

Gramaglia, Ana Alicia

Torres, Florencia Natalí

***La educación técnico profesional en la localidad de Humberto Primo. Un abordaje en clave de género***

Licenciatura en Educación

Fecha: 11/09/2024

Obra bajo Licencia:



[Atribución/Reconocimiento-NoComercial-SinDerivados 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Cita recomendada: Gramaglia, A.A.; Torres, F.N. (2024) *La educación técnico profesional en la localidad de Humberto Primo. Un abordaje en clave de género* [Trabajo final de grado]. Universidad Nacional de Rafaela



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE RAFAELA**

**SECRETARÍA ACADÉMICA**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN**

**TRABAJO INTEGRADOR FINAL**

**“La Educación Técnico Profesional en la localidad de Humberto Primo.  
Un abordaje en clave de género.”**

**LÍNEA TEMÁTICA: El marco de la práctica (Análisis Institucional)**

**DOCENTE A CARGO: Dionisio, Cecilia.**

**FECHA DE ENTREGA: 15/08/2024**

**INTEGRANTES: Gramaglia, Ana Alicia – Torres, Florencia Natalí**

## **INTRODUCCIÓN**

Sabemos que, en la actualidad, el derecho a la educación en todos sus niveles y modalidades es extensivo a hombres y mujeres. Sin embargo, Subirats y Brullet (1999) afirman que, si bien hubo un incremento de la matrícula femenina en todos los niveles escolares, las mujeres siguen eligiendo tipos de estudios ligados a profesiones con una mayor tradición “femenina” y muy pocas emprenden estudios técnicos. De acuerdo con análisis estadísticos realizados por el Instituto Nacional de Educación Técnica (INET), en Argentina, la matrícula de la escuela técnica sigue siendo marcadamente masculina, con unos porcentajes que rondan en un 70% de estudiantes varones y un 30% de mujeres.

Por otra parte, Rico y Trucco (2014) sostienen que los sistemas educativos “perpetúan las formas de socialización tradicional, conducentes a una formación basada en estereotipos de género, que obstaculiza una educación más igualitaria de hombres y mujeres y que reproduce la discriminación y la desigualdad” (p. 71). Es por ello que en la transmisión de estereotipos, el sistema educativo cumple un rol fundamental. Esta dinámica no escapa a la Educación Técnico Profesional (ETP), asociada habitualmente con un conjunto de habilidades masculinas de las que, por lo tanto, las mujeres carecen. Tal modelo reproduce constantemente formas de discriminación que son evidentes no solo en el ámbito educativo, sino que, posteriormente, se trasladarán a los espacios laborales y a la sociedad toda.

A partir de esta problemática que emerge y comienza a visibilizarse en los sistemas educativos, se sanciona en Argentina la Ley N° 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI), en la que se establece que los y las estudiantes de todo el país tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada, haciéndose extensiva desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria. Los objetivos principales que persigue el programa son:

- a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas;
- b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y

actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad; d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. (Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, 2022, Artículo 3)

Frente a lo expuesto, el presente trabajo, realizado dentro de la cátedra “La práctica docente como objeto de investigación” y enmarcado en la línea de análisis institucional, perteneciente al segundo ciclo de la Licenciatura en Educación, propone analizar la reproducción de estereotipos de género en una institución educativa concreta, la Escuela de Educación Técnica Profesional N°565 de la localidad de Humberto Primo, a la luz de los aportes teóricos trabajados en dicho espacio.

Para ello, en un primer capítulo, se comenzará por abordar la práctica docente desde un análisis crítico que nos permita establecer relaciones significativas con la problemática planteada considerando la subjetividad de los actores implicados como una dimensión clave para el análisis. En un segundo capítulo, se realizará la descripción del ámbito de estudio desde un encuadre histórico-situacional estableciendo vinculaciones teóricas que habiliten pensar dicha problemática, no de manera aislada, sino en una determinada institución educativa, anclada a un contexto particular y con una historia institucional que la atraviesa. Se propondrán, además, líneas de acción que potencien derivaciones acerca de la temática elegida y nos permitan avanzar hacia una posible intervención. Por último, se elaborará una breve reflexión sobre los aspectos que resultaron principalmente significativos durante el recorrido realizado.

## **CAPÍTULO I. La práctica docente como objeto de reflexión.**

En este primer capítulo intentaremos realizar un análisis crítico de la práctica docente que nos permita establecer relaciones significativas con la problemática planteada.

Para ello, comenzaremos retomando los aportes de Achilli (1986) quien define la práctica docente como el trabajo que el maestro realiza cotidianamente, “en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro” (p. 6). Trabajo que está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro - conocimiento - alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender”. Aunque, la práctica docente, va mucho más allá de la práctica pedagógica al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa.

Según Edelstein y Coria (s.f.) a la acción docente se la contextualiza fundamentalmente en el aula, en ese espacio del hacer donde se despliega la acción, un lugar casi único donde se la constriñe. Sin embargo, esto oculta una cantidad de actividades adicionales que implican un corrimiento del eje de su trabajo desde y con el conocimiento.

La práctica docente incluye modos de pensar, de hacer en contextos educativos, en las que se realiza un uso y una transmisión continuada de ciertos modos de acción, de pensamiento que se consolidan históricamente (Souto, 2021).

De lo expuesto se puede dilucidar la complejidad de las prácticas docentes. Para continuar su problematización resulta conveniente explicitar la idea de contenidos. Según Pozzio (2012) el contenido es el mensaje que se va transformando hasta concretarse en el espacio-tiempo. Distingue en este proceso, el contenido a enseñar, como aquel que las autoridades determinan que debe ser enseñado y el de la enseñanza, el que los y las docentes transmiten a sus estudiantes. Tanto el contenido a enseñar como de la enseñanza no son sólo informaciones, sino también técnicas, actitudes, hábitos y sentimientos. El proceso de selección de estos contenidos es atravesado por múltiples determinantes - culturales, institucionales - y

pujas de poder de diferentes actores sociales, que luego se plasman en el currículum. Un documento oficial que materializa ese proceso de selección y traducción cultural que da origen al contenido a enseñar.

Esto tiene relación con uno de los aspectos que Achilli (1986) menciona sobre la práctica docente. Sostiene que el docente “despliega su práctica en el contexto de la escuela, inserto en una organización jerárquica, que trasciende la misma institución escolar al engarzarse en lo estatal” (p. 8). Lo posiciona como subalterno de una estructura jerárquica, la cual concibe y planifica su práctica, al ser el Estado quien toma las decisiones en cuanto a los contenidos temáticos, aspectos didácticos y metodológicos, criterios disciplinarios, entre otros.

Ahora bien, si consideramos el currículum desde una perspectiva sociológica, se debe prestar atención a todo aquello que se aprende, incluyendo aquí las experiencias de aprendizaje no intencionales o no planificadas por los docentes. Esto significa, prestar atención a lo que Pozzio (2012) define como currículum oculto, aquellos resultados no previstos, negativos, buscados pero no explicitados, se trata de conductas y actitudes generalmente inconscientes y opuestas a las intenciones del currículo oficial. A su vez, hace referencia a la presencia de un currículum oculto de género donde:

La transmisión de ideas y valores acerca de los géneros se produce por las ideologías de los profesores y maestros y por una red de asociaciones discursivas y valorativas que se ponen en acto a través de omisiones, miradas de aprobación - desaprobación, tonos de voz, chistes, comparaciones, apelaciones ejemplificadoras, de signo sexista [...] dónde se estimula la participación, liderazgo y aprendizaje de los varones y la actitud pasiva de las mujeres, la competencia entre los sexos y/o la invisibilización de los aportes de las alumnas/estudiantes. (p. 115)

Frente a lo expuesto, Rico y Truco (2014) sostienen que resulta primordial incorporar, tanto en la formación inicial como en el perfeccionamiento y actualización profesional de los y las docentes, conceptos y reflexiones teóricas sobre género y currículum oculto para que puedan repensar sus prácticas y reflexionar críticamente sobre ellas.

Este comportamiento o accionar del profesorado se puede interpretar y analizar, también, partir de otros dos aspectos de la práctica docente a los que hace referencia Achilli (1986) “la limitada formación profesional que el maestro tiene tanto en lo teórico como en lo metodológico” (p. 9) la que caracteriza como formación inconclusa y, con la desjerarquización laboral, remarcando que no recibe los estímulos suficientes para seguir perfeccionándose y actualizándose.

## **CAPÍTULO II. El ámbito de práctica.**

En este segundo capítulo, realizaremos la descripción del ámbito de estudio desde un encuadre histórico situacional estableciendo vinculaciones teóricas que habiliten pensar la problemática planteada, no de manera aislada, sino en una determinada institución educativa, anclada a un contexto particular y una historia institucional que la atraviesa. Luego, se propondrán líneas de acción que potencien derivaciones acerca de la temática elegida y nos permitan avanzar hacia una posible intervención.

### **Descripción del ámbito de estudio.**

La Escuela de Educación Técnico Profesional N°565 se encuentra en la planta urbana de la localidad de Humberto 1°, sobre la calle Sara B. de Samyn (O) entre las calles Entre Ríos y Corrientes.

Humberto 1° es una localidad, según los datos del INDEC de 2022, con una población de 5.855 habitantes, de sustento principalmente agroindustrial. Se ubica en el Departamento Castellanos, en el centro oeste de la Provincia de Santa Fe, a la vera de la Ruta Provincial 13 (Argentina). Dista 165 km de la ciudad de Santa Fe, a 303 km de Rosario, a 300 km de Córdoba y a 620 km de la Ciudad de Buenos Aires.

Actualmente el ingreso a la localidad se puede realizar desde la ruta N° 13 de Oeste a Este, tomando el acceso hacia el centro, o bien desde la ruta N° 69 de Sur a Norte, siendo el acceso más poblado el derivado de la ruta N° 13 debido, en parte, a que la población creció en construcciones domiciliarias, comerciales e industriales de Este a Oeste hasta llegar a los cuatro kilómetros; mientras que de Norte a Sur su extensión en la edificación es de un kilómetro y medio.

Se encuentra en el corazón de la cuenca lechera, siendo ésta la más grande y rica de Sudamérica, constituyéndose en su principal capital económico, estando a pocos kilómetros de importantes industrias como SanCor (Sunchales) e Ilolay (Rafaela). Además de la producción tambera, otras actividades económicas son la agricultura y la ganadería. La localidad posee también una diversidad de empresas (fábrica de aberturas de aluminio, metalúrgicas, fábrica de alimento balanceado,

carpinterías, fábrica de tapas de plástico, comercios, etc.), dos mutuales, una biblioteca pública, dos bancos, un cable video y cinco radios FM.

Humberto Primo, con su gran número de habitantes, es la quinta localidad más poblada del departamento Castellanos después de San Vicente, y antes que María Juana.

La mayoría de los pobladores de Humberto Primo son criollos y descendientes de italianos y de españoles, existiendo también de otras nacionalidades: como suizos y alemanes. Además, desde hace años, la localidad recibe un importante flujo de migración interna, principalmente de nuestra provincia, y de las provincias de Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos y también externa desde la vecina república de Bolivia. En la localidad predomina la población femenina, en el último censo nacional realizado, en Humberto el 52% de la población son mujeres y el restante 48% son varones.

En cuanto a la oferta educativa la localidad de Humberto Primo posee un Jardín Maternal (Jardín Maternal "Reino Infantil"), un Jardín de infantes (Jardín de Infantes Nucleado N° 128 "Dra. Sara Faisal"), dos escuelas primarias (Escuela N° 464 "Estanislao Zeballos" y Escuela N° 6387 "Tomás Alva Edison"), una escuela de Artes e Idiomas, dos escuelas secundarias (Escuela de Educación Técnico Profesional, E.E.T.P. N° 565 y Escuela de Educación Secundaria Orientada Particular Incorporada, E.E.S.O.P.I. N° 8040 "Gral. San Martín"), una escuela primaria para adultos, una escuela media para adultos (Escuela de Enseñanza Media para Adultos, E.E.M.P.A. N° 1226) y una escuela terciaria que ofrece la carrera de Técnico Superior en Industrias Lácteas (Instituto Superior de Tecnología de las Industrias Lácteas, I.S.T.I.L. N° 4034).

Humberto 1° es una localidad que vive del campo como principal sustento. En los años 2005-2007, el entonces Presidente Comunal Dr. Jorge Ortiz Zavalla comienza a trabajar y pensar en el tema industrial, con una visión a futuro de empresas radicadas en el pueblo, tanto las internas creadas, como las externas que son bienvenidas. Ante la necesidad de tener personal calificado, se decide crear la Escuela de Educación Técnica, para responder a las demandas presentes y futuras del pueblo y la zona. Así se ofrecerían estudios a los jóvenes para garantizar mano

de obra calificada y nuevos empleos, y de esa manera generaría más crecimiento industrial en el pueblo.

Surge así, en el año 2007, el por entonces Anexo de la Escuela de Educación Técnica N° 279 "Tte. Benjamín Matienzo" de la ciudad de Sunchales, que logra luego su independencia como Escuela de Educación Técnica N° 565 de Humberto Primo con el Decreto N° 1863/09 en el año 2009.

En los años que siguieron a la apertura de sus puertas, la EETP N°565 atravesó grandes mudanzas del edificio escolar y también de los talleres, como consecuencia de no contar con un edificio propio. En cuanto a los cargos necesarios para su funcionamiento se fueron adquiriendo de forma progresiva, no contando aún con todos los requeridos. Tales circunstancias implicaron la polifuncionalidad de los cargos existentes y la colaboración permanente de padres, alumnos y distintas instituciones de la comunidad humbertina, reconociéndose siempre su ayuda incansable para el funcionamiento de la institución.

En la actualidad, las aulas de la institución funcionan en el edificio que era antiguamente la Escuela Primaria N° 464, el cuál luego fue cedido al actual Jardín de Infantes que se encuentra lindero al inmueble en cuestión y que tenía como objetivo su ampliación para el funcionamiento de un jardín maternal. Hoy las condiciones en las que se utilizan las instalaciones cedidas al Ministerio de Educación por la Escuela Primaria N° 464 no son totales, ya que se utiliza la mitad del edificio, siendo la otra parte utilizada por el jardín que lindera con la institución, quedando la forma de "L" que va desde el ingreso hasta los baños. Las características arquitectónicas siguen prevaleciendo a lo largo de los años ya que fue declarada como patrimonio cultural comunal, por lo cual no se pueden hacer modificaciones de la fachada, solo se vienen realizando anualmente gestiones para realizar las tareas de reparación necesarias.

Los talleres funcionan en un local alquilado a 6 cuadras de distancia del edificio áulico y administrativo. El salón posee tabiques divisorios que dan lugar a los diversos espacios formativos necesarios que cuentan con la instalación de los servicios. Los talleres poseen diversas y actualizadas máquinas y herramientas de enseñanza para los alumnos que se fueron adquiriendo a través de planes de mejora nacionales.

Para el desarrollo del Área de Educación Física se utilizan las instalaciones del A.F.B. Club las cuales distan del edificio áulico en más de ocho cuadras, se comparten

con otras escuelas y están saturadas de horarios propios de las prácticas deportivas de dicha institución, quedando muchas actividades bajo inclemencias climáticas adversas.

Durante todos los años que tiene la escuela en funcionamiento, se gestionó ante el gobierno provincial la construcción de un nuevo edificio para la EETP N° 565 que pueda albergar las aulas y los talleres, objetivo que se cumplió en el año 2022 con la licitación de la obra que el día de hoy está en ejecución. Sin embargo, actualmente la obra está en las primeras etapas de construcción y viene muy demorada.

La Escuela de Educación Técnico Profesional N° 565 cuenta actualmente con 54 personas que trabajan en la misma cumpliendo diferentes funciones, una matrícula de aproximadamente 150 alumnos y dos orientaciones técnicas, los alumnos a partir de tercer año pueden optar por ser “Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas” o bien “Técnico en Informática Profesional y Personal”. El principal propósito de la escuela es lograr una educación técnica de calidad que prepare al egresado para una educación superior y a la vez facilite su inserción en el ámbito laboral. El perfil del egresado de la escuela apunta a formar ciudadanos activos que, con una marcada formación ética, solidaria y comprometida con la realidad social, que tenga una formación técnica suficientemente sólida y a la vez flexible, para que pueda desempeñarse como un profesional idóneo frente a un mundo laboral cambiante que exige adaptabilidad y capacitación continua.

### **Vinculaciones teóricas.**

Con el objetivo de abordar la dimensión histórica del análisis en toda su complejidad retomaremos los aportes de Lucia Garay (2000), quien distingue dos conceptos centrales en este proceso: historia e historización.

Garay (2000) describe a la historia como una “memoria anual” basada en datos descriptivos y estereotipados, a lo que llama, un “ordenamiento objetivo de la realidad”. En esta historia de sucesos, identifica dos elementos (organizadores) alrededor de los que parece siempre agruparse: el edificio, sus ampliaciones, mudanzas o la conquista del edificio propio; y los directivos, sus cambios, su falta.

La autora distingue esta historia de la historización, a la que llama “historia viva” y que aparece ya no como un "ordenamiento objetivo de la realidad" sino en un conjunto de representaciones de los sucesos, de reconocimientos que han pasado por una selección cuyos criterios están a merced de otra lógica que la del ordenamiento objetivo, la lógica de la subjetividad e involucra por ello algo más que solo una cronología de sucesos, una historiografía institucional, aunque ésta sea necesaria en el proceso de reconstrucción de datos como insumo para el análisis.

En la EETP N° 565, el registro de la historia institucional está plasmado en un PEI (Proyecto Educativo Institucional) que se actualiza año a año. Allí se contextualiza la institución realizando una descripción completa de las características de la zona donde se ubica y la importancia de una Escuela de Educación Técnica Profesional en dicho contexto frente a la necesidad de contar con personal calificado para responder a las demandas actuales y futuras del pueblo y la zona.

Su historia e identidad institucional se desarrolla estrechamente ligada a los recursos materiales, principalmente, al edificio escolar. Se describe su origen como anexo de otra institución educativa, el logro de su independencia, las instituciones que brindaron lugar a la escuela, sus numerosas mudanzas, modificaciones, ampliaciones y la lucha por conseguir un edificio propio que continúa en la actualidad.

Se mencionan también los recursos humanos, nombrando a quienes forman parte del plantel docente y no docente, las funciones que desempeñan y las horas de cada uno de ellos en la institución. Y al alumnado, describiendo la matrícula, su crecimiento año a año, y las modalidades que pueden elegir a partir del tercer año “Técnico en Equipos e Instalaciones Electromecánicas” y “Técnico en Informática Profesional y Personal”, describiendo el perfil del egresado para cada una de ellas.

Se explicita la misión y visión institucional remarcando el principal propósito de la escuela de lograr una educación técnica de calidad que prepare al egresado para estudios superiores y a la vez facilite su inserción en el ámbito laboral. Por último, se analizan las propuestas pedagógicas e institucionales de años anteriores, nombrando fortalezas y debilidades de los procesos pedagógicos-didácticos y las fortalezas y debilidades de gestión institucional. Teniendo en cuenta las debilidades detectadas, se plantean diferentes propuestas institucionales pedagógicas y de gestión para paliar las mismas y se mencionan proyectos futuros a desarrollar.

Retomando los conceptos utilizados por la autora, se evidencia la construcción de una “memoria anual” que describe estadísticas (mobiliarios, docentes, alumnos) y datos socio-demográficos. Y una historia e identidad institucional estrechamente ligada a los recursos materiales, siendo el “organizador” el edificio escolar. Pero también, se observa una tendencia a construir una “memoria técnica” al nombrar experiencias curriculares o metodológicas, institucionales, de producción.

Además, la institución cuenta con redes sociales como Instagram, Facebook y TikTok, donde se muestran las actividades realizadas con alumnos en diferentes asignaturas, lo elaborado en los talleres, diferentes acciones institucionales, conmemoraciones en fechas importantes, reconocimientos de logros a estudiantes y docentes, proyectos en desarrollo tanto de la propia escuela como con otras instituciones del pueblo, entre otros. En este sentido, puede reconocerse la producción de contenidos en redes sociales como parte de la historia institucional y su registro.

De lo expuesto se concluye que:

Tanto en el plano de la historia, en tanto ordenamiento objetivo de acontecimientos, como en la historización, ordenamiento subjetivo de los acontecimientos, lo que interesa es el "sentido" de los sucesos en su relación con los contextos que los producen y la significación de esos sucesos en relación con la subjetividad de los actores implicados. (Garay, 2000, pp. 22-23)

Desde este punto de vista, con el objetivo de acercarnos a dicha interpretación, se intentará poner en diálogo la descripción efectuada con los aportes realizados por Lidia Fernández (1998), quien afirma que “la relación de la escuela con el medio es uno de los aspectos más destacados como "deber ser" pedagógico pero, en rigor, es uno de los más ocultos en sus reales implicaciones” (p. 81).

Según Fernández (1998):

La ubicación en el espacio geográfico mostrará, por un lado, el grado de conexión o aislamiento del establecimiento y su medio inmediato respecto de los centros en los que se concentra el poder social e institucional. Por otro, permitirá comprender su posible significación para el tipo de población que atiende y las condiciones particulares de trabajo que esa población crea a la escuela. También mostrará el grado en que la cultura de la escuela es armónica o disruptiva respecto de la de los actores a los que atiende y permitirá, por

consiguiente, prever los posibles efectos y dificultades de su acción. Por último, dará a conocer los recursos que del medio pueden pasar a la escuela y la manera en que "los productos" de la escuela pueden insertarse en el medio. Centralmente, la ubicación sociohistórica del establecimiento permitirá conocer los fines y los objetivos sociales que se espera cumpla y permitirá también definir las características del "mandato social" que pesa sobre él, así como los márgenes de libertad a la innovación y el cuestionamiento que le marcan las instituciones y la cultura que lo contienen. El término "mandato social" alude a un imperativo relacionado con el lugar que los egresados tienen reservado en la estructura socioeconómica y la distribución del poder político. Ese lugar parece marcar desde "antes del ingreso y con gran fuerza, los niveles de calidad a los que se puede aspirar", los obstáculos por vencer para superarlos, las probabilidades de avanzar con éxito y las de egresar de la escuela.(p. 81-82).

Frente a lo expuesto, podemos afirmar que la EETP N°565 tiene fines y objetivos pautados a nivel social que encuadran su funcionamiento y que se encuentran plasmado de manera explícita en su misión institucional: El principal propósito de la escuela es lograr una educación técnica de calidad que prepare al egresado para una educación superior y a la vez facilite su inserción en el ámbito laboral, conforme a lo estipulado por la Ley de Educación Técnico Profesional que persigue "favorecer niveles crecientes de equidad, calidad, eficiencia y efectividad de la Educación Técnico Profesional, como elemento clave de las estrategias de inclusión social, de desarrollo y crecimiento socioeconómico del país y sus regiones..." (Ley de Educación Técnico Profesional, 2005, Artículo 6, inciso f, p. 2).

Esto muestra la existencia de una estrecha conexión del establecimiento y su medio inmediato en tanto las condiciones de producción del mismo responden a una clara demanda del territorio. La EETP N°565 fue fundada con el objetivo de ofrecer estudios a los jóvenes que garanticen mano de obra calificada y nuevos empleos tanto en la localidad Humberto Primo como en la zona, ambas con un marcado crecimiento socioeconómico principalmente en el sector agroindustrial. De esta manera, puede afirmarse que su surgimiento se entrelaza con las tensiones que tienen lugar en el mercado laboral.

De ello puede interpretarse las condiciones específicas a las que atiende, siendo el estudiantado que asiste a la E.E.T.P. N° 565 caracterizado por buscar una formación que, de alguna manera, le garantice un oficio y con ello les facilite la inserción en el mercado laboral. Lo que denota no solo el lugar que los egresados ocuparán en la estructura socioeconómica sino también las características de los perfiles que buscan formarse allí.

En este sentido, la cultura de la escuela se describe como armónica respecto de la de los actores a los que atiende al encontrarse en línea con la idiosincrasia del territorio, siendo claros los fines y objetivos sociales que se espera cumpla y que definen las características de su "mandato social". Por ello, podría pensarse también como una institución que no funciona de manera aislada sino en vinculación con la comunidad y otras instituciones.

Ahora bien, el análisis efectuado sobre la dimensión histórica del ámbito de la educación técnico profesional nos interpela a pensarla desde una perspectiva de género en tanto denota una asociación con elecciones y códigos masculinos tendientes a reproducir estereotipos hegemónicos de género.

Bloj (2017) afirma que las Escuelas de Enseñanza Técnica históricamente "se focalizaron en el fortalecimiento del trabajo, en la formación de egresados con capacidades y en la ampliación de la inserción al sector socio-productivo" (p. 15). Las primeras escuelas técnicas estaban organizadas en cuatro instituciones, tres de ellas orientadas a las artes y oficios donde se perfeccionaba a los estudiantes en áreas específicas como carpintería, electricidad, construcción, etc., y por otra parte la Escuela Profesional para Mujeres orientada a desarrollar habilidades manuales como por ejemplo bordado, fotografía, corte y confección, entre otras. "Como se desprende de esta estructura, la oferta educativa respondía al orden de género dominante y a la división sexual del trabajo; distinguiendo habilidades "propias de las mujeres" restringidas a las "manualidades" en sentido amplio" (Bloj, 2017, p.15).

En el año 2005 se sanciona la Ley de Educación Técnico Profesional (LETP) donde finalmente se regula y se ordena la Educación Técnica Profesional en el nivel medio y superior no universitario del Sistema Educativo Nacional y la Formación Profesional. En el artículo 40 de dicha Ley se establece que se ejecutará una línea de acción para promover la incorporación de mujeres como alumnas en la educación

técnico-profesional y si bien, el aumento de la matrícula femenina ha ido en aumento, crece lentamente y siguen existiendo “barreras de género y descrédito a las capacidades de las mujeres” (Bloj, 2017, p. 67).

Esto se vincula con lo que plantea Morgade (s.f.), quien sostiene que existe una bipolaridad de género en relación al conocimiento escolar, que sin duda marca las subjetividades de chicos y chicas, y se fundamenta por naturalización. Los varones, por naturaleza, presentan menores dificultades de aprendizaje que las mujeres en disciplinas como Matemática y Ciencias Exactas, es decir, se consideran más inteligentes, superiores, les resulta más “fácil”. Esta “facilidad” atribuida a los varones es concebida como una capacidad natural en la apropiación y construcción de saberes, mientras que a las chicas ¿la naturaleza no las acompaña? ¿Será que para tener éxito en la escuela tienen que quebrar el “orden natural”?

Así, en las interacciones diarias, en las expresiones del lenguaje, en los materiales educativos, en las propuestas didácticas, en los temas de estudio y en lo que no se estudia, en el uso del espacio y del cuerpo de docentes, de alumnos y alumnas, y en múltiples otras formas, la escuela “contribuye” a la construcción de los códigos de género dominantes. (Morgade, 2001, p.49)

“El concepto pedagógico que ilumina muchos de estos procesos es el de “currículo oculto”: aquello que se aprende en las escuelas sin que exista una intencionalidad explícita por parte de los y las docentes” (Morgade, 2011, p.41). Morgade (s/f) menciona la existencia de un currículo explícito, un currículo oculto y un currículo omitido. De acuerdo con ello, en las instituciones educativas los niños y niñas aprenden tanto lo que se les enseña (currículo explícito), como lo que ven y oyen (el currículo oculto) y lo que no se les explica o se evita (el currículo omitido).

Siguiendo la misma línea de pensamiento, Bloj (2017) pone en diálogo las ideas de Blonder (2013), y sostiene que “no se puede demonizar al ámbito educativo como si existiese una voluntad consciente “maléfica” de reproducir estas representaciones sino que las mismas lo atraviesan” (p. 38). Es el ámbito educativo quien podría cumplir un rol fundamental en el proceso de deconstruir estos estereotipos y achicar la brecha de la desigualdad.

Con este propósito, en el año 2006 se sanciona la ley 26.150 orientada a tributar mejoras en el sistema educativo en torno a esta problemática. Su nombre oficial es

"Programa Nacional de Educación Sexual Integral", aunque se la conoce por las siglas "ESI", y establece 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" (Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, 2022, Artículo 1).

En sus Lineamientos Curriculares se establece que en la educación secundaria, la enseñanza de la ESI podría encaminarse progresivamente a la creación de espacios curriculares específicos, permitiendo desarrollar contenidos más complejos y concretos, atendiendo a la vez a demandas puntuales e inquietudes de esta franja etaria. Se trata de espacios que habiliten a los adolescentes a plantear sus necesidades e intereses y que atiendan sus particularidades.

La posibilidad de constituir un espacio curricular particular para abordar esta formación integral se relaciona con las oportunidades que éste puede presentar para que los/as jóvenes puedan implicarse en el proceso de los aprendizajes que involucra la temática y que no pueden soslayarse como contenido curricular, en tanto que atiende a aspectos ligados a su propia historia y que inciden en su presente y su futuro. (Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, 2022, p. 11)

Estas iniciativas "deberán necesariamente enmarcarse en los proyectos educativos institucionales y encarnar en proyectos de aula, favoreciendo de esta manera la continuidad y sistematización de las acciones, la interdisciplinariedad, la intersectorialidad y la participación de toda la comunidad educativa" (Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, 2022, p. 12).

Como se ha mencionado, en la EETP N 565 el registro de la historia institucional está plasmado en un PEI. El PEI se presenta como un documento vivo que evoluciona con el tiempo y que define la identidad, los objetivos y la organización de la institución educativa. Así como también se adapta a las necesidades cambiantes de la comunidad educativa orientando el desarrollo integral de los estudiantes y el fortalecimiento institucional. En lo que a ESI respecta, no se encuentran registros en él que la incluya como parte de la planificación educativa de la institución en ninguno de sus aspectos.

Sin embargo, de la observación propia de la práctica y la investigación, han podido evidenciarse algunas acciones vinculadas a la ESI que fueron teniendo lugar con el correr de los años de la institución. Entre ellas se puede mencionar la entrega de materiales diversos por parte del Ministerio de Educación de la Nación: pósters, calcomanías, cuadernillos y folletos; los cuales fueron utilizados, en ocasiones, en el área de Biología y en los espacios de Ruedas de Convivencia. Por períodos, se han realizado charlas a cargo de profesionales de la salud, solicitados por la institución o recibidos en el marco de las acciones llevadas a cabo por el SAMCO de la localidad. Y, recientemente, se han incorporado actividades vinculadas a la temática en la Maratón de Lectura, evento anual de la institución que es organizado por el área de Lengua y Literatura. Además, en ocasiones, el equipo directivo ha compartido la apertura de cursos de formación docente en ESI ofrecidos por el Ministerio de Educación de la Nación y otras entidades, siendo éstos de carácter optativo.

### **La intervención: posibles líneas de acción.**

El presente trabajo ha sido desarrollado en el marco del análisis institucional, siendo éste un instrumento fundamental para pensar e intervenir en los problemas que representan las instituciones, así como para encarar algún posible proceso de cambio.

En este sentido, pensar/intervenir en lo institucional educativo constituye un desafío ya que estamos constituidos por las mismas instituciones que eclipsan la mirada a través de la cual interpretamos una realidad compleja, sedimentada y cambiante al mismo tiempo. La apuesta consiste en crear un tiempo y un espacio de indagación y análisis sobre su complejidad, ejerciendo movimientos de objetivación de las propias prácticas y modos de conocimiento sobre lo institucional.

Dicho esto, proponemos algunas líneas de acción organizadas en tres momentos tendientes a generar desplazamientos de la problemática planteada.

#### ***Primer momento.***

Con el objetivo de comenzar a desentrañar las significaciones imaginarias que operan en los actores institucionales y crear las condiciones para generar su permeabilidad, se buscará generar tiempos y espacios en los que concurren múltiples

miradas y se propicien momentos de reflexión que contribuyan a un conocimiento y organización para el abordaje de la problemática. Para ello, se propone la creación de un Taller que actúe como analizador. El taller se llevará a cabo en los primeros días del retorno a los establecimientos educativos, a medida que se reincorporan los y las docentes por la culminación de su licencia anual ordinaria, cuando solo se asiste a “cumplir horario”. Estará coordinado por el equipo directivo y una psicóloga que trabaja en la institución como tutora del ciclo básico y como facilitadora de convivencia. Como las licencias anuales ordinarias difieren de acuerdo a los años de antigüedad docente, es decir, en primera instancia regresan aquellos que poseen menor antigüedad y luego se van incorporando quienes cuentan con mayor antigüedad, se conformarán distintos grupos de trabajos. Para ello se designará un delegado por grupo para que lleve adelante el taller, capacitado previamente, hasta que retorne la psicóloga y, en última instancia, el equipo directivo ya que el mismo es el que cuenta con mayor antigüedad. Se les solicitará a los docentes que elaboren narrativas pedagógicas acerca de experiencias que hayan atravesado, tanto en el contexto educativo como en diferentes espacios de la vida social, relacionadas con desigualdades y/o discriminación de género.

Dichas producciones serán anónimas y estarán guiadas por una serie de preguntas que pretenden orientar, acompañar y facilitar la escritura e incitan la reflexión de los narradores. Durante la realización del taller y las explicaciones pertinentes a la actividad sugerida, se buscará anticipar algunos temas entorno a los cuales estarán orientadas las narrativas, es decir, se pretende comiencen a aflorar en este encuentro algunos puntos centrales sobre los cuales comenzar a conversar para luego poder volcarse en la escritura. Las producciones elaboradas serán reunidas por los delegados de cada grupo en una fecha previamente estipulada.

### ***Segundo momento.***

En las semanas posteriores a la realización del taller, se realizará una reunión plenaria. En la misma participará toda la comunidad educativa y, como es habitual, se abordarán temáticas vinculadas a la organización del comienzo del nuevo Ciclo Lectivo. Pero, además, se convocará a la escucha y la conversación sobre algunos de los relatos elaborados en la propuesta anterior, los cuales serán previamente

seleccionados por quienes han llevado adelante el taller. En dicha selección se mantendrá el anonimato de los narradores y se buscará identificar aquellos relatos que describen problemáticas relevantes que permitan luego debatir, analizar y reflexionar grupalmente sobre los mismos, no solo para pensar en alternativas posibles sino para generar el encuentro de puntos comunes y la revalorización de la mirada colectiva.

En la misma reunión, se informará sobre la incorporación del Programa de Educación Sexual Integral en el PEI siguiendo los lineamientos curriculares que se indican para el nivel secundario. Recomendando para el ciclo básico que los contenidos a abordar de la ESI se hagan de forma transversal, mientras que para el ciclo orientado se realicen a través de talleres o espacios específicos. De esta forma, para el ciclo básico se pedirá al plantel docente que en sus planificaciones anuales en cada asignatura contemplen contenidos relacionados con ESI, siendo éstas sujetas a revisión por el equipo directivo. Para el ciclo orientado, se llevará a cabo un taller específico de ESI con encuentros programados cada mes a cargo de diferentes docentes, utilizando diversos materiales que actúen como disparadores como cuentos, narraciones, películas, series, fragmentos de novelas. Los docentes a cargo de estos talleres se alternarán conforme a su capacitación en la temática.

### ***Tercer momento.***

En el transcurso del año, los directivos fomentarán la capacitación de los educadores compartiendo los cursos virtuales y asincrónicos de formación docente en ESI ofrecidos por el Ministerio de Educación. Si bien estos cursos son de carácter optativo, se insistirá en que por cada uno participe al menos un docente de cada turno, llevando registro de ello. De esta manera se intentará involucrar a los educadores y asegurar que tengan las herramientas necesarias para poder abordar de manera efectiva y sensible los temas relacionados a la sexualidad, la diversidad y el desarrollo personal en el ámbito escolar. Al mismo tiempo que se promoverá una cultura del respeto y la equidad en la escuela.

## **REFLEXIONES FINALES**

El presente trabajo se enmarcó en el Análisis Institucional entendiéndolo no desde un abordaje que intenta intervenir, bajo una mirada funcionalista que supone el binomio diagnóstico-solución; sino reconocer que hay emergencias sobre las cuales debemos detenernos a pensar para poder hacer de la situación que emerge otra cosa. Tal como lo plantea Duschatzky (2013), pensar es pensar en problemas más que en soluciones. La premura por resolver muchas veces cancela la problematización de una situación y sus posibles derivas.

En este sentido, no se pretendió realizar una descripción de hechos acabados y absolutos, ni de un estado “congelado” de las cosas, sino de explorar tramas, escenas y relaciones, como productoras de sentido y expresiones de posibilidad, como un plano a conquistar y un horizonte de preguntas. Podemos hacer un listado interminable de las cosas que acontecen en la escuela pero, ¿cuánto podemos decir-pensar acerca del pasar de las cosas? De lo que permite un pasaje, una variación en los modos de estar. Hay mucho dicho, diagnosticado, explicado y pronosticado sobre el cúmulo de cuestiones que tienen lugar en la escuela pero poco explorado sobre el movimiento de esas cosas (Duschatzky, p.16).

Lejos de querer agotar análisis y propuestas posibles, se pretende abrir posibilidades de seguir reflexionando sobre lo transitado. No con ánimos de aumentar la enorme carga de exigencias con las que lidiamos cotidianamente y contribuir a la sensación de agobio y desborde que cada tanto nos sobrevuela, sino para pensar de otro modo.

Fue esta tarea de explorar otro modo de pensar y pensarnos en el seno de lo que acontece, el mayor aporte a nuestra formación, y la motivación por “Seguir investigando, probando nuevas facultades, de amar, de hablar, de sentir, de escuchar, de preguntarnos, de habitar. De hacer mundos.” (Duschatzky, p. 14)

Asimismo, creemos que esta aproximación podría ponerse en diálogo con otras miradas y perspectivas emergentes. Consideramos que la intervención institucional debe contemplar las múltiples miradas de los que transitan las instituciones. Si privatizamos los problemas de la institución descuidamos la mirada colectiva y no podremos encontrar los puntos comunes que son centrales en la escuela. Politizar los

temas y problemas de la institución es hacer que algo que le ocurrió a uno, nos “hable” a muchos. La intervención pensada como acto político, implica que, frente a una problemática, no nos limitemos a solucionar un problema, sino a lograr pequeños desplazamientos, encontrar pequeñas fugas, que nos permitan encontrarnos con esos otros con los cuales habitamos la institución.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. UNR.
- Bloj, C. (2017). Trayectorias de mujeres. Educación técnico-profesional y trabajo en la Argentina. Argentina: CEPAL - Serie Asuntos de Género.
- Duschatzky, S. & Aguirre, E. (2013). Des-armando problemas. En: Des-armando escuelas. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G & Coria, A. (s.f). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Cap. I. Kapeluz. Bs. As.
- Fernández, L. (1998) El análisis de lo institucional en la escuela. Paidós
- Garay, L. (2000). Algunos conceptos para analizar instituciones educativas. Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades UNC.
- INET. (2018). Mujeres en la ETP: desigualdades y oportunidades. Argentina: Ministerio de Educación.
- Ley de Educación Técnica Profesional. (2005). Instituto Nacional de Educación Tecnológica.
- Morgade, G (s/f) Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género.
- Morgade, G (2001) Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2001.
- Morgade, G. (2011) Toda educación es sexual. (Coord) Buenos Aires, Crujía.
- Pozzio, M. (2012). Análisis de género y estudios sobre profesiones: propuestas y desafíos de un diálogo posible y alentador. 99-129.
- Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2022). Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Extraído de:  
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/el008015.pdf>

Rico, M. N., & Trucco, D. (2014). Adolescentes: derecho a la educación y al bienestar futuro. Serie Políticas Sociales, N.º 190 (LC/L.3791). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Souto, M.(2021) La formación en las prácticas. Sentidos, tensiones, alternativas. Praxis educativa, Vol. 25, No 1. pp. 1-16.  
<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250108>.

Subirats, M. & Brullet, C. (1999). Rosa y azul en Belausteguigoitia, M. & Mingo, A. (Ed.), Géneros prófugos. Feminismo y educación (1era edición, pp. 189-223). Paidós.