

?¿Valoraciones invertidas? Más allá de los hombres pragmáticos y de las mujeres intelectuales, las posibilidades de inserción laboral en puestos calificados, desde una perspectiva de géneros.?

Malnis Lauro, Soledad Agostina y Yaverovski, Alejandro Martín.

Cita:

Malnis Lauro, Soledad Agostina y Yaverovski, Alejandro Martín (2012). *?¿Valoraciones invertidas? Más allá de los hombres pragmáticos y de las mujeres intelectuales, las posibilidades de inserción laboral en puestos calificados, desde una perspectiva de géneros.?. XVII JORNADAS ARGENTINAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/solci.malnis/3>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pAn4/vCe>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación
San Miguel de Tucumán 17, 18 y 19 de Octubre de 2012

Nombre de autor: Soledad Agostina Malnis Lauro

DNI: 29753487

Pertenencia Institucional: Facultad de Filosofía y Letras - UBA

Dirección electrónica: malnis.soledad@gmail.com

Nombre de autor: Alejandro Martín Yaverovski

DNI: 32523341

Pertenencia Institucional: Facultad de Filosofía y Letras - UBA

Dirección electrónica: neoalejandro2020@hotmail.com

¿Valoraciones invertidas? Más allá de los hombres *pragmáticos* y de las mujeres *intelectuales*, las posibilidades de inserción laboral en puestos calificados, desde una perspectiva de géneros.

Introducción

En sus inicios, la educación media era propedéutica para la universidad, quedando las artes y oficios por fuera del sistema oficial. Paulatinamente, la educación técnico-profesional fue abriéndose espacio en el escenario educativo estatal, pisándole los talones a la formación docente. No obstante, esta última continuó desarrollándose, mientras que la primera se vio fuertemente atada al modelo económico “de turno”.

Por su parte, el grado de legitimidad que la sociedad otorga al *conocimiento pragmático*, en tanto “saber hacer” -generalmente destinado a sectores subalternos-, en oposición al *conocimiento intelectual*, en tanto “saber decir” -privilegiado por y destinado a las clases hegemónicas- también determina la legalidad que el Estado, como arena de los conflictos sociales y en tanto garante del derecho a la educación, otorga a la modalidad de educación técnico-profesional, como representante del primero.

Finalmente, las luchas paulatinas encaradas por las mujeres ante su falta de participación en los ámbitos públicos y su reclusión al espacio privado fueron abriéndoles caminos hacia los estudios superiores y el mercado laboral. Sin embargo, los espacios vinculados a las ciencias y a la tecnología -muy íntimamente ligados a la producción y al desarrollo económico nacional- aún siguen resultándoles de difícil penetración. En 2009, sólo el 31 % del alumnado del último año de las escuelas técnico-profesionales del país se encontraba representado por este grupo.

Siendo que el egreso de esta modalidad habilita a la inserción “inmediata” a puestos de trabajo más calificados, cabe preguntarse acerca del rol del Estado y de las instituciones educativas en relación a la promoción del ingreso y la retención, en escuelas medias de educación técnico-profesionales, de aquellas mujeres que no tendrán posibilidades de continuar sus estudios, considerando que este conocimiento pragmático las habilitaría a un trabajo mejor rentado. La presente ponencia intentará, entonces, problematizar el espacio “destinado” hoy a ese grupo, mediante un análisis socio-histórico, desde una perspectiva de género.

Historizando a la educación técnico-profesional

El Requerimiento¹ representó la escena fundadora de la educación en América Latina² e inauguró la relación pedagógica que adoptaría la conquista, en tanto forma particular de dominación, caracterizada por la resistencia española a la penetración cultural de los pueblos originarios. Este desconocimiento -y aniquilamiento- del *otro* fue una marca característica de la campaña civilizatoria española sobre Latinoamérica³. No obstante, no puede despreciarse el grado de sincretismo cultural alcanzado, cuyo exponente más representativo sería la figura de “la Malinche”, símbolo del mestizaje cultural⁴. En el terreno propiamente educativo, la Universidad de Córdoba podría ser interpretada como ejemplo de esa transposición cultural del *viejo* mundo hacia el *nuevo*, etapa de cultura impuesta, caracterizada, entre otras cosas, por el *transplante* de instituciones⁵.

Cabe destacar que en términos de investigación educativa, el período preindependentista se encuentra bastante desértico. Sin embargo, un estudio recientemente publicado sobre la educación en artes y oficios durante el Virreinato del Río de La Plata⁶, indica que la misma se llevó a cabo en el espacio del taller, signado por dos conjuntos normativos: la pureza de sangre y la limpieza de oficio.

Uno de los pioneros en la promulgación de políticas para el desarrollo de la educación técnica fue Manuel Belgrano, quien, cumpliendo su función de Secretario del Consulado, creó una Escuela de Comercio, una de Náutica y otra de Dibujo, las dos últimas de las cuales fueron suprimidas a tres años de su creación.

Asimismo, propició la educación de las mujeres. En este sentido, escribía en su Memoria consular: “Igualmente se deben poner escuelas gratuitas para las niñas, donde se les

¹ Explicación de la doctrina cristiana y de su derecho a la sujeción de los cuerpos habitantes del “nuevo mundo”, pronunciado por Cristóbal Colón, en 1514, en castellano al pisar el suelo de esas tierras.

² Puiggrós, A. (1996); “Presencias y Ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana”; en Cucuzza, Héctor Rubén (comp.); Historia de la Educación en debate; Miño y Dávila; Buenos Aires.

³ Todorov, T. (1991); La conquista de América. El problema del otro.; Siglo XXI; México.

⁴ Fuentes, C. (1992); El espejo enterrado; Fondo de Cultura; México.

⁵ Weinberg, G. (1988); “Ilustración y educación superior en Hispanoamérica”; en Educación e Ilustración. Dos Siglos de Reformas en la enseñanza; Ministerio de Educación y Ciencia; Madrid (p. 94). Los otros dos períodos mencionados por el autor corresponden a la etapa de cultura aceptada o admitida, desde el período independiente hasta 1930, y la de cultura discutida o criticada, desde 1930 hasta la actualidad.

⁶ Arata, N. (2010); “La enseñanza de oficios mecánicos durante el Virreinato del Río de La Plata (1776-1810).”; Libros Libres, FLACSO; Buenos Aires.

enseñase doctrina cristiana, a leer, escribir, coser, bordar, etc., y principalmente, inspirándoles amor al trabajo, para separarlas de la ociosidad.”⁷.

En el período postindependentista, en relación a la educación de las mujeres, durante la presidencia de Bernardino Rivadavia, en el decreto fechado el 2 de enero de 1923, se mencionaba que:

“Es, pues, eminentemente útil y justo, acordar una seria atención a la educación de las mujeres, a la mejora de sus costumbres, y a los medios de proveer a, sus necesidades, para poder llegar al establecimiento de leyes, que fijen sus derechos y sus deberes, y les aseguren la parte de felicidad que les corresponde.”⁸.

A estos fines, el gobierno creaba la Sociedad de Beneficencia, *sociedad de damas* con las atribuciones de: “1ª La dirección e inspección de las escuelas de niñas. 2ª La dirección e inspección de la casa de expósitos, de la casa de partos públicos y ocultos, hospital de mujeres, colegio de huérfanas, y de todo establecimiento público dirigido al bien de los individuos de este sexo.”⁹.

Por su parte, ya en 1848 Sarmiento escribía:

“Si no hubiese la sociedad de ocuparse entre nosotros, de repartir igualmente la educación entre los dos sexos, cierto número de mujeres muy crecido debieran en todo caso recibir una buena educación, para servir de maestras para enseñar a los pequeñuelos los primeros rudimentos de lo que constituye la enseñanza primaria.”¹⁰.

En este sentido, en 1875 se sancionó una ley que autorizaba la creación de escuelas normales *de señoritas* en las capitales de provincia a solicitud de las mismas. Quedaría así conformado el recorrido escolar para las mujeres, a la vez que se abriría el camino para sus demandas por los estudios universitarios.

En relación con esto último, las primeras graduadas en este nivel lo hicieron en ciencias vinculadas a la salud. Sin embargo, al crearse la Facultad de Filosofía y Letras, en 1896, y permitírseles a las maestras matricularse con su título como único requisito, se produjo una reorientación en las preferencias universitarias de las mujeres. De esta forma, como propone Alicia Itatí Palermo, “La creación de la Facultad de Filosofía y Letras, al orientar a las mujeres a esos estudios, a la par que les brindó la posibilidad de acceder a la

⁷ **Belgrano, M.** (1796); “Memoria consular”, en; I. N. B. (1982); Documentos para la Historia del General Don Manuel Belgrano, Tomo II, Bs. As.

⁸ **Sarmiento, D. F.** (1948); “De la educación popular”; Imprenta de Julio Belin; Santiago de Chile (pp. 93 y 94).

⁹ Op. Cit. (p. 94).

¹⁰ Op. Cit. (p. 71). Cabe destacar, no obstante, que, para Sarmiento, la finalidad sería hacer lo que aconseja la naturaleza: “instruir a la que ha de ser maestro de niños, puesto que está destinada a ser madre y llevar con ella los gérmenes de la civilización al hogar doméstico, puesto que ella ha de ser el plantel de una nueva familia por la unión conyugal” (p. 71).

universidad, funcionó como un espacio segregado para ellas, y como una elección acorde con la ‘naturaleza femenina’”¹¹.

Este primer avance en las luchas de las mujeres por la conquista de derechos ciudadanos básicos se conoce con el nombre de “feminismo de la igualdad”. De tibio inicio en Argentina, cobró impulso hacia mediados de siglo.

Por su parte, en 1871 se creó el Departamento Agronómico, anexo al Colegio Nacional de Salta, y los Departamentos de Minería, anexos a los Colegios Nacionales de San Juan y Catamarca. Más tarde, en 1899, se fundó la primera Escuela Industrial de la Nación -actual “Otto Krause”- la cual fuera primero un Departamento Industrial anexo a la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini. Las especialidades que allí se ofrecían eran: mecánica, química, electricidad y construcción (maestro mayor de obras). Comenzarían, de esta forma, las primeras tentativas estatales por vincular la educación y el trabajo, la escuela y la producción.

Asimismo, en 1900 se fundó la primera Escuela Profesional de Mujeres, en la cual funcionaron talleres de bordado en blanco y a máquina, encajes, flores y frutas artificiales, lencería fina, bordado en oro, etc.

Ante el avance de las demandas de los sectores medios hacia el Estado por la democratización del acceso a las universidades y el peligro del avance del socialismo y, en menor medida, del anarquismo, por la aglutinación organizada de inmigrantes de sectores populares, el gobierno se vio jaqueado. En este sentido, los sucesivos proyectos planteados por el sector dominante para reformar el sistema educativo -que culminarían con la Reforma Saavedra Lamas, en 1916- conllevaban en su sustrato, una misma propuesta: la bifurcación de los recorridos educativos. Por un lado, la modalidad técnico-profesional, una educación planteada en términos utilitaristas, vinculada a las demandas de mano de obra, destinada a los sectores populares; por otro, el acceso al nivel universitario, una educación elitista, reservada para la burguesía y la oligarquía.

En este sentido, Inés Dussel¹² propone, particularmente acerca de la Reforma Saavedra Lamas¹³, que dos elementos confluyeron para darle forma a su fracaso. En primer lugar, *la*

¹¹ **Palermo, A. I.** (2006); “El acceso de las mujeres a la educación universitaria”; Revista argentina de Sociología; V. 4, N° 7, julio/diciembre 2006, Bs. A. [Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482006000200002; consultado 20-8-12.] (p. 40).

importancia del currículum humanista como signo de distinción social y cultural en Argentina. Además, la debilidad de la legitimación científica en la construcción estatal y de los campos técnico-profesionales, le otorgaron un cariz utilitarista, embebido en una pedagogía autoritaria y excluyente. Ambos aspectos se amalgamaron para dar cuerpo a su propia contradicción: “La inclusión del trabajo y del manejo de las tecnologías contemporáneas parecía una ampliación democrática del currículum secundario; pero inscripto, como estaba, en el dualismo cuerpo-mente...”¹⁴.

En febrero de 1917 se derogaba la ley de la Reforma Saavedra Lamas y en agosto del mismo año, se promulgaba una ley para la creación de 10 escuelas de Artes y Oficios -la primera de las cuales había sido creada en 1909-, una en cada provincia que no poseyera. No obstante, no fueron pocas las resistencias a dicha derogación, sobre todo por parte de rectores y docentes.

La oferta oficial de enseñanza técnica durante los tres gobiernos radicales se encontraba asentada en tres tipos de instituciones: 1) las Escuelas de Artes y Oficios; 2) las Escuelas Industriales de la Nación; y 3) las Escuelas Profesionales de Mujeres¹⁵. Cabe destacar que, la educación técnico-profesional para las mujeres se centraba en trabajos de tipo doméstico, mientras que la de los varones poseía una vinculación afín con el mercado del trabajo, reservando de esta manera a las primeras, el ámbito privado y, a los segundos, el espacio público.

En paralelo con una modernización creciente, durante la Década Infame, se intensificaron las demandas al Estado para que manifestara alguna iniciativa relacionada con la modalidad técnica. Argentina en este período basaba su economía en el tradicional esquema agro-exportador, atravesado por una incipiente industrialización a cargo de los grandes industriales, no muy interesados en desarrollar ampliamente la formación de técnicos, sino, más bien, de obreros poco calificados. No obstante, desde los sectores de los medianos y pequeños productores se reclamaba al Estado alguna manera de educación en la modalidad

¹² **Dussel, I.** (1997); “Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920).”; FLACSO-UBA; Bs. As.

¹³ Mediante esta ley se establecía la *escuela intermedia* -nivel de cuatro años de duración, entre la primaria y la secundaria, cuyos dos núcleos de asignatura se basaban en una enseñanza general y otra técnico-profesional.

¹⁴ Op. Cit. (p. 120)

¹⁵ **Dussel, I. y Pineau, P.** (1995) “De cuando la Clase Obrera entró en al Paraíso; la educación técnica estatal en el primer peronismo”, en **Puiggrós, A. (dir.) y Carli, S. (coord.);** *Discursos Pedagógicos e Imaginario Social en el Peronismo (1945- 1955).*; Ed. Galerna; Bs. As. (p. 110).

que generara capacitación laboral. Por otro lado, los sectores obreros, agrupados en gremios y sindicatos, mantuvieron fuertes demandas por una educación técnico-profesional que les permitiera insertarse en los circuitos oficiales y favoreciera, paralelamente, su inserción en el mercado laboral. Su discurso demandaba una enseñanza técnica vinculada sustancialmente a la formación política, cultural y sindical. En este sentido, cabe destacar que estos grupos habían establecido un verdadero subsistema educativo de enseñanza técnica. De esta forma, existían circuitos “no oficiales” -ya sea sindicatos, gremios, organizaciones obreras, sociedades populares, ya, empresas, institutos privados, grupos eclesiásticos- en lo cuales se impartía una educación técnico-profesional. Al no estar esta modalidad centralizada ni atendida desde el Estado, eran espacios que gozaban de una relativa democracia educativa¹⁶.

Los reclamos de los educadores de los sectores progresistas fueron los que con más fuerza se oyeron al momento de problematizar la educación, y los reformistas tuvieron la oportunidad de generar una programación adecuada respecto de la relación entre educación y trabajo, y la capacitación técnico-profesional. Sin embargo, debido a la disparidad de posiciones -y a diferencia de lo que ocurría en otras orientaciones y otros niveles educativos, por ejemplo, las universidades-, durante los tres gobiernos radicales, no hubo, por parte de la clase media en ascenso, ninguna propuesta para la modernización del sistema y, menos aún, para la articulación de la enseñanza técnica y de la relación educación-trabajo. No obstante, aquello que marcó profundamente los límites de los reclamos de la clase media docente a este respecto fue su preocupación por el orden político y la configuración de las reglas que determinaran su propio campo profesional¹⁷.

Por su parte, el gobierno dio prioridad a la masificación del sistema ya instaurado, antes que a la relación entre educación y trabajo, y esto se vio reflejado, no sólo en la decisión respecto a la Reforma Saavedra-Lamas, sino también en su escasa promoción legal acerca de esta temática, a excepción del Plan de los 5.000 millones y las Escuelas Complementarias, durante el primer gobierno yrigoyenista, y las Escuelas de Nuevo Tipo, durante el segundo. Cabe destacar aquí que, durante la presidencia de M. T. de Alvear, se

¹⁶ Op. Cit. (p. 113)

¹⁷ Op. Cit. (p. 67)

notó un descenso de la matrícula en las escuelas técnico-profesionales, paralelo a un lento avance de las posiciones más conservadoras.

A este respecto, Puiggrós se pregunta acerca de la real representatividad del radicalismo yrigoyenista en relación a las políticas educativas. En sus palabras:

“Si los sectores 'no fundamentales' son atraídos por la ideología de la clase hegemónica, de acuerdo con la teoría gramsciana en la cual trata de sustentarse la tesis que estamos discutiendo, no pueden obviarse las contradicciones entre sociedad, trabajo y sistema escolar, que expresaron con fuerza a esa clase. Resulta, al menos dudoso que las opiniones reflejadas en los sectores medios hayan coincidido sólidamente con el proyecto del sector oligárquico más renuente a un progreso, que era condición de existencia para la masa de inmigrantes, artesanos, comerciantes, profesionales, estudiantes, etc., que los constituían.”¹⁸

En estos términos, el radicalismo, resistente a la instauración de la modalidad en el sistema educativo oficial -vista como una bifurcación de los caminos educativos, en tanto intento, por parte de la oligarquía, de desplazar a los sectores medios, frente a su creciente acceso al nivel universitario-, fue incapaz de crear una vía de acceso alternativa para aquellos que quedaban excluidos del modelo mitrista-normalista.

En este sentido, Puiggrós se pregunta si

“Durante el yrigoyenismo, cuando los inmigrados ya sabían de sobra que en su gran mayoría no accedían a la propiedad de la tierra y que debían pelear cada espacio económico y político, ¿persistían en concebir un solo camino para el ascenso social? Ello es, al menos, susceptible de ser puesto en duda si se postula, como hacemos, que en la Argentina de los períodos radicales los sujetos sociales, técnico-profesionales y político-culturales modernos, estaban en pleno proceso de constitución.”¹⁹

El 6 de septiembre de 1930, J. Félix Uriburu, representante militar de los sectores oligárquicos conservadores, depuso a Yrigoyen, dando inicio a la llamada “Década Infame”. Durante el gobierno de J. Félix Uriburu, se suprimieron las Escuelas de Nuevo Tipo, pronunciándose a favor de una enseñanza *desinteresada* que fortaleciera el espíritu del hombre. El gobierno de A. P. Justo mantuvo una política educacional con orientación nacionalista. En relación a la enseñanza técnico-profesional de nivel medio, “...se crearon o transformaron escuelas normales de adaptación regional, escuelas prácticas del hogar, comercial y de orientación regional...”²⁰. Asimismo, en 1935, se crearon las primeras cuatro Escuelas Técnicas de Oficios. Además, este período encaró un proyecto de reforma por el cual se dividía la enseñanza media en dos ciclos: el primero, de tres años de duración,

¹⁸ **Puiggrós, Adriana**; “La educación argentina desde la Reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la Década Infame”; en: Puiggrós (dir.) y Carli, Sandra (coord.); Discursos Pedagógicos e Imaginario Social en el Peronismo (1945- 1955).; Bs. As.; Ed. Galerna (p. 16).

¹⁹ Op. Cit. (p. 17)

²⁰ Op. Cit. (p. 75)

humanístico; el segundo, de dos años, de carácter profesional, exceptuando para el bachillerato.

Por último, el gobierno de Roberto M. Ortiz marcó una preocupación por la educación con características de conservadurismo popular, no liberal, y una tendencia nacionalista que continuaba la política educativa de su antecesor. En 1940, durante la breve presidencia de Ramón S. Castillo, se promulgó un programa promocionando la enseñanza agrícola y ganadera en escuelas de territorios nacionales y provinciales. El 4 de junio de 1943, comenzaría un nuevo período en la historia nacional, con el golpe de estado encabezado por el G. O. U.

No obstante, a lo largo del período en cuestión, la autonomía de los colectivos que soportaban la educación técnica, fue desplazándose hacia el Estado, el cual iba encausando las demandas de los diferentes sectores. En este sentido, comenta Puiggrós que “...la educación técnico-profesional históricamente se ha desarrollado en el marco de proyectos hegemónicos de modernización quedando, de lo contrario, reducida a medidas dirigidas a calmar a ciertos sectores o convertida en propuestas morales-represivas”²¹.

Por su parte, Inés Dussel y Pablo Pineau explican que “El uso profano de la técnica había reorganizado la jerarquía de saberes, compensando la ausencia de saberes considerados legítimos por un ‘saber hacer’ en otras dimensiones de la vida social, estrechamente asociadas a la modernización cultural”²². La postergación de respuestas estatales a la demanda de saberes técnico-profesionales y la necesidad de vinculación entre educación y producción, generó ese circuito “no oficial” destinado a la circulación de los saberes no legitimados -coincidentes con los de los sectores carenciados y desfavorecidos.

Paralelamente, desde la década del '30 la economía iba perfilándose hacia una mayor industrialización y tecnificación que, para la el '40, se instituiría en un nuevo modelo económico: la sustitución de importaciones. En este sentido, el interés en la formación técnica no pertenecía tanto a la UIA, como a los dueños de las PyMEs, aunque sin un replanteo acerca del *status quo* educacional. Esta situación influyó aún más en la orientación de las demandas hacia el Estado, en espera de una respuesta articuladora, mediante un plan estructural para la formación técnica.

²¹ Op. Cit. (pp. 66 y 67).

²² Op. Cit. (p. 112).

En 1944, el decreto N° 17584 dio origen a la Dirección General de Enseñanza Técnica (DiGET), con jurisdicción en las Escuelas Industriales y las Escuelas Profesionales de Mujeres. El 3 junio de 1944, el decreto ley 14530/44 dio origen a la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP) institución encargada de articular las escuelas fábricas para adolescentes varones o mujeres y las escuelas de capacitación obrera para adultos de ambos sexos. Hacia 1945, las especialidades ofrecidas por las escuelas técnicas oficiales eran: industrias del hierro, motores y transportes, madera, electricidad y construcciones civiles²³.

El 17 de octubre de 1945 se desarrolló en Plaza de Mayo el hito fundante del peronismo como partido y, en febrero de 1946, Perón asumía su primera presidencia. En el discurso peronista la enseñanza era entendida como un patrimonio igual para todos. En este sentido, Dussel y Pineau proponen -retomando a Roberto Marengo- que el peronismo “...transforma el significante ‘educación’ en ‘educación popular’...”. Dentro de los motivos que los autores consideran, el más relevante sería el hecho de que esta educación popular “...parte de establecer la necesidad de una *educación diferenciada para sectores sociales diferenciados en vistas de su promoción social...*” debido a que “...se contaba con la participación de estos sectores para tal fin (...) y la obligación del Estado de garantizar dicha educación a los sujetos interpelados...”²⁴.

En la práctica, y siguiendo esta línea discursiva, el peronismo creó un circuito oficial para la educación técnica, organizando y ampliando los espacios ya existentes y creando otros nuevos, desde el nivel primario -cursos de preaprendizaje, misiones monotécnicas-, pasando por el nivel medio -escuelas fábricas, escuelas industriales de la Nación-, llegando al nivel universitario -Universidad Obrera Nacional (UON)²⁵. En 1947 se crearon las misiones monotécnicas, para varones y, un año después, las misiones de cultura rural y doméstica, para mujeres. Esto implicó un aumento de la política presupuestaria en relación a la enseñanza de la modalidad técnico-profesional. En todo caso, el logro del peronismo en relación a la modalidad técnico-profesional debiera buscarse en su capacidad para articular las demandas de los diferentes sectores en una política estatal centralizada, organizada y estructural.

²³ Decreto N° 27015/45.

²⁴ Op. Cit. (pp. 126, 127 y 128)

²⁵ Op. Cit. (pp. 129 y 130)

Si bien es cierto que en la característica oposición entre “saber decir” y “saber hacer”, el discurso de Perón otorgaba mayor valoración a este último, analizando los debates parlamentarios acerca de la creación de la UON, se observa una fisura. Los planteos y cuestionamientos de los partidos opositores, principalmente la UCR y el Socialismo, hicieron fuerte hincapié en el carácter paliativo de la medida ante la imposibilidad estatal de democratizar el acceso a las universidades. Frente a estas oposiciones, Ayala Torres reacciona diciendo: “¿Qué más quisiéramos que (que) entrara de lleno la clase trabajadora a la *verdadera universidad*?”²⁶. Esto lleva a preguntarse si, para el propio peronismo, la UON constituía una Universidad que otorgara conocimientos legítimos, no en materia de contenidos, sino desde un punto de vista epistemológicamente valorable. Pareciera que el único conocimiento reconocido como *verdadero* es aquel impartido por las universidades *verdaderas*, el conocimiento *intelectual* y abstracto.

En lo que respecta a los movimientos feministas, esta época se caracteriza por un amplio proceso de democratización de los derechos para las mujeres, en lo referido a los campos cívico, laboral, educativo y social. En este sentido, las mujeres ganan posiciones en los espacios públicos, quedando aún relegada, la sexualidad, al plano de lo privado.

En 1955, Perón debió trasladarse a la embajada de Paraguay debido al golpe de Estado autonominado “Revolución Libertadora”, emprendido por el general Eduardo Lonardi, quien asumiría la presidencia provisional en septiembre del mismo año. El derrocamiento y silenciamiento del peronismo posterior a 1955, llevaron a la unificación de la DiGET y la CNAOP, bajo el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), a la transformación de la UON en la UTN y a la sistemática intención de borrar toda huella peronista del aparato estatal.

El período que encuadra al exilio de Perón y la proscripción de su partido, se caracterizó, en el plano de la política educativa, por la corriente llamada Teoría del Capital Humano. Desde este punto de vista, la educación sería una inversión a largo plazo y la impulsora del desarrollo económico. Así, se continuaba con el pensamiento que vinculaba la educación al trabajo, pero sus finalidades pasaban a ser económicas, especulativas, programáticas, instrumentalistas y utilitaristas en materia educativa. Se nota en esta corriente una tendencia a la flexibilización del currículum, como respuesta a las demandas en el sector económico.

²⁶ Op. Cit. (p. 146)

Paralelamente, en este plano iba gestándose un modelo desarrollista. En este sentido, debido a la modernización de la tecnología y, al aumento de la productividad y del ahorro en la mano de obra, comenzó a requerirse menos trabajadores con mayor calificación, sobre todo para empleos en servicios y administración.

Este cambio en el campo de lo económico, provocó una disminución de la atención a la enseñanza técnica y, según Braslavsky, una reorientación de la matrícula de manera automática hacia los normales y comerciales²⁷.

Por resolución del 18 de septiembre de 1964, el CONET unifica todas las escuelas de varones, bajo la misma nomenclatura: Escuelas Nacionales de Educación Técnica (ENET). La omisión de la discriminación sexual en su nombre hizo que progresivamente fueran aceptándose estudiantes de ambos sexos, no sin complicaciones²⁸.

Por su parte, hacia fines de los '60 impactó en Argentina la imagen de la mujer moderna. Esta segunda ola del feminismo sacudió las rígidas estructuras preestablecidas del ser femenino, introduciendo el concepto de *géneros* y cuestionando la mentada diferencia biológica entre los sexos. Sin embargo, las luchas políticas y los difíciles momentos atravesados por el país durante esos años acallaron las voces femeninas, que habrían tenido que esperar a la década del 80 para poder ser oídas.

La reforma Astiqueta/Pérez-Gilohu/Cantina/Malek fue el último proyecto llevado a cabo desde la época de Onganía hasta el golpe del 24 de marzo del '76 como intento de implementación de la escuela intermedia en el sistema educativo.

Según información del Ministerio de Educación Nacional, desde 1955 hasta 1970, la matrícula de esta modalidad tuvo una tendencia al decrecimiento en su participación en relación con las otras modalidades. En 1970 se nota un amesetamiento, que repunta notoriamente hacia 1975, para amesetarse nuevamente en 1978. Por el contrario, durante este período se nota un progresivo aumento en la participación de la matrícula de la modalidad comercial.

Finalmente, el autonominado Proceso de Restauración Nacional no tuvo una actitud propositiva en materia de educación técnico-profesional. Más bien, en este período se notó

²⁷ Braslavsky, Cecilia (1980); "La educación argentina (1955-1980)." CEAL. Buenos Aires, 1980. (p. 306)

²⁸ Para mayor detalle, ver: León, Fernanda Graciela (2009); "Mujeres y discurso pedagógico en la escuela técnica." en: Villa, A.; "Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación."; Noveduc; Bs. As.

un retroceso en lo que refiere a la concepción de educación como derecho. A través del traspaso de las Escuelas Láinez a las jurisdicciones, en 1978, se inicia un período de abandono del Estado y regulación por parte del mercado, en lo que al plano educativo de refiere.

Desde la recuperación de la democracia hasta la actualidad, el movimiento feminista ha atravesado al menos por dos etapas. Si bien hasta la década del '90 se centró en la diferencia sólo entre las mujeres, en la actualidad la cuestión se centra en las múltiples diferencias.

En materia educativa, la década del 90 profundizó las políticas neoliberales y neoconservadoras heredadas del período dictatorial. En 1993, en la presidencia de Carlos Menem, se promulgó la ley de transferencia de las instituciones educativas de los niveles secundario y terciario desde la nación a las provincias, legitimándose en el cumplimiento del federalismo, dando como resultado una profundización de la fragmentación del sistema educativo. Finalizada esta primera etapa de descentralización y desregulación, la Ley Federal de Educación inició la segunda, recentralizando y (re)regularizando el sistema.

Durante la implementación de esta estructura, la modalidad de educación técnico-profesional pereció, al menos formalmente, aunque no en todo el territorio argentino de igual manera²⁹. La creación de la Educación General Básica marcó como prioridad la formación de carácter generalista por encima de la modalidad, cuyos contenidos se limitaban al nivel polimodal, en algunas de las cinco orientaciones ofrecidas (Producción de bienes y servicios; Economía y gestión de las organizaciones; Ciencias naturales; Humanidades y ciencias sociales, y Comunicación, artes y diseño). En 1996, se reglamentaron los Trayectos Técnicos Profesionales como “ofertas educativas de carácter opcional”, mediante acuerdos en el Consejo Federal de Educación. Podían cursarse simultáneamente con el polimodal, pero para acceder al título era condición necesaria alcanzar primero el diploma de este nivel de enseñanza³⁰.

En el año 2005 con las sanciones de la Ley de Educación Nacional y de la Ley de Educación Técnico-Profesional, la estructura del sistema educativo se vio nuevamente

²⁹ **Gallart, M. A.** (2006); “La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?”; CINTERFOR/OIT; Montevideo. [Disponible en: <http://temp.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/gallart1/index.htm>; 20-8-12.]

³⁰ **AA. VV.** (2004); “Los desafíos de la enseñanza técnica.”, Informes periodísticos para su publicación N° 24; IPE; Bs. As. [Disponible en: www.iipe-buenosaires.org.ar/system/files/.../informe24_desafios.pdf; 20-8-12.]

modificada, cobrando nueva relevancia la modalidad. En este sentido, el Instituto Nacional de Educación Tecnológica generó en el año 2008 el Sistema de Seguimiento de Egresados de la Educación Técnico Profesional de Nivel Secundario, en el marco del cual realizó el Censo Nacional de Último Año de Educación Técnico Profesional 2009. Según este, sólo el 31% del total de estudiantes de esta modalidad del país se encontraba representado por mujeres. Asimismo, los resultados indicarían un mayor porcentaje relativo de mujeres en situaciones de vulnerabilidad, en relación con los varones, lo que estaría indicando posiciones de mayor desventaja.

Por su parte, según el Anuario Estadístico correspondiente al mismo año, relevado por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, el 69,5% de lo/as egresados del país de la orientación en Ciencias Humanas se encontraba representado por mujeres; para el caso de la orientación en Ciencias Sociales, correspondía el 65,4%; para Ciencias Básicas, el 65%; para Ciencias de la Salud, el 61,9%. Este porcentaje desciende abruptamente en el caso de la orientación en Ciencias Aplicadas a Tecnologías, que es del 39,6%.

Desafiando desafíos

El recorrido histórico realizado permite notar que la evolución de la modalidad técnico-profesional se encuentra íntimamente vinculada con los diferentes momentos económicos coyunturales por los que atravesó el país. Esta situación se relaciona íntimamente con los intereses de las respectivas clases hegemónicas. Durante los gobiernos de tinte liberal asociados a la exportación agroganadera, las políticas educativas no se orientaron a propagar su desarrollo. El período de sustitución de importaciones requirió de una mano de obra con mayor calificación, viendo, la modalidad, aumentadas sus potencialidades. Durante los gobiernos de tinte desarrollista, la importación de capitales extranjeros hizo desplazar el interés hacia sectores vinculados con la educación comercial y administrativa. Finalmente, el neoliberalismo retrotrajo la situación del país nuevamente a la exportación agroganadera. Actualmente, frente al mismo modelo económico, las políticas distributivas parecieran marcar un cambio de rumbo.

Lo interesante de destacar aquí es que a lo largo de todo este período histórico, el conocimiento *intelectual*, el “saber decir” no vio modificado su posicionamiento dentro del status quo epistemológico. La pregunta sería entonces: ¿cuál es el motivo de la

diferenciación de esta legitimidad epistemológica entre el conocimiento *intelectual* y el conocimiento *pragmático*?, ¿qué concepciones, representaciones, imaginarios sociales se ponen en juego en esa división, en el sentido originario?, ¿es que el conocimiento *pragmático* resulta ser necesariamente utilitarista e instrumentalista, orientado por políticas oportunistas en función de las contingencias económicas, o, por el contrario, puede gozar de un reconocimiento y derecho propios de existencia, de una legitimidad epistemológica propia que lo posicione en igualdad de condiciones con el conocimiento *intelectual*, dentro de la agenda política del Estado?

Por su parte, como fue ilustrándose a lo largo del trabajo, la progresiva democratización y conquista de los derechos por parte de las mujeres a raíz de las luchas llevadas a cabo por los movimientos feministas ha ido permitiendo a éstas acceder paulatinamente a mayor cantidad de espacios públicos. No obstante, la modalidad de educación técnico-profesional, en su nivel medio, sigue teniendo una baja participación femenina en sus estudiantes. Cabe preguntarse entonces no sólo acerca de las posibilidades de acceso de las mujeres a la modalidad, sino también sobre las condiciones de permanencia. ¿Podría pensarse que la dificultad para modificar las concepciones vinculadas a la relación entre las diferentes ocupaciones laborales y los géneros que poseen tanto docentes y directivo/as como estudiantes se encuentre influyendo en las trayectorias educativas concretas de lo/as estudiantes, de modo tal que repercutan en sus elecciones iniciales y en la posibilidad de permanencia?

En este sentido, se entiende que del resultado de las luchas sociales, si bien fue paulatinamente democratizándose el acceso a la educación, por un lado, los estudios superiores y mejor valuados siguen quedando reservados para los sectores con mayores recursos -no sólo económicos, sino también culturales-, quedando los sectores de menores recursos expulsados progresivamente del sistema educativo, en la medida en que van *escalándose* sus niveles; y, por otro, las prácticas técnico-profesionales siguen quedando reservadas para los varones, impidiendo el temprano y mejor valuado desarrollo laboral de las mujeres. El diferencial acceso a y permanencia en esta modalidad condena a las mujeres de clases desfavorecidas, a capitales culturales peor valuados en el mercado laboral, lo que acaba desfavoreciéndolas en materia de recursos materiales y simbólicos.

Como se ve, cuando ambas problemáticas se cruzan y si -como se propuso al comienzo- el egreso de esta modalidad habilita a la inserción *inmediata* a puestos de trabajo más calificados, esto genera un desamparo concreto y conciente hacia las mujeres pertenecientes a los sectores con menores recursos económicos y simbólicos, dando como resultado una situación de vulnerabilidad mayor, de necesaria consideración.

“Mientras que la *diversidad* es fruto de una constatación, la *diferencia* se debe a nuestra valoración.”³¹ Y, en tanto tal, en este caso no puede obviarse el sesgo etno y androcéntrico. Si se piensa al sistema educativo sólo desde el modelo mitrista, lo que acaba por generarse es una gran mayoría de segregados del circuito del sistema, por selección meritocrática. Sin embargo, este destino se encuentra indefectiblemente ligado a las desigualdades en los estados de partida. Si a esto se añade una visión sexista de las relaciones sociales, las mujeres pertenecientes a los sectores más vulnerables se ven condenadas a la reproducción de su propia condición. El sistema educativo acaba comiéndose la cola. El espacio de inclusión de la diversidad que pueda ofrecerse desde el sistema educativo, esto es, desde las políticas públicas que lo definen y desde las decisiones personales que lo modelan, influiría decididamente en su capacidad de comprensión de las *minorías minoritarias*.

Bibliografía

- ✓ AA. VV. (2004); “Los desafíos de la enseñanza técnica.”, Informes periodísticos para su publicación N° 24; IIPE; Bs. As. [Disponible en: www.iipe-buenosaires.org.ar/system/files/.../informe24_desafios.pdf; 20-8-12.]
- ✓ Arata, N. (2010); “La enseñanza de oficios mecánicos durante el Virreinato del Río de La Plata (1776-1810).”; Libros Libres, FLACSO; Bs. A.
- ✓ Belgrano, M. (1796); “Memoria consular”, en; I. N. B. (1982); Documentos para la Historia del General Don Manuel Belgrano, Tomo II; Bs. As.
- ✓ Bernetti, J. y Puiggrós, A. (1993); “Cultura política y Educación (1945-1955)”; Tomo V.; Galerna; Bs. As.
- ✓ Borón, A. (comp.) (1999); “Teoría y filosofía política. La tradición clásica y las nuevas fronteras.”; CLACSO; Bs. As.
- ✓ Braslavsky, C. (1980); “La educación argentina (1955-1980)”; CEAL; Bs. As.
- ✓ Cercos, S. (1996); “El desierto no educa: la educación en la provincia de Buenos Aires en la primera mitad del s. XIX”; Ponencia presentada en el III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana; Mimeo; Caracas.
- ✓ Cucuzza, R.; Colotta, P.; Somoza Rodríguez, M. (2002); “Textos y lecturas escolares durante el 1° peronismo. Evita también fue palabra generadora”; en: Cucuzza, R. (comp.);

³¹ Echeíta Sarrionandia, G. (2006); “Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.”; Madrid; Nancea (p. 123; resaltado en el original).

Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina; Miño y Dávila; Bs. As.

- ✓ **Dussel, I.** (1997); “Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)”; FLACSO-UBA; Bs. As.
- ✓ **Dussel, I. y Pineau, P.** (1995); “De cuando la Clase Obrera entró en al Paraíso; la educación técnica estatal en el primer peronismo”; en: Puiggrós, A. (dir.) y Carli, S. (coord.); *Discursos Pedagógicos e Imaginario Social en el Peronismo (1945- 1955)*.; Ed. Galerna; Bs. As.
- ✓ **Echeíta Sarrionandia, G.** (2006); “Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.”; Nancea; Madrid.
- ✓ **Fuentes, C.** (1992); “El espejo enterrado”; Fondo de Cultura; México.
- ✓ **Gallart, M. A.** (2006); “La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?”; CINTERFOR/OIT; Montevideo. [Disponible en: <http://temp.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/gallart1/index.htm>; 20-8-12.]
- ✓ **Luna, F.** (2000); “Manuel Belgrano”; Planeta; España.
- ✓ **Oszlak, O.** (1984); “Notas críticas para una teoría de la burocracia estatal”; en: **Oszlak (comp.)**; *Teoría de la burocracia estatal*; Paidós; Bs. As.
- ✓ **Palermo, A. I.** (2006); “El acceso de las mujeres a la educación universitaria”; Revista argentina de Sociología; V. 4, N° 7, julio/diciembre 2006, Bs. A. [Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482006000200002; consultado 20-8-12.]
- ✓ **Pinkasz, D.** (1987); “El modelo educativo colonial en la Universidad de Córdoba y sus intentos de transformación”, en **AA. VV.**; *Revista Argentina de Educación*; año V, N° 9; AGCE; Bs. As.
- ✓ **Puiggrós, A.** (1995); “La educación argentina desde la Reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la Década Infame”; en: Puiggrós (dir.) y Carli, Sandra (coord.); *Discursos Pedagógicos e Imaginario Social en el Peronismo (1945- 1955)*.; Ed. Galerna; Bs. As.
- ✓ **Puiggrós, A.** (1996); “Presencias y Ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana”; en Cucuzza, H. R. (comp.); *Historia de la Educación en debate*; Miño y Dávila; Bs. As.
- ✓ **Romero, L. A.** (1994); “Breve Historia Contemporánea de la Argentina”; Ed. Fondo de Cultura Económica de Argentina S. A.; Bs. As.
- ✓ **Todorov, T.** (1991); *La conquista de América. El problema del otro.*; Siglo XXI; México.
- ✓ **Villa, A.**; “Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación.”; Noveduc; Bs. As.
- ✓ **Weinberg, G.** (1988); “Ilustración y educación superior en Hispanoamérica”; en *Educación e Ilustración. Dos Siglos de Reformas en la enseñanza*; Ministerio de Educación y Ciencia; Madrid.

Fuentes:

Anuario DiNIECE 2009 [disponibles en: http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=category§ionid=2&id=8&Itemid=19; 20-8-12].

INET; CENUAETP 2009 [disponibles en: http://www.inet.edu.ar/programas/unidad_info/cenuaetp_nuevo.html; 20-8-12].

Decreto N° 27015/45.

CONET; Desarrollo de sus actividades; Ministerio de Educación y Justicia.