

2022

Trayectoria escolar y género. Una mirada desde el Trabajo Social, acerca de la construcción social de los estereotipos de género, y su incidencia en el desarrollo de las trayectorias educativas en las y los estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria Técnica.

Cella, Daniela

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social.

<http://200.0.183.227:8080/xmlui/handle/123456789/348>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD Y TRABAJO SOCIAL

TESIS:

Trayectoria Escolar y Género. Una mirada desde el Trabajo Social, acerca de la construcción social de los estereotipos de género, y su incidencia en el desarrollo de las trayectorias educativas en las y los estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria Técnica.



Autora: Cella, Daniela

Directora: Rampoldi, Romina

Co-Directora: Issa, Patricia

Agradecimientos

Después de transitar este recorrido como estudiante dentro de la Universidad, considero oportuno aprovechar este espacio, para reconocer y revalorizar a las personas que fueron y son parte de este proceso, y de mi vida.

Agradezco profundamente:

A la Universidad Pública por abrirme las puertas.

A la Lic. Romina Rampoldi, y a la Lic. Patricia Issa, mis directoras de Tesis, por su predisposición y gran compromiso.

A esas compañeras de la Facultad, que se transformaron en grandes amigas.

A mi amiga del alma, Larisa, por su incondicionalidad.

A mis cuatro abuelos y familia.

Pero principalmente, les agradezco, a las dos personas mas importantes de mi vida, mis padres; por su amor, por apoyarme incansablemente, por el sacrificio inmenso realizado, y por la libertad y la confianza que siempre me brindaron. Sin dudas, son mi mayor orgullo.

Resumen

La presente investigación denominada: “*Trayectoria Escolar y Género. Una mirada desde el Trabajo Social, acerca de la construcción social de los estereotipos de género, y su incidencia en el desarrollo de las trayectorias educativas en las y los estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria Técnica*” tiene origen, en la Práctica Institucional Supervisada, desarrollada en el ciclo académico 2018, en el Equipo de Orientación Escolar de la Escuela de Educación Secundaria Técnica n°3 “Domingo Faustino Sarmiento”.

Dicha investigación, se inscribe dentro del enfoque metodológico cualitativo, con un alcance exploratorio descriptivo, y tiene por objeto, conocer los estereotipos de género, que se presentan al momento de la elección de la especialidad, y la incidencia que tienen los mismos, en las trayectorias escolares, de las juventudes que concurren a la mencionada escuela.

Se incursiona en la temática, a partir de los siguientes interrogantes: ¿Qué incidencia tienen los estereotipos de género, construidos socialmente, en el trayecto escolar de las y los estudiantes que concurren a la Escuela?, ¿Cuál es la perspectiva de las juventudes acerca de los estereotipos de género que existen dentro de la comunidad educativa?, ¿Qué incidencia tienen los estereotipos de género, construidos socialmente, en la elección de las especialidades a seguir, en las y los estudiantes que cursan el 3° año?, ¿Qué factores inciden en la construcción y permanencia de los estereotipos de género? ¿Cuáles son las estrategias con las que cuenta el Equipo de Orientación Escolar, para el abordaje de las demandas de las juventudes, acerca de las temáticas vinculadas a los estereotipos de género existentes?

En concordancia al tipo de investigación y a los objetivos planteados, se llevaron a cabo diversas entrevistas y encuestas. A su vez se desarrolló el análisis de documentos referentes a la temática escogida, que permitieron una aproximación al objeto de estudio, logrando así: conocer las perspectivas que tienen las juventudes, acerca de los estereotipos de género que existen dentro de la comunidad educativa, identificar factores que inciden en la construcción y permanencia de los mismos y finalmente, describir las estrategias del Equipo de Orientación Escolar, ante las demandas de las juventudes, vinculadas a los estereotipos de género existentes.

Palabras claves:

Juventudes - Educación Secundaria Técnica - Trayectorias escolares - Estereotipos de género - Perspectiva de Género

Índice

Agradecimientos	2
Resumen	3
Introducción	6
Planteamiento del problema de investigación	9
<i>Fundamentación</i>	10
<i>Planteamiento del problema de investigación</i>	13
<i>Objetivos</i>	15
<i>Relevancia de la temática para el Trabajo Social</i>	16
Educación, juventudes y género	22
<i>La juventud, una construcción social.</i>	23
<i>Trayectorias escolares, ¿teóricas o reales?</i>	28
<i>Sobre géneros y educación.</i>	36
Sobre géneros y feminismos	40
<i>Pensando y repensando los feminismos:</i>	41
<i>La construcción social del género:</i>	43
<i>La escuela, un espacio social de formación de género:</i>	46
Aspectos metodológicos	58
<i>Tipo de investigación:</i>	59
<i>Técnicas de recolección de datos:</i>	60
Presentación de datos y análisis	64
<i>Proceso de recolección de datos:</i>	65
<i>La perspectiva de las juventudes:</i>	67
<i>Factores que inciden en la construcción y permanencia de los estereotipos de género dentro de la comunidad educativa:</i>	74
<i>El Equipo de Orientación Escolar y sus intervenciones:</i>	78
Consideraciones finales	81
<i>A modo de reflexionar...</i>	82
Referencias bibliográficas	88
Anexos	96

Introducción

La siguiente investigación denominada: *“Trayectoria Escolar y Género. Una mirada desde el Trabajo Social, acerca de la construcción social de los estereotipos de género, y su incidencia en el desarrollo de las trayectorias educativas en las y los estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria Técnica”* aborda dos temáticas relevantes para nuestra sociedad actual; educación y género.

Para un correcto abordaje, es necesario enmarcar dichos conceptos, en el contexto social que atraviesa no solo nuestro país, sino el mundo, con relación a la construcción y el fortalecimiento del feminismo como movimiento social:

El feminismo como movimiento y como pensamiento crítico, ha hecho importantes aportes a los procesos de deconstrucción y confrontación con los saberes y poderes hegemónicos, al constituirse, desde su surgimiento, como un espacio de resistencia, de prácticas cuestionadoras y de alternativas éticas a los modelos dominantes. (Sagot, 2017:9)

Uno de los ámbitos de mayor preocupación e importancia para contribuir al proceso de eliminación de las desigualdades entre los géneros, es la escuela, ya que la misma:

Es considerada como el espacio privilegiado en donde se transmiten y reproducen valores, actitudes y comportamientos hacia el género femenino, naturalizados en nuestra sociedad; pero al mismo tiempo constituye un factor de cambio para transformar realidades y fomentar la aplicación de derechos y libertades. (Sabanero, 2016:99)

Se entiende que si bien la escuela es uno de los espacios donde se construyen y se acentúan los estereotipos de género, al mismo tiempo se constituye como el lugar para la

transformación. Ante esto es imprescindible la incorporación de la perspectiva de género de manera transversal en cada institución educativa, entendiendo a la misma como una categoría que permite la visibilización, la reflexión, el debate y la transformación de los estereotipos de género existentes, que inciden en las juventudes, tanto en sus trayectorias escolares, como así también en su vida cotidiana; en la conformación de sus identidades, y en el acceso a oportunidades.

Dentro de las modalidades educativas existentes en Argentina, la Educación Técnica se ha constituido históricamente como un espacio androcéntrico y patriarcal, “exclusivo” de varones. Desde sus orígenes se compone de una matrícula marcadamente masculina (Seoane, 2017; 1). En la actualidad se han desarrollado estrategias para la incorporación y la permanencia de las mujeres en dichas instituciones, pero es necesario seguir problematizando y trabajando de manera conjunta, para lograr el acceso igualitario y equitativo a la educación, derecho que se encuentra dentro de la Constitución Nacional Argentina.

Si bien la perspectiva de género debe ser incorporada de manera transversal en todas las dimensiones; (organizacional institucional, curricular, formación profesional inicial y continua, los textos escolares y la dimensión de las prácticas cotidianas), el Trabajo Social como disciplina/profesión adquiere relevancia dentro de las instituciones educativas, y específicamente con relación a estas temáticas. Dicha relevancia se puede asociar en primera instancia con las incumbencias profesionales que tiene el/la Licenciada/o en Trabajo Social, planteadas en la Ley Federal de Trabajo Social, las cuales se encuentran orientadas siempre en defensa, reivindicación y promoción del ejercicio efectivo de los derechos humanos y sociales. En segundo lugar, en

concordancia a la Ley, hallamos la Disposición N° 76/08¹ en la cual queda explícito el Rol del Orientador/a Social² dentro de la escuela. Pero, además, se puede visualizar que generalmente para las juventudes, el Equipo de Orientación Escolar, se constituye como espacio de referencia. Estas nuevas demandas se manifiestan como un desafío para las y los profesionales.

Por ello, la presente investigación, tiene como objetivo conocer los estereotipos de género, que se presentan al momento de la elección de la especialidad, y la incidencia que tienen los mismos, en las trayectorias escolares, de las juventudes que concurren a la Escuela de Educación Secundaria Técnica n°3 “Domingo Faustino Sarmiento”, perteneciente a la ciudad de Mar del Plata. Para el desarrollo de la misma, se propone un enfoque metodológico cualitativo con un alcance exploratorio descriptivo, a partir del material obtenido a través de la realización de entrevistas, encuestas, notas de campo, y análisis documental.

¹ “Rol del Equipo de Orientación Escolar”

²Corresponde al rol del Orientador Social: Participar de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional y de los Acuerdos Institucionales de Convivencia; Generar vinculaciones entre la institución educativa y la comunidad; Promover el trabajo en red con otras instituciones existentes; Brindar la dimensión social al abordaje de los grupos; Aportar a la articulación intra e interinstitucionales; Abordar desde propuestas superadoras distintas problemáticas; Aportar elementos al análisis, estudio y construcción desde las perspectivas de la Pedagogía Social y del Trabajo Social.

Planteamiento del problema de investigación

Título

“Trayectoria Escolar y Género. Una mirada desde el Trabajo Social, acerca de la construcción social de los estereotipos de género, y su incidencia en el desarrollo de las trayectorias educativas en las y los estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria Técnica”.

Tema

La construcción social de los estereotipos de género en la educación técnica.

Fundamentación

El interés en la temática surgió a partir de la Práctica Institucional Supervisada, desarrollada durante el ciclo académico 2018, experiencia llevada a cabo en el marco de la cátedra de Supervisión, situada en el último año de la carrera de la Licenciatura en Trabajo Social, en la Escuela de Educación Secundaria Técnica n°3 “Domingo Faustino Sarmiento”, dentro del Equipo de Orientación Escolar³ de la misma. A partir de la participación en entrevistas con jóvenes, profesores y con las familias, y también a la contribución realizada dentro del Proyecto de Orientación Escolar, proyecto, que se encuentra dirigido a las/os alumnas/os de 3° año del ciclo básico, quienes deben elegir qué orientación van a continuar durante los años posteriores.

³ Los EOE tienen la función de intervenir en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo, interviniendo específicamente en la atención de problemáticas sociales, institucionales, y pedagógico –didácticas que involucren a los estudiantes, la institución, la familia, es decir a la comunidad en su conjunto, mediante la implementación de estrategias interdisciplinarias, interinstitucionales e intersectoriales. (Disposición N° 76-08 Rol del Orientador Educativo ABC)

Elección que suele ser dificultosa, para la mayoría de las y los estudiantes, debido a diferentes factores que en muchas ocasiones las/os interpelan de forma negativa, como, por ejemplo: el miedo, la indecisión, la imposición familiar, y también la existencia de ciertos estereotipos de género establecidos dentro de la institución. Todos estos elementos se constituyen como condicionantes, tanto para las mujeres como para los varones, debido a que generalmente las elecciones están asociadas en gran medida a los valores que circulan en la sociedad sobre las funciones y atributos de género (Anker, 1997 en Bloj, 2017: 46). Debido a que:

todas las sociedades clasifican que es lo “propio” de las mujeres y lo “propio de los hombres, y desde esas ideas culturales se establecen obligaciones sociales de cada sexo, con una serie de prohibiciones simbólicas. Esta construcción social funciona como una especie de filtro cultural con la cual se interpreta al mundo, y también como una especie de armadura con la que se constriñen decisiones y oportunidades de las personas dependiendo de si tienen cuerpo de mujer o cuerpo de hombre. (Lamas, 2007:2)

Frente a dicha experiencia, y a partir de los registros de campo elaborados durante la práctica institucional desarrollada durante el año 2018, se dilucidaron discursos que relacionan el “ser mujer” con la elección de la especialidad- en ciertas especialidades, como por ejemplo automotores no hay presencia de mujeres- o, al rendimiento académico de las mismas, cuestionado por sus compañeras/os, quienes discuten y analizan sus calificaciones o su desempeño escolar, adjudicándoles cierto privilegio por parte de las/os profesores, desconociendo sus capacidades.

Además, las desigualdades también se observan fuera del sistema escolar, en los espacios que el mundo laboral ofrece a las egresadas de la secundaria técnica. Citando las palabras del

director del INET⁴ “A pesar de tener el mismo título, la misma capacitación, las oportunidades laborales se ven restringidas para las mujeres, en particular cuando se trata de áreas más industriales” (Fernandez, 2018).

Si bien existe un marco legal que regula; la Ley de Educación Técnico Profesional (26.058)⁵ en la que se ve incluida la temática, en su artículo 40 “De la Igualdad de Oportunidades” es necesario estudiar, problematizar y discutir en torno a las construcciones de género que despliegan las y los estudiantes y también visualizar como la escuela participa de dichas construcciones que vienen arraigadas históricamente, que sólo posibilitan e incrementan la desigualdad entre las y los estudiantes. En ese sentido, el estudio detenido de cómo se construye a mujeres y varones en cada institución nos puede dar pistas interesantes para la crítica y transformación.

Por lo tanto, la población seleccionada, para el desarrollo de la investigación se encuentra en concordancia a los objetivos planteados. La muestra se constituye por estudiantes de 3º año del ciclo básico, de ambos sexos, y por estudiantes de sexo femenino pertenecientes al 7º año del ciclo superior técnico. Ambos años se consideran como “etapas” claves dentro de los ciclos y de las trayectorias escolares de las juventudes, entendiendo la relevancia que tiene para las/os mismas/os la elección de las especialidades y la finalización de dichos trayectos. Percibiendo a la escuela como un espacio trascendental para las juventudes. Dicha trascendencia no está vinculada

⁴ Instituto Nacional de Educación Tecnológica.

⁵ ARTÍCULO 1º — La presente ley tiene por objeto regular y ordenar la Educación Técnico Profesional en el nivel medio y superior no universitario del Sistema Educativo Nacional y la Formación Profesional.

meramente a lo académico, sino a la incidencia que la misma tiene en la vida cotidiana de las y los estudiantes y en las construcciones identitarias.

Planteamiento del problema de investigación

De este modo la siguiente investigación buscará problematizar la construcción social de los estereotipos de género, y su incidencia en las trayectorias escolares en las y los estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria Técnica n°3 “Domingo Faustino Sarmiento.” Teniendo en cuenta tanto las particularidades de la institución y la relevancia de esta, en la cotidianeidad de las juventudes, quienes transitan gran parte de su vida en dicho espacio, siendo conscientes de que la escuela se constituye como un espacio social de formación de género. Inicialmente los orígenes de escuela técnica en Argentina estuvieron orientados a la población masculina:

La escuela técnica industrial fue pensada por hombres para la formación de hombres, y las mujeres fueron incorporándose a medida que la industria demandó una mano de obra sensible a sus necesidades de producción, reconociéndose un potencial económico equiparable al de los varones. En este largo proceso, la batalla por el reconocimiento de igual derecho a estudiar obtuvo como respuesta política la segregación a través de propuestas de escolarización diferenciadas y de escuelas creadas para educar a las mujeres.

(Seoane, 2017:30)

Si bien la Educación Técnica históricamente fue pensada “para varones”, en las últimas décadas ha comenzado y continúa transitando un proceso de transformación, la escuela técnica se ha convertido en una opción viable tanto para las y los estudiantes. “Según datos estadísticos, actualmente 197.418 mujeres cursan la escuela técnica, lo que representa un 32,3% de la matrícula: son una de cada tres alumnos. Hace diez años eran 103.019: prácticamente la mitad y

representaban el 21,1% del total” (Dillon, 2015). A partir de estos datos hay dos cuestiones a analizar: la distribución desigual y el aumento paulatino de la matrícula femenina.

En primera instancia “la distribución desigual de la matrícula, con presencia mayoritaria de varones en espacios tradicionalmente masculinos, responde a las representaciones esencialistas respecto de las condiciones y atributos de hombres y mujeres que circulan en la sociedad” (Bloj, 2017 en Rapoport, A y Wolgast, S, 2019:1). Representaciones que se expresan y manifiestan a través de estereotipos de género.

A su vez se puede observar una mayor incursión de mujeres en esta modalidad educativa. Este incremento en la matrícula no debe ser considerado solamente como un dato estadístico, sino que es importante y necesario enmarcar dicho proceso en una creciente y visible lucha de las mujeres por terminar con ciertos estereotipos de género, que se está produciendo a nivel mundial a través de movimientos sociales como el feminismo:

Los feminismos interpelan las desigualdades que se producen de forma intersectorial por razones de género, sexualidad, clase, racialización, nacionalidad, y buscan generar procesos de cambio en todas las áreas de la vida dónde esas interseccionalidades se manifiestan como desbalances de poder. (Sagot, 2017:10)

Finalmente si bien se puede visualizar un incremento en la matrícula como un comienzo de fortalecimiento y construcción de igualdad de género dentro de este ámbito, existen ciertas cuestiones que continúan pendientes o que se deben continuar trabajando desde todos los espacios, principalmente desde el ámbito educativo, teniendo en cuenta la importancia y la incidencia de dicha institución en la vida de las y los estudiantes.

En relación a lo anteriormente mencionado, se incursiona en la temática, a partir de los siguientes interrogantes: ¿Qué incidencia tienen los estereotipos de género, construidos socialmente, en el trayecto escolar de las y los estudiantes que concurren a la Escuela?, ¿Cuál es la perspectiva de las juventudes acerca de los estereotipos de género que existen dentro de la comunidad educativa?, ¿Qué incidencia tienen los estereotipos de género, construidos socialmente, en la elección de las especialidades a seguir, en las y los estudiantes que cursan el 3º año?, ¿Qué factores inciden en la construcción y permanencia de los estereotipos de género? ¿Cuáles son las estrategias con las que cuenta el Equipo de Orientación Escolar, para el abordaje de las demandas de las juventudes, acerca de las temáticas vinculadas a los estereotipos de género existentes?

Objetivos

Objetivo general:

- Conocer los estereotipos de género, que se presentan al momento de la elección de la especialidad, y la incidencia que tienen los mismos, en las trayectorias escolares, de las juventudes que concurren a la Escuela de Educación Secundaria Técnica n°3 “Domingo Faustino Sarmiento”, perteneciente a la ciudad de Mar del Plata.

Objetivos específicos:

- Conocer las perspectivas que tienen las juventudes, acerca de los estereotipos de género que existen dentro de la comunidad educativa.

- Identificar los factores que inciden en la construcción y permanencia de los estereotipos de género dentro de la comunidad educativa.
- Describir las estrategias del Equipo de Orientación Escolar, ante las demandas de las juventudes, vinculadas a los estereotipos de género existentes.

Relevancia de la temática para el Trabajo Social

Si bien no existe una única manera de pensar o hacer trabajo social, hay dos posturas que direccionan los debates, desde el punto de vista político-ideológico y teórico-epistemológico. Una primera postura, orientada al control social, es decir al mantenimiento del status quo, “cuyas características principales son la fragmentación del conocimiento, la a-historicidad, la objetividad, la universalidad, la negación de saberes populares y el anatopismo” (Martínez y Agüero, 2017:105). Y otro lineamiento, bajo el cual, se sustenta la presente investigación, que también se centra en el orden social, pero ya no desde el mantenimiento, sino desde la ruptura de este, a través de la comprensión, la interpretación, la crítica y la transformación. Esta segunda postura “se basa en un saber situado, transdisciplinario, intersubjetivo, decolonial y que rescata los saberes populares y el conocimiento de los grupos oprimidos” (Martínez y Agüero, 2017:106).

Dentro de esta perspectiva se hallan distintas corrientes, como la crítica, o la hermenéutica, se considera como eje para el desarrollo de la investigación, la concepción de una intervención social, desde la perspectiva del Trabajo Social Emancipador. Dicha concepción

“apunta a desentrañar la construcción del orden social, desde una perspectiva feminista, decolonial y anticapitalista” (Martínez y Agüero, 2017:106).

Desglosando dicha definición, se puede establecer que; rechaza al patriarcado por qué, constituye un sistema autoritario y retrógrado, basado en la supuesta supremacía y superioridad de los varones respecto de las mujeres, justifica la división sexual del trabajo, imposibilita y viola el ejercicio pleno de los derechos humanos de las mujeres, favorece y justifica la violencia, no respeta ni el deseo ni la libertad y se constituye como desigualitario e incompatible con un orden social y familiar democrático. En segunda instancia rechaza el capitalismo; debido a que los procesos de alienación provocados en el capitalismo son incompatibles con la construcción de sujetos sociales autónomos. Este sistema imposibilita el ejercicio real y efectivo de la ciudadanía. Y se opone a la dominación y subordinación sufrida por parte de los pueblos latinoamericanos en los procesos de colonización, destacando la importancia de la recuperación de lo nativo, de los discursos, las lenguas, las experiencias, los saberes, los conocimientos y las culturas.

La intervención social desde la perspectiva Emancipadora señala la necesidad no solo de un cuestionamiento, sino de llevar a cabo acciones concretas desde los espacios de los que somos parte. Aun cuando esas acciones, sean consideradas “insignificantes” en relación con las temáticas y problemáticas, que surgen en la vida cotidiana de los actores y de nosotros mismos, como miembros de una sociedad. Es fundamental:

llevar a cabo una praxis para que las cosas puedan ser de otra manera en la vida cotidiana de los sujetos sociales, mediante la cimentación de identidades, la resignificación del mundo de la vida, la formación de

lazos sociales menos desiguales y más democráticos, la alzada de ciudadanía y, de este modo, la materialización del derecho a tener derechos. (Martínez y Agüero, 2015:16)

En concordancia a lo planteado anteriormente, es pertinente hacer referencia a la definición mundial de Trabajo Social emitida por la FITS ⁶ sin dejar de señalar la relevancia y contribución del pensamiento latinoamericano en la construcción de dicha definición. Esta conquista, se produjo después de años de debate, y lucha, ante las posturas de los países hegemónicos, logrando así, una definición sumamente superadora en relación a la anterior, debido a los distintos aportes que se incorporaron. Finalmente, la definición plantea:

que nuestra profesión debe desarrollar una conciencia crítica a través de la reflexión sobre las fuentes estructurales de opresión y/o privilegio, basados en criterios tales como la raza, la clase, el idioma, la religión, el género, la discapacidad, la cultura y la orientación sexual, y también llevar a cabo el desarrollo de estrategias de acción para abordar las barreras estructurales y personales son fundamentales para la práctica emancipadora donde los objetivos son el fortalecimiento y la liberación de los sujetos, liberar a los vulnerables y oprimidos. (Martínez y Agüero, 2017:170)

Podemos decir entonces que el presente trabajo final, tiene como propósito contribuir a la emancipación y liberación de las juventudes que forman parte de la comunidad educativa, erradicando así ciertos mandatos que atraviesan principalmente las mujeres, pero también en cierto grado, los varones, ya que también existen modelos para el “ser varón”, y que influyen en todos los aspectos de la vida cotidiana de cada uno de las y los estudiantes. Siguiendo las palabras del autor Butler, las y los trabajadores sociales deben aportar a la construcción de sociedades con vidas más vivibles.

⁶ Federación Internacional de Trabajadores Sociales

“Intervenir implica cambiar, modificar, evolucionar, transformar. De ahí la necesidad de incorporar el enfoque de género desde lo colectivo, en el marco de la intervención social, que exigiría analizar y comprender el sistema sexo-género”. Debemos ser conscientes de que toda intervención social tiene un impacto de género, y que la inclusión de la perspectiva de género no es algo “automático”, pues transformar la realidad, en pos de una igualdad real y efectiva entre mujeres y varones, requiere de un (re)análisis y reflexión (Olarte, 2018:143). El abordaje de las problemáticas sociales debe pensarse innegablemente desde un enfoque de derechos y desde una perspectiva de géneros, entendiendo, que los derechos de las mujeres son derechos humanos. Dicha aclaración debería ser innecesaria, ya que los mismos son inherentes a toda persona humana, pero muchas veces esta afirmación, queda en meras palabras, cuando hablamos del colectivo compuesto por las mujeres, las diversidades y las disidencias:

La especificidad de las violaciones de derechos humanos que sufren las mujeres –en función de su género, de los roles y estereotipos que la sociedad históricamente les ha atribuido– la que marca la necesidad de conferir un carácter también específico al reconocimiento y sobre todo, a la protección de sus derechos. (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2004:83)

Ante lo expuesto, es preciso señalar brevemente, desde qué perspectiva se conceptualizan y qué lugar ocupan los Derechos Humanos dentro del Trabajo Social. Los mismos se constituyen como uno de los ejes centrales de la profesión, ya sea desde lo postulado en la Definición Mundial de Trabajo Social, como así también en lo planteado en la Ley Federal de Trabajo Social en Argentina. Se entiende que existen diversas maneras de concebir la cuestión de derechos, de acuerdo a distintos referentes en la temática, pero desde la presente investigación, se considera pertinente retomar lo expuesto por las autoras Maria Eugenia Hermida, y Silvana Martinez, las

cuales postulan que el trabajo social argentino se enriquece y retroalimenta desde una concepción de derechos humanos vinculada a lo popular, es decir a aquellos derechos que derivan de las luchas y las conquistas populares, y no desde una perspectiva liberal, la cual se encuentra ligada meramente a lo planteado por los organismos internacionales (Martinez, 2020:20).

Retomando, la relevancia que adquiere la perspectiva de géneros, se entiende que tanto para la sociedad como en lo que refiere a nuestra disciplina/profesión actualmente, no se puede hablar de una interiorización plena, sino que se trata de una tarea pendiente, en continua construcción y deconstrucción, lo que nos señala el compromiso y la complejidad que demanda la profesión. Para el Trabajo Social es, o debiera ser un objetivo ineludible, tanto en la formación, como en el ejercicio profesional:

la perspectiva de géneros debe ser inherente al Trabajo Social. De lo contrario, el ejercicio profesional no haría más que reproducir con sus prácticas un sistema patriarcal opresor, que no garantiza la totalidad de los derechos a todes, y que va en contra de los principios de equidad y justicia social, fomentando prácticas de subordinación y violencia. No existen posicionamientos neutrales: el ejercicio profesional del Trabajo Social sin perspectiva de géneros, solo profundizará el patriarcado y las múltiples consecuencias que de él subyacen. (Feminismos y Ejercicio Profesional: principales aportes de las Teorías Feministas a la Perspectiva de Géneros, 2021: 37)

Podemos decir entonces, que desde la profesión el reconocimiento, la visibilización y la problematización de las desigualdades existentes, permitirá una mayor comprensión, una mirada

más amplia, en relación a las situaciones de subordinación, machismo⁷, micromachismo⁸ y violencias, que atraviesan las mujeres, las diversidades y disidencias en lo cotidiano. Y a su vez posibilitará no solo un repensar de las intervenciones, que buscará evitar la reproducción de estas prácticas legitimadas y propias del sistema patriarcal, sino que también el desarrollo de estrategias, programas y políticas que promuevan un libre ejercicio de los derechos de las humanas, fortaleciendo la autonomía, propiciando la participación, el empoderamiento⁹ del colectivo, desde los espacios en los que nos desempeñamos como profesionales, junto a las sujetas y sujetos. “Asumir la perspectiva de género requiere un gran esfuerzo y conduce a una revolución intelectual interna de tipo personal y a una revolución cultural de las mentalidades” (Lagarde, 1996:17).

⁷ Según Castañeda, el machismo puede definirse como: “un conjunto de creencias, actitudes y conductas que descansan sobre dos ideas básicas; por un lado la polarización de los sexos, es decir una contraposición de lo femenino y masculino... por otro lado, la superioridad de lo masculino en las áreas consideradas importantes por los hombres”. (Castañeda, 2007:26)

⁸ El término micromachismo es un término utilizado por Luis Bonino, para hacer referencia a aquellos: “pequeños y cotidianos ejercicios del poder de dominio, comportamientos suaves o de bajísima intensidad con las mujeres” ejercidos por los varones. (Bonino, 2008:94)

⁹ Lagarde afirma que “el empoderamiento es el proceso de transformación mediante el cual cada mujer deja de ser el objeto de otros y se convierte en sujeta de su propia vida, una mujer se encuentra empoderada cuando tiene la capacidad de adquirir poder o autoridad de manera individual y colectiva”. (Lagarde, 2004 en Arteaga, 2021:7)

Educación, juventudes y género

A través del análisis de la situación previamente descrita, y en el marco de la relación que existe entre la teoría y la práctica, se intentan recuperar en el presente apartado las categorías teóricas que posibilitan una interpretación crítica en torno al problema de investigación.

La juventud, una construcción social.

1. Surgimiento y evolución sobre el concepto de juventud:

Inicialmente es necesario tener en claro la población con la que se va a trabajar. Para ello es pertinente conocer el surgimiento de la juventud como categoría, y adentrarnos en el debate existente, acerca de las distintas concepciones, que se presentan en la actualidad, con relación al grupo poblacional mencionado.

El surgimiento de la categoría juventud es una invención de la sociedad moderna del siglo XVII. Se trata de una categoría cultural muy reciente en la historia de la humanidad, construida por la misma sociedad de acuerdo con sus propias necesidades de una época específica; la edificación del capitalismo, y el auge de la industrialización. En este contexto era necesaria y primordial la incorporación y participación en los procesos de producción, de las nuevas generaciones, con ello se buscaba contar con una mano de obra barata y calificada, mano de obra, que en el pasado era proporcionada por los adultos, es aquí en el que se reconoce al joven como sujeto diferenciado del niño y el adulto (Torres, 2009:80). Podemos decir finalmente que:

El joven contemporáneo de la sociedad occidental es el resultado de las transformaciones sociológicas gestadas desde el siglo XVII, pasando por tres revoluciones: la científica, la francesa y la revolución industrial, surgiendo desde ese momento como un protagonista desde el capitalismo incipiente hasta el capitalismo de nuestros días. (Torres, 2009:80)

2. La juventud. “una etapa de la vida”:

Las distintas perspectivas desde las que se aborda la juventud no solo se diferencian en la terminología utilizada, sino que también en lo que respecta a la visión que existe sobre las/os mismas/os. Estas concepciones van desde nociones más conservadoras y funcionalistas, hacia nociones más integrales, las cuales permiten una verdadera problematización de la realidad atravesada por las juventudes. Históricamente en nuestras sociedades ha tenido mayor relevancia la visión clásica o tradicional, que define “la juventud como una etapa de la vida” (Quapper, 2000:62).

Dicha definición tiene al menos dos acepciones, por una parte sería una etapa distinguible de otras que se viven en el ciclo de vida humano, como la infancia, la adultez, la vejez; y por otra, es planteada como una etapa de preparación de las y los individuos para ingresar al mundo adulto. (Quapper, 2000:62)

Desde esta concepción se puede señalar que se entiende a la juventud desde una mirada centrada puramente en lo biológico, y no en lo cultural. Torres, señala distintos argumentos que cuestionan esta concepción clásica o tradicional del concepto.

- Desde una concepción tradicional del concepto, la juventud es entendida como una etapa, un ordenamiento lógico, lineal y creciente. A diferencia de lo que se plantea desde una perspectiva más integral, en el que el desarrollo puede entenderse, en términos no necesariamente crecientes y acumulativos, sino cíclicos, discontinuos y singularizantes.

- “El concepto de etapa implica a su vez que la juventud es una categoría epistémico-pura y excluyente. No obstante, la juventud, según la cultura y el momento histórico de la humanidad, tiene concepciones prácticas muy divergentes”
- “Al plantearse el criterio cronológico como uno de los fundamentales y definitorios de la categoría juventud, se está a su vez planteando que es un asunto universalista”
- “La condición universalista de esta se ratifica al exponer lo hormonal como el centro de las transformaciones, precisamente porque lo biológico tiende a asumirse como un asunto generalizado” (Torres, 2009:77).

3. Juventudes

Tanto la edad como el sexo, han sido categorías utilizadas históricamente como base de las clasificaciones sociales. Pero en la sociedad contemporánea las mismas no alcanzan para abarcar la complejidad que adquiere actualmente el significado de la noción de juventud. Las variables mencionadas anteriormente no “alcanzan” para establecer pautas de comportamiento, ni evidenciar gustos o características que la población pueda tener, ni tampoco elecciones, u oportunidades a las que puedan acceder. Entonces se puede señalar que:

La noción de juventud resiste a ser conceptualizada partiendo únicamente de la edad, a ser reducida a mera categoría estadística. De hecho, no hay “juventud” sino juventudes. Se trata de una condición históricamente construida y determinada, cuya caracterización depende de diferentes variables, siendo las más notorias la diferenciación social, el género y la generación. (Marguilis, 2015:7)

Siguiendo la definición planteada por el autor Marguilis, el mismo señala la existencia de distintas variables que condicionan y determinan a las juventudes, y destaca las más notorias: lo generacional, la condición de género y el concepto de moratoria social.

Se entiende por el concepto de moratoria social, a las posibilidades que emergen en sectores privilegiados de la sociedad, que pueden brindarles a sus hijos una permisividad especial, un privilegio, una moratoria, que les permite dedicar un período al estudio y postergar su pleno ingreso a las exigencias de la condición adulta, como tener hijos, o conseguir un empleo (Marguilis, 2015:9). “La apelación a la moratoria social señala que la condición social de juventud no se ofrece de igual manera a todos los integrantes de la categoría estadística joven” (Marguilis, 2015:9). Este concepto nos permite realizar otro tipo de análisis; si bien todas las clases sociales tienen jóvenes, aquellos que forman parte de las clases sociales más bajas, o más vulnerables, no tienen las mismas posibilidades, ni oportunidades que aquellos que tienen esa permisividad especial, y sus horizontes son totalmente diferentes:

La condición de juventud no es exclusiva de los sectores de nivel económico medio o alto: sin duda hay también jóvenes entre las clases populares, en ellas también funciona la condición de juventud, por ejemplo, en virtud de los distintos lugares sociales asignados a los miembros de cada generación en la familia y en las instituciones. Claro está que en estos sectores es más difícil ser juvenil. (Margulis y Urresti 1998: 7)

Otro de los aspectos mencionados es el generacional, el cual alude a las condiciones históricas, políticas, sociales tecnológicas y culturales de la época en la que una nueva cohorte se incorpora a la sociedad (Marguilis, 2015:10). Es decir, hace referencia a las características propias que se generan en un lugar y en un momento histórico particular, códigos, valores,

costumbres, lenguajes o temáticas de vanguardia que son internalizadas y naturalizadas por las y los jóvenes de una sociedad. El autor menciona que cada nueva generación habita en una cultura diferente. Clase y generación, a su vez, son atravesadas por la condición de género, entendiendo que la edad no afecta por igual a mujeres y hombres.

Si bien durante las últimas décadas se han producido procesos emancipatorios, que contribuyeron hacia una mayor igualdad entre los géneros, a través de la lucha de los feminismos y la conquista de derechos, la mujer todavía se encuentra condicionada por distintas cuestiones; estereotipos de género, las presiones y los tiempos de la maternidad, las limitaciones relativas a la sexualidad, la exclusividad de las tareas en el orden doméstico, además de las exigencias sobre el aspecto físico en donde “se les demanda a las mujeres una cierta devoción estética, una producción del cuerpo” (Barrancos, 2012: 22). Pero aquí también se puede hacer una diferenciación a nivel socioeconómico. Mientras que para las mujeres pertenecientes a clases más altas, se han vuelto accesibles otras modalidades de realización personal, vinculadas ya no solo a la maternidad, sino ligadas a lo intelectual, a lo científico, o a lo empresarial, para las mujeres pertenecientes a clases populares esto se sigue encontrando restringido.

Finalmente a partir de lo expuesto anteriormente se consideró que la categoría más acorde para referirnos a las y los estudiantes que asisten y participan dentro de la institución, es la categoría de juventudes desde la definición que brinda Mario Margulis, quien precisa la oportunidad de no hacer referencia a la juventud, sino a las juventudes. Es relevante señalar que esta distinción entre los conceptos mencionados no radica en una cuestión meramente gramatical, de cantidad, sino a una cierta epistemología de lo juvenil, en la que se exige una mirada a partir

de la diversidad y que se plantee el reconocimiento de la heterogeneidad del grupo social. El autor define a las juventudes como:

condiciones históricamente construidas y determinadas por diferentes variables que las atraviesan y que se podrían identificar con: el sexo, que está determinado de manera biológica; el género en el que se desarrolle la interacción psíquica en los procesos de socialización humana; la condición social de hombre o de mujer que se haya asumido para interactuar socialmente; la generación o el ámbito temporal de construcción de la experiencia individual y colectiva; la etnia y, en general, las culturas contenidas en los lenguajes con los que las sociedades aspiran a la comprensión interindividual; las oportunidades socioeconómicas de las que logren disponer las individualidades y las colectividades humanas, y las territorialidades, que se constituyen en el espacio geográfico para ser habitadas con los referentes culturales propios de la especie humana. (Margulis, 2015: 8)

En conformidad a la definición planteada por Margulis, desde la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, se afirma que no hay un tipo ideal de jóvenes, sino diversos jóvenes y que por lo tanto no hay juventud sino juventudes: “Frente al fuerte modelo de homogeneización de la mirada sobre la juventud se hace necesario incorporar un plural que incorpore de manera permanente la heterogeneidad” (Chaves, 2004 en Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2017:19).

Trayectorias escolares, un itinerario en situación.

4. Trayectorias escolares, ¿teóricas o reales?

Las variables expresadas en la definición mencionada anteriormente sobre el concepto adherido sobre juventudes inciden tanto en las trayectorias sociales, laborales, como así también

en las trayectorias escolares de las mismas. “Las trayectorias sociales y educativas se van construyendo a partir de lo que el sujeto adquiere y acumula, todo aquel capital -económico, cultural, social y simbólico -que le permitirá desarrollarse en los diferentes campos” (Bracchi y Seoane, 2010: 71).

El sistema educativo define, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. “Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi, 2009:12). En la realidad que nos acontece habitualmente las trayectorias no siguen ese modelo teórico, ya que este recorrido “ideal” generalmente no es el real para las juventudes que transitan dentro de las escuelas. Desde sus orígenes los sistemas escolares entendieron la igualdad como clave homogeneizadora, por lo cual “prevaleció en la enseñanza escolar y en el imaginario social un modelo único de ciudadano, previamente establecido por quienes imaginaron nuestros países, a la vez que un modelo único de maestro y de método a seguir” (Serra y Canciano, 2007 en Terigi, 2009:15).

Si bien históricamente, desde el sistema educativo, se entienden a las trayectorias escolares desde esta perspectiva, en donde la responsabilidad de aquellas trayectorias no encauzadas se encontraba centrada en los actores, durante las últimas décadas se puede visualizar que la experiencia de las y los estudiantes en el ámbito educativo es diversa y adquiere rasgos propios y singulares, dependiendo de las particularidades que presentan los actores dentro de las instituciones educativas, produciéndose así un debate, un cambio de perspectiva, en el que ya no se habla de trayectorias escolares teóricas, sino de trayectorias reales.

Esta nueva perspectiva implica además de un nuevo concepto, una nueva forma de comprensión acerca de las y los estudiantes, teniendo en cuenta los múltiples factores que tienen incidencia en las experiencias de las juventudes que realizan los recorridos. Dentro de los factores más relevantes se pueden evidenciar; el funcionamiento de las instituciones, los contextos sociales que los mismos atraviesan en sus vidas cotidianas, las biografías personales, y las expectativas tanto propias como familiares, entre otros.

Para adentrarnos en la nueva conceptualización es necesario conocer a qué nos referimos cuando se habla de “trayectorias reales”: entendemos a las mismas como un recorrido, un camino que se construye, que va mucho más allá de la idea de algo que se modeliza, que se anticipa en su totalidad, o que se lleva a cabo mecánicamente. Según lo planteado por los autores Greco y Nicastro “No es un protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como un itinerario en situación” (Greco y Nicastro, 2009: 23). Podemos decir que es un camino que se recorre, que se construye y que requiere un acompañamiento:

Estudiarlo implica referirnos a los avances, las elecciones realizadas en los itinerarios emprendidos, los retrocesos, en algunos casos los abandonos y en otros los cambios de escuelas realizados, entre varias situaciones posibles. Este enfoque- a su vez- nos aleja de aquellos que refieren a los recorridos educativos como exitosos o fracasados, términos utilizados tanto en discusiones académicas como políticas y que signan a los *jóvenes* y en el caso de los *jóvenes estudiantes* con marcas “negativas”, culpabilizándolos por sus destinos escolares y sociales, sin dar cuenta de las responsabilidades de otros agentes e instituciones y las condiciones sociales en las que estos jóvenes se desarrollan. (Bracchi, y Seoane, 2010:71)

5. La heterogeneidad y sus desafíos:

Se considera fundamental que el sistema educativo no solo reconozca la existencia de las trayectorias reales, sino que también se desarrollen estrategias e intervenciones que acompañen esta nueva manera de percibir los recorridos escolares que las juventudes transitan, ya no desde la homogeneización como se planteaba en sus inicios, sino desde una perspectiva de heterogeneidad e inclusión de calidad.

Según lo planteado por la autora Bracchi en la actualidad es importante entender la escuela secundaria como un lugar donde se enseña y se aprende, donde las juventudes ejercen sus derechos y sus responsabilidades, como un ámbito para la convivencia, como un lugar de aprendizaje donde se incorporen las experiencias previas y los saberes de las y los estudiantes, como espacio protegido para estudiantes y docentes que la habitan (Bracchi, y Seoane, 2010:77).

El desafío consiste en un enfoque pedagógico que contemple la diversidad como una condición inherente al ser humano y, por lo tanto, como un valor para respetar, en reconocer, aceptar y valorar positivamente las diferencias de los estudiantes y considerarlas en las propuestas de enseñanza (Anijovich, 2014:21). La preocupación por la diversidad se encuentra en correlación a las nuevas demandas y realidades que se ponen de manifiesto en los tiempos actuales; las consideraciones acerca del sexo, del género, cuestiones religiosas, étnicas y condiciones sociales, intereses, experiencias y deseos, entre tantas variables que se presentan.

Otra concepción que se encuentra meramente vinculada al enfoque de la diversidad es el concepto de aula heterogénea planteada por la autora Rebeca Anijovich la cual nos invita a pensar en un espacio en el cual se valoren y se reconozcan las diferencias como punto de partida para todo proceso. La misma las define como:

un espacio en el que todos los alumnos, ya sea que presenten dificultades o que se destaquen, pueden progresar y obtener resultados a la medida de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y social. El reconocimiento del derecho de los seres humanos a ser diferentes no se contrapone a la función que le cabe a cada sujeto como integrante de una sociedad. (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004 en Anijovich, 2014: 27)

Es preciso aclarar que desde esta posición educativa sociohumanista la adaptación pedagógica no implica una renuncia a la formación de las juventudes, sino un ofrecimiento que respete la heterogeneidad y diversidad en los procesos de enseñanza.

Construyendo equidad: “La Educación Técnico Profesional”

Si hablamos de las variables que inciden en las trayectorias escolares, un aspecto relevante a tener en cuenta es la modalidad educativa a la que asisten las juventudes, que forman parte de la presente investigación, teniendo en cuenta las particularidades que cada una presenta. En la Ley de Educación Nacional se enumeran las distintas modalidades existentes en nuestro país, las cuales serán mencionadas a continuación: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria (Ley 26.206).

6. La educación técnico-profesional en Argentina. Un poco de historia:

Como se mencionó anteriormente la Educación Técnico Profesional forma parte de las modalidades educativas existentes en nuestro país. La ETP tiene una larga tradición en Argentina. Su origen se remonta al siglo XIX, pero su expansión se centra especialmente en la década de 1940 con el Gobierno de Juan Domingo Perón, dicho auge se generó a partir de las demandas de los sectores industriales, los cuales requerían la creación de instituciones técnicas y de formación.

La escuela técnica presenta características propias de su modalidad: Teoría y práctica, aula y taller, tecnología y prácticas profesionales, son elementos que no aparecen en las demás modalidades. Todo ello contribuye a que tanto el currículo como la organización escolar sean diferentes, y que por consiguiente la institución muestre características peculiares (Gallart, 2006: 9).

Las primeras escuelas técnicas nacieron como anexos de los Colegios Nacionales en las distintas provincias, la oferta en un principio se organizó alrededor de cuatro instituciones: Las Escuelas de Artes y Oficios, Las Escuelas Técnicas de Oficios, Las Escuelas Industriales y Las Escuelas Profesionales para Mujeres. Esta oferta respondía al orden de género dominante y a la división sexual del trabajo: distinguiendo habilidades propias de la mujer restringidas a las manualidades (Bloj, 2017:15). Estos determinados estereotipos de género han interpelado el sistema educativo, específicamente a la educación técnica, en la cual históricamente se han dilucidado discursos y creencias en relación a los atributos y capacidades de los hombres y las carencias que presentarían las mujeres respecto a la modalidad educativa:

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. (Seaone,2013:62)

En la Argentina, en la actualidad existen un total de 1455 escuelas técnicas de gestión pública. Dentro de las diferencias que se presentan con el resto de las modalidades; la misma persigue promover la cultura del trabajo, lo cual implica una relevante función de transferencia al sector socio-productivo. Además otro de sus rasgos distintivos se encuentra vinculado a la intensa formación en ciencias básicas y exactas que claramente la distingue del resto de las modalidades. Asimismo, las exigencias académicas propias de esta modalidad preparan a las y los estudiantes en pos de la inserción universitaria de las juventudes.

7. Normativa vigente:

En la República Argentina, el derecho a la educación se encuentra jurídicamente consagrado ya en la primera Constitución sancionada en 1853. Actualmente el mismo queda explicitado en el artículo 14¹⁰ de la Constitución Nacional Argentina. A su vez, en concordancia a lo planteado en el texto constitucional, encontramos la Ley de Educación Nacional N°26.206.

¹⁰ “Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: de trabajar y ejercer toda industria lícita; de navegar y comerciar; de peticionar a las autoridades; de entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino; de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles; de profesar libremente su culto; de enseñar y aprender. (Art 14 Constitución Nacional)

- La Ley N° 26.206 regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los Tratados Internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18, y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que esta ley determina. Asimismo, la Ley de Educación Nacional establece en el artículo 3 que la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico – social de la Nación.

En el caso de la modalidad de Educación Técnica Profesional la misma también se encuentra regulada por la Ley de Educación Técnico Profesional 26.058, la misma fue sancionada el 7 de septiembre de 2005 y fue el resultado de un laborioso proceso de construcción.

- La presente ley tiene por objeto regular y ordenar la Educación Técnico Profesional en el nivel medio y superior no universitario del Sistema Educativo Nacional y la Formación Profesional. Esta ley se aplica en toda la Nación en su conjunto, respetando los criterios federales, las diversidades regionales y articulando la educación formal y no formal, la formación general y la profesional en el marco de la educación continua y permanente.

Sobre géneros y educación.

8. Continuidades y avances en la educación técnica:

La Educación Técnico Profesional, es un derecho de todo habitante de la Nación Argentina, que se hace efectivo a través de procesos educativos, sistemáticos y permanentes. Es por ello que en pos de entender la Educación Técnica como derecho de todo habitante, se sanciona la Ley 26.206, en la cual queda regulada la modalidad, y establecidos, los distintos objetivos y líneas de acción para garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de las juventudes.

Dentro de los artículos más relevantes planteados en la Ley, encontramos el artículo 40 “De igualdad de oportunidades” en el que se puede observar la iniciativa existente, en relación a la incorporación de la perspectiva de género en la modalidad de manera transversal, reconociendo las desigualdades históricas que han atravesado y siguen atravesando, las mujeres en la modalidad técnica:

La Ley de Educación Técnico Profesional (26.058) en su artículo 40 “De la Igualdad de Oportunidades” llama a implementar acciones específicas para “promover la incorporación de mujeres en la educación técnico profesional en sus distintas modalidades, impulsando campañas de comunicación, financiando adecuaciones edilicias y regulando las adaptaciones curriculares correspondientes, y toda acción que se considere necesaria para la expansión de las oportunidades educativas de las mujeres en relación con la educación técnico profesional. (Ley 26.058)

Para ello, desde el INET¹¹ se propone el lanzamiento de un Programa Federal, que de manera gradual lleve a cabo distintas acciones destinadas a mejorar las brechas de género, derribar los discursos hegemónicos, y los estereotipos de género instaurados, modificar las prácticas pedagógicas, como así también realizar modificaciones en lo que respecta a lo estructural. Los objetivos generales de dicho Programa tienden a la incorporación de la perspectiva de género en la ETP¹²; y la incrementación de la matrícula femenina, a través de la capacitación y sensibilización a toda la comunidad escolar en relación a los temas de género, brindando posibles estrategias y herramientas para el desarrollo del Programa mencionado, en pos de erradicar la visión que existe hacia las mujeres, que dentro de la modalidad son concebidas como “la otredad”.

A su vez otro programa que adquiere relevancia en esta propuesta es el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI), reglamentado en la Ley 26.150, sancionada en el año 2006, en donde se establece en el primer artículo que: “Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal” (Ley 26.150). Dentro de los objetivos principales de la misma se establece que la ESI, debe incorporarse de manera transversal en la currícula, para la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas. A su vez la Ley promueve la transmisión de saberes, la promoción

¹¹ Instituto Nacional de Educación Tecnológica

¹² Educación Técnico Profesional

de actitudes responsables ante la sexualidad, la prevención de problemas de la salud, y el fortalecimiento y consolidación de la igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

La educación sexual integral se sostiene y fundamenta desde el enfoque de género y derechos humanos. Claramente los lineamientos curriculares para la ESI, no deben estar sujetos o reducidos a los contenidos vinculados a la sexualidad, sino que dicho Programa Nacional, debe ser contemplado, como un derecho de todas y todos, y como un espacio integral, preponderante y transversal, que permita, el reconocimiento de las personas como sujetos de derechos y sujetos de deseo, como así también, contribuya al abordaje de temáticas referidas al reconocimiento de la perspectiva de género y la diversidad, el cuidado del cuerpo, la afectividad, los estereotipos de género, entre otras cuestiones. Citando las palabras de la Doctora Graciela Morgade:

La Ley se propone pensar la sexualidad desde una perspectiva mucho más compleja que la que predominó históricamente en las escuelas, que se limitaba al aparato reproductor femenino/masculino y, eventualmente, a la anticoncepción. La Ley se hace cargo de un concepto de sexualidad mucho más rico, que incluye la dimensión psicológica, subjetiva, los afectos. (Morgade, 2018)

La educación técnica, tiene sus particularidades, discursos y prácticas propias de la modalidad, es por ello por lo que la incorporación e implementación requiere una enorme tarea, en la que deben verse involucrados todos los miembros pertenecientes a la comunidad educativa, una verdadera implementación de la ESI, como plantea la Ley requiere de un compromiso estatal y de las instituciones.

La ESI es una inmensa oportunidad desde donde la educación técnica profesional pueda derribar mitos, falsas creencias y/o estereotipos de género, y reivindicar la presencia no sólo de mujeres, sino también de las diversidades de género, corporalidades y sexualidades, y así construir un espacio institucional, pedagógico y educativo más justo, amplio, diverso e inclusivo. (Segovia, 2020:3)

Cuando hacemos referencia a la noción mujeres, es preciso detenernos en el debate actual con respecto a la categoría mencionada. La presente categoría es uno de los dispositivos más feroces y eficaces del patriarcado” (Hermida, 2020:104). Entendiendo al sistema patriarcal como el orden político, a partir del cual se sustentan las desigualdades. A su vez la categoría se configura como instrumento; del capitalismo, debido a que no opera de igual manera en todas las clases sociales; del colonialismo, porque la noción hegemónica de mujer es blanca y subalternizante de las identidades indígenas y de color, y del hetero-cis-centrismo; porque la mujer por definición es cis y heterosexual (Hermida, 2020:105). Finalmente podemos evidenciar que en la noción, mujeres, se esconden miles de estereotipos y mandatos que el feminismo busca deconstruir.

Sobre géneros y feminismos

Pensando y repensando los feminismos:

A partir de lo planteado en el capítulo anterior, en relación a las transformaciones que han acontecido en nuestras sociedades, con respecto a las concepciones de las juventudes en la actualidad, como así también las nuevas visiones de las trayectorias escolares, de las y los estudiantes en las instituciones educativas, es necesario señalar que estos procesos se han desarrollado contemporáneamente, al fortalecimiento y construcción de los feminismos, que históricamente han instaurado debates y llevado adelante luchas, en pos de erradicar las desigualdades que las mujeres, las disidencias y diversidades han sufrido históricamente, a través de la conquista de derechos y espacios.

9. Descolonizando los feminismos: Breve recorrido:

Según lo planteado por Dora Barrancos podemos definir los feminismos¹³ como “una corriente de pensamiento y de acción política cuyo objetivo central se sintetiza en la conquista de la igualdad de derechos para las mujeres, y en consecuencia su propósito es extinguir toda y cualquier tutela masculina subordinante” (Barrancos, 2020:8). Dicha corriente de pensamiento se constituye a mediados del siglo XIX, aunque pueden evidenciarse antecedentes históricos de menor relevancia, en relación con el número de participación.

Generalmente se analiza y conceptualiza el inicio de los feminismos, desde una perspectiva euronorcentrica, vinculando el origen del movimiento, a la Revolución Francesa. Sin dudas esta visión representa la hegemonía del saber impartido por los países con poder.

Por ello, desde la presente investigación, se tomarán los aportes del pensamiento

¹³ Hablamos de feminismos en plural y no de feminismo, porque responde a diversas concepciones ideológicas (Edelman,2001:11)

latinoamericano, que busca y se propone recorrer los procesos, conocer y reconocer, pensar y repensar, las historias de nuestras mujeres, que han sido invisibilizadas desde la conquista, situándonos desde una perspectiva decolonial, en la que se cuestione al sujeto único, al eurocentrismo, al occidentalismo, a la colonialidad del poder (Curiel, 2009: 2).

La descolonización para nosotras se trata de una posición política que atraviesa el pensamiento y la acción individual y colectiva, nuestros imaginarios, nuestros cuerpos, nuestras sexualidades, nuestras formas de actuar y de ser en el mundo y que crea una especie de “cimarronaje” intelectual, de prácticas sociales y de la construcción de pensamiento propio de acuerdo a experiencias concretas. (Curiel, 2009:2)

Dentro de los feminismos Latinoamericanos se pueden evidenciar distintos momentos representativos para el movimiento. Cada etapa o momento suele denominarse como “Ola”. La Primera Ola remite a la primera mitad del siglo XX, en donde las temáticas y demandas se encontraban relacionadas a los derechos laborales, el derecho a la propiedad y el derecho al sufragio. No obstante es necesario aclarar, que previamente habían acontecido distintos sucesos, vinculados a demandas de las mujeres, pero estas, no se daban de manera colectiva, como durante la primera Ola.

La segunda Ola Feminista comienza a desarrollarse a partir de los años sesenta, en donde el centro del debate se modifica, se comenzó a instalar otro tipo de temáticas, vinculadas a “la sexualidad, la maternidad, la pobreza de las mujeres, los roles y estereotipos en los proyectos de vida y en la educación, la estructura familiar, a la vez que se estructuraron las teorías del patriarcado y del sistema sexo-género” (Sagot, 2017:31).

Y finalmente con la llegada del siglo XXI podemos hacer referencia a la Tercer Ola, la cual se encuentra vigente, en donde las propuestas incluyen temas tales como “las redefiniciones feministas del buen vivir, la despatriarcalización en la descolonización y la idea de socialismo feminista” (Sagot, 2017:33). Esta actualidad que atravesamos nos invita a cuestionarnos, a desaprender y aprender conceptos, prácticas y discursos que han sido instalados e impuestos en nuestras sociedades, en las distintas instituciones de trasmisión de ideas, como lo son la familia, la escuela, o los medios de comunicación.

La construcción social del género:

10. La construcción del género continúa HOY:

El género, como categoría, es una de las contribuciones más relevantes para los feminismos, la misma surge a partir de la idea de que lo femenino y lo masculino no son hechos naturales o biológicos, sino construcciones culturales. Es preciso señalar la diferenciación existente entre género y sexo, este último hace alusión a lo biológico, es decir a las diferencias físicas entre hombres y mujeres, mientras que el género, se constituye así en el resultado de un proceso de construcción social, y cultural, a través de ideas o creencias, valores, características emocionales, afectivas, intelectuales y expectativas, que la cultura les atribuye a varones y mujeres de manera diferencial y excluyente en virtud del sexo asignado al nacer:

Esta construcción social funciona como una especie de filtro cultural con el cual se interpreta al mundo, y también como una especie de armadura con la que se constriñen las decisiones y oportunidades de las personas dependiendo de si tienen cuerpo de mujer o cuerpo de hombre. Todas las sociedades clasifican que

es lo propio de las mujeres y lo propio de los varones, y de esas ideas culturales se establecen las obligaciones sociales de cada sexo, con una serie de prohibiciones simbólicas. (Lamas, 2007:1)

Desde la perspectiva de distintos autores y en particular en lo postulado por Graciela Morgade, el logro de esta construcción conceptual hace referencia y pone énfasis, en que estas diferencias que se establecen entre lo femenino y lo masculino, son producidas en la sociedad y no por lo genético.

Se puede afirmar entonces que las relaciones de género son productos sociales: esto implica que han ido formándose a lo largo del tiempo y del espacio, y están en constante cambio. Es decir que la construcción del género continúa hoy” (Morgade, 2002:28). Y es tarea de todas y todos, contribuir en estos procesos, propiciar la incorporación de la perspectiva de géneros en todos los ámbitos y espacios de nuestras vidas, entendiendo que la misma nos permite, entre otras cuestiones, repensar la cotidianeidad a través del cuestionamiento de prácticas que se encuentran naturalizadas por el sistema patriarcal que predomina en nuestras sociedades, a través de los estereotipos de género, que producen, reproducen y agudizan la subordinación, opresión y violencia hacia las mujeres, diversidades y las disidencias. Los mismos se constituyen como aquellas:

ideas que ha construido una sociedad sobre los comportamientos y los sentimientos que deben tener las personas en relación a su sexo y que son transmitidas de generación en generación. Con el tiempo los estereotipos se naturalizan, es decir, se olvidan que son construcciones sociales y se asumen como verdades absolutas e intemporales respecto a cómo son los hombres y cómo son las mujeres, con lo que se dificulta su cuestionamiento y la deconstrucción del contenido de los roles que están en su base. Así pues, a través de estos estereotipos de género naturalizamos la masculinidad y la feminidad, biologizando los roles e

identidades que socialmente se les han asignado a los hombres y a las mujeres. (Blonder, 1993 en Armurio, 2012:228)

Otras de las categorías más resonantes en la actualidad, y que fue mencionada en el apartado anterior, es el de perspectiva de géneros, pero ¿A que hacemos referencia cuando enunciamos dicho concepto? La perspectiva de géneros es entendida como “una categoría analítica y conceptual que nos sirve para comprender, explicar y transformar las relaciones de desigualdad que tienen lugar entre mujeres y varones por el simple hecho de serlo” (Campos, 2012: 98). Esta perspectiva implica:

- “reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, en general favorables a los varones como grupo social y discriminatorias para las mujeres”

- ” que dichas relaciones han sido constituidas social e históricamente y son constitutivas de las personas”

- “que las mismas atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión” (Marina, 2020:30).

Podemos decir entonces, que esta perspectiva, posibilita e impulsa el reconocimiento, la comprensión, el cuestionamiento y finalmente las transformaciones de las prácticas o discursos que las sociedades consideran como naturales, pero que finalmente son constituidas desde lo cultural y lo histórico. Se puede señalar entonces, que la perspectiva de géneros:

pretende desnaturalizar, desde el punto de vista teórico y desde las intervenciones sociales, el carácter jerárquico atribuido a la relación entre los géneros y mostrar que los modelos de varón o de mujer, así como la idea de heterosexualidad obligatoria son construcciones sociales que establecen formas de interrelación y

dictaminan lo que debemos y podemos hacer en función del lugar que la sociedad le atribuye a nuestro género. (Hasan, 2017: 121)

La escuela, un espacio social de formación de género:

11. “Haciendo género” en la escuela técnica:

Si bien podemos afirmar que existe un avance en la Educación Técnica en lo que respecta a la búsqueda de la construcción de la equidad de género, a partir de distintos parámetros que podemos observar, como lo postulado en la ley, la implementación de la ESI, de ciertas acciones y programas desarrollados, y al incremento de la matrícula femenina dentro de la modalidad, la incorporación de la perspectiva de género continúa siendo una tarea pendiente en la que se debe trabajar, entendiendo que la misma requiere una construcción y una reconstrucción permanente. La relevancia de la escuela en la vida de los jóvenes radica en que la institución educativa es considerada un espacio social de formación de géneros:

Hay que tener en claro que las instituciones de transmisión de ideas como por ejemplo la familia, los medios de comunicación y, en particular, las escuelas juegan un papel protagónico en este estado de la cuestión, ya que procesan en forma permanente significados y valores de género. (Morgade, 2002:6)

Existen escuelas que tienden a reafirmar aquellos modelos históricos de disciplinamiento que buscan restablecer un orden, cuyos parámetros de masculinidad y feminidad conservan fuerte carga heteronormativa, en donde se refuerzan y se reproducen prácticas excluyentes, para aquellas y aquellos, que no se encuentran identificados dentro del binarismo y heterosexualidad, por los parámetros establecidos, e instituciones que generan espacios, y dispositivos que permiten

que las juventudes derriben aquellos estereotipos de género, exploren nuevos sentidos, y modos de vincularse (Molina, 2015:76). Podemos decir entonces que las escuelas contribuyen a la perpetuación o la transformación de la mirada heteronormativa sobre los cuerpos, las sexualidades y las identidades de las y los estudiantes.

Dentro de los elementos más relevantes que contribuyen a la perpetuación de ciertos estereotipos en las instituciones educativas podemos mencionar, en primera instancia; las interacciones de las y los docentes, de los equipos de orientación escolar, de los equipos directivos y de las y los trabajadores, en cuanto a las percepciones y expectativas que las y los mismos poseen respecto, a las feminidades y las masculinidades, como así también es pertinente mencionar la incidencia en las trayectorias escolares, del denominado currículo oculto. “Se le considera oculto porque no es formal, sino que subyace a los conceptos difundidos en clase, mediante los materiales y las prácticas docentes, transmitiendo qué es ser hombre y mujer, los roles de género y las actitudes esperadas” (Parra, 1997; en Ricco y Trucco, 2014: 28). Podemos evidenciar lo recientemente mencionado, en cuestiones tan simples, como la utilización del lenguaje; generalmente en los textos y la bibliografía, utilizada para el abordaje de distintas temáticas, se encuentran signadas de visiones sexistas y androcéntricas¹⁴, en donde las mujeres se encuentran invisibilizadas y excluidas, a través de la utilización e implementación de un lenguaje genérico aceptado, en donde lo masculino se considera como lo universal y lo femenino como lo particular.

¹⁴ Se define al sexismo” como el mecanismo por el que se concede privilegio a un sexo en detrimento de otro”. El sexismo es necesario para que se produzca el androcentrismo, es decir, la concesión del privilegio al punto de vista del hombre” (Gamba, 2007, en Seoane, 2012:7)

El ejemplo recientemente mencionado, en referencia al uso del lenguaje, a los estereotipos de género y a las desigualdades existentes que atraviesan las mujeres, es uno de los más relevantes en nuestras sociedades, ya que se ha constituido históricamente de esta manera. Actualmente, debido al auge de los feminismos, como movimiento, el uso del lenguaje se constituye como uno de los temas de agenda pública. De manera ineludible el uso del mismo, requiere de una revisión y una modificación, debido a la trascendencia que adquiere:

El lenguaje precisamente es el lugar donde se organizan, bajo formas de códigos sociales, la creación simbólica individual, la subjetividad de las personas, estructurando en representaciones colectivas que serán, a su vez, las que determinen y formen la imagen que cada persona individual construye de sí misma y de la propia experiencia. (Violi, 2001:36)

La lucha por la incorporación de un lenguaje inclusivo se sustenta bajo la premisa de que “Lo que no se nombra no existe”, y entendiendo que el discurso es portador de ideología y poder. Sin dudas el lenguaje se constituye como un hecho cultural y social, “pero ante todo la lengua es algo vivo, que evoluciona al mismo ritmo que cambia la realidad, la sociedad que lo rodea” (Rodríguez, 2001: 40).

Dentro de la modalidad, es necesario reflexionar acerca de los discursos sexistas existentes, es imprescindible “interpelar desde una perspectiva de género, la idea recurrente de su neutralidad. Las carreras técnicas están asociadas a elecciones y códigos masculinos que reproducen los estereotipos hegemónicos de género poniendo en cuestión su supuesto carácter neutro” (Bloj, 2017: 45). Ya sea desde las denominaciones de los títulos al egresar, los cuales aparecen en masculino, los imaginarios con respecto a las elecciones de las especialidades, la creencia afianzada y generalizada, de que las ciencias humanas son apropiadas para mujeres y las

ciencias duras para los hombres, lo vinculado a los contenidos y los saberes, o las representaciones que persisten en el imaginario social, cuando se menciona la escuela técnica, los cuales se encuentran estrechamente ligados a un tipo ideal de estudiante, con los rasgos característicos de una visión del varón, vinculada a la masculinidad hegemónica, de la cual este también es víctima, a pesar de los privilegios que le concede en relación a la mujer.

Aunque en el presente trabajo de investigación, no se profundizará en la categoría de masculinidades, es preciso señalar, que es imposible pensar en un feminismo, en el que no exista un debate y un cuestionamiento, acerca de estos estereotipos establecidos en las masculinidades, de tipo hegemónicas o también denominadas como imperantes, los cuales se constituyen y también son producto del sistema patriarcal del que todas y todos somos parte:

Los varones están atravesados por estereotipos y relaciones de poder, como las demás identidades de género. La diferencia radica en que esos estereotipos y relaciones de poder colocan la identidad masculina en un lugar de privilegio y de superioridad. Las masculinidades varían según los tiempos y lugares, no siendo posible elaborar un modelo universal sobre lo que es masculino ni justificarlo por la genética o la biología. Incluso en un mismo tiempo-espacio encontramos múltiples masculinidades. (Ramoli, 2018:3)

Si bien los aportes y los estudios acerca de las nuevas masculinidades, son relativamente recientes y generan cierta controversia y resistencia en los varones, por las cuestiones que se ponen en juego, una resignificación de las masculinidades, entendidas desde lo plural, lo heterogéneo y lo múltiple, sería relevante para la búsqueda y la concreción de la tan anhelada equidad de género:

Desde el campo de los estudios de la mujer, al igual que desde el feminismo académico, es ineludible abordar las relaciones entre los géneros así como ineludible ha sido incorporar, aunque sea de manera

indirecta, el estudio de la condición masculina como parte sustancial de la definición del ser mujer y de la construcción de identidad. (Guerrero, 2010 en Blazquez, Flores y Ríos, 2012:271)

12. La perspectiva de géneros, el punto de partida para la equidad:

Si bien, en el presente capítulo, se mencionó, y definió de manera concisa lo que se entiende por perspectiva de géneros¹⁵, es necesario un abordaje más exhaustivo de la categoría mencionada, en el ámbito educativo. La incorporación de la misma, en todos los establecimientos educativos y niveles, de manera transversal, se propicia en el marco de la Ley de Educación Sexual como ya se mencionó anteriormente. La ESI, y la incorporación de la perspectiva de géneros debe ser abordada y aplicarse en todos los niveles, atravesar todas las políticas, programas y proyectos de la instituciones. Se puede señalar que la misma se constituye como un cuerpo de saberes, orientados desde una perspectiva que parte ya no desde los modelos biologicistas, sino desde una integralidad de saberes, compuesto por las ciencias sociales, ciencias naturales, educación física, lengua, los acuerdos convivenciales, ciudadanía, etc. A fin de cuentas, podemos concluir que la misma propone “un modo de pensar y llevar adelante instituciones más democráticas e inclusivas en clave de derechos, y debe estar presente en todas las áreas que forman parte de los contenidos curriculares e integrarse a toda situación de enseñanza y aprendizaje” (Dirección General de Cultura y Educación, 2021:9).

Retomando la aproximación realizada con respecto a la conceptualización, de aquello que se entiende por perspectiva de géneros, podemos decir, que esta se configura como una

¹⁵ Se utiliza perspectiva de “géneros”, (en plural), debido a que la misma incluye a: mujeres, disidencias y diversidades.

categoría analítica y conceptual que nos sirve para comprender, explicar y transformar las relaciones de desigualdad que tienen lugar entre mujeres y varones por el simple hecho de serlo. A su vez dicha perspectiva “abre un conjunto de posibilidades para los seres humanos, desde una mayor riqueza y variedad de opciones vocacionales y laborales hasta el disfrute de nuevas formas de vida afectiva y distintos arreglos familiares” (Lamas, 1996:226). La incorporación de la misma, en nuestras vidas, nos conlleva a entender que el sexo, el cual se encuentra determinado meramente por categorías biológicas, no debe ser condicionante ni limitante en la construcción de las identidades; en el desarrollo de actividades, profesiones u ocupaciones, o proyectos de vida, ni en las elecciones o deseos de cada persona.

Por ello la escuela se constituye como un lugar privilegiado para cuestionar estas “verdades absolutas” que hemos naturalizado, dentro de todas las modalidades, pero específicamente dentro de la modalidad técnica, por sus particularidades. La incorporación de dicha perspectiva, contribuye a la erradicación de determinados mitos y discursos que han circulado históricamente, en relación a las mujeres, diversidades y las disidencias, como así también de distintos estereotipos de género establecidos, logrando así, la construcción de instituciones educativas inclusivas, diversas y equitativas:

En las instituciones educativas, la reflexión sobre el lugar de los cuerpos, sobre las identidades de género, y las prácticas y deseos sexo-afectivos, estuvo durante décadas fuera del universo de “lo pensable” y mucho menos de “lo enseñable”. Incorporar una perspectiva de género a la vida institucional y al currículo requiere, en primer lugar, un proceso de desnaturalización del sistema sexo-género hegemónico por parte de la comunidad educativa, tanto a nivel institucional como individual, y esa reflexión demanda un tiempo significativo. Pero, a su vez, ese proceso de desnaturalización, en la medida en que es profundizado, exige

enfrentarse con (lo que aquí llamamos) los “núcleos duros” del discurso patriarcal; discurso que permea todos los ámbitos de la vida social, y particularmente el escolar. (Morgade, G, Fainsod, P y del Cerro, C, 2016:165)

Por todo lo expuesto, es primordial que existan y se construyan espacios de reflexión y transformación, y para ello es necesaria la participación y el compromiso de todos los actores institucionales, considerando la relevancia que tiene para las y los estudiantes la construcción de prácticas educativas situadas, que respondan a las demandas de cada grupo, de cada estudiante:

Ir por lo que se ignora, por lo que se cuele entre las paredes de las escuelas, implica desafiar los límites de lo instituido, subvertir no sólo las categorías de pensamiento, sino también animarse a desafiar aquello que señala quién tiene cierto saber, y, por ende, el poder, desafiar lo institucional. (Fainsod, 2013 en Morgade, Fainsod, y del Cerro, 2016:166)

Si bien la perspectiva de género es transversal a todos los actores institucionales y espacios curriculares, como se especificó previamente, el Equipo de Orientación Escolar adquiere gran relevancia en las mencionadas temáticas, no solo por la especificidades de las disciplinas que lo integran, sino que es allí donde se manifiestan, se problematizan, desnaturalizan y visibilizan estas prácticas y realidades a diario, ya que generalmente, para las juventudes estos espacios se constituyen como lugares de referencia.

Según lo estipulado en la normativa, la Dirección de Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, en relación a los Equipos de Orientación Escolar, “propone un abordaje especializado fortalecedor de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje

promoviendo la defensa de los derechos de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, dentro y fuera del espacio escolar” (Disposición N°76/08).

Los EOE, se encuentran conformados por distintas disciplinas, entre las cuales encontramos, los cargos de: Orientador Educacional, Orientador Social, Orientador de los Aprendizajes, Médico Orientador y Fonoaudiólogo. Esta diversidad de disciplinas que lo conforman, constituye un rasgo distintivo y enriquecedor. Dicho espacio ha sufrido transformaciones, y avances, que acompañan los cambios sociales producidos, en lo que respecta a su denominación, constitución, perspectivas de intervención y abordaje y representaciones sociales. Históricamente se ha denominado a este espacio con un término particular: el “gabinete”, denominación que claramente se encuentra ligada y hace alusión al paradigma médico. A su vez, el mismo estuvo cargado de significaciones negativas vinculadas a lo conductual, y a problemáticas específicas, de estudiantes “determinados”, los cuales generalmente eran estigmatizados o señalados.

En la actualidad se pueden visualizar grandes cambios, en primera instancia, en relación a su denominación, ya no se habla de gabinete, sino del término “Equipo”. Cambio que no solo hace referencia a lo lingüístico, sino que viene aparejado a una nueva perspectiva, a un paradigma que se centra en la promoción y protección de derechos de las niñas, los niños y las juventudes que forman parte de las instituciones, desde un abordaje ya no, centrando en lo individual, sino desde lo grupal y lo comunitario (Dirección General de Cultura y Educación, 2010: 37). Impulsando una apertura, un verdadero acercamiento, de las y los estudiantes hacia los equipos, y de los equipos hacia las y los estudiantes, y por consonancia,

de las y los docentes, las familias y directivos. Y a su vez propiciar una participación activa de los equipos en la vida institucional. Se puede señalar que se encuentran dentro de las responsabilidades de los equipos de orientación: “la atención, orientación y acompañamiento de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos a efectos de contribuir, conjuntamente con los otros actores institucionales, a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje” (Disposición N°76/08).

En relación a las incumbencias asignadas en las Disposiciones Generales y en la Ley de Educación, en la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, es pertinente, señalar la multiplicidad de tareas, y situaciones, en las que las y los profesionales que conforman los equipos deben intervenir, no solo por lo establecido en dichas disposiciones, sino por la complejidad que conllevan las situaciones y contextos que atraviesan las poblaciones que forman parte de las instituciones educativas, teniendo en cuenta, las temáticas y demandas emergentes, que se presentan y que tienen una gran vinculación con el tránsito y la permanencia de las juventudes en las escuelas; como lo relacionado a lo pedagógico, las cuestiones de género, la implementación de la ESI, la construcción de las identidades, la violencia, el bullying o el ciberacoso, el establecimiento de vínculos, tanto familiares, como con sus pares, noviazgos, consumo problemático de sustancias, entre otras.

De hecho, actualmente, la pandemia, se constituye como una variable relevante, que es pertinente mencionar, el Coronavirus ha provocado impactos multidimensionales en la vida de cada persona. Si bien se cree que el virus no afectó gravemente, a los niños, niñas y

juventudes, en relación a lo sucedido con los adultos, y adultos mayores, este grupo poblacional, ha sido uno de los más afectados e invisibilizados.

Una de las dimensiones más relevantes, y en la que se pueden evidenciar más consecuencias, es en el ámbito de la educación. Considerando a la escuela, como un espacio que va más allá de lo pedagógico. El sistema educativo Argentino, reflejó enormes falencias, dejando al descubierto diversas problemáticas, que se agudizaron debido al contexto actual, pero que anteriormente también existían, dejando en evidencia la existencia de una gran brecha educativa y una enorme desigualdad entre aquellos estudiantes que pertenecen a sectores de clase media/alta, y entre aquellos estudiantes que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad. Estos efectos y consecuencias se pudieron evidenciar a corto plazo, con las problemáticas de acceso a conectividad, o la interrupción a la asistencia alimentaria que brindan muchas instituciones, como así también a mediano y largo plazo, con el retorno a la presencialidad. Desde las problemáticas de infraestructura, o los grandes porcentajes de deserción escolar que ya se pueden observar en todo el país.

En ese nuevo contexto, y en esta nueva realidad compleja y dinámica, que nos atraviesa, es de vital incidencia, las intervenciones de las escuelas, y por ende de los equipos de orientación escolar.

Para la finalización del presente capítulo, y en consonancia a lo desarrollado, es imprescindible para el desarrollo del trabajo final, explicitar las intervenciones y lo vinculado al rol de los Orientadores y las Orientadoras Sociales en los equipos de orientación escolar. Si bien es cierto que “el trabajo en Equipo implica la articulación e interdisciplinariedad de sus

integrantes para el logro de una meta común, en relación de igualdad y complementariedad, y que esta interdisciplinariedad no es la yuxtaposición ni una suma de saberes sino una puesta en común” (Disposición N°76/08) dentro de la mencionada disposición, quedan determinadas en el Artículo N° 9, las distintas especificidades que cada rol posee. Por lo tanto les corresponde a las y los OS que conforman los equipos:

- “Participar de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional y de los Acuerdos Institucionales de Convivencia aportando elementos de fundamentación sociopedagógicos”.
- “Generar vinculaciones entre la institución educativa y la comunidad, partiendo del análisis del diagnóstico de la situación socioeducativa, institucional y comunitaria”.
- “Aportar elementos al análisis, estudio y construcción de criterios respecto de las oportunidades educativas que generan o puedan generar las comunidades escolares y el campo educativo, desde las perspectivas de la Pedagogía Social y del Trabajo Social”.
- “Brindar la dimensión social al abordaje de los grupos de alumnos/as, vinculándose con sus familias y recuperando los saberes socialmente significativos de la comunidad en un proceso de integración educativa permanente.
- “Promover el trabajo en red con otras instituciones existentes en el distrito, la región y las jurisdicciones provincial y nacional para garantizar el ingreso, la permanencia y el aprendizaje de los niños/as y los/las adolescentes y adultos en la escuela”.

- “Aportar a la articulación intra e interinstitucionales con el fin de crear vínculos y espacios de corresponsabilidad, que optimicen recursos y generen propuestas favorecedoras del aprendizaje de los alumnos y alumnas, tendiendo a promover acuerdos”.
- “Abordar desde propuestas superadoras, las problemáticas del ausentismo, el desgranamiento y el abandono escolar, reemplazando prácticas focalizadas por abordajes comunitarios que comprometan el esfuerzo de todos los miembros de la comunidad educativa”.

Aspectos metodológicos

Aspectos metodológicos:

13. Tipo de investigación:

El presente diseño de investigación se inscribe dentro de los lineamientos generales de una investigación cualitativa con un alcance exploratorio descriptivo. Para los autores Denzin y Lincoln la investigación cualitativa es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. La misma es multimetódica, naturalista e interpretativa (Denzin y Lincoln, 2012: 47). Quienes investigan indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan.

El objetivo de una investigación exploratoria es, como su nombre lo indica, examinar o explorar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Por lo tanto, sirve para familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos, poco estudiados o novedosos (Collado, Lucio y Sampieri, 2014:91).

Los estudios descriptivos buscan caracterizar y especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Registran, miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes de los fenómenos a investigar (Collado, Lucio y Sampieri, 2014:92).

Muestra:

En las investigaciones de este tipo, la muestra, es entendida como “un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, sobre el cual se habrán de recolectar datos, sin que necesariamente sea representativo del universo, o población que se estudia” (Collado, Lucio y

Sampieri, 2014: 394). En esta modalidad de aproximación puede trabajarse con números relativamente pequeños de unidades de observación, incluso en ocasiones con un único caso. Como sostiene el autor Creswell: “el muestreo cualitativo es propositivo” (Creswell, 2009 en Collado, Lucio y Sampieri 2014: 394).

A su vez es pertinente señalar, que de acuerdo al tipo de investigación planteada, las y los investigadores cualitativos van disponiendo en vivo, a partir de lo previsible y lo no previsto, teniendo en cuenta, que en este tipo de estudios, es primordial, la riqueza de los datos provistos por las y los participantes, y no la cantidad de personas que compongan la muestra (Serbia, 2007: 132).

Es por ello que se trabajó con la población perteneciente a la Escuela de Educación Secundaria Técnica n°3 “Domingo Faustino Sarmiento de la ciudad de Mar del Plata, específicamente con las y los estudiantes que cursan el 3° año del ciclo básico, por medio de una encuesta y también, se seleccionó a una estudiante de sexo femenino, por especialidad pertenecientes al 7 ° año del ciclo superior técnico, para profundizar en la temática a través de la realización de entrevistas.

14. Tecnicas de recoleccion de datos:

A los fines del presente trabajo, quedan explícitas las técnicas de recolección de datos que se utilizaron en la presente investigación:

- Análisis documental:

En primer lugar se realizó un análisis documental de las fuentes provistas por la Escuela de Educación Técnica n°3, con el objetivo de identificar factores que inciden en la construcción y permanencia de los estereotipos de género dentro de la comunidad educativa.

Se plantea, que para el desarrollo de un análisis documental que genere aportes significativos, es de gran relevancia: rastrear los documentos existentes, clasificarlos, seleccionar aquellos con mayor pertinencia, en relación a los objetivos que se plantean en cada investigación, como así también la realización de una lectura en profundidad de los mismos (Quintana Peña, 2006:66).

Por lo especificado, se analizó de forma crítica distintos elementos que aportan a la temática referida, específicamente, lo vinculado a los documentos que permiten conocer y analizar, la distribución de la matrícula existente, en las distintas especialidades con las que cuenta la modalidad.

- Entrevista:

Se estimó la realización de seis entrevistas semi estructuradas, a estudiantes del sexo femenino que se encuentran cursando el 7° año del ciclo superior técnico en sus distintas especialidades; Electromecánica, Automotores, Construcciones, Electrónica, Informática y Química, con el fin de conocer de manera exhaustiva la percepción de las mismas, acerca de los estereotipos existentes y la incidencia de estos en su propia trayectoria escolar. Es pertinente

señalar, que la realización de las mismas estuvo sujeta, a la presencia de mujeres en cada una de las especialidades referidas.

También se llevó a cabo una entrevista semi estructurada a la Trabajadora Social, integrante del Equipo de Orientación Escolar, para conocer las estrategias con las que cuenta la misma, desde el mencionado espacio, para el abordaje de las demandas de las juventudes, acerca de las temáticas vinculadas a los estereotipos de género existentes.

Y finalmente se seleccionó a una Jefa de Taller, cargo fundamental dentro de la escuela técnica, para la realización de una entrevista semi estructurada, con el objetivo de contribuir a la identificación de factores que inciden en la construcción y permanencia de los estereotipos de género dentro de la comunidad educativa. Entendiendo la relevancia que adquiere para la mujer la apropiación de estos espacios, que históricamente han sido ocupados por varones.

Dentro las distintos tipos de entrevistas existentes, se optó por una entrevista semi estructurada, ya que la misma puede proveer una mayor amplitud de recursos con respecto a los otros tipos de entrevista de naturaleza cualitativa; el esquema de preguntas no está prefijado, las preguntas pueden ser de carácter abierto y el entrevistado tiene que construir la respuesta; son flexibles y permiten mayor adaptación a las necesidades de la investigación y a las características de los sujetos (Vargas y Jiménez, 2012:126).

- Encuesta:

Se procedió a la confección, la realización y el posterior análisis de encuestas a estudiantes que se encuentran cursando el 3º año del ciclo básico, de ambos sexos, con el objetivo

de conocer y visualizar de qué manera los estereotipos de género existentes inciden en la elección de las especialidades. Para ello se seleccionaron dos cursos pertenecientes al turno mañana y dos cursos del turno tarde. Podemos definir a la encuesta según el autor García Ferrando, como:

una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características.

(García, 2000:143)

Presentación de datos y análisis

Proceso de recolección de datos:

Debido al contexto mencionado, vinculado al Covid 19, los tiempos estipulados para la realización del análisis documental de los datos, como así también de las entrevistas y encuestas se dilataron. El sistema educativo se vio claramente afectado por la situación sanitaria, y es por ello que, recién en el mes de septiembre del año 2021, se pudo establecer contacto nuevamente con la institución.

En primera instancia, se retoma el contacto con las integrantes del Equipo de Orientación Escolar, vínculo que se vio favorecido, debido a la práctica desarrollada en el mismo. Si bien este punto, puede ser considerado como un aspecto favorecedor para el desarrollo de la investigación, la institución atravesó un proceso de grandes cambios, con respecto al cuerpo de docentes y de directivos, como así también en lo referido al Equipo de Orientación Escolar.

El EOE durante el año 2018, se encontraba compuesto por dos Orientadoras Sociales, (Licenciadas en Servicio Social) y por una Orientadora Educacional (Licenciada en Psicopedagogía). Una de las características distintivas del mismo, era la extensa trayectoria de las mismas, en los cargos, dentro de la institución, lo que les permitía un conocimiento amplio en lo relativo al funcionamiento del equipo, como así también de todos los aspectos que se dan dentro de una institución educativa.

A partir del año 2020, dentro del equipo, como se mencionó anteriormente, surgen transformaciones, debido a distintas causas vinculadas al otorgamiento de cargos.

Actualmente, el mismo se compone de una Orientadora Social, quien es Licenciada en Sociología, y de la Orientadora Educacional, quién si se mantiene en el cargo, pero que se encuentra bajo una licencia prolongada. Por lo tanto la entrevista se pudo llevar a cabo con la OS, y no con el Equipo en si, como se había planificado en un principio. Es interesante mencionar también que la misma, se desempeña en la institución, desde el año 2020, y que no se encuentra referenciada con nuestra disciplina.

En relación al desarrollo de encuestas y entrevistas, también se plantearon algunas dificultades propias del contexto, vinculadas principalmente, al ingreso a la institución y los protocolos correspondientes que se establecen, de acuerdo a las burbujas y los distintos turnos en los que las y los estudiantes cursan.

Las encuestas se desarrollaron sin dificultad alguna, debido a que se facilitó el acceso a las aulas. Se realizaron 51 encuestas, de las cuales participaron dos cursos pertenecientes al turno mañana, y a dos cursos del turno tarde, en consonancia a los objetivos que se plantean en la presente investigación. Del total de los encuestados, 35 se perciben como masculinos, 14 como femeninas y solo 2 dentro de la categoría indefinido. Dicha categoría comprende la autopercepción de género no binaria, indeterminada, no especificada, indefinida, no informada, autopercebida, no consignada, y a cualquier otra acepción con la que pudiera identificarse una persona que no se sienta comprendida en el binomio masculino/femenino.

Tampoco se presentaron dificultades a la hora de la realización de las entrevistas a la Orientadora Social, y a la Jefa de Área, quienes mostraron total predisposición. A diferencia de lo sucedido durante el desarrollo de las entrevistas a las estudiantes de 7^a año, por distintas

causas. En principio por una cuestión meramente personal, debido a que las estudiantes cursan, a diferencia de lo que sucedía durante el año 2018, en el turno vespertino, situación que dificultó la planificación de las mismas, debido a que me encuentro viviendo en otra ciudad, y, a su vez, trabajando. Al mismo tiempo el ingreso a la institución, y a las aulas se complejizan, debido a que durante el mencionado turno, no hay miembros del EOE, y solo se encuentran en función la Vice Directora y una preceptora.

A su vez surgió otra dificultad, en cuanto a la participación de alguna de las estudiantes, circunstancia que se tenía prevista dentro de las posibilidades, y que se encuentra vinculada a la negativa de las mismas a participar en las entrevistas, debido a situaciones de desgano, o vergüenza/timidez, de acuerdo al discurso planteado por las mismas. Pudiendo desarrollarse cuatro, de las seis entrevistas que se habían planificado.

Y finalmente, el desarrollo del análisis documental, en consonancia a los objetivos planteados, se pudo llevar a cabo sin inconvenientes, pudiendo acceder a los listados de las y los estudiantes, y documentos sin dificultad alguna, debido a la predisposición de la Orientadora Social.

15. La perspectiva de las juventudes:

En consonancia al primer objetivo planteado, al comienzo de la investigación: “*Conocer las perspectivas que tienen las juventudes, acerca de los estereotipos de género que existen dentro de la comunidad educativa*” se consultó a las fuentes primarias, mencionadas. De allí se obtuvieron una serie de datos interesantes, para comenzar a desandar aspectos de la temática escogida. Para una mayor organización de la información, la misma se agrupará en distintos

tópicos, de la misma manera que se organizaron las entrevistas y las encuestas, dentro de los cuales se encuentran las siguientes categorías: igualdad de género, estereotipos de género, la vinculación de estereotipos y especialidades, la discriminación y finalmente, la visión de las y los mismos, acerca de las oportunidades post egreso. A continuación quedarán expuestos los resultados arrojados.

→ Igualdad de género:

Cuando se les consultó con respecto a la *igualdad entre las mujeres y los varones*, se pueden visualizar las siguientes consideraciones; quienes se perciben como femeninas, y quienes se ubican, dentro de la categoría sexo indefinido, coinciden con la postura que señala, que debe existir una igualdad entre mujeres y varones. A diferencia, de lo que sucede en el grupo compuesto, por aquellos que se perciben como masculinos, donde se puede observar cierta discrepancia en las consideraciones. Del total de los estudiantes encuestados, la mayoría concuerda en que debe existir una igualdad de género, mientras que la opinión del resto se encuentra dividida, entre quienes se oponen a dicha igualdad, y quienes manifiestan no saber o no tener opinión al respecto. Si bien existe una mayoría de estudiantes masculinos, que creen en la igualdad de género, es relevante y llamativo el porcentaje que desconoce o que se opone a la equidad.

Ante lo expuesto anteriormente, es interesante conocer las apreciaciones de las y los estudiantes, en referencia a la mencionada igualdad, en la institución. Dentro del grupo compuesto por aquellas/os que se perciben dentro de las categorías femenino e indefinido, persiste un consenso; la mayoría, considera que dentro de la escuela, no existe igualdad de

género. En referencia a los masculinos, nuevamente, se manifiestan discrepancias en las apreciaciones. Se observa, que la mayor parte de los estudiantes consultados, considera que dentro de la institución no existe igualdad de género. Mientras que un pequeño porcentaje, señala lo contrario, afirmando, que dentro de la escuela, sí existe tal igualdad.

No es causal, y se presenta como una tendencia, que en las dos primeras preguntas planteadas, exista un consenso, entre el grupo compuesto, por las categorías femenino/indefinido. Entendiendo, que generalmente, las mujeres, las disidencias y las diversidades, se constituyen como las poblaciones, que atraviesan este tipo de desigualdades, basadas en el género.

→ Estereotipos de género:

En cuanto al mencionado tópico, se indagó en primera instancia, acerca del conocimiento o desconocimiento que poseen las juventudes con respecto a la presente categoría, y en una segunda instancia, si las mismas y los mismos identifican o no la presencia de estereotipos de género dentro de la institución. De las respuestas obtenidas, se evidencia que más de la mitad de las/os encuestados, manifiestan conocer de qué se trata dicha categoría, mientras que una pequeña parte la desconoce. A su vez, se puede observar, que más de la mitad de las/os estudiantes que forman parte de la muestra, afirman que existen o se presentan estos estereotipos dentro de su escuela. Asimismo, con el fin de lograr una mayor aproximación, se les consultó, acerca de los estereotipos de género, por medio de las entrevistas mencionadas, a las estudiantes de 7º, quienes se encuentran en la culminación de sus trayectorias:

Entrevistada A: *“Ahora es más aceptable, antes eran todos hombres, cuando empecé yo, éramos cuatro chicas no más, y ahora ves el curso y hay más chicas” Había comentarios de algún que otro profesor”.*

Entrevistada B: *“ Si, te excluyen. Se siente una diferencia, llegó un momento que dije, la dejo yo no puedo seguir acá, es como incomodo, no es que te dicen no haces esto. Lo hacen todo ellos y no te dejan participar”.*

Entrevistada C: *“ En química creo que no, pero sé por amigas que van a otras especialidades que es más difícil, a veces los compañeros o los profes dicen cosas o no las dejan aprender“.*

Entrevistada D: *“Si, hay mucho de eso, a veces lo notás en los profesores, que no te dejan hacer lo que hacen mis compañeros, en algunos más que en otros. Ahora igual estoy más acostumbrada”.*

Como se puede observar, las mismas refieren, a través de sus vivencias dentro de la institución, que existen ideas, creencias, o discursos, basados en el género, con respecto a las mujeres, que han condicionado de manera evidente sus trayectorias escolares; en relación a la elección e inserción a la modalidad, como así también en la permanencia dentro de la institución, en lo referido no solamente a lo vincular con pares y docentes, sino también en cuestiones vinculadas a los procesos de aprendizaje y a las construcciones identitarias.

→ Elección de especialidades y estereotipos de género:

A través de la información recabada en las encuestas, y en las entrevistas, podemos observar datos relevantes, con respecto a la vinculación que existe entre el género y el momento

de la elección de la especialidad. Se logró conocer que más de la mitad de los encuestados, coinciden en que existen especialidades más acordes para los varones, entre las que se destacan Automotores, Electromecánica y Electrónica, y, especialidades más acordes para las mujeres, destacándose aquí Química e Informática.

La información recabada, coincide de alguna manera con los datos recogidos durante el análisis documental que se llevó a cabo, con respecto a la distribución de la matrícula. Se toma como base para el análisis, la matrícula perteneciente a los 4^{tos}, debido a que es el año en el que las y los estudiantes comienzan a cursar en la especialidad que escogieron.

De acuerdo a lo observado, Química, es la única especialidad, en la que hay una mayor presencia de mujeres, que de varones. En el resto de las especialidades, los varones se constituyen como mayoría. Según lo referido por una de las entrevistadas:

Entrevistada C: “... en informática y química están acostumbrados a que se anoten más mujeres, en las otras es más raro, aunque ahora veo más chicas”.

Si bien la preponderancia de varones en el resto de las especialidades, puede generarse debido a diversos factores, al retomar el discurso de las entrevistadas, se observa que indudablemente la existencia de estereotipos de género, se constituye como uno de los elementos más relevantes al momento de la elección de las especialidades. Al consultarles, las mismas refieren:

Entrevistada A: “Automotores no elige nadie de las chicas, te soy sincera no se por que es, yo tenía ganas de hacer automotores, pero en el futuro no me veía”.

Entrevistada C: ”... en algunas especialidades se complica más siendo mujer, por el tema de los talleres”.

A partir de los testimonios citados, se puede inferir que habitualmente, las mujeres, las diversidades y disidencias, encuentran grandes limitaciones y obstáculos al momento de la elección de la especialidad, es decir dicha población, no cuenta con la posibilidad de escoger la orientación con libertad, o en pos de sus deseos, gustos o expectativas, debido a que estos esquemas culturales mencionados, persisten, y se encuentran fuertemente arraigados dentro de la modalidad y dentro de la comunidad educativa.

→ Discriminacion:

Ante la consulta, con respecto a la discriminacion dentro de la escuela, vinculada al género, podemos observar que tanto mujeres, varones, y aquellas/os que se perciben dentro de la categoría indefinido, han atravesado alguna situación de discriminacion basada en el género. A su vez se intentó identificar los orígenes de estas situaciones discriminatorias. Dentro de las respuestas que más se reiteran, encontramos, que las y los jóvenes, señalan, que este tipo de acciones han sido efectuadas por sus propios compañeras/os y las y los docentes que forman parte de la institución.

→ Oportunidades post egreso:

Al indagar con respecto a las oportunidades laborales al culminar los estudios, se evidencia una tendencia en relación a la visión de las y los estudiantes, debido a que más de la mitad de los encuestados, afirma, que al egresar de la modalidad técnica, las mujeres, no cuentan con las mismas oportunidades laborales que los varones. Mientras que tan solo una pequeña parte afirma que sí.

Si bien durante el proceso se visibilizan diversas formas de discriminación, y diversas desigualdades, es preciso retomar lo planteado por la Jefa de Taller en un lapso de la entrevista, para ejemplificar y evidenciar de manera más concreta, lo que sucede muchas veces dentro de la modalidad, con respecto a las trayectorias escolares de las mujeres. La misma señala, que al momento de iniciar las prácticas que se desarrollan en el último año escolar, algunas empresas prefieren estudiantes varones y desestiman a las estudiantes mujeres:

Jefa de Área: “Hay empresas que prefieren técnicos hombres para tal actividad, nosotros le brindamos la misma posibilidad a todas y todos los estudiantes, algunas empresas prefieren estudiantes varones”.

Ciertamente este posicionamiento de las empresas, es discriminatorio, y se constituye como otro impedimento o dificultad que deben atravesar las mujeres durante sus trayectorias escolares como así también, al egresar de la modalidad. A pesar de contar con una misma formación, y un mismo título, las oportunidades de las mujeres con respecto a la salida laboral,

claramente se ven limitadas por la existencia y permanencia de estos estereotipos de género que se vienen mencionando.

16. Factores que inciden en la construcción y permanencia de los estereotipos de género dentro de la comunidad educativa:

Con respecto al segundo objetivo planteado en la investigación: “*Identificar los factores que inciden en la construcción y permanencia de los estereotipos de género dentro de la comunidad educativa*”, se logró identificar, a través de las distintas técnicas de recolección de datos mencionadas, distintos factores que pueden llegar a tener incidencia en la perpetuación de los estereotipos de género dentro de la comunidad educativa. Los mismos serán mencionados a continuación:

→ Disparidad en la matrícula:

De acuerdo al análisis de datos y documentación que se llevó a cabo, a partir de los documentos provistos por la institución, se tomó conocimiento de datos referidos a la matrícula, su distribución en cuanto a sexo, y en cuanto a las especialidades que conforman la modalidad técnica. Para ello se accedió a los listados de las y los estudiantes.

La matrícula de estudiantes que pertenecen a los 4ºto en todas sus especialidades, se encuentra conformada por 294 estudiantes. Las especialidades con las que cuenta la modalidad son: Construcciones, Electrónica, Electromecánica, Automotores, Química, e Informática. A su vez se pudo tomar conocimiento, que dicha matrícula se encuentra distribuida en once divisiones, y en dos turnos, turno mañana, y turno tarde.

De acuerdo a lo observado en primera instancia, podemos visualizar una gran diferencia en relación a la composición de la matrícula, en cuanto a sexo. De los 294 estudiantes que la conforman, 231 son varones y 63 son mujeres, lo que puede considerarse un indicio para conocer la tendencia que se establece en la modalidad, en cuanto a la inserción de la mujer dentro de la educación técnica.

→ Cultura institucional:

La Escuela de Educación Técnica N° 3 se encuentra en funcionamiento desde el año 1936, en el que comenzó a dictar clases como Escuela Municipal de Artes y Oficios. Este establecimiento es la escuela de mayor trayectoria técnica de la ciudad de Mar del Plata, y se constituye como una de las más grandes del país. Esta extensa trayectoria, además de representar prestigio, denota, que como en toda institución, existe una cultura institucional fuertemente arraigada, que atraviesa a todas aquellas y a todos aquellos que conforman parte de la comunidad educativa. Entendemos entonces que “las escuelas, y por tanto su cultura, son modeladas e influenciadas por su propia historia, por el contexto en el que se sitúan y por las personas que están tanto dentro como fuera de ellas” (Gallego y González, 2016:2).

A partir de los relatos y discursos de las entrevistadas y de los datos obtenidos, se logró percibir cómo la cultura institucional, se encuentra atravesada, y configurada por la presencia de estereotipos de género. Desde las representaciones sociales que existen sobre la modalidad técnica, o de las especialidades con las que cuenta la escuela, la distribución desigual de la matrícula, el accionar de docentes y directivos, las ideas sobre feminidad y masculinidad que predominan, la existencia del denominado currículum oculto, o la presencia y persistencia de

discursos que se encuentran legitimados históricamente por los mismos. A continuación se presentarán fragmentos de las entrevistas, que dan cuenta de lo mencionado:

Orientadora social: “...hay mucho para trabajar en la cultura institucional, está muy marcada, es difícil innovar en las prácticas pedagógicas en las escuelas con tanta historia. Aparecen estas cosas entre docentes, hay profesores de talleres, que son técnicos, que no tienen tanto enfoque de género, de diversidad, de derechos, que eso falta. Hay docentes que siguen sosteniendo que la técnica es para el varón, y que a la mujer le cuesta más”.

Jefa de Taller: “Siempre trabajé en esta oficina con hombres, hace veinte años que estoy en esta oficina, era y es muy difícil desde lo cultural, porque este espacio era reservado para los hombres. De hecho yo soy la primera mujer Jefa de Área en esta institución.” (La misma se encuentra ocupando el cargo desde el año 2015).

El dato aportado por la entrevistada, es revelador, si tenemos en cuenta, que la institución se encuentra en funcionamiento desde el año 1936. Debieron pasar setenta y nueve años, para que una mujer pueda apropiarse y ocupar esta actividad, que históricamente fue reservada para los varones.

→ Abordaje de la ESI (Educación Sexual Integral):

Como se mencionó en el apartado teórico, la escuela se constituye como un lugar privilegiado para cuestionar estas “verdades absolutas”, y la ESI, debería configurarse como la herramienta central, para comenzar a construir y fortalecer una educación con perspectiva de

géneros. Entendiendo a la misma como promotora de derechos de las y los estudiantes que asisten a las instituciones. Y específicamente dentro de la modalidad técnica, por sus particularidades, que ya han sido mencionadas con anterioridad.

Ante esta situación, se procede a indagar acerca de la implementación en primera instancia, a las estudiantes de 7º, las cuales cuentan con un largo camino recorrido en la institución. Ante la consulta el panorama es desolador. Incluso algunas afirman desconocer su existencia, como se puede observar a continuación:

Estudiante A: “¿Qué es la ESI? Tuvimos en Construcción de la Ciudadanía, vimos solo enfermedades”.

Estudiante B: “No hay charlas, nunca me dieron una charla, nunca vi nada de eso, solamente alguna materia, que puede llegar a ver algo chiquito”.

Estudiante C: “No, la verdad que no se que es, no tenemos nada de eso”.

Estudiante D: “No, nunca tenemos nada de eso, solo me acuerdo una vez una charla, pero después nunca se tocan esos temas”.

Con respecto a lo planteado tanto por la Orientadora Social, como por la Jefa de Taller, ambas coinciden con la perspectiva planteada por las estudiantes. Las mismas reconocen la relevancia de la misma, pero señalan que el abordaje de la ESI no se encuentra dentro de la

planificación institucional, y que no se visualiza ni compromiso, ni predisposición para su implementación dentro de la comunidad educativa.

Jefa de Taller: “Sinceramente no estamos, no creo que exista una mirada, se deben hablar de estos temas, pero no están consignados dentro de las actividades, no está dentro de la planificación institucional”.

Orientadora Social: “Es complejo, es difícil, más que nada por las ideas de los profes que tienen sobre la ESI, falta muchísimo, de andar, de comprender, en el cuerpo de docentes, que es una ley, que es obligatoria, que es transversal. Se pierde mucho la idea de integralidad en la comunidad educativa. Lo vincular atraviesa todas las áreas, la ESI nos atraviesa a todos, la conformación de las identidades de nuestros estudiantes, los vínculos, tenemos problemáticas constantemente. Falta muchísimo, está vinculado a nuevas formas de pedagogía”.

17. El Equipo de Orientación Escolar y sus intervenciones:

En relación al último objetivo de la investigación: “*Describir las estrategias del Equipo de Orientación Escolar, ante las demandas de las juventudes, vinculadas a los estereotipos de género existentes*”, se buscó, a través de la entrevista realizada a la Orientadora Social, en primera instancia, conocer cuáles eran las demandas de las juventudes, vinculadas a los estereotipos de género, y en segunda instancia, conocer las estrategias de intervención que lleva a cabo el equipo. Para tener un primer acercamiento sobre el funcionamiento del mismo, es preciso señalar algunas cuestiones referidas a su conformación. El EOE cuenta con una Orientadora Social, la misma se encuentra en el cargo hace un año, y una Orientadora Educacional, quien se encuentra

bajo una licencia prolongada por cuestiones de salud. Por lo tanto no existe la idea de equipo como tal, sino que se trata de la intervención, de una sola profesional. A su vez es preciso mencionar, que la escuela, cuenta con una matrícula que ronda los dos mil estudiantes. Desde este punto de partida, se puede inferir que la intervención, claramente, se encuentra limitada por falta de recurso humano.

Durante la entrevista se indaga inicialmente, acerca de las problemáticas vinculadas a las cuestiones de género, que se presentan en lo cotidiano. En referencia a la consulta la misma manifiesta que en la actualidad, luego del periodo de virtualidad que se produjo debido a la situación sanitaria la situación es compleja:

“Están surgiendo varias temáticas vinculadas al género, debido a que pasaron mucho tiempo sin vincularse, entre compañeros y compañeras, hay dificultad para relacionarse, eso se nota. En cuanto al género, es algo que se encuentra bastante arraigado en la institución. Han surgido situaciones, en las que chicos hacen comentarios, relacionados a “vos tardas más en hacer esto, o a vos no te va a salir”, comentarios relacionados al desempeño de sus compañeras, comentarios basados en la discriminación de género. Específicamente en las actividades de los talleres en donde hay que hacer fuerza. Después surgen cosas en cuanto el cuerpo, la imagen, con el modelo hegemónico de la belleza”

A su vez la misma señala, que las cuestiones ligadas al género, no solo afectan a las mujeres, sino también a los varones: “Aparecen mucho las cuestiones de la masculinidad que se debe alcanzar, el varón que no debe llorar, que debe ser fuerte, que debe resolver las cosas a las piñas”.

→ Estrategias de intervención para el abordaje de estas temáticas:

Con respecto a las estrategias, la intervención se vuelve acotada por la falta de recurso humano y la gran matrícula que la escuela posee. Si bien se intenta, una intervención desde lo preventivo, a través del trabajo en el aula, con diversas actividades, o la búsqueda de un trabajo en conjunto con la comunidad educativa, generalmente por cuestiones que se presentan en la cotidianidad, y que son consideradas con mayor urgencia, esto se ve imposibilitado, limitando la intervención a la demanda y la resolución de conflictos. La misma señala, que habitualmente, muchas veces se logra llegar a esos momentos de reflexión, pero que esto solo queda en lo discursivo, y en la práctica las y los estudiantes no logran implementarlo o internalizar.

A su vez otra de las cuestiones que hacen a la intervención de los equipos, tiene que ver con el abordaje de la ESI, debido a su transversalidad. La OS considera primordial la implementación de la misma, para el tratamiento de estas temáticas que se presentan en la cotidianidad de la institución, haciendo hincapié en que toda la comunidad debe verse involucrada, y no solo el equipo, como se suele afirmar en reiteradas ocasiones, constituyéndose este, como uno de los tantos discursos o mitos, que circulan dentro de las escuelas.

OS: “Debemos entender que es ahora, que todos nosotros tenemos la obligación de trabajar la esi. La gente suele correrse, dicen que solamente lo debe trabajar el EOE, el material de como trabajarlo está disponible los lineamientos, los cuadernillos”. Se debe trabajar ya, no dejar pasar las situaciones, para que otro intervenga. Hay poca respuesta de las y los docentes para las propuestas.

Consideraciones finales

18. A modo de reflexionar...

En esta instancia, es preciso señalar algunas consideraciones, en torno al proceso de investigación que se llevó a cabo. Inicialmente, es pertinente destacar la incidencia de la Práctica Institucional Supervisada, en el presente trabajo final. Teniendo en cuenta, que el interés en la temática surgió a partir de la experiencia, desarrollada durante el ciclo académico 2018, en el EOE de la institución. Se entiende, desde esta perspectiva, que la práctica se configura como un espacio superador para las y los estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social, constituyéndose como un ámbito de gran aprendizaje, y como una instancia de aproximación al ejercicio de la disciplina/profesión.

Con respecto a la etapa de la realización, se presentaron algunas dificultades vinculadas a la ausencia o al reducido abordaje, durante el cursado de la carrera, de ciertas herramientas teóricas necesarias, para la realización de una investigación de estas características.

En segunda instancia, se indicarán algunas cuestiones, referidas a la temática escogida. Dicha temática, se suscribe en el contexto actual que la sociedad atraviesa, con respecto a la construcción y al fortalecimiento de los feminismos como movimientos sociales, plurales y críticos, que históricamente, se han configurado como espacios de resistencia, confrontación y luchas. Hablar de feminismos en la actualidad, es sinónimo de ampliación de derechos. Y si hablamos de Derechos Humanos, entonces estamos hablando, inherentemente, de Trabajo Social.

A partir del análisis de datos que se llevó a cabo, se pudo determinar que dentro del ámbito educativo, y dentro de la modalidad técnica específicamente, no se ha internalizado

completamente, la idea de una educación sustentada bajo las premisas de la equidad de género. Si bien se registran avances con respecto a esta búsqueda, vinculadas a la sanción de leyes, o la apropiación de las mujeres, disidencias y diversidades, en espacios que históricamente han sido reservados para los varones, todavía persiste una gran brecha de desigualdades.

En primer lugar, en relación a la matrícula, se mantiene esa distribución desigual histórica, con presencia mayoritaria de varones dentro de la modalidad. A su vez, también se percibe la existencia de una cultura institucional, con características patriarcales muy arraigadas, que claramente incide en el denominado currículum oculto y por ende en las trayectorias escolares de las y los estudiantes.

Se logra evidenciar a través de las entrevistas y encuestas realizadas, que dentro de la institución predomina un uso del lenguaje sexista y androcéntrico, como así también se presentan en la cotidianidad, prácticas discriminatorias basadas en el género, el micromachismo y el machismo. Específicamente en las áreas del taller, y en determinadas especialidades, donde predominan y persisten este tipo de discursos, y prácticas con mayor dureza, como por ejemplo en Automotores, de acuerdo a lo expresado por las estudiantes con las que se estableció contacto.

Con respecto al proceso de elección de especialidades claramente se ve influenciado por los aspectos mencionados. De acuerdo a las encuestas y entrevistas realizadas se puede percibir que persiste un discurso consolidado dentro de la institución, sustentado bajo la existencia de estereotipos de género, que condiciona las elecciones de las y los estudiantes, de acuerdo al sexo asignado al nacer. Se mantiene la idea, y esa representación social, de aquello que es más acorde para las mujeres, y aquello que es más acorde para los varones.

Aunque es preciso subrayar, que existe una identificación, y en algunos casos, hasta se presenta una instancia de problematización por parte de las y los estudiantes, con respecto a las desigualdades existentes. Claramente, estas instancias de reflexión deberían considerarse, en principio, como un avance de relevancia, y como un puntapié inicial, para el abordaje de las temáticas.

A su vez es necesario señalar, y reflexionar acerca de qué sucede con los varones en relación a estas cuestiones. Se logró visualizar, que en menor, o mayor medida, los varones, también se encuentran atravesados, y oprimidos por ese tipo ideal de masculinidad que predomina, y que se instaló culturalmente hace décadas, en nuestras sociedades. Ineludiblemente los cuestionamientos acerca de los feminismos, los debates y las ideas que predominan con respecto a las perspectivas de género, nos inducen, y nos obligan a reflexionar, acerca de la necesidad de una reconfiguración de las masculinidades, desde lo diverso, lo plural y lo heterogéneo.

Otra de las cuestiones que surgen del proceso de investigación, se centra en la Ley de Educación Sexual Integral. A través de las distintas técnicas de recolección de datos se tomó conocimiento, que la escuela, no contempla dentro de la planificación institucional, el abordaje de la Ley mencionada. Se debe tomar dimensión, que la ESI, se constituye como una herramienta central para el abordaje de temáticas referidas: a la salud en general, la salud sexual y reproductiva, la construcción de identidades, las feminidades y masculinidades, la promoción de actitudes responsables con respecto a la sexualidad, la promoción sobre la igualdad de género, entre otras cuestiones.

Ante este panorama, se vislumbra dentro de la institución, un incumplimiento con respecto a la normativa vigente, viéndose vulnerados los derechos que poseen las niñas y jóvenes, entendiendo, que el acceso a la Educación Sexual Integral, se constituye como un derecho humano. La escuela como institución, no puede ni debe promover, aceptar, o actuar con indiferencia ante este tipo de vulneraciones.

Es común, que este tipo de transiciones, modificaciones, y cambios de paradigmas, generen de una manera u otra, ciertas resistencias y contradicciones en las culturas institucionales, específicamente, en el ámbito educativo; ya sea por desconocimiento, incertidumbre, miedos o desintereses. Pero es preciso entender que este nuevo modelo de escuela, basado en la equidad, la diversidad y la igualdad, se constituye como un desafío, que requiere el compromiso inmediato tanto de las políticas públicas, como así también de todas y todos aquellos, que conforman las comunidades educativas.

Las intervenciones desarrolladas por los Equipos de Orientación Escolar, adquieren gran relevancia en estos contextos. En primer lugar, porque forman parte de esa comunidad educativa, y de esa cultura institucional, de la que se viene haciendo referencia. Y, en segundo lugar, debido, a que, generalmente, para las y los estudiantes, los equipos se constituyen como espacios de referencia. Indudablemente, el hecho de que exista una identificación, o referencia por parte de las jóvenes, en relación a estos espacios, requiere y demanda un fuerte compromiso, y una enorme responsabilidad de las y los profesionales que conforman los equipos, ante cada situación que acontezca, y ante cada intervención.

Los EOE adquieren sus propias características de acuerdo a cada institución. A partir de la entrevista con la OS de la institución se logró tomar conocimiento que la idea de equipo y de interdisciplinariedad se ve claramente afectada, incumpliendo lo estipulado en la Disposición 76/08 “Rol del Equipo de Orientación Escolar”, debido a que el Equipo se encuentra conformado por dos profesionales, pero solamente la Orientadora Social se encuentra cumpliendo sus funciones de manera presencial.

Otra de las cuestiones que se logró visualizar, y que requiere una mención, o un análisis, es la ausencia del Trabajo Social dentro de la conformación del Equipo perteneciente a la institución. Hasta el año 2020, la escuela contaba con la presencia de dos Licenciadas en Servicio Social, en el rol de Orientadoras Sociales, pero en la actualidad, se ha generado una modificación, debido al desplazamiento y la cobertura de cargos. Ante esta situación, dicho rol fue asignado a una referente de otra disciplina.

Indudablemente, en pos de la defensa de nuestra formación, de nuestras incumbencias y nuestras especificidades, debemos conquistar y habitar estos espacios. Allí, desde adentro, es desde donde se puede contribuir, y construir; garantizando la cumplimentación de los derechos, propiciando la construcción de dispositivos y elaborando estrategias, que contribuyan a las realidades y necesidades que las juventudes atraviesan. Como así también acompañando y participando activamente de los procesos de conquista y reivindicación de derechos que están aconteciendo.

Debemos ser conscientes de que estos cambios culturales y cambios de paradigmas, no se generan, ni se incorporan de un momento a otro, ni son automáticos o lineales. Se trata de largos procesos, y de pequeños avances, que muchas veces, hasta quizás pasan desapercibidos, o no toman gran significancia, pero que son de gran impacto dentro de las cotidianidades y realidades de las personas con las que trabajamos, e intervenimos. Se trata entonces de comprender, que estos procesos de aprendizaje no acaban, sino que son permanentes, y que nos interpelan a todas y todos.

Para finalizar, desde mi rol de Tesista y estudiante avanzada de la Licenciatura en Trabajo Social, habiendo desarrollado mi Práctica Institucional Supervisada dentro del Equipo de Orientación Escolar, y habiendo generado un vínculo con la comunidad educativa, debido al tiempo transcurrido allí, deseo fervientemente que la investigación realizada, se constituya como un recurso para la institución, que favorezca y acompañe los procesos de transformación, que actualmente se presentan con respecto, a la incorporación de la perspectiva de género, la erradicación de los estereotipos de género y las desigualdades dentro de la modalidad, además de la indispensable implementación de la ESI. Como así también al abordaje de las feminidades, las nuevas masculinidades, y las construcciones identitarias desde una visión enfocada en los derechos, en la libertad y el deseo pleno de las juventudes.

Referencias bibliográficas

- Amurrio Vélez, Mila. (2012). *Los estereotipos de género en los/las jóvenes y adolescentes*. Congreso de Estudios Vascos.
- Anijovich, R. (2014). Todos pueden aprender. *Prospectiva Revista de Educación del Colegio Nacional, vol 1*. Recuperado de <http://www.nacio.unlp.edu.ar/prospectiva/001.php?n=6>
- Arteaga, V., Coria, E., y Reyes, C. (2021). Factores que impulsan e inhiben el empoderamiento femenino: una revisión de literatura. *Revista Reflexiones, vol 101*. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/43649/46246>
- Barrancos, D. (2012). Mujeres: el desafío de la acción pública. En N, Gherard (Ed.), *LIDERA: participación en democracia. Experiencias de mujeres en el ámbito social y político en la Argentina*. Buenos Aires.
- Blazquez, N., Flores Palacios, F., y Ríos, M. (2012). *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bloj, C. (2017). *Trayectorias de mujeres: educación técnico-profesional y trabajo en la Argentina*. CEPAL.
- Bracchi, C., y Seoane, V. (2010). Nuevas juventudes: Acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social. *4a. época, vol 4, pp 67-86*. Recuperado de <https://cutt.ly/lXb40iZ>

Bonino, L. (2008). Micromachismos, el poder masculino en la pareja moderna. En J. Bedoya., y J. Lozoya (Eds.), *Voces de hombres por la igualdad*. Chema Espada.

Campos, A. (2012). *La intervención social en centros de acogida para mujeres víctimas de violencia de género en Andalucía. Análisis desde una perspectiva de género*. Universidad de Huelva.

Collado, C., Lucio, P., y Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México.

Curiel, R. (2009). *Descolonizando el feminismo: una perspectiva desde América Latina y el Caribe*.

Castañeda, M. (2007). *El machismo invisible regresa*. Taurus.

Denzin, N y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la Investigación cualitativa*. Gedisa.

Dillon, A. (8 de diciembre de 2016). “Chicas prácticas: en las escuelas técnicas ya hay el doble de mujeres que hace 10 años”. *Clarín*. Recuperado de <https://bit.ly/3A6zjU>

Disposición N° 76/08. Rol del Equipo de Orientación Escolar.

Dirección General de Cultura y Educación (2021). *Pautas para el abordaje institucional de la educación sexual integral en el nivel secundario*. Argentina.

Edelman, F. (2011). *Feminismo y Marxismo*. Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. (2017). *Políticas de cuidado en la escuela. Aportes para trabajar la problemática del suicidio e intentos de suicidios*. Argentina.

Feminismos y Ejercicio Profesional: principales aportes de las Teorías Feministas a la Perspectiva de Géneros. (2021). Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social.

Fernández, M. (5 de diciembre de 2018). Mujeres en escuelas técnicas: representan apenas un tercio de los alumnos, pero son las que más llegan a la universidad. *Infobae*. Recuperado de <https://bit.ly/3CfAgtg>

Gallart, M. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿ un modelo para armar?* Uruguay: OIT Cinterfor.

Gallego, C., y Domínguez, C. (2016). *¿ Cómo impacta en la cultura institucional los resultados de las evaluaciones externas?* España.

García, Ferrando. (2000). La encuesta. En M. García., J. Ibáñez., y F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos.

Greco, M. y Nicastro, S. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo sapiens Ediciones.

Hasan, V. (2017). Comunicación y género: el devenir del campo en el entre/siendo comunicóloga feminista. Algunas herramientas para pensar objetos y métodos. En M. Alvarado., y A. De

Oto (Eds.), *Metodologías en contexto. Intervenciones en perspectiva feminista/ poscolonial/latinoamericana*. CLACSO.

Hermida, M (2018). *La dimensión ético-política en el ejercicio profesional: la revisión de las prácticas en la actual coyuntura*. FAAPSS- CPAS.

Lagarde, Marcela. (1996). *La perspectiva de género*. España.

Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura de la sección*, vol 47.

Lamas, M. (2007). *El género es cultura*. V Campus de Cooperación Cultural.

Leal, S. (2001). El lenguaje sexista. En C. Flecha., y M. Nuñez Gil (Eds.), *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*. Sevilla.

Ley de Educación Nacional n° 26.206.

Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072.

Ley de Educación Técnico Profesional n° 26058.

Ley Programa de Educación Sexual n°26.150.

Los derechos humanos de las mujeres: Fortaleciendo su promoción y protección internacional.
(2004). Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

- Luque, B., Bonfigli, P., y Castellani, O. (2016). *Percepciones en torno a los estereotipos de género. Coloquio Interdisciplinario Internacional Educación, Sexualidades y Género*. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Margulis M. (2015). Juventud o juventudes. Dos conceptos diferentes. *Voces en el Fénix. La revista del Plan, vol 51*.
- Margulis, M., y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En H. Cubides (Ed.), *Viviendo a toda Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidad*. Siglo del Hombre Editores.
- Marina, M. (2020). *Hablamos de Educación Sexual Integral*. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Argentina.
- Martínez, S. (2020). Trabajo social y derechos humanos: Una lectura en clave emancipatoria. *A-Intervenir, vol II*. Recuperado de <https://cutt.ly/2Xb61B2>
- Martínez, S., y Agüero, J. (2017). *Memorias, lógicas de poder y disputas de sentidos en las organizaciones profesionales de Trabajo Social: el caso de la FAAPSS*. Buenos Aires.
- Meschini, P. (2018). *Sistematización de la intervención en Trabajo Social: Experiencias y fundamentos para un debate por el pensar-hacer en Ciencias Sociales*. Espacio Editorial.
- Molina, G. (2012). *Construcciones de género en la escuela secundaria*. Cuadernos de Educación.
- Morgade, G. (2002). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: Relaciones de género y educación: Esbozo de un programa de acción*. Noveduc Libros.

Morgade, G., Fainsod, P., del Cerro, C., y Busca, M. (2016). Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en biología y educación para la salud.

Biografía. Escritos sobre biología y su enseñanza, vol 9. Recuperado de

<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/74729>

Olarte, E. (2018). La aplicación del enfoque de género en Trabajo Social: debilidades y fortalezas. *Ehquidad. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social, vol 10*. Recuperado de <https://cutt.ly/dXb6TP5>

Ramoli, G. (2018). Masculinidades y avances feministas: tensiones y negociaciones en las escuelas secundarias urbanas. *Escenarios, vol 18*. Recuperado de

<https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/9238/8132>

Rapoport, A., y Wolgast, S. (2019). *Las mujeres en la secundaria técnica: diagnóstico de una desigualdad persistente*. Instituto Nacional de Educación Tecnológica.

Rico, M., y Trucco, D. (2014). *Adolescentes: derecho a la educación y al bienestar futuro*. Chile: Naciones Unidas.

Roberto, H. (2000). *Metodología de la investigación segunda edición*. México.

Rodríguez, S. (2001). *El lenguaje sexista*. Sevilla.

- Sabanero, A. (2016). La perspectiva de género en la educación. En J. Trujillo., y J. García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación*. México.
- Sagot, M. (2017). *Feminismos, pensamiento crítico y propuestas alternativas en América Latina*. Centro de Investigación en Estudios de la Mujer.
- Segovia, L. (2020). *La ESI en la Técnica: un desafío oportuno. Reflexiones desde una experiencia inicial*. Instituto Nacional de Educación Tecnológica.
- Seoane, V. (2012). *Sexismo y androcentrismo en la escuela técnica*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Seoane, V. (2017). *Diferencia sexual y experiencias de mujeres en la educación técnica: historias de silencios y resistencias*. Universidad Nacional de La Plata.
- Serbia, J. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, vol 3. Recuperado de <https://cutt.ly/bXb5NWS>
- Terige, F. (2009). *Las trayectorias escolares*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Torres, J. (2009). La juventud: una construcción social-histórica de Occidente. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol 7 pp. 75-90. Recuperado de <https://cutt.ly/DXnwJ3K>

- Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, vol 3. Recuperado de <https://cutt.ly/kXnw6PI>
- Vélez Restrepo, L. (2003). *Reconfigurando en Trabajo Social. Perspectivas y tendencias contemporáneas*. Argentina: Espacio.
- Villa Sepúlveda, M. (2011). *Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil*. Facultad de Trabajo Social Universidad Nacional de La Plata.
- Violi, P. (2001). *El infinito singular*. Madrid: Cátedra.
- Quapper, K. (2000). ¿Juventud o Juventudes?: Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última década*, vol 8, 59-77. Recuperado de <https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v8n13/art04.pdf>
- Quintana Peña, A. (2006). *Metodología de investigación científica cualitativa*. Lima.

Anexos

Anexo n°1

Entrevista a Estudiantes de 7º año: “A”

○ **Especialidad:**

“Soy de Construcciones”

○ **¿Por qué elegiste estudiar en una escuela técnica?**

“Te soy sincera, cuando empecé, empecé pensando que iba a ser un año, por una cuestión de lugar, porque mi mamá hace todo a último momento, y bueno después me termine quedando acá. Me hice amigos, y me quedé acá”

○ **¿Qué creencias tenían con respecto a la modalidad, antes de comenzar?**

“No tenía ninguna creencia, porque no conocía nada”

○ **¿Cómo fue el proceso de la elección de la especialidad? ¿Qué factores incidieron en la elección?**

“Fui descartando, la que más me gustaba, igual tenía muchas dudas, no fue fácil, me llevo un tiempo”

○ **¿Por qué crees que hay especialidades más elegidas por las mujeres que otras?**

“Automotores no elige nadie de las chicas, te soy sincera no se por que es, yo tenía ganas de hacer automotores, pero en el futuro no me veía”. “No hay muchas chicas trabajando de eso”

○ **¿Existen mitos, creencias, o estereotipos de género dentro de las escuelas técnicas con respecto a las mujeres?**

“Ahora es más aceptable, antes eran todos hombres, cuando empecé yo, éramos cuatro chicas no mas, y ahora ves el curso y hay mas chicas” Había comentarios de algún que otro profesor”

○ **¿Consideras que la ESI se cumple en tu escuela?**

“¿Qué es la ESI? Tuvimos en Construcción de la Ciudadanía, vimos solo enfermedades”

Anexo n° 2

Entrevista a Estudiantes de 7° año: “B”

○ **Especialidad:**

“Estoy en Automotores”

○ **¿Por qué elegiste estudiar en una escuela técnica?**

”Porque venía de una escuela que no me gustaba mucho, no me daban lo que yo necesitaba aprender, y mi mama fue a una escuela técnica, hace muchos años, y yo le pregunte, yo no sabía nada de la técnica”

○ **¿Qué creencias tenían con respecto a la modalidad, antes de comenzar?**

“No conocía nada, mi mama me comento algo de cuando ella estudiaba, pero no sabía cómo sería todo ahora”

○ **¿Cómo fue el proceso de la elección de la especialidad? ¿Qué factores incidieron en la elección?**

“Anteriormente cuando era chiquita, mi papá y mi tío, tenían un taller, y me crié ahí, y sabía la base, por eso la elegí”

○ **¿Por qué crees que hay especialidades más elegidas por las mujeres que otras?**

“Por ahí, porque ves que en algunas hay muchas chicas, y en otras no, pero depende de cada una”

○ **¿Existen mitos, creencias, o estereotipos de género dentro de las escuelas técnicas con respecto a las mujeres?**

“Si, te excluyen, se siente una diferencia, llegó un momento que dije, la dejo yo no puedo seguir acá, es como incomodo, no es que te dicen no haces esto. Lo hacen todo ellos y no te dejan participar”

○ **¿Consideras que la ESI se cumple en tu escuela?**

“No hay charlas, nunca me dieron una charla, nunca vi nada de eso, solamente alguna materia, que puede llegar a ver algo chiquito”

Anexo n°3

Entrevista a Estudiantes de 7° año: “C”

○ **Especialidad:**

“Estoy en Química”

○ **¿Por qué elegiste estudiar en una escuela técnica?**

”Arranque en la técnica, porque mi hermano mayor vino hace unos años y mi familia me pregunto si queria y yo acepte, queria saber como era”

○ **¿Qué creencias tenían con respecto a la modalidad, antes de comenzar?**

“Sabía algo de lo que hacía en los talleres, lo que me había contado mi hermano, y a él le gustó, por eso quise probar aca”

○ **¿Cómo fue el proceso de la elección de la especialidad? ¿Qué factores incidieron en la elección?**

“Elegí química, por que me gustaría estudiar esto en la facultad más adelante”

○ **¿Por qué crees que hay especialidades más elegidas por las mujeres que otras?**

“Porque en algunas especialidades se complica más siendo mujer, por el tema de los talleres”

○ **¿Existen mitos, creencias, o estereotipos de género dentro de las escuelas técnicas con respecto a las mujeres?**

“ En química creo que no, pero se por amigas que van a otras especialidades que es más difícil, a veces los compañeros o los profes dicen cosas o no las dejan aprender”

- **¿Consideras que la ESI se cumple en tu escuela?**

“No, la verdad que no se que es, no tenemos nada de eso”

Anexo n° 4

Entrevista a Estudiantes de 7° año: “D”

○ **Especialidad:**

“Elegí Electromecánica”

○ **¿Por qué elegiste estudiar en una escuela técnica?**

”Arranqué, porque una amiga se anotó, y la escuela me quedaba cerca, así que me parecía buena la posibilidad ”

○ **¿Qué creencias tenían con respecto a la modalidad, antes de comenzar?**

“Sabía que venían muchos varones, por eso dudé al principio, pero después de un tiempo me decidí”. “No sabía cómo era el tema de los talleres tampoco”

○ **¿Cómo fue el proceso de la elección de la especialidad? ¿Qué factores incidieron en la elección?**

“Elegí electromecánica, porque vi algunas cosas que hacían, y me gusto, estaba entre esto y química, pero a fin de año me decidí”

○ **¿Por qué crees que hay especialidades más elegidas por las mujeres que otras?**

“Porque en informática y química están acostumbrados que se anoten más mujeres, en las otras es más raro, aunque ahora veo más chicas”

○ **¿Existen mitos, creencias, o estereotipos de género dentro de las escuelas técnicas con respecto a las mujeres?**

“Si, hay mucho de eso, a veces lo notas en los profesores, que no te dejan hacer lo que hacen mis compañeros, en algunos más que en otros. Ahora igual estoy más acostumbrada”

○ **¿Consideras que la ESI se cumple en tu escuela?**

“No, nunca tenemos nada de eso, solo me acuerdo una vez una charla, pero despues nunca se tocan esos temas, aunque entre nosotros si”

Anexo n°5

Entrevista al Equipo de Orientación Escolar:

○ **¿Cómo se encuentra compuesto el equipo?**

El equipo se encuentra compuesto por una orientadora social, y por una orientadora educacional. La misma se encuentra en licencia. “Dentro de la institución me encuentro hace aproximadamente hace un año”

○ **¿Qué aspectos, problemáticas o demandas vinculadas a cuestiones de género se observan en lo cotidiano?**

“Están surgiendo varias temáticas vinculadas al género, debido a que pasaron mucho tiempo sin vincularse, entre compañeros y compañeras, hay dificultad para relacionarse, eso se nota. En cuanto al género, es algo que se encuentra bastante arraigado en la institución. Han surgido situaciones, en las que chicos hacen comentarios, relacionados a “vos tardas más en hacer esto, o a vos no te va a salir”, comentarios relacionados al desempeño de sus compañeras, comentarios basados en la discriminación de género. Específicamente en las actividades de los talleres en donde hay que hacer fuerza. Después surgen cosas en cuanto el cuerpo, la imagen, con el modelo hegemónico de la belleza”

○ **¿Qué estrategias se utilizan como equipo para el abordaje de estas temáticas?**

“Se realizan distintas actividades en los cursos, pero muchas veces tenemos que ir por demanda, voy a lo que puedo. Trabajamos mucho el tema de las masculinidades y feminidades. En la reflexión aparecen muchas cuestiones, pero en la práctica no se llevan a cabo”

- **¿Qué mitos, creencias, o estereotipos de género observas con respecto a las mujeres en la escuela?**

“Aparecen mucho las cuestiones de la masculinidad que se debe alcanzar, el varón que no debe llorar, que debe ser fuerte, que debe resolver las cosas a las piñas”. Con respecto a la mujer, surgen situaciones que tienen que ver con el cuestionamiento de compañeros o comentarios y practicas de algunos docentes”

- **¿Qué potencialidades, y qué debilidades observas con respecto al proceso de incorporación de las mujeres en las escuelas técnicas?**

“Sin lugar a dudas esta buenísimo que cada vez más se acercan chicas a la técnica, que pueden dar lugar a lo que realmente les gusta. A veces la chica que no tiene tanta presión de estudiar en una técnica lo elige por gusto, o por deseo, que no está ese mandato de que por ser mujer, tiene que asistir a una técnica. Como debilidad, creo que hay mucho para trabajar en la cultura institucional, está muy marcada, es difícil innovar en las prácticas pedagógicas en las escuelas con tanta historia. Aparecen estas cosas entre docentes, hay profesores de talleres, que son técnicos, que no tienen tanto enfoque de género, de diversidad, de derechos, que eso falta. Hay docentes que siguen sosteniendo que la técnica es para el varón, y que a la mujer le cuesta más”

- **¿Qué aspectos consideras que inciden a la hora de las elecciones de las especialidades?**

“Los chicos que eligieron el año pasado, muchos quieren cambiar, creo que tiene que ver con que son muy chicos, con no saber bien que se hace en cada especialidad. Está el tema

de la familia siempre, el tema de la salida laboral, algunos pocos piensan en que van a estudiar”

○ **¿Porque crees que hay especialidades más elegidas por las mujeres que otras?**

“Principalmente aparece la mirada de ellos, de qué puede hacer una mujer y un varón, basado en los estereotipos de género. Como aparece en la sociedad, estas ideas de que las actividades vinculadas a los cuidados, a la educación, que generalmente es desempeñada por mujeres, y actividades vinculadas a la fuerza por los varones. Creo que puede tener que ver con eso.” Por ejemplo acá automotores con los varones, y química con las mujeres”

○ **¿Cómo evaluas la implementación de la ESI en la escuela?**

“Es complejo, es difícil, mas que nada por las ideas de los profes que tienen sobre la esi, falta muchísimo, de andar, de comprender, en el cuerpo de docentes, que es una ley, que es obligatoria, que es transversal. Se pierde mucho la idea de integralidad en la comunidad educativa. Lo vincular atraviesa todas las áreas, la ESI nos atraviesa a todos, la conformación de las identidades de nuestros estudiantes, los vínculos, tenemos problemáticas constantemente. Falta muchísimo, está vinculado a nuevas formas de pedagogía. Debemos entender que es ahora, que todos nosotros tenemos la obligación de trabajar la esi. La gente suele correrse, dicen que solamente lo debe trabajar el EOE, el material de como trabajarlo está disponible los lineamientos, los cuadernillos”. “Se debe trabajar ya, no dejar pasar las situaciones, para que otro intervenga. Hay poca respuesta de las y los docentes para las propuestas”

Anexo n° 6

Entrevista Jefa de Taller

- **¿Cual es su cargo? Hace cuanto tiempo se desempeña en el mismo?**

“Soy Jefa de Área desde hace seis años”

- **¿Asistió a una escuela técnica? Si, así fue, ¿que diferencias observa desde ese momento, a la actualidad, con respecto a la inserción de las mujeres en la educación técnica?**

“Si estoy egresada en la escuela técnica. Mujeres en técnicas siempre hubo, en mayor o menor porcentaje, depende por el tema de la tecnicatura. Aca vos vas viendo más mujeres en Química, Informática, y Construcciones, y en menor proporción en Electromecánica, Electronica y Automotores. Más allá de que las chicas puedan ejercer de la misma forma, hay una limitación de lo físico, no significa igualmente que no lo pueda realizar”

- **¿Cómo considera que fue su inserción en el cargo, teniendo en cuenta que es un espacio que generalmente es ocupado por varones?**

“Siempre trabaje en esta oficina con hombres, hace veinte años que estoy en esta oficina, era y es muy difícil desde lo cultural, porque este espacio era reservado para los hombres. De hecho yo soy la primera mujer Jefa de Área en esta institución”

- **¿Qué aspectos o problemáticas vinculadas a las temáticas de género observa?**

“Muchos docentes están hace muchos años en la institución, les cuesta entender el cambio de paradigma. Hay empresas que prefieren técnicos hombres para tal actividad, nosotros le brindamos la misma posibilidad a todas y todos los estudiantes”

- **¿Existen mitos, creencias, o estereotipos de género dentro de las escuelas técnicas con respecto a las mujeres?**

“Si, por ahí desde el discurso de algunos profesores, se puede observar que si, y desde la mirada de los mismos chicos, con respecto a que pueden hacer las mujeres y que no”

- **¿Considera que la ESI es transversal a la institución?**

“Sinceramente no estamos, no creo que exista una mirada, se deben hablar de estos temas, pero no están consignados dentro de las actividades, no está dentro de la planificación institucional”

- **¿Qué aspectos considera que inciden a la hora de las elecciones de las especialidades?**

“Por un lado hay un mandato social, los hijos y nietos asistieron a la técnica, muchos chicos vinieron porque madres, padres, abuelos, han asistido acá. Muchas veces eligen por la especialidad en la que se sienten más cómodos. Desde la institución se hacen charlas, para que sea más acertada la elección”