Organización Internacional del Trabajo

Guía para promover la inclusión en la EFTP y el desarrollo de competencias

Guía para promover la inclusión EFTP y el desarrollo de competencias

Ralf Lange
Christine Hofmann
Manuela Di Cara

Marzo 2020

Servicio de Conocimiento Teóricos y Prácticos
y Empleabilidad de la OIT (SKILLS)

Revisión y adaptación de la versión en español:
Jimena Sandoya, Anaclara Matosas y Fernando Vargas

Copyright © Organización Internacional del Trabajo 2021

Primera edición 2021

Revisión y adaptación de la versión en español realizada por OIT/Cinterfor del original en inglés: Guide on making TVET and skills Development inclusive for all. March 2020.

Las publicaciones de la Oficina Internacional del Trabajo gozan de la protección de los derechos de propiedad intelectual en virtud del protocolo 2 anexo a la Convención Universal sobre Derecho de Autor. No obstante, ciertos extractos breves de estas publicaciones pueden reproducirse sin autorización, con la condición de que se mencione la fuente. Para obtener los derechos de reproducción o de traducción, deben formularse las correspondientes solicitudes a Publicaciones de la OIT (Derechos de autor y licencias), Oficina Internacional del Trabajo, CH-1211 Ginebra 22, Suiza, o por correo electrónico a: rights@ilo.org, solicitudes que serán bien acogidas.

Las bibliotecas, instituciones y otros usuarios registrados ante una organización de derechos de reproducción pueden hacer copias de acuerdo con las licencias que se les hayan expedido con ese fin. En www.ifrro.org podrá encontrar la organización de derechos de reproducción de su país.

Guía para promover la inclusión en la EFTP y el desarrollo de competencias

ISBN: 978-92-9088-303-6 (impreso)

Las denominaciones empleadas, en concordancia con la práctica seguida en las Naciones Unidas, y la forma en que aparecen presentados los datos en las publicaciones de la OIT no implican juicio alguno por parte de la Oficina Internacional del Trabajo sobre la condición jurídica de ninguno de los países, zonas o territorios citados o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras.

La responsabilidad de las opiniones expresadas en los artículos, estudios y otras colaboraciones firmados incumbe exclusivamente a sus autores, y su publicación no significa que la OIT las sancione.

Las referencias a firmas o a procesos o productos comerciales no implican aprobación alguna por la Oficina Internacional del Trabajo, y el hecho de que no se mencionen firmas o procesos o productos comerciales no implica desaprobación alguna.

Se puede obtener información acerca de las publicaciones y los productos digitales de la OIT en: www.ilo.org/publns.

Créditos de la foto de portada: ©Quino Al on Unsplash

Diseñado por el Centro Internacional de Formación de la OIT en Turin

Adaptaciones al diseño en español por OIT/Cinterfor

Prefacio

Los cierres de la Educación y de la formación técnica profesional (EFTP) y los impactos económicos de la pandemia de COVID-19 suponen el riesgo de exacerbar las desigualdades y dar lugar a una «generación del confinamiento». El desarrollo de competencias que favorezcan la inclusión y las oportunidades de aprendizaje permanente son vitales para evitar que las personas queden rezagadas, para mantener vigente la empleabilidad de las personas y para garantizar que las economías y las empresas se recuperen rápidamente de la crisis.

En teoría, los sistemas de formación y desarrollo de competencias atienden a todas las personas que se esfuerzan por adquirir aptitudes pertinentes para ganarse la vida y encontrar su lugar en la sociedad. En la práctica, muchos individuos y grupos de la sociedad se ven excluidos de las oportunidades de aprendizaje, por muy diversos motivos. Las personas en empleos precarios e informales se enfrentan a numerosas barreras de acceso, y la poca disponibilidad y accesibilidad de los centros de capacitación puede plantear un problema para las personas que viven en zonas remotas o personas con discapacidades. Las percepciones y los estereotipos pueden influir en la selección de cursos de capacitación y desalentar a las personas a quienes les interesaría cursar algunos de ellos. Es posible que los ambientes de formación no sean aptos para todas las personas, lo que puede provocar mayores tasas de abandono si las metodologías de aprendizaje no tienen en cuenta las necesidades específicas de los participantes o de las mujeres –por ejemplo-, si no se instalan baños separados o iluminación especial. Después del egreso, la transición al empleo también puede ser más difícil si los agentes del mercado laboral perpetúan la discriminación. Garantizar que los grupos desfavorecidos disfruten de entornos de desarrollo de competencias inclusivos les ayudará a tener más éxito en la transición al trabajo decente.

En general son pocas las políticas y estrategias nacionales de EFTP que se refieren a la inclusión, centrándose principalmente en la igualdad de género. La sensibilización de los responsables políticos es fundamental para extender las políticas de EFTP a todas las personas o los grupos excluidos y avanzar hacia una mayor inclusión en el desarrollo de competencias y el aprendizaje permanente para todos.

Esta ***guía de la OIT sobre cómo lograr que la EFTP y el desarrollo de competencias sean inclusivos para todos*** está dedicada a los formuladores de políticas y representantes de las organizaciones de trabajadores y de empleadores que participan en los sistemas de desarrollo de competencias, el personal de los centros de EFTP y los profesionales del desarrollo que prestan asesoramiento en materia de políticas de competencias. El objetivo de la guía es ayudar a los responsables de la toma de decisiones y a los profesionales y técnicos a evaluar en qué medida su sistema de EFTP excluye en la actualidad a determinados grupos o personas, identifica las razones subyacentes de ello y proporciona ideas prácticas sobre lo que se podría hacer para corregir las desigualdades.

La herramienta de autoevaluación de la guía también está disponible en formato digital.

Mejorar las perspectivas del mercado laboral y la calidad del trabajo de las personas desfavorecidas en el mercado laboral es un objetivo clave del programa de investigación y fomento de la capacidad de la OIT. La inclusión no es sólo un objetivo normativo, sino que también beneficia a los empleadores, quienes adquieren una disponibilidad más amplia de competencias, a los compañeros de trabajo, quienes aprenden de entornos más diversos y a los gobiernos y sociedades, que de otro modo asumirían los costos de la exclusión.

Esta guía ha sido preparada por Ralf Lange, Christine Hofmann y Manuela di Cara. Incorpora comentarios de Jürgen Menze, Gurchaten Sandhu, Laura Schmid, Maaret Canedo Lohikoski, María Teresa Gutiérrez, Ashwani Aggarwal y Rafael Peels. La herramienta de autoevaluación se puso a prueba durante un curso de aprendizaje electrónico del CIF y la OIT sobre competencias para la inclusión social. Janet Neubecker y el equipo Delta de CIF-OIT prestaron apoyo en la edición, el formato, el diseño y la publicación.

El proyecto SKILL-UP, financiado por el Gobierno de Noruega, y la Asociación para mejorar las perspectivas de las personas desplazadas de manera forzosa y las comunidades de acogida (PROSPECTS), financiada por el Gobierno de los Países Bajos, contribuyeron en forma financiera a la guía y a la herramienta interactiva digital.

Esperamos que esta guía proporcione la justificación y las herramientas necesarias para acelerar la acción sobre la inclusión en la EFTP y el desarrollo de competencias y ayude a impulsar la recuperación de la pandemia de COVID-19 para aquellos que más lo necesitan.

Srinivas Reddy
Jefe del Servicio de Conocimientos Teóricos y Prácticos y Empleabilidad de la OIT (SKILLS)

Índice

Prefacio ... iii
Índice ... v
Lista de siglas ... vii
Cómo utilizar esta guía ... iX

Capítulo 1 Establecer el contexto ... 1
1.1 Datos y tendencias de la inclusión en la EFTP ... 2
1.2 Conceptos clave: ¿Qué es la inclusión? ... 7
1.3 Los beneficios de la inclusión social en la EFTP ... 11

Capítulo 2 Evaluar quién se encuentra excluido y por qué ... 15
2.1 Grupos e individuos excluidos: situación actual ... 16
2.2 Evaluación de dónde, cuándo y cómo se produce la exclusión en la EFTP ... 26
2.3 Marco para el análisis de desigualdades en la EFTP ... 35

Capítulo 3 Resolver las desigualdades y hacer que la EFTP sea inclusiva para todos ... 39
3.1 Elaboración de políticas y estrategias de EFTP inclusivas ... 41
3.2 Diseño universal de sistemas de EFTP ... 42
3.3 Medidas concretas ... 56

Capítulo 4 Estudios de caso ... 63
4.1 Proyecto MÁS INCLUSIÓN de Chile actualmente en funcionamiento ... 64
4.2 Proyecto para fortalecer las oportunidades agrícolas en Haití a través de la capacitación y la inversión tecnológica (PROFIT) ... 67
4.3 Ampliación de las capacidades para las familias de Comunidades Nativas en Perú y empoderamiento de los campesinos especializados ... 69

4.4 SENA, OIT y PNUD unidos para certificar las competencias laborales de 4.000 migrantes 72

4.5 Fundación UOCRA en Argentina contribuye a la capacitación, obtención de trabajo y reinserción social de personas privadas de libertad 74

4.6 Formación técnica para personas trans en Brasil 76

4.7 La incorporación de la perspectiva de género en los institutos de formación de América Central 78

4.8 Accesibilidad en la biblioteca para los participantes con discapacidad, Brasil 81

4.9 Aprender haciendo: formación de trabajadores por cuenta propia fuera de la EFTP formal en México 83

4.10 República Dominicana, a través del Instituto Nacional de formación Técnico Profesional busca ampliar programas para fortalecer la inclusión 86

Referencias 89

Lista de tablas

Tabla 1. Lista de verificación para la autoevaluación: Grupos e individuos excluidos 16

Tabla 2. Lista de verificación para la autoevaluación: Accesibilidad, selección, inscripción y elección de la formación 27

Tabla 3. Lista de verificación para la autoevaluación: Asistencia, abandono escolar, materiales didácticos y procesos de enseñanza 30

Tabla 4. Lista de verificación para la autoevaluación: Evaluación, certificación y transición al trabajo 34

Tabla 5. Temas, métodos e indicadores propuestos para el análisis de las desigualdades en la EFTP 36

Tabla 6. Lista de verificación para la autoevaluación: Políticas y sistemas inclusivos .. 40

Lista de figuras

Figura 1. La EFTP inclusiva. Dónde puede ocurrir la exclusión 26

Figura 2. Dimensiones políticas 41

Figura 3. Los componentes fundamentales de los sistemas de EFTP inclusivos 43

Lista de siglas

ACNUR	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
ACNUDH	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos
CEBC	Capacitación y evaluación basadas en competencias
CEDEFOP	Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional
CTIM	Ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas
DRH	Desarrollo de recursos humanos
ECOSOC	Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas
EFTP	Educación y formación técnica y profesional
FdF	Formación de Formadores
INA	Instituto Nacional de Aprendizaje, Costa Rica
INFOTEP	Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional, República Dominicana
LGTBI	Personas lesbianas, gais, bisexuales, transexuales e intersexuales
NINI	No están ocupados, ni estudian ni reciben formación
NORRAG	Red sobre políticas y cooperación internacionales en educación y formación
RAP	Reconocimiento de Aprendizajes Previos
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje, Colombia
SENAC	Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial, Brasil
SENAI	Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial, Brasil
SENAR	Servicio Nacional de Aprendizaje Rural, Brasil
SENCE	Servicio Nacional de Capacitación y Empleo, Chile
SINEACE	Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, Perú
OIT/CINTERFOR	Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional
TET	Transición de la escuela al trabajo
TIC	Tecnologías de Información y Comunicación
TREE	Capacitación para el empoderamiento económico rural
UN DESA	Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNEVOC	Centro internacional para la educación y la formación técnica y profesional de la UNESCO
UE	Unión Europea
VIH/Sida	Virus de inmunodeficiencia humana y síndrome de inmunodeficiencia adquirida
WIEGO	Mujeres en Empleo Informal: Globalizando y Organizando

Cómo utilizar esta guía

¿Para quién es? Esta guía está dedicada a las personas a cargo de la formulación, los formuladores de políticas y representantes de las organizaciones de trabajadores y de empleadores que participan en los sistemas de formación y desarrollo de competencias, gerentes de centros de EFTP y profesionales del desarrollo que prestan asesoramiento en materia de políticas de competencias.

¿Por qué esta guía? La inclusión en la EFTP y el desarrollo de competencias redunda en interés de todos y, sin embargo, no se toma en cuenta frecuentemente. Esta guía brinda argumentos a favor de la inclusión, ayuda a evaluar en qué medida el sistema actual es inclusivo o exclusivo, y por qué, y qué se podría hacer para corregir las desigualdades. Proporciona una herramienta que adopta una perspectiva amplia sobre la inclusión y complementa otras herramientas diseñadas para grupos específicos o individuos en situaciones vulnerables.

Autoevaluación: La guía incluye varias herramientas de autoevaluación para iniciar la reflexión y el aprendizaje. Puede servir de base los procesos de planificación estratégica. Las autoevaluaciones pueden ser realizadas de manera individual o por grupos seleccionados de personas. Como alternativa, las preguntas de la evaluación también pueden servir de guía para un proceso de aprendizaje entre pares para los participantes de la formación.

Las preguntas o afirmaciones están incorporadas en tablas, y las respuestas se clasifican entre 1 (muy poco) y 5 (mucho), o se especifican para cada pregunta. La columna de la derecha ofrece enlaces a las secciones pertinentes de la guía, o a más información que tenga que ver con la pregunta.

© © ILO / M. Crozet

▶ **Ejemplo:**

Pregunta	Respuesta						Más información
	1	2	3	4	5	No sabe	
¿Realiza estudios periódicos para rastrear a los egresados de la capacitación?				X			Ver sección 2.2.7
¿En qué medida difieren las tasas de empleo y los ingresos de los egresados en función de sexo, educación, antecedentes sociales o culturales?						X	Ver sección 2.2.7

[El encuestado confirma que los estudios de seguimiento se realizan en forma periódica (una vez al año, con muestras diferentes), sin embargo, la información sólo se desglosa por sexo, por lo que el encuestado no puede responder la segunda pregunta.]

El capítulo 1 proporciona datos y tendencias sobre la inclusión en la EFTP, conceptos clave y beneficios de la inclusión para gobiernos, empleadores y trabajadores.

El capítulo 2 presenta una herramienta de autoevaluación que puede ayudar a determinar el nivel de inclusión o exclusión de un sistema de EFTP. Identifica a las personas excluidas o no suficientemente incluidas en los sistemas de EFTP, ayuda a evaluar las causas subyacentes de exclusión y desigualdad e identifica las etapas del proceso de EFTP en las que se produce la exclusión. También brinda orientación sobre metodologías de recopilación de datos.

El capítulo 3 orienta sobre cómo los sistemas y programas de EFTP pueden llegar a ser más inclusivos en las diferentes etapas del proceso de EFTP. Sugiere medidas para los programas de EFTP formales y no formales, así como para los aprendizajes informales.

El capítulo 4 muestra buenas prácticas de diferentes países del mundo.

© ILO / M. Crozet

Capítulo 1

Establecer el contexto

La sección 1.1 ofrece una visión general de los datos y tendencias relacionados con la EFTP y la inclusión. La sección 1.2 proporciona definiciones y explicaciones de los diversos conceptos clave relacionados con la inclusión y cómo ésta se relaciona con estrategias y políticas. En la sección 1.3 se exponen los beneficios de la inclusión en la EFTP para los participantes, los gobiernos, y las organizaciones de empleadores y de trabajadores.

1.1 Datos y tendencias de la inclusión en la EFTP

Los sistemas de EFTP[1] y de desarrollo de competencias se esfuerzan por satisfacer las demandas de todas las personas que buscan aprender nuevas competencias[2] apropiadas para mejorar sus perspectivas de carrera, ingresos o estatus profesional. Al dotar a las personas de conocimientos, habilidades y competencias relacionados con las demandas del mercado laboral, se reconoce que los sistemas de EFTP son un instrumento crucial para aumentar la empleabilidad, mejorar las perspectivas de empleo y potencialmente, mejorar la inclusión social.

Sin embargo, por una amplia variedad de razones, muchos grupos y personas en la sociedad se ven excluidos de las oportunidades de educación y formación. Esta discriminación puede deberse a edad, ascendencia nacional, raza, color, opinión política, discapacidad, sexo, género, etnicidad u otros motivos. La situación puede ser aún más difícil para quienes sufren discriminación por motivos múltiples e interrelacionados (por ejemplo, discapacidad y sexo, religión y edad, raza y discapacidad, etnicidad, orientación sexual e identidad de género). La discriminación, en particular cuando se inicia temprano en la vida, conduce a mayores probabilidades de desempleo, salarios más bajos, así como a tipos de empleos más precarios.[3]

La **Agenda 2030 enmarcada en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)**[4] tiene como objetivo:

- «Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional, para personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad» (ODS, meta 4.5); y
- «lograr el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todas las mujeres y los hombres, incluidos los jóvenes y las personas con discapacidad, y la igualdad de remuneración por trabajo de igual valor» (ODS, meta 8.5).

La igualdad y la no discriminación también se reflejan en el marco del compromiso de las Naciones Unidas de «**No dejar a nadie atrás**», respaldado por la Junta de los Jefes Ejecutivos del Sistema de las Naciones Unidas para la Coordinación.[5]

---

1 OIT. *Shaping skills and lifelong learning for the future of work, Informe sometido a la 109.a reunión de la CIT,* (Ginebra, 2020); y TVETipedia Glossary de UNESCO-UNEVOC https://unevoc.unesco.org/go.php?q=TVETipedia%20Glossary%20A-Z. En general, se entiende por educación y formación técnica y profesional (EFTP) la educación, la formación y el desarrollo de competencias relacionadas con una amplia gama de esferas ocupacionales, producción, servicios y medios de subsistencia. La EFTP, como parte del aprendizaje permanente, puede realizarse en los niveles secundario, postsecundario y terciario e incluye el aprendizaje basado en el trabajo, la formación continua y el desarrollo profesional, que pueden conducir a cualificaciones. La EFTP también incluye una amplia gama de oportunidades de desarrollo de competencias adaptadas a los contextos nacionales y locales. Aprender a aprender, el desarrollo de competencias de alfabetización y numéricas, las competencias transversales y las ciudadanas son componentes integrales de la EFTP.

2 El término «desarrollo de competencias» se utiliza para describir toda la gama de actividades de educación y formación profesional, técnica y basada en competencias, formales y no formales, para el empleo o el empleo por cuenta propia. Incluye: educación y capacitación previas al empleo y sobre los medios de subsistencia; EFTP y aprendizajes como parte de la enseñanza secundaria y terciaria; capacitación para trabajadores empleados, incluso en el lugar de trabajo; y cursos cortos orientados al empleo y al mercado laboral para quienes buscan empleo. En muchos países los términos «desarrollo de competencias» y «EFTP» se utilizan en paralelo e incluso como sinónimos

3 OIT. *Igualdad en el empleo: un objetivo que sigue pendiente de cumplirse*, Conferencia Internacional del Trabajo, 100.a reunión, Informe I (B) (Ginebra, 2011).

4 Ver información detallada en: https://www.ilo.org/global/topics/dw4sd/theme-by-sdg-targets/lang--es/index.htm

5 Véase la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/; y ONU, No dejar a nadie atrás: La igualdad y no discriminación en la brecha del desarrollo sostenible (Nueva York, 2017).

La Declaración del centenario de la OIT para el Futuro del Trabajo reclama

"promover la adquisición de competencias, habilidades y calificaciones para todos los trabajadores a lo largo de la vida laboral como responsabilidad compartida entre los gobiernos y los interlocutores sociales a fin de: subsanar los déficits de competencias existentes y previstos; prestar especial atención a asegurar que los sistemas educativos y deformación respondan a las necesidades del mercado de trabajo, teniendo en cuenta la evolución del trabajo, y mejorar la capacidad de los trabajadores de aprovechar las oportunidades de trabajo decente" (Artícula II.A.iii).

Fuente: La Declaración puede consultarse en: https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/mission-and-objectives/centenary-declaration/lang--es/index.htm.

La historia de Johan, estudiante de Colombia que tuvo una oportunidad

Johan es un joven con discapacidad auditiva que además sufrió las consecuencias del conflicto armado en Colombia y fue desplazado por la violencia. Logró buscar oportunidades y superar obstáculos, mediante el apoyo del SENA, donde a través del programa de Atención a Población Víctima y Vulnerable, encontró el acompañamiento necesario para insertarse laboralmente.

"Desde el SENA me brindaron todo el apoyo para alcanzar esta meta de ubicarme laboralmente, me ayudaron con el diligenciamiento de la hoja de vida y gracias al acompañamiento del intérprete de lengua de señas, logré hacer la entrevista en la empresa en la cual fui contratado como auxiliar de Bodega".

Existen múltiples razones por las que las personas y los grupos sociales se ven excluidos de la EFTP. **La accesibilidad de la formación** puede plantear un grave problema para ciertas personas. Por ejemplo, las personas con discapacidad pueden enfrentarse a dificultades físicas, tales como, escaleras, u obstáculos de comunicación e información (como el suministro de información únicamente en papel). Siempre que no se garantice la accesibilidad general de las personas con discapacidades, es clave llevar a cabo una adaptación razonable a las necesidades relacionadas con la discapacidad de las personas para permitir efectivamente la participación y la finalización de la capacitación.[6] En la encuesta de la población activa de la Unión Europea (UE) de 2011 se informó que, entre los 28 países de la UE, el 30,7 por ciento de las personas de 15 a 34 años de edad con dificultades básicas para realizar una actividad no tenían empleo ni recibían educación o formación (NINI). Es decir, 15 puntos porcentuales más que las personas en este grupo etario sin dificultades para realizar actividades básicas.[7] Los trabajadores por cuenta propia y los trabajadores de la economía informal tienen dificultades para acceder a oportunidades de aprendizaje debido a los altos costos de oportunidad, las ofertas de capacitación no flexibles en materia de tiempo, ubicación o contenido del curso, y los requisitos formales de ingreso.[8] Para las personas que viven en zonas rurales, los obstáculos tanto financieros (costes de formación y transporte) como no financieros (escasas oportunidades de EFTP en las zonas rurales, programas de formación no flexibles) limitan significativamente el acceso a las oportunidades de formación.[9] Debido a problemas de seguridad, a las mujeres que viven en zonas rurales les puede resultar muy desalentador verse obligadas a viajar a lugares distantes si la única opción de capacitación se encuentra en zonas urbanas. La tasa mundial

6 UN DESA. *Realization of the Sustainable Development Goals by, for and with persons with disabilities: UN Flagship Report on Disability and Development* (Nueva York, 2018); OIT. *Creación de sistemas de EFTP y de desarrollo de competencias profesionales inclusivos de la discapacidad* (Ginebra, 2017).

7 Comisión Europea. *Eurostat Statistics Explained (estadísticas explicadas)* (Bruselas, 2014).

8 Palmer, R. *Lifelong learning in the informal economy: A literature review* (Ginebra, OIT, de próxima publicación).

9 OIT. *Rural development through decent work* (Ginebra, 2011).

© ILO

de asistencia a la escuela secundaria de las niñas de zonas rurales fue del 39 por ciento, frente al 45 por ciento de los niños de zonas rurales y el 59 por ciento de las niñas de zonas urbanas. La falta de acceso a la educación primaria también puede obstaculizar de manera significativa las posibilidades de acceso futuro a cualquier sistema de EFTP o desarrollo de competencias.[10]

Las percepciones sociales y los estereotipos de género pueden introducir un fuerte sesgo en **la selección de programas de capacitación**, con el efecto de desalentar a las personas que se interesan en ciertos tipos de cursos. A menudo se orienta a los jóvenes hacia lo que la sociedad y las tradiciones consideran campos y ocupaciones de capacitación «femeninos» o «masculinos».

Los efectos de estos estereotipos y la falta de aliento a menudo limitan las opciones de las mujeres a una capacitación que tal vez proporcione oportunidades de empleo profesional limitadas o vías de empleo con salarios bajos.[11] Los estereotipos de género se ilustran bien en la Encuesta sobre la transición de la escuela al trabajo (ETET) de la OIT.[12] El estudio muestra la limitada participación de niñas y mujeres en la ciencia, la tecnología, la ingeniería o las matemáticas (CTIM), esferas técnicas y científicas que son fundamentales para el empleo, con el 7 por ciento de las mujeres jóvenes de 25 a 29 años que se especializaron en CTIM en el nivel secundario, en comparación con el 18 por ciento de los hombres jóvenes del mismo grupo etario.[13] Las cifras sobre resultados de la formación profesional en América Latina

[10] ONU. Informe sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio (Nueva York, 2009).

[11] OIT y UNICEF. *GirlForce: Skills, education and training for girls now*, (Ginebra y Nueva York, 2018).

[12] La ETET se aplicó en 34 países entre 2012 y 2016. Véase: https://www.ilo.org/employment/areas/youth-employment/work-for-youth/WCMS_191853/lang--en/index.htm.

[13] OIT y UNICEF, *op. cit.*

que ha recabado OIT/Cinterfor muestran que se mantienen sesgos de género en la participación de las mujeres para formarse en ocupaciones del comercio, los servicios y la salud y cuidados; en contraste su participación decrece en las ocupaciones industriales y de la construcción. En cuanto a la elección ocupacional de los aprendices con discapacidades, los administradores (directores) e instructores de programas pueden tener percepciones sesgadas sobre el tipo de capacitación que una persona con discapacidades es capaz de realizar. Ese pensamiento estereotipado se relaciona con vincular a las personas con discapacidad con la capacitación o los empleos sobre la base de ideas erróneas y estereotipos relacionados con la discapacidad, en lugar de las capacidades e intereses de la persona. Esa forma de pensar suele restringir a las personas a cursos de capacitación segregados y de bajo nivel que no satisfacen las necesidades de capacitación del mercado laboral.[14]

Incluso para quienes pueden acceder a oportunidades de aprendizaje, los **entornos de capacitación** pueden no ser favorables para todas las personas. Las jóvenes tal vez carezcan de baños separados o sufran acoso sexual y violencia de género,[15] mientras que las personas de orientación sexual, identidad de género, expresión de género y características sexuales diversas —personas lesbianas, gais, transgénero, bisexuales e intersexuales (LGTBI)— a menudo sufren acoso y estigmatización, lo que les obliga a abandonar los programas de capacitación. Los pueblos autóctonos tal vez enfrenten desafíos causados por las barreras lingüísticas o la falta de adaptación del material didáctico a sus necesidades.[16]

Luego de egresar de la educación, la transición al empleo también puede ser más difícil si los agentes del mercado laboral perpetúan la discriminación. Pese a la mejora general del acceso a la educación y la formación profesional, así como a las competencias de nivel superior, las niñas y las mujeres siguen debiendo enfrentar diversas formas de desventaja en la transición al mundo del trabajo. La encuesta de la OIT sobre la transición de la escuela al trabajo indica que, en el caso de las personas de 25 a 29 años de edad, es 1,9 veces más probable que un hombre complete su transición al mercado laboral[17] que una mujer.[18] Al obtener un empleo, las mujeres y las jóvenes tienen aún menos probabilidades de trabajar a tiempo completo. Las mujeres representan menos del 40 por ciento del empleo total, pero constituyen el 57 por ciento de las personas que trabajan a tiempo parcial, a menudo debido a sus responsabilidades adicionales en materia de cuidados.[19] Las investigaciones de la OIT han demostrado que también es más probable que las mujeres ocupen ocupaciones peor remuneradas que las de los hombres.[20]

[14] OIT. *Inclusión de personas con discapacidad en la formación profesional: una guía práctica* (Ginebra, 2013).

[15] OIT. *Manual de herramientas de la OIT para los aprendizajes de calidad: Volumen I. Guía para formuladores de políticas* (Ginebra, 2017).

[16] ONU. *El derecho de los pueblos indígenas a la educación* (Nueva York, 2016).

[17] La transición de los jóvenes al mercado de trabajo se refiere no sólo al tiempo transcurrido entre su salida de la educación (ya sea al graduarse o en una etapa anterior, sin completarla) y su primera incorporación a un empleo, sino también a elementos cualitativos, como si el trabajo es estable, lo que permite otros procesos de transición, como formar una familia.

[18] OIT. *Las mujeres en el trabajo, Tendencias* (Ginebra, 2016).

[19] Cálculos de la OIT basados en datos de 121 países, que representan el 92 por ciento del empleo total.

[20] OIT. *Las mujeres en el trabajo, Tendencias. op. cit.*

Normas internacionales del trabajo sobre igualdad y no discriminación

Reconociendo que la discriminación y la exclusión de las personas y los grupos de las oportunidades de aprendizaje representan un obstáculo importante para el trabajo decente y la ciudadanía activa, hace decenios que la OIT insta a los Estados miembros a que reconozcan el derecho a la formación y la educación para todos. En particular, el Convenio núm. 142 de la OIT sobre el desarrollo de los recursos humanos, de 1975, estipula que las políticas y los programas de orientación y formación profesional

> *...deberán alentar y ayudar a todas las personas, en un pie de igualdad y sin discriminación alguna, a desarrollar y utilizar sus aptitudes para el trabajo en su propio interés y de acuerdo con sus aspiraciones, teniendo presentes al mismo tiempo las necesidades de la sociedad (Artículo 1.5).*

La Recomendación de la OIT sobre el desarrollo de los recursos humanos, 2004 (núm. 195) proporciona orientación sobre el contenido y la reforma de las políticas de competencias y exhorta en forma explícita a los países a que fomenten la igualdad de oportunidades y el acceso a la educación, la formación y el aprendizaje permanente de:

> *mujeres y hombres (...), las personas con necesidades específicas, según se definan en cada país, tales como los jóvenes, las personas poco cualificadas, las personas con discapacidad, los migrantes, los trabajadores de edad, las poblaciones indígenas, los grupos étnicos minoritarios y las personas socialmente excluidas, así como de los trabajadores de las pequeñas y medianas empresas, de la economía informal, del sector rural y los trabajadores independientes (Artículo II.5).*

Además, el Consejo de Administración de la OIT ha elaborado dos convenios fundamentales sobre la eliminación de la discriminación en materia de empleo y ocupación. En primer lugar, el Convenio sobre igualdad de remuneración, 1951 (núm. 100) exige a los Estados que lo hayan ratificado que garanticen la aplicación a todos los trabajadores del principio de igualdad de remuneración entre hombres y mujeres por un trabajo de igual valor. En segundo lugar, en el Convenio sobre la discriminación (empleo y ocupación), 1958 (núm. 111) se pide a los Estados que apliquen una política nacional para promover la igualdad de oportunidades y de trato en el empleo y la profesión, y que eliminen la discriminación en esta esfera. Al establecer numerosas normas sobre esta cuestión, la OIT también promueve la igualdad de trato y de oportunidades, dirigiéndose en forma específica a los grupos sociales marginados. Por ejemplo, las normas de la OIT para las personas con discapacidad hacen hincapié en su inclusión en los programas generales de formación y los relacionados con el empleo y en el mercado laboral abierto.[21] La OIT promueve la igualdad de género en el mundo del trabajo como una cuestión de derechos laborales fundamentales, pero también desde un punto de vista de eficiencia económica.[22] Las normas de migración para el empleo proporcionan orientación sobre el contenido y la reforma de las políticas nacionales de migración y el reconocimiento de las cualificaciones.[23] Además, la OIT ha elaborado el único tratado internacional abierto a la ratificación que se ocupa exclusivamente de los derechos de los pueblos indígenas y tribales.[24]

[21] Véanse el Convenio de la OIT sobre la readaptación profesional y el empleo (personas inválidas), 1983 (núm. 159), su Recomendación conexa (núm. 168), la Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos, 2004 (núm. 195) y el Código de Prácticas de la OIT sobre la gestión de las discapacidades en el lugar de trabajo, 2002.

[22] Por más información sobre la posición de la OIT sobre la equidad de género y el trabajo, véanse las dos normas laborales en materia de igualdad de los derechos fundamentales: el Convenio sobre la igualdad de remuneración, 1951 (núm. 100) y el Convenio sobre la discriminación (empleo y ocupación), 1958 (núm. 111).

[23] Véanse el Convenio de la OIT sobre los trabajadores migrantes (revisado), 1949 (núm. 97) y la Recomendación sobre los trabajadores migrantes (revisado), 1949 (núm. 86), así como las disposiciones complementarias del Convenio sobre los trabajadores migrantes, 1975 (núm. 143) y la Recomendación sobre los trabajadores migrantes, 1975 (núm. 151).

[24] Véase el Convenio de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales, 1989 (núm. 169).

1.2. Conceptos clave: ¿Qué es la inclusión?

Discriminación: El Convenio de la OIT sobre la discriminación (empleo y ocupación), 1958 (núm. 111) define la discriminación como:

(a) cualquier distinción, exclusión o preferencia basada en motivos de raza, color, sexo, religión, opinión política, ascendencia nacional[25] u origen social que tenga por efecto anular o alterar la igualdad de oportunidades o de trato en el empleo y la ocupación; y

(b) cualquier otra distinción, exclusión o preferencia que tenga por efecto anular o alterar la igualdad de oportunidades o de trato en el empleo u ocupación que podrá ser especificada por el Miembro interesado previa consulta con las organizaciones representativas de empleadores y de trabajadores, cuando dichas organizaciones existan, y con otros organismos apropiados.[26]

Algunos Estados miembros han establecido motivos adicionales de discriminación distintos de los enumerados anteriormente en el artículo 1 (a) y (b).

La discriminación múltiple ocurre cuando una persona se debe enfrentar a más de una forma de discriminación (por ejemplo, discriminación sexual, además de por discapacidad); a menudo se le llama discriminación aditiva, acumulativa o compuesta.[27]

La inclusión social es el proceso de mejorar las condiciones para que individuos y grupos participen en la sociedad, y el proceso de mejorar la capacidad, oportunidad y dignidad de las personas desfavorecidas sobre la base de su identidad para participar en la sociedad.[28]

La diversidad se refiere al compromiso de reconocer y valorar la variedad de características que hacen que los individuos sean únicos en una atmósfera que acepta y celebra los logros individuales y colectivos. La identidad depende de mucho más de una sola dimensión de los antecedentes de una persona. Al reconocer y valorar las numerosas características que hacen únicos a los individuos, la diversidad en sí misma ofrece soluciones para eliminar la discriminación en el lugar de trabajo.[29]

Se entiende que la ***identidad de género*** se refiere a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona lo siente en lo más íntimo, que puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluida la vivencia personal del cuerpo (que puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida) y otras expresiones de género, incluidos la vestimenta, la forma de hablar y los gestos.[30]

La integración de la perspectiva de género es una intervención y actividades específicas para cada género que permiten que todas las personas participen en los esfuerzos de desarrollo y se beneficien por igual de ellos. En el contexto de la EFTP, también abarca el proceso de evaluación de las consecuencias

[25] La ascendencia nacional incluye las distinciones hechas sobre la base del lugar de nacimiento, la ascendencia o el origen extranjero de una persona, y por lo tanto va más allá de la mera ciudadanía.

[26] Véase el Convenio de la OIT sobre la discriminación (empleo y ocupación), 1958 (núm. 111), Artículo 1(a) y 1(b).

[27] Sheppard, C. *Multiple discrimination in the world of work*, OIT (Ginebra, 2011).

[28] Banco Mundial. *Inclusion matters: The foundation for shared prosperity* (Washington D.C., 2013).

[29] *Ibid*.; OIT. *Promoción de la equidad - Diversidad étnica en el lugar de trabajo: guía detallada* (Ginebra, 2014) p. 72.

[30] Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (CDH). *Principios de Yogyakarta* (2006), p. 8; y *Principios de Yogyakarta más 10* que proporcionan definiciones sobre las características sexuales (Nueva York, 2017).

para las personas de diferentes identidades de género de cualquier acción planificada, inclusive las leyes, las políticas o los programas, en cualquier sector y a todos los niveles. Es una estrategia destinada a hacer que las inquietudes y experiencias de las personas de diferentes identidades de género sean un elemento integrante de la elaboración, la aplicación, la supervisión y la evaluación de las políticas y los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, a fin de impedir que se perpetúe la desigualdad y que las personas de todas las identidades de género se beneficien por igual. El objetivo final de la integración es lograr la igualdad de género.[31]

Por ***grupo étnico*** se entiende un grupo de personas cuyos miembros se identifican entre sí a través de factores comunes como la herencia, la cultura, la ascendencia, el idioma, el dialecto, la historia, la identidad y el origen geográfico. Se aplica a personas de diversos orígenes, por ejemplo, de pueblos indígenas y tribales, afrodescendientes y de origen asiático, romaníes y trabajadores migrantes.[32]

Pueblos indígenas y tribales: Los ***pueblos tribales*** son pueblos en países independientes cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distinguen de otros sectores de la colectividad nacional, y cuya condición se rige total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial. Los ***pueblos indígenas*** son pueblos en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país, en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.[33]

La ***economía informal*** se refiere a todas las actividades económicas de los trabajadores y las unidades económicas que, en la legislación o en la práctica, no están cubiertas o están insuficientemente cubiertas por acuerdos formales. Se incluye en ella a personas en la economía informal que poseen y operan unidades económicas: trabajadores por cuenta propia; empleadores; y miembros de cooperativas y de unidades de economía social y solidaria; trabajadores familiares no remunerados; empleados que tienen empleos informales en o para empresas formales, o en o para unidades económicas en la economía informal. También incluye, entre otras, a personas en la subcontratación y en las cadenas de abastecimiento, o trabajadores domésticos remunerados empleados por hogares y trabajadores en relaciones laborales no reconocidas o no reguladas.[34]

Trabajadores migrantes internacionales: Se definen como residentes habituales o no habituales. Los residentes habituales son migrantes internacionales que, durante un período de referencia específico, formaron parte de la fuerza de trabajo de su país de residencia habitual, en la ocupación o la desocupación. Los no residentes habituales o los trabajadores extranjeros no residentes son personas que, durante un período de referencia específico, no fueron residentes habituales del país, pero estuvieron presentes en él y tuvieron una vinculación al mercado de trabajo del país como

31 ECOSOC de la ONU. *Conclusiones convenidas del ECOSOC, 1997/2* (Nueva York, 1997).

32 Ver OIT. *Promoción de la diversidad étnica en el lugar de trabajo: guía detallada* (Ginebra, 2014) p. 72.

33 Véase el Convenio de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales, 1989 (núm. 169) Artículo 1, apartado 1.

34 Véase la Recomendación sobre la transición de la economía informal a la economía formal, 2015 (núm. 204).

personas ocupadas que brindaron mano de obra a las unidades de producción residentes o como solicitantes de empleo en el país.[35]

Refugiado: Un refugiado es alguien que se ha visto obligado a huir de su país debido a la persecución, la guerra o la violencia. Los refugiados tienen el temor fundado de persecución por motivos de raza, religión, nacionalidad, opinión política o pertenencia a un determinado grupo social. Lo más probable es que no puedan regresar a sus hogares o que teman hacerlo. La guerra, la violencia étnica, tribal y religiosa son las principales causas de que los refugiados huyan de sus países.[36]

VIH: El virus de la inmunodeficiencia humana deteriora el sistema inmunitario humano. La infección se puede prevenir mediante la adopción de medidas adecuadas.[37]

Sida: Se refiere al síndrome de inmunodeficiencia adquirida, que resulta de los estadios avanzados de la infección por el VIH y que se caracteriza por la aparición de infecciones oportunistas o de cánceres relacionados con el VIH o ambas cosas.[38]

Entre las ***personas con discapacidad*** se incluye a quienes tienen impedimentos físicos, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás.[39]

---

35 OIT. *Directrices relativas a las estadísticas de la migración laboral internacional* (Ginebra, 2018).

36 Para obtener mayor información, véase la página web de ACNUR: https://www.acnur.org/.

37 Véase la Recomendación de la OIT sobre el VIH y el sida, 2010 (núm. 200) Artículo 1, apartado 1.

38 *Ibid*.

39 ONU. *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (CDPD), (Nueva York, 2006). Artículo 1, apartado 2.

La ***orientación sexual*** se refiere a la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género diferente al suyo, o de su mismo género, o de más de un género, así como a la capacidad de mantener relaciones íntimas y sexuales con estas personas.[40]

La ***acción afirmativa*** es un conjunto de medidas dirigidas a un grupo determinado y destinadas a eliminar y prevenir la discriminación o a compensar las desventajas derivadas de las actitudes, comportamientos y estructuras existentes.[41]

Las ***políticas activas del mercado de trabajo (PAMT)*** son intervenciones de las políticas del mercado de trabajo destinadas a aumentar en forma «activa» la probabilidad de empleo de los solicitantes de empleo y, por lo tanto, reducir el desempleo global.

El ***diseño universal*** es el diseño de productos, entornos, programas y servicios que pueden utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El «diseño universal» no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten.[42]

El concepto de ***ajustes razonables*** se define en dos instrumentos internacionales. La Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad define los ajustes razonables como las modificaciones adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.[43]

© Kindel Media en Pexels

La Recomendación de la OIT sobre el VIH y el SIDA, 2010 (núm. 200) sostiene que un ajuste razonable es toda modificación o ajuste de un empleo o del lugar de trabajo que sea razonablemente practicable y que permita que una persona que vive con el VIH o el sida tenga acceso a un empleo, o participe o pueda progresar en él.[44]

---

40 ACNUR. *Principios de Yogyakarta* (Nueva York, 2006), p. 6.

41 OIT. *Tesauro de la OIT*, https://www.ilo.org/inform/online-information-resources/terminology/thesaurus/lang--es/index.htm.

42 ONU. *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, *op. cit.*, Artículo 2.

43 *Ibid*.

44 Véase la Recomendación núm. 200 de la OIT, apartado 1 (g), *op. cit.* Véase también: OIT. *Fomentando la diversidad y la inclusión mediante ajustes en el lugar de trabajo: una guía práctica* (Ginebra, 2016).

1.3 Los beneficios de la inclusión social en la EFTP

Para los gobiernos, la inclusión en la EFTP favorece el bienestar de los trabajadores y el desarrollo de una sociedad más inclusiva en su conjunto

- ***Mejorar el bienestar individual y la cohesión social:*** Es probable que las personas que carecen de las competencias adecuadas estén desempleadas, se enfrenten a la inestabilidad en el empleo y tengan dificultades para hacer frente a los constantes cambios del mercado laboral. Según varios estudios, existe un nexo entre los logros educativos de un individuo y su participación en la sociedad civil, su mejor salud mental y física y su compromiso social. Por lo tanto, las competencias y la empleabilidad son contribuciones clave para aliviar la pobreza, mejorar la cohesión social y aumentar la estabilidad política.[45]
- ***Contribución a la competitividad económica:*** La inclusión de personas y grupos sociales desfavorecidos en los programas de desarrollo de competencias ofrece un uso más eficiente de la capacidad humana en general. Los estudios indican que la igualdad de oportunidades en la educación y la capacitación tiene un efecto positivo en el crecimiento económico y en la reducción de la desacertada asignación de competencias.[46] Se estima que las pérdidas causadas por la exclusión de las personas con discapacidad de los mercados de trabajo representan entre el 3 y el 7 por ciento del PIB.[47]
- ***La inversión en inclusión da sus frutos:*** Desde una perspectiva política, invertir en la igualdad de oportunidades para todos en todas las etapas de la educación y la formación es menos costoso que remediar las desigualdades en una etapa posterior. Según la OCDE,

  > *Los estudiantes que tienen experiencias escolares enriquecedoras serán más propensos a permanecer en la educación y transferirse con éxito al mercado laboral. Aquellos que tienen dificultades en etapas tempranas, pero reciben apoyo y orientación adecuados y oportunos tienen mayores probabilidades de terminar, a pesar de los obstáculos en su entorno familiar o social.*[48]

  En muchos países en desarrollo, la reducción de los costos de matrícula y materiales escolares, en particular los libros de texto, y la reducción de los costos de oportunidad tienen importantes consecuencias para la matrícula y la asistencia.[49]
- ***Efectos positivos en el gasto en seguridad social:*** La inclusión en la EFTP también puede tener un impacto positivo en el gasto en seguridad social, siempre que las competencias adquiridas conduzcan a empleos decentes. Al brindar oportunidades de capacitación a las personas que actualmente no estudian ni trabajan, y a aquellas que han abandonado la educación formal, los países pueden aliviar la carga de la seguridad social en los presupuestos públicos.[50]

[45] OCDE. *Equidad y calidad de la educación: Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja* (París, 2012).

[46] OCDE. *Equidad en la educación: superar las barreras a la movilidad social* (París, 2018).

[47] Buckup, S. *The price of exclusion: The economic consequences of excluding people with disabilities from the world of work,* Employment Working Paper No. 43 (Ginebra, OIT, 2009).

[48] OCDE. *Equidad y calidad de la educación: Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja* (París, 2012).

[49] ONU. *World Economic and Social Survey 2014/2015: Learning from national policies supporting MDG implementation* (Nueva York, 2016).

[50] OCDE. 2012, *op. cit.*

Los empleadores necesitan los mejores talentos que puedan conseguir, cualquiera sea su género, etnia, orientación sexual, edad o cualquier otro factor

En general, se supone que la contratación de personas de grupos sociales vulnerables puede ser una carga y dar pocos beneficios tangibles a empresas y empleadores. Sin embargo, ser una empresa inclusiva aporta beneficios y ventajas a los empleadores, a menudo llamados ***dividendos de la diversidad***, y los empleadores pueden actuar como agentes de cambio que promueven la inclusión:[51]

- ***Acceso al talento:*** Al contratar empleados entre una mayor cantidad de candidatos y dar igualdad de oportunidades a todos, los empleadores se beneficiarán de atraer a mejores candidatos con las competencias adecuadas.[52]
- ***Más innovación:*** Las personas que tienen diferentes experiencias y perspectiva de vida pueden aportar ideas innovadoras. También es probable que comprendan mejor las necesidades de una gama más amplia de consumidores y, por lo tanto, que puedan atraer mayor volumen de negocios.[53]
- ***Mayor participación y retención:*** Los trabajadores que se sienten valorados y tratados de manera igualitaria suelen ser más leales, confiables y trabajadores. Sobre todo en el caso de las personas con discapacidad, para quienes la percepción de recibir apoyo «blando» por parte de los empleadores se traducirá en una mayor motivación y menores costos de sustitución de empleados.[54]
- ***Un cambio en el que todos salen ganando:*** Adaptar el ambiente de trabajo para lograr una mayor inclusión suele generar un ambiente más productivo, seguro y mejor organizado para todos, con costos adicionales que por lo general son limitados. Además, los gobiernos pueden ofrecer incentivos y exenciones fiscales para adaptaciones de ese tipo. En lo que se refiere a entornos de trabajo y aprendizaje, ciertas investigaciones sostienen que la diversidad social puede aumentar de manera significativa el trabajo en equipo y aumentar el nivel de satisfacción de los trabajadores.[55] Un análisis de la encuesta de empleados en el lugar de trabajo (WES, por su sigla en inglés) realizada en Canadá reveló que un aumento del 1 por ciento en la diversidad étnica y cultural estaba asociado con un aumento medio del 2,4 por ciento en los ingresos y un aumento del 0,5 por ciento en la productividad del lugar de trabajo.[56]
- ***Mejor imagen corporativa:*** Las empresas inclusivas pueden lograr importantes ventajas de liderazgo y reputación y causar una impresión favorable entre compradores, consumidores y el público en general.[57]

---

51 Véanse, por ejemplo, los principios de conducta para las empresas, Luchar contra la discriminación de las personas lesbianas, gais, bisexuales, trans e intersexuales de las Naciones Unidas https://www.unfe.org/es/standards/.

52 Murray, U. *Gender and Skills Development: Practical experiences and ways forward* (Ginebra, OIT, de próxima publicación).

53 Ethical Trade Initiative. *Base Code Guidance: Disability inclusion in the global supply chain* (Londres, 2018).

54 OIT. *Inclusión de las personas con discapacidad: beneficios para todos* (Ginebra, 2016).

55 Whippy, G. *Employing disabled talent* (Londres, Disability Rights UK, 2018).

56 Véase el sitio en Internet de la encuesta *Staples Workplace Employee Survey* en: https://www.staplesbusinessadvantage.ca/workplace-employee-survey/.

57 OIT y Pacto Mundial de la ONU. *Guía para empresas sobre los derechos de las personas con discapacidad* (Ginebra, 2017); ACNUDH. *Principios de conducta para las empresas, Luchar contra la discriminación de las personas lesbianas, gais, bisexuales, trans e intersexuales* (Ginebra, 2017); y OIT. *Inclusión de las personas con discapacidad: beneficios para todos* (Ginebra, 2016).

Las organizaciones de trabajadores sirven de modelo para ejemplificar los valores de la igualdad

Las organizaciones de trabajadores desempeñan un papel importante en la promoción y supervisión de la inclusión:

- ***Igualdad de oportunidades para todos:*** Los representantes sindicales pueden contribuir en forma significativa a la identificación de prácticas discriminatorias en el lugar de trabajo y en la educación y la formación. Al estar atentas a las voces de los grupos desfavorecidos, las organizaciones de trabajadores pueden aportar beneficios colectivos importantes al abogar por la inclusión social en la EFTP y defender los derechos de los trabajadores o aprendices expuestos a la discriminación. El control de la aplicación efectiva de las políticas contra la discriminación puede contribuir a crear un lugar de trabajo más atractivo, aumentar la retención y productividad del personal y reducir el absentismo.[58]
- ***Una voz para los trabajadores:*** Las organizaciones de trabajadores pueden crear conciencia sobre la inclusión social y sus beneficios mediante la capacitación de los representantes sindicales y la defensa de prácticas inclusivas entre los proveedores de formación y en el lugar de trabajo. Incluir a trabajadores de diversos orígenes también puede resultar en una mayor afiliación sindical.
- ***Asegurar una representación justa:*** Los comités conjuntos a nivel de proveedores de formación, empresas o sectores económicos pueden ayudar a promover la inclusión social y resolver posibles conflictos, en particular cuando involucran a grupos de trabajadores subrepresentados o desfavorecidos.[59]
- ***Los beneficios de los sindicatos inclusivos:*** La inclusión social dentro de las organizaciones de trabajadores ha demostrado tener efectos muy beneficiosos para satisfacer las necesidades de los grupos desfavorecidos. Por ejemplo, una mayor participación de la mujer en los sindicatos, en particular en puestos directivos, ha dado lugar a una mayor inclusión de las cuestiones de género en las campañas sindicales y ha dado más importancia a las cuestiones relacionadas con la mujer en la economía informal, especialmente la situación de las trabajadoras domésticas.[60]

© ILO / M. Crozet

[58] OIT. *The role of trade unions in promoting gender equality* (Ginebra, sin fecha); y OIT. *La acción sindical: discapacidad y trabajo decente* (Ginebra, 2017).

[59] Comisión Europea. *Trade union practices on anti-discrimination and diversity* (Luxemburgo, 2010).

[60] Britwum, A.; Ledwith, S. *Visibility and voice for union women: Country case studies from Global Labour University researchers* (Munich, Rainer Hamp Verlag, 2014); y OIT. *Las mujeres en el trabajo. Tendencias* (Ginebra, 2016).

© Los Muertos Crew en Pexels

Capítulo 2

Evaluar quién se encuentra excluido y por qué

La sección 2.1 analiza los grupos e individuos excluidos y ofrece detalles sobre diferentes tipos y conceptos de discapacidad. Describe los patrones de exclusión basados en el sexo, la condición socioeconómica y el origen. También introduce una herramienta de autoevaluación (además disponible en línea) que ayuda a establecer los niveles de inclusión o exclusión en los sistemas de EFTP.

La sección 2.2 analiza en qué etapas podría producirse la exclusión en la EFTP y brinda un marco para el análisis de las desigualdades que contribuyen a la exclusión que incluye cuestionarios de autoevaluación. También presenta indicadores y fuentes de datos que se pueden utilizar para el análisis.

2.1 Grupos e individuos excluidos: situación actual

La Tabla 1 presenta una lista de verificación para la autoevaluación que ayuda a generar una comprensión inicial de los factores que contribuyen a la exclusión mediante el examen de los grupos e individuos que se perciben excluidos. La primera serie de preguntas examina los diferentes grupos desfavorecidos, con respuestas clasificadas entre 1 (muy poco) y 5 (mucho).[61]

Tabla 1. Lista de verificación para la autoevaluación: Grupos e individuos excluidos [61]

Pregunta	Respuesta*						Más información
	1	2	3	4	5	No sabe	
¿Es fundamentada mi percepción sobre qué grupos o individuos están subrepresentados en la actualidad entre los participantes y el personal de EFTP o la institución de formación profesional?							2.3
Indique si los siguientes factores generan desventajas cuando se participa en la EFTP (o en su institución, en caso de que usted trabaje en una en particular):							
• Ser mujer							2.1.1
• Ser pobre							2.1.2
• Tener una discapacidad							2.1.3
• Provenir de una zona rural							2.1.4
• Pertenecer a un grupo étnico/autóctono minoritario							2.1.5
• Ser migrante							2.1.6
• Trabajar en la economía informal							2.1.7
• Ser una persona lesbiana, gay, transexual, bisexual o intersexual (LGTBI)							2.1.1 (últimos dos párrafos)
• Ser un trabajador de edad avanzada							2.1.8 (primer párrafo)
• Ser un ex delincuente							2.1.8 (segundo párrafo)
• Vivir con VIH/sida							2.1.8 (tercer párrafo)
• Haber estado expuesto a violencia o formas inaceptables de trabajo (por ejemplo, posguerra, violencia doméstica, trabajo forzoso, etc.)							2.1.8 (cuarto párrafo)
• Otros factores							2.1.8
• Factores múltiples							2.1.9

*** 1=muy poco, 5=mucho**

[61] Todas las tablas de autoevaluación de esta guía provienen de los autores.

2.1.1 Desigualdades de género en los sistemas de EFTP

A pesar de los progresos en la consecución de la igualdad de género en muchos países durante las últimas décadas, las disparidades de género en la educación, la EFTP y el empleo siguen siendo cuestiones de importancia mundial. Las dificultades de acceso de las mujeres, así como de las personas LGTBI, a los sistemas educativos, la EFTP y el mercado laboral persisten a causa de una serie de normas socioculturales generalizadas y barreras socioeconómicas y estructurales de acceso. En 2018, la tasa global de participación de las mujeres en la fuerza laboral fue 26,5 puntos porcentuales inferior a la de los hombres. Los papeles en función del género arraigados y la discriminación en el mercado laboral siguen obstaculizando el acceso de las mujeres a empleos decentes. El problema del empleo vulnerable es más grave para las mujeres en los países en desarrollo, donde su contribución al trabajo familiar representó el 42,3 por ciento del empleo femenino en 2018, en comparación con el 20,2 por ciento del empleo masculino.[62]

Si bien en el mundo la participación femenina en la educación secundaria ha alcanzado el 48 por ciento, en la educación profesional disminuyó del 45 por ciento en 2007 al 43 por ciento en 2017.[63] Los obstáculos en educación y formación son especialmente evidentes en las economías rurales, informales y tradicionales.[64] En el Informe 2015 de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de la ONU se encontró que la tasa mundial de asistencia a la escuela secundaria para las niñas rurales alcanzó el 39 por ciento, en comparación con la de los niños rurales (45 por ciento) y la de las niñas urbanas (59 por ciento). Las mujeres siguen estando insuficientemente representadas en los programas de educación y EFTP relacionados con las materias de CTIM que son esenciales para la formación y el empleo en ocupaciones tecnológicas modernas con trayectorias salariales más elevadas. Sólo el 7 por ciento de las mujeres de 25 a 29 años de edad se había especializado en CTIM en la educación secundaria, en comparación con el 18 por ciento de los varones del mismo grupo etario.[65]

La violencia de género relacionada con la escuela puede obstaculizar la asistencia a la escuela y los niveles de aprendizaje. Según la UNESCO, las pruebas indican que el acoso sexual y la violencia de género en las instituciones de educación y formación siguen afectando a millones de niños, niñas y adolescentes en todo el mundo.[66] La falta de instalaciones adecuadas, como baños separados o falta de iluminación, puede representar una preocupación seria en relación con la seguridad de las estudiantes.[67]

Las opciones laborales siguen siendo limitadas debido a los estereotipos de género. Los niños y niñas, así como las personas LGTBI, a menudo son dirigidos hacia lo que la sociedad considera que son campos y ocupaciones de formación apropiados. Los programas de

62 OIT. *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo* (Ginebra, 2018).

63 Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS, por su sigla en inglés); véase http://data.uis.unesco.org/.

64 OIT. *La división de género en el desarrollo de las competencias*: *Avances, desafíos y opciones de políticas para el empoderamiento de las mujeres* (Ginebra, 2014).

65 ONU. *Informe sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio* (Nueva York, 2015).

66 OIT. *Manual de herramientas de la OIT para los aprendizajes de calidad, Volumen I: Guía para formuladores de políticas* (Ginebra, 2017).

67 OIT; National Skills Development Council Secretariat (Bangladés); Bangladesh Technical Education Board. *TVET reform: Gender mainstreaming into technical and vocational education and training (TVET) in Bangladesh* (Ginebra, 2015).

© ILO / M. Crozet

formación con mayor participación femenina suelen corresponder a empleos de menor productividad, lo que refuerza la segregación ocupacional del mercado laboral, además de restringir a las mujeres a oportunidades de empleo peor remuneradas y de menor estatus.[68] Esto también se aplica a los aprendizajes informales, en los que las niñas se forman y trabajan en gran medida en «ocupaciones femeninas», como la fabricación de prendas de vestir o la elaboración de alimentos.

Las mujeres de zonas rurales se enfrentan a una desventaja aún mayor en el acceso a la educación secundaria, la EFTP y otras formas de adquisición de competencias, debido a la limitada accesibilidad de las instituciones de EFTP, las restricciones a la movilidad, los factores socioculturales y la falta de seguridad.[69] Las madres jóvenes a menudo carecen de acceso a instituciones de EFTP o se ven obligadas a abandonarlas debido a las estrictas políticas de inscripción y a la falta de guarderías y centros de lactancia materna.

Las instituciones educativas, incluidas las instituciones de EFTP, desempeñan una función social crucial en lo que se refiere a la comunicación de conocimientos, normas y valores culturales, incluidos los relacionados con la sexualidad y el género. La homofobia y la transfobia están profundamente arraigadas en muchas sociedades y, a menos que se aborden de forma específica, es probable que se reflejen en la comunicación que se produce a través de los planes de estudio formales e informales y en la interacción entre docentes y estudiantes y entre estudiantes.[70]

Aunque no hay datos específicos sobre la discriminación de las personas LGTBI en el sector de la EFTP, las encuestas indican

[68] OIT. *La brecha de género, op. cit.* (2014), p. 2.

[69] OIT. *Capacitación para Fomentar la Autonomía Económica Rural (TREE)* (Ginebra, 2017), p. 1.

[70] UNESCO. *Review of homophobic bullying in education institutions* (París, 2017).

altos niveles de prácticas discriminatorias en las instituciones educativas. De hecho, una proporción significativa de estudiantes LGTBI experimenta violencia homofóbica y transfóbica en la escuela, lo que puede afectar su educación, perspectivas de empleo y bienestar. Los estudiantes que son el objeto de esta violencia son más propensos a sentirse inseguros en la escuela, faltar a clases o abandonar la escuela. La violencia homofóbica y transfóbica también tiene efectos adversos en la salud mental, incluido un mayor riesgo de ansiedad, miedo, estrés, soledad, pérdida de confianza, baja autoestima, autolesión, depresión y suicidio, todo lo cual afecta negativamente el aprendizaje.[71]

2.1.2 Personas de bajos ingresos

El análisis realizado utilizando la Base de Datos Mundial sobre Desigualdad en la Educación[72] indica que entre 2011 y 2016, en los países de ingresos bajos y medianos, el 68 por ciento en los países más pobres completó la enseñanza primaria, contra el 97 por ciento en los más ricos.[73] En el primer ciclo de la enseñanza secundaria, estas cifras disminuyen al 46 por ciento (en los más pobres) y al 91 por ciento (en los más ricos), lo que indica que persisten grandes desigualdades en cuanto a los logros educativos. Dado que la EFTP formal en la mayoría de los países todavía requiere educación primaria completa o educación secundaria inferior, los criterios de admisión y, a veces, las tarifas que se cobran están generando barreras de acceso para los grupos de bajos ingresos.[74]

El estatus socioeconómico puede ser una fuente importante de discriminación en la participación en la EFTP y el mercado laboral. En efecto, en casi todos los países, la riqueza y el nivel educativo de los padres son los principales determinantes de la educación de los hijos.[75] Los costos se identifican como el mayor obstáculo, después de las limitaciones de tiempo, junto con las percepciones sobre los retornos esperados de la educación, que impide que las personas tengan acceso a la educación y la formación.[76] Estos costos se relacionan tanto con el costo de oportunidad de emprender un programa (sobre todo cuando no existe la posibilidad de inscribirse a tiempo parcial) como con el costo financiero de pagar una tarifa y/o viajar al proveedor de EFTP. Repartir los gastos entre los gobiernos y los hogares puede ser eficiente y equitativo si no hay restricciones crediticias. En Ghana, por ejemplo, en una evaluación del Programa Nacional de Aprendizaje (NAP, por su sigla en inglés), que ofrecía subvenciones gubernamentales para sufragar los honorarios de la formación tradicional de aprendices, se encontró una gran diferencia en las tasas de finalización del aprendizaje entre las personas que recibieron la subvención del NAP y las que no la recibieron.[77]

[71] UNESCO. *Abierta mente. Respuestas del sector de educación a la violencia basada en la orientación sexual y la identidad/expresión de género* (París, 2016).

[72] Albergada por la UNESCO; disponible en: https://www.education-inequalities.org/.

[73] UNESCO. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* (París, 2019).

[74] UNESCO. *Transformar la Educación y Formación Técnica Profesional: Forjar competencias para el trabajo y la vida* (París, 2012).

[75] Banco Mundial. *Informe sobre el desarrollo mundial: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación* (Washington D.C., 2018).

[76] CEDEFOP. *Loans for vocational education and training in Europe*, Research Paper No. 20, (Luxemburgo).

[77] Hardy, M.; Mbiti, I. McCasland, J.; Salcher, I. *The apprenticeship-to-work transition: Experimental evidence from Ghana*, Policy Research Working Paper No. 8851 (Washington D.C., Banco Mundial, 2019).

2.1.3 Personas con discapacidad[78]

Las personas con discapacidad constituyen aproximadamente el 15 por ciento de la población mundial; se estima que 785 millones de personas en edad de trabajar.[79] Es mucho más probable que haya más personas con discapacidad desempleadas o subempleadas y económicamente inactivas que cualquier otra persona. Es más probable que los trabajadores con discapacidades trabajen en empleos mal remunerados con malas perspectivas de promoción y condiciones de trabajo. Además, las mujeres con discapacidades tienen menos probabilidades de trabajar que los hombres con discapacidades.[80]

El desarrollo de competencias es una medida importante para mejorar las posibilidades de las personas con discapacidad de participar en el mercado laboral.[81] Las instituciones especializadas de formación profesional suelen ofrecer programas de formación adaptados a las necesidades específicas de las personas con discapacidades. Sin embargo, a menudo estas medidas no están demasiado en consonancia con las demandas del mercado laboral, rara vez alcanzan los estándares requeridos por los empleadores y tienden a segregar a las personas con discapacidades de la población general en lugar de facilitar la inclusión. Por otra parte, son pocas las instituciones y los programas convencionales de EFTP, incluidos los planes de aprendizaje, a los que tienen acceso las personas con discapacidad. Empezando por criterios de selección que a menudo descartan la inscripción de personas que se consideran «no aptas físicamente». Además, las instalaciones de formación son inaccesibles, el personal de la EFTP carece de competencias pedagógicas para integrar adecuadamente a las personas con discapacidad en el proceso de aprendizaje, y los materiales de aprendizaje son inadecuados. Además, muchas personas con discapacidades tienen niveles menores de educación básica, lo que limita sus posibilidades de matricularse en instituciones de EFTP.

Lograr que la EFTP sea inclusiva para las personas con discapacidad requiere un enfoque integral que aborde la inclusión en la educación básica y secundaria, así como en el mercado laboral. Las personas con discapacidad son un colectivo muy heterogéneo. Tienen diferentes tipos de discapacidades que pueden ser más o menos serias, adquiridas al nacer o más tarde en la vida, y afecciones que son temporales o permanentes. Las personas con discapacidad también varían en relación con todas las características demográficas, incluidos el sexo, la edad, la orientación sexual, las características sexuales, el origen étnico, la situación rural o urbana y otros factores. Estas diferencias generan diferentes necesidades y desafíos para la inclusión en la educación, la EFTP y el mercado laboral.[82] En los países con graves problemas de empleo y prejuicios culturales contra las personas con discapacidad, su situación socioeconómica se ve aún más limitada.

Véase en la sección 4, el estudio de caso 1 sobre el abordaje de la formación para personas con discapacidad en Chile

[78] OIT. *Creación de sistemas de EFTP y de desarrollo de competencias profesionales inclusivos de la discapacidad,* Reseña de política (Ginebra, 2017).

[79] Banco Mundial. *Informe mundial sobre la discapacidad* (Washington D.C., 2011).

[80] OIT. Departamento de Estadística. *Employment-to-population ratio for persons with and without disabilities by gender* (Ginebra, 2010).

[81] OIT. *Inclusión de la discapacidad*, Consejo de Administración 316/POL/2 (Ginebra).

[82] OIT; OCDE. *Labour market inclusion of people with disabilities*, Discussion Paper for G20 Employment Group (Ginebra/París, 2018).

Datos y consideraciones sobre discapacidad

Si bien las estadísticas de los países pueden variar, es muy probable que haya muchas más personas con discapacidades en las comunidades de las que se cree. Los siguientes son algunos puntos importantes para considerar. La discapacidad puede:

- ser algo visible, como ver a una persona caminando con un bastón;
- ser algo que no se puede ver, como una persona que no puede oír o que tiene una discapacidad de aprendizaje; y
- tener rótulos, como, por ejemplo, ceguera, sordera, discapacidad de aprendizaje, autismo, discapacidad psicosocial o discapacidad intelectual.

Sin embargo, las capacidades de las personas varían, incluso cuando tienen el mismo tipo de discapacidad. Veamos algunos ejemplos:

- Una persona ciega tal vez no pueda ver nada. Otra persona que se identifica como ciega, tal vez no lo sea por completo, sino que pueda ver lo suficiente como para sortear obstáculos y leer letra grande.
- Una persona con parálisis cerebral tal vez no pueda caminar, hablar o usar las manos. Otra puede ser capaz de caminar con apoyo, hablar, ser fácilmente entendida y usar las manos.

El rótulo de discapacidad no es una explicación de lo que una persona puede o no puede hacer dentro de un centro, taller o aula de EFTP. Algunas personas con discapacidad no necesitarán cambios para participar en un programa de formación profesional. Otras necesitarán cambios menores, fáciles de llevar a cabo. Por ejemplo, algunas personas tal vez necesiten letra de imprenta más grande para poder leer. Y otras más pueden necesitar apoyo más importante, como ayuda para moverse por un edificio, la oportunidad de «palpar» las cosas que un capacitador describe durante una clase o cintas de audio con el material impreso.

El tema clave es que muchas personas con discapacidades saben qué cambios necesitan y pueden identificarlos o resolverlos si, en efecto, se les pregunta sobre sus necesidades. Otras pueden no saber qué tipo de ayuda necesitan o qué servicios podrían estar disponibles para ellas. En cualquier caso, las personas con discapacidad están motivadas para aprender y son la mejor fuente para identificar los ajustes o adaptaciones necesarios para su plena participación.

Fuente: *ILO. Inclusión de personas con discapacidad en la formación profesional: una guía práctica* (Ginebra, 2013).

© Marcus Aurelius en Pexels

2.1.4 Las poblaciones rurales

Tres cuartas partes de la población mundial que vive en la pobreza reside en zonas rurales. Los déficits de trabajo decente son serios y se caracterizan por una protección social baja o inexistente, bajos ingresos y un alto grado de informalidad. Si bien el empleo asalariado formal es escaso, el trabajo por cuenta propia dentro y fuera de las explotaciones agrícolas y las microempresas son las formas dominantes de subsistencia. Los jóvenes de las zonas rurales se ven particularmente afectados, ya que tienen menos oportunidades de obtener una educación y capacitación decentes en comparación con sus homólogos urbanos. Tanto el crecimiento de la población como la falta de perspectivas de empleo para la juventud rural se consideran los principales impulsores de la migración del campo a la ciudad.

La EFTP puede desempeñar un papel importante en permitir que los jóvenes de las zonas rurales busquen mejores oportunidades para un sustento decente. A medida que la mano de obra en la agricultura tradicional disminuye, las competencias para ocupaciones no agrícolas, aunque también para la agricultura moderna y sostenible, se están volviendo esenciales para que los jóvenes rurales tengan acceso a oportunidades de empleo dentro y fuera de sus comunidades.

Es menos probable que los jóvenes de las zonas rurales ingresen a la enseñanza secundaria, o que la concluyan, lo que en última instancia limita su acceso a la EFTP formal. Las niñas de las zonas rurales se enfrentan a obstáculos adicionales: su tasa de participación en la enseñanza es más baja y tienen menos movilidad después de terminar la enseñanza básica, lo que da lugar a menores posibilidades de acceder a instituciones y programas de EFTP situados fuera de sus comunidades. Si bien en las últimas décadas se han logrado algunos avances en el aumento del alcance de la EFTP en las zonas rurales, la pertinencia y calidad de los programas de EFTP en estos contextos siguen siendo motivo de gran preocupación. Las instituciones de EFTP de las zonas rurales requieren esforzarse para generar un conjunto básico de cursos más abierto y menos estereotipado y con mayores niveles de competencia. Estas instituciones a menudo requieren mejorar sus entornos para hacerlos más incluyentes, resolviendo sus problemas de infraestructura y ampliando el reclutamiento de personal cualificado de EFTP.

Véase en la sección 4, el estudio de caso 2 sobre el empoderamiento económico rural en Haití

2.1.5 Pueblos indígenas y tribales y minorías étnicas

Los pueblos indígenas y tribales y otras minorías étnicas suelen pertenecer a los sectores más vulnerables de la sociedad. A menudo se enfrentan a múltiples obstáculos para acceder a la educación, la formación y el mercado laboral, lo que finalmente resulta en una brecha constante y creciente entre ellos y los grupos de población mayoritarios. Sus hijos a menudo se ven atrapados en un ciclo de pobreza, explotación y exclusión socioeconómica. Al mismo tiempo, a menudo no se reconocen sus conocimientos tradicionales y competencias asociadas. Ejemplos de ello son los grupos indígenas de América Latina y del Norte, los dalit de Asia Meridional, los romaníes de Europa Sudoriental y las comunidades rohinyá de Birmania, por nombrar algunos.

Las actitudes discriminatorias y racistas en los entornos escolares y de formación, las barreras lingüísticas y la falta de adaptación de los materiales y contenidos didácticos a sus necesidades (en particular, la falta de

enfoques interculturales y de idiomas locales) representan algunas de las muchas causas de no matriculación o de abandono escolar prematuro. Otras son prácticas culturales y económicas, como la migración laboral estacional de familias. Según la ONU, en la región de América Latina y el Caribe, sólo el 40 por ciento de los niños indígenas ha completado la educación secundaria de un 85 por ciento que la comenzó.[83] Luego de egresar de la educación, el acceso al empleo también puede ser más difícil si los agentes del mercado laboral perpetúan la discriminación.

Véase en la sección 4, el estudio de caso 3 sobre sobre Perú de certificación de Yachachiq: líderes productivos y promotores del cambio en comunidades rurales en contextos de pobreza y vulnerabilidad

2.1.6 Trabajadores migrantes

Los migrantes pueden beneficiar considerablemente a los países o comunidades de acogida, ya que a menudo poseen competencias que pueden colmar las lagunas de mano de obra o aportar nuevas aptitudes y dinámicas a la economía local. Los migrantes pueden ser nacionales (trasladarse de las zonas rurales a los centros urbanos), así como internacionales. La migración puede ser permanente, estacional y circular.

Para maximizar los beneficios de la migración, los migrantes (incluidos los repatriados) deben ser capaces de integrarse bien en el mercado laboral y la sociedad. Si la migración tiene lugar en contextos de incertidumbre económica en los que otros grupos de población sufren de desempleo y subempleo, la migración también puede correr el riesgo de enfrentarse a conflictos latentes o abiertos.

A menudo no se reconocen en el país de acogida las competencias y cualificaciones de los trabajadores migrantes y sus familiares, lo que significa que estos trabajadores se ven obligados a aceptar empleos por debajo de su nivel de competencias y cualificación y se limita su acceso a empleos decentes. Además, los migrantes tal vez carezcan de las competencias específicas que se requieren. Los migrantes de las zonas rurales en gran medida suelen ocupar empleos poco cualificados y mal remunerados, que ofrecen poco en materia de protección y derechos de trabajadores. Debido al escaso dominio lingüístico, los migrantes a menudo no tienen acceso a educación y formación adicionales, o lo tienen muy limitado. Es posible que los refugiados o solicitantes de asilo no siempre posean documentos de identidad y que algunos países impidan el acceso legal a la EFTP o al mercado laboral.

Véase en la sección 4, el estudio de caso 4 sobre certificación de inmigrantes en Colombia

2.1.7 Personas que trabajan en la economía informal

La economía no estructurada es heterogénea y está formada por un grupo cada vez más amplio y diverso de trabajadores y empresas de zonas tanto rurales como urbanas, que operan sin protección social basada en el empleo. Se incluye a personas que trabajan en micro y pequeñas empresas, trabajadores no registrados o no

[83] ONU. El derecho de los pueblos indígenas a la educación, Ficha informativa (Nueva York, 2016). Véase también UNESCO. *El derecho a la educación de los pueblos indígenas: panorama general de las medidas implementadas por los Estados Miembros* (París, 2019), disponible en: https://es.unesco.org/news/derecho-educacion-pueblos-indigenas-panorama-general-medidas-implementadas-estados-miembros.

declarados en empresas formales, trabajadores domésticos, trabajadores ocasionales o jornaleros, trabajadores industriales externos, trabajadores a domicilio y trabajadores contratados a corto plazo.[84]

Los trabajadores del sector informal de la economía tienen más de tres veces más probabilidades de carecer de educación o contar con sólo educación primaria, en comparación con los trabajadores del sector estructurado de la economía. Los trabajadores autónomos enfrentan altos costos de oportunidad para la capacitación, y pueden requerir múltiples competencias que a menudo no se ofrecen. También a menudo carecen de información sobre las oportunidades de formación disponibles y las formas de evaluar sus necesidades de capacitación.[85]

En los países en desarrollo en los que la mayoría de la población en edad de trabajar se gana la vida en la economía informal, la mayoría de los jóvenes adquieren competencia profesional mediante los aprendizajes no estructurados y el aprendizaje en el empleo. Por lo general, se trata de personas pobres de las zonas urbanas y rurales que trabajan en la economía informal en condiciones difíciles y sin protección social. Las competencias adquiridas de manera informal no suelen estar certificadas. El bajo nivel educativo y la falta de competencias certificadas impiden que las personas que trabajan en la economía informal progresen hacia empleos decentes. Las instituciones de EFTP deben desarrollar más esfuerzos para responder a las demandas de empresas de la economía informal, mejorar los aprendizajes o proporcionar vías para la formalidad.

2.1.8 Otros grupos desfavorecidos

El acceso al aprendizaje permanente también puede verse limitado por la edad. La encuesta del Programa de la OCDE para la Evaluación Internacional de las Competencias de Adultos (PIACC, por su sigla en inglés) revela que las personas de 55 a 65 años de edad demuestran en forma sistemática niveles más bajos de competencias de alfabetización, aritmética y resolución de problemas en entornos de tecnología de la información y las comunicaciones (TIC) que las cohortes de 25 a 30 años de edad de sus países.[86]

Si bien las necesidades de mejora de las cualificaciones pueden ser mayores, el acceso de los trabajadores adultos a una formación en competencias de nivel superior para seguir siendo empleables sigue siendo un ámbito muy descuidado.

La rehabilitación de los infractores juveniles en las cárceles se considera cada vez más primordial para las comunidades pacíficas y resilientes. La Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (2017) ha esbozado los beneficios de los programas de formación de competencias para personas privadas de libertad, incluida una reducción en la reincidencia y un aumento en el empleo posterior a la liberación, pero el estigma social persistente puede poner en peligro su inclusión en la capacitación y el mercado laboral.[87] Otro grupo muy vulnerable son las víctimas de la esclavitud moderna y otras poblaciones en situación de riesgo a las que se puede prestar asistencia mediante actividades de capacitación y aprendizaje permanente.

---

84 Bonnet, F., Vanek, J. y Chen, *M. Women and men in the informal economy: A statistical brief*. (Manchester, WIEGO, 2019).

85 Palmer, R. *LLL in the informal economy. A literature review* (Ginebra, OIT), de próxima publicación); y OIT. *Mujeres y hombres en la economía informal: un panorama estadístico*, 3.ª edición (Ginebra, 2018).

86 OCDE. *The survey of adult skills: Reader's companion*, 2nd edition, OECD Skills Studies (París).

87 OIT. CINTERFOR. *Formación profesional y privación de libertad: Apuntes para una agenda*, NOTAS N.º 6 (Montevideo).

En el marco del Programa "Justicia e Inclusión" de Uruguay, la OIT a través de CINTERFOR tuvo a su cargo la ejecución sobre los siguientes resultados esperados, a fin de facilitar la inclusión de personas privadas de libertad, sean mayores o menores de edad:

- *Fortalecer las capacidades humanas del sistema de administración de centros de internación de privados de libertad a partir de la formación de los recursos humanos.*
- *Lograr que una estrategia nacional de educación en cárceles en los niveles de educación primaria, secundaria y técnica sea implementada por parte de un personal capacitado.*
- *Crear un sistema integral de promoción de la inserción sociolaboral de las personas privadas de libertad que funcione eficientemente con personal capacitado para el desempeño de sus funciones.*

Según ONUSIDA, dos tercios de la población mundial afectada por el sida vive en el África subsahariana. Los estudiantes que se matriculan en instituciones de EFTP son vulnerables al VIH/SIDA ya que se vuelven sexualmente activos a esta edad y se relacionan con otros estudiantes de diferentes edades y estilos de vida diversos entre quienes son comunes las relaciones sexuales ocasionales y de pareja múltiple.[88] Las personas que han contraído y viven con el VIH/SIDA se enfrentan a restricciones sanitarias y médicas que pueden impedirles inscribirse o continuar un programa de EFTP, aunque no hay datos que aporten pruebas de ello. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad no incluye en forma explícita a las personas que viven con VIH/SIDA.

Las instituciones y los programas de EFTP que operan en contextos de posguerra o desastre, o con personas que han estado expuestas a otras formas de violencia y acoso (violencia doméstica), a menudo se ocupan de grupos objetivo que han experimentado múltiples traumas físicos y psicológicos. Cuando no se abordan y tratan estos traumas, pueden causar deficiencias de aprendizaje, resultar en la interrupción de la formación, o conducir a la violencia entre participantes/aprendices, acoso y la incapacidad de los participantes aprendices para integrarse.

Véase en la sección 4, el estudio de caso 5 sobre la inclusión social en Argentina

2.1.9 Exclusión por múltiples barreras de acceso

Se puede considerar que los grupos e individuos que padecen más de dos de los factores de exclusión o desigualdad que se enumeran a continuación son particularmente vulnerables a la exclusión:

- Jóvenes de familias pobres que no pueden sufragar los gastos de capacitación
- Ser mujer en una sociedad donde la participación de las mujeres en la educación, la formación y el mercado laboral es sumamente baja
- Ser una persona con discapacidad
- Pertenecer a un grupo de personas que se discrimina o margina en forma sistemática en la sociedad
- Ser un migrante que no posee las competencias mínimas de idioma y ocupacionales requeridas para la inclusión en el mercado laboral
- Ser una persona trans cuyos documentos nacionales de identidad no concuerdan con su identidad de género
- Tener un bajo nivel educativo
- Vivir con VIH/SIDA u otras enfermedades transmisibles

Véase en la sección 4, el estudio de caso 6 sobre formación profesional para personas trans en Brasil

[88] Ntombela, O. Z. L. *HIV/AIDS risk behaviours of first-year students at technical and vocational education and training colleges* (Pretoria, Universidad de Sudáfrica, 2016).

2.2. Evaluación de dónde, cuándo y cómo se produce la exclusión en la EFTP

En esta sección se resume dónde, cuándo y cómo ocurre la exclusión en las diferentes etapas de la formación y el proceso de inclusión en el mercado laboral. Se examina cómo los responsables políticos y los profesionales pueden evaluar el nivel de exclusión en su sistema de EFTP y se analizan las diversas etapas, entre ellas: acceso inicial; selección e inscripción; elección de programas; asistencia; uso de material de formación; calidad de las metodologías de aprendizaje; evaluación y certificación; y transición al mercado laboral.

2.2.1 Accesibilidad, selección e inscripción

En muchos países, las poblaciones rurales no tienen el mismo acceso a las instituciones de EFTP que sus pares urbanos. Las **distancias para viajar** entre el hogar y las instituciones de EFTP a menudo son demasiado largas para desplazarse a diario. La disponibilidad y los costos de transporte y alojamiento son un impedimento. Las jóvenes a menudo deben enfrentar mayores **restricciones de movilidad** que los varones. Debido a problemas de seguridad, como el acoso en el transporte público, a las niñas y mujeres de las zonas rurales les resulta sumamente desalentador viajar a los lugares distantes de formación. Algunos de estos obstáculos pueden abordarse mediante programas de capacitación móviles y comunitarios, pero también proporcionando alojamiento seguro para las niñas (véase el capítulo 3). Las personas con discapacidad a menudo se enfrentan a barreras de acceso considerables debido a la inaccesibilidad o ausencia de transporte adecuado; los autobuses públicos rara vez dan cabida a los usuarios de sillas de ruedas. Las personas con discapacidad que viven en zonas rurales rara vez tienen la oportunidad de acceder a la EFTP a menos que se disponga de alojamiento adecuado a costos razonables.

Los **costos directos e indirectos** de la formación constituyen un importante obstáculo para el acceso a la EFTP, sobre todo para los hogares pobres. Los gastos directos comprenden la matrícula y los gastos de alojamiento, así como los gastos de transporte, mientras que los gastos indirectos son, por ejemplo, la pérdida de mano de obra e ingresos familiares durante los períodos de capacitación. Los costos directos pueden mantenerse bajos si el Estado financia suficientemente los programas públicos y privados de EFTP, mientras que los costos indirectos pueden reducirse organizando adecuadamente los períodos de formación para que los estudiantes/aprendices puedan trabajar al mismo tiempo que concurren a los programas

Figura 1: La EFTP inclusiva. Dónde puede ocurrir la exclusión

de capacitación. En las comunidades agrícolas, elegir el momento adecuado de los períodos de capacitación desempeña un papel importante, por ejemplo, si se consideran los períodos de siembra y cosecha al planificar los cursos. En un entorno social inaccesible y no inclusivo, las personas con discapacidad suelen enfrentar costos más elevados; por ejemplo, tener que contratar algún tipo de transporte privado para asistir a la EFTP, debido a la inaccesibilidad del transporte público.

La Tabla 2 contiene una lista de verificación para la autoevaluación, que ayudará a identificar los problemas que contribuyen a la exclusión en lo que se refiere a la elección de cursos, obstáculos para el acceso, elección de programas de EFTP y las cualificaciones del personal de EFTP.

▶ Tabla 2. Lista de verificación para la autoevaluación: Accesibilidad, selección, inscripción y elección de la formación

Pregunta	Respuesta*						Más información
	1	2	3	4	5	No sabe	
Asistencia y abandono escolar							
¿En qué medida excluimos a ciertos grupos o individuos debido a nuestra política de inscripción?							
¿Tengo conocimiento de por qué se excluyen ciertos grupos o individuos?							
¿Existe una tendencia positiva en la inscripción de grupos subrepresentados entre nuestros participantes?							
Potenciales obstáculos al acceso							
¿Las distancias a las que se las instalaciones de nuestra institución impiden la participación de los aprendices?							2.2.1 (primer párrafo)
¿Algunos de nuestros participantes enfrentan restricciones de movilidad (niñas, personas con discapacidades, etc.)?							
¿Las instalaciones de alojamiento que ofrecemos son apropiadas y accesibles para todos?							
¿Los costos directos e indirectos impiden que posibles participantes se inscriban?							2.2.1 (segundo párrafo)
¿Los niveles educativos son requisitos de ingreso que impiden que los participantes se inscriban?							2.2.1 (tercer párrafo)
¿Involucramos a los participantes discapacitados en las decisiones sobre los ajustes razonables para integrarlos?							2.1.3 (recuadro)
¿La falta de documentos de identidad dificulta el acceso, en particular para los migrantes, refugiados y personas trans cuya identidad de género no concuerda con el marcador asignado en sus documentos de identidad?							
¿Hay prácticas discriminatorias del personal de admisión que impidan que los participantes se inscriban?							2.2.1 (cuarto párrafo)
¿Los programas de las instituciones rurales de EFTP reflejan las oportunidades del mercado laboral?							2.2.2 (segundo párrafo)
¿Existen itinerarios desde centros de formación (rurales) que ofrezcan niveles básicos de cualificación hacia ofertas de cualificación más elevadas para facilitar la movilidad vertical en el mercado laboral?							

Pregunta	Respuesta*						Más información
	1	2	3	4	5	No sabe	
Elección de los programas de formación							
¿Tenemos un desajuste en la elección de campos laborales para, mujeres y varones?							2.2.2 (segundo párrafo)
¿Contamos con medidas para promover la inscripción de las mujeres en esferas ocupacionales en las que prevalecen los hombres y viceversa?							
¿Llegamos a los grupos desfavorecidos con nuestra oferta de formación (por ejemplo, a través de campañas de promoción social, programas de extensión específicos, etc.)?							2.2.2 (primer paragraph)
¿Ofrecemos asesoramiento y orientación profesional para capacitar a los participantes a tomar decisiones informadas sobre la elección correcta de programas de capacitación?							
Personal de la EFTP							
¿Existe una representación equitativa de mujeres entre el personal (personal directivo, docente y asesores) en nuestras instituciones de EFTP?							3.2.8
¿Empleamos docentes/instructoras femeninas en ocupaciones en las que predominan hombres?							
¿Existe una representación equitativa de grupos desfavorecidos entre el personal (directivos, docentes y consejeros) en nuestras instituciones de EFTP?							
¿Es nuestro personal plenamente consciente de las políticas de no discriminación e inclusión y es capaz de aplicarlas en el proceso de inscripción y selección de participantes?							

*** 1=muy poco, 5=mucho**

Otro obstáculo para el acceso a la EFTP es el **logro educativo.** La inscripción en programas formales de EFTP a menudo requiere un nivel educativo mínimo, como la escuela secundaria de primer ciclo. Las personas que no cumplen este criterio se ven prácticamente excluidas de la EFTP formal. Este obstáculo afecta de manera desproporcionada a las personas con discapacidades no incluidas en la educación primaria convencional, los jóvenes LGTBI, los niños migrantes o indígenas que han abandonado la escuela, o los niños de hogares rurales pobres y, en este grupo, especialmente a las niñas. En los países en que grandes sectores de la población no han podido asistir a la escuela debido a conflictos y desplazamientos, el requisito puede afectar a amplios sectores de la población joven que podría reunir las condiciones necesarias.[89] Si reconocieran la posesión de competencias ocupacionales como requisitos para la inscripción en lugar de los logros educativos, los sistemas de EFTP podrían llegar a ser más inclusivos. Sin embargo, la mayoría de los programas de EFTP exigen niveles básicos de alfabetización y aritmética elemental, lo que constituye un

[89] Un ejemplo de ello es el Afganistán de posguerra, donde se considera que un porcentaje muy bajo de la población juvenil no escolarizada es apto para la EFTP; véase *Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit* (GIZ), disponible en: https://www.giz.de/en/worldwide/57086.html.

factor excluyente para las personas que no tuvieron acceso a la educación básica o tuvieron un acceso limitado a ella. Los programas no formales de EFTP pueden abordar esta brecha combinando la formación profesional con la educación de adultos y los programas de alfabetización.

Otros obstáculos para la participación en la EFTP son los **errores de concepto** entre la población. Persiste una imagen negativa de la EFTP en muchos países y sociedades y se le considera como una segunda opción inferior a la educación superior. Esta mala imagen se ve reforzada por la orientación profesional, cuyo objetivo suele ser promover la educación superior (terciaria), y no atiende las oportunidades disponibles en las escuelas profesionales.

Las personas con discapacidad se enfrentan a diversos desafíos para acceder a la EFTP, incluidas las restricciones de movilidad, así como una infraestructura inadecuada. Una estrategia es modernizar/ajustar las instituciones de EFTP, eliminar en forma sistemática las barreras de acceso físico e informativo y proporcionar instalaciones para el alojamiento con el equipo adecuado para que se adapte a las personas con discapacidades. Otra estrategia consiste en facilitar el acceso a los aprendizajes. El idioma, los prejuicios y las **prácticas discriminatorias** del personal de la EFTP y de sus pares pueden ser obstáculos considerables que impiden que los grupos indígenas y las minorías étnicas se inscriban en la EFTP (véase la sección 2.1).

Véase en la sección 4, el estudio de caso 7 para obtener una herramienta de diagnóstico sobre la incorporación de la perspectiva de género en las instituciones de formación de Centroamérica

2.2.2 Elección de los programas de capacitación

Al matricular a la mayoría de las mujeres en esferas ocupacionales que se consideran culturalmente adecuadas, se refuerza la segregación de las ocupaciones por motivos de género. Esta práctica ofrece a niñas y mujeres menos opciones y a menudo conduce a empleos de bajos salarios. La capacitación en nuevas ocupaciones, como las TIC, puede ofrecer a las mujeres mejores oportunidades de ganar un salario decente en comparación con las ocupaciones tradicionales orientadas a las mujeres.

Debido a la falta de recursos, los centros de formación rurales suelen ofrecer una variedad limitada de cursos de formación a nivel de competencias básicas, lo que a menudo conduce a la saturación del mercado laboral en las proximidades de las instituciones de EFTP y a salarios bajos. Esta falta de posibilidades de elección afecta la empleabilidad y el potencial de los medios de vida de los graduados. Por lo tanto, los sistemas de EFTP se deben diseñar para facilitar la movilidad vertical y los caminos hacia la formación continua. En la práctica, se puede organizar mediante sistemas de derivación entre «instituciones subordinadas» de nivel básico e instituciones de EFTP mejor equipadas a nivel regional o provincial. En la tabla 3 se presenta una lista de verificación para la autoevaluación que se utilizará para identificar problemas relacionados con la asistencia, los materiales de capacitación y los procesos de enseñanza.

El asesoramiento y orientación profesional, así como la promoción de modelos de conducta, pueden sensibilizar a las mujeres y los alumnos de otros grupos desfavorecidos para que aprovechen las oportunidades de formación profesional que mejor se adapten a sus intereses

y capacidades. Las personas con discapacidad a menudo se enfrentan a la percepción errónea de que sólo se «considera adecuado» a cierto tipo de programas, sobre la base de estereotipos relacionados con la discapacidad. Según la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, todos los tipos de programas de EFTP deben ser accesibles e inclusivos para las personas con discapacidades. Se incluye en ello el acceso a orientación y asesoramiento profesional que tenga en cuenta las necesidades de las personas con discapacidad y tenga por objeto facultar a todas las personas para tomar decisiones informadas sobre la elección de los programas de capacitación.

Los planes de aprendizaje suelen ofrecer una mayor variedad de campos laborales (según la disponibilidad de empresas), si están bien diseñados y gestionados. Dado que estos planes reflejan el mercado laboral, suelen excluir a los grupos ya desfavorecidos, como las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y las minorías étnicas. Las medidas para mejorar el acceso de estos grupos a los programas de aprendizaje deben incluir la sensibilización de los empleadores.

Tabla 3. Lista de verificación para la autoevaluación: Asistencia, abandono, materiales didácticos y procesos de enseñanza

Pregunta	Respuesta*						Más información
	1	2	3	4	5	No sabe	
Asistencia y abandono escolar							
¿Controlamos y documentamos la asistencia y el abandono o deserción escolar de los participantes matriculados e informamos sobre ello con regularidad?							2.2.3
¿Existen diferencias en cuanto a la asistencia/el abandono de la formación escolar entre: • participantes varones, mujeres y trans?							
• diferentes grupos sociales y étnicos?							
• personas con y sin discapacidad?							
• campo ocupacional ofrecido?							
• tipo de formación ofrecida/niveles de cualificación?							
¿Conocemos las razones de la mala asistencia/el abandono?							
¿Tenemos registros de estas razones?							
¿Contamos con un mecanismo de quejas que nos diga por qué los participantes no están contentos y a qué problemas se enfrentan?							
¿Tenemos un mecanismo de retroalimentación para los participantes sobre • la idoneidad de los contenidos la formación?							
• los materiales de aprendizaje que estamos utilizando?							
• las instalaciones y el entorno de capacitación?							
• la capacidad y el comportamiento de los docentes/ instructores?							

Pregunta	Respuesta*						Más información
	1	2	3	4	5	No sabe	
Material didáctico y proceso de enseñanza							
¿El contenido del plan de estudios se corresponde con las necesidades de capacitación de todos nuestros participantes/aprendices?							2.2.4
¿Los contenidos teóricos son apropiados para el nivel de cualificación respectivo y los antecedentes educativos y de aprendizaje previo de todos los participantes?							
¿Los materiales de aprendizaje son adecuados para el nivel de cualificación respectivo y los antecedentes educativos y de aprendizaje previo de todos los participantes?							2.2.4
¿Disponemos de material didáctico adecuado para atender las necesidades de formación de los participantes desfavorecidos?							
¿Nuestros docentes/instructores utilizan un enfoque individualizado que aborda las necesidades de las personas con discapacidades en el proceso de aprendizaje?							2.2.5
¿Hay apoyo especializado disponible para docentes/instructores que necesitan orientación sobre cómo incluir a participantes de grupos desfavorecidos?							
¿Los participantes pueden entender correctamente el idioma utilizado en la enseñanza/instrucción (y en los materiales de los recursos/el aprendizaje)?							
Personal de la EFTP							
¿Nuestros docentes/instructores están capacitados para abordar el comportamiento y el lenguaje discriminatorio o abusivo?							3.2.8
¿Los formadores del lugar de trabajo están preparados para crear entornos de aprendizaje inclusivos?							
¿Los docentes/instructores están capacitados en el protocolo de la discapacidad, incluida la terminología sensible a ella?							Recuadro en la p. 15

*** 1=muy poco, 5=mucho**

2.2.3 Tasas de asistencia y de abandono

Las tasas de asistencia y abandono son parámetros clave para supervisar la accesibilidad y la calidad de los programas de EFTP. Ambos parámetros son influenciados por diversos factores:

- Accesibilidad del entorno físico, así como de la información y comunicación de la institución de EFTP (disponibilidad, costo, horarios de transporte, seguridad y suministro de información en diferentes formatos).
- Capacidad de las familias para pagar la matrícula y otros costos de capacitación, evaluación y certificación.
- Servicios de guardería o lactancia para madres.
- El bienestar físico y psicológico de los participantes/aprendices, que está fuertemente influenciado por un entorno de aprendizaje inclusivo y acogedor, el uso de un lenguaje no discriminatorio, la consolidación de valores compartidos, etc.
- Calidad percibida de los programas de EFTP; una percepción influenciada por las cualificaciones y el comportamiento de los docentes/instructores, las instalaciones de formación adecuadas, la exposición al trabajo práctico y participación en él, etc.
- Idoneidad y accesibilidad del material de enseñanza y aprendizaje.
- La seguridad, sobre todo para las niñas y jóvenes.
- Horarios adecuados de la formación (por ejemplo, cursos nocturnos para personas con obligaciones diurnas).
- Satisfacción con la elección del curso de formación.

Cuando los participantes abandonan un programa, es fundamental entender por qué se tomó esa decisión. Puede haber personal dedicado a evaluar las razones del abandono en las instituciones de EFTP, y también se pueden identificar los problemas y desafíos que enfrentan las personas desde el principio para prevenir el abandono escolar.

2.2.4 Planes de estudio y materiales de enseñanza y aprendizaje

Por lo general, en el sector de la EFTP se reconoce que las normas de competencia y los planes de estudios deben corresponder a las necesidades del mercado de trabajo. Sin embargo, a menudo se descuida la adaptación de los planes de estudio y de los materiales didácticos y de aprendizaje que los acompañan, a las necesidades de formación de los grupos destinatarios. Si estos materiales no responden a las necesidades de los participantes, las medidas de EFTP que se aplican suelen ser menos efectivas en lo que se refiere al empleo, ya que tienden a excluir a las personas con discapacidades de aprendizaje.

2.2.5 Organización de los métodos de formación, enseñanza e instrucción

Los programas de capacitación que se organizan de manera rígida (enfoques centrados en la enseñanza, en lugar de en el aprendizaje, horarios estrictos, poca atención a la inclusión de los participantes con dificultades de aprendizajes) suelen desalentar y, en última instancia, excluir a los grupos minoritarios, las personas con antecedentes educativos más bajos y las personas con discapacidades de aprendizaje. Entre estos factores se incluye el uso de métodos de enseñanza e instrucción inadecuados, no accesibles o discriminatorios para el alumno. Cuando los programas de capacitación se imparten mediante el aprendizaje basado en el

trabajo, por ejemplo, mediante aprendizajes, pasantías o adscripciones al lugar de trabajo, los instructores del lugar de trabajo también deben estar preparados para incluir a los participantes desfavorecidos.

2.2.6 Evaluación y certificación

La evaluación y certificación de competencias son elementos clave de los sistemas modernos de EFTP. Facilitan la movilidad de la mano de obra dentro de un país o región y entre ellos, y entre sectores económicos (por ejemplo, economías informales y formales). Sin embargo, los sistemas de evaluación y certificación suelen excluir a los grupos objetivo si:

- La evaluación tiene un sesgo teórico y requiere un nivel de escolaridad que generalmente es indebidamente alto para el nivel de competencia respectivo y los participantes con antecedentes educativos menores. Las personas que poseen competencias prácticas adecuadas, pero que no pueden dominar el nivel requerido de teoría, se ven excluidas de la certificación.
- Los procedimientos de evaluación son inadecuados para el grupo objetivo (por ejemplo, no se permite el uso de idiomas locales).
- El tiempo asignado para alcanzar el nivel de competencia requerido es demasiado corto para los participantes con discapacidades de aprendizaje y niveles menores de escolaridad.
- Los costos de evaluación y certificación son demasiado elevados para las personas en situación de pobreza.
- La evaluación se organiza en lugares inaccesibles para los grupos desfavorecidos.

Las personas trabajadoras con empleos informales que por lo general adquieren sus competencias mediante el aprendizaje informal y/o la formación en el trabajo rara vez tienen acceso a una certificación asequible (véase la sección 3.2.7 sobre el RAP). Si las personas trabajadoras no poseen competencias certificadas, por lo general quedan atrapadas en la economía informal y es raro que puedan acceder al empleo en el sector formal. En el caso de los migrantes, la certificación adquirida en su país de origen pocas veces se reconoce en el país de acogida.

2.2.7 Factores que afectan la transición de la escuela al trabajo (TET)

En comparación con los egresados habituales de la EFTP, las personas y los grupos desfavorecidos tal vez no posean las mismas posibilidades de acceder a puestos de trabajo que la mayoría de la población. Los impedimentos para la TET pueden ser:

- falta de competencias básicas en materia de empleabilidad y búsqueda de empleo;
- falta de acceso a la información y a las redes del mercado laboral (informales/formales) que facilitan el acceso al empleo;
- falta de acceso a servicios inclusivos de orientación y asesoramiento profesional;
- falta de recursos para el trabajo por cuenta propia y la creación de empresas (incluida la falta de apoyo familiar y de redes sociales que faciliten la creación de empleo).

▶ Tabla 4. Lista de verificación para la autoevaluación: Evaluación, certificación y transición al empleo

Pregunta	Respuesta*						Más información
	1	2	3	4	5	No sabe	
Evaluación y certificación							
¿Existen diferencias en las tasas de no aprobación de las evaluaciones finales entre los diferentes grupos/ individuos desfavorecidos?							2.2.6
¿Existen disposiciones especiales para permitir la participación equitativa en las evaluaciones de los diferentes grupos (por ejemplo, idioma local, más tiempo, tecnologías de asistencia, etc.)?							
¿El costo de las evaluaciones es un motivo que impide que los participantes se presenten a los exámenes?							
¿La ubicación geográfica de las evaluaciones es un motivo que impide que los participantes se presenten a los exámenes?							
Transición al empleo							
¿Realiza estudios periódicos para rastrear a los egresados de la capacitación (seguimiento al egresado o evaluación de impacto)?							2.2.7
¿En qué medida difieren las tasas de empleo y los ingresos de los egresados en función de sexo, educación, antecedentes sociales o culturales?							
Si existen diferencias, ¿conoce los motivos subyacentes?							
¿Los estudios de seguimiento o rastreo revelan que existen prácticas discriminatorias contra ciertos grupos?							
Al establecer enlaces con los empleadores, ¿intenta aumentar la conciencia sobre los beneficios de la inclusión social y la diversidad?							
¿Ofrece apoyo a los empleadores para que incluyan a participantes/egresados desfavorecidos?							
¿Los grupos/individuos vulnerables tienen igual acceso a medidas que facilitan la transición de la escuela al trabajo (por ejemplo, pasantías, incubadoras para facilitar el trabajo por cuenta propia/la creación de empresas, servicios de colocación laboral)?							
¿Se utiliza material de orientación profesional libre de prejuicios de género o discriminación?							
¿Las medidas de transición de la institución formativa al trabajo que se ofrecen atienden las necesidades específicas y los antecedentes socioeconómicos de los grupos destinatarios?							
¿Existen diferencias en los efectos de estas medidas (empleo, ingresos) al comparar a los egresados con diferentes características (discapacitados/no discapacitados, muy pobres/pobres/casi pobres, hombres/mujeres, etc.)?							

*** 1=muy poco, 5=mucho**

Si la formación se lleva a cabo dentro de un instituto de formación con poca o ninguna vinculación con la realidad del mercado laboral, los empleadores y los graduados de la EFTP se enfrentan a los desafíos mencionados anteriormente en la TET. Estos desafíos aumentan si las personas y los grupos se encuentran en aún mayor desventaja en relación con el acceso a oportunidades de empleo e ingresos. Las personas con discapacidad, por ejemplo, que han sido formadas en un entorno segregado —aunque se están eliminando de a poco esos entornos, de conformidad con las Convenciones de las Naciones Unidas— pueden encontrar que su transición al mercado laboral abierto a menudo se convierte en un impedimento considerable, ya que pueden carecer de la capacidad de adaptarse del contexto de formación a las condiciones de trabajo existentes y a las demandas de los empleadores. Lo mismo se aplica a los grupos indígenas y las minorías étnicas que a menudo se enfrentan a prejuicios y prácticas discriminatorias por parte de empleadores y otros trabajadores.

Los estudios de seguimiento pueden proporcionar información valiosa sobre el paradero de los egresados de la EFTP. Además, son importantes para detectar prácticas discriminatorias. La recopilación de datos desglosados debe combinar métodos cuantitativos y cualitativos. Los debates en grupos focales y las entrevistas individuales semiestructuradas pueden revelar información que las evaluaciones cuantitativas, como las encuestas mediante cuestionarios, no pueden proporcionar con facilidad.

2.3 Marco para el análisis de desigualdades en la EFTP

Esta sección sugiere un marco para la evaluación de las desigualdades en la EFTP que es útil tanto para el análisis de datos a nivel macro como para realizar encuestas o evaluaciones inclusivas y específicas con instituciones seleccionadas de EFTP. El análisis puede orientar a los niveles políticos, así como a los responsables de la toma de decisiones.

En la Tabla 5 se proponen temas para el análisis, indicadores, fuentes de datos o, si no hay datos disponibles, metodologías para la recopilación de datos. No se pretende abarcar todos los posibles factores de vulnerabilidad, sino proporcionar orientación sobre posibles indicadores y formas de obtener la información necesaria. Las tendencias se pueden evaluar cuando los indicadores se recopilan anualmente. Del mismo modo, los indicadores pueden captar información sobre trabajadores migrantes, pueblos indígenas y tribales o personas LGTBI.

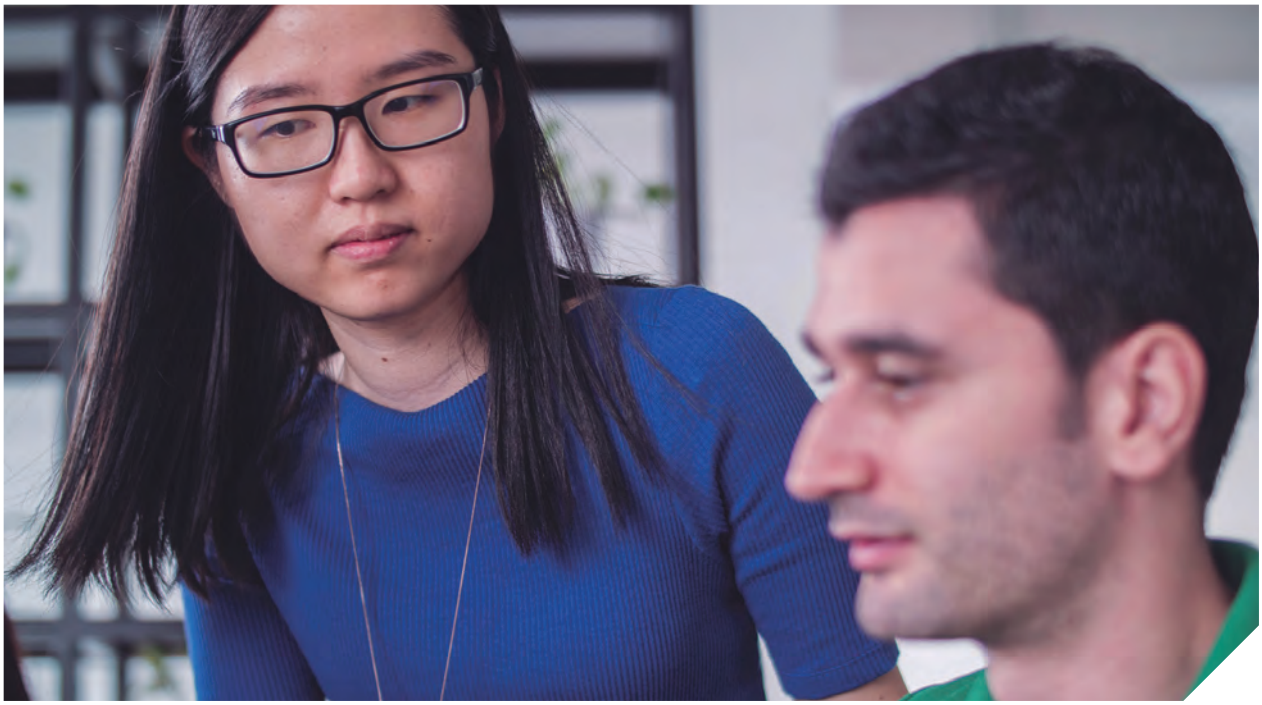
Si bien algunos de los datos cuantitativos pueden estar disponibles en las estadísticas nacionales de EFTP, es necesario recopilar otros datos cuantitativos y cualitativos mediante encuestas específicas o un seguimiento periódico de las instituciones de EFTP. En condiciones ideales, las estadísticas de EFTP deben proporcionar **datos desglosados por identidad de género/género, ascendencia nacional, edad, discapacidad, etnia y otros factores pertinentes**[90] relacionados con la matrícula, la graduación y la transición al mercado laboral. Sin embargo, a menudo no sucede así, y sin estos datos es difícil establecer los niveles de exclusión/inclusión y cualquier cambio que pueda ocurrir con el correr del tiempo.

[90] Este sitio en Internet de la OIT proporciona información sobre metodologías para desglosar los datos por situación de discapacidad: https://www.ilo.org/global/topics/disability-and-work/WCMS_569090/lang--es/index.htm.

Tabla 5. Temas, métodos e indicadores propuestos para el análisis de las desigualdades en la EFTP

Temas propuestos para el análisis	Posibles indicadores	Fuente de datos y/o métodos de recopilación de datos
Análisis de la situación de la igualdad de género en cuanto a la elección de los programas de formación, las inscripciones y la graduación	• Proporción de mujeres matriculadas en programas de EFTP. • Proporción de mujeres egresadas de la EFTP. • Proporción de mujeres matriculadas en programas de EFTP considerados campos en los que predominan los hombres, o egresadas de ellos. • Proporción de mujeres matriculadas en programas de tecnología moderna (TIC y esferas conexas) o egresadas de ellos. • Proporción de hombres matriculados en programas de EFTP considerados de dominio femenino, o egresados de ellos. • Cantidad y tipo de cursos/perfiles de EFTP recientemente introducidos que se considera que abordan en forma específica la formación de mujeres en áreas comerciales con potencial de empleo decente (indicador cualitativo).	• Estadísticas nacionales de EFTP sobre matrícula y graduación, desglosadas por sexo y tipo de programa. • Investigación cuantitativa y cualitativa representativa (entrevistas, debates en grupos focales), comparación de datos por sexo con una cantidad representativa de instituciones de EFTP seleccionadas.
Análisis del grado de inclusión de personas con discapacidad en la EFTP	• Proporción de personas con discapacidades matriculadas en programas de EFTP o egresadas de ellos. • Cantidad y calidad de leyes y reglamentos que facilitan el acceso de las personas con discapacidad a los institutos de EFTP y al mercado laboral. • Cantidad y proporción del personal de los institutos de EFTP que ha recibido capacitación para sensibilizar sobre la discapacidad. • Niveles de satisfacción en comparación con los de las personas sin discapacidad. • Tasas de deserción, en comparación con las de las personas sin discapacidad.	• Estadísticas nacionales de EFTP sobre matrícula y graduación, desglosadas por personas con discapacidades y tipos de programa. • Análisis de los marcos jurídicos y normativos que promueven (o dificultan) la inclusión de personas con discapacidad en la formación o el trabajo. • Auditoría de la accesibilidad física e informativa de los proveedores de EFTP • Debates en grupos focales con personas con discapacidades y con docentes/instructores para la evaluación cualitativa de su inclusión en programas/instituciones de EFTP. • Estudios de casos relativos a la inclusión de personas con discapacidad en la EFTP.
Análisis del alcance de la EFTP en las zonas rurales	• Cobertura: proporción de distritos (de un país o región) con institutos de EFTP acreditados o registrados. • Existencia y funcionalidad de servicios de remisión de las instituciones rurales básicas de EFTP a las urbanas avanzadas (indicador cualitativo). • Proporción de jóvenes de zonas rurales matriculados en instituciones de EFTP (en comparación con el total de matriculados). • Comparación de datos de determinadas instituciones rurales y urbanas de EFTP, por ejemplo: - Cantidad de participantes matriculados frente a la capacidad de matriculación - Condición del equipo - Accesibilidad de los institutos de EFTP para la juventud rural (transporte/información) - Tasas de deserción - Tasas de empleo	• Estadísticas nacionales de EFTP • Análisis de las estadísticas de matriculación de determinadas instituciones de EFTP. • Evaluación cualitativa para analizar la elección y la demanda de programas de formación. • Debates en grupos focales con jóvenes en edad adecuada para la EFTP en ubicaciones rurales seleccionadas.

Temas propuestos para el análisis	Posibles indicadores	Fuente de datos y/o métodos de recopilación de datos
Análisis de la inclusión de los trabajadores de la economía informal en la EFTP	• La medida en que se reconocen el aprendizaje tradicional (o informal) y la adquisición informal de competencias en las políticas de EFTP (indicador cualitativo). • Hasta qué punto participan las organizaciones de pequeñas empresas (asociaciones. profesionales, etc.) en la EFTP • Cantidad de maestros artesanos de pequeñas industrias que participan en la EFTP formal (por ejemplo, como evaluadores certificados, instructores para la formación complementaria, etc.). • Existencia de sistemas para el reconocimiento del aprendizaje previo. • Cantidad de certificados de reconocimiento del aprendizaje previo (RAP) expedidos, por sexo, origen, etc. • Cantidad de aprendices informales que han obtenido una certificación reconocida, por sexo, origen, etc.	• Análisis de documentos de política de empleo y formación. • Entrevistas con representantes de organizaciones de pequeñas empresas. • Estadísticas sobre el sistema de EFTP (centros de evaluación, docentes/ instructores, etc.) • Estadísticas del RAP y marco normativo. • Entrevistas con evaluadores de pequeñas industrias. • Entrevistas/debates en grupos focales con aprendices informales.
Identificación de prácticas discriminatorias en la EFTP y en la transición de la institución de formación profesional al trabajo	• Cantidad y tipo de casos de discriminación (en las instituciones de EFTP, en la formación en el lugar de trabajo). • Existencia y uso de mecanismos de denuncia. • Respuestas administrativas ante casos de discriminación denunciados.	• Revisión de la bibliografía. • Revisión de las denuncias recibidas. • Entrevistas cualitativas con trabajadores sociales/consejeros en instituciones de EFTP, estudios de casos, debates en grupos focales.



© Mimi Thian on Unsplash

© ILO / M. Crozet

Capítulo 3

Resolver las desigualdades y hacer que la EFTP sea inclusiva para todos

Este capítulo ofrece sugerencias a responsables políticos, interlocutores sociales y profesionales sobre cómo hacer que la EFTP sea más inclusiva. En él se examinan dos enfoques para abordar las desigualdades: i) el diseño universal de sistemas de EFTP inclusivos; y ii) enfoques específicos, también llamados acción afirmativa, que abordan desigualdades y problemas de exclusión particulares (véase la sección 1.2). Ambos enfoques se consideran complementarios entre sí; es decir, para lograr una inclusión más eficiente, la solución más adecuada para una situación en particular tal vez sea la combinación de diseño universal y medidas concretas. Cabe señalar que no hay un plan de acción definitivo, ya que los contextos y las necesidades de los grupos destinatarios pueden diferir de manera considerable de un país a otro.

En la sección 3.1. se identifican las dimensiones políticas clave que sientan las bases para un sistema de EFTP inclusivo y garantizan la coherencia de las políticas. Sobre la base de los desafíos identificados en el capítulo 2, en la sección 3.2. se sugieren medidas prácticas para el diseño y la entrega de una EFTP inclusiva. En la sección 3.3 se analizan medidas concretas para superar las barreras de acceso y garantizar la transición al mercado laboral.

▶ Tabla 6. Lista de verificación para la autoevaluación: Políticas y sistemas inclusivos

Pregunta	Respuesta*						Más information
	1	2	3	4	5	No sabe	
¿Mi país cuenta con una política o estrategia sobre la EFTP inclusiva?							3.1
¿Mi país cuenta con una política o estrategia de EFTP que ponga especial énfasis en la inclusión de personas y grupos desfavorecidos?							
¿Tiene mi país otras políticas o estrategias que promueven la igualdad y la no discriminación en la EFTP (por ejemplo, políticas de género, empoderamiento rural, etc.)?							
¿Los proveedores de EFTP cuentan con políticas o directrices de inclusión?							
¿Los mecanismos de gobernanza de la EFTP son inclusivos e incluyen grupos insuficientemente representados; incluso entre los representantes de los trabajadores y los empleadores?							3.2
¿Se utilizan enfoques universales de diseño de sistemas de EFTP y medidas concretas para corregir las desigualdades?							3.2, 3.3

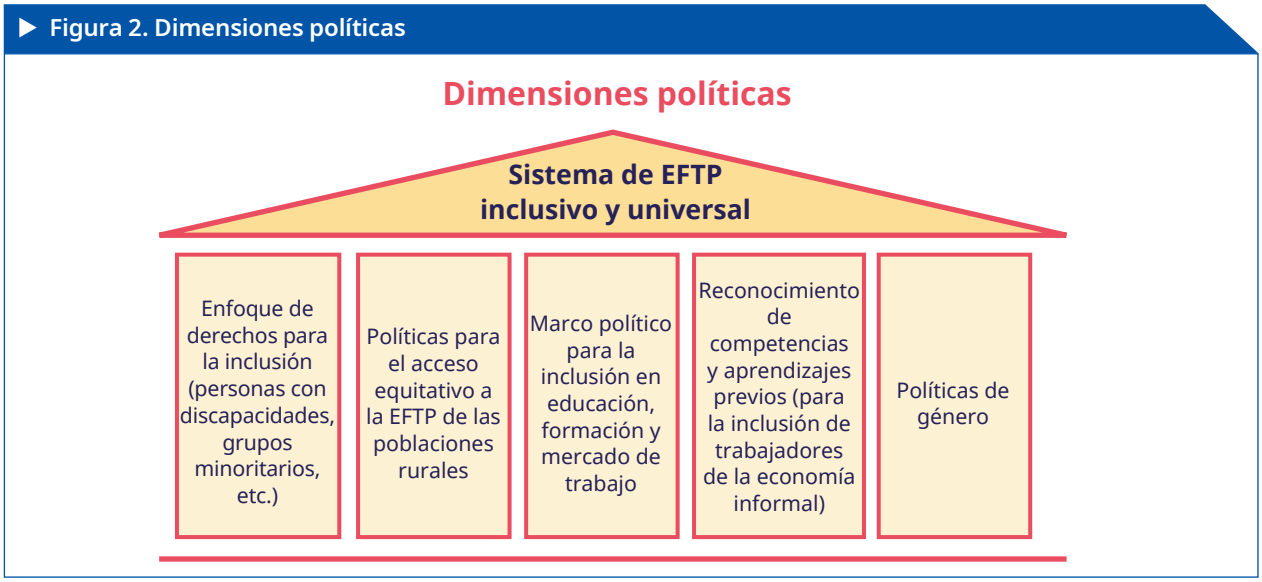
*** 1= muy poco, 5= mucho**

© ILO / Osseiran Nadine

3.1. Elaboración de políticas y estrategias de EFTP inclusivas

Para el desarrollo de sistemas universales e inclusivos de EFTP, las siguientes dimensiones políticas son las más adecuadas para garantizar la coherencia de las políticas. Se apoyan mutuamente y es necesario referirse a ellas al diseñar políticas o estrategias inclusivas de EFTP y el desarrollo de competencias.

▶ Figura 2. Dimensiones políticas



Dimensiones políticas

1. Las **políticas de género** deben garantizar la igualdad de acceso a la EFTP y ofrecer las mismas oportunidades de acceso al empleo decente (véanse los Convenios de la OIT sobre igualdad de remuneración, 1951, núm. 100 y sobre discriminación [empleo y ocupación], 1958, núm 111). Deben incluir áreas estratégicas tales como:
   - igualdad de acceso a todas las ocupaciones, cualesquiera sean los prejuicios de género existentes;
   - igualdad de acceso a las nuevas esferas ocupacionales que brindan nuevas oportunidades de empleo decente, por ejemplo, en esferas relacionadas con las TIC; y
   - la integración de la perspectiva de género en todos los aspectos del desarrollo del sistema de EFTP, con especial hincapié en el desarrollo de los recursos humanos (por ejemplo, la promoción de mujeres en puestos directivos en los órganos rectores de la EFTP, las instituciones intermediarias de EFTP y proveedores de EFTP).
2. Un **enfoque basado en los derechos** aborda la inclusión de todas las personas en todos los segmentos de los sistemas de EFTP. Este principio de política está incorporado en estándares internacionales como la Convención de la ONU sobre los Derechos de Personas con Discapacidad, 2006; el Convenio de la OIT sobre la readaptación profesional y el empleo (personas inválidas), 1983 (núm. 159); y el Convenio de la OIT sobre discriminación (empleo y ocupación), 1958 (núm. 111). Los enfoques basados en los derechos tienen por objeto empoderar a las personas para que ejerzan sus derechos y garantizar que

se establezcan condiciones marco propicias, en este caso, sistemas de EFTP inclusivos.

3. Entre las **políticas para mejorar el acceso de las poblaciones rurales a la EFTP** se incluyen: inversión en el establecimiento y funcionamiento de instituciones rurales de EFTP; mejora de la EFTP en la agricultura y campos relacionados con la agricultura; mejores mecanismos de remisión para los jóvenes rurales a la EFTP en centros urbanos (incluidas medidas que aborden problemas de accesibilidad, como el transporte y el alojamiento); así como planes específicos de capacitación y empleo que aborden las regiones con altos niveles de pobreza y desempleo y subempleo.

4. Las **políticas para el reconocimiento del aprendizaje previo** (RAP) tienen como fin proporcionar a los trabajadores de la economía informal acceso a la evaluación y certificación de competencias y, por lo tanto, promover la movilidad vertical y horizontal de la mano de obra (véanse las Recomendaciones 195 y 204 de la OIT que abordan el reconocimiento de competencias, incluido el RAP).

5. **Políticas integrales de inclusión en la educación y la capacitación y en el mercado laboral.** Al abordar la inclusión, la EFTP no puede considerarse aislada de las políticas de educación y del mercado de trabajo, ya que las tres esferas están estrechamente relacionadas. Como se indica en el capítulo 2, la exclusión suele comenzar en el sistema educativo, pero se hace más evidente en las etapas de transición (de la escuela a la formación profesional, y de la formación al mercado laboral). A fin de hacer avanzar las políticas hacia la inclusión, es importante no centrarse exclusivamente en un ámbito político único (EFTP), sino ser conscientes del panorama político más amplio y tener en cuenta aspectos como las estrategias nacionales de alivio de la pobreza, los planes nacionales de desarrollo, las políticas industriales, la educación y las políticas del mercado laboral.

Véase en la sección 4, el estudio de caso 8 sobre una estrategia de inclusión desde los recursos y soportes para personas con discapacidad en la formación profesional en Brasil

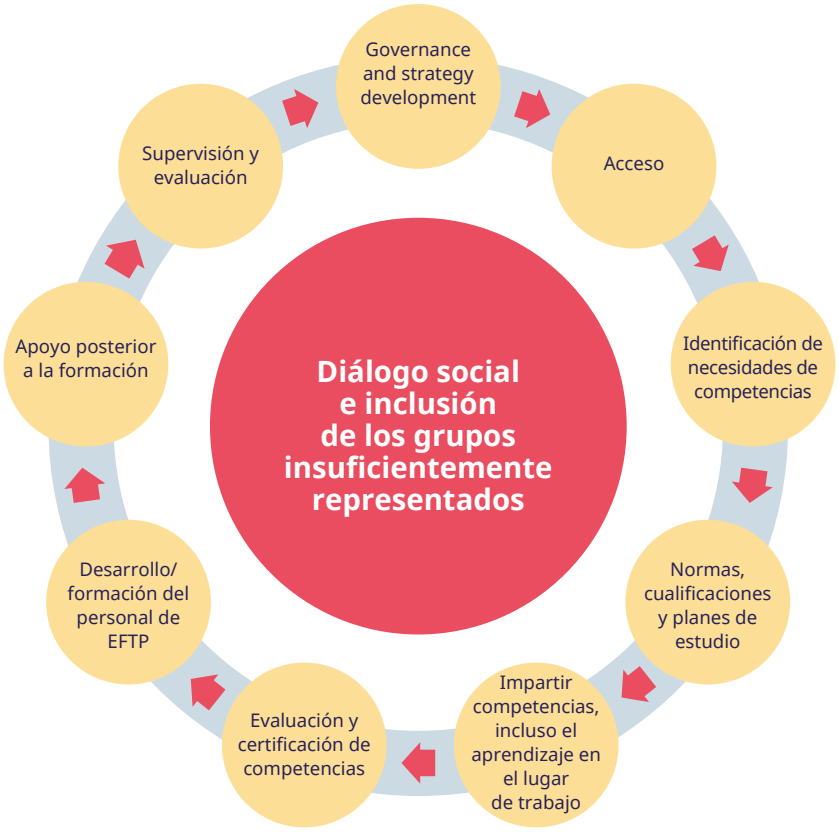
3.2. Diseño universal de sistemas de EFTP

Esta sección describe los enfoques universales a lo largo del ciclo de la EFTP y del sistema de desarrollo de competencias para fortalecer la inclusión. Si se implementan a través del diálogo social y con la participación de grupos subrepresentados, estos enfoques minimizan la necesidad de medidas concretas para grupos específicos (que se analizan en la sección 3.3), ya que contribuyen a un sistema de EFTP más inclusivo por su diseño. La participación de las organizaciones de trabajadores y empleadores en la gobernanza y la aplicación del sistema es fundamental para que los sistemas sean eficaces y respondan a la demanda.[91] Los representantes de los trabajadores y los empleadores también deben reflejar los diversos grupos de la sociedad a fin de demostrar su carácter inclusivo entre los miembros de sus organizaciones.

[91] OIT. *Las organizaciones de trabajadores participan en el desarrollo de competencias*, SKILLS/ACTRAV Reseña de políticas (Ginebra, 2019); y OIT. *The involvement of employer organizations in the governance of skills systems: A literature review* (Ginebra, 2018).

Como se muestra en la figura 3, los diversos componentes básicos abarcan la gobernanza, el acceso, la identificación de las necesidades de competencias, el diseño de normas laborales, la cualificación y los planes de estudios, la prestación de servicios de EFTP, el aprendizaje basado en el trabajo, la evaluación y certificación, el desarrollo del personal de EFTP, el apoyo posterior a la capacitación (que se analiza en 3.3) y el seguimiento y la evaluación.

Figura 3. Los componentes fundamentales de los sistemas de EFTP inclusivos



3.2.1 Gobernanza y desarrollo de estrategias

La participación de grupos con poca representación en el **desarrollo de políticas y estrategias de EFTP** es tan importante como garantizar que su voz se incluya en los **mecanismos de gobernanza**. Las organizaciones de trabajadores y empleadores, que deben desempeñar un papel activo en la gobernanza tripartita del sistema, también pueden contribuir a que los sistemas sean más inclusivos seleccionando a mujeres, o a miembros de grupos minoritarios como su portavoz en los comités o juntas de la EFTP, o para cualquier otra función que corresponda. Los mecanismos de gobernanza también pueden optar por incluir una estructura tripartita y,[92] por lo tanto, involucrar a otras partes interesadas estatales y no estatales pertinentes que puedan mejorar la inclusividad del sistema.

[92] El término «tripartismo plus» de la OIT se refiere a situaciones en las que los interlocutores tripartitos tradicionales optan por ampliar el diálogo e involucrar a otros grupos de la sociedad civil, a fin de obtener una perspectiva y un consenso más amplio sobre cuestiones que van más allá del mundo del trabajo.

Factores de éxito

Factores de éxito en las vías eficaces del sistema de EFTP:

- Involucrar a un amplio espectro de partes interesadas clave en el desarrollo del sistema de EFTP, durante todo el proceso de análisis, revisión de políticas y formulación de estrategias, por ejemplo, a través de diálogos entre múltiples partes interesadas sobre cuestiones políticas clave, relacionadas con la inclusión.
- Incluir a las organizaciones de trabajadores y empleadores en la gobernanza tripartita o en mecanismos tripartitos plus, junto con otros actores estatales y no estatales pertinentes.
- Garantizar la participación de los grupos subrepresentados en las juntas o comités de gobernanza de la EFTP, por ejemplo, integrando a grupos que representan sus intereses (organizaciones que promueven la igualdad de género, la inclusión de personas con discapacidades y organizaciones juveniles).
- En muchos países, las organizaciones sin fines de lucro ofrecen la mayor parte de la formación y los servicios sociales a los grupos desfavorecidos. Estas organizaciones no deberían limitarse a su función de proveedores de servicios, sino que deberían ser alentadas a participar en forma activa en los procesos de formulación de políticas.
- Para fortalecer la participación de las partes interesadas, puede ser necesario aplicar medidas de creación de capacidad, por ejemplo, para la promoción basada en evidencia y el análisis de políticas.
- Los sistemas de EFTP deben permitir o facilitar el movimiento de participantes o aprendices de niveles de cualificación de EFTP más bajos a los más altos.
- Cuando se descentralizan las estructuras de evaluación tienen un alcance adecuado para los distritos rurales (por ejemplo, centros de evaluación móviles, uso de empresas locales para la evaluación).
- Costos de evaluación y certificación asequibles para las personas en situación de pobreza.
- Evaluación accesible para los grupos que suelen quedar excluidos (personas con discapacidad, etc.).

3.2.2 Acceso a la EFTP: promoción social y acceso físico

No siempre existe **acceso legal a la EFTP y el desarrollo de competencias** para todos. Los requisitos formales de ingreso pueden flexibilizarse, por ejemplo, mediante el reconocimiento de aprendizajes previos o evaluaciones de competencias que faciliten el acceso, aunque no se cumplan los requisitos educativos formales. Es posible que sea necesario reconocer las cualificaciones extranjeras para que se cumplan los criterios de admisión. Los requisitos de edad o nacionalidad tal vez deban ser impugnados y revisados si dan lugar a discriminación.

La **promoción social** de la EFTP puede ayudar a llegar a los grupos que enfrentan barreras de acceso y, por lo tanto, se ven subrepresentados en el sistema de EFTP. La promoción social puede ser organizada a nivel nacional y regional, así como por instituciones de EFTP directamente a nivel local. Se pueden utilizar

diversos canales de comunicación: las redes sociales, la televisión y la radio, así como la interacción directa con los grupos destinatarios a través de escuelas y estructuras comunitarias; establecer cooperación con organizaciones que representan a grupos desfavorecidos como las personas desplazadas o las organizaciones de pueblos indígenas; o a través de organizaciones de trabajadores y empleadores.

Se reconoce que la **orientación y el asesoramiento profesionales** son herramientas pertinentes y eficaces para hacer frente a la desigualdad en la EFTP y el mercado laboral. Las medidas de orientación profesional, por ejemplo, pueden abordar las ideas erróneas sobre los estereotipos de género en el mercado laboral y en la selección de campos ocupacionales en la EFTP, por ejemplo, aumentando la conciencia y la estima de las mujeres para que puedan trabajar en campos laborales mejor remunerados, en los que prevalecen los hombres.

Las **redes sociales** y **las aplicaciones digitales** ofrecen nuevas oportunidades para la promoción social de la EFTP, ya que la mayoría de los jóvenes aceptan y utilizan con facilidad la tecnología de comunicación móvil y son usuarios activos de las redes sociales. Las instituciones y los programas de formación profesional pueden utilizar campañas en las redes sociales mediante aplicaciones sencillas de telefonía móvil para alcanzar a grupos a los que de otro modo no se llegaría con facilidad mediante los medios convencionales. Los grupos desfavorecidos a menudo carecen de acceso a información pertinente debido a las restricciones de movilidad. La promoción en redes sociales puede abordar estas brechas.

Como se señaló anteriormente, un impedimento para la utilización digital es la falta de acceso a las tecnologías e infraestructuras correspondientes de las TIC, así como la falta de alfabetización digital. Por lo tanto, es muy importante que las cuestiones relativas a la brecha digital se evalúen y aborden

Factores de éxito

- La orientación profesional y otras medidas de sensibilización con respecto a la EFTP deben incluir a los padres, ya que a menudo determinan la trayectoria profesional de los hijos.
- La promoción social debe utilizar los canales más apropiados, adaptados al contexto local, desde las redes sociales, la televisión y la radio hasta la interacción directa con los grupos objetivo.
- La participación de la comunidad es también un aspecto clave en la promoción de la inclusión, por ejemplo, mediante la participación de los trabajadores sociales comunitarios en la movilización y el apoyo de los grupos destinatarios.
- Las aplicaciones digitales y de redes sociales pueden incluir la difusión de programas de EFTP, la facilitación de redes entre graduados y el asesoramiento entre pares a través de blogs y otras plataformas, o módulos de aprendizaje electrónico. Los recorridos de realidad virtual integrados en la orientación profesional pueden brindar información sobre profesiones y ocupaciones.
- Trabajar con agentes de cambio puede ser eficaz, por ejemplo, cuando se muestran buenos ejemplos de inclusión llevada a cabo por empleadores y utilizándolos en la promoción social.

específicamente en el contexto de la inclusión y la participación en pie de igualdad.

Mejorar la accesibilidad física de las instalaciones de EFTP y el acceso a alojamiento[93] es una condición previa para la matriculación de los grupos destinatarios que no pueden desplazarse diariamente a una institución de EFTP. Los gastos de alojamiento suelen ser una carga adicional para las personas en situación de pobreza, por lo que los fondos para becas deben incluir subsidios para cubrir dichos gastos para grupos específicos (véanse las medidas concretas en la sección 3.3).

Las instalaciones de la EFTP, en particular las de los alojamientos, deben brindar un entorno seguro para el bienestar físico y psicológico de los participantes y aprendices. El acoso sexual por parte del personal docente o los compañeros es un problema potencialmente crítico en el alojamiento, cualquiera sea el sexo del estudiante.

Las instituciones deben garantizar las normas de seguridad y oponerse con firmeza a cualquier violación de los derechos.

Al construir nuevos institutos de EFTP, el diseño arquitectónico debe tener en cuenta las normas de accesibilidad para facilitar el acceso de los participantes y docentes con discapacidad, incluido el acceso sin obstáculos a las aulas, los talleres y el alojamiento. Además de la accesibilidad física, debe garantizarse la accesibilidad de la comunicación y la información, así como del material didáctico.

Es posible que a los padres y madres jóvenes (sobre todo las madres solteras) les resulte imposible matricularse en la EFTP si no cuentan con el apoyo de la comunidad o la familia para cuidar de sus hijos. El embarazo precoz es una de las razones fundamentales por las que las mujeres jóvenes abandonen la educación secundaria y la capacitación.

Factores de éxito

- Para facilitar un entorno seguro, un enfoque eficaz consiste en poner en práctica mecanismos de denuncia que permitan a los participantes/ aprendices denunciar los problemas con carácter confidencial, sin convertirse en víctimas ellos mismos.
- Es fundamental que haya instalaciones sanitarias separadas para mujeres y varones como norma mínima para la acreditación de las instituciones de EFTP.
- Deben aplicarse los principios de diseño universal al construir nuevos centros de EFTP.
- En la mayoría de los casos, las personas con discapacidad son quienes mejor saben qué modificaciones permitirán su participación en un programa de EFTP, por lo que se les debe consultar.
- Para mejorar el acceso a la EFTP de madres y padres jóvenes, madres solteras y maestras o instructoras, una medida eficaz es proporcionar servicios de guardería en los centros y programas de EFTP.

[93] Véase OIT. *Fomentando la diversidad y la inclusión mediante ajustes en el lugar de trabajo*: *una guía práctica* (Ginebra, 2016).

3.2.3 Identificación de las necesidades de competencias: centrarse en las zonas rurales y en ocupaciones no estereotipadas

A fin de garantizar la inclusión social en los enfoques y sistemas de evaluación de competencias, es importante prestar atención a las necesidades de aptitudes en las zonas rurales y otras zonas desfavorecidas del país, y evaluar si las nuevas ocupaciones y competencias identificadas son igualmente pertinentes para las mujeres y los hombres, y para otros grupos insuficientemente representados.

Factores de éxito

- Involucrar a grupos subrepresentados en el análisis de las necesidades de competencias y la interpretación de los hallazgos de la investigación.
- Las decisiones de invertir en nuevos cursos o adaptar los cursos existentes deben emprenderse con miras a corregir las desigualdades existentes en cuanto al acceso y la participación.

3.2.4 Diseño de normas, cualificaciones y planes de estudio

Las normas de competencia deben estar alineadas con las demandas del mercado de trabajo y ser uniformes en un contexto regional o nacional. La traducción de estas normas en planes de estudio y materiales de enseñanza y aprendizaje, así como el diseño real del proceso de aprendizaje (véase la sección 3.3) deben estar «centrados en el participante». En la práctica, significa que las necesidades de formación y aprendizaje de todos los participantes (sobre todo aquellos que suelen ser excluidos) se tienen debidamente en cuenta.

Desarrollo de competencias básicas de empleabilidad[94]

El mandato clave de la EFTP es mejorar la empleabilidad de los participantes. Además de las competencias técnicas y profesionales, se incluye el desarrollo de las «competencias blandas» como la comunicación, el lenguaje y las competencias para la búsqueda de empleo, el desarrollo del emprendedurismo (para promover el trabajo por cuenta propia) y otras competencias esenciales para la inclusión social y económica.

Los grupos desfavorecidos a menudo padecen carencias en materia de competencias básicas específicas (por ejemplo, confianza en sí mismos) como resultado de la discriminación en la sociedad. Los programas inclusivos de EFTP deben tomar medidas para identificar las deficiencias específicas de los participantes y abordarlas mediante el fortalecimiento de las competencias básicas para la empleabilidad dentro de los planes de estudios. En contextos frágiles (por ejemplo, luego de un conflicto), los planes de estudio deben incluir contenidos que mejoren las competencias de resolución de conflictos para que la EFTP contribuya a la cohesión social.

[94] Brewer, L. *Enhancing youth employability: What? Why? and How? Guide to core work skills* (Ginebra, OIT, 2013).

Factores de éxito

- Las necesidades de formación de los grupos excluidos se identifican y reflejan en el diseño de los planes de estudio y el material didáctico.
- Los procesos de capacitación son suficientemente flexibles (por ejemplo, en lo que se refiere a la duración u organización de la formación) para dar cabida a los alumnos con dificultades de aprendizaje o atender a las personas que ya trabajan o tienen responsabilidades de cuidado.
- La EFTP puede ofrecer múltiples programas, incluida la capacitación no formal para adultos o personas que han desertado del sistema educativo, que pueden estar totalmente «centrados en el alumno». Esta medida se puede aplicar mediante la adición de contenidos educativos basados en necesidades específicas, como alfabetización, aritmética elemental y formación lingüística, según sea necesario para dominar una determinada tarea o trabajo en el mercado laboral. Tales medidas también pueden concebirse como cursos de transición que permitan a las personas matricularse en los programas oficiales generales después de haber terminado con éxito el curso.
- Deben integrarse en el diseño/plan de estudios de la formación las competencias blandas básicas para la empleabilidad (como el trabajo en equipo, la comunicación, las competencias de negociación, etc.) que mejorarán la empleabilidad de las personas desfavorecidas en el mercado laboral (véase el recuadro de texto anterior sobre el desarrollo de competencias básicas para la empleabilidad).
- Los materiales de aprendizaje deben representar a los alumnos de todos los grupos sociales, incluidos los que se consideran excluidos. Esta práctica puede promover la creación de conciencia sobre la inclusión entre la «población estudiantil convencional» inscrita en la EFTP.

3.2.5 Impartir la formación

Se considera que la **pedagogía centrada en el participante** es uno de los componentes clave para promover la inclusión en la educación y la capacitación. Los beneficios para los participantes son múltiples: mejora la motivación, la atención y el compromiso; aumenta la satisfacción y reduce las tasas de abandono. A los participantes y aprendices para quienes el aprendizaje es más difícil se les asigna tareas y explicaciones adicionales.

Los estudiantes con necesidades de aprendizaje especiales reciben apoyo personalizado.[95] Esto último es especialmente importante para las personas con discapacidad que se enfrentan a desventajas al intentar seguir el ritmo del proceso de aprendizaje. En contextos donde la inclusión es resistida (por parte de los estudiantes, los padres, la comunidad), los docentes deben actuar como facilitadores o mediadores para promover la inclusión en forma activa en el proceso de aprendizaje.

[95] CEDEFOP. *Vocational pedagogies and benefits for learners: Practices and challenges in Europe,* Research paper No. 47 (Luxemburgo).

Factores de éxito

- Para pasar de un estilo convencional (centrado en la enseñanza) a un enfoque centrado en el alumno, muchos docentes/instructores deben experimentar un cambio sustancial de mentalidad. También necesitan apoyo administrativo y recursos para aplicar estos métodos.
- La aplicación de enfoques centrados en el participante requiere una inversión considerable en el desarrollo de los recursos humanos, especialmente en la formación pedagógica de los docentes (véase la sección 3.2.8).
- La pedagogía centrada en el participante es más fácil de implementar con clases más pequeñas, por ejemplo, con grupos de alrededor de 15 personas.
- Mezclar grupos de participantes es de beneficio mutuo para todos, ya que los que aprenden con rapidez pueden apoyar a los que aprenden más lento. El comportamiento discriminatorio entre grupos se reduce en los grupos mixtos.

Después de que terminan los horarios de los cursos regulares cursos ordinarios (oficiales), muchas instituciones de EFTP quedan inactivas en algunos horarios, por ejemplo, por las tardes o al inicio de la noche. Esas instalaciones con su equipamiento deberían utilizarse con la máxima eficiencia, por ejemplo, brindando múltiples ofertas de formación a grupos destinatarios que por lo general no tienen acceso o tienen un acceso limitado a la formación. Hay ejemplos que muestran que las instituciones formales de EFTP pueden convertirse en **centros de formación polivalentes** que ofrecen cursos formales y no formales de EFTP en paralelo. Como condición previa, estas actividades deben ser aprobadas a nivel de gobernanza de la EFTP y, por lo tanto, pueden requerir apoyo político y recursos adicionales. Si no se dispone de recursos adicionales, tal vez los proveedores de EFTP puedan cobrar tasas de matrícula que cubran los costos, aunque esto supone un obstáculo más para los alumnos de bajos ingresos.

Factores de éxito

- Los gobiernos locales deben reconocer el papel que las instituciones de EFTP pueden desempeñar para el desarrollo comunitario y prestar apoyo con medios financieros y no financieros.
- Es recomendable que las direcciones de las instituciones de formación profesional apoyen la apertura de sus instituciones a un amplio grupo de mandantes, incluidos los grupos que normalmente quedan excluidos.
- Los ministerios y los órganos rectores de la EFTP pueden beneficiarse de prestar apoyo al uso polivalente de las instituciones e instalaciones de EFTP, por ejemplo, proporcionando acreditación y financiación para el aprendizaje de adultos u otros programas no formales.
- Cuando las instituciones de EFTP actúan como vínculo entre el centro formativo y el mercado de trabajo local, los alumnos están efectivamente conectados al mundo del trabajo (por ejemplo, mediante el aprendizaje cooperativo y basado en el trabajo), lo que incluye a ciertos grupos que, de otro modo, quedarían excluidos.

Mejorar la oferta de EFTP en las zonas rurales no es tarea fácil. La construcción, el equipamiento y el funcionamiento de nuevas instituciones de EFTP en las zonas rurales con una infraestructura adecuada tiene repercusiones en los presupuestos ajustados de la EFTP. Las instituciones de EFTP situadas en zonas rurales poco pobladas a menudo deben esforzarse para mejorar sus niveles de inscripción, ampliar la variedad de sus cursos de formación para responder a la demanda en las mismas comunidades y tejidos empresariales próximos a donde se encuentran estos centros. La EFTP en la agricultura ha sido descuidada en muchos países, con el resultado de que las instituciones existentes a menudo trabajan por debajo de su capacidad y la formación en agricultura moderna y sostenible y en los campos relacionados con la agricultura es deficiente.

© Nav Photography en Pexels

Factores de éxito

En América Latina y el Caribe existe una red de instituciones de FP nucleadas en OIT/Cinterfor. Varias están especializadas o atienden al sector rural. Esta especialización ha permitido desarrollar programas más incluyentes:

- El Servicio Nacional de Aprendizaje Rural SENAR en Brasil ha desarrollado acciones inclusivas para favorecer la inserción de mujeres en actividades agrícolas y de emprendimiento. Cuenta con educación a distancia contribuyendo también a la formación de personas del medio rural en todo el país (http://ead.senar.org.br/sobre).
- El Servicio Nacional de Aprendizaje SENA en Colombia ha atendido a los jóvenes rurales con programas de formación y acciones de promoción para la creación de empresas (https://www.oitcinterfor.org/experiencia/programa-j%C3%B3venes-rurales-emprendedores-sena-colombia).
- El Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial SENAI de Brasil tiene una barcaza móvil que desarrolla formación a comunidades aisladas en la cuenca del rio Amazonas. También cuenta con cientos de unidades móviles que llevan la educación profesional a locales donde no hay escuelas fijas. (https://www.senaipr.org.br/conferenciainternacional/es/10-acciones-de-formacion-profesional-que-cambiaron-brasil-2-31195-313696.shtml)

Las ONG, las organizaciones benéficas y otras iniciativas privadas desempeñan un papel importante en la EFTP de muchos países. Muchas de ellas apuntan a grupos desfavorecidos en forma explícita. En realidad, la selección de los grupos objetivo también depende de los recursos financieros de estas instituciones. En ausencia de apoyo gubernamental o de donantes, la principal fuente de ingresos de estas instituciones es la matrícula, y como se señaló anteriormente, esto tiene el potencial de excluir, en la práctica, al grupo objetivo al que estas instituciones pretenden atender.

Factores de éxito

- Los órganos rectores de la EFTP deben reconocer a estos actores de la sociedad civil proporcionando mecanismos adecuados para la acreditación, el alivio fiscal y el apoyo financiero por parte del gobierno.
- Los proveedores de formación privados pueden formar alianzas para aumentar la conciencia pública y contribuir de manera efectiva a la reforma del sistema para una mejor inclusión (véase la participación de múltiples partes interesadas más arriba).

Las **tecnologías de información y comunicación (TIC)** también ofrecen nuevas oportunidades para el aprendizaje a distancia y para el uso de materiales de aprendizaje electrónico que respondan a las necesidades específicas de los grupos destinatarios. Un ejemplo generalizado es el desarrollo de software de lectura de pantalla para personas con discapacidad visual. Sin embargo, la creciente brecha digital entre las personas que tienen acceso a las tecnologías digitales modernas y las que no lo tienen, puede *agravar* aún más la exclusión. Suelen ser factores excluyentes: i) la falta de alfabetización digital; ii) la falta de acceso a la tecnología digital; así como iii) la resistencia al uso de estas tecnologías.

Factores de éxito

- Las instituciones de EFTP necesitan una infraestructura de TIC adecuada y acceso a servicios de banda ancha.
- Es esencial generar y mantener una actitud positiva entre los docentes hacia la tecnología digital y fomentar su preparación y capacidad para utilizar métodos digitales de enseñanza y aprendizaje.
- Las soluciones de aprendizaje digital eficaces (módulos de aprendizaje electrónico) y los niveles de tecnología deben ser contextualmente apropiados.
- Se puede apoyar a las personas más necesitadas para que dispongan de acceso a la banda ancha. Instituciones como el SENA en Colombia o SENCE en Chile han ofrecido subsidios para la conectividad.
- En Uruguay, el Plan CEIBAL ofrece acceso gratuito a la banda ancha en convenio con la empresa telefónica estatal para todos los participantes en zonas remotas.
- En Chile se avanza junto con OIT en el desarrollo de servicios web con los más modernos protocolos de accesibilidad a diferentes tipos de discapacidad.

3.2.6 Aprender sobre la base del trabajo

Un elemento clave de los sistemas modernos de EFTP es la participación sistemática de los empleadores en todas las funciones básicas de la EFTP, incluido el desarrollo de competencias a través del aprendizaje basado en el trabajo, por ejemplo, a través de aprendizajes. Los empleadores también pueden contribuir a combatir la exclusión. Los estereotipos sobre género, discapacidad y etnicidad son factores que limitan seriamente el acceso de los grupos de población desfavorecidos a las oportunidades del mercado laboral y el trabajo decente. En los sistemas de EFTP con marcados componentes de aprendizaje basados en el trabajo, existe el riesgo de que estos estereotipos persistan. Como aspecto positivo, los empleadores y sus organizaciones pueden actuar como agentes de cambio para combatir la exclusión. Las organizaciones de trabajadores también pueden desempeñar un papel crucial como defensores de la inclusión. En Argentina, por ejemplo, distintos sindicatos ofrecen programas de desarrollo de competencias cuyo fin específico es reclutar a personas privadas de libertad, mujeres y trabajadores jóvenes que enfrentan obstáculos para participar en el mercado laboral.[96]

Factores de éxito

- Deben establecerse sistemas sólidos de cooperación con las instituciones de EFTP a niveles macro y local con los empleadores y sus organizaciones, que incluyan diálogos periódicos sobre cuestiones de inclusión.
- El fomento de la capacidad de los supervisores del lugar de trabajo, los instructores y el personal de recursos humanos puede ser eficaz para promover la inclusión y las prácticas inclusivas, y para combatir los prejuicios y otras prácticas discriminatorias, incluido el acoso sexual.
- Las organizaciones de trabajadores deben participar en los diálogos que promueven la inclusión, así como en grupos de presión.

3.2.7 Evaluación y certificación

La certificación de competencias ofrece diversos beneficios: i) establece normas de formación en relación con los marcos o sistemas de cualificación nacionales o regionales y las demandas del mercado de trabajo; ii) a menudo es una condición previa para acceder al empleo en el sector formal; iii) reconoce que el participante ha logrado el resultado esperado del aprendizaje y una cualificación reconocida en la sociedad; y iv) si se reconoce a nivel nacional o regional, puede promover la transferibilidad de las competencias.

El **reconocimiento del aprendizaje previo (RAP)** es un enfoque que puede facilitar la movilidad en el mercado laboral de las personas que adquirieron sus competencias informalmente o en otro país. Se aplica de manera especial a migrantes, refugiados y trabajadores de la economía informal.

[96] OIT. *Las organizaciones de trabajadores participan en el desarrollo de competencias*, SKILLS/ACTRAV Reseña de políticas (Ginebra, 2019).

Facilitar la progresión vertical del participante hacia niveles de cualificación más altos también puede mejorar la inclusión. Implica conectar la formación no formal con la certificación formal de competencias. Los participantes pueden adquirir diversos conjuntos de competencias en cursos de corto plazo que pueden evaluarse y certificarse, y que luego pueden usarse como una vía para obtener competencias de nivel superior.

Factores de éxito

- Los sistemas de RAP deben basarse en una evaluación adecuada de las necesidades, un marco regulatorio sólido, financiamiento sostenible, dispositivos institucionales inclusivos, garantía de calidad y participación y compromiso de las partes interesadas.
- Sólo la posibilidad de poder acceder a la certificación tal vez no constituya motivación suficiente para que las personas participen; debe ir acompañada de incentivos adicionales, como el acceso a capacitación adicional, permisos de trabajo, licencias laborales u otros servicios (subsidiados).
- La evaluación y certificación para mejorar la progresión y los cursos modulares no deben aumentar los costos para los participantes ni añadir procedimientos burocráticos prolongados.
- Desarrollar estándares de competencia que puedan incluir aspectos de la inclusión es una buena práctica. En Chile, el Organismo Sectorial de Inclusión Laboral conformado por actores tripartitos está trabajando en un estándar para la certificación de competencias en inclusión laboral, que implica que al menos uno de los trabajadores que se desempeñe en funciones relacionadas con RRHH deberá contar con conocimientos específicos en materias que fomenten la inclusión laboral de las personas con discapacidad. Se entenderá que tienen estos conocimientos los trabajadores que cuenten con una certificación otorgada por el Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales - ChileValora.
- Los centros de evaluación deben ser accesibles y valerse incluso de mecanismos de accesibilidad digital para minimizar la exigencia de movilización a las personas con discapacidad

Aun se requiere que más sistemas de EFTP ofrezcan a los trabajadores informales capacitados en el lugar de trabajo, la posibilidad de evaluar y certificar sus competencias. En consecuencia, muchos sistemas de EFTP existen en paralelo con los sistemas tradicionales de cualificación y otras formas de adquisición de competencias en el mercado laboral. Como se señaló anteriormente, para los trabajadores en la economía informal sin una certificación laboral es difícil pasar a empleos del sector formal con salarios más altos. Se trata de un elemento importante para **mejorar los aprendizajes informales**, junto con enfoques cooperativos que prevén la matriculación en escuelas de formación profesional y que funcionan en paralelo con los aprendizajes que otorgan cualificaciones formales al egreso.[97]

[97] OIT. *Upgrading informal apprenticeship. A resource guide for Africa: A resource guide for small industry and community organizations* (Ginebra, 2012).

Criterios de éxito para establecer mecanismos de evaluación y certificación que incluyan a los trabajadores en la economía informal:[98]

Factores de éxito

- Es necesario que las políticas nacionales reconozcan el papel de la economía informal en la formación profesional.
- Los formuladores de políticas deben reconocer a las organizaciones de las pequeñas empresas que puedan representar eficazmente los intereses de los empresarios en el diseño de políticas y en el desarrollo de mecanismos de evaluación y certificación.
- Resulta beneficioso generar procesos de formulación de políticas ascendentes y descendentes que permitan equilibrar los intereses entre las autoridades de EFTP y el sector de las pequeñas empresas.
- A fin de evitar la exclusión de los grupos objetivo con escasos antecedentes educativos, las evaluaciones se deben centrar en las competencias prácticas profesionales y no en contenidos educativos genéricos, especialmente en los niveles de competencia menores.
- Para establecer un mecanismo eficaz de evaluación y certificación, las prácticas de evaluación deben considerar las competencias demandadas de las pequeñas empresas y contar con evaluadores capacitados para llevar a cabo evaluaciones fiables.

3.2.8 Desarrollo del personal de EFTP

Para integrar con éxito una agenda de inclusión es necesario crear conciencia sobre las cuestiones de inclusión en todos los niveles del personal de EFTP, incluidos:

- el personal vinculado con la gobernanza de la EFTP;
- niveles intermedios (por ejemplo, responsables de las normas y el desarrollo del plan de estudios);
- directivos de instituciones de EFTP;
- docentes e instructores; y
- evaluadores.

La inclusión rara vez es prioridad en el desarrollo de los recursos humanos (DRH) entre el personal de la EFTP. Esta deficiencia (si existe) se debe abordar primero a nivel de políticas, por ejemplo, desarrollando una política de DRH que tenga en cuenta la inclusión. En la práctica, un programa de DRH que tenga en cuenta la inclusión debe abordar los siguientes temas:

- diseño de programas de EFTP que tengan en cuenta las cuestiones de género;
- métodos de enseñanza e instrucción inclusivos y centrados en el participante, con enfoque en la retroalimentación e inclusión efectiva de las personas con dificultades de aprendizaje y que generen un entorno de aprendizaje inclusivo donde diversos grupos de participantes aprendan uno al lado del otro y se apoyen mutuamente; y
- sensibilización de los docentes e instructores de formación profesional sobre cuestiones relacionadas con la discapacidad, como la terminología sensible a la discapacidad, la accesibilidad y el suministro de adaptaciones razonables.

[98] ILO. *Assessing skills in the informal economy* (Geneva, 2015).

Estos asuntos pueden requerir llamar la atención del personal de formación de la EFTP sobre:

- adaptar y seguir desarrollando los planes de estudio y los materiales didácticos y de aprendizaje para la formación inicial de los docentes técnicos;
- integrar las cuestiones de inclusión en los cursos normales de actualización para el personal de EFTP; y
- diseñar y ofrecer cursos de perfeccionamiento específicos para el personal docente sobre competencias específicas (por ejemplo, interpretación de la lengua de signos requerida para enseñar la inclusión de las personas sordas).
- La promoción de la igualdad entre los géneros requiere una atención específica a la capacitación y el empleo de personal femenino en la EFTP. Contar en la EFTP con expertas, gerentes, docentes e instructoras femeninas competentes —que se sientan seguras en la enseñanza de ocupaciones que suelen ser consideradas como masculinas— puede significar un cambio radical en el camino hacia la igualdad de género. Requiere que se preste especial atención al programa respectivo de incorporación de la perspectiva de género en todos los niveles del sistema de EFTP, incluidas las prácticas de DRH. Lo mismo se aplica a las personas con discapacidades u otros grupos marginados que pueden formar parte del personal docente.

3.2.9 Supervisión y evaluación

En la sección 2.3 se presentó un marco para medir el nivel de inclusión de un sistema de EFTP dado. Los sistemas de supervisión que controlan con regularidad los indicadores clave y realizan evaluaciones periódicas son importantes para identificar las debilidades del sistema, evaluar qué funciona bien y avanzar con las recomendaciones sobre cómo mejorar. La participación de integrantes de grupos subrepresentados en la revisión de los datos de control y evaluación es esencial para generar evaluaciones inclusivas que identifiquen soluciones y recomendaciones que sean realistas, apropiadas y factibles.

© ILO / M. Crozet.

3.3. Medidas concretas

Puede ser necesario adoptar medidas específicas para hacer frente a una situación concreta de exclusión o desigualdad, como barreras de acceso que no pueden abordarse en forma adecuada mediante un sistema general de EFTP de diseño universal. También pueden ayudar a corregir las desigualdades actuales y, por lo tanto, podrían concebirse como medidas temporales, hasta que se logre la igualdad de acceso y participación. Podrán aplicarse medidas concretas:

- Como un elemento integral de los diseños universales, por ejemplo, contar con mecanismos de financiación para grupos marginados, que promuevan la inclusión.
- Como medida complementaria, pero separada, para generalizar la EFTP, como los programas de formación no formal que abordan las necesidades específicas de capacitación de los grupos objetivo y los conectan con la EFTP formal.
- En ausencia de EFTP convencional (por ejemplo, en contextos posteriores a conflictos) y utilizando modalidades tales como programas móviles de capacitación.

3.3.1 Mecanismos financieros para mejorar la accesibilidad

La Recomendación de la OIT sobre el desarrollo de los recursos humanos, 2004 (núm. 195) considera que los gobiernos tienen «la responsabilidad fundamental» de la «educación y la formación previa al empleo» y de «la formación de los desempleados» y reconoce «la función de los interlocutores sociales en lo que se refiere a la formación posterior, en particular, el papel fundamental que incumbe a los empleadores en la facilitación de oportunidades de adquirir experiencia laboral». Existen varias herramientas que facilitan el acceso a la capacitación de las personas desfavorecidas.

En la gran mayoría de países de ALC, las instituciones de ETFP no cobran por el acceso a sus programas de nivel básico o de aprendizaje. Ello debido a que su financiamiento se obtiene de aportes de las empresas que se calculan como un porcentaje del monto total de salarios pagado en cada una. Este porcentaje varía entre el 0,125 y el 2,5% del total de la nómina, dependiendo el país. Esta gratuidad de la formación constituye de hecho un factor de igualdad de oportunidades para los más pobres que de otra manera no podrían pagar una matrícula a estos cursos.

En este caso el mecanismo de financiamiento es una variante de los fondos de formación que se explican a continuación.

Los **fondos de formación** se utilizan cada vez más como un mecanismo de financiación general para impulsar el desarrollo de las competencias profesionales de un país o región. Los fondos se pueden obtener mediante mecanismos fiscales específicos, gravámenes a la capacitación aportados por empresas del sector estructurado y contribuciones de donantes. Se pueden pensar como parte integral de un sistema de EFTP y pueden suponer mecanismos de financiación para fines y grupos objetivo específicos, por ejemplo, para la financiación de medidas concretas o como elemento de un diseño universal. Los fondos para la formación en competencias se pueden diseñar como un mecanismo de financiación basado en resultados; es decir, los proveedores de capacitación acreditados, incluidas las empresas del sector privado que ofrecen formación en la empresa, reciben un reembolso fijo por persona capacitada. Algunos fondos de capacitación también incluyen la colocación laboral. Estos fondos se pueden utilizar para diferentes tipos de medidas de formación, incluida la capacitación basada en la empresa.

Los **vales de formación** pueden utilizarse como instrumento para una subvención focalizada de medidas para la EFTP, accesible para un

© Miguel Marquina on Unsplash

grupo destinatario bien definido. Se ofrecen vales a las personas y el acceso al plan de vales se rige por ciertos criterios. Los beneficiarios de los vales tienen derecho a participar en un programa de formación, usualmente de su elección. Se recomienda que los sistemas de vales estén orientados por la demanda; es decir, que el beneficiario tenga la libertad de elegir un proveedor de formación, siempre que el proveedor esté acreditado por el sistema. El vale de formación también puede incluir alojamiento. Los planes de vales se pueden aplicar a nivel nacional, o también en regiones geográficas seleccionadas. Es más común que los vales de capacitación se utilicen para mejorar las competencias, no tanto para la formación inicial. Un desafío importante en la gestión de un sistema de vales es garantizar una selección de destinatarios que sea transparente y basada en criterios y debe existir un sistema de seguimiento adecuado para evitar el uso indebido de los vales.[99] Este mecanismo ha sido usado pocas veces en algunos países de ALC.

Las **becas** tienen por objeto proporcionar a los grupos de bajos ingresos un mejor acceso a las ofertas de formación. Por lo general, cubren los costos directos de capacitación y, a veces, los costos de alojamiento. A diferencia de los vales de formación, el beneficiario suele solicitar una beca en la institución en la que se inscribe o en un organismo independiente, mediante la presentación de un contrato de formación.

Los **préstamos para educación y formación** tienen el mismo propósito, que es brindar a las personas de grupos de bajos ingresos la oportunidad de acceder a la educación terciaria o a la EFTP. A diferencia de las becas (otorgadas

[99] Bank aus Verantwortung. Grupo KFW. *Vocational training and employment* (Frankfurt am Main, 2018).

en forma de subvenciones no reembolsables), los préstamos deben reembolsarse, por lo general con tipos de interés bajos.

Pueden concederse **estipendios específicos** a los participantes o pasantes, en forma de subsidios de transporte y alojamiento, como incentivo para matricularse en programas de capacitación. Al igual que en el caso de los vales de formación y las becas, el pago de estipendios debe ser transparente y la selección de los beneficiarios debe basarse en criterios definidos.

La **financiación basada en el desempeño** se refiere a la financiación presupuestaria del gobierno para los proveedores de EFTP o a acuerdos de cofinanciación para movilizar recursos adicionales para la EFTP. Los acuerdos de cofinanciación pueden incluir asociaciones público-privadas, incentivos fiscales (por lo general, créditos fiscales o desgravaciones fiscales); cláusulas de reembolso; vales y otras subvenciones para personas o empresas; licencias para la educación y formación; y préstamos a personas para la educación y formación continuas.[100] La inclusión se puede promover si los planes incluyen costos o financiación diferenciados para grupos más vulnerables o insuficientemente representados.

3.3.2 Programas específicos para las zonas rurales[101]

En las **zonas rurales,** los mercados de trabajo tienen características sustancialmente diferentes si se comparan con la economía urbana, por lo general más formalizada. Si bien el empleo asalariado formal es escaso o inexistente en los contextos rurales, el trabajo por cuenta propia y las microempresas son las formas predominantes de generación de ingresos. La formación en la comunidad, la capacitación móvil u otras formas de «programas de extensión social» pueden ofrecer a los grupos rurales objetivo acceso a medidas de formación en competencias que de otro modo no serían accesibles debido a la distancia, la duración de la capacitación y los costos.

Formación en la comunidad[102]

La formación en la comunidad apunta a las comunidades rurales pobres y desfavorecidas, las comunidades indígenas y las minorías étnicas, especialmente las mujeres y los jóvenes. Tiene como fin el empoderamiento social y económico y, por lo tanto, **comienza por ofrecer una oportunidad económica** antes de la aplicación de una medida de capacitación. En la práctica, significa que:

- Las comunidades están facultadas para identificar y evaluar las oportunidades económicas.
- La formación profesional no es una actividad aislada, sino que más bien está vinculada al desarrollo de las empresas.
- La capacitación basada en la comunidad funciona con grupos en lugar de con individuos.
- Esta formación suele integrarse a medidas más amplias de desarrollo rural o comunitario (por ejemplo, como parte de un enfoque de desarrollo integrado).

Programas móviles de EFTP

Los programas móviles de EFTP son unidades de capacitación (camiones, contenedores, etc.) que pueden trasladarse fácilmente de un lugar a otro. Puede concebirse como una medida

[100] CEDEFOP mantiene una base de datos sobre la financiación del aprendizaje de adultos; véase: https://www.cedefop.europa.eu/FinancingAdultLearning/

[101] OIT. Competencias para el desarrollo rural. Fascículo (Ginebra, 2011).

[102] Véase OIT. *Rural skills training: A generic manual on training for rural economic empowerment (TREE)* (Ginebra, 2009).

© ILO / M. Crozet.

temporal (por ejemplo, en fases de rehabilitación posteriores a conflictos o desastres en las que las instalaciones de EFTP suelen estar inoperantes) o como una medida más permanente para mejorar el alcance de la EFTP en zonas rurales (véase la sección 3.3.2 supra).

La capacitación móvil suele ser a corto plazo (no más de seis meses) y no formal. El valor particular de este enfoque es que brinda ofertas de formación a las puertas de comunidades que, de otro modo, tienen un acceso muy limitado o nulo. Dado que el enfoque móvil es flexible en la selección de campos profesionales, tiene la ventaja de que los programas se pueden ajustar a las demandas locales del mercado de trabajo. Es buena práctica planificar y organizar la capacitación móvil en estrecha colaboración con los gobiernos locales, las instituciones comunitarias y las micro, pequeñas y medianas empresas locales. La cooperación con las empresas locales permite la aplicación de modelos de formación cooperativos que pueden conectar la capacitación básica realizada en las unidades móviles con la capacitación en el lugar de trabajo o los aprendizajes en las empresas locales. La capacitación móvil también puede conectarse a modelos de formación basados en la comunidad.

Varios países de ALC llevan a cabo programas móviles de formación para llegar a zonas rurales remotas o de baja densidad poblacional. En Guatemala, Colombia, Brasil, existen unidades móviles de formación con diversas tecnologías que se han adaptado en sistemas de remolques de camiones y son llevadas por periodos cortos para desarrollar formación profesional en pequeños poblados de zonas rurales apartadas o donde una infraestructura mayor no tendría sentido por su costo.

Véase en la sección 4, el estudio de caso 9 sobre la capacitación de trabajadores autónomos en México después de un terremoto

3.3.3 Apoyo posterior a la formación para los programas de EFTP: transiciones al mercado laboral

El mandato básico de las instituciones y los programas de EFTP es mejorar la empleabilidad de sus grupos objetivo. Sin embargo, la EFTP puede (y debe) desempeñar un papel facilitando la transición de sus egresados al mercado de trabajo, ya sea como un elemento del diseño universal del sistema de EFTP o como una medida concreta para el grupo objetivo. Las experiencias prácticas y los datos de seguimiento recogidos por los proyectos subrayan con claridad el valor añadido de las medidas posteriores a la formación que apoyan las transiciones al mercado laboral, sobre todo para aquellos grupos y personas que se enfrentan a obstáculos adicionales en el mercado de trabajo, en comparación con la población mayoritaria. Se pueden ofrecer las siguientes medidas, a menudo en combinación:

- cooperación sistemática entre el proveedor de formación o los centros propios de formación si es el caso, así como con los posibles empleadores/organizaciones de empleadores a fin de identificar las posibilidades de empleo;
- facilitación sistemática de prácticas o exposición al lugar de trabajo durante y después del período de formación, incluso en cooperación con las organizaciones de empleadores;
- servicios de selección de empleos según el perfil y colocación, por ejemplo, organizados por una «unidad de empleo» situada en una institución de EFTP, u organizados en cooperación con servicios de empleo externos, cuando existan; y
- asesoramiento para las personas que buscan empleo y para las que se enfrentan a desafíos en materia de empleo.

Cuando se trabaja con grupos o individuos que enfrentan considerables barreras de acceso al mercado de trabajo, el apoyo posterior a la formación debe adaptarse a necesidades específicas y debe ser sistemático. Esta labor implica:

- interacciones sistemáticas entre los centros de formación o los proveedores de EFTP y los empleadores para la colocación laboral, mostrando buenos ejemplos de inclusión mediante la promoción social;
- medidas de asesoramiento dirigidas tanto a egresados como a empleadores;
- coordinación y articulación de esfuerzos con el servicio público de empleo y los centros de atención y orientación a desempleados de los Ministerios del Trabajo
- vinculación de la formación con medidas que promuevan la inclusión social (por ejemplo, asesoramiento psicosocial, facilitación del acceso a los servicios sociales, etc.); y
- creación de mecanismos de retroalimentación que faciliten el flujo de información entre la formación y la etapa posterior a ella, con el objetivo de optimizar y desarrollar aún más los contenidos de la capacitación y las medidas posteriores a ella.

En los contextos en que las oportunidades de empleo asalariado son escasas (por ejemplo, en las zonas rurales, en la economía informal), las instituciones de EFTP desempeñan un papel de apoyo a los graduados en el proceso de establecer sus propias empresas. Entre otras, se puede tomar medidas como:

- integrar elementos prácticos del aprendizaje de la actividad emprendedora en los planes de estudios de la EFTP, por ejemplo, que los estudiantes gestionen proyectos de pequeñas empresas;

- proporcionar un espacio temporal para el «*co-work*» o trabajo conjunto (por ejemplo, instalaciones de talleres y equipos de alquiler) para que los graduados lleven a cabo proyectos empresariales iniciales en un entorno «protegido»;
- subcontratar servicios a egresados (por ejemplo, en el sector de la construcción, mediante la subcontratación de pequeños contratos a los egresados, mientras que la unidad de negocio del instituto de EFTP gestiona el contrato general);
- vincular a los graduados con mecanismos de apoyo a las micro, pequeñas y medianas empresas y servicios de desarrollo empresarial, como servicios de mentoría, facilitación del acceso a subvenciones o préstamos, etc.; y
- facilitar el establecimiento de cooperativas.

Para que las medidas mencionadas logren resultados, se necesitan recursos suficientes, tanto financieros como humanos. Significa realizar una inversión adicional en personal; por ejemplo, las instituciones de EFTP deben emplear a un trabajador social, un consejero o un «funcionario de inclusión» que coordine las actividades específicas de inclusión.

© RF._studio en Pexels

© ILO

Capítulo **4**

Estudios de caso

4.1 Proyecto MÁS INCLUSIÓN de Chile actualmente en funcionamiento

Proyecto Más inclusión, Convenio de cooperación OIT - Servicio Nacional de la Discapacidad, Chile[103]

© Senadis

Contexto: El el 2019 OIT y el Servicio Nacional de la Discapacidad suscribieron un Convenio de Cooperación con el objetivo de que aspira a aumentar la comprensión y conciencia en el ámbito público, municipal, regional y de los negocios acerca de la contribución que las personas con discapacidad pueden hacer en el lugar de trabajo y en el desarrollo empresarial.

Por qué: El fuerte impacto que ha tenido la pandemia en el país, y en particular para las personas con discapacidad y sus familias, ha evidenciado las grietas y brechas de exclusión con mayor fuerza. Desde acceso a los programas de recuperación económica frente a la pérdida de ingresos de las familias todas, como un inmenso riesgo de retroceso para la incorporación a empleos decentes de los y las trabajadores con discapacidad. El Proyecto MÁS INCLUSIÓN que se ejecuta en el marco del Convenio OIT-SERVICIO NACIONAL DE LA DISCAPACIDAD, ha permitido formular Agendas Regionales por la Inclusión con amplia participación del mundo de la sociedad civil y del trabajo.

[103] Para obtener más información sobre la labor de este proyecto, véase: https://masinclusion.org/.

Qué: El Programa es una iniciativa que promueve el diálogo social tripartito y se extiende hasta el mundo público estimulando el fortalecimiento de las organizaciones que trabajan por la promoción del empleo y la institucionalidad laboral en los territorios. El proyecto usa como estrategia metodológica un enfoque de diálogo social y de gestación de acuerdos a favor de la inclusión, con clave de inclusión integral y de igualdad de oportunidades para hombres y mujeres.

Cómo: El Convenio OIT SENADIS considera tres componentes para alcanzar el propósito:

1. Consejos consultivos regionales capacitados y fortalecidos para contribuir a la construcción de un proceso de inclusión y participación mediante un diálogo social tripartito.
   En el desarrollo de este componente OIT ha generado:
   - Un panorama nacional de la discapacidad. Diagnóstico actualizado de las instancias de participación de las organizaciones que trabajan con y para la discapacidad.
   - 2 mesas regionales de diálogo multipartita a favor de la inclusión
   - 2 planes regionales para la incidencia de las políticas públicas.
   - Formulación de agendas* regionales por la inclusión con participación de la sociedad civil organizada en todas las regiones del país. Agendas con foco en la inclusión laboral y en la generación de capacidades.
   - Plan formativo virtual. Desarrollando capacidades para la participación y la asociatividad en favor de la inclusión para las personas con discapacidad

   * Algunos de los desafíos que se han observado en las Agendas Regionales se refieren a[104]:

2. Capacidad instalada en los servicios públicos y los actores que les permita desarrollar acciones al servicio de la ciudadanía que tiene discapacidad, basado en un enfoque de derechos e igualdad de oportunidades para hombres y mujeres.
   Los productos generados en este componente son:
   - Sistema e-learning de autoaprendizaje mediante plataforma MÁS INCLUSIÓN (www.masinclusion.org) para el aprendizaje y el intercambio de prácticas.
     La plataforma, sus contenidos son herramientas validadas para hacerlas cognitivamente accesibles a la comunidad con discapacidad, ajustando los contenidos, como el diseño de su presentación. Todo el sistema y la plataforma son cuidadosamente diseñados atendiendo al valor fundamental de la inclusión.
   - 7 guías temáticas para la inclusión actualizadas para la inclusión (inclusión educativa, incidencia en políticas públicas, comunicación para la inclusión, ajustes razonables, guía para el mundo sindical.
   - Catálogo de Buenas Prácticas que promueven la inclusión.
3. Organizaciones de trabajadores, organizaciones de empleadores, municipios, asociaciones municipales, gobiernos regionales, sociedad civil fortalecidas en su

104 Información proporcionada por Alicia Díaz Nilo, 19 de mayo 2021.

capacidad de influir en políticas públicas y privadas para llevar adelante la inclusión laboral integralmente.

Los productos generados en este componente son:

- Dos acuerdos Regionales por la Inclusión Laboral suscritos **por el tripartismo.**
- Curso Especializado para mundo sindical y a organizaciones de la sociedad civil en inclusión laboral
- Curso Especializado para los municipios sobre inclusión laboral.
- Diálogos tripartitos regionales por una reactivación económica inclusiva.

Educación y capacitación

Temas como el papel de la educación cívica en una cultura prejuiciosa aún generalizada, la debilidad de la educación especial (especialmente la persistencia de segregación y la inutilidad del egreso de los estudiantes a los 26 años sin una real capacitación laboral). Es necesario desarrollar competencias tanto para los profesores como para las personas con discapacidad sobre cuestiones tales como la brecha digital, las dificultades de los profesores para el teletrabajo educativo en pandemia y la falta de equipamiento tecnológico en los hogares de los estudiantes. Desafíos referidos a la educación para la inclusión desde edad temprana a través del sistema escolar y desde las propias personas con discapacidad para comunicar correctamente lo que significa dicha condición.

Inclusión laboral, se reconoce el desafío de avanzar en competencias y formación para el trabajo con salidas laborales, reconociendo que la economía digital puede ofrecer escenarios favorables para las personas con discapacidad. Se recomienda desarrollar estudios, propuestas e impulsar programas piloto con SENCE sobre este cometido.

Identidad, son muy contundentes: persistencia de mitos, prejuicios y discriminación social hacia las personas con discapacidad, necesarias de abordar mediante estrategias formativas y comunicacionales en el sistema de enseñanza, los medios de comunicación y las familias. En este mismo ámbito se propone considerar a las personas con discapacidad “como sujetos de derecho y no de lástima”, para lo cual se considera imprescindible su reconocimiento constitucional y mantener en las políticas públicas el enfoque situacional y de derechos.

En cuanto a los **Servicios públicos**, hay desafíos referidos a mejorar la información social, otros a la accesibilidad a la información pública y a dificultades normativas, que incluyen la limitación de las facultades fiscalizadoras del SENADIS.

Hay importantes desafíos de **Comunicación**, entre ellos, la ausencia de prensa de lectura fácil, la informalidad del lenguaje de señas y la escasez de información que posicione el valor de las personas con discapacidad, entre otros. Se reitera la importancia de reconocer el lenguaje de señas como una lengua propiamente tal.

Adicionalmente, desde las organizaciones sociales y con un enfoque de solidaridad comunitaria, se presenta el desafío de generar un **Sistema Nacional de Cuidados** que considere a las personas con discapacidad y dependencia severa.

4.2 Proyecto para fortalecer las oportunidades agrícolas en Haití a través de la capacitación y la inversión tecnológica (PROFIT)

Proyecto OIT: Proyecto para fortalecer las oportunidades agrícolas a través de la capacitación y la inversión tecnológica (PROFIT), con apoyo del Gobierno de Noruega.[105]

© Claudia Altamimi on Unsplash

Contexto: El alto índice de pobreza en Haití y la alta dependencia del sector de la agricultura y pesca constituyen un contexto para el abordaje de diferentes políticas internacionales de apoyo a la formación profesional.[105]

Por qué: Alrededor de 1000 pequeños agricultores de la región sur de Haití se verán beneficiados por un proyecto acordado por el Gobierno de Noruega y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el cual se orientará a fortalecer las oportunidades agrícolas a través de la capacitación y la inversión.
La iniciativa será implementada entre diciembre de 2020 y diciembre de 2023.

[105] Para obtener información, véase. https://www.ilo.org/sanjose/sala-de-prensa/WCMS_763562/lang--es/index.htm

Qué: Con la gestión del proyecto se espera aumentar la producción de cacao y fruta de pan y aumentar los ingresos de un grupo de beneficiarios que rondan los mil pequeños agricultores locales y sus familias en los departamentos de Sud y Grand Anse. Las acciones tendrán un enfoque especial en las personas jóvenes y las mujeres (que constituyen un mínimum de 50 por ciento de esta población beneficiaria).

Cómo: Desde el proyecto se promoverá el establecimiento de un servicio de extensión profesional y la compra de herramientas y equipos, la formación de capacitadores técnicos y la capacitación en aspectos como: producción agrícola, finanzas y marketing.

En el marco del proyecto también se establecerán parcelas de demostración de cacao y se establecerá un programa de investigación para desarrollar el mercado local de la fruta del pan, así como se propiciará el establecimiento de conexiones entre los beneficiarios con el mercado potencial para sus productos.

Con el proyecto se creará un fondo compartido para cofinanciar iniciativas de desarrollo de servicios para agricultores a través de pequeñas empresas; al igual que nuevas plantaciones de cacao y rehabilitación de cacao antiguo.

Parte del esfuerzo incluirá la rehabilitación de parcelas para la construcción de centros de acopio de cacao, el establecimiento de pequeñas cooperativas o fondos rurales para ahorro crediticio y el desarrollo de un centro piloto para la preparación, procesamiento y comercialización de la fruta del pan.

4.3. Ampliación de las capacidades para las familias de Comunidades Nativas en Perú y empoderamiento de los campesinos especializados

Proyecto: El proyecto Haku Wiñay y Certificación de Yachachiq: Líderes productivos y promotores del cambio en comunidades rurales en contextos de pobreza y vulnerabilidad[106]

© Foncodes Perú

Contexto: La vulnerabilidad, pobreza y pobreza extrema de las comunidades nativas del Perú, la lejanía, aislamiento y falta de formación dificulta el acceso a oportunidades, así como la obtención de ingresos suficientes para la subsistencia familiar.[106]

Por qué: Donde más se concentran los hogares indígenas es en las zonas rurales. La falta de oportunidades puede verse reflejada en la situación de la infancia, donde un estudio de UNICEF muestra que el 78% de niños indígenas vive en situación de pobreza frente al 40% de los que tienen al castellano como lengua materna. Entre los

[106] Ampliar información en https://cdn.www.gob.pe y https://www.gob.pe/institucion/foncodes/noticias/215054-autorizan-a-foncodes-certificar-a-yachachiq-productivo

pueblos de la Amazonia, la pobreza entre niños indígenas llega al 86% y la pobreza extrema ronda el 49%.

Qué: El Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social del Perú coordina el proyecto Haku Wiñay junto a otras instituciones nacionales. Se trata de un Proyecto productivo que focaliza hogares rurales de la agricultura familiar de subsistencia en contextos de pobreza, pobreza extrema y vulnerabilidad en sierra y Amazonía.

Su propósito es potenciar las capacidades productivas y de gestión de emprendimientos rurales para contribuir a la mejora de Seguridad Alimentaria, contribuir a diversificar y generar fuentes de ingresos, en el marco de la pandemia COVID-19.

Cómo: el proyecto brinda capacitación y asistencia técnica personalizada, en manejo de tecnologías y buenas prácticas productivas, así como en la mejora de la vivienda; dotación de insumos (semillas mejoradas, abono, agua) y activos como parte de la Asistencia Técnica; acompañamiento del Yachachiq por 3 años (referente técnico campesino, especializado); fondo concursable para cofinanciamiento de pequeños emprendimientos rurales; y articulación y complementariedad de acciones con otras políticas sociales nacionales, de gobiernos locales, etc.

En cuanto a la capacitación técnica, se centra en asistencia técnica y capacitación para el fortalecimiento del sistema de producción familiar, capacitación y apoyo para la mejora de la vivienda Productiva, asistencia técnica, capacitación y activos para emprendimientos rurales inclusivos y capacitación para la inclusión financiera.

Gran parte de esta asistencia y capacitación técnica la reciben por parte del "Yachachiq Productivo" quien comparte lo que sabe con el usuario y se esfuerza por enseñarle cómo producir mejor y por qué los métodos agroecológicos que utiliza funcionan. El campesino es el usuario del proyecto y posee una lógica de producción arraigada por años, aprende observando y experimentando mediante su experiencia aporta intercambio y genera conocimiento.
Los yachachiq, que en quechua significa campesinos líderes que saben y enseñan, cuentan con estudios de técnica agropecuaria, son originarios de las mismas comunidades y hablan el quechua, aimara y demás idiomas de la selva. Cada yachachiq brinda asistencia técnica entre 30 a 35 familias, rescatando sus conocimientos y prácticas ancestrales. Es el actor fundamental en la estrategia de desarrollo de capacidades productivas y emprendimientos rurales para la lucha contra la pobreza y lograr la inclusión económica.

Mediante la certificación del "Yachachiq Productivo" se busca promover un mercado de asistencia técnica especializada adaptado a las necesidades y características del sector agropecuario del país que responda tanto a especificidades medioambientales y de dotación de recursos de la familia y que sea de los ritmos de aprendizaje y a la cultura de los beneficiarios impactando en la mejora de la

producción y la productividad agropecuaria y que aparte de la mejora de la calidad de la familia rurales en pobreza y pobreza extrema del país.

Hasta el momento de un total de 314 “Yachachiq Productivo” certificados como expertos en tecnología productiva familiares. El SINEACE es el organismo que certifica a estas personas, en función del desempeño a partir de su formación e implementación en campo en las regiones geográficas (sin importar cuán alejadas sean). Por ello, se combina formación con certificación, en definitiva, profesionalización del rol, a la vez que se amplían las capacidades y oportunidades económicas para las familias de Comunidades Nativas de Perú.

4.4 SENA, OIT y PNUD unidos para certificar las competencias laborales de 4.000 migrantes

Iniciativa: El SENA de Colombia ofrece atención integral a inmigrantes

© Rafael Urdaneta Rojas en Pixabay

Contexto: A enero de 2021, más de un millón 742 mil venezolanos que se encuentran en Colombia fruto de la profunda y sostenida crisis del país vecino, podrán acogerse al estatuto temporal de protección[107].

Colombia hace parte de El Proceso de Quito, un espacio de trabajo, inaugurado en septiembre de 2018, para trabajar conjuntamente sobre la integración socioeconómica y dar una respuesta eficiente a la crisis migratoria y humanitaria de personas venezolanas en América Latina y el Caribe. El SENA viene trabajando en la certificación de competencias laborales para migrantes desde 2018.

Por qué: El Gobierno Colombiano, a través de diferentes entidades, propone una ruta de atención integral en temas de salud, educación y trabajo a los migrantes venezolanos que recibe.

[107] Ampliar información en https://www.migracioncolombia.gov.co/ y https://www.sena.edu.co/es-co/Noticias/Paginas/noticia.aspx?IdNoticia=3602

El SENA, una de las entidades comprometidas con la atención a migrantes, ofrece una orientación ocupacional que los acerca al mercado laboral colombiano y los ayuda a participar en procesos de formación técnica, tecnológica y complementaria; certificación de competencias laborales e inclusión laboral. Con esta ruta, se conocen las necesidades de esta población y se ofrecen los servicios según perfiles específicos.

Actualmente, cualquier migrante puede formarse, certificar sus competencias laborales o encontrar un empleo formal con el SENA, solo debe tener Permiso Especial de Permanencia o Cédula de Extranjería y el certificado laboral o declaración juramentada. Luego de tener estos papeles, puede acercarse a la Agencia Pública de Empleo o al centro de formación del SENA más cercano para recibir orientación.

Qué: El SENA, la OIT y el PNUD se suman al reto de aportar al acceso y permanencia del mercado laboral de migrantes, a través del proceso de Evaluación y Certificación de Competencias Laborales.

Entre el 8 y el 15 de junio estará abierta la Certificatón, convocatoria dirigida a 4.000 migrantes, para que puedan certificar sus competencias laborales. Se trata de una buena oportunidad para que trabajadores con habilidades y destrezas en diferentes ocupaciones puedan certificarse, y así acceder a más y mejores ofertas laborales o crecer dentro de una organización y mejorar su calidad de vida.

Esta alianza del SENA, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) tiene como fin contribuir en la búsqueda de soluciones para el acceso al mercado laboral de migrantes, así como mejorar el perfil ocupacional para la empleabilidad de las personas desempleadas, promover la igualdad de oportunidades entre colombianos y migrantes en condición de regularidad, impulsar la movilidad educativa y crear oportunidades en pro del reconocimiento de aprendizajes adquiridos de esta población.

Cómo: En esta oportunidad se certificará a la población migrante para seis sectores de la economía, en ocho funciones productivas, a través de un proceso que será virtual en su totalidad. Las normas ofertadas en esta ocasión corresponden a: construcción e infraestructura; deporte, recreación y actividad física; gestión administrativa, gestión de tecnología y talento digital; mercadeo y turismo.

4.5 Fundación UOCRA en Argentina contribuye a la capacitación, obtención de trabajo y reinserción social de personas privadas de libertad

Iniciativa: En el marco de sus proyectos de apoyo a la inclusión social, el estado, sindicato y empresas colaboran a la reinserción de personas privadas de libertad[108]

© Fundación Uocra

Contexto: La población privada de libertad ha crecido en la región de forma sostenida en las últimas décadas. Esta población muestra características comunes en la región, ya que son mayoritariamente hombres (sin embargo, el número de mujeres crece a ritmo constante), jóvenes, con escasa trayectoria educativa y de empleo formal. También son habitantes de periferias urbanas y usuarios de drogas y alcohol. Al egresar las personas afrontan además problemas de reinserción social, estigmatización, ruptura de lazos familiares y sociales que a su vez impactan directamente en su capacidad para encontrar oportunidades de desarrollar proyectos alternativos al delito, redundando en una alta reincidencia.

Por qué: Hay diversas experiencias en la región que promueven el desarrollo de oportunidades de reinserción social a través de la formación profesional durante la privación de libertad.

[108] Ver en OIT/Cinterfor, NOTAS N°6, Octubre 2019 y Gustavo Gándara, Fundación UOCRA, Argentina disponible en Conversatorio 3 de la Reunión de la Comisión Técnica de OIT/Cinterfor 2019: Estrategias para la equidad y la inclusión desde la FP, https://www.youtube.com/watch?v=Ci1qiZW0sls&list=PLarE9kcGh0CWqJd58FEGxXM2XFEFD9Ug7&index=7.

Qué: La fundación de la Unión obrera de la construcción de la República Argentina fundación UOCRA firmó en 2008 un convenio con el ministerio de justicia seguridad y derechos humanos de la nación el proyecto está estructurado junto a los servicios penitenciarios y la participación de los patronatos de liberados.

Desarrolla la formación en oficios de la construcción en las unidades penitenciarias (selecciona el coordinador e instructor, realiza los diseños curriculares y materiales didácticos, así como la gestión administrativa de los cursos).

La acreditación del curso se realiza tras evaluación de desempeño que propone el instructor. Además del certificado quienes aprueban reciben la credencial de registro laboral que emite el Instituto de estadística y registro de la industria de la construcción (IERIC) requisito necesario para acceder a un empleo. Este instituto, mediante un proceso de orientación e intermediación promueve las oportunidades inserción laboral.

Cómo: Desde 2008 se han desarrollado 136 cursos dado a 2019 y han participado 3034 personas privadas de libertad en el sistema penitenciario de adultos, en 35 penales distintos. Dado que las personas adquieren certificación y licencia de registro laboral magnética con su historia laboral y de certificaciones, eso evita que se les excluya por no tener “el certificado de reincidencia” que habitualmente se solicita para la contratación de una persona que acredita que no ha estado privada de libertad. De acuerdo a datos de la Fundación, de las personas certificadas, más del 30 por ciento tiene participación continua en la industria, dato que recuperan a través de la información disponible mediante los registros de la seguridad social (aportes formales de la empresa). Por su parte, otro tanto trabaja de manera informal, y se busca que ese 30 por ciento se formalice.

Gracias a un acuerdo paritario con el sector empresario, la persona consigue trabajo ya en salidas transitorias y se fomenta también la reinserción familiar dado que, durante el horario del almuerzo, sus familias pueden visitarles y compartir un tiempo.

Fundación UOCRA tiene otros programas de similares características para mujeres con 2500 en la industria de Argentina, formación para personas con discapacidad (incluyendo personas de la industria que sufren un accidente y luego se reconvierten para volver a insertarse).

4.6 Formación técnica para personas trans en Brasil

Proyecto OIT: El proyecto Cozinha&Voz es parte de una amplia iniciativa para promover el trabajo decente para las personas en situaciones vulnerables, desarrollado por la OIT Brasil y el Ministério Público do Trabalho[109]

© Fabrício Valverde / OIT Brasil

Contexto: Véase el video https://www.youtube.com/watch?v=Jyy19Q9AXPY

Por qué: las personas trans sufren múltiples factores de exclusión que redundan en sus altas dificultades de acceso al trabajo decente y a oportunidades de desarrollar sus potencialidades.

[109] Para ampliar información, véase: https://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS_743508/lang--es/index.htm?fbclid=IwAR2_ivLnuVj1nNzvG38myLzrWAugnH0ifsaQHvz8wx0ko8lkqpGq-P1tITU

Qué: La OIT Brasil y el Ministerio de trabajo de Brasil, con el apoyo de la chef Paola Carosella y la institución Casa Poema llevan a cabo este proyecto que comenzó en 2017. La primera clase del Cozinha&Voz empezó en Sao Paulo dicho año con un grupo de 25 hombres y mujeres transexuales. En los años siguientes, el proyecto se puso en marcha por casi todo el país. En cada ciudad y con cada grupo, se llevan a cabo actividades y cursos específicos, como mesas de conversación sobre legislación, salud, derechos laborales, danza, arte, música, fotografía, entre otros.
Desde su lanzamiento más de 314 personas recibieron entrenamiento profesional como asistentes de cocina en varias ciudades de Brasil; De estas, el 70% están empleadas en empresas o han establecido sus propios negocios en el sector de la gastronomía.

Cómo: Cozinha&Voz está basado en dos componentes. Por un lado, el componente Cozinha que cuenta con la coordinación técnica de una chef. Y, por otro lado, el componente Voz que es coordinado por dos actrices. Este último componente consiste en talleres, en los cuales los estudiantes, a través de la poesía, crean nuevas herramientas para la comunicación en el trabajo y en la vida.

El curso dura menos de dos meses, con nueve lecciones sobre habilidades laborales básicas en la cocina de un restaurante. El proyecto también moviliza a las empresas para apoyar la empleabilidad de los graduados del curso, una de las fases más difíciles ya que es imposible garantizar un puesto de trabajo. Así, la participación de las empresas en el proyecto es esencial.

Por su parte, en 2020 y con el contexto de pandemia, 50 estudiantes de los estados brasileños de Río de Janeiro, Sao Paulo, Rondônia y Goiás participaron en las clases en línea todas las semanas, durante cuatro meses. En la agenda hubo conferencias, debates, clases de música, poesía, danza, talleres de gastronomía, orientación sobre cómo preparar un plan de estudios, charlas con especialistas de diferentes áreas sobre temas como la discriminación y los derechos en el lugar de trabajo, entre otros.

Para asegurar la capacitación continua y esencial en tiempos del COVID-19, la oficina de la OIT en Brasil y el Ministerio de Trabajo, adoptaron un plan de contingencia para garantizar la profesionalización de los participantes, con un método sin precedentes de clases en línea vía una herramienta de videoconferencia, conversaciones virtuales y otras alternativas de conexión.

Se realizaron alianzas con psicólogos para brindar apoyo a todos aquellos participantes que lo necesitasen. Además, cada participante recibió una beca de R$ 500.00 por mes, durante cuatro meses, para que pudieran participar en los cursos y permanecer en confinamiento en sus hogares.

4.7 La incorporación de la perspectiva de género en los institutos de formación de América Central

Proyecto OIT: Formación, Orientación e Inserción Laboral (FOIL), 2015-2010[110]

© OIT

Contexto: El *Instituto Nacional de Aprendizaje* (INA) de Costa Rica es la primera institución de formación profesional que ha aplicado una estrategia de incorporación de la perspectiva de género en Centroamérica. Durante los últimos 30 años, el INA ha intentado incorporar un enfoque de género en su Sistema de EFTP, a través de acciones a corto, mediano y largo plazo dirigidas a lograr una participación equitativa en los procesos de capacitación.[110]

Por qué: La promoción de la igualdad de género en el acceso a la formación profesional y su finalización contribuye a resolver la segregación ocupacional en el mercado laboral costarricense. Como señala el INA, a través de políticas activas, las instituciones de formación profesional pueden promover la participación de mujeres y hombres en programas no tradicionales y garantizar que estas mujeres logren completar sus estudios sin ningún tipo de discriminación.

[110] Para obtener mayor información sobre el proyecto FOIL, véase https://www.ilo.org/sanjose/programas-y-proyectos/formacion-orientacion-insercion-laboral/lang--es/index.htm.

Qué: En 2010, la institución realizó un análisis integral de género interno, con el objetivo de mejorar la empleabilidad de las mujeres en Costa Rica. El estudio comprendió un análisis de género en la estructura y los procedimientos de la institución, así como un diagnóstico de género en el mercado de trabajo de Costa Rica, y de los servicios de formación prestados al público.

Cómo: El INA recopiló datos cuantitativos y cualitativos, tales como estadísticas relacionadas con el mercado laboral y entrevistas en profundidad con representantes de diferentes sectores (estudiantes del INA, empresas, universidades, escuelas, instituciones estatales, organizaciones comunitarias y gobiernos locales).

Las conclusiones del análisis demostraron que:

- la participación de la mujer en la capacitación del INA refleja la segregación de género de las ocupaciones en el mercado de trabajo;
- la segregación en el mercado laboral es, entre otras razones, el resultado del contexto educativo, técnico y académico discriminatorio en Costa Rica.
- los programas de formación con una mayor participación femenina se relacionaban con frecuencia a empleos de menor productividad, peor remunerados o de menor categoría; y
- las tasas de abandono en el caso de las mujeres eran más altas en los programas en los que no había una gran participación femenina.

Siguiendo el conjunto de recomendaciones propuestas por este diagnóstico, el INA y otras instituciones nacionales, en colaboración con el proyecto FOIL financiado por España (Formación, Orientación e Inserción Laboral), desarrollaron una política de género para el INA. En marzo de 2013 se pusieron en marcha la Política y el Plan de Acción sobre la Igualdad de Género en un foro nacional. Está previsto que la política se aplique durante diez años, con dos planes de acción para cada período quinquenal, y que tenga por objeto hacer frente a las prácticas discriminatorias tanto en el INA como en la transición al mercado laboral.

El Plan de Acción 2013-2017 estableció seis objetivos estratégicos:

- promoción y acceso de mujeres y hombres a ocupaciones no tradicionales;
- retención y egreso de estudiantes mujeres y hombres del INA en condiciones de igualdad;
- equilibrio de género entre los trabajadores del INA;
- igualdad de condiciones entre mujeres y hombres en las oportunidades de empleo y en el desarrollo de iniciativas empresariales;
- producción y difusión de información e investigaciones adecuadas para la toma de decisiones sobre la igualdad en el INA y el monitoreo de la Política de Igualdad de Género; y

- seguimiento de la Política de Igualdad de Género del INA.[111]

En vista del éxito de esta reforma en Costa Rica, se compartió el enfoque con otros institutos nacionales de formación en América Central, que colaboran en una red de institutos de formación, la *Red de Institutos de Formación Profesional (RedIFP) de Centroamérica, Panamá, República Dominicana y Haití*. Siete países de Centroamérica (Costa Rica, El Salvador, Haití, Honduras, Nicaragua, Panamá y República Dominicana) realizaron luego estudios de diagnóstico similares y formularon recomendaciones para mejorar la igualdad de género en la EFTP en sus respectivos países. La RedIFP ha logrado una base sólida para promover el cambio dentro de sus instituciones y para aumentar el impacto social más allá de las instituciones de capacitación. La presencia de representantes empresariales y organizaciones sindicales en los Consejos de Administración de la RedIFP ha demostrado ser un factor positivo para sensibilizar a las empresas sobre la necesidad de identificar y eliminar la discriminación de género en la formación, el empleo y la elección de trabajo.

Por su parte, cabe destacar que el INA en su Plan Estratégico Institucional (PEI) actual (2019 a 2025) prioriza dentro de sus finalidades la inclusión y equidad de género. "El PEI hace énfasis en los servicios de formación, capacitación y certificación en aquellos territorios y sectores económicos que incrementen la productividad y competitividad del país, bajo un modelo que refleje el compromiso del Gobierno del Bicentenario con la descarbonización de la economía, la equidad de género y el desarrollo humano sostenible. En esta dirección, el papel de la institución como creadora de movilidad social se reafirma mediante la atención de la población en desventaja social y el incremento de la participación de mujeres en programas no tradicionales con alta demanda en el mercado laboral. De esta forma, se contribuye con la reducción de la desigualdad y las brechas de género en el mercado laboral"[112].

111 El desarrollo de la política y su Plan de Acción fue posible gracias al apoyo técnico de la OIT y el Proyecto FOIL. También se contó con el apoyo del Instituto Nacional de las Mujeres, la Comisión Institucional para la Política de Igualdad de Género y la Asesoría de Igualdad y Equidad de Género del INA. Véase: http://www.ina.ac.cr/asesoria_genero/politica_igualdad_genero_ina.pdf.

112 Instituto Nacional de Aprendizaje Unidad de Planificación y Evaluación Plan Estratégico Institucional 2019-2025. Edición 2. mayo 2020 San José, Costa Rica. Véase https://www.ina.ac.cr/transparencia/Documentos%20compartidos/Planes%20Institucionales/PEI/Ajuste_PEI_2019-2025.pdf

4.8. Accesibilidad en la biblioteca para los participantes con discapacidad, Brasil

Iniciativa. El SENAC de Brasil ofrece alternativas de acceso a la información para personas con discapacidad[113]

© Jeswin Thomas on Unsplash

Contexto: Creado en 1946, el Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial (SENAC) es una institución de educación profesional, abierta a toda la sociedad. Su administración está delegada a la Confederación Nacional del Comercio (CNC), es una institución de derecho privado, financiada por las empresas del sector de Comercio de bienes, Servicios y Turismo.

Es la institución que busca formar y capacitar profesionales competentes para el mercado de trabajo, el SENAC ofrece una amplia programación de cursos y actividades en 8 ejes tecnológicos: Ambiente, Salud y Seguridad, Apoyo Educacional, Gestión de negocios, Hospitalidad y placer, Información y comunicación, Infraestructura, Producción cultural y diseño y Recursos naturales.

Qué: desde 2004 el SENAC ha contado con espacios accesibles para personas con discapacidad, en un proceso progresivo de ampliación de los servicios específicos.

113 Se puede ampliar la información en https://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a21381.htm&testeira=386

Desde 2004 a 2014, los espacios accesibles en el SENAC brindaron 6.644 servicios individuales a personas con discapacidad visual. 212 personas con discapacidad visual fueron registradas. Se prestaron 2.661 títulos, entre libros, CD y DVD y fueron impresas 153.284 hojas en braille.

Por qué: El Espacio de Accesibilidad se creó junto con el proyecto Biblioteca del Centro Universitario Senac - Santo Amaro, que abrió en 2004 dando respuesta a las necesidades de sus distintos participantes. El área física de servicio es toda la biblioteca, con concentración en la sala de recursos especiales. Sirve a participantes, docentes, empleados de SENAC, además de la comunidad.

Su colección consta de 600 títulos de libros en formato braille y hablado (MP3 y audio).

Las personas con discapacidad visual tienen acceso a computadoras con DOSVOX, NVDA, Jaws, Magic y Openbook, además de tecnologías de accesibilidad (lupa electrónica, máquina de escribir e impresora Braille e impresora termofusible para relieves).

Cómo: Ofrece los siguientes servicios básicos: Servicio de escaneado, impresión en braille y grabación de audio; Préstamo de libros, CD (música y libro), DVD.

En 2005, se creó el curso de Braille Básico para personas interesadas en la escritura, que sería el embrión del actual Taller de Refuerzo de Braille, que incluía en sus actividades a personas con discapacidad visual.
En el mismo año, Senac cierra una alianza con la Fundación Dorina Nowill y extiende su colección de libros hablados (MP3) a unidades en la capital e interior. Los empleados recibieron formación básica en Orientación y Movilidad. En 2009, esta asociación se amplió, permitiendo enviar 150 títulos de libros hablados a 32 de sus 50 bibliotecas en todo el estado de São Paulo. Ese mismo año, Espaço Braille invierte en juguetes educativos que permiten la estimulación visual, táctil y auditiva de los niños que asisten a la biblioteca. En 2011, se inauguró Senac Aclimação, donde nació el Espacio de Accesibilidad, agregando nuevos servicios a los cursos Pet Trampolim - dirigidos a personas con discapacidad intelectual, además de usuarios con sordera repartidos en los diferentes cursos de la unidad.

4.9. Aprender haciendo: formación de trabajadores por cuenta propia fuera de la EFTP formal en México

Proyecto OIT. Aprender haciendo: formación de trabajadores autónomos fuera de la EFTP formal para asistir en la supervisión de los procesos de reconstrucción luego de un terremoto en México

© ILO

Contexto: Este proyecto formó parte de la respuesta de la OIT al terremoto ocurrido el 7 de septiembre de 2017 y las posteriores réplicas en los estados de Chiapas y Oaxaca. Se calcula que el terremoto afectó a 1,5 millones de personas y dejó unas 60.000 viviendas dañadas. A solicitud de la Secretaría Mexicana del Trabajo y Previsión Social, y a través del Programa de Inversiones Intensivas en Empleo (PIIE) de la OIT,[114] se brindó asistencia técnica para el desarrollo de capacidades locales para apoyar los procesos de reconstrucción y actividades generadoras de ingresos en las comunidades afectadas.

Por qué: Un aspecto central al abordar las secuelas de los terremotos se relaciona con la seguridad de los edificios y, más fundamentalmente, la seguridad de sus habitantes. Había muchos edificios con problemas estructurales que no se podían

[114] Para obtener mayor información sobre la labor de la OIT en relación con este proyecto, véase https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_policy/---invest/documents/publication/wcms_735080.pdf.

atribuir a deficiencias de diseño o materiales, sino que fueron el resultado de una supervisión deficiente o ausente durante la construcción. Es así que el programa de reconstrucción aplicado por las autoridades federales y estatales mexicanas incluyó capacitación en autoconstrucción y la participación de albañiles comunitarios. Sin embargo, como trabajadores autónomos en la economía informal, muchos albañiles y trabajadores de la construcción no estaban familiarizados con las normas oficiales y los aspectos técnicos necesarios para llevar a cabo una construcción de calidad. Por lo tanto, se dio prioridad a encontrar formas de facilitar la formación de los miembros de la comunidad sin acceso a la EFTP formal, que era esencial para garantizar una reconstrucción de calidad y mejorar las competencias de los trabajadores con el fin de facilitar las transiciones fuera de la informalidad.

Qué: A través del PIIE, la OIT desarrolló el curso «Supervisión de Obras de Reconstrucción a través de Procesos de Autoconstrucción Asistida con Enfoque Participativo». Participaron en el curso miembros del Colegio de Mujeres Profesionales de la Industria de la Construcción (CMPIC), la Confederación Revolucionaria de Obreros y Campesinos (CROC), la Universidad Autónoma de Chiapas, facultades de Arquitectura e Ingeniería Civil (UNACH), autoridades locales, capataces y albañiles de la construcción, así como líderes comunitarios de tres *ejidos*[115] del municipio de Cintalapa.

Cómo: En la formación se utilizaron métodos de aprendizaje activos y participativos, así como el intercambio de conocimiento interinstitucional y de múltiples niveles, con énfasis en herramientas básicas para la educación de adultos. El curso teórico y práctico consistió en dos fases diferentes. En la fase teórica se sentaron las bases del trabajo en equipos interdisciplinarios para enriquecer la fase de aplicación mediante el intercambio de conocimientos y experiencias. Los participantes recibieron conocimientos básicos sobre el fenómeno de los terremotos, el diseño estructural de un edificio, el comportamiento del suelo en relación con los terremotos, el comportamiento de las placas tectónicas, información técnica y regulatoria básica para la construcción de una vivienda, así como aspectos esenciales de la supervisión: preventivos, correctivos, de monitoreo y control. Además, se fortalecieron las competencias técnicas, de gestión, de organización y de liderazgo.

Durante la fase de actividades prácticas del curso, se aplicaron todos los conceptos técnicos aprendidos durante la primera fase. Los participantes realizaron trabajos de reparación y reconstrucción de viviendas afectadas por daños sísmicos en tres comunidades del municipio de Cintalapa, acompañados de la participación activa de profesionales, trabajadores y autoridades locales durante un período de ocho semanas.

[115] Un *ejido* es un área de tierra comunal utilizada para la agricultura en la que los miembros de la comunidad tienen derechos de usufructo en lugar de derechos de propiedad sobre la tierra, que en México es propiedad del Estado mexicano.

El curso dio como resultado la formación de 35 personas, el 31 por ciento de quienes eran mujeres. El objetivo de la creación de capacidad se logró ampliamente, ya que los trabajadores y los miembros de la comunidad que recibieron la formación teórica y práctica en supervisión ahora podían ayudar en otros procesos de autoconstrucción de la zona, al tiempo que aumentaban su empleabilidad en la industria de la construcción.

4.10 República Dominicana, a través del Instituto Nacional de formación Técnico Profesional busca ampliar programas para fortalecer la inclusión

Proyecto INFOTEP para incluir personas con discapacidad y ampliar programa de formación[116]

© https://flic.kr/p/JwKQXA

Contexto: 15% de la población dominicana tiene algún tipo de discapacidad.

Por qué: se busca transformar y desarrollar capacidades productivas en población vulnerable. En el contexto actual, el acceso a plataformas de formación técnico profesional pensada desde la diversidad dignifica y transforma la vida de las personas con discapacidad y de sus familias.

[116] Para ampliar información, véase: http://www.infotep.gob.do/index.php/noticias/item/1419-personas-con-discapacidad-recibiran-formacion-y-asistencia-especializada-del-infotep

Qué: El INFOTEP facilitará formación y asistencia técnica a personas con discapacidad, en virtud de una alianza con la Fundación Francina Hungría y la Red Iberoamericana de Entidades de Personas con Discapacidad (convenio en diciembre de 2020).

El pacto que establece la alianza contempla el diplomado «Inclusión de personas con discapacidad, con enfoque de género y derechos humanos», dirigido, en una primera etapa, a 30 participantes del sistema de la formación técnico profesional y del área de recursos humanos de diferentes empresas.

Mediante ello serán adaptados a la modalidad virtual 10 programas de formación disponibles en la currícula regular del INFOTEP y se trabajará en una guía de formación orientada a los centros operativos del sistema (COS), con el apoyo del Consejo Nacional de Discapacidad (CONADIS).

Cómo: Se incluye la elaboración de un manual para el manejo de la plataforma virtual y la creación de contenidos accesibles, con el propósito de brindar las herramientas necesarias a los formadores en el manejo de participantes con habilidades diferentes.

En el marco de este acuerdo, con vigencia de dos años, el INFOTEP estará colaborando en la implementación del servicio de intermediación laboral de la red, en beneficio de los participantes de este proyecto. Entre otras capacitaciones, INFOTEP ofrece cursos como masaje, informática, velas y velones, locución, manejador de programas de oficina, auxiliar de peluquería y artesanos en bisutería, adaptados a personas con discapacidad.

Referencias[117]

Banco Mundial. 2011. *Informe mundial sobre la discapacidad* (Washington D.C.). https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/

—. 2013. *Inclusión social: clave de la prosperidad para todos* (Washington D.C.). https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/16195?locale-attribute=es

—. 2018. *Informe sobre el desarrollo mundial: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación* (Washington D.C.). https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/211096mmSP.pdf

Bank aus Verantwortung. Grupo KFW. 2018. *Vocational training and employment* (Frankfurt am Main, 2018). https://www.kfw.de/KfW-Group/About-KfW/Annual-Report/Wirkung-erzielen-die-Gesch%C3%A4ftsfelder/Wir-f%C3%B6rdern-Entwicklung-KfW-Entwicklungsbank/Berufsbildung-und-Besch%C3%A4ftigung/

Bonnet, F.; Vanek, J.; Chen, M. 2019. *Women and men in the informal economy – A statistical brief* (Manchester, WIEGO). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---travail/documents/publication/wcms_711798.pdf.

Boyle, A.; Wallace, R. 2010. *Responding to harassment of LGBT youth in schools: Snapshots from three trend-setting countries* (Washington DC, Advocates for Youth). http://advocatesforyouth.org/storage/advfy/documents/snapshots_v2.pdf

—. 2011. "Indigenous people and e-nabling technologies: An analysis of recent experiences in northern and central Australia", en *Kulumun Indigenous Online Journal*, Vol. 1, 2011, pp. 1–14. https://novaojs.newcastle.edu.au/ojs/index.php/kulumun/article/viewFile/53/39

Brewer, L. 2013. *Enhancing youth employability: What? Why? and How? Guide to core work skills* (Geneva, ILO). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_213452.pdf

Britwum, A.; Ledwith, S. 2014. *Visibility and voice for union women: Country case studies from Global Labour University researchers* (Munich, Rainer Hamp Verlag). https://www.global-labour-university.org/fileadmin/books/Visibility_and_Voice_for_Union_Women.pdf

Buckup, S. *The price of exclusion: the economic consequences of excluding people with disabilities from the world of work* (Ginebra, OIT, 2009). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_119305.pdf

CEDEFOP. 2015. *Vocational pedagogies and benefits for learners: Practices and challenges in Europe,* Research paper No. 47 (Luxemburgo). https://www.cedefop.europa.eu/files/5547_en.pdf

—. 2012. *Loans for vocational education and training in Europe*, Research Paper No. 20, (Luxemburgo). https://www.cedefop.europa.eu/files/5520_en.pdf

Comisión Europea. 2010. *Trade union practices on anti-discrimination and diversity* (Luxemburgo). https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d6856f18-7ba2-478a-b141-386d1f085482

—. 2014. *Eurostat Statistics explained* (Luxemburgo). https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Main_Page

Ethical Trade Initiative. 2010. *Working with trade unions to improve working conditions: The benefits for retailers and suppliers* (London). https://www.ethicaltrade.org/sites/default/files/shared_resources/benefits_of_working_with_trade_unions.pdf

117 Al final de la bibliografía aparece una sección aparte en la que se presentan publicaciones seleccionadas de la OIT por tema. Por esta razón, algunos títulos de la OIT pueden aparecer más de una vez.

—. 2018. *Base Code Guidance: Disability inclusion in the global supply chain* (Londres). https://www.ethicaltrade.org/sites/default/files/shared_resources/ETI%20Base%20Code%20Guidance%20Disability.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) 2015. *The investment case for education and equity executive summary* (Nueva York). https://www.unicef.org/publications/files/Investment_Case_for_Education_Summary.pdf

Hardy, M.; Mbiti, I. McCasland, J.; Salcher, I. 2019. *The apprenticeship-to-work transition: Experimental evidence from Ghana*, Policy Research Working Paper No. 8851 (Washington D.C., Banco Mundial). http://documents.worldbank.org/curated/en/835751557408824890/pdf/The-Apprenticeship-to-Work-Transition-Experimental-Evidence-from-Ghana.pdf

Lange, R.; Baier-D'Orazio, M.; Hermanns, D. 2015. *Assessing skills in the informal economy: A resource guide for Africa: A resource guide for small industry and community organizations* (Ginebra, OIT). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_343183.pdf

Murray, U. Inédito. *Gender and skills development: Practical experiences and ways forward* (Ginebra, OIT).

Ngidi, N. D.; Dlamini, M.A.C. "Challenging heteronormative scripts through film and transformative pedagogy among TVET college students" en *South African Journal of Higher Education*, Vol. 31, N.º 4., pp. 267–285. http://www.journals.ac.za/index.php/sajhe/article/view/977

Ntombela, O. Z. L. 2016. *HIV/AIDS risk behaviours of first-year students at technical and vocational education and training colleges* (Pretoria, Universidad de Sudáfrica). http://uir.unisa.ac.za/handle/10500/22822?show=full

Naciones Unidas (ONU). 2009. *Informe sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio* (Nueva York). http://www.lacult.unesco.org/docc/ODM_Informe_2009.pdf

—. 2016. *El derecho de los pueblos indígenas a la educación* (Nueva York). https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/2016/Docs-updates/SPANISH_Backgrounder_IDWIPs.pdf

—. 2016. *World Economic and Social Survey 2014/2015. Learning from national policies supporting MDG implementation* (New York). https://www.un.org/development/desa/dpad/wp-content/uploads/sites/45/publication/2015wess_ch3_en.pdf

OCDE. 2012. *Equidad y calidad de la educación: Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja* (París). http://www.oecd.org/education/school/49620052.pdf

—. 2016. *The survey of adult skills: Reader's companion*, 2nd edition, OECD Skills Studies (París). https://www.oecd.org/skills/piaac/The_Survey%20_of_Adult_Skills_Reader's_companion_Second_Edition.pdf

—. 2018. *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility* (París). https://doi.org/10.1787/9789264073234-en.

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (ONUDD). 2017. *Hoja de ruta para la elaboración de programas de rehabilitación en las cárceles* (Viena). https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/17-07441_eBook.pdf

Oficina Internacional del Trabajo. 2008. *Improving skills and productivity of disadvantaged youth* (Ginebra), https://www.ilo.org/employment/Whatwedo/Publications/working-papers/WCMS_103982/lang--en/index.htm

—. 2009. *Rural skills training: A generic manual on training for rural economic empowerment (TREE)* (Ginebra). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_469456.pdf

—. 2009. *Eliminating discrimination in the workplace* (Ginebra). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/---multi/documents/publication/wcms_116342.pdf

—. 2009. *Guidelines on gender in employment policies* (Ginebra). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/instructionalmaterial/wcms_103611.pdf

—. 2010. *Employment-to-population ratio for persons with and without disabilities by gender* (Ginebra, Departamento de Estadística).

—. 2010. *Directrices para reconocer las habilidades de los trabajadores migrantes que regresan* (Ginebra). http://apmigration.ilo.org/resources/guidelines-for-recognizing-the-skills-of-returning-migrant-workers

—. 2011. *Igualdad en el empleo: un objetivo que sigue pendiente de cumplirse,* Conferencia Internacional del Trabajo, 100.ª reunión, Informe I (B) (Ginebra). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_154780.pdf

—. 2011. *Rural development through decent work* (Geneva). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/documents/publication/wcms_158999.pdf

—. 2011. *Competencias para el empleo. Orientaciones de política: Mejorar los sistemas de aprendizaje informal* (Ginebra). https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/aprendizaje_informal.pdf

—. 2012. *Inclusión de la discapacidad*, Consejo de Administración 316/POL/2 (Ginebra). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_191382.pdf

—. 2012. *TVET reform: Design an inclusive skills development program* (Daca). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/---ilo-dhaka/documents/publication/wcms_207457.pdf

—. 2012. *Upgrading informal apprenticeship: A resource guide for Africa* (Ginebra). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---africa/---ro-addis_ababa/documents/publication/wcms_171393.pdf

—. 2013. *Mejorar la empleabilidad de los jóvenes: La importancia de las competencias clave,* Competencias para el empleo, Orientaciones de política (Ginebra). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_371815.pdf

—. 2013. *Enhancing youth employability: What? Why? And How? A guide to core work skills* (Geneva). https://www.ilo.org/skills/areas/skills-for-youth-employment/WCMS_213452/lang--en/index.htm

—. 2013. *Inclusión de personas con discapacidad en la formación profesional: Una Guía Práctica* (Ginebra/París). https://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2013/113B09_301_span.pdf

—. 2014. *Diagnóstico: Igualdad de género en los Institutos de Formación Profesional de América Central y República Dominicana* (Montevideo). https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/genero_centroamerica.pdf

—. 2014. *Promoción de la igualdad. Diversidad étnica en el lugar de trabajo: guía detallada (Ginebra). https://www.ilo.org/declaration/info/publications/eliminationofdiscrimination/WCMS_340494/lang--es/index.htm*

—. 2014. *Competencias para el empleo y el desarrollo rurales*, Competencias para el empleo, orientaciones de política (Ginebra). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_371202.pdf

—. 2014. *La división de género en el desarrollo de las competencias: Avances, desafíos y opciones de políticas para el empoderamiento de las mujeres*, Reseña de políticas (Ginebra). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_759888.pdf

—. 2015. *Assessing skills in the informal economy: A resource guide for small industry and community organizations* (Geneva). https://www.ilo.org/global/docs/WCMS_343183/lang--en/index.htm

—. 2015. *ILO Regional Model Competency Standards* (Bangkok). http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/documents/publication/wcms_420961.pdf

—. 2016. *Educated Empowered Inspired: Transforming lives through the response to HIV and AIDS in East and Southern Africa* (Ginebra). https://www.ilo.org/aids/Publications/WCMS_456923/lang--en/index.htm

—. 2016. *Fomentando la diversidad y la inclusión mediante ajustes en el lugar de trabajo: una guía práctica* (Ginebra). https://www.ilo.org/global/topics/equality-and-discrimination/WCMS_560782/lang--es/index.htm

—. 2016. *Las mujeres en el trabajo, Tendencias* (Ginebra). https://www.ilo.org/gender/Informationresources/Publications/WCMS_483214/lang--es/index.htm

—. 2016. *Inclusión de las personas con discapacidad: beneficios para todos (Ginebra, 2016)*. https://www.ilo.org/infostories/es-ES/Stories/Employment/The-win-win-of-disability-inclusion

—. 2017. *How to facilitate the recognition of skills of migrant workers: Guide for employment services provider.* (Ginebra). https://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_572672/lang--en/index.htm

—. 2017. *Manual de herramientas de la OIT para los aprendizajes de calidad, Volumen I: Guía para formuladores de políticas* (Ginebra). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_636162.pdf

—. 2017. *Creación de sistemas de EFTP y de desarrollo de competencias profesionales inclusivos de la discapacidad* (Ginebra). https://www.ilo.org/global/topics/disability-and-work/WCMS_633624/lang--es/index.htm

—. 2017. *Regional Model Competency Standards: Core Competencies*, ILO Regional Skills and Employability Programme in Asia and the Pacific (SKILLS-AP) (Bangkok). https://www.ilo.org/asia/publications/WCMS_420961/lang--en/index.htm

—. 2017. *Rising to the youth employment challenge: New evidence on key policy issues* (Ginebra). https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_556949/lang--en/index.htm

—. 2017. *Understanding the drivers of rural vulnerability*. Employment Working Paper No. 212 (Ginebra). http://www.ilo.org/employment/Whatwedo/Publications/working-papers/WCMS_568736/lang--en/index.htm

—. 2018. *Lessons learned and emerging good practices of ILO's Syria crisis response in Jordan and Lebanon, Beirut* (Beirut). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---arabstates/---ro-beirut/documents/publication/wcms_649484.pdf

—. 2018. *Creación de programas de aprendizaje profesional y de formación en el lugar de trabajo inclusivos para las personas con discapacidad* (Ginebra). https://www.ilo.org/global/topics/disability-and-work/WCMS_633258/lang--es/index.htm

—. 2018. *Promover el trabajo decente para los pueblos indígenas y tribales a través de programas de empleo e inversión* (Ginebra). https://www.ilo.org/employment/Whatwedo/Publications/policy-briefs/WCMS_754121/lang--es/index.htm

—. 2018. *Recognition of Prior Learning Package* (Ginebra). https://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_626246/lang--en/index.htm

—. 2018. *Mujeres y hombres en la economía informal: un panorama estadístico*, Tercera edición (Ginebra, 2018). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_635149.pdf

—. 2019. *Las organizaciones de trabajadores participan en el desarrollo de competencias*, ACTRAV/SKILLS Reseña de políticas (Ginebra). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_763000.pdf

—. 2019. *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo – Tendencias 2019* (Ginebra). https://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/2019/lang--es/index.htm

—; CINTERFOR. 2019. *Formación profesional y privación de libertad: Apuntes para una agenda*, NOTAS No. 6 (Montevideo). http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/Notas06_Octubre%202019_web.pdf

—; National Skills Development Council Secretariat (Bangladés); Bangladesh Technical Education Board. 2015. *TVET reform: gender mainstreaming into technical and vocational education and training (TVET) in Bangladesh*, (Ginebra). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@asia/@ro-bangkok/@ilo-dhaka/documents/publication/wcms_345696.pdf

—; OCDE. 2013. *Inclusión de las personas con discapacidad en el mercado de* trabajo, Documento de debate para el Grupo de Empleo del G20. http://www.g20.utoronto.ca/2018/g20_paper_persons_with_disabilities_ilo_oecd.pdf

—. Pacto Mundial de las Naciones Unidas 2017. *Guía para empresas sobre los derechos de las personas con discapacidad.* https://www.ilo.org/global/topics/disability-and-work/WCMS_643941/lang--es/index.htm

—; UNICEF. 2018. *GirlForce: Skills, education and training for girls now* (Ginebra). https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-10/Unicef_DayoftheGirl_Brochure_R7.pdf

ONU. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (DAES), 2018 *Realization of the Sustainable Development Goals by, for and with persons with disabilities: UN Flagship Report on Disability and Development* (Nueva York). https://www.un.org/development/desa/disabilities/publication-disability-sdgs.html

ONU. Consejo Económico y Social (ECOSOC) 1997. *Conclusiones convenidas del ECOSOC*, *1997/2* (Nueva York). https://www.un.org/womenwatch/osagi/pdf/ECOSOCAC1997.2.PDF

ONU. Asamblea General. 1965. *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*, 21 de diciembre de 1965 (Nueva York). https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cerd_SP.pdf

ONU. Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (ACNUDH). 2017. *Luchar contra la discriminación de las personas lesbianas, gais, bisexuales, trans e intersexuales: principios de conducta para las empresas* (Ginebra).

ONU. Consejo de Derechos Humanos. 2017. *Principios de Yogyakarta Plus 10*. https://yogyakartaprinciples.org/principles-en/

—. 2006, *Principios de Yogyakarta*. https://yogyakartaprinciples.org/principles-sp/

ONUSIDA. 2019. *Hoja informativa - Últimas estadísticas sobre el estado de la epidemia de sida*(Ginebra). https://www.unaids.org/es/resources/fact-sheet

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). 2012. *Transformar la educación y formación técnica y profesional: forjar competencias para el trabajo y la vida, documento de trabajo principal.* Tercer Congreso Internacional sobre EFTP, Shanghái, República Popular China, mayo de 2012 (París). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216065_spa

—. 2017. *Review of homophobic bullying in education institutions* (París). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215708

—. 2019. Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo (París).

Palmer, R. 2020. *Lifelong learning in the informal economy: A literature review* (Ginebra, OIT).

Sheppard, C. 2011. *Multiple discrimination in the world of work* (Ginebra, OIT). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---declaration/documents/publication/wcms_170015.pdf

Walther, R. 2017. *Du continuum éducation formation au continuum éducation-formation travail: Perspectives d'évolution à partir de l'analyse de dispositifs dans 18 pays Africains* (Ginebra, Red

de Políticas Internacionales y Cooperación en Educación y Formación (NORRAG)). http://www.adeanet.org/sites/default/files/continuum_compendium_2017_fr_29.12.2017.pdf

Whippy, G. 2018. *Employing Disabled Talent* (Londres, Disability Rights UK). https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/c4-cp-assets/corporate-assets/documents/2018-02/TV%20Sector%20Guide%20to%20Employing%20Disabled%20Talent_Version2.1.pdf

Recursos de la OIT por tema

Personas con discapacidades

2018. *Creación de programas de aprendizaje profesional y de formación en el lugar de trabajo inclusivos para las personas con discapacidad* https://www.ilo.org/global/topics/disability-and-work/WCMS_633258/lang--es/index.htm

2017. *Creación de sistemas de EFTP y de desarrollo de competencias profesionales inclusivos de la discapacidad.* https://www.ilo.org/global/topics/disability-and-work/WCMS_633624/lang--es/index.htm

—; Pacto Mundial de las Naciones Unidas, *Guía para las empresas sobre los derechos de las personas con discapacidad.* https://www.ilo.org/global/topics/disability-and-work/WCMS_643941/lang--es/index.htm

2016. *Fomentando la diversidad y la inclusión mediante ajustes en el lugar de trabajo: una guía práctica.* https://www.ilo.org/global/topics/equality-and-discrimination/WCMS_560782/lang--es/index.htm

2013. *Inclusión de personas con discapacidad en la formación profesional: una guía práctica.* https://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2013/113B09_301_span.pdf

2009. Buckup, S. *The price of exclusion: the economic consequences of excluding people with disabilities from the world of work*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_119305.pdf

Desigualdades de género

Sin publicar. Murray, U. *Gender and skills development: Practical experiences and ways forward*.

2018. OIT y UNICEF, *GirlForce: Skills, education and training for girls now*. https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-10/Unicef_DayoftheGirl_Brochure_R7.pdf

2016. *Las mujeres en el trabajo, Tendencias* https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_483214.pdf

2015. National Skills Development Council Secretariat (Bangladés); Bangladesh Technical Education Board; *TVET reform: gender mainstreaming into technical and vocational education and training (TVET) in Bangladesh*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@asia/@ro-bangkok/@ilo-dhaka/documents/publication/wcms_345696.pdf

2014. *Diagnóstico: Igualdad de género en los Institutos de Formación Profesional de América Central y República Dominicana.* https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/genero_centroamerica.pdf

—. *La división de género en el desarrollo de las competencias: Avances, desafíos y opciones de políticas para el empoderamiento de las mujeres*, Reseña de políticas sobre competencias para el empleo. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_759888.pdf

2009. *Directrices para incluir la perspectiva de género en las políticas de empleo.* https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/instructionalmaterial/wcms_170457.pdf

Poblaciones rurales

2017. *Understanding the drivers of rural vulnerability,* Employment Working Paper No. 214.

https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_371202.pdf

2014 *Competencias para el empleo y el desarrollo rurales*, Competencias para el empleo, orientaciones de política. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_371202.pdf

2011. *Rural development through decent work.* https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/documents/publication/wcms_158999.pdf

—. *Competencias para el desarrollo rural*. Fascículo. https://www.ilo.org/employment/units/rural-development/WCMS_235466/lang--es/index.htm

2009. *Rural skills training: A generic manual on training for rural economic empowerment (TREE).* https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_469456.pdf

2004. *Brief information note on the TREE project achievements and its implementing methodology*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/---ilo-manila/documents/publication/wcms_495511.pdf

Trabajadores migrantes y refugiados

2019. *Guidelines for Non-Formal Market-Based Skills Training in Lebanon.* https://www.ilo.org/beirut/publications/WCMS_666243/lang--en/index.htm

2018. *Lessons learned and emerging good practices of ILO's Syria crisis response in Jordan and Lebanon, Beirut* (Beirut). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---arabstates/---ro-beirut/documents/publication/wcms_649484.pdf

—. *Competencias para el empleo reseña de políticas - Competencias profesionales para la migración y el empleo.* https://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_694978/lang--es/index.htm

—. *Recognition of Prior Learning Package.* https://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_626246/lang--en/index.htm

2017. *How to facilitate the recognition of skills of migrant workers: Guide for employment services providers.* https://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_572672/lang--en/index.htm

2015. *ILO Regional Model Competency Standards*. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/documents/publication/wcms_420961.pdf

2010. *Guidelines for recognizing the skills of returning migrant workers*. file:///C:/Users/Kirsch/Downloads/Guidelines%20for%20Recognizing%20the%20Skills%20of%20Returning%20Migrant%20Workers%20(1).pdf

Poblaciones autóctonas

2018. *Promover el trabajo decente para los pueblos indígenas y tribales a través de programas de empleo e inversión.* https://www.ilo.org/employment/Whatwedo/Publications/policy-briefs/WCMS_754121/lang--es/index.htm

2014. *Promoción de la igualdad. Diversidad étnica en el lugar de trabajo: guía detallada.* https://www.ilo.org/declaration/info/publications/eliminationofdiscrimination/WCMS_340494/lang--es/index.htm

Trabajadores de la economía informal

2020. *LLL in the informal economy. A literature review.* https://www.ilo.org/skills/areas/skills-policies-and-systems/WCMS_741169/lang--en/index.htm

2018. *Mujeres y hombres en la economía informal: un panorama estadístico, 3.ª edición.* https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_635149.pdf

2018. *Recognition of Prior Learning (RPL) Package.* https://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_626246/lang--en/index.htm

2015. *Assessing skills in the informal economy: A resource guide for small industry and community organizations.* https://www.ilo.org/global/docs/WCMS_343183/lang--en/index.htm

2012. *Upgrading informal apprenticeship: A resource guide for Africa.* https://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_171393/lang--en/index.htm

2011. *Competencias para el empleo. Orientaciones de política: Mejorar los sistemas de aprendizaje informal.* https://www.ilo.org/employment/Whatwedo/Publications/WCMS_167162/lang--en/index.htm

Los jóvenes

2017. *Rising to the youth employment challenge: New evidence on key policy issues.* https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_556949/lang--en/index.htm

—. *Regional Model Competency Standards: Core Competencies*, ILO Regional Skills and Employability Programme in Asia and the Pacific (SKILLS-AP) (Bangkok). *https://www.ilo.org/asia/publications/WCMS_420961/lang--en/index.htm*

2013. *Mejorar la empleabilidad de los jóvenes: la importancia de las competencias clave* https://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_371815/lang--es/index.htm

—. *Enhancing youth employability: What? Why? And How? A guide to core work skills.* https://www.ilo.org/skills/areas/skills-for-youth-employment/WCMS_213452/lang--en/index.htm

2011. Competencias para el empleo - Orientaciones de política: *Impulso a la empleabilidad de los jóvenes desfavorecidos*. https://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_180573/lang--es/index.htm

2008. *Improving skills and productivity of disadvantaged youth* (Ginebra). https://www.ilo.org/employment/Whatwedo/Publications/working-papers/WCMS_103982/lang--en/index.htm

Víctimas o personas en riesgo de trabajo infantil o forzoso

2002. *SCREAM: Defensa de los derechos del niño a través de la educación, las artes y los medios de comunicación.* https://www.ilo.org/ipec/Campaignandadvocacy/Scream/lang--es/index.htm

2014. *Formación sobre competencias y medios de subsistencia - Guía para socios en proyectos sobre trabajo infantil.* https://www.ilo.org/ipec/Informationresources/WCMS_IPEC_PUB_24956/lang--es/index.htm

2020. *Skills development for prevention and emancipation from modern forms of slavery.* Skills for Employment Policy Brief. https://www.ilo.org/ipec/Campaignandadvocacy/Scream/lang--es/index.htm

2020. *Global guide on the prevention of modern slavery through lifelong learning and skills development approaches.* https://www.ilo.org/skills/lang--es/index.htm

2020. *Global guidelines on the economic reintegration of victims of modern slavery through access to skills development services.* https://www.ilo.org/skills/lang--es/index.htm

Norwegian Ministry of Foreign Affairs

Ministry of Foreign Affairs

Organización Internacional del Trabajo | CINTERFOR