



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
- Sede Académica Argentina -
Programa de Doctorado en Ciencias Sociales

***Géneros, Cuerpos y Sexualidades. Experiencias de
Mujeres en Escuelas Técnicas de la ciudad de La Plata***

Mg. Viviana Seoane

DIRECTORA MG. MARÍA GUILLERMINA TIRAMONTI

AÑO 2013

RESUMEN EN CASTELLANO

La educación técnica en la Argentina fue concebida como una preparación para varones. Las mujeres se incorporan a la educación técnica en propuestas diferentes a los varones. El feminismo, la retórica de la igualdad, la revolución sexual, colaboran en ampliar la participación de las mujeres en propuestas tradicionalmente concebidas para varones.

Este trabajo parte del supuesto que la matriz de escolarización de la escuela técnica es androcéntrica. Para comprobarlo, recorre las propuestas de escolarización técnica dirigidas a las mujeres a lo largo del siglo XX. Los planes de estudio son una muestra del tratamiento dado a la diferencia sexual, sobre la base de sostener una representación de la mujer como salvaguarda del hogar y la familia. La situación en el siglo XXI es diferente, no sólo por la mayor presencia de mujeres en todas las orientaciones de la escuela técnica, sino porque vienen a cumplir los sueños postergados de las mujeres adultas del núcleo familiar.

El estudio de las experiencias de las mujeres que trabajan y estudian en la escuela técnica hoy es central para reconstruir, por un lado, las trayectorias e itinerarios seguidos por las mujeres adultas y, por otro lado, comprender qué modelos de feminidad y masculinidad sustenta la propuesta escolar asentados en un determinado sistema sexo/género. Asimismo, este estudio busca analizar la forma como opera el sexismo en los procesos formativos de mujeres y varones, en la producción de la condición juvenil, de las identidades sexuales y de género, ejerciendo un control directo sobre los cuerpos. Por último, el análisis sobre las heterodesignaciones busca comprender las luchas que sostienen las y los jóvenes para afirmarse en una auto-representación de sí como soporte necesario para estructurarse frente al mundo y para formular su proyecto de vida.

RESUMEN EN INGLÉS

Technical education was conceived for men in Argentina. There was a different technical education's program for women. Feminism, the rhetoric of equality and the sexual revolution has collaborated to increase women's participation in programs that were designed for men.

This study supposed that androcentrism is the matrix of technical school. In order to prove it, technical education's proposals for women during the 20th century are analyzed. The syllabuses are a sample of the treatment given to sexual difference. They are built to reaffirm the concept that the woman is the only responsible of taking care about the family and the home. The situation in the 21st century is different, not only because women's presence in all orientations of technical school is bigger but because women come to make true the neglected dreams of the women of the family.

The study of the experiences of women who work and study at technical school today is central to rebuild, on one hand, paths and itineraries of adult women who work at the technical school and, on the other hand, understand which models of femininity and masculinity supports the school proposal in relation with the sex/gender system. In addition, this study pretend to analyse how the sexism works in the education of women and men, in the production of the juvenile condition, gender and sexual identities, taking control directly over the bodies. Finally, the analysis of the hetero designations try to understand the youth's struggles to make a self-representation of themselves in order to built their own structure and create a life project.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación es fruto de muchos años de trabajo y dedicación, gracias al acompañamiento permanente de amigos, familiares y colegas.

Quiero agradecer el apoyo que me han brindado en todo este largo proceso la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y al Programa de Doctorado de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Un agradecimiento especial al Instituto Nacional de Educación Tecnológica, a Ma. Rosa Almandoz y a los compañeros del SEGETP, con quienes formulamos las primeras hipótesis de trabajo sobre la educación técnica en la Argentina.

A mi directora Guillermina Tiramonti le agradezco la confianza que depositó en mí y su apoyo constante. Este trabajo no hubiera sido posible sin sus lecturas pacientes y perspicaces. En todo momento, mostró disposición para el debate, aportando generosamente sus ideas y reflexiones en torno de mi problema de investigación. A ella, mi agradecimiento por su especial acompañamiento y formación y por los años de trabajo compartidos.

A las amigas y amigos que me alentaron con lecturas, con discusiones, confiando en que un día llegaría el ansiado final. Ellas/os son Mae Martínez, Lili Calderón, Pilar Cobeñas, Mariana Pereyra León y Hernán Longobuco. A Mariana Filardi, y a todo el equipo de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes, por la responsabilidad con la que sostuvieron la carrera mientras terminaba la tesis.

Un agradecimiento muy especial a Clara Barón y Ayelén Seoane porque desgrabaron todo el material de campo, y a Mailén Seoane porque editó los anexos de la presente tesis.

A Rodolfo, porque es incondicional, mi compañero y está siempre a mi lado.

Índice

	Pág.
Introducción	1
La Investigación.....	10
El Trabajo de Campo.....	14
Las Estrategias Metodológicas.....	17
Un recorrido posible.....	23
Bibliografía Citada.....	25

PRIMERA PARTE

El Sistema Educativo: Mujeres y Educación Técnica

CAPÍTULO 1: De Escuela de Artes y Oficios a Escuela Nacional de Educación Técnica

1.1 Introducción.....	30
1.2 ¿Escuelas, Colegios u Oficios?.....	37
1.3 La Diferencia Sexual en los Planes de Estudio.....	44
1.4 La Expansión de la Educación Técnica y la Participación de las Mujeres en la Argentina del siglo XX.....	56
1.5 A modo de cierre.....	60
Bibliografía Citada.....	63

CAPÍTULO 2: La Educación Técnica en la Argentina del siglo XXI

2.1 Introducción.....	68
2.2 ¿Quiénes van hoy a la Escuela Técnica?	72
2.3 Trayectorias Escolares y Expectativas Juveniles.....	80
2.4 La Educación Técnica en el distrito La Plata.....	90
2.5 Las Escuelas de la Muestra: Escuela Industrial y Escuelas de Profesiones Femeninas.....	103
2.6 A modo de cierre	107
Fuentes Citadas.....	110

SEGUNDA PARTE**El Territorio: Escuelas Técnicas del Distrito La Plata****CAPÍTULO 3: Trayectorias de Mujeres: entre la Profesión y la Vida Doméstica**

3.1 Introducción.....	115
3.2 Variaciones Generacionales.....	121
3.3 Modernidad, Mujeres y Exclusión Social.....	123
3.4 Subalternidad y Crítica Feminista.....	128
3.5 Experiencias y Trayectorias Profesionales de Mujeres.....	134
3.5-1 De Ingeniera a Profesora.....	140
3.5-2 De Ex-Alumna a Secretaria o Preceptora.....	154
3.5-3 De Ex-Alumna a Profesora.....	160
3.6 A modo de cierre	167
Bibliografía Citada.....	170

CAPÍTULO 4: Experiencias de Mujeres. Una lucha en común contra el Sexismo en la Escuela

4.1 Introducción.....	175
4.2 Feminismo y Experiencia.....	182
4.3 Experiencia y Generación.....	185
4.4 Jóvenes y Culturas Juveniles.....	187
4.4-1 Identidades Juveniles y Socialización Escolar.....	190
4.4-2 Condición Juvenil vs. Oficio de Alumna/o.....	193
4.5 Sexismo, Conocimientos y Transmisión.....	197
4.5-1 ¿Se puede ser Joven, Mujer y Técnica?.....	200
4.5-2 Diferencias Sexuales de los Aprendizajes Escolares.....	211
4.6 A modo de cierre	218
Bibliografía Citada.....	221

	Pág.
CAPÍTULO 5: Auto y hetero-representaciones: una narración que muestra el conflicto de intereses y sentidos	
5.1 Introducción.....	225
5.2 Cuerpos, Sexualidades y Escuelas Técnicas.....	230
5.3 Mujeres y Varones, ¿son o se hacen? Femeinidades y Masculinidades en la Escuela Técnica.....	233
5.3-1 De cuando la Señorita era Señorita y el Varón era Varón...	235
5.3-2 Masculinidades, Grupos y Territorios.....	241
5.4 Cuerpos y Sexualidades: críticas al orden Heteronormativo.....	246
5.4-1 Cuerpos Saturados de Sexualidad.....	252
5.4-2 Disidencia Sexual y Homofobia Escolar.....	259
5.5 A modo de cierre	266
Bibliografía Citada.....	269
Consideraciones Finales.....	272
Bibliografía Citada.....	285
Bibliografía General.....	286
Anexo Documental	
Plan de Estudios, Programas y Reglamentos para las Escuelas Profesionales de Artes y Oficios de Mujeres (1930).....	1
La Enseñanza Técnico Industrial en la República Argentina (1938) (Selección).....	36
Planes y Programas de Estudio para las Escuelas Profesionales de Mujeres (1951) (Selección).....	59
Formulación de un Plan de Desarrollo de la Educación Técnica en el Nivel de la Enseñanza Media (1962) (Selección).....	87
Planes de Estudio. Escuelas Nacionales de Educación Técnica (1969) (Selección).....	111

Índice de Cuadros

	Pág.
1.1 Escuelas Profesionales de Mujeres. Años 1912 y 1950	49
1.2 Formación ENET de Profesiones Femeninas. Resolución CONET N° 2405/65 y Resolución SECE N° 340/68	52
1.3 Cursos Técnicos para Mujeres. Resolución CONET N° 2405/65 y Resolución SECE N° 340/68	53
1.4 Plan de Estudios de los Cursos Prácticos para Mujeres, según asignatura y año de estudio	53
1.5 Actividades y Oferta educativa para Mujeres	54
1.6 Matrícula Inicial. Escuelas Técnicas por jurisdicción	57
1.7 Mujeres egresadas de las Escuelas Técnicas. Total País y Prov. de Buenos Aires. Años 1975 a 1980	59
1.8 Mujeres egresadas de las Escuelas Técnicas. Total País y Prov. de Buenos Aires. Años 1981 a 1986.	59
2.1 Total Escuelas Secundarias Técnicas por provincia. Año 2012	73
2.2 Alumnas y Alumnos de último año de ETP por orientación de estudios. Total País-Total Prov. de Buenos Aires. Año 2009	74
2.3 Alumnos de último año de ETP por sexo según orientación de estudios. Total país. Año 2009	75
2.4 Alumnos de último año de ETP por sexo según orientación de estudios. Provincia de Buenos Aires. Año 2009	77
2.5 Alumnos de último año de ETP por sexo según repitencia. Total País. Año 2009	81
2.6 Alumnas y Alumnos de último año de ETP por repitencia según orientación de estudios. Total País y Provincia de Buenos Aires. Año 2009	82
2.7 Alumnas y Alumnos del último año de ETP por cambio de escuela según orientación de estudios. Total País y provincia de Buenos Aires. Año 2009	83
2.8 Alumnas y Alumnos del último año de ETP por interrupción de estudios según orientación de estudios. Total País y Provincia de Buenos Aires. Año 2009	85
2.9 Alumnas y Alumnos de último año de ETP por orientación de estudios. Total Distrito La Plata. Año 2009	92
2.10 Máximo nivel educativo alcanzado por la madre y el padre. Total Distrito La Plata. Año 2009	95
2.11 Alumnos de último año de ETP por sexo según repitencia. Total Distrito La Plata. Año 2009	97
2.12 Alumnas y Alumnos del último año de ETP por repitencia según orientación de estudios. Total Provincia de Buenos Aires y Distrito La Plata. Año 2009	98
2.13 Alumnas y Alumnos del último año de ETP por cambio de escuela según orientación de estudios. Total provincia de Buenos Aires y Distrito La Plata. Año 2009	99

Índice de Gráficos

	Pág.
2.1 Alumnos de último año de ETP según orientación de estudios. Total país. Año 2009	76
2.2 Alumnas de último año de ETP según orientación de estudios. Total país. Año 2009	76
2.3 Alumnas y Alumnos de último año de ETP según principal aportante de ingresos del hogar. Año 2009	79
2.4 Alumnas y Alumnos de último año de ETP según trayectoria escolar. Año 2009	81
2.5 Alumnas y Alumnos del último año de ETP según motivo principal de elección de escuela técnica. Año 2009	88
2.6 Alumnas y Alumnos de ETP por sexo según elección de carrera de nivel superior. Años 2009	89
2.7 Alumnos de último año de ETP según orientación de estudios. Total Distrito La Plata. Año 2009	92
2.8 Alumnas de último año de ETP según orientación de estudios. Total Distrito La Plata. Año 2009	93
2.9 Alumnos de último año de ETP según principal aportante del hogar. Total Distrito La Plata. Año 2009	94
2.10 Alumnas de último año de ETP según principal aportante del hogar. Total Distrito La Plata. Año 2009	95
2.11 Alumnas y Alumnos de último año de ETP según trayectoria educativa. Total Distrito La Plata. Año 2009	96
2.12 Alumnas y Alumnos de último año de ETP según Elección de Escuela Técnica. Total Distrito La Plata. Año 2009	100
2.13 Alumnas y Alumnos de último año de ETP según Expectativa de Estudiar y Trabajar. Total Distrito La Plata. Año 2009	102

INTRODUCCIÓN

Desde los años setenta del siglo XX, abordajes del campo de la sociología de la educación -Basil Bernstein en Inglaterra y Pierre Bourdieu en Francia- rompen con la visión de la escuela como un espacio neutro desprovisto de poder, y lo definen como creador y legitimador de identidades sociales jerarquizadas. La socialización escolar es el proceso por el cual la escuela produce un tipo de individuo adaptado a la sociedad gracias a la interiorización de determinados valores sociales y normas de comportamiento por parte de las alumnas y alumnos. Sin embargo, este proceso no está exento de contradicciones y conflictos porque supone en el mismo movimiento otro proceso: los actores se constituyen, por medio de la subjetivación, como sujetos en su capacidad de dominar su experiencia, esto es, se convierten en autores de su educación (Dubet y Matucelli, 1998: 13-14; 25-27). El sistema escolar entonces cumple funciones vinculadas, por un lado, con la distribución de las credenciales educativas cuyo valor en los mercados profesionales ayudan a establecer las jerarquías sociales; por otro lado, con la producción de un tipo de sujeto con capacidad crítica (subjetivación o individualización); en último lugar, con la socialización entendida como la construcción de un tipo de individuo adaptado a la sociedad y de una escuela que, a la vez que distribuye posiciones sociales, produce actores ajustados a esas posiciones.

Hacia fines de siglo XX el análisis sobre los alcances de la modernidad en los países avanzados, en el escenario de la globalización, permite una caracterización de la sociedad contemporánea en clave de “desinstitucionalización social”. Autores como Ulrich Beck (1996) y Robert Castel (1997) llaman a este fenómeno de *individualización*. El individuo queda expuesto a un conjunto de fenómenos abiertos y contradictorios, lo que lleva a la sociología a interrogarse por el actual nexo entre individuo y sociedad. Tal

como lo señala Beck, la vida individual aparece como la solución biográfica de contradicciones sistémicas. Frente a un mundo carente de estabilidad institucional, es el individuo el que debe explicar y hacerse responsable de su trayectoria personal, social y escolar (Martuccelli, 2007). Las propias trayectorias se vuelven móviles y el individuo debe afrontar por sí mismo las contingencias a las que se haya expuesto. Es un individuo librado de toda protección, asumiendo con autonomía y responsabilidad su propio devenir. En esta individualización, el individuo es separado del colectivo que le sirvió de referencia identitaria en la modernidad.

La privatización del riesgo personal y global es una de las características de la sociedad del riesgo: “La sociedad del riesgo se origina allí donde los sistemas de normas sociales fracasan en relación a la seguridad prometida” (Beck, 1996:206). En América Latina este proceso adquirió características propias de la mano de la exclusión social y la debilidad institucional¹. El discurso sobre la desinstitucionalización impactó fuertemente en el campo educativo dando lugar a una serie de investigaciones sobre los sentidos y efectos de la escolarización en las nuevas generaciones.

A fines de siglo XX y comienzos del XXI algunos trabajos intentaron mostrar que la escuela había perdido eficacia simbólica y poder subjetivante. Producto de la prevalencia de otras agencias de socialización como consecuencia de la revolución microelectrónica y de la expansión y democratización en el acceso a los medios de comunicación, el entorno tecnológico instala nuevas formas de conocer que ponen en cuestión la linealidad con que fue pensada la escuela moderna. Sin embargo la escuela continúa teniendo sentido para las y los jóvenes y la sociabilidad juvenil se

¹ Se produce el debilitamiento de la matriz societal estado-céntrica (Cavarozzi, 1999) acompañada de una profunda crisis política que afectó principalmente a los sectores medios y populares. En Argentina este proceso se torna visible con la llamada “crisis del 2001” donde se rompe el orden democrático (crisis de gobernabilidad) no por efecto de la intervención de las fuerzas armadas produciendo, como en el pasado, un golpe de estado, sino que es la sociedad civil la que toma las calles para reclamar un cambio en el modelo que produjo 39 muertos y derivó en la caída del gobierno del presidente De La Rúa.

despliega también en el ámbito escolar, como lo prueban los lazos de sociabilidad establecidos entre profesores y alumnos, más allá del espacio del aula o en el marco de propuestas pedagógico-didácticas nuevas. Así, las relaciones de sociabilidad que se construyen en esos procesos pueden ser entendidas como campos de posibilidad para la acción en relación a las elecciones escolares y a la construcción de proyectos de futuro. La escuela sigue siendo un dispositivo institucional donde tienen lugar procesos biográficos de socialización de jóvenes. Las dinámicas interaccionales propiamente escolares a la vez que espontáneas son también condicionadas por oportunidades y contextos específicos, y producen las disposiciones e identidades, culturas y trayectorias juveniles (Abrantes, 2003: 94).

Trabajos como los de Dubet y Martuccelli (1998), Weis (2006) y Abrantes (2003), aportan a esta revisión de las funciones actuales del sistema escolar. Mientras que Dubet y Martuccelli proponen la categoría «experiencia escolar» como contexto de observación adecuado para el conocimiento de las posiciones y disposiciones de las y los jóvenes frente a la escuela que resultan de las interacciones cotidianas, Weis y Abrantes indagan en el papel que cumple la escuela en la producción de prácticas y culturas juveniles y proponen que la escuela es un espacio juvenil porque en él confluyen diferentes formas de vivir la juventud que impactan en la formación identitaria de los jóvenes.

La escuela, como el conjunto de instituciones que forman el entramado social, socializa a las nuevas generaciones en un determinado sistema sexo/género en el que la mayoría de las veces se reproducen –inadvertidamente o no- desigualdades y visiones estereotipadas respecto de lo femenino y lo masculino y, en otras, se habilitan espacios para debatir y desnaturalizar los mandatos sociales que recaen sobre mujeres y varones. El sexismo² y el

² Según el *Diccionario de estudios de género y feminismo* (2007:293) sexismo se define como “el mecanismo por el que se concede privilegio a un sexo en detrimento de otro”. Y agrega que el sexismo es necesario para que se produzca lo que define como androcentrismo: “la concesión del privilegio al punto de vista del hombre”.

androcentrismo³ son formas de la discriminación y como práctica están presentes en nuestras escuelas y forman parte de la socialización de las nuevas generaciones (Morgade, 2001).

La primera en definir y sistematizar el sistema sexo/género fue la antropóloga Gayle Rubin en un artículo titulado “The Traffic in Womwen: Notes on the Political Economy of Sex”, publicado en 1975. Rubin define el sistema sexo/género como: “El conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en el que se satisfacen esas necesidades humanas transformadas”⁴. Ante la pregunta ¿qué es una mujer domesticada? Rubin afirma que todas las relaciones sociales, de parentesco, están generizadas y jerarquizadas y que esas mismas relaciones son la causa de la opresión de las mujeres. A partir de estas definiciones de parte de las feministas del género se produce un debate profundo con las teóricas de la diferencia sexual quienes entienden que la naturalización del sexo (feminismo igualitarista) derivaría en un nuevo tipo de sometimiento de los sexos.

La perspectiva de género en tanto dimensión de análisis permite comprender las diferentes posiciones que adultos y jóvenes, mujeres y varones ocupan en el espacio escolar así como las disposiciones que muestran en relación con la escuela. El género es entendido aquí como la representación de una relación social que asigna al individuo una posición dada dentro de una clase o grupo. Las dinámicas de género son dinámicas interaccionales, en las que están presentes jerarquías y asimetrías. Haciendo uso de una perspectiva relacional del género es posible trasladar el acento de los cuerpos y el

³ Androcentrismo es un término que designa la prevalencia y el privilegio concedido al punto de vista del hombre.

⁴ En esta línea de pensamiento se encuentran Luce Irigaray y Rosi Braidotti. Tomado de: Mayobre Rodríguez, Purificación. “La formación de la identidad de género una mirada desde la filosofía”. En: *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*. [online]. jun. 2007, vol. 12, no.28, p.35-62. Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131637012007000100004&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1316-3701. [Último acceso 21/09/2013].

tratamiento que reciben en la escuela hacia el análisis de las variaciones históricas en las posiciones de mujeres y varones -por lo tanto de la construcción de la posición en una relación-. Una perspectiva analítica relacional en el estudio de las culturas juveniles como de las dinámicas de escolarización⁵ permite poner en relación categorías como género, clase, etnicidad, identidad, localización o territorio, a través del análisis de las posiciones de sujeto (Montenegro Martínez, 2004:113).

El primero en introducir el concepto de identidad de género en el campo psicoanalítico fue Robert Stoller (1968), para quien las relaciones de género se pueden pensar como un “campo de construcción de identidades y diferencias según cualidades definidas como femeninas y masculinas” mientras que, la sexualidad, como “un campo de prácticas y discursos extremadamente amplio que incluye al menos tres dimensiones diferentes: los comportamientos sexuales de las personas, la elección de objetos y orientaciones sexuales y, por último, la sexualidad como una práctica simbólica” (Villa, 2007:79). De este modo, establece una clara diferenciación entre identidad sexual e identidad de género. La identidad de género refiere a las vivencias del niño o la niña de saberse varón o mujer, construidas en el entorno íntimo de las figuras parentales significativas. Tal como lo define el Diccionario de estudios de género y feminismos,

El concepto de identidad de género es una noción teórica compleja, que alude tanto a las atribuciones que las figuras significativas otorgan al/la niño/a como también a las representaciones que brinda el orden cultural imperante acerca de los modos de la femineidad y de la masculinidad. Y, al mismo tiempo, es una conceptualización que representa la vivencia

⁵ El concepto dinámica de escolarización alude según Abrantes (2003:94) “a las experiencias, culturas, contextos y estrategias que rodean, confieren sentidos y estructuran el trayecto escolar de los jóvenes”. Se trata de dinámicas interaccionales que a la vez que espontáneas son también condicionadas por oportunidades y contextos específicos, y producen las disposiciones e identidades, culturas y trayectorias juveniles. Este concepto complejiza la mirada sobre la socialización y subjetivación porque involucra a todos los actores escolares, interactuando con los jóvenes e incidiendo en sus trayectorias.

íntima que tiene el individuo sobre sí mismo. (Gamba *et.al*, 2007:175-176).

Es importante destacar que la identidad (sexual o de género) es el efecto de relaciones de poder que operan en un determinado contexto histórico y social (Córdoba García, 2003:94). Judith Butler procura mostrar que las identidades son producciones inacabadas y contingentes. La idea de efecto es potente para mostrar este proceso.

La reconceptualización de la identidad como un *efecto*, es decir, como *producida o generada*, abre vías de ‘capacidad de acción’ que son astutamente excluidas por las posiciones que afirman que las categorías de identidad son fundacionales y permanentes. Que una identidad sea un efecto significa que ni está fatalmente determinada ni es plenamente artificial y arbitraria (Butler, 2007:285)

En relación con las identidades sexuales algunas feministas advierten sobre el efecto subjetivo de la heterosexualidad obligatoria. Para Gayle Rubin y Adrienne Rich la dominancia de una heterosexualidad obligatoria es la base de la opresión de las mujeres (citado por Gil Rodríguez, 2002). Esta heterosexualidad obligatoria, explica Butler, reglamenta al género como una relación binaria y construye un régimen de sexualidad que regula la experiencia sexual y legitima las prácticas del deseo heterosexual. Aquí Butler, en línea con el pensamiento foucaultiano, recupera su conceptualización de la sexualidad como una experiencia singular en la que se articula saber, normatividad y subjetividad (Butler, 2007:81-82).

La perspectiva de género en el estudio de la relación juventud y escolarización, permite develar procesos sociales y culturales en el ámbito escolar así como “documentar lo no documentado”. A propósito de su experiencia como investigadora de los procesos educativos cotidianos en la

escuela, Elsie Rockwell (2009) señala que la etnografía como rama de la antropología transita, a fines del siglo XX, de considerar al etnógrafo como cronista de un mundo que carecía de historia escrita y del estudio de “los otros” al estudio de un “nosotros” entendido como “aquellos ámbitos cotidianos, como la escuela, en que se forjan las relaciones sociales y las relaciones de poder en las sociedades letradas” (p.21). A partir de este movimiento en el seno de la antropología, el etnógrafo tendrá por delante la tarea de documentar lo no documentado entendiendo por ello lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente.

Numerosos trabajos en el terreno de la teoría feminista, los estudios de sexo/género como también en el campo de la educación (Barrancos, 2007, 2008; Bonder, 1994, 1998; Morgade, 1997, 2001, 2008; Alonso et.al., 2002, 2008), han logrado producir un saber sobre el lugar que las mujeres ocupan y el tratamiento que reciben en el sistema escolar, como construir una agenda de temas en la que cobra sentido e importancia el estudio de la construcción de lo femenino y masculino y de la sexualidad en y por la escuela.

La producción en el campo de la educación resulta, en los años '80, de la convergencia de dos corrientes de pensamiento: de un lado, el pensamiento feminista y la distinción teórica entre sexo y género muestran el modo en que varones y mujeres viven su escolaridad; del otro, las visiones sobre la escuela como dispositivo al servicio de la reproducción social promueven la realización de estudios sobre las instituciones y las formas de transmisión. La intención ya no es constatar las diferencias entre niños y niñas sino avanzar en propuestas para que la escuela deje de ser sexista. Estos trabajos permitieron construir el mapa de la discriminación sexista ejercida por el sistema educativo y concluir que fue diseñado desde los hombres para la reproducción de la masculinidad. Si en los años ochenta los trabajos centraron su atención en la

situación de las mujeres y la femineidad, en los noventa surge un nuevo objeto de estudio y es la construcción de la masculinidad⁶ (Subirats, 1999).

Cuando se trabaja sobre culturas juveniles desde una perspectiva plural la desagregación de la categoría jóvenes en grupos juveniles resulta del interjuego de la clase social, la identidad, la etnicidad, la localización territorial, etc. Una clave ausente en estos trabajos y que permitiría complejizar nuestra mirada sobre los jóvenes es la perspectiva de género.

Silvia Elizalde (2006) en un trabajo reciente en el que analiza las formas en que las ciencias sociales configuraron las subjetividades juveniles, sostiene que la clase y la diferencia étnica han sido las dimensiones utilizadas para explicar la posición de las y los jóvenes en la estructura social y económica como también “su situación de propiedad o expropiación respecto de los medios de producción”. Frente a la predominancia de la clase, el género ha sido frecuentemente confundido o utilizado como sinónimo de diferencia sexual, invisibilizado o reducido a dato demográfico. Advierte muy especialmente sobre el androcentrismo que subyace en tales estudios al considerar a los varones como únicos referentes de la juventud. Propone articular el campo de los estudios de juventud con los planteos teóricos del feminismo, y evitar la agregación del género como otra “variable” a analizar por su participación en la producción de la condición joven. En línea con lo que Elizalde propone, sería importante producir estudios sobre los procesos de escolarización de las juventudes incorporando el análisis del género porque en nuestras escuelas el androcentrismo impregna todas las relaciones sociales:

⁶ En esta línea se inscribe el trabajo de Pablo Scharagrodsky quien analiza, desde una perspectiva de género, el papel que tuvo la disciplina educación física en la formación y modulación de los cuerpos infantiles. Interesado en la formación de los cuerpos masculinos, el autor señala que la educación física definió un conjunto de saberes, prácticas y ejercicios corporales capaces de moldear los cuerpos. Así, el Sistema Argentino de Educación Física contribuyó a establecer un ideal femenino asociado a la maternidad como principio rector de las prácticas corporales; de igual modo contribuyó a sancionar un ideal de masculinidad vinculado con una virilidad fuerte y dirigida al espacio público, a formar al ciudadano. Ver Aisenstein, Adriana & Scharagrodsky, Pablo (2006). *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.

entre profesores, entre profesoras/es y autoridades escolares, entre profesoras/es y alumnas/os, entre autoridades y alumnos, entre el grupo de alumnos.

Las transformaciones de la sociedad contemporánea de los últimos veinte y treinta años han modificado los procesos de socialización de niños, niñas y jóvenes. Para las teorías clásicas de los años setenta la unidad del actor y el sistema permitía la producción social del individuo. El individuo internaliza el orden, se vuelve autónomo, y en este proceso intervienen la familia y la escuela. Porque el individuo es sinónimo del lugar social que ocupa, la investigación puso el acento en el análisis de las instituciones. Esta sociedad estática encarnada en el Estado Nación fortaleció un punto de vista determinista en el análisis social sobre la base del racionalismo y el positivismo. En sociedades cada vez más complejas no es posible sostener la visión que mostraba al actor y al sistema como un todo y es necesaria una ciencia social sobre bases y categorías de análisis donde el estudio macrosocial (perspectiva objetiva) no obture la posibilidad de dialogar con los sujetos que habitan las estructuras sociales (perspectiva subjetivista). Para las sociologías de la acción el mundo subjetivo se distancia del mundo institucional en el sentido de no quedar supeditado a sus estructuras. Entre la sociología clásica y la sociología de la acción surge una nueva perspectiva y es la sociología de la experiencia. François Dubet, uno de sus representantes, explica de qué modo los actores no se ajustan a los roles preestablecidos mostrando así ciertos márgenes de autonomía respecto del sistema. La acción está dominada por diferentes lógicas (de integración, de estrategia, de sujeto) y el motor de la acción es el deseo de poder. Es la dinámica de la acción la que produce subjetividad del actor y su reflexividad.

Esta nueva perspectiva analítica muestra que las socializaciones son múltiples y en ocasiones contradictorias porque en ella intervienen la familia, el grupo de pares, la escuela, los medios de comunicación, las industrias

culturales (Lahire, 2007:23). Configuraciones de relaciones diversas constituyen la socialización de los jóvenes y amplían el campo de posibilidades, de experiencias, a partir de las cuales se producen como jóvenes. El desafío, según Lahire, es intentar comprender su lugar en el seno de este conjunto de relaciones que se producen en territorios diferentes y superpuestos, dinámicos e históricos, antes que pretender conocerlos a partir de las prácticas que desarrollan para diferenciarse del mundo adulto.

La sociabilidad refiere a las relaciones que caracterizan los mundos juveniles. Juárez Dayrell (2004) retoma la caracterización que hace George Simmel de sociabilidad como el tipo de relaciones libres, emancipadas de todo contenido, cuyo fin es la relación misma y el objetivo es la conversación de todo aquello que interesa a las y los jóvenes en el momento en que la comunicación tiene lugar. La sociabilidad refiere a relaciones simétricas, de iguales y, por ello, democráticas, cuyas reglas no requieren de explicitación para quienes forman parte del grupo. El grupo de amigos se constituirán, en las redes de sociabilidad, en el principal soporte socioafectivo.

La Investigación

El primer interrogante con el que comencé a modelar el proyecto de investigación refería a los modos en que se conforman las identidades juveniles y al proceso de mutua producción de culturas juveniles y dinámicas de escolarización. Sin abandonar la perspectiva analítica en torno de la producción de la condición juvenil en y por la escuela, el ingreso al campo permitió avanzar en el estudio de los elementos que intervienen en la producción subjetiva de los géneros y las sexualidades, de las mujeres (jóvenes y adultas) y de los varones que cursan la escuela técnica. El debate en torno del concepto “identidad” en el campo de la antropología y de los estudios feministas, y el temor de producir nuevamente visiones esencializadas de los jóvenes, hicieron

que suspendiera momentáneamente esta categoría para privilegiar el estudio de las experiencias y así dar paso a las voces de quienes transitan por la escuela técnica.

Privilegiando la escuela como territorio donde tienen lugar procesos de socialización así como la construcción de redes de sociabilidad, entendemos por territorio escolar ese espacio juvenil, representado y apropiado por las y los jóvenes, que a su vez constituye un referente de identidad personal y colectiva. El territorio es el escenario del reconocimiento y los paisajes (geográficos y humanos) que lo forman son los emblemas en que nos reconocemos y cobramos realidad y materialidad ante nuestros propios ojos y frente a los ojos de los demás (Segato, 2007:73). La escuela como territorio juvenil es ese espacio apropiado por los jóvenes en el proceso de producción como alumnos y como jóvenes. Todo territorio supone un sujeto de apropiación. Cuando en la escuela se niega a las alumnas y alumnos la posibilidad de apropiarse de ella lo que se observa es la presencia de estigmas y representaciones diversas sobre lo que deben ser, y no sujetos que se fabrican todos los días resistiendo, forzando y negociando sentidos, estilos y proyectos, construyendo sus modos de vida. En este sentido, si las propuestas de escolarización participan de la producción subjetiva de los jóvenes, el análisis en clave histórica de cómo se ha ido conformando la oferta de educación técnica destinada a las mujeres así como los recorridos seguidos por las mujeres adultas que eligieron estudiar y trabajar en la escuela técnica, puede ayudarnos a comprender cómo ha sido abordada la diferencia sexual a lo largo de su historia y qué marcas de una visión binaria de los sexos prevalecen en las propuestas actuales de escolarización.

Este trabajo se sitúa en la intersección de la investigación sociocultural que analiza la producción de prácticas y culturas juveniles y de la investigación socioeducativa que pone en foco los procesos de escolarización y los cambios en los patrones de socialización de las nuevas generaciones. El principal

propósito de esta investigación es identificar y analizar mecanismos y procesos de regulación social en el cotidiano escolar que tienen por objeto el género. Procesos, tramas intra e interinstitucionales producen dinámicas generizadas y convalidan un determinado sistema sexo/género que la mayoría de las veces reproducen –inadvertidamente o no- desigualdades y visiones estereotipadas respecto de lo femenino y lo masculino, así como las posiciones que dicho sistema asigna a mujeres y varones, a alumnas y alumnos, a profesoras y a profesores en la estructura escolar (Morgade, 2008).

En el marco de un trabajo sociológico la revisión de los procesos de socialización escolar colabora con nuestra comprensión de las trayectorias y experiencias individuales, entendidas como una narración individual y a la vez colectiva, reconociendo que tales narraciones se producen y son producto de condiciones objetivas e institucionales. Asumimos aquí el punto de vista relacional respecto de los procesos identitarios (Dubar, 1998) por medio de los cuales las y los jóvenes se producen como mujeres y varones, haciéndose poseedores de géneros y sexualidades, algunas veces sobre la base de la resistencia firme y en ocasiones como resultado de un proceso aparentemente natural. A su vez, los itinerarios personales seguidos por las mujeres adultas son una muestra de cómo opera el sistema sexo/género y de las dificultades para reinventarse como mujeres, esposas, madres y profesionales.

En este trabajo evitamos posicionarnos ante una separación tajante entre sujeto y objeto. Por el contrario, el estudio centrado en las trayectorias de mujeres adultas y en las experiencias de las y los jóvenes puede brindarnos información sustantiva acerca de las prácticas y discursos que estuvieron y están en la base de la formación del sujeto joven, como mujer o como varón. La experiencia es histórica y situada, se produce inevitablemente en el encuentro con la otredad, y es esta experiencia la que procuraré indagar a lo largo de esta investigación.

En toda trayectoria hay experiencia, social e individual, y supone tramos, etapas, itinerarios, que las mujeres han tenido que recorrer para estudiar y trabajar en una escuela técnica. En el caso de las mujeres adultas el trabajo sobre las trayectorias profesionales nos vuelve a un tiempo pasado donde ciertos valores, ligados a la condición de mujer, sentaban las bases de la formación pensada para mujeres. En esta reconstrucción se recogen las marcas de una escuela de mujeres en quienes como alumnas conocieron la propuesta y como profesoras recuerdan con nostalgia la escuela de su juventud. Las trayectorias refieren a los obstáculos que tuvieron que sortear para estudiar y trabajar sin descuidar sus funciones como madres y como esposas. Este trabajo recorre las historias de las mujeres adultas que trabajan en la escuela técnica y en las que la vida familiar se confunde con la elección profesional y con la historia de la escuela. Es en esta intersección donde se reconstruyen las trayectorias de quienes tienen hoy la responsabilidad de formar a las y los jóvenes que como alumnas y alumnos asisten a la escuela.

En el caso de las jóvenes mujeres como también de los varones, el acento está menos puesto en la trayectoria escolar y más en las experiencias que impactan subjetivamente y que hacen del alumno/a un joven con identidad de género, sexual, cultural, aún cuando el andamiaje escolar busca encauzar los deseos e inquietudes dentro de la heteronorma escolar. Entiendo que la categoría experiencia es más potente para captar el momento en que las y los jóvenes se producen y son producidos subjetivamente por las redes de sociabilidad e interacción que priman en la escuela. Seguramente esta experiencia escolar y producción juvenil tendrán injerencia en las trayectorias escolares y en las elecciones futuras en el difícil camino que supone armar un proyecto de vida.

Trabajar con trayectorias y experiencias de mujeres facilita la recuperación de las lógicas de acción que rigen el trabajo sobre sí mismo, sin desconocer por ello los condicionantes objetivos y materiales que pesan sobre

la experiencia. La experiencia escolar o la experiencia en el puesto de trabajo resultan un modo particular de apropiarse del conocimiento del mundo social y material en la cotidianeidad de las instituciones que los albergan.

El acento puesto sobre las mujeres se justifica en la ausencia de estudios culturales y socioeducativos que releven sus experiencias ante la presunción de que presentan características diferenciales respecto de los varones. El interés por estudiar a las mujeres surge además del colectivo de docentes investigadoras del que formo parte y con el que venimos formándonos en la educación intercultural y en la filosofía del género. El estudio del feminismo, la filosofía del género, la perspectiva decolonial, hicieron que la investigación transformara la perspectiva de análisis en objeto de indagación y exploración empírica. No fueron pocas las dificultades encontradas para realizar un campo donde la producción del género es el objeto y no una mera perspectiva analítica.

El trabajo de campo

La temática sobre los jóvenes viene siendo mi tema de investigación desde la tesis de maestría, cuando el estudio de los procesos de escolarización de escuelas que habían sido transferidas de la nación a las provincias⁷ era una prioridad en función de la transformación educativa⁸, estructural y curricular, que afectó principalmente a las escuelas secundarias y a las escuelas técnicas.

En el año 2008 ingresé al Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la FLACSO-Argentina, con la intención de estudiar a los jóvenes de la generación de 1980 pensada como una generación intermedia que había crecido a la sombra de la militancia de los '70 y buscaba diferenciarse del individualismo de la generación del '90. Sin embargo, ese mismo año me

⁷ Ley Nacional N°24.094/1992.

⁸ Ley Federal de Educación N°24.195/1993.

incorporé a trabajar al Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, como co-coordinadora del Sistema de Seguimiento de Egresados de Escuelas Técnico Profesional de Nivel Secundario (SEGETP) lo que me obligó a estudiar la historia de la educación técnica en la Argentina para poder producir una investigación que diera por resultado la composición del alumnado. Con anterioridad trabajé con el sistema de educación técnica de la Ciudad de Buenos Aires, pero por primera vez me encontraba ante la posibilidad de indagar y conocer la composición social, educativa y cultural de aquellos jóvenes que transitan su escolaridad secundaria por una escuela técnica pública en todo el territorio nacional. El tema de la escolarización técnica se presenta entonces como un desafío y el SEGETP ofrecía la posibilidad de condensar dos intereses en un campo relativamente novedoso o poco explorado como es el de la educación técnica.

El primer componente del seguimiento fue la realización en el año 2009 del primer Censo Nacional de Alumnos de Último Año de la Educación Técnico Profesional (CENUAETP) de todas las escuelas de gestión estatal del país. El censo permitió contar con información precisa acerca de quienes son las y los jóvenes que eligen y alcanzan a terminar la escuela, cómo se distribuye la matrícula escolar por orientación, cómo se compone esa matrícula según sexo, entre otros datos sociodemográficos, socioeconómicos, relativos a las trayectorias escolares y a las expectativas respecto de su futuro inmediato. Los datos obtenidos a través del censo estimularon la búsqueda y análisis de variables afines en las escuelas de la ciudad de La Plata en las que hice el trabajo de campo.

El trabajo en el INET y la revisión histórica ofrecieron información relevante para pensar que la diferencia sexual es constitutiva de la educación técnica. La perspectiva de género no solamente fue necesaria para elaborar la ficha con la que se censaría a los estudiantes del último año, sino también para

comprender la evolución que siguieron planes de estudio e instituciones educativas que estuvieron en sus orígenes dirigidas sólo a varones y sólo a mujeres. De aquí en más la inquietud por armar un campo con instituciones que tuvieran en su marca de origen esta diferenciación por sexo fue relevante para observar en qué había devenido la escuela a lo largo de su historia y cuál había sido el recorrido profesional de las mujeres que trabajan en la escuela técnica.

El supuesto con el que comencé el trabajo de campo planteaba la existencia de una matriz de formación androcéntrica que habría dado origen a la escuela técnica o, para decirlo de otro modo, la escuela técnica es un producto de dicha matriz en la que un conjunto de saberes y valores dominantes jerarquizan y consagran el punto de vista (el interés, el deseo) masculino. Esta matriz designa la prevalencia y el privilegio concedido al punto de vista del hombre, y atraviesa todas y cada una de las relaciones que se entablan en el ámbito escolar (entre profesores y profesoras, entre profesores/as y alumnos/as, entre los alumnos y las alumnas). Nos interesa aquí analizar cómo opera esta matriz en relación con las decisiones y elecciones de las mujeres que estudian y trabajan en la escuela técnica.

Los principales interrogantes que orientaron la elección de escuelas, de las técnicas y procedimientos de recolección de datos, y el análisis de la empiria se resume en las siguientes preguntas:

- ¿Qué experiencias logran las y los jóvenes en su paso por la escuela técnica? ¿Las diferencias de género explican las variaciones en las experiencias y posiciones de mujeres y varones?
- ¿Existe una matriz androcéntrica en las escuelas técnicas? ¿El androcentrismo es un contenido en el que alumnas y alumnos se socializan? ¿Cómo discuten y actúan frente a la presencia de prácticas sexistas?

- ▣ Las representaciones que prevalecen en el imaginario escolar en torno de lo femenino y lo masculino ¿responden a una visión binaria sobre los sexos?
- ▣ ¿De qué modo los imaginarios escolares en torno de lo femenino y lo masculino influyen en la producción de lo juvenil en la escuela y en la formación de alumno/a a técnico/a?
- ▣ ¿Cómo son las trayectorias familiares y profesionales de las mujeres adultas que trabajan en la escuela técnica? ¿Qué decisiones tomaron a lo largo de sus vidas en relación con la familia, el estudio y la profesión?
- ▣ Las diferencias de propuestas de escolarización de las mujeres adultas ¿incidieron en las trayectorias profesionales de las mujeres? ¿Se observan semejanzas en las trayectorias de las mujeres?

Las Estrategias Metodológicas

Las teorías feministas y los estudios de género nos ofrecen un instrumental teórico y metodológico necesario para indagar en los procesos de producción de los géneros y las sexualidades, y para avanzar hacia una nueva epistemología que revele situaciones de subalternidad y de discriminación de la otredad.

En otras palabras, la teoría feminista constituye la crítica al poder en el discurso y como discurso, y el esfuerzo activo por crear otras formas de pensamiento; es decir, el compromiso con el proceso de aprender a pensar de otro modo (Braidotti, 2004:39)

Juventudes y Mujeres son los conceptos fundamentales que recorren toda la investigación y, como si se tratase de una espiral, anudan el trabajo de campo y el análisis del material recogido con los aportes teóricos provenientes de la sociología, de la filosofía del género, de los estudios de mujeres. Para definir las estrategias metodológicas fue necesario reconocer las variaciones

que han sufrido estos conceptos. En caso contrario, existía el riesgo de borrar la complejidad teórica que estos conceptos portan y de perder la posibilidad de aprehender las diversas formas de asumirse como mujeres y varones que tuvieron, y tienen, los jóvenes y los adultos que habitan las escuelas técnicas. De un lado, el plural de juventud permite el reconocimiento de una multiplicidad de situaciones y experiencias que las y los jóvenes viven cotidianamente. Del otro, el plural de mujer da lugar a las múltiples vivencias y experiencias que todas y cada una de ellas despliegan cotidianamente y que resultan del atravesamiento de la clase, la etnia, el género, haciendo visibles identidades y posiciones diversas. El género como performance y las tecnologías de género son conceptos teóricos que pueden ayudarnos a develar las dinámicas generizadas propias de las escuelas técnicas.

Los análisis y las interpretaciones vertidas en esta tesis resultan de la comparación de los datos obtenidos en las tres escuelas de la muestra, enriquecidos con información estadística, observaciones de espacios escolares y con la reconstrucción histórica obtenida en el análisis de fuentes y a través de las entrevistas realizadas a informantes claves (Directores de escuelas e Inspectores Distritales). Esta interpretación está vinculada a la formación teórica de quien interpreta como al conjunto de experiencias de investigación adquiridas en el transcurso de la formación académica. Sin embargo,

o método comparativo exerce uma forma de controle sobre o conhecimento teórico e a posição que o pesquisador ou pesquisadora ocupa na esfera social, na medida em que o meio social e o conhecimento implícito dos grupos estudados é analisado através da comparação com outros casos (Weller, 2011^b:20).

Esta investigación se inscribe en la tradición de la investigación cualitativa y hace un uso estratégico de la estadística y de la serie documental con el propósito de sostener el análisis e interpretación de la información

recogida en el trabajo de campo. La comparación (de datos, de grupos, de escuelas) es la herramienta privilegiada en esta investigación y, por esa razón, podría pensarse dentro de la teoría fundamentada en los datos que recoge la influencia de la metodología cuantitativa de Paul Lazarsfeld, por un lado, y reconoce los aportes de George Simmel y del interaccionismo simbólico de Herbert Blumer, por otro. El método de la comparación permite al investigador recoger, codificar y analizar datos como parte de un proceso simultáneo en el que lo que interesa no es verificar teorías sino simplemente demostrar que son plausibles (Soneira, 2007:153-155). Las entrevistas, las observaciones, el análisis documental, son algunas de las estrategias metodológicas de la teoría fundamentada y formaron parte de este trabajo. Sin embargo, la teoría fundamentada busca construir teorías a partir de los datos y pone menos el acento en el momento de la hermenéutica. La comparación está en la base de todo análisis sociológico y, en este sentido, excede a la teoría fundamentada, y es utilizada también en un enfoque sociológico que hace foco en las experiencias de los individuos (sociología del individuo) para comprender las estructuras sociales, haciendo el camino inverso al de la sociología clásica que partía de las estructuras para llegar al individuo (Martuccelli, 2013).

El esfuerzo de interpretación sostenido en esta investigación tuvo por propósito reconstruir el nivel documentario, es decir, el contexto social específico en el que tienen lugar las experiencias de los individuos así como comprender sus visiones del mundo. Con base en los trabajos de Karl Mannheim,

A interpretação documentária não parte de teorias ou metodologias elaboradas previamente; estas são desenvolvidas ou incorporadas de forma reflexiva durante o processo de coleta e análise dos dados empíricos. A reconstrução constitui uma das principais ferramentas do método documentário, diferenciando-se, dessa forma, de outras abordagens qualitativas ou métodos “estandardizados” que se

caracterizam pela elaboração prévia de hipóteses e pela verificação ou comprovação destas no processo de interpretação (Weller, 2011^a:72).

Para recolectar datos sobre las experiencias de las y los jóvenes se privilegió el abordaje en grupos y la estrategia metodológica utilizada fue el grupo de discusión que, a diferencia del grupo focal, permite la obtención de narraciones sobre determinadas experiencias para analizarlas a la luz del contexto histórico, social y cultural en el que tales experiencias se inscriben. Como técnica y como método, el grupo de discusión permite comprender que las posiciones asumidas por los entrevistados, sus opiniones y representaciones reflejan orientaciones colectivas o visiones de mundo. Las experiencias biográficas-individuales y biográficas-colectivas están atravesadas por experiencias comunes que resultan de pertenecer al mismo medio social o generación (Bohnsack y Schaffer, 2001, citado por Weller, W. y Pfaff, N. 2011^a:57). La combinación de estrategias metodológicas, el análisis comparado y la mirada puesta en la producción subjetiva de manera situada, aproximarán información relativa al proceso de mutua producción de las dinámicas de escolarización, las prácticas culturales juveniles y las dinámicas de género.

El trabajo de campo se organiza alrededor de tres fuentes: material de archivo (planes de estudio, decretos y resoluciones), estadísticas (DINIECE, CONET, INET) y trabajo en territorio (observaciones, entrevistas y grupos de discusión).

Los archivos obtenidos y presentados en esta tesis son planes de estudio de enseñanza técnica para mujeres, decretos y resoluciones de diferentes momentos de la historia de la educación técnica en la Argentina, obtenidos de la Biblioteca Nacional del Maestro del Ministerio de Educación de la Nación y del Centro de Información y Documentación del INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica). El análisis documental fue la estrategia para analizar el modo en que se fue configurando la educación técnica en la Argentina a

partir de una definición más precisa de lo que se entiende por técnica y de una creciente diferenciación por rama de la actividad. Esta evolución, sin embargo, fue a expensas de la incorporación de las mujeres a la producción salvo en lo concerniente a manualidades femeninas, cuidado y administración del hogar.

El material estadístico surge de consultas a la DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa), de la Serie Alumnos y Alumnas de ETP que presenta los resultados obtenidos en el CENUAETP/09 y de la encuesta de inserción ENIE ambos del INET, y del procesamiento propio de la base del censo correspondiente al distrito La Plata donde se registra un total de 10 escuelas técnicas. En esta investigación el análisis estadístico continúa el trabajo realizado en el INET y busca construir un perfil de alumno/a de las escuelas técnicas de La Plata a partir de comparar variables como nivel ocupacional, trayectorias escolares y elección de escuela, con los resultados obtenidos a escala nacional. En consecuencia, el procesamiento estadístico del distrito La Plata adquiere relevancia cuando se comparan los datos obtenidos a escala nacional con los obtenidos en las escuelas del distrito.

El trabajo en territorio se compone de observaciones de espacios escolares en tres escuelas técnicas de La Plata, entrevistas semi-estructuradas administradas a hombres y mujeres que trabajan en la escuela técnica y ocupan cargos docentes y directivos (5 varones y 13 mujeres) y grupos de discusión realizados con alumnas y alumnos de entre 13 y 20 años (tres grupos de discusión de los que participaron 7 mujeres, 13 varones, 7 mujeres y 1 varón respectivamente).

La presencia sostenida en el territorio y el uso de estrategias de investigación cualitativa hicieron posible la reconstrucción de las trayectorias y la indagación en torno de las experiencias que tienen lugar en momentos centrales de las trayectorias (elección de escuela, elección del puesto de trabajo) y las que resultan de confrontar las representaciones de sí con las

heterorepresentaciones. El tratamiento dado al campo supuso ubicar en un contexto particular cada una de las entrevistas realizadas para comprender el alcance de las narraciones obtenidas por este medio. Las observaciones directas permitieron incluir elementos del contexto, recoger información de intercambios informales que completaron la información obtenida en las entrevistas. El grupo de discusión fue abordado como una estrategia en sí misma porque la narración es claramente un resultado colectivo. Así, el grupo de discusión permite indagar en las experiencias colectivas narradas y significadas en el encuentro con el grupo, y analizarlas a la luz del contexto social, familiar y escolar en que tales experiencias se inscriben.

En la provincia de Buenos Aires, las escuelas técnicas dependen de la Dirección de Educación Técnica y son una modalidad del nivel secundario. Para seleccionar las escuelas de la muestra conversamos en reiteradas oportunidades con supervisores de la modalidad técnico-profesional. Las tres escuelas de la muestra son centenarias pero se diferencian por el tipo de formación que brindan y porque tienen un origen distinto. Una de ellas era una escuela de las llamadas industriales con una oferta formativa vinculada a las demandas del incipiente proceso de industrialización por sustituciones. Las otras dos, por el contrario, fueron escuelas que preparaban a las mujeres primero en el arte del hogar, luego en oficios Artes y Oficios de Mujeres para llegar a ser Escuelas Nacionales de Educación Técnica de Profesiones Femeninas. Con la nueva regulación que establece el CONET se diferencia especialidad de ciclo. Así, las escuelas industriales ofrecen variadas especialidades y las ENET de Profesiones Femeninas constituían un ciclo de tres años de duración que, con el tiempo constituirán el ciclo básico de la escuela secundaria técnica. Lo particular de estas dos escuelas es que en ellas prevalecen algunos de los cursos en que antiguamente la escuela formaba y en una de ellas, encontramos ex-alumnas como profesoras de los mismos cursos.

La escuela ex-industrial (ETI) ofrece hoy un ciclo superior en cinco orientaciones (Electricidad, Construcciones, Electrónica, Química y Mecánica). Una de las escuelas de profesiones femeninas (ETPF1) forma en Administración de las Organizaciones mientras que la otra (ETPF2) tiene una orientación en Informática y comparte el edificio con los cursos que sobrevivieron a los cambios de plan y de dependencia político-administrativa en tiempos en que llevaba por nombre Escuela del Hogar y Profesional de Mujeres. Ellos son Confección del Vestido, Cocina, Encuadernación y Cartonado.

Un recorrido posible

Esta tesis está organizada en cinco capítulos, una introducción y conclusiones generales, y un anexo documental.

El capítulo 1 relata en clave histórica el origen de las escuelas técnicas así como el tratamiento de la diferencia sexual por parte de los planes de estudios. Este recorrido permite mostrar la evolución del sistema técnico en la Argentina y particularmente la transformación de las propuestas de formación pensada para mujeres, de Escuelas de Artes y Oficios a Escuelas Técnicas Profesionales de Mujeres, hasta perder el sesgo femenino y constituirse en otra oferta más de educación secundaria.

El capítulo 2, a partir de los datos obtenidos en el CENUAETP 2009, presenta el mapa de la Educación Técnica en la Argentina del Siglo XXI en lo que respecta a características sociodemográficas de los jóvenes que asisten, motivos de elección de escuela técnica, características socioocupacionales, trayectorias escolares, prácticas culturales y expectativas futuras en la elaboración de un proyecto de vida. Mediante un procesamiento ad hoc de los datos del censo para las escuelas del distrito La Plata, se caracteriza la

población que concurre a las escuelas técnicas. Por último, se presentan las escuelas que conforman la muestra.

El capítulo 3 parte del análisis de los relatos recogidos en el campo en las entrevistas realizadas a los directores de escuela como a profesoras, preceptoras, y secretarias, para reconstruir las trayectorias sociales y profesionales de las mujeres que trabajan en las escuelas técnicas. Se trata de narrativas biográficas estrechamente ligadas a la historia de la escuela en la que cada una trabaja, y de un destino profesional en el que también intervino el patriarcado para poner límites a las aspiraciones de muchas de ellas.

El capítulo 4 analiza las experiencias de las jóvenes en tanto alumnas de una escuela técnica y en tanto jóvenes que se resisten a abandonar su condición juvenil en la puerta de la escuela. El trabajo con grupos de discusión dio paso a una narrativa colectiva donde lo central fue la denuncia del sexismo en la escuela. Así, situaciones cotidianas vinieron a mostrar cómo opera el sexismo. También, encontrarse a conversar dio lugar a que surgieran historias hasta el momento no contadas en las que todas se sintieron representadas, reforzando el sentido de una lucha aún no declarada.

El capítulo 5 intenta reconstruir las heterorepresentaciones que circulan en la escuela y que confrontan muchas veces con las autorepresentaciones, es decir, con las representaciones que las y los jóvenes producen sobre sí y con las que eligen presentarse frente al mundo. En esta tensión, opera el modelo de la masculinidad hegemónica, el modelo de la domesticidad, el dispositivo de la sexualidad, impugnando identidades, géneros y sexualidades diversas.

Por último se presentan a modo de conclusiones los principales tópicos analizados en cada uno de los capítulos de este trabajo y un anexo documental con el material que sirvió de base al capítulo 1.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ABRANTES, Pedro (2003). "Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade".
En: *Sociologia, Problemas e Práticas*, N° 4. CIES – Centro de
Investigação e Estudos de Sociologia. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- ALONSO, Graciela, DIAZ, Raúl y FLORES, Valeria (2002). *Hacia una
pedagogía de las experiencias de las mujeres*. Argentina: Editorial Miño
y Dávila. ISBN: 950-9467-85-5.
- ALONSO, Graciela, HERCZEG, Graciela y ZURBRIGGEN, Ruth (2008).
"Entrar enteras/os/xs a las aulas". En: *Revista Venezolana de Estudios de
las Mujeres*, Vol.13, N° 31
- BARRANCOS, Dora (2007). *Mujeres en la Sociedad Argentina*. Buenos Aires,
Sudamericana.
- _____ (2008). *Mujeres, entre la casa y la plaza*. Buenos Aires:
Sudamericana.
- BECK, Ulrich (1996). "Teoría de la Sociedad del Riesgo". En: Beriain, J.
(comp.) *Las consecuencias perversas de la Modernidad. Modernidad,
contingencia y riesgo*. España: Anthropos.
- BONDER, Gloria (1994). "Mujer y Educación en América Latina: hacia la
igualdad de oportunidades". En: *Revista Iberoamericana de Educación
N°6*. Biblioteca Digital, Organización de Estados Iberoamericanos para la
Educación, la Ciencia y la Cultura.
- _____ (1998) "Género y Subjetividad: avatares de una relación no
evidente". En: *Géneros y Epistemología: Mujeres y Disciplinas*.
Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG). Santiago de
Chile: Universidad de Chile.
- BRAIDOTTI, Rosi (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad
nómada*. Barcelona: Gedisa.
- BUTLER, Judith (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de
la identidad*. Barcelona: Editorial Paidós.

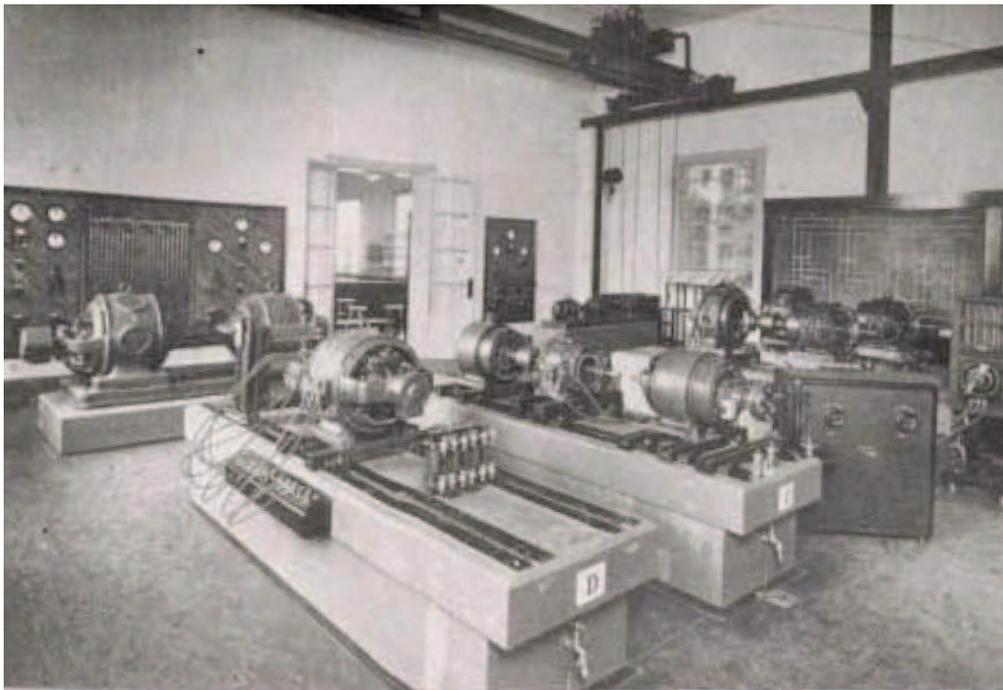
- CASTEL, Robert (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós. ISBN 950-12-5457-7.
- CAVAROZZI, Marcelo (1999). “El modelo latinoamericano: su crisis y la génesis de un espacio continental”. En: Garretón, Manuel Antonio (comp.) *América Latina: un espacio cultural en el mundo globalizado*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- CÓRDOVA GARCÍA, David (2003). “Identidad sexual y performatividad”. En: *Athenea Digital*, 4, 87-96. Disponible en: <http://antalya.uab.es/athenea/num4/cordoba.pdf>
- DAYRELL, Juarez (2004). “Juventude, Grupos Culturais e Sociabilidade”. En: *Observatorio da Juventude*. Minas Gerais: UFMG. Disponible en: http://www.cmjbh.com.br/arq_Artigos/ABA2004.pdf [Último acceso 04/10/2013]
- DUBET, François y MARTUCCELLI, Danilo (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Editorial Losada.
- ELIZALDE, Silvia (2006). “El Androcentrismo en los estudios de juventud: efectos ideológicos y aperturas posibles”. En: *Ultima Década* N°25. Valparaíso: Cidpa, Diciembre, pp. 91-110.
- GAMBA, Susana Beatriz (coordinadora) (2007). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- GIL RODRÍGUEZ, Patricia (2002). “¿Por qué le llaman género cuando quieren decir sexo?: Una aproximación a la teoría de la performatividad de Judith Butler”. En: *Athenea Digital*, 2, 30-41. Disponible en: <http://blues.uab.es/athenea/num2/Gil.pdf>
- LAHIRE, Bernard (2007). “Infancia y Adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples”. En: *Revista de Antropología Social* N°16. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. ISSN 1131-558X.
- MARTUCCELLI, Danilo (2007). *Gramáticas del Individuo*. Buenos Aires: Losada. ISBN 978-950-03-7195-7.

- MONTENEGRO MARTÍNEZ, Leonardo (2004). “Culturas juveniles y ‘redes generizadas’”. Hacia una nueva perspectiva analítica sobre la contemporaneidad juvenil en Colombia”. En: *Tabula Rasa*, N°2: 111-143. Bogotá-Colombia. ISSN 1794-2489.
- MORGADE, Graciela (1997). *Mujeres en la Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila. ISBN: 950-9467-77-4.
- _____ (2001). *Aprender a ser Mujer. Aprender a ser Varón*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- _____ (2008). “Sexualidades y Educación en el turno vespertino de las Escuelas Técnicas”. En: Morgade, Graciela y Alonso, Graciela (comp.) *Cuerpos y Sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- MORGADE, Graciela y ALONSO, Graciela (2008) “Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción”. En Morgade, Graciela y Alonso, Graciela (comp.) *Cuerpos y Sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- ROCKWELL, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- SEGATO, Rita Laura (2007). *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- SONEIRA, Abelardo Jorge (2007). “La Teoría Fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss”. En: Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- SUBIRATS, Marina (1999). “Género y Escuela”. En: *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Madrid: Paidós.

- VILLA, Alejandro (2007). *Cuerpo, sexualidad y socialización. Intervenciones e investigaciones en salud y educación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- WEISS, Eduardo (2006). “La escuela como espacio de formación identitaria de jóvenes”. Trabajo presentado en el *XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*. “Niños y Jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la Etnografía y la Educación”. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires (UBA). 20 y 24 de marzo.
- WELLER, Wivian (2011^a). “Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos”. En: Weller, W. y Pfaff, N. (orgs.) *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação. Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes.
- _____ (2011^b). *Minha voz é tudo o que eu tenho*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

PRIMERA PARTE

El Sistema Educativo: Mujeres y Educación Técnica



Sala de Máquinas del Laboratorio de Electrotécnica, de la Escuela Industrial de La Plata

CAPÍTULO 1

De Escuela de Artes y Oficios a Escuela Nacional de Educación Técnica

Si se organiza una buena enseñanza técnica con apropiada base científica y cultural, que además de preparar para trabajar en la industria, ofrezca la posibilidad a cada estudiante de llegar a los más altos grados de estudios superiores, la mayoría de ellos, que hoy no tienen más que la poco alentadora perspectiva de convertirse en rutinarios burócratas, estudiará para conquistar en la vida, con armas propias y eficaces, el digno lugar a que le dará derecho su preparación.

Dr. Luis R. Mac'Kay
Ministro de Educación y Justicia⁹

1.1 Introducción

Las sociedades de América Latina respondieron de forma diferente, y similar a la vez, a los efectos que trajo aparejada la crisis del sistema económico mundial en las décadas del veinte y del treinta. Estas variadas respuestas se incluyen en lo que se conoce como ISIS (Industrialización por Sustitución de Importaciones)¹⁰ convirtiendo a la producción para el mercado interno en el principal dinamizador del desarrollo económico. El proceso de industrialización que comienza con la crisis de 1929/1930 le otorgó al Estado el carácter intervencionista en lo social y económico y promovió la transformación de las estructuras estatales y la aparición de nuevas fuerzas políticas como el peronismo (Sidicaro, 2002). Este “desarrollo hacia adentro” consolidó una matriz estado-céntrica y profundizó el intervencionismo estatal. Durante el período estado-céntrico (1945-1975) prevalecieron, en la Argentina,

⁹ Conferencia Nacional de Ministros de Educación – Consideración de los Problemas de la Enseñanza Técnica, 24 y 25 de octubre de 1958.

¹⁰ Nos estamos refiriendo principalmente a los procesos seguidos en Chile, Uruguay, Brasil, México y Argentina.

modelos económicos desarrollistas y populistas que promovieron la formación de mecanismos de participación social y política. El modelo latinoamericano tuvo en el Estado al principal actor en la organización de las sociedades y de los mercados nacionales de cara a la gestación de un orden capitalista. La centralidad de la política y el estado en la construcción de las sociedades de la región encontró variantes nacionales sustantivas. Sin embargo, los estados de la región definieron políticas públicas que regularon y recortaron la lógica del mercado, tanto en el ámbito interno como internacional. Y fue en ese contexto (expansión del capitalismo mundial junto a la ampliación del poder de los Estados nacionales) que se desarrolló un modelo latinoamericano (Cavarozzi, 1999:122).

La matriz estado-céntrica y los Estados-nación tuvieron en los sistemas educativos una base para su consolidación y posterior expansión. La igualdad es un elemento en la constitución de nuestra cultura y un horizonte para las políticas públicas en permanente tensión con las demandas del mundo capitalista. Así Tiramonti señala,

En las sociedades modernas la escuela ha sostenido un doble mandato social que expresa la tensión que atraviesa las sociedades capitalistas modernas entre la destrucción permanente de las jerarquías y la construcción de nuevos mecanismos de selección y diferenciación social. Esta tensión, procesada de modos muy diferentes por las sociedades, en nuestro país adquirió características específicas dado el papel central que jugaron las credenciales educativas en la estrategia de ascenso social de las clases medias nacionales (Tiramonti, 2004^b:34).

En el caso argentino, el impulso a la industrialización y el apoyo a la actividad industrial estuvieron presentes entre los proyectos del gobierno del '43 y del peronismo. Según Sidicaro, cabe destacar:

a) la protección de las industrias surgidas en las condiciones favorables creadas por la guerra mundial; b) el desarrollo de nuevas actividades industriales; c) la transferencia intersectorial de ingresos y la política de créditos tendiente a abaratar la adquisición de bienes de capital y de materias primas importadas y d) la expansión del mercado interno mediante mejoras de los ingresos de la población y, en especial, de los asalariados (Ibíd.:59)

La industria manufacturera en el período 1930-1944 se estructuraba en industrias tradicionales e industrias dinámicas. Por industrias tradicionales se denominaba a las industrias alimentarias, textiles y cueros. Bajo el rótulo de industrias dinámicas se incluía a las industrias del papel-cartón, productos químicos, caucho, automóviles y mecánica, metalúrgicas y máquinas, útiles y aparatos eléctricos. Las industrias tradicionales no competían con productos importados y sus costos eran más bajos que los internacionales, todo lo cual hacía que sus actividades no se vieran amenazadas. Sin embargo, los grupos asociados a las industrias tradicionales resistieron las propuestas industrializadoras no tanto por sus intereses económicos como por sus efectos políticos. Ejemplo de esta tensión es la protesta patronal de fines de 1945 contra el aguinaldo. Por su parte, los grupos asociados a las industrias dinámicas no alcanzaban a ser un actor político con capacidad de manifestar sus intereses sectoriales (Ibíd.:60-62)

Juan Carlos Tedesco (1986), analizando el mismo período, propone la hipótesis de la crisis de hegemonía oligárquica ejercida por la burguesía agraria argentina por más de un siglo, y señala las consecuencias que dicha crisis tuvo sobre el sistema educativo. Frente al agotamiento del modelo de crecimiento hacia afuera, se presenta un escenario en el cual la oligarquía fracasa en su intento por reorientar la educación hacia la satisfacción de sus intereses. Por un lado, la oligarquía no pudo detener ni orientar la incorporación de las capas medias en el sistema educativo; por otro lado y asociado a las características

del proceso de industrialización por sustitución de importaciones, se vio impelida a considerar las nuevas demandas de la clase obrera y la burguesía industrial. Según Tedesco,

en las primeras fases de la industrialización sustitutiva no son las demandas del proceso productivo las que promueven la expansión del sistema educativo sino que son sus consecuencias sociales y políticas (p.216).

Siguiendo esta hipótesis, la industrialización transcurre sin demandar al sistema educativo ni requerir de él formación específica, y la expansión educativa como el desarrollo de la educación técnica se produce recién con el advenimiento del peronismo a partir de una serie de reclamos sociales y políticos y como consecuencia de la ampliación de la participación social de nuevos sectores. Así, es posible afirmar la existencia de un cierto retardo del sistema educativo en responder a los requerimientos del proceso productivo dado que en sus comienzos, la industrialización, incorporó mano de obra sin requerir de la educación preparación específica y, en otros casos, la demanda fue satisfecha por personal extranjero. Esta falta de correspondencia entre desarrollo industrial y funcionamiento del sistema educativo presente en sus primeras fases logra revertirse avanzada la década de los años '40.

Es decir que, en resumen, la baja complejidad tecnológica no estimula el desarrollo de la enseñanza técnica precisamente por sus escasos requerimientos de calificación y la alta complejidad tecnológica tampoco lo requiere por el número limitado de personal que puede absorber (Tedesco, 1986:277).

La educación técnica ha sido un medio para aportar la mano de obra que requería el proceso modernizador a la vez que un medio para canalizar diferencialmente las demandas en aumento por mayor educación. Esta es una

hipótesis sostenida por la evidencia en torno de la incipiente demanda de trabajadores calificados de parte de la industria y por el énfasis de los conservadores para “modernizar” la educación abriendo canales alternativos para los diferentes sectores. Así lo destacan Campione y Mazzeo,

La Unión Cívica Radical se opondrá sistemáticamente a la educación técnica, entre otras cosas porque su base social, los sectores medios, se identificaban con las profesiones liberales directamente relacionadas al anhelo de ascenso social. Fueron los conservadores los que impulsaron la educación técnica en la Argentina. A partir de la creación del Ministerio de Agricultura en 1899, y prácticamente hasta el ascenso del radicalismo, se dará una especie de auge de los estudios técnicos. En cambio durante los gobiernos radicales se consolidará un sistema educativo secundario alejado del mundo de la producción. A partir de 1916, el peso de las escuelas técnicas, tanto industriales como agropecuarias, será escaso (2002:29).

El proceso de configuración de la educación técnica en la Argentina estuvo vinculado entonces a la demanda de una burguesía industrial que, en las décadas de los años treinta y cuarenta del siglo XX, confrontó con el Estado en torno de la contratación de obreros menores de 18 años y se mostró disconforme con las orientaciones en las que formaba la escuela técnica. Frente al proceso industrializador, la educación técnica no pudo acompañar la transformación iniciada en este período. La reforma de la educación técnica fue promovida así por algunos sectores de la industria local aglutinados en la Unión Industrial Argentina (UIA) y por sectores empresarios comprometidos con el desarrollo industrial. Esta hipótesis coloca el proceso modernizador de la educación técnica como el resultado de la presión de los sectores de la industria para ampliar la jornada laboral de los menores de edad y de las mujeres, y que encontró en esta compulsa la estrategia para preparar la mano de obra que exigía la industria en el uso de la nueva maquinaria. La

modificación de la ley nacional 11.317 que ponía límites al trabajo de los menores y de las mujeres se logra con la llegada al poder de Edelmiro Farrel y Juan Domingo Perón. El 3 de junio de 1944 se firma el decreto 14.538 que regula el aprendizaje industrial y el trabajo de los menores. Dicho decreto crea la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) y bajo su dependencia la Dirección General de Aprendizaje y Trabajo de los Menores (Arbelo, 2010).

La confianza en el papel transformador de la educación y de su potencialidad para generar crecimiento se corrobora en toda América Latina y se traduce en la creación de instituciones similares. En Brasil, se crea por decreto ley 4048/42 el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI) para administrar la instrucción industrial articulando los Ministerios de Educación y Trabajo. El SENAI tenía como propósito la formación de aprendices de 14 a 18 años en un área especializada y la preparación de obreros adultos, técnicos y supervisores.

A este proceso se sumaron otros países de la región creando organismos con características similares. En Colombia se crea el SENA (Servicio Nacional de Enseñanza), en Venezuela el INCE (Instituto Nacional de Cooperación Educacional), en Chile se crea la Comisión Nacional de Formación Vocacional y la Universidad Técnica de Estado, en Perú el SENATI (Servicio Nacional de Aprendizaje y Trabajo Industrial), y en Argentina la CNAOP (Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional) y la Universidad Obrera. Sin embargo,

En el caso particular de nuestro país no puede considerarse que la educación haya constituido uno de los factores dinámicos del proceso de crecimiento industrial, como la disponibilidad de capital, la ampliación del mercado o el incentivo de la política estatal. Tampoco en la Argentina la elaboración de recursos educacionales destinados a promover el crecimiento industrial ha sido el resultado de un plan integral

cuidadosamente preconcebido. La estructura de la educación técnica se desarrolló desordenadamente acumulando iniciativas y decisiones relativamente independientes que más bien resolvían problemas parciales antes que satisfacer las necesidades de un sistema total (Álvarez de Tomassone, 2006:9)

En una segunda fase del proceso industrializador se corrobora nuevamente el papel que tuvo el empresariado industrial en el desarrollo de la educación técnica en la Argentina. En los años sesenta del siglo pasado, la modernización tecnológica y la llegada de capitales extranjeros en las ramas más modernas de la industria como petroquímica, electrónica, automotriz y siderurgia (Schvarzer, 1980 citado por Braslavsky, 1980), requirió mano de obra especializada a la vez que produjo una baja en el volumen de mano de obra incorporada. Para estos sectores del empresariado asociado a capitales extranjeros, la inversión en educación media era fundamental para optimizar el capital. Esta concepción es la que impulsó la expansión de la educación técnica así como la creación del Comité Empresario Pro-Enseñanza Técnica (Braslavsky, 1980).

Confianza, desarrollo, transformación, son categorías que algunos autores asocian a la Educación Técnica en la Argentina. Sin embargo, forma parte de un Sistema Educativo que incorpora a la población a través de una compulsa desregulada donde se ponen en juego los recursos individuales para sobrevivir en el sistema y obtener así la credencial correspondiente. Siguiendo esta línea de análisis, la educación técnica no estuvo al margen de esta configuración del sistema y constituirá un circuito de educación diferenciado (surgido durante la primer presidencia de Perón) del mismo modo que la educación privada en los años sesenta del siglo pasado, en cuyo caso su expansión fue el fruto de la incorporación de sectores medios y medios-altos que emigraron de la educación pública (Tiramonti, 2004^b).

1.2 ¿Escuelas, Colegios u Oficios?

La educación técnica en la Argentina se remonta a fines del siglo XIX con la primera sección industrial creada en 1897 en la entonces “Escuela de Comercio de la Capital de la República”, cuya fundación data de 1890 y fuera rebautizada Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini” en el año 1908.

Más allá de la controversia en torno de si la escuela técnica surge en respuesta a los requerimientos de la ISIS o no lo cierto es que, tal como lo demuestra el trabajo de María Antonia Gallart, los planes de estudio que van a consolidar la educación técnica hacia mediados de siglo XX se asocian a los sectores dinámicos de la industria. Así, mecánica, construcción, electricidad y química fueron las orientaciones en que se organizó la oferta de educación técnica dando especial atención a la formación práctica a través de las prácticas de taller y laboratorio (2006). En todo caso interesa destacar que quienes tuvieron la responsabilidad de direccionar una oferta de educación nueva en la Argentina lo hicieron anticipando el desarrollo de nuevos sectores de la producción y produciendo una política curricular innovadora para la época, tal como se desprende de la lectura de los planes de estudio.

La primera sección industrial organizada por el ingeniero francés Alfredo Fermont nombra como su director al ingeniero Otto Krause y luego de una serie de modificaciones tendientes a homologar dicha formación al modelo alemán, se autonomiza por decreto del 17 de marzo de 1899 y se constituye en la primera Escuela Industrial, llevando el nombre de su director desde el año 1925. A su vez, entre 1909 y 1910 se crean las Escuelas de Artes y Oficios en todo el país en las que se enseñaba herrería, carpintería y mecánica.

Hasta 1944, las escuelas dependían de una división técnica dentro del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. En ese mismo año, se crea la Dirección General de Enseñanza Técnica de la que pasarán a depender las Escuelas Industriales, las Escuelas Técnicas de Oficios, las Escuelas

Profesionales de Mujeres, las Escuelas de Artes y Oficios. Una reforma curricular de la educación secundaria que permite el tránsito de una modalidad a otra lo constituye la creación en el año 1941 del ciclo básico común de tres años de duración. De este modo las materias comunes a la modalidad bachiller, comercial, normal e industrial, facilitan la articulación entre todas ellas.

Dada la variedad de oferta técnica o profesional la CNAOP, creada en el ámbito de la Secretaría de Trabajo y Previsión, se propone regular el aprendizaje de los jóvenes de 14 a 18 años que asisten a las Escuelas Fábrica y de Capacitación Obrera. Con las Escuelas Fábrica se buscaba formar aprendices para las industrias que lo demandasen “bajo un régimen mixto de enseñanza y producción y con una organización que permita la atención integral del menor: médica, pedagógica, moral y profesional” (decreto N°14.538/44)

Por decreto N°9078/48 se unifican los planes de estudio (ciclos) de las escuelas que dependen de la Dirección General de Enseñanza Técnica de la Secretaría de Educación: Escuelas de Artes y Oficios, Escuelas Técnicas de Oficios y Escuelas Industriales asumiendo todas la denominación de Escuelas Industriales de la Nación. Así, las Escuelas de Artes y Oficios constituían el ciclo básico o de capacitación y otorgaban luego de dos años el correspondiente certificado, las Técnicas de Oficio pasaron a ser un ciclo medio o de perfeccionamiento otorgando luego de dos años el certificado de experto en un oficio, y las Escuelas Industriales se conformaron en el ciclo superior o de especialización con una duración de tres años otorgando el título de técnico en un oficio (Bernetti y Puiggrós, 1993:258). Los planes de capacitación y perfeccionamiento fueron nuevamente modificados en el año 1952 por decreto N°2164 con lo que se crea el ciclo básico con una duración de tres años más un ciclo superior también de tres años donde prevalecían las prácticas y con el que se obtenía el título de técnico. En paralelo, y para expandir la educación técnica y difundir la artesanía rural se crearon en todo el

país las Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural. Las Misiones de Cultura Rural y Doméstica tuvieron características similares y estaban destinadas a la formación de la mujer en las artesanías rurales y quehaceres domésticos (Álvarez de Tomassone, 2006:10).

La CNAOP tuvo la pretensión de instaurar una enseñanza técnica post-básica acompañando la expansión de la educación primaria en el primer gobierno peronista, remplazando a las escuelas de Artes y Oficios¹¹ con un primer ciclo de formación. Luego estas escuelas crean un segundo ciclo que articula con la Universidad Obrera Nacional (UON) creada en el año 1953, convirtiéndose en el ámbito donde se desplegaron las luchas por la orientación que debían seguir los estudios universitarios.

Durante el primer gobierno peronista se crean, entre 1947 y 1951, setenta y ocho escuelas fábrica, ciento tres escuelas de aprendizaje, ciento seis escuelas de medio turno, trescientas cuatro escuelas de capacitación obrera para adultos y setenta y ocho de capacitación profesional para mujeres (Ibíd.:12). Esta expansión, sin embargo, alcanza una mayor unidad y articulación cuando el gobierno desarrollista del presidente Arturo Frondizi (1958-1961) decide nombrar a todas las escuelas ENET (Escuelas Nacionales de Educación Técnica) y designa como Ministro de Educación de la Nación al Dr. Luis R. Mac'Kay.

¹¹ Estas escuelas fueron creadas en nuestro país entre los años 1909 y 1910, estaban dirigidas a los hijos de los obreros y en ellas se enseñaba herrería, carpintería y mecánica. Si bien incrementaron notoriamente su matrícula en las dos primeras décadas de siglo XX, distaba mucho del crecimiento exponencial que presentaban las escuelas industriales. Según Gallart, en el año 1935 las escuelas de Artes y Oficios contaban con una matrícula de 4.574 alumnos (mientras las escuelas industriales las duplicaban) que, sin embargo, se reduce para el año 1947 a 1.737 alumnos. Por el contrario, en el año 1955 el total de alumnos matriculados en escuelas técnicas (incluyendo las ex industriales y las escuelas de la CNAOP que remplazaron a las de Artes y Oficios) era un poco más de 86.000 en contraste con los 34.000 matriculados en el año 1945. Si bien este incremento obedece al desarrollo de la educación secundaria en la Argentina, el crecimiento de la educación técnica ascendió, en esos años, del 13,3 al 18,3 % (2006:19)

En el año 1958¹² se propone la creación del Consejo Federal de Enseñanza Técnica¹³ para la reformulación de los planes de estudio. Lo que se buscaba era jerarquizar la enseñanza técnica a través de una formación integral de los alumnos que a su vez dé respuesta a las demandas emergentes del proceso de industrialización.

Las escuelas técnicas han sido hasta ahora las menos elegidas por los padres para sus hijos, y aún por estos mismos; entre los motivos, figura su menor categoría social, pues el trabajo como obrero de la industria ha sido menos estimado que el de empleado de oficina; pero si eso fue cierto hasta hace un cuarto de siglo, ya no lo es; la técnica moderna está transformando por completo el sistema industrial, de modo tal que un técnico calificado, con un número de años de estudio equivalente al del actual bachiller, tiene más posibilidades de progreso social y económico que éste. (Dr. Luis R. Mac'Kay, Ministro de Educación y Justicia, 1958)

Estas palabras de Mac'Kay fueron formuladas en una reunión de ministros donde se discutieron los problemas de la enseñanza técnica y su relación con el proceso industrializador. Llama la atención que el propio ministro de educación de la nación proponga cambios en la enseñanza técnica buscando con ello desprestigiar la enseñanza del bachiller o resaltando las ventajas comparativas para quienes decidan hacer una formación técnica que se aleja de la que brindaba las escuelas de oficios. Otra cuestión que surge de la lectura del documento que resume el debate sostenido por los ministros y donde se formulan una serie de acciones que los ministerios nacional y provincial deberán atender, la propuesta de renovación de la formación técnica no incluye a las mujeres. El documento no hace mención a los planes de

¹² Ministerio de Educación y Justicia. *Conferencia Nacional de Ministros de Educación. Consideración de los Problemas de la Enseñanza Técnica*. Buenos Aires, 24 y 25 de Octubre de 1958.

¹³ No hay información disponible para corroborar la existencia de este consejo. Es de suponer que la propuesta se plasma, un año después, con la creación del CONET.

estudio de las escuelas profesionales de mujeres. Si la formación técnica propende al desarrollo del país y no se menciona la problemática de la formación de las mujeres, todo parece indicar que los ministros no consideran que las mujeres tengan un papel que cumplir en este proceso. En todo el documento se las menciona una sola vez sin explicitar ni el contenido ni las acciones tendientes a incluirlas: “Que se fomente la preparación técnica de la mujer” (p.25).

El 15 de noviembre de 1959 se crea por Ley N° 15240 el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) y junto a la reconversión de la UON en la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) la educación técnica alcanza una mayor estructuración lo que hace posible pensar que estamos frente a un subsistema de enseñanza. El momento en que esta oferta alcanza a constituir un sistema varía según los autores: para unos los años 1943-1945 constituirán el período de mayor organización del circuito técnico; para otros, 1947 y 1948 cuando las escuelas industriales adopten una currícula de 6 años conformado por un ciclo básico que otorgaba una certificación de experto y un ciclo superior que emitía un título de técnico.

El CONET tuvo por propósito principal organizar la oferta de educación técnica de nivel secundario y de formación profesional existente y formular nuevas regulaciones para este subsistema. Se define como organismo autárquico y entre sus funciones se destaca¹⁴:

- ✚ Elevar al Ministerio de Educación proyectos de planes de estudios para su aprobación;
- ✚ Resolver la designación, remoción y/o traslado de su personal docente atendiendo a las normas establecidas por el Estatuto del Docente y el Estatuto para el Personal Civil de La Nación;
- ✚ Estatuir todo lo referente a los institutos a su cargo y disponer sobre la construcción y conservación de edificios educacionales;

¹⁴ “Ley de creación del CONET”. Serie INET / Documentos de la Escuela Técnica N°1.

- ✚ Presupuestar y administrar los fondos asignados por ley;
- ✚ Examinar los libros de textos y elevar dictamen al Ministerio de Educación;
- ✚ Reglamentar las condiciones de ingreso del alumnado, sistema de clasificaciones, exámenes, promociones y revalidaciones de certificados;
- ✚ Otorgar certificados de estudios previa elevación de los legajos de alumnos al Ministerio de Educación para la titulación y habilitación profesional;
- ✚ Reglamentar tanto el funcionamiento de cooperadoras escolares como asociaciones de ex-alumnos y egresados.

La ley establece que la dirección del CONET esté a cargo de un Presidente, con experiencia en la educación técnica en alguna de sus ramas, designado por el Poder Ejecutivo en acuerdo del Senado, mas siete miembros también designados por el PEN: tres docentes técnicos; tres en representación y a propuesta de las organizaciones que aglutinan a la actividad empresarial; uno en representación de la central obrera reconocida (Art.1). Claramente esta distribución abre la puerta a una intromisión/incidencia directa del mundo empresarial en la definición de orientaciones y perfiles educativos.

Por vía de esta nueva ley la CNAOP y sus instituciones pasan a depender del CONET (Art. 6) y se transfieran a su vez los fondos del “impuesto al aprendizaje” que percibía la CNAOP (Art. 5). Para completar el financiamiento del CONET el Poder Ejecutivo se compromete a transferir los fondos necesarios para su funcionamiento de las respectivas partidas del presupuesto general afectados por las disposiciones de esta ley hasta tanto se incluya la partida correspondiente en el presupuesto general de gastos de la nación (Art. 8).

El reglamento del CONET define la estructura de gobierno del subsistema de educación técnica así como las tareas y funciones que a cada uno corresponde dentro de la escuela. Detalla también las tareas que se deben

realizar al comienzo de cada jornada, las visitas y las salidas educativas. Es un reglamento que define procedimientos de selección muy severos para los alumnos que repiten primer año y/o que han sido expulsados de otros establecimientos.

Para cerrar este apartado interesa destacar que en el desarrollo de la educación técnica en la Argentina convergieron cuestiones relativas a la inclusión de los obreros en el sistema educativo, la formación de la fuerza de trabajo, la relación entre industrialización y trabajo obrero, y un proceso creciente de democratización social. La formación técnica en la Argentina se constituyó en un campo problemático porque en él confluyen y se condensan luchas sociales, políticas, económicas y culturales. La escuela técnica estuvo fuertemente vinculada con la inclusión de la clase obrera al sistema educativo y la formación de la fuerza de trabajo en la argentina de los años '40 (Puiggrós y Bernetti, 1993; Puiggrós, 2008; Pineau, 1991-1997; Dussel y Pineau, 1995; Gallart, 2006). Así, la ampliación de la cobertura del nivel secundario en la Argentina estuvo asociada a la estructuración de la educación técnica. Entre los años 1945-1950 la entonces modalidad industrial de escuela secundaria, surgida de la transformación de la escuela técnica y las escuelas fábricas, tuvo una tasa anual de 21% frente a 4% de bachiller, 4% de la modalidad normal y 13,3% de comercial (Riquelme, 2004:109).

1.3 La Diferencia Sexual en los Planes de Estudio

Las Escuelas Profesionales de Artes y Oficios de Mujeres¹⁵ fueron creadas por Ley de Presupuesto del año 1901 sobre los establecimientos particulares Talleres Santa Marta, los que funcionaban desde 1894¹⁶. Entre los requisitos de admisión se encontraban haber aprobado los estudios primarios y tener 12 años de edad. En el año 1947 se crean las Misiones de Cultura Rural y Doméstica¹⁷ en las que se imparte una enseñanza exclusivamente técnica y práctica para el aprendizaje de habilidades manuales que abarcan artes domésticas y prácticas de granja de sólo dos años de duración. La ampliación de la oferta de cursos en las escuelas para mujeres en los primeros cincuenta años del siglo XX podría deberse a un cambio en la representación de la mujer, no solamente atendiendo al hogar y trabajando en el sostén armonioso del mismo, sino como alguien capaz de alcanzar una salida laboral y ocupar un puesto de trabajo.

Según consta en el decreto de Modificación de los Planes, Programas y Reglamentos del 23 de marzo de 1912¹⁸, las Escuelas Profesionales de Artes y Oficios de Mujeres ofrecían una formación técnica a través de talleres de 5, 4 y 3 años de duración. Si bien el cambio de plan no modifica sustancialmente el tipo de formación que ofrecen (mantienen una formación centrada en labores manuales), el decreto por el que se reforma el plan constituye un instrumento altamente prescriptivo por el cual, por primera vez, se reglamenta el

¹⁵ Según la documentación consultada (informes, decretos, leyes) Escuela Profesional de Artes y Oficios de Mujeres y Escuela Profesional de Mujeres responden al mismo tipo de escuela práctica.

¹⁶ Ministerio de Educación y Justicia. Consejo Nacional de Educación Técnica (1962). *Formulación de un Plan de Desarrollo de la Educación Técnica en el Nivel de la Enseñanza Media*. República Argentina.

¹⁷ Fueron creadas junto a las Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural de varones por Ley de Presupuesto de 1947. El Decreto N°20.628 fecha 17 de julio de 1947 autoriza la creación de 25 escuelas Monotécnicas y el Decreto N°8.954 la creación de otras 25 escuelas monotécnicas que se suman a las creadas por el decreto anterior.

¹⁸ Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1930). *Plan de Estudios. Programas y Reglamentos para las Escuelas Profesionales de Artes y Oficios de Mujeres*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

funcionamiento de estas escuelas. En él se detalla cuáles son las atribuciones y funciones de su planta docente: Directora, nombrada por el Poder Ejecutivo, deberá tener mínimo 30 años y 6 de ejercicio en Escuelas Profesionales de Mujeres; Vicedirectora, con 25 años de edad y 4 en ejercicio; de la Secretaria Tesorera, debía poseer título de Tenedor de libros; Regente, encargada de los talleres y del almacén de la escuela; Subregente, cuya principal función era recibir y comunicar las órdenes de la regencia; Maestras de Taller, las únicas que accedían al cargo por concurso; Auxiliares de taller, preferencialmente dedicadas a cuidar el aseo, conservación y buen uso de las herramientas y máquinas. También dedica especial atención a los deberes y obligaciones de las alumnas, a la organización y marcha cotidiana de la escuela, al seguimiento de los aprendizajes (Ibíd.: 17-39)

En el marco de la llamada *Década Infame*, bajo la Presidencia de Agustín Pedro Justo (h), el entonces Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, Dr. Jorge de la Torre encarga al Ing. Juan José Gómez Araujo, Inspector Jefe de la Sección de Enseñanza Industrial, la elaboración de un informe donde pudiera mostrar la importante expansión de la enseñanza técnica durante su mandato (1936-1938)¹⁹. Dicho informe describe a las Escuelas Industriales como escuelas secundarias de carácter técnico, y a las Escuelas Profesionales de Mujeres y a las de Artes y Oficios de Varones como escuelas prácticas (no secundarias), marcando así la ausencia en el país de escuelas secundarias para mujeres. En el informe se explica que las escuelas dependían en ese tiempo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación y de la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, marcando así la ausencia de un organismo de control pedagógico y administrativo específico para la enseñanza técnica.

De la homogeneidad de planes y programas, el informe señala que durante esta gestión se ha avanzado en una mayor diferenciación asentada en

¹⁹ El Informe se titula *La Enseñanza Técnico Industrial en la República Argentina* (1938).

características y demandas del medio (Capital o Provincias), aunque la mayor diferenciación se observa entre las escuelas técnicas y las escuelas prácticas. Dentro de la oferta de oficios la diferenciación es aún mayor, con nuevos cursos que buscan la mayor especialización dentro de un mismo oficio: por ejemplo, dentro de mecánica surge tornero-fresador, matricero, motorista y ajustador de precisión; dentro de herrería se formará el herrero de obra, artístico, carpintero metálico (Ibíd.: 9-10). Estas escuelas adquieren la nueva denominación de Escuelas Técnicas de Oficio.

Respecto de la preparación de la mujer el informe señala que se realiza casi exclusivamente en las escuelas profesionales y que no existen en el país escuelas técnicas de enseñanza industrial para mujeres. El Gobierno Nacional sostiene 22 escuelas Profesionales para Mujeres en todo el país con una matrícula para el año 1936 de 7.401 alumnas. Si se suman las escuelas profesionales provinciales o privadas la matrícula alcanza un total de 26.114 alumnas en 109 establecimientos. Las escuelas profesionales constituyen el tipo de escuela más difundido en el territorio nacional.

Las escuelas profesionales de mujeres, que en algunas provincias llevan el nombre de “Industriales para Señoritas”, “Técnicas del Hogar”, “de Manualidades”, etc., están muy difundidas, existiendo una gran cantidad de ellas sostenidas por instituciones religiosas, sociedades de beneficencia y otras entidades particulares (p. 67)

Durante el primer gobierno peronista el Presidente de la Nación firma en el año 1950 el decreto con fecha 1° de marzo por el cual se fija el nuevo Plan de Estudios para las Escuelas Profesionales de Mujeres, la resolución del 16 de marzo del mismo año por la que se fijan las normas para el funcionamiento de dichas escuelas y la del 16 de agosto por la que se crean los Cursos Libres de Capacitación para la Mujer. Las Escuelas Profesionales de Mujeres dependen

de la Dirección General de Enseñanza Técnica del Ministerio de Educación de la Nación.

Las modificaciones propuestas por el decreto del año 1950 atienden a la necesidad de alcanzar “la unidad cultural que debe regir la enseñanza”. En los considerandos del decreto se hace mención al sentido práctico y experimental propio de las escuelas profesionales y a la necesidad de que no quede reservado a las técnicas del oficio. Al mismo tiempo se propone “fijar el contenido espiritual y cultural con el que las escuelas profesionales deben contribuir a la formación de la mujer argentina”. La formación integral es el principal argumento en el que se sostienen las modificaciones al plan de estudios de las escuelas profesionales de mujeres. Así queda planteado por el decreto,

Que, independientemente de las exigencias económicas y sociales de la época y de la particular vocación de las jóvenes por una determinada actividad manual, esa formación debe atender a su desenvolvimiento integral, el que, en este caso, incluye el cultivo de conocimientos y habilidades que sirvan para perfeccionar la vida del hogar, que es donde la mujer debe cumplir las dignas y cristianas prerrogativas que le confieren sus condiciones de hija, esposa y madre. (p.4)

El decreto incurre en contradicciones cuando propone revertir la decisión unívoca y la vocación de las mujeres de formarse en habilidades manuales a través de una nueva formación que les permita “propender con ello al mayor progreso del país”, al tiempo que refuerza el estereotipo femenino por el cual las habilidades que pueden -y deben- aprender las mujeres son las que mejoran el hogar. De este modo continúa reservado a las mujeres el ámbito doméstico como el único escenario donde pueden asumir las únicas posiciones que les son reconocidas: hija, esposa, madre.

La unidad cultural de la que habla el decreto se alcanza a través de un plan de estudios de 4 años organizado de la siguiente manera: Educación

Cívica (incluye Castellano, Historia y Geografía, Civismo, Economía Profesional), Educación Ética (Religión o Moral), Educación Estética (Dibujo, Diseño y ornato del vestido, Cultura Musical), Educación Doméstica (Alimentación, Vestido, Vivienda, Higiene y Puericultura), Educación Física (Gimnasia, juegos y deportes, vida al aire libre, recreación) y Práctica Profesional (Tecnología de la especialidad y Taller).

El análisis comparado de la oferta de formación técnica para las mujeres entre los años 1912 y 1950 muestra una línea importante de continuidad en las temáticas y en las competencias en las que se formaban. Sin embargo, en la reforma de 1950 nuevas especialidades parecen estar vinculadas a sectores de la industria, como por ejemplo tejeduría industrial, carteras e industrias afines, o bien dactilografía, taquigrafía y práctica comercial, posibilitando así a las mujeres nuevas salidas laborales.

Cuadro 1.1
Escuelas Profesionales de Mujeres. Años 1912 y 1950.

Denominación de la Especialidad	Escuelas Profesionales de Artes y Oficios de Mujeres (1912)	Escuelas Profesionales de Mujeres (1950)
	Duración en años	
Pintura, Dibujo y Arte Decorativo	4	-
Arte decorativo y Encuadernación	-	3
Cerámica y Arte Decorativo	-	3
Cartonado y Encuadernación	3	-
Bonetería (ropa interior niños, señoras y hombres)	-	2
Bordado en blanco	4	-
Bordado en oro	3	-
Bordado de fantasía y estilo	3	-
Bordado en seda, oro y fantasía	-	3
Bordado a máquina	-	2
Camisería de hombres	-	2
Corte y Confección	5	4
Costura en General	-	3
Ropa de niños	-	3
Tejidos con telares	4	-
Tejedura en Telar y Anexos	-	3
Tejeduría Industrial	-	3
Encajes	4	3
Guantes, carteras e industrias afines	-	2
Labores, sombreros, flores y fantasías	-	2
Sombreros	3	-
Lencería	3	-
Corsés	3	-
Lencería y Corsetería	-	3
Lencería, y bordado en blanco	-	3
Juguetería y Talla de Madera	-	2
Pátinas artísticas	-	2
Joyería	4	-
Industrias de la Alimentación	-	3
Cocina y Repostería	-	2
Flores y frutas artificiales	3	-
Fotografía	2	-
Telegrafía	1	-
Dactilografía	-	1
Taqui-dactilografía	-	2
Práctica comercial	-	3
Radioelectricidad	-	3

Fuente: Elaboración propia sobre datos del Plan de Estudios. Programas y Reglamentos para las Escuelas Profesionales de Artes y Oficios de Mujeres de 1912 y Planes y Programas de Estudio para las Escuelas Profesionales de Mujeres de 1950.

La incorporación de nuevas ofertas de formación puede deberse a la participación de las mujeres en ciertas ramas de la industria. El Censo Nacional de Población del año 1947, mostró que la población era de 16 millones y que la población ocupada alcanzaba a 6.267.313 personas. Del total de población ocupada 1.234.102 eran mujeres (19,6%) que se concentraban en el sector servicios, en particular el servicio doméstico, mientras que aquellas con mayor educación formal ocupaban cargos docentes y funciones administrativas en puestos estatales. Por ejemplo, la nacionalización de las empresas telefónicas incorporó a miles de mujeres las que representaban el 35% del personal hacia 1954 (Barrancos, 2007:201-202).

En lo que respecta a la industria, el 33% de mujeres se encontraban ocupadas en sectores de la industria y fabril como frigoríficos, textiles e hilanderías. Empresas frigoríficas como Armour y Swift fueron, junto a la industria textil, las ramas más importantes del desempeño industrial femenino. Las mujeres trabajaban en condiciones poco favorables para la salud, bajo un paternalismo basado en los malos tratos y el acoso sexual. La confección absorbió el 54% del trabajo femenino, en especial la línea de ropa blanca, y gran parte del trabajo de las mujeres no pudo ser registrado por el censo porque se realizaba en los hogares por cuenta propia (modistas, camiseras, sombrereras y corseteras). Por último, un área de concentración femenina fue el de comercio, en las grandes ciudades, bancos, oficinas de seguro, negocios, representando el 15% del total de mujeres ocupadas. Cabe destacar que se trataba en su mayoría de mujeres solteras porque “se prefería que las casadas se quedaran en sus casas” (Ibíd.:203-207).

A partir del CONET la estructura de la escuela técnica consta de un ciclo básico diurno²⁰ (tres años) o nocturno²¹ (cuatro años), más un ciclo superior

²⁰ Decreto N° 1574/65. Planes de Estudio. Escuelas Nacionales de Educación Técnica. CONET, 1966.

²¹ Decreto N° 2555/65. Planes de Estudio. Escuelas Nacionales de Educación Técnica. CONET, 1966.

diurno (tres años) o nocturno (cuatro años)²². Las Escuelas Profesionales de Mujeres continúan llevando esta denominación hasta los años setenta²³. Aún cuando en el ámbito del CONET se convierten en ENET de Profesiones Femeninas, mantienen esa suerte de manualidades femeninas a partir de las cuales se organizaba una propuesta formativa específica. A diferencia de las ENET Industriales que ofrecían una formación en dos ciclos a técnicos en un área específica, las ENET de Profesiones Femeninas se estructuraban en cursos de tres años (luego conformará el ciclo básico de la escuela secundaria técnica) y otorgaban el título de Certificado de competencia en Profesiones Femeninas y Certificado de competencia en Manualidades Femeninas (cuadro 1.2).

²² El decreto N° 1574/65, la Resolución del CONET N° 2038/67 y resoluciones correlativas posteriores aprueban los ciclos superiores diurno y nocturno para todas las especialidades en que se organiza la oferta técnica. Planes de Estudio. Escuelas Nacionales de Educación Técnica. CONET, 1966.

²³ Este dato fue obtenido de Gallart, M.A, et.al. (2003) *Tendencias de la Educación Técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE. Sin embargo, en los documentos oficiales consultados las resoluciones del CONET del año 1968 refieren a ENET de Profesiones Femeninas.

Cuadro 1.2
Formación ENET de Profesiones Femeninas.
Resolución CONET N° 2405/65 y Resolución SECE N° 340/68

Asignaturas	Ciclo de profesiones femeninas (1)			Ciclo de manualidades femeninas (2)		
	Diurno			Diurno		
	1°	2°	3°	1°	2°	3°
Alimentación	-	-	-	2	2	2
Biología	2	2	-	-	-	-
Castellano	4	3	3	3	3	3
Dibujo	2	2	2	2	2	2
Educación democrática	2	2	2	2	2	2
Geografía	2	2	2	2	2	-
Higiene y puericultura	-	-	2	-	-	2
Historia	2	2	2	-	-	2
Inglés y francés	3	3	2	-	-	-
Matemática	3	3	4	2	2	-
Música	-	-	-	1	1	1
Educación física	3	3	3	3	3	3
Subtotal	23	22	22	17	17	17
Actividades prácticas:						
Alimentación	2	2	2	-	-	-
Bordado	-	-	-	5	5	5
Bordado y lencería	2	2	-	-	-	-
Confección del vestido	4	7	9	8	8	8
Tejidos y labores	2	-	-	-	-	-
Total	33	33	33	30	30	30

Título de egreso: (1) Certificado de competencia en PROFESIONES FEMENINAS.

Título de egreso: (2) Certificado en MANUALIDADES FEMENINAS.

Fuente: Planes de Estudio. Escuelas Nacionales de Educación Técnica 1966; Planes de Estudio. Escuelas Nacionales de Educación Técnica 1969 - INET / Documentos de la Escuela Técnica N°6.

Solamente podrán realizar el curso técnico de un año de duración (cuadro 1.3) quienes hayan obtenido el Certificado de competencia en Profesiones Femeninas. Este 4° año es el que permite a las mujeres obtener el Certificado de Auxiliar Técnico en la Confección del Vestido.

Cuadro 1.3
Cursos Técnicos para Mujeres.
Resolución CONET N° 2405/65 y Resolución SECE N° 340/68

Curso técnico de confección del vestido	
Dibujo y diseño del vestido	3
Historia de la moda	3
Subtotal	6
Actividades prácticas	24
Total	30

Título de egreso: Certificado de AUXILIAR TÉCNICO EN LA CONFECCIÓN DEL VESTIDO.

Fuente: Planes de Estudio. ENET. Año 1966 y 1969.

Otra oferta dirigida a las mujeres eran los Cursos Prácticos de dos años de duración con los que se obtenía un Certificado de Habilitado/a en alguna competencia.

Cuadro 1.4
Plan de Estudios de los Cursos Prácticos para Mujeres,
según asignatura y año de estudio.

ASIGNATURAS	Res. CONET N° 2405/65 Res. SECE N° 340/68								Res. CONET N° 454/68 Res. SECE N° 843/68			
	Estenomeca- nografía (1)		Bordado a máquina (2)		Cocina y repostería (3)		Confección del vestido (4)		Artes decora- tivas (5)		Encuader- nación (6)	
	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°	1°	2°
Aritmética	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Castellano	3	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dibujo	-	-	2	2	-	-	2	2	2	2	2	2
Dietética	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-
Estenografía	4	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Higiene de la alimentación	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-
Introducción a la historia del arte	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-
Matemática	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	-	-
Mecanografía	4	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Práctica contable	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Subtotal	15	15	4	2	2	2	4	2	2	4	2	2
Actividades prácticas	-	-	11	13	13	13	11	13	13	11	13	13
Total	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15

Título de egreso: (1) Certificado de HABILITADO EN ESTENOMECANOGRAFÍA.

Título de egreso: (2) Certificado de HABILITADA EN BORDADO A MÁQUINA.

Título de egreso: (3) Certificado de HABILITADA EN COCINA Y REPOSTERÍA.

Título de egreso: (4) Certificado de HABILITADA EN LA CONFECCIÓN DEL VESTIDO.

Título de egreso: (5) Certificado de HABILITADO EN ARTES DECORATIVAS.

Título de egreso: (6) Certificado de HABILITADO EN ENCUADERNACIÓN.

Fuente: Planes de Estudio. Escuelas Nacionales de Educación Técnica. Año 1966 y 1969.

Cabe destacar que poco a poco las mujeres se fueron incorporando a las diferentes ofertas de formación que a ellas iban dirigidas. Según los censos de población el porcentaje de mujeres analfabetas disminuyó de 6% en 1960 a 3,58% en 1970 (Braslavsky, 1980:292).

En relación con la diferenciación por sexo, los planes de estudios del año 1965 refrendan y sostienen una propuesta formativa destinada a las mujeres sin especificar qué se entiende por manualidades y profesiones “femeninas”, y sin definir qué es lo “femenino” y lo “masculino”. En su lugar, el plan resume cuáles son las capacidades esperables en las mujeres y las áreas de incumbencia.

Cuadro 1.5
Actividades y Oferta educativa para Mujeres.

Manualidades y Profesiones Femeninas²⁴	
Actividades	Oferta educativa
<ul style="list-style-type: none"> • Alimentación. • Bordado. • Bordado y lencería. • Confección del vestido. • Tejidos y labores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Curso Técnico de Confección del Vestido. • Ciclo de Artes Decorativas. • Ciclo de Decoración de Interiores. • Ciclo de Diseño y Modelado. • Ciclo de Fotografía. • Ciclo de Laboratorista.

Fuente: Planes de Estudio. Escuelas Nacionales de Educación Técnica.
Año 1966 y 1969.

Las egresadas de las Escuelas Profesionales de Mujeres podían realizar una capacitación docente de dos años que las habilitaba para el ejercicio de la docencia, obteniendo un certificado de capacitación docente en la especialidad respectiva²⁵. Toda la oferta de enseñanza técnica y práctica dirigida a las mujeres, incluida la posibilidad de capacitarse para ser docentes en la especialidad por ellas aprendida, no impidió que en el II Seminario

²⁴ Resolución N° 2405-C/65 / Resolución SECE N° 340/68. Planes de Estudio. Escuelas Nacionales de Educación Técnica. CONET, 1966.

²⁵ Ministerio de Educación y Justicia. Consejo Nacional de Educación Técnica (1962). *Formulación de un Plan de Desarrollo de la Educación Técnica en el Nivel de la Enseñanza Media*. República Argentina. (p.77)

Iberoamericano de Enseñanzas Técnicas realizado en la ciudad de Buenos Aires en el año 1967 se hiciera pública la preocupación por redefinir la formación de las mujeres en la educación técnica en general, sobre la base de la constatación de las transformaciones ocurridas en el mercado de trabajo, por un lado, y en la escasa matriculación en algunas de las propuestas formativas, por otro.

Los argumentos esgrimidos en dicho seminario en favor de la renovación de los planes de estudios de las escuelas para mujeres parecen sostener una representación de las mujeres que las presenta como personas dependientes en lo que respecta a su formación. Así, estas líneas de política educativa ponen el acento en la necesidad de ayudar e instrumentar a las mujeres para el desarrollo personal y desempeño social (“decoroso”) y de trabajo femenino (como si una esencia femenina determinase la diferenciación de tareas) y de actividades accesibles a ambos sexos (como si las mujeres, por esencia, no pudieran realizar ciertas tareas que los hombres sí desarrollan en forma exitosa)²⁶.

Probablemente condicionados por los movimientos sociales y culturales que hicieron su aparición reclamando la defensa y recuperación de los derechos de las minorías, los discursos educativos de la época incorporan la idea de igualar las oportunidades de mujeres y varones pero sostienen una concepción esencialista y estigmatizada respecto de la actividad laboral y el desempeño profesional de las mujeres.

En los años setenta del siglo XX las Escuelas Profesionales de Mujeres (o ENET de Profesiones Femeninas) comenzaban a ver disminuir su matrícula en virtud de la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo y de nuevas expectativas y demandas. Es por eso que muchas de ellas adoptaron la especialidad Administración de Empresas, para preparar en ocupaciones de oficina del sector terciario de la economía (Gallart, et.al., 2003).

²⁶ CONET “Algunas consideraciones sobre las actividades más importantes del Consejo Nacional de Educación Técnica y su evolución prevista”. Buenos Aires: II Seminario Iberoamericano de Enseñanzas Técnicas, 1967 (pp. 8 y 9)

1.4 La Expansión de la Educación Técnica y la Participación de las Mujeres en la Argentina del siglo XX

A lo largo del siglo XX las sucesivas modificaciones a los planes de estudio de toda la oferta de educación técnica no modificó la representación de las mujeres que subyace en los contenidos y en las orientaciones “femeninas”. A su vez, el ciclo de capacitación docente significó para muchas de ellas una jerarquización en el conjunto de la propuesta aunque esta habilitación las reubicaba, ciertamente en otra posición, dentro del mismo circuito formativo. Con el tiempo, se observa un leve incremento de la participación de las mujeres en especialidades pensadas para varones y un aumento en términos globales de la matrícula de mujeres en la oferta de educación técnica con lo que completan el nivel secundario. Las tasas de egreso de las mujeres en poco más de diez años (1975-1986) superan el 300% en la provincia de Buenos Aires.

El cuadro que sigue permite observar cómo se ha incrementado la matrícula inicial en las escuelas técnicas en cada una de las jurisdicciones en el período que comprende 1963 y 1966, siendo las que concentran los valores más altos las provincias de Buenos Aires, Capital Federal, Santa Fe, Córdoba y Entre Ríos. Sin embargo el movimiento matricular presenta variaciones si se compara la matrícula global por año: entre los años 1963 y 1964 la matrícula inicial de la educación técnica de todo el país crece al 4,8%, desciende entre 1964 y 1965 al 0,3% y vuelve a aumentar a un volumen mucho menor del registrado al comienzo del período estudiado, es decir, se incrementa en un 1,6%.

Cuadro 1.6
Matrícula Inicial. Escuelas Técnicas por jurisdicción.

Jurisdicciones	Valores Absolutos				Valores Porcentuales			
	1963	1964	1965	1966	1963	1964	1965	1966
Capital Federal	30424	33527	32498	31938	26,55	26,57	25,95	24,68
Buenos Aires	37253	41452	40681	42134	32,50	32,85	32,49	32,56
Catamarca	1176	1266	1235	1370	1,05	1,00	0,99	1,06
Córdoba	6836	7787	7863	8082	5,95	6,17	6,28	6,25
Corrientes	2210	2291	2513	2491	1,95	1,81	2,01	1,93
Chaco	1547	1758	1737	1854	1,35	1,40	1,39	1,43
Chubut	342	408	368	446	0,30	0,32	0,29	0,34
Entre Ríos	4700	4946	4939	5555	4,10	3,91	3,94	4,29
Formosa	482	660	709	766	0,45	0,52	0,57	0,59
Jujuy	1365	1549	1576	1656	1,20	1,22	1,26	1,28
La Pampa	594	698	662	685	0,50	0,55	0,53	0,53
La Rioja	767	814	835	919	0,65	0,65	0,67	0,71
Mendoza	3790	3918	4241	4207	3,30	3,12	3,39	3,25
Misiones	894	1078	999	1078	0,80	0,86	0,80	0,83
Neuquén	601	658	630	757	0,50	0,52	0,50	0,59
Río Negro	391	400	356	366	0,35	0,32	0,28	0,28
Salta	2259	2470	2374	2519	1,96	1,96	1,90	1,95
San Juan	1621	1769	1929	2132	1,40	1,40	1,54	1,65
San Luis	1064	1229	1137	1169	0,95	0,98	0,91	0,90
Santa Cruz	43	49	36	176	0,05	0,05	0,03	0,14
Santa Fe	10612	11482	11386	12078	9,25	9,10	9,09	9,33
Sgo. del Estero	2585	2530	2783	2963	2,25	2,00	2,22	2,29
Tierra del Fuego	72	105	57	59	0,05	0,08	0,05	0,05
Tucumán	2987	3331	3667	3993	2,60	2,64	2,93	3,09
Totales	114612	126175	125211	129393	100,00	100,00	100,00	100,00

Fuente: Informe presentado en el II Seminario Iberoamericano de Enseñanzas Técnicas. CONET, 1967.

Para el año 1967 se registran 95 establecimientos ENET (mujeres), 20 Misiones de Cultura Rural y Doméstica y 1 Escuela de Capacitación Docente Femenina, alcanzando un total de 116 sobre los 420 establecimientos de enseñanza técnica que conforman la oferta técnica en el país. En el caso de la provincia de Buenos Aires, del total de 109 establecimientos de enseñanza técnica 79 correspondían a ENET de varones y 24 a ENET de mujeres.

Entre los años 1953 y 1973 la educación técnica tuvo un total de 92.695 egresados. Las especialidades que más concentraron egresados son Mecánica y

Electromecánica (49,6%) seguido de Construcciones Civiles (16,2%), Electricidad (11,1%), Química (7,8%) y Automotores (6,5%)²⁷. Más significativo es el incremento de la matrícula inicial que se registra en las ENET de Mujeres entre los años 1963 y 1966 (10,4%), comparada con el incremento observado en la matrícula inicial de las ENET de Varones (12,1%), siendo que es menor la cantidad y variedad de establecimientos y especialidades técnicas dirigidas a las mujeres. Este incremento pueda deberse al impulso dado a la formación de las mujeres en sus capacidades para el manejo del hogar y a la aparición de propuestas de formación más estrechamente ligadas a la industria que, aún cuando resulten de una caracterización estereotipada de la mujer, favorecen su inserción laboral.

La deserción en la educación técnica constituye un problema sobre el que hacen mención los documentos oficiales. En el año 1972, del total de alumnos que desertaron del sistema de educación técnica el 34,02% son mujeres y 65,44% varones. La mayoría lo hace a la edad de 15 años (15,40%) en el mes de mayo (20,53%). Es alto el porcentaje de alumnos que abandonan la escuela técnica en el ciclo básico (42,83%) frente al menor porcentaje registrado en el ciclo superior (12,50%). Por último, comparando las tasas de deserción de los cursos de Profesiones Femeninas y Manualidades Femeninas, la deserción más importante ocurre en el primero (4,29% y 1,42% respectivamente), y esta cifra se incrementa en su primer año (66,04 y 54,49% respectivamente)²⁸.

Otro informe del CONET²⁹ muestra la incipiente participación de las mujeres desde fines de los años setenta en especialidades tradicionalmente pensadas para varones y, en mayor medida, en aquellas especialidades que conservan un sesgo “femenino” en su orientación. Lo importante aquí a

²⁷ Ministerio de Cultura y Educación - Consejo Nacional de Educación Técnica - Dirección General de Planeamiento (1975) *Informe estadístico correspondiente a escuelas dependientes del CONET*. Buenos Aires, 1975.

²⁸ *Ibíd.*, s/numerar.

²⁹ Consejo Nacional de Educación Técnica (1988) *Información Estadística. Ciclo básico y superior. 1975 a 1988*. Buenos Aires: ENET N°15 de Capital Federal.

destacar no es sólo el terreno ganado en relación con ciertas propuestas de formación sino que además se incorporan y consiguen completar el nivel secundario.

Un dato interesante lo constituye el total de mujeres egresadas de las escuelas técnicas comparando el período de la dictadura militar del 76/83 con el retorno a la democracia. Mientras que la tasa de egreso se mantiene estable (sin grandes variaciones) entre los años 1977 y 1979, crece de manera sostenida en el resto del período pero presenta un salto cuantitativo entre los años 1980 y 1983. El cuadro que sigue muestra esta evolución para todo el país y para la provincia de Buenos Aires.

Cuadro 1.7
Mujeres egresadas de las Escuelas Técnicas. Total País y Prov. de Buenos Aires.
Años 1975 a 1980.

	AÑO											
	1975		1976		1977		1978		1979		1980	
	Total	M	Total	M								
País	9212	600	10190	738	10531	902	10650	918	10824	1019	10669	915
Bs.As.	3134	134	3555	208	3688	233	3712	213	3765	284	3769	276

Fuente: Elaboración propia sobre datos de la Dirección General de Planificación Educativa, Sección Información y Documentación del CONET, 1988.

Cuadro 1.8
Mujeres egresadas de las Escuelas Técnicas. Total País y Prov. de Buenos Aires.
Años 1981 a 1986.

	AÑO											
	1981		1982		1983		1984		1985		1986	
	Total	M										
País	12081	1290	12750	1334	13389	1565	14538	1640	14631	1755	14526	1834
Bs.As.	4293	375	4284	406	4771	551	4844	503	5320	599	5049	651

Fuente: Elaboración propia sobre datos de la Dirección General de Planificación Educativa, Sección Información y Documentación del CONET, 1988.

Con respecto a las tasas de egreso de las especialidades técnicas para el período 1975/1980 y 1981/1986, un informe del CONET del año 1988 muestra que se mantienen los porcentajes por especialidad en ambos períodos. El informe construye una especie de ranking en función de las tasas de egreso. Reagrupa las especialidades de la siguiente manera: grupo I formado por

Construcciones, Electromecánica y Mecánica, con tasas de egreso del 64,1 y 61,1% respectivamente; grupo II formado por Administración de Empresas, Electricidad, Electrónica y Química, con tasas del 26,2% para ambos períodos; seguido por el grupo III con Automotores, Aviación, Computación, Industria de la Alimentación y Óptica, con apenas un 8,8 y 8,1% respectivamente. El informe no hace mención a las tasas de egreso de las escuelas técnicas de profesiones femeninas.

Por último, a las 25 especialidades que ofrece la enseñanza técnica en los años setenta³⁰ se agregan nuevas orientaciones de estudios que facilitan la articulación con el nivel medio ya que permiten el ingreso al ciclo superior a quien haya aprobado los tres primeros años del Bachiller o Comercial. Ellas son: Computación, Medios de comunicación, Diseñador industrial y Producción musical (Pueyo, 1995:34).

1.5 A modo de cierre

La Educación Técnica en la Argentina se hizo eco del patriarcado al diferenciar la formación para varones de la que fuera destinada a las mujeres. Los planes de estudio de las escuelas técnicas para mujeres reprodujeron una visión binaria de los sexos y justificaron el lugar asignado a la mujer como salvaguarda del hogar en la existencia de una esencia femenina, y en sus capacidades para atender las tareas como madre, como esposa y como hija.

La organización de la oferta de educación técnica a nivel nacional fue un impulso para las reformas de los planes de estudio, la unificación de ciclos, la conversión de las escuelas de artes y oficios de mujeres en escuelas técnicas de

³⁰ Ellas son: Administración de Empresas, Artes Gráficas, Artesanías aplicadas, Automotores, Aviación, Construcciones, Construcciones navales, Diseño de Interiores, Diseño y promoción publicitaria, Electricidad, Electromecánica, Electrónica (Telecomunicaciones), Electrónica (Mecanismos electrónicos), Geografía matemática, Hidráulica, Joyería, Mecánica, Mecánica (Máquinas agrícolas), Metalurgia, Minería, Óptica, Publicidad, Química, Refrigeración y aire acondicionado, Relojería.

profesiones femeninas. Con el tiempo se abandonan las orientaciones femeninas en gran medida por los reclamos de una burguesía industrial que requería de mano de obra calificada para usar la nueva maquinaria, como así también de la incorporación de las mujeres a la industria y de la contratación de menores de 18 años. Luego, las estructuras de gobierno de la educación técnica fundarán las escuelas necesarias para formar los aprendices que los sectores de la industria exigían. Con la creación del CONET en el año 1959, el mundo industrial y empresarial tendrá la posibilidad de incidir en la definición de orientaciones y perfiles educativos, cuando pasan a integrar su directorio junto a representantes docentes técnicos y de la central obrera, designados en forma directa por el Poder Ejecutivo.

Las mujeres deberán esperar bastante tiempo para lograr completar la escuela secundaria y para sumarse a la escuela técnica en las orientaciones que alguna vez fueran pensadas sólo para varones. Durante el peronismo, el intento por modernizar la formación ofrecida por las Escuelas de Profesiones Femeninas encuentra un límite en la representación de la mujer como cuidadora del hogar. Sin embargo, junto a la educación doméstica las mujeres tuvieron durante este período la oportunidad de prepararse para un sector de la industria y sumarse a un trabajo administrativo o de fábrica.

A fines de los años sesenta, los discursos educativos de la época incorporan la idea de igualar las oportunidades de mujeres y varones pero sostienen una concepción esencialista y estigmatizada respecto de la actividad laboral y el desempeño profesional de las mujeres. La expansión de la educación técnica a mediados de siglo XX fue acompañada del aumento de la participación de las mujeres y de la creación de establecimientos nuevos. Probablemente las denuncias y las luchas sostenidas por los movimientos de mujeres a fines de los setenta, aportaron a la comprensión del sexismo en educación y promovieron la eliminación de la diferencia sexual en la escuela técnica, es decir, de planes de estudio y escuelas para mujeres. La pregunta que

surge luego de este recorrido histórico es si los cambios de planes, de administración, de gobierno de la educación técnica fueron capaces de eliminar el sexismo presente en la selección de contenidos, en las orientaciones técnicas, y en las maneras de representar y referirse a las mujeres.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ALVAREZ DE TOMASSONE, Delia Teresita (2006). *Universidad Obrera Nacional – Universidad Tecnológica Nacional. La génesis de una universidad (1948-1962)*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de la UTN. ISBN N° 987-43-2535-6.
- ARBELO, Hernando (2010). “El reclamo de la UIA por la jornada laboral de 8 horas para menores. Debates en torno a la formación obrera (1939-1945)”. En: Elisalde, R. Ampudia, M. y Nardulli, Juan P., *Trabajadores y educación. De las estrategias sindicales a las acciones de los movimientos sociales*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- BARRANCOS, Dora (2007). *Mujeres en la Sociedad Argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana. ISBN978-950-07-2880-5.
- BERNETTI, Jorge Luis y PUIGGRÓS, Adriana (1993). *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*. Tomo V de Historia de la Educación en la Argentina. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- BRASLAVSKY, Cecilia (1980). “La educación argentina (1955-1980)”. En: *El país de los argentinos*. Centro Editor de América Latina.
- CAVAROZZI, Marcelo (1999). “El modelo latinoamericano: su crisis y la génesis de un espacio continental”. En: Garretón, Manuel Antonio (comp.) *América Latina: un espacio cultural en el mundo globalizado*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- CAMPIONE, Daniel y MAZZEO, Miguel (2002). “Racionalización y democracia en la escuela pública: La educación durante el período 1916-1930”. En: *Cuaderno de Trabajo N° 3*. Departamento Unidad de Información. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación. ISSN: 1666-8405. Último acceso: 29/09/2003. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/argentina/fisyp/cuaderno3.pdf>.
- DUSSEL, Inés y PINEAU, Pablo (1995). “De cuando la clase obrera entró al paraíso: La educación técnica estatal en el primer peronismo”. En:

- Puiggrós, Adriana (dirección) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo 1945-1955*. Tomo VI de Historia de la Educación en la Argentina. Buenos Aires: Galerna.
- GALLART, María Antonia (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* Montevideo: CINTERFOR/OIT. ISBN: 92-9088-212-3.
- GALLART, María Antonia, OYARZÚN, Martín, PEIRANO, Claudia y SEVILLA, María Paola (2003). *Tendencias de la educación técnica en América Latina. Estudios de casos en Argentina y Chile*. UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento Educativo. ISBN: 92-803-3247-3.
- PINEAU, Pablo (1991). “Sindicatos, Estado y Educación Técnica (1936-1968)”. En: *Biblioteca Política Argentina 323*. Buenos Aires: Centro Editor para América Latina.
- _____ (1997). “La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983”. En: Puiggrós, Adriana (dirección). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina:(1955-1983)*. Tomo VIII de Historia de la Educación Argentina. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- PUIGGRÓS, Adriana (2008). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- PUEYO, Héctor (1995). “Las nuevas tendencias en la organización, el financiamiento y el manejo de la Educación Técnica: descentralización y privatización. El caso Argentino.” En: *Seminario Sub-regional sobre Educación para el Mundo del Trabajo y la Lucha contra la Pobreza*. Buenos Aires: IPE/UNESCO, INET, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP. 21 al 24 de noviembre de 1995.
- RIQUELME, Graciela (2004). *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*. Buenos Aires: Miño y Dávila. ISBN: 84-95294-69-9.

- SIDICARO, Ricardo (2002). *Los tres peronismos. Estado y poder económico 1946-55 / 1973-76 / 1989-99*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- TEDESCO, Juan Carlos (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- TIRAMONTI, María Guillermina (2004^b). “La Configuración Fragmentada del Sistema Educativo Argentino”. En: *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, Año VII, N°12, pp.33-46. Buenos Aires: Centro de Estudios en Pedagogía Crítica-Libros del Zorzal. ISBN 987-1081-54-5.

FUENTES CITADAS

PUBLICACIONES OFICIALES

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN TÉCNICA.

Formulación de un Plan de Desarrollo de la Educación Técnica en el Nivel de la Enseñanza Media (1962). República Argentina.

Planes de Estudio. Escuelas Nacionales de Educación Técnica (1966).

Decreto N°1574/65. Ciclo Básico y Ciclo Superior Diurno.

Resolución CONET N°2555/65 y Resolución SECE N°345/68. Ciclo Básico Nocturno.

Resolución CONET N°2405/65 y Resolución SECE N° 340/68. Ciclo de profesiones femeninas (diurno) y Ciclo de manualidades femeninas (diurno).

Algunas consideraciones sobre las actividades más importantes del Consejo Nacional de Educación Técnica y su evolución prevista. (1967).

II Seminario Iberoamericano de Enseñanzas Técnicas. Buenos Aires, del 12 al 21 de septiembre de 1967.

Resolución CONET N°2038/67 y Resolución SECE N°636/68. Ciclo Superior Nocturno.

Información Estadística. Ciclo básico y superior. 1975 a 1988 (1988).

Buenos Aires: ENET N°15 de Capital Federal.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA.

Serie / Documentos de la Escuela Técnica N°1 (2003). *Ley 15240: Creación del Consejo Nacional de Educación Técnica – Noviembre 15 de 1959*-. Buenos Aires.

Serie / Documentos de la Escuela Técnica N°2 (2003). *Reglamento general de los establecimientos del Consejo Nacional de Educación Técnica -1965-*. Buenos Aires.

Serie / Documentos de la Escuela Técnica N°6 (2003). *Planes de estudio. Escuelas Nacionales de Educación Técnica – 1965*. Buenos Aires.

Serie / Documentos de la Escuela Técnica (1959-1995) N°9 (2005). *Planes de estudio para las escuelas industriales dependientes de la Dirección General de Enseñanza Técnica del Ministerio de Educación de la Nación – según decreto 2164/1952*. Buenos Aires.

MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA.

Plan de Estudios, Programas y Reglamentos para las Escuelas Profesionales de Artes y Oficios de Mujeres (1930). Decreto de Modificación de los Planes de Estudios, Programas y Reglamentos con fecha 23 de Marzo de 1912. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

La Enseñanza Técnico Industrial en la República Argentina (1938). Informe preparado por el Inspector Jefe de la Sección de Enseñanza Industrial, Ing. Juan José Gómez Araujo, por disposición del Señor Ministro de J. e I. Pública de la Nación, Dr. Jorge de la Torre. Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial. Buenos Aires.

Decreto N°8954/48. Se crean 25 escuelas Monotécnicas.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN.

Planes y Programas de Estudio para las Escuelas Profesionales de Mujeres (1951). Dirección General de Enseñanza Técnica. Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA.

Conferencia Nacional de Ministros de Educación. Consideración de los Problemas de la Enseñanza Técnica (1958). Poder Ejecutivo Nacional. Buenos Aires, 24 y 25 de Octubre de 1958.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN.

Informe estadístico correspondiente a escuelas dependientes del CONET (1975). Dirección General de Planeamiento. Buenos Aires.

La Educación Media-Técnica en la República Argentina. Año 1987 (s/f). Secretaría de Educación. Centro Nacional de Información, Documentación y Tecnología Educativa. Departamento de Estadísticas. Buenos Aires.

CAPÍTULO 2

La Educación Técnica en la Argentina del siglo XXI

La escuela técnica fue pensada por hombres para hombres

Bárbara
Regente de Cultura Técnica, ETI

2.1 Introducción

En la Argentina de los años noventa del siglo pasado, el sistema educativo se encuentra frente al imperativo de la inserción en el marco de una globalización económica y cultural que genera circuitos de circulación de información, servicios y bienes, y que rompe con las fronteras nacionales abriendo nuevas exigencias de cara al intercambio mundial. Frente a la amenaza de la exclusión, serán las condiciones de competitividad las que garanticen a países y personas la inserción en el orden mundial. En el campo educativo, la “calidad” aparece como el reaseguro de una transformación educativa que pone el foco en la formación de los individuos en competencias acordes con los requerimientos del mercado de empleo y de la sociedad de consumo. Con la reforma educativa de los años noventa, la exigencia de inserción bajo el imperativo del mercado,

resemantiza el concepto de calidad incluyendo elementos de excelencia, distinción y construcción de ventajas comparativas que presionan en favor de una fuerte diferenciación del sistema para la formación de recursos humanos que ocupen los nuevos rangos y sitios que caracterizan la estructura socio-ocupacional de los países periféricos de este fin de siglo. Se trata, en definitiva de generar recursos humanos con la calificación requerida para operar articulando al escenario globalizado a las organizaciones empresariales, a las burocracias del Estado, a los organismos académicos, etc., y a su vez

dar una formación en la base que responda a las exigencias del mercado laboral (Tiramonti, 1997:5).

El desplazamiento de Estado y la retracción de la sociedad salarial pusieron en crisis la estructura de control y regulación societal. Ante esta situación, la reforma de los años noventa hará foco en la regulación del sistema educativo como otro de los imperativos de inserción. Mercado, competitividad, productividad y eficiencia, son los conceptos en torno de los cuales se organizan las relaciones sociales, y en particular, “las relaciones entre proveedores y usuarios o Estado e instituciones educativas” (Ibíd.:7). La elaboración de un currículum nacional constituye uno de los dispositivos de regulación en manos del gobierno nacional. Por último la integración busca consolidar instituciones educativas capaces de resolver la tensión entre democratización de la educación (incorporar y asistir a los sectores marginales) y diferenciación social (conteniendo las aspiraciones individuales que demandan al Estado más educación). En la educación técnica, esta transformación derivó en un proceso de desarticulación y desconfiguración de las propuestas y planes de estudios por el que las escuelas se vieron obligadas a reconvertir sus estructuras y recursos a una orientación de polimodal, de modo de retener a los profesores, el equipamiento y el funcionamiento de los talleres.

La Resolución N° 55/96 del Consejo Federal de Cultura y Educación, a través de un Acuerdo Marco, dispuso que la formación del Técnico/a de Nivel Medio se realizara desde este momento a través de los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP), dependiendo la elaboración de tales diseños de la participación de actores del sistema educativo y del mundo del trabajo (Riquelme, 2004:90). Los TTP de carácter opcional se ofrecían como una formación que las alumnas y alumnos podían cursar en paralelo al Polimodal en cualquiera de sus modalidades. Pensados para formar en determinadas competencias profesionales, debían organizarse en módulos que conducirían articuladamente al desarrollo de un Perfil Profesional. Ciertamente, esta

estructuración y organización de los TTP no llegó a concretarse, y la educación técnica se vio perjudicada porque perdió espacios específicamente técnicos y porque se desdibujó la formación técnica en la oferta de educación secundaria. Lo que finalmente ocurrió fue que las escuelas técnicas -en el marco de esta reforma educativa- camuflaron su oferta específica en una modalidad de polimodal a la espera de nuevos vientos de reforma educativa que devolviesen su carácter y especificidad.

En el año 2000 el INET elabora un informe sobre el estado de avance y concreción de los TTP en el que da cuenta de la variedad de situaciones que atraviesan las provincias en lo que respecta a su implementación, sumado a la diversidad de estructuras que tuvieron su origen en la aplicación de la EGB y el Polimodal. Ante este panorama, el INET propone impulsar el desarrollo del Proyecto Escuela Tecnológica como una propuesta formativa alternativa a los TTP que, sin embargo, tampoco prosperó (Ibíd.:94).

Con la sanción en el año 2005 de la Ley N° 26.058 de Educación Técnico Profesional, se procura reorganizar la oferta de educación técnica y conformar un nuevo mapa del sistema escolar. Según lo establece el artículo 32 de la citada ley, se crea en el ámbito del INET el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional (RFIETP) como “la instancia de inscripción de las instituciones que pueden emitir títulos y certificaciones de Educación Técnico Profesional” (art. 34). Es claro el propósito que persigue el INET de evaluar, en una primera instancia, los planes y programas de formación técnica de nivel secundario y superior para revalidarse como instituciones técnicas y para lograr, en una segunda etapa, la homologación de títulos.

El proceso de desconfiguración que vivió la educación técnica en la Argentina con la reforma de los años noventa, y la necesidad de producir información nacional sobre las consecuencias de la aplicación de la Ley Federal, sentaron las bases para que en el año 2008 se pusiera en funciones, en el ámbito del INET, el Sistema de Seguimiento de Egresados de la Educación

Técnico Profesional (SEGETP)³¹ con el propósito de realizar estudios sobre inserción ocupacional y trayectorias escolares de las egresadas y egresados de las escuelas secundarias técnicas de gestión estatal del país. Una de las preocupaciones que persiste en el ámbito de la educación técnico profesional es la adecuación de las ofertas formativas específicas a los requerimientos socio-productivos. Para eso, el seguimiento debía encontrar los mecanismos para relevar las propuestas formativas existentes en todo el territorio nacional que sirviera de base para analizarlas a la luz de las demandas del aparato productivo. A su vez, el SEGETP se propuso construir indicadores que permitieran analizar la incidencia de los conocimientos y competencias adquiridas en la modalidad técnica en el pasaje de la escuela al trabajo.

Los componentes que forman el SEGETP son: censo de alumnos (CENUAETP), encuesta de inserción (ENIE) y estudio de trayectoria (ENTE). En el año 2009 se realiza el primer Censo Nacional de Alumnos de Último Año de Educación Técnico Profesional (CENUAETP) a través del cual se censaron a todos los alumnos y alumnas de las escuelas técnicas de gestión estatal y se indagó acerca de temas como condición laboral, experiencia escolar, prácticas socioculturales y expectativas a futuro.

El CENUAETP se diseñó para ser administrado en forma simultánea en todo el país por censistas organizados en parejas que visitaron cada una de las secciones (cursos) de último año que les fuera asignada por un responsable (jefe censal) provincial. En cada sección o curso, las alumnas y alumnos recibieron las indicaciones de parte de la pareja de censistas para que pudieran completar la ficha censal. Este dispositivo permitió cubrir durante dos meses el total de establecimientos técnicos y agrarios con censistas seleccionados por las provincias mientras que el equipo central (INET) coordinaba las acciones en diálogo permanente con los jefes censales de cada una de las jurisdicciones.

³¹ Resolución del Consejo Federal de Educación N°65/08.

La estructura del relevamiento contó para todo el país con 3 coordinadores, 31 jefes de censistas y 168 censistas.

A través del CENUAETP 2009 se censaron 44.433 alumnos de último año de las escuelas secundarias técnicas del país sobre un total de 58.120 alumnos estimados³². Para su procesamiento, los alumnos fueron clasificados de acuerdo a nueve orientaciones de estudios: Agropecuaria, Mecánica, Química, Construcción, Electrónica y Energía, Informática y Comunicación, Administración, Otras de Servicios y Otras Industriales.

El apartado que sigue a continuación toma como fuente las publicaciones que llevan por nombre *Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional – 2009. Serie Alumnas y Alumnos de ETP*³³. Esta información permite avanzar en una caracterización de las y los jóvenes que se encuentran al final de su escuela secundaria técnica, como también conocer las trayectorias escolares, las prácticas socioculturales y sus expectativas de futuro.

2.2 ¿Quiénes van hoy a la escuela técnica?

En la Argentina, el mapa de la educación técnico profesional de nivel secundario de gestión estatal, en lo que a establecimientos refiere, se compone de la siguiente manera:

³² La información sobre cantidad de escuelas, especialidades y alumnos fue proporcionada por la Unidad de Información del INET quien administra el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional, entre otras de sus competencias.

³³ Esta serie estuvo bajo mi dirección y la del Lic. Gustavo Álvarez, coordinadores del SEGETP. Cada volumen tuvo autores responsables del procesamiento de la información brindada por el CENUAETP 2009 y de la escritura del mismo. Los autores del volumen “Metodología y resultados generales” fueron Viviana Seoane, Ariel Lucarini y Gustavo Álvarez; volumen “Características sociodemográficas”, Ariel Lucarini y Soledad Triano; volumen “Trayectorias escolares”, Hernán Longobuco y Eva Vázquez; volumen “Elección de estudios y expectativas juveniles”, Viviana Seoane, Ana Rapoport y Mariana Pereyra León.

Cuadro 2.1
Total Escuelas Secundarias Técnicas por provincia. Año 2012.

División político-territorial	Tipo de Orientación			Total
	Industriales	Agropecuarias	Servicios	
Buenos Aires	214	96	34	344
Catamarca	8	6	1	15
Chaco	20	6	4	30
Chubut	8	8	5	21
C.A.B.A.	26	1	11	38
Córdoba	130	62	7	199
Corrientes	16	9	5	30
Entre Ríos	39	25	7	71
Formosa	6	14	1	21
Jujuy	9	7	1	17
La Pampa	10	7	2	19
La Rioja	5	6	--	11
Mendoza	44	27	--	71
Misiones	36	10	3	49
Neuquén	20	3	1	24
Río Negro	17	7	1	25
Salta	40	20	3	63
San Juan	10	10	4	24
San Luis	11	5	5	21
Santa Cruz	10	2	--	12
Santa Fe	93	21	26	140
Santiago del Estero	8	13	3	24
Tierra del Fuego	2	--	3	5
Tucumán	22	12	2	36
Universidades Nacionales	9	10	--	19
Total	813	387	129	1.329

Fuente: RFIETP – Unidad de Información. INET (datos actualizados al 10/12/2012)

El Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico-profesional (RFIETP) del INET es una base en constante proceso de revisión y actualización. Los datos que arroja el registro sufren variaciones en función de las continuas altas y bajas de instituciones. Al momento de proyectar el CENUAETP-2009 la educación técnico profesional de nivel secundario contaba en todo el país con 1.216 escuelas estatales con 3.047 secciones de último año. En la provincia de Buenos Aires se registraban 355 escuelas con 1.059 secciones de último año para visitar y una población compuesta por 19.755 jóvenes de los cuales se logró censar a 15.739 alumnos.

Los primeros datos que arrojó el censo muestran una población conformada por un 70% de varones y un 30% de mujeres, de los cuales la mayor concentración de alumnos se observa en las orientaciones³⁴ tradicionales.

Cuadro 2.2
Alumnas y Alumnos de último año de ETP por orientación de estudios.
Total País-Total Prov. de Buenos Aires. Año 2009.

Orientación de Estudios	Total Alumnos País	%	Total Alumnos Pcia. de Bs. As.	%
Agropecuaria	6.074	13,7	1.255	8,0
Mecánica	14.450	32,5	5.660	35,9
Química	4.706	10,6	1.467	9,3
Construcción	5.454	12,3	1.918	12,1
Electrónica y Energía	4.426	10,0	1.468	9,3
Informática y Comunicación	4.477	10,1	2.479	16,0
Administración	3.795	8,5	1.341	8,5
Otras de Servicios	904	2,0	151	0,9
Otras Industriales	147	0,3	--	--
Total	44.433	100	15.739	100

Fuente: Elaboración propia sobre datos del CENUAETP 2009 - INET.

Tanto a escala nacional como en la provincia de Buenos Aires, la orientación que concentra la mayor cantidad de alumnos es Mecánica (32,5% y 35,9% respectivamente) mientras que las demás orientaciones se distribuyen en valores que oscilan entre 8% y 16% de alumnos matriculados.

Del total de información obtenida a través del censo interesa aquí recuperar algunas variables desagregadas según sexo. En primer lugar, si bien estamos haciendo referencia a las alumnas y alumnos que se encontraban cursando su último año –lo que equivale a decir que los datos caracterizan solamente a todos aquellos jóvenes que lograron completar el tramo formativo– es importante conocer el porcentaje de mujeres que se encontraban cursando cada una de las orientaciones de estudio que forman parte de la oferta de educación técnico profesional de nivel secundario.

³⁴ El CENUAETP optó por la utilización de Orientación de Estudios en lugar de Especialidad. A partir de entonces sostendremos la denominación del CENUAETP.

La distribución matricular por sexo en cada una de las orientaciones muestra que algunas de las orientaciones de estudio son decididamente femeninas. Tal es el caso de Administración y las carreras englobadas en Otras de Servicios y Otras Industriales. En el caso de Agropecuaria y Química el porcentaje de mujeres iguala al de los varones.

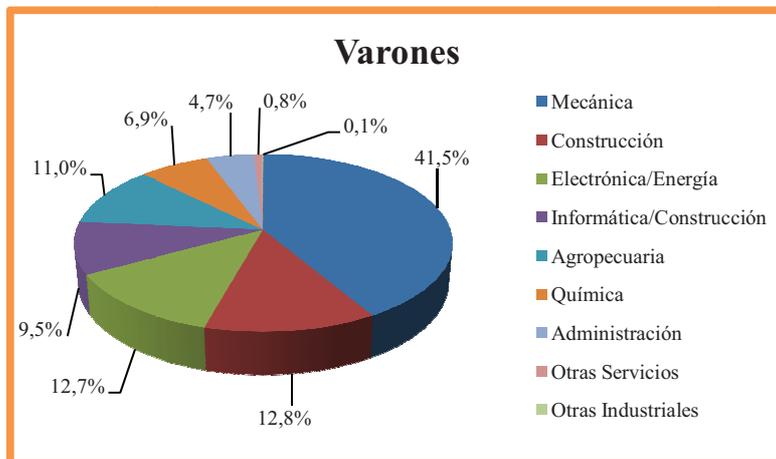
Cuadro 2.3
Alumnos de último año de ETP por sexo según orientación de estudios.
Total país. Año 2009.

Orientación de Estudios	Total Alumnos País	Varones	%	Mujeres	%
Agropecuaria	6.074	3.374	55,5	2.700	44,5
Mecánica	14.450	12.730	88,0	1.720	12,0
Química	4.706	2.110	44,9	2.596	55,1
Construcción	5.454	3.912	71,8	1.542	28,2
Electrónica y Energía	4.426	3.899	88,0	527	12,0
Informática y Comunicación	4.477	2.920	65,2	1.557	34,8
Administración	3.795	1.426	37,5	2.369	62,5
Otras de Servicios	904	257	28,4	647	71,6
Otras Industriales	147	37	25,1	110	74,9
Total	44.433	30.665	69,0	13.768	31,0

Fuente: Elaboración propia sobre datos del CENUAETP 2009 - INET.

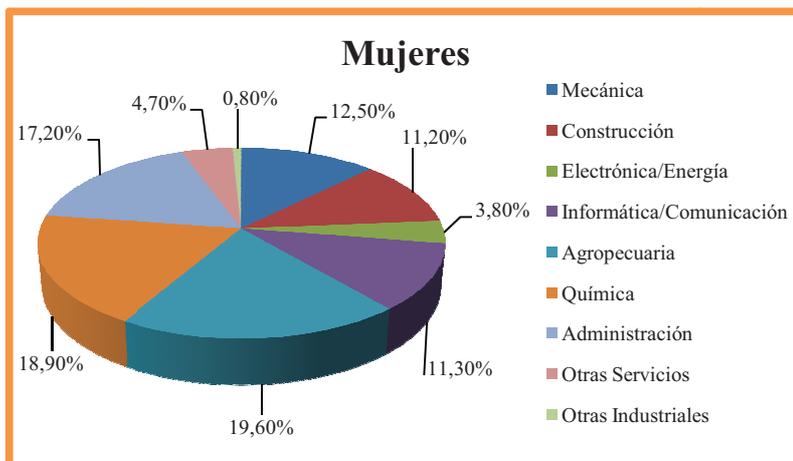
Otra manera de analizar los datos es tomando como universo el grupo de varones y de mujeres como un todo. A diferencia de los varones donde los mayores porcentajes se concentran en una de las orientaciones de estudio (Mecánica con el 41,5%) en las mujeres se observa una dispersión entre varias orientaciones. Así, las mujeres se distribuyen mayoritariamente entre Agropecuaria (19,6%), Química (18,9%) y Administración (17,2%), destacándose el alto porcentaje que cursa Mecánica (12,5%) y Construcciones (11,2%).

Gráficos 2.1
Alumnos de último año de ETP según orientación
de estudios. Total país. Año 2009.



Fuente: CENUAETP 2009 - INET.

Gráficos 2.2
Alumnas de último año de ETP según orientación
de estudios. Total país. Año 2009.



Fuente: CENUAETP 2009 - INET.

El análisis de la distribución de la matrícula de último año por sexo y orientación de estudios en provincia de Buenos Aires arroja datos similares a los que presenta el conjunto del país. Las orientaciones Otras Servicios y Administración concentran porcentajes de mujeres muy superiores a los varones. Sin embargo, considerando el universo total de mujeres se observa

también una mayor presencia femenina en Química (19,3%), Informática y Comunicación (18,6%), seguido de Construcción (13%) y Mecánica (12,9%).

Cuadro 2.4
Alumnos de último año de ETP por sexo según orientación de estudios.
Provincia de Buenos Aires. Año 2009.

Orientación de Estudios	Total Alumnos Pcia. Bs. As.	Varones	%	Mujeres	%
Agropecuaria	1.255	760	60,5	495	39,5
Mecánica	5.660	5.089	89,9	571	10,1
Química	1.467	612	41,7	855	58,2
Construcción	1.918	1.341	69,9	577	30,1
Electrónica y Energía	1.468	1.336	91,1	132	8,9
Informática y Comunicación	2.479	1.654	66,7	825	33,3
Administración	1.341	491	36,6	850	63,4
Otras de Servicios	151	37	24,5	114	75,5
Otras Industriales	--	--	--	--	--
Total	15.739	11.320	71,9	4.419	28,1

Fuente: Elaboración propia sobre datos del CENUAETP 2009 - INET.

Con la información obtenida en el censo se logró construir un índice de feminidad a partir de la relación entre el número de mujeres y varones que conforman una población. Así, para el total país el índice de feminidad es de 45/100 (45 mujeres cada 100 varones) mientras que la provincia de Buenos Aires se encuentra junto a Santa Fe y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el rango más bajo de feminidad (entre 27,0 y 30,9/100).

Como características generales, la mayoría de las alumnas y alumnos de las escuelas técnicas tienen entre 17 y 18 años, y el 75% convive con ambos padres o al menos con uno de ellos (es más frecuente que convivan sólo con la madre y en menor medida sólo con el padre).

Consultados sobre la maternidad y la paternidad, el universo de jóvenes que declara tener hijos es apenas del 3%. Analizadas las respuestas de este pequeño conjunto de jóvenes se observa que son más las mujeres que declaran tener un hijo (4%) en relación con los varones que admiten ser padres (2%). Preguntados si conviven con sus respectivos hijos el censo informa que el 77,7% convive con su hijo/a, de los cuales el 96,5% son mujeres y el 63,1%

son varones. Comparando el comportamiento de este grupo (alumnos/as con hijos/as) con el resto de universo censado se observa en estos una mayor vinculación con el mercado de trabajo así como una mayor incidencia de la pobreza y mayores niveles de sobreedad.

Las variables relativas a condiciones habitacionales y situación socioeconómica del hogar muestran que sólo el 20% de los alumnos censados vivía en hogares con un grado de hacinamiento moderado y en el 90% de los casos el aportante de ingresos tenía un empleo. Se corrobora que se trata en su mayoría de hogares sostenidos económicamente por un miembro del núcleo conyugal, habiendo sido señalado el padre como el principal aportante. También se constata en uno de cada cuatro casos que las madres son las que aportan al sostén económico del hogar y en una mínima proporción la pareja de padre o de la madre. Sin embargo, 1 de cada 10 alumnos censados presentaba situaciones de carencias materiales o pobreza entre los que se constata una mayor presencia relativa de mujeres.

Para completar la caracterización de los hogares de los alumnos se procesaron las respuestas relativas a integrantes del hogar a partir de la siguiente clasificación:

- *Núcleo conyugal (original) completo*: cuando convive con la madre y el padre.
- *Núcleo conyugal incompleto*: cuando convive con uno de los miembros del núcleo conyugal (madre o padre).
- *Núcleo conyugal reconstruido*: cuando convive con uno de los miembros del núcleo conyugal (madre o padre) y su pareja.
- *Sin núcleo*. Cuando no convive con ninguno de sus padres.

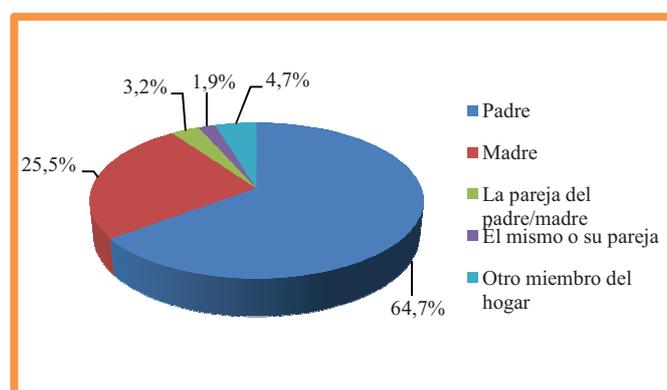
El 69,5% de los casos conviven con la madre y el padre y sólo el 19,6% presenta un hogar del tipo núcleo conyugal incompleto. Entre las mujeres se observa una mayor presencia de núcleos incompleto (21,3 frente a 18,9% en

los varones), mayor presencia de núcleo reconstruido superando incluso la media nacional (6,0% frente a 5,0% en los varones) y mayor presencia de familias sin núcleo (6,3% por sobre 5,2% en los varones). Por cierto, las condiciones parecen ser más precarias o inestables entre las jóvenes mujeres.

Un dato interesante en esta caracterización lo constituye la existencia de la propia pareja conviviendo con el/la alumno/a. Esto se observa en mayor medida entre la población caracterizada como migrante, esto es, que nacieron en alguna provincia diferente de aquella en la que se encontraban cursando su escuela secundaria o que migraron de otros países. El porcentaje de jóvenes que conviven con su pareja alcanza apenas el 3% de los casos.

Preguntados por quién aporta los mayores ingresos para el sostenimiento del hogar, las y los jóvenes respondieron en un amplio porcentaje que el principal aportante es el padre seguido de la madre. También estos datos informan de la presencia en el hogar de otros miembros de las familias que hacen su aporte o bien de la pareja del padre o de la madre.

Gráfico 2.3
Alumnas y Alumnos de último año de ETP según principal aportante de ingresos del hogar. Año 2009.



Fuente: CENUAETP 2009 - INET.

Con respecto al trabajo, el 40% de los alumnos censados se encontraban al finalizar la secundaria vinculados al mercado laboral, ya sea trabajando o buscando activamente un empleo. El análisis por sexo muestra que son los

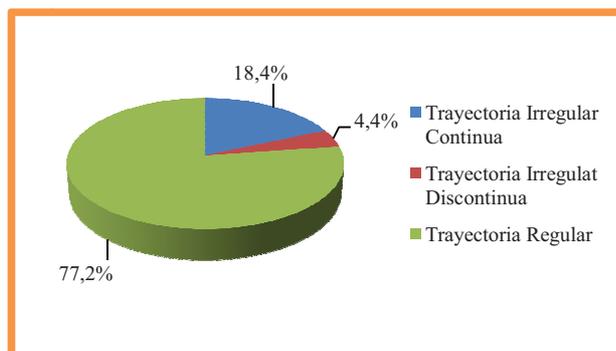
varones los que en una proporción mayor trabajan o buscan empleo. Sin embargo, son necesarias nuevas estrategias metodológicas para relevar actividades similares a lo que se entiende por trabajo dado que las mujeres suelen realizar una serie de tareas que ellas mismas no logran visualizar como trabajo, por ejemplo, el trabajo doméstico, el cuidado de hermanos, de personas mayores o enfermos, etc.

2.3 Trayectorias Escolares y Expectativas Juveniles

Con las variables repitencia, interrupción temporaria de la escolaridad³⁵ y cambio de escuela, se buscaba comprender los recorridos seguidos por las y los jóvenes en cuanto a su elección de escuela y rendimiento escolar. El análisis combinado de tales variables permitió construir una tipología a partir de los comportamientos observados en esta población. Así, se distinguen las *trayectorias regulares* de las *trayectorias irregulares*. Las *trayectorias regulares* describen la situación de aquellos que cursaron toda la escolaridad secundaria sin haber repetido o interrumpido la asistencia a la escuela. Las *trayectorias irregulares* pueden ser continuas o discontinuas: *continuas*, hacen referencia a aquellos alumnos que repitieron al menos una vez sin interrumpir su escolaridad; *discontinuas*, a los que repitieron alguna vez y además interrumpieron su asistencia a la escuela.

³⁵ Tratándose de alumnas y alumnos que se encontraban cursando el último año de la escuela secundaria técnica, creímos necesario cambiar la categoría abandono por interrupción temporaria de la escolarización. Con esta categoría se buscaba conocer si a lo largo de la trayectoria escolar la asistencia a la escuela pudo haber sido interrumpida y cuáles serían los motivos que explicarían dicha interrupción.

Gráfico 2.4
Alumnas y Alumnos de último año de ETP
según trayectoria escolar. Año 2009.



Fuente: CENUAETP 2009 - INET.

Consultados sobre si habían repetido alguna vez a lo largo de toda la escuela secundaria³⁶, respondieron que sí el 22,7% de los alumnos censados y que no el 77,3%. Si desagregamos estos resultados por sexo obtenemos una diferencia interesante ya que las mujeres mejoran su performance respecto de los varones.

Cuadro 2.5
Alumnos de último año de ETP por sexo
según repitencia. Total País. Año 2009.

	Total país	Varones	Mujeres
No repitió	77,3%	75,5%	81,1%
Repitió	22,7%	24,5%	18,9%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia sobre datos del CENUAETP 2009 - INET.

En la siguiente tabla se exponen los casos que declararon haber repetido al menos una vez durante su escolarización de nivel secundario. Provincia de Buenos Aires se encuentra sensiblemente por encima de la media nacional en lo que se refiere a la variable repitencia (23,3% sobre 22,7%). El análisis por orientación de estudios permite observar en provincia de Buenos Aires una

³⁶ La pregunta no especificaba escuela técnica para incluir el comportamiento escolar en otros establecimientos. Por tal motivo otra variable a considerar fue cambio de escuela. Sobre el comportamiento observado alrededor de esta variable expondremos sus resultados a continuación.

menor proporción de repitentes comparado con la media nacional en Química y Electrónica / Energía, pero mayor proporción de repitentes en Informática y Comunicación y en Otros Servicios (orientaciones que por cierto concentran matrícula femenina) y Construcción.

Cuadro 2.6
Alumnas y Alumnos de último año de ETP por repitencia según orientación de estudios.
Total País y Provincia de Buenos Aires. Año 2009.

Orientación de Estudios	REPITENCIA			
	Total Alumnos País	SI	Total Alumnos Pcia. Bs. As.	SI
Total	44.433	10.104	15.739	3.666
	100%	22,7%	100%	23,3%
Agropecuaria	6.074	1.293	1.255	263
	100%	21,3%	100%	21,0%
Mecánica	14.450	3.240	5.660	1279
	100%	22,4%	100%	22,6%
Química	4.706	1.017	1.467	287
	100%	21,6%	100%	19,6%
Construcción	5.454	1.417	1.918	520
	100%	26,0%	100%	27,1%
Electrónica y Energía	4.426	1.143	1.468	365
	100%	25,8%	100%	24,9%
Informática y Comunicación	4.477	959	2.479	605
	100%	21,4%	100%	24,4%
Administración	3.795	835	1.341	305
	100%	22,0%	100%	22,7%
Otras de Servicios	904	167	151	42
	100%	18,5%	100%	27,8%
Otras Industriales	147	33	--	--
	100%	22,4%	--	--

Fuente: Elaboración propia sobre datos del CENUAETP 2009 - INET.

Otra variable analizada para determinar el tipo de trayectorias escolares seguidas por los alumnos censados fue cambio de escuela secundaria. En el total país las alumnas y alumnos que cambiaron por lo menos una vez de escuela representan el 26,9% y no se observan variaciones significativas por sexo (mujeres 25,4% y varones 27,5%).

En ocasiones el cambio de escuela está asociado al cambio de domicilio. Así, el 8% del total de alumnos que cambiaron de escuela declara haber tenido que cambiar de domicilio para asistir a la escuela técnica en la que fueron censados, de los cuales el 69% son varones y el 31% son mujeres.

Cuadro 2.7
Alumnas y Alumnos del último año de ETP por cambio de escuela según orientación de estudios. Total País y provincia de Buenos Aires. Año 2009.

Orientación de Estudios	CAMBIO DE ESCUELA			
	Total Alumnos País	SI	Total Alumnos Pcia. Bs. As.	SI
Total	44.433	11.942	15.739	5.035
	100%	26,9%	100%	32,0%
Agropecuaria	6.074	1.728	1.255	451
	100%	28,4%	100%	35,9%
Mecánica	14.450	3.763	5.660	1.833
	100%	26,0%	100%	32,4%
Química	4.706	1.131	1.467	374
	100%	24,0%	100%	25,5%
Construcción	5.454	1.584	1.918	668
	100%	29,0%	100%	34,8%
Electrónica y Energía	4.426	1.186	1.468	473
	100%	26,8%	100%	32,2%
Informática y Comunicación	4.477	1.285	2.479	802
	100%	28,7%	100%	32,4%
Administración	3.795	1.006	1.341	398
	100%	26,5%	100%	29,7%
Otras de Servicios	904	215	151	36
	100%	23,8%	100%	23,8%
Otras Industriales	147	44	--	--
	100%	29,9%	--	--

Fuente: Elaboración propia sobre datos del CENUAETP 2009 - INET.

La provincia de Buenos Aires nuevamente supera la media nacional en la variable cambio de escuela (32,0% sobre 26,9%) y en todas las orientaciones. Una hipótesis que surge de la lectura de los datos es que, como resultado de la aplicación de la Ley Federal de Educación N°24.195/93, la educación técnica asiste en la provincia de Buenos Aires a un proceso de desconfiguración y pérdida de orientaciones, equipamiento, personal especializado, producto de su

reconversión a la nueva estructura el Polimodal, y que esta transformación influyó en las decisiones de los jóvenes y en los cambios de escuela. La mayor concentración de casos que vivieron cambios de escuela en la provincia de Buenos Aires superando el promedio nacional se registra en las orientaciones Agropecuaria (35,9%) y Construcción (34,8%).

Dado que fueron censados jóvenes que se encontraban cursando el último año de la escuela secundaria era poco probable que hubieran abandonado previamente la escuela, a menos que presentaran sobreedad según los parámetros del sistema escolar. Sin embargo, era posible que las trayectorias escolares fueran interrumpidas por tiempos relativamente cortos por motivos de índole familiar, trabajo juvenil o rendimiento escolar. El censo se propuso relevar estos motivos de interrupción con la presunción de que los jóvenes se enfrentan a situaciones que ponen en peligro su escolaridad obligatoria. En general, la investigación socioeducativa trabaja con los motivos y las causas del abandono de aquellos que el sistema educativo considera desertores.

La situación que más favorece la interrupción de los estudios es el trabajo: 43,7% de los que interrumpieron se encontraban ocupados al momento del censo. Entre los motivos por los que dejan la escuela por un tiempo nuevamente se reitera el trabajo remunerado (45%), y razones vinculadas al estudio (22%). Interesante para destacar es que si se desagregan las respuestas que engloban este 22% surgen cuestiones relativas a las dificultades en los estudios (“me iba mal”), o disgusto con la escuela o con la orientación.

El cuadro que sigue muestra el porcentaje de alumnas y alumnos que alguna vez, a lo largo de toda su escolaridad, se vieron obligados a dejar la escuela por un tiempo.

Cuadro 2.8
Alumnas y Alumnos del último año de ETP por interrupción de estudios según
orientación de estudios. Total País y Provincia de Buenos Aires. Año 2009.

Orientación de Estudios	INTERRUPCIÓN DE ESTUDIOS			
	Total Alumnos País	SI	Total Alumnos Pcia. Bs. As.	SI
Total	44.433	3.122	15.739	1.175
	100%	7,0%	100%	7,5%
Agropecuaria	6.074	460	1.255	70
	100%	7,6%	100%	5,6%
Mecánica	14.450	934	5.660	397
	100%	6,5%	100%	7,0%
Química	4.706	304	1.467	92
	100%	6,5%	100%	6,3%
Construcción	5.454	535	1.918	218
	100%	9,8%	100%	11,4%
Electrónica y Energía	4.426	280	1.468	95
	100%	6,3%	100%	6,5%
Informática y Comunicación	4.477	292	2.479	174
	100%	6,5%	100%	7,0%
Administración	3.795	249	1.341	116
	100%	6,6%	100%	8,7%
Otras de Servicios	904	56	151	13
	100%	6,2%	100%	8,6%
Otras Industriales	147	12	--	--
	100%	8,2%	--	--

Fuente: Elaboración propia sobre datos del CENUAETP 2009 - INET.

La suspensión de la escolaridad y el retorno en diferentes momentos de las trayectorias sociales de los jóvenes como la repitencia, incrementan la presencia en las escuelas técnicas de alumnas y alumnos con sobreedad. El porcentaje de alumnos varones con sobreedad para todo el país es el orden del 30% de los cuales el 72,8% son varones y el 27,2% son mujeres. El análisis por orientación muestra que Construcción y Electrónica/Energía superan el promedio nacional mientras que Agropecuaria presenta los niveles más bajos de sobreedad. La provincia de Buenos Aires presenta junto a Ciudad de Buenos Aires, Corrientes, Misiones, Salta y Chubut valores superiores al promedio nacional (entre 30,0% y 39,9%)

Una característica distintiva de la escolarización técnica son las prácticas de Taller y Laboratorio por lo que muchos jóvenes terminan eligiendo la escuela técnica. Respecto del *equipamiento e instrumental*, el 62% de los alumnos censados consideró insuficiente el equipamiento e instrumental utilizado en las prácticas de taller y laboratorio, pero el 76% evaluó su utilidad como adecuada. Lo que estarían diciendo estos jóvenes es que es necesario incrementar (en algunos casos actualizar) el equipamiento para sostener las prácticas. Las posiciones más críticas se recogieron en las orientaciones Mecánica y Construcciones para quienes la cantidad de equipamiento e instrumental es insuficiente y la valoración en torno de su utilidad es menor que la del promedio nacional. En este caso, no sólo plantean la insuficiencia de equipamiento sino que valoran como poco adecuadas las prácticas de taller, probablemente por la falta de instrumental propicio para cada una de las orientaciones. En cuanto a la cantidad de *prácticas de taller y laboratorio* que desarrollan en la escuela, la opinión generalizada de las alumnas y alumnos de las orientaciones tradicionales (Mecánica, Construcciones, Electrónica/Energía) es que dichas prácticas son escasas pero adecuadas.

Otro componente de la formación técnica lo constituyen las Prácticas Profesionalizantes³⁷ entendidas como un dispositivo que facilita la inserción temprana de las y los jóvenes en el mundo del trabajo. Del universo total de alumnos censados sólo el 15% tuvo la posibilidad de hacer este tipo de prácticas. El análisis de las respuestas dadas por este pequeño universo de jóvenes que pudieron hacer prácticas profesionalizantes permite observar que el 77% de los alumnos considera que estas prácticas les permitieron completar su formación, el 81% conoció de cerca cómo es un trabajo técnico y sólo para el 35% esta práctica le facilitó obtener un pago en dinero. Dentro de las escasas oportunidades que tienen las y los alumnos de las escuelas técnicas para realizar prácticas profesionalizantes, las orientaciones que mayor cantidad de

³⁷ Las prácticas profesionalizantes o educativas están contempladas en la Ley de Educación Técnico Profesional N°26.058/05, Capítulo II, art.15.

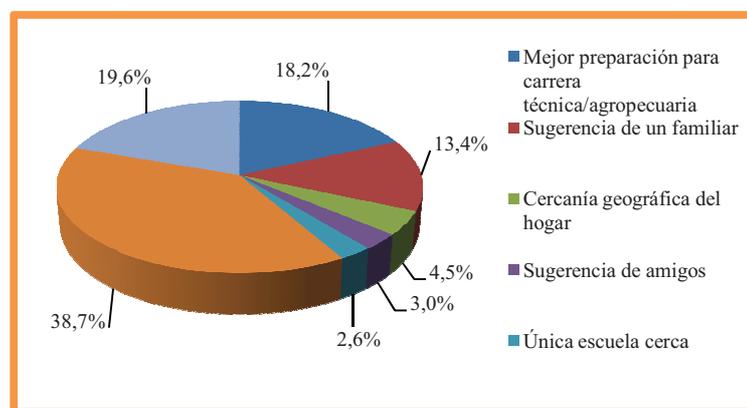
prácticas ofrecen son Agropecuaria (24%), Mecánica (15%) y Construcción (14%).

Con el propósito de identificar los elementos que componen el proyecto de vida de las y los jóvenes, la ficha censal contempló un bloque de preguntas dirigidas a relevar, por un lado, los motivos de elección de escuela secundaria y, por otro, sus expectativas futuras en relación con el estudio y el trabajo.

Es sabido que toda elección se funda en más de un motivo y por esa razón estas preguntas del cuestionario fueron de marcación múltiple. Los motivos de elección de escuela técnica que la ficha censal brindó fueron las siguientes: sugerencia de un familiar, sugerencia de amigos, cercanía geográfica del hogar, única escuela cerca, preferencia por la tecnología/actividades agrarias, mejor preparación para el trabajo, mejor preparación para seguir carrera técnica/agropecuaria. Contabilizando un total de tres respuestas por alumno, las categorías que concentraron más respuestas fueron “mejor preparación para el trabajo” (38,7%), “mejor preparación para seguir carreras técnicas o agropecuarias” (18,2%) y “preferencia por la tecnología/actividades agrarias” (19,6%)

Entre estas tres categorías, se acumulan las respuestas de casi el 80% de los censados. El orden y la diferencia entre estas tres categorías podría estar indicando que la elección de la escuela no estaría motivada tanto por el gusto o interés personal o “vocación”, sino que cierta racionalidad o sentido práctico estaría orientando las elecciones: la escuela técnica ofrece una buena preparación (da herramientas) para conseguir un trabajo y prepara mejor para estudios futuros. El restante 20% de las respuestas se distribuye en las otras categorías, siendo la más numerosa la categoría “porque me lo sugirió un familiar” con un 13,4% de las respuestas (Seoane, Pereyra León y Rapoport, 2010:14)

Gráfico 2.5
Alumnas y Alumnos del último año de ETP según motivo principal de elección de escuela técnica. Año 2009.



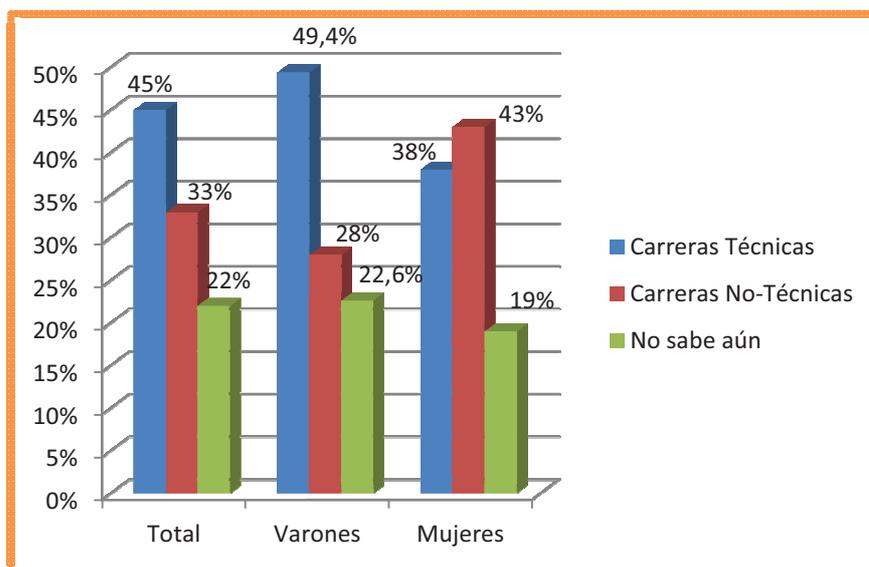
Fuente: CENUAETP 2009 – INET.

Es interesante observar las variaciones entre varones y mujeres en lo que refiere a la elección de escuela técnica. Mientras que en las mujeres prevalecen motivos prácticos (única escuela cerca del hogar 7,6% sobre un 3,1% en los varones) la preferencia por la tecnología es el principal motivo de elección de escuela técnica expresado por los varones (23% por sobre un 13% en las mujeres). Esta inclinación registrada en las mujeres hacia lo que podríamos denominar “elecciones prácticas” no resulta ser un obstáculo para registrar también valores más altos que los varones en el motivo Mejor preparación para seguir una carrera técnica/agropecuaria. En cambio los varones presentan una mayor concentración de respuestas que las mujeres en el motivo Mejor preparación para el trabajo.

Las y los jóvenes reconocen que la escuela técnica los prepara mejor que otras orientaciones tanto para insertarse en el mundo del trabajo como para continuar sus estudios superiores en carreras asociadas. El 90% de los censados respondió que su expectativa era seguir estudiando. De confirmarse esta proyección, se estaría modificando la función que se le atribuye a la escuela técnica como preparación para ocupar puestos de trabajo.

Del total de alumnos que proyectan continuar sus estudios de nivel superior, en las mujeres se registra un porcentaje mayor de jóvenes que creen estudiar carreras no técnicas a diferencia de los varones donde parece haber un continuum de formación que comienza en la secundaria y concluye en la universidad.

Gráfico 2.6
Alumnas y Alumnos de ETP por sexo según elección de carrera de nivel superior. Años 2009.



Fuente: Elaboración propia sobre datos del CENUAETP 2009 – INET.

De todos modos serán los estudios de inserción los que corroboren si efectivamente las expectativas futuras de los jóvenes (registradas por el CENUAETP) se cumplen, y si la especial preparación alcanzada en la escuela técnica o agraria generó una ventaja adicional comparada con jóvenes que cursaron otra orientación o modalidad de escuela secundaria.

2.4 La Educación Técnica en el distrito La Plata

Entre los años 2006 y 2009 se llevó a cabo en la provincia de Buenos Aires una reforma educativa que tuvo a la educación media y polimodal como su principal protagonista. La primera cuestión importante para destacar es que se toma la decisión política de nombrar Educación Secundaria a toda la variedad de propuestas educativas ofrecidas por ese nivel educativo, y se organiza el diseño curricular en un ciclo básico y un ciclo superior orientado³⁸ de 3 años de duración cada uno. La Educación Técnico Profesional (definida así por la Ley N° 26.058/05) se convierte en una modalidad de Educación Secundaria³⁹. La Dirección de Educación Técnica tendrá a partir de esta nueva reforma funciones de asesoramiento pedagógico hacia las instituciones educativas y de articulación con otras organizaciones de la sociedad civil que logren potenciar y enriquecer la propuesta formativa. La estructura curricular de la escuela técnica tendrá un ciclo básico común a la Educación Secundaria Orientada y un ciclo superior⁴⁰ de 4 años.

La Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional, como decíamos anteriormente, se organiza en dos ciclos: Ciclo Básico común a todas las orientaciones de 3 años de duración, y Ciclo Superior Orientado de 4 años. Sin embargo, los alumnos tienen la posibilidad de obtener un título de finalización de estudios secundarios en el sexto año (tercero del ciclo superior) de Bachiller en Bienes y Servicios. Sólo aquellos que deseen obtener la habilitación profesional deberán completar el ciclo con un séptimo año (cuarto

³⁸ La Escuela Secundaria Orientada se organiza alrededor de las siguientes orientaciones: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Arte, Comunicación, Educación Física y Lenguas Extranjeras.

³⁹ Las modalidades de la Educación Secundaria en la provincia de Buenos Aires son: Educación Artística, Educación Física, Educación Intercultural, Educación Ambiental, Educación Técnico-Profesional, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional, Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

⁴⁰ Los Diseños Curriculares correspondientes al Ciclo Superior de la Educación Secundaria Orientada, Ciclo Superior de la Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional y Ciclo Superior de la Educación Secundaria Modalidad Artística fueron aprobados por Resolución 3828/09.

año del ciclo superior) de la Educación Secundaria Técnica para recibir el título de Técnico en el área ocupacional elegida. Las tecnicaturas que ofrece la Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional son: Técnico en Electromecánica, Técnico en Administración de las Organizaciones, Técnico Químico, Técnico en Tecnología de los Alimentos, Técnico en Electrónica, Técnico en Informática Personal y Profesional, Maestro Mayor de Obras, Técnico en Aeronáutica, Técnico Aviónico, Técnico en Automotores, Técnico en Servicios Turísticos, Técnico en Multimedia y Técnico Constructor Naval.

En la ciudad de La Plata la Educación Técnica de nivel Secundario se desarrolla en 10 establecimientos en los que se ofrecen las siguientes orientaciones de estudios⁴¹: Equipos e Instalaciones Electromecánicas, Maestro Mayor de Obras, Informático Personal y Profesional, Industria de Procesos, Electrónica, Automotores, Gestión Organizacional.

El CENUAETP logra censar a 612 jóvenes que asistían en el año 2009 al último año de las 10 escuelas técnicas del distrito La Plata. Este universo está compuesto por 446 varones (72,9%) y 166 mujeres (27,1%). Esta proporción se diferencia sensiblemente de la media nacional en lo que respecta a los varones (70%) y disminuye en el caso de las mujeres (30%).

⁴¹ El censo se aplicó en el mismo año en que fueron aprobados los diseños curriculares. Es por ello que prevalecen denominaciones de orientaciones que son anteriores a la última reforma educativa provincial.

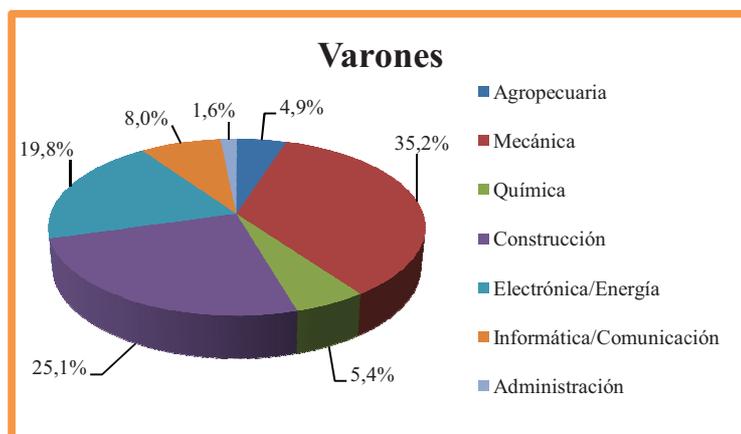
Cuadro 2.9
Alumnas y Alumnos de último año de ETP por
orientación de estudios. Total Distrito La Plata. Año 2009.

Orientación de estudios	Total	%
Agropecuaria	34	5,6
Mecánica	163	26,6
Química	46	7,5
Construcción	178	29,1
Electrónica / Energía	98	16
Informática / Comunicación	70	11,4
Administración	23	3,8
Otras de Servicios	0	0
Otras Informática	0	0
Total	612	100

Fuente: Elaboración propia sobre datos del CENUAETP 2009 – INET.

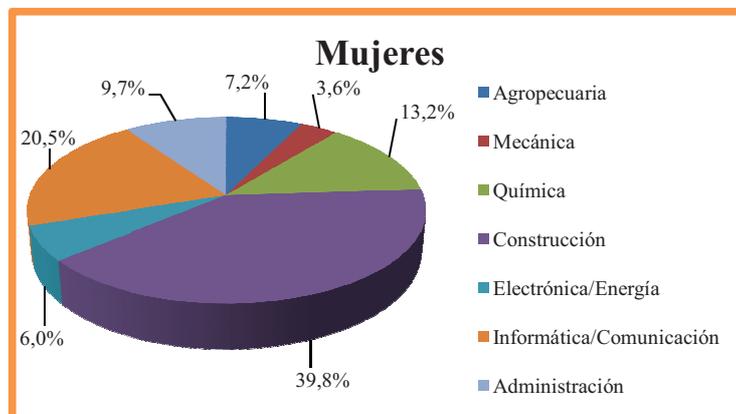
Del análisis de la distribución de la matrícula por orientación de estudios observamos que, a diferencia de la media provincial, no es Mecánica sino Construcción la orientación que concentra el mayor número de alumnos. Mecánica es una orientación mayoritariamente masculina también en el distrito La Plata mientras que Informática y Comunicación tienen una mayor presencia femenina. La fuerte presencia de mujeres en la orientación Construcción responde a la búsqueda de una mejor preparación para continuar con sus estudios de nivel superior en la Facultad de Arquitectura de la UNLP.

Gráfico 2.7
Alumnos de último año de ETP según orientación de estudios.
Total Distrito La Plata. Año 2009.



Fuente: Elaboración propia sobre datos del CENUAETP 2009 – INET.

Gráfico 2.8
Alumnas de último año de ETP según orientación de estudios.
Total Distrito La Plata. Año 2009.



Fuente: Elaboración propia sobre datos del CENUAETP 2009 – INET.

El 78,2% de las alumnas y alumnos de las escuelas técnicas del distrito La Plata tiene entre 17 y 18 años de edad. El 66,1% convive con la madre y el padre y el 64,3% convive además con hasta 3 hermanos. De los datos se desprende que un alto porcentaje de alumnas y alumnos de las escuelas del distrito La Plata viven en hogares que se enmarcan en lo que el CENUAETP denominó Núcleo Conyugal Completo.

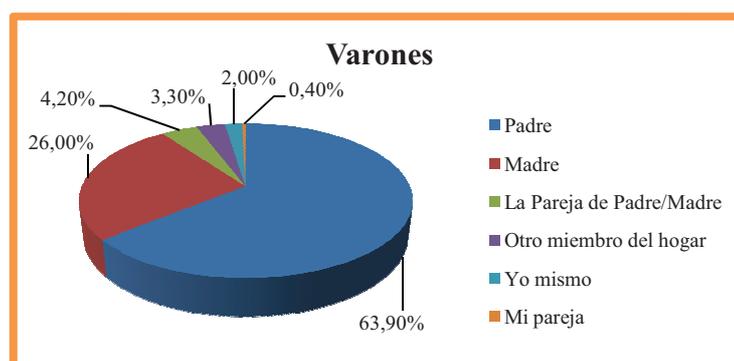
Respecto de la convivencia de las alumnas y alumnos con su pareja el porcentaje supera en un punto a la media nacional (4%), de los cuales 17 casos corresponden a varones y 8 a mujeres. Otra variable relevada en el censo si los jóvenes tenían hijos al momento de ser censados. En este caso, el distrito se aproxima al promedio nacional (2,7%) y más de la mitad de los varones que declaran tener hijos convive con ellos. Si bien son universos pequeños respecto del total de alumnos censados, estos datos arrojan elementos para comprender otras configuraciones familiares y ponen de manifiesto los variados ámbitos en los que se socializan las nuevas juventudes.

Cuando les preguntamos quién es el principal aportante del hogar las respuestas indican un 62% el padre y en menor proporción la madre (26,3% de los casos). Sobre la pregunta referida al trabajo del principal aportante las

respuestas indican que en un 61,7% de los casos trabaja para un patrón (en una empresa o en un empleo del estado), el 24,3% lo hace en el ámbito público mientras que el 21,4% en el sector privado. En cambio sólo en el 14,3% de los casos el principal aportante del hogar es dueño, contrata y tiene a su cargo a personas. Llama la atención el alto porcentaje de jóvenes censados (21,7%) que no pudieron responder si el principal aportante trabaja en el sector público o en el privado.

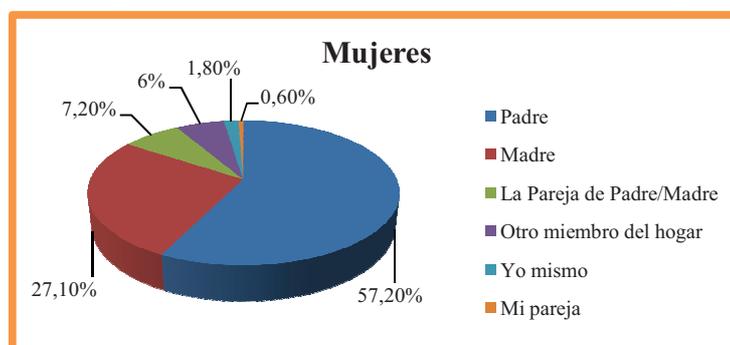
Analizadas estas respuestas por sexo ofrecen escasa variación, aunque se verifica el peso relativo que tienen las madres en el sostén familiar de las familias de las alumnas mujeres. En el caso de las mujeres también se observa un incremento de la participación de la pareja del padre o de la madre como principal aportante, como de otro miembro de la familia. Si bien los datos arrojan evidencia de que la mayoría vive en un núcleo familiar completo por la presencia de ambos padres, la variación que observamos es la creciente presencia de “otros” ocupando el lugar tradicionalmente asignado al padre como sostén del hogar.

Gráfico 2.9
Alumnos de último año de ETP según principal aportante del hogar.
Total Distrito La Plata. Año 2009.



Fuente: Elaboración propia sobre datos del CENUAETP 2009 – INET.

Gráfico 2.10
Alumnas de último año de ETP según principal aportante del hogar.
Total Distrito La Plata. Año 2009.



Fuente: Elaboración propia sobre datos del CENUAETP 2009 – INET.

En cuanto al nivel educativo alcanzado por la madre y el padre se observa que el mayor porcentaje de casos se concentra en el nivel secundario completo. Llama la atención los pocos casos que, tal como los jóvenes declaran, han realizado estudios universitarios, siendo la ciudad de La Plata sede de una de las universidades más grandes del país.

Cuadro 2.10
Máximo nivel educativo alcanzado por la madre y el padre.
Total Distrito La Plata. Año 2009.

Máximo Nivel Educativo alcanzado	Madre	Padre
Nunca asistió	10	6
Primario incompleto	66	79
Primario completo	122	110
Secundario incompleto	105	107
Secundario completo	151	151
Superior incompleto	50	45
Superior completo	90	67
No sé, no tengo información	18	47
Total alumnas y alumnos	612	612

Fuente: Elaboración propia sobre datos del CENUAETP 2009 – INET.

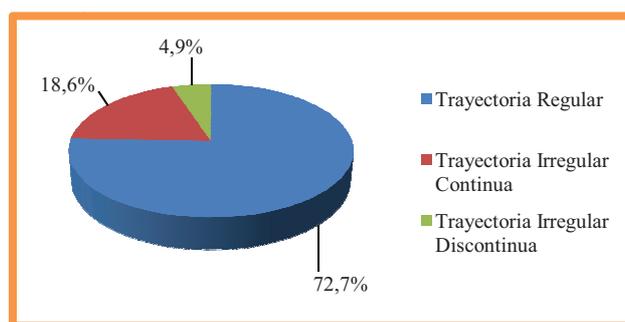
Un alto porcentaje de jóvenes censados realiza alguna actividad remunerada. El 31,3% de los jóvenes declara haber trabajado por un pago en dinero en la última semana. Si analizamos este porcentaje por sexo observamos que este porcentaje asciende a 34% en los varones y disminuye al 24% en las

mujeres. Del mismo modo que se registró a escala nacional y provincial, las jóvenes trabajan menos por dinero y más en tareas en el hogar que no se registran entre las ocupaciones que asumen los varones.

Sobre las actividades que despliegan en el tiempo fuera de la escuela y a las que dedican más tiempo las respuestas se concentran para los varones en el siguiente orden: hago la tarea/estudio, navego por internet/chateo/juego con la PC en mi casa, paso el tiempo con amigos/as, escucho música (radio, MP3, MP4). Y para las mujeres: hago la tarea/estudio, ayudo en las tareas del hogar (limpiar, hacer compras), escucho música (radio, MP3, MP4), miro TV. Todo parece indicar que las mujeres realizan gran parte de sus actividades en el ámbito doméstico mientras que los varones comparten su tiempo con actividades dentro y fuera del hogar, en redes de sociabilidad variadas como son internet y el encuentro con amigos en espacios públicos.

En cuanto a las trayectorias escolares de las alumnas y alumnos del último año de las escuelas técnicas del distrito La Plata, se mantienen los valores alcanzados a nivel país.

Gráfico 2.11
Alumnas y Alumnos de último año de ETP según trayectoria educativa.
Total Distrito La Plata. Año 2009.



Fuente: Elaboración propia sobre datos del CENUAETP 2009 – INET.

Más interesante es observar cómo se comportan las variables repitencia, cambio de escuela, interrupción temporal de la escolaridad, analizadas por sexo. En el caso de la repitencia se observa que el distrito La Plata presenta

valores mayores que la media provincial (23,5% y 23,3% respectivamente). Del mismo modo los porcentajes de repitentes según sexo son sensiblemente mayores en el distrito La Plata respecto del país. Así, tomando el universo completo de varones el porcentaje de alumnos que alguna vez repitió alcanza el 24,5% en el país mientras que no supera el 23% en la ciudad de La Plata; en el caso de las mujeres se registra el 18,9% para total país por debajo del 24,7% que se registra en La Plata.

Cuadro 2.11
Alumnos de último año de ETP por sexo según repitencia.
Total Distrito La Plata. Año 2009.

	Total La Plata	Varones	Mujeres
No repitió	76,5%	77%	75,3%
Repitió	23,5%	23%	24,7%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia sobre datos del CENUAETP 2009 - INET.

Si analizamos esta variable por orientación de estudios y la comparamos con los valores de la provincia de Buenos Aires, se observa que las orientaciones con más porcentaje de repitentes son aquellas con mayor matrícula femenina. Nos referimos a Informática y Comunicación, y Administración de las Organizaciones.

Cuadro 2.12

**Alumnas y Alumnos del último año de ETP por repitencia según orientación de estudios.
Total Provincia de Buenos Aires y Distrito La Plata. Año 2009.**

Orientación de Estudios	REPITENCIA			
	Total Alumnos Pcia. Bs. As.	SI	Total Alumnos La Plata	SI
Total	15.739	3.666	612	144
	100%	23,3%	100%	23,5%
Agropecuaria	1.255	263	34	6
	100%	21,0%	100%	11,6%
Mecánica	5.660	1279	163	32
	100%	22,6%	100%	19,6%
Química	1.467	287	46	7
	100%	19,6%	100%	15,2%
Construcción	1.918	520	178	45
	100%	27,1%	100%	25,2%
Electrónica y Energía	1.468	365	98	23
	100%	24,9%	100%	23,4%
Informática y Comunicación	2.479	605	70	25
	100%	24,4%	100%	35,7%
Administración / Gestión de las Org.	1.341	305	23	6
	100%	22,7%	100%	26%
Otras de Servicios	151	42	--	--
	100%	27,8%	--	--

Fuente: Elaboración propia sobre datos del CENUAETP 2009 - INET.

Otra variable a partir de la cual el CENUAETP construyó la tipología de Trayectorias Escolares es cambio de escuela. La media distrital supera a la media provincial en casi diez puntos porcentuales como también en todas las orientaciones salvo, Administración de las Organizaciones, una orientación mayoritariamente femenina.

Cuadro 2.13
Alumnas y Alumnos del último año de ETP por cambio de escuela según orientación de estudios. Total provincia de Buenos Aires y Distrito La Plata. Año 2009.

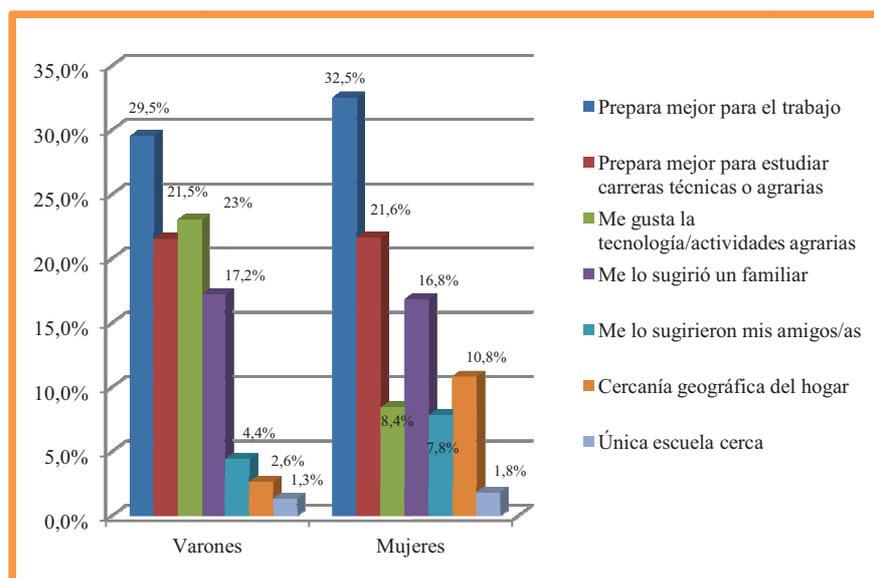
Orientación de Estudios	CAMBIO DE ESCUELA			
	Total Alumnos Pcia. Bs. As.	SI	Total Alumnos La Plata	SI
Total	15.739	5.035	612	256
	100%	32,0%	100%	41,8%
Agropecuaria	1.255	451	34	16
	100%	35,9%	100%	47%
Mecánica	5.660	1.833	163	75
	100%	32,4%	100%	46%
Química	1.467	374	46	15
	100%	25,5%	100%	32,6%
Construcción	1.918	668	178	76
	100%	34,8%	100%	42,6%
Electrónica y Energía	1.468	473	98	36
	100%	32,2%	100%	36,7%
Informática y Comunicación	2.479	802	70	32
	100%	32,4%	100%	45,7%
Administración / Gestión de las Org.	1.341	398	23	6
	100%	29,7%	100%	26%
Otras de Servicios	151	36	--	--
	100%	23,8%	--	--

Fuente: Elaboración propia sobre datos del CENUAETP 2009 - INET.

La última variable considerada para los tipos de trayectorias escolares fue interrupción de la escolaridad. Las y los jóvenes que interrumpieron en algún momento de la trayectoria escolar su asistencia a la escuela son apenas el 8,6% de los censados. Los porcentajes se concentran en la orientación Informática y Comunicación con un 11,4%, seguido de Construcción con un 9,5%, Mecánica con el 9,8% y Electrónica y Energía con el 8,1%. Ciertamente, cuando hablamos de trayectorias irregulares discontinuas refieren a la interrupción por un tiempo de la escolaridad. Sin embargo, para el distrito La Plata, lo irregular de las trayectorias surge de la variable repitencia -más que interrupción-, y no refiere en todos los casos a la escuela secundaria técnica.

Sobre los motivos que los llevó a elegir la escuela técnica se observa que los jóvenes persiguen dos propósitos: que la escuela los prepare mejor para garantizar un tránsito exitoso hacia el mundo del trabajo y que les de herramientas para proseguir de manera exitosa estudios de nivel superior. Es interesante el comportamiento diferente según sexo que se observa en la opción “me gusta la tecnología”. Es un motivo fuerte entre los varones pero no entre las mujeres donde prima la opción “prepara mejor prepara el trabajo”, superando la media nacional. Las opciones que superan a los varones son “me lo sugirió un familiar” o “cercanía de la escuela respecto del hogar”. En estos casos no se constata un propósito claro sino que prima un sentido práctico y un horizonte de expectativas reducido al cumplimiento de la escolaridad obligatoria.

Gráfico 2.12
Alumnas y Alumnos de último año de ETP según Elección de Escuela Técnica.
Total Distrito La Plata. Año 2009.



Fuente: Elaboración propia sobre datos del CENUAETP 2009 - INET.

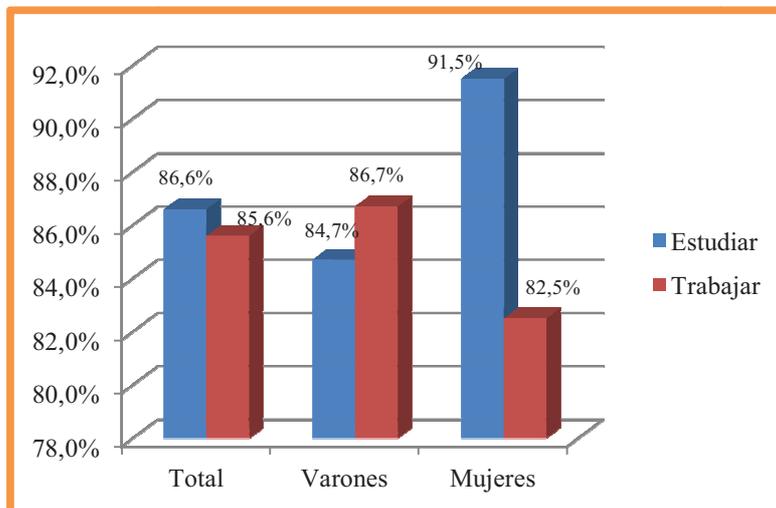
El CENUAETP recogió las opiniones de los alumnos de las escuelas técnicas sobre el equipamiento, las prácticas de taller y las prácticas profesionalizantes.

Sobre el *equipamiento* de los talleres se reitera, para el distrito La Plata, la combinación que surge cuando se analizan los valores a escala país y provincia de Buenos Aires: es insuficiente en cuanto a la cantidad (66,3%), con una utilidad adecuada (78,2%) e inadecuada (21,7%). De lo que se desprende que reclaman mayor equipamiento porque valoran positivamente las prácticas que se realizan en el ámbito escolar.

Con respecto a las *prácticas* de taller y laboratorio ocurre algo similar: para el 59,6% de los alumnos son insuficientes, deberían en cambio aumentar el número de prácticas que se llevan a cabo en los talleres y laboratorios. Sin embargo, para el otro 40,3% de los que consideran que dichas prácticas son suficientes en cantidad opina que son adecuadas 77,7% frente al 22,2% que considera que son inadecuadas para la orientación que estudian. Nuevamente se recupera de este análisis la demanda por aumentar la cantidad de prácticas y se observa un bajo porcentaje de alumnos que no está conforme con el tipo de prácticas que realizan en los talleres de la escuela. Por último, resulta relevante observar que sólo el 12,9% de los casos respondió haber hecho alguna práctica profesionalizante, comúnmente conocida como pasantía.

Con respecto a las expectativas de futuro los datos no se condicen, en el caso de las mujeres, con los motivos de elección de escuela técnica. Si el principal motivo fue la mejor preparación para el trabajo, en un alto porcentaje de mujeres sus expectativas están puestas en continuar estudios de nivel superior. En el caso de los varones la preocupación por el trabajo aparece como el principal motivo de elección de escuela técnica y se corresponde con la expectativa futura de conseguir un trabajo al terminar la escuela secundaria.

Gráfico 2.13
Alumnas y Alumnos de último año de ETP según Expectativa de Estudiar y Trabajar.
Total Distrito La Plata. Año 2009.



Fuente: Elaboración propia sobre datos del CENUAETP 2009 - INET.

Cabe recordar que mientras los motivos de elección de escuela remiten a una decisión pasada, las expectativas ponen la mirada en un futuro por demás incierto, y esta puede ser la razón de tal variación entre ambas respuestas. Estudiar y trabajar forman parte de los proyectos de vida que construyen los jóvenes y constituyen momentos vitales en el proceso de autonomización de los adultos. La dificultad para anticipar el escenario próximo futuro está en directa relación con las condiciones familiares, afectivas, estructurales, con que cada una y uno cuenta para desarrollar sus proyectos.

2.5 Las escuelas de la muestra: Escuela Industrial y Escuelas de Profesiones Femeninas

Escuela Técnica (ex Industrial)⁴²

La Escuela Técnica Industrial (en adelante ETI) fue creada por ley del 27 de julio de 1910, promulgada el 31 de agosto del mismo año, y puesta en funciones el 16 de marzo de 1911. Desde el comienzo, la escuela contó con amplias instalaciones entre las que se contaban los gabinetes y laboratorios para los cursos de Física y Química, y los talleres de Carpintería, Ajuste y Fundición, Herrería, en la orientación de estudios Maestro Mayor de Obra y Electrónica, atendiendo de este modo a las necesidades productivas de la región. Desde sus comienzos contó además con lo que se llamó Escuela Complementaria: eran cursos nocturnos dirigidos a perfeccionar al obrero industrial en aquellos saberes que no podían adquirir en sus puestos de trabajo.

La escuela crece aceleradamente y amplía la oferta de orientaciones técnicas. Así, se abre en el año 1919 la orientación de estudios en Mecánica, en 1928 en Electromecánica, en 1940 la carrera Técnico Químico y en el año 1962 la orientación en Automotores. En el año 1965 se abren los cursos de oficios en cuatro orientaciones, con una duración de dos años otorgando el Certificado de Aptitud Profesional. Ellos son: Instalador Electricista, Mecánico del Automotor, Torno Mecánico, Armadores y Reparadores de Radio y TV (Res. N°2.555/65, CONET). En el año 1981 se implementa la carrera de Técnico en Comunicaciones y la modalidad educativa denominada Sistema Dual en las Áreas de Mecánica y Electromecánica. Esta escuela, entre los años 1951 y 1991 y por disposición del CONET, presenta la particularidad de dedicarse a la formación de técnicos y también a la fabricación de máquinas y herramientas destinadas a las escuelas técnicas del país.

⁴² El relato que se presenta a continuación contiene información obtenida en el Blog de la escuela. <http://www.albertthomaslaplata.blogspot.com.ar/>

Actualmente, la escuela se ubica en un predio que cubre una manzana y se divide en dos cuerpos separados por una calle interna. El cuerpo que da a la calle posee dos plantas y subsuelo y cubre la dirección de la escuela, vicedirección, regencia de estudios, preceptoría, administración, cooperadora, medios audiovisuales, salón con capacidad para 250 personas, cinco áreas para educación física, treinta aulas, áreas de servicios, laboratorios de física, informática, química inorgánica, biología, entre otros. El cuerpo posterior está formado por tres plantas en las que se desarrollan cinco especialidades: Electricidad, Construcciones, Electrónica, Química y Mecánica. Según datos obtenidos de su página web, para el 2010 se estipulaba una matrícula en los talleres y laboratorios de aproximadamente 2000 alumnos del establecimiento, más alumnos provenientes de otras escuelas secundarias y universidades de la zona. Esta escuela cuenta con un convenio con la Universidad Tecnológica Nacional (Convenio N° 565, Res. N°3999/96 de la Dirección General de Educación y Cultura de la Pcia. de Bs. As) y amplia relación con la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de la UNLP.

Las primeras alumnas mujeres provenían de la Escuela Técnica Astillero Río Santiago⁴³ buscando cursar otra especialidad. En la actualidad, cuenta con una matrícula femenina propia y mujeres que ocupan cargos docentes y de responsabilidad en los departamentos de las orientaciones. El equipo de conducción está formado por un director, un vicedirector, tres regentes de los cuales una es mujer.

⁴³ Creada en el año 1953 junto al astillero en la localidad de Ensenada, el propósito de esta escuela técnica era enseñar oficios relacionados con la industria naval. Según una nota publicada en el año 2003, el 45 por ciento de los 2000 trabajadores que en la actualidad tiene el Astillero Río Santiago (ARS) egresó de esa escuela (Diario La Nación, 22/09/2003). <http://www.lanacion.com.ar/529554-una-escuela-que-ensena-oficios-navales>.

Escuela Técnica (ex de Profesiones Femeninas 1)⁴⁴

La Escuela Técnica de Profesiones Femeninas (en adelante ETPF1) fue creada por ley el 31 de agosto de 1910 como Escuela Profesionales de Artes y Oficios de Mujeres de dependencia nacional⁴⁵. El propósito fue ofrecer una formación técnica y práctica para las actividades del hogar tales como lencería, bordado en blanco y a máquina, corte y confección, corsés, telegrafía, flores y frutas artificiales, sombreros. Y las clases que se dictaban eran dibujo, instrucción primaria, economía doméstica y ejercicios físicos⁴⁶. Inicia sus actividades bajo la dirección de Alicia Klappenbach el 16 de mayo de 1911 con 153 alumnas distribuidas en cuatro divisiones de primer año.

Cuando se incorpora al CONET se convierte en ENET de Profesiones Femeninas. Esta escuela ofrecía una preparación en ciertas tareas consideradas femeninas, contaba sólo con un ciclo básico de 3 años de duración. Para que sus alumnas pudieran completar el nivel secundario éstas debían terminar sus estudios en otras escuelas de la zona. Muchas de ellas cursaban en la otra escuela de la muestra (ETPF2) dado que contaba con el ciclo básico y superior y ofrecía la misma orientación en profesiones femeninas. Con el tiempo, la ETPF1 incorpora un ciclo básico contable que, junto al de profesiones femeninas, completan la oferta. La Escuela de Profesiones Femeninas ofrecía cursos de dos y tres años en los que se preparaba a las mujeres en alguna manualidad. Uno de ellos era Cosmética, Peinados y Afines, otro curso era el de Cerámica y más recientemente Decoración de Interiores⁴⁷. El primer curso

⁴⁴ El relato que se presenta a continuación contiene información obtenida en el Blog de la escuela. <http://escuelatecnican7.blogspot.com.ar/>

⁴⁵ En los informes elaborados por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación (1938) y por el CONET (1962), figura como Escuela N°1 de dependencia nacional.

⁴⁶ Tomado del documento elaborado por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Plan de Estudios. Programas y Reglamentos para las Escuelas Profesionales de Artes y Oficios de Mujeres*. Decreto de Modificación de los Planes de Estudios y Programas, y Reglamentos con fecha 23 de Marzo de 1912. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

⁴⁷ Esta información fue proporcionada por un profesor de la escuela a quien entrevistamos el 13 de mayo del año 2011 y que se incorpora a trabajar como docente de historia en el año 1986.

deja de dictarse en el año 1997 mientras que los otros dos permanecen hasta hoy como una oferta complementaria⁴⁸ a la escuela secundaria técnica.

En el año 1992 -aproximadamente- la escuela técnica completa el tramo formativo incorporando el ciclo superior y asumiendo la especialidad en Administración Pública. Con la sanción de la Ley Federal de Educación se modifica toda la estructura del sistema y la secundaria se reemplaza por el polimodal. Con una nueva reforma provincial se restablece la modalidad técnica y la escuela pasa a formar Técnicos en Administración de las Organizaciones.

La ETPF1 funcionó siempre en locales alquilados por el Estado. Desarrolló sus actividades en una casona de la calle 5 entre 46 y 47. En el año 1978 pasó a ser una escuela mixta y en 1979 se muda al edificio de la calle 48 entre 5 y 6. Actualmente desarrolla sus actividades en un edificio alquilado en la calle 42 entre 8 y 9 de la ciudad de La Plata. En el momento en que se hizo el trabajo de campo concurrían a la escuela unas 500 alumnas y alumnos distribuidos en tres turnos.

Escuela Técnica (ex de Profesiones Femeninas 2)⁴⁹

La Escuela Técnica de Profesiones Femeninas (en adelante ETPF2) nace en el año 1904 y tiene 108 años de vida como Escuela Técnica del Hogar⁵⁰. Creada para educar a las hijas de las empleadas domésticas en las mismas

⁴⁸ Asisten a ellos por lo general adultos que buscan una preparación específica y se dictan en turno noche. Por ejemplo, al curso Decoración de Interiores asisten en su mayoría estudiantes de arquitectura y arquitectos. Al curso de Cerámica asisten personas de la comunidad, sin un perfil definido, que buscan la preparación en un oficio. Estos cursos, así como el Bachillerato de Adultos que funciona por la noche, dependen de la Dirección Provincial de Educación Técnica.

⁴⁹ El relato que se presenta a continuación contiene información obtenida en la columna del suplemento Educación del Diario El Día de La Plata el 11/09/2011 (versión digital). <http://www.eldia.com.ar/edis/20110911/testigo-todos-cambios-educacion18.htm>.

⁵⁰ Según consta en sendos informes elaborados por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación (1938) y por el CONET (1962), se trata de la Escuela N°2, particular, de dependencia provincial. Las Escuelas Profesionales de Mujeres tenían en algunas jurisdicciones otras denominaciones pero compartían con las escuelas nacionales el mismo plan de estudios.

labores que se desempeñaban sus madres, se convierte con el tiempo en ENET de Profesiones Femeninas con más de 1200 alumnas⁵¹. Hasta el momento, era una escuela privada que se solventaba con donaciones de algunas familias de la ciudad.

En el año 1948 se concreta la donación de la escuela a la Nación. Se transfiere el edificio y el personal, y esto permite darle continuidad a las actividades y garantizar el funcionamiento de la escuela. En la década de los años 60 esta escuela asume la denominación de ENET de Profesiones Femeninas.

Como ENET otorgaba títulos de tres años los que complementaban la formación de la primaria básica. Los cursos que la escuela dictaba fueron perdiendo relevancia hasta que, con la reforma educativa de los años 90, la escuela asume la orientación de estudios en Informática. Lo particular de esta escuela es que las diferentes ofertas educativas prevalecen y conviven en el mismo edificio. Por la mañana y por la tarde funciona la escuela secundaria técnica con orientación en Informática, y en el turno vespertino las mismas aulas se colman de mujeres y varones de distintas edades que concurren para aprender un oficio en los mismos cursos de la Escuela de Técnica del Hogar: Cocina, Confección del Vestido, Encuadernación y Cartonado.

2.6 A modo de cierre

En este capítulo fue posible hacer una caracterización sociodemográfica de las y los jóvenes que concurren a las escuelas secundarias técnicas y conocer algunos componentes de sus trayectorias escolares. A su vez, procesando la base del censo correspondiente a las 10 escuelas técnicas del distrito La Plata, nos acercamos a los jóvenes que se encontraban cursando en las mismas

⁵¹ Tomado de una entrevista realizada al director de la escuela. Diario El Día de La Plata, 11/09/2011. <http://www.eldia.com.ar/edis/20110911/aprender-oficio-iman-atrae-cada-vez-mas-jovenes-educacion15.htm>.

escuelas en las que, un año después, comencé el trabajo de campo con entrevistas a jóvenes y con grupos de discusión de mujeres y varones.

A través del censo supimos que de los 44.433 alumnos y alumnas censados en todo el país el 30% son mujeres. Sin embargo la provincia de Buenos Aires se encuentra junto a Santa Fe y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires entre las provincias que concentran el menor número de alumnas (índice de feminidad). Ellas, eligen orientaciones históricamente femeninas por la mayor presencia de alumnas mujeres, tales como Química y Administración, pero también se van sumando a otras orientaciones consideradas masculinas como Mecánica y Construcciones, tanto a escala nacional como en la provincia de Buenos Aires.

Analizadas las variables sociodemográficas, según el censo sólo el 20% vivía en hogares con hacinamiento moderado mientras que del total de alumnos censados en el 90% de los casos el principal aportante tenía un empleo y el 40% se encontraba trabajando en el momento en que fueron censados. Estamos ante una población que presenta, en su mayoría, recursos para solventar sus estudios de doble escolaridad, y una menor proporción de jóvenes que viven con esfuerzo y dificultad su escolaridad obligatoria pero que lograron llegar al último año de la escuela técnica. Cuando se analiza esta información según sexo es posible constatar (a escala nacional, provincial y distrital) que las jóvenes mujeres declaran vivir con sus hijos, presentan mayores situaciones de carencias materiales o pobreza, viven mayormente en núcleos de hogar incompletos o familias sin núcleo (es decir, sin la presencia de la madre o del padre), y en hogares donde las madres son el principal aportante y donde se observa una mayor presencia de la pareja del padre o de la madre aportando al sostén familiar. Si bien, comparado con los varones, son menos las mujeres que trabajan por un pago en dinero, dedican gran parte del tiempo a realizar tareas del hogar, al cuidado de hermanos o de un familiar enfermo, y no suele ser contabilizado por ellas como trabajo.

En la ciudad de La Plata el porcentaje de mujeres que estudia en una escuela técnica es menor a la media nacional y provincial. De todos modos, en los años en que realicé el trabajo de campo, fue noticia el aumento de las mujeres como alumnas en las escuelas técnicas. Así lo muestran sucesivas notas en el diario El Día de La Plata⁵² y en el Diario La Nación⁵³, en las que hacen mención al incremento de mujeres matriculadas en escuelas técnicas de la provincia de Buenos Aires y también a la primera mujer egresada de la orientación Automotores en una de las escuelas de la muestra.

Tal como señalamos en el párrafo anterior, lentamente ingresan jóvenes mujeres a orientaciones consideradas masculinas porque tuvieron su origen en la escuela industrial. Probablemente la fuerte presencia de la Universidad Nacional de La Plata promueva la incorporación de mujeres que proyectan hacer una carrera universitaria y encuentran que la escuela técnica les da las herramientas necesarias para afrontar ese desafío. En el trabajo de campo, he podido corroborar que la mayoría de las jóvenes que cursan, por ejemplo, la orientación construcciones tienen pensado estudiar Arquitectura en la UNLP.

Finalmente, la escuela técnica se presenta ante estos jóvenes (mujeres y varones) como un reaseguro en la producción de un proyecto futuro. Aún cuando consideran que el equipamiento y las prácticas de taller son insuficientes, la escuela técnica prepara mejor para trabajar y para estudiar comparado con otras modalidades de escuela secundaria. Se observa un sentido práctico en las elecciones de las y los jóvenes que rompe con el supuesto que asocia formación técnica con trabajo y estudio posterior en el mismo campo de conocimiento. Muchos de ellos eligen simplemente la escuela técnica para ingresar al mercado de trabajo y, en algunos casos, para solventar el estudio de carreras de nivel superior que no se vinculan necesariamente con la preparación obtenida en la escuela.

⁵² Diario El Día del 28/03/2010. Según esta nota las mujeres incrementaron su participación en un 9% en los últimos dos años. <http://www.eldia.com.ar/edis/20100328/educacion0.htm>.

⁵³ Diario la Nación del 09/04/2010. http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1252172.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- SEOANE, Viviana, PEREYRA LEÓN, Mariana y RAPOPORT, Ana (2011). “Elección de estudios y expectativas juveniles”. En: *Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional. Serie Alumnos y Alumnas de ETP*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) – Ministerio de Educación. ISBN 978-950-00-0857-0.
- TIRAMONTI, María Guillermina (1997). “Los Imperativos de las Políticas Educativas de los 90”. En: *Revista da Faculdade de Educação* [online]. vol.23, n.1-2 ISSN 0102-2555. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100005>. [Último acceso 03/10/2013].

FUENTES CITADAS

PUBLICACIONES OFICIALES

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.

Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades Del Sistema Educativo. 2007.

Resolución N°3655/07. Se aprueba El Marco General de Política Curricular.

Marco General para el Ciclo Superior de la Educación Secundaria Modalidad Educación Técnico Profesional. Diseño Curricular del Ciclo Superior de la Educación Secundaria Técnica. 2009.

Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Marco General para el Ciclo Superior. 2010.

Resolución N°88/09. Se aprueba el Ciclo Básico de la Educación Secundaria Agraria y el Ciclo Básico de la Educación Secundaria Técnica.

Resolución N°3828/09. Se aprueban los Diseños Curriculares correspondientes al Ciclo Superior de la Educación Secundaria Orientada, Ciclo Superior de la Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional y Ciclo Superior de la Educación Secundaria Modalidad Arte.

Resolución N°333/09. Se aprueba Planta Funcional de la Educación Secundaria Técnica y de la Educación Secundaria Agraria.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA.

Metodología y resultados generales (2011). Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional – 2009. Serie Alumnos y Alumnas de ETP. Autores del Volumen: Seoane, Viviana; Lucarini, Ariel y Álvarez, Gustavo. Sistema de Seguimiento de Egresados de la Educación Técnico Profesional de Nivel Secundario. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. ISBN 978-950-00-0855-6.

Características sociodemográficas (2011). Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional – 2009. Serie Alumnos y Alumnas de ETP. Autores del Volumen: Lucarini, Ariel y Triano, Soledad. Sistema de Seguimiento de Egresados de la Educación Técnico Profesional de Nivel Secundario. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. ISBN 978-950-00-0856-3.

Trayectorias escolares (2011). Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional – 2009. Serie Alumnos y Alumnas de ETP. Autores del Volumen: Longobucco, Hernán y Vázquez, Eva. Sistema de Seguimiento de Egresados de la Educación Técnico Profesional de Nivel Secundario. Instituto Nacional de Educación

Tecnológica. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. ISBN 978-950-00-0854-9.

Elección de estudios y expectativas juveniles (2011). Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional – 2009. Serie Alumnos y Alumnas de ETP. Autores del Volumen: Seoane, Viviana; Pereyra León, Mariana y Rapoport, Ana. Sistema de Seguimiento de Egresados de la Educación Técnico Profesional de Nivel Secundario. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. ISBN 978-950-00-0857-0.

Síntesis de Resultados. Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional – 2009. Disponible en:

http://www.inet.edu.ar/programas/unidad_info/CENSO/BOLETN_SINTESIS_2009.pdf [Último acceso 01/10/2013]

HONORABLE CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA

Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058/2005.

Ley Nacional de Educación N° 26206/2006.

HONORABLE LEGISLATURA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Ley Provincial de Educación N° 13.688/2007.

OTRAS FUENTES

“Una escuela que enseña oficios navales”. Diario La Nación, 22/09/2003. Buenos Aires. Disponible en:

<http://www.lanacion.com.ar/529554-una-escuela-que-ensena-oficios-navales> [Último acceso 02/10/2013].

“Cada vez más chicas en las aulas de las escuelas técnicas”. Diario El Día, 28/03/2010. La Plata. Disponible en:

<http://www.eldia.com.ar/edis/20100328/educacion0.htm>. [Último acceso 01/10/2013].

“Cada vez hay más mujeres en las escuelas técnicas”. Diario la Nación, 09/04/2010. Buenos Aires. Disponible en:

http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1252172. [Último acceso 01/10/2013].

“Aprender un oficio: un imán que atrae a cada vez más jóvenes”. Diario El Día, 11/09/2011. La Plata. Disponible en:

<http://www.eldia.com.ar/edis/20110911/aprender-oficio-iman-atrae-cada-vez-mas-jovenes-educacion15.htm>. [Último acceso 01/10/2013].

“Testigo de todos los cambios”. Diario El Día, 11/09/2011. La Plata. Disponible en:

<http://www.eldia.com.ar/edis/20110911/testigo-todos-cambios-educacion18.htm> [Último acceso 01/10/2013].

BLOGS Y PÁGINAS WEB

<http://www.albertthomaslaplata.blogspot.com.ar/>

<http://escuelatecnicar7.blogspot.com.ar/>

<http://www.tecnica9.com.ar/>

<http://www.notibonaerense.com/notasimp.aspx?idn=251128&ffo=20100426>

SEGUNDA PARTE

*El Territorio:
Escuelas Técnicas del Distrito La Plata*



Hincón de una exposición de trabajos en una Escuela Profesional de la Nación

CAPÍTULO 3

Trayectorias de Mujeres: entre la profesión y la vida doméstica

La diferencia está bien, nadie quiere ser igual al otro. Pero convengamos que cuando vos llegas a tu casa después de trabajar todo el día, los hombres están mirando televisión y esperando a ver qué vas a hacer de comer.

Bárbara
Regente de Cultura Técnica, ETI

3.1 Introducción

Los estudios de trayectorias se han constituido en una opción metodológica fundamentalmente en aquellas investigaciones que se proponen recuperar los recorridos seguidos por los individuos en cuanto a lo profesional y laboral. Analizar, comprender y reflexionar sobre trayectorias supone definir los recorridos o itinerarios seguidos en la forma de secuencias, etapas o fases en la vida de un individuo. Estas etapas permiten dar cuenta de las posiciones que logra ocupar cada individuo en el campo social, las instituciones en las que se desempeñan y el papel que éstas juegan para sostener esas posiciones, las actividades desarrolladas, las características de los empleos y remuneraciones, entre otros.

Un campo de estudio en el que los trabajos sobre trayectorias se generalizaron es el de los procesos de transición de los jóvenes de la escuela secundaria al mundo del trabajo. Siendo la incertidumbre una característica de la vida de los jóvenes y de una sociedad que exalta el individualismo y tensiona hacia una mayor gestión del sí mismo, desde hace algunas décadas las y los jóvenes constituyen el grupo poblacional con mayores niveles de vulnerabilidad social, y el estudio de las variables que intervienen en las trayectorias sociales y escolares ha colaborado en la definición de dispositivos de acompañamiento para facilitar los tránsitos y producir mejores experiencias.

Las estadísticas sobre desempleo juvenil, precarización y flexibilización laboral, abandono escolar, delincuencia juvenil, son una muestra de las dificultades que encuentran las y los jóvenes para tener una vida buena. Estos fenómenos llevaron a que las trayectorias sociales y escolares de los jóvenes se hayan convertido en una de las cuestiones centrales de la agenda política y de la investigación socio-educativa en la que, tanto educadores como académicos, intentan comprender los procesos vinculados al desajuste entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales. Lo que se procura es desarrollar un conocimiento acerca de las variables que inciden en dichas trayectorias, indagación que nos coloca frente a un desafío teórico-metodológico: construir una narrativa o relato de vida que dé cuenta de las transformaciones y de las relaciones objetivas que forman esa vida. En nuestro caso, el estudio de las trayectorias de las mujeres adultas que trabajan en la escuela técnica amplía nuestra mirada sobre las posiciones que han alcanzado a lo largo de su vida, y sobre las dificultades que debieron sortear desde jóvenes para construir un proyecto que abarcara el estudio, la profesión, el desarrollo personal y familiar.

En el marco de una sociología constructivista que busca superar la falsa dicotomía entre objetivismo y subjetivismo, Pierre Bourdieu propone abandonar el análisis de la relación individuo y sociedad dado que se trata de una relación construida entre dos modos de existencia social. De un lado, están las estructuras sociales externas (lo social hecho cosas) que refieren a campos de posiciones sociales históricamente construidas (condiciones objetivas) y las estructuras sociales internalizadas (lo social hecho cuerpo) que remiten a un habitus (condiciones subjetivas) como sistema de disposiciones incorporadas por los agentes a través de su trayectoria social (Bourdieu, 1997-2007; Gutiérrez, 1997). Así, según Bourdieu, la experiencia es experiencia sobre el mundo social y resulta ser un modo de conocimiento práctico.

El concepto de trayectoria en Pierre Bourdieu refiere a la posición de origen de un agente como un hito a partir del cual “se define la pendiente de la

carrera social”. La trayectoria individual está en directa relación con la clase social, los habitus y las condiciones de adquisición de las propiedades que el agente posee (como estado incorporado en la forma de disposiciones o bien como estado objetivo en bienes y titulaciones), en definitiva, con el capital de origen y el capital de llegada o, si se quiere, con la posición original y actual en un momento dado. El término habitus designa el sistema de disposiciones incorporados por los agentes a lo largo de su trayectoria social. Por esa razón, resulta necesario recuperar la historicidad del agente, y recordar que lo individual, lo subjetivo, lo personal es social, producto de la misma historia colectiva que se deposita en los cuerpos y en las cosas.

Bourdieu analiza la relación entre clase social y trayectorias y propone que, en toda clase o fracción, los agentes que poseen las mismas propiedades y ocupan igual posición social en un momento dado expresan iguales prácticas, las que son engendradas por el habitus y las disposiciones adquiridas. Sin embargo, no todos los puntos de partida conducen a los mismos puntos de llegada, aunque existe un “campo de los posibles objetivamente ofrecido a un agente determinado” por el cual el capital heredado ofrece un “haz de trayectorias más o menos equiparables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes” (1998:108).

... existe una correlación muy fuerte entre las posiciones sociales y las disposiciones de los agentes que las ocupan o, lo que viene a ser lo mismo, las trayectorias que han llevado a ocuparlas, y que, en consecuencia, la trayectoria modal forma parte integrante del sistema de factores constitutivos de la clase (Bourdieu, 1998:109).

Bourdieu incorpora la dimensión histórica y se distancia así de los estructuralistas clásicos. Señala que la trayectoria individual se inscribe en una trayectoria modal de la clase, y que la homogeneidad de las disposiciones

asociadas a una posición y el posible ajuste a las exigencias de tal posición resultan de,

los mecanismos que orientan hacia las posiciones a unos individuos ajustados de antemano (...) y, por otra parte, de la dialéctica que se establece, a lo largo de toda una existencia, entre las disposiciones y las posiciones, entre las aspiraciones y las realizaciones” (Ibíd.:109).

Los esquemas de generación y organización, de percepción y de apreciación de prácticas, deben ser analizados como procesos de incorporación de habitus, con relación a la trayectoria modal de la clase social en la que se ubica a los agentes sociales, y con relación a la trayectoria individual de dichos agentes insertos en los diferentes campos (Gutiérrez, 2003:10).

En nuestro estudio es relevante el aporte que hace Bourdieu cuando sugiere que “la verdad de una clase o de una fracción de clase se expresa, pues, en su distribución según el sexo o según la edad” (1998:106). Por lo tanto, existen diferencias marcadas en cada clase social en la posición de la mujer y la división del trabajo sexual. En esta perspectiva la acción social se explica en términos de estrategias según una lógica de costo-beneficio por el cual el actor selecciona aquella alternativa entre las que le brinda sus condiciones objetivas, y considere acorde a sus intereses y a su posición dentro del sistema. Por estas afirmaciones, y por su apelación al interés, Bourdieu será acusado de economicismo, crítica que él mismo realizara a la teoría marxista de las clases sociales porque ignora las diferencias que surgen, entre los agentes, por su participación y posición en diferentes campos.

Lejos del homo economicus y de la teoría de la acción racional, en la sociología constructivista de Bourdieu estrategia nada tiene que ver con la prosecución intencional y planificada de fines calculados, sino que son líneas de acción como orientadas hacia uno u otro fin, y no una búsqueda conciente sino que, interpretando el juego, hace lo que es necesario hacer. Y cuando

Bourdieu se refiere al interés de los agentes por jugar el juego usa este término en oposición al de indiferencia. Para evitar la crítica remplace indiferencia por *illusio* que significa estar tomado por el juego.

Estar interesado es aceptar que lo que ocurre en un juego social dado importa, que la cuestión que se disputa en él es importante (otra palabra con la misma raíz que interés) y que vale la pena luchar por ella (Bourdieu y Wacquant, 2008:156)

El interés, para Bourdieu, lejos de pensarse como un universal derivado de una concepción de hombre, es un arbitrario histórico al que sólo se puede conocer a través del análisis histórico y de la observación empírica. El sentido práctico que define la acción es el sentido del juego socialmente constituido. No es la acción entendida como una reacción mecánica sin agente como define el objetivismo, ni la acción entendida por el subjetivismo como la “prosecución deliberada de una intención conciente, el libre proyecto de una conciencia postulando sus propios fines y maximizando sus utilidades a través de un cálculo racional” (2008:161)

En este marco de análisis las estrategias pueden ser de *reproducción*, entendidas como el conjunto de prácticas muy diferentes por medio de las cuales los individuos o las familias tienden, conciente o no, a conservar o a aumentar su patrimonio y, en consecuencia, a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase; de *reconversión*, aquellas prácticas que, teniendo como fundamento el interés por mejorar o conservar la posición social, consisten en invertir capital poseído bajo una particular especie en otra distinta, logrando así una transformación de la estructura patrimonial.

Otro sociólogo francés, Claude Dubar (2002), estudia las formaciones identitarias producidas alrededor del trabajo y el empleo en Francia hacia fines de los años ochenta del siglo pasado. Este trabajo le permite mostrar la historicidad de las formas identitarias, las que transitan de comunitarias a

societarias. Concebidas como procesos históricos, colectivos e individuales, cada formación identitaria define modalidades o formas sociales de identificación diferentes. En el caso de las formas comunitarias, las identificaciones y las vinculaciones están más estrechamente ligadas a la pertenencia como miembro de una comunidad y a la posición que el individuo ocupa en ella; en las formas societarias las identificaciones, aunque provisorias y diversas, resultan de las múltiples pertenencias a colectivos que podrán variar a lo largo de la vida. Según Dubar, las formas comunitarias y las formas societarias conviven y se relacionan permitiendo el proceso de doble identificación, para los demás y para sí, diferente según prevalezca una u otra forma identitaria. Las identidades resultan de identificaciones diversas producto de procesos de socialización en formas sociales comunitarias o societarias, o de la relación particular entre ambas formas.

Dándole continuidad al trabajo sobre las identidades que se construyen alrededor del trabajo, Dubar se propone estudiar las trayectorias profesionales. Buscando precisar teórica y metodológicamente este concepto, Dubar (1998) se pregunta cómo resolver los problemas que plantean los abordajes longitudinales. Para resolver este problema teórico-metodológico establece la distinción entre trayectorias objetivas -aquellas que refieren a la secuencia de posiciones sociales durante toda la vida y que pueden ser medidas por categorías estadísticas de lo que se desprenden tendencias-; y trayectorias subjetivas, reconstruidas a partir del uso de categorías de análisis que releven los mundos sociales, definen formas identitarias heterogéneas y se expresan a través de relatos biográficos.

El primer problema que se presenta en el estudio de las trayectorias es cómo reunir la variedad de itinerarios según posiciones sucesivas, para construir seguidamente clases de trayectorias en función de las semejanzas de tales itinerarios. El segundo problema surge cuando el sociólogo intenta analizar las trayectorias en clave de movilidad social para clasificarlas en

ascendentes, descendentes o estancadas. El método deductivo permite al sociólogo reconstruir las trayectorias objetivas o realizar un análisis “objetivista” de las trayectorias. Dubar sigue a Bourdieu cuando plantea la relación existente entre trayectoria y habitus de clase, y sugiere que las cualidades de dicho habitus están empíricamente más relacionadas con las posiciones que con las trayectorias estadísticamente medidas.

Las trayectorias subjetivas, según Dubar, refieren a procesos identitarios individuales y será el relato biográfico que realiza el individuo el punto de partida para su abordaje. Se trata de la puesta en palabras del curso que siguió y sigue la propia vida y da cuenta de los mundos sociales en que se construyen identidades diversas. La temporalidad de la experiencia vivida forma parte de la trayectoria entendida como un itinerario que incluye la formación pasada, el presente social, familiar y laboral, y las expectativas futuras. Sin embargo, Dubar reconoce que el estudio de las trayectorias subjetivas encuentra un límite en las categorías léxicas disponibles para construir el relato biográfico, como también el contexto de la entrevista y el tipo de preguntas que hace el investigador. En este caso, propone utilizar el método inductivo para recuperar las disposiciones que constituyen las formas identitarias.

3.2 Variaciones Generacionales

En 1928, Karl Mannheim publicó un ensayo titulado “El problema de las generaciones” con el que buscaba una explicación sociológica de los cambios sociales, restándole el carácter decisivo que fuera atribuido a la generación en tanto variable de cambio. Si para el positivismo dominante en el pensamiento liberal francés la generación era la clave del progreso sobre la base de una explicación biológica de la vida humana, el romanticismo alemán desarrollará un planteo cualitativo del tiempo y de la vivencia del cambio que será recuperado por Mannheim. El rechazo que hace Mannheim de los planteos

positivistas se asientan en los trabajos de Dilthey para quien la distancia entre generaciones es una cuestión de vivencia del tiempo y no se reduce a una diferencia cronológica, y en los análisis de Heidegger cuando propone que la generación tiene un destino colectivo a partir del cual se constituye en una unidad que envuelve el destino individual, y es esta unidad la que explica la distancia entre generaciones. Lo que pretende Mannheim es comprender los procesos sociales y develar cuáles son los factores estructurales que en dichos procesos inciden y el lugar que ocupa el cambio generacional en el devenir histórico y social.

El enfoque generacional coloca un problema teórico y metodológico. Generación refiere a acción, función, unidad pero más aún a cadenas de relaciones de parentesco. La generación forma un conjunto cuyo límite es la edad y es abordada metodológicamente como una cohorte. Este enfoque supone que los sujetos de un mismo grupo etéreo presentan características similares y cualidades compartidas. Como señala Felipe Ghiardo,

Puesto en estos términos, el análisis de las generaciones serviría para observar el modo en que los nuevos miembros de una sociedad —o de un grupo social específico— van ocupando los roles de sus antecesores y reproduciendo las estructuras sociales: cómo los «menores» se convierten en «mayores» (2004:14)

El término generación alude al tiempo histórico en el que cada individuo se socializa y al horizonte cultural en el que tal proceso tiene lugar. Refiere a los modos particulares de concebir el tiempo, los lenguajes, los ritos de pasaje, las capacidades en juego que forman parte de la socialización infantil y juvenil. Ser parte de una generación implica compartir una memoria colectiva, una experiencia histórica. En este sentido, las cronologías deberían ser comprendidas como genealogías y no simplemente como dato estadístico. Por encima de la coincidencia en el nacimiento existe cierto parentesco, en la

cultura y en la historia, para quienes forman parte de una generación (Margulis y Urresti, 1996)

En nuestro estudio interesa referir no sólo a las variaciones de experiencias y trayectorias de mujeres de distintas generaciones sino sobre todo dar cuenta del pasaje intergeneracional en lo que atañe a mandatos sociales sexistas, expectativas sobre el futuro y formas de resistir el patriarcado.

3.3 Modernidad, Mujeres y Exclusión Social

En el caso de las mujeres, la filosofía del género y los estudios feministas han podido develar cómo la modernidad fue construida sobre la exclusión de las mujeres o, como lo expresa Diane Lamoureux (2010), las sociedades modernas produjeron una identidad femenina sobre el principio de su negación. Las revoluciones modernas, continúa Lamoureux, han producido una serie de ajustes al orden social, económico, política, condicionando socialmente a las mujeres.

En primer lugar, han fundado su exclusión sobre el principio de la pertenencia a una categoría social de sexo, ya que los revolucionarios, en su gran mayoría, han creído descubrir una incompatibilidad fundamental entre la feminidad y la ciudadanía. A continuación, ha habido una naturalización de la diferencia entre los sexos, apoyándose en las diferencias biomorfológicas ligadas a la capacidad reproductora de las mujeres para conferirles un sentido social, es decir, se construyen los roles sociales de sexo sobre esa base. Finalmente, las revoluciones modernas han establecido unas reglas de estricta separación entre aquello que depende del dominio privado y lo que corresponde al dominio público, basándose en una concepción negativa de la libertad que hace de cada “ciudadano” un señor en su hogar, cuyo gobierno interno escapa al poder público (Ibíd.:45-46)

En un mismo sentido, Rosi Braidotti (2004) resalta que la modernidad en el pensamiento occidental es el momento en el que la representación de sujeto entra en crisis y el sistema de género se impugna y reestructura. Esto marca el fracaso de la racionalidad clásica y, por consiguiente, del sujeto de la razón que es por definición masculino, abriendo posibilidades y potencialidades para los desposeídos, es decir, para todos aquellos que han sido históricamente privados del derecho a la autodeterminación. (pp.17-18). Las mujeres han sido incorporadas, en este proceso, a las estructuras de producción como fuerza de trabajo explotada.

La subalternización de las mujeres ofreció al feminismo la oportunidad para llevar a cabo una doble reivindicación: convertir a las mujeres en una categoría social (no definida sólo por el sexo) y transformar las estructuras sociales con el propósito de alcanzar el pleno acceso de las mujeres a la sociedad y no su inserción en una sociedad patriarcal preexistente. En la crítica al universalismo moderno y a la igualdad como uno de los pilares de la ilustración se halla la necesaria revisión de las prácticas que toman a lo masculino como representante de lo humano y al sujeto masculino como referencia para la producción de una subjetividad femenina (Ibíd.:19). En relación con la negación del estatus de sujeto a las mujeres, Teresa de Lauretis (1992) señala que esta negación también la practican la semiótica y el psicoanálisis lacaniano. Y agrega,

Como el cine, sitúan a la mujer a la vez como objeto y fundamento de la representación, a la vez fin y origen del deseo del hombre y de su impulso de representarlo, a la vez objeto y signo de (su) cultura y creatividad. En este contexto, la subjetividad, o los procesos subjetivos, están inevitablemente definidos en relación con un sujeto masculino, es decir, con el hombre como único término de referencia (Ibíd.:18).

Estas visiones críticas de la modernidad proponen otra representación de sujeto inclusiva respecto de minorías simbólicas, entre ellas las mujeres. La subjetividad, en clave foucaultiana, está vinculada al poder ya que sujeto y poder se autoimplican. Sujeto, sujeción, subjetivación, parecen ser momentos del proceso de constitución del sujeto en agente (Butler, 2009) en el que se hace presente una autoridad que interpela⁵⁴. Y en esta interpelación, la heterodesignación es el momento en que un otro hegemónico nos nombra. En palabras de Celia Amorós (1999), la heterodesignación resulta del discurso de los varones que normativiza la feminidad y determina lo que las mujeres son y lo que deben ser. En referencia a cierto feminismo de la diferencia que sostiene la emergencia de una identidad femenina, advierte que “todas las identidades, especialmente las dominadas, son construidas en una tensión entre la ‘heterodesignación’ de que las hacen objeto los dominadores y una autodesignación siempre vacilante y tentativa” (Ibíd.:2).

El sistema de poder moderno designa como un ser inferiorizado a las mujeres, como un “Otro” diferente al varón, y sobre esta diferencia se conformarán relaciones de sumisión. Sin embargo, Judith Butler buscará la manera de comprender y de mostrar que no somos sólo aquello que nos nombra. Si bien el encuentro con otro nos nombra y nos transforma, el yo se transforma en el proceso mismo de reconocimiento. Y del sujeto hegeliano advertimos, en Butler, el tránsito hacia el análisis del sujeto reflexivo de Foucault para quien el sujeto no es autofundante ni capaz de dar cuenta de las condiciones de emergencia, mostrando los límites del autoconocimiento

⁵⁴Althusser (2008) es quien introduce el término “interpelación” como inherente al proceso de constitución de un individuo en sujeto. Para él, los conceptos sujeto e ideología serán centrales en el análisis de las estructuras de dominación por medio de los aparatos ideológicos de estado. La ideología interpela a los individuos como sujetos, sólo existe por el sujeto y para los sujetos. La categoría sujeto es constitutiva de toda ideología siempre que la ideología tenga por función la constitución de los individuos concretos en sujetos. Todos los sujetos son/somos ideológicos. La interpelación refiere al reconocimiento (ideológico) y ésta es una de las funciones de toda ideología. Como sujetos, practicamos sin interrupción rituales de reconocimiento ideológico “que nos garantizan que somos realmente sujetos concretos, individuales, inconfundibles e (naturalmente) irremplazables”.

(2009:32-46). Estos límites a los que se refiere Foucault son importantes a la hora de pensar los modos y las circunstancias en que el sujeto deviene agente.

Del conjunto de posiciones críticas presentes en el movimiento feminista reconocemos dos movimientos políticos en la búsqueda de una nueva epistemología que contemple las historias de los grupos subalternos: el pensamiento postcolonial y decolonial.

La llamada corriente postcolonial ha conducido a la revisión de categorías clásicas de la teoría política desde el momento en que instala una discusión sustantiva respecto de la situación de los países llamados “subdesarrollados” o “dependientes” y, en consecuencia, de las identidades que en estos escenarios se construyen. El término postcolonial surge frente a la crisis del paradigma del Tercer Mundo⁵⁵ para destacar las nuevas formas que asumen las viejas prácticas colonialistas y dar cuenta de la creación de dispositivos de explotación en nuevas constelaciones, mostrando así las continuidades y discontinuidades respecto del sistema colonial. Los estudios postcoloniales nos ofrecen herramientas para mirar de otro modo la modernidad y las políticas imperialistas contemporáneas, y para desconfiar de versiones unívocas y rígidas de la relación centro-periferia. El pensamiento postcolonial toma como punto de partida la lógica del dominio entendida como la dialéctica binaria Uno-Otro, colonizador-colonizado. La comprensión del funcionamiento de la dialéctica de la dominación favorece procesos de autoafirmación y rechazo de los modos coloniales. Apartada de la teoría del subdesarrollo o de la dependencia, el pensamiento postcolonial sostiene que es posible construir otra relación entre los países del tercer y primer mundo.

El término decolonial propone analizar la modernidad desde una perspectiva histórica en las que el poder integra la explotación de clase junto a la acumulación del capital, sobre la base de la dominación étnico-racial,

⁵⁵ El paradigma del Tercer Mundo surge en Francia para dar cuenta de la presencia del tercer estado. Con él se hacía referencia tanto a movimientos nacionalistas anticoloniales de los años 50-70 como también al análisis político-económico de la teoría de la dependencia.

cultural-epistémica y de género-sexual. El descolonialismo denuncia la conformación de una matriz colonial del poder que persiste aún en nuestras sociedades. No sólo refiere a la instalación de las colonias, entre ellas las de América Latina, sino también y principalmente al establecimiento de relaciones coloniales que garanticen la gobernabilidad de las nuevas naciones. Para esta perspectiva, se impuso en el Tercer Mundo una modernidad europea que comienza con el proceso de colonización de las Indias Occidentales por parte de los imperios españoles y portugueses. El pensamiento decolonial se propone desarrollar una crítica no europea de la modernidad que nazca de historias locales sobre la invasión, y alcanzar una segunda descolonización para liberar las relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicos, económicas y de género intactas desde la primera descolonización a manos de las colonias españolas, inglesas y francesas de los siglos XIX y XX.

Tanto para lo postcolonial como para lo decolonial, la modernidad consagró el estado-nación como la forma de organización para el gobierno de “hombres libres”. Estado, nación, soberanía, ciudadanía, son categorías que permitieron explicar la construcción del orden social cambiando nuestra representación de un orden trascendente a un orden construido por los hombres. La modernidad sustituye el sistema de dominación tradicional por un sistema que encontraba en la política el principio de legitimación del orden social. El mundo moderno y la organización geopolítica de poder encuentran uno de sus límites en la llamada globalización, y las posibilidades de perdurar del estado-nación como forma de organización social interpelan a quienes proclaman el advenimiento del estado global. Concomitantemente se ponen en cuestión las identidades construidas al amparo de los estados nacionales, vinculadas a los derechos de ciudadanía. Y se avanza en una reflexión acerca de los alcances de las democracias modernas y de una ciudadanía por mucho tiempo restringida al varón blanco y heterosexual y de la que son apartadas, entre otros grupos oprimidos, las mujeres.

Ambas corrientes nos proponen problematizar el léxico del universalismo, desconfiar de narrativas universales, de la historia, y no solamente describir las diferencias. Términos como subalternos, subalternidad, remiten a posiciones de sujeto y no tanto a diferencias de clase, etnia y género. Por otro lado, asume relevancia el análisis de las condiciones de subalternidad, término con el que se quiere hacer alusión a la negación radical de la palabra y de la capacidad de acción política que sufren grupos minoritarios, aún después del colonialismo (Mezzadra, 2008).

Entre las décadas de los años sesenta y ochenta la teoría feminista y los estudios subalternos aportaron también a la revisión de las categorías con las que explicamos el devenir histórico y político de una modernidad “tardía” o “incompleta”. Estas corrientes plantearon el debate en torno de las voces acalladas y las posiciones de subalternidad legitimadas por un sistema que se define como patriarcal y funcional a los intereses hegemónicos. Las teorías post suponen la pérdida de la inocencia sobre las narrativas igualitaristas modernas, como su neutralidad o capacidad emancipatoria. Estas narrativas hablan de nosotros y los otros desde el punto de vista de la cultura hegemónica (Femenías, 2005).

3.4 Subalternidad y Crítica Feminista

Movimientos sociales antibelicistas y en lucha por el reconocimiento de derechos vulnerados propician, en los años sesenta del siglo pasado, la emergencia de la llamada segunda ola del feminismo. Se consagra 1975 como el Año Internacional de la Mujer y junto al Decenio por la Mujer de Naciones Unidas, se crea un clima de época favorable a la internacionalización del movimiento feminista. Las demandas por una mayor participación de las mujeres en el campo académico como por la revisión de los planes de estudio para incorporar temáticas específicas vinculadas a las mujeres, derivó en la

construcción de un nuevo campo de estudios conocido como Estudios de Mujeres (Wotipka et.al, 2007).

La renovación en el campo de la historia se produjo con la incorporación de narraciones ligadas a la vida de la gente, entre ellas las mujeres. Así, la historia de mujeres dio paso a una serie de investigaciones sobre la condición de varones y mujeres en la vida pública y privada, y produjo una crítica aguda sobre el sistema social y cultural al que denominó “patriarcado” por el evidente predominio otorgado a los varones. La escritura femenina fue un intento por alcanzar “la expresión más acabada y elaborada de la diferencia sexual” (Femenías, 2005:88).

Subalterno fue un concepto desarrollado por Antonio Gramsci en su obra *Cuadernos de la cárcel* (escritos entre 1929 y 1935) para oponerlo al de dominante. Para ser más precisos, Gramsci alude a grupos subalternos como los marginales de la sociedad en clara oposición a los grupos dirigentes⁵⁶. El concepto subalterno elaborado por Gramsci permitió analizar los procesos de subjetivación política y entender la subalternidad como,

experiencia de la subordinación, expresada por la tensión entre la aceptación/incorporación y el rechazo/autonomización de las relaciones de dominación y materializada en una ‘disposición a actuar como clase’ que combina espontaneidad y conciencia (Modonesi, 2010:51).

En la actualidad, este redescubrimiento de lo subalterno no surge de lecturas gramscianas sino más bien de la lectura de historiadores de la India y de la experiencia de la diáspora⁵⁷, formando en los años ‘70 en Inglaterra los

⁵⁶ En el estudio de la hegemonía Gramsci distingue tres clases sociales: clase dominante (clase dirigente, hegemónica); clase auxiliar (clase intermedia entre los que se encuentran los intelectuales); clase subalterna (clase subordinada formada por la fuerza de trabajo).

⁵⁷ Como señala Agustín Lao-Montes: “... la noción de diáspora africana implica un océano de diferencias y un terreno en pugna inscrito por ideologías de género, intereses políticos y sensibilidades generacionales diferentes” (2007:59).

Subaltern Studies o Escuela de Estudios Subalternos, y dando lugar en los años '90 a la conformación del Grupo de Estudios Subalternos Latinoamericanos.

Las distintas vertientes dentro del feminismo teórico interpelan a la teoría política y producen efectos concretos sobre el diseño de políticas. El feminismo postcolonial⁵⁸, surgido de las luchas de mujeres racializadas para denunciar la discriminación que pesa con más fuerza aún sobre las mujeres negras y pobres, reafirma la importancia de dar continuidad y ampliar los estudios de las mujeres no sólo porque restituyen la justicia entre los géneros sino también porque nos permite pensar en un mundo más justo. Estos trabajos dan visibilidad a las diferentes formas de la subalternidad.

Lo complejo no sólo radica en esta variedad sino principalmente en el hecho de que la subalternidad puede ser aceptada como normalidad y, en ocasiones, revertir esa posición como denunciar los procesos por los que ciertos grupos son subalternizados es una tarea que requiere de una acción política concreta sobre el colonialismo y el poder colonial (Spivak, 2010). Siguiendo a Femenías, el sujeto postcolonial tiene una inscripción doble: como subalterno y como híbrido, y podrá negociar, invertir, apropiarse de las estructuras de dominio, sólo si produce otros lugares matriciales de experiencia de lo marginal-periférico. El atravesamiento del sujeto por variables como sexo, etnia, clase, religión, opción sexual, socava las fronteras identitarias reguladas por las narrativas dominantes. El discurso subalterno produce interpretaciones alternativas a las hegemónicas y a la mirada del colonizador sobre la subjetividad subalterna (Femenías, 2005:158-159).

⁵⁸ También llamado tercermundista, tiene un antecedente en lo que hoy se conoce como Black Feminism. Surgido en los Estados Unidos en los años 60 por la fuerte intervención de mujeres racializadas, propone trabajar en la interrelación de categorías tales como sexo, raza, clase y sexualidad en el marco de sociedades postcoloniales. Junto al feminismo chicano, se han conformado como las propuestas más radicalizadas contra el colonialismo y sus efectos, desde una visión materialista, antirracista y antisexistas. Estos movimientos han contribuido a la teoría y a la práctica poscolonial en América Latina (Curiel Pichardo, 2007).

En el feminismo decolonial, Silvia Rivera Cusicanqui fue una de las primeras en recibir críticamente los aportes y reflexiones producidos por el Grupo de Estudios Subalternos de la India, en iniciar un debate en torno de la situación de las mujeres y los movimientos indigenistas en América Latina, y en denunciar la opresión ejercida por la cultura “blanca” universal que estigmatiza toda otra expresión cultural (Femenías, 2005:178-9). El feminismo decolonial (Palermo, 2010; Curiel Pichardo, 2007; Anzaldúa, 2004; Walsh, 2009) cuestiona el eurocentrismo de las luchas que, reivindicando el universal de mujer, “suprimen las diferencias de clase, raza, orientación sexual y, por supuesto, la ‘diferencia colonial’” (Flórez-Flórez, 2007:261) La ciencia y la modernidad están atravesadas por un enfoque androcéntrico para sostener no sólo el punto de vista masculino sino la neutralidad y la objetividad del conocimiento. La crítica alcanza a los estudiosos de los movimientos sociales que, aunque escriben desde y sobre América Latina, no asignan valor epistémico a la teoría feminista y a las “historias locales” que ella rescata (Ibid.). Estos feminismos articulados en la periferia, también discuten con la/s cultura/s locales, masculinas, que impiden a las mujeres romper con la subalternización a la que son obligadas. Así lo explica Gloria Anzaldúa:

La mujer de piel oscura ha sido silenciada, burlada, enjaulada, atada a la servidumbre con el matrimonio, apaleada a lo largo de 300 años, esterilizada y castrada en el siglo XX. Durante 300 años ha sido una esclava, mano de obra barata, colonizada por los españoles, los anglos, por su propio pueblo —y en Mesoamérica su destino bajo los patriarcas indios no se ha librado de ser herido. Durante 300 años fue invisible, no fue escuchada, muchas veces deseó hablar, actuar, protestar, desafiar. La suerte estuvo fuertemente en su contra. Ella escondió sus sentimientos; escondió sus verdades; ocultó su fuego; pero mantuvo ardiendo su llama interior. Se mantuvo sin rostro y sin voz, pero una luz brilló a través del velo de su silencio. Y aunque no pudo extender sus ramas y para ella en este momento el sol se ha escondido bajo la tierra y no hay luna, continúa

avivando la llama. El espíritu del fuego la estimula para luchar por su propia piel y un trozo de suelo en el que permanecer, un suelo desde el que ver el mundo —una perspectiva, un terreno propio donde pueda sondear las ricas raíces ancestrales en su amplio corazón de *mestiza*. (2004:79)

A pesar de las críticas sostenidas por las feministas al proyecto colonizador, la modernidad significó para muchas mujeres la llave para comenzar a revertir la dominación, haciendo del cuerpo y de la sexualidad el territorio donde se libraron las batallas por la liberación del dominio patriarcal. El derecho al voto, la píldora anticonceptiva, el divorcio, los hijos extramatrimoniales, el ingreso al mercado de empleo, el ingreso a la universidad, el reconocimiento de los aportes del feminismo y de la filosofía de género al estudio de la dominación, son algunas de las luchas que el feminismo de la primera y segunda ola llevó adelante y que permitieron la expansión del movimiento de mujeres. Así, el feminismo de la igualdad recupera la herencia ilustrada, universalista e igualitarista, para reclamar por los derechos de las mujeres, tanto en su versión liberal como marxista. En cambio, el feminismo de la diferencia en las décadas de los años sesenta y setenta recupera la herencia hegeliana y centra su lucha en el reconocimiento de los diferentes colectivos de mujeres. Este pasaje de lo igual a lo diferente enriqueció el movimiento de mujeres y dio lugar a la descripción de las diferentes condiciones de existencia, ya no solamente de mujeres, sino de todos aquellos grupos en situación de subalternidad respecto de los grupos dominantes que detentan un poder que es patriarcal y capitalista.

El feminismo en todas sus manifestaciones, académico y militante, denuncia los procesos de subalternización a los que son expuestas las mujeres. Y considera que la heteronormatividad reproductiva es la institución más antigua del mundo y la que permitió justificar la opresión sobre las mujeres en las sociedades modernas. Podemos pensar que el reconocimiento de tal

situación de subalternidad ha incidido para que el feminismo buscara constituir a las mujeres en sujetos, siguiendo para ello dos caminos: lograr su reconocimiento en la esfera pública a partir de homologar el sujeto-varón para sí; alcanzar dicho reconocimiento haciendo visible las diferencias (Femenías, 2003:74-75).

Esta búsqueda que hace el feminismo para lograr convertir a las mujeres en sujetos a partir del reconocimiento de las diferentes formas de subalternidad en el sistema patriarcal, encuentra un frente de batalla en la concepción binaria de los sexos. La creencia en la existencia de sólo dos sexos biológicamente dados será largamente cuestionada por quienes consideran que esta visión responde a una inscripción hegemónica normativa que construye cuerpos binariamente sexuados. La principal exponente de esta posición será Judith Butler para quien el binarismo supone una jerarquización y, como tal, redundando siempre en opresión para uno de los sexos. Sin embargo, dirá Butler, la subordinación y la dependencia son necesarias para rebelarse y constituir un Yo⁵⁹. Ciertamente si lo que el feminismo busca es eliminar toda forma de opresión, nos preguntamos cuál es la “medida” de subordinación necesaria para tomar conciencia de la posición de subordinación y, en consecuencia, producir agencia y devenir agente. “Ningún individuo llega a ser sujeto si no ha estado antes sujetado o ha sufrido la subjetivación” (Femenías, 2003:97). Porque el poder precede al sujeto y también es efecto del sujeto produciendo así agencia, ¿cuál es el punto donde se produce la resistencia a la domesticación total? Butler responde: “el anclaje pasional”, un anclaje en los propios atributos como forma de evitar la lucha a vida o muerte para obtener la libertad. Tomando como base la dialéctica hegeliana del amo y del esclavo, Butler señala que lo que está en disputa es el cuerpo y que la regulación que pesa sobre él se constituye en el lugar de la resistencia.

⁵⁹ Aquí Judith Butler se distancia de Michel Foucault y, en línea con Jacques Lacan, sostiene que este rebelarse y conformarse según su propio deseo es lo que mueve a la acción. En Femenías, M. L. Judith Butler: Introducción a su lectura. Buenos Aires: Catálogos, 2003.

La categoría mujeres es estratégica para hacer visible la violencia de todos los procesos de exclusión a los que siguen siendo expuestas. Sin embargo, es necesario pensarla como una categoría incompleta que requiere de sucesivas y constantes resignificaciones, histórica y sociológicamente situadas. Como grupo subalterno, es necesario escuchar sus voces acalladas y comprender bajo qué circunstancias es posible cambiar de posición de subalterno a sujeto sin tener que homologarse al sujeto-varón, evitando esencializar a las mujeres bajo una identidad que cosifique sus posiciones y disminuya sus potencialidades para agenciarse en tanto sujetos con voz propia.

Celia Amorós (1999) reflexiona en torno de la igualdad y la diferencia como horizontes de negociación y reconocimiento. Así, sostiene que en el escenario de la globalización, el feminismo tendría que poder construir pactos entre mujeres cada vez más amplios y más sólidos, buscando la cooperación y la inclusión, en un trabajo intercultural sobre la dominación - denominador común en las experiencias de las mujeres -.

3.5 Experiencias y Trayectorias Profesionales de Mujeres

Los cambios experimentados por las sociedades modernas en la era de la globalización y el desarrollo de las tecnologías de la información han favorecido la “transnacionalización” de la llamada revolución sexual de los años sesenta del siglo pasado como parte de los flujos de intercambios de personas, modas y productos culturales (Cosse, 2006).

En Argentina de comienzos de siglo XX el modelo consagrado era el de la domesticidad, una organización familiar nuclear reducida sobre la base del control de la natalidad y del matrimonio considerado una institución indisoluble. La doble moral sexual que regía el modelo de la domesticidad asignaba a la mujer un lugar preponderante en la vida doméstica al cuidado de los hijos y limitaba su sexualidad a la procreación. Al mismo tiempo definía al

varón como sujeto responsable del sostén económico familiar y asociaba masculinidad a experimentación y plenitud sexual. En los años sesenta comienza a cuestionarse la doble moral sexual lo que permite producir otro modelo sobre nuevas pautas de organización familiar como fueron el divorcio, la incorporación masiva de la mujer al mercado de trabajo, la difusión de uniones basadas en el consenso y la aceptación de la natalidad por fuera del matrimonio (Ibíd.:40). La crisis del modelo de la domesticidad ocurre en un escenario cultural-social favorable a la visibilización de las luchas de mujeres que cuestionan el patriarcado a la vez que buscan mejorar su posición en el campo social, económico y familiar.

La renovación del escenario cultural resultó de la conuencia de un campo cultural vigoroso, industrias culturales dinámicas y un público consumidor en expansión. El público y el mercado de los nuevos emprendimientos fueron los sectores medios urbanos, especialmente el espectro más joven, caracterizado por una mayor escolarización, capacidad adquisitiva y tiempo libre para el ocio cultural (Cosse, 2006:41)

El nuevo clima cultural transita paralelamente a una nueva fase de industrialización. Entre los años sesenta y setenta, una estructura interna del sector industrial cada vez más heterogénea y moderna deja de demandar el mismo volumen de mano de obra, al mismo tiempo que requiere de trabajadores con mayores niveles de especialización para incorporarse a los sectores más dinámicos de la industria. La población económicamente activa se concentra en los sectores servicios y de comercio con niveles educativos muy diferenciados entre sí y con baja calificación. Según los censos de población de 1960 y 1970, aumenta el porcentaje de mujeres en edad de ser madres que se incorporan a la actividad económica. En el grupo de edad de 20 a 24 años se registra un 39,67% en 1960 que asciende a 43,59% en 1970; en el de 25 a 29 años, pasa de 29,40% a 36,24%; por último, en el grupo de edad de 30 a 35 años, la participación de las mujeres asciende de 22,94% en 1960 a 29,23% en

1970 (Braslavsky, 1980). Por la información que tenemos a nuestra disposición las mujeres se incorporan mayoritariamente al sector servicios y en menor proporción al sector industrial.

La conformación de las sociedades de mercado entre los años ochenta y noventa del siglo XX, tuvo como correlato el debilitamiento de las instituciones de seguridad, el corrimiento de la política, la apertura comercial y financiera de las economías, la reforma del estado. En la era de la globalización neoliberal, la institución capitalista patriarcal del salario familiar⁶⁰, que Amorós (2008) presenta como un *pacto interclasista* por el que las mujeres realizaban trabajo doméstico al servicio del varón, se desmorona, en un primer momento, por el reclamo de los capitalistas de incorporar a las mujeres al mercado de trabajo asalariado en las primeras fases de la industrialización y, en un segundo momento, porque el desarrollo capitalista encuentra su base de crecimiento en una lógica de privatizaciones e internacionalización de flujos financieros. En las nuevas condiciones del mercado de trabajo la versatilidad de la mano de obra debe ser infinita y funcional a los intereses del desarrollo capitalista. La reestructuración del trabajo adquiere las características del trabajo doméstico. El trabajo, realizado por varones o mujeres, se feminiza, es decir, se realiza bajo condiciones de vulnerabilidad y explotación. “Para las mujeres, se acumula y se refuerza el desprestigio: trabajo doméstico en el interior del hogar y trabajo doméstico fuera del hogar (en tareas de cuidado asalariadas), economía del trabajo doméstico fuera del hogar y, por último, del trabajo extradoméstico dentro del hogar” (Ibíd.:48). Un ejemplo del trabajo extradoméstico dentro del hogar lo constituyen los talleres (en Argentina

⁶⁰ Nancy Fraser y Linda Gordon fueron quienes mejor analizaron la institución del salario familiar como clave en la redistribución social, sustentado en un modelo de familia nuclear cuya cabeza de familia es siempre un varón que provee la manutención de los hijos menores de edad y de la esposa. Así, la ayuda social constituye “derechos directos” para el varón y “derechos derivados” para la mujer dependiendo de la relación con el titular de ese derecho. Ver Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*. Colombia: Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes.

clandestinos) donde el trabajo a domicilio sustenta la fabricación y venta a gran escala de indumentaria.

La educación y el trabajo docente no permanecieron al margen de estas transformaciones que afectaron de manera similar a los países de América Latina. En el campo educativo se producen nuevas regulaciones que van a modificar las pautas de gobierno de los sistemas educativos como la formación y el trabajo docente.

En el nivel primario el trabajo docente es un trabajo femenino. En la Argentina fue concebido como un ámbito de trabajo para mujeres y es el nivel donde mejor opera el dispositivo de control social sexo/género por el cual se consagra una subjetividad “femenina” en oposición a otra “masculina”. Graciela Morgade (2010) analiza las identidades profesionales de mujeres que ocupan cargos de conducción en escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires, y sugiere que el sistema escolar a lo largo de su historia ha consagrado tipos femeninos que operan como “nudos de sentido de fuerte adhesión social e institucional” (p.21). Si en la Argentina el 92,3% de las/os maestras de grado son mujeres, este porcentaje disminuye sensiblemente cuando se traspasan los muros de la escuela para alcanzar una posición de mayor jerarquía en la estructura del sistema educativo (Ibíd:22-31).

En el nivel secundario y universitario es menor la presencia de mujeres en cargos de conducción, y las variaciones en esta participación están en directa relación con las orientaciones de las carreras que cada institución ofrece. En el caso de las universidades, la consideración del género en el gobierno y gestión es escasa aún cuando algunas mujeres ocupan cargos jerárquicos y un lugar destacado en el mundo académico en general. Esto recuerda la “ficción igualitarista” (Heller, 2008 citado por Fuentes Vásquez, 2011) que sobrevino a la “revolución pacífica de las mujeres” evidenciada en el acceso masivo a la educación, el ingreso al trabajo y la separación del ejercicio sexual de la procreación a partir de lo cual las mujeres tuvieron el control sobre los propios

cuerpos (Fuentes, Vásquez, 2011). La feminización de la matrícula de nivel superior en América Latina en los años setenta, ha sido en parte una derivación de la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo (Rama, 2009:187). En el caso argentino, el 30% de matrícula femenina de todas las universidades a comienzo de los años sesenta, creció hasta alcanzar una década después el 44%. Sin embargo, los cargos docentes siguieron siendo patrimonio de los varones como también las mejores oportunidades de formación e investigación, y por sobre todo los puestos de conducción de la universidad salvo raras excepciones (Barrancos, 2008:142). Asimismo, la escasa participación de las mujeres en algunos campos científicos como en los cargos de responsabilidad académica y de gestión da cuenta de mecanismos de exclusión en el sistema universitario (Sánchez Moreno, 2009:23-24).

En el nivel secundario, según el Censo Nacional de Docentes realizado en el año 2004 dos tercios de los profesores que enseñan son mujeres y esta relación se mantiene estable desde el censo del año 1994. Otro dato a destacar es la edad porque en las escuelas secundarias las mujeres constituyen el grupo más joven de la plata docente: “mientras que el 65.6% de los que tienen menos de 40 años son mujeres, entre los que tienen 55 o más años la participación femenina no alcanza el 60%” (Ministerio de Educación, 2008). Por otro lado, la posición de liderazgo de las mujeres es diferente según la orientación⁶¹ de estudios de la escuela secundaria.

El análisis de las trayectorias profesionales se compone de diferentes momentos en las vidas de las mujeres adultas, reuniendo y combinando de manera original proyectos, deseos y elecciones a lo largo de la vida. Si partimos de considerar que, en ocasiones, las mujeres jóvenes encuentran muchas dificultades para incorporarse a la trama social y desarrollar en forma plena un proyecto autónomo, el estudio de las trayectorias de mujeres adultas puede ayudarnos a comprender las variaciones intra e intergeneracionales, como

⁶¹ En adelante, orientación de estudios y especialidad se usan como sinónimos.

las diferencias de trayectorias entre varones y mujeres. Las trayectorias de las mujeres –como las experiencias- pueden estar asociadas a la negación a la que han sido expuestas las mujeres en la modernidad y al reforzamiento de las características varoniles que la misma sociedad consagra.

Como parte del trabajo de campo realizamos entrevistas a mujeres adultas en cada una de las tres escuelas. En ellas fue posible recoger elementos de sus trayectorias formativas y profesionales y de las experiencias a partir de las cuales fueron construyendo su subjetividad, donde variables de lugar, tiempo, clase, sexo, género, influyeron en dicho proceso. Entendido menos como sucesión de fases o etapas y más como las posiciones estructurales y las disposiciones subjetivas que producen esos cambios de posición, el análisis de las trayectorias de las mujeres adultas permite mostrar que estas mujeres son parte de una generación que ha sido socializada en un horizonte de experiencias comunes entre sí y diferentes de las jóvenes mujeres. Para Margulis y Urresti generación “remite a la historia, al momento histórico en el que se ha sido socializado” (1996:26) Las trayectorias profesionales de las mujeres que entrevistamos se explican poniendo esos itinerarios a dialogar con una historia individual y social compartida.

Lo que sigue es el análisis de las trayectorias más relevantes en cada una de las escuelas de la muestra. Este material y el tiempo de permanencia y observación de tiempos, espacios e interacciones cotidianas nos ofreció la posibilidad de reconstruir y corroborar que las mujeres de una misma escuela presentan trayectorias profesionales similares y diferentes entre las escuelas. Si bien no son comparables *stricto sensu*, resulta interesante recuperarlas porque son una pequeña muestra de cómo las mujeres han intervenido en la educación técnica y cuál ha sido el recorrido profesional de cada una de ellas.

En la escuela que fuera industrial entrevistamos a mujeres que forman parte del equipo de conducción de la escuela (regente) y que ocupan cargos de responsabilidad en los departamentos de las diferentes orientaciones (jefa de

departamento). Las otras dos escuelas comparten un origen común (profesiones femeninas) y muchas de sus ex alumnas se desempeñan como secretarías y preceptores, en un caso, y como profesoras de los mismos cursos en los que se formaron y adquirieron un oficio, en el otro.

3.5-1 De Ingeniera a Profesora⁶²

En la Escuela Técnica Industrial (ETI) es frecuente encontrar regentes, profesoras, jefas de departamento que hicieron estudios universitarios en la UNLP. La reconstrucción de sus trayectorias formativas y profesionales muestra lo que eligieron y resignaron ser, las operaciones que tuvieron que hacer para ser aceptadas (en la fábrica, en la escuela técnica) en su condición de mujeres poseedoras de un saber experto y en condiciones para conducir a los varones.

Según cuentan estas mujeres, la llegada de profesoras a la escuela técnica fue favorecida por la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación⁶³ de la Universidad Nacional de La Plata, institución dedicada a la formación de profesoras y profesores de enseñanza secundaria y superior universitaria. Por tal motivo, la ETI tuvo desde sus comienzos profesoras mujeres en asignaturas tales como historia, geografía, matemática, lengua y literatura, pero los cargos docentes de la especialidad así como los talleres eran ocupados sólo por varones. La planta funcional prevista por el CONET⁶⁴

⁶² Este apartado reúne las entrevistas a profesoras de la ETI exclusivamente.

⁶³ La Universidad de La Plata se crea en el año 1905 y en el año 1906 se abre la sección de Pedagogía. En 1914 se crea la Facultad de Ciencias de la Educación cuyo Decano será Víctor Mercante (1914-1920). La reforma del Plan de Estudios de 1920 culmina con el cambio de denominación adquiriendo la denominación actual, La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) está desde entonces dedicada a “la formación de profesores, investigadores e intelectuales que se destacaron en el ámbito nacional e internacional”. Tomado de Finocchio, S. (coord.) (201) *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia*. La Plata: Al Margen-Edulp.

⁶⁴ Reglamento General de los Establecimientos del Consejo Nacional de Educación Técnica (1965).

estaba integrada por el Personal Directivo (Director, Vicedirector, Regente⁶⁵, Subregente y Jefe General de Enseñanza Práctica) y por un equipo Técnico Profesional y Administrativo (Secretario, Prosecretario y Auxiliares Administrativos). Según lo establece el Reglamento del CONET en las ENET Femeninas no estaba contemplado el cargo de Jefe General de Enseñanza Práctica y en su lugar las tareas eran asumidas por el/la Regente. En aquellas ENET Femeninas que tampoco contaran con el cargo de Regente las tareas debían ser asumidas por el Vicedirector. De este modo el reglamento del CONET refuerza la diferencia sexual ya presente en la currícula proponiendo una estructura de gobierno diferente para las escuelas técnicas de mujeres.

Recién en la década de los años setenta, según el relato de las entrevistadas de la ETI, una mujer accede por primera vez al cargo de Regente de Cultura General y habrá que esperar hasta los años ochenta para ver a una mujer en el cargo de Regente de Cultura Técnica. ¿En qué consistía esta diferencia? El cargo de Regente de Cultura Técnica habilitaba para postularse a la Vicedirección, no así el de Regente de Cultura General. La importancia del cargo de Vicedirector y la resistencia a que sea ocupado por una mujer se explica en el hecho de que los maestros de taller y los docentes de la especialidad dependían del Vicedirector quien, junto al Regente Técnico, supervisaba pedagógicamente a maestros y profesores. La conducción de esta escuela siempre estuvo en manos de varones y las mujeres no implicaban amenaza alguna. La formación universitaria de las mujeres, los concursos ganados, la capacitación sostenida, hicieron que una mujer llegara a regente técnica por mérito propio en los años ochenta del siglo pasado. Pero, en sus más de 100 años, ninguna mujer accedió a la dirección (o vice-dirección) de la escuela.

⁶⁵ Con el tiempo, y en función de las necesidades planteadas por los establecimientos escolares, la planta funcional de las escuelas técnicas se completa con el agregado de dos regentes: Regente de Cultura General y Regente de Cultura Técnica.

En la actualidad, las reformas emprendidas en los últimos años por la provincia de Buenos Aires hicieron de la Educación Técnico Profesional una modalidad de la Educación Secundaria. Una de los cambios que introdujo esta reforma fue sobre la POF (Planta Orgánica Funcional) de las escuelas técnicas. De este modo, la estructura de gobierno se modifica porque se suprimen cargos directivos⁶⁶. Las resoluciones N° 333/09 y N° 1004/09 establecen las nuevas plantas para la Educación Secundaria, la Secundaria Técnica y la Secundaria Agraria. El cargo de Regente, creado cuando las escuelas dependían del CONET, ya no figura en el escalafón y, por lo tanto, a los Regentes existentes⁶⁷ se les ofrece reconvertirse en Vicedirectores. Tal como lo establece la resolución N° 333/09, las escuelas técnicas cuentan con un cargo de Director de Jornada Completa y pueden tener hasta tres Vicedirectores y dos Secretarios según el tamaño del establecimiento. En el caso de que el Regente no acepte convertirse en Vicedirector continúa en su cargo como excedente de planta y cuando por alguna razón cesa (por ejemplo, jubilación), el cargo desaparece con él.

En esta escuela (ETI) fue posible entrevistar al director y a mujeres que comenzaron siendo profesoras y llegaron a ocupar cargos dentro del equipo directivo o dentro de los departamentos de cada orientación⁶⁸. Ellas son: Bárbara, Regente de Cultura Técnica recientemente jubilada; Carmen, Regente de Cultura General; Diana, Jefa del Departamento de Electromecánica; Susana, Jefa de Laboratorio del Departamento de Química.

La primera entrevista realizada fue al director⁶⁹ de la escuela. Recibido de la escuela técnica que hoy dirige como “Electrotécnico Nacional”, cursó en la Universidad de La Plata una carrera humanística sobre la que se negó a hablar. La antigua especialidad electrotécnico no existe en el plan de estudios vigente

⁶⁶ Para una mayor descripción de la Reforma Educativa Provincial ver Capítulo 2, apartado 2.4.

⁶⁷ Estos cargos han sido cubiertos hasta la sanción de las resoluciones citadas.

⁶⁸ En la actualidad se denominan Jefaturas de Departamentos de Integración Curricular (Res. 333/09) y las orientaciones son Tecnicaturas.

⁶⁹ Esta entrevista fue realizada el día 24/09/2010.

y remite a tiempos en que la escuela dependía del CONET. Según nos cuenta, cuando en los años noventa las escuelas se transfieren a las provincias se fusiona Electrotecnia con Mecánica y así surge la orientación de estudios Electromecánica.

Una vez recibido de la escuela que hoy dirige, Jorge trabajaba durante el día en la industria y por las noches se desempeñaba como maestro de taller en la escuela técnica. “La carrera de Técnico me abrió la mente más quizás a otra carrera, después me recibí de otra cosa que no es Técnico”. Con el tiempo pasa de ser maestro de taller a profesor dentro de la misma orientación. Hace más de 50 años que ejerce la docencia en la misma escuela de la que egresó como técnico. Las materias que tenía a su cargo eran Medidas Eléctricas, Electrotecnia, Maquinas Eléctricas. En el año 78 (promediando los 35 años de edad) deja su trabajo en la industria para dedicarse a tiempo completo a la docencia en la escuela técnica. Así explica los motivos que lo llevaron a elegir la docencia,

Por la función social que prestaba la escuela, creo que para mí era muy importante la función social que se realizaba en la escuela, más importante que el dinero, más importante que todo lo que sea materia (Jorge, Director ETI, 73 años).

En los años noventa accede a cargos de conducción en la ETI, primero como regente y luego como vicedirector. Asume como director de la escuela en el año 1996. Cuando lo entrevistamos llevaba 14 años como director de la misma escuela.

La trayectoria profesional del director de la escuela presenta continuidades con las de las mujeres presumiblemente por razones diferentes que analizaremos a continuación. Todas las personas entrevistadas con más de 60 años comparten la experiencia de haber vivido los mejores años de la escuela técnica. La pertenencia al CONET, las fuertes regulaciones por las que

nada quedaba librado al azar o a la arbitrariedad, y la cantidad de recursos y equipamiento, hicieron del trabajo docente la mejor opción no sólo por las condiciones de trabajo sino también por el reconocimiento social a la función de enseñantes. Era una escuela que articulaba con YPF, la UOCRA y la UOM, con empresas y laboratorios, y que ofrecía a sus alumnos un tránsito casi sin obstáculos hacia puestos de trabajos en fábricas e industrias. Por todo ello y para esta generación, sin distinción de sexo, la vida pasaba por la escuela. “Esta escuela es parte de mi vida y gracias a esta escuela tengo todo lo que tengo” (Jorge, Director ETI, 73 años).

Preguntado sobre el momento en que la escuela técnica comenzó a recibir mujeres, el director recuerda que varones y mujeres tenían una oferta específica, lo que justificaba que no se incluyeran mujeres o el escaso interés de las mujeres por la formación técnica industrial.

Había escuelas profesionales de mujeres, ya eso daba la pauta de que se pensaba la técnica para varones y las mujeres en otro lugar... No sé cuando fue ese momento en que empezaron a aparecer (las mujeres en la ETI) (Jorge, Director ETI, 73 años).

Cuenta que durante la década de los años setenta egresa la primera alumna mujer de la ETI. Para explicar esta incorporación formula una hipótesis atendible y es que la presión, y la demanda de ciertas industrias de mano de obra femenina, generaron el movimiento de inclusión de la mujer en la educación técnica. De este modo el interés de las jóvenes mujeres por la escuela técnica (ex industrial) durante los años sesenta y setenta se produjo, en el caso del distrito La Plata, por la presencia de SIAP, industria dedicada a la fabricación de instrumental para automóviles, instrumental meteorológico e hidrométrico, ubicada en la localidad de Ringuelet, que comenzó a demandar mujeres operarias. En ese entonces el 90% de los operarios que trabajaban en dicha fábrica eran mujeres.

Las entrevistas a las mujeres adultas fueron precedidas de visitas semanales a la escuela a lo largo de siete meses, en los que fue posible hacer observaciones de espacios escolares (patios, pasillos, bufet, talleres, centro de estudiantes), conversar informalmente con alumnas y alumnos, con profesores y profesoras, y con el director de la escuela.

Cada vez que visitaba la escuela me reunía con Carmen en la regencia y retomaba una conversación que transcurría de manera informal, sin perder el hilo de una narración en la que reconstruía la historia de la escuela de la mano de anécdotas, vivencias, decisiones relativas a su vida. Fue Carmen quien colocó muy fuertemente el tema del sexismo en la escuela técnica y quien me puso en contacto con las demás mujeres.

Lo común de un recorrido

Las entrevistadas comenzaron a trabajar en esta escuela en la década de los años setenta. Coinciden en señalar que la incorporación de las jóvenes mujeres a la escuela técnica como alumnas comienza lentamente a partir de los años sesenta⁷⁰, y que la presencia de alumnas mujeres y profesoras mujeres fue siempre dispar dependiendo de la orientación. Por ejemplo, las primeras alumnas egresadas se recibieron de Técnicas Químicas y siguió siendo una orientación predominantemente femenina. Por cierto, algunas de sus egresadas continuaron la relación con la escuela trabajando en puestos administrativos o como preceptoras sin llegar a ejercer aquello para lo cual se habían preparado. Con respecto a las profesoras la diferencia notable se observaba –y observa– entre el ciclo básico y el ciclo superior. Los espacios curriculares considerados específicamente técnicos (asignaturas del ciclo superior más los talleres del ciclo básico) estuvieron siempre a cargo de profesores varones mientras que el

⁷⁰ Las primeras alumnas ingresan a esta escuela técnica al ciclo superior de la orientación Química habiendo completado el ciclo básico en la Escuela Técnica Astillero Río Santiago ubicado en la localidad de Ensenada, próxima a la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires.

ciclo básico contó con una planta docente conformada por profesoras y profesores a cargo de asignaturas tales como Historia, Lengua y Geografía.

Todas ellas tienen en común haber realizado estudios de nivel superior en la UNLP y sólo una cursó una carrera docente: Bárbara⁷¹ es Arquitecta, Carmen⁷² es Profesora de Historia, Diana⁷³ Ingeniera en Telecomunicaciones y Susana⁷⁴ estudió Farmacia pero abandonó en el último año.

Dos de las entrevistadas habían elegido la universidad como el ámbito donde hacer carrera académica ejerciendo la docencia universitaria. En un caso, razones vinculadas a la coyuntura política que vivía el país la obligaron a abandonar la universidad y a retomarla nuevamente en democracia. Es el caso de Carmen, profesora de Historia, quien comienza a trabajar en la escuela técnica en el año 1972 al mismo tiempo que ejerce la docencia universitaria como ayudante en la FaHCE-UNLP. Permanece en la universidad hasta el año 1974 cuando secuestran al titular de la cátedra y retorna en el año 1983 con la recuperación democrática pero por poco tiempo, ya que finalmente decide continuar y hacer carrera en la escuela técnica. En el caso de Bárbara, la “casualidad” parece haber guiado el ingreso a la escuela técnica aunque también, como Carmen, termina reemplazando la docencia universitaria y al ejercicio profesional por la docencia en el nivel secundario.

Yo llegue aquí de casualidad porque era docente universitaria en la facultad y cuando se agotó el listado pidieron a la facultad de arquitectura y... el titular me dijo “¿por qué no vas vos esta vez?”. Vine por una suplencia de dos meses y me quedé, renunció la profesora que estaba (Bárbara, Regente de Cultura Técnica ETI, 60 años).

⁷¹ Esta entrevista fue realizada el día 23/06/2010.

⁷² Entrevista en profundidad realizada entre mayo y noviembre de 2010.

⁷³ Esta entrevista fue realizada el día 24/08/2010.

⁷⁴ Esta entrevista fue realizada el día 27/08/2010.

Hay mujeres que ingresaron como profesoras a la escuela técnica para contar con un sostén económico que le permitiera solventar sus estudios universitarios, y para experimentar en un nuevo campo laboral como es el ejercicio de la docencia secundaria. Este parece haber sido el principal motivo en las trayectorias de algunas de las mujeres de la muestra.

Empecé a trabajar estando estudiando (en la universidad) Yo ingresé (a la escuela) como ayudante de laboratorio en el año '76 y bueno a partir de ahí seguí... Me re enganché, era la única mujer entre un mar de hombres... (Susana, Jefa de Laboratorio de Química ETI, 55 años).

Tuve la oportunidad mientras estudiaba Electromecánica de tomar horas de clases, porque además quería trabajar, yo soy media experimental (Diana, Jefa del Departamento de Electromecánica ETI, 58 años).

Provenir de la universidad generaba en la escuela técnica un respeto que allanaba, en parte, el camino a las mujeres. Sin embargo, esta misma condición producía, en el ámbito empresarial, resistencias y rechazos entre los varones que debían compartir la jornada laboral con compañeras mujeres.

Cuando hacíamos las reuniones con otras empresas a muchos hombres no les gustaba tener que sentarse a negociar con una mujer, pensaban que necesitaban el visto bueno de otro (varón). (Esto fue así) al principio ... después fue normal. Además me tenía que acostumbrar a hacer la vida de un hombre (Diana, Jefa del Departamento de Electromecánica ETI, 58 años).

En aquellos años, para que una mujer pudiera incorporarse a una empresa hacía falta no sólo que demostrara tener formación adecuada o experiencia, sino también que la empresa contara con la infraestructura necesaria para alojarlas. Las mujeres profesionales podían perder, por su condición de mujer, la oportunidad de incorporarse a un puesto de trabajo para el que estaban

calificadas y para el que contaban con las titulaciones necesarias. Así nos lo cuenta Diana en la entrevista.

... me recibí en Junio del '76 (Ingeniera en Telecomunicaciones) y ya desde Abril del '76 estaba cursando el Complementario (para obtener el título de Ingeniera en Electromecánica), me acuerdo que me había salido una beca para trabajar en Atucha⁷⁵ y después me mandaron una carta que no podían tomarme porque no había sanitarios para mujeres (Diana, Jefa del Departamento de Electromecánica ETI, 58 años).

Una cuestión importante del relato sobre las trayectorias profesionales son las dificultades que tuvieron algunas mujeres para realizarse profesionalmente y al mismo tiempo cumplir con las tareas relacionadas con el hogar y la vida en familia. Para quien pudo desempeñarse por largo tiempo como profesional esta situación se resolvía de una sola manera.

Era soltera... no podía tener la alternativa de tener una familia ni nada... yo era una visita en mi casa (Diana, Jefa del Departamento de Electromecánica ETI, 58 años).

Si bien son mujeres universitarias que ejercieron como profesionales o como docentes en otros ámbitos y niveles educativos, reconocen que ciertas demandas del modelo de la domesticidad recaían exclusivamente sobre ellas haciendo más difícil la combinación de ambos mundos.

Pasa que a la mujer le cuesta más todo porque seguimos con las actividades que tenía nuestra mamá, que estaba todo el día en casa, por lo menos la responsabilidad de la casa sigue siendo de la mujer. (Bárbara, Regente de Cultura Técnica ETI, 60 años).

⁷⁵ Central Nuclear destinada a la producción de energía eléctrica, ubicada en la ribera del Río Paraná, en el Partido de Zárate Provincia de Buenos Aires.

Mujeres que hacen carrera en la Escuela Técnica

La primera mujer que en la ETI accede al cargo de Regente de Cultura Técnica fue muy resistida por el director y por una buena parte de los profesores de la escuela. Que una mujer pudiera supervisar y sugerir estrategias de enseñanza a quienes tenían la responsabilidad de la formación técnica, fue muy resistido por una escuela compuesta por varones. Los profesores de la especialidad creían no necesitar asesoramiento pedagógico, y basaban esta presunción en la experiencia acumulada en años de docente de escuelas técnicas. Asimismo, sostenían que aún cuando contara con la específica preparación para trabajar en la especialidad técnica, esa preparación no la habilitaba para enseñar porque carecía de la experiencia docente que ellos acreditaban. Ante esta situación, la estrategia desplegada por la primero regente para ser aceptada por sus compañeros de trabajo, con “sobrada autoridad” para ocupar ese cargo según las entrevistadas, fue abandonar la pretensión de asesorar y acompañar en las cuestiones de la enseñanza a los profesores para posicionarse como confidente de los alumnos resignando, así, su posición de autoridad fundada en un saber para el cual se había preparado y sostenida por el cargo al que había accedido por sus propios méritos.

(Refiriéndose a la primera mujer regente técnica)... fue acercándose a los maestros (de taller) para pedirles datos, porque son los que más conocen de la personalidad de un alumno, y son en general los profesores de educación física y los maestros, porque el trabajo grupal hace que el alumno manifieste su calidad. Y bueno, ella (con esa actitud) fue metiéndose en toda la parte de los talleres y la aceptaron de a poco (Bárbara, Regente de Cultura Técnica ETI, 60 años).

Señales de que el patriarcado sigue vigente se recogen en las entrevistas. Mujeres con una larga trayectoria de trabajo en la escuela técnica expresan sus dudas sobre la capacidad de las mujeres para dirigir una escuela técnica del tamaño de la ETI.

Nunca vi una mujer que tuviera la capacidad y condiciones como para dirigir una escuela de semejante envergadura, si vos me dijeras una Escuela Técnica más chica, puede ser... Puede ser, como no, que haya una mujer que sea Ingeniero que tenga una capacidad extraordinaria o Arquitecta, pero tiene que venir de una profesión, no puede ser una mujer que venga de una rama de Humanidades por ejemplo... porque... es una escuela técnica (Susana, Jefa de Laboratorio de Química ETI, 55 años).

Llegados a este punto, se hace evidente en el relato una clásica disputa entre campos de conocimiento. Sostienen que quien procede de las ciencias sociales y humanísticas no puede dirigir una escuela técnica porque no está formado en ninguna rama afín a la/s orientación/es que la escuela ofrece, otorgándole a la orientación técnica una especificidad que dificulta todo intento de dirección para quien no es técnico/a. en aparente contradicción, reconocen que estar formado en una especialidad técnica no garantiza la resolución de los problemas que se presentan en cada una de las tecnicaturas con lo cual nadie podría estaría en condiciones, ni aun siendo técnico, de dirigir una escuela técnica. Frente a lo que parece ser un callejón sin salidas, recuperan de los docentes que son ingenieros o técnicos la mejor relación que entablan con los profesores de las distintas orientaciones, pero consideran que hay cuestiones de la dirección de una escuela que se relacionan con otros saberes y conocimientos referidos a la enseñanza como a los sujetos destinatarios de la acción educativa. Este dilema era resuelto por el CONET previendo una estructura de gobierno escolar que incluía un Regente de Cultura Técnica y un Regente de Cultura General quienes acompañaban al Director y Vicedirector de la escuela. Ciertamente que estos cargos generaban una división de tareas al

interior del equipo de dirección delegando en el regente de cultura técnica la supervisión del ciclo superior y asignando el cargo de regente de cultura general a un profesor generalista. Por razones que no logramos dilucidar, esta estructura convalidaba una división del trabajo sexual dado que el cargo de regente de cultura técnica era generalmente ocupado por varones y el de cultura general por mujeres.

Es indudable el avance de las mujeres ocupando cargos de responsabilidad en las orientaciones. Por ejemplo, en el momento que hicimos el trabajo de campo, la Jefa del Departamento de Construcciones era mujer y fue elegida por los profesores de la orientación. Le preguntamos al director su opinión sobre el incremento de profesoras en la escuela y en su respuesta queda al descubierto una manera de pensar el lugar que deben ocupar las mujeres en la estructura curricular de la escuela técnica. Al mismo tiempo declara no estar sorprendido de la presencia femenina en las aulas porque estudian Construcciones o Química para luego seguir estudios de Arquitectura, Ingeniería Civil o Ingeniería Hidráulica. Lo que parece ser una contradicción discursiva nos lleva a pensar que el director considera que las mujeres pueden tener un papel relevante como profesionales pero no como docentes de las materias del ciclo superior.

(Sobre la mayor presencia de profesoras en la escuela) De profesoras no me ha extrañado porque hay muchas materias humanísticas (del ciclo básico) que por lo general son de las mujeres (Jorge, Director ETI, 73 años).

Esta visión que destina las asignaturas humanísticas a las mujeres y las específicamente técnicas a los varones, fue reforzada con otros argumentos sexistas en los que se basaba el rechazo a la incorporación de las mujeres y que sustentan en el modelo de la domesticidad. Si la especialidad era concebida como un ámbito varonil, constituido por hombres formados en las ciencias

exactas, las mujeres eran resistidas por su condición de mujer y por las obligaciones que el modelo de la domesticidad establecía para cada género.

...había un profesor que no nos quería en el departamento a las mujeres, era el jefe de departamento encima en ese momento (no voy a dar el nombre), y un día yo le planteé “¿por qué no la quiere a fulana?” y agarra el libro y me dice “¿quiere saber por qué no la quiero? Mire”. Me mostró el libro de firmas de esa chica que tenía un bebe recién nacido y varios ausentes. “Lo normal cuando se enferma un chico (es que) el marido sale a trabajar y la mujer se queda” (Bárbara, Regente de Cultura Técnica ETI, 60 años).

En la reconstrucción de las trayectorias profesionales de las mujeres, son recurrentes las menciones a las resistencias que tuvieron que enfrentar para ser aceptadas en la escuela, basadas en la subvaloración de la mujer para ocupar cargos de dirección. En contraposición, ellas realizan una sobrevaloración de los varones cuando recuerdan con nostalgia aquellos tiempos en que les dispensaban a las mujeres, primeras profesoras de la escuela, un trato especial. La resistencia es remplazada por el trato especial y, en esta operación, las mujeres terminan negando la dominación. El trato especial que recuerdan con nostalgia responde a un modelo que coloca a la mujer en el lugar de lo frágil.

... en aquella época (los profesores) tenían un poco más de cuidado con el vocabulario, entonces por ahí yo entraba y estaban y se mandaban alguna cosa de un tono un poco subido y se quedaban paralizados cuando me veían, me decían: “usted tiene que entrar caminando y taconeando y pisando fuerte para que sepamos que usted está entrando!” yo me moría de risa, pero bueno, esta era toda gente grande y tenían esa educación, ese respeto (Susana, Jefa de Laboratorio de Química ETI, 55 años).

En la escuela técnica las orientaciones se organizan en departamentos. Cada departamento tiene un espacio físico donde los profesores se encontraban (se encuentran) a conversar, planificar las clases, preparar el material y reunirse con los alumnos del Ciclo Superior. En cambio, en la actualidad, las y los profesores del Ciclo Básico cuentan con una Sala de Profesores como lugar de trabajo y reunión separado de los departamentos de las orientaciones donde se reúnen los profesores del ciclo superior. Esta estructuración del espacio que destina lugares diferentes para profesores de ciclo básico y ciclo superior establece, de algún modo, privilegios y jerarquías entre el plantel docente de la escuela. Los departamentos se constituyen como territorios de los especialistas mientras que la sala de profesores es el espacio de lo general -y de los generalistas- y, por esa razón, común a todos.

Cuando los profesores le decían a Susana “usted tiene que entrar caminando y taconeando y pisando fuerte para que sepamos que usted está entrando!”, se referían al departamento en tanto espacio de reunión y socialización en la orientación. Conformado en su totalidad por varones, los profesores del departamento estaban acostumbrados a un trato “varonil” que no correspondía sostener frente a las mujeres. La llegada de las primeras mujeres produjo al interior de los departamentos nuevas dinámicas e interacciones que, según Susana, permitió la inclusión de las mujeres de una manera “especial”.

Finalmente todas acuerdan en que la presencia de mujeres (alumnas y profesoras) le hizo bien a la escuela técnica. La incorporación de alumnas mujeres cambió la configuración de la escuela técnica no sólo porque tuvo que adecuar parte de sus instalaciones (por ejemplo baños para mujeres), sino también porque fue necesario incorporar mujeres en la preceptoría, todo lo cual modificó y amplió la planta funcional de la escuela. Algunas de las actuales preceptoras son ex alumnas de la escuela.

El hecho de que hubiera mujeres en la escuela creó un montón de conflictos como poner preceptoras. Porque una chica por ejemplo un día de menstruación necesitaba una toallita higiénica y ¿a quién se la pedía? (Bárbara, Regente de Cultura Técnica ETI, 60 años).

3.5-2 De Ex-Alumna a Secretaria o Preceptora⁷⁶

Hemos podido entrevistar en todas las escuelas de la muestra a ex alumnas que actualmente trabajan en diferentes puestos. En la ETI entrevistamos a Fabiana, preceptora y ex alumna, y a Claudia⁷⁷, preceptora (ingresa a cubrir una vacante en preceptoría porque su padre trabajaba en la escuela). En la ETPF1 entrevistamos a Graciela (secretaria), a María (prosecretaria) y a Olga (jefa de preceptores) egresadas de la Escuela Profesionales de Mujeres⁷⁸. La reconstrucción de las trayectorias de las ex alumnas permite mostrar la presencia de la matriz fundacional en las visiones que las mujeres adultas tienen respecto de la escuela.

En el punto anterior decíamos que en la ETI el tiempo transcurrido en la escuela favoreció el conocimiento de profesoras y preceptoras y las entrevistas transcurrieron sin interferencias, en un clima cordial y con muy buena predisposición a la conversación. En la ETPF1 el tiempo de observación y la permanencia en la escuela fue menor porque si bien no pusieron obstáculos para que realizara la investigación las resistencias surgieron más tarde. Para obtener las entrevistas fue necesario ir varias veces a la escuela; se excusaban de hacer la entrevista diciendo que trabajan en responder informes solicitados por la supervisión. La insistencia y perseverancia permitió que finalmente se pudieran hacer las entrevistas. Por el contrario, con quien tuve un contacto más directo y fluido fue con el director de la escuela. Supe por las mujeres entrevistadas que el director permanece poco en la escuela y la manera que

⁷⁶ Este apartado reúne las entrevistas a egresadas de la ETI y ETPF1.

⁷⁷ Entrevista grupal realizada el día 26/11/2010.

⁷⁸ Todas fueron entrevistadas el mismo día (01/06/2011).

encuentra para retirarse es adulándolas y haciéndolas cómplices de sus fugas. La excusa que siempre utiliza es que confía en ellas porque son quienes más conocen a la escuela y que la escuela queda entonces en las mejores manos. Ellas, actúan como una madre frente a su hijo: lo cubren cada vez que se retira a sabiendas de que no es por temas escolares.

La primera diferencia entre las ex alumnas de las tres escuelas que entrevistamos es la edad: en la ETI las ex alumnas que se desempeñan como preceptoras tienen 43 y 50 años cada una mientras que en la ETPF1 y en la ETPF2 (jefa de preceptoras, secretaria y pro-secretaria y profesoras) tienen más de 70 años y llevan trabajando en la misma escuela de la que egresaron 30 y hasta 55 años.

La edad se torna una variable importante porque expresa las variaciones de experiencias que estas mujeres tuvieron como alumnas de la escuela. Así, las preceptoras de la ETI son más jóvenes y no registran grandes cambios en comparación con la escuela que ellas mismas cursaron. Para las ex alumnas de la ETPF1 el cambio producido en la escuela es total no sólo porque asumieron una especialidad muy diferente a la formación que la escuela brindaba cuando ellas estudiaron, sino también porque en aquella escuela se vivía un clima muy diferente del actual. Actualmente, los cursos prácticos se desarrollan en turno vespertino y noche separados de la escuela secundaria técnica. La orientación que adquirió la escuela (Administración de las Organizaciones) no es para ellas verdaderamente un área técnica y la pérdida de los talleres en los que las alumnas aprendían oficios manuales hizo que la escuela se asimilara más a un bachiller que a una escuela técnica. Lo que se nombra talleres en el plan de estudios de esta orientación son básicamente clases teóricas donde los alumnos proyectan microemprendimientos. La matrícula es mayoritariamente femenina. Persiste en estas mujeres una mirada nostálgica sobre la escuela y sobre un pasado que las reunía como alumnas y prometedoras diseñadoras.

La reconstrucción de las trayectorias de las ex alumnas que son preceptoras en la ETI permite observar que la relación con la escuela proviene de generaciones anteriores, y esa fue una razón para elegirla como escuela secundaria. Sus trayectorias tienen puntos en común con las historias de muchas jóvenes que actualmente son alumnas de la escuela y en las que otro integrante del núcleo familiar trabajó o cursó sus estudios secundarios en esta escuela. Otro punto de coincidencia en las trayectorias de las preceptoras de la ETI es que quisieron seguir estudiando en un caso, o hacer carrera profesional en el otro, pero la vida familiar y la maternidad las llevó a abandonar ese proyecto y a permanecer trabajando en la escuela técnica. Para ambas el cargo de preceptora combinó mejor con la vida doméstica y terminó siendo la mejor opción laboral. Este fue el principal motivo por el que ambas preceptoras decidieron sostener este trabajo y no otro.

En realidad yo estaba trabajando en un jardín (de infantes), ya tenía mis dos hijos chiquititos y el jardín me consumía muchísima tarea extraescolar y en mi casa. Entonces necesitaba buscar algo que cierre la puerta de mi trabajo y no llevo el laburo a mi casa, porque necesitaba estar con mis dos hijos chiquititos y bueno me salió esta propuesta que había una suplencia, la tomé trabajando mañana y tarde, a la mañana iba al jardín a la tarde venía acá y definitivamente deje el jardín (Claudia, Preceptora ETI, 50 años).

Trabajando como preceptoras lograron estudiar una carrera de nivel superior terciaria. Así nos lo cuenta Fabiana, quien mucho tiempo después termina el profesorado de inglés en un Instituto Superior porque su organización curricular le permite estudiar y trabajar al mismo tiempo, a diferencia de la universidad.

Cuando empecé a trabajar acá (preceptora) deje la facultad (Profesorado de Inglés) porque perdía muchas materias. Me anoté en otra carrera, en Trabajo Social. (Tomé este cargo) porque era un trabajo que me permitía seguir estudiando porque eran poquitas horas y yo trabajo social (cursaba) a la noche. Y después, hace 10 años, nació mi hija así que me quede con esto solo (Fabiana, Preceptora ETI, 43 años).

Las ex alumnas de la ETI que vuelven a la escuela como preceptoras encuentran que existe un rito de iniciación: se comienza siendo preceptora de los cursos inferiores, es decir del ciclo básico. Subir de piso (los cursos de la orientación se encuentran en la planta alta del edificio) se alcanza con el paso del tiempo de modo que resulta ser una especie de premio en respuesta a la pertenencia institucional y requiere experiencia en el puesto de trabajo.

Las ex alumnas de la ETPF1 y 2, por el contrario, son la primera generación en estudiar en la escuela en la que hoy trabajan y para una de ellas –estamos hablando de la jefa de preceptoras de la ETPF1- el cargo de preceptora fue su primer y único trabajo. A diferencia de la ETI, el pasaje de alumna a preceptora, secretaria o profesora de los cursos en los que ellas mismas se formaron es vivido como algo natural, favorecido por una relación más estrecha con sus profesoras. En aquél tiempo, la dirección de la escuela con el aval del CONET daba a las egresadas que habían sido abanderadas, es decir, que habían tenido un buen desempeño como alumnas, la posibilidad de ocupar un cargo en la escuela.

No me llamaron inmediatamente pero con el correr de los años, quienes habían sido mis profesoras, toda vez que se presentaba alguna vacante me avisaban y así entré en el 78 más o menos 9 años después de haber terminado la escuela. Empecé con un cargo de preceptora, después al poco tiempo concursé para ser tesorera de la escuela. Tomé el cargo de la tesorería que fue el cargo que más me quise (...) lo tuve hasta que pasamos a provincia en el año 94 (Graciela, Secretaria ETPF1, 78 años).

Un fuerte sentido de pertenencia institucional explica la defensa que hacen estas mujeres de la Escuela Profesional de Mujeres, no sólo por la preparación que brindaba sino también por las relaciones y el respeto a la autoridad docente que en ella se alcanzaba.

En la ETPF1 las ex alumnas tomaron cursos prácticos de dactilografía, estenografía, cocina, corte y confección, cerámica, bordado a máquina, bordado a mano. Fue una escuela de mujeres hasta el año 1968-1969 cuando comenzó el ciclo básico de práctica comercial al que se sumaron alumnos varones. La actual prosecretaria de la escuela cuenta que llevaba dos años cursando bordado cuando se agrega el ciclo comercial. Decide entonces completar el tercer año de profesiones femeninas y luego realizar los talleres del área contable obteniendo así el título secundario. Ya trabajando en la escuela los concursos les permiten acceder a los cargos que actualmente ocupan (Secretaria y Prosecretaria).

Yo hice muchos cursos acá, eran cursos de dos años, hasta que vino el comercial ciclo básico de tres años. Yo empecé haciendo un curso de dactilografía porque en esa época, hace 50 años (vivía) con unos tíos, me quedé sin mamá desde muy chica, la gente grande antes te mandaban a hacer ese curso, a estudiar dactilografía porque con eso ibas a trabajar, que se yo. Ese curso lo terminé, era un curso de dos años, y después inmediatamente hice uno de bordado que yo no quería hacer el de bordado, quería hacer el de cerámica que actualmente está (en la escuela) Yo era amiga de una profesora de dactilografía y me dijo “no, no, no, como te vas a meter en cerámica (...) tus tíos no te van a poder comprar nunca un horno” y me anotó en bordado a máquina que no era lo que yo quería. Yo, como era antes inocente seguí en el curso que me habían puesto (...) seguí, terminé, me recibí (María, Prosecretaria ETPF1, 72 años).

María consigue su primer trabajo como un reconocimiento a su rendimiento como alumna y también por la buena relación que logra sostener con una de sus profesoras. Eran tiempos donde las autoridades escolares tenían la posibilidad de nombrar a una buena parte de la planta docente.

“Ya está! Te vas a tu casa, buscas un guardapolvo y a las 6 te quiero acá”. Empezaba a trabajar. Como el 50% lo cubría la dirección ella (la profesora) habló con la directora de ese momento, la directora le dijo que yo empezara a trabajar como ayudante de ella (María, Prosecretaria ETPF1, 72 años).

Mientras en la ETI con la incorporación de alumnas mujeres fue necesario incorporar mujeres en los cargos de preceptoría, en la ETPF1 con una matrícula mayoritariamente femenina todavía reclaman la presencia de preceptores varones. Pareciera que el género es una variable importante a la hora de mantener la disciplina escolar y a la vez una buena justificación de lo que la escuela no logra contener. En esta escuela la preceptoría está conformada exclusivamente por mujeres.

No nos quedó ningún varón. De pronto es necesaria a veces (la presencia de un varón) sobre todo si se están peleando en el baño de los varones. Se necesitaría un varón, viste? (Graciela, Secretaria ETPF1, 78 años).

Así, los baños de varones parecen ser una zona liberada porque está vedado su ingreso a las mujeres. Lo que allí ocurre no es supervisado por nadie y eso parece ser un problema aunque las entrevistadas no han hecho mención a ningún suceso que requiriese, en el pasado, la presencia de un varón o del director de la escuela. Se trata de una construcción fantasmática relativa al comportamiento de los varones en un espacio privado a las mujeres. Y es esta fantasmática la que pone a circular la idea de que hay comportamientos

vedados, prohibidos, que suceden en el espacio escolar y que una mujer no puede conocer para sancionar. Se apoyan en este argumento para justificar problemas de conducta (entre varones) que suceden en espacios vedados a las mujeres (baños de varones). Sin embargo refieren en todo momento al mal comportamiento de las mujeres.

3.5-3 De Ex-Alumna a Profesora⁷⁹

La ETPF2 presenta, como ya dijimos, la particularidad de ser dos escuelas funcionando en un mismo edificio bajo la conducción de un mismo director. La primera entrevista fue con el director⁸⁰ quien nos explicó el funcionamiento de la/s escuela/s y me puso en contacto con las profesoras de los cursos. Las entrevistas a las profesoras se realizaron sin dificultad. Relatan una trayectoria personal y profesional entrelazada, donde las decisiones laborales así como la expansión y retracción de la matrícula de los cursos estuvieron siempre ligadas a las sucesivas crisis económicas que se vivieron en la Argentina.

Los cursos comparten el edificio con la escuela secundaria técnica, dependen administrativamente de dicha escuela y están bajo la conducción del mismo director. Aún así funcionan con total autonomía respecto de la escuela técnica, y por su tamaño (cantidad de alumnos matriculados) es otra escuela⁸¹. Lo interesante aquí es como logró integrar la vieja escuela de profesiones femeninas, manteniendo en vigencia los mismos cursos, con una escuela secundaria técnica que se adaptó a los tiempos y logró sobrevivir a los cambios proponiendo una tecnicatura en informática.

⁷⁹ Este apartado reúne las entrevistas a egresadas de la ETPF2 exclusivamente.

⁸⁰ Entrevista realizada el día 25/08/2011.

⁸¹ En el momento en que realicé el trabajo de campo la escuela técnica en informática tenía una matrícula de 403 alumnos y los 21 cursos prácticos una matrícula total de 373 alumnos. Información obtenida en la entrevista con el director de la ETPF2.

Los cursos tienen una duración de dos años y cuentan con dispositivos pedagógico-administrativos similares a los de cualquier escuela. Por ejemplo, ofrecen tres turnos, se cursa tres veces por semana y se controla la asistencia a clase⁸². Los preceptores del turno diurno de la escuela técnica tienen a su cargo secciones de los cursos profesionales (cocina, confección del vestido o encuadernación y cartonado). Los del turno noche sólo son preceptores de los cursos profesionales. La formación que ofrecen se compone de materias teóricas y prácticas y controlan los aprendizajes a través de un boletín trimestral.

En esta escuela las ex alumnas de la Escuela de Profesiones Femeninas se desempeñan como docentes de los mismos cursos en los que cada una de ellas se formó en tiempos en que la escuela preparaba a las mujeres para el ejercicio de profesiones consideradas exclusivamente femeninas. Estas mujeres, a diferencia de las ex alumnas de la ETPF1, no tienen la mirada puesta en el pasado porque el pasado es su presente.

Entrevistamos a Noemí y Alicia⁸³ profesoras de Confección del Vestido con una matrícula compuesta por mujeres en su mayoría jóvenes y algunos varones, a Lina⁸⁴ profesora de Encuadernación y Cartonado al que asisten mujeres adultas, y a Marta⁸⁵ profesora de Cocina quien recibe un alumnado joven compuesto por varones y mujeres interesados en una salida laboral inmediata, desplazando a las mujeres adultas que hacían el curso como una distracción, para complementar su formación como ama de casa, para ocupar el tiempo libre antes que como preparación para un puesto de trabajo.

Lina, egresó en el año 1957 de la Escuela Técnica del Hogar de 3 años, denominación anterior a la de Escuela Técnica de Profesiones Femeninas. Se formó en Encuadernación y Cartonado y desde hace 55 años trabaja en la

⁸² Sólo se permiten 12 inasistencias al año. La reincorporación es decisión del director de la escuela.

⁸³ Entrevistas realizadas el día 31/08/2011.

⁸⁴ Entrevista realizada el día 07/09/2011.

⁸⁵ Entrevista realizada el día 25/08/2011.

misma escuela enseñando aquello en lo que se formó. Apenas un año después, se incorpora en el año 1958 como docente a la misma escuela de la que egresó. En aquellos años, además del curso específico tenían materias complementarias como economía doméstica, tejido, bordado. Según nos relata, en la escuela técnica del hogar como en la de profesiones femeninas sólo había profesoras mujeres. Sin llegar a precisar en qué año comienzan a sumarse alumnos varones, nos cuenta que el primer alumno varón fue un comisario retirado en el curso de cocina.

Conversamos con Diego⁸⁶, profesor de encuadernación. Había ingresado a la escuela en el mes de mayo del 2011 como suplente y era la primera vez que trabajaba en la escuela pública. No estaba en su horizonte trabajar en el estado pero se entera del llamado a concurso para cubrir un cargo de difícil cobertura, como es el de profesor de encuadernación, y se presenta. Tiene un taller donde enseña en forma privada encuadernación desde hace 5 años. Estudió en la Facultad de Bellas Artes de la UNLP. Antes de recibirse viajó a Ecuador donde estudió restauración y conservación de bienes y así se vinculó con las tareas de encuadernación de libros. A su regreso a la Argentina esta competencia le sirve para dar clases. Finalmente, en el mismo año que lo entrevisté, obtiene su título en Artes de la UNLP y obtiene el cargo de profesor de Encuadernación por concurso. Le preguntamos cuáles son las tareas que realizan en este curso y nos responde,

En encuadernación lo que hacemos es toda la parte de unir el libro, armar libros o sea que te quedan documentos de papel y libros. Y la construcción de las tapas y todo lo referido a los libros. En la parte de cartonado la tecnología es semejante en cuanto al uso del cartón, pero es más el pegado y construcción de objetos muy diversos (Diego, Profesor de Encuadernación ETPF2)

⁸⁶ Esta entrevista se hizo el día 20/09/2011.

A su taller particular se acercan muchos jóvenes, estudiantes de diseño y de otras carreras afines, que tienen mucha vinculación con la tecnología pero que buscan tomar contacto con el trabajo manual y con la realización del libro. El 90% de los jóvenes que se acercan al taller son mujeres como también son el 100% las alumnas del curso de encuadernación de la escuela técnica pero con edades diversas: unas combinan sus estudios universitarios en diseño gráfico con encuadernación y cartonado, en tanto otras, las más grandes, buscan recrearse y entretenerse. Lo que parece claro para Diego es que no existe una motivación ligada a la preparación para el mundo del trabajo.

Para mí es un hobby, para otros es un pasatiempo, es ir un día libre un rato a socializar. Esta menos pensado como salida laboral porque el trabajo cartonado, la producción de piezas de cartón, lleva mucho tiempo, mucho trabajo, por ahí mucho material y al fin y al cabo si uno lo quiere vender... (no se puede vender bien) Por ahí para hacer para la misma familia también, uno le enseña a los nietos (Alumna, Encuadernación y Cartonado, ETPF2).

La deserción es una constante en este curso. En primer año ingresaron 28 alumnas y continuaron 9. En segundo año se encontraban cursando sólo 6 alumnas. Según Diego, sería importante producir cambios para vincular la preparación que brinda este curso a lo largo de dos años con las demandas específicas de instituciones sociales, públicas o privadas. Piensa en instituciones como las bibliotecas públicas que pueden estar demandando técnicos formados en encuadernación y cartonado.

Las otras dos ex alumnas que entrevistamos son Profesores del curso de Confección del Vestido. Noemí de 64 y Alicia de 48 años, cursaron la escuela cuando dependía del CONET y llevaba por nombre ENET (Escuela Nacional de Educación Técnica) de Profesiones Femeninas. Se recupera del relato que

los planes de estudio eran diferentes⁸⁷ aún cuando ambas se especializaron en una misma orientación. Ambas terminaron su formación en Corte y Confección (hoy Confección del Vestido) pero les faltaba el título secundario. Noemí cuenta que cumplió su sueño “de grande” y obtuvo en otra escuela el título secundario de Bachiller con Orientación Social. Por su parte Alicia hace el ciclo superior en otra escuela y obtiene el título de Bachiller Contable. Con la reforma educativa de los años noventa la ENET de Profesiones Femeninas incorpora el ciclo superior en informática y sostiene los cursos prácticos como una oferta que se dicta en paralelo con la actual escuela secundaria técnica.

Noemí nos cuenta que la decisión de estudiar en esta escuela fue una imposición familiar porque en ese tiempo se pensaba que las mujeres debían prepararse para cumplir con las tareas consideradas femeninas, no sólo para cumplirlas debidamente sino también para convertirse en una “buena mujer”.

Mi momento era el momento de que la mujer todavía estaba para cocinar, para cocer y después cuando ingresé como docente era otro momento de la historia (Noemí, Profesora de Confección del Vestido ETPF2, 64 años).

Egresó en el año 1967 luego de haber cursado durante 4 años Corte y Confección. Desde el año 1962 las Escuelas Profesionales de Mujeres ofrecían a sus egresadas la posibilidad de cursar una capacitación docente de dos años que las habilitaba para el ejercicio de la docencia, obteniendo un certificado de capacitación docente en la especialidad respectiva. Noemí nos cuenta que, junto a 15 de sus compañeras de curso, hicieron esta capacitación de las cuales sólo dos se dedicaron a la docencia. Explica esta situación diciendo que la verdad es que a la mayoría de ellas no les gustaba coser o bordar y que fueron obligadas a estudiar y a prepararse en manualidades femeninas. Esa sería la razón por la que muchas de sus compañeras no siguieron trabajando en este

⁸⁷ No nos ha sido posible verificar, con la documentación disponible en el INET, en qué momento y por qué decreto fue modificado el plan de estudios.

oficio, ni como modistas ni como profesoras. Fueron pocas las mujeres que lograron trabajar en casas de modas. Este grupo de compañeras se siguen encontrando por lo menos una vez al año.

Noemí trabajó en su casa como modista y en moltería en cuero junto a una vecina con la que habían estudiado. Su proyecto era estudiar magisterio y como ve frustrada su voluntad, decide ingresar en 1992 a su misma escuela para trabajar como profesora. Hace 19 años que es profesora de Confección del Vestido. En cambio Alicia, terminó su secundaria y estudió Profesorado de Nivel Inicial en un ISFD de La Plata, hizo una suplencia y rápidamente se dio cuenta que lo que más le gustaba era la costura. Así trabajó en su taller como modista hasta que ingresó a la escuela como profesora.

Las profesoras de Confección del Vestido recuerdan los 90 como malos tiempos para la escuela, tiempos en que los cursos perdieron matrícula porque “se compraba todo hecho y se tiraba” y también vivieron con alivio la recuperación de la matrícula gracias a la crisis económica del 2001. En este escenario, las jóvenes mujeres se volcaron al curso buscando reciclar prendas o fabricar su ropa, con el propósito de bajar los costos en el rubro indumentaria.

Desde el año 2005, aproximadamente, el alumnado se compone mayoritariamente de gente joven, con edades que rondan los 20 y 30 años. Las carreras de diseño entusiasmaron a la juventud y eso dio lugar a que las jóvenes mujeres a las que les gustaba coser encontraran una oferta para ellas. La matrícula del curso en estos últimos años se ha incrementado considerablemente pasando a tener 3 primeros y 2 segundos.

Las jóvenes han recuperado el oficio más de las abuelas que de las madres. La madre en esa época, creo suponer, se tiraba más a lo profesional y la que no compraba hecho y lo tiraba porque era más barato que hacerlo. Pero ahora no, además con lo de la moda del diseño de autor también se busca lo personal no lo masivo (Noemí, Profesora de Confección del Vestido ETPF2, 64 años).

Le preguntamos a las profesoras qué creen que buscan hoy las alumnas que cursan Confección del Vestido y respondieron lo siguiente,

Y tenemos ex alumnas que tienen sus marcas (...) y este año también una chica de primer año abrió su facebook y está vendiendo. Ellas lo que quieren es tener su propia marca o su propio taller y los varones también (Alicia, Profesora de Confección del Vestido ETPF2, 48 años).

Todas buscan hacer sus marcas y poner en cada prenda su impronta, no? También lo ven como salida laboral (Noemí, Profesora de Confección del Vestido ETPF2, 64 años).

Ahora asisten al curso jóvenes de los cuales unos pocos son varones y la mayoría son mujeres: diseñadores gráficos, estudiantes de arquitectura, maquillador artísticos son algunos de los perfiles que se inscribieron en Confección del Vestido. Al finalizar el primer año del curso es cuando se registra el porcentaje más alto de abandono y suelen ser, en su mayoría, varones. Los motivos están relacionados con el momento en que logran insertarse profesionalmente o simplemente porque consiguen un trabajo ligado al diseño de moda. Entre el alumnado de más edad se registran docentes, personal doméstico, enfermeras. En estos últimos casos las profesoras observan mucho esfuerzo por terminar el curso, ganas de aprender y de tener un espacio para sí más que una salida laboral.

Las entrevistadas recuperan, del tiempo en que ellas fueron alumnas, las estrategias de enseñanza y las vinculan a las características de la época. Cuentan que se formaron aprendiendo a coser a mano y alta costura y señalan que este tipo de trabajo consume mucho tiempo y dedicación. En cambio, cuenta Noemí, cuando se incorporaron como profesoras se vieron obligadas a cambiar las formas de enseñar porque las alumnas de hoy quieren que el proceso sea más rápido, “pasar la over y llevárselo puesto”.

El taller de confección, que era corte y confección, era muy minucioso lo que vos aprendías, ahora no, ahora tenés que usar otra técnica y otros métodos para que les guste, porque sino si vos querés implementar lo mismo que yo aprendí no me va a dar resultado como en esa época. En ese momento a mí me enseñaron mucho a coser a mano, alta costura y bueno yo ahora después cuando lo quise implementar ahora en esta no vale, ya es otra cosa, ya quieren todo mucho más rápido, pasar la hora y llevárselo puesto, en vez a nosotros nos hacían trabajar de otra manera y vos fijate que teníamos muchísima más carga horaria (Noemí, Profesora de Confección del Vestido ETPF2, 64 años).

La carga horaria estaba en directa relación con el tiempo que dedicaban a cada prenda y a cada técnica. Una cursada diaria frente a las tres veces por semana con un total de 15hs semanales, según las profesoras, es lo que marca la diferencia en la cantidad y calidad de lo que en el taller se produce, antes y ahora.

3.6 A modo de cierre

Analizar las trayectorias (sociales, escolares o profesionales) permite reconstruir los recorridos seguidos por los individuos en las diferentes etapas de la vida, y conocer las posiciones que ocupan en el campo social en un momento determinado. En este estudio, se aborda el análisis de lo que Dubar denomina trayectorias subjetivas, tomando como punto de partida el relato que cada mujer hizo de sí. En estos relatos se reconstruyen historias personales donde la negociación ha sido una constante y en las que se vieron obligadas a claudicar algún proyecto. No hablan con satisfacción por los logros alcanzados aún cuando todas ellas refieren con cierta conformidad al cargo que desempeñan en la escuela técnica.

En todas las escuelas técnicas de la muestra se observa una división del trabajo sexual cuando las mujeres no son consultadas en el proceso de toma de

decisiones, o trabajan en el sostén de la conducción de la escuela a cargo de un varón. Como denuncia o con complicidad, las posiciones que ocupan resultan de una división del trabajo sexual no necesariamente originada en el organigrama escolar sino en una distribución de tareas que se establece en la misma escuela. En los relatos existe una subvaloración de la mujer para ocupar cargos de dirección que se complementa con la sobrevaloración de los varones cuando recuerdan, con nostalgia, aquellos tiempos en que les dispensaban a las mujeres, primeras profesoras de la escuela, un trato especial.

Las trayectorias profesionales de las mujeres de la ETI confrontan, por un lado, con el modelo de la domesticidad y, por otro, con el sexismo presente en el campo de las ciencias exactas. El modelo de la domesticidad explica la aceptación generalizada en la escuela para que profesores varones ejerzan en los años de la especialidad pero también las resistencias a incorporar profesoras mujeres por las obligaciones que dicho modelo establece para cada género. En la ETPF1 y ETPF2 las mismas mujeres que entrevistamos no muestran fisuras con el modelo de la domesticidad en el que se formaron como alumnas, y reproducen en la escuela la posición de protectoras del varón (director) que les fuera asignada por el modelo para cuidar del hogar. Mientras que en la ETI las mujeres coinciden en señalar que impera el machismo (algunas con una posición de denuncia y otras buscando una esencia femenina y masculina que justifique esta actitud desigual hacia las mujeres), en la ETPF1 se recoge una visión armoniosa de la escuela donde las mujeres están para cuidar las espaldas del varón (director), y en la ETPF2 las profesoras de los cursos trabajan sin observar grandes cambios respecto de la escuela de profesiones femeninas dado que el director y un joven profesor suplente son los únicos varones de la escuela.

Las trayectorias son similares entre sí y diferentes según la escuela de la que algunas egresaron y en la que actualmente trabajan. Las diferencias de recorridos entre las profesoras y preceptoras de la ETI respecto de las ex

alumnas de las ETPF1 y ETPF2 resultan de la decisión de algunas de ellas de estudiar una carrera universitaria y trabajar profesionalmente, como de las expectativas de quienes se prepararon en manualidades femeninas para un trabajo autónomo. Son trayectorias individuales inscriptas en una trayectoria modal donde la edad y la pertenencia institucional explican las semejanzas entre sí y las diferencias de trayectorias según escuela. De algún modo y por razones diversas, unas y otras encontraron muchos obstáculos para alcanzar las metas propuestas y allí es donde la escuela técnica surge como una opción interesante porque se ajustaba mejor al modelo de la domesticidad. Interés, estrategia (siguiendo a Bourdieu), dan muestra del grado de aceptación de estas mujeres del juego social y de la comprensión del sentido del juego.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

ALTHUSSER, Louis (2008). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.

AMORÓS, Celia (1999). “La idea de igualdad”. En: *Especial Fempress*. Disponible en:

<http://www.geocities.com/Athens/Parthenon/8947/celiamoros.htm>.

[Último acceso 03/10/2013]

_____ (2008). *Mujeres e imaginarios de la globalización. Reflexiones para una agenda teórica global del feminismo*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. ISBN 978-950-808-566-5.

ANZALDÚA, Gloria (2004). “Los movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan”. En: Bell Kooks, et.al. *Otras Inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de Sueños. Disponible en:

<http://webs.uvigo.es/pmayobre/download/libros/otrasinapropiables.pdf> .

[Último acceso 03/10/2013]

BARRANCOS, Dora (2008). *Mujeres, entre la casa y la plaza*. Buenos Aires: Sudamericana. ISBN 978-950-07-2967-3.

BOURDIEU, Pierre (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

_____ (1998). *La Distinción. Criterio y bases del gusto*. España: Taurus.

_____ (2007). *El Sentido Práctico*. Argentina: Siglo Veintiuno.

BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Louis (2008). *Una Invitación a la Sociología Reflexiva*. Segunda Edición en castellano. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

BRAIDOTTI, Rosi (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.

BRASLAVSKY, Cecilia (1980). “La educación argentina (1955-1980)”. En: *El país de los argentinos*. Centro Editor de América Latina.

- BUTLER, Judith (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- COSSE, Isabella (2006). “Cultura y Sexualidad en la Argentina de los sesenta: usos y resignificaciones de la experiencia transnacional”. En: *E.I.A.L. - Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, Vol 17 – N°1. Tel Aviv: Universidad de Tel Aviv, Facultad de Humanidades Lester y Sally Entin, Escuela de Historia, Instituto de Historia y Cultura de América Latina.
- CURIEL PICHARDO, Rosa Inés (2007). “Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista”. En: *Revista Nómadas* N° 26. Bogotá: Universidad Central.
- DE LAURETIS, Teresa (1992). *Alicia ya no. Feminismo, Semiótica, Cine*. Madrid: Cátedra.
- DUBAR, Claude (1998). “Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos”. En: *Educação e Sociedade* vol.19, N°62, p.13-30. ISSN 0101-7330. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100002&lng=es&nrm=iso. [Último acceso 04/10/2013]
- _____ (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- FEMENÍAS, María Luisa (2003). “Poder, sujeto y agencia”. En: Femenías, M. L. *Judith Butler: Introducción a su lectura*. Buenos Aires: Catálogos.
- _____ (2005). “El Feminismo Postcolonial y sus límites”. En: Amorós, C. y De Miguel, A. (eds.) *Teoría feminista: de la Ilustración a la Globalización*. Volumen 3. Madrid: Minerva.
- FLÓREZ-FLÓREZ, Juliana (2007). “Lectura no eurocéntrica de los movimientos sociales latinoamericanos. Las claves analíticas del proyecto modernidad/colonialidad”. En: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (editores) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Central.

- FUENTES VÁSQUEZ, Lya Yaneth (2011). “Fortalecimiento de capacidades relacionadas con la equidad de género en la Educación Superior (FEGES)”. En: *Nómadas* N°35. Colombia: Universidad Central.
- GHIARDO, Felipe (2004). “Generaciones y Juventud: una relectura desde Mannheim y Ortega y Gasset. En. *Última Década* N°20. Viña del Mar: CIDPA, pp. 11-46.
- GUTIÉRREZ, Alicia (1997). *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Nacional de Misiones.
- _____ (2003). “Con Marx y contra Marx: El materialismo en Pierre Bourdieu”. En: *Revista Complutense de Educación*, Vol.14, N°2. Universidad Complutense de Madrid.
- LAMOUREUX, Diane (2010). “Femeninos singulares y femeninos plurales”. En: Rodríguez, P.B.; Rodríguez González, C. (Eds.); Carrera Suárez (Coord.) *Nación, diversidad y género*. Perspectivas críticas. Barcelona: Anthropos.
- LAO-MONTES, Agustín (2007). “Hilos descoloniales. Trans-localizando los espacios de la diáspora africana”. En: *Tabula Rasa*. Bogotá, Colombia, N° 7: 47-79. ISSN 1794-2489.
- MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo (1996). “La juventud es más que una palabra”. En: Marguli, M. (editor) *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- MEZZADRA, Sandro (2008). “Introducción”. En: AAVV, *Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales*. Madrid: Mapas. Disponible en: http://www.ozebap.org/biblio/pdf/estudios_postcoloniales.pdf. [Último acceso 04/10/2013]
- MODONESI, Massimo (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO - Prometeo.

- MORGADE, Graciela (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Poder, autoridad y género en la escuela primaria*. Buenos Aires: Noveduc. ISBN 978-987-538-279-4.
- PALERMO, Zulma (comp.) (2010). *Pensamiento argentino y opción descolonial*. Buenos Aires: Del Signo.
- RAMA, Claudio (2009). “La Tendencia a la Masificación de la cobertura de la Educación Superior en América Latina”. En: *Revista Iberoamericana de Educación* N°50, pp.153-175. OEI.
- RIVERA CUSICANQUI, Silvia (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010. ISBN 978-987-25185-4-7 (1ra edición).
- SÁNCHEZ MORENO, Marita (ed.) (2009). *Mujeres dirigentes en la Universidad. Las texturas del liderazgo*. España: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- SPIVAK, Gayatri (2010). “¿Por qué los estudios de las mujeres?”. En: Rodríguez, P.B.; Rodríguez González, C. (Eds.); Carrera Suárez (Coord.) *Nación, diversidad y género. Perspectivas críticas*. Barcelona: Anthropos.
- WALSH, Catherine (2009). “Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas”. Ponencia preparada para el *XII Congreso de la ARIC* (Association Internationale pour la Recherche Interculturelle) “Diálogos Interculturales: descolonizar el saber y el poder”. Brasil. Disponible en: <http://aric.edugraf.ufsc.br/congrio/html/anais/anais.html>.
[Último acceso 04/10/2013]
- WOTIPKA, Christine Min; RAMÍREZ, Francisco O. y MARTÍNEZ, Capitolina Díaz (2007) “Un análisis trasnacional del surgimiento e institucionalización de los planes académicos de los Estudios de las Mujeres”. En: *Reis* (Revista Española de Investigaciones Sociológicas) N°117. Madrid (p.35-59)

FUENTES CONSULTADAS

PUBLICACIONES OFICIALES

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA.

Serie / Documentos de la Escuela Técnica N°2 (2003). *Reglamento general de los establecimientos del Consejo Nacional de Educación Técnica -1965-*. Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina (2008). Consejo Federal de Educación. Presidencia de la Nación.

CAPÍTULO 4

Experiencias de Mujeres. Una lucha en común contra el Sexismo en la Escuela

No son los individuos los que tienen la experiencia, sino los sujetos los que son constituidos por medio de la experiencia. En esta definición la experiencia se convierte entonces no en el origen de nuestra explicación, no en la evidencia definitiva (porque ha sido vista o sentida) que fundamenta lo conocido, sino más bien en aquello que buscamos explicar, aquello acerca de lo cual se produce el conocimiento. Pensar de esta manera en la experiencia es darle historicidad, así como dar historicidad a las identidades que produce.

Joan W. Scott
Experiencia (2001)

4.1 Introducción

Desde los griegos hasta el marxismo occidental el término experiencia ha sido objeto de múltiples debates recibiendo, en consecuencia, diferentes significados. Desde su potencialidad para conocer y comprender el mundo exterior hasta la posibilidad misma de tener experiencias en el mundo moderno, la categoría experiencia ha estado en el centro de las reflexiones de filósofos clásicos como Platón y Aristóteles, de intelectuales marxistas como Benjamin y Adorno, y de intelectuales postmarxistas o postestructuralistas como Foucault, entre otros.

Hasta el siglo XVII experiencia fue opuesta a ciencia y razón y, por ello, rápidamente abandonada como forma de alcanzar el conocimiento. Para Platón, la experiencia depende de las costumbres, de los hábitos, y constituye más un obstáculo que un medio hacia el conocimiento. Por su parte, Aristóteles, rechazaba la fe en la racionalidad intuitiva y la demostración deductiva más que en la experiencia misma ya que la ciencia carece de pasión. Ocurre así una

importante diferenciación entre teoría y práctica, razón y experiencia, donde la experiencia pasa a ocupar un lugar destacado en la filosofía clásica entre las llamadas actividades prácticas.

La modernidad busca otras formas de legitimar la experiencia aún cuando prevalece una cierta identificación con el saber acumulado del pasado y como “baluarte de la autoridad tradicional”. Con Francis Bacon y René Descartes, la experiencia interior fue remplazada por la experimentación y los datos confirmables del experimento controlado perdiendo, así, todo referente subjetivo. En el proceso de búsqueda de conocimiento, los instrumentos objetivos remplazaron a los sentidos.

El término experiencia constituye para el pragmatismo norteamericano “una fuente de legitimación opuesta a la abstracción racional (...) significaba tanto la experimentación original cuanto el aprendizaje de las valiosas lecciones del pasado susceptibles de ser aplicadas imaginativamente en el futuro” (Jay, 2009:313). La propuesta que hace John Dewey de una educación para la democracia coloca a la experiencia en el centro de la comunicación, y a toda institución social en el deber de ampliar y perfeccionar la experiencia. Educar para la democracia es educar para vivir una vida bella y alcanzar un crecimiento equilibrado de la mente y el cuerpo infantil, donde tenga lugar la experiencia estética y el aprendizaje de todas aquellas habilidades necesarias para el desarrollo de una cultura democrática. Para Dewey, experiencia era algo más que el simple contacto con el mundo. Vinculaba experiencia con la búsqueda de realización y plenitud, personal y comunitaria. Fue quien hizo de la relación experiencia y educación una reflexión pedagógica y filosófica de gran alcance. En el ciclo de conferencias reunidas en el texto *Experiencia y Educación*, Dewey,

coloca la experiencia en el punto de unión entre la naturaleza psicológica y social del hombre y su entorno material, entre lo que existe objetivamente y la aptitud subjetiva para modificarlo desde adentro. La

experiencia se caracteriza también por la proyección en lo desconocido, y su rasgo más sobresaliente está en la relación con el futuro (Soënard, 2003:153).

La refundación marxista del legado hegeliano sobre la experiencia presente en el activismo pragmatista de Dewey, parte de una relectura de la *Fenomenología del Espíritu* donde Hegel sostiene que aquello que llamamos experiencia es el resultado de un movimiento dialéctico que lleva a cabo la conciencia en relación con el saber y los objetos. La experiencia resurge como un (nuevo) objeto verdadero. Es un proceso que modifica al sujeto de la experiencia y a los objetos del mundo exterior. La conciencia es transformada en el encuentro con los objetos pero los objetos también se transforman a partir de un sujeto que los encuentra. Hegel se refiere así a la experiencia de la conciencia.

El marxismo del siglo XX abre un debate renovado en torno de la experiencia lo que da lugar al surgimiento de la Escuela de Frankfurt. Entre los años 1960 y 1970, pensadores como el historiador E. P. Thompson, el crítico cultural y novelista John Berger, el crítico cultural Richard Hoggart, el crítico cultural y novelista Raymond Williams, llevaron a cabo una crítica rigurosa de la sociedad moderna.

La izquierda expropia al conservadurismo y se apropia de la experiencia a través de dos textos que, por otro lado, dan origen al humanismo marxista británico (Jay, 2009). Uno es *Cultura y Sociedad* de Williams (1958) y el otro *La formación de la clase obrera en Inglaterra* de Thompson (1963).

Raymond Williams es heredero de la visión que aportó al humanismo marxista británico F.R. Leavis, acerca de la importancia de la experiencia vivida como medio para oponerse y luchar contra las exclusiones y consecuencias del mundo moderno. En lugar de imponer categorías teóricas abstractas para explicar lo real, Leavis ofreció la posibilidad de contar con categorías concretas (experiencia, cultura, tradición) para comprender las

luchas y resistencias populares contra la opresión del sistema capitalista industrial moderno. Williams va a centrarse en la categoría cultura buscando romper su carácter elitista, y para plantear que cultura y experiencia mantienen una íntima relación que es necesario recuperar. La comunicación de los pueblos se verá favorecida si se recupera lo que llama la “cultura común” y la “comunidad efectiva de experiencia”. Hacerle frente a las consecuencias que trae la modernización industrial requiere de la construcción de otra narrativa basada en las experiencias de los pueblos.

Edward Palmer Thompson hace un análisis pormenorizado de cómo la conciencia de clase expresa el conjunto de experiencias en la forma de tradiciones y sistemas de valores. Porque la clase es una relación histórica y dinámica y no una cosa dada, la experiencia de clase está determinada por las relaciones de producción donde tal experiencia tiene lugar y por la estructura de relaciones donde nacen los hombres o donde ingresan voluntariamente. Para Thompson era importante recuperar las historias desde abajo, las historias de los protagonistas olvidados por la historia, para registrar así la explotación y las desigualdades producidas por el industrialismo. Pero será la obra de Louis Althusser, y su insistencia en no separar la experiencia de las sucesivas mediaciones provocadas por las estructuras del modo de producción capitalista, la que mayor incidencia tendrá en el debate sobre la experiencia en el marxismo británico sentando las bases de lo que será el “marxismo estructuralista” (Jay, 2009:231).

Desde la Escuela de Frankfurt y el consejo editorial de la *New Left Review*, la generación de Williams y Thompson se debate con Terry Eagleton y Perry Anderson, entre otros, desestimando que la experiencia tuviera un privilegio epistemológico y atacando el humanismo sentimental de sus maestros y su sobrevaloración de la cultura literaria (Ibíd.:235). Esta controversia también se expresa cuando Eagleton discute con el crítico alemán Walter Benjamin, porque coloca en el centro del debate el problema de cómo

narrar y transmitir el horror a las nuevas generaciones. Experiencia del horror que caracteriza como “la pobreza de la experiencia”. Dice Benjamin, de la guerra se vuelve enmudecido y empobrecido y por esa razón la experiencia de la guerra de trincheras no es comunicable y, en consecuencia, nos es sustraída la “facultad de intercambiar experiencias”. La experiencia de la guerra rompe con el lazo generacional y la posibilidad de la narración experiencial (Benjamin, 1936). Sin embargo, Eagleton es hostil a cualquier concepto de experiencia y realiza desde el marxismo althusseriano una crítica sagaz del humanismo marxista británico.

Desde el postestructuralismo Michael Foucault, heredero de los filósofos de la ciencia Gaston Bachelard y Georges Canguilhem, sostiene en sus primeros escritos que la ciencia no resulta de “prácticas concretas en el mundo prereflexivo” (Jay, 2009:444). De un análisis epistemológico a otro antropológico, en *Historia de la Sexualidad* Foucault sigue a Georges Bataille para quien la muerte de Dios produce la experiencia interior, una experiencia de lo imposible. En sus últimas obras y preocupado por la constitución del sujeto del saber, la experiencia interior de Bataille retorna en la obra de Foucault buscando comprender la experiencia que las sociedades modernas producen en relación con la constitución de un sujeto de la sexualidad. En *El uso de los placeres* dice Foucault,

El proyecto era por lo tanto el de una historia de la sexualidad como experiencia, si entendemos por experiencia la correlación, dentro de una cultura, entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad (2002:10).

La idea de formas de subjetividad permite a Foucault incorporar el concepto de experiencia del sujeto, como una experiencia que es anterior a toda correlación con los campos del saber o reglas de normatividad. Tal es el caso de la experiencia de la locura, el crimen, el deseo, donde lo común a todas ellas

es que no derivan de la correlación con el saber sino que son experiencias de la sexualidad o del poder y no solamente un efecto producido por la sexualidad y el poder. Surge así en la obra de Foucault la experiencia reflexiva, central en el proceso de autoconstitución por el cual el sujeto se produce en tanto tal. Algunos analistas sugieren que ambos enfoques, la experiencia como autoconstitución y la experiencia como correlación entre los discursos epistémicos, las formas de subjetivación y las reglas de la normatividad, conviven a lo largo de una obra en la que se ve a Foucault estudiando las experiencias como objetos epistemológicos pero también recuperando su experiencia personal y buscando tener una experiencia presente más que obtener una verdad.

El concepto de experiencia fue también desarrollado por el interaccionismo simbólico en el ámbito de la teoría de la comunicación. En la primera parte del SXX, la teoría de la comunicación se nutre de la teoría social que relaciona lenguaje y comunicación (Saussure), del enfoque de la antropología cognitiva (Levy Strauss), de las teorías críticas de la comunicación de la Escuela de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse) y de los abordajes fundados en la interacción (Goffman). El Interaccionismo Simbólico, término acuñado por Herbert Blumer en 1938, considera a la comunicación antes que nada como una interacción en la que las relaciones sociales son establecidas interactivamente por sus participantes y la comunicación es la base de toda relación. Los individuos actúan en múltiples escenarios en la vida cotidiana con lógicas diversas generando experiencias plurales. En este sentido Erving Goffman señala:

No me ocupo de la estructura de la vida social, sino de la estructura de la experiencia que los individuos tienen en cualquier momento de sus vidas sociales (2006:14).

Para explicar la experiencia Goffman desarrolla el concepto de marco de referencia. Cuando un individuo se presenta ante otros proyecta, conscientemente o no, una definición de la situación en la que el concepto de sí mismo es una parte esencial. La interacción social es un diálogo entre dos equipos que puede ser interrumpido o desorganizado. La expresión tiene un papel comunicativo en la interacción social. El interaccionismo simbólico y el enfoque dramático desarrollado por Goffman ponen especial atención al componente expresivo de la vida social como una fuente de impresiones dadas a otros y recibidas por otros. La/s impresión/es son consideradas una fuente de información que puede reorientar las respuestas. La fachada y el medio (mobiliario, decorado, equipos, trasfondo escénico) en el que ocurre la actuación así como la fachada personal (cargo o rango, vestido, sexo, raza, tamaño, lenguaje, expresiones faciales, gestos corporales) brindan estímulos que permiten comprender la situación o actuación.

En el campo de la historia, Joan Wallach Scott propone pensar el género como categoría relacional y un enfoque postestructuralista o deconstructivista de la diferencia que permita, a los historiadores, incluir las vidas y experiencias de los olvidados por la historia ortodoxa. Presente en el lenguaje cotidiano, no se puede prescindir del término experiencia aunque deba ser analizado en todas sus operaciones y así poder redefinir sus significados. El giro lingüístico que caracteriza a la filosofía del siglo XX puso en cuestión la autosuficiencia experiencial dado que nada escapa al contexto semántico. Según Scott, se trata de “rechazar la separación entre ‘experiencia’ y lenguaje e insistir en cambio en la cualidad productiva del discurso” (Jay, 2009:287). La experiencia, y toda indagación histórica acerca de ella, está mediada por relaciones lingüísticas y estructurales lo que permite a Scott luchar contra toda esencialización de categorías, entre ellas, experiencia. Se apropia del método genealógico de Michel Foucault para eliminar residuos ideológicos que subyacen en los usos corrientes de experiencia. Esta posición le valió una serie de críticas de teóricas feministas porque veían, en esta asociación entre experiencia y lenguaje, una

reducción de la violencia doméstica masculina a un mero conflicto de discursos (Pickering, 1997 citado por Jay, 2009)

En el campo educativo François Dubet (1998) define experiencia escolar como una actividad cognitiva, una manera de construir la realidad, de experimentarla. La experiencia social se forma donde los actores están expeditados a lidiar simultáneamente con las diversas lógicas de los campos de los que participan. Desde esta perspectiva, los jóvenes desarrollan ciertas lógicas de acción que les permiten sobrevivir, adaptarse, integrarse parcial y simbólicamente o conformarse a la exclusión forzada. El propósito es captar la experiencia desde el punto de vista de los actores, y que el testimonio de los actores se desarrolle en el espacio de estas relaciones. Alejándose de la sociología clásica y su confianza puesta en la fuerza civilizadora de las instituciones para producir una experiencia coherente e integrada, y de la sociología crítica y su conceptualización de la escuela como aparato de control, Dubet propone que la socialización es inculcación pero también producción de sujetos capaces de manejarla y no sólo receptores pasivos de una ideología. Sugiere que el sujeto social se construye de una pluralidad de experiencias, en la heterogeneidad de lógicas y racionalidades de la acción.

4.2 Feminismo y Experiencia

Para el movimiento político feminista el concepto de experiencia ha sido central para reivindicar las experiencias de las mujeres silenciadas, no escuchadas o en posición subalterna respecto del varón, en un sistema social caracterizado como androcéntrico y patriarcal. La experiencia de la producción del género puede ser entendida como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basado en las diferencias sexuales. La percepción de requerimientos diferenciados constituye la experiencia de cada uno/a como sujetos distintos en tanto varón o mujer, masculino o femenino.

El debate dentro del feminismo práctico (militante) y teórico (académico) en torno de los sentidos asignados a la experiencia puede referirse a un saber que se adquiere en la práctica, al bagaje que cada persona va acumulando a lo largo de su vida, a las sensaciones que construyen un mundo interior. Para una parte del movimiento feminista la experiencia es distinta según los sexos y por ello la experiencia masculina no debe ser considerada un universal. Las teóricas feministas reconocen que ciertos aspectos de la experiencia subjetiva impactan en tres planos:

- Psicológico: las experiencias de los seres humanos conforman la subjetividad en un proceso de continua transformación, y son sexuadas.
- Político: las experiencias de mujeres son promotoras de cambios en el patriarcado (por ejemplo, grupos de autoconciencia o toma de conciencia).
- Cognoscitivo: un nuevo enfoque epistemológico resulta de tener en cuenta el conocimiento que surge de las experiencias de mujeres en la vida cotidiana.

El pensamiento occidental postuló que la experiencia es algo opuesto o diferente a conocimiento racional. Sin embargo, el feminismo mostró que las experiencias están mediadas por representaciones y expectativas, aún cuando parece que reflejan la realidad (es el caso de la experiencia visual en Haraway). El pensamiento feminista hace un reconocimiento del pragmatismo (Dewey) por la importancia que éste le asigna a la categoría experiencia.

Dentro del feminismo se suceden debates en torno de la igualdad, la diferencia, que impactan en la representación de las mujeres. El feminismo, abre un debate en torno de la categoría mujer y del lugar que se le asigna a la experiencia (colonial, subalterna) de las mujeres. En su trabajo sobre el feminismo postcolonial, María Luisa Femenías (2005) señala que el pensamiento postcolonial hace un examen crítico de la lógica del dominio entendida como la dialéctica binaria Uno-Otro, colonizador-colonizado, pero

dentro del marco moderno de poder. La lógica del dominio “marca el lugar de la experiencia efectiva de la marginalidad, a la vez que permite su transformación en experiencia crítica” (2005:157). La comprensión de la dominación permite actos de resignificación, autoafirmación y rechazo del colonialismo. Recupera de Spivak la idea de “actos de supervivencia” como aquellos que se producen desde la experiencia subalterna crítica, y a través de los cuales se logra otra circulación del significado subalterno y se demarca “un proceso histórico de inclusión y de exclusión que tiende a generar sujetos contrahegemónicos efectivos” (p.159). Así, para el feminismo postcolonial, el género es una variable más junto a la etnia, la clase y la experiencia colonial, en el análisis de la lógica de la dominación. Femenías alerta sobre la mirada romántica de las sociedades pre-coloniales que puede producir el feminismo postcolonial, al circunscribir y definir la dominación como dominación colonial.

Experiencia permite indagar en la subjetividad, las sexualidades y los cuerpos. Según Teresa De Lauretis, experiencia refiere al “proceso por el cual se construye la subjetividad de todos los seres sociales” (1992:253) y a un complejo de efectos de significado, costumbres, disposiciones, asociaciones, percepciones, derivadas de la interacción de uno mismo con el mundo exterior. Experiencia puede aludir,

al mero registro de datos sensoriales, o a la relación puramente mental (psicológica) con objetos y acontecimientos, o a la adquisición de habilidades y competencia por acumulación o exposición repetida. Tampoco uso el término en el sentido individualista e idiosincrásico de algo perteneciente a uno mismo y exclusivamente suyo, aún cuando los otros puedan tener experiencias “similares”, sino más bien en el sentido de proceso por el cual se construye la subjetividad de todos los seres sociales (De Lauretis, 1992:252-3).

Este último es el sentido de experiencia que queremos retomar, para mostrar que las prácticas y discursos sexistas atraviesan el conjunto de relaciones intra e inter generacionales y forman parte de la experiencia de las mujeres que transitan la escuela técnica. La matriz fundacional de la escuela técnica y el legado del que muchas escuelas se sienten herederas, constituye un contenido fundamental de la socialización escolar que, en ocasiones, estigmatiza y discrimina a alumnas y alumnos por su condición social, juvenil, sexual o étnica.

4.3 Experiencia y Generación

El surgimiento a comienzos de siglo XX de una generación con capacidad para crear una cultura propia, hizo de la generación un concepto estelar de los estudios sobre la juventud. El trabajo destacado del antropólogo español Carles Fexia (2006) sobre las culturas juveniles, resulta un aporte insoslayable para la investigación socioantropológica sobre las juventudes. Advierte sobre la presencia, en cada una de las décadas del siglo XX, de una generación de jóvenes con características distintivas en función de los cambios ocurridos en las vidas de las y los jóvenes, y que se expresan y hacen su aparición pública de manera diferente. Esta sucesión de generaciones muestra a los jóvenes con la fuerza necesaria para irrumpir y ser protagonistas “en la reforma, la revolución, la guerra, la paz, el rock, el amor, las drogas, la globalización o la antiglobalización”.

En el campo de la sociología de la juventud, diferentes corrientes teóricas se proponen explicar las continuidades y divergencias así como la diversidad presente en las juventudes. José Machado Pais (1993), cientista social y profesor de la Universidad de Lisboa, señala que no existe una única manera de mirar la juventud, en todo caso, es una categoría que comprende múltiples formas de expresarse y asumir la condición juvenil, pudiendo ser mirada de

distintas maneras y sustentadas en diferentes teorías. Para facilitar el estudio de las juventudes propone agrupar estas teorías en dos corrientes: la corriente generacional y la corriente clasista.

Para la corriente generacional, la juventud es una fase de la vida y, en tal sentido, enfatiza su carácter unitario. La pregunta esencial dentro de esta corriente se refiere a la continuidad / discontinuidad de los valores intergeneracionales. Como su base teórica son las teorías funcionalistas de la socialización, por un lado, y la teoría de las generaciones, por otro, esta cuestión encuentra explicaciones diversas. Mientras que para el funcionalismo la discontinuidad intergeneracional es analizada como una disfunción en los procesos de socialización, para los defensores de la teoría de las generaciones la disfunción es un valor en sí y es constitutiva de la juventud pensada como una fase de la vida. La corriente generacional, entonces, considera que las discontinuidades están en la base de la formación de la juventud como generación social, que es diferente de pensarla como generación biológica (comprende un intervalo de tiempo entre una edad media y el momento que nacen los hijos de los individuos), o como generación demográfica (definida de manera estadística según límites de edad preestablecidos). La generación social refiere a un grupo cuyas edades se concentran dentro de un intervalo relativamente estrecho, en oposición a grupos más jóvenes y más viejos presentes en la sociedad (Ibíd.:37-38). En esta corriente, la socialización es un proceso continuo y los jóvenes son socializados en valores que están presentes en las generaciones que los anteceden. Las rupturas o conflictos entre generaciones surgen cuando los jóvenes asumen posiciones de confrontación, por ende, la renovación social depende de las relaciones entre generaciones. Para esta corriente los individuos comparten experiencias con todos aquellos que forman la generación, viven situaciones y problemas semejantes que los hacen sentir parte de un mismo grupo. La generación es la principal referencia identitaria.

Por el contrario, la corriente clasista va a proponer la clase como referente identitario y a explicar la reproducción de la sociedad en términos de reproducción de clases sociales. Más que poner el foco en la juventud como categoría, explica la transición de los jóvenes a la vida adulta en estrecha vinculación con las desigualdades sociales. Las culturas juveniles son culturas de clase y son el producto de relaciones antagónicas de clase. El análisis de estas culturas juveniles parte del presupuesto de que tienen un significado político porque se expresan en oposición a la cultura dominante y, por esa razón, las prácticas y expresiones más exóticas son comprendidas como actos de resistencia (Ibíd.:39-50)

4.4 Jóvenes y Culturas Juveniles

El campo de los estudios sobre juventudes debe su crecimiento y desarrollo al impacto que tienen los cambios en las esferas sociales, políticas, culturales y económicas en las trayectorias sociales, laborales y escolares de los jóvenes. Estos trabajos, plantean la presencia de nuevas juventudes y juventudes en plural, y las variaciones en la producción juvenil y de posición de las y los jóvenes en el campo social. La pregunta que guía estas reflexiones, busca conocer a aquellos/as que se definen como jóvenes en cada momento histórico, y saber qué procesos y condiciones (sociales, culturales, estéticas) son necesarias para que los jóvenes se constituyan como un actor social.

El concepto de “juventud”, con el cual se reconoce hoy a un sector de la población con características propias, es una construcción socio-cultural e histórica que nace como resultado del reordenamiento productivo que experimenta Occidente a finales del siglo XIX. Con la Revolución Industrial y el establecimiento del sistema de producción capitalista, se generó una nueva organización del trabajo que exigió la preparación de los individuos para su integración efectiva a la vida productiva y social. La juventud fue la respuesta

a estas nuevas exigencias, y la escuela adquirió un rol fundamental en la construcción de la categoría joven.

Si bien los jóvenes fueron quienes dieron respuesta a los requerimientos del aparato productivo, su reconocimiento generalizado se dio varias décadas después de iniciado el siglo XX. A partir de los años '60, la juventud comenzó a entenderse no ya como una preparación para la vida adulta sino como la fase culminante del desarrollo humano, cuyo límite se ubicaba alrededor de los treinta años. La cultura juvenil masiva hizo su aparición cuando el movimiento contra la represión, de la mano del rock'n'roll y la revolución sexual, se trasladó al campo de la política y se convirtió en un cuestionamiento generacional. La internacionalización de las culturas juveniles en las sociedades urbanas, se produjo gracias al desarrollo de los medios masivos de comunicación y las industrias culturales audiovisuales. La cultura juvenil se convirtió en dominante en las economías de mercado porque representaban a un conjunto con poder de consumo, y porque al apropiarse de las nuevas tecnologías la juventud presentaba ventajas comparativas frente al avance tecnológico. La cultura juvenil se convirtió en la matriz de la revolución cultural (Hobsbawm, 2005: 325-336).

Las múltiples culturas e identidades de adolescentes y jóvenes resultan de complejos procesos sociales y culturales que se denominan, frecuentemente, "culturas juveniles". Marcelo Urresti (2008) reconstruye la serie de estudios dedicados a lo que hoy se conoce como culturas juveniles. Los primeros trabajos fueron realizados por investigadores de la Escuela de Chicago en los años '20 y en la Universidad de Birmingham en la década de los años '60, constituyéndose en referentes claves de los estudios juveniles en el ámbito internacional. Entre ellos, destaca mencionar el trabajo de Robert Park, antropólogo urbano interesado en comprender en los signos de la calle los efectos de la industrialización, la explosión demográfica, la inmigración masiva de extranjeros, el crecimiento de los barrios pobres, etc. Y el trabajo de

Fredric Thaster (*The Gang*, 1926), sobre la conformación de pandillas juveniles y las formas de estructuración que adquirían esas microsociedades, con sus reglas de funcionamiento que se asentaban en fuertes lazos de pertenencia. Críticas al trabajo de Thaster por considerar a las pandillas como una manifestación de la anomia social, y por portar una perspectiva moralizante y criminológica, producen otros estudios (Foote Whyte, 1943; Cohen, 1955; Matza, 1961; citado por Urresti, 2008) que profundizan en la delincuencia juvenil y aportan elementos para comprender la bohemia y el radicalismo político de los jóvenes. Junto a ello, los trabajos incorporan el estudio de las clases sociales y el origen étnico, para transitar hacia cuestiones ligadas a los gustos y estéticas juveniles como expresión de vidas alternativas.

Las llamadas culturas juveniles refieren a rituales de encuentro e interacción a través de los cuales los jóvenes construyen un “nosotros” que los diferencia y reúne, y una presentación del sí mismo ante la mirada de los otros. Estas culturas, se despliegan en territorios específicos y definen marcas de reconocimiento y significaciones que no son aprehensibles a quienes no participan del agrupamiento. En el agrupamiento, los jóvenes construyen un espacio imaginario donde elaboran su identidad, en cuyos estilos se observan diferencias de clase, valores y experiencias sociales diferentes. Las culturas juveniles nos permiten comprender los diferentes modos de ser y estar en el mundo que producen los jóvenes, diferentes de los adultos e inclusive diferentes entre los jóvenes. Las culturas juveniles son una expresión colectiva de las experiencias sociales de los jóvenes en la forma de estilos de vida distintivos, que se desarrollan en el tiempo libre o en los intersticios de la vida de las instituciones. Las culturas juveniles se conforman de grupos de pares y es en la comunicación cara a cara donde confrontan, producen y circulan saberes, que se traducen en acciones. La condición juvenil y la juventud se refieren a relaciones sociales históricamente situadas y representadas que conforman conjuntos de significados de identidad y diferencia, inscriptos en

redes y estructuras de poder (Urresti, 2005; Kaplun, 2004; Reguillo, 2004; Feixa, 2006; Valenzuela Arce, 2005).

Referirse a las y los jóvenes en plural tiene consecuencias tanto teóricas como metodológicas. Teóricas, porque construyen un andamiaje renovado para el análisis de las relaciones y variaciones entre las juventudes y, metodológicas, porque explorar estas relaciones requiere de la formulación de nuevas preguntas desde un posición despojada de prejuicios. Al mismo tiempo, tiene fuerte impacto en la constitución subjetiva de las juventudes dado que interpelar es asignar un nombre y una posición. Nuestros modos de nombrar tienen efecto subjetivante y es precisamente por ello que se hace necesario revisar los modos de representar e interpelar a las y los jóvenes. En este sentido, que la investigación sociológica comience a hablar de nuevas juventudes colabora en dar visibilidad a las diferentes formas juveniles posibles entre varones y mujeres.

4.4-1 Identidades Juveniles y Socialización Escolar

Las identidades juveniles se forman en los procesos de socialización y en las redes de sociabilidad que discurren por las instituciones y por los territorios donde los jóvenes se encuentran, y refieren a adscripciones culturales, políticas, religiosas, estéticas, de género y de raza, entre otras. La categoría identidad ha sido frecuentemente discutida, en particular por los movimientos feministas, por el riesgo de esencializar la mirada que su uso trae. En este sentido, Alberto Melucci asocia identidad con permanencia por lo que su uso conforma un límite para el análisis de procesos.

A palavra 'identidade' é inseparável da idéia de permanência, e por isso pouco adequada para a análise processual que estou defendendo (Melucci, 1994, citado por Mische, 1997).

Las transformaciones sociales y culturales que llevaron a que los jóvenes transitaran de una identidad fuerte, como ha sido la de estudiante en la década de los años sesenta, hacia la de ciudadano en los noventa refieren, según Mische (1997:138) a los cambios en las redes interpersonales y organizacionales de las que participan los jóvenes y que influyen decididamente en la articulación de proyectos personales y sociales. La reestructuración de las redes (trabajo, familia, escuela, política, religión) permite la reformulación de las identidades y reponer su carácter múltiple e interactivo. Sin embargo, los trabajos que amplían la mirada sobre las identidades solucionan de modo parcial el riesgo de caer en visiones esencialistas. Así lo reseña Mische para quien estos trabajos,

não conseguem focalizar o processo fluido e contingente da formação de identidades na interação dinâmica entre o “ciclo de vida” da pessoa, a participação no movimento e as mudanças históricas da época. Para resgatar esse aspecto, é necessário um conceito de identidade como focalizador de projetos, dando direção às ações além de definição aos grupos (Ibíd.:139).

Especialmente en el estudio de las nuevas juventudes, es necesaria una nueva manera de conceptualizar las identidades que supere los atributos de reconocimiento y experimentación con que se las asocia, aún cuando no se puede negar su papel en la construcción de lazos sociales y de sentidos colectivos, como marcas distintivas de una generación. Las identidades juveniles presuponen categorías sociales (raza, género, etnia, nacionalidad) que estructuran y dan sentido a las redes de socialización y socialibilidad. Sin embargo, los actores –en este caso las y los jóvenes- asumen y movilizan de manera selectiva las identidades -entendidas como adscripciones diversas-, en función de los proyectos que emergen, de los conflictos y tensiones por resolver en la búsqueda de nuevas oportunidades o acciones (Ibíd.:140). Así es posible comprender que unas identidades prevalezcan por sobre otras según las redes,

los grupos, marcando el tránsito por las instituciones en trayectorias que son abiertas y en constante proceso de producción y transformación. En este sentido, las identidades juveniles son flexibles pero no por eso menos potentes a la hora de reconocerse y experimentar la pertenencia a determinados colectivos sociales.

En un trabajo sobre los cambios ocurridos en la sociedad francesa de los años sesenta y la consecuente crisis de las identidades profesionales, Claude Dubar (2002) desarrolla la hipótesis de que las formas de vinculación en la sociedad francesa han cambiado al pasar de una sociedad industrial avanzada a nuevas sociedades en los últimos treinta años. Reconoce la presencia de un movimiento histórico de tránsito de un modo de identificación a otro, de un modo de identificación por los otros a nuevos modos definidos por el individuo. Si bien refiere a procesos que son colectivos e individuales al mismo tiempo, que definen identidades “para sí” y “para los otros”, su hipótesis gira en torno de la modificación de las formas identitarias. A las más antiguas las denomina *formas identitarias comunitarias*, porque “suponen la creencia en la existencia de agrupaciones denominadas ‘comunidades’ consideradas como sistemas de lugares y nombres preasignados a los individuos y que se reproducen idénticamente a lo largo de las generaciones”. A las más recientes las denomina *formas identitarias societarias*, y “suponen la existencia de colectivos múltiples, variables y efímeros a los que los individuos se adhieren por períodos limitados y que proporcionan recursos de identificación que se plantean de manera diversa y provisional” (Ibíd.:13). En el primer caso, la identidad se construye a partir de identificaciones con un grupo de pertenencia; en el segundo caso, las identidades están atravesadas por múltiples adscripciones y es un proceso individual que lleva a cabo el agente.

Esta transformación de las identidades y las condiciones de su producción resulta interesante para analizar qué identidades portan los jóvenes de nuestro estudio y qué anclajes reconocen. Siguiendo el esquema propuesto por Dubar,

los jóvenes con los que he trabajado responden al modelo de las formas identitarias societarias dada la multiplicidad de identidades y adscripciones que ellas y ellos reconocen (alumnas y alumnos, jóvenes militantes, varones y mujeres, homosexuales, lesbianas, jóvenes queer, creyentes, ateos, rokeros). Sin embargo, siendo el grupo escolar y la pertenencia a la escuela un lazo tan fuerte según se pudo recoger del trabajo de campo, la escuela opera como “comunidad de destino” y la vinculación que entablan con ella se parece por momentos al modelo que Dubar llama comunitario. Probablemente, en los jóvenes escolarizados, la fuerza de la cultura escolar como el tiempo de permanencia en la escuela, las negociaciones entre las culturas juveniles y la cultura escolar, refuerzan los vínculos dentro del grupo de amigos de la escuela y el peso de la identidad alumna/o por sobre otras identidades juveniles. De todos modos, nuestra posición en torno de las identidades está en línea con quienes sostienen su carácter inacabado, cultural, contingente. Como sostiene Butler, la identidad es un efecto que no está “fatalmente determinada ni es plenamente artificial y arbitraria” (2007:285)

4.4-2 Condición Juvenil vs. Oficio de Alumna/o

Los estudios de juventudes hacen hincapié en la importancia que tiene el grupo de pares en la conformación de los grupos e identidades juveniles. En el grupo de pares, la edad y el género son claves en la conformación de los grupos juveniles, conformándose como una red de relaciones en las que la socialización y subjetivación tienen lugar, junto a otras redes y agencias. La afectividad y la contención afectiva generada en el grupo de amigos permiten la autonomización respecto de otras generaciones, y constituyen verdaderos “programas culturales”.

En un programa cultural compartido también pueden reconocerse la similitud de las prácticas: las formas de portar la vestimenta, las maneras de pararse, establecer distancia o proximidad, caminar o bailar, los rituales de la conquista amorosa, la provocación y la pelea, las formas de hablar, los temas predilectos, los acentos y las jergas, entre otros tantos (Urresti, 2000).

Sin embargo, estas similitudes y presencias compartidas no tienen que llevarnos a olvidar las variaciones de posición, de prácticas, de culturas juveniles según clase, etnia y género, porque de lo contrario corremos el riesgo de volver a homogeneizar la categoría juventud.

Las y los jóvenes se constituyen como un actor plural porque viven un conjunto de experiencias de socialización en ámbitos e instituciones diversas entre las que se cuenta la familia, la escuela, el barrio, el club, entre otros. Las experiencias más importantes para las y los jóvenes ocurren en los intersticios de las instituciones donde tienen lugar relaciones de sociabilidad.

Os valores e comportamentos apreendidos no âmbito da família, por exemplo, são confrontados com outros valores e modos de vida percebidos no âmbito do grupo de pares, da escola, das mídias etc. Pertence, assim, simultaneamente, no curso da sua trajetória de socialização, a universos sociais variados, ampliando os universos sociais de referência (Lahire, 2002 citado por Dayrell, 2007:10).

La condición juvenil resulta de un conjunto de experiencias sociales, construidas y vividas en espacios diferentes, que ingresan a la escuela de la mano de las y los jóvenes. La condición juvenil condiciona la experiencia escolar, pero lo juvenil también se produce en la escuela a partir de la trama de sociabilidad que allí opera y que resulta fundamental para la conformación de los grupos de pares. En este sentido, la escuela sigue siendo un dispositivo institucional donde tienen lugar procesos biográficos de socialización de

jóvenes, y es un espacio juvenil porque en él confluyen diferentes formas de vivir la juventud que impactan en la formación identitaria de los jóvenes.

El trabajo que hacen las y los jóvenes para elaborar su proyecto de vida articula tres dimensiones: en primer lugar, la dimensión de lo real, y la pregunta ¿qué puedo hacer?; en segundo lugar, la dimensión del deseo los coloca ante el dilema ¿qué quiero hacer?; por último, la dimensión ético – moral los obliga a pensar ¿qué debo hacer? Las respuestas que cada joven consigue dar a cada uno de estos interrogantes a partir de las cuales elabora su proyecto de vida, parten de la pregunta ¿quién soy? para decidir ¿hacia dónde voy? (Leão, Dayrell y Batista dos Reis, 2011) y dependen de la cantidad y calidad de los soportes de que dispone (afectivos, materiales, simbólicos) (Martuccelli, 2007:37-107) y de las redes de sociabilidad de las que cada uno/a participa. Según Martuccelli,

La noción de soporte tiende, por lo tanto, a contar con ese conjunto heterogéneo de elementos, reales o imaginarios, tejidos a través de las relaciones con los demás o consigo mismo, pasando por una internalización diferencial de las situaciones y de las prácticas, gracias a las cuales el individuo se tiene porque es tenido, y es tenido porque él se tiene, dentro de la vida social (Ibíd.:63)

En la producción de los sujetos jóvenes se reconocen momentos de transición de una etapa a otra y la conformación de una trayectoria individual y colectiva. En la relación entre transición y trayectoria los jóvenes definen las prácticas, las aspiraciones y expectativas respecto del futuro, así como las estrategias que despliegan, “vinculando las estructuras sociales con las formaciones culturales y los sentidos de la acción” (Dávila León y Ghiardo Soto, 2005:122.).

La escuela, como universo social, ofrece a las y los jóvenes la posibilidad de construir redes de sociabilidad basadas en el afecto y la contención. En este sentido, la elección de escuela suele estar cargada de significados y presiones

porque condiciona las futuras experiencias sociales y, por supuesto, escolares. Uno de los motivos por los que las jóvenes mujeres entrevistadas eligieron la escuela a la que asisten, se vincula con las elecciones de los amigos, cuestión que traspasa las fronteras de la escuela técnica y caracteriza el comportamiento de la mayoría de los jóvenes. “Vine (a esta escuela) por amigos. Uno vino y me dijo ‘dale, vení conmigo’” (Carolina, Administración de las Organizaciones ETPF1, 18 años).

Que la escuela secundaria sea obligatoria⁸⁸, coloca a las instituciones ante el desafío de alojar a un alumno y alumna diferente de aquél que consagró la escuela moderna. La alumndad es una construcción histórica y social que representa una variedad de formas y estilos que desmienten la universalidad y homogeneidad que la escuela moderna le asignó a dicha categoría. En la experiencia escolar el/la alumno/a aprende las estrategias necesarias para adaptarse a los requerimientos formales de la escuela, adquiere un oficio y desarrolla estrategias que le dejan espacio suficiente para su individualidad. El buen estudiante es aquel capaz de asimilar saberes complejos y está dispuesto a “jugar el juego”.

Es frecuente que las escuelas reconozcan en sus alumnos la alumndad pero no la condición juvenil. En consecuencia, la escuela se enfrenta a sujetos que son extraños en un doble sentido: como alumnas/os y como jóvenes. Dice Dayrell,

Assim, o jovem se torna aluno em um processo no qual interferem a condição juvenil, as relações intergeracionais e as representações daí advindas, bem como uma determinada cultura escolar (2007:15)

Las y los jóvenes tienen que aprender el juego que le plantean instituciones como la escuela, así como tener ganas de jugar el juego que las instituciones y los adultos les proponemos. Quizá sea el momento de que la

⁸⁸ Ley de Educación Nacional N°26.206/06.

escuela adecue sus estructuras considerando las características que las y los jóvenes presentan en tanto alumnas y alumnos que se fabrican en las aulas, en lugar de buscar su adaptación a un modelo abstracto que fuera definido en relación con una forma escolar para otra sociedad.

Por último, en lo que entendemos es un ejemplo de cómo la cultura juvenil ha podido dialogar con la cultura escolar, se observan en el espacio escolar ciertas presencias y prácticas tanto de alumnos como de adultos, que expresan dicho diálogo. En la ETI las preceptoras nos relatan,

Antes no escuchabas una radio, ahora en los recreos (escuchas) la cumbia, con el MP3. (Claudia, Preceptora, ETI)

La tecnología ha ingresado a la escuela y al aula de la mano de los jóvenes. Es frecuente que los profesores pidan amonestaciones o un llamado de atención para quienes utilizan los celulares en clase. Sin embargo, esta misma tecnología ha sido reapropiada por las preceptoras para facilitar su tarea.

Ahora se calmó un poco pero con el boom de los teléfonos celulares (los profesores pedían) amonestaciones porque (el alumno/a) no apaga el teléfono, porque está en clase con el teléfono (...) O las rateadas, por ejemplo después del recreo vos te das cuenta que te falta alguno (alumno/a), se supone que le tenés que avisar “la próxima vez va a ser amonestado”, llamar a los padres, pero ahora con la tecnología vos decís ¿dónde está? y enseguida lo llamas a fulanito y estaba escondido por ahí y aparece (Fabiana, Preceptora ETI, 43 años).

4.5 Sexismo, Conocimientos y Transmisión

Las escuelas en tanto instituciones modernas aún presentan los conocimientos que transmite como si fuesen universales, ahistóricos, objetivos

y neutros. Esta operación se sustenta, siguiendo el análisis de Karina Felitti y Graciela Queirolo, en una “historia del hombre” que al reconstruir el pasado,

prescindía de las mujeres e ignoraba tanto a los varones que no encajaban en el modelo de virilidad hegemónico como a las identidades sexuales que escapaban a la categorización binaria de lo femenino y masculino (2009:27)

La exclusión de otros grupos sociales subalternos tales como indígenas, afrodescendientes, trabajadores y campesinos, fue revertida en gran medida por la transformación de las ciencias sociales y la formulación de nuevas preguntas que dieron lugar a estudios e investigaciones renovadas (Ibid:28). Sin embargo, estas ausencias en las narraciones que los mismos docentes re-crean son aceptadas como naturales, y no se preguntan por lo Otro. Más complejo aún es reconocer que en cada acto, ritual, encuentro con el/lo otro, subyace y se transmite de manera implícita una concepción y representación de lo masculino y de lo femenino como una realidad dada científicamente demostrable. Anne Fausto-Sterling, bióloga, feminista e historiadora de la ciencia, así lo afirma,

etiquetar a alguien como varón o mujer es una decisión social. El conocimiento científico puede asistirnos en esta decisión, pero sólo nuestra concepción del género, y no la ciencia, puede definir nuestro sexo. Es más, nuestra concepción del género afecta al conocimiento sobre el sexo producido por los científicos en primera instancia (2006:17)

El género se produce performativamente y como práctica discursiva se reitera, ejecuta, se transgrede en cada acto. Las dinámicas generizadas que ocurren en el territorio escolar impactan en la producción de la condición juvenil, de la alumidad, y las y los jóvenes asumen identidades culturales y sexuales diversas. Este proceso de subjetivación transcurre dejando marcas en los cuerpos, en los comportamientos y en las relaciones que establecen entre sí

y con los adultos. En el proceso de transmisión de la cultura, la escuela reproduce estereotipos sociales acerca de lo femenino y lo masculino que, sin embargo, llevan implícita la disputa por los sentidos asignados y por aquellos que los mismos jóvenes pretenden asignar en un combate plagado de tensiones.

Desde hace unos años, observamos en la Argentina una preocupación creciente por develar las dinámicas que construyen el género y asignan posiciones a alumnos y alumnas en las escuelas secundarias y, en particular, en escuelas secundarias técnicas. Graciela Morgade (2008, 2011) en un trabajo sobre la construcción de la sexualidad en escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires, señala que el turno vespertino concentra una mayor presencia de alumnos con edades superiores a la edad teórica según una trayectoria ideal. La investigación pudo mostrar que, paradójicamente, los temas vinculados a la sexualidad no son abordados, que en las escuelas técnicas es donde se observan más significaciones hegemónicas de género y que una mayor presencia de estudiantes varones -aunque también una mayoritaria presencia masculina en la planta docente-, define prácticas culturales “masculinas”. Desde una perspectiva fundada en el análisis institucional y el método clínico, Fernanda León (2009) aborda las relaciones de género que se construyen en la escuela técnica y, muy especialmente, la posición que ocupan y el lugar que se asigna a las alumnas mujeres, las representaciones y autorepresentaciones en tanto mujeres que deciden formarse en un determinado campo del conocimiento. Las mujeres, según este trabajo, están obligadas a resistir estereotipos no sólo de parte de los compañeros varones sino también de los docentes.

Para relevar las experiencias de alumnas y alumnos de las escuelas técnicas se privilegió el grupo de discusión para facilitar la interacción y la construcción de una narración colectiva. Así, en la ETI realizamos una entrevista individual a la presidenta del centro de estudiantes⁸⁹, un grupo de

⁸⁹ Esta entrevista fue realizada el día 20/09/2010.

discusión con 7 mujeres⁹⁰ de 13 a 20 años (tres eran alumnas del ciclo básico, dos eran alumnas de la orientación construcciones y dos de electrónica), y un grupo de discusión con 13 varones⁹¹ de 14 a 20 años (dos eran alumnos del ciclo básico, uno de construcciones, uno de automotores, dos de electrónica, cinco de electromecánica y dos de química). En la ETPF1 un sólo grupo de discusión integrado por 7 mujeres de 17 a 20 años más un varón de 18 años⁹², todos de la orientación administración de las organizaciones (única orientación que ofrece la escuela). Lo que sigue, a continuación, es el análisis de las experiencias de las mujeres alumnas de las escuelas técnicas que fue posible recuperar a través de los grupos de discusión⁹³.

4.5-1 ¿Se puede ser Joven, Mujer y Técnica?

En la historia de la educación técnica argentina las mujeres han participado de manera muy diferente a los varones. Las representaciones sobre las mujeres inciden en las definiciones curriculares de los trayectos formativos, y en una propuesta de articulación de tales trayectos con ciertos segmentos del mercado de trabajo. De este modo, las mujeres que transitan por la educación técnica vieron mejorar sus posiciones pero siempre dentro de los márgenes que posiciones hegemónicas en el campo de la educación técnica determinaron como “accesibles” para las alumnas mujeres. Sin embargo, las mujeres han incrementado su participación en el sistema escolar gracias al empeño y la tozudez de algunas de ellas.

Nahir es una alumna de la ETI y su historia resume la lucha que llevó adelante frente a la resistencia de su padre, y la espera paciente del momento oportuno para cumplir el deseo de formarse en una especialidad técnica. Así lo expresa,

⁹⁰ El Grupo de Discusión se realizó el día 27/09/2010.

⁹¹ El Grupo de Discusión se realizó el día 19/10/2010.

⁹² El Grupo de Discusión se realizó el día 05/07/2011.

⁹³ El capítulo 5 incluye el material recogido en el grupo de discusión de varones de la ETI.

Ellos estaban en contra porque dicen que una mujer no tiene lugar en una técnica, que es de hombres (...) es más, Técnica Electrónica (la orientación que quería cursar) es de hombres, no es de mujeres, entonces no pude (estudiar en la escuela técnica) (Nahir, Presidenta del Centro de Estudiantes ETI, 20 años).

En esta historia, tanto el padre como la madre de Nahir se representan de forma estereotipada a la mujer y esa ha sido el principal motivo por el que le negaron la posibilidad de estudiar en una escuela técnica. El estereotipo sustenta decisiones familiares y cancela voluntades juveniles.

La mujer es motivo de burlas sexistas. Así queda registrado en el relato de Carla, alumna de la ETI y pareja de una de las hermanas de Nahir, sobre una reunión familiar en la que la madre de Nahir y dos de sus tías festejan chistes sexistas y presentan a la mujer como un ser sin capacidades intelectuales.

El otro día estábamos en un cumpleaños de una prima y empezaron a hacer unos chistes y se reían entre ellas, por ejemplo: “¿Qué hacen un montón de mujeres una cabeza al lado de la otra? Hacer un túnel de aire, un túnel de viento.” “¿Por qué la estatua de la libertad es mujer? Porque necesitaban que el cerebro sea hueco para ponerle un mirador.” Y se cagaban de risa de esos chistes (Carla, Construcciones ETI, 18 años).

A pesar de ello, Nahir abrió camino para las hermanas, su lucha y constancia hizo que no encontraran la misma oposición y ambas terminaron la escuela secundaria técnica. Una de ellas se recibió de Maestro Mayor de Obras y la otra hermana es Técnica Química.

Cuando no le permitieron anotarse en la escuela secundaria técnica no tuvo otra opción que cursar un bachiller. Concluida la escuela, comienza a estudiar Veterinaria, luego se pasa a la carrera de Educación Física, y

finalmente se inscribe en un Profesorado Técnico de nivel superior. Se da cuenta que la preparación específica (técnica) era deficiente en el profesorado, y es cuando decide anotarse en la escuela técnica para hacer los años de la orientación (ciclo superior) y obtener la preparación ansiada. Nahir, al momento de la entrevista, cursaba en simultáneo la especialidad técnica en la ETI y el profesorado terciario, y era la presidenta del centro de estudiantes. Con 20 años, había demostrado decisión y claridad desde muy joven para decirle a su familia que quería ser técnica y para sostener la elección en el tiempo. Las visiones de sus padres respecto de las mujeres y las carreras técnicas fueron un obstáculo para estudiar lo que realmente quería. Primero, vio consagrar su deseo en sus dos hermanas. Luego, decide retomar el proyecto postergado.

Siempre me gustó (electrónica) porque mi papá es electricista y de chiquita que me llevaba a trabajar con él y bueno, me enseñaba como tenés que hacer esto, lo otro, y siempre me llamó curiosidad hacer esto y bueno, ahora estoy haciendo un profesorado en Electromecánica en orientaciones electrónica (Nahir, Presidenta del Centro de Estudiantes ETI, 20 años).

¿Quién elige la escuela técnica?

Un tema que fue eje de los grupos de discusión integrados por jóvenes mujeres fue la elección de escuela. En este sentido, y tratándose de escuelas secundarias técnicas, resultaba interesante reconstruir el recorrido seguido por estas jóvenes en relación con la elección de escuela y de especialidad.

Los relatos que se presentan a continuación nos permiten recuperar el importante papel que cumplen las trayectorias escolares familiares en relación con la elección de escuela. Sin embargo, las trayectorias escolares de los miembros de la familia (abuelas, madre, padre, tíos), sus representaciones en

torno de la escuela técnica y de lo que consideran es el modelo de mujer que la sociedad consagra, operan de manera distinta en la escuela técnica industrial respecto de la escuela técnica que fue en otro tiempo Escuela de Profesiones Femeninas. Podríamos afirmar, como regla general, que la asistencia de los hermanos o hermanas mayores a la misma escuela suele ser un motivo suficiente para elegir “la técnica”, pero mayor peso tiene que los adultos mayores del grupo familiar hayan asistido a la misma escuela.

Mi mamá quería que entrara a una escuela importante, yo siempre tengo buenas notas (...) como tengo varios parientes que vinieron acá, mi tío, el novio de mi mamá, mi abuelo, me dijeron “está buena la escuela”, dije “bueno, voy a probar”, y ahora no me cambio (Ángela, Ciclo Básico ETI, 13 años).

Es interesante el papel que han tenido las mujeres adultas (madres y tías) en la trayectoria escolar de las jóvenes entrevistadas en el momento de elegir la escuela, o bien porque no les fue permitido estudiar en una escuela técnica industrial, o porque cursaron esa misma escuela en tiempos que formaba exclusivamente a las mujeres.

En el primer caso, nos encontramos con mujeres adultas que cumplen el sueño de estudiar una carrera técnica a través de sus hijas. Algunos relatos se conforman de historias de tres generaciones de mujeres (hijas, madres y abuelas) en los que las restricciones fueron impuestas por mujeres hacia las mujeres.

Primero venía mi hermano, mi mamá estaba obsesionada con este colegio porque le encantaba este colegio porque a ella no la dejaron venir, le encanta la técnica, mi abuela no la dejó venir, antes estaba el pensamiento de que la técnica era para hombres nada más y entonces mi mamá me anotó en varios colegios y me dijo ¡próba porque es lindo! Después cuando empecé el colegio me re gustó y no me cambiaría. Estoy pensando

en (elegir la especialidad) química o construcciones (Luciana, Ciclo Básico ETI, 13 años).

Las representaciones de algunos adultos varones acerca de cómo deben ser y comportarse las mujeres en sociedad, fueron impuestas para impedir que las mujeres estudiaran en la escuela técnica.

Los parientes hombres están en contra de que las mujeres vengamos acá (¿qué dicen?) que no pueden venir a una técnica porque pueden cambiarse... pueden hacer más como (adoptar) actitudes de hombres y para mí somos mujeres normales (...) dicen que no podemos venir a una técnica porque no estamos capacitadas para la técnica (Claudia, Ciclo Básico ETI, 13 años).

Por el contrario, en la escuela técnica que fuera escuela de profesiones femeninas (ETPF1), encontramos varias generaciones de mujeres que siendo ex alumnas de la escuela profesional trabajan en secretaría y en preceptoría, y madres y tías de alumnas que son ex alumnas de la escuela.

Mi mamá me contó que acá venía y... cursos de peluquería dijo que hacía acá y como mi tía trabajaba en la escuela... vine acá (Mariela, Administración de las Organizaciones ETPF1, 20 años)

A ellas (las madres) les gusta (la escuela) y nos mandan a nosotras!!! (risas) (Carolina, Administración de las Organizaciones ETPF1, 18 años).

Es frecuente escuchar en los relatos de las jóvenes el empeño de sus madres por impulsarlas a elegir una escuela técnica como un modo de revertir el destino que les fuera asignado en su juventud. Este es el caso de la ETI y de un tiempo pasado en el que las mujeres tenían vedado su ingreso a la secundaria. En la ETPF1 la insistencia de las madres para que sus hijas elijan la misma escuela técnica a la que ellas asistieron en tiempos que era de

profesiones femeninas, y donde aprendieran oficios de mujeres (cocina, peluquería, bordado y costura, encuadernación y cartonado), se basa en la vivencia de una buena experiencia escolar y juvenil y el recuerdo de su paso por la escuela. En ambos casos, hay elementos para pensar que la discriminación de género sobre las mujeres adultas fue determinante de su exclusión de la escuela técnica. Para las madres de estas jóvenes estaba vedado asumirse de modo diferente al modelo consagrado de mujer buena, decente y ama de casa. En ese entonces, ir a la escuela suponía el permiso de participar del espacio público con el agravante de que la escuela técnica era un espacio pensado sólo para varones. Las mujeres tenían asignado un lugar en el mundo privado, interior, que no era otro que el doméstico. Rossana Reguillo (2004) señala que lo exterior es pensado como territorio masculino mientras que lo interior como sinónimo de femenino. Esta diferenciación por géneros marcó límites a las aspiraciones de las mujeres. Lo exterior se transformó en el espacio de lo importante y lo interior fue pensado como residual, lo no importante, lo prescindible.

El poder patriarcal decidió por ellas y se observa, en esta operación, lo que Reguillo llama el paso del silencio a la mediación. Las mujeres se vieron representadas por una voz, generalmente masculina, legítima, autorizada, capaz de saber mejor que ellas cómo armar su futuro y en consecuencia de hablar por ellas. Según la autora, la palabra blanca, masculina, adulta, letrada, lejos de debilitarse fortaleció su poder al transformar la condena al silencio en participación regulada (Ibíd.:3).

Esta operación ha sido más potente en la vida de las mujeres adultas, aunque tales mediaciones también se recuperan del relato de las jóvenes respecto de su trayectoria escolar, tanto de la ETI como de la ETPF1. En ocasiones, la voz autorizada ha sido la de los hombres del núcleo familiar, pero también la de algunas mujeres adultas que influyeron decididamente en la elección de escuela de las jóvenes de nuestro estudio. De algún modo, las

jóvenes mujeres eligieron la escuela técnica mediadas por las visiones de sus madres que, aún cuando rompen con la visión estereotipada de mujer, reproducen una lógica aprendida en su juventud y muestra un modo de relación entre generaciones. Lo hasta aquí expuesto evidencia el papel que juega la socialización familiar en la producción subjetiva de géneros estereotipados y subalternos, y que las escuelas convalidan cuando socializan en un sistema sexo/género por definición binario.

En la ETPF1 los chicos y chicas del grupo de discusión relataron la sorpresa que sintieron, a poco de ingresar a la escuela, porque la orientación de estudios es poco práctica y poco técnica. Eligieron la escuela a partir de una muestra en la que estaban expuestos trabajos realizados en los talleres, pero luego comprobaron que esas actividades se limitaban a los talleres de los primeros años y que en la especialidad las clases son más teóricas y las actividades se organizan en torno de microemprendimientos didácticos para la producción de pequeñas empresas comerciales o productivas de bienes o servicios. Este desconocimiento respecto de la orientación, encuentra otra explicación en la jefa de preceptores.

Eligen los padres más que nada, yo no creo que los chicos elijan por si solos, eso siempre ha sucedido y creo que sigue sucediendo (Olga, Jefa de Preceptoras ETPF1).

Que la escuela lleve el nombre de técnica remite, para las generaciones adultas, a un ideario de formación basado en la preparación para el trabajo. En el caso de la ETPF1, la sola denominación de escuela técnica alcanza para elegirla presumiendo que técnico es igual a orientación industrial. En ocasiones, la información que los padres obtienen en el mismo momento de inscripción de sus hijos/as no basta para cambiar de parecer, porque siguen convencidos de las ventajas de formarse en una escuela en la que obtienen el título secundario más

una variedad de herramientas que les servirán para autonomizarse de los mayores.

Cuando se vienen a inscribir como es una escuela técnica “porque él quiere toda la parte de electricidad” te dice el padre ¿te das cuenta? pero como bien te dice O esta escuela, particularmente, que los talleres son economía y gestión de las organizaciones, te imaginas que es todo teórico, práctico no hay nada absolutamente, que es muy distinto a los industriales porque ellos sí tienen talleres (electricidad, mecánica) (...) yo creo que si hubiesen seguido algunos cursos (se refiere a cursos prácticos) tal vez los chicos tenían más salida laboral que la que tienen con esta orientación. Porque en definitiva tendrían el título secundario si quieren entrar en el supermercado, pero por ejemplo si supieran coser se podrían ganar la vida de otra manera ¿te das cuenta? (Graciela, Secretaria ETPF1, 78 años).

Las respuestas que dan a los padres el personal encargado de las inscripciones, son el resultado de una visión estigmatizada de los jóvenes de sectores populares y de una jerarquización de los saberes que sobrevalora la teoría y reduce la práctica a un saber-hacer deslegitimado. Llama la atención que esta deslegitimación de la práctica provenga de mujeres que se formaron en actividades prácticas y manualidades.

Sí sí, se les explica (...) hay chicos que son para trabajos prácticos, que el padre ya ve o la misma escuela primaria les dice que no es un chico para estar todo el día con materias curriculares y bueno, aquí prácticamente los talleres siguen siendo materias curriculares hasta llevan el mismo nombre, acá lo más práctico que tienen es ir a la sala de informática (Graciela, Secretaria ETPF1, 78 años).

Los productos que las jóvenes de la ETPF1 vieron en la muestra de la escuela fueron realizados por los alumnos/as del turno noche en los cursos de decoración de interiores y de cerámica. Eligen la escuela técnica creyendo que

tendrían la oportunidad de hacer estos trabajos y manualidades y poco sabían concretamente acerca de la orientación técnica que estaban eligiendo. Sumado a que muchas de ellas van a estudiar carreras superiores que nada tienen que ver con la especialidad que están cursando, pareciera que eligieron la escuela técnica respondiendo mayormente al deseo de sus madres y tías que son ex alumnas de la escuela.

En la ETI el conocimiento que tuvieron chicos y chicas sobre dicha oferta en el momento de inscribirse parece mayor según lo que nos relatan. Se muestran conformes con la orientación que eligieron pero plantean críticas que se centran en la escasez de prácticas en los talleres de los últimos años. Si en una escuela las prácticas de taller distan de aquellas por las que eligieron la técnica, en la ETI la ausencia de prácticas de la especialidad habla de la preocupación de los alumnos/as por la formación que reciben, dado que la formación técnica incluye teoría y práctica y la práctica es fundamental para el desempeño profesional. Aquí, las jóvenes mujeres resisten los estereotipos y avanzan en la crítica sobre una formación tradicionalmente pensada por hombres para hombres.

De alumnas/os a técnicas/os

La perseverancia hizo que Nahir fuera técnica, y son muchas más las jóvenes mujeres que muestran tener la misma decisión para estudiar y recibirse de técnicas. Esto fue corroborado por la primera encuesta de inserción (ENIE) realizada en el año 2011 por el equipo del INET a una muestra compuesta por 8.518 jóvenes, egresados de las escuelas secundarias técnicas y agropecuarias de gestión estatal que fueron censados en el año 2009, en el marco del Seguimiento de Egresados (SEGETP) del IINET. Los temas en los que indagó la ENIE fueron características del hogar, ingresos familiares, estudios

secundarios, papel de la escuela en la orientación hacia los estudios de nivel superior, y actual inserción en relación con el estudio y el trabajo.

Como datos relevantes, la ENIE da cuenta que las mujeres presentan tasas de egreso más altas que los varones. El 71,4% del total de alumnos censados en el año 2009 (44.433), había logrado el título secundario técnico. Las mujeres con una tasa de 75,2% y los varones de 69,7%. Coincidentemente, las orientaciones que presentan las tasas más altas de terminalidad son aquellas que concentran el mayor número de mujeres (Agropecuaria 79,5%, Química 73,3%) frente a las que reúne el mayor número de alumnos varones (Construcción 65,5%, Electrónica y Energía 68,1%, Electromecánica 69,4%).

El futuro de las alumnas y alumnos que egresan de las escuelas de la muestra es diferente. Para quienes trabajan en la ETPF1 el trabajo es el proyecto que arman o su principal destino y en menor porcentaje sigue estudios universitarios.

Algunos han estudiado abogacía, algunos han estudiado ciencias económicas y otros han seguido enfermería y otros han empezado a trabajar, tenemos chicos que han trabajado en Coto, en Walmart, en Carrefour (Olga, Jefa de Preceptoras ETPF1).

En el diagnóstico que hace Olga se observa cierto fatalismo o destino inexorable para las alumnas y alumnos de la ETPF1. De ser cierto, la escuela no ofrece dispositivos que conecten a sus alumnos con entidades sociales, empresariales, educativas, que den información y opciones que sirvan al difícil tránsito hacia el trabajo o hacia los estudios de nivel superior.

Con esto de la economía y gestión, únicamente que el chico vaya directamente a (la facultad de) ciencias económicas (...) pero como bien te dice Olga son muy pocos lo que van a la facultad (Graciela, Secretaria ETPF1, 78 años).

Con nostalgia, recuerdan la escuela profesional de mujeres, y piensan que aquella formación sería de mayor utilidad para que los jóvenes armen un proyecto y se independicen de los adultos. Cuando la jefa de preceptores o la secretaria justifican esta presunción, expresan una visión sobre las mujeres y el mercado de trabajo anclada en el tiempo, precisamente el tiempo de su juventud.

Yo creo que si hubiesen seguido los cursos originales hubiesen tenido más salida laboral. Porque una chica que venía a cocina por ejemplo vos ves que la cantidad de servicios de catering, desayunos artesanales y todo lo que surge, ¿cierto? (carreras) que no existían. Aquí había peluquería y las chicas que salían ninguna estaba sin trabajar, ninguna quedaba sin trabajar, tenían una salida laboral prácticamente asegurada. Hoy que hay poca oferta de trabajo pero en una peluquería siempre hace falta alguien que arregle las manos (...) esos cursos le han dado impulso a la escuela técnica, a los industriales, pero por ejemplo a esta escuela técnica (con el cambio de plan) la matrícula descendió notablemente (Graciela, Secretaria ETPF1, 78 años).

Sin embargo, en las expectativas de las alumnas de la escuela están presentes el deseo de seguir estudiando carreras diversas: turismo, veterinaria, ciencias económicas, obstetricia, seguridad e higiene, locución en el ISER. Una de las chicas lo resume claramente: “no quiero ser toda mi vida empleada doméstica o niñera (...) quiero terminar de hacer algo bueno” (Aldana, Administración de las organizaciones ETPF1, 18 años).

En cambio, el director de la ETI destaca que el estudio y el trabajo están en el horizonte de sus alumnos, con mayores articulaciones con empresas y universidades, todo lo cual amplía el horizonte de posibilidades para que armen su proyecto de vida. Cabe destacar que la escuela participa activamente abriendo oportunidades para sus alumnos, de lo que resultan pasantías en empresas y en determinadas carreras de la UNLP y de la UTN.

Se está repartiendo, la mayoría sigue sus estudios con mucho éxito, otros se dedican a su profesión, técnicos, y otros también han puesto empresitas propias, pequeñas empresitas (...) empresas de alarmas, para autos, talleres de autopartes, todo eso trabajando por su cuenta (Jorge, Director ETI, 73 años).

4.5-2 Diferencias Sexuales de los Aprendizajes Escolares

Donde más claramente surgió con preocupación el tema de la transmisión, fue en el grupo de discusión realizado con alumnas de la ETI. Todas ellas, alumnas de los primeros años y también alumnas de los últimos años que cursan la especialidad, observan la presencia de prácticas sexistas que interfieren en los procesos de transmisión y refuerzan la diferencia sexual. El sexismo es el mecanismo por el cual se concede el privilegio a un sexo sobre otro y es, por lo tanto, condición del androcentrismo, esto es, la concesión misma del privilegio del varón sobre el de la mujer. Las jóvenes se refieren al sexismo cuando plantean que la escuela técnica es machista.

La crítica sexista así como la opinión generalizada de que la escuela técnica es machista, se construye en una serie de experiencias que las jóvenes alumnas comparten en su tránsito por la escuela. Sus relatos muestran los modos que asume tal discriminación basada en la diferencia entre los sexos como acto normativo. La norma legitima la dominación, y en el mismo proceso la niega. En ocasiones, las mujeres denuncian la dominación y la prevalencia de un sexo sobre otro pero declaran no sentirse dominadas, reconociendo que hay profesores que destacan la presencia femenina en el aula y que las alientan a que superen en rendimiento a los varones. Sin embargo, vemos aquí cómo prevalece una representación de las mujeres basada en la diferencia entre los sexos por la cual las mujeres requieren de mayor aliento y estímulo para alcanzar un aprendizaje equivalente al de los varones. La escuela colabora, de

este modo, en la transmisión de un modelo sexista cuando refuerza los estereotipos de género y las diferencias entre los sexos.

Siguiendo a Monique Wittig (1978), lo que convalida la diferencia entre los sexos es el *pensamiento heterocentrado*, aquél núcleo de naturaleza que está presente en el seno de la cultura moderna gracias a una relación heterosexual o relación obligatoria entre el hombre y la mujer, entendida no como prácticas sexuales sino como régimen político.

Habiendo planteado como un principio evidente, como un dato anterior a toda ciencia, la ineluctabilidad de esta relación, el pensamiento heterocentrado se entrega a una interpretación totalizadora a la vez de la historia, de la realidad social, de la cultura y de las sociedades, del lenguaje y de todos los fenómenos subjetivos. No puedo sino subrayar aquí el carácter opresivo que reviste el pensamiento heterocentrado en su tendencia a universalizar inmediatamente su producción de conceptos, a formar leyes generales que valen para todas las sociedades, todas las épocas, todos los individuos. Por eso se habla de el intercambio de mujeres, la diferencia de sexos, el orden simbólico, el inconsciente, el deseo, el goce, la cultura, la historia, categorías que no tienen sentido actualmente más que en la heterosexualidad o pensamiento de la diferencia de los sexos como dogma filosófico y político (p.3).

El pensamiento heterocentrado incide en las apreciaciones que los adultos tienen sobre el diferente rendimiento escolar de las alumnas y alumnos de la escuela técnica. La opinión generalizada de profesoras y profesores de la escuela es que las mujeres son más disciplinadas que los varones. Estas visiones remiten a la idea de esencia, de una identidad natural, que diferencia a las mujeres de los varones. Esta visión esencializada naturaliza las diferencias entre los sexos justificando las diferentes expectativas que los adultos tienen sobre los jóvenes.

Sí, más hábiles, más cuidadosas que los varones, los varones son un poco más torpes, pero en general bien... Una vez que superan el miedo, porque siempre hay un miedo a las cosas de laboratorio no sé por qué, es lo mismo que te puede pasar en la cocina, que te va a pasar, nada, pero sí tienen que armar un aparato que hay que poner, que la pinza, que hay que agarrarlo de acá, sujetarlo bien, no mucho para que no se rompa, ni tan poco para que no se caiga, o cuando tienen que mezclar dos cosas, no saben que va a pasar, vos les decís que no pasa nada, no sé, pensarán que va a explotar algo no sé... Pero no, es un tiempo que tienen los chicos de adaptación, y después les gusta... y les gusta del laboratorio cualquier cosa... (Susana, Jefa de Laboratorio de Química ETI, 55 años).

Comparar el laboratorio con la cocina es la manera, natural, que encuentra la profesora para explicar el proceso de enseñanza. Los tubos de ensayo son equivalentes a cucharas de madera y el mechero reemplaza las hornallas de la cocina. Habría una cierta destreza que aprender para saber cuál es la medida justa y necesaria en lo que hace a fuerza y manejo de los instrumentos del laboratorio, similar al manejo de los utensillos de cocina. Pero es una mujer, con experiencia en la cocina, quien explica a los varones un saber que por su condición masculina no traen.

En sintonía con esta apreciación, el director cree que esta condición natural que hace a las alumnas mujeres más delicadas impacta en sus trayectorias laborales y profesionales y con ello logran una ventaja respecto del varón.

Las alumnas tienen una recepción muy buena en las industrias, porque tienen una mano de obra mucho más delicada que la bruta del hombre y respeta mucho más las normas de seguridad (Jorge, Director ETI, 73 años).

Sin embargo, el análisis de las trayectorias profesionales de las mujeres que trabajan en la escuela técnica⁹⁴ desmiente esta presunción. Ellas tuvieron que encontrar una estrategia para ganarse un lugar en la técnica y para ser respetadas por los varones, porque su experticia y formación no fueron prueba de idoneidad profesional. Todo indica que la estrategia encontrada fue el disciplinamiento y la responsabilidad en las tareas encomendadas por los varones.

El tema de la responsabilidad aparece de manera recurrente cuando las preceptoras hablan de las alumnas de la orientación, es decir, de los últimos años de la escuela técnica. En un relato donde se cruzan elecciones personales, elección del puesto de trabajo y experiencia en el cargo, sugieren que la madurez y la responsabilidad con respecto a los aprendizajes se alcanzan a lo largo de la escuela secundaria y que son disposiciones que se adquieren en la escuela.

Y hay de todo, yo que tengo tercer año, segundo, se puede decir que las chicas de tercero (último año de la orientación) son muy responsables. Obvio que hay materias que les cuesta como a todos, que las veo más preocupadas. No tuve primero, hace tiempo que no tengo primero, pero es como que van madurando. Lo veo el cambio de segundo a tercero (Claudia, Preceptora ETI, 50 años).

(Las alumnas que cursan los últimos años de la escuela técnica) como que tienen definido que especialidad eligieron y están un poco más preocupadas en recibirse (Fabiana, Preceptora ETI, 43 años).

Como la responsabilidad se aprende en la escuela, los más chicos, los de los primeros años, portan el estigma de ser indiferentes y despreocupados respecto de lo escolar. En palabras de las preceptoras, esta situación se agravó

⁹⁴ El Capítulo 3 está dedicado al análisis de las trayectorias profesionales de las mujeres que trabajan en la escuela técnica.

por las sucesivas modificaciones al régimen académico que ha quitado fuerza simbólica a las amonestaciones.

Al chico de hoy no le interesa el estudio (¿se llevan muchas materias?) Y se llevan o no les interesa llevarse. El problema que tenemos nosotros en la escuela es que el chico durante el año tiene que tener 7 de promedio para pasar y el examen de fin de año es de 4, entonces durante el año no estudian total con un 4 pasan, es la realidad. Lo que tiene es que a la educación pública se la ha tirado abajo (Olga, Jefa de Preceptoras ETPF1).

La responsabilidad que muestran tener las alumnas y alumnos a veces no alcanza para que logren completar la escuela. El origen social, la composición familiar, inciden en las oportunidades que tienen varones y mujeres para estudiar. El género es una variable que explica, en algunos casos, las trayectorias escolares de los jóvenes que se encuentran cursando su escuela secundaria técnica. La doble escolaridad de la escuela técnica resulta ser, para las alumnas mujeres, incompatible con tareas relacionadas con el hogar, como por ejemplo el cuidado de los hermanos menores.

Si trabaja la mamá y la dejan cuidando a los hermanitos, como yo te decía hoy, entonces muchas veces te dicen “la tengo que cambiar de escuela, no puede ir a una escuela técnica porque es doble escolaridad” y necesita por ejemplo la mamá que la chica esté en la casa porque tiene que ir a trabajar y que cuide al más chiquito (Graciela, Secretaria ETPF1, 78 años).

Las jóvenes opinan sobre los/as profesores/as y expresan con preocupación que, algunos/as de ellos/as, asocian mujer con debilidad, y que esto interfiere en su formación como futuras técnicas. En la ETPF1 las alumnas destacan la buena relación que han logrado construir con algunos profesores, en particular con los profesores de taller. Cuentan que los profesores les permiten

en las horas de taller realizar las tareas solicitadas por las asignaturas teóricas, en lugar de realizar actividades prácticas propias del taller, ya que al volver de la escuela tienen trabajos domésticos que realizar y no les queda tiempo para hacer las tareas escolares. Finalmente, esta buena acción afecta lo que debería ser una justa distribución de conocimientos y convalida un estereotipo de mujer sustentado en la división sexual del trabajo doméstico. La escuela no sólo debería ampliar los horizontes y ofrecer otros campos de experiencias a las y los jóvenes, sino también poner en discusión el modelo patriarcal. En la ETI resurge el estereotipo de mujer débil cuando los profesores ponen toda la atención en las alumnas por su condición de mujer o simplemente cuando las ignoran.

Hay profesores de muchos años (en la escuela) que a los hombres los trata como hombres y a las mujeres las trata como unas cosas delicadas, y hay profesores que ni te contestan, vos vas y les preguntas algo y ni te contestan, te corren la cara. Las profesoras mujeres tratan a todos igual (Claudia, Ciclo Básico ETI, 13 años)

La presentación de la debilidad de la mujer conduce a una forma de tutelaje a partir de considerar a las mujeres seres inferiores, intelectual y físicamente. Prevalece entonces una representación de las mujeres basada en la diferencia entre los sexos: las mujeres requieren de mayor aliento y estímulo para alcanzar un aprendizaje equivalente al de los varones. La escuela colabora, de este modo, en la transmisión de un modelo sexista cuando refuerza los estereotipos de género y las diferencias entre los sexos.

En el grupo de discusión las jóvenes armaron una narración colectiva de sus experiencias sociales y escolares buscando compartir situaciones en las que el machismo estaba presente. El sexismo también atraviesa el proceso de transmisión y formación escolar cuando el prejuicio está en la base de una evaluación del trabajo de las alumnas.

Entregué un diseño en donde la cochera estaba subterránea. Me dice (el profesor) “no, no lo podés hacer así porque mirá, justo vos que sos mujer, sabes que las mujeres no pueden estacionar bien los autos entonces cómo vas a poner una cochera subterránea?” (risas) Y me hizo cambiar todo el diseño. (Según el profesor) Las mujeres no pueden estacionar un auto en una cochera subterránea porque son incapaces (Carla, Construcciones ETI, 18 años)

El sexismo también se observa cuando las alumnas se autopropone para ser delegadas del curso ante el centro de estudiantes, y los varones hacen campaña para que nadie las vote. Sin embargo, en el año 2003 se reabre el Centro de Estudiantes y desde entonces muchas mujeres fueron elegidas Presidentas del Centro. En el momento en que se hice la entrevista a Nahir, presidenta del centro de estudiantes, la mitad de los cargos eran ocupados por mujeres.

También circula en los pasillos de la escuela el chiste sexista con el que se intenta esconder el enojo que provoca que una mujer supere, en rendimiento, en capacidad, a los varones. En esta competencia por las notas, las jóvenes creen que los varones no toleran ser superados por una mujer, reaccionan con enojo y las increpan, buscando explicaciones por fuera del mérito, de la capacidad o de la dedicación por el estudio.

Nos sacamos buenas notas y nos dicen “ah no, vos porque sos mujer y te regalan la nota!” O nos preguntan qué hicimos para conseguir la nota (...) En realidad lo dicen en serio, lo dicen enojados “¿qué es esto? ¿cómo te sacaste más nota que yo? ¡no puede ser, como puede ser que una mujer me pase!” Algunos te lo dicen en forma de chiste pero tiene su lado (machista) (Claudia, Ciclo Básico ETI, 13 años).

Sin embargo, ellas necesitan legitimarse en la voz de un varón (el director) para explicar el mejor rendimiento de las mujeres: “hasta el mismo

director te reconoce que la mujer es más prolija, en electrónica, para hacer las plaquetas, para hacer los circuitos”. Pero lo que queda suspendido en el aire de nuestra conversación es el chiste entre compañeros,

La otra vez dije un dicho “se muere de pie o se vive de rodillas” y un compañero me dijo “y vos vivís aprobando, no?” (Noelia, Electrónica ETI, 17 años).

Cuando los compañeros varones introducen el chiste ellas se enojan al mismo tiempo que celebran la ocurrencia. Cuentan que no es posible con los varones abrir una discusión seria en torno del sexismo en la escuela porque se burlan de la propuesta. Es un tema del que no se habla pero del que sobran burlas y comentarios.

4.6 A modo de cierre

Relevar las experiencias comprende un desafío para la investigación que busqué subsanar con grupos de discusión de mujeres y varones en los que se produjo una narración individual y colectiva, donde las opiniones resultaron de la interacción en el grupo y no una construcción a priori. La dificultad para registrar a todos/as y a cada una de ellos/as se compensa con la riqueza de una narración que tiene lugar en el mismo momento en que sucede la interacción.

Las jóvenes alumnas de las escuelas técnicas de la ciudad de La Plata comparten situaciones y tienen problemas semejantes porque se socializan en una misma matriz de escolarización que presenta elementos similares en todas las escuelas de la muestra. El patriarcado, el sexismo, la diferencia sexual, están presentes en la matriz de escolarización de la escuela técnica y atraviesan las experiencias cotidianas de las mujeres y varones que estudian en ella.

En los grupos de discusión las y los jóvenes hablaron principalmente de los amigos de la escuela y dedicaron gran parte del tiempo a contar el día a día

escolar. Los jóvenes saben que tienen que aprender el juego que les propone la escuela, pero muchas veces se resisten frente a profesores, directores, preceptores, que evidencian posturas sexistas que interfieren en la valoración que hacen del rendimiento escolar de mujeres y varones. El sexismo presente en las aulas y en las interacciones docentes-alumnas/os es una parte del contenido que la escuela transmite. No sólo en la transmisión se reproduce un modelo sexista sino también cada vez que se recortan las expectativas que recaen sobre las mujeres o cuando se magnifican en función de una competencia entre los sexos en la que las mujeres están obligadas a demostrar que su rendimiento es análogo al de los varones.

Lo aquí expuesto evidencia el papel que juega la socialización familiar en la producción subjetiva de géneros estereotipados y subalternos. El papel preponderante que tuvieron en casi todos los casos las mujeres adultas del núcleo familiar en el momento de elegir la escuela secundaria técnica, obliga a pensar si esa decisión no estuvo mediada por las visiones de sus madres, tías o abuelas, ocupando así el lugar de la voz autorizada que habló por ellas. De ser así, esta mediación produjo nuevos silencios, invisibilizó una posición subalterna de las jóvenes respecto de las adultas, dejó poco espacio para la expresión de las voces de las jóvenes, reprodujo la misma lógica de dominación que les fuera aplicada a las mujeres adultas en su juventud.

Los soportes de que disponen las jóvenes para elaborar un proyecto futuro varían según la escuela. En la ETI las mujeres que se encuentran cursando el ciclo superior tienen la firme convicción de estar preparándose para continuar su formación en la universidad en una carrera afín, y la escuela técnica es un medio necesario para llegar mejor a la meta. En cambio, las jóvenes mujeres que estudian en la que fuera escuela de profesiones femeninas no eligieron la escuela, no consideran que la orientación que cursan las prepare para el futuro, y lo que proyectan no se relaciona necesariamente con la formación que reciben

de la escuela. El futuro aparece como más incierto para las alumnas de la ETPF1 que para las que cursan en la ETI.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- DAYRELL, Juarez (2007). "A Escola 'Faz' as juventudes? Reflexões em torno da Socialização Juvenil". En: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128. Disponible en:
<http://www.cedes.unicamp.br>
- DE LAURETIS, Teresa (1992). *Alicia ya no. Feminismo, Semiótica, Cine*. Madrid: Cátedra.
- DUBAR, Claude (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- DUBET, François y MARTUCCELLI, Danilo (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Editorial Losada.
- FAUSTO-STERLING, Anne (2006). *Cuerpos sexuados. La política del género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina.
- FEIXA, Carles (2006). *De jóvenes, bandas y tribus*. España: Editorial Ariel.
- FELITTI, Karina y QUEIROLO, Graciela (2009). "Historia. Cuerpos, género y sexualidades a través del tiempo". En: Elizalde, S.; Felitti, K. y Queirolo, G. (coordinadoras). *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- FEMENÍAS, María Luisa (2005). "El Feminismo Postcolonial y sus límites". En: Amorós, C. y De Miguel, A. (eds.) *Teoría feminista: de la Ilustración a la Globalización*. Volumen 3. Madrid: Minerva.
- FOUCAULT, Michel (2002). *Historia de la sexualidad. 2. el uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- GOFFMAN, Erving (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas - Siglo Veintiuno.
- HOBBSBAWM, Eric (2005). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica. (Sexta Edición).
- JAY, Martín (2009). *Cantos de Experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez y BATISTA dos REIS, Juliana (2011). “Juventudes, Projetos de Vida e Ensino Médio”. En: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>
- KAPLÚN, Gabriel (2004). “Culturas juveniles y educación: pedagogía crítica, estudios culturales e investigación participativa (La cumbia villera y concheta, el rock de la calle y la escuela)”. En: *Los jóvenes: múltiples miradas*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- LEÓN, Fernanda Graciela (2009). “Mujeres y discurso pedagógico en la escuela técnica”. En: Villa, A. (comp.). *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- MARTUCCELLI, Danilo (2007). *Gramáticas del Individuo*. Buenos Aires: Losada. ISBN 978-950-03-7195-7.
- MISCHE, Ann (1997). “De estudantes a cidadãos. Redes de jovens e participação política”. En: *Juventude e Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação*, N° 5 e 6. São Paulo: ANPED.
- MORGADE, Graciela (2008). “Sexualidades y Educación en el turno vespertino de las Escuelas Técnicas”. En: Morgade, G. y Alonso, G. (comp.). *Cuerpos y Sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (coord.) (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- MORGADE, Graciela y ALONSO, Graciela (2008). “Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción”. En Morgade, G. y Alonso, G. (comp.). *Cuerpos y Sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- REGUILLO CRUZ, Rossana (2004). *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Colombia: Grupo Editorial Norma.

- SCOTT, Joan W. (2001). "Experiencia". En: *La Ventana*, Revista de Estudios de Género N°13. Traducción de Moisés Silva. México: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
- SOËTARD, Michel (2003). "Experiencia". En: Houssaye, Jean (coord.) *Cuestiones pedagógicas. Una enciclopedia histórica*. México: Siglo Veintiuno.
- URRESTI, Marcelo (2000). "Cambios de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela". En: Tenti Fanfani, E. (comp.) *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*. Argentina: UNICEF/LOSADA.
- _____ (2005). "Las culturas juveniles". En: *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Área de Desarrollo Profesional Docente. Cine y Formación Docente*. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/urresti_juveniles.pdf
- _____ (2008). "Culturas Juveniles". En: Altamirano, C. (director) *Términos Críticos de Sociología de la Cultura*. Buenos Aires: Paidós. ISBN 978-950-12-7329-8. (1a ed. 1a reimp.).
- VALENZUELA ARCE, José Manuel (2005). "El futuro ya fue: juventud, educación y cultura". En: *Anales de la educación común*. Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Tercer siglo, año 1, N° 1-2, Buenos Aires, septiembre, p. 28-71. ISSN 1669-4627.
- WITTIG, Monique. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Traducción de Javier Sáez y Paco Vidarte. Madrid: Editorial EGALES. Disponible en: <http://antropologiadeotraforma.files.wordpress.com/2013/04/96369481-monique-wittig-el-pensamiento-heterosexual-y-otros-ensayos.pdf>. [Último acceso 04/10/2013]

FUENTES CONSULTADAS

PUBLICACIONES OFICIALES

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA.

Elección de estudios y expectativas juveniles (2011). Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional – 2009. Serie Alumnos y Alumnas de ETP. Autores del Volumen: Seoane, Viviana; Pereyra León, Mariana y Rapoport, Ana. Sistema de Seguimiento de Egresados de la Educación Técnico Profesional de Nivel Secundario. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. ISBN 978-950-00-0857-0.

Terminalidad en escuelas secundarias técnicas: ¿Quiénes pudieron egresar? Encuesta Nacional de Inserción Educativa 2011. Serie Notas Breves sobre Egresados de ETP. Disponible en:

http://www.inet.edu.ar/programas/unidad_info/enie.html. [Último acceso 01/10/2013]

CAPÍTULO 5

Auto y hetero-representaciones: una narración que muestra el conflicto de intereses y sentidos

Cuando en el lenguaje lacaniano se dice que alguien asume un “sexo”, la gramática de la frase crea la expectativa de que hay “alguien” que, al despertarse, indaga y delibera sobre qué “sexo” asumirá ese día, una gramática en la cual la “asunción” se asimila pronto a la noción de una elección en alto grado reflexiva. Pero si lo que impone esta “asunción” es un aparato regulador de heterosexualidad y la asunción se reitera a través de la producción forzada del “sexo”, se trata pues de una asunción del sexo obligada desde el principio.

Judith Butler
Cuerpos que importan (2008)

5.1- Introducción

Judith Butler, una de las intelectuales y feministas más destacadas en la actualidad, ha propuesto pensar el género como performance para referir a lo que el género produce, ejecuta, activa o acciona, representa o interpreta. Para entender la performatividad del género, Butler señala que lo que consideramos esencia o “un rasgo interno de nosotros mismos es algo que anticipamos y producimos a través de ciertos actos corporales” (2007:17). Un acto performativo es una práctica discursiva que se ejecuta como una obra de teatro, y cuyo efecto es constituir la identidad que se supone que es. En este sentido, dirá Butler, el género es siempre un hacer por parte de un sujeto que, sin embargo, no preexiste a la acción (Ibíd.:84). Y en la repetición misma de cada acto performativo subyace la posibilidad de la transgresión.

Esta idea del género como performance permite recuperar todas aquellas conductas que, ensayadas y reproducidas, se observan a diario en la escuela, y comprender el modo en que el género interpela a los sujetos constituyendo su

subjetividad. Sin embargo, las dinámicas de género no son fácilmente aprehensibles dado que, en la misma operación en la que el sujeto es interpelado en una posición determinada, se produce el ocultamiento o reforzamiento de la posición de género. Dice Córdoba García:

El sujeto es llamado a identificarse con una determinada identidad sexual y de género sobre la base de una ilusión de que esa identidad responde a una interioridad que estuvo allí antes del acto de interpelación. Lo cual es precisamente uno de los aspectos fundamentales de la concepción performativa del género. No hay una esencia detrás de las performances o actuaciones del género del que estas sean expresiones o externalizaciones. Al contrario, son las propias actuaciones (performances) en su repetición compulsiva las que producen el efecto-ilusión de una esencia natural (2003:89).

Respecto de la sexualidad, numerosas investigadoras dentro del feminismo afirman que, como el género, es una construcción social y cultural, de carácter histórica y provisoria, ya sea como construcción performativa (Butler, 2007, 2009) o como resultado de una producción biotecnológica (Preciado, 2008, 2011; Haraway, 1991; Fausto Sterling, 2006). Sin embargo, fue Foucault el primero en sostener que la sexualidad es un “dispositivo histórico”. Al analizar las formas que asume el poder en las sociedades disciplinarias del siglo XVII, Foucault describe dos formas de poder centrado en los cuerpos: primero, los cuerpos son considerados máquinas que deben ser educadas para volverlos más útiles y dóciles, y para incorporarlos a los sistemas de control, lo que constituye una anatomopolítica del cuerpo humano; segundo, y desde mediados del siglo XVIII, el poder se centra en el cuerpo-especie y en los procedimientos que garantizan su reproducción. Para Foucault la proliferación, los nacimientos y la mortalidad, la salud de la población, la duración y longevidad son los nuevos problemas para el gobierno de los cuerpos, sobre los que recaen una serie de controles reguladores que llamó biopolítica de la población (2002:131-

132). Administración de los cuerpos y gestión calculadora de la vida, definen el biopoder mediante el cual se alcanza la sujeción de los cuerpos y el control de las poblaciones. Instituciones de poder tales como las escuelas, los cuarteles, los talleres, las cárceles; disciplinas como la demografía y la pedagogía, se convierten en las técnicas de poder del siglo XVIII. Sin embargo, la tecnología de poder más importante será el dispositivo de sexualidad.

El sexo es, a un tiempo, acceso a la vida del cuerpo y a la vida de la especie. Es utilizado como matriz de las disciplinas y principio de las regulaciones. Por ello, en el siglo XIX, la sexualidad es perseguida hasta en el más ínfimo detalle de las existencias; es acorralada en las conductas, perseguida en los sueños; se la sospecha en las menores locuras, se la persigue hasta los primeros años de la infancia; pasa a ser la clave de la individualidad, y a la vez lo que permite analizarla y torna posible amaestrarla. Pero también se convierte en tema de operaciones políticas, de intervenciones económicas (mediante incitaciones o frenos a la procreación), de campañas ideológicas de moralización o de responsabilización: se la convierte en índice de fuerzas de una sociedad, revelando así tanto su energía política como su vigor biológico (Ibíd.:138)

La analítica del poder que lleva a cabo Foucault le permite explicar el funcionamiento del dispositivo de sexualidad. El poder tiene una lógica que opera sobre el sexo y es paradójica, dirá Foucault, porque es la lógica de una ley que persigue la “conminación a la inexistencia, la no manifestación y el mutismo” (Ibíd.:81)

La mecánica del poder en relación con el dispositivo de sexualidad presenta los siguientes rasgos:

- ▣ Relación negativa: la relación negativa entre poder y sexo implica rechazo y exclusión. El poder sólo pone el límite y dice no.

- ▣ Instancia de la Regla: el poder le dicta al sexo su ley y es producido por un régimen binario que establece lo permitido y lo prohibido, y le prescribe un orden. El sexo es descifrado en su relación con la ley.
- ▣ Ciclo de lo Prohibido: el poder separa la sexualidad del placer y aplica sólo una ley de prohibición. El objetivo que persigue el poder es que el sexo renuncie a sí mismo y, para lograrlo, amenaza con suprimirlo. Existe, en tanto se anule.
- ▣ Lógica de la Censura: el poder aplica tres formas de censura. Afirma que el sexo (la sexualidad) no está permitido, busca impedir que esta afirmación sea pronunciada y negar, así, su existencia.
- ▣ Unidad del Dispositivo: el poder sobre el sexo se ejerce de la misma manera en todos los niveles, instituciones, actúa de manera uniforme y masiva. Esta unidad produce un sujeto –que está sujeto dirá Foucault- y que, por esa misma razón, obedece. La sumisión es la contracara del poder legislador.

El poder, para Foucault, no se adquiere ni posee, no es una cosa, simplemente se ejerce. Las relaciones de poder son inmanentes a las relaciones económicas, políticas, sexuales, y se construyen en la base de la sociedad. Las relaciones de poder son al mismo tiempo intencionales y subjetivas, y donde hay poder hay resistencia, no como una exterioridad respecto del poder sino presentes dentro de la red de poder.

En un intento por periodizar las estrategias que las sociedades se dieron desde el siglo XVIII y que constituyen el dispositivo de sexualidad y la mecánica del poder, Foucault presenta cuatro conjuntos estratégicos de saber y poder. Eficacia del poder y productividad del saber caracterizan a estos conjuntos que adquieren, con el correr del tiempo, cierta autonomía. Estos conjuntos son:

- ▣ **Histerización del cuerpo de la mujer:** es un cuerpo saturado de sexualidad. Calificado con una patología que sería intrínseca, es

integrado al campo de las prácticas médicas y puesto en comunicación con el cuerpo social a través de una fecundidad regulada, con el espacio familiar y con la vida de los niños. La Madre es la imagen.

- ▣ **Pedagogización del sexo del niño:** bajo el imperativo de que todo niño se entregue a una actividad sexual indebida por la que corre peligros no sólo físicos sino morales, los niños son definidos como seres sexuales liminares y permanecerán al cuidado de los padres, los educadores, luego los médicos y los psicólogos, quienes se encargaran de controlar el germen sexual peligroso y en peligro.
- ▣ **Socialización de las conductas procreadoras:** Foucault refiere a una socialización económica por la cual se incita o se pone frenos a la fecundidad de las parejas; una socialización política coloca la responsabilidad de las parejas en relación con las necesidades del cuerpo social; por último, una socialización médica y el necesario control de los nacimientos.
- ▣ **Psiquiatrización del placer perverso:** el instinto sexual concebido como instinto biológico y psíquico, permitió establecer parámetros de normalización y patologización, y definir una tecnología correctiva de las anomalías.

Si las sociedades modernas a partir del siglo XVIII crearon un dispositivo de sexualidad, las sociedades precedentes fundaron un dispositivo de alianza que permitió el establecimiento de un sistema de matrimonio, de fijación y desarrollo del parentesco, de transmisión de nombres y bienes. El dispositivo de alianza perdió fuerza frente al dispositivo de sexualidad pero no fue remplazado por él.

El dispositivo de alianza se edifica en torno de un sistema de reglas que definen lo permitido y lo prohibido, lo prescrito y lo ilícito; el de sexualidad funciona según técnicas móviles, polimorfas y coyunturales de

poder. El dispositivo de alianza tiene entre sus principales objetivos el de reproducir el juego de las relaciones y mantener la ley que las rige; el de sexualidad engendra en cambio una extensión permanente de los dominios y las formas de control. Para el primero, lo pertinente es el lazo entre dos personas de estatuto definido; para el segundo, lo pertinente son las sensaciones del cuerpo, la calidad de los placeres, la naturaleza de las impresiones, por tenues o imperceptibles que sean (Foucault, 2002:102)

Del mismo modo que en la teoría foucaultiana la sexualidad es una construcción histórica y social, Teresa De Lauretis (1996) señala que “el género no es una propiedad de los cuerpos o algo originalmente existente en los seres humanos, sino el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales” (p.8), por efecto de lo que Foucault denominará “una tecnología política compleja”. Hay entonces una experiencia de género y una serie de “autorepresentaciones producidas en el sujeto por las prácticas socioculturales, los discursos y las instituciones dedicadas a la producción de mujeres y varones” (p.26). Estas prácticas, discursos e instituciones, constituyen lo que De Lauretis dio en llamar tecnologías de género. El género entonces no es una manifestación natural del sexo ni la expresión de cuerpos sexuados (masculinos y femeninos). La cultura dominante difunde determinadas representaciones de masculinidad y feminidad a través de prácticas discursivas que actúan como tecnologías de género. Dice De Lauretis, el género es producto pero también proceso de la representación como de la autorepresentación. Entre las instituciones productoras de experiencia de género se encuentra la escuela.

5.2 Cuerpos, Sexualidades y Escuelas Técnicas

Instituciones como la escuela son una invención de la modernidad que ha desarrollado una matriz de poder sobre la base de colonizar las relaciones

raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género. La matriz colonial de poder opera a partir del control de la economía, de la autoridad, del género y de la sexualidad, del conocimiento y de la subjetividad. Esta matriz regula, desde la conquista y colonización, “las formas de vida, sociedad y economía Europeas en relación con su creciente expansión en la parte no Europea del mundo” (Mignolo, 2008:8). La perspectiva intercultural es una herramienta para decolonizar las relaciones impuestas por la matriz colonial, donde el análisis de género cobra relevancia a partir del cruce con otras categorías como clase, etnia, edad, sexo. Como señala Catherine Walsh (2009) la interculturalidad se preocupa por,

la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados; por las prácticas - de deshumanización y de subordinación de conocimientos – que privilegian algunos sobre otros, ‘naturalizando’ la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y se mantienen en su interior. (p.11).

Hemos sostenido a lo largo de este trabajo que las escuelas son productoras de experiencias juveniles, forman parte de las trayectorias vitales y convalidan un sistema sexo/género. La perspectiva del género y la sexualidad como producción performativa ha llevado a algunos equívocos que la misma Judith Butler ha intentado revertir. En su libro *Cuerpos que importan*, asume como propia la visión –errada- que asoció performatividad con la voluntad humana, y no como una modalidad específica del poder del discurso entendido como la “condición y la oportunidad de una acción adicional” a través del cual se materializan una serie de efectos (2008:267). La historicidad del discurso y de las normas hace realidad, dice Butler, aquello que nombra.

Concebir el “sexo” como un imperativo en este sentido implica afirmar que un sujeto es interpelado y producido por dicha norma y que esa norma

– y el poder regulador que representa – materializa los cuerpos como un efecto de ese mandato. (p.268)

Esta materialización de los cuerpos no es completamente estable y requiere de fronteras definidas entre la masculinidad y la feminidad. La producción performativa (discursiva) de los cuerpos, los sexos y los géneros se ejerce sobre la base de la reiteración y de la exclusión. La frontera permite excluir lo abyecto o lo foreluido, es decir, lo invisible, lo inenarrable, lo traumático. Butler llamará “exterior constitutivo” a lo que la materialización de los cuerpos excluye. A continuación aclara que la identidad, al no lograr estabilizarse por completo, requiere precisamente de aquello que aborrece.

Aquí, Butler sigue a Michel Foucault, cuando en *Historia de la Sexualidad* se refiere a la materialización del cuerpo del prisionero y del cuerpo de la prisión en una misma operación. La prisión es un vector y un instrumento de poder, y se materializa sólo y cuando está investida de poder. No hay prisión previa a su materialización. A partir de esta formulación y del rescate que hace Foucault de la dimensión productiva del poder, Butler avanza en su análisis en torno de las modalidades de la materialización apoyada en la afirmación de Louis Althusser: “una ideología siempre existe en un aparato y en su práctica o sus prácticas. Esta existencia es material” (Althusser citado por Butler, 2008:65) Butler se preguntará, “¿existe un terreno de ininteligibilidad radical que se resista directamente a la materialización o que permanezca radicalmente desmaterializado?”. La respuesta parece encontrarla en Lucy Irigaray en *Speculum. Espéculo de la otra mujer*, donde procura mostrar que la oposición binaria forma/materia es parte de una economía falogocéntrica que produce lo femenino como el exterior constitutivo y, por definición, lo que se debe excluir para que pueda operar dicha economía.

5.3 Mujeres y Varones, ¿son o se hacen? Femeinidades y Masculinidades en la Escuela Técnica

El feminismo ha logrado romper la visión esencialista de las identidades y de los géneros. Las diferencias de sexo y de género son producciones subjetivas y los cuerpos no portan esencias inalterables. Por el contrario, el género es un concepto relacional y por ello las dinámicas de género inciden en la asunción de identidades de género y sexuales. La posición, así como el poder simbólico y material de los hombres en dicha relación, es decisiva para comprender la posición de las mujeres.

La institucionalización de los Estudios de Mujeres y su conformación como campo de estudio desde los años setenta, ha colaborado en dar a conocer investigaciones que pusieron en foco la posición de subalternidad de ciertos grupos. Los primeros trabajos sobre masculinidad surgen también en la década de los años setena en el campo de la historia. En los años ochenta un enfoque interdisciplinar hará foco en la masculinidad como objeto de análisis y, en los noventa, saldrán a la luz revistas especializadas como *The Journal of Men's Studies*, fundada en el año 1992 (Aresti, 2010). La importancia de considerar estos estudios se funda en el hecho de que,

La masculinidad se convierte entonces en un conjunto de valores y referentes identitarios que permite a unos hombres juzgar a los otros y construirse en contraste con otras alteridades. Las variables de clase, nacionales, étnicas y, muy especialmente, de orientación sexual dibujan un complejo panorama en el que la diversidad se impone sobre cualquier concepción simplificadora de una masculinidad homogénea. (Aresti, 2010:16)

Esta pluralidad de presencias masculinas llevó a Raewyn Connell a acuñar el término “masculinidad hegemónica”, para dar cuenta del modelo

dominante en cada tiempo y lugar y para mostrar cómo opera en la normalización de los cuerpos y las sexualidades de varones.

El cambio cultural, la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo, la separación de la sexualidad femenina de la procreación como único destino, el fin del modelo de la domesticidad, trajo aparejada la crisis de la identidad masculina. Al cambio en los roles tradicionalmente asignados a mujeres y varones, se suman condiciones objetivas por las que los hombres sienten que peligra su estabilidad emocional y su capacidad para reproducirse materialmente y para reproducir una imagen masculina basada en la hegemonización del poder. Si el hombre ha sido asociado a la autoridad, la fortaleza, el valor, la violencia, la inteligencia y la racionalidad, la actual sociedad requiere de una nueva identidad masculina sobre la base de relaciones de género más igualitarias. (Montesinos, 2002:104-106)

En las escuelas circulan miradas y representaciones diversas sobre lo femenino y lo masculino. En realidad, la escuela reproduce y convalida ciertos sentidos en un proceso que por cierto presenta conflictos, negociaciones y resistencias. Sin embargo, en ocasiones son las chicas y chicos quienes confirman las miradas más conservadoras sobre sí, y construyen argumentos para justificar una intervención (escolar) sobre sus cuerpos. Sobre la base de ciertos valores los adultos, varones y mujeres, juzgan las representaciones de sí que construyen las y los jóvenes en su paso por la escuela. Del análisis de las entrevistas realizadas, pudimos reconstruir algunos tipos de mujer y de varón en base a las representaciones y sentidos que circulan y se negocian día a día en las escuelas.

5.3-1 De cuando la Señorita era Señorita y el Varón era Varón

En las entrevistas administradas a las/los adultos como en los grupos de discusión con jóvenes surgieron comparaciones y tipificaciones de lo que entendemos por juventudes. Los adultos compararon las juventudes de su tiempo con la de quienes transitan hoy las escuelas, mientras que las y los jóvenes se refirieron a tipos de mujeres y varones con los que se identifican y diferencian. El debate en torno del ser mujer y del ser varón atravesó todo el trabajo de campo. Fue posible reconocer la presencia de diferentes grupos juveniles identificados a partir de una característica particular que los diferencia y reúne. A grandes rasgos, los adultos de la escuela insisten en afirmar que la femineidad se ha perdida y que la masculinidad es agresiva y permeable a la vez. Por su parte, las alumnas identifican solamente el grupo de las barderas y las tranquilas y ensayan una caracterización de los varones de la escuela, mientras que los varones muestran un abanico más amplio de grupos juveniles cuya adscripción es estética y cultural, donde tiene lugar el racismo y la discriminación en la construcción de la alteridad.

La femineidad y la masculinidad se asocian, en los relatos de las mujeres adultas de la ETPF1, a comportamientos, formas de vestir, caminar y hablar. Así, habría un modo de ser mujer que se ha perdido con el paso del tiempo. La secretaria y la jefa de preceptoras de la ETPF1 se comparan con las alumnas de hoy, y los cambios de comportamientos que observan las llevan a afirmar que estamos ante el “fin de la femineidad”. En esta comparación, el varón continúa siendo igual al de entonces y no ha perdido masculinidad.

(Decías que las mujeres perdieron femineidad, ¿los varones también perdieron masculinidad?) No, lo que pasa es que el varón ya hace años que vienen mal hablados, es lo que nosotros les tratamos de corregir, lo que pasa es que se nota más en las chicas (...) están permanentemente

hablando groseramente cuando en vez de preguntarle a alguna compañera de decirle por el nombre le dicen “che boluda” (Olga, Jefa de Preceptoras ETPF1).

El varón no sólo no pierde masculinidad sino además aprende más rápido que las mujeres a comportarse en público.

El hecho de que vos estés atrás repitiéndole que deben saber comportarse, a los chicos (varones) les entra. Muchas veces he hablado con los chicos de por qué siempre están con la mala palabra en la boca y te dicen “lo que pasa es que en mi casa se habla así”, entonces si en mi casa se habla así es normal, la anormal soy yo que no lo aguanto, no lo tolero. Pero bueno, mientras estamos acá tratemos de sacar algo como la gente que se yo (Olga, Jefa de Preceptoras ETPF1).

Otra visión difundida y sostenida por las mujeres de la ETPF1 encuentra, en los medios de comunicación -en particular la televisión- y en el núcleo familiar, su justificación. Las mujeres han asumido ciertas características que las hace asimila a los varones, todo lo cual presupone una esencia masculina, un único modo de ser que vincula masculinidad con agresividad. La pelea cuerpo a cuerpo, los insultos, están a la orden del día y no distingue en la escuela mujeres de varones.

(¿Las mujeres se pelean?) Más que los varones. Ahora viste que se pelea uno y todos aplaudimos atrás porque viste cuanto más sangre mejor, lo vemos en televisión y lo vemos en todos lados desgraciadamente. La chica no es femenina, se termino la parte femenina en la mujer. (¿Ahora como son?) Mal habladas, se pelean a empujones. Toda esa parte digamos que la sociedad tenía tan presente entre la mujer y el varón, y que en la casa los padres hacían hincapié en que la señorita era señorita y el varón era varón, ahora eso no pasa. La madre dice bueno, cualquier cosa que se pelee, no se va a dejar pegar! (Olga, Jefa de Preceptoras ETPF1).

Las jóvenes confirman esta presunción, y destacan la presencia del grupo al que llaman *barderas* porque se pelean y comportan como los varones. De algún modo, convierten las heterorepresentaciones en representaciones de sí cuando asumen las características que les son asignadas por los demás, y buscan explicaciones para tales comportamientos como si se correspondiesen más con los varones que con las mujeres. Las barderas suelen ser las más chicas de la escuela y se enorgullecen de serlo: “Y, es mi pelea 50!”.

Todas fueron barderas en algún momento de su trayectoria escolar. Las alumnas que están cursando la orientación reconocen que, a la edad de 14 y 15 años, resolvieron alguna vez un conflicto a las piñas porque bardear es pelear de puños. ¿Qué motiva el uso de la fuerza? Según ellas, las ganas de sacarse la bronca. “Somos más temperamentales las mujeres”. La pelea entonces está asociada a la edad y caracteriza al grupo de mujeres alumnas del ciclo básico.

Hay otro relato sobre las llamadas alumnas barderas, en cuyo caso la pelea se funda en el hostigamiento del que son objeto las mujeres y tiene como principal agresor a los compañeros varones. En estos casos, la pelea es un recurso para poner límite al insulto y al hostigamiento entre compañeros.

Ejemplo 1:

A mí me pasa mucho con los varones, de agarrarlos. Yo soy Iro suplente de delegada y los tengo así! (cortitos) a mí dos (mujeres) me quisieron pegar. Yo hablo, no tengo problema de hablar, pero a mí no me vengas a apurar porque soy capaz de pegar, pero no vengo a buscar pelea, llegas a la altura de denigrarte tanto que para qué. (Claudia, Ciclo Básico ETI, 13 años).

Ejemplo 2:

Me pasó con un chico que íbamos a ir a comer con mi hermana y una amiga, cuestión que me quedé conversando con ellas dos (él la increpa) “¡pero que pensás que tenés 15 años al pedo!” (Sigue insultándola) listo,

chau nos vemos yo no voy a ir a comer con una persona que me trata así. Al día siguiente no sabía cómo pedirme perdón y empezó (a tocarla y a decir de manera insistente) “no me toques, no me toques”. Le contesté “a mí me volvés a tocar y te arranco todo los pelos”. Me volvió a tocar y le arranqué todos los pelos (Carla, Construcciones ETI, 18 años).

Las mujeres alumnas de la ETI expresan que es necesario poner un límite al hostigamiento y hacen uso de la fuerza para hacerse respetar. Si bien las mismas jóvenes critican este comportamiento “propio de los varones”, comentan que se ven obligadas a hacer uso de la fuerza poniendo el cuerpo. Las y los adultos entrevistados coinciden en que las mujeres asumen “actitudes masculinas”, que se corresponden con un modelo de masculinidad que basa su honor, y respeto, en el uso de la fuerza física.

Las alumnas pelean con el cuerpo y también con la palabra. Se trata de situaciones en las que no resisten la provocación que supone una expresión o actitud sexista, y se ven impelidas a poner un límite a través de la palabra, confrontando con quien se manifiesta en ese sentido sea profesor, preceptor o compañero.

Un profesor una vez dijo “queda mal que las mujeres se diviertan” y siguió dando la clase. Y yo agarré y levante la mano -“sí alumna, qué quiere decir”- y dije “lo que acaba de decir es machista profesor” y siguió dando clase. Me quedé con la mano levantada, ni me miró, se puso rojo como un tomate y todos mis compañeros (pusieron expresión de) “uy, mirá lo que está diciendo”. (Carla, Construcciones ETI, 18 años)

Las alumnas y alumnos más chicos de la escuela que cursan en el ciclo básico, son nombrados por los adultos de manera estigmatizante como insolentes, irrespetuosos y poco dedicados al estudio. Se enojan ante lo que consideran un acto discriminatorio, y a la vez asumen el estigma como la manera que tienen de responder a ciertas actitudes arbitrarias de profesores y

autoridades escolares. Ellos mismos cuentan situaciones cotidianas donde prevalecen estigmas y prejuicios. Por ejemplo, una profesora mostraba constante malestar por tener que trabajar en el ciclo básico. Desde el primer día se dirigió a sus nuevos alumnos con insultos, otorgándole valor de verdad a la representación construida en la escuela y de la que participan todos los adultos. A pesar de las constantes amenazas de abandonar el curso con una licencia médica, la profesora siguió dictando clase haciendo explícito su malestar, y los alumnos resistieron el maltrato sin buscar espacio institucional donde colocar este problema.

Nosotros no hicimos nada, no somos de hablar mucho con las autoridades.

(Federico, Ciclo Básico ETI, 14 años)

El derecho de reclamar o pelear ante lo que es vivido como injusto se adquiere con el paso de los años. Reclamar o pelear está relacionado con la edad, con la fuerza, con la ubicación en la escuela (ciclo básico o ciclo superior). Ser parte de la orientación, haber transitado muchos años por la escuela les da el coraje necesario para enfrentar cualquier arbitrariedad en el juego del poder.

Si llegas a decir algo, la profesora con otros maestros ahora te tiene cortito (...) por ahí era mejor por ahí era peor decir algo (...) lo que pasa es que los chicos tienen miedo de hablar. Él (refiriéndose al que contó la anécdota) cuando llegue al polimodal (ciclo superior) es otra cosa, va y hablás. (Martín, Construcciones ETI, 17 años)

En la escuela técnica se disputan sentidos de la masculinidad a través de gestos, de discursos y del uso de la fuerza. En la escuela técnica las peleas entre varones son justificadas por algunos profesores porque, en ese acto, estarían afirmando su masculinidad a través del uso de la fuerza física. Se observa así una masculinidad hegemónica como modelo ideal que subordina otras formas

posibles. La asignación diferenciada del atributo masculino o femenino permite a la escuela distribuir el “uso jerarquizante de la fuerza entre activo y pasivo, quien hace y quien se deja hacer” (Elizalde y Péchin, 2009)

Se pueden estar peleando en el taller que los profesores hombres no dicen nada. “Si se están peleando ¡está bien! tienen que marcar territorio!”
Dicen los profesores. ¡Qué pensamiento gringo que tienen! (Claudia, Ciclo Básico ETI, 13 años)

La fuerza y el físico también se ponen en juego para imponer una regla escolar, por ejemplo “no fumar”, por parte de quienes tienen que mantener el orden y la disciplina. Cuentan que en la calle interna que separa los dos edificios de la ETI, las y los alumnos fumaban con permiso de las autoridades. Este acuerdo fue eliminado cuando encontraron alumnos fumando en los cursos. Ante esta nueva restricción se produce un incidente entre el Laucha (alumno) y Guillermo (preceptor), cuando este último lo encontró fumando y estuvieron cerca de pelearse de puños. Al preguntarles por qué la discusión subió tanto de tono respondieron,

El laucha (alumno) porque contesta y molesta. Guillermo es un preceptor que es una montaña de músculos, casi se enfrenta en preceptoría (se armó) un puterío bárbaro. (Maximiliano, Electromecánica ETI, 17 años)

Las peleas están a la orden del día entre los varones pero también en el grupo de mujeres. La pelea es el momento del límite y del honor. La pelea, según Paul Willis, “es el momento álgido en el que un individuo pasa la prueba de la cultura alternativa” (1988:50). En su trabajo sobre la relación entre escolarización y puestos de trabajo en jóvenes de clase obrera, Willis⁹⁵ destaca

⁹⁵ Este trabajo fue publicado por primera vez en el año 1977. La investigación se realizó en un barrio obrero inglés de aproximadamente 60.000 habitantes donde Paul Willis estudió a los jóvenes que se encontraban cursando los últimos años de la escuela a la par que realizaban sus primeras experiencias laborales. El autor busca comprender el proceso de reproducción social

que se produce en la escuela una cultura contraescolar que se relaciona con la cultura de fábrica. Uno de los elementos de esta contracultura es un modelo de masculinidad que tiene su correlato en la fábrica. “La masculinidad y la rudeza de la cultura contraescolar refleja uno de los temas centrales de la cultura de fábrica – una especie de machismo” (Ibíd.:67). La relación entre ambas culturas fortalece una representación de masculinidad que la escuela convalida. La masculinidad hegemónica en la ETI se consagra desde el momento que fue creada como Escuela Industrial de la Nación (de varones), y perdura en los relatos de las personas adultas que, con nostalgia, hablan de la escuela del CONET.

5.3-2 Masculinidades, Grupos y Territorios

La escuela técnica es recuperada frecuentemente por su capacidad de construir comunidad. Las horas que los alumnos pasan en la escuela facilitan esta construcción y alimenta la sensación de ser parte de un colectivo: *la comunidad técnica*. Esta mención a la “comunidad técnica” está presente en los relatos de los alumnos varones del ciclo superior de la ETI, de la que participan profesores y conforman un grupo en el que no se observan diferencias de edad y posición en la estructura escolar. La escuela se continúa en una suerte de vida familiar que combina el estudio y el trabajo con el ocio. Los asados por curso del ciclo superior reúnen a alumnos con profesores, y llegan a formar así una comunidad donde el profesor pasa a ser uno más del grupo. Sin embargo, el sexismo resurge en sus expresiones cuando lo que está en juego es la fuerza, el cuerpo o la jerarquía, y cuando hablan de la comunidad técnica como una comunidad exclusivamente de varones. La condición para que las profesoras sean invitadas a ser parte de esta comunidad técnica que traspasa las fronteras

que opera en las sociedades modernas y el papel de la escuela en dicha reproducción de la fuerza de trabajo. Si bien la investigación fue desarrollada en otro contexto histórico y social (Inglaterra, 1972-1975), la rigurosidad del trabajo etnográfico y la vigencia de sus resultados hacen de esta obra una referencia obligada para los estudios sobre escolarización y juventudes.

de la escuela, es que “se adapten, se acostumbren a nuestra forma de ser” (grupo de discusión de varones ETI), aunque esto último no alcanza mayor precisión en sus relatos. En este sentido, pareciera que la comunidad técnica define una masculinidad basada en la relación entre varones, el apego por la escuela y su especificidad técnica, y el gusto por los asados compartidos con profesores.

Aún cuando la pertenencia a la escuela técnica es tan fuerte como para construir la comunidad de varones éstos, a su vez, y a diferencia de las mujeres, se definen en relación con adscripciones culturales. Cumbieros, turros, skaters, caretas, son algunos de los grupos que los varones reconocen en la escuela. Los grupos entre los varones parecen estar vinculados a vestimenta, gustos, música, y no sólo a los comportamientos que los caracteriza o que los adultos les asignan.

La escuela es un territorio sagrado donde no se producen enfrentamientos entre grupos. En cambio, fuera de la escuela la situación es muy diferente. El territorio “se constituye en significante de identidad (personal o colectiva), instrumento en los procesos activos de identificación y representación de la identidad en un sentido que podríamos llamar de militante” (Segato, 2007:73). Se trata de una militancia de la identidad donde se disputa el territorio, es decir, el escenario del reconocimiento. Por esa razón son tan importantes los territorios en la configuración de los grupos juveniles y en la producción de las identidades. Esto explica la división, que ellos mismos hacen de la ciudad, en pequeños territorios por los que transitan diferentes grupos juveniles. De este modo, la ciudad de La Plata es habitada por diferentes grupos y dividida territorialmente de la siguiente manera: los cumbieros ocupan el centro de la ciudad (calle 8 y 48) mientras que los skaters o los biken (así definidos por el uso de skates y de bicicletas) utilizan el playón que bordea el Teatro Argentino (51 e/ 9 y 10).

Los *cumbieros* llevan una vestimenta que los delata, y son también llamados cabeza de tacho porque son negros y cuadrados. No reconocen en estos dichos actitudes racistas y cuentan que sólo se han peleado por cosas que los cumbieros les han dicho y no por ser negros. Para algunos, los cumbieros son drogones, es decir, consumen drogas aunque no especifican a cuáles se refieren. Son un grupo visible dentro de la escuela.

Hay un par de cumbieros que están acá adentro (en la escuela) Ponele nosotros dos vamos al Teatro Argentino ¿viste? los viernes y nos juntamos todos ahí. Y los negros que están en 48 nos vienen a tirar piedras a nosotros, por nada, porque se les cantó. Y dos o tres, o más, vienen a este colegio. Ya los tenemos recontra fichados, y ellos a nosotros también. Y si llega a pasar algo es porque ellos bardean, nosotros no tenemos nada que ver. (Matías, Electromecánica ETI, 19 años).

Los grupos de varones no se forman a partir de la escuela y, por esa razón, conviven en ella jóvenes de diferentes grupos que se identifican por algún rasgo visible, como por ejemplo, la ropa que usan o la música que escuchan. El grupo tiene visibilidad fuera de la escuela. Los varones sostienen en la escuela su identidad cultural y la pertenencia a un grupo pero con base en una parcela de la ciudad de La Plata. Si la escuela no es un territorio en el sentido que le asigna Segato, como un significante de identidad personal y colectiva, es un lugar donde la identidad se refuerza, se expresa, y en la alteridad se reconocen como diferentes. Como redes de sociabilidad, la escuela ofrece otras formas de relación que coexisten con las lógicas que caracterizan las relaciones dentro de los grupos juveniles.

Las peleas surgen cuando los jóvenes se encuentran fuera de la escuela con su grupo y se encuentran frente a otro grupo juvenil. Lo que hace de la escuela un territorio sin enfrentamientos o peleas, es la ausencia del grupo de referencia y no la existencia de un código de respeto mutuo. Los varones de la

ETI temen fundamentalmente encontrarse a solas con el grupo de los cumbieros.

Van 40 (cumbieros) a cascotear a 10!. Son picoterros, no se la bancan solos. Te lo cruzas en los pasillos (de la escuela) agacha la cabeza, se hace el boludo. (Matías, Electromecánica ETI, 19 años).

Los varones nos cuentan que un motivo de pelea surge cuando un grupo traspasa las fronteras de su territorio para invadir el territorio ocupado por otro grupo. La escuela, en este sentido, es un territorio que no se disputa porque la dinámica de escolarización tiende a borrar las adscripciones identitarias culturales. La regulación sobre la vestimenta impide la presentación de los grupos de alumnos como grupos juveniles aún cuando logran sortear estas restricciones. En la calle, los grupos buscan ampliar sus territorios. Si en la escuela se reconocen como tales es porque se conocen y encuentran en la ciudad. Aún así, los jóvenes que entrevistamos son reacios a asumirse como una tribu definida. Dicen tener elementos de unos y otros grupos pero saben bien cuál es su territorio y no lo comparten con otros grupos.

En la descripción que hacen los varones de grupos y territorios, se destaca la aprobación generalizada que hacen de los diferentes grupos que habitan los alrededores del Teatro Argentino, y el racismo también generalizado con el que hablan de los cumbieros o los negros que circulan por otras calles de la ciudad. Cuando no hay territorio que disputar, es el propio cuerpo el primer territorio y bastión de la identidad. “Es por eso que la violación de los cuerpos y la conquista territorial han andado y andan siempre mano a mano, a lo largo de las épocas más variadas, de las sociedades tribales a las más modernizadas” (Segato, 2007:73). Esta disputa en una doble dirección explicaría las peleas entre grupos y las distinciones que comienzan y, muchas veces, terminan en los cuerpos de los jóvenes.

De los relatos y situaciones de enfrentamientos de grupos en la calle, nos cuentan que si entra en escena la policía es para contener a los negros o cumbieros o para cuidar la integridad física de los demás grupos, armando una especie de cordón de seguridad que separe a los cumbieros de los demás jóvenes. Cuando la situación es a la inversa, es decir, otros grupos tienen actitudes violentas hacia los cumbieros, la policía no interviene.

Imaginate la policía cómo nos tiene a nosotros. Cuando a mí me habían robaron la bicicleta que fui a pegarle a un loco, le pegué al loco, lo cagué a palos y el milico se quedó mirando. (Alejandro, Electrónica ETI, 15 años).

Lo que distingue a los cumbieros es el uso de la gorra, se visten todos iguales y escuchan sólo cumbia. En el grupo de discusión, se debaten sobre un estigma que pesa sobre los cumbieros referido a las drogas y al robo. Así, concluyen en diferenciar cumbieros (negros) de turros. Negro sería el cumbiero que roba o se droga mientras que turro es heredero de los que en su momento fueron los flogers. Cuando este movimiento desapareció, unos se convirtieron en turros y otros en skaters.

Se quejaban los cumbieros antes de que los flogers no tenían identidad se vestían todos iguales, y ahora los cumbieros son todos iguales, con las medias dentro del pantalón, conjuntito de alguna marca, zapatilla con corcho y gorrita a 90 grados. (Ariel, Química ETI, 16 años).

Cuentan que en la escuela había un compañero “darki”. Dark en inglés significa negro. Los *darks* escuchan rock gótico, punk y Marilyn Manson. Usan peinados extravagantes, ropa negra con botas, sobretodo negro, mochilas, cadenas y piercing. En la escuela le pedían, de forma reiterada, que fuera con otro vestuario. Decidió cambiar el color, abandonó el negro, y así dejaron de molestarlo. Otros chicos se definen como *otakus*, fanáticos del animé (palabra

tomada del japonés para nombrar un estilo de animación), de los dibujos animados de procedencia japonesa: “están los que miran animé y los que flashean”, es decir, van al Teatro Argentino y juegan con la katana (sable japonés) o usan las pecheras ninja.

5.4 Cuerpos y Sexualidades: críticas al orden heteronormativo

La heteronormatividad reproductiva es considerada por el feminismo la institución más antigua del mundo y la que permitió justificar, en las sociedades modernas, la opresión sobre las mujeres. El reconocimiento de tal situación de subalternidad ha incidido para que el feminismo buscara constituir a las mujeres en sujetos siguiendo, para ello, dos caminos: lograr su reconocimiento en la esfera pública a partir de homologar el sujeto-varón para sí; o bien alcanzar dicho reconocimiento haciendo visible las diferencias (Femenías, 2003). Sin embargo, la existencia de sólo dos sexos biológicamente dados será largamente cuestionada por quienes consideran que esta visión responde a una inscripción hegemónica normativa que construye cuerpos binariamente sexuados. La principal exponente de esta posición será Judith Butler, para quien el binarismo supone una jerarquización y, como tal, redundante siempre en opresión para uno de los sexos.

De forma creciente las y los jóvenes que hoy entran a la escuela no intentan ocultar su condición juvenil, su identidad sexual, sus cuerpos. Los procesos de subalternización analizados durante nuestra investigación tienen por objeto regular las sexualidades y los cuerpos de mujeres porque lo que está en disputa es el cuerpo, y la regulación que pesa sobre él se constituye en el lugar de la resistencia (Butler, 2007). No obstante, las alumnas y también los alumnos gestan resistencias diversas al dispositivo escolar que utiliza la heteronorma para invisibilizar cierto conjunto de rasgos identitarios contrarios

al ideario escolar. La regulación sobre la vestimenta esconde, lo que entendemos es, la regulación sobre los cuerpos.

El principal argumento que esgrimen los adultos para justificar esta regulación es que fue consensuado con ellos en el momento que se discutió y elaboró el reglamento de convivencia. Por ello, no logran comprender las razones que llevan a los alumnos a transgredir el reglamento -en lo que hace a la vestimenta-, cuando han sido parte de su definición. Además, sostienen que el sólo conocimiento del reglamento debería ser suficiente para que sus actos y comportamientos se ajustasen a la norma. Esta posición no sólo desconoce que vivimos en una sociedad que se vanagloria de evadir la ley, sino a su vez hace cargo a los alumnos de una falta moral y ética.

Y eso que firman y que leen y que les leemos a principio de año el régimen de convivencia donde dice la manera de venir vestidos. (Claudia, Preceptora ETI, 50 años).

Esta regulación es vigilada principalmente por las y los preceptores en todas las escuelas. Les preguntamos por los cambios que ellas observan en la escuela con el paso del tiempo y lo que destacan es la vestimenta. En sus relatos surge la nostalgia por un tiempo pasado y por un alumno/a que no es. Reparar en el hecho de que en otro tiempo -en sus comienzos como preceptoras-, no hacía falta tener un reglamento que estableciera el tipo de vestimenta aceptada para concurrir a la escuela,

Eso es algo que ha cambiado, porque cuando nosotras recién empezamos no había necesidad de decirles a las pocas chicas que había o a los varones mismos como venían vestidos. Antes no había ninguna necesidad (de marcarles la falta) porque ya uno sabía cómo venir vestido (Fabiana, Preceptora ETI, 43 años).

Pero no reparan en la pérdida de clases cuando envían a los alumnos de regreso a sus hogares, o en las dificultades de los que no tienen recursos para solventar varios transportes al día, o los riesgos de dejarlos en la calle.

Ahora es una guerra porque se vienen con las bermudas los varones, con la gorra (...) ahora vienen los calores y te aparecen con la maya, los shorts y las ojotas. Cuando los vemos hay que mandarlos otra vez para la casa o por ahí ya tienen las zapatillas en el bolsito y se las ponen. (Fabiana, Preceptora ETI, 43 años)

La visión que prevalece sobre los jóvenes es la de un sujeto que no sabe o no aprende las reglas escolares. En ningún momento fue presentado como un sujeto que elige algo diferente de lo que propone la norma o como quien cuestiona la norma. Entendemos que habría que discutir la forma de producción del régimen de convivencia donde se explicitan estas cuestiones, siendo que la gran mayoría de los chicos y las chicas infringen esta norma.

En el caso de los varones, las regulaciones especifican con mucho detalle cuál es la vestimenta adecuada para asistir al colegio. Está prohibido asistir a la escuela con bermudas, con pantalón capri o pantalón de fútbol. Con ellos sucede algo similar que con las mujeres, y es el que el paso del tiempo flexibiliza los controles. Además, los varones más grandes (los que concurren al ciclo superior) suelen ser menos vigilados o tolerados en sus transgresiones a la norma.

El año pasado venía en chancleta, musculosa y pantalón corto. Me cagaban a pedo. (No entrabas a la escuela) Sí, sí. (Martín, Construcciones ETI, 17 años)

Un tema recurrente es el uso de la gorra. En este punto la norma es bien clara pero no hay acuerdo entre los varones acerca de cuáles son las razones de tal prohibición. Según los alumnos, los argumentos y razones que presentan los

adultos motivos se relacionan con la seguridad (prevenir robos) y con el control (identificar rápidamente a un posible infractor de una norma escolar). A pesar de las quejas que esto suscita entre los varones existe una opinión generalizada en torno de la necesidad de que existan normas escolares.

Un poco de normas tiene que haber, tampoco tan libre, control tiene que haber. (Sebastián, Electromecánica ETI, 17 años)

En el caso de las mujeres, la vestimenta obligatoria es el guardapolvo blanco. El uso del guardapolvo en las mujeres no parece haber sido una medida consensuada en el consejo de convivencia, como lo es la indumentaria de los varones. Sería más exacto suponer que se trata de una norma sostenida en el temor de que se expongan en demasía los cuerpos de mujeres. Con frecuencia, las alumnas olvidan el guardapolvo en sus casas o lo remplazan con una chaqueta que, para las autoridades escolares, es excesivamente corta o deja al descubierto partes del cuerpo. Ellas operan una fuga del poder normalizador, una performance, por la que convierten el guardapolvo y la obligación de usarlo en un acto de resistencia. De este modo, se agencian frente a una norma que busca ocultar los cuerpos de mujeres y controlar los deseos de varones.

Apesar de submetidas a seu uso obrigatório, a maioria de nós tentava introduzir alguma marca pessoal que pudesse afirmar "esta sou eu". Adolescentes, estávamos cada vez mais conscientes de que podíamos inscrever em nossos corpos indicações do tipo de mulher que éramos ou que desejavamos ser (Lopes Louro, 2000:12).

En la escuela técnica prevalece la idea de que son los cuerpos de mujeres los que provocan el deseo en los varones. Las alumnas comprenden y acuerdan en que se busca ocultar sus cuerpos de mujeres y que el argumento esgrimido por las autoridades escolares es que su visibilidad comporta por sí misma una provocación hacia los varones. La función de uniformar y borrar las diferencias

de clase que vino a cumplir el guardapolvo recae exclusivamente sobre las mujeres porque ciertamente hoy cumple una función muy diferente. Este uso obligado del guardapolvo es denunciado como una medida injusta y machista, porque se exige sólo a las mujeres y se exime arbitrariamente a los varones de su uso. En todas las escuelas de la muestra hemos podido corroborar que las alumnas han tomado como bandera el guardapolvo para intentar instalar un debate en torno de lo discrecional y sexista que son los argumentos esgrimidos por las adultas y adultos responsables de regular el cotidiano escolar. Constantes presentaciones de cartas y peticiones a las autoridades escolares han permitido flexibilizar su uso para las alumnas de los últimos años, con la condición de que asistan a la escuela con la campera de egresadas o se vistan con “decoro”, esto es, sin mostrar nada arriba de las rodillas. Esta exigencia, como también los reclamos sostenidos de las mujeres, está presente en todas las escuelas de la muestra. Mientras que las mujeres sin guardapolvo no entran a la escuela o son amonestadas, sobre los varones las regulaciones en cuanto a la vestimenta terminan siendo más laxas.

El guardapolvo tiene que estar... Porque, el hecho es muy sencillo y en eso nosotros no vamos a ceder un paso, porque las chicas vienen muy desprotegidas de ropa y caen a una escuela que hay varones y eso es provocativo, entonces si quieren venir livianitas abajo se ponen el guardapolvo porque si no tienen que venir vestidas como corresponde, pero no pueden venir mostrando todo, porque están entre varones...
(Jorge, Director ETI, 73 años)

Mucho más fuerte es la norma cuanto más joven es la mujer. Las alumnas de los primeros años son vistas por los adultos de la escuela (varones y mujeres) como despreocupadas y más atrevidas en su relación con los compañeros varones. Esta manera de ser mujer justifica la norma que se aplica sobre los cuerpos de mujeres. De esta justificación participan jóvenes y adultos, varones y mujeres.

(Sobre la obligación de usar guardapolvo) Teníamos unas ganas de ir como Centro de Estudiantes a los Derechos Humanos, de hacer un acta o algo por esto, pero cuando me lo pongo a pensar y al ver a esas nenas que te digo me parece que no, que es mejor dejar las cosas como están, por más que me parezca que sea una discriminación, que las chicas que sean normales de vestirse que peleen por este derecho de venir sin guardapolvo, y que las chicas que no se lo merecen al derecho, no, que se vengan con guardapolvo (Nahir, Presidenta del Centro de Estudiantes ETI, 20 años).

En la opinión de los varones hay chicas con cuerpos provocativos y prendas provocativas, todo lo cual justifica el uso del guardapolvo. De este modo se evita que los varones digan cosas inapropiadas o que pudieran molestar a las compañeras mujeres. La solución que encuentran los alumnos varones para evitar posibles conflictos es tapar los cuerpos de mujeres. Reconocen que aún cuando pueda parecer injusto que sólo las mujeres tengan que usar guardapolvo, tampoco así se logra el cometido de tapar los cuerpos (“los guardapolvos no son túnicas!”). Según los varones sus compañeras mujeres muestran para provocar.

Hay mujeres que se vienen sin guardapolvo, provocativas, para que les digan cosas... (Facundo, Electromecánica ETI, 17 años).

No me parece justo que usen guardapolvo. Están discriminando el sexo (femenino). Tampoco (estoy) a favor de que se vengan con una musculosa, pollera, porque hay muchas que vos le das la mano y te toman el codo. (Nahuel, Química ETI, 20 años).

La subjetividad, la sexualidad y el género encuentra una localización en el “marco espacial del cuerpo” (Braidotti, 2004:40). No obstante, en las escuelas se enseña como si el cuerpo no se hubiera hecho presente, y esto alcanza a profesores y profesoras, como si no tuviesen cuerpo y sexualidad. El cuerpo es

negado, reprimido y retirado de todo aprendizaje. Por este motivo, bell hooks (2001) señala la importancia de aprender a entrar a las aulas “enteras” y no como espíritus desprovistos de cuerpos (p.84).

Me acuerdo que un día tenía que venir a dar clase y yo tenía puesto un jean y me llamaron la atención. No se podía (vestir jean) porque estaba en clase (¿qué respondiste?) Que no sabía, que la próxima vez no lo iba hacer ¿qué ibas a decir? Incluso, no sé, mi manera de vestir nunca fue provocativa, siempre busque en los trabajos pasar más desapercibida que percibida. Nunca busqué sobresalir. (Diana, Jefa del Departamento de Electromecánica ETI, 58 años)

5.4-1 Cuerpos Saturados de Sexualidad

El dispositivo de la sexualidad opera en las escuelas del mismo modo en que fuera presentado por Foucault, impactando sobre los cuerpos y las identidades sexuales de las alumnas y alumnos. La regla en la que se basa este dispositivo es la existencia de un régimen binario que establece lo permitido y lo prohibido en la escuela y, por medio del cual, se aplica la lógica de la censura y el poder de tres maneras diferentes: el dispositivo afirma que el sexo (la sexualidad) no está permitido, impide que esta afirmación sea pronunciada (todos los adultos se esfuerzan por presentar como natural la censura) y niega su existencia (en la escuela nunca se produjo una situación de acoso según el relato de los adultos aunque es desmentido por las alumnas).

La visión esencialista que asocia juventud con desprejuicio en relación con el cuerpo, es sostenida por las alumnas de la ETPF1. Cuando las mujeres adultas refieren a la necesidad de ocultar sus cuerpos de la vista de los varones, las alumnas más grandes de la escuela coinciden en señalar que las más chicas actúan como si existiese en ellas una naturaleza provocadora. Comparándose con las que hoy tienen 13 años, se consideran más ingenuas y, frente a ellas, se

sienten grandes y mayores. Por el contrario, en la escuela ETI con una matrícula mayoritariamente masculina, las alumnas entrevistadas no creen que esto se pueda generalizar a todas las alumnas de los primeros años, aún cuando reconocen que muchas de ellas desafían esta norma escolar mostrando sus cuerpos más allá de lo permitido.

La solución que encontraron todas las escuelas de la muestra para ocultar los cuerpos de mujeres y cancelar los deseos de varones, es el uso obligado del guardapolvo para las mujeres y el control permanente que hacen preceptoras para que ciertas partes de los cuerpos de mujeres no se expongan ante la mirada de los demás. Se trata de una práctica sexista asentada en el diferente modo en que la regulación escolar sobre la vestimenta recae sobre los cuerpos de mujeres y de varones. No se trata solamente de la regulación sobre la vestimenta que llevan a la escuela sino del ocultamiento necesario de sus cuerpos de mujeres.

A mí una vez me retaron. Estábamos en Educación Física y no te dejan usar el guardapolvo, es más, te obligan a sacártelo. Me había puesto una musculosa. Arriba tenía el buzo pero después empezamos a correr, era verano, hacía calor y no podías quedarte con el buzo. Y cuando sacamos los buzos (la preceptora les dice que) ya habíamos empezado a provocar, (y en el recreo) nos empezaron a decir que estábamos provocando (Macarena, Administración de las Organizaciones ETPF1, 17 años).

No te podes ocultar en verano y si hace calor tenés una remera. “No (explica la preceptora) (el cuello) tiene que estar cerrado”. Con una polera voy a venir (risas) (Carolina, Administración de las Organizaciones ETPF1, 18 años).

Si en la ETPF1 los problemas surgen ante una minoría de alumnos varones que pueden elegir novias entre una mayoría de alumnas mujeres, en la ETI la menor presencia de alumnas mujeres lleva a los varones a justificar la regulación sobre sus cuerpos para no ser provocados en sus deseos masculinos.

(En la escuela) Son más chicas que varones, están atrás de los varones y bueno (los varones) cambian de novia todos los días y después por eso se arman los grandes líos (entre las mujeres) (Olga, Jefa de Preceptoras ETPF1).

Siendo un colegio de hombres, un mar de huevos, ¿entendés?, hay 10 flacas, alguno es obvio que (gesto de mirar) (pero) nada más. (Matías, Electromecánica ETI, 18 años).

En los grupos de discusión realizados en la ETI recuperamos situaciones de abuso y acoso relatadas por los mismos alumnos. Los varones hicieron mención a dos situaciones: en un caso, son los alumnos los que abusan de la confianza ganada y pasan un límite a partir del cual todos pierden; en el otro caso, son preceptores o profesores quienes hacen abuso de poder valiéndose de la autoridad que les concede el cargo que desempeñan en la escuela. Estas situaciones de abuso muchas veces buscan medir fuerzas entre compañeros varones, entre alumnos y preceptores. La fuerza se mide aplicando el cuerpo o el cargo.

Según la Real Academia Española, abuso de autoridad es “el que comete un superior que se excede en el ejercicio de sus atribuciones con perjuicio de un inferior”. El físico es una herramienta utilizada para ejercer poder sobre los más chicos. Esto se observa con mayor frecuencia en los cursos inferiores: “el más chico es más abusado”. Esto es una norma que se observa entre compañeros (los más grandes sobre los más chicos) y, también, entre jóvenes y adultos.

Un alumno reconstruye una situación en la que sufrió el exceso de poder de parte de un adulto en la escuela, en la que se puso de manifiesto cómo ejerce el poder quien sólo se apoya en la fuerza corporal y en la posesión del cargo como credenciales habilitantes para un uso discrecional de la autoridad. Encontrándose abrazado a una amiga, un preceptor lo increpa para separarlo y le prohíbe abrazarla nuevamente. Se trató simplemente de una prohibición sin

que mediara explicación alguna de parte del preceptor. Como el alumno no obedeció en forma inmediata, el preceptor lo traslada con fuerza al subsuelo de la escuela. Cabe aclarar que se trata de un lugar lúgubre, vacío de actividad, por donde no circula persona alguna, donde funcionaban en el pasado aulas-taller y en las que se arrumban la maquinaria en desuso. El alumno vivió esta situación como una actitud intimidatoria.

La resistencia es inherente a la relación de poder. Negarse es resistir al poder y la resistencia surge de la situación a la que este joven se enfrenta. En el juego del poder, actuar frente a la intimidación supone buscar estrategias de transposición que permitan abandonar el plano individual para colocar el acto en un plano político (en sentido de colectivo). Fue la resistencia-negación la que hizo que el preceptor no volviera a insistir con la prohibición de verse con su amiga.

Yo estaba en la calle interna (de la escuela) (el preceptor dice) “vos no podes ir por los pasillos abrazado así” (el alumno se retira a su aula y el preceptor lo carga) ¿cómo me dijo? “le dije alumno”. No me dijo alumno, usted no me puede hablar así (siguieron discutiendo y el preceptor dice) “Venga acá”. Yo lo seguí pensando que me llevaba a preceptoría para ponerme amonestaciones pero me llevó al subsuelo que casi siempre está vacío. Y ahí fue cuando me cagué un poco porque si vos sos una autoridad no podés llevar a un alumno a otro lado para retarlo (¿qué te dijo?) Empezó a decirme que no podía ver más a la compañera. Estaba enojado porque estaba con mi compañera. “Usted vino a verla los otros días acá al salón”. Decía que no podía verla, “no quiero verla nunca más al lado de ella”. Le pregunté “¿por qué no puedo?, comenzó a insultar y a insultar, y recaliente me fui y dijo “venga acá” y siguió insultando. Después me fui a quejar pero no me dieron bolilla. Lo veo todos los días pero nunca más me dijo nada. Yo me pegué un susto bárbaro porque me llevó al subsuelo y lo tenía acá (cerca de su rostro) gritándome, yo dije “me caga a palos”! (Ariel, Química ETI, 16 años).

El feminismo logró vincular ciertas formas de la violencia con la perpetuación de privilegios y sumisiones. Cuando las alumnas hablan de abuso se trata, en realidad, de un acto de acoso de los varones y tiene por objeto molestar invadiendo un territorio (cuerpo) que les es ajeno. Acosar, según la Real Academia Española, en su tercera acepción, es “perseguir, apremiar, importunar a alguien con molestias o requerimientos”.

Si como dice Carla “el que es más malo, el que es más macho es el que se la banca”, los varones -especialmente los más chicos- hacen un aprendizaje sobre el aguante y las mujeres sobre el sexismo. En esta línea, las alumnas denuncian entre risas, y como parte de una lucha por hacerse respetar, situaciones donde los compañeros varones avanzan sobre sus cuerpos de manera insultante.

A mí me pasó en primero. Estaba en el aula viste cuando quieren pasar por atrás tuyo y me pasaron la mano por el culo. Me doy vuelta y veo un compañero estaba con los auriculares (lo llama) “ey, Martín” te das cuenta que te está escuchando “que pasa, que pasa”. Tené cuidado, yo no soy pelotuda, mi culo no es fruta de feria para que la andes manoseando. La próxima no te la perdono. Responde “No, que yo no lo hice a propósito!” Otra vez siento que me pellizcan el culo de una forma tremenda, me doy vuelta y estaba él, ¡para qué! Le empecé a pegar, el preceptor no sabía qué hacer (el chico gritaba) “pará, pará” (risas) estaba re caliente. Llegó el profesor, pasó el momento. (Noelia, Electrónica ETI, 17 años).

Señalamos, en párrafos anteriores, que la escuela refuerza y a veces reinventa ciertos estigmas que pesan especialmente sobre las mujeres más chicas en edad atribuyéndoles, como características naturales, el desprejuicio corporal o el desinterés por el estudio. No obstante, profesoras, regentes y directores de escuelas suman sus voces para señalar que las alumnas que llegan al ciclo superior alcanzan resultados exitosos en virtud de sus capacidades, similares a las de los varones. Si la escuela es el ámbito donde aprenden la responsabilidad por el estudio y este aprendizaje se corrobora de un año a otro,

las jóvenes lograrán con el tiempo ser aceptadas y respetadas en su condición de mujeres y alumnas de una escuela técnica.

Las alumnas mujeres relatan situaciones en las que son violentadas por sus compañeros varones: cuando las abrazan aunque ellas no quieran; cuando la confianza en el grupo confunde a los varones y entonces avanzan sobre sus cuerpos. Frente a esta violencia cotidiana eligen resolver solas, poniendo un límite a través de la fuerza o de la palabra. Hay acuerdo en que si plantean el tema en el centro de estudiantes éste interviene, pero si se trata de contar con las preceptoras o la dirección de la escuela las respuestas varían. Nuevamente las alumnas de los primeros años son las más castigadas, porque vivieron situaciones en las que han sido hostigadas por sus compañeros varones y no fueron escuchadas por las autoridades escolares. La explicación que grandes y chicas encuentran frente a esta situación es que en el ciclo básico las preceptoras son todas mujeres, mientras que en el ciclo superior los preceptores son todos varones y son más receptivos a los reclamos de las alumnas. En consecuencia, las alumnas más grandes aconsejan a las más chicas que la clave es insistir con la denuncia y el reclamo de intervención de una autoridad sensible a las experiencias de las mujeres.

El año pasado yo estaba sentada en un banco con las patas arriba de otro banco. Y un compañero me dice “dejame pasar” (le responde) “no, no te dejo pasar” y me agarró una teta. Agarré, me levante con toda la calentura del mundo y lo cagué a piñas porque no hay otra manera de hacerles entender. Bueno, decís “ah, boludo, me toman de puta”. (Malena, Electrónica ETI, 17 años).

Para la escuela, los cuerpos de mujeres y de varones están saturados de sexualidad y por ello hay que invisibilizarlos en la figura del alumno/a. Pero la saturación es también responsabilidad de la escuela cuando formula visiones sobre las y los jóvenes adjudicándole valores y sentidos que se corresponden

con lo que las y los adultos entienden por cuerpo y sexualidad. Es la mirada adulta la que satura de sexualidad los cuerpos de los jóvenes. En una operación que a simple vista parece contradictoria: la escuela recrea unas prácticas y sanciona normas que tienen por finalidad desexualizar el espacio escolar que previamente ha saturado de sexualidad. Para justificar esta operación, la escuela encuentra en la distinción entre el amor, el sexo y la sexualidad la fórmula (lógica) para desexualizar los cuerpos y el espacio escolar.

Una cosa es el amor y otra el sexo. Otra es que tengan sexo (Carmen, Regente de Cultura General ETI).

Otra forma en que se saturan los cuerpos de sexualidad, a la vez que se condenan, ocurre cuando las preceptoras de la ETI relatan prácticas juveniles en los tiempos de recreo.

(Parejas) Y también los ves en los pasillos.... Las chiquitas ahí con los varones, hay que estar pegándoles los gritos (para que dejen de besarse) Cuando yo era alumna acá no se veía. (Fabiana, Preceptora ETI, 43 años).

Y ven la cuestión como que no pasa nada que estén besándose en los pasillos de la escuela, y les tenés que decir “miren no hay ningún problema que se quieran, que se amen, que se adoren, pero este no es un lugar adecuado para hacerlo, busquen fuera del establecimiento”. (Claudia, Preceptora ETI, 50 años).

Esta desexualización alcanza también a los adultos de la escuela, inclusive a aquellos que tienen la función escolar de orientar emocional y psicológicamente a los alumnos. Psicólogos y psicólogas tienen, en algunas escuelas, un espacio para acompañar a los alumnos en su trayectoria escolar revisando cuestiones del orden familiar, problemas con amigos/as, dudas y temores en torno de los cuerpos y las sexualidades. Tan importante es el lugar que ocupa la escuela y el grupo de amigos en la producción de la condición

juvenil, que las jóvenes comentan: “los evatest se hacen en el baño de la escuela”. Las alumnas de la ETPF1 en el grupo de discusión hablaron del tema y pudimos recoger el siguiente relato.

¡Comentario desubicado que me dijo la psicóloga!. Nosotros estábamos allá en la esquina con otra parejita que también se formó acá (en la escuela). Esa parejita estaba muy tirada en el piso, y yo con mi novio estábamos abrazaditos nomás. Nos llamaron a las dos parejitas y nos dijeron que no podíamos tener relaciones afuera de la escuela. Yo no estaba teniendo relaciones a menos que por un abrazo quede embarazada (risas). Y me dijo, porque me llamó a mi sola porque a mi novio lo llamó aparte, y dijo que lo mejor era tener relaciones en el bosque atrás de los arbustitos. ¡Me la quede mirando! Y me dijo que ella lo había hecho en su juventud. Me quedé... ¿cómo me va a decir eso? (Mariela, Administración de las Organizaciones ETPF1, 20 años).

5.4-2 Disidencia Sexual y Homofobia Escolar

La sexualidad, lo mismo que el género, ya sea definida como una construcción social y cultural, histórica y provisoria, de carácter performativa o biotecnológica, se enfrenta al efecto subjetivo de la heterosexualidad obligatoria. Saber y normatividad intervienen en la sexualidad como una experiencia singular en la que se asignan, rechazan o adoptan las identidades. La heteronormatividad atenta contra los derechos de las personas que asumen una sexualidad diferente, y las escuelas encuentran serias dificultades para problematizar y erradicar la homofobia como también las prácticas sexistas que afectan especialmente a las mujeres.

La regulación sobre las identidades genéricas y sexuales de los jóvenes se nutre de ideologías restrictivas, opresivas y moralizadoras sobre las experiencias de géneros y sexualidades no hegemónicas, al tiempo que violan los derechos ciudadanos consagrados en un conjunto de normas tales como:

Ley Nacional N°26.061/05 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescente; Ley N°23.592/05 Contra la Discriminación; Plan Nacional contra la Discriminación (decreto 1086/2005); Ley N°26.150/06 que creó el “Programa Nacional de Educación Sexual Integral”. (Elizalde y Péchin, 2009). La escuela como institución heteronormativa refuerza la secuencia sexo-género-sexualidad en la constitución de sujetos y en la producción de identidades heterosexuales que derivan en la homofobia y la misoginia (Diniz Junqueira, 2009:18). La escuela sanciona aquellos cuerpos que amenazan la coherencia del sistema sexo/género cuando, de manera manifiesta, se presentan portando una identidad sexual no legitimada por el pensamiento heterocentrado.

La identidad homosexual, por ejemplo, es un accidente sistemático producido por la maquinaria heterosexual, y estigmatizada como antinatural, anormal y abyecta en beneficio de la estabilidad de las prácticas de producción de lo natural. (Preciado, 2011:22)

En la escuela, al mismo tiempo que se difunde una visión de la mujer frágil o débil que requiere de acompañamiento y mayor atención en su proceso formativo⁹⁶, prevalece una representación del varón que se manifiesta y forma en cada pelea, mostrando su virilidad, y que se complementa con una representación del homosexual que se sustenta en la burla. Los alumnos varones parecen tener que demostrar que son “machos” y esta representación se juega de manera más evidente entre los alumnos de los primeros años. Podríamos afirmar que se trata de una iniciación a la “técnica” donde la confrontación física termina siendo avalada por los adultos de la escuela.

Acá son muy discriminados los gay. Nos ha pasado de que han pegado carteles en el bufet (...) una caricatura con nombre y apellido. ¿Qué les importa la sexualidad del otro? (Claudia, Ciclo Básico ETI, 13 años).

⁹⁶ Este tema fue trabajado en el Capítulo 4.

(Sobre los compañeros gays) Si vos le decís “no mirá, a mí me gustan las mujeres, vos hacé tu vida, todo bien, somos amigos, no pasa nada”. Si respeta esa decisión... (los aceptan) (Matías, Electromecánica ETI, 18 años).

La homofobia se expresa cuando los varones señalan que la sola presencia del homosexual no los incomoda, siempre y cuando no intenten en el territorio escolar una conquista o seducción amorosa. A diferencia de lo que expresan las alumnas mujeres, los varones consideran que a los homosexuales en la escuela no se los maltrata o discrimina, en la medida que sepan comportarse en un territorio masculino como es la escuela técnica, hegemonizado por los heterosexuales.

La caracterización homofóbica surge cuando los varones dicen de sus compañeros gays que son los que “los mandan al frente con los profesores”. La explicación que dan es que generalmente el joven gay se siente mal al comienzo de su escuela técnica. Tendrá que ganarse el cariño y la aceptación de sus compañeros pero, en tanto, una manera de desquitarse del rechazo o la burla es haciendo alianza con los profesores. Aquí las burlas hacia los gays son consideradas actitudes infantiles y no actos de homofobia. Este comportamiento de parte de algunos alumnos varones que hostigan a los que manifiestamente o no expresan su diversidad sexual no es sancionado por la escuela. Por el contrario, es alentado por la masculinidad hegemónica que la escuela técnica presenta como la única forma posible de ser varón (y técnico).

Las alumnas hacen otros señalamientos interesantes en torno de la cuestión gay. Según nos cuentan, los compañeros varones heterosexuales no se animan a hablar de la condición gay de sus compañeros y tienen muchas preguntas que no se animan a formular. La mujer resurge como mediadora entre los varones heterosexuales que quieren corroborar la homosexualidad de sus

compañeros. Las jóvenes reconocen que es muy difícil ser homosexual en la escuela técnica.

Nosotras las mujeres en la técnica estamos en el medio, o sea entre esos que son los machos, que se la bancan, que se yo, y todos los que son gay. Porque nosotras las mujeres, te pasa que ahí te das cuenta, ¿no? Con el tema amistad es más fácil, sobre todo con el homosexual masculino. Entonces estas como en el medio a veces vienen (alumnos varones) y te preguntan “¿ché? ¿Se la come?” y vos te quedas (perpleja). Claro, le digo no le digo (que es homosexual) ¡Preguntame bien! (responde) “no, que si es homosexual, si es gay, ¿es puto?” te dicen. Entonces en un principio yo no sabía que decirles. “Sí” (sí, es gay) porque a mí sinceramente era mi amigo, no me daba vergüenza que sea mi amigo homosexual. Pero por ahí el otro (el amigo gay) decía “no, mirá, no le quería contar”. Pero por ahí le decías “no” (no, es gay) y después iba y le contaba (que otros alumnos preguntaban por su condición sexual) y me decía “¿por qué no dijiste la verdad?”. Te ponen en esa situación incómoda hasta que me cansé (si le preguntan) “ché, ¿se la come? (responde) ¡Andá y preguntale, ahí está!. Ché, vení (dirigiéndose al amigo homosexual) te quiere preguntar algo” (el que pregunta responde) “no, no, nada” y se va. Esa masculinidad, esos huevos que dicen que tienen no los tienen, se les van al carajo, cuando tienen que preguntarle a un puto como le dicen ellos que supuestamente están allá abajo, que no son nada, que no tienen huevos, ¡los huevos les faltan a ellos para preguntárselo!. (Noelia, Electrónica ETI, 17 años).

Las chicas se burlan del estereotipo masculino que la escuela refuerza cuando se hace evidente que no se animan a hablar de la sexualidad juvenil. Son temas silenciados en forma natural, sobre los que no se pregunta más que entre aquellos de confianza. También se observa en los varones una dificultad para abordar al homosexual como si este acercamiento pudiera poner en cuestión la masculinidad de todos.

Son como esos gallitos que sacan el pecho, que te van a picotear, y después pio pio pio (risas) (Carla, Construcciones ETI, 18 años).

En la escuela opera un régimen de invisibilidad que niega e ignora al homosexual, y deja poco margen para que jóvenes y adultos asuman sin culpa y sin vergüenza sus propios deseos. La escuela es el lugar del desconocimiento y de la ignorancia respecto de las sexualidades (Lopes Louro, 2000). En nuestro campo, algunos jóvenes actúan como si estas otredades no tuvieran existencia en la escuela o le otorgan visibilidad por la fuerza del chiste y el comentario, y no por el diálogo abierto y directo con la persona gay o lesbiana. Esto se ve reforzado por la actitud de algunos profesores que insultan al diferente y sobre el que se sienten autorizados a hablar de su sexualidad como si fuese una cuestión pública.

A veces el profesor pone incomodidad al alumno (homosexual). Por ahí entra al aula (y el profesor está diciendo) “yo soy esto, yo soy aquello (...) y de 10 alumnos que hay en el aula cada 10 hay un puto. En un curso seguro hay uno puto”. Y fue un chan! (risas) Celebran el chiste del profesor que según el profesor no es un chiste, es una estadística. (Noelia, Electrónica ETI, 17 años).

Antes de que mis compañeros supieran nada porque se enteraron por un profesor (que es lesbiana) que lo dijo abiertamente como para que todo el mundo opinara. Dijo “¿ustedes con Carla tienen algún problema, que sea así, asá, y de que esté con una pareja (homosexual)?” Yo entro al aula y veo que están hablando de mí. Lo miro al profesor y me quedé! No le dije absolutamente nada. En realidad planteó su sexualidad dentro del aula porque le encontraron un fotolog y una de las chicas bajó fotos para poder extorsionarlo (se armó) un lío tremendo (Carla, Construcciones ETI, 18 años).

Lo interesante de esta referencia es que el profesor, para defenderse de posibles extorsiones, planteó su homosexualidad ante sus alumnos como prueba de que las acusaciones de relación con una alumna eran falsas. Y no encontró mejor modo de defenderse que transparentar la sexualidad de una alumna frente a sus compañeros, sin exponer las razones que lo llevaron a descubrir algo tan privado como la elección sexual. El profesor sabía que esta alumna era lesbiana no porque se lo hubiera confiado sino porque se cruzaron en un boliche de la ciudad. Lo cierto es que esta declaración que hace el profesor sobre la sexualidad de Carla favoreció la intromisión de los compañeros en un tema sobre el cual ella no deseaba hablar. En el curso las opiniones se dividieron: unos pocos llegaron a decir que “los homosexuales son unos enfermos” y deberían ser encerrados en alguna institución en la que pudieran ser normalizados, y una mayoría se acercó a Carla para darle su apoyo como si la sexualidad fuese algo de que avergonzarse. Nuevamente la cercanía, el conocimiento directo de una lesbiana o de un gay, es determinante para tener una opinión no refractaria de la otredad basada en la elección sexual.

Acompañando a tu amigo (gay) empezas a vivir todo lo que es ese mundo y te das cuenta que le gusta lo mismo que te gusta a vos, yo siendo heterosexual. (Noelia, Electrónica ETI, 17 años).

La regulación de las conductas que puedan salir de la heteronorma recae sobre las jóvenes alumnas que han asumido públicamente una identidad lesbiana. La crítica que hacen estas jóvenes pone el acento en el hecho de que sus expresiones afectivas y demostraciones hacia una pareja del mismo sexo son censuradas, mientras que una manifestación heterosexual puede ser objetada por los adultos de la escuela pero no cuestionada. En este sentido, estas alumnas reclaman ser aceptadas en su condición de jóvenes mujeres con identidades sexuales diversas.

Estaba con mi pareja (en el patio) y me llama un preceptor y nos llevan a regencia y me empiezan a hablar y a dar una cátedra y a decir que era una falta de respeto a la institución, que respete a la institución, que me ubique en los lugares en los que estaba, que en mi vida privada podía hacer lo que quiera pero fuera del colegio y que me ubique (Carla, Construcciones ETI, 18 años).

Una compañera agrega,

Después he visto un montón de gente, masculino y femenino, heterosexual, besándose y les dicen “no chicos, no, eso no se hace” o a veces no les dicen nada. Que estén ellas dos, femenino y femenino, una pareja homosexual, ¿por qué la exageración de llevarlos hasta regencia y retarlas? (Noelia, Electrónica ETI, 17 años).

En relación con la identidad lésbica se confirma lo que Morgade y Alonso (2008) denominan *política del silenciamiento*, una operación institucional con el fin de invisibilizar esta identidad. Dicen las autoras que el pánico moral “equipara diferencia sexual a anormalidad, delito, promiscuidad, perversión, peligro, enfermedad, riesgo de contagio” (p.26). A pesar de estas operaciones llevadas a cabo por la escuela para negar la identidad sexual lésbica, las jóvenes se expresan y pelean contra todo acto discriminador. La escuela no estimula una pedagogía de la sexualidad basada en la relación entre curiosidad, libertad y sexualidad (Britzman, 2000). Cuando nos referimos a sexo y sexualidad, y cuando los cuerpos sexuados hacen su aparición en la escuela, se recrea,

a fantasia que supõe que os corpos dizem o que eles querem dizer e querem dizer o que eles dizem (...) a sexualidade está também estruturada por um modo de pensamento chamado "curiosidade", um modo de pensamento que recusa a segurança. Nessa concepção, a sexualidade é vista como diferença (Britzman, 2000:63-66).

El silencio escolar se basa en el precepto por el cual, para mantener la división de géneros, se vuelve necesario controlar los cuerpos que se salen de la heteronorma. La existencia de identidades sexuales diferentes a los géneros consagrados socialmente como “normales” (gay, lesbianismo, transexual, travestismo, intersexual) debilita los argumentos que se sostienen en las diferencias sexuales (Fausto-Sterling, 2006:23)

5.5 A modo de cierre

Volver a la escuela como observadora ofrece la posibilidad de escuchar, ver, preguntar sobre aquellas prácticas y discursos que a los ojos de alumnas y alumnos aparecen como algo natural y dado. La escuela perdura como tecnología de género (De Lauretis, 1996) en su afán de formar en la heteronormatividad como conocimiento hegemónico y en el deseo de no saber - o conocer- lo diverso y diferente (Flores, 2008).

Las escuelas convalidan la socialización en un determinado sistema sexo/género a través de una serie de regulaciones que rigen sobre los espacios escolares, sobre los cuerpos de alumnas/os y profesoras/es, que terminan esencializando las identidades de género. Ejercen un control sobre la producción de géneros y sexualidades, de conocimientos y subjetividades, y sobre toda disidencia –sexual, política, estética- porque perturba el orden heteronormado.

En las escuelas técnicas está presente la mecánica del poder que Foucault (2002) formulara en relación con el dispositivo de la sexualidad: el régimen binario es más permisivo con los jóvenes heterosexuales y prohíbe toda manifestación homosexual en el alumnado; en consecuencia aplica la censura de lo que se aleja de la heteronorma; la ley que se aplica sobre la sexualidad busca la sumisión del alumnado y la aceptación del binarismo. Y las escuelas tienen voceras del sexismo naturalizado, que velan porque el orden no sea

alterado, cuando cada día señalan a alumnas y alumnos la falta a una norma escolar que trata de manera desigual a mujeres y varones. El respeto por las normas escolares no se acompaña de espacios para debatir en torno de aquello que funda la norma -más aún cuando la norma se sustenta en contenidos sexistas-, ni busca otros mecanismos para regular de manera más justa las relaciones entre los géneros.

Las escuelas participan en la producción de identidades sexuales pero resisten la presencia de todo comportamiento que desafíe a la heteronorma escolar. Responden ante la presencia de la disidencia sexual y encuentran las formas para invisibilizar y contener toda expresión que no se ajuste al orden heteronormado. Las y los jóvenes que deciden romper esta barrera para asumir públicamente la disidencia sexual encuentran resistencias expresadas en gestos, comentarios, actitudes, cuya función es invisibilizar la diferencia.

Las heterorepresentaciones confrontan en ocasiones con las representaciones de sí que producen las y los jóvenes. Estereotipos de mujer y de varón consagrados por el sistema patriarcal están vigentes en las escuelas, a pesar de haberse declarado la crisis del modelo de la domesticidad y de la masculinidad hegemónica. La escuela premia una masculinidad basada en la fuerza y una femineidad que es siempre frágil o carente. Entre los alumnos circulan heterorepresentaciones -los machos, los fuertes, las barderas, las machonas, los putos- usados para exaltar o rebajar a compañeros y compañeras según la ocasión.

Entre los varones es más frecuente encontrar una exterioridad en disputa: la calle, la plaza, la ciudad. Los grupos son la estrategia que opera como protección ante los demás y como recurso para defender el territorio. En esta disputa territorial se juega la masculinidad medida por la fuerza del grupo. Cumbieros y turros, skaters y otakus, conviven armoniosamente en la escuela porque la condición de alumno borra estas adscripciones y la norma escolar colabora con su invisibilización. Las alumnas, en cambio, no se definen por

ningún rasgo estético o cultural, no refieren a grupos de pertenencia por fuera de la escuela, y basan su unión en la denuncia del sexismo escolar. Esta es la principal fuente de agrupamiento entre las jóvenes mujeres.

Un componente del pensamiento heterosexual desarrollado por Monique Wittig (2006) es la heterosexualidad obligatoria. El efecto performativo que tiene tanto en mujeres como en varones hace de la sexualidad una experiencia singular, y de las escuelas un ámbito de reproducción de la homofobia social. A los homosexuales les está vedado expresarse amorosamente y hacer conquistas amorosas en la escuela. La moral escolar regula estos comportamientos pero son los mismos compañeros los que establecen límites a la interacción, presumiblemente por miedo a “convertirse” en homosexuales. Esta homofobia está menos presente entre las mujeres y quizá, por esa razón, las lesbianas se presentan en sociedad más que los gays.

Existen, sin embargo, fugas del pensamiento heterosexual que varían según la edad, el género, la sexualidad, las experiencias y trayectorias. Como señala bell hooks, “el sexismo como sistema de dominación está institucionalizado, pero nunca ha determinado de forma absoluta el destino de todas las mujeres de esta sociedad. Estar oprimida quiere decir *ausencia de elecciones*” (2004:37-8). Las escuelas podrían ser las que ofrezcan un abanico de posibilidades para producirse como jóvenes, como alumnas y alumnos, asumiendo sin vergüenza lo que quieran ser, con sus géneros, sexualidades, sus identidades diversas, poniendo al descubierto la moral patriarcal que sanciona y oculta a los diferentes.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ARESTI, Nerea (2010). *Masculinidades en tela de juicio. Hombres y género en el primer tercio del siglo XX*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- BELL HOOKS (2004). “Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista”. En: Bell Hooks, et.al. *Otras Inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de Sueños. Disponible en: <http://doctoradosociales.com.ar/wp-content/uploads/otrasinapropiables.pdf>
- BRAIDOTTI, Rosi (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.
- BRITZMAN, Deborah (2000). Curiosidad, sexualidad y currículum. En: Lopes Louro, Guacira (org.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- BUTLER, Judith (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- _____ (2008). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós (2° edición).
- _____ (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CÓRDOVA GARCÍA, David (2003). “Identidad sexual y performatividad”. En: *Athenea Digital*, 4, 87-96. Disponible en: <http://antalya.uab.es/athenea/num4/cordoba.pdf>
- DE LAURETIS, Teresa (1996). “La Tecnología del Género”. En: *Revista Mora* N° 2. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras – Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género (UBA).
- DINIZ JUNQUEIRA, Rogério (2009). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: UNESCO / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC).

- ELIZALDE, Silvia y PÉCHIN, Juan (2009). “El otro placard. Regulaciones institucionales en torno a la diversidad sexual juvenil”. En: *Revista Sociedad*. Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Buenos Aires: Editores Christian Ferrer y Eduardo Grüner. ISSN: 0327-7712.
- FAUSTO-STERLING, Anne (2006). *Cuerpos sexuados. La política del género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina.
- FEMENIAS, María Luisa (2003). “Poder, sujeto y agencia”. En: Femenías, M. L. *Judith Butler: Introducción a su lectura*. Buenos Aires: Catálogos.
- FLORES, Valeria (2008). “Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización”. En: *Revista Trabajo Social*, N° 18. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en:
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19514> [Último acceso 04/10/2013]
- FOUCAULT, Michel (2002). *Historia de la sexualidad. 1. la voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- HARAWAY, Donna (1991) “Manifiesto Cyborg”. Disponible en:
<http://manifiestocyborg.blogspot.com/> [Último acceso 04/10/2013]
- LOPES LOURO, Guacira (2000). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Brasil: Autêntica Editora.
- MIGNOLO, Walter (2008). “Introducción. ¿Cuáles son los temas de género y (des)colonialidad?”. En: Mignolo, Walter (comp.) *Género y descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- MONTESINOS, Rafael (2002). *Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. Barcelona: Gedisa.
- MORGADE, Graciela y ALONSO, Graciela (2008). “Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción”. En Morgade, Graciela y Alonso, Graciela (comp.) *Cuerpos y Sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.

- PRECIADO, Beatriz (2011). *Manifiesto contrasexual*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (2008). *Testo Yonqui*. España: Espasa Calpe. ISBN 978-84-670-2693-1
- SEGATO, Rita Laura (2007). “Identidades políticas / Alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global”. En: *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- WALSH, Catherine (2009). “Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas”. Ponencia preparada para el XII Congreso de la ARIC (Association Internationale pour la Recherche Interculturelle) “*Diálogos Interculturales: descolonizar el saber y el poder*”. Brasil, 2009. Disponible en:
<http://aric.edugraf.ufsc.br/congrio/html/anais/anais.html>.
[Último acceso 03/10/2013]
- WILLIS, Paul (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- WITTIG, Monique. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Traducción de Javier Sáez y Paco Vidarte. Madrid: Editorial EGALES. Disponible en:
<http://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/96369481-monique-wittig-el-pensamiento-heterosexual-y-otros-ensayos.pdf>.
[Último acceso 04/10/2013]

CONSIDERACIONES FINALES

Comencé esta investigación concurrendo semanalmente a una de las escuelas de la muestra, con la intención de permanecer allí hasta relevar los modos de producción juvenil que acontecen en ese territorio, y analizar dicha producción en clave de género. Fueron estos primeros contactos, en una escuela que había sido creada por hombres para hombres, los que me ayudaron a construir la hipótesis inicial basada en la existencia de una matriz de escolarización técnica que regula las relaciones sociales que tienen lugar en las escuelas y que sería, por definición, androcéntrica. Una hipótesis de trabajo que reformuló el problema de investigación y que funcionó más como una guía en todo el proceso de recolección de información que como un enunciado a verificar.

Cuando las mujeres colocaron el problema que significaba para ellas trabajar en un ambiente de hombres y donde las decisiones las toman los hombres, comencé un proceso de revisión de mi punto de vista –en mi condición de mujer e investigadora-, en el afán de comprender y percibir sus puntos de vista. No revisar el punto de vista teórico ponía en riesgo la investigación al sobreimprimir mi mirada en la mirada de las/los demás que eran, además, objeto de mi interrogación epistemológica.

El trabajo con mujeres me enfrentó al problema de pensar los modos de producción de conocimiento en mi condición de investigadora que estudia los procesos de subalternización y dominación patriarcal, sin haber transitado una reflexión profunda respecto de mi posición en el campo de la investigación socioeducativa. Esto me llevó, no sólo, a reconfigurar la investigación sino también a producir nuevas interrogaciones que requirieron del trabajo con otras fuentes.

En un primer momento caractericé como androcéntrica a la matriz de escolarización en respuesta al machismo denunciado por todas las mujeres de la

escuela técnica. Sin embargo, el tiempo transcurrido en el territorio, las charlas cotidianas, las experiencias de las alumnas y alumnos recogidas en los grupos de discusión, mostraron que el sexismo opera en cada institución de forma particular afectando tanto a mujeres como a varones, y que el androcentrismo recae también sobre varones cuando consagra un modelo de masculinidad por sobre otro. La matriz de la escuela técnica se vuelve, en ocasiones, homofóbica por la forma en que procesa la diferencia. En este estudio, matriz no remite a un universal sino que refiere a una trama particular (social e histórica) en la que se cruza poder, saber y verdad.

Para priorizar el punto de vista de los individuos fue necesario permanecer en territorio durante dos años, en las tres escuelas que componen la muestra. Volver a la escuela como observadora, me permitió indagar en aquellas prácticas y discursos que se presentan ante las alumnas y alumnos de forma naturalizada y como parte de una realidad dada. La búsqueda documental aportó material sólido, no sólo para reconstruir la historia de la educación técnica en la Argentina sino para analizar cómo el sistema educativo ha procesado la diferencia sexual en un circuito educativo en particular. Por último, mi trabajo en el INET en los años en que realizaba el trabajo en las escuelas del distrito La Plata, ofreció información sustantiva para analizar a escala nacional, provincial y distrital, algunos componentes de las trayectorias juveniles y para confrontarlas, en un segundo momento, con los puntos de vista de los jóvenes que cursan en las escuelas de la muestra.

A través del análisis de las experiencias y trayectorias de mujeres de distintas generaciones busqué dar cuenta del pasaje intergeneracional en lo que atañe a mandatos sociales sexistas, expectativas sobre el futuro y formas de resistir el patriarcado. Pude recoger en el trabajo de campo relatos muchas veces contradictorios que, sin embargo, expresan una manera de concebir a la escuela técnica en la que se entrelazan elementos de la vida familiar y personal de cada una de las mujeres entrevistadas.

He recuperado, a lo largo del trabajo, al movimiento feminista porque puso en cuestión el andamiaje sobre el que se construyó la modernidad y dio elementos para analizar los efectos que trajo aparejada, en la constitución subjetiva de las mujeres, su representación como lo Otro, como un ser inferior a los varones. Militantes, académicas, intelectuales, han realizado diversas contribuciones no solamente respecto del estudio de las posiciones de las mujeres en sociedades patriarcales sujetas a procesos de subalternización, sino también han aportado a la revisión de las narrativas que hicieron posible la opresión y subordinación de múltiples grupos (jóvenes, sectores populares, personas con discapacidad, pueblos originarios, identidades trans, entre otros). En este sentido, el estudio y consulta permanente a la teoría del género aportó indicios para comprender los procesos de subjetivación de quienes transitan la escuela técnica.

Principales resultados de la investigación

La Educación Técnica en la Argentina se configura y expande, entre los años 1930 y 1945, por las consecuencias sociales y políticas del proceso industrializador en sus primeras fases, por la presión que ejerció la burguesía industrial y empresarial para lograr la contratación de aprendices y mujeres, o como parte de un proceso de selección y diferenciación social propio de las sociedades capitalistas. La Educación Técnica refuerza el sistema patriarcal con una propuesta escolar diferenciada según sexo. Aún cuando autoridades educativas y representantes del poder político, en distintos momentos de la historia de la Educación Argentina, se pronunciaron a favor de la preparación de la mujer para acompañar los procesos sociales y económicos de la época, los títulos que certificaban las escuelas de mujeres no eran equivalentes a los de los varones y asignaban posiciones también diferentes en la estructura social y productiva. No obstante, del trato dispensado a la mujer por el Código Civil de 1869 –sancionado durante la presidencia de Domingo F. Sarmiento-, “que

determinó la incapacidad relativa de la mujer casada, colocándola bajo tutela del marido” (Barrancos, 2007:101), a las escuelas para mujeres a principios de siglo XX, se ha avanzado mucho en el reconocimiento del derecho a la educación de las mujeres aún cuando esas propuestas de escolarización ocupaban un lugar marginal en la estructura del sistema educativo.

Educación para el hogar, educación en manualidades y profesiones femeninas, educación para el decoro, son formas de nombrar una esencia femenina que prevalecen hasta fines de los años sesenta del siglo pasado cuando, por la fuerza del movimiento de mujeres, se produce la feminización de la matrícula de la educación superior, la revolución sexual, y la incorporación en forma también masiva de la mujer al mercado de trabajo. Estas transformaciones no lograron, sin embargo, eliminar la diferencia sexual consagrada en escuelas para varones y escuelas para mujeres. No obstante, en un escenario de reconfiguración del mercado de trabajo, la baja matriculación de algunas orientaciones femeninas pondrá en agenda el tema de la preparación de las mujeres sin que sea cuestionado el modelo de la domesticidad o el sistema patriarcal. Simplemente se trata de un debate sobre propuestas de escolarización en términos de la oferta que hace el estado y las demandas que hacen los particulares. Así, las soluciones en materia de política educativa seguirán siendo tributarias de una concepción binaria y esencialista de los géneros.

En este escenario social, político y cultural, las Escuelas Profesionales de Mujeres se convierten en Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET) de Profesiones Femeninas (con sólo un ciclo básico), y se sostiene la oferta de Cursos Prácticos y Cursos Técnicos con el que obtenían un título de Auxiliar Técnico o Certificado de Habilitada en alguna competencia, para aquellas mujeres que hubieran cursado los tres años de la ENET de Profesiones Femeninas. El ejercicio de la docencia en la competencia en la que las mujeres habían sido formadas producía una jerarquización dentro del conjunto de tareas

y actividades que podían desarrollar, siempre dentro del mismo circuito educativo. Como hemos podido demostrar en este trabajo, la educación técnica se expande pero las mujeres tendrán que esperar para acreditar, como los varones, el nivel secundario técnico. Será a fines de los años setenta del siglo XX cuando las mujeres comienzan a sumarse a orientaciones técnicas concebidas para varones.

En el trabajo de campo he podido entrevistar a egresadas de las escuelas de profesiones femeninas que hoy trabajan en su misma escuela, a egresadas de una escuela técnica industrial y a docentes formadas en la universidad. En todos los casos, sus trayectorias son el resultado de una historia personal y familiar que transcurre en paralelo a la configuración de una propuesta de educación técnica. Las trayectorias individuales están inscriptas en una trayectoria modal donde la edad y la pertenencia institucional explican las semejanzas entre sí y las diferencias de trayectorias según escuela. Por encima de las diferencias observadas en sus biografías, se trata de una experiencia generacional donde lo común es no haber podido cumplir el deseo de trabajar como profesionales o ejercer el oficio para el que se habían preparado: porque el mundo de la industria no contemplaba la posibilidad de contar con mujeres en puestos jerárquicos (fue el caso de las ingenieras), porque la dictadura militar cerró las posibilidades de hacer carrera en la docencia universitaria, o porque el trabajo a domicilio (modistas, costureras, bordadoras) fue remplazado por una economía del trabajo doméstico fuera del hogar (tareas de cuidado asalariadas) o por trabajo extradoméstico en el hogar (en manos de grandes empresas), en el marco de una sociedad de consumo que privilegia la renovación constante y no la conservación de los bienes personales. Frente a los obstáculos encontrados para concretar un proyecto amasado con esfuerzo y, en algunos casos, contradiciendo al modelo de la domesticidad, la escuela técnica se convierte en la mejor opción laboral porque permite a las mujeres trabajar de forma independiente y dedicarse a la familia y al hogar. Esta es la

experiencia de una generación que se constituye como tal a partir de las vivencias y del parentesco cultural que caracteriza la época de su juventud.

El modelo de la domesticidad y el sexismo presente en el campo profesional condicionaron las trayectorias de las mujeres adultas que estudiaron y trabajan en una escuela técnica. Las resistencias a incorporar mujeres a la escuela técnica industrial, de parte de los hombres a cargo de la escuela, se fundaban en las obligaciones impuestas de manera natural a las mujeres y legitimadas por el modelo de la domesticidad. Actualmente, las mujeres se desempeñan en su mayoría en puestos de secretaría, de preceptoría, y como profesoras del ciclo básico. Las escasas mujeres que dan clases en los años de la especialidad han conquistado puestos de conducción como jefas de departamento o regentes de estudios. Una visión que prevalece entre ellas es que una mujer no puede conducir una escuela técnica industrial por la complejidad que presenta. Recuerdan con nostalgia un tiempo pasado en el que los varones las trataban de forma diferencial por su condición de mujer, olvidándose de las luchas que debieron sostener para ser reconocidas con autoridad por los colegas. A partir de esta visión sobre la escuela y sobre su propio recorrido, las mujeres consiguen negar la dominación ejercida por los varones y pasar del silencio a la mediación (Reguillo, 2004), es decir, de la exclusión de las mujeres de la escuela técnica a una participación regulada.

En pleno siglo XXI, la educación técnica recibe en sus aulas a jóvenes que portan identidades diversas, que se debaten entre la identidad de alumna/o que impone la escuela y la identidad juvenil que construyen entre pares, y a mujeres atentas para que los prejuicios o estigmas no les impida realizar, en un plano de igualdad, su proyecto. El trabajo con base estadística del INET permitió saber que el 30% de la matrícula total de las escuelas secundarias técnicas de gestión estatal del país son mujeres, que en la provincia de Buenos Aires ese porcentaje es inferior y menor aún en el distrito La Plata. Si bien

cursan orientaciones de estudios tradicionalmente femeninas poco a poco se van animando a estudiar orientaciones concebidas para varones.

La gran mayoría de las y los jóvenes que colman las aulas de los últimos años de las escuelas técnicas tienen la edad teórica, viven en un núcleo familiar completo o integrado al menos por padre o madre, con aceptables condiciones habitacionales, y donde el principal aportante del hogar tenía un empleo. Estas variables hacen de este universo un grupo de jóvenes con condiciones estructurales favorables para cursar una escuela técnica. No obstante, en la porción de jóvenes que presentó situaciones de carencias se destacan las mujeres. Ellas son, tanto a escala nacional como provincial y distrital, las que cuentan con condiciones estructurales menos favorables para el estudio, viven en hogares incompletos o familias sin núcleo –sin el padre ni la madre-, algunas son madres que conviven con sus hijos, y presentan situaciones de carencia en los hogares. Frente a un porcentaje alto de varones que se encontraba trabajando o buscando empleo, las mujeres declaran no realizar ninguna actividad remunerada pero dedican mucho tiempo a tareas domésticas y al cuidado de personas que no conciben como trabajo. Las condiciones de vida parecen ser más precarias e inestables para las mujeres de la escuela técnicas si las comparamos con las que declaran los alumnos varones. Aún así, de una mayoría contundente de alumnos de los últimos años de la escuela con trayectorias educativas regulares (no repitió ni interrumpió sus estudios) las mujeres presentan una mejor performance que los varones.

Las deficiencias que encuentran en los talleres, el equipamiento, las prácticas, no fueron suficientes para cambiarse de escuela porque sienten que la escuela técnica les da herramientas para desenvolverse mejor en instituciones de nivel superior, para trabajar como técnico/a, o para solventar sus gastos con algún empleo hasta decidir qué proyecto de vida construir. Esto explica la aparente contradicción entre la elección de una escuela secundaria

técnica como medio para asegurarse una actividad remunerada y la expectativa de estudiar una carrera no-técnica en el nivel superior.

La escuela técnica es, para las y los jóvenes censados, un reaseguro en la producción de un proyecto futuro. Al indagar en las elecciones que hacen los jóvenes o los motivos que los impulsaron a elegir una determinada escuela (y no otra) se recupera allí una elección por la escuela que demuestra cierta proyección y preocupación por el futuro. La inserción en el mercado de trabajo y la posibilidad real de conseguir un empleo al terminar la escuela secundaria, sigue siendo uno de los principales motivos por los que las y los jóvenes eligen concurrir a una escuela técnica. En la elección de escuela está presente esta preocupación por su futuro.

El proyecto futuro es un proyecto de vida y un punto nodal en las trayectorias y experiencias de los jóvenes, y forma parte del proceso de individualización. El individuo representado por la modernidad debía ser capaz de *tenerse desde dentro*, es decir, autónomo para fijar las orientaciones de su acción, independiente de la comunidad y con capacidad de autocontrol. Pero el individuo “no existe sino en la medida, y solamente en la medida, en que es sostenido por un conjunto de soportes” (Martuccelli, 2007:52). A comienzos de siglo XXI aumentan nuestras relaciones instrumentales con los demás. Percibimos estas relaciones como un soporte de sí y reconocemos nuestra dependencia respecto de los otros. El individuo entonces es *tenido desde el exterior*, es decir, realiza un procedimiento por el que llega a tenerse frente al mundo. Siguiendo a Martuccelli, el proyecto futuro para los jóvenes es el procedimiento a partir del cual se estructuran frente al mundo que los espera una vez terminada la escuela técnica.

En la elaboración del proyecto futuro hemos podido observar que intervienen los soportes de que disponen las y los jóvenes, y también que esta posesión produce una disposición necesaria para fabricar el proyecto de vida. El futuro se presenta como una construcción permanente y progresiva de la que

participan las jóvenes, con base en la formación que reciben en la escuela, o como un territorio por explorar, con escasos soportes externos que posibiliten la concreción de metas aún no enunciadas, sin puntos de contacto con la experiencia de la escuela técnica. El futuro aparece como más incierto para las alumnas de la ETPF1 que para las que cursan en la ETI.

Que las jóvenes mujeres cursen su escuela secundaria técnica es un dato importante en términos de la lucha que han tenido que sostener para hacer una carrera técnica. Asimismo, expresa un logro en relación con el acceso a la educación de las mujeres y un escalón hacia la igualdad de oportunidades. Sin embargo, las experiencias de las mujeres jóvenes suelen ser menos relevadas que las de los varones aún cuando se ha avanzado mucho en el campo de los estudios socioculturales relativos a las nuevas juventudes. Son las experiencias las que pueden dar cuenta de cómo transitan la escuela, qué conocimientos y modelos sustenta la propuesta escolar, en qué condiciones se producen como alumnas/os y como jóvenes.

Muchas de las jóvenes mujeres que estudian en la escuela técnica conviven con otras mujeres a las que les fue negada la posibilidad de estudiar una carrera técnica o bien fueron obligadas a prepararse en profesiones femeninas. La presión que ejercieron estas mujeres para que las jóvenes cursen la escuela técnica las coloca en el lugar de la voz autorizada, aplicando sobre las hijas, sobrinas y nietas, el poder que otrora ejerciera el padre, el tío, el abuelo, sobre ellas. En esta recurrencia hay procesos de negación de la palabra, de sucesivas negociaciones donde las mujeres ponen en juego sus deseos, en definitiva, una lógica de la dominación que no está presente en las trayectorias escolares de los varones. Se destaca el papel preponderante que tiene la socialización familiar de las mujeres en la producción subjetiva de géneros estereotipados y subalternos.

Las jóvenes alumnas de las escuelas técnicas de la ciudad de La Plata se socializan en una misma matriz de escolarización que presenta elementos

similares en todas las escuelas de la muestra. El patriarcado, el sexismo, la diferencia sexual, están presentes en la matriz de escolarización de la escuela técnica y atraviesan las experiencias cotidianas de las mujeres y varones que estudian en ella. Una de las experiencias más relatadas por las mujeres hace referencia al sexismo que impera en el proceso de transmisión, y constituye un saber que se transmite y está presente en actitudes, posiciones y discursos de quienes tienen la función de enseñar. Pero también se hace presente cuando se recortan las expectativas que recaen sobre las mujeres o se magnifican en virtud de una competencia entre los sexos en la que las mujeres están obligadas a demostrar que su rendimiento es análogo al de los varones. La lucha contra el sistema de sexo/género imperante es una tarea que las mismas jóvenes emprenden cada vez que se enfrentan a una postura sexista. No están dispuestas a asumir un modelo de mujer que, en el mejor de los casos, es representado como frágil. El sexismo que impera en las aulas, en el proceso de transmisión, atraviesa las experiencias de mujeres y también la de los varones.

Otro rasgo distintivo de la escuela es que opera como tecnología de género (De Lauretis, 1996), y perdura en su afán de formar en la heteronormatividad como conocimiento hegemónico y en el deseo de no saber - conocer lo diverso y diferente (Flores, 2008). La escuela ejerce un control sobre la producción de géneros y sexualidades, de conocimientos y subjetividades, y sobre toda disidencia que perturbe el orden heteronormado. El dispositivo de la sexualidad y su mecánica del poder está presente en las escuelas para convalidar un orden heteronormado y naturalizar la diferencia sexual. Este dispositivo persigue la sumisión del alumnado y la aceptación del binarismo. Con el rechazo de toda expresión que se salga de lo normado las escuelas buscan invisibilizar la diferencia. Los cuerpos están saturados de sexualidad, muy especialmente los de las mujeres.

La ausencia de reflexión en torno del sistema sexo/género favorece la presentación de la escuela como un territorio neutral en la producción de las

identidades culturales y sexuales de las y los jóvenes, como también en la reproducción y transmisión de un modelo sexista por el que se legitiman ciertos comportamientos y se refuerzan valores asociados a los estereotipos de mujer y de varón. Esta falta de puesta en cuestión del pensamiento heterosexual (Wittig, 2006) hace que la escuela reproduzca la homofobia social sin preguntarse por los efectos que tiene sobre los jóvenes. En este marco, alumnos varones asumen posiciones homofóbicas presumiblemente apoyados en un estereotipo de varón que la escuela técnica refuerza. La homofobia es denunciada por las alumnas mujeres como la presión que ejercen, principalmente algunos profesores, sobre la formación masculina de los varones. Las jóvenes mujeres exigen el mismo trato que los varones y ser respetadas en su condición de mujer cualquiera sea su elección sexual.

En las escuelas se observa una disputa entre las autorepresentaciones que producen los jóvenes sobre sí y las heterorepresentaciones. Las heterodesignaciones que recaen sobre las y los jóvenes responden a la condición de género que define un otro hegemónico. Si bien fueron las feministas las que estudiaron este proceso donde el varón designa lo que la mujer debe ser, en este trabajo hacemos extensiva la heterodesignación al varón que rompe con el modelo de la masculinidad hegemónica, a toda persona que asuma una condición sexual y de género que confronte con la heteronorma, y a los jóvenes que se afirman en su condición juvenil a expensas de la condición de alumna/o. Visiones estereotipadas de mujer y de varón favorecen las estigmatizaciones que recaen sobre los jóvenes que aún hoy se enfrentan a los resabios del modelo de la domesticidad y de la masculinidad hegemónica. Tanto mujeres como varones confrontan, dadas sus elecciones culturales, estéticas, musicales, sexuales, con las maneras en que son nombrados y representados por otros grupos juveniles como por los adultos de la escuela. En la escuela técnica, las alumnas y alumnos de los primeros años se ven forzados a aprender el juego de un poder patriarcal, sexista y homofóbico, y estigmatizante de la condición juvenil.

La autorepresentación y las formas en que deciden presentarse ante el mundo se configuran en las redes de sociabilidad juvenil y producen agrupamientos diversos. En el grupo de varones se observa una exterioridad en disputa y una grupalidad más marcada que en las mujeres, sobre la base de un hacer y estar juntos. Es en la disputa territorial donde se juega la masculinidad a través del uso de la fuerza física. Entre las jóvenes, prevalece el grupo de la escuela con quienes comparten la experiencia de ser mujeres que denuncian el sexismo en la escuela técnica. En los varones, el principio que rige es la diferenciación y la construcción del otro como diferente; en las mujeres, es la comunidad que las reúne a partir del reconocimiento de una situación que es común a todas.

Las escuelas técnicas operan como tecnologías de género, reproducen y transmiten un modelo sexista reforzando estereotipos de mujer y de varón, y recortando el espacio escolar para que los alumnos se asuman como jóvenes con identidades diversas. No obstante, se observan fugas del pensamiento heterosexual entre los jóvenes cuando eligen vivir sin ocultar su condición juvenil, de género y sexual, y cuando denuncian que la escuela sanciona, desde una posición sexista y homofóbica, las formas en que las y los jóvenes viven su sexualidad y estigmatiza sobre la base de una visión esencializada de la diferencia sexual.

Líneas futuras

La presente tesis es una aproximación a un campo de estudios que pone en diálogo la filosofía del género con la investigación socioeducativa, y abre interrogantes que bien podrían constituir futuras líneas de trabajo.

En primer lugar, el análisis documental podría continuarse con una indagación, sobre nuevas fuentes, para analizar la evolución de la educación técnica en el contexto social y político de la época signada por el peronismo en

la Argentina. Para ello, se requeriría de información sobre la conformación del mercado de trabajo, la participación de las mujeres según sector de la industria y de servicios, la ampliación de los derechos civiles a las mujeres, la formación universitaria de las mujeres según campos disciplinares, entre otras.

En segundo lugar, la vuelta a las escuelas daría la posibilidad de realizar nuevos grupos de discusión para relevar información acerca de las historias familiares y las redes de sociabilidad de las que participan, buscando comprender con qué soportes cuentan los jóvenes para elaborar el proyecto de vida. En este sentido, buscaría precisar con nuevas interrogaciones las formas en que las escuelas participan en la producción de géneros y sexualidades de los jóvenes. En lo que atañe al proceso de transmisión, son necesarias nuevas investigaciones para comprender los modos en que el sexismo escolar opera en la selección de los contenidos en los que se forman las mujeres y varones en la escuela técnica, y en el tratamiento de toda diferencia (de clase, géneros, sexo, identidad sexual, entre otras). Para lograrlo, sería conveniente no sólo realizar grupos de discusión en diferentes escuelas sino también acompañar a un pequeño grupo de alumnos a lo largo de un ciclo escolar.

En tercer lugar, y para terminar, retomar el trabajo sobre las trayectorias profesionales de mujeres de escuelas secundarias técnicas y no técnicas, daría la posibilidad de observar las variaciones en sus recorridos como también corroborar si la matriz de escolarización de la escuela secundaria (no técnica) es sexista. Entrevistas en profundidad a mujeres que ocupan cargos y posiciones diferentes harían posible reconstruir, con mayor precisión aún, sus recorridos escolares y profesionales así como la relación entre estos itinerarios y la matriz de escolarización de la escuela en la que trabajan.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- BARRANCOS, Dora (2007). *Mujeres en la Sociedad Argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana. ISBN978-950-07-2880-5.
- DE LAURETIS, Teresa (1996). “La Tecnología del Género”. En: *Revista Mora* N° 2. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras – Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género (UBA).
- FLORES, Valeria (2008). “Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización”. En: *Revista Trabajo Social*, N° 18. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en:
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19514>
- MARTUCCELLI, Danilo (2007). *Gramáticas del Individuo*. Buenos Aires: Losada. ISBN 978-950-03-7195-7.
- REGUILLO CRUZ, Rossana (2004). *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- WITTIG, Monique. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Traducción de Javier Sáez y Paco Vidarte. Madrid: Editorial EGALES. Disponible en:
<http://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/96369481-monique-wittig-el-pensamiento-heterosexual-y-otros-ensayos.pdf>
[Último acceso 04/10/2013]

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ABRANTES, Pedro (2003). “Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade”.
En: *Sociologia, Problemas e Práticas*, N° 4. CIES – Centro de
Investigação e Estudos de Sociologia. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- AISENSTEIN, Adriana & SCHARAGRODSKY, Pablo (2006). *Tras las
huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y
pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.
- ALMANDOZ, María Rosa (2000). *Sistema Educativo Argentino. Escenarios y
políticas*. Buenos Aires: Santillana.
- _____ (2008). *Gestión de innovaciones en la
enseñanza media. Argentina / Brasil / España*. Buenos Aires: Santillana.
- ALONSO, Graciela, DIAZ, Raúl y FLORES, Valeria (2002). *Hacia una
pedagogía de las experiencias de las mujeres*. Argentina: Editorial Miño
y Dávila. ISBN: 950-9467-85-5.
- ALONSO, Graciela, HERCZEG, Graciela y ZURBRIGGEN, Ruth (2008).
“Entrar enteras/os/xs a las aulas”. En: *Revista Venezolana de Estudios de
las Mujeres*, Vol.13, N° 31.
- ALTHUSSER, Louis (2008). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado.
Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- ALVAREZ DE TOMASSONE, Delia Teresita (2006). *Universidad Obrera
Nacional – Universidad Tecnológica Nacional. La génesis de una
universidad (1948-1962)*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de la
UTN. ISBN N° 987-43-2535-6.
- AMORÓS, Celia (1999) “La idea de igualdad”. En: *Especial Fempress*.
Disponible en:
<http://www.geocities.com/Athens/Parthenon/8947/celiamoros.htm>.
[Último acceso 03/10/2013]
- _____ “El feminismo y la tríada de los ideales ilustrados”. (Mimeo).
Disponible en:

http://www.forumsocialmundial.org.br/download/tconferencias_principios_ponencia_esp.rtf

_____ (2008). *Mujeres e imaginarios de la globalización. Reflexiones para una agenda teórica global del feminismo*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. ISBN 978-950-808-566-5.

ANDÚJAR, Andrea et.al. (comp.) (2009). *De minifaldas, militancias y revoluciones. Exploraciones sobre los 70 en la Argentina*. Buenos Aires: Luxemburg.

ANZALDÚA, Gloria (2004). “Los movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan”. En: Bell Kooks, et.al. *Otras Inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de Sueños. Disponible en: <http://webs.uvigo.es/pmayobre/download/libros/otrasinapropiables.pdf>. [Último acceso 03/10/2013]

ARBELO, Hernando (2010). “El reclamo de la UIA por la jornada laboral de 8 horas para menores. Debates en torno a la formación obrera (1939-1945)”. En: Elisalde, R. Ampudia, M. y Nardulli, Juan P., *Trabajadores y educación. De las estrategias sindicales a las acciones de los movimientos sociales*. Buenos Aires: Buenos Libros.

ARETI, Nerea (2010). *Masculinidades en tela de juicio. Hombres y género en el primer tercio del siglo XX*. Madrid: Ediciones Cátedra.

BAEZA CORREA, Jorge (2003). “Culturas juveniles: acercamiento bibliográfico”. En: *Revista Medellín* Vol. XXIX - N° 113/ Marzo 2003. CELAM ITEPAL, pp. 07-39. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/chile/ceju/culturas.pdf>

BACH, Ana María (2010). *Las voces de la experiencia. El viraje de la filosofía feminista*. Buenos Aires: Biblos.

BARRANCOS, Dora (2007). *Mujeres en la Sociedad Argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana. ISBN978-950-07-2880-5.

_____ (2008). *Mujeres, entre la casa y la plaza*. Buenos Aires: Sudamericana. ISBN 978-950-07-2967-3.

- BECK, Ulrich (1996). "Teoría de la Sociedad del Riesgo". En: Beriain, J. (comp.) *Las consecuencias perversas de la Modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo*. España: Anthropos.
- BELL HOOKS (2000). "Eros, erotismo e o processo pedagógico". En: Lopes Louro, G. (org.) *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____ (2004). "Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista". En: Bell Hooks, et.al. *Otras Inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de Sueños. Disponible en: <http://doctoradosociales.com.ar/wpcontent/uploads/otrasinapropiables.pdf>
- BENJAMIN, Walter (1933). "Experiencia y Pobreza". En: CEME – Archivo Chile. Santiago de Chile. Disponible en: http://www.archivochile.cl/Ideas_Autores/benjaminw/esc_frank_benjam0005.pdf. [Último acceso 04/10/2013]
- BERNETTI, Jorge Luis y PUIGGRÓS, Adriana (1993). *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- BIGLIA, Bárbara (2003). "Transformando dinámicas generizadas: Propuestas de activistas de Movimientos Sociales mixtos". En: *Athenea Digital*, 4, 1-25. Disponible en: <http://antalya.uab.es/athenea/num4/biglia.pdf>
- BIRGIN, Alejandra y KISILEVSKY, Marta (1989). *Asisten las niñas a escuelas para varones?* Buenos Aires: Serie Documentos e Informes de Investigación N° 80, FLACSO - Argentina.
- BONDER, Gloria (1994). "Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades". En: *Revista Iberoamericana de Educación* N°6. Biblioteca Digital, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- _____ (1998) "Género y Subjetividad: avatares de una relación no evidente". En: *Géneros y Epistemología: Mujeres y Disciplinas*. Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG). Santiago de Chile: Universidad de Chile.

- BOURDIEU, Pierre (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (1998). *La Distinción. Criterio y bases del gusto*. España: Taurus.
- _____ (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (2007_a). *La Dominación Masculina*. Barcelona: Anagrama (quinta edición).
- _____ (2007_b). *El Sentido Práctico*. Argentina: Siglo Veintiuno.
- BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Louis (2008). *Una Invitación a la Sociología Reflexiva*. Segunda Edición en castellano. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BRAIDOTTI, Rosi (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.
- BRASLAVSKY, Cecilia (1980). “La educación argentina (1955-1980)”. En: *El país de los argentinos*. Centro Editor de América Latina.
- BRITZMAN, Deborah (2000). Curiosidad, sexualidad y currículum. En: Lopes Louro, Guacira (org.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- BUTLER, Judith (1990). “Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista”. Disponible en: <http://www.debatefeminista.com/PDF/Articulos/actosp433.pdf> [Último acceso 04/10/2013]
- _____ (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- _____ (2008). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós (2º edición).
- _____ (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ (2010). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós (3ª edición).

- CAMILLONI, Alicia (2006). "El saber sobre el trabajo en el currículum". En: *Anales de la educación común*. Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Tercer siglo, año 2, N° 3, Buenos Aires, abril, p. 112-117. ISSN 1669-4627.
- CAMPIONE, Daniel y MAZZEO, Miguel (2002). "Racionalización y democracia en la escuela pública: La educación durante el período 1916-1930". En: *Cuaderno de Trabajo* N° 3. Departamento Unidad de Información. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación. ISSN: 1666-8405. Último acceso: 29/09/2003. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/argentina/fisyp/cuaderno3.pdf>.
- CASTEL, Robert (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós. ISBN 950-12-5457-7.
- CASTRO, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CAVAROZZI, Marcelo (1999). "El modelo latinoamericano: su crisis y la génesis de un espacio continental". En: Garretón, Manuel Antonio (comp.) *América Latina: un espacio cultural en el mundo globalizado*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- _____ (2006). *Autoritarismo y Democracia (1955-2006)*. Buenos Aires: Ariel.
- CHAVES, Mariana (2005). "Juventud Negada y Negativizada. Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea". En: *Última Década* N°23. Valparaíso: CIDPA, Diciembre, pp.9-32.
- _____ (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio.
- CÓRDOVA GARCÍA, David (2003). "Identidad sexual y performatividad". En: *Athenea Digital*, 4, 87-96. Disponible en: <http://antalya.uab.es/athenea/num4/cordoba.pdf>

- COSSE, Isabella (2006). “Cultura y Sexualidad en la Argentina de los sesenta: usos y resignificaciones de la experiencia transnacional”. En: *E.I.A.L. - Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, Vol. 17 – N°1. Tel Aviv: Universidad de Tel Aviv, Facultad de Humanidades Lester y Sally Entin, Escuela de Historia, Instituto de Historia y Cultura de América Latina.
- CURIEL PICHARDO, Rosa Inés (2007). “Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista”. En: *Revista Nómadas* N° 26. Bogotá: Universidad Central.
- DAYRELL, Juarez (2004). “Juventude, Grupos Culturais e Sociabilidade”. En: *Observatorio da Juventude*. Minas Gerais: UFMG. Disponible en: http://www.cmjbh.com.br/arq_Artigos/ABA2004.pdf [Último acceso 03/10/2013]
- _____ (2007). “A Escola ‘Faz’ as juventudes? Reflexões em torno da Socialização Juvenil”. En: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>
- DÁVILA LEÓN, Oscar y GHIARDO SOTO, Felipe (2005). “Trayectorias, transiciones y condiciones juveniles en Chile”. En: *Nueva Sociedad* N° 200. Buenos Aires. ISSN 0251-3552.
- DE LAURETIS, Teresa (1992). *Alicia ya no. Feminismo, Semiótica, Cine*. Madrid: Cátedra.
- _____ (1996). “La Tecnología del Género”. En: *Revista Mora* N° 2. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras – Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género (UBA).
- DEWEY, John (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Editorial Losada. (novena edición).
- DINIZ JUNQUEIRA, Rogério (2009). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: UNESCO /

- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC).
- DUBAR, Claude (1998). “Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos”. En: *Educação e Sociedade* vol.19, N°62, p.13-30. ISSN 0101-7330. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100002&lng=es&nrm=iso. [Último acceso 03/10/3013].
- _____ (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- DUBET, François y MARTUCCELLI, Danilo (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Editorial Losada.
- DUSSEL, Inés y PINEAU, Pablo (1995). “De cuando la clase obrera entró al paraíso: La educación técnica estatal en el primer peronismo”. En: Puiggrós, Adriana (dirección) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo 1945-1955*. Tomo VI de Historia de la Educación en la Argentina. Buenos Aires: Galerna.
- ELIZALDE, Silvia (2006). “El Androcentrismo en los estudios de juventud: efectos ideológicos y aperturas posibles”. En: *Ultima Década* N°25. Valparaíso: CIDPA, Diciembre, pp. 91-110.
- ELIZALDE, Silvia, FELITTI, Karina y QUEIROLO, Graciela (coord.) (2009). *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- ELIZALDE, Silvia y PÉCHIN, Juan (2009). “El otro placard. Regulaciones institucionales en torno a la diversidad sexual juvenil”. En: *Revista Sociedad*. Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Buenos Aires: Editores Christian Ferrer y Eduardo Grüner. ISSN: 0327-7712.
- FAUSTO-STERLING, Anne (2006). *Cuerpos sexuados. La política del género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina.
- FEIXA, Carles (2006^a). *De jóvenes, bandas y tribus*. España: Editorial Ariel.

- _____ (2006^b). “Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea”. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 4, N° 2. Colombia: Universidad de Manizales – CINDE.
- FELITTI, Karina y QUEIROLO, Graciela (2009). “Historia. Cuerpos, género y sexualidades a través del tiempo”. En: Elizalde, S.; Felitti, K. y Queirolo, G. (coordinadoras). *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- FEMENÍAS, María Luisa (1998). “Butler lee a Beauvoir: fragmentos para una polémica en torno del ‘sujeto’”. En: *Revista Mora* N°4. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras - UBA, pp. 3-27.
- _____ (2003). “Poder, sujeto y agencia”. En: Femenías, M. L. *Judith Butler: Introducción a su lectura*. Buenos Aires: Catálogos.
- _____ (2005). “El Feminismo Postcolonial y sus límites”. En: Amorós, C. y De Miguel, A. (eds.) *Teoría feminista: de la Ilustración a la Globalización*. Volumen 3. Madrid: Minerva.
- FLÓREZ-FLÓREZ, Juliana (2007). “Lectura no eurocéntrica de los movimientos sociales latinoamericanos. Las claves analíticas del proyecto modernidad/colonialidad”. En: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (editores) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Central.
- FLORES, Valeria (2008). “Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización”. En: *Revista Trabajo Social*, N° 18. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en:
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19514>
- FOUCAULT, Michel (2002^a). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- _____ (2002^b). *Historia de la sexualidad. 2. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

- FREITAS, María Virgínia de (org.). (2005). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação educativa.
- FUENTES VÁSQUEZ, Lya Yaneth (2011). “Fortalecimiento de capacidades relacionadas con la equidad de género en la Educación Superior (FEGES)”. En: *Nómadas* N°35. Colombia: Universidad Central.
- GALLART, María Antonia (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* Montevideo: CINTERFOR/OIT. ISBN: 92-9088-212-3, p.94.
- GALLART, María Antonia, OYARZÚN, Martín, PEIRANO, Claudia y SEVILLA, María Paola (2003). *Tendencias de la educación técnica en América Latina. Estudios de casos en Argentina y Chile*. UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento Educativo. ISBN: 92-803-3247-3.
- GAMBA, Susana Beatriz (coord.) (2007). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- GARCIA MALDONADO, María Cecilia (2009). “El rendimiento en las escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires. Un análisis cuantitativo y cualitativo en las especialidades Química, Mecánica y Computación”. Tesis de Doctorado. Directora Dra. Liliana Pascual. FLACSO-Argentina.
- GHIARDO, Felipe (2004). “Generaciones y Juventud: una relectura desde Mannheim y Ortega y Gasset. En. *Última Década* N°20. Viña del Mar: CIDPA, pp. 11-46.
- GIL RODRÍGUEZ, Patricia (2002). “¿Por qué le llaman género cuando quieren decir sexo?: Una aproximación a la teoría de la performatividad de Judith Butler”. En: *Athenea Digital*, 2, 30-41. Disponible en: <http://blues.uab.es/athenea/num2/Gil.pdf>
- GOFFMAN, Erving (1998). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu. (Séptima reimpresión).
- _____ (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas - Siglo Veintiuno.

- GUTIÉRREZ, Alicia (1997). *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Nacional de Misiones.
- _____ (2003). “Con Marx y contra Marx: El materialismo en Pierre Bourdieu”. En: *Revista Complutense de Educación*, Vol.14, N°2. Universidad Complutense de Madrid.
- HARAWAY, Donna (1991). “Manifiesto Cyborg”. Disponible en: <http://manifiestocyborg.blogspot.com/> [Último acceso 04/10/2013]
- HOBBSAWM, Eric (2005). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica. (Sexta Edición).
- IBARROLA, María de (et.al.) (2006). *Encuentro Internacional sobre Educación Técnico-Profesional*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología de la Nación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica, p.148. ISBN 978-95-00-0599-9.
- JAY, Martín (2009). *Cantos de Experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- KAPLÚN, Gabriel (2004). “Culturas juveniles y educación: pedagogía crítica, estudios culturales e investigación participativa (La cumbia villera y concheta, el rock de la calle y la escuela)”. En: *Los jóvenes: múltiples miradas*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- LAHIRE, Bernard (2002). *Retratos Sociológicos. Disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed Editoria S.A.
- _____ (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- _____ (2007). “Infancia y Adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples”. En: *Revista de Antropología Social* N°16. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. ISSN 1131-558X.
- LAMOUREUX, Diane (2010). “Femeninos singulares y femeninos plurales”. En: Rodríguez, P.B.; Rodríguez González, C. (Eds.); Carrera Suárez

- (Coord.) *Nación, diversidad y género. Perspectivas críticas*. Barcelona: Anthropos.
- LAO-MONTES, Agustín (2007). “Hilos descoloniales. Trans-localizando los espacios de la diáspora africana”. En: *Tabula Rasa*. Bogotá, Colombia, N° 7: 47-79. ISSN 1794-2489.
- LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez y BATISTA dos REIS, Juliana (2011). “Juventudes, Projetos de Vida e Ensino Médio”. En: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a10.pdf>. [Último acceso 21/09/2013].
- LEÓN, Fernanda Graciela (2009). “Mujeres y discurso pedagógico en la escuela técnica”. En: Villa, A. (comp.). *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- LEVÍN, Silvia (2006) “Los derechos de ciudadanía sexuales y reproductivos de la mujer en Argentina: 1990-2005”. Tesis Doctoral. Directora Dra. Dora Barrancos. FLACSO Argentina.
- LOPES LOURO, Guacira (2000). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Brasil: Autêntica Editora.
- MAFFESOLI, Michel (1998). *O Tempo das Tribos. O declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Editorial Forense Universitaria, Brasil.
- MARRADI, Alberto, ARCHENTI, Nélica, PIOVANI, Juan (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- MARGULIS, Mario (editor) (1996). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- MARTÍNEZ, María Elena; VILLA, Alicia y SEOANE, Viviana (coord.) (2009). *Jóvenes, elección escolar y distinción social. Investigaciones en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Prometeo.

- MARTUCCELLI, Danilo (2007). *Gramáticas del Individuo*. Buenos Aires: Losada. ISBN 978-950-03-7195-7.
- MARSHALL, Daniel (2010). “Acoso homofóbico, derechos humanos y educación: Una perspectiva no deficitaria de las políticas y prácticas de bienestar para la juventud queer”. En: *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4ta época. 2010, Año 4, N°4, p.51-66. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. La Plata: Edulp. ISSN: 0518-3669.
- MAYOBRE RODRÍGUEZ, Purificación (2007). “La formación de la identidad de género una mirada desde la filosofía”. En: *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*. [online] vol. 12, no.28, p.35-62. Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131637012007000100004&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1316-3701. [Último acceso 21/09/2013]
- MC LAREN, Peter (2003). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- MEZZADRA, Sandro (2008). “Introducción”. En: AAVV, *Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales*. Madrid: Mapas. Disponible en: http://www.ozebap.org/biblio/pdf/estudios_postcoloniales.pdf. [Último acceso 03/10/2013]
- MIGNOLO, Walter (2008). “Introducción. ¿Cuáles son los temas de género y (des)colonialidad?”. En: Mignolo, Walter (comp.) *Género y descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- MISCHE, Ann (1997). “De estudiantes a cidadãos. Redes de jovens e participação política”. En: *Juventude e Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação*, N° 5 e 6. São Paulo: ANPED.

- MODONESI, Massimo (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO - Prometeo.
- MONTENEGRO MARTÍNEZ, Leonardo (2004). “Culturas juveniles y ‘redes generizadas’”. Hacia una nueva perspectiva analítica sobre la contemporaneidad juvenil en Colombia”. En: *Tabula Rasa*, N°2: 111-143. Bogotá-Colombia. ISSN 1794-2489.
- MONTES, Nancy y SENDON, Ma. Alejandra (2006). “Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del Siglo XXI”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, ABRIL-JUNIO 2006, VOL. 11, NÚM. 29, PP. 381-402.
- MONTESINOS, Rafael (2002). *Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. Barcelona: Gedisa.
- MORGADE, Graciela (1997). *Mujeres en la Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila. ISBN: 950-9467-77-4
- _____ (2001). *Aprender a ser Mujer. Aprender a ser Varón*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- _____ (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Poder, autoridad y género en la escuela primaria*. Buenos Aires: Noveduc. ISBN 978-987-538-279-4.
- _____ (coord.) (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- MORGADE, Graciela y ALONSO, Graciela (comp.) (2008). *Cuerpos y Sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- PAIS, José Machado (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- PALERMO, Zulma (comp.) (2010). *Pensamiento argentino y opción descolonial*. Buenos Aires: Del Signo.

- PINEAU, Pablo (1991). "Sindicatos, Estado y Educación Técnica (1936-1968)". En: *Biblioteca Política Argentina* 323. Buenos Aires: Centro Editor para América Latina.
- _____ (1997). "La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983". En: Puiggrós, Adriana (dirección). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina:(1955-1983)*. Tomo VIII de Historia de la Educación Argentina. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- PRECIADO, Beatriz (2011). *Manifiesto contrasexual*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (2008). *Testo Yonqui*. España: Espasa Calpe. ISBN 978-84-670-2693-1
- _____ "Biopolítica del género". Disponible en: <http://masculinidad-es.blogspot.com.ar/2009/09/biopolitica-del-genero.html> [Último acceso 04/10/2013]
- PUEYO, Héctor (1995). "Las nuevas tendencias en la organización, el financiamiento y el manejo de la Educación Técnica: descentralización y privatización. El caso Argentino." En: *Seminario Sub-regional sobre Educación para el Mundo del Trabajo y la Lucha contra la Pobreza*. Buenos Aires: IPE/UNESCO, INET, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP. 21 al 24 de noviembre de 1995.
- PUIGGRÓS, Adriana (2008). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- PUJADAS, Joan (2000). "El método biográfico y los géneros de la memoria". *Revista de Antropología Social* N° 9: 127-158. Universidad Complutense de Madrid. ISSN: 1132-558X. Disponible en: http://www.ucm.es/BUCM/revistasBUC/portal/modulos.php?name=Revistas2_Historico&id=Raso&num=RASO000011

- RAMA, Claudio (2009). “La Tendencia a la Masificación de la cobertura de la Educación Superior en América Latina”. En: *Revista Iberoamericana de Educación* N°50, pp.153-175. OEI.
- REGUILLO CRUZ, Rossana (2000). “Identidades culturales y espacio público: un mapa de los silencios”. En: *Diálogos de la comunicación* N°59. ISSN 1813-9248, N° 59-60, 2000, pp. 75-86.
- _____ (2003) “Ciudadanías Juveniles en América Latina”. En: *Última Década* N°19. Viña del Mar: CIDPA.
- _____ (2004). *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- RIQUELME, Graciela (2004). *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*. Buenos Aires: Miño y Dávila. ISBN: 84-95294-69-9.
- _____ (2006). “La relación entre educación y trabajo: continuidad, rupturas y desafíos”. En: *Anales de la educación común Tercer siglo, año 2 n°5*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- RIVERA CUSICANQUI, Silvia (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010. ISBN 978-987-25185-4-7 (1ra edición)
- ROCKWELL, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- SABSAY, Leticia (2011). *Fronteras sexuales. Espacio urbano, cuerpos y ciudadanía*. Buenos Aires: Paidós.
- SANCHÉZ de la YNCERA, I. (1993). “La sociología ante el problema generacional. Anotaciones al trabajo de Karl Mannheim”. En: *REIS* (Revista Española de Investigaciones Sociológicas) N°62, 147-191.
- SÁNCHEZ MORENO, Marita (ed.) (2009). *Mujeres dirigentes en la Universidad. Las texturas del liderazgo*. España: Prensas Universitarias de Zaragoza.

- SCOTT, Joan Wallach (1996). “El género: una categoría útil para el análisis histórico”. En: Lamas, M. (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG, 1996 (265-302p.).
- _____ (2001). “Experiencia”. En: *La Ventana*, Revista de Estudios de Género N°13. Traducción de Moisés Silva. México: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
- SEGATO, Rita Laura (2007). *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- SEOANE, Viviana (2007). “Jóvenes, riesgos y desafilaciones en Latinoamérica. Entrevista a Rossana Reguillo Cruz”. En: *Propuesta Educativa* N° 28, Año 16. Buenos Aires: FLACSO – Argentina.
- _____ (2010). “Dossier Nuevas juventudes: acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social”. En: *Archivos de Ciencias la Educación*. 4ta época. Año 4, N°4, p. 67-86.
- _____ (2013). “Experiencias de jóvenes mujeres de escuelas técnicas en la producción de géneros, sexualidades y disciplinas”. En: Villa, A. y Martínez, M.E. *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Buenos Aires: Novedades Educativas. (en prensa).
- SEOANE, Viviana, LUCARINI, Ariel y ÁLVAREZ, Gustavo (2011). “Metodología y resultados generales”. En: *Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional. Serie Alumnos y Alumnas de ETP*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) – Ministerio de Educación. ISBN 978-950-00-0855-6.
- SEOANE, Viviana, PEREYRA LEÓN, Mariana y RAPOPORT, Ana (2011). “Elección de estudios y expectativas juveniles”. En: *Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional. Serie Alumnos y Alumnas*

- de ETP*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) – Ministerio de Educación. ISBN 978-950-00-0857-0.
- SIDICARO, Ricardo (2002). *Los tres peronismos. Estado y poder económico 1946-55 / 1973-76 / 1989-99*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- SIROTA, Regine (2000). “El ‘oficio de alumno’ y la sociología”. En: Frigerio, G.; Poggi, M., y Giannoni, M. (2000) *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Coedición Novedades Educativas, Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- SPIVAK, Gayatri (2010). “¿Por qué los estudios de las mujeres?”. En: Rodríguez, P.B.; Rodríguez González, C. (Eds.); Carrera Suárez (Coord.) *Nación, diversidad y género. Perspectivas críticas*. Barcelona: Anthropos.
- SOBREVILA, Marcelo Antonio (1995). *La Educación Técnica Argentina*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- SOËTARD, Michel (2003). “Experiencia”. En: Houssaye, Jean (coord.) *Cuestiones pedagógicas. Una enciclopedia histórica*. México: Siglo Veintiuno.
- SONEIRA, Abelardo Jorge (2007). “La Teoría Fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss”. En: Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- SUBIRATS, Marina (1999). “Género y Escuela”. En: *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Madrid: Paidós.
- TEDESCO, Juan Carlos (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- TERIGI, Flavia (2007). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Ponencia presentada en el *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, del 28 al 30 de mayo de 2007.

TIRAMONTI, María Guillermina (1997). “Los Imperativos de las Políticas Educativas de los 90”. En: *Revista da Faculdade de Educação* [online]. vol.23, n.1-2 ISSN 0102-2555. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100005>. [Último acceso 03/10/2013]

_____ (2001). *Modernización Educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipatoria?* Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.

_____ (comp.) (2004^a). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

_____ (2004^b). “La Configuración Fragmentada del Sistema Educativo Argentino”. En: *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, Año VII, N°12, pp.33-46. Buenos Aires: Centro de Estudios en Pedagogía Crítica-Libros del Zorzal. ISBN 987-1081-54-5.

_____ (dir.) (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: Homo Sapiens. ISBN 978-950-808-638-9.

TIRAMONTI, Guillermina y MONTES, Nancy (comps.) (2009). *La escuela media en debate*. Buenos Aires: Manantial.

URRESTI, Marcelo (2000). “Cambios de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela”. En: Tenti Fanfani, E. (comp.) *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*. Argentina: UNICEF/LOSADA.

_____ (2005). “Las culturas juveniles”. En: *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Área de Desarrollo Profesional Docente. Cine y Formación Docente*. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/urresti_juveniles.pdf

- _____ (2008). “Culturas Juveniles”. En: Altamirano, C. (director) *Términos Críticos de Sociología de la Cultura*. Buenos Aires: Paidós. ISBN 978-950-12-7329-8. (1ª ed. 1ª reimp.).
- VALENZUELA ARCE, José Manuel (2005). “El futuro ya fue: juventud, educación y cultura”. En: *Anales de la educación común*. Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Tercer siglo, año 1, N° 1-2, Buenos Aires, septiembre, p. 28-71. ISSN 1669-4627.
- VELASCO, Honorio y RADA, Angel (1999). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Colección Estructuras y Procesos. Serie Ciencias sociales. Editorial Trotta, Madrid.
- VILLA, Alejandro (2007). *Cuerpo, sexualidad y socialización. Intervenciones e investigaciones en salud y educación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- VILLA, Alejandro (comp.) (2009). *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- WALSH, Catherine (2009). “Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas”. Ponencia preparada para el *XII Congreso de la ARIC* (Association Internationale pour la Recherche Interculturelle) “Diálogos Interculturales: descolonizar el saber y el poder”. Brasil. Disponible en: <http://aric.edugraf.ufsc.br/congreso/html/anais/anais.html>. [Último acceso 03/10/2013]
- WEINBERG Pedro (2004). “Formación profesional, empleo y empleabilidad”. Foro mundial de Porto Alegre, 2004. Disponible en www.ilo.org/public/apanish/region/ampro/cinterfor/publ/sala/weinberg
- WEISS, Eduardo (2006). “La escuela como espacio de formación identitaria de jóvenes”. Trabajo presentado en el *XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*. “Niños y Jóvenes dentro y fuera

de la escuela. Debates en la Etnografía y la Educación”. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires (UBA). 20 y 24 de marzo.

WELLER, Wivian (2005). “A presença feminina nas (sub) culturas juvenis: a arte de se tornar visível”. En: *Revista Estudos Feministas*, janeiro-abril, año/vol. 13, número 001. Universidade Federal Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Brazil, pp.107-126.

_____ (2011^a). “Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos”. En: Weller, W. y Pfaff, N. (orgs.) *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação. Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes.

_____ (2011^b). *Minha voz é tudo o que eu tenho*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

WILLIS, Paul (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

WITTIG, Monique. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Traducción de Javier Sáez y Paco Vidarte. Madrid: Editorial EGALES. Disponible en:

<http://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/96369481-monique-wittig-el-pensamiento-heterosexual-y-otros-ensayos.pdf>.

[Último acceso 04/10/2013]

WOTIPKA, Christine Min; RAMÍREZ, Francisco O. y MARTÍNEZ, Capitolina Díaz (2007). “Un análisis transnacional del surgimiento e institucionalización de los planes académicos de los Estudios de las Mujeres”. En: *Reis* (Revista Española de Investigaciones Sociológicas) N°117. Madrid (p.35-59).

PONENCIAS

- SEOANE, Viviana (2013). “Trayectorias de Mujeres: entre la profesión y la vida doméstica”. En: *III Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos: “Feminismos del siglo XX: desde Cecilia Grierson hasta los debates actuales”*. Organizado por el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CINIG) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – UNLP, los días 25, 26 y 27 de septiembre de 2013.
- SEOANE, Viviana (2012). “Sexismo y androcentrismo en la escuela técnica. Experiencias de mujeres jóvenes en torno a la sexualidad, el género y la condición juvenil”. En: *VII Jornadas de Sociología de la UNLP. “Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales”* (Res. 521/2012) organizadas por el Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), los días 5, 6 y 7 de diciembre de 2012. ISSN 2250 8465. Disponible en:
<http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/actas/Seoane.pdf/view?searchterm=None>
- SEOANE, Viviana (2012). “Docencia y Formación: La Universidad vista desde el Género”. En: *IX Seminario Internacional de la RED ESTRADO “Praxis Docente y transformación social”*, Santiago de Chile. 18, 19 y 20 de julio de 2012. Publicado integralmente en CD Rom del congreso. ISSN-2219-6854.
- SEOANE, Viviana (2009). “Escolarización, culturas juveniles y dinámicas de género”. En: *V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa*. Organizado por Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti. 21, 22 y 23 de octubre de 2009. Publicado integralmente en CD Rom del congreso. ISBN 978-987-604-163-8.

SEOANE, Viviana (2009). “Dinámicas generizadas y culturas juveniles en escuelas secundarias técnicas”. En: *I Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos: “Teorías y Políticas: desde El Segundo Sexo hasta los debates actuales”*. Organizado por el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CINIG) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – UNLP, los días 29 y 30 de octubre de 2009. Publicado integralmente en CD Rom del congreso. ISBN 978-950-34-0609-0.

FUENTES CONSULTADAS

PUBLICACIONES OFICIALES

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN TÉCNICA.

Formulación de un Plan de Desarrollo de la Educación Técnica en el Nivel de la Enseñanza Media (1962). República Argentina.

Planes de Estudio. Escuelas Nacionales de Educación Técnica (1966).

Decreto N°1574/65. Ciclo Básico y Ciclo Superior Diurno.

Resolución CONET N°2555/65 y Resolución SECE N°345/68. Ciclo Básico Nocturno.

Resolución CONET N°2405/65 y Resolución SECE N° 340/68. Ciclo de profesiones femeninas (diurno) y Ciclo de manualidades femeninas (diurno).

Algunas consideraciones sobre las actividades más importantes del Consejo Nacional de Educación Técnica y su evolución prevista. (1967). II Seminario Iberoamericano de Enseñanzas Técnicas. Buenos Aires, del 12 al 21 de septiembre de 1967.

Resolución CONET N°2038/67 y Resolución SECE N°636/68. Ciclo Superior Nocturno.

Planes de Estudio. Escuelas Nacionales de Educación Técnica (1969).
Buenos Aires.

Información Estadística. Ciclo básico y superior. 1975 a 1988 (1988).
Buenos Aires: ENET N°15 de Capital Federal.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.

*Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades Del
Sistema Educativo.* 2007.

Resolución N°3655/07. Se aprueba El Marco General de Política
Curricular.

*Marco General para el Ciclo Superior de la Educación Secundaria
Modalidad Educación Técnico Profesional.* Diseño Curricular del Ciclo
Superior de la Educación Secundaria Técnica. 2009.

Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Marco General para el
Ciclo Superior. 2010.

Resolución N°88/09. Se aprueba el Ciclo Básico de la Educación
Secundaria Agraria y el Ciclo Básico de la Educación Secundaria
Técnica.

Resolución N°3828/09. Se aprueban los Diseños Curriculares
correspondientes al Ciclo Superior de la Educación Secundaria Orientada,
Ciclo Superior de la Educación Secundaria Modalidad Técnico
Profesional y Ciclo Superior de la Educación Secundaria Modalidad Arte.

Resolución N°333/09. Se aprueba Planta Funcional de la Educación
Secundaria Técnica y de la Educación Secundaria Agraria.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA.

Serie / Documentos de la Escuela Técnica N°1 (2003). *Ley 15240:
Creación del Consejo Nacional de Educación Técnica – Noviembre 15 de
1959-*. Buenos Aires.

Serie / Documentos de la Escuela Técnica N°2 (2003). *Reglamento general de los establecimientos del Consejo Nacional de Educación Técnica -1965-*. Buenos Aires.

Serie / Documentos de la Escuela Técnica N°6 (2003). *Planes de estudio. Escuelas Nacionales de Educación Técnica – 1965*. Buenos Aires.

Serie / Documentos de la Escuela Técnica (1959-1995) N°9 (2005). *Planes de estudio para las escuelas industriales dependientes de la Dirección General de Enseñanza Técnica del Ministerio de Educación de la Nación – según decreto 2164/1952*. Buenos Aires.

Metodología y resultados generales (2011). Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional – 2009. Serie Alumnos y Alumnas de ETP. Autores del Volumen: Seoane, Viviana; Lucarini, Ariel y Álvarez, Gustavo. Sistema de Seguimiento de Egresados de la Educación Técnico Profesional de Nivel Secundario. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. ISBN 978-950-00-0855-6.

Características sociodemográficas (2011). Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional – 2009. Serie Alumnos y Alumnas de ETP. Autores del Volumen: Lucarini, Ariel y Triano, Soledad. Sistema de Seguimiento de Egresados de la Educación Técnico Profesional de Nivel Secundario. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. ISBN 978-950-00-0856-3.

Trayectorias escolares (2011). Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional – 2009. Serie Alumnos y Alumnas de ETP. Autores del Volumen: Longobucco, Hernán y Vázquez, Eva. Sistema de Seguimiento de Egresados de la Educación Técnico Profesional de Nivel Secundario. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. ISBN 978-950-00-0854-9.

Elección de estudios y expectativas juveniles (2011). Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional – 2009. Serie Alumnos y Alumnas de ETP. Autores del Volumen: Seoane, Viviana; Pereyra León, Mariana y Rapoport, Ana. Sistema de Seguimiento de Egresados de la Educación Técnico Profesional de Nivel Secundario. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. ISBN 978-950-00-0857-0.

Síntesis de Resultados. Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional – 2009. Disponible en:

http://www.inet.edu.ar/programas/unidad_info/CENSO/BOLETN_SINTESIS_2009.pdf [Último acceso 01/10/2013]

Terminalidad en escuelas secundarias técnicas: ¿Quiénes pudieron egresar? Encuesta Nacional de Inserción Educativa 2011. Serie Notas Breves sobre Egresados de ETP. Disponible en:

http://www.inet.edu.ar/programas/unidad_info/enie.html. [Último acceso 01/10/2013]

HONORABLE CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA

Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058/2005.

Ley Nacional de Educación N° 26206/2006.

HONORABLE LEGISLATURA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Ley Provincial de Educación N° 13.688/2007.

MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA.

Plan de Estudios, Programas y Reglamentos para las Escuelas Profesionales de Artes y Oficios de Mujeres (1930). Decreto de Modificación de los Planes de Estudios, Programas y Reglamentos con

fecha 23 de Marzo de 1912. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

La Enseñanza Técnico Industrial en la República Argentina (1938). Informe preparado por el Inspector Jefe de la Sección de Enseñanza Industrial, Ing. Juan José Gómez Araujo, por disposición del Señor Ministro de J. e I. Pública de la Nación, Dr. Jorge de la Torre. Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial. Buenos Aires.

Decreto N°8954/48. Se crean 25 escuelas Monotécnicas.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN.

Planes y Programas de Estudio para las Escuelas Profesionales de Mujeres (1951). Dirección General de Enseñanza Técnica. Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA.

Conferencia Nacional de Ministros de Educación. Consideración de los Problemas de la Enseñanza Técnica (1958). Poder Ejecutivo Nacional. Buenos Aires, 24 y 25 de Octubre de 1958.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN.

Informe estadístico correspondiente a escuelas dependientes del CONET (1975). Dirección General de Planeamiento. Buenos Aires.

La Educación Media-Técnica en la República Argentina. Año 1987 (s/f). Secretaría de Educación. Centro Nacional de Información, Documentación y Tecnología Educativa. Departamento de Estadísticas. Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina (2008). Consejo Federal de Educación. Presidencia de la Nación.

OTRAS FUENTES

“Una escuela que enseña oficios navales”. Diario La Nación, 22/09/2003. Buenos Aires. Disponible en:

<http://www.lanacion.com.ar/529554-una-escuela-que-ensena-oficios-navales> [Último acceso 02/10/2013].

“Cada vez más chicas en las aulas de las escuelas técnicas”. Diario El Día, 28/03/2010. La Plata. Disponible en:

<http://www.eldia.com.ar/edis/20100328/educacion0.htm>. [Último acceso 01/10/2013].

“Cada vez hay más mujeres en las escuelas técnicas”. Diario la Nación, 09/04/2010. Buenos Aires. Disponible en:

http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1252172. [Último acceso 01/10/2013].

“Emotivo abrazo centenario”. Diario El Día, 03/08/2010. La Plata. Disponible en:

<http://www.eldia.com.ar/edis/20100803/educacion0.htm> [Último acceso 01/10/2013].

“La Técnica 7 y una rica historia”. Diario El Día, 08/08/2010. La Plata. Disponible en:

<http://www.eldia.com.ar/edis/20100808/educacion9.htm> [Último acceso 01/10/2013].

“Alumnos del Albert Thomas, orgullosos por centenario”. Diario El Día, 19/08/2010. La Plata. Disponible en:

<http://www.eldia.com.ar/edis/20100819/informaciongeneral18.htm> [Último acceso 01/10/2013].

“Aprender un oficio: un imán que atrae a cada vez más jóvenes”. Diario El Día, 11/09/2011. La Plata. Disponible en:

<http://www.eldia.com.ar/edis/20110911/aprender-oficio-iman-atrae-cada-vez-mas-jovenes-educacion15.htm> [Último acceso 01/10/2013].

“Testigo de todos los cambios”. Diario El Día, 11/09/2011. La Plata.

Disponible en:

<http://www.eldia.com.ar/edis/20110911/testigo-todos-cambios-educacion18.htm> [Último acceso 01/10/2013].

BLOGS Y PÁGINAS WEB

<http://www.albertthomaslaplata.blogspot.com.ar/>

<http://escuelatecnican7.blogspot.com.ar/>

<http://www.tecnica9.com.ar/>

<http://www.notibonaerense.com/notasimp.aspx?idn=251128&ffo=20100426>

ANEXO DOCUMENTAL

MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA

PLAN DE ESTUDIOS PROGRAMAS Y REGLAMENTOS

PARA LAS
ESCUELAS PROFESIONALES
DE ARTES Y OFICIOS DE MUJERES



CENTRO NACIONAL
DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA
PARERA 55 Buenos Aires Rep. Argentina

1911

BUENOS AIRES

TALLERES GRÁFICOS DE LA PENITENCIARÍA NACIONAL

1930

ESCUELAS PROFESIONALES DE LA NACIÓN

Modificación de los Planes de Estudios y Programas

Buenos Aires, 23 de Marzo de 1912

Siendo conveniente modificar el Plan de Estudios y los Programas de las Escuelas Profesionales sobre la base de las indicaciones sugeridas por la práctica, y visto el proyecto formulado por la Inspección General de Enseñanza,

El Presidente de la Nación Argentina—

DECRETA :

Artículo 1.º Desde el comienzo del año escolar de 1912, los estudios de las Escuelas Profesionales de Artes y Oficios de Mujeres, realizarán con arreglo al plan y horario siguiente :

TALLER DE BORDADO EN BLANCO

Primer año

	Horas semanales
Trabajos de taller.....	15
Dibujo aplicado al bordado.....	4
Instrucción primaria.....	9
Ejercicios físicos.....	2

Segundo año

	Horas semanales
Trabajos de taller.....	15
Dibujo aplicado al bordado.....	4
Instrucción primaria.....	6
Ejercicios físicos.....	2

Tercer año

Trabajos de taller.....	18
Bordado a máquina.....	4
Dibujo aplicado.....	4
Economía doméstica.....	2
Ejercicios físicos.....	2

Cuarto año

Trabajos de taller.....	18
Bordado a máquina.....	4
Dibujo aplicado.....	4
Economía doméstica.....	2
Ejercicios físicos.....	2

TALLER DE FLORES Y FRUTAS ARTIFICIALES

Primer año

Trabajos de taller.....	16
Dibujo aplicado a la profesión.....	8
Instrucción primaria.....	9
Ejercicios físicos.....	2

Segundo año

Trabajos de taller.....	16
Dibujo aplicado a la profesión.....	8
Instrucción primaria.....	9
Ejercicios físicos.....	2

Tercer año

	Horas semanales
Trabajos de taller.....	18
Dibujo aplicado a la profesión.....	2
Economía doméstica.....	2
Ejercicios físicos.....	2

TALLER DE LENCERÍA

Primer año

Trabajos de taller.....	15
Dibujo aplicado a la lencería.....	4
Instrucción primaria.....	9
Ejercicios físicos.....	2

Segundo año

Trabajos de taller.....	15
Dibujo aplicado a la lencería.....	4
Instrucción primaria.....	9
Ejercicios físicos.....	2

Tercer año

Trabajos de taller.....	18
Dibujo aplicado a la lencería.....	4
Economía doméstica.....	2
Ejercicios físicos.....	2

TALLER DE BORDADO EN ORO

Primer año

Trabajos de taller.....	15
Dibujo aplicado al bordado.....	4
Instrucción primaria.....	9
Ejercicios físicos.....	2

Segundo año

	Horas semanales
Trabajos de taller.....	15
Dibujo aplicado al bordado.....	4
Instrucción primaria.....	9
Ejercicios físicos.....	2

Tercer año

Trabajos de taller.....	18
Dibujo aplicado al bordado.....	4
Economía doméstica.....	2
Ejercicios físicos.....	2

TALLER DE BORDADO DE FANTASÍA Y ESTILO

Primer año

Trabajos de taller.....	15
Dibujo aplicado al bordado.....	4
Instrucción primaria.....	9
Ejercicios físicos.....	2

Segundo año

Trabajos de taller.....	15
Dibujo aplicado al bordado.....	4
Instrucción primaria.....	9
Ejercicios físicos.....	2

Tercer año

Trabajos de taller.....	18
Dibujo aplicado al bordado.....	4
Economía doméstica.....	2
Ejercicios físicos.....	2

TALLER DE CORSÉS

Primer año

Trabajos de taller.....	16
Dibujo aplicado.....	2
Instrucción primaria.....	9
Ejercicios físicos.....	2

Segundo año

	Horas semanales
Trabajos de taller.....	16
Dibujo aplicado.....	2
Instrucción primaria.....	9
Ejercicios físicos.....	2

Tercer año

Trabajos de taller.....	18
Dibujo aplicado.....	2
Economía doméstica.....	2
Ejercicios físicos.....	2

TALLER DE ENCAJES

Primer año

Trabajos de taller.....	16
Dibujo aplicado al encaje.....	4
Instrucción primaria.....	9
Ejercicios físicos.....	1

Segundo año

Trabajos de taller.....	16
Dibujo aplicado al encaje.....	4
Instrucción primaria.....	9
Ejercicios físicos.....	2

Tercer año

Trabajos de taller.....	18
Dibujo aplicado al encaje.....	4
Economía doméstica.....	2
Ejercicios físicos.....	2

Cuarto año

	Horas semanales
Trabajos de taller.....	18
Dibujo aplicado al encaje.....	4
Economía doméstica.....	2
Ejercicios físicos.....	2

TALLER DE PINTURA, DIBUJO Y ARTES DECORATIVAS

Primer año

Dibujo al natural.....	9
Dibujo lineal.....	1 1/2
Dibujo decorativo.....	7
Ejercicios físicos.....	2

Segundo año

Dibujo al natural.....	8
Dibujo lineal.....	1 1/2
Dibujo de atributos y letras.....	1
Dibujo decorativo.....	7
Ejercicios físicos.....	2

Tercer año

Dibujo al natural.....	8
Dibujo de monogramas.....	1 1/2
Dibujo decorativo e industrial.....	7
Economía doméstica.....	2
Ejercicios físicos.....	2

Cuarto año

Dibujo al natural.....	8
Dibujos de monogramas.....	1 1/2
Dibujo decorativo e industrial.....	7
Economía doméstica.....	2
Ejercicios físicos.....	2

TALLER DE TEJIDOS CON TELARES

Primer año

	Horas semanales
Trabajos de taller.....	15
Dibujo aplicado.....	4
Instrucción primaria.....	9
Ejercicios físicos.....	2

Segundo año

Trabajos de taller.....	15
Dibujo aplicado.....	4
Instrucción primaria.....	9
Ejercicios físicos.....	2

Tercer año

Trabajos de taller.....	18
Dibujo aplicado.....	3
Economía doméstica.....	2
Ejercicios físicos.....	2

Cuarto año

Trabajos de taller.....	18
Dibujo aplicado.....	3
Economía doméstica.....	2
Ejercicios físicos.....	2

CURSO DE TELEGRAFÍA

Año único

Trabajos prácticos.....	15
Instrucción primaria.....	9
Ejercicios físicos.....	2

TALLER DE SOMBREROS

Primer año

	Horas semanales
Trabajos de taller.....	15
Dibujo aplicado.....	4
Instrucción primaria.....	9
Ejercicios físicos.....	2

Segundo año

Trabajos de taller.....	15
Dibujo aplicado.....	4
Instrucción primaria.....	9
Ejercicios físicos.....	2

Tercer año

Trabajos de taller.....	18
Dibujo aplicado.....	4
Economía doméstica.....	2
Ejercicios físicos.....	2

TALLER DE CARTONADO Y ENCUADERNACIÓN

Primer año

Trabajos de taller.....	18
Instrucción primaria.....	9
Ejercicios físicos.....	2

Segundo año

Trabajos de taller.....	18
Instrucción primaria.....	9
Ejercicios físicos.....	2

Tercer año

Trabajos de taller.....	20
Economía doméstica.....	2
Ejercicios físicos.....	2

TALLER DE FOTOGRAFÍA

Primer año

	Horas semanales
Trabajos de taller.....	15
Dibujo aplicado.....	4
Instrucción primaria.....	9
Ejercicios físicos.....	2

Segundo año

Trabajos de taller.....	15
Dibujo aplicado.....	4
Instrucción primaria.....	9
Ejercicios físicos.....	2

TALLER DE JOYERÍA

Primer año

Trabajos de taller.....	15
Dibujo aplicado.....	4
Instrucción primaria.....	9
Ejercicios físicos.....	2

Segundo año

Trabajos de taller.....	15
Dibujo aplicado.....	4
Instrucción primaria.....	9
Ejercicios físicos.....	2

Tercer año

Trabajos de taller.....	18
Dibujo aplicado.....	2
Economía doméstica.....	2
Ejercicios físicos.....	2

Cuarto año

	Horas semanales
Trabajos de taller.....	18
Dibujo aplicado.....	4
Economía doméstica.....	2
Ejercicios físicos.....	2

TALLER DE CORTE Y CONFECCIÓN

Primer año

Trabajos de taller.....	15
Dibujo aplicado a las confecciones.....	4
Instrucción primaria.....	9
Ejercicios físicos.....	2

Segundo año

Trabajos de taller.....	15
Dibujo aplicado a la confección.....	4
Instrucción primaria.....	9
Ejercicios físicos.....	2

Tercer año

Trabajos de taller.....	18
Dibujo aplicado a la confección.....	4
Economía doméstica.....	2
Ejercicios físicos.....	2

Cuarto año

Trabajos de taller.....	18
Dibujo aplicado a la confección.....	4
Economía doméstica.....	2
Ejercicios físicos.....	2

Quinto año

Trabajos de taller.....	21
Ejercicios físicos.....	2

DISPOSICIONES COMPLEMENTARIAS

Art. 2.º El presente plan entrará en vigencia para los dos primeros años de estudio.

Art. 3.º Las alumnas que hayan cursado el primer año del taller de vainillas, pasarán a completar su preparación en los talleres de bordado en blanco y encaje. Las alumnas del taller de confección para niños pasarán a terminar sus estudios en el taller de corte y confección en general.

Art. 4.º Desde la vigencia del presente decreto funcionarán en las Escuelas Profesionales, los siguientes talleres y cursos:

Escuela Profesional de Mujeres N.º 1

Talleres

Bordado en blanco y a máquina, encajes, flores y frutas artificiales, lencería fina, bordado en oro, planchado, guantería, bordado de fantasía y estilo, corte y confección en general, corsés, telegrafía.

Clases

Dibujo, instrucción primaria, economía doméstica, ejercicios físicos.

Escuela Profesional de Mujeres N.º 2

Talleres

Sombreros, corsés, flores y frutas artificiales, lencería, bordado en blanco y a máquina, cartonado y encuadernación, corte y confección en general, telegrafía, cocina, planchado.

Clases

Dibujo, instrucción primaria, economía doméstica y ejercicios físicos.

Escuela Profesional de Mujeres N.º 3

Talleres

Corte y confección en general, encajes, lencería, bordado en blanco y a máquina, bordado de fantasía y estilo, telegrafía, dibujo, pintura y artes decorativas.

Clases

Dibujo, instrucción primaria, economía doméstica y ejercicios físicos.

Escuela Profesional de Mujeres N.º 4

Talleres

Corte y confección en general, lencería y bordado de fantasía y estilo, telegrafía, cartonado y encuadernación, bordado en blanco y a máquina, corsés, cocina, planchado.

Clases

Dibujo, instrucción primaria, economía doméstica, ejercicios físicos.

Escuela Profesional de Mujeres N.º 5

Talleres

Corte y confección en general, telegrafía, bordado en blanco y a máquina, joyería, dibujo, pintura y artes decorativas, fotografía.

Clases

Dibujo, instrucción primaria, economía doméstica y ejercicios físicos.

Escuela Profesional de Mujeres de La Plata

Talleres

Lencería, bordado en blanco y a máquina, corte y confección en general, corsés, telegrafía, flores y frutas artificiales, sombreros.

Clases

Dibujo, instrucción primaria, economía doméstica y ejercicios físicos.

Escuela Profesional de Mujeres de Córdoba

Talleres

Sombreros, flores y frutas artificiales, corte y confección en general, telegrafía, corsés, cocina, planchado.

Clases

Dibujo, instrucción primaria, economía doméstica y ejercicios físicos.

Escuela Profesional de Mujeres de Tucumán

Talleres

Corte y confección en general, tejidos con telar, lencería, sombreros, encaje, cocina, corsés, telegrafía, bordado en blanco y a máquina.

Clases

Dibujo, instrucción primaria, economía doméstica y ejercicios físicos.

Escuela Profesional de Mujeres de Concepción del Uruguay

Talleres

Corte y confección en general, lencería; bordado en blanco y a máquina, bordado de fantasía y estilo, telegrafía, corsés, cocina, planchado.

Clases

Dibujo, instrucción primaria, economía doméstica y ejercicios físicos.

Escuela Profesional de Mujeres de Salta

Talleres

Tejidos con telar, corte y confección en general, bordado en blanco y a máquina, telegrafía, corsés, lencería, flores y frutas artificiales, cocina.

Clases

Dibujo, instrucción primaria, economía doméstica y ejercicios físicos.

Art. 5.º El taller de encajes que funciona en la Escuela Profesional N.º 4 en la Capital pasa a la Escuela Profesional N.º 3.

Art. 6.º La Inspección General de Enseñanza deberá preparar los programas de estudios y los someterá al Ministerio para su aprobación.

Art. 7.º Comuníquese, etc.

SAENZ PEÑA
JUAN M. GABRO

REGLAMENTO

Buenos Aires, 23 de Marzo de 1912.

Considerando:

Que es indispensable modificar el Reglamento de las Escuelas Profesionales de Artes y Oficios de Mujeres, salvando las deficiencias notadas en el que rige actualmente, y visto el proyecto presentado por la Inspección General,

El Presidente de la Nación Argentina,--

DECRETA:

Desde la fecha regirá el siguiente Reglamento para las Escuelas Profesionales de Artes y Oficios de Mujeres.

CAPITULO I

De la Directora

Art. 1.º Cada Escuela Profesional de Mujeres funcionará bajo la dependencia de una Directora, que nombrará el P. E. a propuesta en terna de la Dirección General de Enseñanza Secundaria.

Art. 2.º Para ser Directora se requiere la edad de 30 años y haber prestado servicios durante seis años en una Escuela Profesional.

Art. 3.º La Directora tiene facultad para tomar por cuenta propia todas las medidas disciplinarias que estime conducentes al mejor cumplimiento de las Leyes y Decretos emanados de la Superioridad, y a la buena marcha de la Escuela.

Art. 4.º Son deberes de la Directora:

- 1) Formular el Reglamento Interno de la Escuela, sometiéndolo a la aprobación de la Dirección General.
- 2) Asistir frecuentemente a las clases y talleres, a fin de informarse del desarrollo de la enseñanza y dar las instrucciones técnicas que sean necesarias.
- 3) Velar sobre la exacta inversión de los fondos y materiales entregados para atender a las necesidades de la Escuela.
- 4) Elevar mensualmente a la Dirección General una planilla en la que conste detalladamente los trabajos confeccionados en los diferentes talleres, las labores vendidas y las que se encuentren depositadas en el almacén de la regencia. En dicha planilla constará, además, el movimiento de los fondos que forma el capital de la Escuela y el beneficio que las labores confeccionadas y vendidas en el mes han reportado a las alumnas.
- 5) Reunir una vez cada mes al personal docente de la Escuela, para darle las direcciones pedagógicas que sus visitas a los talleres y clases le hayan sugerido.
- 6) Proponer a la Dirección General el nombramiento de las auxiliares y demás empleadas interiores.
- 7) Hacer substituir a las profesoras, maestras y auxiliares que faltaren a clase, debiendo abonar la tarea de las substitutas con la cuota, parte del sueldo que corresponde a las titulares.
- 8) Suspender a la Regente, Secretaria, profesoras y demás empleadas en caso de que falten a sus

deberes, dando cuenta de ello, inmediatamente, a la Dirección General.

- 9) Resolver los asuntos concernientes a la Escuela elevando a la Dirección General, con su informe, todos aquellos que por su carácter requieran resolución superior.
- 10) Elevar a la Dirección General, antes del 15 de Febrero de cada año, la «Memoria» del Establecimiento, proponiendo las reformas técnicas y administrativas que la marcha de la Escuela a su cargo le haya sugerido.
- 11) Elevar a la Dirección General, antes del 15 de Febrero, la Estadística anual del Establecimiento.
- 12) Elevar a la Dirección General, antes del 1.º de Febrero, de cada año, una lista detallada del material de trabajo y de materia prima que sean necesarios para atender las necesidades de los distintos talleres.
- 13) Expedir, con el «Visto Bueno» de la Dirección General de Enseñanza Secundaria, los certificados que acrediten la terminación de los estudios de las alumnas.
- 14) Fijar el horario de la Escuela y elevarlo a la aprobación de la Dirección General antes del 1.º de Marzo de cada año.
- 15) Encargarse de buscar trabajo a las alumnas que egresen de la Escuela, haciéndose asesorar para ello con el Departamento Nacional de Trabajo. Anualmente, y antes del 1.º de Marzo, informará a la Dirección General sobre el cumplimiento de este inciso.

Art. 5.º Está prohibido a la Directora:

- 1) Dirigirse al Ministerio, personalmente o por

escrito, por asuntos oficiales, sin la venia de la Dirección General.

- 2) Ausentarse de la Escuela durante las horas de clase, a menos que así lo exijan razones del servicio de la misma.
- 3) Dar lecciones particulares de las asignaturas que forman el Plan de Estudios de la Escuela a alumnas de la misma, y ser profesora en cualquiera de los Establecimientos oficiales o incorporados que dependan del Ministerio.
- 4) Regentar más de una cátedra rentada.
- 5) Inscribir como alumna a quien no hubiese llenado los requisitos que para el ingreso exige este Reglamento.
- 6) Cambiar de taller a las Maestras y Auxiliares sin previa autorización de la Dirección General de Enseñanza Secundaria.

Art. 6.º La Directora incurre en responsabilidad en todos aquellos actos en que no hiciere efectiva la de sus subordinados, cuando éstos falten al cumplimiento de sus deberes.

Art. 7.º La Directora tomará posesión de su cargo ante la saliente o la que haga sus veces, y a falta de ambas ante la persona comisionada por la Dirección General, debiendo recibirse de la Escuela bajo prolijo inventario.

CAPITULO II

De la Vicedirectora

Art. 8.º Para ser Vicedirectora se requiere tener 25 años de edad y cuatro de enseñanza en una Escuela Profesional.

Art. 9.º Corresponde a la Vicedirectora:

- 1) Desempeñar las funciones de la Directora cuando ésta se halle impedida de hacerlo.
- 2) Cuidar del orden, de la disciplina y de la enseñanza, debiendo pasar a la Directora por escrito, a fines de cada mes, un informe detallado en el que hará constar el desenvolvimiento de la enseñanza en los distintos talleres y clases, la crítica que le merezcan la preparación y métodos de las maestras y profesoras, y las instrucciones que haya impartido a cada una de ellas.
- 3) Recibir y comunicar las órdenes de la Dirección, cuidando de que sean fielmente cumplidas.
- 4) Dar cuenta diariamente y por escrito, a la Directora, de la asistencia de profesoras, maestras y alumnas y de la disciplina de la Escuela.
- 5) Llevar un Registro general de la Escuela, dividido por talleres, en el que se anotará el número de orden de las alumnas, el nombre, edad, nacionalidad, procedencia, las faltas de asistencia, las suspensiones que se les imponga y las clasificaciones que obtengan. Cada Registro servirá sólo para un año escolar, debiendo ser cerrado al terminar éste, bajo las firmas de la Directora y de la Vicedirectora.

- 6) Llevar un libro en que conste las faltas de disciplinas de las alumnas, las suspensiones que se les haya impuesto y el cumplimiento de las mismas.
- 7) Llevar un «Libro de asistencia del personal directivo, administrativo y docente» en el que se anotará cada día la asistencia o inasistencia de las profesoras y empleadas, la hora de llegada y las causas que hayan motivado la inasistencia o retardo.
- 8) Llevar un «Libro de asistencia de alumnas», en el que se expresará la justificación de la falta.
- 9) Llevar un libro en el que las profesoras anotarán el tema de la lección del día y el de la próxima.
- 10) Llevar los «Registros de clasificaciones»
- 11) Llevar el libro de instrucciones de los inspectores.

Art. 10. Son aplicables a la Vicedirectora las disposiciones contenidas en los artículos 5.º y 6.º de este Reglamento.

CAPITULO III

De la Secretaria Tesorera

Art. 11. Para ser Secretaria Tesorera de una Escuela Profesional de Mujeres, se requiere título de «Tenedor de libros» expedido por la Escuela Comercial de Mujeres de la Nación.

Art. 12. La Secretaria Tesorera deberá presentar una fianza personal por la cantidad que determine la Dirección General de Enseñanza Secundaria.

Art. 13. La Secretaria no puede ser alumna ni desempeñar en la Escuela otros cargos que los docentes.

Art. 14. Son deberes de la Secretaria:

- 1) Autorizar la firma de la Directora en los certificados que se expidan.
- 2) Formar los expedientes que entren a la Escuela, anotando en la carpeta respectiva la tramitación que aquéllos sigan.
- 3) Llevar el archivo de la Escuela.
- 4) Redactar las comunicaciones que se dirijan por la Directora.
- 5) Expedir los certificados de estudios, llevando al mismo tiempo los registros respectivos.
- 6) Formar los resúmenes y cuadros estadísticos de las promociones del año.
- 7) Conservar bajo su guarda el sello de la Escuela.
- 8) Evacuar todas las diligencias que la Directora le ordene de acuerdo con el presente Reglamento.
- 9) Pasar a fin de año a la Directora la Estadística de los trabajos realizados por la Secretaria.
- 10) Usar un sello fechador para marcar los certificados que expida, los recibos de dinero y los documentos que emanen de ella o en que ella ejerza algún acto.

Art. 15. Son deberes de la Secretaria como Tesorera:

- 1) Llevar la contabilidad de los fondos que entren en Tesorería.
- 2) Depositar semanalmente en el Banco de la Nación Argentina los fondos que provengan de las ventas de las labores confeccionadas.
- 3) Pagar, con el «Visto Bueno» de la Directora, las cuentas por gastos generales de la Escuela, recabando los recibos correspondientes; y per-

cibidos que sean los fondos para pago de sueldos y gastos, abonar los primeros, en mano propia, a los profesores y empleados de la Escuela, requiriendo sus firmas en las planillas o recibos respectivos.

Cuando se trate de abonar cuentas por artículos empleados en la confección de labores, no podrá hacerlo si la factura correspondiente no lleva el V.º B.º de la Directora y la Regente.

- 4) Percibir, con intervención de la Regencia, el importe de los trabajos vendidos, otorgando los recibos correspondientes, de los que dejará las constancias necesarias, para la cual dispondrá de talonarios numerados.
- 5) Tener a su cargo el libro de Cheques, y llenar éstos, en cada caso, para llevarlos a la firma de la Directora y efectuar los pagos necesarios.
- 6) Formar en oportunidad, para remitirlas a la Contaduría General, las cuentas de sueldos, las de los gastos generales y las de los fondos depositados, acompañando sus respectivos comprobantes y recibos. Todas estas operaciones deben estar sujetas a lo dispuesto por la Ley de Contabilidad y sus decretos reglamentarios.
- 7) Formar mensualmente, para ser remitida a la Dirección General, una planilla con el detalle de los trabajos confeccionados en los diferentes talleres, con especificación de los que se hayan vendido y de los que se hallan en depósito en el almacén de la Escuela. En dicha planilla se hará constar, además, el estado de los fondos que constituyen el capital de la Escuela.
- 8) Formular también, para ser remitida a la Dirección General, una planilla detallada en la que se especificará la inversión de los fondos en gastos generales.

- 9) Tener a su cargo la Caja de la Escuela y todos los documentos que se relacionen con la Contaduría y Tesorería de la misma.

Art. 16. La Secretaria llevará los siguientes libros, correspondientes a la Tesorería:

- 1.º *Libro de Caja.*
- 2.º *Auxiliar de caja número 1 (Sueldos)*
- 3.º *Auxiliar de caja número 2 (Gastos generales)*
- 4.º *Auxiliar de caja número 3 (Producido de ventas).*

Art. 17. Tanto el libro de Caja como los auxiliares serán balanceados a fin de mes.

Art. 18. Todos los libros deben ser foliados, conteniendo en su última página la constancia del número de fojas, firmada por la Directora, y los asientos deberán hacerse conforme a lo dispuesto por el Código de Comercio.

Art. 19. La Secretaria formará un expediente a cada alumna que ingrese en la Escuela, el cual contendrá todos los documentos y actuaciones relativas a aquéllas.

Art. 20. La Secretaria consignará sus anotaciones especiales en los libros y registros siguientes:

- 1.º *Libro de inventarios, de mobiliario y material escolar.*
- 2.º *Libro copiator.*
- 3.º *Registro de certificados.*

Art. 21. La Secretaria deberá permanecer en la Escuela durante las horas de clase.

Art. 22. Estarán también a cargo de la Secretaria los libros de actas de las resoluciones del personal docente.

CAPITULO IV

De la Regente

Art. 23. La Regente es la encargada de los talleres y del almacén de la Escuela.

Art. 24. Son sus deberes:

- 1) Inspeccionar los diferentes talleres y dar cuenta a la Vicedirectora del desenvolvimiento de la enseñanza en los mismos.
- 2) Mantener en buen estado de conservación los materiales adquiridos para la enseñanza profesional, y entregarlos bajo recibo a las maestras que los soliciten.
- 3) Informar mensualmente y por escrito a la Vicedirectora sobre la marcha de los talleres, haciendo constar las medidas que haya tomado en beneficio de los mismos.
- 4) Recibir personalmente de las maestras los artículos manufacturados y las obras particulares que elaboren, por los que otorgará los recibos necesarios.
- 5) Vender los artículos manufacturados, en la forma que convenga con la Directora y Maestra de Taller, haciendo entrega de ellos una vez que los interesados hayan oblado su importe en la Tesorería de la Escuela.
- 6) Visar las facturas de los materiales adquiridos e ingresados en el Almacén.
- 7) Intervenir en la elección y aplicación de trabajos, dibujos, etc., según las exigencias de la moda.

Art. 25. La Regente llevará los siguientes libros:

- 1) Un Registro de órdenes de trabajo, en el que

se anotará con numeración sucesiva las labores realizadas por las alumnas.

- 2) Un libro de entradas y salidas de material que será cerrado mensualmente.
- 3) Un libro de producido de ventas y liquidación de utilidades, que será cerrado mensualmente.
- 4) Un libro talonario de órdenes de trabajo.

Art. 26. La Regente deberá presentar una fianza personal por la cantidad que determine la Dirección General de Enseñanza Secundaria.

CAPITULO V

De la Subregente

Art. 27. Son deberes de la Subregente:

- 1) Auxiliar a la Regente en el cumplimiento de sus deberes.
- 2) Recibir y comunicar las órdenes de la Regencia.

CAPITULO VI

De las Maestras de Taller

Art. 28. Las Maestras de Taller tienen a su cargo la enseñanza profesional de las alumnas, siendo responsables de la marcha de sus talleres.

Art. 29. Las Maestras de Taller se nombrarán por concurso, que organizará la Dirección General siempre que haya alguna vacante.

Art. 30. Las mesas examinadoras de las Maestras de Taller serán formadas por la Directora de la Escuela y por dos maestras especialistas que designará la Dirección General de Enseñanza Secundaria.

Art. 31. Los exámenes de Maestras de Taller constarán de dos partes:

- a) Profesional, que la constituirá un trabajo a realizarse ante la Comisión.
- b) Docente, que consistirá en una clase práctica dada por la aspirante.

Art. 32. Son deberes de las Maestras de Taller:

- 1) Asistir al taller de acuerdo con el horario de la Escuela.
- 2) Ejecutar y hacer ejecutar los trabajos que le fueren ordenados por la Dirección y la Regencia.
- 3) Dirigir, ayudada por las auxiliares, los ejercicios y labores de las alumnas, cuidando que aquéllas sean hechos de acuerdo con un plan metódico.
- 4) Llevar un Registro de los trabajos realizados por las alumnas, a las que clasificará según la perfección de la ejecución, la rapidez en el trabajo y el buen uso de las herramientas entregadas a su cuidado.
- 5) Entregar a la Regencia, bajo recibo, las labores realizadas por las alumnas.
- 6) Pasar la Vicedirección, mensualmente, el término medio de las clasificaciones obtenidas por cada alumna.
- 7) Vigilar el libro de Entradas y Salidas de materiales, herramientas, etc. que llevará la auxiliar de su taller.
- 8) Formulará semanalmente los pedidos de materiales necesarios para el funcionamiento del taller.
- 9) Velar por el estricto cumplimiento de los deberes de sus auxiliares, debiendo dar cuenta a la Vicedirectora de cualquier incorrección que notare en la conducta y trabajo de aquéllas.

- 10) Determinar, en unión de la Directora y de la Regente y en presencia de las alumnas que las hubieren efectuado, el precio de las labores confeccionadas.

Art. 33. Toda maestra deberá hallarse al frente de su taller al toque de campana. Si llegare con cinco minutos de retardo, se anotará media falta, y en caso de que el tiempo sea mayor, falta entera.

Art. 34. La maestra o profesora que sin causa plenamente justificada por imposibilidad física o por enfermedad grave o muerte de algún miembro de su familia, falte al 20% de las clases que haya debido dictar durante un trimestre, quedará *ipso facto* cesante, debiendo la Directora poner el hecho en conocimiento de la Dirección General.

Art. 35. La justificación de las faltas por enfermedad, se hará en la Capital por certificado médico del Director de la Sección Escolar del Departamento Nacional de Higiene, a cuyo efecto la profesora o maestra de taller pasará aviso a dicha Sección Escolar, para que ésta verifique la causa que invoca y dé cuenta a la Dirección del Establecimiento. En las provincias la justificación se hará por certificado médico a satisfacción de las Directoras y de la Dirección General de Enseñanza Secundaria.

Art. 36. A los efectos del Artículo anterior, la Secretaría hará trimestralmente las listas de las faltas de cada profesora, enviándose una copia a la Dirección General cinco días después del vencimiento del trimestre.

Atr. 37. Está prohibido a las maestras de Taller:

- 1) Ejecutar trabajos particulares en la Escuela.
- 2) Censurar en la escuela o fuera de ella las órdenes de la Superioridad, o adoptar actitudes personales que afecten la disciplina del profesorado o de la Escuela.
- 3) Ausentarse del taller a su cargo durante las

horas de trabajo, sin permiso previo de la Dirección.

- 4) Dar lecciones particulares, bajo pena de exoneración, a las alumnas de la Escuela.

CAPITULO VII

De las Auxiliares de taller

Art. 38. Son deberes de las Auxiliares de taller:

- 1) Secundar a las maestras en la enseñanza.
- 2) Llevar el libro de entradas y salidas del material de trabajo.
- 3) Cuidar del aseo, conservación y buen uso de las herramientas y máquinas.

Art. 39. Son aplicables a las Auxiliares los artículos 34, 35 y 36 de este Reglamento.

CAPITULO VIII

De las Clases

Art. 40. Las clases empezarán el 15 de Marzo y durarán hasta el 15 de Noviembre.

Art. 41. No habrá más días feriados que los declarados tales por Leyes y Decretos del Gobierno de la Nación.

Art. 42. Queda fijado en treinta y cinco el máximo de alumnas para cada taller, y en cinco el mínimo con que puede funcionar.

Art. 43. Las clases de taller durarán una hora y media, siendo seguidas por un recreo de quince minutos. Las clases complementarias y de instrucción elemental durarán cincuenta minutos siendo seguidas por un recreo de diez minutos.

Art. 44. Ninguna alumna podrá tomar la palabra ni abandonar la clase sin permiso de la profesora.

Art. 45. Se reputará inasistente la alumna que concurriese cinco minutos después de la hora fijada por el horario.

Art. 46. La maestra es responsable durante la clase del orden y disciplina, pudiendo imponer a sus alumnas, suspensiones hasta de dos días.

Art. 47. En caso de desórdenes u otra causa que lo hiciese necesario, la maestra podrá suspender la lección con autorización de la Dirección de la Escuela.

Art. 48. Durante el periodo de vacaciones deberán permanecer en la Escuela, por tiempo igual, dos de estas cuatro funcionarias: Directora, Vicedirectora, Secretaria y Regente.

CAPITULO IX

De las alumnas

Art. 49. En las Escuelas Profesionales no habrá sino alumna regulares.

Art. 50. Para ingresar en los diversos cursos de la Escuela, se requiere:

- a) Tener trece años de edad.
- b) Haber cursado el tercer grado de las escuelas comunes de la Nación.
- c) Presentar una solicitud en papel sellado, firmada por la solicitante y su padre, tutor o encargado; agregándose a ella la partida de nacimiento de la solicitante, o en su defecto una sumaria información judicial, el certificado de vacuna, el de tercer grado de las escuelas comunes, y otro de la Sección Escolar del Departamento Nacional de Higiene que acredite poseer la alumna las condiciones físicas necesarias para seguir el oficio que ha elegido.

CAPITULO X

Deberes de las alumnas

Art. 51. Son deberes de las alumnas:

- 1) Obedecer a todas las autoridades de la Escuela y a sus profesores.
- 2) Asistir puntualmente a las clases y talleres y conducirse en ellos con la debida aplicación y compostura.
- 3) Cumplir con todos los deberes impuestos por los reglamentos internos y las autoridades de la Escuela.

Art. 52. La inasistencia por cualquier razón a quince días de clase, dentro de un trimestre del año escolar, ocasiona la pérdida del curso.

En el caso de que se trate de alumnas distinguidas que hayan incurrido en este número de faltas, con causa justificada, la Directora podrá convocar a las profesoras del curso, quienes resolverán la reincorporación de la misma si la consideran justificada, dando la Directora cuenta a la Dirección General. En ningún caso se acordará la reincorporación por más de una vez en el año a la misma alumna.

Art. 53. Los avisos de enfermedad de las alumnas deberán ser inmediatamente comunicados por la Vicedirectora, en la Capital, a la Sección Escolar del Departamento Nacional de Higiene, para que esta repartición lo compruebe en el domicilio de la alumna. En las Provincias esta justificación se hará por certificado médico; satisfacción de las Directoras y de la Dirección General.

Art. 54. Los avisos a que se refiere el artículo anterior tendrán sólo un valor condicional a los efectos de la justificación de las faltas, y deberán estar firmados por el

padre, tutor o representante de la alumna, los cuales registrarán con este objeto su firma en la Escuela.

Art. 55. Las roturas o desperfectos hechos en las paredes, bancos, pizarras, mapas, tableros de dibujos, herramientas, etc., así como cualquier otro daño verificado intencionalmente, serán pagados por la alumna o alumnas que lo causasen, siendo este pago condición previa para continuar los estudios en la Escuela. El pago no excluye el castigo si hubiese lugar a él.

Art. 56. Las alumnas no pueden llevar a la Escuela trabajo particular alguno.

CAPÍTULO XI

Boletines e informes

Art. 57. Dentro de los cinco primeros días de cada mes, la Vicedirección hará conocer a los padres, tutores o encargados de las alumnas por medio de la libreta personal de cada una de ellas, las clasificaciones que hayan obtenido en el mes anterior, como asimismo la conducta que observaron y las inasistencias en que incurrieron.

Art. 58. Dentro de los ocho días siguientes a la terminación del año escolar, la Vicedirección hará también conocer a los padres, tutores o representantes de las alumnas el promedio general de las clasificaciones obtenidas por éstas, expresando la condición en que quedan en la Escuela y el monto de los beneficios que les corresponde por las labores vendidas.

Art. 59. La Vicedirección hará conocer a los padres o encargados de las alumnas las faltas de asistencia de éstas, inmediatamente de ser cometidas, así como todo informe que considere útil al respecto.

Art. 71. Las maestras de taller y profesoras deberán entregar a fin de cada mes, a la Vicedirectora, las clasificaciones adjudicadas a las alumnas.

Art. 72. Para ser promovidas al curso inmediato, las alumnas deberán obtener dos o más puntos como promedio final en cada uno de los ramos que estudian.

Art. 73. La alumna que fuere aplazada en el ramo práctico, repetirá el curso. Si el aplazamiento fuera de instrucción primaria, dibujo o dactilografía, rendirá examen en Febrero.

Art. 74. La apreciación individual de la aplicación de cada alumna no debe ser hecha por comparación de las demás, sino con relación a sus propios esfuerzos.

CAPITULO XIV

Del trabajo de los talleres

Art. 75. Las labores realizadas en la Escuela Profesional con el propósito de dar desarrollo práctico a la enseñanza de los distintos talleres, serán vendidas en las exposiciones anuales que efectúe la Escuela. Las labores que no se vendieran en estas exposiciones, serán almacenadas en la Regencia y enajenadas por el precio fijado con anterioridad, siempre que haya comprador.

Art. 76. Ninguna labor podrá ser vendida por menos precio que el fijado de acuerdo con el artículo 32, inciso 16 de este reglamento. Si por cambio de moda o por otro motivo se estimase conveniente reducir el precio de alguna labor, no podrá hacerse sin previa consulta a la Dirección General de Enseñanza Secundaria.

Art. 77. Las labores que después de tres años de realizadas no se enajenasen, pasarán a formar parte del Museo de la Escuela.

Art. 78. Antes del 1º de Febrero de cada año, las

respectivas direcciones elevarán a la Dirección General de Enseñanza Secundaria, una nómina completa del material necesario para la confección de las labores del año, a los efectos de que la Oficina de Depósito realice una licitación para fijar los precios a los cuales deberán ajustarse las escuelas al efectuar su compra.

X Art. 79. Las Escuelas Profesionales podrán realizar también la confección de labores encargadas por particulares, pero siempre que con ello no se contrarie el desenvolvimiento de los programas de las mismas.

X Art. 80. Queda absolutamente prohibido, bajo pena de exoneración, aceptar trabajo para el personal directivo, docente y administrativo de la Escuela, así como para cualquier autoridad que tenga intervención directa y frecuente en el Establecimiento.

X Art. 81. Todo encargo de trabajo debe ser hecho directamente a la Regente, quien se hará asesorar por la maestra de taller en cuanto se refiere a su ejecución y consultará a la Dirección y a dicha maestra por lo que respecta al precio.

X Art. 82. Al encargarse de un trabajo para particulares, la Escuela exigirá una seña en dinero, igual al costo de la materia prima a emplearse, o en su defecto la provisión de ésta.

Art. 83. El beneficio de los trabajos realizados se dividirá por igual entre la Escuela y las alumnas, percibiendo éstas lo que corresponda, recién al terminar sus cursos.

Art. 84. Cada alumna recibirá una libreta en la que se anotará el trabajo que realice, el material empleado el precio de venta de su labor, y el tanto por ciento que le corresponde. Dicha libreta llevará la firma de la Regente y de la maestra de taller.

Art. 85. En talleres como el de planchado y otros

donde no es posible determinar con precisión el gasto individual de cada alumna, se dividirá entre todas el consumo mensual, en proporción a su asistencia.

Art. 86. Las escuelas formarán su capital propio:

- 1) Con el cincuenta por ciento de las utilidades obtenidas por la venta de las obras terminadas.
- 2) Con el importe de lo invertido en materia prima en aquellas obras.
- 3) Con las utilidades correspondientes a las alumnas que hubieren sido expulsadas o se retiren sin terminar sus cursos.

Art. 87. Pertenece a las alumnas el cincuenta por ciento de las utilidades obtenidas por la venta e intereses correspondientes, el que le será acreditado en la libreta respectiva y entregado al terminar sus cursos.

Art. 88. El importe de lo recaudado por ventas de trabajos, deducido el cincuenta por ciento de utilidades correspondientes a las alumnas, será depositado en total y semanalmente, en cuenta corriente abierta en el Banco de la Nación Argentina a nombre de la Escuela y a la orden de la Directora. Las utilidades de las alumnas, en la misma forma, en caja de ahorros de aquel Establecimiento.

Art. 89. Los fondos que forman el capital de la Escuela podrán ser invertidos únicamente en la adquisición de materia prima cuando la ejecución del trabajo pendiente así lo requiera y siempre que la partida mensual de gastos generales haya sido agotado.

Art. 90. Los pagos que esas adquisiciones demanden, se hará en cada caso girando sobre la cuenta corriente de la Escuela.

Art. 91. De la inversión a que se refiere el artículo anterior se rendirá cuenta mensualmente a la Dirección General, acompañando los comprobantes originales correspondientes.

Art. 92. La contabilidad de los fondos que constituyen el capital de la Escuela y la utilidad de las alumnas así como la de los trabajos confeccionados, será llevada en libros cuyos modelos facilitará la Dirección General y que se indica en los títulos correspondientes a la Secretaría Tesorera, Regente y Maestra de Taller.

Art. 93. El desenvolvimiento económico de las Escuelas Profesionales será fiscalizado por la Oficina de Depósito de la Dirección General de Enseñanza Secundaria.

CAPITULO XV

Disposiciones transitorias

Art. 94. Las Directoras de las Escuelas Profesionales enviarán a la Dirección General de Enseñanza Secundaria, dentro de los treinta días de promulgado el presente Reglamento:

- 1.º Un inventario completo de las labores que se encuentren depositadas en el Almacén de la Escuela, con especificación de su número de orden y del año en que fueron terminadas.
- 2.º Un inventario de las existencias de material de trabajo y materia prima, con especificación de cantidades y precios.
- 3.º Un estado de las «Cuentas de Depósitos» en el Banco.

Art. 95. Quedan derogadas todas las disposiciones que se opongan al presente decreto.

Art. 96. Comuníquese, publíquese, imprimase en número de mil ejemplares.

SAENZ PEÑA
JUAN M. GARRO

PROGRAMAS

Buenos Aires, 10 de Abril de 1912.

De acuerdo con lo dispuesto por el Art. 6.º del Decreto de fecha 23 del mes próximo pasado, los estudios de las Escuelas Profesionales de Artes y Oficios de Mujeres, se realizarán con sujeción a los siguientes programas:

Curso Complementario de Instrucción Primaria

Las alumnas del primer y segundo año de las Escuelas Profesionales seguirán el siguiente curso de instrucción primaria.

PRIMER AÑO

Aritmética

Las cuatro operaciones con números enteros, decimales y quebrados. Cálculo mental, 3 horas semanales.

Castellano

Lectura. Ejercicios de composición sobre asuntos de observación directa, 3 horas semanales.

Historia Argentina

Breves nociones sobre el Descubrimiento, la Conquista, el Coloniaje y la Independencia, 2 horas semanales.

Geografía

Nociones de Geografía Física, 1 hora semanal

SEGUNDO AÑO

Aritmética

Sistema métrico decimal. Regla de tres. Contabilidad doméstica, 3 horas semanales.

Castellano

Composición. Cartas familiares y comerciales, 2 horas semanales.

Ciencias Naturales

Breves nociones sobre Fisiología, Anatomía e Higiene humana, 2 horas semanales.

Geografía

Breves nociones de Geografía Argentina, 2 horas semanales.

Quedan eximidas de seguir el curso complementario de instrucción primaria, las alumnas que hubiesen aprobado el quinto grado de las Escuelas comunes.

Programa de Economía Doméstica

PRIMER AÑO

I. Del Gobierno de una casa. II. Conocimientos indispensables a una ama de casa. III. De la economía de tiempo, de trabajo y de gastos. IV. Del agua. V. Limpieza en general. VI. Del aseo personal. VII. Del aire que respiramos. VIII. Higiene y arreglo del dormitorio y del comedor. IX. De la cocina: su cuidado. Modo de

hacer las compras. Los alimentos. X- De los vestidos y del calzado. Lavado y planchado. Manchas, Zurcidos y Remiendos.

SEGUNDO AÑO

I. Cuidado de los enfermos. Accidentes y primeros auxilios. II. Cuidado de los niños. Educación de los niños. III. Ejercicio corporal. IV. Buenas maneras. V. Diversiones domésticas y deberes sociales. VI. Contabilidad doméstica.

Programa de Ejercicios Físicos

Las clases de ejercicios físicos se dictarán en todos los cursos según los principios y procedimientos del «Sistema Argentino de Educación Física», de acuerdo con la enseñanza impartida por el Instituto Nacional Superior de Educación Física y con arreglo al programa siguiente:

PRIMER AÑO

Clases fisiológicas completas de ejercicios físicos, graduadas en intensidad creciente, correspondiente a los diez primeros planes tipos de la primera serie del sistema.

En este curso se cuidará de dar importancia especial a los juegos intensos de carrera y de saltos al aire libre, como son los siguientes: «Carreras de las banderas». «Mancha cruzada». «El cazador». «La cadena». «Cigüeñas y ranas». «Pelota sueca». «Caza al 3.º». «Rescate», etcétera.

SEGUNDO AÑO

Clases fisiológicas completas de ejercicios físicos, graduadas en intensidad creciente, correspondiente a los quince primeros planes tipos de la primera serie del sistema.

Se dará importancia predominante a los ejercicios gimnásticos de extensiones dorsales y a los juegos de carrera al aire libre, como son los siguientes: «Carreras de las banderas». «El cazador». «La cadena». «La pelota al cesto», etcétera.

TERCER AÑO

Clases fisiológicas completas de ejercicios físicos, graduadas en intensidad creciente, correspondiente a los veinte planes tipos de la primera serie del sistema.

Se dará importancia marcada a los ejercicios de fijación de la espalda y a los juegos y ejercicios de carrera: «Carreras de las banderas». «La cadena». «El cazador». «La pelota al cesto». «Rescate», etcétera.

CUARTO AÑO

Clases fisiológicas completas de ejercicios físicos, graduadas en intensidad creciente, correspondiente a los planes tipo de la segunda serie del sistema.

Se dará importancia especial a los ejercicios abdominales, a los de equilibrio y a los juegos del tronco, como los siguientes:

«Pelota de vuelta». «Pelota cazadora». «Volante», «Mancha elevada, suspendida». «Toma del Castillo», etcétera.

Programa de Dibujo con aplicación a los talleres

PRIMER AÑO

Para los talleres de: Lencería; Flores y Frutas artificiales (menos Dibujo Decorativo); Bordado de fantasía; Corsés (menos dibujo Decorativo); Corte y Confección; Bordado en blanco; Encaje; Bordado en oro; Joyería; Sombreros; Fotografía; Tejidos.

Dibujo del Natural

1.º—Estudio de formas naturales simples; frutas u hortalizas, encaradas en su total armónico de forma, color y relieve.

Modelos: naranja, zanahoria, limón, pera, cebolla, etcétera.

2.º—Estudio de dos formas naturales diferentes.

3.º—Estudio de formas simétricas simples.

Modelos: un cono, un cilindro, una botella, un vaso, un florero, etcétera.

Iniciación en la perspectiva de observación.

4.º—Copia alternada de formas naturales y manufacturadas.

Modelos: un cilindro y un durazno, una botella y una pera, etcétera.

5.º—(1) Alternar los estudios en *colorido* (2) con los de dibujo en negro.

6.º—Agrupar dos o tres formas naturales con una manufacturada, o viceversa, encarando su estudio como conjunto.

Dibujo Lineal

1.º—Trazado y división de líneas rectas en partes iguales.

Trazado y división de líneas curvas en partes iguales.

Trazado y división del círculo, cuadrado y óvalo.

Dibujo Decorativo (Método Malharro)

1—Decoración geométrica por el punto.

2—Guarda simple con un solo elemento.

3—Guarda simple con dos elementos.

(1) Sólo se hará en negro para Encajes, Bordado en blanco y oro
(2) Sólo para flores artificiales y bordado en fantasía.

4—Guarda simple con tres o más elementos.

5—Motivos con un elemento.

6—Motivos con dos elementos.

7—Motivos con tres o más elementos.

Dichos elementos pueden ser repetidos o alternados en una o más líneas.

8—Superficies diferentes ornamentadas mediante la combinación de los citados elementos.

9—Combinación de *líneas rectas*.

10—Combinación de líneas curvas y rectas.

11—Combinación mediante los elementos de la línea y punto.

12—División y ornamentación del cuadrado, rectángulo, triángulo y círculo.

13—Componer motivos ornamentales y desdoblarlos, combinándolos para decorar una superficie determinada, respondiendo a un principio *simétrico* o *asimétrico* de decoración.

SEGUNDO AÑO

Para los talleres de: Lencería (menos los números 7, 8 y 9 del Dibujo Natural); Flores y Frutas artificiales; Joyería (menos los números 7, 8 y 9 del Dibujo Natural); Bordado en fantasía: Bordado en blanco (menos los números 7, 8 y 9 del Dibujo Natural); Bordado en oro (menos los números 7, 8 y 9 del Dibujo Natural); Encajes (menos los números 7, 8 y 9 del Dibujo Natural); Corte y Confección; Corsés; Sombreros; Fotografía (general).

Dibujo del Natural

1—Estudio de formas naturales y manufacturadas, simétricas y asimétricas, con sus detalles más característicos, sometidos siempre al conjunto total, al todo armónico.

2—Estudio de grupos de dichas formas en colorido ⁽¹⁾, con lápiz negro únicamente o a pluma.

3—Croquis de grupos en 10, 15 y 20 a lápiz negro, a tiza o a pluma.

4—Estudio de bajo relieves simples.

5—Iniciación en la perspectiva de observación.

Modelos: cuerpos geométricos y objetos derivados de éstos.

6—Estudio *analítico* de formas separadas acusando sus particularidades como carácter.

7—Estudio *sinéptico* del color, mediante la combinación de los primarios, secundarios y complementarios. ⁽²⁾

8—Iniciación en la teoría de los colores: su clasificación y combinación. ⁽³⁾

9—Ejercicios elementales de pintura a la acuarela. ⁽⁴⁾

Dibujo Lineal

Polígonos regulares, rosáceas estrelladas, cruces.

Insignias para militares y marinos ⁽¹⁾ Escudos ⁽²⁾.

Dibujo Decorativo

1—Combinaciones simétricas y asimétricas mediante la línea fragmentada.

2—Combinaciones simétricas y asimétricas de la línea fragmentaria y punto.

3—Combinaciones simétricas y asimétricas de la línea fragmentaria y línea.

4—Combinaciones simétricas y asimétricas de la línea fragmentaria, punto y línea, y decoración de superficies dadas con dichos elementos.

5—Decoración por el *patrón y calcado*.

(1) (2) (3) (4) Para los talleres de Bordados en fantasía y flores artificiales.

(2) Para taller de Bordados en general.

(3) Sólo para Bordados en fantasía y oro.

El «patrón» puede complementarse con todos y cada uno de los elementos de la *decoración geométrica*.

Estudio de letras

1—Estilos clásicos. (Egipcia, Elzeviriana, Gótica, Romana, Itálica, etc.).

2—Composición de letras combinando la fantasía, pero sin mezclar de ninguna manera unos estilos con otros.

3—Monogramas y atributos.

Las alumnas que cursen Fotografía, aprenderán también: Retoque, Coloración de positivos sobre cristal, Fotografías iluminadas.

TERCER AÑO

Para los talleres de: Bordado en oro, Encajes, Bordado en fantasía, Joyería, Tejidos, Sombreros.

Dibujo del Natural

1—Croquis y siluetas tomadas directamente del natural.

2—Bajo relieves; ornato.

3—Copia analítica de los elementos de la *flora y fauna* ⁽¹⁾, (estudios al lápiz y de *color*), ⁽²⁾.

Dibujo Decorativo

1—Trazado de curvas. Después de la decoración geométrica, especializarse en el estudio de estos elementos ornamentales.

2—Iniciación en los principios elementales de la estilización de la *flora*, con un fin ornamental.

(1) Sólo para el taller de Bordados en fantasía.

(2) Únicamente para los talleres que tienen 5 años. De lo contrario se dedicará solamente a la *flora*.

3—Ejercicios al lápiz de composición decorativa, mediante los elementos de la *flora* estilizada.

Repetición simple de un elemento, para guarda fondo, etcétera.

Los elementos que se utilicen en este caso serán siempre provistos por la planta natural.

4—Dibujo de hojas distintas estableciendo sus caracteres como forma: ovales, triangulares o formadas de varios triángulos, curvas, etcétera.

Estos dibujos serán ejecutados estableciendo rigurosamente las particularidades generales de cada hoja, como forma total: las particularidades de detalles en sus nervaduras y sus irregularidades accidentales serán parcialmente consideradas.

5—Estudio de cada hoja en distintas posiciones.

6—Estilización de cada hoja, modificación de las formas en sus accidentes, desarrollo de las nervaduras de las hojas con un propósito ornamental *simétrico o asimétrico*.

7—Emplear el mismo procedimiento para las flores, tallos, ramas y raíces.

8—Combinaciones mediante hojas.

Combinaciones mediante flores.

Combinaciones mediante ramas.

Combinaciones mediante raíces.

Combinaciones mediante la combinación de estos elementos.

9—Repetir un mismo dibujo mediante el «calque» o el «patrón», y terminarlo diferenciando sus aspectos, mediante el color o el negro.

Para los talleres de Corte y Confección se dictará la parte de Dibujo Natural, con el agregado de: Dibujo de maniqués vistos desde distintos puntos; croquis de siluetas tomadas directamente del natural.

Para los talleres de Corsés se dictará la parte de

Dibujo Natural con el agregado de: Dibujo de maniqués vistos desde distintos puntos; croquis de siluetas tomadas directamente del natural; Dibujos de corsés en maniqués; dibujo de los órganos internos del tronco.

En el taller de Bordados en fantasía se enseñará además: copia analítica de la fauna regional; composición estilizada mediante la flora y fauna de distintos países, pero dando preferencia a la de nuestro territorio.

La enseñanza del Dibujo para el 3.^{er} año del Taller de Flores y Frutas artificiales, comprenderá: 1.^o Copia analítica de la flora: hojas, flores, tallos, raíces y plantas.

Estos dibujos serán ejecutados estableciendo rigurosamente las particularidades de detalles en sus nervaduras y sus irregularidades accidentales, parcialmente consideradas.

10—Iniciación en las armonías y los contrastes de forma y color, respondiendo a un principio ornamental (teoría).

En el taller de lencería se enseñará:

1.^o Croquis de siluetas tomados de maniqués y del natural; 2.^o Croquis y bosquejos de vestidos, batas, matines, etc.; 3.^o Disposición de adornos.

Las alumnas que concurren al Taller de Sombreros aprenderán, también: Copias de sombreros del natural; copia de adornos.

CUARTO AÑO

Para los talleres de: Joyería; Bordado en blanco; Encajes; Tejidos.

Dibujo del Natural

1—Croquis de siluetas tomadas directamente del modelo vivo.

2—Proporciones del cuerpo humano.

3—Bajo relieves (figura y animales).

4—Motivos ornamentales clásicos, simples (yeso)

5—Copia analítica de elementos de la *fauna* regional. (Estudios al lápiz y en color). (1)

6—Estudio de dichas formas, haciendo discernir al alumno la parte decorativa que acusa el carácter del modelo en su forma o su color.

7—Iniciación en las armonías y los contrastes de forma y color, respondiendo a un principio ornamental.

Dibujo Decorativo

1—Iniciación en los principios elementales de la estilización de la *fauna* con un fin ornamental. En este caso se procederá como con la *flora*.

2—Ejercicios al lápiz de composición decorativa mediante los elementos de *fauna* estilizada.

3—Composición estilizada mediante la *flora* y la *fauna* (de distintas regiones, pero principalmente de nuestro país).

4—Análisis y razonamiento de los motivos ornamentales copiados de la naturaleza íntegramente, y los motivos ornamentales estilizados convencionalmente.

5—Estilización individual.

6—Proporciones armónicas de los diferentes factores que intervienen en un trabajo de carácter decorativo.

El programa de Dibujo de 4.º y 5.º año del taller de Corte y Confección comprenderá: 1.º Bosquejos de vestidos y tapados tomados del natural; 2.º Disposición de adornos; 3.º Croquis y bosquejos de memoria, de vestidos, tapados, etc.; 4.º Croquis de creación personal; 5.º Transformación de trajes antiguos a modernos y viceversa.

(1) Para el taller de Bordado en fantasía solamente.

INDICACIONES GENERALES

En ningún caso conviene que el estudio de un modelo del natural, dure más de dos clases.

Para un bordado, encaje, aplicado o cualquier trabajo de índole decorativa, el principio fundamental será el mismo, variando únicamente en los procedimientos, según los materiales y la técnica que ellos impongan.

Programas para el taller de corte y confección.

PRIMER AÑO

Este curso se dedicará a la enseñanza de los diferentes puntos de costura: puntos de bastilla, punto atrás, dobladillos, punto de guante, ojales, punto de fantasía, alforzados, pliegues, pegue de broches, ballenas, cinta de talle. Conocimiento y práctica de la máquina. Interior de batas y polleras; terminación de las mismas.

SEGUNDO AÑO

Perfeccionamiento de la costura a mano. Colocación de mangas y cuellos en las batas de estudio; corte y ejercicio de prueba de batas y polleras en los maniqués. Corte y costura de vestidos sencillos para niños y señoras. Manejo de la máquina y ejercicio de respuntes; guardas, etcétera.

TERCER AÑO

Corte y costura de matinés, peinadores y batones en tela lavable. Forros de batas en dos y tres costadillos. Vestidos de fantasía para niñas y señoras, con el trabajo a máquina para aquellos que lo requieran.

CUARTO AÑO

Estudio del traje estilo sastrero en telas lavables. Corte y prueba por la alumna del vestido, bajo la dirección de la profesora. Corte y confección de tapados de niñas y señoras y de vestidos de fantasía para la clientela.

QUINTO AÑO

Corte y confección de trajes de sastrero en tela de lana. Trajes de viaje, de teatro y de baile y de todas las prendas del toilette femenino.

Perfeccionamiento de todo lo enumerado; conocimiento de las mercaderías y precios.

Programas para el taller de encajes

PRIMER AÑO

Conocimiento de vainillas en general, punto cortado, mallas genovesas, encaje inglés, ruso, aplicación sobre tul, macramé y filet grueso.

SEGUNDO AÑO

Fil tiré; Irlanda al crochet; árabe; duquesa; Bruselas sobre tul; Brujas; Venecia; gruesa y filet fino.

TERCER AÑO

Puntos a la aguja, Bruselas, Milán, Venecia fina, punto París, Irlanda a la aguja y Cluny.

CUARTO AÑO

Alençon, Inglaterra, Valenciana, Flandes y Burano.

Programa para el taller de lencería

PRIMER AÑO

Diferentes puntos: Puntos de bastilla, punto atrás, dobladillos, etc. Ojales. Alforzados, pliegues, etc. Ajueres para bebés, camisitas, batitas, corpiños, baberos y mantillos.

Ropa de señora: Camisas, corpiños, combinaciones. Todo de factura sencilla. Corte de las prendas indicadas. Conocimiento de la máquina.

SEGUNDO AÑO

Delantales de niños. Calzoncillos para varoncitos. Camisas de varoncitos. Vestiditos de niños, hasta dos años, en distintas telas. Todo de factura sencilla.

Cuellos de fantasía. Corte de las prendas indicadas. Pegue de ballenas. Pegue de broches. Cinta de talle.

TERCER AÑO

Matinés, batas, ropa de lujo para señora, polleras, batones y vestidos adornados con encajes. Corte de las prendas indicadas.

Programa para el taller de sombreros

PRIMER AÑO

Conocimiento y manejo de los útiles necesarios: cinta métrica, alicate, alambre, etc. Corbatas y gorritas de lencería. Patrones de gorra de bebé. Formas de alambre. moños, escarapelas, choux, etcétera,

SEGUNDO AÑO

Gorras de bebé de gasa y seda, chales, manteletas, mangas, coñas. Formas de linón. Patrones de sombreros: adornos de la cabeza y sombrero: estilo, según su objeto.

TERCER AÑO

Diferentes estilos. Formas engomadas y hormadas de paja y de crin. Sombreros completos. Confección de adornos. Historia del sombrero.

Programa para el taller de tejidos con telares

PRIMER AÑO

Aprendizaje del telar y su manejo: tender la trama; modo de utilizar cada pieza; las lanzaderas, etcétera.

Después de un perfecto conocimiento de estas piezas se efectuarán trabajos sencillos. Tapices bordados, con varias muestras, almohadones, etc.

SEGUNDO AÑO

Perfeccionamiento de lo aprendido en el primer año. Alfombras, casimires para trajes de lana. Mantas y ponchos argentinos.

TERCER AÑO

Cortinados de puertas y ventanas. Alfombras de Smirna.

CUARTO AÑO

Toda clase de tejidos de gobelinos, de estilo antiguo y cuadros. Tejidos de estilo moderno y antiguo.

Programa para el taller de flores y frutas artificiales

PRIMER AÑO

Enrollar el papel. Engomar y teñir las telas. Hacer flores fáciles como: mosquetas de varias clases, claveles, San Vicente, campanillas, miosotis, margaritas, jazmines,

azucenas, coquetas, violetas simples, crisantemos, pimpollos de rosas. Semillas variadas.

Modelado.

SEGUNDO AÑO

Helechos, glicinas, heliotropos, muguet, amapolas, hortensias, rosas, gladiolos, junquillos, malvones. Flores de las diferentes frutas, como: durazno, manzano, pera, ciruela, etc. Jacintos, dalias, violetas dobles y de Parma, lirios, lilas, tulipanes, narcisos. Flores acuáticas. Hojas para todas las flores mencionadas.

Modelado.

TERCER AÑO

Camelias, pensamientos, orquídeas, bluet, botón de oro, alielis, aromas, violetas de los Alpes, jazmín del cabo. (Todas estas flores serán copiadas del natural). Flores de fantasía, según las modas. Armado de ramilletes, ramos, floreros jardineras, canastas y centros de mesa. Armado de guías y ramos.

Modelado.

Programa para el curso de telegrafía

Para ingresar a este curso se requiere haber cumplido 13 años de edad y aprobado el cuarto grado de las Escuelas Comunes.

AÑO UNICO

Transmisión. Recepción. Caligrafía. Ortografía. Regla de receptor. Morse simple. Prefijas de los despachos usados en el Telégrafo de la Nación. Orden que debe seguirse en la transmisión de los telegramas. Conocimiento de las fórmulas en uso en el Telégrafo Nacional. Recep-

ción a banda y oído. Conocimiento de las diversas faltas en la línea y aparatos. Explicación de la pila Damell.

Para recibir el certificado de telegrafista, la alumna deberá rendir examen teórico-práctico, ante una mesa examinadora, formada por el profesor de la asignatura y dos telegrafistas nombrados por la Dirección General del Telégrafo de la Nación, a solicitud de la Inspección General de Enseñanza Secundaria.

Serán aprobadas en el examen final las alumnas que, además de comprobar el conocimiento del programa enseñado, sean capaces de recibir y transmitir veinte palabras por minuto.

La alumna que incurra en dos faltas en la recepción y transmisión, será aplazada, debiendo repetir el examen en Febrero. Si en el segundo examen incurre en falta, deberá repetir el año.

Programa para el taller de corsés

PRIMER AÑO

Muestrarios comprendiendo todos los puntos necesarios para la confección de un corsé; punto de guante, zurcido, de ojal de abanico, sencillo y doble, de ojal de respunte a mano. Costura y sobre costura a máquina. Hilvanes cortos, especiales para corsés. Colocación de ballenas y broches. Colocación de ojillos a máquina. Unión de las partes de un corsé. Manejo de la máquina. Manera de tomar las medidas para corsés de niñas.

Corte y confección de corsés de niñas de 7 a 15 años.
Espalderas, lavado, compostura y planchado de corsé

SEGUNDO AÑO

Medidas y moldes para el corsé de señoras.

Repaso de lo aprendido en primer año, aplicado a estos corsés.

Corte y confección de corpiños estilo «Corsetera», en todas sus formas.

Preparación para la prueba del corsé y diferentes modos de adornarlos. Confección del corsé sin mayores dificultades.

TERCER AÑO

Modificaciones de las diferentes formas y piezas de un corsé y de su emballado, según las exigencias del público y la moda.

Manera de sacar nuevos modelos. Preparación, prueba y rectificación de estos modelos.

Corte y confección de corsés higiénicos y de moda.

Corte y confección de fajas.

Conocimiento de los materiales y sus precios.

Taller de pintura y dibujo

ARTES DECORATIVAS

Para ingresar a este taller se requiere: haber cumplido trece años de edad y aprobado el 5.º grado de las Escuelas Comunes de la Nación.

PRIMER AÑO

Estudio de las formas.—(Educación de la vista y de la mano), 9 horas semanales.

Los modelos para este curso consistirán en: formas naturales simples (frutas, hortalizas y flores), y objetos manufacturados, derivados de los sólidos geométricos (un vaso, una botella, un florero, etcétera).

El estudio directo del natural es la base de estos ejercicios, que deben encararse en su total armónico de forma, color y relieve.

Este estudio se alternará con repetidos ejercicios de

croquis al lápiz, mediante modelos que permitan el ejercitamiento constante en los problemas de perspectiva simple. (Cono, cubo, cilindro, etc., cajas, frascos, libros, etcétera).

El modelo será colectivo en los primeros meses del curso imponiéndose, desde mediados del curso, el modelo individual.

Dibujo lineal.—1 hora y 1/2.

Trazado y división de líneas rectas en partes iguales.

Trazado y división de líneas curvas en partes iguales.

Trazado y división del círculo, cuadrado y óvalo.

Polígonos regulares; rosáceas estrelladas, cruces, etcétera.

Aplicación de las formas a un fin decorativo.—(Cultivo de la imaginación), 7 horas semanales.

Composición decorativa, mediante los elementos derivados de las formas geométricas simples; puntos alternados en sus posiciones, repetición de puntos, guardas de puntos con combinaciones simétricas y asimétricas.

Superficies diferentes ornamentadas, mediante la combinación de los citados elementos. (Cuadrados, círculos, rectángulos, fondos, etcétera).

Combinaciones de líneas rectas.

Combinaciones de líneas curvas y rectas.

Combinación, mediante los elementos de la línea, el punto y la línea fragmentada.

División del cuadrado, rectángulo, triángulo y círculo, componer motivos ornamentales y desdoblarlos, combinándolos para decorar una superficie determinada según un principio simétrico o asimétrico de decoración.

Iniciación en la teoría de los colores.

Su clasificación y combinación.

Primeros ejercicios de pintura al óleo, acuarela y gouache (del natural).

SEGUNDO AÑO

Estudio de las formas.—(Educación de la vista y de la mano), 8 horas.

1—Copia de grupos sencillos, de formas naturales y formas manufacturadas en su total armónico de forma, color y relieve.

2—Estudios sintéticos de color, mediante las combinaciones de los primarios, secundarios y complementarios.

3—Ejercicios de los diferentes procedimientos de pintura industrial o aplicada.

Pintura sobre distintas telas y cueros. (Terciopelo, raso, clarín, gasa, paño, granité, etc.). Aplicación a objetos de la industria (cortinas, carpetas, etcétera).

Dibujo lineal.—7 horas y 1/2 semanales.

Curvas regulares, fuera de las circunferencias, curvas elípticas, espirales y volutas.

Escudos, atributos y letras.—1 hora semanal.

Estudio de letras. Estilos clásicos: Egipcia, Elzeviriana, Gótica, Romana, Inglesa, etcétera.

Composición de letras, combinando la fantasía, pero sin mezclar de ninguna manera unos estilos con otros.

Aplicación de las formas a un fin decorativo.—(Cultivo de la imaginación), 7 horas semanales.

Composición decorativa, mediante elementos simples de la flora; hojas, flores, raíces, etc. (guardas, ángulos, etcétera).

Composición decorativa, mediante elementos de las formas convencionales, derivadas de la geometría.

Aplicación del «patrón» y del «calendo» (Decoración de distintas superficies).

Combinación de elementos de la flora y elementos de la decoración geométrica.

Iniciación en los principios universales de los estilos clásicos de ornamentación.

Ejecución de algunas composiciones simples, basadas en dichos estilos.

Aplicación industrial.—Pintura sobre vidrios, gobelinos y papeles de pared.

TERCER AÑO

Estudio de las formas.—Educación de la vista y la mano, 9 horas semanales.

Copia analítica de elementos de la *flora* y la *fauna*, regional. (Estudios al lápiz y en color).

Estudios de dichas formas, haciendo discernir al alumno la parte decorativa que acusa el carácter del modelo en su forma o su color.

Iniciación en las armonías y en los contrastes de forma y color, respondiendo a un principio ornamental.

Elementos simples de figura humana, copiados de bajo relieves y yesos.

MONOGRAMAS

Perspectiva simple.—(1 hora semanal). Del cubo, cilindro, sillas, mesas, libros, avenida de árboles, etcétera.

Aplicación de las formas con un fin decorativo.—Iniciación en los principios elementales de la estilización de la flora y la fauna con un fin ornamental.—7 horas semanales.

Ejercicios al lápiz de composición decorativa, mediante los elementos de la flora y la fauna estilizados.

Análisis y razonamiento de los motivos ornamentales, copiados de la naturaleza integralmente y de los motivos ornamentales, estilizados, convencionalmente.

APLICACIÓN A LA INDUSTRIA

Dibujos para alfombras, pergaminos, diplomas, ilustraciones en blanco y negro, y carteles (simples).

CUARTO AÑO

Estudio de las formas. (Educación de la vista y la mano), 8 horas.

Estudio de grupos de formas manufacturadas y elementos de la flora y la fauna.

Ejecución de trabajos ejecutados del yeso: bustos y estatuas.

Ejecución de trabajos copiados del yeso: motivos ornamentales clásicos, haciendo razonar al alumno lo que significan en el orden evolutivo de la civilización.

Aplicación de las formas con un fin decorativo, (Cultivo de la imaginación).

Proporciones armónicas de los diferentes factores que intervienen en un trabajo de carácter decorativo, 7 horas semanales.

De la estilización según las distintas necesidades que deban llenarse, ya sea por los materiales que intervienen en la ejecución del trabajo o bien por exigencias de otro orden.

De la estilización individual.

Composiciones estilizadas mediante la flora y la fauna más características de las distintas regiones de nuestro país.

Al final de este curso se exigirá del alumno una monografía como exponente práctico de la comprensibilidad de la faz teórica que requieren, como base, estos estudios.

APLICACIÓN A LA INDUSTRIA

Pintura sobre porcelana, cerámica, esmaltes, miniatura sobre tela, marfil y porcelana.

La enseñanza del Dibujo se impartirá siguiendo el método Malharro.

Taller de fotografía

PRIMER AÑO

Nociones generales. Luz. Cámara oscura. Formación de la Imagen. Cuerpos sensibles. Imagen latente. Acción de la luz sobre las sales de plata.

Material fotográfico. Cámara fotográfica de taller, de viaje. Chasis negativo. Accesorios.

El objetivo. Lentes. Leyes ópticas. Foco. Distancia focal. Objetivos simples y compuestos. Rectilínios, acromáticos, anastigmáticos, grandes angulares.

Uso de los diafragmas.

Exposición. Cálculo de exposición. Fotómetros. Sensitómetros. Obturadores.

Gabinete fotográfico; su iluminación. Fondos. Accesorios.

Manejo práctico de la cámara fotográfica. Montar el aparato. Cargar el chasis; enfocar.

Aparatos para fotografía instantánea.

El fototipo negativo. Placas y papeles negativos. La gelatina. Bromuro de plata. Revelación, fijación, desecación, refuerzo y reducción del negativo. Conservación del negativo. Accidentes y remedios en la revelación.

Drogas fotográficas. Reveladores varios. Aceleradores y moderadores.

Teoría química de la revelación.

Retoque de los negativos.

La fotocopia positiva. Daguerreotipia. Ferrotipia.

Transformación del fototipo en fotocopia.

Papeles albuminados. Sensibilización. El nitrato de plata. Papeles al cloruro de plata.

El chasis positivo. Exposición. Viraje y fijación. Desecación. Montaje. Retoque de la fotocopia. Cilindrado, satinado, esmaltado. Accidentes y remedios.

Diferentes papeles positivos. Papeles al bromuro. Platinotipia. Papel al ferro-prusiato.
Copia de planos al ferro-prusiato.
Tarjetas postales.

SEGUNDO AÑO

La galería fotográfica. Su iluminación. Accesorios muebles.

El retrato. Los fondos. Los degradadores. Retratos de grupos, de niños. Los paisajes. Fotografía de edificios y de interiores.

Aumentos y reducciones. Directos o indirectos con luz solar y artificial.

Linterna de aumento. Conos. Leyes ópticas para aumentos y reducciones.

Coloración de las fotocopias positivas.

Procedimientos al carbón, papel de carta, seda, etc. Transporte simple y doble.

Viraje y entonación de diferentes colores para papeles positivos al cloruro y al bromuro.

Pirofotografía o esmalte.

Positivos transparentes. Placas rápidas, lentas, opalinas.

Diapositivos para proyecciones. Impresión, viraje y fijación. Montaje.

Fotomicrografía.

Proyecciones luminosas. Linternas de proyección y accesorios. Iluminación por el kerosene, el acetileno, el gas, la luz oxhídrica, oxietérica, eléctrica. Soporte. Condensadores, objetivos. Pantallas.

Cinematografía. Aparatos. Obtención de la cinta negativa. Revelación, fijación, impresión de la cinta positiva.

Proyección cinematográfica.

Fototipia. Preparación de clisés fototípicos.

Fotografía industrial.

Fotografía de los colores. Placas ortocromáticas y pancromáticas. Procedimiento tricromático. Método Lumière.

Utilización de los residuos fotográficos.

Taller de Joyería

PRIMER AÑO

Conocimiento de los metales. Manejo de limas, sierras y buril. Liga de oro, plata y cobre. Soldaduras y fundición de los metales.

Modelado.

SEGUNDO AÑO

Clasificación de los metales y piedras preciosas. Trabajos de joyería simples, calados, anillos, rosetas, chatones, cadenas, cincelados simples.

Modelado.

TERCER AÑO

Engarzado y construcción de alhajas: collares, diademas y prendedores, combinados con cincelados finos.

Modelado.

CUARTO AÑO

Perfeccionamiento en el arte que elegirán los alumnos, y creaciones artísticas: engarzado, cincelado y joyería.

Modelado.

Programa para el taller de guantería

PRIMER AÑO

Manejo de la máquina y colocación de la aguja. Costuras en el papel y en retazos de cueros. Costura a ma-

no. Colocación de hilos y manejo de trochet, para la tensión. Costura de piel doblada y abierta. Colocación de boquillas y vivos. Colocación de piezas.

SEGUNDO AÑO

Práctica general y colocación de pulgar. Costura de pieles. Perfección de la práctica general.

Programa para el taller de Bordado en Blanco

PRIMER AÑO

Puntos de festón en todas sus formas. Punto de yerba. Cordón. Ojalillos. Lunares. Hojas sencillas. Flores fáciles al plumetis. Pespuntes y nuditos. Vainillas de pañuelos. Muestrarios de vainillas de 1 y 2 hilos. Combinación del bordado en estas vainillas. Todo sencillo y aplicado a prendas sencillas.

SEGUNDO AÑO

Letras sencillas de realce (plumetis). Flores con calados fáciles y puntos de fantasía. Vainillas de cuatro, cinco y más hilos, de pancitos, y otros hilados con nudos, lunares, estrellitas, etc. En muestrarios o en objetos de poco trabajo.

TERCER AÑO

Caladas difíciles, letras complicadas. Flores, mariposas, pájaros de relieve y todo género de dificultades del oficio. Conocimiento de la máquina de bordar. Ejercicios de cordón y vainilla sencillos. Bordado de motivos fáciles con aplicación del conocimiento adquirido en el bordado a mano: calado Richelieu, etcétera.

CUARTO AÑO

Práctica general con todas las dificultades de los trabajos artísticos en telas muy finas. Práctica general a

máquina del bordado aprendido a mano con todos los distintos calados y puntos en telas de todo género.

Programa para el taller de bordado de fantasía y estilo

PRIMER AÑO

Punto de tronco. Bordado plano. Ejecución de trabajos fáciles en un solo tono. Bordado al pasado. Combinaciones fáciles: soutache, cordoncillo y trencilla. Tapicería: punto de cruz, punto de Hungría, pespunte Italiano simple y doble faz, imitación Smirna.

SEGUNDO AÑO

Bordado en seda. Luz y sombra. Bordado al realce. Rococó, punta de cadena y punto anudado. Toda clase de flores sombreadas: bordado en felpilla y perdo al realce. Rococó, punto de cadena picería: Punto de mosaico, montenegrino, bizantino, terciopelo cortado y sin cortar, Smirna verdadero.

TERCER AÑO

Perfeccionamiento del bordado en seda y del sombreado. Imitación pintura, ejecución de toda clase de modelos, copiando láminas o del natural. Bordado con toda clase de dificultades. Estilos: chino, japonés y fantasía. Tapicería: punto de Oriente, punto de Malta y gobelinos

Programa para el taller de bordado en oro

PRIMER AÑO

Gusanillo. Hilo de oro. Línea recta con puntada recta. Línea curva con puntada recta. Línea quebrada con puntada recta. Diversidad de anclas con puntadas rectas y oblicuas. Abecedario minúsculo y mayúsculo. Distintos dibujos. Puntos de fantasía.

SEGUNDO AÑO

Oro gusanillo. Hilo de oro. Insignias para militares y marinos. Escudos.

TERCER AÑO

Oro gusanillo. Hilo de oro. Presillas para militares y marinos. Trabajos de fantasía. Trabajos artísticos para banderas y estandartes. Perfeccionamiento.

Programa para el taller de encartonado y encuadernación

PRIMER AÑO

Ejercicios manuales para desarrollar la destreza de la mano. Línea recta, quebrada, oblicua, vertical, perpendicular, paralelas. Recortada de cartulina en forma de sólidos geométricos. Línea curva, mixta, serpentina. Ángulo recto, agudo, obtuso. Aplicación a marco rectangular. Asiento de tintero. Triángulo equilátero, isósceles, escaleno. Aplicación. Cajas triangulares cuadradas. Caja cuadrada con tapa y visagra, cuadro. Caja cuadrada con tapa y visagra. Caja con banda. Rectángulo. Aplicación. Caja rectangular para guantes. Rombo. Aplicación a mosaicos en papeles glacés.

Encuadernación

Rústica. Doblado de pliegos. Cosido. Tapas de papel. Anotadores. Libretas. Carpetas para notas. Media tela. Descosido del libro o preparación de él. Limpieza de los cuadernos. Preparación del falso y guarda. Arreglo del telar de dos o tres cuerdas. Costura a uno o dos cuadernos. Peinado de las cuerdas. Pegado del primer cuaderno. Encolado del lomo. Cortado. Redondeado. Jaspado. Sacar casco. Cabezal. Refuerzo del lomo. Cortado de tapas.

SEGUNDO AÑO

Circunferencia concéntrica. Aplicación. Portaretratos. Passe-partouts. Pantallas. División de la circunferencia. Transformador. Paralelepípedo, recto. Aplicado a caja con moldura y tapa. Polígonos. Pentágonos. Bandeja. Caja pentagonal. Exágono. Aplicación, cajas, estuches, carpetas. Ovalo. Marcos ovoides y passe-partouts. Cono. Tronco de cono. Aplicaciones. Pantallas. Pirámides. Tronco de pirámides. Caja para cerillas. Cubremacetas. Papeleras. Cilindros. Aplicación: caja para cuellos, canastos para papeles, poliedros. Aplicados a distintos trabajos. Triángulos. Dibujar una guarnición de puntas. Un embaldosado con triángulos. Cruz griega. Estrella de cinco puntas. Rombo. Dibujar un mosaico en forma de rombo. Dibujar las construcciones de los trabajos antedichos.

Encuadernación

Media tela. Puntas reforzadas. Punteras. Encuadernación en tela. (Preparación del libro como el primer año, cosido etc.) Tapas en tela. Dorado a mano. En plano y lomo. Fileteado. Carpetas para escritorios. Carpetas para dibujo. Carpetas para notas. Media pasta. Lomo de cuero. Nervios. Dorado en el lomo. Encuadernación de piezas de música. Manera de coserlas con cinta.

TERCER AÑO

Encuadernación

Encuadernación de lujo. Tapas cubiertas de cuero. Filetes dorados. Títulos en plano y lomos dorados. Adornos. Encuadernación a la norteamericana (Blanda).

Programa para el taller de cocina

PRIMER AÑO

Preliminares. Instalación de la cocina. Estudio de las diferentes cocinas. Manera de encender el fuego en las diferentes cocinas. Su limpieza. Manejo de las cocinas a gas. Limpieza de los utensilios de cocina. De las provisiones y condimentos. Salsas y adornos de los platos. Clasificación de las comidas. Preparación de las grasas y frituras.

De los alimentos

Carnes: Su valor nutritivo. Manera de conocer la clase de cada una. División y corte de las carnes, según el plato que con ellas quiera prepararse. Caldos. Jugos de carne, consomé, jalea, gelatina de carne. Extractos de carne. Sopas.

Platos que se preparan con las diferentes carnes. Manera de prepararlos.

Huevos: Diferentes preparaciones y manera de conservarlos: su valor nutritivo. Legumbres, cereales y leguminosas: su valor nutritivo. Las preparaciones adecuadas a cada clase. Conservación de las legumbres. Pastas alimenticias. Valor nutritivo. Su mejor preparación. Entremeses y postres sencillos: su valor nutritivo. Sus variadas preparaciones. De las frutas: su valor nutritivo. Su preparación para postres, dulces, etc.

SEGUNDO AÑO

Nociones de dibujo para facilitar la combinación de los adornos para platos de comida y postres. Pastelería y repostería. Preparación de esta importante parte de la cocina. Valor nutritivo de ella. Preparación de los dulces.

Preparación de los caramelos nutritivos. Decoración de los postres. Helados. Su variada preparación. Preparación de las bebidas calientes. Preparación de las bebidas frías. Preparación de licores y jarabes para refrescos. De la mejor manera de hacer las conservas en general de carnes, aves, legumbres, pescados y frutas. Elaboración del pan. Arte de trinchar. Confección de menús, según el número de comensales. Algunos ejemplos de menús de almuerzos, lunch y comidas. Adorno de la mesa. Ropa que deben vestir las personas del servicio, mientras sirven la mesa.

Las alumnas que sigan cocina, concurrirán 3 horas por semana al de 1.º año de Lencería o de Corte y Confección, para desarrollar el siguiente programa de costura.

PRIMER AÑO

Enseñanza de los diferentes puntos de costura, hechos en un muestrario. Aplicación de dichos puntos a las siguientes prendas: camisetas, batitas, baberos y delantales. Zurcido de piezas sencillas.

SEGUNDO AÑO

Costura de camisetas, corpiños, calzones, etc. Zurcido de servilletas, manteles, sábanas y tejidos de lana. Zurcido de medias, camisetas y otros artículos de punto. Remiendo de ropa interior y exterior.

Programa para el taller de planchado

PRIMER AÑO

Ropa lisa: pañuelos, toallas, servilletas, sábanas, y manteles. Ropa almidonada: fundas, camisas de señora, batas, enaguas, calzones y camisones sencillos. Vestidos, blusas, enaguas con volados y festones.

SEGUNDO AÑO

Camisas de hombre. Trajes de hombre, trajes de pi-qué y brin, de señora. Gorritas, vestiditos de clarín muy adornados, encajes, puntillas tableadas y demás detalles; dificultades del oficio.

Las alumnas que sigan planchado, concurrirán 3 horas por semana al taller de 1.º año de Lencería o de Corte y Confección, para desarrollar el siguiente programa de costura.

PRIMER AÑO

Enseñanza de los diferentes puntos de costura, hechos en un muestrario. Aplicación de los puntos a las siguientes prendas: camisetas, batitas, baberos y delantales. Zurcido de piezas sencillas.

SEGUNDO AÑO

Costura de camisetas, corpiños, calzones, etc. Zurcido de servilletas, manteles, sábanas y de tejidos de lana. Zurcido de medias, camisetas y otros artículos de punto. Remiendo de ropa interior y exterior.

Hágase la impresión de los precedentes programas, que figurarán como anexos al plan de Estudios respectivos, para ser distribuidos entre las Escuelas Profesionales

GARRO

CENTRO NACIONAL
DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA
PARRERA 55 Buenos Aires Rep. Argentina

MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCION PUBLICA

INSPECCION GENERAL DE ENSEÑANZA SECUNDARIA, NORMAL Y ESPECIAL



LA ENSEÑANZA TECNICO INDUSTRIAL
EN LA
REPUBLICA ARGENTINA



Al Señor Manuel Villada Achaval

Al Sr Manuel Villase Schirral, a - sobre
cuentas del Ministerio de J. e I. Pública
muy atte. Juan José Gómez Araujo

LA ENSEÑANZA TÉCNICO-INDUSTRIAL
EN LA
REPÚBLICA ARGENTINA

INV	006291
SIG	373.63
LIB	6586/y2

Informe preparado por el Inspector Jefe
de la Sección de Enseñanza Industrial,
Ing. Juan José Gómez Araujo, por
disposición del Señor Ministro de
J. e I. Pública de la Nación,
Dr. Jorge de la Torre.

**CENTRO NACIONAL
DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN EDUCATIVA
PARERA 55 Buenos Aires Rep. Argentina**

3057 11.2

La enseñanza técnica con fines industriales, viene mereciendo la atención de los gobiernos desde hace unos cuantos años, como puede verse en el presente informe que he preparado por disposición de S. E. el señor Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, doctor Jorge de la Torre.

En ese sentido, la obra del actual gobierno es de una magnitud tal, que sólo puede ser apreciada debidamente por los que siguen de cerca estas actividades.

Las informaciones, cifras y datos de este informe, así como la profusa ilustración agregada, permitirán conocer con mayores detalles, todo lo que se ha hecho, durante el actual período, en esta materia.

Buenos Aires, enero de 1933.

JUAN JOSÉ GÓMEZ ARAUJO.

**CENTRO NACIONAL
DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN EDUCATIVA
PARERA 55 Buenos Aires Rep. Argentina**



Ubicación de las Escuelas Técnicas y Prácticas de la Nación y de las Provincias

LA enseñanza técnica con fines industriales se imparte en la República Argentina en dos categorías de escuelas: las de carácter técnico, encuadradas en la categoría de escuelas secundarias, llamadas Escuelas Industriales, y las prácticas, que, cuando se refieren a la formación de la mujer para trabajos y actividades industriales, se llaman Escuelas Profesionales y de Artes y Oficios, cuando son para varones.

No existen todavía en nuestro país escuelas técnicas de carácter secundario para mujeres.

Hasta hace muy poco tiempo todas las escuelas industriales dependientes del Ministerio de Instrucción Pública de la Nación tenían una organización uniforme. Todos sus planes y programas eran idénticos.

Lo mismo puede decirse de las de artes y oficios, las que, con raras excepciones, eran todas iguales, cualquiera fuese la zona del país donde estuvieran instaladas.

En los últimos años, y especialmente, durante el actual gobierno nacional, es cuando se comienza a trazar una diferencia entre las escuelas técnicas y prácticas, procurando que la orientación de cada establecimiento esté adecuada y responda a características y necesidades específicas de cada medio.

Respondiendo a ese criterio se ha dado a la Escuela Industrial "Otto Krause", que funciona en la Capital Federal, un plan de estudios distinto al de las escuelas del interior, lo mismo que se ha hecho para la escuela ubicada en San Juan, que substituye a la antigua de Minas fundada por Sarmiento.

En materia de enseñanza práctica la evolución ha sido mucho mayor.

Las escuelas de artes y oficios de todo el país formaban hasta hace pocos años un tipo de obrero uniforme: un carpintero, un herrero y un mecánico, igual para Jujuy que para Posadas; lo mismo para un pequeño centro rural que como para una ciudad vecina a la Capital Federal.

El desarrollo industrial y económico de una zona, sus producciones y las características de su mercado de brazos, como también, los factores determinantes de la orientación que debe tener una escuela de esta naturaleza, no se tenían en cuenta al crear o reorganizar un establecimiento.

Se estaba en el período inicial de esta formación; interesaba, únicamente, aumentar el número de escuelas.

Muchos creyeron que bastaba llevar una escuela de artes y oficios a un lugar para que, con la salida de sus primeros egresados, comenzara una nueva era de desarrollo industrial, surgieran nuevas actividades y se aumentaran los talleres y las fábricas. Se olvidó que la industria es un complejo fenómeno económico en el que el obrero es sólo uno de los tantos factores determinantes.

A estas causas responden los magros rendimientos de muchas escuelas de artes y oficios, ubicadas por error en zonas inadecuadas, las cuales no aportaron un beneficio proporcional a los gastos efectuados para instalarlas y mantenerlas.

Múltiples razones han impedido aplicar a estos males un remedio heroico, pero si ello no se ha hecho, ha procurado, en cambio, el actual gobierno nacional, adecuar las escuelas, en todo lo posible, a las necesidades regionales, tratando que cada una resulte más útil o por lo menos, que no sea extraña o indiferente al medio.

Los resultados obtenidos en algunos casos son muy interesantes. La carpintería de ribera, en escuelas ubicadas en zonas fluviales; la orientación rural en establecimientos de zonas agrícolas o ganaderas; la herrería artística y la ebanistería en ciudades importantes; los motores a explosión y la mecánica general del automóvil, lo mismo que la electricidad, constituyen actividades preponderantes en muchos establecimientos, especialmente desde estos últimos años.

En las zonas rurales de escaso desarrollo industrial quedará la escuela práctica de oficios, donde se formará un tipo de obrero rural, apto para todos los trabajos de la zona, y por lo tanto, sin una especialización estricta determinada.

En las ciudades de alguna importancia industrial quedará la escuela de artes y oficios del tipo anteriormente existente, la cual forma un buen carpintero, un herrero discreto, un mecánico aceptablemente competente.

Para las grandes ciudades de mucho desarrollo industrial, este gobierno ha credo un tipo de escuela que forma un obrero especializado: dentro de los mecánicos, el tornero-fresador, el matricero, el motorista, el ajustador de precisión. Entre los herreros formará un tipo para herrería de obra, el herrero artístico, el carpintero metálico, y lo mismo se hará para los distintos oficios de la industria de la madera, para la electricidad, para las construcciones, etc.

Estas escuelas, a las que se ha dado el nombre de Escuelas Técnicas de Oficios, son las más nuevas dentro de nuestra organización y por esa causa ha sido posible orientarlas e instalarlas según normas modernas, siguiendo las últimas experiencias realizadas en los países más adelantados.

Eseuelas del mismo tipo se han instalado o se están instalando en Buenos Aires, Rosario, Bahía Blanca, Paraná y Concepción del Uruguay.

La acción del actual gobierno nacional en materia de instrucción pública ha tenido en esta rama de la enseñanza técnica, una importancia fundamental, casi preponderante.

Por el número de establecimientos creados, por la nueva organización de la enseñanza, por la construcción de edificios adecuados y por la dotación de máquinas y útiles de trabajo, lo realizado alcanza una magnitud insospechada.



Gráfico de la inscripción total en las escuelas técnicas y prácticas sostenidas por la Nación, las provincias y las Municipalidades

*LA ACCION DE LOS GOBIERNOS PROVINCIALES EN
MATERIA DE ENSEÑANZA TECNICA*

Durante el año 1936 funcionaron, sostenidas por las provincias, ciento veintisiete escuelas profesionales y de artes y oficios, a las que concurrieron 29.077 alumnos.

La provincia de Santa Fe ocupa el primer lugar con cerca de cincuenta escuelas y más de diez mil alumnos.

La acción de los poderes provinciales, no tiene, hasta el momento, ninguna conexión con la que realiza el gobierno nacional. Tal vez no se tarde en llegar a una cooperación que será de mucho beneficio para la enseñanza técnica en el país.

LAS MUNICIPALIDADES Y LA ENSEÑANZA INDUSTRIAL

Con excepción de la Municipalidad de la Capital Federal, de la de Mar del Plata en la provincia de Buenos Aires y de alguna de la provincia de Entre Ríos, la acción en este sentido, de las autoridades comunales puede considerarse nula.

En la ciudad de Buenos Aires, funcionan las Escuelas de Artes y Oficios "Raggio", generosa donación de particulares, cuyo funcionamiento se costea con rentas municipales.

Se trata en realidad, de dos escuelas en una: la de artes y oficios para varones y la profesional para mujeres. Ambas están instaladas y provistas de buenos talleres. En el año 1936 tuvieron una inscripción de 561 alumnos.

Las niñas pueden seguir en esta escuela cursos de corte y confección, bordado a máquina, telares, lencería, encuadernación, modelado y cincelado.

Para varones existen cursos de ebanistería, encuadernación, electrotécnica, cincelado, herrería artística, imprenta, mecánica, dibujo y pintura, modelado y carpintería.

LA OBRA PRIVADA EN LA ENSEÑANZA TÉCNICA

Mucho ha hecho la obra privada por el desarrollo y progreso de la enseñanza técnica.

Debemos recordar que fué una escuela privada, el colegio San Carlos de los Padres Salesianos, el primer establecimiento de esta índole instalado entre nosotros, hace ya más de sesenta años.

Fueron también los Salesianos quienes incorporaron, en 1928, la primera escuela industrial particular, a la enseñanza oficial.

Otra institución de prestigio en materia de enseñanza técnica, es la Sociedad de Educación Industrial, que ya tiene muchos años de existencia.

A las escuelas que sostiene esta Sociedad, que preside desde hace muchos años el Dr. Norberto Piñero, concurren varios centenares de jóvenes que reciben en ellas una eficiente preparación práctica para determinados trabajos industriales.

Una escuela particular para obreros tejedores funciona en la ciudad de Buenos Aires, sostenida por los industriales vinculados a esa rama, socios de la Unión Industrial Argentina.

En la localidad de Punta Alta, vecina a Puerto Militar, funciona igualmente una útil escuela técnica particular, creada y sostenida por particulares y otras personas vinculadas a la marina de guerra.

Además de la escuela industrial de los salesianos incorporada a la enseñanza oficial, otros 8 establecimientos particulares de enseñanza, gozan de ese beneficio. La incorporación a la enseñanza oficial, comporta la adopción de los planes de estudios de las escuelas oficiales, lo mismo que de toda la organización de aquéllas en lo que se refiere a clasificaciones, exámenes, promociones, etc.

Un organismo recientemente creado, la Inspección Técnica General de Escuelas Incorporadas, tiene a su cargo la inspección y contralor de esos establecimientos.

En 1936, concurren 981 alumnos a las 8 escuelas industriales incorporadas.

GRADO SEGUNDO

El segundo grado en materia de enseñanza industrial lo constituyen las Escuelas Técnicas de Oficios.

Estos establecimientos tienen por finalidad la formación de obreros, pero no ya los obreros de las zonas rurales de escaso desarrollo industrial, sino los obreros especializados y calificados que la industria moderna exige.

A estas escuelas, de reciente creación, se las ha ubicado en la ciudad de Buenos Aires, principal centro industrial del país, y en Rosario, Bahía Blanca, Paraná y Concepción del Uruguay. Se ha proyectado para el año próximo la transformación a esta categoría, de otras 6 escuelas de artes y oficios.

Para ingresar a las escuelas técnicas de oficios se exige la enseñanza primaria completa y una mayor edad.

Los estudios y el aprendizaje en estas escuelas son de mayor especialización que en las de artes y oficios.

En la escuela de industrias eléctricas, se forman: electricistas instaladores, electricistas de grandes redes y usinas, y electricistas de radio-telecomunicaciones.

En la escuela de industrias del hierro, se forman: ajustadores mecánicos, torneros, fresadores, matriceros motoristas, carpinteros mecánicos, herreros de obra, herreros artísticos, fundidores, etc.

En 1936 funcionaron tres de estas escuelas, dos en la ciudad de Buenos Aires y una en Rosario. Las restantes funcionan desde este año.

Como en las escuelas de artes y oficios, los planes de estudios de las escuelas técnicas de oficios incluyen las indispensables nociones de cultura general.

Los conocimientos tecnológicos y el dibujo han sido reforzados, lo que se ha hecho a expensas de las horas de taller. Esta disminución de las horas destinadas al aprendizaje práctico, reducida al mínimo indispensable, no afectará la preparación práctica de los alumnos, por cuanto todo el tiempo de los trabajos en los talleres es destinado al aprendizaje concreto y específico, en una sola especialidad, lo que representa una enorme ventaja.

LAS ESCUELAS INDUSTRIALES

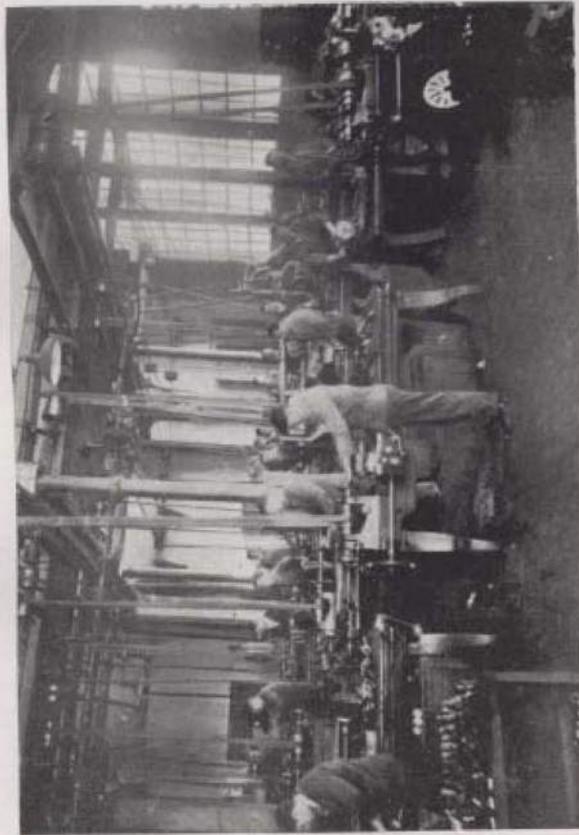
Las escuelas industriales constituyen el grado más adelantado en la organización de la enseñanza técnica, a cargo directo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

La carrera de ingeniería industrial, la de ingeniero mecánico o electricista, que corresponderían a los estudios que en Francia se cursan en las escuelas de Artes y Oficios, en la Escuela Central, en la de Electricidad, etc., se realizan en la Argentina en escuelas universitarias no dependientes directamente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

Nuestro tipo de Escuela Industrial vendría a corresponder a la Escuela Profesional francesa.

Los estudios en las escuelas industriales duran 6 y 7 años (hay dos planes en vigencia), de los cuales cuatro son comunes a todas las especialidades y los últimos corresponden a la profesión elegida. En el local de la Escuela Industrial "Otto Krause" de Buenos Aires, cuyos estudios duran siete años, existen, además, cursos de perfeccionamiento de un año de duración, voluntarios, en los que pueden inscribirse los egresados de todos los establecimientos del país.

Las especialidades técnicas que pueden cursarse en una escuela industrial, son: mecánica, electricidad, química y construcciones. En las escuelas industriales de La Plata y Santiago del Estero, mecánica y electricidad reunidas constituyen una sola especialidad, y en la escuela de San Juan, ubicada en zona minera, se pueden



Taller de máquinas-herramientas de la Escuela Industrial «Otto Krauss» de la Capital Federal

cursar también estudios de minas. En la Escuela Industrial "Otto Krause", existe además un curso de Construcciones Navales.

Al contrario de lo que ocurre en los establecimientos que hemos estudiado hasta ahora, en las escuelas industriales los estudios son más técnicos que prácticos. Puede decirse que la proporción entre materias teóricas y trabajos de taller, es la inversa de la que existe en las otras escuelas.

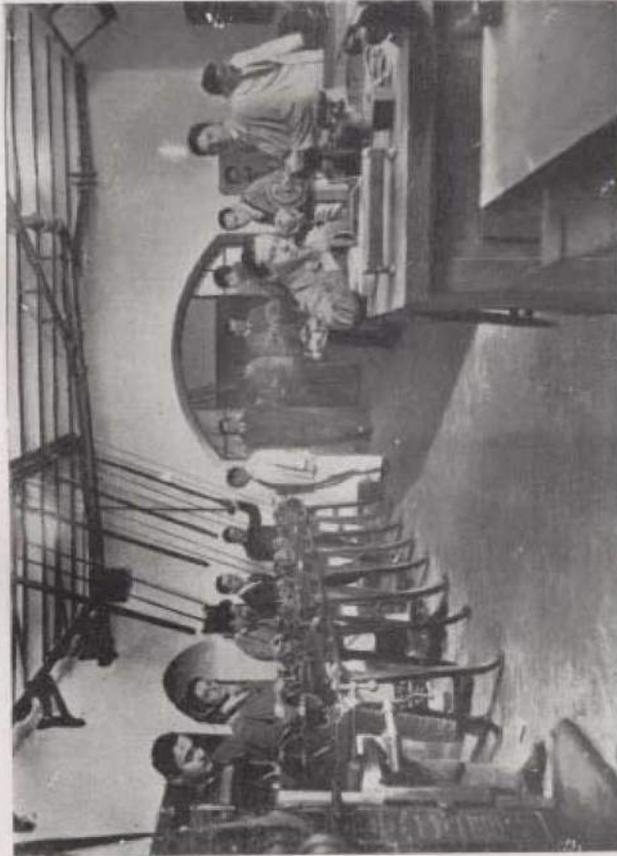
Los planes de estudios incluyen una buena cultura general, intensificada más aún con la reforma realizada en estos últimos años. Esta reforma ha sido necesaria. Los técnicos que egresan de nuestras escuelas industriales, tienen una gravitación ya más importante en las actividades y en la vida industrial del país. Son ayudantes de ingeniero en las grandes ciudades y en los trabajos importantes, y reemplazan fácilmente a aquéllos en las zonas menos pobladas, y en la dirección y administración de empresas técnicas de menor cuantía.

La preparación con que estos técnicos egresan de las escuelas industriales los habilita para esa actuación.

Existen en el país 17 escuelas industriales, de las cuales 5 dependen directamente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 4 de Universidades Nacionales, y 8 son particulares con incorporación a la enseñanza oficial.

En 1936 han concurrido a estos establecimientos 5.370 alumnos, de los cuales 4.389 a escuelas oficiales y 981 a las particulares con incorporación.

En el Instituto Técnico Superior de Especialización, anexo a la Escuela Industrial "Otto Krause", pueden realizarse los siguientes cursos de especialización.



Línea de tortosa del taller de electricidad de la Escuela Industrial «Otilio Krauss» de la Capital Federal.

Para egresados técnicos mecánicos: hilandería, tejeduría, motores de combustión interna, técnica del automóvil, industria del frío y máquinas agrícolas.

Para electrotécnicos: radiocomunicaciones, conductores de usina y luminotécnica.

Para constructores: hormigón armado, refrigeración, ventilación y calefacción de edificios.

Para la especialidad química: cerámica, industria de la leche, industria del cuero, tintorería, industria del jabón, industria de aceites y grasas vegetales y animales.

Las escuelas industriales dependientes de la Universidad del Litoral, instaladas en Santa Fe y Rosario, tienen planes de estudios similares a las que dependen directamente del Ministerio de Instrucción Pública.

Las Universidades de Córdoba y Tucumán tienen también establecimientos de esta categoría. En la primera se llama Escuela Profesional Anexa a la Facultad de Ingeniería, y en la segunda, Instituto Técnico. La finalidad de ambos establecimientos es similar a la de las escuelas industriales.

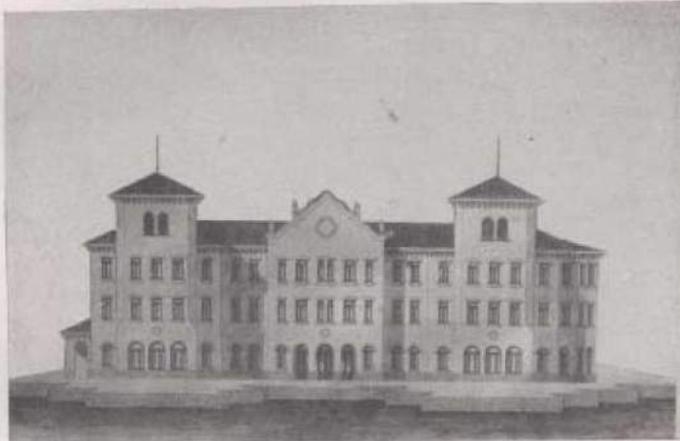
No existe ninguna escuela industrial de régimen provincial.

↳ La más antigua y principal de las escuelas industriales, es la "Otto Krause" de la Capital Federal.

Instalada en un espléndido edificio, esta escuela tiene laboratorios, gabinetes, talleres y plantas industriales muy importantes, además un museo tecnológico accesible al público, y una biblioteca técnica con 2.800 volúmenes.

2.377 alumnos concurren a los distintos cursos de esta escuela.

Son también importantes las escuelas de La Plata, Rosario y Santa Fe. La primera de ellas se caracteriza



Proyecto de un alumno del curso de construcciones de una Escuela Industrial.

Así pasaban los cuatro años de los cursos comunes, en los que el alumno desfilaba por los talleres de ajuste, carpintería, fundición y herrería.

Durante todo ese tiempo, cuatro largos años, ningún conocimiento técnico servía de base a sus trabajos de taller; ninguna vinculación concreta existía entre esos trabajos y los dibujos realizados en el mismo lapso de tiempo.

Conocimientos tan importantes y tan ligados entre sí, llegaban dispersos, no contemporáneos, no paralelos, a la mente del alumno.

Como la eficacia de la enseñanza técnica reside principalmente en la correlación, en el ajuste, en la contemporaneidad con que se imparten esos conocimientos, gran parte de esa eficacia se perdía.

Los planes actuales llenan ese vacío, realizan ese ajuste.

Seguramente el mal no era solamente nuestro. Todavía el penúltimo congreso internacional de enseñanza técnica, reunido en Barcelona hace apenas dos años, formulaba recomendaciones en ese sentido.

Las escuelas argentinas de artes y oficios vienen trabajando en esa forma desde el año 1925.

La última reforma de los planes de estudios de las escuelas industriales, ha permitido llevar también a estos establecimientos esa organización.

LAS ESCUELAS PROFESIONALES PARA MUJERES

No existen en el país escuelas técnicas de enseñanza industrial para mujeres.

La formación de personal capacitado para trabajos en determinados oficios propios de la mujer, se hace en establecimientos de enseñanza exclusivamente práctica, llamados "Escuelas Profesionales".

El Gobierno Nacional sostiene 22 de esos establecimientos, repartidos en el país, a los que concurrieron 7.401 alumnas en 1936.

Las escuelas profesionales, constituyen el tipo de escuela práctica más difundida en la República. Solamente la provincia de Santa Fe, tiene 29 de esas escuelas, mientras un total de 87 existen en todas las provincias, sostenidas por los gobiernos locales o por entidades privadas.

El número total de alumnas que en 1936 concurrieron a las escuelas profesionales de la Nación, de las provincias, o de instituciones privadas, fué de 26.114 en 109 escuelas.

En estos establecimientos existen talleres de corte y confección, bordados, tejidos a máquina y en telar, encajes, alfombras, cocina, economía doméstica, flores, sombreros, y en una escuela de la Capital Federal, horticultura y jardinería.

La Escuela Profesional N.º 5 de la ciudad de Buenos Aires, ha sido convertida en Escuela de Artes Decorativas Aplicadas a las Industrias Femeninas.

Los estudios y el aprendizaje en esta escuela duran 5 años, de los cuales dos son de exploración de aptitudes y tres de aprendizaje en el taller elegido.

En los años de exploración, comunes, las alumnas aprenden dibujo y composición, modelado y música, y cursan historia de la civilización y anatomía comparada.

Pueden seguirse cuatro distintas direcciones o especialidades: arte del libro y la publicidad; arte del metal y trabajos sobre cuero; decoración de interiores y vidrieras; juguetería.

Las escuelas profesionales, como las de artes y oficios, sólo expiden certificados de aptitud, que no habilitan para la enseñanza especial.

Las escuelas profesionales de mujeres, que en algunas provincias llevan el nombre de "Industriales para Señoritas", "Técnicas del Hogar", "de Manualidades", etc., están muy difundidas, existiendo una gran cantidad de ellas sostenidas por instituciones religiosas, sociedades de beneficencia y otras entidades particulares.

373.641(82)

A37

EPMA



REPÚBLICA ARGENTINA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA TÉCNICA

PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS
PARA LAS
ESCUELAS PROFESIONALES DE MUJERES

BUENOS AIRES

1951

ANO DEL LIBERTADOR GENERAL SAN MARTIN

Buenos Aires, 1º de marzo de 1950.

VISTO:

El expediente 124.781/949 de la Dirección General de Enseñanza Técnica del Ministerio de Educación;

Teniendo en cuenta la diversidad de planes de estudios vigentes en las Escuelas Profesionales de Mujeres dependientes de la precitada Repartición y,

CONSIDERANDO:

Que es propósito del Poder Ejecutivo hacer efectiva la consagración del principio de unidad cultural que debe regir la enseñanza a objeto de dotar de mayores defensas a quienes se educan y propender con ello al mayor progreso del país;

Que ese principio de unidad debe lograrse sin perjuicio de que se conserven e incorporen en los distintos planes pedagógicos aquellos matices regionales que lo justifiquen;

Que no obstante el sentido práctico y experimental que caracteriza toda enseñanza profesional y a fin de que su énfasis no quede, como hasta ahora, reservado tan sólo al tono de las técnicas del oficio, es llegado el momento de fijar el contenido espiritual y cultural con que las escuelas profesionales femeninas deben contribuir a la formación de la mujer argentina;

Que, independientemente de las exigencias económicas y sociales de la época y de la particular vocación de las jóvenes por una determinada actividad manual, esa formación debe atender a su desenvolvimiento integral, el que, en este caso, incluye el cultivo de conocimientos y habilidades que sirvan para perfeccionar la vida del hogar, que es donde la mujer debe cumplir las dignas y cristianas prerrogativas que le confieren sus condiciones de hija, esposa y madre;

Por ello y teniendo en cuenta el proyecto de la Dirección General de Enseñanza Técnica y lo aconsejado por el señor Ministro de Educación,

EL PRESIDENTE DE LA NACIÓN ARGENTINA

DECRETA:

Art. 1º—Apruébase para todos los cursos diurnos, enunciados en el artículo 2º de las Escuelas Profesionales de Mujeres dependientes de la Dirección General de Enseñanza Técnica del Ministerio de Educación el siguiente Plan de Estudios:

	AÑOS			
	(Clases de 45 minutos)			
	1º	2º	3º	4º
Educación Cívica				
Castellano	1	1	1	-
Historia y Geografía	1	1	1	-
Civismo	1	1	1	1
Educación Doméstica	2	2	2	3
Economía Profesional	-	-	-	2
Iniciación Cívica				
Educación Ética				
Religión o Moral	2	2	2	
Educación Estética				
Dibujo	2	2	2	-
Diseño y ornato del vestido	-	-	-	2
Cultura Musical	1	1	1	-
Educación Doméstica				
Alimentación	1	1	1	-
Vestido	2	2	2	-
Vivienda	1	1	1	-
Higiene y Puericultura	1	1	1	-
Educación Física				
Gimnasia, juegos y deportes, vida al aire libre, recreación	2	2	2	2
Práctica Profesional				
Tecnología de la especialidad y Taller	15	15	15	18
Total por semana	30	30	30	38
	29	29	29	27

Art. 2º - Adóptase para las distintas especialidades y talleres la nomenclatura y duración siguiente:

DENOMINACION DE LA ESPECIALIDAD	Duración de la enseñanza
1. Arte Decorativo y Encuadernación	3 años
2. Bonetería (ropa interior niños, señoras y hombres)	2 años
3. Bordado en seda, oro y fantasías	3 años
4. Bordado a máquina	2 años
5. Camisería de hombre	2 años
6. Cocina y Repostería	2 años
7. Corte y Confección	4 años
8. Costura en general	3 años
9. Cerámica y Arte Decorativo	3 años
10. Dactilografía	1 año
11. Encajes	3 años
12. Guantes, carteras e industrias afines	2 años
13. Industrias de la Alimentación	3 años
14. Juguetería y Talla en Madera	2 años
15. Labores, sombreros, flores y fantasías	2 años
16. Lencería y bordado en Blanco	3 años
17. Lencería y Corsetería	3 años
18. Pátinas Artísticas	2 años
19. Práctica Comercial	3 años
20. Ropa de niños	3 años
21. Radioelectricidad	3 años
22. Tejeduría en Telar y Anexos	3 años
23. Taqui-dactilografía	2 años
24. Tejeduría Industrial	3 años

Art. 3º - Las clases semanales que en cada curso adjudica el plan de estudios se distribuirán en un solo turno, a razón de cinco lecciones diarias de cuarenta y cinco minutos de duración cada una, separadas entre sí por una pausa no menor de diez minutos.

Art. 4º - La enseñanza estará a cargo del personal docente que se especifica a continuación: Maestra de Taller (por especialidad); Maestra especial (Educación Cívica; Religión; Moral; Dibujo; Música; Economía Doméstica; Educación Física); Ayudante de Taller (por especialidad).

Art. 5º - A las alumnas que aprueben todos los cursos correspondientes a una especialidad se les otorgará un "Certificado de Competencia", que así lo acredite.

Art. 6º - La Dirección General de Enseñanza Técnica preparará los programas de estudio y de práctica profesional, los que someterá a la aprobación del Ministerio de Educación.

Art. 7º - El plan aprobado por el artículo 1º entrará en vigencia íntegramente a partir del curso escolar de 1950, quedando el Ministerio de Educación facultado para arbitrar las medidas tendientes a homologar situaciones cuando de su aplicación resultaren diferencias en los distintos años de su promoción.

Art. 8º - Deróganse todas las disposiciones que se opongan al presente decreto.

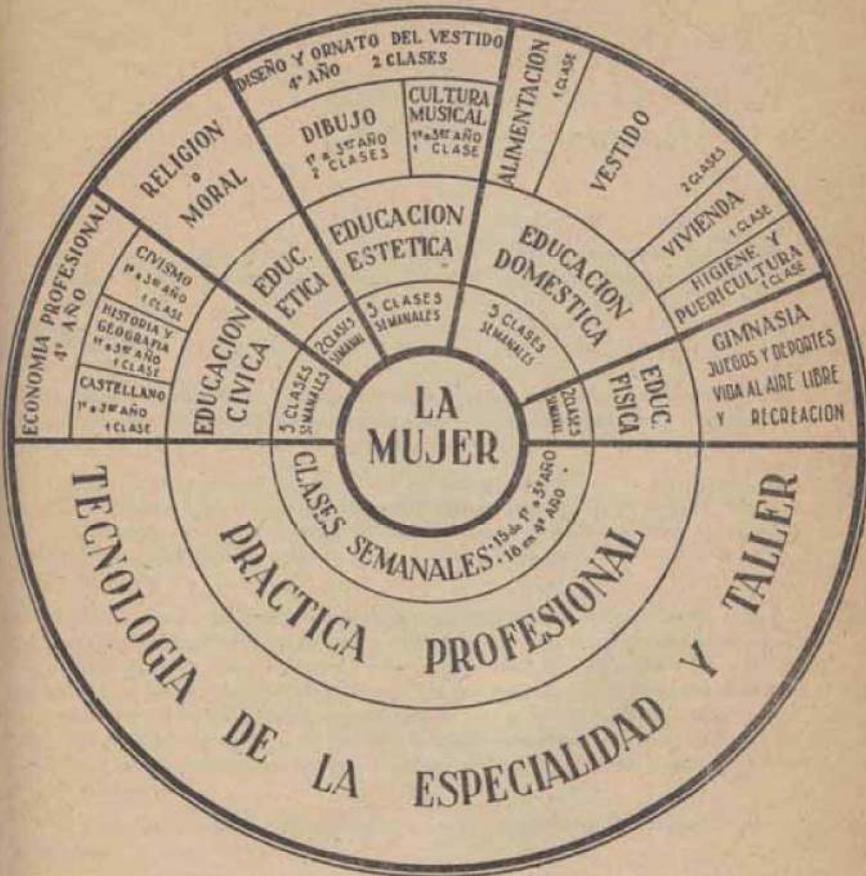
Art. 9º - El presente decreto será refrendado por el señor Ministro Secretario de Estado en el Departamento de Educación.

Art. 10º - Comuníquese, publíquese, anótese, dése a la Dirección General del Registro Nacional y archívese.

PERÓN
O. IVANISSEVICH

LA EDUCACIÓN DE LA MUJER EN LAS ESCUELAS PROFESIONALES DE LA NACIÓN

PLAN S. D. N.º 4631/50



DIGNIFICAR MORAL Y MATERIALMENTE A LA MUJER, EQUIVALE A VIGORIZAR LA FAMILIA. VIGORIZAR LA FAMILIA ES FORTALECER LA NACIÓN, PUESTO QUE ELLA ES SU PROPIA CÉLULA.

PERON

AÑO DEL LIBERTADOR GENERAL SAN MARTIN

Buenos Aires, 16 de marzo de 1950.

VISTO:

La conveniencia de uniformar las directivas sobre el funcionamiento de las Escuelas Profesionales de Mujeres dependientes de la Dirección General de Enseñanza Técnica y,

CONSIDERANDO:

Que para el buen gobierno docente de establecimientos de enseñanza de indole especial como las Escuelas Profesionales, deben agotarse los medios conducentes para coordinar sus actividades, en punto al principio de unidad funcional que debe regir su desenvolvimiento;

Que para la obtención de tales fines debe procurarse la fijación de un horario de tareas orgánico, atendiendo tanto a las exigencias psico-físicas del alumnado, que requieren horarios de clases limitados para evitar la fatiga derivada del exceso de trabajo, como a los requerimientos de una ordenada labor didáctica y las actividades de limpieza, ordenamiento y aereación de los locales;

Que los horarios del personal docente deben ser uniformados en consecuencia, considerando que las Maestras Especiales no actúan en un solo taller con un grupo de alumnas sino que se desempeñan en varias divisiones y con crecido número de estudiantes a su cargo, lo que les exige un mayor esfuerzo y dedicación, y que las Ayudantes de Taller actúan a la vez como Auxiliares de disciplina, razón determinante de que se les fije un turno completo por sus propias funciones preceptivas, sin que ello signifique subestimar su función que —por el contrario— y por su contacto más continuado con las alumnas las torna un elemento docente de gran ponderación;

Por estas consideraciones y de conformidad con lo aconsejado por la Dirección General de Enseñanza Técnica,

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

1º — Las Escuelas Profesionales de Mujeres dependientes de la Dirección General de Enseñanza Técnica ajustarán su funcionamiento a las siguientes normas, que serán de estricta aplicación a partir del comienzo del próximo curso escolar:

I. — Distribución de tareas:

- a) Para los cursos que el respectivo Plan de Estudio fija 30 horas semanales, las clases se distribuirán de lunes a sábado a razón de cinco clases diarias de 45 minutos de duración, separadas por recreos no menores de 10 minutos.
- b) Para los cursos de 25 horas semanales, se adoptará igual temperamento, dejándose un día libre, preferentemente el miércoles.
- c) La hora de iniciación de las actividades de cada turno —que debe ser uniforme para toda la escuela— se ajustará a las normas generales que adopte el Ministerio, y las respectivas direcciones podrán modificarlo —dando cuenta a la Dirección General de Enseñanza Técnica— de acuerdo a las condiciones climáticas, exigencias de movilidad, etcétera.

II. — Especialidades:

Ninguna especialidad podrá funcionar si no tiene una inscripción mínima de quince alumnas, ya sea en una sola división o agrupando las divisiones de diferentes grados de promoción. En caso de no contarse con el número mínimo, la dirección, antes de habilitarla, deberá solicitar la pertinente autorización a la Dirección General de Enseñanza Técnica, en nota fundada, consignando claramente las razones de la excepción.

III. — Distribución del personal docente:

Para estructurar un horario de clases orgánico, la dirección del establecimiento procurará reunir las alumnas de un mismo año para las materias complementarias comunes atendiendo a las exigencias del número de alumnas, cantidad de maestras, distribución de las clases y exigencias del buen servicio en general.

IV. — Reajuste del personal:

A los efectos de las disposiciones anteriores, la dirección realizará, en caso de ser necesario, un reajuste de tareas del personal docente, respetando primordialmente las designaciones del personal titular y atendiendo a las siguientes normas generales:

- a) Necesidades de la buena organización del establecimiento.
- b) No proponer personal provisorio en cargos vacantes, sino cuando sea absolutamente necesario.
- c) Cuando el número de maestras en una especialidad lo permita, mantener la misma maestra en los diferentes años de promoción.
- d) Si el número de titulares fuese superior a las exigencias de un buen ordenamiento, dará cuenta de esta situación de inmediato a la Dirección General de Enseñanza Técnica, consignando en cada caso:
 - 1) Nombre y apellido de la titular.
 - 2) Cargo (denominación según el nombramiento y en Presupuesto).
 - 3) Títulos, antecedentes y antigüedad.
 - 4) Demás datos personales.

Este personal —que en ningún caso será perjudicado— podrá ser trasladado a otros establecimientos de la localidad donde sus servicios sean más necesarios.

- e) El personal directivo que desempeñe algún otro cargo docente en la escuela, deberá cumplirlo en diferente turno que el asignado para la función directiva.

V. — Horario del personal:

Maestras especiales: su horario de tareas es de quince horas semanales. Actuarán en las materias complementarias: Educación Cívica, Canto, Dibujo, Educación Doméstica y Educación Física.

Maestras de Taller: su horario será de veinticuatro horas semanales.

Ayudantes de Taller: tendrán un horario de treinta horas semanales.

El excedente de horas que corresponde a las Maestras Especiales y Maestras de Taller, sobre el fijado por el plan de estudios para sus respectivas especialidades, está destinado a la revisión de los trabajos en ejecución, preparación de los nuevos, correcciones de los mismos, etcétera, y a la atención de los "Cursos Vespertinos de Capacitación en las Artes del Hogar" que funcionarán durante el corriente año.

2º — Con el objeto de hacer efectivas las normas de coordinación que por la presente resolución se establecen, autorizase a la Dirección General de Enseñanza Técnica para impartir las instrucciones complementarias que fuese necesario de modo de obviar de inmediato todas las dificultades que pudieran presentarse en su ejecución.

3º — Comuníquese, anótese, dese al Boletín del Ministerio y archívese.

OSCAR IVANISSEVICH

CURSOS LIBRES DE CAPACITACIÓN PARA LA MUJER

AÑO DEL LIBERTADOR GENERAL SAN MARTÍN

Buenos Aires, 16 de agosto de 1950.

Visto estas actuaciones; atento el precedente dictamen de la Dirección General de Enseñanza Técnica, en el cual se propicia la implantación de cursos libres de capacitación para la mujer, que habrían de funcionar en las Escuelas Profesionales de Mujeres de su dependencia, y

CONSIDERANDO:

Que la Resolución Ministerial del 16 de marzo ppdo. prevé la creación de los referidos cursos, cuyo funcionamiento no habrá de producir erogación alguna pues deben ser atendidos por el personal de los mismos establecimientos cuyo horario no alcanza a cubrir el número mínimo de tareas fijado por la precitada resolución;

Que con ello se amplía el radio de acción de las Escuelas Profesionales de Mujeres, haciendo llegar a todas, la posibilidad de perfeccionar sus conocimientos en diversas ramas de las artes y tareas domésticas que hasta el presente les están vedadas por diferentes circunstancias;

Que, para ello, deben crearse cursos accesibles a todas las mujeres sin distinción de cualidades o circunstancias, limitando las exigencias al mínimo posible de modo que tales recaudos no constituyan óbice para el ingreso;

Por tales consideraciones,

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

1º — Autorizar a la Dirección General de Enseñanza Técnica, para implantar en las Escuelas Profesionales de Mujeres de su dependencia, CURSOS LIBRES DE CAPACITACIÓN PARA LA MUJER, los que funcionarán ajustados a planes, programas, especialidades y horarios que la Dirección General referida fijará en cada caso.

2º - Estos cursos serán atendidos por el personal de la respectiva escuela cuyo horario de tareas deje horas libres, de acuerdo al máximo establecido por la Resolución Ministerial del 16 de marzo de 1950.

3º - Podrán asistir a estos cursos libres, todas las personas de sexo femenino, mayores de 16 años y que presenten los certificados reglamentarios de vacuna, buena salud y conducta, permaneciendo la inscripción abierta durante todo el año.

4º - Comuníquese, dese al Boletín de Comunicaciones y archívese.

ARMANDO MÉNDEZ SAN MARTÍN

INSTRUCCIONES

Los cursos libres tienen por objeto el hacer extensiva la función docente de las escuelas profesionales de mujeres a todos los sectores sociales femeninos con el fin de proporcionarles conocimientos útiles para el mejor y más fácil desempeño de las tareas domésticas o una mayor aptitud en la práctica de una ocupación ejercida profesionalmente. También difundirán, en todos los casos, los principios de la cooperación y los de la justicia y asistencia social.

Plan de Estudios.

Las directoras organizarán estos cursos atentas a las posibilidades que ofrezca el personal disponible y conforme a los lineamientos propuestos en la Resolución que los instituye. A tal efecto no sólo tendrán en cuenta la aptitud que defina la especialidad de aquel personal, sino, incluso, las exigencias del medio en que actúa la escuela con el intento de satisfacerlas y, en lo posible, de superarlas.

Justamente, son esas necesidades o aspiraciones del ámbito local o regional las que han de llevar a estos cursos las notas fundamentales para un programa especial, el que se convierte, así, tanto en punto de partida de la satisfacción de cuanto sea necesario o indispensable, como en estímulo de la actividad educadora y del perfeccionamiento profesional del núcleo de alumnas que adscribe a tales enseñanzas.

Con el mencionado personal las directoras formularán los programas ad-hoc, los que, por duplicado, presentarán a consideración de la Dirección General de Enseñanza Técnica y los pondrán en práctica ínterin llega la conformidad de ésta o sus observaciones.

La distribución horaria será de dos, cuatro o seis horas semanales, según los cursos.

Con el objeto de no dejar a estas alumnas desprovistas de todo propósito de superación cultural deberán cumplirse todas las recordaciones señaladas en el Calendario Escolar, como así efectuar exposiciones breves y amenas sobre los contenidos de la asignatura "Educación Cívica" del plan general para escuelas profesionales.

Horario.

Los cursos funcionarán durante dos horas diarias, en días alternados, con excepción de los sábados. La hora de iniciación la propondrá la dirección de la escuela de acuerdo con las posibilidades del local y ventajas de asistencia para las alumnas.

Inscripción de alumnas.

Serán alumnas todas las que soliciten su inscripción y asistan con regularidad a las clases.

La inscripción será solicitada en papel simple dejando constancia de los siguientes datos

personales: nombre y apellido; edad; nacionalidad; estudios cursados; estado civil; documentos de identidad; nombre y apellido de los padres; domicilio; teléfono, etcétera.

Las aspirantes deberán tener 16 años cumplidos y presentar certificados de vacuna y de salud.

La inscripción permanecerá abierta todo el año.

Asistencia y Puntualidad.

Dada la naturaleza de estos cursos, la asistencia y puntualidad no serán obligatorias, pero por razones de orden, disciplina y de trabajo docente serán anotadas y observadas prolijamente. La mayor eficiencia del aprendizaje deberá obtenerse por vía del interés y de la persuasión.

Sólo a quien alcance por lo menos el 75 % de asistencia y además obtenga el concepto global de "suficiente", la dirección de la escuela podrá entregarles una constancia, extendida en papel común del establecimiento, dando fe de que ha concurrido a los cursos durante el año lectivo, en la especialidad respectiva.

Registros.

La Dirección deberá llevar un registro de inscripción, perfectamente foliado que corresponda con las solicitudes, que se archivarán en el establecimiento. Además llevará los registros de asistencia diaria para cada taller.

EL PROGRAMA

Un problema previo y fundamental plantea la idea si un programa ha de ser considerado como fin o como medio.

Es fin, cuando la labor docente queda reducida a proveer cierta cantidad de conocimientos, sea dentro de límites rudimentarios o como proceso exhaustivo de las proposiciones que hacen a un sistema científico; ya extendida a agotar las pruebas de una técnica, a ampliar los poderes del hombre sobre las cosas de la naturaleza o a imitar las ideas y los hechos que nos vienen de afuera.

En cambio es medio, cuando el conocer se convierte en amor por el saber; cuando la ciencia o la técnica despiertan una inalterable vocación en el espíritu humano por superarla y someterla a su servicio; cuando la satisfacción de las exigencias materiales no invalida el enriquecimiento interno de la vida ni afecta nuestra conducta; cuando, en fin, a lo foráneo oponemos nuestra constante inquietud por laborar una cultura nacional dentro de las categorías permanentes que señala el destino histórico de la argentinidad.

Si el programa se toma como fin la actividad docente queda limitada a transmitir conocimientos como simple bagaje erudito, carente de sistema y de emoción e incapaz de despertar una vivencia, de incitar el deseo de comprender los objetos, de impulsar a la acción y de afinar los sentimientos.

Si, por el contrario, se adopta como medio, será un eficaz regulador de la actividad metodológica del educador y le evitará el equívoco de convertirse en un severo instructor sólo capaz de catalogar los datos o verdades ya concluidas que extrae de los llamados libros de texto o de lecciones. Actividad metodológica tanto más valiosa cuanto mayor la aptitud del maestro para despertar el interés del educando y su capacidad de actuar, la facultad de observar y el poder de investigar.

Tal la función del programa. Interpretada así podrá superarse la idea de que, maestros y profesores, sólo han de transmitir conocimientos. Su misión, mucho más alta, es influir en sus educandos para que ellos mismos sean protagonistas del proceso en la realización de valores.

EDUCACIÓN DOMÉSTICA

(cinco clases semanales)

PRIMER AÑO

ALIMENTACIÓN. (Una clase semanal).

1. — La cocina como uno de los ambientes fundamentales del hogar. Organización de la cocina y de la despensa: disposición de enseres y vituallas. Aseo de la cocinera y de la cocina. Utilización de los envases para guardar alimentos, condiciones que deben reunir; peligros de las latas de segundo uso y de la batería de cobre. Insectos dañinos; moscas, cucarachas; peligros. Uso de insecticidas y desinfectantes. Ratas y ratones, sus peligros; medios para combatirlos.
2. — Conocimiento y clasificación de los frutos y productos que proporciona el medio donde funciona la escuela; su empleo en la alimentación: leche, carnes, legumbres, fruta; otros alimentos. Procedencia. Valor nutritivo, calórico y vitamínico. Precio y calidad de los artículos; cómo hacer las compras.
3. — Los minerales fundamentales en la alimentación: agua y sal; su composición. El agua potable: condiciones, cómo se obtiene y distribuye; el servicio de agua en las grandes ciudades, objeto de las tasas o impuestos; uso y abuso de este servicio. Otros minerales en el organismo humano, alimentos que los proporcionan. Tratamiento para hacer agua potable, el agua, hervido, etcétera. Filtros, uso, conservación, limpieza, etcétera.
4. — Nociones de cocina científica; elementos necesarios para el organismo humano. Hidratos de carbono, albúminas, grasas, etcétera. Ejercicios sencillos para determinar su presencia o preponderancia en ciertos alimentos.
5. — La conveniencia de una buena preparación de alimentos. Principios de la cocción, tipos fundamentales; importancia de la batería de cocina. Experimentos.

6. — Preparación de "menús" familiares, científica y económicamente adecuados. Vitaminas y calorías necesarias al organismo. Preparación de platos económicos, aprovechamiento de sobrantes. Algunos platos regionales. Preparar algunas infusiones, v. gr.: mate, café, etcétera. Desayunos y meriendas.
7. — Normas dietéticas: principios que deben regir una buena alimentación. Desgaste de energía: edad, sexo, estado, estaciones del año y lugar geográfico. Preparaciones adecuadas.
8. — Los condimentos: generalidades, uso adecuado. Peligros e inconvenientes de la alimentación inadecuada. La gula y sus riesgos; la sobriedad. Profilaxis de la alimentación. Medios y procedimientos para reconocer la adulteración o mal estado de los productos alimenticios. Conocimiento de las principales disposiciones sanitarias; de dónde emanan. Usos de las heladeras, heladeras eléctricas, conservación, etcétera. Deshelado de alimentos.

VESTIDO. (*dos clases semanales*).

1. — El ropero: ordenación, conservación, ventilación, y desinfección de la ropa. Ropas apropiadas al sexo y edad de las personas, ídem a las distintas estaciones; a las características regionales y a las profesiones. Economías a realizar en los vestidos y en la ropa. La polilla, proceso de su metamorfosis, daños que ocasiona, forma de combatirla, distintos elementos existentes en el comercio.
2. — Costura: puntos de costura, variedades principales y aplicaciones a las prendas que se preparan en "Corte".
3. — Ojalar y pegar botones; ejercicios varios. Zurcidos simples: exigencias a cumplir en un buen zurcido. Repaso y aprovechamiento de la ropa usada. Remiendos.
4. — Costura a máquina: conocimiento de la máquina de coser y de sus accesorios; limpieza y conservación de la máquina. Práctica de costura.
5. — Corte: las medidas, modo de tomarlas. Dibujar, trazar, cortar, hilvanar y confeccionar prendas sencillas, v. gr.: camisitas, baberos, batitas, saquitos, gorras, mantillones y vestidos de bebé; ídem camisas, bombachas, enaguas y camisones para niñas.
6. — Lavado de la ropa: sustancias que se emplean (ácidos, bases y sales), comprobar las propiedades de los ácidos y las bases; obtener una sal. Condiciones de las aguas, actuación del jabón; manera de corregirlas para economizar jabón. Bases de las lejías (hidratos de sodio y de potasio). El carbonato de sodio en el lavado. Jabones: distintos tipos; acción del jabón y de las

lejas de sosa en la alimentación de las grasas detergentes. Decolorantes: demostrar experimentalmente sus efectos. Cloro y cloruros; utilización; por qué destruyen ciertas telas. El anhídrido sulfuroso; el agua oxigenada. Experimentos. Lavado de ropa blanca: colada caliente y fría.

7. — Planchado: instrucciones acerca del uso y conservación de los medios que se emplean. Los peligros de la electricidad. El planchado flojo, requisitos. Planchar pañuelos, servilletas, manteles, toallas, sábanas y fundas de almohada. Idem camisas de dormir, pijamas, etcétera.
8. — Tejidos de punto: crochet y tricot, diferentes puntos, su aplicación en escaupines, saquitos y gorras.

VIVIENDA. (*Una clase semanal*).

1. — El hogar obrero, el hogar medio: condiciones. Instituciones que facilitan la adquisición de la vivienda propia; modos de operar. Impuestos que gravan la vivienda; objeto, cuándo deben satisfacerse; contribuciones directas, proporcionalidad. El ideal de una casa para cada familia. La pieza, el departamento; necesidad de espacio, aire y luz.
2. — Decoración de las habitaciones: cal, pintura, papel, colores. Conservación. Caracteres que deben privar acerca del buen gusto y la sencillez. El cuarto de baño; cuidado e higiene de los artefactos sanitarios.
3. — Aereación de las habitaciones. Cuándo y cómo deben hacerse las camas. Los colchones; sustancias que se emplean, calidades, origen, limpieza y conservación. Materias y accesorios utilizados en la limpieza: su origen; ventajas e inconvenientes, modo de aplicarlos. Precio, conservación.
4. — Gobierno del hogar: vigilancia, actividad, exactitud y economía. Nociones generales de organización de las tareas del hogar. Cuáles son, número y forma de ejecutarlas; eliminación de movimientos inútiles. Deberes de colaboración de todos los que constituyen la familia. Distribución de tareas, vigilancia en su cumplimiento. El presupuesto familiar: su distribución racional. Los alquileres.
5. — El arreglo de la mesa familiar; manera de prepararla: la mantelería, la loza o porcelana, cristalería y cuchillería; distribución, uso, conservación. Las flores en la mesa, aparadores, etcétera. Cómo conservarlas. Plantas y pájaros como ornato del hogar.
6. — Misión de la mujer dentro de la familia y trascendencia de su actuación en el hogar. Cualidades de espíritu y carácter que debe poseer. El modernismo: ventajas e inconvenientes. El cigarrillo y el alcohol. La vida des-

ordenada. Necesidad del reintegro a su lugar de la mujer ultramoderna. Ejemplos y lecturas morales comentadas. El culto tradicional; vida religiosa: los principios cristianos. Participación de la mujer en las obras de beneficencia. Canciones de cuna.

- 7.—La vida social. Relaciones entre los miembros de la familia, parientes y amigos. Condiciones para el afianzamiento de esas relaciones.
- 8.—El hogar como célula social: su significado y consideración. Importancia educativa de la familia; elementos que la configuran: afecto y confianza, comprensión y fidelidad; estabilidad y firmeza. Perdurabilidad de los efectos de una buena educación familiar. Las condiciones favorables que debe reunir el hogar: material y espiritual. Complemento y equilibrio de las fuerzas que mutuamente aportan padre y madre; la personalidad y conducta de los padres como modelo para los hijos; los padres deben atender permanentemente a su propia educación y cultura. Ética matrimonial. Deber natural de los padres; la protección de los hijos, la satisfacción de sus necesidades, límites, peligros: exceso de mimos, egoísmo, materialismo, afeminamiento. La participación de los hijos en las tareas domésticas. El hogar como fuente de desarrollo de buenos sentimientos; piedad, respeto al prójimo y a sí mismo, autoridad. El hogar al servicio de la Nación, del Estado, de la Fe. Los clubes de madres.

HIGIENE Y PUERICULTURA. (*Una clase semanal*).

- 1.—Higiene: su importancia para el ama de casa. Consideraciones generales acerca de la higiene y sobre el cuerpo humano y sus funciones.
- 2.—Higiene individual: sueño, duración y posición. Trabajo y reposo. Profilaxis de la fatiga. Surmenage. Recreaciones. Paseos, fin de semana, deportes.
- 3.—Higiene de la alimentación: síntomas de las enfermedades más comunes: estreñimiento, insomnio, avitaminosis, obesidad, gota, etc. Intoxicaciones más frecuentes: alcoholismo, tabaquismo.
- 4.—Profilaxis de enfermedades infecciosas: *a*) epidemias: vacunación antivariólica y antidiftérica; *b*) endémicas (sólo para las zonas afectadas): paludismo, enfermedad de Chagas, tracoma, anquilostomiasis, brucelosis, hidatidosis, amebiasis. Profilaxis del bocio endémico.
- 5.—La mujer como enfermera del hogar; organización de la atención hogareña en caso de enfermedad. Botiquín. Temperatura: uso de los termómetros. Pulso, relación con la temperatura. Tisanas. Inyecciones, modo de aplicarlas. Inhalaciones, enemas, ventosas. Medicamentos sobre la piel y su acción: cataplasmas, fomentos, ungüentos; modo de aplicarlos.

6. — Prevención de accidentes. Medidas de seguridad: fuego, electricidad, gas, escaleras, alcohol, bencina, nafta, etcétera.
7. — Primeros auxilios: normas generales y de cooperación con el médico. Distintos tipos de vendajes, práctica. Fracturas, entorsis, luxaciones y contusiones. Las heridas y su tratamiento. Picaduras y mordeduras. Hemorragias, distintas clases; cómo colocar el torniquete. Quemaduras: cómo pueden ser producidas, grados, tratamiento. Congelación. Pérdida del conocimiento: causas, tratamientos. Accidentes eléctricos, asfixia, gases, ahogados. Envenenamientos.
8. — Elementos de puericultura; vestido, alimento y cuna del bebé; su higiene. Canastillas, muñecas, biberones, aparatos diversos y confección de juguetes sencillos. Gráficas sobre pesos y tallas, con estadísticas sobre nupcialidad, nacimientos y mortalidad. Cifras comparativas internas y con respecto a otros países.

SEGUNDO AÑO

ALIMENTACIÓN. (*Una clase semanal*).

1. — Organización de la cocina. La ciencia, la técnica y la industria al servicio de la alimentación. Tipos de combustibles, producción nacional e importación. Economía de combustibles, de trabajo y de tiempo. Tipos de cocina, su uso racional y económico.
2. — Dietética; clasificación de los alimentos. Metabolismo. Calorías. Proteínas, hidratos de carbono, grasas, generalidades. Vitaminas: su valor en la nutrición. Sales y agua; otros minerales.
3. — Preparación de diversos "menús" para adultos normales. Minutas adecuadas para ser preparadas por mujeres que trabajan fuera de su hogar. Peligros de la ingestión de alimentos en forma apresurada; trastornos digestivos. Preparación y conservación de alimentos para los hijos pequeños que quedan alejados de la madre mientras ésta trabaja fuera del hogar; forma de suministrárselos.
4. — Preparación de "menús" especiales: para trabajadores intelectuales y manuales; para ancianos. Regímenes para mujeres encinta; ídem para constipados y disentéricos. Nociones acerca de los motivos que los señalan.
5. — Preparaciones sencillas, convenientes y económicas: sopas, pastas, salsas, aves, pescados, carne vacuna, de cerdo, oveja o cabra; huevos y verduras. Algunos platos criollos. Postres.

6. — Dulces: de frutas, leche, batata, zapallo, etcétera. Pequeñas industrias domésticas: prácticas sobre conservación del tomate y de algunas frutas o legumbres. Preparación de caramelos, helados y refrescos; idem de bebidas aromáticas.
7. — Productos de la caza: los de la región: pájaros, patos, perdices y martinetas, liebres, peludos, mulitas, ranas, anguilas, etcétera. Modo de guisarlas.
8. — Ampliar los conocimientos acerca de la profilaxis alimenticia: reconocer productos en condiciones inapropiadas para el consumo; peligros de la ingestión de alimentos en mal estado. Fraudes y falsificaciones en el comercio; alteración y contaminación. Principales disposiciones acerca de los regímenes legales vigentes en el lugar.

VESTIDO. (*Dos clases semanales*).

1. — Materias textiles: de origen vegetal, animal e industrial. Reconocimiento de las fibras textiles por procedimientos físicos y químicos, ejercicios y anotaciones. Conductibilidad e higroscopicidad de las materias textiles: experimentos, consecuencias y aplicaciones.
2. — Urdimbre de las telas: tipos fundamentales. Experiencias: en pequeños bastidores realizar ejercicios para aprender cómo se enlazan los hilos. Visita, en lo posible, a una fábrica de tejidos.
3. — Costura: aplicar en la confección los conocimientos adquiridos el año anterior. Continuar los ejercicios de ojalado y de pegado de botones. Zurcidos en medias, vestidos y camisetas. Levantar puntos en medias de seda y nylon. Repaso y aprovechamiento de la ropa usada.
4. — Costura a máquina: ampliar las prácticas del año anterior. Iniciación en el bordado a máquina: vainillas y festones sencillos.
5. — Corte: revisión de los conocimientos adquiridos el año anterior. Dibujar, trazar, cortar, hilvanar y confeccionar: corpiños, combinaciones, blusas sencillas, guardapolvos, polleras.
6. — Lavado de la ropa: revisión y ampliación de los conocimientos adquiridos el año anterior. Naturaleza de las impurezas que ensucian la ropa: sustancias nitrogenadas, grasas, materias inertes y materias colorantes. Eliminación de unas y otras; acción química y mecánica del lavado. Operaciones determinadas por la teoría del lavado: pasar por agua, lixiviar o hacer la colada, lavar o aclarar. Acción de las cenizas. Coladas antiguas y modernas. Coladas en frío con lejías de cloro. Telas que no pueden ir a la colada. La naturaleza de las fibras de origen animal, exige tratamientos distintos; lo

mismo la necesidad de conservar el color y el apresto. Lavado general; baños y carbonato de sosa; baño de Panamá; solución de amoníaco. Sumersión de telas en bencina; cuidados a observar, peligrosidad de la bencina.

7. — Planchado: revisión de los conocimientos y prácticas del año anterior. Modo de dar apresto a las telas: el almidón, formas de prepararlo, como actúa en la ropa. Empleo de otras sustancias: gomas, bórax, cera, estearina, jabón de coco. Práctica de planchado fuerte: enaguas o combinaciones, camisas de hombre, cuellos. Cómo se saca lustre.
8. — Tejidos de punto: crochet y tricot aplicados en prendas para niñas y niños. Guantes de punto.

VIVIENDA. (*Una clase semanal*).

1. — La mujer fuera del hogar: servicio doméstico, enfermera, en el comercio, en la industria, en el magisterio, en otras profesiones. El costo de la vida y las exigencias del trabajo para la mujer; los nuevos derechos del trabajo y de la ciudadanía para la mujer argentina.
2. — El hogar: su construcción. Estilos. Disposición de las habitaciones, limpieza y utensilios más recomendables en vista de la simplificación y ahorro de tiempo. El orden y la buena disposición de los objetos, del tiempo y del trabajo.
3. — Encerado de pisos; peligros que ofrece el uso de la cera (al calentarla). Limpieza de alfombras, almohadones, sofás. La limpieza diaria y las periódicas "a fondo".
4. — Presupuesto de recursos y gastos; distribución de las entradas en el hogar obrero y en el del empleado. Proyectos. Oportunidad para efectuar las compras en materia de alimentación, vestido y vivienda. Las compras al contado y a plazo. Concepto del crédito, uso moderado que de él debe hacerse. Las deudas y la tranquilidad doméstica. Necesidad de una bien entendida economía. Presupuesto. Cuadernos de contabilidad.
5. — Conservación del mobiliario, sencillez y buen gusto, economía. Conocimiento de algunos estilos en muebles. Nociones de armonía en el mobiliario. La formación de ambientes apacibles, propicios para el descanso, a la meditación, a las veladas familiares.
6. — El hogar. Su influencia en el progreso de los pueblos. Deberes y derechos de la mujer como hija, esposa y madre. Los adornos de orden físico y espiritual: joyas y fantasías (verdaderas y falsas), tules, plumas, pieles; el canto,

la música, la discoteca, la declamación, las danzas, etcétera. Lecturas ejemplares. Canciones de cuna.

7. — Relaciones exteriores: reglas de urbanidad, saludos, visitas, recepciones, comidas, banquetes. Exigencias que determina el trato social.
8. — Gobierno del niño desde su nacimiento hasta los 6 años: somera idea de lo que es el niño en su evolución psico-física y espiritual; distintas etapas de su desenvolvimiento. El ambiente y el mundo de la niñez: interés, cultivo de la observación, los juegos educativos, la conducta del niño. La nerviosidad y el miedo, la mentira; correctivos. Tarea educativa de los padres; influencia de su ejemplo. La disciplina como expresión de afecto, valor negativo de los castigos corporales. El niño y el arte: dibujo, música, modelado, poesía, títeres. Las fiestas del niño en el hogar.

HIGIENE Y PUERICULTURA. *(Una clase semanal).*

1. — Puericultura pos natal: generalidades. El recién nacido, sus cuidados. Atención y régimen para las madres. La leche de la madre como alimento insustituible.
2. — El recién nacido sano normal. El recién nacido anormal. Características orgánicas. Cordón umbilical. Cuidado y desinfección de la herida umbilical. Peligros del tétano.
3. — Aseo del recién nacido: cómo bañarlo, cuidado de los ojos, ceguera. Higiene inmediata al nacimiento. Limpieza y baño. Temperatura del baño y del ambiente; termómetros. Higiene del instrumental. Habitación, aire, luz, sol. Higiene de la boca, ojos, nariz y oídos. La ropa de cama.
4. — Características funcionales del recién nacido. Nociones sobre las particularidades anatómicas y fisiológicas de su organismo. Aparatos: respiratorio, circulatorio, digestivo, nervioso y muscular. Órganos de los sentidos. Crecimiento y desarrollo: tablas pondero-estaturales. Circunferencia craneana y torácica.
5. — Vestido del recién nacido. Prendas que componen el ajuar: confección. Lavado de las ropas. Modos de vestir y abrigar al bebé. Precauciones del medio ambiente según la estación.
6. — La cama del bebé: cómo debe prepararla, higienizarla y ventilarla. Los elementos y ropas apropiadas para las distintas horas del día, las diferentes estaciones del año y las diversas regiones del país. Dónde y cómo debe dormir el recién nacido: higiene de la habitación, ventilación, iluminación, silencio. Cuidados contra las moscas y mosquitos. La sistematización de las horas de sueño y su influencia en la salud del niño. Inconvenientes higiénicos y educativos de dormirlo en brazos.

7. — El lactante: alimentación natural; intervalo de las lactadas según las condiciones físicas del recién nacido (normal o anormal). Alimentación complementaria a partir de los cuatro meses: vitaminas, calcio, hierro. Alimentos que los contienen. El destete.
8. — Lactancia mercenaria: sus peligros. La nodriza; precauciones indispensables que deben tomarse. Lactarios del Estado. Visitas a instituciones adecuadas.

TERCER AÑO

ALIMENTACIÓN. (*Una clase semanal*).

1. — Dietética. Formación del laboratorio culinario. Productos alimenticios regionales; determinar y ubicar geográficamente los que predominan en la República Argentina. Industrias de la alimentación. Proyectos de "menús" cotidianos; determinación de su valor calórico y vitamínico.
2. — Preparar fiambres, sopas, salsas, aves, pescados, diversas carnes, huevos, verduras. Cualidades de los alimentos y determinación de su estado. Distintos tipos de cocción; cacerola, horno, parrilla, fritos, etcétera. Ensaladas y salsas. Tortillas.
3. — Preparación de "menús" para días de fiesta: cumpleaños, casamientos. "Pic-nic", vigiliás. Navidad, Año Nuevo, Reyes.
4. — Preparación de "menús" especiales: regímenes vegetarianos; idem para obesos y para diabéticos. Preparar alimentos para enfermos del estómago, hígado, corazón, riñón; idem para los casos de hipotensión y de hipertensión arterial, de reumatismo, etcétera. Nociones acerca de los motivos que los señalan.
5. — Utilización de las frutas regionales o de la estación: dulces, compotas, jaleas, mermeladas. Preparación de cremas. Bizcochuelos y tortas. Masas y alfajores. Caramelos y acaramelados; bombones. Helados y refrescos. Licores.
6. — Escabeche, ahumados y embutidos. Preparado y conservación de verduras, v. gr.: alcauciles, arvejas, coliflor, cebollas, espárragos, etcétera. Encurtidos. Preparación de aceitunas.
7. — Platos criollos regionales: carbonada, chanfaina, chatasca, empanadas, humitas, locro, mazamorra, parrilladas, etcétera. Preparaciones; determinar su valor alimenticio.
8. — Pequeñas industrias domésticas derivadas de los frutos y productos que preponderen en la zona: ganadera, lechera, avícola, apícola, caza, pesca, hortícola, frutícola, vinícola, etcétera.

VESTIDO. (*Dos clases semanales*).

1. — Revisión y ampliación de los temas tratados en el primer punto del año anterior.
2. — Color de los vestidos: teoría física de los colores, colores simples, compuestos y complementarios. Normas sobre la buena combinación de los colores. Gammas de tonos y matices. Colores armónicos; medios tonos. Efectos de los reflejos y los contrastes. Ejercitar el buen gusto, la sencillez y la economía en la elección de las telas, colores y vestidos.
3. — Costura: repasar ropa blanca, vestidos y medias. Transformación y modernización de vestidos. Arreglo de camisas de hombre.
4. — Costura a máquina: continuar con las costuras que exigen las prendas preparadas en "Corte". Bordado en realce: letras, monogramas.
5. — Corte: perfeccionar los conocimientos adquiridos en años anteriores. Dibujar, trazar, cortar, hilvanar y confeccionar: batones de señora, polleras, pantalones y blusas de niños, calzoncillos y camisas de hombres.
6. — Lavado parcial de telas que pueden ir a la colada: quitar manchas. Sustancias que obran por disolución: agua, bencina, alcohol, éter, etc. Sustancias que obran por absorción: yeso, greda, talco, polvos de vino etc. Sustancias que ejercen una acción química: ácido acético, cítrico, oxálico, amoníaco, permanganato potásico, etc. Manera de operar en general. Teñido de ropas: colores naturales y colores artificiales. Uso de los mordientes. Teñido del algodón, idem de la lana y de la seda. Ejercicios prácticos. Máquinas de lavar.
7. — Planchado: repetir algunas prácticas de años anteriores en planchado flojo y en fuerte. Planchado de encajes y bordados; tapetes, estores, visillos, puntillas, etc.
8. — Tejidos de punto: confección de prendas para jóvenes y adultos de uno y otro sexo.

VIVIENDA. (*Una clase semanal*).

1. — La colaboración del hogar en la obra de la escuela, visitas recíprocas entre padres y maestros. La participación del hogar en las asociaciones cooperadoras. La participación de la mujer en obras mutuales y caritativas.

2. — Historia de la habitación. Evolución: caverna, choza, casa familiar, palacio. La vivienda rural. El jardín como complemento arquitectónico y estético.
3. — Desinfección de habitaciones en caso de enfermedades; medios, intervención de las autoridades sanitarias. Cómo combatir insectos perjudiciales; medios. El problema del lavado de la ropa en los lavaderos públicos.
4. — Prácticas sobre conservación y arreglo de muebles y objetos del hogar. Economía de tiempo, trabajo y dinero. Aprovechamiento de elementos. Rendimiento mecánico y económico. Análisis y síntesis de los diversos trabajos domésticos. Su repartición y ejecución conforme a plan: dónde, cuándo, cómo, cuánto, por qué y para qué.
5. — La decoración de las distintas habitaciones según se trate de hogares obreros, clases media y pudiente. Cómo en todas debe privar la sencillez y el buen gusto. Proyectos sencillos de decoración de ambientes indispensables: comedores, dormitorios, etc.
6. — Vida espiritual en el hogar; lecturas, la biblioteca del hogar, selección bibliográfica; la correspondencia epistolar. Generalidades acerca de las bellas artes: literatura, pintura, escultura. El teatro y el cine; selección que se impone especialmente para la niñez y la juventud. Canciones del hogar.
7. — Las costumbres sociales y la moral. Comportamiento en los viajes, en los lugares de esparcimiento y de veraneo. Necesidad de los viajes y excursiones, formas sociales que las facilitan; necesidad de concentración frente a la dispersión.
8. — Gobierno del niño y del adolescente: idea sucinta acerca de las etapas del desenvolvimiento desde los 6 hasta los 18 ó 20 años de edad. La edad del aprendizaje consciente (escuela primaria) y la colaboración del hogar en el orden físico, intelectual, estético y moral. El hogar en la formación de la personalidad del adolescente: libertad y disciplina; influencia del juego y los deportes; necesidad de los buenos compañeros. Niños y jóvenes apáticos, retraídos, haraganes, desobedientes; medios terapéuticos. Deber de los padres para con los adolescentes; los principales rasgos de esta etapa en la mujer; educación. La orientación profesional; trabajo, vocación.

HIGIENE Y PUERICULTURA. (*Una clase semanal*).

1. — La mujer como madre. Puericultura prenatal; la futura madre, cuidados indispensables durante la gestación. La influencia de los estados emocionales durante el embarazo. Concepto moral y sentido cristiano de la ma-

ternidad: derecho a la salud y a la vida del niño desde su concepción. Atención médica. Leyes protectoras de la maternidad.

2. — Enfermedades de los padres que atentan contra la salud de los hijos: avariosis, alcoholismo, tuberculosis. Estadísticas acerca de la muerte y degeneración de los niños. La mortalidad infantil en la República Argentina; la lucha oficial por la salud pública.
3. — Niños nacidos prematuramente; cuidados especiales. La intervención del médico y cumplimiento de las prescripciones del facultativo.
4. — La alimentación del lactante; natural y complementaria. Fisiología digestiva, boca, succión, deglución, digestión, evacuación. Meconio o alhorre. Derecho del niño a la leche de la madre; únicas causas que justifican que la madre no amamante a su hijo, enumerarlas y comentarlas. Primeras lactadas: beneficio del calostro en la salud del niño; intervalos y número de lactadas diarias, observaciones diarias y semanales acerca del peso del bebé, conocimientos de las tablas. Higiene general de la madre que cría; su alimentación, pernicioso influencia del tabaco, bebidas alcohólicas o estimulantes. Higiene psíquica de la madre que cría.
5. — Dentición; pequeñas molestias que ocasiona, edad en que se inicia. La temperatura normal, cuándo la temperatura denuncia la enfermedad; qué hacer mientras llega el médico. La lactancia mercenaria: inconvenientes, análisis indispensables acerca de la nodriza. Conveniencia de una estricta vigilancia. La alimentación artificial: inconvenientes y peligros; conocimientos comparativos con la leche materna de las distintas leches que pueden hacerse en la alimentación artificial. Tablas ó cuadros comparativos. Peligros de la sobre-alimentación y de la hipo-alimentación.
6. — Destete fisiológico: destete incorrecto: precoz, brusco; peligro de los mismos. Alimentación mixta, sus dos técnicas: complementaria y suplementaria. Observaciones acerca de la digestión y apetito del niño en este período. Cuidados del niño hasta cumplir los dos años.
7. — La segunda infancia: caracteres acerca del desenvolvimiento del niño en esta etapa de su vida. Problemas que suelen presentarse acerca de su alimentación (apetencia e inapetencia): delgadez, adiposidad. Los paseos, los juegos, las relaciones con otros niños, el contacto con animales; peligros. Formación de buenos hábitos: lavado de las manitas, uso del pañuelo. El ambiente para un desarrollo psíquico normal; las largas veladas, los disgustos, impresiones fuertes, muertes, el cuco, los fantasmas, etc.
8. — Asistencia social del niño en la República Argentina: dispensarios de lactantes, institutos de puericultura, cantinas maternas, lactarios. Leyes de protección a la infancia. Los derechos del niño, Congresos Internacionales.

INSTRUCCIONES

La educación doméstica dentro del plan de las Escuelas Profesionales femeninas tiene por objeto, como lo expresan los fundamentos del decreto que instituye el nuevo plan, proveer al desenvolvimiento integral de la mujer, con vistas al perfeccionamiento de la vida del hogar en el que ella debe cumplir las dignas y cristianas prerrogativas inherentes a su condición de hija, esposa y madre.

Está en ello implícito el propósito de que no debe caer en el olvido el principio de que las naciones se fortalecen en la medida en que el hogar de cada ciudadano es ennoblecido y respetado. La mujer debe reinar en él por sus virtudes morales y por una actitud inteligente en el manejo de todos los resortes que hacen a su buen gobierno.

Nunca más oportuno aquel concepto de que la mujer no es igual al hombre sino su perfecto equivalente. No están en duda su capacidad para el trabajo, ni su perseverancia en el desempeño de las tareas más arduas; tampoco sus dotes intelectuales para la vida creadora. Corre riesgo, en cambio, aquello que en la cultura de Occidente es fundamento necesario e ineludible de toda sociedad política y religiosa: la familia.

Al amparo de la ley de Dios es la familia doméstica la que crea la familia política y le da unidad, fuerza y cohesión bajo la forma física y espiritual que define la idea de patria.

Es la familia doméstica la que ha de generar esa otra grande, fecunda y pacífica familia humana en la que el hombre no sea un lobo del hombre.

Es en lo que de entrañable tiene la familia y en lo que de intimidad cuenta el hogar donde debe arder la antorcha que guíe nuestros pasos y donde vibre la luz que también esclarece el camino para el más acendrado amor al prójimo. Allí ha de levantarse el sitio de la mujer a fin de que, por la misión que le está reservada, su señorío se proyecte por la aptitud para los sencillos y nobles quehaceres de la casa, por la mesura de su conducta y por la grandeza de su amor.

Dentro del plan propuesto en el sector de la Educación Doméstica, se han incluido aquellas actividades que conciernen a la satisfacción de las necesidades que la subsistencia impone al ser humano: la alimentación, el vestido y el hogar o vivienda, complementadas con nociones sobre higiene y puericultura para elemental defensa de la propia salud y la de los hijos.

Las materias que aquí aparecen y que hacen a la alimentación, el vestido, el hogar y la higiene y puericultura juegan, en este sector educativo, más que como motivo de puro conocimiento o de simple técnica, como medios para alcanzar ciertas destrezas y nociones, pero, fundamentalmente, para desenvolver la voluntad, la inteligencia y la sensibilidad de las alumnas. La técnica, en cuanto capacitación profesional se adquirirá en las horas destinadas a prácticas de taller.

Por ello corresponde destacar que, en materia de Educación Doméstica como en las demás zonas del proceso formativo (educación cívica, estética, ética y física) no en el de práctica profesional, más que un cúmulo de conocimientos teóricos o de habilidades prácticas interesan la forma, los medios con que las alumnas han de ir elaborando en clase la ciencia y la artesanía que las educan. Toda técnica, sólo debe considerarse como valor humano en tanto se la constituya en un elemento de dependencia y se la coloque al servicio de los más nobles ideales del espíritu.

Sintetizando, puede expresarse que el contenido de las materias que configuran el plan en el sector de la Educación Doméstica si bien tiende a dotar a las alumnas de un dominio sobre las cosas, esas operaciones técnico-prácticas no excluyen ni el desenvolvimiento de las potencias espirituales ni la valorización de los ingredientes de nuestra cultura: conocimiento y práctica, en efecto, pero a la vez, disciplinamiento intelectual y afinamiento cultural.

A tenor de tales ideas los programas respectivos resuelven los distintos aspectos de la enseñanza en ocho puntos para cada materia. Podría decirse que toman un asunto para cada mes del año escolar, quedando un mes libre para revisiones. Ese asunto, de acuerdo al tiempo asignado a cada materia, se desarrollará en las cuatro u ocho clases mensuales disponibles.

Pero ello no obsta para que el tiempo que quede libre de uno o más asuntos se invierta, en cada materia, en aquel cuyas exigencias de adquisición, elaboración y expresión demande más esfuerzos.

En orden a la actividad didáctica se señalan los siguientes recursos:

- a) Todo tema debe ser ampliamente ilustrado. La maestra o profesora agotará todos los medios para que el material didáctico esté constituido por cosas reales, apelando a las ilustraciones, gráficos y diagramas como elementos subsidiarios.
- b) En todos los casos en que por primera vez se trate determinado material deberá hacerse una concisa descripción escrita o gráfica (dibujo, color, etcétera) del mismo.
- c) En las clases de Alimentación, mientras se cocen los platos preparados, se aprovechará el tiempo en realizar ejercicios de cálculos, experimentos, lecturas vinculadas al asunto de que se trata, confección de cuadros o revisión de los ya efectuados acerca del valor nutritivo, etcétera.
- d) Aprovechar los casos particulares que pudieran aportar las alumnas —y que, llegado el caso, deberá solicitárseles— como base para su inclusión en el desarrollo del asunto correspondiente.
- e) La formación de un museo con aquellos elementos no perecederos que puedan servir para el desarrollo de las actividades en cada materia.
- f) La formación en clase de carpetas o cuadernos con láminas, gráficos y esquemas sobre los asuntos tratados.
- g) Que fuera el horario establecido para el sector de la Educación Doméstica, no podrá adjudicarse el cumplimiento de tareas con carácter obligatorio.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA
CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN TÉCNICA

INV 006308

SIG 373.63

LIB A37f

FORMULACIÓN DE UN
PLAN DE DESARROLLO
DE LA
EDUCACIÓN TÉCNICA
EN EL NIVEL
DE LA
ENSEÑANZA MEDIA

2594
Ej. 1

CENTRO NACIONAL
DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN EDUCATIVA
PARERA 55 Buenos Aires Rep. Argentina

REPÚBLICA ARGENTINA

1962

DESARROLLO DEL INFORME

- 1 - PRESENTACION.
- 2 - ORGANIZACION Y ESTRUCTURA DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION TECNICA.
 - 2.1 - Ley de creacion.
 - 2.2 - Autoridades.
 - 2.2.1 - Representacion Empresaria.
 - 2.3 - Estructura.
 - 2.3.1 - Consejos Regionales.
 - 2.4 - Anexo.
 - 2.4.1 - Interaccion de industrias y organizaciones empresarias, con el Consejo Nacional de Educacion Tecnica: algunos ejemplos de los convenios de ayuda mutua celebrados recientemente en el pais y con otros paises.
- 3 - ANTECEDENTES DE LA ENSEÑANZA TECNICA EN LA REPUBLICA ARGENTINA.
 - 3.1 - Reseña historica y tipos de ensenanza y especialidades que se dictan en las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educacion Tecnica.
 - 3.2 - Anexo.
 - 3.2.1 - Nomina general de establecimientos con sus especialidades. Su distribucion geografica.
- 4 - PLAN DE LABOR DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION TECNICA.
 - 4.1 - Plan general de actividades.
 - 4.2 - Formulacion del proyecto del plan educativo.
 - 4.3 - Formacion Tecnica para Adultos (acelerada).
 - 4.4 - Asistencia Tecnica recibida de organismos internacionales.
- 5 - RECURSOS DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION TECNICA.
 - 5.1 - Presupuesto general del Ministerio de Educacion y Justicia de la Nacion.
 - 5.2 - Presupuesto general del Consejo Nacional de Educacion Tecnica.
 - 5.3 - Proyecto de modificacion de la actual Ley de Impuesto para Aprendizaje.
- 6 - INFORMACION ESTADISTICA.
 - 6.1 - Aspectos relacionados con la produccion industrial.
 - 6.2 - Aspectos relacionados con el servicio de la educacion tecnica.

1) PRESENTACIÓN

La necesidad de atender las complejas tareas de desarrollo social y económico, y la expansión industrial en la República Argentina, impone el desenvolvimiento paralelo de vastos programas de educación técnica que vinculen la naturaleza de tal desarrollo con sus propósitos, alcances y medidas para lograrlo.

En efecto, las fuerzas empresarias y de trabajo, que constituyen los factores decisivos en la producción de bienes de consumo y servicios, necesitan capacitarse para cumplir mejor la tarea de la cual son responsables, no solamente vista la faz técnica, sino y principalmente con proyección hacia el aspecto social, a los efectos de que se produzca una total identificación de esfuerzos que lleve a la consecución del desarrollo social y económico precitado.

- 7 -

CENTRO NACIONAL
DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN TECNOLÓGICA

Proyección social

Estimamos a la República Argentina, por su potencial humano y sus posibilidades de industrialización y desarrollo, como el centro más adecuado de América Latina, para concretar el objetivo expuesto por el presidente de los Estados Unidos de Norteamérica, señor John F. Kennedy, al referirse al Plan Alianza para el Progreso: "Desarrollar los recursos de todo el hemisferio, vigorizar las fuerzas de la democracia y ampliar las oportunidades vocacionales y educativas de toda persona en América". Además, el plan que se propone favorecerá las obras de bienestar colectivo mediante la incentivación de las fuentes de trabajo existentes.

Necesidad de nuevo equipamiento para el desarrollo y expansión de la educación técnica

El desarrollo y expansión de la educación técnica, para estar de acuerdo con el desenvolvimiento de la industria, exige a la par de planes y métodos eficientes, un cuidadoso equipamiento con miras a la enseñanza práctica de taller y laboratorios.

Además, la competencia ha acelerado notablemente la transformación de los procesos industriales. Las prácticas usadas en los mismos cambian continuamente; los métodos de trabajo sufren mudanza a diario, y los materiales empleados están sujetos a los nuevos avances tecnológicos.

Por tal motivo, el equipamiento y material didáctico utilizado en la enseñanza técnica resulta anticuado con idéntica facilidad con que varían los métodos industriales.

Por lo tanto, se impone seleccionar nuevo material para la enseñanza, y adaptar el equipamiento antiguo practicando las transformaciones e innovaciones necesarias.

Al formular la solicitud, el Consejo Nacional de Educación Técnica aspira a fortalecer sus recursos, para facilitar la extensión y mejora de sus servicios en todos los niveles.

Su principal objetivo se centra, pues, en el perfeccionamiento de la enseñanza, la habilitación de nuevas especialidades y la reorientación de las existentes, a fin de adecuarlas a los requerimientos industriales y a las demandas actuales y futuras del desarrollo nacional en sus necesidades de personal técnico y obrero calificado.

Esta adecuación implica la mejora de los medios de enseñanza, comprendiendo equipos de talleres, plantas industriales pilotos y laboratorios, materiales audiovisuales, bibliotecas y locales escolares, así como la habilitación de servicios de experimentación e investigación tecnológica, de información y documentación pedagógica, y la extensión de servicios de

orientación vocacional, de orientación profesional y de asistencia social escolar.

Atento lo expuesto, y con el fin de propender a metas concretas en la órbita técnica de la enseñanza, el Consejo Nacional de Educación Técnica ha elaborado un programa de realizaciones para llevarse a cabo en un plazo máximo de cinco años, propósito éste que lo mueve a solicitar una financiación adecuada.

AFECTACIÓN DEL PRESTAMO

	En u\$s
1) Construcciones Escolares	10.500.000
2) Equipamiento:	
a) <i>Maquinarias</i> : 2500 unidades de diversos tipos y tamaños	7.000.000
b) <i>Herramientas</i> : equipos y unidades de diversos tipos	4.500.000
c) <i>Aparatos e Instrumentos</i> : de medición y control ..	4.500.000
d) Laboratorios y Material Didáctico	4.500.000
3) Formación acelerada	3.000.000
4) Enseñanza Técnica Femenina	2.000.000
5) Centro de Formación de Personal Docente	1.500.000
6) Equipamiento e Instalación de Misiones Monotécnicas ..	1.500.000
7) Investigación Tecnológica	1.000.000
	<hr/>
TOTAL U\$S	40.000.000

2) ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DEL CONSEJO NACIONAL
DE EDUCACIÓN TÉCNICA

- 2.1 - Ley de creación.
- 2.2 - Autoridades.
- 2.2.1 - Representación Empresaria.
- 2.3 - Estructura.
- 2.3.1 - Consejos Regionales.
- 2.4 - Anexo.
- 2.4.1 - Interacción de industrias y organizaciones empresarias, con el Consejo Nacional de Educación Técnica: algunos ejemplos de los convenios de ayuda mutua celebrados recientemente en el país y con otros países.

**2.1. — LEY DE CREACIÓN
DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN TÉCNICA**

LEY Nº 15.240

Sancionada: noviembre 15 de 1959.

POR CUANTO:

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, reunidos en Congreso, etc., sancionan con fuerza de

LEY

Artículo 1º — Créase el Consejo Nacional de Educación Técnica, dependiente del Ministerio de Educación y Justicia, que se compondrá de un Presidente, especializado en Enseñanza Técnica, designado por el Poder Ejecutivo con acuerdo del Senado, con voz y voto en las reuniones del Cuerpo y voto doble en caso de empate, y siete miembros designados por el Poder Ejecutivo en la siguiente forma: tres (3) docentes técnicos, tres (3) en representación y a propuesta de las instituciones que agrupan a la actividad empresaria, y uno (1) en representación de la central obrera reconocida.

Artículo 2º — Los miembros del Consejo Nacional creado por el artículo anterior durarán cuatro años en sus funciones y podrán ser reelectos. Gozarán de una remuneración mensual equivalente a la que el Estatuto del Docente establece en el artículo 92º, en los índices relativos al presidente y vocales del Consejo Nacional de Educación de la rama primaria.

Artículo 3º — Para ser miembro del Consejo Nacional de Educación Técnica es requisito indispensable ser argentino nativo o naturalizado, con cinco años de ejercicio de la ciudadanía, y haberse desempeñado en la docencia técnica durante dos años consecutivos por lo menos, en cualquiera de sus ramas, o acreditar destacados antecedentes como propulsor de la industria. No podrá desempeñar simultáneamente otra función rentada por la Nación, pero se le reservarán los cargos de esta condición que desempeñe en el momento de su designación.

Artículo 4º — Este Consejo Nacional —cuya finalidad es educar integralmente a la juventud y lograr la capacitación técnico-profesional de sus educandos— tendrá a su cargo la dirección y organización de la educación técnica, gozará de autarquía, y serán sus funciones:

- a) Darse su propio reglamento y el de sus dependencias directas;

— 13 —

CENTRO NACIONAL
DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN EDUCATIVA

- b) Elevar al Ministerio de Educación, para su aprobación, los proyectos de planes de estudio y los programas respectivos ajustados a dichos planes;
- c) Designar, remover, trasladar y sancionar a su personal técnico, directivo, docente y administrativo, con sujeción a las normas establecidas por el Estatuto del Docente y por el Estatuto para el Personal Civil de la Nación;
- d) Fijar los deberes y atribuciones del personal técnico, directivo, docente y administrativo, y estatuir todo lo referente a las tareas de los institutos a su cargo;
- e) Fijar los derechos de exámenes, matrículas y otros análogos;
- f) Proyectar su presupuesto anual de gastos y manejar los fondos asignados por la ley, de lo que dará cuenta en la forma establecida por las disposiciones legales en vigencia;
- g) Disponer sobre la construcción, refacción y conservación de edificios educacionales, así como la adquisición de material didáctico, y todo cuanto concorra a los fines especificados en el enunciado de este artículo;
- h) Estudiar los libros de texto y elevar dictamen al Ministerio de Educación y Justicia para su aprobación;
- i) Reglamentar las condiciones de ingreso del alumnado, correlación de estudios, sistemas de clasificaciones, exámenes, promociones y revalidación de certificados; establecer un sistema de becas a otorgarse a estudiantes de todo el país;
- j) Otorgar los respectivos certificados de estudios, elevando al Ministerio de Educación los legajos de los graduados, para el otorgamiento de los títulos y habilitación profesional;
- k) Ejercer el contralor de los establecimientos adscriptos;
- l) Reglamentar el funcionamiento de cooperadoras y asociaciones de exalumnos egresados.

Artículo 5º — El Poder Ejecutivo dispondrá la transferencia al Consejo Nacional de Educación Técnica de los establecimientos educacionales de enseñanza técnica dependientes del Ministerio de Educación y Justicia, de los organismos, inmuebles, muebles, archivos, útiles, de las respectivas partidas del presupuesto general de gastos afectados por las disposiciones de esta ley, y de los fondos del "impuesto al aprendizaje" que actualmente percibe la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional.

Las funciones de reglamentación y de Policía del Trabajo de Menores serán de competencia del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Artículo 6º — La actual Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, sus escuelas e institutos, pasarán a depender del Consejo Nacional de Educación Técnica a partir de la promulgación de la presente ley.

Artículo 7º — Incorpórase a la presente ley, las disposiciones del Decreto N° 10.591/58, de creación del Consejo Federal de Enseñanza Técnica, con funciones de asesoramiento del Consejo Nacional de Educación Técnica.

Artículo 8º — El gasto que demande la organización y funcionamiento del Consejo Nacional creado por esta ley, se tomará de rentas generales con imputación a la misma hasta tanto se incluya la partida correspondiente en el presupuesto general de gastos de la Nación.

Artículo 9º — Derógase toda disposición que se oponga a la presente ley.

Artículo 10º — De forma.

3. — ANTECEDENTES DE LA ENSEÑANZA TÉCNICA EN LA REPÚBLICA ARGENTINA

- 3.1 — Reseña histórica y tipos de enseñanza y especialidades que se dictan en las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación Técnica.
- 3.2 — Anexo.
- 3.2.1 — Nómima general de establecimientos con sus especialidades. Su distribución geográfica.

3.1. — RESEÑA HISTÓRICA
Y TIPOS DE ENSEÑANZA Y ESPECIALIDADES
QUE SE DICTAN EN LAS ESCUELAS DEPENDIENTES
DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN TÉCNICA

a) **Antecedentes históricos**
de la Industria en la República Argentina

Durante las primeras épocas del descubrimiento y de la exploración española del territorio de lo que es actualmente la República Argentina, todas las mercaderías de consumo provenían de España, situación que continuó durante la colonización, protegida por las leyes que tendían a conceder el monopolio del comercio a ciertos comerciantes e industriales de España, en especial los de Cádiz.

La lejanía de estos territorios de las líneas de navegación, el incremento de la piratería, las guerras mantenidas por España, la escasez de dinero metálico y el alejamiento de las autoridades centrales, que obligaba a las autoridades locales a actuar de por sí, dada la demora de años en las comunicaciones, se mancomunaron para hacer aparecer ciertas industrias, muchas veces a disgusto de las autoridades españolas.

Fue así que se instaló el primer molino de trigo en 1595 en Buenos Aires, y en 1700 comienza la fabricación de azúcar en Tucumán y la producción de vino en Cuyo. La extracción de sebo y cueros salados fueron el objeto del gran comercio de los países del Río de la Plata, y prosperaron las rudimentarias industrias de la salazón de carne, desde 1785; el curtido de las pieles que se enviaban saladas, desde 1790; la instalación de saladeros en los alrededores de Buenos Aires, desde 1793; etcétera. Las principales industrias de esa época están relacionadas con el agro; pero también florece la industria textil en toda la zona andina, Córdoba y Corrientes; la fabricación de carretas y otros vehículos en varios puntos del Virreinato, y en Corrientes, la construcción de buques.

Durante el reinado de Carlos III, y en especial a partir del Reglamento del Comercio Libre del 12 de octubre de 1778, comienza a permitirse el comercio exterior y la introducción de productos europeos.

Ese proceso continúa en los últimos años del dominio español, y se acelera con los primeros gobiernos nacionales, hasta que el decreto del 4 de setiembre de 1812 deroga toda legislación española que impedía el comercio con extranjeros.

La industria desarrollada durante la época colonial no pudo competir con la extranjera, y se produce una decadencia que llega a la virtual desaparición de algunas, como la industria textil.

La industria pierde importancia frente a la explotación agrícola. El comercio con el extranjero provee los productos industriales necesarios, y la explotación del campo los materiales para la explotación.

Las industrias languidecen en las provincias interiores y progresan muy lentamente en las provincias litorales, con un ritmo menor que el del crecimiento de la población.

El censo de la ciudad de Buenos Aires del año 1853 indica que había 2.000 obreros, 106 fábricas y 746 talleres. La industria sigue creciendo lentamente hasta 1880, en que se comienza a acelerar el desenvolvimiento industrial. Existen numerosas curtiembres, saladeros, etcétera. Hay molinos de harina, fabricación de aceites, alcohol, almidón, tabaco, chocolate, quesos, hornos de cal, aserraderos, talleres mecánicos, fundiciones, herrerías, etcétera. En 1873 se establece una fábrica textil en Buenos Aires; en 1882, el primer frigorífico en Campana, y en 1884, el segundo en Avellaneda. En 1883 se inaugura la primera vidriería, y en 1889 la primera laminación.

En el año 1895 se levanta el primer censo general de la República Argentina, que ya muestra las características de la aglomeración de la población, la industria y el comercio en la zona litoral del país (Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos y Córdoba), y especialmente en la ciudad de Buenos Aires, que tenía la tercera parte del número de establecimientos industriales y la mitad de los capitales invertidos en la industria. Existían 170.000 obreros ocupados, y 60.000 HP de fuerza motriz instalada.

En 1914 se realiza otro censo general, y sus indicaciones son muy interesantes, pues en esa fecha comienza un nuevo período en el desenvolvimiento industrial de la República Argentina, ya que la industria local debe abastecer los productos que los países europeos no pueden enviar por la guerra 1914-1918. Este censo indica un aumento en el volumen de ciertas fábricas, existiendo algunas con más de 1.500 obreros; pero el promedio es bajo. Los tipos de industria no se han modificado, y las industrias importantes son las de elaboración de productos agropecuarios. Las industrias de la alimentación son las que más se destacan, y alcanzan el 39% del total de los establecimientos. Las industrias de la construcción ocupan el segundo lugar. Las industrias metalúrgicas sólo entonces comienzan a surgir.

b) **Desenvolvimiento industrial**

La primera guerra mundial hizo cesar casi totalmente las importaciones europeas, y fue necesario que la industria argentina las reemplazara.

La producción industrial aumentó; los capitales de las empresas industriales ya instaladas se incrementaron en un 17,5%, y las nuevas fábricas

cas llevaron ese aumento al 22,5%. El valor de la producción creció en un 50%; el personal, en un 25%, y la fuerza motriz, en un 11%.

El fin de la guerra trajo una disminución en la industria en general; pero algunos rubros continúan expandiéndose hasta el año 1930. El año 1930 fue de crisis económica, y no hay datos para reconstruir los detalles de las transformaciones ocurridas.

El censo general de industrias del año 1935 muestra que la fuerza motriz, que en el año 1914 era de 678.645 HP, ha pasado a 2.552.701 HP; y en forma similar ha crecido el conjunto de toda la industria; pero en cada rubro los crecimientos han sido diferentes. Ha crecido extraordinariamente la industria textil, y mucho las industrias mecánicas y químicas. Otras industrias han crecido menos: las industrias de la alimentación, que en 1913 representaban la tercera parte de los establecimientos y la mitad de los capitales invertidos, en 1935 sólo representan la cuarta parte de los establecimientos y capitales.

A partir de esa fecha, la industria sigue creciendo. Desde 1935, o sea cinco años antes de la segunda guerra mundial, el desarrollo es constante. El volumen físico de la producción, tomando como base el año 1937 (100), es el siguiente:

AÑOS	1946	1948	1950	1954	1958
PRODUCCIÓN	153,7	179,4	177,1	178,9	207,6

La cantidad de obreros ocupados en las industrias manufactureras es:

AÑOS	1937	1946	1948	1950	1954	1958
OBREOS	470.900	899.000	876.400	878.700	1.007.300	1.015.800

La industria de la República Argentina da ocupación y sustento a una gran parte de la población. Las condiciones actuales de los mercados mundiales de materias primas o semielaboradas, en constante baja de precios; las medidas proteccionistas y discriminatorias, que impiden el comercio libre mundial y que encuentran su expresión en el Mercado Común Europeo, hacen imposible intentar un regreso a la antigua posición de la República Argentina, como gran proveedor mundial de artículos agropecuarios. Por el contrario, debe necesariamente pensarse en una industria poderosa y eficiente, capaz de proveer, no sólo al país, sino también a otros países latinoamericanos, cuyas exportaciones a Europa serán asimismo dificultadas por el Mercado Común, y no tendrán divisas para importar de Europa productos manufacturados.

Una industria eficiente no puede lograrse sin contar con obreros y técnicos capaces, que tengan una formación igual o mejor que la de los

obreros europeos. La inmigración de mano de obra calificada para la industria es escasa; y por el contrario, se produce una emigración de ingenieros, técnicos y operarios altamente calificados, hacia países con mejores remuneraciones.

Es por lo tanto imprescindible, en las actuales circunstancias, la formación de técnicos y de operarios en cantidad y con la preparación suficiente, como para acrecentar el volumen físico y la calidad de los bienes industriales. Su preparación no puede realizarse por los métodos tradicionales de aprendizaje no sistematizado, realizado junto a obreros o técnicos que no han sido formados racionalmente.

El personal capacitado que necesita y necesitaría la industria argentina, debe obtenerse en escuelas técnicas, si se quiere evitar que el desenvolvimiento del país se vea frenado o aun paralizado por la ausencia o escasez de mano de obra diestra, conocedora de las exigencias de la industria moderna, y capaz de seguir los cambios que se producen en las técnicas de la fabricación. La modernización de equipos y procedimientos que necesitan ineludiblemente casi todas las fábricas de la República Argentina, exige un elevado número de especialistas y cuadros técnicos, de grado medio, sin los cuales no es viable ningún buen proyecto.

Es por lo tanto ineludible el mejoramiento de la enseñanza técnica, en sus distintos niveles, y a ello tiende la creación del CONET.

c) La enseñanza técnica en la República Argentina

Como hemos visto anteriormente, la industria en la República Argentina es reciente, y no hubo una necesidad imperiosa que impulsara a la creación de escuelas técnicas y de formación profesional industrial.

El problema interesó a los argentinos desde la Revolución de Mayo, el año 1810, y sobre todo, después del año 1853, cuando comienza la Organización Nacional.

En el año 1871 comienza la enseñanza profesional, al crearse un departamento agronómico anexo al Colegio Nacional de Salta, y sendos departamentos de minería anexas a los Colegios Nacionales de Catamarca y San Juan. A partir de esa fecha comienzan las creaciones de escuelas industriales y de artes y oficios por parte de los gobiernos nacional y provinciales, y por particulares y órdenes religiosas.

En el año 1897 se creó un anexo industrial a una escuela de comercio. En el año 1899 se le dio autonomía, y en el año 1904 se le dio el título de Escuela Industrial de la Nación, actual Escuela Nacional de Educación Técnica (I) N° 1 "Otto Krause", primera escuela de su tipo, que sirvió como modelo a las otras creaciones.

Hasta la creación de CONET, la ex Dirección General de Enseñanza Técnica, del Ministerio de Educación y Justicia, tenía a su cargo las es-

cuelas industriales, escuelas industriales regionales mixtas, escuelas profesionales de mujeres, misiones monotécnicas y de extensión cultural, y misiones de cultura rural y doméstica, además de cursos para egresados y de perfeccionamiento para obreros.

Para ingresar a la *Escuela Industrial* es necesario tener aprobada la escuela primaria y tener una edad de doce años. El plan de estudios comprende seis años, divididos en dos ciclos (3-3).

El ciclo básico consta de tres años, y comprende las asignaturas de matemáticas, castellano, historia y geografía, educación democrática, higiene y seguridad industrial, organización y legislación del trabajo, física, química, tecnología, electricidad, dibujo técnico, taller y educación física. Al finalizar ese ciclo se entrega al alumno el título de experto en la especialidad elegida. Los alumnos que lo deseen, pueden realizar un curso de perfeccionamiento de la especialidad adoptada. Las especialidades y oficios son los siguientes:

Mecánica

Ajustadores
Matriceros
Fundidores
Mecánicos agrícolas
Fresadores
Torneros
Herreros de obra
Herreros artísticos
Dibujantes
Modelistas

Carpintería

Carpintero de aviación
Carpintero de ribera
Carpintero de obra
Ebanista
Modelista

Electricidad

Bobinadores
Electricistas de usina
Electricistas instaladores

Telecomunicaciones

Electricistas de telecomunicaciones

Construcciones civiles

Dibujantes
Galponistas
Maestros de obras
Calefaccionistas
Instalaciones sanitarias
Sobrestante en hormigón armado
Sobrestante en obras viales
Sobrestante en obras sanitarias

Construcciones navales

Caldereros
Trazadores
Dibujantes
Carpinteros de ribera

Minería

(Oficio en estudio)

<i>Automotores</i>	Mecánicos
Electromotoristas	Torneros
Motoristas agrícolas	Fundidores
Motoristas	Caldereros
	Electricistas
<i>Química</i>	Modelistas
Alimentación	Hojalateros
Cuero	Cobrerros
Plásticos	Carpinteros
Caucho	Herreros
Papel	Oficinistas
Cerámica (subespecialidad)	<i>Petróleo</i>
<i>Frío</i>	Expertos en petróleo
Electricistas	<i>Agropecuarias</i>
Mecánicos	Peritos agropecuarios
Expansionistas	<i>Artes Gráficas</i>
Expertos en equipos de refrigeración	Tipógrafos
Maquinistas	Linotipistas
<i>Aviación</i>	Encuadernación
Electricidad de aviación	Impresión tipográfica
Especialistas en hélices	Mecánica gráfica
Instrumentistas	Impresión offset
Motoristas de aviación	Dibujo litográfico
Montadores de aviones	Dibujo publicitario
<i>Ferrocarriles</i>	Fotgrabado
Ajustadores	Transportistas
	Fotocromo
	Fotografía industrial

El Ciclo Superior cuenta también con tres años. Al terminar el ciclo completo, el egresado puede obtener los siguientes títulos: Técnico agropecuario, técnico en automotores, técnico aeronáutico, maestro mayor de obras, técnico constructor naval, electrotécnico, técnico en explotación de petróleo, técnico ferrocarrilero, técnico en minería, técnico mecánico, técnico químico, técnico en telecomunicaciones, técnico en mecanismos electrónicos, técnico electromecánico, técnico metalúrgico y técnico en electrónica.

Los alumnos agregados del Ciclo Superior pueden adquirir una mayor especialización asistiendo a los cursos para graduados. A su egreso el técnico puede agregar a su título la indicación de la especialización obtenida:

<i>Técnico en:</i>	<i>Especialidad en:</i>
Construcciones civiles ...	<ul style="list-style-type: none"> (Hormigón armado. Refrigeración, ventilación y calefacción de edificios. Vialidad. Infraestructura (aviación).
Electricidad	<ul style="list-style-type: none"> (Radiocomunicaciones. Radiotecnia de aviación. Electricidad del avión. Metalografía y soldaduras.
Mecánica	<ul style="list-style-type: none"> (Motores de combustión interna. Industria del frío. Mecánica del avión. Instrumental de navegación aérea. Metalografía y soldaduras. Conservación de motores de avión.
Química	<ul style="list-style-type: none"> (Industria cerámica. Aceites, y grasas vegetales y animales. Insecticidas, fungicidas y acaricidas. Metalografía y soldaduras. Tintorería.
Construcciones navales ..	Instrumental de navegación aérea.
Cualquier especialidad ..	Seguridad industrial.

Para capacitar al personal obrero se imparten en las escuelas industriales, cursos nocturnos de perfeccionamiento.

Para ingresar a esos cursos el aspirante debe tener aprobada la escuela primaria. Si sólo ha seguido hasta cuarto grado, debe rendir un examen de ingreso o cursar un año de estudios preparatorios. La edad mínima para el ingreso es de dieciséis años, y el aspirante debe trabajar en la especialidad que desea cursar. Los planes de estudio duran de uno

a tres años, y a su término el egresado puede obtener los siguientes certificados: auxiliar de química industrial, auxiliar de seguridad industrial, constructores de obras, dibujantes textiles de tejidos rectilíneos, electricistas de radiocomunicaciones, empleados administrativos de empresas textiles, expertos en aparatos ortopédicos, expertos en óptica, instaladores electricistas, matriceros, chapistas, mecánicos, motoristas, radioperadores, minería, trazadores navales, constructores de embarcaciones menores.

La *Escuela Industrial Regional* fue creada para funcionar en localidades de campaña. Para ingresar en ella, el aspirante debe tener aprobada la enseñanza primaria, y una edad de doce años.

Cuando el aspirante sólo tiene aprobado hasta cuarto grado, puede ingresar cumpliendo un ciclo elemental que dura dos años. El Plan de estudios comprende tres años, y el alumno que lo aprueba recibe el certificado de experto en alguna de las siguientes especialidades: si es varón, mecánico rural, herrero rural, carpintero rural, motorista rural o industrias regionales, y si es mujer, corte y confección, tejido o industrias domésticas.

Las *Escuelas Profesionales de Mujeres* fueron creadas por Ley de Presupuesto del año 1901 sobre los establecimientos particulares Talleres Santa Marta, que funcionaban desde 1894. Para ingresar es necesario haber aprobado los estudios primarios y tener una edad de doce años.

Según las especialidades, los planes de estudios duran de dos a cuatro años, y comprenden las siguientes materias: castellano, historia y geografía, educación democrática, economía profesional, dibujo, diseño y ornato del vestido, cultura musical, alimentación, vestido, vivienda, higiene y puericultura, educación física, tecnología y taller. Al aprobar los cursos la egresada recibe un certificado de competencia en una de las siguientes especialidades: arte decorativo y encuadernación, bonetería, bordado en seda, oro y fantasías, bordado a máquina, camisería de hombre, cocina y repostería, corte y confección, cerámica y arte decorativo, labores, sombreros, flores y fantasías, lencería y corsetería, pátinas artísticas, práctica comercial, ropa de niños, tejeduría en telas y anexos, taquidactilografía, cosmetología, peinados y afines, corte y confección de pantalones, peletería y tapicería.

Las egresadas de las escuelas profesionales y el personal de talleres en actividad de esas escuelas, pueden asistir a cursos de capacitación docente, que duran dos años, y a cuyo término se obtiene un certificado de capacitación docente en la especialidad respectiva.

Las *Misiones Monotécnicas y de Extensión Cultural* fueron creadas por la Ley de Presupuesto del año 1947. Están dedicadas exclusivamente al sexo masculino, y funcionan en localidades de escasa población.

Los alumnos deben tener aprobado el cuarto grado de la enseñanza primaria y catorce años, o la enseñanza primaria completa y doce años.

Son escuelas de residencia transitoria, con períodos bienales de funcionamiento. Finalizado uno o dos períodos, la Misión se traslada a otra localidad. Imparte enseñanza técnica y práctica en una sola especialidad. Las especialidades son: Mecánica de automotores, Mecánica Rural, Carpintería, Construcciones, Electrotecnia y Agropecuaria.

Los planes de enseñanza duran dos años, y comprenden las siguientes materias: idioma nacional, matemáticas, geografía física, economía regional y argentina, historia argentina, educación democrática, problemas regionales argentinos, elementos de economía política y social, higiene personal e industrial, dibujo, tecnología, taller y materias adecuadas a cada especialidad.

Las *Misiones de Cultura Rural y Doméstica* tienen las características de las Misiones Monotécnicas, pero dedicadas exclusivamente al sexo femenino. Imparten enseñanza técnica y práctica, con actividades manuales que abarcan artes domésticas y prácticas de granja.

Los planes de enseñanza duran dos años, y comprenden las siguientes materias: idioma nacional, matemáticas, historia argentina, geografía física y economía regional y argentina, problemas regionales argentinos, educación democrática, economía política y social, dibujo aplicado a labores domésticas, primeros auxilios y puericultura, cocina, labores, corte y confección, lavado y planchado, telares, dirección del hogar, actividades prácticas de granja.

El otro organismo de alcance nacional, que tenía a su cargo la enseñanza técnica, era la ex Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, creada por Decreto N° 14.538 en el año 1944, convertido en Ley N° 12.921, títulos LXXVI y LXXVII, en el año 1946. Dependió del Ministerio de Trabajo y Previsión hasta el año 1951, en que, por Decreto N° 1477, pasó al Ministerio de Educación.

Las funciones asignadas por la ley a la ex Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional eran vastas, y comprendían: autorización y vigilancia del trabajo de menores; servicio psicotécnico y de orientación profesional de la juventud, fiscalización y dirección de la enseñanza laboral, etc.

A la época de la creación del CONET, los planes de enseñanza de la ex Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional comprendían dos ciclos: básico y técnico.

El ciclo básico dura por lo general tres años, y consta fundamentalmente de los cursos de Aprendizaje, Medio Turno, Capacitación Obrera y Profesional. Existen otros cursos, como Preaprendizaje, Preparatorio, Especiales, Acelerados, etc., de distinta duración.

Los cursos de Aprendizaje están dedicados a la enseñanza de jóvenes de ambos sexos de catorce a dieciocho años, que tengan aprobados los estudios primarios y no trabajen en la industria. Los varones concurren a la escuela dos turnos de cuatro horas cada uno; las mujeres concurren un solo turno de cuatro horas.

Los cursos de Medio Turno están destinados a completar la formación cultural y profesional de los aprendices que trabajan en la industria. Los alumnos deben concurrir un turno a la fábrica y otro a la escuela.

Los cursos de Capacitación Obrera, para varones, y de Capacitación Profesional, para mujeres, son para adultos, y su objeto es ampliar, completar y/o perfeccionar los conocimientos técnicos o artesanales y la cultura general de personal que ya se desempeña en la industria.

Los cursos de Preaprendizaje son para alumnos que asisten todavía a la escuela y están cursando cuarto, quinto o sexto grado. Se enseñan manualidades y se busca despertar la vocación que puedan tener los alumnos hacia ciertos oficios.

Los cursos, Especiales y Acelerados tratan de enseñar un oficio o parte de él, ampliar o perfeccionar los conocimientos técnicos de los alumnos, sin impartir conocimientos de cultura general.

Las materias que se imparten durante el ciclo básico comprenden: Historia y Geografía, Educación Democrática, Castellano, Nociones de Legislación del Trabajo, Matemáticas, Elementos de Físicoquímica, Física, Higiene y Seguridad Industrial, Tecnología, Dibujo Técnico, Taller y Tecnología Práctica, Educación Física, Música.

Terminado el ciclo básico, el egresado obtiene alguno de los siguientes certificados:

CICLO BÁSICO

Un año de duración

ESPECIALIDAD	CERTIFICADO
Camisería	Competencia
Conducción de trenes Diesel	"
Conducción de trenes Vapor	"
Confeción para niñas	"
Confeción para niños	"
Control de trenes	"
Cortado y Aparado para la Industria del calzado	"
Costureras de tercera categoría	"
Pantalones y Mamelucos	"
Señalización y Maniobras	"
Soldadura autógena (Oxiacetilénica)	"
Soldadura eléctrica	"
Sombreros y flores	"

Dos años de duración

ESPECIALIDAD	CERTIFICADO
Blanco y Lencería	Lencera
Bordado a máquina	Bordadora a máquina
Costureras de confección fina	Costurera confec. fina
Construcciones de Obras Sanitarias	Plomero o Cloaquista
Instalaciones de Gas	Instalador
Patrones de Cabotaje	Patrón de Cabotaje
Patrones de Segunda	Patrón de Segunda
Pantalonería	Pantalonera
Práctica Fabril Comercial	Oficinista Fabr. Com.
Radioperadores	Radioarmador
Radiomontaje	Radiotelegrafista
Tejeduría de punto	Tejedora de punto
Tejido a mano	Tejedora a mano
Tejido de Telar Manual	Tejedora en telares manuales

Tres años de duración

ESPECIALIDAD	CERTIFICADO
Ajustaje Mecánico	Experto
Ayudante de Laboratorio de Química Industrial	Ayudante Lab. Química Industrial
Carpintería de Aviación	Experto
Bobinado	„
Calderería	„
Calderería y Trazado Naval	„
Carpintería de Obra Blanca	„
Carpintería de Ribera	„
Carpintería Rural	„
Carrozado	„
Cerámica	„
Composición Mecánica	„
Construcción de Edificios	Capataz en Construcción de Edificios
Construcción de Hormigón Armado ..	Capataz de Hormigón Armado
Construcción de Obras Sanitarias ..	Construc. de Obras Sanitarias 2ª Categoría
Chapistería, Soldaduría	Experto

Dibujo Publicitario	Experto
Ebanistería	"
Elaboración de Petróleo	"
Electricidad del Automotor	"
Electricidad del Automotor Diesel .	"
Electricidad e Instrumental	"
Encuadernación	"
Fresado Mecánico	"
Fundición	"
Herrería de Forja	"
Herrería de Obra	"
Hilandería	"
Impresión Tipográfica	"
Instalaciones de Gas	Oficial Instalador
Instalaciones Eléctricas	Experto
Instalaciones Eléctricas Navales ...	"
Locomotoras de Vapor	"
Máquinas Herramientas	"
Matricería	"
Mecánica de Aviación	"
Mecánica de Autom. a Explosión ..	"
Mecánica de Autom. Diesel	"
Mecánica de Motores Navales	"
Mecánica General	"
Mecánica Rural	"
Mecánico Óptico	"
Modelado Mecánico	"
Modistería	Modista para señoras
Montaje de Aviones	Experto
Montaje de Motores	"
Montaje Mecánico	"
Preparadores de Trabajo	"
Radiomontaje	Radiomontador
Radioperadores	Operador Radiotelegra- fista
Refrigeración	Experto
Secretariado Comercial e Industrial	Secretaria Comercial e Industrial
Soldaduría	Experto
Tejeduría a Lanzadera	"
Televisión	"
Tipografía	"
Tornería Mecánica	"

Cuatro años de duración

ESPECIALIDAD	CERTIFICADO
Conducción de Motores Navales ...	Conductor de Motores Navales

El ciclo técnico dura generalmente cuatro años, y para ingresar a él, el aspirante debe haber aprobado el ciclo básico en especialidad afín con la que desea cursar. Las clases se dictan casi siempre con horario nocturno. Al finalizar los cursos, los egresados reciben alguno de los siguientes certificados:

CICLO TÉCNICO

Un año de duración

ESPECIALIDAD	CERTIFICADO
Construcción de Edificos	Constructor de 3ª Categoría
Construcciones de Hormigón Armado	Construc. de Hormigón Armado
Construcciones de Obras Sanitarias	Construc. de Obras Sanitarias de 1ª Categoría
Instalaciones de Gas	Técnico en Instalaciones de Gas

Dos años de duración

ESPECIALIDAD	TÍTULO
Construc. de Obras Sanitarias .	Técnico en Instalaciones Sanitarias

Cuatro años de duración

ESPECIALIDAD	TÍTULO
Composición Mec. y a Mano ..	Técnico de Fábrica
Construcción de Edificios	Maestro Mayor de Obras
Construcciones de Hormigón Armado	Técnico en Construcciones de Hormigón Armado
Dibujo Publicitario	Técnico de Fábrica
Elaboración de Petróleo	" " "

Impresión Tipográfica	Técnico de Fábrica
Instalaciones Eléctricas	" " "
Máquinas Eléctricas	" " "
Mecánica	Técnico Mecánico especializado en Máquinas Herramientas
Mecánica Aeronáutica	Técnico de Fábrica
Mecánica del Automotor	" " "
Mecánica Ferroviaria	" " "
Química Industrial	" " "
Radiocomunicaciones	" " "
Textil	" " "
Tipografía	" " "

La Ley de Aprendizaje permite el mantenimiento de escuelas privadas de fábrica que tienen el mismo régimen que las dependientes de la ex Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, para lo cual deben ajustarse a las prescripciones legales y a las reglamentaciones que rigen su funcionamiento. El contralor de estas escuelas es realizado por el CONET, y están destinadas a formar el personal que necesitan las fábricas que mantienen este tipo de establecimientos. La ley prevé la disminución del impuesto al Aprendizaje para las empresas que poseen escuelas privadas de fábrica. Los certificados expedidos por estas escuelas tienen el mismo valor que los de los otros establecimientos.

13428
Foll
377.214
1

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION TECNICA
Bolívar 191 - Buenos Aires

INV	013428
SIG	Foll 377.214
UN	1

PLANES DE ESTUDIO

Escuelas Nacionales de
Educación Técnica

1969

ASIGNATURAS	CICLO DE PROFESIONES FEMENINAS (1)			CICLO DE MANUALIDADES FEMENINAS (2)		
	DIURNO			DIURNO		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º
Alimentación	—	—	—	2	2	2
Biología	2	2	—	—	—	—
Castellano	4	3	3	3	3	3
Dibujo	2	2	2	2	2	2
Educación democrática	2	2	2	2	2	2
Geografía	2	2	2	2	2	—
Higiene y puericultura	—	—	2	—	—	2
Historia	2	2	2	—	—	2
Inglés o francés	3	3	2	—	—	—
Matemática	3	3	4	2	2	—
Música	—	—	—	1	1	1
Educación física	3	3	3	3	3	3
SUBTOTAL	23	22	22	17	17	17
<i>Actividades prácticas:</i>						
Alimentación	2	2	2	—	—	—
Bordado	—	—	—	5	5	5
Bordado y lencería	2	2	—	—	—	—
Confección del vestido	4	7	9	8	8	8
Tejidos y labores	2	—	—	—	—	—
TOTAL	33	33	33	30	30	30

Título de egreso: (1) Certificado de Competencia en PROFESIONES FEMENINAS.

(2) " " " " MANUALIDADES FEMENINAS.

ASIGNATURAS	CICLO DE PRACTICA COMERCIAL (1)								CICLO DE DIBUJO PUBLICITARIO (2)							
	DIURNO				NOCTURNO				DIURNO				NOCTURNO			
	1º	2º	3º		1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º		1º	2º	3º	4º
Biología	2	2	—	—	2	2	—	—	2	2	—	—	2	2	—	—
Castellano	4	3	3	3	2	2	3	3	4	3	3	3	2	2	3	3
Composición publicitaria ...	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2	2	—
Dibujo	—	—	—	—	—	—	—	—	6	6	6	5	3	3	3	5
Dibujo y caligrafía	3	3	2	2	2	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Educación democrática	2	2	2	2	2	2	2	—	2	2	2	2	2	2	2	—
Estenografía	2	3	3	2	2	2	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—
Geografía	2	2	2	2	2	2	2	—	2	2	2	2	2	2	2	—
Higiene	—	—	2	—	—	—	—	2	—	—	2	—	—	—	—	2
Historia	2	2	2	—	2	2	2	2	2	2	2	—	2	2	2	2
Inglés	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2
Matemática	3	3	4	3	2	2	3	3	3	3	4	3	2	2	3	3
Mecanografía	3	3	4	3	2	2	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Práctica contable	4	4	4	3	2	2	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Técnica de la representación	—	—	—	—	—	—	—	—	4	5	5	3	3	3	3	3
Educación Física	3	3	3	—	—	—	—	—	3	3	3	—	—	—	—	—
TOTAL	33	33	33	22	22	22	20	20	33	33	33	22	22	22	22	20

Título de egreso: (1) Certificado de Competencia en PRACTICA COMERCIAL.
 (2) " " " " " DIBUJO PUBLICITARIO

CURSOS TECNICOS

Resolución CONET N° 2405/65 — Resolución S. E. C. E. N° 340/68

CURSO TECNICO DE CONFECCION DEL VESTIDO	
Dibujo y diseño del vestido	3
Historia de la moda	3
SUBTOTAL	6
Actividades prácticas	24
TOTAL	30

Título de egreso: Certificado de AUXILIAR TECNICO EN LA CONFECCION DEL VESTIDO.

CURSO TECNICO DE PRACTICA COMERCIAL	
Contabilidad	4
Estenografía	3
Inglés	2
Mecanografía	3
Matemática	4
Organización de oficina y empresa	2
Relaciones humanas	2
TOTAL	20

Título de egreso: Certificado de AUXILIAR TECNICO CONTABLE.

CURSO TECNICO DE DIBUJO PUBLICITARIO	
Arquitectura publicitaria	4
Audiovisión	2
Cultura visual	3
Diseño	4
Redacción publicitaria	2
Relaciones humanas	2
Técnica y estructura publicitaria	3
TOTAL	20

Título de egreso: Certificado de AUXILIAR TECNICO EN DIBUJO PUBLICITARIO.

CURSOS PRACTICOS

ASIGNATURAS	Res. CONET N° 2405/65 Res. SECE N° 340/68						Res. CONET N° 454/68 Res. SECE N° 843/68					
	Estenomecano- grafia (1)		Bordado a Máquina (2)		Cocina y Repostería (3)		Confección del Vestido (4)		Artes Decorativas (5)		Encuadernación (6)	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Aritmética	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Castellano	3	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Dibujo	—	—	2	2	—	—	2	2	2	2	2	2
Dietética	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—
Estenografía	4	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Higiene de la alimentación	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—
Introducción a la historia del arte	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—
Matemática	—	—	2	—	—	—	2	—	—	—	—	—
Mecanografía	4	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Práctica contable	—	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
SUBTOTAL	15	15	4	2	2	2	4	2	2	4	2	2
Actividades prácticas	—	—	11	13	13	13	11	13	13	11	13	13
TOTAL	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15

Título de egreso: (1) Certificado de HABILITADO EN ESTENOMECANOGRAFIA.
 (2) " " HABILITADA " BORDADO A MAQUINA.
 (3) " " " " COCINA Y REPOSTERIA.
 (4) " " " " LA CONFECCION DEL VESTIDO.
 (5) " " HABILITADO " ARTES DECORATIVAS.
 (6) " " " " ENCUADERNACION.