

IX PRE CONGRESO REGIONAL DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

Nuevas tecnologías, desarrollo y empleo.

Realidades, mitos, controversias y desafíos en contextos de crisis.

Mesa N°3: “Educación y trabajo”

Título de ponencia: Producción y reproducción de los roles de género en la educación técnica y formación profesional,

Autora: Garcés, Melina Aimé; meligarcés12@gmail.com; FCPYS-UNCUYO

Palabras clave: Educación técnico profesional, roles de género, desigualdades de género

Introducción

En la actualidad existen numerosas investigaciones en estudios de género que buscan comprender las desigualdades que las mujeres enfrentaron y enfrentan en los distintos aspectos de su vida. Así, distintas teóricas feministas han producido conocimiento desde una perspectiva crítica, de género y feminista, que aplicada a los distintos fenómenos sociales permite cuestionar lo dado y existente, creando una mirada que pone el foco sobre las desigualdades de oportunidades producidas por el género, y sobre la invisibilización de las mujeres.

En esta línea presentamos esta ponencia que pretende abordar, mediante una indagación teórica, la producción y reproducción de los roles de género en la educación técnica y formación profesional. Este es un campo poco estudiado desde esta perspectiva, pero el cual es sumamente importante indagar, ya que consideramos que es uno de los vínculos existentes entre el mercado de trabajo y el sistema educativo. Dicha modalidad también se constituye como un terreno donde se dirimen los estereotipos y roles de género, al igual que sucede en el mercado de trabajo, por lo cual, las desigualdades de género se expresan como uno de los obstáculos que las mujeres deben enfrentar en su vida. Además, como sostiene Viviana Seoane (2013) la socialización escolar es un proceso mediante el cual la escuela produce un tipo individuo adaptado a la sociedad, a través de la interiorización de determinados valores sociales y normas de comportamiento por parte de lxs estudiantes.

En primer lugar, se realizará un recorrido de algunos aportes teóricos al concepto “género” para luego dar lugar al concepto “roles de género” y la relación de ambos con la idea de “juventud”. Para finalizar, se analizarán dichas nociones en el ámbito de la educación técnica y formación profesional.

Esta ponencia se encuentra realizada a partir de los avances de la tesina de grado titulada “Producción y reproducción de los roles de género en la formación profesional y técnica de la provincia de Mendoza, en el departamento de Lujan de Cuyo, en el periodo 2017- 2018” dirigida por Mgr. Lucía D’angelo y codirigida por Dra. María Eugenia Martín. Tiene como propósito “Analizar la producción y reproducción de los roles de género en la

formación profesional y técnica en el caso de una escuela secundaria técnica y un CCT del departamento de Lujan de Cuyo en la provincia de Mendoza en el año 2017-2018.”

Género como categoría analítica

En primer lugar, sostenemos que la perspectiva de género permite comprender los distintos procesos sociales de forma crítica atendiendo al lugar que ocupan las mujeres en los mismos. Claudia Anzorena (2013) expresa al respecto que “la crítica feminista ha elaborado perspectivas de desmantelamiento de lo dado y descripciones de los ámbitos donde las mujeres han sido invisibilizadas, discriminadas o excluidas, como la ciencia, la política y la economía” (p.28)

Esta perspectiva habilita la posibilidad de repensar los espacios y reflexionar sobre las experiencias de las mujeres, entendidas éstas no desde un enfoque biológico, si no como una categoría más compleja. Al respecto tomamos a Claudia Anzorena (2013) quien sostiene: “entendidas las mujeres como una categoría histórica y socialmente construida, atravesada por relaciones de poder determinadas por la clase, el género, la raza, que estipulan lugares con valorizaciones y jerarquías disímiles en la sociedad, inclusive entre las propias mujeres y los sujetos subalternos. (Ciriza, 2005; Lorde, 2003).” (p.28)

Un aspecto importante a tener en cuenta al momento de analizar cualquier fenómeno desde una perspectiva de género, es el papel que juega el modelo de acumulación en el cual se inscribe: el capitalismo. La gran mayoría de estas estudiosas coinciden en que capitalismo y patriarcado se han consolidado y retroalimentado entre sí desde el comienzo, legitimándose el uno al otro:

“La diversificación, jerarquización y desigualdad en las tareas y roles que asumen varones y mujeres tanto en la vida doméstica como en el mundo del trabajo, ha estado presente a lo largo de la historia y ha sido un aspecto fundamental en la consolidación del sistema de acumulación capitalista, tal como lo han mostrado diferentes corrientes teóricas del feminismo (MacKinnon, 1989). Capitalismo y patriarcado se han ido reforzando mutuamente ocasionando imbricaciones entre las desigualdades sociales y de género. Los estereotipos de género instalados en la sociedad se trasladan a las ocupaciones reforzando la división social y sexual del trabajo (Rojo Brizuela y Tumini, 2008).” (Jacinto, Milenaar, 2013, p.2)

Teniendo en cuenta lo anterior, la perspectiva de género discute con las nociones donde lo biológico determina del lugar que mujeres y varones ocupan en la sociedad. Para comprender mejor esto debemos adentrarnos en las interpretaciones sobre el término “género”.

Una de las autoras que dedicó esfuerzos a pensar sobre esta categoría, fue Joan W. Scott en su texto titulado “Gender: A Useful Category of Historical Analysis”¹. Allí señala que el interés por el género como una categoría analítica surgió a fines del siglo veinte, estando ausente en los cuerpos teóricos más importantes desde el Siglo XVIII hasta principios del Siglo XX. Algunas de esas teorías desarrolladas en dicho periodo basaron su lógica sobre la oposición entre hombre y mujer, otras reconocieron “una cuestión de la mujer”, y otro

¹ El género: una categoría útil para el análisis histórico

grupo planteó la formación de la identidad sexual subjetiva. Sin embargo, la utilización del género como una forma de referirse a los sistemas de relaciones sociales o sexuales no surgió como tal.

Su definición de género consiste en dos partes y varias subpartes, todas interconectadas, pero que deben ser analíticamente distintas. Ella sostiene “El núcleo de esta definición reposa en una conexión integral entre dos proposiciones: El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basado en las diferencias percibidas entre los sexos, y el género es una forma primaria de significar relaciones de poder.” (Scott, 1986, p.1067)

En relación a la primera parte de la definición, el género comprende cuatro elementos interrelacionados, donde ninguno opera sin los demás, pero no operan simultáneamente, por lo tanto uno no es simplemente el reflejo de los otros. El primero de estos elementos hace referencia a los “símbolos culturales que evocan múltiples, y a menudo contradictorias, representaciones” (Ibídem) (las figuras de Eva y María como representación de la mujer en la cultura cristiana occidental). En segundo lugar, se encuentran los conceptos normativos que: “Manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos, en un intento de limitar y contener sus posibilidades metafóricas. Esos conceptos se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas, que afirman categóricamente y unívocamente, el significado de varón y mujer, lo masculino y femenino” (Scott, 1986, p.1067).

El tercer elemento de las relaciones de género está constituido por nociones políticas y por referencias a instituciones y organizaciones sociales. Algunos estudiosos, sobre todo antropólogos, han restringido el uso del género al sistema del parentesco (centrándose en la casa y en la familia como bases de la organización social). La autora señala que es necesario tomar una visión más amplia que incluya no sólo a la familia sino también al mercado de trabajo, ya que el mercado de trabajo segregado por sexos es parte del proceso de construcción del género. También afirma que se debe incluir a la educación, tanto a las instituciones masculinas, las de un solo sexo, como a las coeducativas que forman parte del mismo proceso. Considera además que debe ser incluido en la política ya que el sufragio universal masculino es parte del proceso de construcción del género. De esta manera, el género se construye a través del parentesco pero también mediante la economía y la política, que actúan hoy día en nuestra sociedad de modo ampliamente independiente al parentesco.

El cuarto aspecto del género es la identidad subjetiva. Scott (1986) sostiene que, aunque considere que el psicoanálisis realiza un aporte importante a la comprensión de la reproducción del género, la afirmación de que la identidad de género se basa solamente en el miedo a la castración niega el punto de la investigación histórica. Además, considera que las mujeres y hombres reales no satisfacen literalmente las prescripciones de la sociedad o las categorías analíticas.

“El esquema que he propuesto del proceso de construcción de las relaciones de género podría usarse para discutir sobre clases, razas, etnicidad, o por la misma razón; cualquier proceso social. Mi intención era clarificar y especificar hasta qué punto necesitamos pensar en el efecto del género en las relaciones sociales e

institucionales, porque este pensamiento no se ejerce con frecuencia de modo preciso o sistemático” (Scott, 1986, p. 1069).

Los estereotipos de género actúan como estructurantes de las relaciones sociales y, por lo tanto del lugar que las mujeres ocupan en la sociedad, generando un juego de poder desigual entre varones y mujeres. Al respecto, Scott (1986) desarrolla, en la segunda parte de la definición, que el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder. Sostiene que también podría decirse que el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder.

El género no es el único campo donde el poder toma significado, ya que este proceso es posible encontrarlo en otras representaciones, sin embargo parece una forma persistente de significación del poder, sobre todo en las tradiciones occidentales, judeo-cristiana e islámicas. (Scott, 1986) Por lo tanto, las relaciones de género y las relaciones de poder están íntimamente vinculadas, pero aunque los conceptos de poder puedan construirse sobre el género no siempre se tratan sobre el género en si.

Scott (1986) señala que “Establecidos como conjunto objetivo de referencias, los conceptos de género estructuran la percepción y la organización, concreta y simbólica, de toda la vida social. Hasta el punto en que esas referencias establecen distribuciones de poder (control diferencial sobre los recursos materiales y simbólicos, o acceso a los mismos), el género se implica en la concepción y construcción del propio poder.” (p.1069) Cuando se habla de estructuras desiguales de poder, muchas veces la atención al género no es explícita, sin embargo Scott sostiene que es una parte crucial de la organización de las desigualdades, ya que las estructuras jerárquicas están basadas en la comprensión generalizada de la llamada relación natural entre varón y mujer.

Siguiendo la misma línea del plante de Scott, podemos extender estas estructuras de poder desiguales al sistema educativo en general y específicamente a la educación técnica y formación profesional, donde las relaciones de género estructuran las experiencias de lxs estudiantes.

Sara Silveira (2001) desarrolla una concepción de género más específica vinculada al tema de nuestra investigación, la formación para el trabajo. Ella entiende al género como: “la asignación social diferenciada de responsabilidades y roles a hombres y mujeres que condiciona el desarrollo de sus identidades como personas, de sus cosmovisiones y de sus proyectos de vida” (p.458). Silveira sostiene que dicha asignación social está basada en pautas culturales, hábitos y condicionamientos sociales, entendidos como estereotipos sociales, que definen y valoran tareas y roles de acuerdo al sexo, reservando la esfera pública de la producción a los varones, mientras que a las mujeres se les asigna la esfera privada de la reproducción y el cuidado de lxs otrxs. Señala que dichos estereotipos se hacen presentes desde el comienzo de la socialización y son transmitidos desde el hogar, confirmados en la escuela y expandidos a través de los medios de comunicación masivos, condicionando los lugares reservados para las mujeres en lo personal, laboral y profesional, internalizándose como desigual valoración de las competencias femeninas y masculinas.

“Las funciones derivadas del género, a diferencia de las originadas en el sexo — que están determinadas biológicamente y son universales—, son comportamientos

aprendidos en una sociedad dada o en un grupo social, y son el resultado de un proceso de construcción social que diferencia los sexos al mismo tiempo que los articula dentro de relaciones de poder sobre los recursos. Por lo mismo, en ellas influyen la clase social, la raza, la religión, el entorno geográfico, económico y la edad” (Ibídem p. 458)

Teniendo en cuenta los aportes teóricos anteriores referentes al concepto género, es necesario analizar otra categoría importante como lo es “roles de género”.

Los roles de género pueden ser entendidos como la diferenciación de tareas asignadas a cada persona según su sexo biológico, como sostiene Silveira (2001) en su definición de género. En la diferenciación de roles, a la mujer se le suelen asignar el ámbito doméstico y reproductivo mientras que el ámbito de lo público y productivo, es reservado para el hombre.

Silvia Federici (2013), escritora feminista, expresa que el capital ha logrado con gran éxito esconder el trabajo de las mujeres ya que “Ha creado una obra maestra a expensas de las mujeres” (p.38). Negando el salario al trabajo doméstico y transformándolo en un acto de amor, el capital ha obtenido así una gran cantidad de trabajo gratuito y logró asegurar, no solo que las mujeres busquen realizar ese trabajo, sino que además, no se rebelen frente a él. También ha disciplinado al trabajador masculino “Al hacer que “su” mujer dependa de su trabajo y su salario y le ha atrapado en la disciplina laboral proporcionándole una sirvienta por la cual él mismo se esfuerza trabajando en la fábrica o en la oficina” (Ibídem)

El trabajo doméstico, y por lo tanto reproductivo, es aquel que sucede dentro del hogar, que asegura la reproducción de la fuerza de trabajo. La autora describe al respecto que la diferencia entre el trabajo remunerado y el trabajo doméstico no remunerado es que este último:

“No solo se la ha impuesto a las mujeres, sino que ha sido transformado en un atributo natural de nuestra psique y personalidad femenina, una necesidad interna, una aspiración, proveniente supuestamente de las profundidades de nuestro carácter de mujeres. El trabajo doméstico fue transformado en un atributo natural en vez de ser reconocido como trabajo ya que estaba destinado a no ser remunerado. El capital tenía que convencernos de que es natural, inevitable e incluso una actividad que te hace sentir plena, para así hacernos aceptar el trabajo sin obtener un salario” (Federici, 2013, pág. 37)

Claudia Anzorena (2013) desarrolla un planteo equivalente cuando sostiene que las mujeres suelen ser asociadas como las encargadas del bienestar familiar y el cuidado de los otros (niñxs, adolescentes, enfermxxs, ancianxs). Al igual que son consideradas las encargadas del trabajo reproductivo en el ámbito privado-doméstico y, en el mejor de los casos, en el ámbito comunitario.

Aunque el desarrollo teórico anterior de Federici sea específicamente sobre el trabajo doméstico y la lucha por percibir un salario por el mismo, la invisibilización del trabajo de las mujeres puede ser encontrada en todos los ámbitos donde se desarrollan; tanto el mercado de trabajo como el sistema educativo no son la excepción a esto.

Jóvenes y mujeres.

Una categoría importante a desarrollar es la noción de juventud o jóvenes, ya que los sujetos estudiados aquí pertenecen a esta categoría. La idea de juventud ha sido abordada teóricamente desde distintas perspectivas debido a que éste es un concepto que hace referencia a una multiplicidad de fenómenos. Siguiendo a María Eugenia Martín (2000) podemos sostener que: “Al embarcarnos en el trabajo de conceptualización sobre la juventud tenemos en un primer momento un término polisémico, cuyos múltiples significados se originan precisamente en los diversos aspectos con los que puede ser relacionado.” (p.2) Por eso, señalaremos brevemente algunos de los enfoques para luego describir desde que perspectiva entendemos una categoría tan compleja como ésta.

Uno de los enfoques teóricos utilizados para estudiar la juventud es aquel que define a la juventud como una etapa de la vida. En esta definición, según Duarte Quapper (2000), la juventud es comprendida como una etapa de la vida distinguible del resto (niñez-juventud-adulter) o como una etapa de preparación para la vida adulta. Aunque esta acepción de juventud sea ampliamente utilizada, conlleva a ciertas limitaciones, ya que homogeniza las experiencias y vivencias de todos los jóvenes en una sola categoría. En palabras del autor: “Es aquí donde esta primera versión señalada pierde consistencia, dado que trata por iguales a las y los jóvenes que ocupan diversas posiciones en el entramado social, no considerando la diversidad de situaciones que se presentan en la cotidianidad social.” (p.4)

Otra mirada sobre la juventud muy utilizada es la que la entiende como un grupo demográfico definido solamente por criterios etarios:

“El significado más usado y generalmente más difundido es el referido al aspecto demográfico del término con el cual la población es clasificada generalmente entre niños, jóvenes, adultos y ancianos. De esta manera los individuos son encasillados entre rangos de edad como criterio de análisis. Esta acepción del concepto de juventud resulta no sólo limitada sino que es la base de un análisis esencialista que deja de lado las condiciones sociales e históricas que constituyen precisamente la especificidad de un fenómeno y aquello que debe ser explicado.” (Martín, 2000, p. 2)

Además de las dos acepciones mencionadas, existen una gran cantidad de interpretaciones asociados a este concepto relacionadas con las distintas disciplinas que estudian a los jóvenes. Dichas interpretaciones van desde entenderla como una condición, a entenderla como una etapa de la vida relacionada con ciertas actitudes, como un grupo social, entre otros. Sin embargo, estos significados resultan limitados a la hora de estudiar la juventud, ya que la entienden como un fenómeno homogéneo que se expresa de igual manera para todas las personas.

Es por eso que tomamos aquí la definición de María Eugenia Martín (2000), quien dice: “la juventud, ya sea como manifestación social empírica o como histórico relacional, construcción conceptual, es un producto sociocultural, y de carácter estrechamente vinculado al desarrollo de las sociedades industriales modernas y a sus formas de organización.”(p.2). Así, la autora sostiene que la juventud como categoría socialmente reconocida y construida es un fenómeno moderno. La juventud como categoría de análisis, es una construcción sociocultural e histórica que surge a partir Siglo XVIII, donde se

desarrolló un nuevo vínculo entre la sociedad y el individuo debido al reordenamiento productivo que se experimentó a partir de la revolución industrial. (pág. 3)

Es por esto que es necesario tener en cuenta que la juventud no es una sola y no es la misma para todxs, ya que las experiencias se modifican según el lugar que ocupen en la sociedad, según la clase, la religión, o el género.

En relación a esto Duarte Quapper (2000) sostiene que: “Lo que existen y que han venido ganando presencia son las juventudes, vale decir diversas expresiones y significaciones del entramado complejo que surge en nuestras sociedades desde un grupo social y que se expresa de maneras múltiples y plurales. Estas juventudes son de larga data surgen como grupos sociales diferenciados, con particularidades y especificidades en cada sociedad y en cada intersticio de ella, entre los espacios de las palabras van surgiendo con distintos rostros, olores, sabores, voces, sueños, dolores, esperanzas” (Quapper, 2000, p. 12)

Así, podemos sostener que no existe una sola forma de ser joven, “una juventud”, si no que existen múltiples y heterogéneas manifestaciones de este fenómeno según el contexto sociocultural, económico en el que se desarrolle. Por eso, es posible afirmar que las experiencias de lxs jóvenes, y las interpretaciones de ellas, van a ser diferentes en un varón joven que en una mujer joven.

En esta misma línea, Sara Silveira (2001) expresa que en las últimas décadas se ha ido recopilando información sobre la juventud y las diferentes modalidades de ser joven. Sin embargo, esto no se ha dado con la misma intensidad en la relación existente entre juventud y género, teniendo en cuenta la importancia que reside en esta relación.

Sara Silveira (2001) sostiene que es en la infancia y en la juventud donde mujeres y varones identifican y adscriben a los modelos vigentes en cada cultura, y desarrollan su identidad. Los estereotipos vigentes, con su interpretación bipolar y jerárquica, terminan constituyéndose en condicionantes para los hábitos y la forma de actuar de lxs jóvenes. Siguiendo estos estereotipos, lxs jóvenes han sido preparadxs para las tareas de la vida adulta, reservando la esfera de lo público y el trabajo para los hombres, mientras que las mujeres son ubicadas en la esfera de lo privado, el cuidado doméstico y la reproducción. Aunque la juventud implique más que un simple paso a la vida adulta o una etapa de la vida, estos estereotipos parecen obligatorios e inevitables.

Por esto la autora argumenta: “De igual manera que ya no es posible pensar en una única juventud, no debería continuar concibiéndosela como una categoría neutra o asexuada, especialmente porque esa neutralidad ha estado sistemáticamente asimilada a lo masculino.” (Silveira, 2001, pág. 457).

La importancia de aplicar una mirada de género para estudiar las juventudes, radica en que se posibilita el cuestionamiento de esos estereotipos de y roles de género que la sociedad asigna a lxs jóvenes. Silveira sostiene que el contenido, resultado y valoración de la actividad que habilita la vida autónoma y es adulta es diferente para varones y mujeres, entonces la modalidad de ser joven también debe ser diferente. Además, agrega que:

“La pertinencia de la aplicación de una mirada de género al análisis de la juventud y del ámbito laboral parecería, por tanto, incuestionable: la definición de roles se inicia en la infancia y está en la base de la construcción de la identidad, y son las

concepciones culturales acerca de lo que les corresponde ser y hacer a hombres y mujeres, del valor de las actividades y capacidades femeninas y de las relaciones con sus padres y maridos, las que se trasladan al ámbito laboral e interactúan con las exigencias y condicionantes productivas y económicas que determinan la división sexual del trabajo” (Silveira, 2001 p.451)

Mujeres en la Escuela

En la actualidad y desde hace varios años, las mujeres han ingresado masivamente al sistema educativo y tienen mayor permanencia en él que los varones. En el informe regional redactado por la CEPAL (2013) en conjunto con OIT y otras organizaciones en el año 2013, sostienen que en la región latinoamericana se ha producido un aumento en el nivel de escolarización de la población y la brecha educativa favorece a las mujeres, específicamente mujeres jóvenes quienes han sobrepasado a los varones en los logros educativos como en matrícula escolar, “Las diferencias de nivel educacional en la fuerza de trabajo son favorables a las mujeres: 22,8% de ellas tienen 13 o más años de educación, mientras que solo 16,2% de los hombres alcanza o supera este resultado.” (p.37)

Las instituciones educativas en general, y principalmente la escuela, son percibidas por el sentido común como instituciones neutrales, igualitaristas, donde todas aquellas personas que asistan tienen las mismas posibilidades de éxito y son tratadas de igual forma.

Siguiendo a Araya Umaña (2003) podemos sostener que el modelo dominante actual escolar es el de la escuela mixta en todos sus niveles. En este, se establece el principio democrático de igualdad para todas las personas y se defiende la educación conjunta de mujeres y varones como compromiso básico del sistema educativo. Teniendo en cuenta que el postulado básico es el de brindar el mismo conocimiento a todo el cuerpo estudiantil, se genera una “homogeneización” de la educación. Por esto la autora argumenta que en este modelo no se reconocen las desigualdades existentes entre mujeres y varones, por lo que el género no es una variable importante al momento de impartir educación, y sostiene que:

“(…) la escuela mixta no ha logrado generar condiciones que aseguren la igualdad entre mujeres y hombres, pues el modelo pedagógico dominante tiene un carácter androcéntrico: Ha sido construido teniendo en cuenta únicamente las necesidades culturales dominantes en la actividad pública y concede, en forma oculta, una atención diversa a los hombres y a las mujeres y con ello reproduce las pautas culturales que asignan mayor valor a lo masculino en detrimento de lo femenino” (2003 p. 5)

En relación a lo anterior podemos sostener entonces que las escuelas transmiten, como sostiene Acker (1995), un *código de género*, que cuenta con: “una resistente clasificación que reproduce las relaciones de poder de la jerarquía masculino- femenina en la que el profesorado tiene un papel importante en la determinación de las definiciones y el control de género” (p. 58). Además, Acker sostiene que el sexo parece ser el argumento decisivo para la diferenciación en la vida escolar. Lxs estudiantes se vuelven chicos y chicas por inscripción, por el lugar donde se sientan en el aula, o por el uso del espacio del patio en el recreo como sostienen otras intelectuales. (Ibídem)

La utilización del espacio dentro de la escuela que define a lxs estudiantes como mujeres o varones, no es el único terreno donde esta disputa de sentidos tiene lugar, también sucede dentro del currículo escolar. Siguiendo a Hernandez y Reybet (2006), sostienen que: “Lo curricular se presenta hoy como un particular terreno en el que se dirimen sentidos en torno a las definiciones sociales sobre lo legítimo, lo justo, lo deseable, lo necesario, y en el que se expresan intereses de sectores y grupos en pugna” (Pág., 1)

Podemos entender al currículo escolar como el conjunto de criterios, programas, planes de estudio mediante el cual se desarrollan las temáticas que han de enseñarse. Este no se encuentra exento de reproducir los modelos dominantes actuales de la sociedad. Hernandez y Reybet (2006) plantean que lo curricular es un campo discursivo que se encuentra atravesado por distintas relaciones de poder en disputa en torno a visiones en conflicto sobre la realidad: visiones que articulan de modo diverso las relaciones sociales de clase, de género, etnia, edad, entre otras. Por esto, el curriculum escolar no es simplemente un programa, neutral, de los contenidos dictados, sino que también se encuentra modificado por el contexto social, político, cultural y económico. Siguiendo a Morgade y Kaplan (1999) podemos sostener que es sabido que el curriculum escolar esta sostenido por y reproduce una jerarquía de saberes y está establecida según valores sociales.

“Las prácticas escolares de educadoras y educadores, así como de educandos y educandas, responden a normas, creencias y valores no explicitados acerca de lo que significa ser mujer y ser varón, que habilitan/legitiman ciertas interacciones y deslegitiman/desechan otras.” (Hernandez, Reybet, 2006, p. 5) Estas normas, creencias y valores constituyen lo que Hernandez y Reybet (2006) denominan, “currículum oculto” cuyos contenidos tácitos son aprendidos eficazmente en tanto se verifican en la realidad

Teniendo en cuenta esto, es necesario resaltar que a pesar del sentido común igualitarista de la escuela argentina y de los maestros/maestras, no es lo mismo ser alumno que alumna, las mujeres deben esforzarse más. La bipolaridad escolar de género que encontramos en la relación con el conocimiento escolar y, que sin duda marca las subjetividades de chicos y chicas, se refuerza por naturalización: los varones, por naturaleza, son más “inteligentes”, “saben más”, “les gusta más”, “les resulta más fácil”, “son superiores”, etc. A las chicas, la naturaleza no las acompaña, de modo que para tener éxito en la escuela deben quebrar el “orden natural”. (Morgade, Kaplan, 1999)

Además a las mujeres se les suele exigir más que a los varones, como en el caso de la materia “lengua”, una materia considerada importante en el curriculum escolar, ya que el lenguaje escolar es considerado como superior al resto. En la socialización de las mujeres existe una presión para que sean ellas quienes hablen mejor que los varones y también se suelen valorizar ciertos aspectos formales de la expresión escrita como ser prolijo, adjudicado también como característica femenina.

Morgade y Kaplan (1999) sostienen que es interesante reflexionar acerca de cómo el desconocer el carácter arbitrario de estos juicios escolares hace que las alumnas adhieran sin plena conciencia, es decir, de modo tácito o implícito, y hagan propios estos juicios. Desde este desconocimiento los alumnos entran en complicidad con el mundo escolar que se disfraza de natural y sensato pero que no es otra cosa que un mundo dividido y desigual. Pareciera que el “esfuerzo” y la “dedicación” son contradictoriamente un modo de

adaptación y al mismo tiempo de resistencia de las mujeres para permanecer en el mundo escolar hostil. La cultura del esfuerzo se prolonga a las mujeres en el mundo del trabajo, donde pareciera que tampoco es natural ocupar espacios de poder sobre el orden simbólico o el económico. En todos los casos, hacerlo será producto de un esfuerzo.

Entonces, en la transmisión de los estereotipos de género, la escuela cumple un papel fundamental, ya que parte de la socialización de lxs jóvenes se produce dentro de ella y es ahí donde se refuerzan los estereotipos de género y donde lxs jóvenes adscriben a ellos.

Mujeres en la Educación Técnico Profesional

Si bien las desigualdades de género no son exclusivas del mercado de trabajo o del sistema educativo, estas se van consolidando y comienzan en el hogar, son reforzada en el discurso escolar y cristalizada en las opciones vocacionales. Los estereotipos de género cuando son internalizados y tomados como naturales e indiscutibles, como en el caso de la imposibilidad de las mujeres de realizar trabajos técnicos, la internalización “se traduce en mecanismos internos de represión que modelan deseos, expectativas, anhelos y motivaciones, de forma tal que algunas opciones profesionales se tornan “naturalmente orientadas” haciendo que las elecciones pautadas por normas se interpreten como autodeterminación” (Silveira, Matosas, 2003, p. 4)

La Educación Técnico Profesional (ETP) no se encuentra exenta de transmitir y reforzar los roles de género, ya que las desigualdades producidas por esos roles se encuentran reforzadas en orientaciones que están históricamente asociadas a elecciones masculinas.

Las escuelas técnicas y la formación profesional forman parte de la ETP. Según la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender, la ETP es aquella “modalidad de la Educación Secundaria y la Educación Superior responsable de la formación de técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional” (Artículo 38).

La educación técnico profesional se encuentra dividida en tres niveles que se cursan en instituciones públicas o privadas: Nivel medio (escuelas secundarias), Nivel superior no universitario (institutos superiores) y Educación profesional (Centros de Formación Profesional y de Capacitación Laboral). En este trabajo nos centraremos en el nivel medio y en la educación profesional (Centros de Formación Profesional y Capacitación Laboral).

Dentro del nivel medio, los planes de estudio completan seis años en total y, siguiendo a Bloj (2017), otorgan títulos que acreditan tanto la formación técnico profesional como el cumplimiento obligatorio del secundario y habilitan a matricularse para el ejercicio profesional en las distintas jurisdicciones. Esto daría cuenta de una posible inserción laboral rápida para lxs egresadxs de dicha modalidad.

Por otro lado, la Formación Profesional (FP) tiene como objetivo la capacitación socio-laboral para el trabajo. Cristina Bloj (2017) sostiene que se estructura a partir de diferentes propósitos: capacitación laboral, formación profesional inicial y formación profesional continua. También contempla la articulación con programas de alfabetización o de terminalidad de los niveles correspondientes a la escolaridad obligatoria.

Esta modalidad podría ser entendida como uno de los nexos o puntos de contacto entre el sistema educativo y el mercado laboral, ya que en todos sus niveles, uno de sus objetivos es

la inserción laboral rápida de los estudiantes. Además, las responsabilidades de las políticas de formación profesional han sido las de constituirse en un espacio de articulación entre los requerimientos del sistema productivo y de quienes producen, o sea, mujeres y varones, y convertirse en una herramienta de combate de la pobreza. (Silveira, 2011, pág. 1). Por esto reviste mucha importancia estudiar lo que sucede en esta modalidad del sistema educativo.

En el caso del mercado de trabajo, al igual que en el sistema educativo, las desigualdades de género son moneda corriente. En los últimos tiempos, las mujeres ingresaron masiva y sostenidamente al mercado laboral. Sin embargo, son ellas quienes aun hoy en día registran mayor tasa de desempleo que los varones, son contratadas mayormente en empleos precarios, no registrados e informales, donde les resulta muy difícil acceder a puestos de mando, realizando tareas que no son acordes a su formación. Además, perciben menor salario por igual tarea que los varones, fenómeno conocido como brecha salarial.

En la sociedad actual el conocimiento cumple un papel fundamental, al respecto Silveira y Matosas (2003) sostienen que:

“El conocimiento, adquiere un papel determinante en el desarrollo social y económico; pasa a ser la base del trabajo humano y tiene el poder de crear una nueva sociedad. La educación se convierte en el centro de la sociedad cognitiva y su funcionamiento y valores básicos serán, en forma creciente, motivo de interés y de involucramiento de todos los actores sociales.”

Las limitaciones que encuentran las mujeres en el ámbito educativo, pueden ser potenciadas en el caso de la ETP ya que, en su mayoría, la educación técnica y formación profesional se encuentra asociada a elecciones masculinas. Sin embargo, Cristina Bloj (2017) señala que:

“Producto de las políticas implementadas a nivel nacional y/o jurisdiccional y de la sanción de la LETP y de otras herramientas legislativas citadas, se observa un incremento de la matrícula en la ETP, la cual aumentó un 32% entre 2004 y 2014 incluyendo educación pública y privada” (...) “De acuerdo con información del INET (2016a), para el año 2014 más de 500.000 mujeres estaban matriculadas en la ETP en todo el país en los tres niveles de formación” (p.21 y 22)

Con esto, la noción basada en el sentido común que sostiene que a las mujeres no les gusta o no les interesan las orientaciones técnicas, se demuestra errónea ya que cada vez más mujeres la eligen. Sin embargo, sigue existiendo la idea de que en esta modalidad los cursos y/o orientaciones son principalmente para varones.

Esto reproduce dentro del sistema educativo las desigualdades de género, limitando las posibilidades de las mujeres a desarrollar habilidades para el mercado de trabajo para el cual se están formando. En el caso de la educación técnica y formación profesional, esto también se ve en la matrícula de los distintos cursos que imparten, ya que muchas veces las mujeres son desalentadas a elegir cursos relacionados históricamente con elecciones masculinas, o ellas mismas se sienten incómodas a la hora de elegirlos porque no creen que sean capaces. Las mujeres que toman la decisión de sí formar parte de la educación técnica son vistas como una rareza. Al decir de Bloj: “Al instante de haber tomado contacto con la ETP se advirtió que las mujeres aparecen como “la otredad” y que sus elecciones educativas en esta modalidad son concebidas como “rarezas de unas pocas”. (p.43)

Como mencionamos, esto se reforzado dentro del curriculum escolar, y en el caso de la educación técnica y formación profesional el impacto del contexto se hace aun más intenso y complejo. En palabras de Silveira y Matosas (2003), quienes sostienen que el contexto se manifiesta en una doble vía: por un lado, lo condiciona y determina “pues las políticas de formación no son neutrales sino que responden al paradigma de desarrollo económico y social dominante y reproducen valores, normas y sesgos vigentes en la sociedad en la que están inmersas, incluyendo las ideas y concepciones respecto a lo femenino y lo masculino” (p. 3)

Por otro lado, lo interpela y desafía porque las políticas de formación es necesario que sean acordes con los requerimientos del desarrollo económico y social, pero al mismo tiempo deben constituirse como herramientas de lucha contra las distintas manifestaciones de la exclusión social y de la inequidad que el mismo modelo de desarrollo ostenta.

Las desigualdades de género se ven reforzadas por el sistema educativo, ya que dentro del mismo existen barreras propias internas que limitan la libre participación de las mujeres. Silveira y Matosas (2003) destacan como obstáculos para la libre participación de las mujeres en el sistema educativo a:

“la inexistencia o carencia de un sistema de información y orientación vocacional y ocupacional con enfoque de género que estimule nuevas opciones y rompa los estereotipos; la persistencia de un lenguaje sexista y de estereotipos en la divulgación y definición de la oferta, en los materiales didácticos, en los desarrollos curriculares, así como en las prácticas y metodologías docentes; la rigidez y falta de flexibilidad en la estructura de los cursos; la no inclusión de las necesidades femeninas en la infraestructura, una participación muy baja en los puestos directivos y como docentes en las áreas técnicas y tecnológicas.(pág. 5)

Dentro de la educación técnica y formación profesional las mujeres encuentran ciertos obstáculos que están basados en las diferenciaciones de género. Estas diferenciaciones producen una división de tareas según el género de lxs estudiantes, al igual que sucede en el ámbito laboral, por lo cual se puede sostener que los estereotipos de género se refuerzan dentro de esta orientación. Esto es considerado como un obstáculo para las mujeres porque están basados en la noción que considera que ellas no tienen las mismas capacidades físicas que los varones para realizar ciertas tareas de fuerza, o se las considera más delicadas para realizar otras. De esta manera, sus actividades son limitadas y circunscriptas a ciertas áreas, limitando sus posibilidades a desarrollar habilidades necesarias para el mercado de trabajo para el cual se están formando.

Ahondar sobre la ETP desde una perspectiva de género reviste cierta importancia ya que, como sostiene Silveira (2011) trabajo, género y formación profesional constituyen un trinomio indisoluble, en el que los avances en la producción de conocimiento en uno afecta a los otros campos. Así, al buscar comprender las dificultades que las estudiantes encuentran dentro de su formación, también se busca entender uno de los factores que afectan a las desigualdades que ellas encuentran en el mercado de trabajo, al igual que en otros aspectos de su vida.

Bibliografía

Acker, S. (1995). Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo, Madrid, España: Narcea Ediciones.

Anzorena, C, (2013), *Mujeres en la trama del Estado: una lectura feminista de las políticas públicas*, Mendoza, Argentina: EDIUNC

Araya Umaña, S. (2003). Un matrimonio conveniente: el género y la educación. Revista Educación, vol. 27, núm. 2, pp. 11-25. Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44027201>

Bloj, Cristina, (2017). "Trayectorias de mujeres: educación técnico-profesional y trabajo en la Argentina, "Asuntos de Género 145, Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/41230-trayectorias-mujeres-educacion-tecnico-profesional-trabajo-la-argentina>

CEPAL, FAO, ONU Mujeres, PNUD, OIT. (2013). Informe Regional. Trabajo decente e igualdad de género. Políticas para mejorar el acceso y la calidad del empleo de las mujeres en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile

Duarte Quapper, K. (2000) ¿Juventud o juventudes? acerca de como mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Ultima década* N°13, (pp. 59-77)

Federici, S. (2013) *Revolución en punto cero: Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid, España: Traficantes de sueños

Hernandez, A, Reybet, C (2006) Acerca de masculinidades, feminidades y poder en las escuelas. *Anales de la educación común. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento*. Año 2(4) Versión digital del artículo publicado en pp. 128 a 135 de la edición en papel.

Jacinto, C., Millenaar, V., (2013) Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares. El lugar de los dispositivos de inserción. XI Congreso Nacional de Estudios del Trabajo.

Ley N° 26.206, Ley de Educación Nacional, Buenos Aires, Argentina, 14 de Diciembre de 2006

Martin, M.A (2000) *Construcciones conceptuales en torno a la juventud*. Trabajo presentado en: IV Jornadas de Sociología: Reconstrucción de la voluntad sociológica. Buenos Aires, Argentina.

Scott, J. W, (1986, Diciembre) Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review*, Vol. 91, No. 5. (pp. 1053-1075) Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1864376>

Silveira, S. (2001) La dimensión de género y sus implicaciones en la relación entre juventud, trabajo y formación. En E. Pieck (Coord.) *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*. (pp. 457-491) México: Universidad iberoamericana

Silveira, S. (2011) Perspectiva de género en la formación profesional: el camino hacia la transversalidad e institucionalidad. *Tendencias en foco*. N°17 (pp. 1-9). Publicados por RedEtis-IIPE-UNESCO

Silveira, S., Matosas, A. C. (2003). Hacia una formación decente para las mujeres. *Boletín Cinterfor: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*. N°155, (pp. 231-262)

Seoane, V. I. (2013). Géneros, cuerpos y sexualidades: experiencias de mujeres en escuelas técnicas de la ciudad de La Plata. (Tesis doctoral) Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina, Argentina