoradas y remuneradas, sus tareas son siempre valoradas y remuneradas".*
- *"Su poder está en lo económico, lo que le da independencia y lo que produce dependencia de otros/as".*
- *"Varón: sujeto confundido ante la ruptura de los roles tradicionales".*

Al definir varón o mujer comenzaron a incluirse de manera manifiesta o sutil los otros conceptos de la cadena: sexo y género (*"persona de sexo femenino con sensibilidad diferente de los varones"; "los roles de varones y mujeres están determinados por pautas culturales"*).

El concepto de **sexo** fue asociado en general a lo "biológico", a lo "orgánico": "el sexo es lo que miran en el Registro Civil para decir si es niña o niño", "son las características biológicas funcionales aptas para la reproducción".

Algunas definiciones encerraron otro concepto, el de *sexualidad*: "se asocia sexo a las diferencias funcionales, emocionales"; "es la actividad física o emocional", "un intercambio".

Algunos relacionaron los dos términos al considerar "al sexo como el origen de la sexualidad, y a la sexualidad como la que configura la identidad de los sujetos".

Así como hubo acuerdo con relación a que el concepto de sexo remite a lo biológico, también hubo acuerdo con relación a que "**el género** - dicho de diversas maneras- **es un concepto de base social**", "**es una construcción social - histórica - cultural**".

- "Concepto de base social".
- "Es cultural".
- "Incide lo biológico, pero también hay incidencia de factores culturales y procesos sociales".
- "Es una construcción socio-cultural que determina roles diferentes a partir del sexo, que condiciona pautas y comportamientos, funcionamos con matrices sociales que se transmiten".

Los y las participantes institucionales también reconocen que la noción de género remite a una **relación social** que ha sido construida generando **situaciones de poder y de desigualdad**, en perjuicio de las mujeres.

- "Remite a una relación entre lo masculino y lo femenino".
- "Esta noción construyó la diferencia como asimetría en la distribución de poderes".
- "Desigualdad que genera situaciones de dominación".
- "Matrices sociales que las transmiten las mujeres en su rol de educadoras reproduciendo las desigualdades".
- "Estas pautas culturales de la sociedad patriarcal implican diferencias de género y éstas diferencias también implican desigualdad, y quién está más perjudicada es la mujer".
- "Se traduce en menores posibilidades, menor salario por igual trabajo, menores recursos y posibilidades".¹

Este relevamiento de imágenes sobre los conceptos que estructuran el Programa, informa a la vez sobre el saber existente acerca de los mismos en las instituciones participantes y es sobre esta base de saberes que revisaremos y consolidaremos estrategias de formación en el marco del Programa.

Se recogen -como aporte a esta construcción- la síntesis y conceptualizaciones desarrolladas desde la coordinación del taller.

1. Ver más adelante "Género y estructura del mercado laboral. La división desigual del trabajo por sexo".

La reflexión sobre estos conceptos nos permite concluir que:

Hay un *núcleo* material - que es lo biológico- que define la diferencia entre varones y mujeres. "*Nos diferencian los genitales*". La genitalidad es una clasificación sexual, que hacemos cuando nace un sujeto.

Esta *relación* entre la clasificación de nacimiento y la asignación de roles, modos de estar, atributos, habilidades y actitudes esperables, es la que construye identidad de género y "produce" pertenencia o membresía a un grupo social.

Muchos sostienen que en esta relación sexo - género, el núcleo biológico es lo determinante o lo que tiene mayor incidencia en la determinación de las identidades. En este pensamiento, *las funciones biológicas definirían el ser madre o el ser trabajador*.

Desde esta visión hay un correlato "natural" entre el nacer mujer, y el ser madre con todos los atributos que se le asignan a esta función desde lo estrictamente reproductivo, y que condiciona su ser social. Se produce una **naturalización** de los roles de mujeres y varones. Esta naturalización de los atributos de género, también es una construcción social, es parte del imaginario social.

El género como construcción social supone instancias de enseñanza y aprendizaje. Detrás de esta categoría hay un conjunto de acuerdos tácitos o explícitos construidos por una comunidad determinada en un momento histórico determinado.

La construcción de género es un proceso activo y sutil. Más tácito que explícito. "**Lo estamos haciendo a cada rato**". Es una relación que hace que cada uno haga lo que se espera de él y cuando no cumple, pone en riesgo la pertenencia al grupo, la membresía, la identidad.

Las relaciones de género conforman un orden caracterizado por su rigidez: son prácticas y actos cotidianos con componentes subjetivos y objetivos tan arraigados ("**como dados**") que parece muy arduo poder cambiarlos. Mientras que existen cambios de roles más "formales" (ej: mujer trabajando como obrera, y varón como mucamo), **el orden de género es de cambios más lentos**.

No obstante habrá que señalar que, si bien hay espacios de poder determinados y construidos socialmente, también hay espacios de poder en todos los sujetos y en el colectivo para revertir aquello que parece estar dado *como un hecho natural*. **La construcción de género también puede abordarse como un proceso reflexivo, del que se puede tener control y en consecuencia puede ser modificada**.

Todos participamos de esta construcción con distintos grados de poder. Todos estamos inmersos en un orden de género, en un sistema donde se producen y reproducen relaciones sociales de género. En ese orden de género está operando una cierta distribución del poder, que (como surge de la propia imagen de los actores en el Taller) es asimétrica y trae aparejadas desigualdades.

Participamos de esas relaciones diferentes actores: del mundo del trabajo, del mundo de la política, las propias mujeres. Construimos género en el ámbito público y en el ámbito privado.

Público y privado son espacios donde se ponen en juego las relaciones entre los sujetos, las relaciones sociales.

Estos espacios están permeados por un poder político y económico que estructura y define un orden y unas relaciones sociales de género. De manera similar se estructuran otras relaciones sociales, de raza y de clase.²

¿Cómo han sido organizados estos espacios, a qué nos referimos cuando hablamos de cada uno? ¿Cuál es el sentido de analizar las relaciones de género en estos espacios en el marco de nuestras intervenciones institucionales?

Existen distintos ámbitos de interacción de los sujetos. Las líneas que los separan no son tabiques que impiden la comunicación: no son ámbitos o espacios separados. Las normas y regulaciones que se originan o predominan en uno pueden incidir en la constitución de los otros. No obstante, como veremos más adelante, hay espacios "productores de normas" y espacios más bien "reproductores" de éstas.³

<p>Espacio público Comunidad, Sociedad Civil</p>	<p>Espacio público Político Estado Ley/Poder</p>
<p>Espacio privado Empresas Mercado Dinero/Poder</p>	<p>Espacio privado Hogar/Familia Pareja/Intimidad/sexualidad Maternidad</p>

Hay un ámbito **público político- estatal**, en el que se definen las leyes y las normas que regulan la sociedad y un espacio **público comunitario, de la sociedad civil**, menos poderoso, pero que influye o *puede influir* sobre el armado y el dinamismo de la estructura política. El primero un espacio fuerte y el segundo más débil y más invisibilizado.

En términos formales, si miramos hacia el espacio público político, la "foto" que se nos presenta es la de un ámbito predominantemente masculino, mayoritariamente ocupado por varones y donde éstos detentan los lugares de decisión. La exclusión de las mujeres de ese espacio público ha tenido relación con las restricciones a su poder.

En el espacio público de la sociedad civil se abren lugares para las mujeres pero con muy poco poder relativo. Este es un espacio que se organiza para incidir y procurar cambiar lo establecido en el nivel político.

Hay además un **espacio privado**. Este "privado" también tiene dos caras.

Una cara fuerte, con poder, en este caso con poder económico, que remite al mundo de las empresas, del mercado. Este poder económico que construye un orden y distribuye recursos está en la base de las relaciones de clase. Dentro de estas relaciones asimétricas y en todos los niveles socioeconómicos también se *hace* clasificación de sexo, se reproducen relaciones de género.

Este privado fuerte defiende su *poderío sobre el dinero*, protegiéndose de las intervenciones públicas. El poder público político puede transformar las relaciones que se construyen en esta esfera. El Estado es el ámbito desde el cual se debieran regular estas relaciones, con criterios de equidad en la distribución de los recursos.

2. Para ampliar este concepto ver por ejemplo Joan Scot t /1993 " El género: una categoría útil para el análisis histórico"

3. Para ampliar, Nancy Fraser/1986 "Qué tiene de crítica la teoría crítica? Habermas y la cuestión del género" en Teoría Feminista y Teoría Crítica Edicions Alfons El Magnanim- Valencia 1990.

Ha sido y es bien difícil para las mujeres entrar en este sector de poder, el de las empresas, del mercado, y más aún ocupar allí lugares de poder o decisión.

Finalmente, hay un espacio **privado doméstico** donde se *reproduce* un orden de género que se regula desde el poder político y desde las normas institucionalizadas por la ley o por las costumbres.

Es un ámbito donde las mujeres formalmente ocupan el poder y está compuesto básicamente por mujeres, niños/as, ancianos/as- pero en el cual las decisiones están condicionadas; es un ámbito de poder "por descarte".

Será importante observar qué variantes registran las relaciones de género en este ámbito - especialmente en los sectores más afectados por la pobreza y el desempleo - cuánto más duradera se hace la presencia de mujeres a cargo de sus hogares y cuánto más extensos se hacen los períodos de desocupación masculina. ¿Qué implicancias tienen estos cambios formales en la modificación del orden de género y, por lo tanto, en la asignación de roles y de poder en el ámbito privado o doméstico?

Lo público está reglado y ésta regulación incide en lo privado. El Estado, a través de las políticas y las leyes *interviene* en lo privado: en la organización y distribución de roles dentro del espacio doméstico, de la intimidad familiar, de la pareja.

La polarización entre público y privado puede hacer suponer que lo privado -en cualquiera de sus dos "caras" (la intimidad, el matrimonio, las relaciones laborales, etc.)- no está reglado desde fuera, sino que se regula también en forma privada. Parecería, entonces que "privado" significa sin regulación por parte del Estado. Pero el orden definido por las normas influye en lo privado, en este caso reproduciendo género y poder.⁴

Por otra parte, la separación entre público y privado ha dejado fuera de las responsabilidades de la regulación estatal la consagración y aplicación de derechos⁵ que deberían ser garantizados desde ese ámbito: el derecho a la intimidad no da derecho a la violencia, la tortura, la violación o el maltrato.

Lo privado - doméstico es un lugar de intimidad, sentimiento, pero también de conflicto, de lucha, y de sometimiento **sutilmente definido y decidido desde un espacio donde el poder está asimilado al rol masculino**. Socialmente son los hombres los que tienen "el derecho" pero también la obligación de ejercerlo, por ejemplo, para poder dar cuenta de, lo que socialmente se entiende como "identidad masculina" y que implica ser decisores, proveedores, etc.

Avanzar en la modificación de este orden de género que atraviesa diferentes ámbitos, implica trabajar en todas esas direcciones. Cualquier estrategia que se proponga remover barreras para establecer relaciones sociales más equitativas, deberá considerar que en todos estos espacios se produce género y que una intervención en uno de ellos movilizará reacciones o encontrará limitaciones en los otros.

En el caso de nuestro Programa, una intervención en el campo de la formación para el trabajo, nos proponemos actuar sobre estos diferentes espacios, a través de acciones que revisen y cuestionen sus prácticas de género y poder. ¿Cuáles?:

- Las del poder **público político** (la normativa, las políticas y las prácticas del Estado/Ministerio de Trabajo; las de otras organizaciones vinculadas al Programa – IFP, otros Programas Sociales).

4. Pensemos, sin ir más lejos, en los profundos debates e incidencias que desatan las leyes sobre planificación familiar o salud reproductiva, o sobre patria potestad.

5. También de otros grupos subordinados en las relaciones de poder, como los niños, por ejemplo. Ver, cómo en términos de políticas públicas se sitúa a las mujeres junto con los menores, los discapacitados, y otros grupos desfavorecidos.

- Las del espacio **privado empresario y del mercado** (a través del análisis de su comportamiento en relación con la formación y el género, en los espacios de diálogo y en la construcción de estrategias hacia referentes del sector empleador).
- Las del ámbito **privado doméstico** (cuando mujeres y varones revisen los condicionantes de género en su historia y su proyecto).
- Las de la **sociedad civil** (reconocimiento de las relaciones de género en el contexto comunitario; revisión de prácticas en instituciones con trayectoria en la atención de la población objetivo).

La perspectiva de género

¿Qué es, para qué sirve?

Es un instrumento para acercarse a mirar la realidad, poniendo en cuestión **las relaciones de poder que se establecen entre los géneros y en las relaciones sociales en general.**

En el análisis desarrollado hasta ahora hemos incorporado perspectiva de género para revisar y construir conceptos y para examinar la realidad social.

Desnaturalizar la percepción que se tiene del ser varón o mujer y atribuir a sus roles y atributos un carácter socialmente construido, nos permite deconstruir y pensar de otro modo los lugares que estos pueden ocupar en la sociedad.

Desde esta perspectiva también podemos advertir que **las diferencias de género fundamentan atribuciones de poder distribuido en forma desigual.** Esta distribución desigual del poder está en la base de: la segregación de mujeres y varones al interior de ciertos espacios, tareas y ocupaciones; algunas "protecciones" en función de su sexo, que limitan las oportunidades de las mujeres y de graves ausencias legales que la dejan vulnerable ante el abuso o el maltrato.

Identificamos un orden de género que regula relaciones asimétricas en perjuicio de las mujeres en el ámbito público y que condiciona sus elecciones y decisiones en el ámbito doméstico.

La perspectiva de género permite hacer visible la construcción social de género. Pero al hacer visible estas "naturalizaciones" construidas socialmente, esta **metodología** puede ayudar a interpretar otros mecanismos de marginación social (pobreza, racismo, mortalidad, violencia) y **analizar o deconstruir otras relaciones sociales de poder político, social o económico.** Con esta categoría de análisis pueden identificarse también otras **desigualdades.**

En síntesis, la perspectiva de género es a la vez un marco conceptual, una metodología de interpretación y un instrumento para mirar la realidad.

Género y estructura del mercado laboral

La división social del trabajo por sexo

¿Cómo se expresan las relaciones de género en el mundo del trabajo? Cuáles son los lugares que ocupan varones y mujeres en ese espacio. ¿Qué rasgos identificamos en la estructura del mercado laboral cuando la analizamos desde el enfoque de género?

La información disponible sobre el comportamiento del mercado de trabajo, puede ser analizada a partir de este enfoque. La mirada de género nos ayuda a interpretar los datos existentes y a crear nuevos indicadores.

El análisis de la información describiendo porcentajes de varones y mujeres que se agrupan en tal o cual categoría, no es un análisis de género. Es una primera dimensión del análisis, aunque no suficiente. Contar simplemente la cantidad de varones y mujeres que están desocupados u ocupados; que ganan hasta tal nivel de ingresos o que llegaron hasta cierto nivel educativo formal, no es incorporar la mirada de género en el análisis de la información socio-laboral. Miramos “con género” cuando preguntamos por qué, cuando interpelamos ese dato y buscamos **interpretar** cuál o cuáles comportamientos o prácticas sociales están por detrás.

Necesitamos abrir la indagación sobre aspectos no explícitos, más cualitativos, referidos a efectos o impactos que se generan por estar en una u otra situación social, económica o laboral. (desempleo, empleo precario, ingresos percibidos, etc.)

La construcción de indicadores de género para mirar el mercado de trabajo, implica en primer lugar, ampliar o extender el concepto de trabajo al trabajo no remunerado para poder medir la carga real y diferencial de responsabilidades por género. También supone un abordaje metodológico diferente para la obtención y construcción de la información: valorizar la recuperación de las historias personales, colectivas; utilizar técnicas cualitativas de indagación, entre otros resguardos.⁶

A continuación se incluyen algunas conclusiones extraídas en el Taller “Competencias y Género”, luego del análisis realizado sobre información de la situación socio-ocupacional de varones y mujeres. Estas conclusiones ilustran sobre los **criterios de análisis** utilizados por los y las participantes y también sobre **rasgos de género del mercado de trabajo**.⁷

- En la población ocupada (16 años y más) hay más mujeres con primario completo que varones, pero hay más varones que mujeres con nivel secundario: muchos más en la modalidad de educación técnica, habilitante para el trabajo. En el nivel terciario se vuelve a nivelar la representación porque las mujeres se quedan más tiempo estudiando, retrasando su entrada al mercado laboral.

6. Ver Anexo I: “Notas metodológicas sobre construcción de indicadores e información con mirada de género”. Taller INET/GTZ-Dra. Marianne Braig 1999.

7. Durante el Taller se analizaron algunos datos sobre la situación laboral de varones y mujeres, provenientes de la EPH para mayo 2000.

- ¿Las mujeres entran más tarde al mercado de trabajo sólo a causa de que permanecen más tiempo en el sistema educativo o hay causas diferentes según se trate del nivel socio económico del hogar o de las mujeres? En los sectores empobrecidos niñas y mujeres realizan trabajo invisibilizado cubriendo tareas de atención del hogar (limpieza, cuidado de hermanos pequeños).
- Cuando analizamos la composición por sexo de los ocupados por rama de actividad, vemos que dentro de una misma rama puede haber mayor segmentación de sexo según las tareas.
- En cuanto al nivel de instrucción, se observa que las mujeres más que los varones, tienen que alcanzar un mayor nivel educativo para acceder al mercado laboral dentro un mismo puesto. Que aún así perciben menores remuneraciones. Esta brecha crece en el nivel educativo superior o universitario completo. Puede deberse a que – más allá de las credenciales educativas - se valora más la experiencia del varón que la de la mujer. O, simplemente, se valora más la experiencia y los varones tienen, a lo largo de la vida, más años y oportunidades de permanencia en el trabajo remunerado, por lo tanto de acumular experiencia.
- Las mujeres trabajan menos horas que los varones, en forma remunerada (a causa de la asunción de responsabilidades familiares). Pero hay mujeres que quieren trabajar más y no pueden.
- Las mujeres entre los 20 y los 30 años de edad, pueden hacer carrera profesional y crecer dentro de ella, pero esta posibilidad se complejiza cuando tienen hijos. Entonces comienzan a trabajar a tiempo parcial o sobrecargan sus exigencias con una jornada doble: laboral y doméstica. Los varones inician su carrera desde más jóvenes y pueden crecer dentro de ella, sin interrupciones.
- El tramo de edad donde más se amplían las diferencias salariales entre varones y mujeres, es el de 35 a 55 años. La entrada tardía de las mujeres al trabajo remunerado, las interrupciones o sobre exigencias en la vida laboral antes comentadas, explicarían la dificultad de acumular una antigüedad que incida favorablemente en la negociación de mejores salarios.

No sólo relacionamos los datos, sino que buscamos determinantes de esas relaciones, y esos determinantes tienen que ver con los condicionantes de género que operan en el mercado de trabajo.

Género y Formación Profesional

Cambios en el trabajo, cuestionamiento de las relaciones de género. El lugar de la formación y de las instituciones de formación profesional. ¿Por qué una formación profesional con perspectiva de género? ¿Por qué centrar el foco en el sujeto?

Los cambios manifestados en la estructura económica y en la organización productiva y laboral han cuestionado el lugar de la educación y de la formación técnico – profesional. Nuevas necesidades y desafíos del mercado de trabajo pusieron en crisis a esos sistemas en la medida en que su accionar anterior no da respuestas para preparar a las personas para insertarse en el empleo. En parte por la misma crisis del mercado de trabajo- en particular del sector formal- y en parte porque deben replantearse estrategias para responder a un escenario en crisis y en transformación.

El crecimiento del sector servicios, la crisis de la industria, además de los cambios tecnológicos y organizacionales introducidos, también interpelan a la larga trayectoria de las instituciones de formación de trabajar desde la oferta formativa, de formar para un empleo estable, una estructura de fuerte composición industrial, etc. Ha cambiado la composición del mercado de trabajo y la propia condición y naturaleza del empleo. Se devalúa el concepto de profesión o de oficio, frente a una expectativa de desempeño más polivalente, ligado a la puesta en juego de saberes técnicos integrados a conocimientos, habilidades y actitudes más generales y compartidas por distintos procesos de trabajo. Se devalúan, en consecuencia, las “credenciales” educativas tradicionales (títulos técnicos) y aparecen al mismo tiempo exigencias de más “certificaciones” que den cuenta de las competencias desarrolladas.

Hay un terreno en el cual los actores del campo de la formación deben comenzar a incursionar para brindar herramientas más adecuadas ante estos cambios y es el de las **competencias laborales**. ¿Cuál es la formación adecuada a este contexto? ¿Cuáles son las competencias que se necesitan y que se valorizan en el mundo del trabajo? Se trata de una búsqueda que deberán compartir las instituciones con los actores del mundo del trabajo: empresarios y trabajadores.

Algunas expresiones de los cambios sucedidos en la economía y en el trabajo, (el crecimiento de la informalidad, el desempleo) han interpelado también las modalidades de participación de varones y mujeres en el espacio público laboral y en el espacio doméstico. Muchas mujeres se han incorporado al mercado de trabajo (la tasa de participación femenina crece), para insertarse en empleos precarios e inestables, compitiendo con los varones por espacios cada vez más escasos. Varones y mujeres comienzan a ocupar lugares significativamente diferentes a los tradicionalmente asignados en la división social y sexual del trabajo. Esta realidad, este cambio de lugares, cuestiona el carácter “natural”, de los roles transmitidos y asumidos; y evidencia, una vez más, el carácter construido de los mismos.

Ante estos cambios y cuestionamientos, nos preguntamos, por un lado. **¿Cuál es el lugar y el espacio que le cabe a la formación profesional para mejorar la situación de varones y mujeres en este escenario, promoviendo relaciones de equidad** y, por otro, **cómo debe ser esa formación?** Estas son las preguntas centrales del Programa.

¿Cuál es el espacio de acción de las instituciones?

Hay otras herramientas e instrumentos de política pública o de acción sectorial que pueden incidir en mejorar las posibilidades de inserción de varones y mujeres. La formación profesional no da respuesta a todo, pero sí tiene un espacio y un área de responsabilidad en el escenario antes descripto.

“Ante este cuadro, la formación profesional y técnica - en cuanto su razón de ser es facilitar la acumulación de recursos y el desarrollo de las capacidades que las personas tienen que poner en juego en la actividad laboral - debe más que nunca ser el punto de encuentro, el espacio de articulación, entre las necesidades y posibilidades del sistema productivo y de quienes producen, varones y mujeres.

El impacto del contexto en el sistema de formación profesional y técnica no es nuevo aunque se torne más intenso y complejo en el actual escenario y es siempre a doble vía: por un lado, lo condiciona y determina, puesto que las políticas de formación no son neutrales sino que responden al paradigma de desarrollo económico y social dominante y reproducen valores, normas y sesgos vigentes en la sociedad en la que están inmersas, incluyendo las ideas y concepciones respecto a lo femenino y lo masculino y por otro, lo interpela y desafía dado que las políticas de formación deben ser pertinentes y acordes con los requerimientos del desarrollo económico y social pero, al mismo tiempo, deben constituirse en un instrumento de lucha contra las distintas manifestaciones de la exclusión social y de la inequidad que el mismo modelo de desarrollo ostenta. Para responder a este reto el sistema de formación profesional debe encarar una redefinición profunda de sus modelos organizativos, sus objetivos y los contenidos de su oferta,

Este interjuego de condicionamiento y modificación se visualiza en toda su complejidad cuando las protagonistas de la formación son las mujeres y es especialmente relevante para la equidad de género. Una primera constatación la aporta la revisión de los distintos enfoques que han tenido las políticas y programas de promoción de participación de las mujeres en el sistema de formación (...) Otro testimonio igualmente contundente es el de la segmentación profesional por género. Ella no empieza cuando se cruza el umbral del mercado de trabajo, sino que está condicionada por la asignación social”

(S. Silveira, Mimeo, 2001)

Desde el espacio que ocupan, las instituciones de formación profesional se relacionan con trabajadores y trabajadoras ocupados y desocupados que buscan mejorar su situación de empleo; con empresas privadas a las que brindan servicios; con organizaciones locales referentes del ámbito social, político y laboral. **Las I.F.P.s tienen la posibilidad de generar estrategias, a través de su acción, hacia esos diversos espacios de inserción de estos actores.** Y es esa visión integral y estratégica la que le posibilitará cumplir mejor con su función: preparar a los sujetos para desenvolverse en un contexto económico, social y laboral determinado.

Las instituciones pueden constituirse en instancias “bisagra” entre estos diferentes ámbitos y realizar intervenciones en distintas direcciones.

Si reconocemos el lugar que le cabe a la formación en la transmisión y construcción de conocimientos podemos dimensionar la potencialidad transformadora de esta herramienta:

- Revisando en la práctica educativa los mensajes explícitos y ocultos del currículum que en algunos casos fortalecen, pero en otros limitan las reales potencialidades de las personas.
- Atendiendo a las señales del contexto para sumar la formación a estrategias de transformación y emancipación de los sujetos.

¿Cómo debe ser esa formación? ¿Qué aspectos de su intervención pueden revisar las instituciones para promover esa transformación en varios sentidos?

Como habíamos visto, los cambios en la organización y en el proceso de trabajo y la misma crisis del mercado laboral (desempleo, precarización, informalidad) cuestionan el concepto de profesión o de oficio y plantean una concepción más amplia y dinámica de los contenidos del trabajo mismo, así como nuevos requerimientos a los sujetos que trabajan.

Si los contenidos técnicos se desactualizan rápidamente por el dinamismo de las innovaciones en el proceso de trabajo, y cobran relevancia, en el desempeño laboral, habilidades y competencias generales relacionadas con la gestión, el trabajo en equipo, la tolerancia a la incertidumbre, entre otras; ya no será suficiente centrar la formación exclusivamente en aquellos contenidos técnicos.

La formación centrada en los contenidos no identifica al sujeto con quien va a trabajar, ni al contexto. Está lejos del sujeto aunque los contenidos estén técnicamente bien planteados.

Si el objetivo de la formación es contribuir a que el sujeto mejore sus condiciones de desempeño, entonces **debemos desplazar el foco hacia el sujeto** que aprende, y recuperar en sus trayectorias laborales y en sus experiencias, competencias que trasciendan y atraviesen diversos desempeños a lo largo de la vida y en distintos campos ocupacionales. Desde esta perspectiva, **el saber institucional debe combinarse y valorar los saberes de los sujetos**.

La incorporación de la perspectiva de género a la formación refuerza este enfoque porque ayuda a entender que una persona es mucho más que sus saberes técnicos: es un sujeto, con su edad, su género, su posición familiar, su historia, situado dentro de una comunidad y desde esa situación debe construir su proyecto de formación, de empleo, su proyecto laboral.

En la práctica de las instituciones, existen aspectos que pueden revisarse a la luz de estos enfoques. Por ejemplo:

- Actualizar y sensibilizar a los equipos técnicos, directivos y docentes a partir de un análisis crítico de sus enfoques y conocimientos puestos en juego en la formación.
- Revisar el currículum en sus contenidos y métodos.
- Certificar perfiles y competencias o validar la oferta con el reconocimiento de distintos actores.
- Arbitrar mecanismos de actualización del currículum.
- Integrar y combinar disciplinas para la construcción de la oferta, colaborar entre distintos campos técnicos y ocupacionales, atendiendo al carácter transversal de muchas de las competencias valorizadas en el desempeño laboral.
- Revisar el entramado de actores que intervienen en el contexto laboral local y hacia los que habrá que articular intervenciones. Identificar nuevos actores (¿será suficiente con los que tradicionalmente conocemos?).
- Atender, no sólo a los niveles de participación de mujeres y varones en los cursos, sino a las condiciones en que lo hacen. Observar "*como lo hacen*". Contemplar las distintas modalidades de participación en los procesos, para diseñar la oferta, dejando de lado estereotipos.

La inclusión de la perspectiva de género, atravesará la definición de los contenidos, las metodologías, la construcción global de la oferta formativa y la misma práctica institucional. Una perspectiva es un marco de referencia conceptual y metodológico. No es un contenido, un módulo o una actividad aislada. No puede ser sino un enfoque transversal para abordar nuestro trabajo en campos específicos.

El enfoque de competencias en la formación para el trabajo

¿Que son competencias? ¿Qué tienen que ver las competencias con el género?

Definimos a la competencia como el conjunto de habilidades, destrezas, saberes, capacidades, actitudes, aptitudes puestas en juego en un desempeño o contexto laboral concreto. "El concepto de competencia integra saber, saber hacer y saber ser".⁸

La competencia... *"no se reduce a un conocimiento o una técnica; no se limita tampoco a una actitud, sino que es una **realidad compleja** en la que se armonizan de forma a veces muy sutil **diversos tipos de elementos**. Designaremos con este término una combinación de conocimientos, capacidades y comportamientos que se pueden utilizar e implementar directamente en un contexto de desempeño. En esta conceptualización, las nociones de **combinación** y de **contexto** son esenciales. La competencia no es la simple suma de saberes y/o habilidades particulares. La competencia articula, compone, dosifica y pondera constantemente estos recursos diversos y es el resultado de su integración."*⁹

Si tradicionalmente, la formación profesional se definía a partir de la oferta, es decir, a partir de los conocimientos disponibles en las instituciones; hoy es indispensable realizar una lectura del contexto productivo para identificar las necesidades de formación, y sólo a partir de allí definir en qué formamos. En este sentido, la incorporación del enfoque de competencias a la formación, da respuestas a esta exigencia.

La noción de competencias relaciona tres dimensiones:

- La potencialidad del sujeto, en tanto sus características físicas y culturales implican determinadas posibilidades o capacidades relacionadas con la acción.
- El desempeño profesional, que supone exigencias vinculadas con las situaciones de trabajo, requisitos definidos en relación con las tareas, los empleadores, el mercado de trabajo, los usuarios, y muchos otros actores implicados directa o indirectamente en el contexto laboral. Exige del trabajador o la trabajadora intervenciones multifuncionales y polivalentes.
- El reconocimiento social de esta relación, expresada en normas y estándares que certifican la calidad, y la adecuación entre competencias de las personas y requerimientos del trabajo.

Esta noción de competencias supone la identificación y definición de los componentes de la formación a partir de la interrelación de actores que intervienen para decidir qué es un **desempeño competente**. Empleadores, trabajadores/as y trabajadores/as expertos, formadores, usuarios; todos de-

8. Anexo III "Competencias en el diseño y desarrollo curricular".

9. Guy Le Boterf. "Cómo gestionar la calidad de la formación". Barcelona, Edipe, 1993.

finen desde diferentes lugares de adquisición del saber, los “saberes” que se deben poner en juego. En la instancia de identificación de competencias estos actores suelen definir saberes asignándoles género. La asignación de género a ese saber es también una construcción social que se deriva de la visión que los actores tienen sobre lo que saben, pueden y quieren hacer varones y mujeres. **Entonces, no son las competencias las que tienen género: son los sujetos y ese género se traslada a las competencias.**

Los atributos asignados a varones y mujeres se trasladan a las competencias y se “cristalizan” así como competencias masculinas y femeninas; como tareas o profesiones masculinas o femeninas.

Esta atribución de género impuesta a las competencias se evidencia cuando observamos a personas de un mismo sexo desarrollando diferentes competencias según como lo aprendieron en su comunidad de referencia o la situación social en la que están insertas. El trabajo en el Taller sobre este “cruce” diferencial de competencias y género ilustra sobre esta evidencia:

- *“En Mendoza, anteriormente la cosecha era un tema de varones, existía la percepción de que era trabajo masculino...actualmente participan las mujeres”.*
- *“En la Puna jujeña toda la tarea de faenar, llevar leña, trasladar a la familia, mover el ganado, la hacen las mujeres. Los varones trabajan como peones golondrinas. La generalidad de las mujeres de la Puna son madres solteras, con alrededor de 6 hijos. Tienen que hacer el rol del intercambio y tienen también que estar al frente de la economía del hogar: Hacen tareas intelectuales y rudas al mismo tiempo”.*

Los saberes son una construcción cultural y no genética. No hay una relación determinante entre el sexo de una persona y la capacidad (poder y querer) de realizar una tarea.

La fuerza física, concebida básicamente como característica del género masculino - por ejemplo- está asociada a la realización de ciertas tareas. Con los cambios tecnológicos, este requerimiento de fuerza física para algunas tareas deja de existir, con lo cual no habría obstáculos, aún si se dieran por válidas las diferencias en capacidad física, para que las mujeres entren en profesiones tradicionalmente masculinas. Pero hay una historia de las tareas y profesiones que hace que se vincule a los varones, a desempeños que exigen “fuerza física” y que continúa aún cuando esa exigencia para la ocupación, desaparece.

- *“Si hablamos de fuerza, la orientamos hacia los varones. Y no se nos ocurre poner ejemplos de tareas fuertes realizadas por las mujeres”...“Hay un discurso que victimiza a los varones por los trabajos duros, y no se ve a las mujeres que realizan esfuerzos físicos”.*
- *“Hay actividades que imprimen mucha fuerza física. Las mujeres entonces podrían aguantar, aprender a aguantar. El cuerpo cambiaría; si hubieras hecho todo eso desde niña tu cuerpo iría cambiando”.*
- *“Si yo tengo la contextura física para los trabajos fuertes, independientemente de que sea varón o mujer, debería poder hacerlo”.*
- *“Lo que pasa es que la tecnología debería eliminar ciertas tareas tanto para mujeres como para varones. Este es un debate que tiene más que ver con la precarización del trabajo en general”.*

Tanto varones como mujeres encuentran condicionantes para adquirir algunas competencias. En

el mundo del trabajo, el sexo parece ser una ventaja o desventaja competitiva en sí misma. La pertenencia a un determinado grupo social, también. ***“Es la percepción social la que otorga a un atributo de género el carácter de competencia”.***

Si la perspectiva de género nos permite desnaturalizar y luego cuestionar la asignación *invariable* de una determinada identidad a varones y mujeres, la incorporación de esa perspectiva en la formación permitirá remover barreras que obstaculizan la *adquisición de conocimientos y habilidades* que tradicionalmente les han sido vedados a unos y otras.

Elementos metodológicos para incorporar género y competencias en el plan de estudios: construcción de perfiles y currículas

Veíamos anteriormente que, como instituciones de formación profesional (o vinculadas a ese campo), tenemos la responsabilidad de incidir frente al desafío de formar para promover relaciones más equitativas en el mundo del trabajo. Hay condicionantes relacionados con la lógica del mercado de trabajo que debemos considerar, pero hay procesos que podemos asumir revisando nuestra práctica institucional.

Uno de los elementos centrales que determina la orientación o el sentido de nuestras acciones es el **plan de estudios** que elaboramos para organizar la oferta institucional.

Para **revisar** el plan de estudios desde el enfoque propuesto por el Programa deberemos centrar el foco en los actores que intervienen en la formación.

Incorporamos una pauta para revisar la pertinencia de nuestro plan, que no es neutra, porque prioriza la consideración de los sujetos y sus proyectos frente a los contenidos o las herramientas de la formación. En este sentido, consideramos al plan de estudios como un **instrumento de comunicación** que pretende dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿A quién formamos?
- ¿Para qué?
- ¿En qué vamos a formar?
- ¿Con quiénes?
- ¿Cómo?
- ¿Cuándo?

Con esta pauta ordenadora del diagnóstico o revisión de nuestro plan, podremos también **construirlo o modificarlo** cuidando de incorporar perspectiva de género y enfoque de competencias.

Con esta estructura y a partir de los elementos conceptuales trabajados anteriormente, examinaremos los “riesgos de género” de cada etapa y avanzaremos con recomendaciones metodológicas para la construcción del plan.

•¿A quién formamos?

- **Partimos de la definición del “grupo meta”.** No es conveniente planificar un curso destinado a varones o mujeres en forma neutra, sin tomar en cuenta las diferencias.¹⁰ *“Hay un riesgo de género cuando estamos pensando en quiénes”.* ¿Qué competencias de entrada tienen varones y

10. De punto de partida, de formas de aprender, expectativas.

mujeres?, ¿parten del mismo lugar?, ¿tienen que aprender las mismas cosas?. Será necesario considerar los procesos de socialización diferenciados en relación con las disciplinas y los ámbitos profesionales en los que se trabaje. Si mi propuesta es homogénea o neutra y no toma en cuenta las diferencias previas, puede profundizar esas diferencias y transformarlas en discriminación. Habrá que adecuar la formación al perfil del grupo meta.

- *“Hay antecedentes de acercamiento a la tecnología, diferente para varones y mujeres. Es necesario un proceso previo de vinculación. Una introducción para ganar seguridad”.*
 - *“No hay que invisibilizar las diferencias de socialización de varones y mujeres”.*
 - *“¿Hay diferencias entre varones y mujeres en relación con su producción, con su rendimiento?¿Hay diferencias frente a determinadas disciplinas?”¹¹*
- **Relevamos los conocimientos y habilidades que traen los destinatarios de la formación.** Considerar los conocimientos previos adquiridos a partir de otras experiencias de formación y trabajo (remunerado y no remunerado) permite orientar el diseño de la oferta al contrastarlos con los requerimientos del desempeño (actualizar contenidos, plantear instancias de nivelación y modalidades diferenciadas de aprendizaje).
 - *“A veces las empresas nos solicitan cursos según sus necesidades y al trabajar los mismos contenidos con distintos grupos de aprendizaje podemos visualizar la complejidad que el problema asume para los distintos actores”.*
 - *“Cuáles son sus competencias frente a las nuevas que tienen que aprender?”*
 - *“Hay que observar las habilidades que ya tienen...Generalmente traen competencias transversales y sociales”.*
 - *“Desde chicas se dedican al pastoreo. Pero poseen muchos saberes que se transmiten por herencia cultural”.*
- **¿Para qué?**
 - **Centramos el foco en los sujetos individuales y a la vez integrantes de grupos sociales.** Como instituciones de formación profesional debemos preservar espacios de autonomía y de reflexión crítica en relación a los requerimientos y demandas del mercado; tener en cuenta que nuestro compromiso principal es con los sujetos y que sus potencialidades, condicionantes y expectativas deben ser incluidos en los planes de formación.
 - *“Ver qué necesidades de formación tienen y dónde van a aplicar estos conocimientos”.*
 - *“Partir de lo que ya están haciendo”.*
 - *“La necesidad de capacitar a la gente surge como exigencia de las normas de calidad internacionales, y de los nuevos mercados que se abren”.*
 - *“La capacidad de adaptación es importante. Tenemos que pensar cómo podemos adaptarnos al mercado, reflejarlo en el currículum, mejorarlo y mejorar la formación”.*

Centrar el foco en los sujetos implica además posibilitar el desarrollo de proyectos personales o colectivos ligados a la generación de nuevas alternativas de trabajo. La propia institución puede,

11. Es conocido el mito de las dificultades de las mujeres para la matemática, que da lugar a todo tipo de argumentaciones.

a partir del reconocimiento de las potencialidades de los sujetos y de sus proyectos, promover nuevos espacios y posibilidades de inserción.

- **Debemos actuar a través de la formación para modificar las situaciones de desigualdad existentes en el mercado de trabajo mediante el análisis de las relaciones de poder y de inequidad** y esto se convierte en un objetivo estratégico del plan de formación y de una política de género a nivel de las instituciones.

• ¿En qué vamos a formar?

- **Definimos los contenidos de la formación presentes en los perfiles y en las competencias de un modo dinámico.** Si la formación se define en la interrelación con un mercado laboral cambiante y dinámico, el plan de estudios deberá prever la incorporación de estos cambios.

- *“Hoy un soldador puede cambiar de rama, de empresa, la misma empresa puede cambiar su proceso y hay que prepararlo para esos cambios”.*
- *“En el mismo proceso deberemos capacitar a personas que deben ser capaces de movilizarse en el campo laboral, de insertarse socialmente”.*
- *“Es una combinación con la preparación para la ciudadanía”.*
- *“Las nuevas tecnologías deben ser consideradas a la hora de pensar en qué vamos a formar”.*
- *“No puede ser un programa fijo y estático. Considerar las variables que inciden: los conflictos, las variables sociales. Hacer prácticas o experiencias”.*

- **Es necesario considerar la complejidad de los procesos** e identificar las diferentes etapas donde hay varias operaciones.

- *“Por ejemplo, para automatización de procesos (PLC) tienen que saber operaciones básicas, introducirlo a un nuevo concepto de tecnología, aprender a pensar con nuevas lógicas, sistema binario, programación, combinaciones, regulación, control, conocimiento integral, trabajo en equipos.”*
- *“Para lograr mayor rendimiento, integrar las máquinas al proceso de hilado, optimizar las técnicas sin perder la esencia” (artesanal).*

- **Determinamos el perfil, definiendo más y nuevas competencias.** Capacidades relacionales y personales, actitudes; vinculadas más al sujeto que a la función que debe cumplir.

- *“Aspectos socio-organizativos y laborales que les ayude a organizarse y trabajar en forma independiente entre varios, producir juntos y comercializar. Afianzamiento de la identidad cultural, reflotar saberes que ya tienen y revalorizar el lugar que ocupan. Son competencias sociales y culturales.”*
- *“Incorporación de estándares de calidad.”*

- **Incorporamos la información proveniente del seguimiento a los sujetos, como orientación para actualizar la oferta.**
- **Incorporamos en el currículum los derechos ciudadanos para fortalecer la posición de sujeto de las personas beneficiarias de la formación.**

• ¿Con quiénes?

- **En las distintas etapas del armado del plan** (definición de perfiles, diseño de materiales) **considerar la intervención de actores de distinta procedencia.**
 - *“Los docentes trabajan conjuntamente con empresas grandes, PYMES y chicas, con los estudiantes, con los trabajadores/as. Se procura realizar acuerdos sectoriales”.*
 - *“La vinculación con las bolsas de trabajo y el seguimiento de la inserción nos brinda información crítica sobre necesidades de formación, expectativas de la población, y la demanda...”*
 - *“Incorporación de la Cooperativa en la Red Puna. La Red les brinda un techo espectacular. Se reúnen cada dos meses. De la Red sacan ingenieros agrónomos, abogados, psicólogos que están trabajando en otras organizaciones, y que aportan sus servicios.”*
 - *“El plan de estudios se hace entre el equipo técnico de la Cooperativa, con los capacitadores. Pero hay gente que comercializa los productos afuera y con ellos se trabaja para definir los diseños, colores, etc. Se actualiza de acuerdo a la demanda del mercado, y se accede a la demanda a través de los que comercializan los productos”.*
 - *“El currículum debe ser realimentado con la incorporación de nuevos actores. Es necesario identificar los actores que tienen que ver con mi currículum. Por ejemplo, en enfermería hay que incluir las organizaciones de enfermeros/as que ya tienen un saber incorporado. Cualquiera que tenga que ver con el campo, es necesario incluirlos para definir el currículum. Los pacientes pueden ser informantes clave”.*

• ¿Cómo?

- **Revisar la historia de las tareas y las profesiones a la hora de construir un perfil profesional.** El mercado de trabajo se estructuró como predominantemente masculino, la entrada de las mujeres ha sido más tardía y los perfiles se armaron en función de las características asignadas a ese género. Especialmente en las tareas manuales, en las “técnicas duras”.
- **Visibilizar las diferencias de género,** trabajarlas desde el diseño y desde la práctica docente, para evitarlas o neutralizarlas.
 - *“Explicitar la discusión, hacerlo consciente. Al explicitarlo se pueden limar las diferencias.”*
 - *“En todo diseño curricular se debe contemplar la historia de las profesiones, los procesos de género, el lugar que se ocupa, la identidad de trabajadores/as, orgullo de la comunidad de pertenencia, derechos”.*

- **Adecuar la oferta considerando las diferentes modalidades y requerimientos de aprendizaje de varones y mujeres. Considerar:**
 - Ámbitos o lugares de realización de las actividades (distancias a cubrir, dotación de infraestructura sanitaria).
 - Dedicación o asignación de tiempos en las actividades de aprendizaje para compensar la familiaridad de unos y otras con determinadas técnicas, instrumentos o contenidos.
 - Prever recursos didácticos adecuados a modalidades o procesos de aprendizaje diferenciados según género, grupo de referencia.
 - Habilitar distintos modos para acceder a la información (en la convocatoria, en la situación de aprendizaje).
- **Considerar fases de trabajo teórico y también fases de práctica**, a fin de mostrar en el desempeño las competencias desarrolladas.
- **Organizar modularmente la oferta e integrarla en una lógica de proyectos**
 - Integrar en cada módulo la visión de la totalidad del proceso de formación.
 - Certificar recorridos parciales, con valor de empleabilidad.
 - *“Hay que organizar los cursos por módulos, entonces pueden irse y regresar con nuevas competencias que puede ayudarlo a hacer más rápido los módulos”.*
- **¿Cuándo?**
- **Adecuar los horarios y la extensión de las acciones de formación a las necesidades**, relacionadas con la situación social, la edad, y el ciclo vital de mujeres y varones.
 - *“La duración y el horario de un curso son importantes para facilitar el acceso y permanencia”.*

“Acercarte a un conocimiento te abre a un mundo y es importante hacer consciente este cambio. Desde la educación se puede excluir o valorizar a un sujeto. Eso cambia a un sujeto. Es un proceso que puede frenar o promover a un cambio. Nosotros podemos frenar o promover ese cambio”.

Marianne Braig

Aportes metodológicos para la formación de formadores

El recorrido seguido en el taller puede orientar la organización de actividades de formación destinadas a formadores o a la población objetivo de los programas.

1. Desarrollo del concepto de “Perspectiva de género”: Se toman como punto de partida, las imágenes y representaciones de los participantes respecto de cuatro términos: hombre, mujer, sexo, género. Esto permite despejar el sentido de cada término y buscar significados comunes, para aproximarse a la noción de género, a partir de los conocimientos previos de los participantes.

Técnica utilizada: En pequeños grupos, cada integrante escribe sus ideas acerca de cada uno de esos términos en tarjetas, así no se pierde ninguna idea. Luego cada uno coloca su tarjeta (su idea) en un panel del grupo. Se discute hasta acordar los significados de los términos, o hasta dejar planteados diferentes significados posibles para un mismo término. Luego en reunión plenaria se sintetizan los conceptos en un panel unificado y se acuerdan los significados de los términos entre todos los participantes, profundizando y complejizándolos.

2. Esquema conceptual que integra las nociones trabajadas e incorpora nuevas categorías de análisis. Se incluye aquí muy fuertemente la noción de relaciones de **poder**, y aparecen **lo público y lo privado** como dos dimensiones ordenadoras del análisis de los procesos de exclusión basados en marcas de género.

Técnica utilizada: Se realiza un volcado de las ideas expuestas, resultando un esquema organizador (público estatal, público comunitario, privado empresa, privado doméstico) que combina los conceptos trabajados anteriormente (poder, exclusión, género) con los emergentes de la discusión. Se utilizan las tarjetas producidas por los participantes, u otras nuevas que definen mejor o amplían los conceptos y dimensiones trabajados.

Estas dos primeras fases del trabajo están orientadas a repensar cómo trabajamos. A buscar, en la experiencia cotidiana formas en que operan esos conceptos. Además, para mostrar que el trabajar sobre un enfoque de género sirve para visualizar otros procesos sociales de inclusión y exclusión (de clase, de origen étnico, de edad); y considerar que los participantes, en tanto integrantes de instituciones educativas también participan en procesos de inclusión y exclusión.

3. Género y mercado de trabajo: Observación de datos estadísticos sobre mercado de trabajo. La mirada de género sobre los datos, la información estadística, permite hacer visibles las desigualdades (generadas por esos procesos de inclusión/exclusión) y ver cómo se traduce el concepto de equidad en la interpretación de la información.

La discusión se orienta a indagar qué tiene que ver este modelo de mercado de trabajo con géne-

ro; y en particular, cómo nos afecta. Esto permite generar un compromiso por parte de los participantes, identificar marcas de género en el mercado de trabajo, sector, campo ocupacional específico e identificar responsabilidades (que actores están condicionando).

Técnica utilizada: Exposición por medio de transparencias. Los participantes tienen en su poder las tablas. Debate. Síntesis y armado de un esquema conceptual, que integra la información sobre el mercado de trabajo, los elementos emergentes de la discusión, con el concepto de currículum y el enfoque de género. A medida que aparecen los conceptos en la discusión, son registrados en tarjetas para incorporarlos al esquema.

4. La relación entre la noción de competencias y la perspectiva de género: el perfil profesional incluye competencias, experiencias y trayectorias laborales. El concepto de competencias abre espacio a otros actores, las competencias profesionales se construyen junto con otros actores, y, por lo tanto, otras perspectivas. Ambos enfoques (competencias y género) centran el foco en el sujeto. Nuevamente se parte de los conocimientos previos de los participantes y de los conceptos emergentes de las discusiones en los pequeños grupos. La consigna fue *¿Qué son competencias? ¿Tienen género?* Durante la puesta en común y el debate, se van precisando y enriqueciendo los conceptos, para volver a organizarlos en un esquema que relaciona **género y plan de estudios**. El "racconto" del plan de estudios por parte de las instituciones se estructura a partir de responder a las preguntas: **¿A quién formamos?, ¿Para qué?, ¿En qué vamos a formar?, ¿Con quiénes?, ¿Cómo? y ¿Cuándo?**

Anexo I

Notas metodológicas para la construcción de indicadores e información con mirada de género¹²

Incorporar una mirada de género en la construcción de información implica:

- revisar los procedimientos de investigación
- contextualizar la información
- desarrollar prácticas participativas en la construcción de información
- garantizar la participación de la población involucrada
- garantizar una visión multidisciplinaria

Procedimiento:

1. Definir un problema sobre el cual es necesario intervenir con la participación de los actores involucrados en el mismo.
2. Releva la información existente que pueda aportar a la explicación del problema.
3. Revisarla y analizarla con enfoque de género:
 - 3.1. En la lectura de los datos disponibles a) hacer visibles las diferencias entre varones y mujeres, b) medir las diferencias.¹³
 - 3.2. Identificar efectos y causas sobre varones y mujeres, de la situación identificada con los datos.
 - 3.3. Identificar ventajas y desventajas para varones y mujeres derivadas de esa relación o posición.
 - 3.4. Identificar qué actores participaron en la construcción del problema y de la información existente: considerar que por lo general hay intereses, sectores no representados y que predomina la visión de los "expertos" y no la de la población "afectada" por el problema. Considerar que por lo general no hay enfoques integradores o multidisciplinarios en la definición de problemas e información.
 - 3.5. Definir qué límites tiene la información disponible.
4. Definir qué información necesito (variables, indicadores).
5. Definir cómo la obtengo (metodología de investigación y construcción de la información).
6. Reconstruir la información y el problema.

Considerar que los datos incluyen implícita o explícitamente la construcción de un "problema" y que ésta visión puede ser sexista y no de género.

12. Estas notas fueron tomadas durante la participación en el Taller INET/GTZ coordinado por M. Braig Octubre 1999.

13. Considerar que los datos disponibles pueden contribuir a focalizar al sector de población afectado por el problema. Revisar esto a la luz de la pertinencia de la visión de género utilizada en la definición del problema.

Anexo II

Instrumentos de análisis para incorporar la perspectiva de género en la oferta formativa

Guía para analizar perfiles profesionales con perspectiva de género¹⁴
Material de trabajo.

Esta guía tiene por objeto orientar a equipos técnicos e instructores en la revisión de los perfiles profesionales a los que apuntan las ofertas formativas.

Metodología utilizada para el diseño de perfiles

Se implementan **estrategias** específicas para el diseño del /los perfiles

- Taller de análisis ocupacional (Dacum, etc) prestando especial atención a que participen mujeres aunque su representación en el sector resulte minoritaria y a que se alerte en la determinación de funciones, actividades, competencias para que no se reproduzca mecánicamente la representación por sexo que se registra en la actualidad, no se incluyan actividades o competencias innecesarias o que reflejen los perfiles específicos de quienes las están desempeñando en el presente ni manifestaciones de las relaciones jerárquicas que obedezcan al estereotipo de jefe hombre, subordinada mujer, etc.
- Entrevistas a diferentes interlocutores /as relacionados con el perfil.

Se toma contacto con el **sector productivo** correspondiente al perfil a diseñar:

- Entrevista a representantes del campo ocupacional (cámaras, asociaciones de productores, gremios).
- Análisis de datos sobre las tendencias del sector productivo.
- Información de bolsas de trabajo, requerimientos de empleo en periódicos y otros medios.
- Información suministrada por trabajadores/as expertos/as en el campo profesional.
- Información suministrada por empleadores /as directos del perfil.

Se incorpora la visión de los **usuarios y las usuarias** del producto o servicio propio del sector:

- Entrevista a consumidores/as del producto.
- Información provista por vendedores/as y distribuidores/as (si la comercialización se realiza en otro ámbito).
- Información provista por destinatarios/as o usuarios/as del servicio.

Se establecen mecanismos permanentes de **actualización** a través de consultas al sector productivo y a los/as usuarios./as en las que, en los casos que se detecte adscripción al sexo masculi-

14. Para confeccionar esta guía se consultaron las siguientes fuentes: El método Amod, de Nina Billorou y Rebeca Quirós, FORMUJER/INA, Costa Rica; Criterios de Evaluación de Proyectos con Enfoque de Mujer – Género, SAGPyA, Buenos Aries

no, se deberán introducir preguntas que busquen desencasillar los perfiles y abrirlos a su desempeño por mujeres. El Comité Técnico Local es un ámbito privilegiado para resguardar la actualidad y la pertinencia del perfil y promover la superación de las discriminaciones o segmentaciones.

Revisión de los **antecedentes** y perfiles anteriores:

- Historia del o los perfiles que intervienen en el campo profesional: posición de mujeres y varones en las distintas ocupaciones del campo. Participación visible o invisibilizada de las mujeres a lo largo de la historia del oficio o profesión.
- Detección de estereotipos de género en la historia de estos perfiles y en el campo en general. En qué funciones se han venido desempeñando mujeres y varones. Por qué.

2. Componentes del perfil

- Las competencias están formuladas de un modo claro, y en un lenguaje no sexista.
- La formulación se organiza según áreas de desempeño, pertinentes con la evolución del sector.
- Se desagregan en grupos de actividades o realizaciones que guardan un cierto grado de complejidad.
- Se incorporan desempeños habitualmente invisibilizados por estereotipos de género.
- Se establecen criterios de realización que operan como estándares de logro en los que se debe prestar atención a la no inclusión de procesos o mecanismos de evaluación que indirectamente impliquen bloqueos o sobreexigencias para las mujeres.
- Incluyen competencias sociales, interactivas y actitudinales, relativas a la gestión y a la participación en equipos de trabajo.
- Se describen las actividades relacionadas con la resolución de problemas, la formulación de proyectos, la evaluación de alternativas y el análisis de resultados en todas las categorías o cualquiera fuere la categoría del perfil.
- Se incorporan criterios de calidad en el proceso y el resultado.
- Se identifican los perfiles /familias ocupacionales con los que presenta afinidad total o parcial y en las que pueden darse, por ende, posibilidades de inserción, o ampliación de las trayectorias ocupacionales.

Lista de cotejo para la inclusión del enfoque de género y de pertinencia con la población objetivo y el contexto¹⁵.

Material de Trabajo

a. Enfoque de género en el análisis de los materiales curriculares¹⁶ y en las fases del desarrollo curricular¹⁷

1. Diagnóstico

- 1.1. Personas que realizan estudios de mercado de trabajo, análisis ocupacional, y materiales, sensibilizadas e informadas sobre género.
- 1.2. Los estudios consideran la particular situación de varones y mujeres:
 - 1.2.1. Se cuenta con datos por sexo: cuántos varones y mujeres, qué hace cada uno, en qué sector, etc, tanto en su ámbito formativo como en el laboral.
 - 1.2.2. Se identifican ventajas y desventajas para varones y mujeres derivadas de su posición en ese campo ocupacional o en ese campo de formación.
 - 1.2.3. Se identifican problemas manifestados por varones y mujeres derivados de su inserción en ese ámbito formativo u ocupacional.
- 1.3. Se incorporan, en los análisis ocupacionales, las competencias procedentes de la experiencia familiar y comunitaria, visibilizándolas y poniéndolas en valor.

2. Diseño Curricular

- 2.1. Las personas que elaboran los programas tienen alguna formación o sensibilización en género.
- 2.2. El diseño curricular está expresado en lenguaje incluyente.
- 2.3. La formulación de las competencias y el perfil profesional visibiliza y valoriza todas las actividades realizadas por mujeres y varones que parezcan “naturalizadas” o no.
- 2.4. Los objetivos, contenidos, recursos y actividades consideran expresamente la participación de varones y mujeres con un criterio no sexista o discriminatorio.
- 2.5. Las personas que producen los materiales, hacen la difusión y promoción de los cursos, y seleccionan a los destinatarios, están sensibilizadas y tienen alguna formación en enfoque de género.

15. Para la confección de este material se tomó como fuente la lista de cotejo desarrollada por Rebeca Quirós de Formujer /INA BID Costa Rica. También se consultó “Criterios de Evaluación de Proyectos con Enfoque de Mujer – Género. SAGPyA. Buenos Aires.

16. A efectos de este trabajo, denominaremos “materiales curriculares” al conjunto de producciones realizadas en fase de diseño: planes de estudio, programas, guías de actividades, textos y materiales didácticos para ser empleados en una situación de enseñanza.

17. También a efectos de este trabajo denominaremos desarrollo curricular al proceso de diseño y puesta en práctica del currículo.

- 2.6. Los materiales de apoyo y recursos didácticos (textos, láminas, transparencias, etc.) consideran a varones y mujeres con perspectiva de equidad en imágenes, lenguajes y contenidos.
- 2.7. La actividad de promoción para la inscripción a la capacitación consideran necesidades y problemáticas de mujeres y varones tanto en las imágenes, en los textos, como en la estrategia utilizada.
- 2.8. Se prevén espacios o articulaciones institucionales o extrainstitucionales para compensar o atender problemáticas familiares y otras que puedan tener impacto en el proceso de formación de los y las participantes.

3. Realización de la capacitación

- 3.1. Los/as instructores/as y docentes están sensibilizados y/o tienen alguna formación en género.
- 3.2. Los/as instructores/as y docentes consideran y revisan sus prácticas (currículum oculto) en relación con el currículum "oficial" de la institución, desde una perspectiva de equidad.
- 3.3. Las metodologías y prácticas docentes consideran la interacción de ambos sexos y velan por identificar (para promover la igualdad) estereotipos de género en la distribución de tareas y actividades en el aula/taller/espacio de aprendizaje.
- 3.4. Se explicitan las marcas de género que aparecen en las prácticas en el ámbito de aprendizaje.
- 3.5. También se explicitan las marcas de género que aparecen en todas las prácticas institucionales: división de tareas entre personal docente, acceso a cargos de conducción, oportunidades para la toma de decisiones entre el plantel de la institución, etc.
- 3.6. Se contemplan acciones diferenciadas que favorezcan la modificación de pautas impuestas por la cultura que impidan el "aprendizaje" de ciertas habilidades o contenidos por parte de mujeres y varones. (tiempos de aprendizaje, reservar espacios mixtos o integrados sólo por mujeres o varones para analizar ciertas temáticas).¹⁸
- 3.7. Se implementan estrategias de apoyo o compensatorias para dar solución a problemáticas ajenas al ámbito formativo/productivo.

4. Evaluación (de aprendizajes, de procesos y de impacto)

- 4.1. La evaluación de procesos de aprendizaje controla la presencia de marcas de género en el juicio de los/al instructores/as provenientes tanto del ámbito productivo como familiar.
- 4.2. La evaluación de desempeños incorpora las competencias invisibilizadas entre los resultados a lograr.
- 4.3. La evaluación incorpora modalidades que faciliten la autoevaluación, la identificación de logros y la reflexión sobre el camino recorrido por parte de los y las participantes.

18. Ver "Criterios de Evaluación de Proyectos con Enfoque de Mujer - Género". TRAMA, Red Nacional de Técnicas e Instituciones que trabajan con Mujeres Rurales, Dirección de Desarrollo Agropecuario - SAGPyA, Buenos Aires, 2001.

4.4. La evaluación de impacto considera la inserción al mundo productivo desagregando datos por sexo: jornada laboral, remuneraciones, satisfacción laboral, categoría ocupacional, condición de jefatura de hogar, número de hijos.

4.5. Las estadísticas discriminan datos por sexo.

b. Pertinencia y calidad de la interacción con los/as participantes y de la vinculación con la población objetivo

1. Diagnóstico

1.1. La población meta o prioritaria está integrada por mujeres de sectores desfavorecidos.

1.2. Se cuenta con información y se tienen en cuenta las características de los/las participantes: datos sociodemográficos, expectativas, obstáculos, y facilidades para formarse, desde la condición de género de mujeres y varones.

2. Diseño Curricular

2.1. Las personas que elaboran programas tienen experiencia con la población objetivo.

2.2. La metodología del programa incluye prácticas participativas y autónomas desde el primer momento.

2.3. El proceso de selección considera características de la población objetivo en los "requisitos" sociocognitivos, y prevé el trabajo sobre competencias de base.

2.4. Las personas que realizan la promoción y la selección tienen experiencia con la población objetivo.

2.5. Los materiales de apoyo al proceso de orientación y selección se dirigen claramente a la población objetivo, y se validan con esa población.

2.6. Los materiales de orientación y selección son claros, accesibles y pertinentes para la población objetivo.

3. Realización de la capacitación

3.1. Instructores e instructoras con formación y experiencia en la relación con la población objetivo.

3.2. La metodología supone el uso de herramientas para la toma de decisiones y el desarrollo de la autonomía desde el primer momento.

3.3. Las prácticas durante el proceso de formación involucran a los y las participantes en la elaboración de su proyecto ocupacional, y se desarrollan con un lenguaje incluyente y pertinente.

- 3.4. Se procura continuamente revisar las “marcas de género” del currículum oculto en las prácticas de docentes y de la institución en general, en relación con los y las participantes.
- 3.5. Se revisan continuamente los estereotipos y prejuicios procedentes del origen social y cultural de los participantes en actitudes y formas de participación en los grupos de aprendizaje.

4. Evaluación

- 4.1. La evaluación considera los resultados logrados y los procesos desarrollados.
- 4.2. Se consideran variedad de estrategias e instrumentos para la evaluación de las competencias adquiridas.
- 4.3. Se consideran conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes y su capacidad para utilizarlas en la resolución de situaciones del campo laboral.

c. Modalidad de actualización y prácticas laborales

- Se prevén dispositivos de actualización en las distintas etapas o instancias, especialmente en la construcción del perfil y la formulación de competencias (ver Guía para analizar perfiles profesionales).
- Se prevén y se instrumentan instancias de prácticas laborales como parte del proceso formativo.
- Las instancias de práctica consideran el desarrollo de competencias interactivas y promueven la autonomía y la capacidad de resolución de problemas.
- Las instancias de práctica laboral suministran información para la actualización de perfiles y diseños.

Anexo III

Competencias profesionales en el Diseño y Desarrollo Curricular

Introducción

Es sabido que las demandas de la sociedad y de los sectores productivos en particular, plantean nuevos desafíos a la educación en general y especialmente a la formación para el trabajo.

El Programa FORMUJER, en ese marco, se propone entre sus objetivos generales, **mejorar la calidad** de las opciones de formación técnica y profesional destinadas a los sectores de población de bajos ingresos.

Uno de los criterios de calidad supone considerar el **valor de empleabilidad** de la formación. Es decir, en qué medida la formación resulta habilitante para el desempeño profesional, en una variedad de contextos, y permite desarrollar la aptitud para “encontrar, crear, conservar, enriquecer un trabajo y pasar de uno a otro obteniendo a cambio una satisfacción personal, económica, social y profesional”¹⁹.

La incorporación del enfoque de competencias en la educación para el trabajo, permite mejorar la calidad de los procesos y los resultados de aprendizaje considerando su valor de empleabilidad, al identificar y desarrollar saberes transferibles a distintas situaciones. Esto obliga a establecer – desde el campo de la formación- relaciones fluidas con la demanda y también con la población destinataria. Las primeras nos permitirán mantener actualizada la oferta, las segundas nos permitirán definir la formación en función de los puntos de partida, expectativas, saberes y habilidades de los destinatarios. La referencia al punto de partida de los sujetos permite incorporar la identificación de especificidades, derivadas de la posición de estos sujetos en las relaciones sociales de género y clase.

La adopción de un enfoque de competencias que no se centre en los sujetos, incide en la calidad de la formación, ya que no identifica como competencias con valor para el desempeño en el mercado laboral, saberes, habilidades, actitudes adquiridas en función del género que en general están naturalizadas e invisibilizadas.

La integración de la perspectiva de género en los procesos de diseño y desarrollo curricular desde el enfoque de competencias; el relacionamiento entre estos conceptos y la construcción de procedimientos es el camino que pretende recorrer el Programa. En este documento nos centraremos en reconocer los aportes del enfoque de competencias a esta construcción.

Competencias profesionales en la FP: procedencias y enfoques

Entre las distintas corrientes que encaran el tema de las competencias laborales, se pueden identificar dos tendencias. Una pone el énfasis en los desempeños visibles, la otra en las capacidades (conocimientos, habilidades) del sujeto. La primera, proveniente del conductismo prioriza la claridad y objetividad en las definiciones de los resultados a lograr en términos de **comportamientos observables**. La segunda, en cambio, se preocupa más por los **procesos cognitivos** (aunque en general en términos de conocimientos conceptuales) del sujeto que estarían en la base de sus comportamientos, pero no son observables en forma directa.

19. Definición de “empleabilidad” adoptada por FORMUJER.

Una visión holística²⁰ permite integrar los desempeños observables con las capacidades cognitivas más complejas superando esa dicotomía; ya que toma en cuenta no sólo los resultados a lograr (desempeños) sino también los procesos necesarios para alcanzarlos (estrategias de pensamiento). Nos parece conveniente trabajar en esta línea.

Desde esta visión se define a la “competencia profesional” como un **conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes**, que un sujeto **combina y utiliza** para resolver problemas relativos a su **desempeño** profesional, de acuerdo con criterios o **estándares** provenientes del campo profesional.

El primer elemento de esta definición remite a los **conocimientos, habilidades, destrezas, y actitudes** que constituyen un conjunto de “**saberes**”, pertenecientes al sujeto²¹. No se trata de conocimientos específicos proveniente de un único campo disciplinar (conocimiento académico), sino de una *combinación de “saberes” de distinta naturaleza y procedencia*, que el sujeto pone en juego en situaciones concretas, para resolver los problemas que se le plantean en la práctica profesional.

Es decir, la combinación es una **acción realizada y decidida por el sujeto**, y no algo que viene dado.

También quiere decir que las habilidades, conocimientos, destrezas, y actitudes deberán estar de algún modo “disponibles” cuando el sujeto lo requiere, es decir, cuando su desempeño profesional lo pone frente a la necesidad de resolver situaciones y problemas, previstos o no.

Por último, se reconocen otros campos, además del académico o el de la educación sistemática, como fuente de producción de saber: las prácticas laborales, sociales, comunitarias y domésticas confieren aprendizajes que se integran a los que se adquieren en los ámbitos académicos. En particular y en el marco del Programa supone visibilizar y poner en valor saberes vinculados a la posición de género, y que son el resultado de los diferentes roles tradicionalmente asignados y asumidos por varones y mujeres en el ámbito público y en el doméstico.

El segundo elemento de la definición de ‘competencia’ es el **desempeño**. Este consiste en una situación de *actividad* del sujeto. Tiene determinadas características: es una actividad necesaria para el logro de los resultados exigidos en el ámbito profesional, y supone diversos grados de complejidad, y de exigencia en materia de saberes y habilidades a poner en juego. Pero es necesario aclarar que las competencias no sólo se manifiestan, sino que se construyen a partir del desempeño. En efecto, no se concibe el proceso de adquisición de competencias como una fase de adquisición conceptual, seguida de una fase de aplicación “práctica”, sino que también *en la propia práctica*, se construyen las competencias, y se desarrollan los saberes y conceptos. La existencia de marcas de género, en los desempeños “socialmente aceptables” para mujeres y varones, daría como resultado el desarrollo desigual de las competencias que se construyen en prácticas laborales, comunitarias y familiares.

Finalmente, un tercer elemento a considerar es que las competencias son **acreditables**, es decir, que gozan de “crédito” o de **reconocimiento desde el punto de vista social**. Dicho en otros términos, las competencias se validan según criterios provenientes del campo productivo y profesional, reconocidos y valorados socialmente, expresados en forma de **estándares**²². A su vez, es-

20. Gonczi, Andrew: Enfoques de la educación basada en competencias: la experiencia de Australia en CONOCER. 1996.

21. Inclusive, algunos autores (incluido Gonczi, citado anteriormente) consideran que las competencias son “atributos” o “cualidades” de los sujetos.

22. Suelen denominarse, también “estándares de profesionalidad”, término que incluye requisitos de calidad en el desempeño productivo.

tos estándares operan como guía para la evaluación de competencias y también para el diseño de las ofertas formativas. Desde el Programa es necesario tomar en cuenta cuáles saberes derivados de los roles tradicionalmente asignados a las mujeres no suelen ser reconocidos socialmente, y por lo tanto, tampoco acreditados como competencias laborales o en la construcción de las normas o estándares.

Diseño de perfiles por competencias profesionales

Un perfil profesional es el conjunto de competencias, generalmente organizadas por áreas o unidades, requeridas para realizar una actividad profesional, de acuerdo con parámetros de calidad propios del campo profesional.

La construcción del perfil es el paso previo para el diseño de la oferta formativa. La elaboración de perfiles profesionales con el enfoque de competencias supone la investigación y la identificación de los desempeños requeridos en una profesión/campo profesional. La integración del enfoque de género en ese proceso supone develar cómo la historia de las profesiones o campos profesionales se ha construido sobre la base de una diferenciación genérica de requerimientos que ha limitado y limita el acceso a las mismas de las personas según su sexo. Supone también, deconstruir esas convenciones y construir perfiles no sesgados en base al género.

El proceso de elaboración de un perfil profesional lleva una serie de pasos, y existen diversos métodos en uso. Uno de los procedimientos más utilizados es el DACUM²³ y sus variantes. Se basa en el supuesto de que los sujetos más calificados para identificar competencias profesionales son los propios trabajadores que se desempeñan en una profesión²⁴. Por lo tanto, el eje de la actividad de diseño es la descripción que trabajadores y trabajadoras experimentados hacen de las tareas que realizan, y de los conocimientos, destrezas, habilidades que ponen en juego para su realización.

En general se implementa mediante talleres de corta duración, con un número acotado de participantes, aunque la tendencia actual es integrar, junto con la perspectiva de la persona que se desempeña en la actividad, otras miradas que dan amplitud y enriquecen la descripción de aquella, como puede ser la mirada de los usuarios y usuarias del producto o servicio, la de los supervisores y empleadores, y otras que resulten pertinentes.

Una de las principales ventajas de esta metodología es que permite de una manera relativamente sencilla, establecer el tránsito entre la competencia a desarrollar y el tipo de aprendizaje necesario para desarrollarla.

Una de las variantes del DACUM, el AMOD²⁵, considerado "un método rápido y ágil, que permite dar respuestas a corto plazo en materia de formación"²⁶. Presenta la ventaja de conectar las competencias con la formación y la evaluación, dando una respuesta adecuada a la necesidad de diseñar la formación. Por otra parte es lo suficientemente flexible y abierto, como para adaptarlo a las particularidades de las instituciones de Formación Profesional, y a la diversidad de contextos que son objeto del Programa Argentina.

23. "Desarrollando un Currículum"

24. Utilizamos el término 'profesión' en sentido amplio, para referirnos a un conjunto de actividades, relacionadas por una serie de saberes en común, cuya finalidad es productiva. No nos referimos a una carrera académica que culmina en la obtención de un título de nivel superior.

25. "A Model"

26. Billorou, Nina; Lasida, Javier y Mertens, Leonard: Competencias y Formación: Una experiencia con el método AMOD. Proyecto de Competencias Laborales- DINA. MTSS, Uruguay., 1999.

Hay algunos aspectos críticos en el diseño de un perfil profesional que oriente la elaboración curricular. Uno de ellos es el incluir algún grado de prospectiva, es decir: qué tendencias puede anticiparse que afecten el desempeño profesional: tecnologías de producción o de gestión, cambios en el sector productivo, por ejemplo. Especialmente importante en sectores productivos muy dinámicos, es incorporar las tendencias que marcarán la evolución del campo ocupacional, ya que la sola experiencia puede dar una visión estática de la profesión, y resultar en un perfil descrito como una fotografía, que puede caducar muy rápidamente.

Los componentes de un perfil profesional: tipos y niveles de competencias -*básicas, transversales, técnicas*

Para establecer los componentes de un perfil, conviene distinguir entre diferentes tipos y niveles de competencias.

Podemos denominar "**competencias básicas**" a aquellos saberes, conocimientos y habilidades que se desarrollan principalmente durante la escolaridad de las personas y sirven de basamento para la adquisición de conocimientos y destrezas específicos. En algunos casos se las denomina competencias fundamentales o esenciales. En suma, se trata de competencias "habilitantes" ya que se requieren para el desarrollo de las competencias específicas de un perfil profesional.

Si bien existen distintas tipologías, el elemento común es que todas consideran prioritarias las dimensiones comunicacionales, (dominio de la lengua oral y escrita, tanto para la interpretación como la producción textual) la matemática, especialmente la capacidad de operar con números; y algunos procedimientos cognitivos o estrategias de pensamiento para la resolución de problemas, o para el tratamiento de la información. A esto se le suman otras dimensiones relacionadas con lo social y lo actitudinal, como el trabajo en equipo, la atención a normas de seguridad, a códigos organizacionales y la gestión de recursos. Al identificar las competencias básicas para un perfil habrá que constatar que se "nombren" como competencias atributos "naturalmente" asignados a las personas que tradicionalmente desempeñan esas tareas. También deberá considerarse, al trasladarlas al plan de estudios, los diferentes puntos de partida (o competencias "habilitantes") de varones y mujeres producto de procesos de socialización diferenciados y de una escolaridad con fuertes marcas de género.

Si en la base del desempeño se encuentran las competencias básicas o fundamentales, las competencias específicas de un campo profesional, generalmente denominadas "**competencias técnicas**", integran los contenidos técnicos específicos, propios de una actividad profesional. Dicho en otros términos, son las competencias que especializan a los sujetos en una profesión o campo ocupacional determinado.

Entre unas y otras, nos encontramos con un tipo de competencias que no tienen un límite nítido, y donde, según los campos ocupacionales, cobran mayor o menor importancia relativa: las **competencias transversales**. Éstas se definen como los saberes y habilidades, de carácter polivalente, que atraviesan distintas ocupaciones (o perfiles profesionales) dentro de un campo profesional. A veces, se las denomina "competencias metodológicas", cuando se trata de estrategias de pensamiento, de resolución de problemas y de procedimientos. También se incluye en esta categoría

a las competencias sociales, interactivas, actitudinales y personales, relativas más claramente a la gestión de las actividades profesionales, y a la pertenencia a equipos de trabajo dentro de un mismo campo profesional²⁷.

La presencia de estos tres tipos de competencias puede variar según los campos profesionales y los contextos productivos. De hecho, algunas competencias consideradas básicas en un campo pueden tener una función transversal en otros. Por ello, y a efectos de evitar confusiones entre los distintos términos, proponemos adoptar una clasificación que distingue entre competencias técnicas y competencias **clave**, integrando en esta última clase las básicas y transversales. Esto facilitará la integración, en el plano de la formación, de los contenidos técnicos puestos en situación, por ejemplo: trabajar en equipo, resolver problemas, gestionar, comunicarse y operar con cantidades y magnitudes, entre otras competencias ejercidas cotidianamente en el mundo del trabajo, en cada una de las especialidades.²⁸

Es importante vincular la adquisición de competencias clave con el mejoramiento de la **empleabilidad** y el fortalecimiento de la **ciudadanía**. En tal sentido los *Módulos de Formación para la Empleabilidad y la Formación para la Ciudadanía* elaborados por el Programa Formujer a nivel regional plantean una opción y selección de competencias técnicas y transversales a trabajarse en instancias de orientación y formación ocupacional, como parte del proceso de construcción del proyecto ocupacional por parte de los sujetos.

Por otra parte, considerar la existencia de distintas clases de competencias, resultará en la elaboración de perfiles técnico-profesionales "enriquecidos", donde las competencias técnicas se acompañen con dimensiones tales como *autonomía y capacidad de resolver problemas en su ámbito laboral*, claramente fundados en capacidades comunicacionales y operatorias.

Niveles y estándares

Además de las categorías mencionadas, es posible establecer niveles, de acuerdo con distintos criterios, por ejemplo:

- grado de complejidad de la tarea a realizar,
- dificultad para el aprendizaje,
- grado de autonomía requerida para su realización.

Esto es especialmente importante desde el punto de vista del diseño de la oferta formativa, ya que permite graduar aprendizajes y actividades, por ejemplo en función de diferencias de género y certificar los pasos intermedios sobre los que se avanza.

27. Un estudio reciente en Australia distingue el concepto de "competencias clave", definiéndolas como "Aplicación integrada de conocimiento, habilidades y comprensión", que "operan como habilidades genéricas que se configuran (toman forma) en contextos diferentes" y las equipara con las habilidades de "empleabilidad" (employability skills) de Canadá. Fueron formuladas a partir de siete "descriptores": 1. Recoger, analizar y organizar información; 2. Comunicar ideas e información; 3. Planificar y organizar actividades; 4. Trabajar con otros e integrar equipos; 5. Utilizar ideas matemáticas y técnicas; 6. Resolver problemas; 7. Utilizar tecnología y 8. Comprensión cultural (agregado más tarde). Como puede observarse, este tipo de competencias se ubica entre las competencias básicas y las transversales. Más allá de eso, interesa destacar este movimiento desde las calificaciones para puestos específicos hacia los abordajes más polivalentes que permiten la transferencia entre diferentes puestos.

28. El enfoque basado en la formulación de proyectos resulta integrador para este enfoque. Ver: Aprendizaje activo, de Gunhild Hansen-Rojas: "Aprendizaje por la acción. Un principio pedagógico para la educación general y la formación técnico-profesional. GTZ-Red Sectorial Mercosur y Países Andinos. 2000. Relacionar este enfoque con la concepción adoptada por FORMUJER que propone integrar los aprendizajes en un proceso de construcción de "proyectos ocupacionales" como estrategia metodológica de orientación y formación.

El establecimiento de niveles también es importante a los efectos de la evaluación y la acreditación de competencias, pues permite a los sujetos conocer en qué estado de desarrollo del perfil profesional se encuentran y hacia qué aspectos les conviene orientarse para mejorar su perfil.

Esta visión acompaña el enfoque del Programa relacionado con la articulación de la formación en un proyecto ocupacional que los sujetos construyen para mejorar su empleabilidad en un determinado contexto.

Es importante tener en cuenta que algunos enfoques tradicionales en la formación profesional establecen niveles de desempeño que van de la ejecución (nivel más bajo) al planeamiento y la evaluación (niveles más altos). Esto conlleva un riesgo en el campo de la enseñanza, pues puede ubicar a los sujetos que se están formando en situaciones de aprendizaje escasamente desafiantes, en las que se demora mucho tiempo en visualizar logros. Este problema se agrava si los trabajadores o trabajadoras no continúan su formación en los niveles subsiguientes.

Si en cambio, y de acuerdo con un enfoque holístico, todos los niveles y etapas suponen un desafío para el trabajador, en tanto se entrena en establecer metas, tomar decisiones, resolver problemas prácticos pero a la vez relevantes en su profesión, en un contexto significativo, el proceso de formación cobra sentido. En este caso el criterio para establecer niveles se refiere más a la complejidad de las actividades a desarrollar, integrando en cada nivel las competencias técnicas en diferente grado de profundidad, junto con competencias transversales.

El currículum correspondiente al perfil: cuestiones didáctico-pedagógicas

Una vez desarrollado el perfil profesional e identificadas las actividades y resultados que se deben alcanzar en una actividad productiva, es necesario identificar el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que se requieren para el desempeño. Partiendo de ese mapa es posible, entonces, diseñar una *propuesta de formación* consistente con el perfil.

Existen varios modelos posibles. En general, todos obtienen, en primer lugar, un conjunto de conocimientos disciplinares y habilidades puestos en contextos pertinentes al campo profesional.

Nuevamente la metodología AMOD nos presta orientaciones para reorganizar estos componentes en unidades significativas, de modo de obtener módulos de enseñanza. El criterio de ordenar las competencias en orden de dificultad permite visualizar posibles secuencias de aprendizaje por temas específicos, que luego podrán reagruparse en "paquetes" de aprendizaje graduados por niveles.

En este punto podríamos formularnos el siguiente interrogante: ¿Qué requerimientos presenta al campo de la enseñanza la formación basada en competencias?

Una de las claves para la inserción y la permanencia en el mundo laboral está hoy más vinculada a las posibilidades de resolver problemas y al desarrollo de estrategias de aprendizaje, que al dominio de grandes volúmenes de información. Por eso, el modelo educativo basado en la transmisión de conocimientos resulta ya insuficiente para enfrentar los nuevos desafíos de la sociedad, y especialmente de los sectores de la producción.

En este marco, es importante desarrollar una didáctica que vuelva a considerar los procesos de aprendizaje, y reconozca la necesidad de adecuar las propuestas formativas a las necesidades,

ritmos y condiciones de los sujetos y de los contextos productivos en que se desempeñan.

Los diseños de formación profesional basada en competencias requieren una metodología que permita llevar a la práctica los principios que sustentan este enfoque.

Los enfoques didácticos basados en la *resolución de problemas* resultan apropiados para el desarrollo de competencias laborales, en tanto permiten poner en contacto al sujeto con situaciones del mundo real, siempre que los problemas diseñados como dispositivo didáctico guarden estrecha relación con los problemas de la práctica profesional, y cumplan una serie de condiciones (ver recuadro).

¿Qué condiciones debería tener un problema para ser una herramienta didáctica eficaz?

- ser relevante y significativo en el contexto productivo
- requerir la convergencia de saberes de distinta naturaleza para su resolución
- diversas alternativas de solución

También el método de aprendizaje basado en el *desarrollo de proyectos* resulta una metodología excelente para la adquisición de competencias. Sin embargo, importa destacar que la formación basada en competencias no supone eliminar las formas de enseñanza tradicionales como la exposición, y las diversas formas de trabajo en grupo. En cambio, se privilegia la diversidad y la combinación de técnicas del modo más conveniente para el desarrollo de competencias.²⁹

Las prácticas

Las instituciones de formación desarrollan un currículum que se manifiesta en forma de metas institucionales, objetivos y planes de carrera.

Expresan, además estrategias para cumplimentar los objetivos a través de la definición de contenidos de enseñanza, estructura y organización de los mismos, y de metodología didáctica. Estas estrategias se traducen en una práctica institucional en la que, además de estos elementos, más o menos visibles, operan otro tipo de elementos que condicionan los comportamientos de los actores institucionales. Son representaciones acerca de los significados de normas y conductas, expectativas, prejuicios, códigos y sistemas de codificación teñidos por la cultura institucional e interpretadas a partir de las experiencias particulares de los sujetos. Estas manifestaciones y representaciones configuran lo que se ha llamado el "currículum oculto", es decir, el sistema de normas y señales que implícitamente indican cuáles son las formas, actitudes y comportamientos sancionados por la cultura institucional, y que resultan legítimas o no según esas pautas culturales³⁰.

La visión sobre el lugar de varones y mujeres en la sociedad y sobre las relaciones sociales que establecen, se expresa de manera explícita pero también implícita en los discursos, expectativas, comportamientos que conforman la práctica institucional.

Estas y otras representaciones actúan como marco de referencia que guía la organización de las actividades, la selección de materiales, imágenes utilizados en el proceso educativo. Orienta el lenguaje y las actitudes puestos en juego en la práctica docente. Orienta también criterios de estimulación y de evaluación del aprendizaje.

Incluir una mirada que reconozca e interpele este "currículum oculto", implica revisar la práctica institucional y valorizarla como un componente central de la oferta y como una expresión contundente del enfoque que atraviesa a la misma.

29. Tippelt describe el modelo PETRA como un método eficaz para el desarrollo de competencias en la formación técnica. Este consiste en el desarrollo un proyecto pertinente con el área ocupacional a través de una serie de fases de trabajo. Lindemann, Hans Jürgen,(ed.) Competencias fundamentales, Competencias transversales, Competencias clave. Buenos Aires, INET-GTZ, 2000.

30. Colección "Género en el Formación Profesional". Cuadernillo 5 - Género y Currículum Oculto - INA-BID, Costa Rica. Guía para transversalizar la perspectiva de género en la oferta educativa - Fundación Infocal, Bolivia.

Anexo IV

Agenda del Taller “Competencias y Género”

Entre los días 22 y 23 de marzo del 2001, se desarrolló un **Taller de formación sobre Competencias y Género**, del que participaron referentes técnicos y directivos de las instituciones de formación profesional beneficiarias del Programa; técnicos y técnicas de otros programas de la Dirección Nacional de Capacitación Laboral del Ministerio de Trabajo e integrantes de la Unidad Nacional Ejecutora.

Como en otras actividades de asistencia técnica y formación organizadas desde el Programa, contamos en ésta con el aporte de colegas con trayectoria en las temáticas abordadas y con experiencia de trabajo en la región. Destacamos, en este sentido, que uno de los objetivos de *Formujer* como Programa Regional, es recuperar y complementar los desarrollos existentes a nivel local, nacional y regional, como parte de una estrategia de fortalecimiento, sostenibilidad e impacto.

En este caso, por su reflexión y enfoque sobre género como perspectiva de análisis de las relaciones sociales; por el abordaje de la relación entre las prácticas y visiones que transitan el mundo de la formación y los condicionantes de género; y por la modalidad practicada para la transferencia e inmersión dentro de estas perspectivas, consideramos significativa la participación de la Dra. Marianne Braig, como coordinadora de esta actividad.

Marianne Braig es Catedrática e Investigadora de la Universidad de Frankfurt (Alemania). Consultora de GTZ en temas vinculados a la formación técnica y profesional y posee una vasta experiencia de trabajo y conocimiento sobre Latinoamérica.

Objetivos

- √ Promover la incorporación de la perspectiva de género en el análisis de las problemáticas socio-laborales de la población objetivo del programa FORMUJER.
- √ Favorecer la apropiación del enfoque de competencias y género en el campo de la formación para el trabajo.
- √ Brindar instrumentos para la transferencia de los temas tratados a otros/as instructores/as de la institución y para su integración en el trabajo con la población objetivo.
- √ Avanzar en la construcción de perfiles ocupacionales desde el enfoque de competencias y género.

Agenda

Día 22 de febrero

10.00 – 10.30	Apertura
10.30 – 11.00	Acuerdos de trabajo
11.00 – 13.00	¿Qué es género y para que sirve? Género como construcción social y categoría analítica. Trabajo en grupo.
13.00 – 14.30	Almuerzo

14.30 – 16.00	La estructura del mercado laboral. La formación profesional. La división de trabajo por sexo. Ponencia de Marianne Braig.
16.00 – 16.30	Pausa
16.30 – 17.30	Conclusiones
17.30 – 19.00	La competencias, tienen género? Trabajo en grupo.

Día 23 de febrero

09.00 – 11.00	¿Cómo construir un perfil ocupacional? ¿Cómo introducir la perspectiva de género en la construcción de perfiles ocupacionales? Trabajo con una experiencia realizada por alguna de las IFPs del programa FORMUJER.
11.00 – 11.30	Pausa
11.30 – 13.00	Impactos de la incorporación de perspectiva de género en la construcción de perfiles y riesgos derivados de la no incorporación de esta perspectiva. La relación entre competencias técnicas y competencias transversales. Ejemplos.
13.00 – 14.30	Almuerzo
14.30 – 17.00	Construcción de un perfil ocupacional incorporando la perspectiva de género. Ejemplos. Trabajo en grupos.
17.00 – 17.30	Pausa
17.30 – 18.30	Discusión de los resultados
18.30 – 19.30	Evaluación del taller

Listado de participantes del Taller "Competencias y Género"

NOMBRE	CARGO-INSTITUCIÓN
Patricia Pavón Rico	Técnica pedagógica de S. Social San Cayetano
Mariel Deus	Técnica pedagógica de S. Social San Cayetano
Cecilia Petray	Técnica pedagógica de S. Social San Cayetano
Angelina Nadal	Capacitadora de S. Social San Cayetano
Ana María Fiori	Capacitadora de S. Social San Cayetano
Blanca Triep	Técnica del Instituto Técnico Universitario
Lilian Montes	Técnica del Instituto Técnico Universitario
Ada Ponzo	Técnica del Instituto Técnico Universitario
Oswaldo Marianetti	Técnico del Instituto Técnico Universitario
Héctor Hugo Ortigala	Técnico del Instituto Técnico Universitario
Horacio Vitale	Docente de la Universidad de Quilmes
Patricia Gariglio	Docente de la Universidad de Quilmes
Francisco Bevacqua	Docente de la Universidad de Quilmes
Lucio Cieza	Especialista de la Universidad de Quilmes
Juan Roberto Kopanchuk	Especialista de la Universidad de Quilmes
Stella Marys Abdenur	Docente de Cooperativa PUNHA
Clara Nimia Gutierrez	Docente de Cooperativa PUNHA
Salomón Herman Zerpa	Docente de Cooperativa PUNHA
Elio Horacio Juárez	Docente de Cooperativa PUNHA
Gustavo Miranda Delgado	Docente de Cooperativa PUNHA
Dora Cardozo	Docente de CEDER. Córdoba.
Arturo Eduardo Palomeque	Director CEDER. Córdoba
Lorenzo Luis Maurutto	Responsable de COMCAL Córdoba.
Waldino Mario Ferreyra	Docente de COMCAL Córdoba.
Lucrecia Ávila Vasquez	Coordinadora de F.P- Córdoba.
Marcela Salvador	Coordinadora del Programa talleres Ocupacionales.
Alicia Ricco	Dirección de Capacitación - M.T.E.y F.R.H.
Lilia Giorgi	Dirección de Capacitación - M.T.E.y F.R.H.
Lidia Michelena	M.T.E.y F.R.H.

NOMBRE	CARGO-INSTITUCIÓN
Estela Barba	UNE FORMUJER
Silvana Fernandez	UNE FORMUJER
Maria Mellino	UNE FORMUJER
Gimena de Leon	UNE FORMUJER
Cecilia Ré	UNE FORMUJER
Malenka Pavlovsky	UNE FORMUJER
Maria José Rodriguez	Coordinadora UNE FORMUJER

Anexo V

Punto de partida y evaluación institucional de la actividad de capacitación

Relevamiento de expectativas y aportes de las instituciones de formación participantes del Programa FORMUJER, con relación a la problemática abordada.

En este apartado presentaremos las expectativas de los equipos participantes respecto de este Taller y de los temas abordados.

Es importante recordar que en un primer análisis de fortalezas y debilidades que habían realizado las instituciones al comienzo del Programa en relación con los ejes del mismo³⁰, todas reconocieron que la incorporación de la perspectiva de género a la reflexión y las prácticas institucionales, era su mayor necesidad de fortalecimiento. Todas también - en diferentes grados- se vieron más cerca del manejo conceptual o metodológico de la formación por competencias.

En el Taller de Competencias y Género, como punto de partida se relevaron las expectativas de carácter general que traían los participantes: *aprender, intercambiar, intercambiar experiencias, compartir, conocer, etc.*. Otras expectativas que aluden a la modalidad de fortalecimiento o de construcción de aprendizajes en el marco del Programa: *crecer todas; construir herramientas de trabajo para la formación profesional en género; aprendizaje y construcción conjunta.*

Expectativas más precisas referidas a las temáticas: *conocer/saber/profundizar sobre género, conocer nuevos enfoques; reflexionar/conocer sobre género aplicándolo a la realidad; incorporar género; capacitación en género; afianzar conocimiento en género, sistematizar los conocimientos.*

Por último, la mayoría centra sus expectativas en la *vinculación o la relación entre ambos enfoques: el género con la capacitación y las competencias; relacionar los ejes; intercambiar ideas sobre competencias y género; profundizar en el tema de competencias y género.*

También consideramos como punto de partida de este proceso de construcción conjunta, lo que las instituciones visualizaban como sus "aportes" para el trabajo en este taller. Estos saberes y estrategias identificados como aportes, deben ser rescatados como **competencias institucionales** para el trabajo con otros y otras: instructores/as, directivos/as, varones y mujeres destinatarios de nuestras acciones.

Hay aportes relacionados con la disposición a trabajar:

- *"Ganas, entusiasmo, disposición".*
- *"Voluntad de compartir, escuchar distintos aportes (hay expertos/as en género que quieren compartir)".*

Otros aportes relacionados con la modalidad, con el cómo hacerlo:

- *"Revisión del "discurso", es bueno atender a cómo decimos las cosas; no sólo la "terminación" (masculino, femenino), hay otras sutilezas que atender. Trayectoria en trabajo en equipo".*
- *"Reconocimiento de actitudes y experiencias para la formación".*

³⁰ Taller de Planificación con Instituciones de Formación Profesional – Setiembre/ 2000.

- *“Valorización de experiencias y conocimientos de diversos orígenes; saberes y prácticas que permiten integrar distintos conocimientos”.*

Todos estos aportes fueron insumos que nutrieron no sólo el proceso del taller, sino también el del Programa.

Evaluación institucional sobre el proceso realizado en el Taller

El proceso de reflexión y construcción conjunta desarrollado en el ámbito del Taller avanzó - superándola- en la conceptualización desarrollada hasta ese momento por el Programa sobre sus dos temáticas fundantes.

En general, la actividad fue valorada positivamente por los participantes. Algunos de sus comentarios formulados al finalizar el trabajo de taller fueron:

- *“Se cumplieron las expectativas con respecto al género. “Conocer el género con una visión más clara, transitar el programa con pasos más firmes”; “... queda el desafío de transmitir ésto a otros actores comprometidos en el Proyecto”.*
- *“Me llevo pistas concretas para empezar a elaborar diseños y desarrollos curriculares con perspectiva de género”.*
- *“Conocer Punha y compartir con gente que tiene las mismas problemáticas”.*
- *“Buena metodología”; “Nuevos instrumentos para trabajar la perspectiva de género en la Institución”.*

Sobre el trabajo realizado, podemos decir, en síntesis que:

- √ Confirma la pertinencia de la modalidad de fortalecimiento institucional elegida por el programa: es visible – a través de los comentarios de los participantes- la apropiación de los mecanismos y enfoques como resultado de un proceso de construcción conjunta.
- √ Tuvo un efecto disparador de nuevas reflexiones y estrategias al interior de las instituciones, además de iniciativas de intercambio horizontal entre ellas.
- √ Se logró uno de los objetivos primeros del programa: la inmersión en el cruce de los dos enfoques trabajados para permear la práctica institucional.

A continuación se incorporan las evaluaciones desarrolladas por cada una de las Instituciones participantes en relación con la actividad.

Evaluación Producida por la institución *Servicio Social San Cayetano* - Ciudad de Buenos Aires

1) En relación con los **contenidos** del taller, por favor describan cuáles fueron los aportes más importantes en cuanto a:

- **Enfoque / perspectiva:** la percepción de la biología está 100% determinada por los procesos de construcción social. Desde la perspectiva de género se hacen visibles los pro-

cesos de naturalización en la construcción social; esto ayuda además a deconstruir otras problemáticas sociales (múltiples dimensiones de la pobreza, delincuencia, violencia, etc.). Factores que incidieron históricamente en los cambios de las relaciones de género. El modelo que está creciendo es el de la feminización del mercado: diversidad de actividades, inestabilidad del proyecto ocupacional, cómo hacer visible lo no visible –por ej. el trabajo no remunerado-. Competencias y calificación son distintas perspectivas. Marcas de género en los planes de estudio y en las prácticas áulicas. Adecuar contenidos y metodologías al grupo meta. Revisar cómo generar confianza por parte del mercado: valor de la oferta formativa de la IFP y responsabilidad por sus egresados a través de la certificación que otorgan. La incorporación de la perspectiva de género en los diseños curriculares como modo de aumentar la participación social.

- **Nuevos conceptos:** el género es una categoría de análisis que permite identificar desigualdad de oportunidades entre varones y mujeres. Necesidad de revisar nuestro vocabulario dada la connotación de algunos conceptos (por ej. utilizar “varón” en lugar de “hombre”, feminizar algunas palabras como “ministra”). Lo “biológico” implica la combinación entre lo genital, lo genético y lo hormonal; la modificación de alguno de estos tres componentes incidirá en la configuración del “sexo”. Las definiciones de “lo público” y “lo privado”. Distintas tipologías en relación a las competencias; cuáles son de incumbencia de las IFPs.?. Revisar el concepto de “ciudadanía” desde la diferencia cultural.
- **Nuevas relaciones entre conceptos:** “mujer”, “hombre”, “sexo”, y “género”, son conceptos que se definen interrelacionándose, ya que para desarrollar alguno hay que apelar a los otros. La relación entre el “sexo” y “lo biológico” no es tan lineal. La perspectiva de género y los procesos de naturalización. Las relaciones de cambio y de poder entre lo público y lo privado; qué miramos más y qué miramos menos para nuestros análisis de la realidad. En la relación entre “sujeto” – “perfil profesional” – “currículum, competencias” - “estudio de oferta y demanda” – “seguimiento” – “inserción al mercado laboral”, reafirmar que nuestro foco como IFP es el sujeto ha sido más que alentador; pues la tentación y el riesgo de hacer foco en alguno de los otros componentes siempre está presente. Relación entre competencias y perspectiva de género: marcas de género en el desarrollo de determinadas competencias; presencia de condicionantes para ambos sexos. El género como perspectiva que desnaturaliza las históricas prácticas cotidianas enmarcadas en una distribución desigual del poder entre varones y mujeres. El género como una forma más para lograr igualdad de derechos entre los seres humanos.

2) Respecto de la **metodología** expresen su opinión sobre:

- La dinámica del taller: exposiciones, trabajos grupales, puestas en común. Instrumentos y recursos.
- Las posibilidades de replicabilidad del mismo en otros contextos.

Con respecto a la metodología del taller creemos que el uso de los tiempos fue fluido, lográndose un clima de trabajo ameno y comprometido.

La dinámica de tarjetas y discusión en pequeños grupos resultó afín, permitiendo la participación de la mayoría y la elaboración de los temas por parte de los participantes, antes de la exposición. En el momento de subdivisión en pequeños grupos, no quedó claro para todos los participantes que el ser “jefe de grupo” no implicaba tener un rol de coordinación, el cual era requerido por algunos participantes.

Resultó interesante que la coordinadora expresara al finalizar el taller, el objetivo del uso de esa metodología “democrática”, en cuanto a la participación “de todos” mediante la escritura de las tarjetas. Sin embargo, en los momentos de discusión de los pequeños grupos había diferencias marcadas, ya que el grupo era bastante heterogéneo en cuanto a sus perfiles, conocimientos del tema y en cuanto a experiencias previas en la participación en talleres, por lo cual, el aprovechamiento y la comprensión de las discusiones fue variado.

En nuestro caso particular, a las capacitadoras les resultó dificultoso el lenguaje que se manejó, la comprensión de “lo subjetivo”, por ejemplo. Igualmente dedicamos parte de una reunión de capacitación para transmitir la experiencia a las demás capacitadoras, quienes no habían participado, para aclarar dudas y compartir puntos de vista.

Para nosotras, resultó provechosa la posibilidad de compartir nuestros puntos de vista sobre temas que no son discutidos usualmente. Se abre un espacio para la reconceptualización de los saberes cotidianos.

Desde aquí se puede decir que para algunos fue un taller de sensibilización, mientras que para otros se abrieron espacios de discusión sobre los temas. Igualmente en ambos casos se confrontaron puntos de vista, y aportes para la transformación del conocimiento cotidiano y la desnaturalización de algunas prácticas.

La dinámica de tarjetas, permite y requiere de la participación de todo el grupo, interpela al sujeto individualmente, para llevar su pensamiento al plano colectivo en la síntesis que hace el instructor. Es así que queda la sensación de participación de los integrantes del grupo, de haber sido parte de la construcción que se llevan.

Ésta dinámica fue acompañada de los pequeños grupos de discusión en los que se debatió acerca del tema requerido, se expresaron y crearon puntos de vista y conocimientos, a partir de cuestionar la práctica cotidiana.

Para la implementación de éstas técnicas en otros contextos es necesario tener en cuenta que se requiere de un poder de síntesis al que no todos los grupos de personas están familiarizados, por lo cual puede ser obstaculizador para ser puesta en práctica con algunos grupos; requiere también de conocimientos de lecto escritura y de un instructor entrenado que pueda acompañar los procesos de cada grupo y colaborar para el establecimiento de síntesis y evaluar los procesos de comprensión.

3) A partir de los aportes del taller: qué **nudos críticos** identifican y qué **aspectos revisarían** de su práctica en relación con:

- **La gestión de la institución**

Es necesario realizar acciones de sensibilización dentro de la misma ya que por factores históricos y perfil institucional, la mayoría de las prácticas y roles institucionales están atravesados por cuestiones de género.

- **Los y las instructores/as**

Como nudo crítico visualizamos las estrategias de formación continua de los mismos (pues han sido desarrolladas hasta el momento de manera incipiente al interior de la institución), lo cual nos llevaría a la revisión del perfil docente, entre otras cosas.

- **El vínculo con la población objetivo**

La incorporación de los varones en el trayecto de capacitación en el que históricamente se ha interpelado a las mujeres, resulta ser el mayor desafío de este punto.

- **Las acciones de orientación laboral**

Hasta el momento no se nos presenta ningún punto preocupante, aunque las mismas sean permanentemente sometidas a revisión.

- **Los materiales de trabajo**

Sería necesario revisarlos a la luz de los enfoques trabajados.

- **La identificación de las demandas del contexto productivo y del mercado**

Se presentaría como nudo crítico en el caso en que se definiera como una ampliación del análisis de la demanda, que trascienda al sector empleador. Por ejemplo, a modo de hipótesis, en el desarrollo de micro emprendimientos que surgieran como desprendimiento de las acciones de capacitación y como proyecto ocupacional de los egresados, se requeriría identificar las demandas del sistema productivo para construir un circuito de comercialización u ofertas de servicios.

- **Las estrategias compensatorias**

La definición de las estrategias compensatorias desde una perspectiva de focalización o universalización, implicará un trabajo sumamente articulado con otros actores, teniendo al sujeto como foco de atención.

- **Relacionamiento con el sector empleador**

Es posible reconocer varios aspectos a revisar, que convierten a este punto en un nudo crítico: el reconocimiento de los actores y sus necesidades, las estrategias de aproximación a dicho sector, las acciones de sensibilización en el marco de una racionalidad económico – productiva que ha de convivir con un proyecto institucional que promueve valores como la solidaridad, la ciudadanía, los derechos humanos, etc.

- **Otros aspectos**

Considerando el perfil socio pastoral de la institución serán de particular interés la revisión de prácticas y discursos que se encuentran “naturalizados”.

4) Qué elementos específicos del taller pueden utilizar o **aplicar** y en qué aspectos particulares de las **prácticas** en su institución. (procure concretar lo más posible su respuesta)

En realidad creemos que esta respuesta tiene que ver con el punto anteriormente desarrollado. De todos modos podríamos identificar algunas aplicaciones de corto plazo y otras de mediano o largo plazo. En el corto plazo el primer desafío tendrá que ver con la transferencia a los otros actores de la institución del aprendizaje en relación al enfoque de competencias y género, y en primerísimo lugar a las capacitadoras. Dado que no se trata de “transferir un paquete de conocimientos” sino de transferir, en principio, una motivación en relación a la perspectiva, tendremos que generar el modo más apropiado y acciones que den cuenta de un proceso continuo, y convierta a la motivación en nuevas conceptualizaciones y nuevas prácticas; lo cual habla de un mediano – largo plazo.

A modo de enunciar algunas actividades posibles, a partir de la experiencia del taller, nos propondríamos:

- acciones de sensibilización, en torno al enfoque, de los directivos y equipo técnico, auxiliares de bolsa de trabajo y capacitadoras,
- análisis de vocabulario en la producción de materiales y reuniones de trabajo,
- observación de prácticas docentes, y análisis de marcas de género,
- revisión de contenidos curriculares e identificación de marcas de género,
- revisión de plan de estudios desde el enfoque de competencias y cualificación,
- análisis de marcas de género en estrategias compensatorias,
- observación de marcas de género en prácticas religiosas.

5) Por favor, expresen sus comentarios sobre los aspectos organizativos del taller (coordinación, tiempos y espacios, materiales y recursos)

La organización fue muy adecuada, el espacio elegido es de fácil acceso para la mayoría de los participantes.

Con respecto a la sala, contaba con los implementos necesarios para el desarrollo de los talleres, fueron de gran utilidad los paneles y divisiones que permitían armar un espacio de trabajo, si bien tenía como contrapartida su ubicación en un lugar de paso, lo que por unos minutos dificultó y cambió el clima de la reunión, aunque no fue significativo.

Solo quisiéramos agregar que nos parece importante que cuando se trabaja en una jornada con una carga horaria tan amplia, es importante poder cambiar de espacio en el momento del almuerzo, si fuese posible.

Los tiempos, recursos, estrategias nos resultaron adecuados.

Por otra parte, se dieron una cantidad de detalles a tener en cuenta por parte de la coordinación como:

- el paso por los grupos
- la conducción y distribución de los tiempos
- el trabajo en los momentos de descanso
- acercarse a algunas personas para intercambiar sobre como les resultaba el trabajo
- la labor de síntesis a partir de las palabras de los participantes
- la lectura de las discusiones grupales por parte de la UNE (M. José) que iluminaron los desarrollos y aclaraciones de la exposición

Esta labor permitió una buena coordinación y es transferible a nuestras experiencias de enseñanza.

6) Escriban cualquier otro comentario y opinión que consideren de interés.

Como sugerencia, sería interesante tal vez, pensar en una co coordinación con otros especialistas que se dedican a trabajar sobre el tema en nuestra realidad

Evaluación producida por Programa FUNDEMOS Universidad de Quilmes- Pcia. Buenos Aires

1. En relación con los contenidos del taller, por favor describan cuales fueron los aportes más importantes en cuanto a:

- **Enfoque / perspectiva**
- **Nuevos conceptos**
- **Nuevas relaciones entre conceptos.**
 - *Pudimos los asistentes al taller, tener una visión más acabada de la perspectiva de género.*
 - Un concepto importante para incorporar a nuestra práctica como institución es el de género como construcción social, cambiante histórica y socialmente y posible de ser transformada desde las prácticas cotidianas tanto en el ambiente familiar, laboral o en el de la formación.
 - Quedó claramente expuesto en el taller la relación entre género y competencias y la importancia de reconocer y dar valor a los saberes de mujeres y varones para que puedan ser transferibles a diferentes situaciones de trabajo.

2. Respecto a la metodología expresen su opinión sobre:

- La dinámica del taller: exposiciones, trabajos grupales, puestas en común, instrumentos y recursos.
- Las posibilidades de replicabilidad del mismo en otros contextos
 - Las exposiciones de la coordinadora fueron muy buenas y esclarecedoras.
 - Los trabajos grupales sirvieron para incorporar e intercambiar conocimientos y experiencias a nivel individual e institucional.
 - A partir de allí creemos que es una metodología replicable tanto en futuros talleres con instructores como con integrantes del Comité Técnico Local ya que se valora tanto la exposición oral del expositor / coordinador como los conocimientos y experiencias de los participantes del taller.

3. A partir de los aportes del taller: qué nudos críticos identifican y qué aspectos revisarían de su práctica en relación con:

- La gestión de la institución
- Los y las instructores / as
- El vínculo con la población objetivo
- Las acciones de orientación laboral
- Los materiales de trabajo
- La identificación de las demandas del contexto productivo y del mercado
- Las estrategias compensatorias
- Relacionamiento con el sector empleador
- Otros aspectos
 - *En general sería deseable, revisar desde la institución, todos los aspectos mencionados permitiendo así reflexionar sobre nuestras prácticas e incorporar en ellas el enfoque de género particularmente. Sin embargo, la oportunidad del taller nos permite observar que como fortalezas de nuestra institución se encuentran identificar demandas del contexto productivo y el relacionamiento con el sector empleador.*
 - *Como nudo crítico podemos plantear el cambio de paradigma cultural a establecer con respecto a la temática de género en lo que respecta a nuestra institución y a cómo incorporarla en nuestra relación con el contexto.*

4.- Qué elementos específicos del taller pueden utilizar o aplicar y en qué aspectos particulares de las prácticas en su institución (procure explicar lo más posible su respuesta)

- Como elemento importante a utilizar a partir del taller podemos resaltar los conceptos vertidos sobre el enfoque de género y competencias, tanto para incorporarlos a nuestra institución desde los aspectos técnicos pedagógicos como desde las prácticas docentes.
- Se puede resaltar como otro elemento importante la metodología de análisis aplicada en el taller.

5.- Por favor expresen sus comentarios sobre los aspectos organizativos del taller (coordinación, tiempos y espacios, materiales y recursos)

- La organización el taller fue muy buena. En general se respetaron los tiempos, aunque algunos temas de la agenda no se profundizaron demasiado.
- Los recursos y materiales didácticos empleados fueron pertinentes a la metodología del taller.

- Por otra parte, el material bibliográfico entregado servirá como un buen aporte para profundizar sobre las temáticas tratadas en el taller.

6. Escriban cualquier otro comentario u opinión que consideren de interés

- *A modo de conclusión nos interesa destacar que sería importante profundizar aspectos tales como cómo garantizar actividades formativas con valor agregado y la relación de las mismas con la temática del empleo y la empleabilidad.*

Evaluación producida por la Dirección Nacional de Empleo – Ministerio de la Producción Pcia. de Córdoba

1 - En relación a los contenidos del taller podemos afirmar que el enfoque de Género resultó para el grupo en general, un modo de aproximarnos y/o iniciarnos en una mirada nueva sobre un conjunto de valores establecidos en nuestra cultura, en relación a nuestra condición de varones o mujeres. La participación en el Taller facilitó la reflexión sobre el concepto de competencia, el que al cruzarlo con la mirada de género obliga a revisar los criterios puestos en juego en la definición de perfiles, alcances y de la orientación laboral.

2 – La metodología propuesta para el Taller fue, según opinión del grupo, excelente al combinar la exposición dialogada, con el trabajo de grupo y la construcción y/o reconstrucción de conceptos aplicando el método Zoop.

Tanto la dinámica impresa por la Docente como el trabajo en grupo permitió la reflexión y la participación de todos en la construcción de nuevos conceptos.

Un aspecto a destacar es que el intercambio de experiencias con integrantes de otras instituciones enriquece a los participantes ya que flexibiliza los conceptos que sobre la formación Profesional representamos cada uno.

En cuanto a la posibilidad de aplicar esta metodología en otros contextos consideramos que factible y sería oportuna, pero en la medida que quién la aplique, la maneje.

3 – Los nudos críticos reconocidos por el grupo son prioritariamente:

- a. Los recursos humanos – Instructores – de nuestra institución entre los que se encuentra una fuerte presencia de docentes Ex - Conet y Ex – Ceclas con mucha antigüedad en la actividad, lo que define un perfil docente en cuanto a formación y a experiencia tanto en el diseño de propuestas de capacitación como en su modo de relación con la población objetivo.
- b. El relacionamiento con el sector empleador, lo que sigue siendo dificultoso particularmente en Córdoba Capital. En Punilla el Ceder mantiene un contacto mas estrecho con los empleadores, particularmente con el sector hotelero. Pese a ello es opinión del equipo que es sumamente importante profundizar en estas relaciones ya que esto garantizará el diseño de una propuesta de capacitación mas adecuada a las demandas del mercado.
- c. La disponibilidad de materiales e insumos que requiere la capacitación, aspecto que está contemplado en este Programa.
- d. Las estrategias compensatorias que en general no son planteadas en los diseños de los programas de capacitación, y que son las que facilitan la presencia de los sectores mas carenciados.

4 – Es intención integrar en instancias de reflexión sobre el enfoque de género a los docentes que integran los distintos equipos técnicos de la Dirección a fin de ir revisando y/ diseñando nuevos perfiles con este enfoque.

5 – La organización previa y coordinación del Taller nos parecieron muy buenos, con la salvedad de que por la demora en la firma del convenio en nuestra provincia, la no disponibilidad de fondos nos generó un desgaste muy grande y hacer posible nuestra participación en el taller fue casi “una patriada”.

Independiente de ello la impresión general es que dos días para el traslado a Bs.As., participación en el Taller (comunicarse y relacionarse con los otros participantes, y producir etc.), alcanza, pero resulta agotador

Reconocemos de todos modos que esto se supera con la excelente acogida del equipo y de la disertante.

Nota: pedimos disculpas en la demora del envío de este material pero deben considerar que el equipo participante en el seminario esta disperso entre Capilla del Monte (1), Villa Giardino (1), Córdoba Capital (2 en el COMCAL y 1 en la Dirección.) Por ello, plis.

Evaluación producida por el *Instituto Tecnológico Universitario* - Universidad de Cuyo, Pcia. de Mendoza

1)

a. Con referencia a enfoque/perspectiva, el grupo de participantes coincide en que el taller resultó significativo para comprender mejor:

- √ El real peso del constructo social sobre género en el vida cotidiana y en el mundo del trabajo, de la educación, etc.
- √ Las posibilidades de las/los destinatarias/os de las ofertas de capacitación que se brindarán.
- √ Los sesgos – en los procesos de diseño y desarrollo curricular - que pueden actuar como impedimento en la incorporación y retención de mujeres en las ofertas de capacitación.
- √ El enriquecimiento del curriculum a partir de una mirada integral con perspectiva de género.

b. Con respecto a nuevos conceptos, el grupo considera que no hubo demasiados aportes, en tanto algunos conocimientos previos de los participantes y las reuniones de trabajo que habitualmente se desarrollan en el ITU, incluyen conceptos similares a los trabajados en el taller.

c. En cuanto a nuevas relaciones entre conceptos, resultó importante la relación género-competencias, sexo-competencias, así como sujeto-curriculum.

2) Con respecto a las metodologías y recursos, el grupo considera:

- √ Las dinámicas grupales fueron buenas, pero resultaron extensas.
- √ Faltó desarrollo de marcos teóricos, teniendo en cuenta las temáticas puntuales previstas en el Programa del Taller.
- √ En las presentaciones de las dos instituciones formadoras que expusieron su experiencia, no se visualizó claramente el tema objeto de la exposición (perfil laboral, construcción del curriculum).
- √ Los recursos fueron adecuados.
- √ En cuanto a la posibilidad de replicabilidad, se considera que ésta es posible, con adecuaciones a las características de nuestro contexto institucional y de las/los destinatarias/os.

3) Si bien en el ITU, en algunas de sus sedes y carreras, se ejecutaron acciones de capacitación en contextos y con destinatarias/os similares a los que involucra el Proyecto For-mujer, se considera que este aspecto (vínculos con la población objetivo), así como la perspectiva de género que enmarca el Programa, contribuirán al enriquecimiento y desarrollo institucional y propiciarán una revisión de las prácticas, especialmente en:

- √ La toma de conciencia e incorporación en las prácticas de los instructores/as de la perspectiva de género.
- √ La lectura crítica, revisión y adecuación del curriculum y de los materiales de aprendizaje, desde la perspectiva de género y desde las características del sujeto de aprendizaje.
- √ La importancia de una mediación pedagógica acorde con las características y posibilidades de las/los destinatarias/os.
- √ Nuevas modalidades de relacionamiento con el sector empleador, en el marco de las necesidades del Programa.
- √ Nuevas herramientas de relación con el sector empleador, así como para la identificación de demandas del sector productivo y del mercado.

En general, el grupo acuerda en que el Programa y las múltiples acciones que se prevén realizar, resultarán instancias de aprendizaje y enriquecimiento, contando con recursos humanos dispuestos e interesados en participar de este camino.

4. En principio, se considera que el taller impacta en:

- √ los procesos de diseño del curriculum, centrado en el sujeto destinataria/o de la capacitación. (evitar sesgos de género, pensar en módulos introductorios o portales, adecuar horarios, determinar claramente competencias, etc.).
- √ los procesos de desarrollo del curriculum (en el tipo de vínculo y mediación que realicen los instructores, en las características de los materiales de aprendizaje, estrategias de enseñanza y aprendizaje, sistemas de evaluación por competencias, etc.)

5. Los aspectos organizativos y de coordinación se consideran muy buenos, destacando la permanente presencia y apoyo de las profesionales del Programa. Los tiempos, espacios, materiales y recursos se evalúan como apropiados.

6. Como sugerencia, el grupo pone a consideración la posibilidad de descentralizar las reuniones (No siempre en Buenos Aires).

Evaluación producida por *Cooperativa PUNHA Por un nuevo hombre americano*- Pcia. Jujuy

En relación con los contenidos, el concepto de perspectiva de género como el de competencias nos resultaron un aporte muy valioso desde el taller, tanto por lo novedoso como por lo instrumental, dado que ambos son dos herramientas indispensables para hacerlas jugar en otros ámbitos reflexivos como éste.

El abordaje de esta temática no es frecuente en Jujuy, en una relación directa con la escasez de espacios participativos de reflexión y lectura crítica de la realidad. En la Cooperativa, en particular, pareciera que el desenvolvimiento cotidiano de nuestras mujeres, con la pesada carga de llevar varias responsabilidades simultáneas a cuestas, se hubiera anticipado a la conceptualización que nos brindó este taller. Y esto es muy valioso al momento de la reflexión. El esfuerzo de ellas por aprehender los nuevos conceptos será ciertamente menor al nuestro desarrollado con Mariana en el taller (excelente expositora y coordinadora).

Creemos que hemos comenzado a apropiarnos del enfoque de competencias y género y estamos dispuestos a utilizar nuestros espacios participativos de reflexión y construcción para transferir los nuevos conceptos incorporados.

En cuanto a lo metodológico, la dinámica del taller nos pareció la apropiada; y con respecto a la posibilidad de replicabilidad, nos parece totalmente necesario ajustar códigos comunicacionales, para construir un discurso entendible al oído de la puna.

Todos los aspectos que componen nuestra práctica en la Cooperativa están sujetos a revisiones permanentemente, toda vez que las mismas broten de experiencias colectivas y consensuadas; en este contexto, y a partir de los aportes del taller, creemos que deberíamos acomodar algunos esquemas en relación con los y las instructores/as y con las acciones de orientación laboral, de tal forma que la perspectiva de género y el enfoque de competencias estén presentes en los análisis de las problemáticas socio-laborales y en la formación para el trabajo.

Sobre los aspectos organizativos del taller, nos atrevemos a sugerir un mayor apuntalamiento en las dinámicas grupales, de tal manera que la consigna establecida sea encauzada con mayor facilidad y se enriquezca más el intercambio en el reducido tiempo disponible. Además, sería interesante lograr una participación más equilibrada de todos los asistentes, "neutralizando" los monopolios de la palabra.

Por último, una suerte de rogativa: permitánnos salir a los alrededores a celebrar nuestro **ritual** del almuerzo.